المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

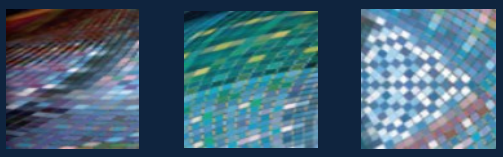
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٢٠ | إبريل ٢٠٢٢

Issue 20 | April 2022

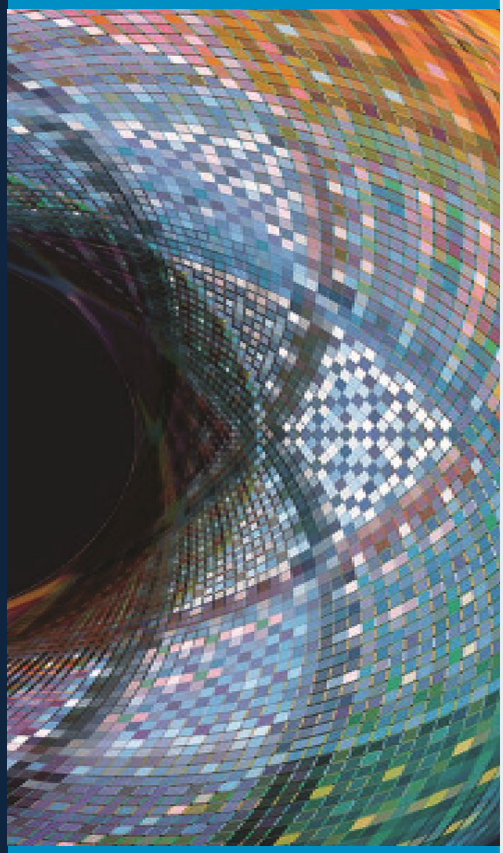
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



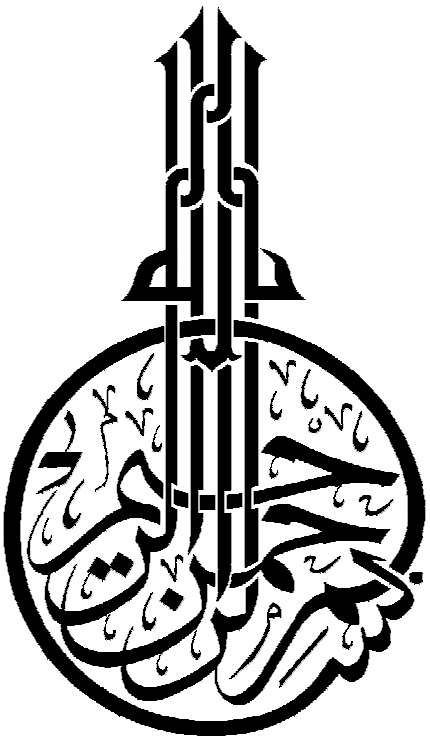
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

A periodical peer-reviewed journal published by King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)
ISSN 1658-7162 (online)

Available online at http://www.sjse.ksu.edu.sa



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education

S.J.S.E

دورية محكمة

تصدرها جامعة الملك سعود

العدد العشرون

إبريل (٢٠٢٢م) شعبان (١٤٤٣هـ)

http://sjse.ksu.edu.sa

أعضاء هيئة التحرير
Editorial Board Members

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

Editor-in-Chief
Prof. Nasser S. Al-ajmi

نائب رئيس هيئة التحرير
أ. د. إبراهيم بن عبد الله العثمان

Deputy Editor-in-Chief
Prof. Ibrahim A. Alothman

مدير التحرير
د. محمد بن علي القحطاني

Editing Manager
Dr. Mohammed A. Alkahtani

هيئة التحرير
أ. د. زيدان بن أحمد السرطاوي
أ. د. هنادي بنت حسين القحطاني
د. طارش بن مسلم الشمري
د. نوره بنت علي الكثيري

Associate Editors
Prof. Zidan A. Al-Sartawi
Prof. Hanadi H. Alkahtani
Dr. Taresh M. Alshamari
Dr. Nora A. Alkatheery

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة
أ. سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up supervisor and executive director of the magazine
Mrs. Suad Alii AlShuwaier

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

Prof. Abdullah M. Alwabli King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الوابلي جامعة الملك سعود – السعودية
Dr. Nasser A. Almousa The Shura Council - KSA	الدكتور ناصر بن علي الموسى مجلس الشورى – السعودية
Dr. Ibrahim S. Abunayyan King Saud University - KSA	الدكتور إبراهيم بن سعد أبو نيان جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Abdullah M. Aljgyeman The Shura Council - KSA	الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجغيمان مجلس الشورى – السعودية
Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Zaidan Q. Alsartawi King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور زيدان قاسم السرطاوي جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Jason L. Powell Coventry University - UK	الأستاذ الدكتور جيسون باول جامعة كوفنتري – بريطانيا
Prof. Steve Graham Arizona State University - USA	الأستاذ الدكتور ستيف غراهام جامعة ولاية أريزونا –أمريكا
Prof. David Gast University of Georgia - USA	الاستاذ الدكتور ديفيد جاست جامعة جورجيا – أمريكا
Prof. Harvey Rude University of Northern Colorado - USA	الأستاذ الدكتور هارفي رود جامعة شمال كولورادو –أمريكا
Prof. Jamil M. Smadi University of Jordan - Jordan	الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي الجامعة الأردنية – الأردن
Prof. Adel A. Mohammed Zagazig University - Egypt	الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد جامعة الزقازيق – مصر
Prof. Abd elrakib Albheary Assiout University - Egypt	الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري جامعة أسيوط – مصر
Prof. Hamad Alajm University of Kuwait - Kuwait	الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي جامعة الكويت – الكويت
Dr. Brent Belit King Salman Center for Disability Research - KSA	الدكتور برينت بيتيت مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية
Dr. Ali Nasser Aladeeb King Salman Center for Disability Research - KSA	الدكتور علي بن ناصر العضيب مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية

هوية المجلة
Identity of the Journal

نشأة المجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر التي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي يعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام (1404 هـ) كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة

About the Journal

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is the first peer-reviewed journal in the Arab world that specializes in the field of special education and disability studies. The SJSE is published by King Saud University Press (KSU Press) which is the first university-owned Press in the Arab world. The SJSE has Associate Editors that are experts in their particular areas. All The SJSE Associate Editors are PhD professors and members of the faculty of Special Education Department at King Saud University which is the best and the first of its kind in the Arab world. The SJSE also has an international advisory editorial board consisting of experienced and distinguished researchers in the field of special education and disability studies.

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Vision

Excellence in the dissemination of knowledge related to the field of disability and special education.

الرسالة

توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، المهنيين والممارسين، صناع القرار والإداريين، المتخصصين والباحثين.

Mission

Provide an excellent knowledge resource for individuals with disability or giftedness and their families, professionals and practitioners, policy-maker and administrators, and specialist and researchers.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة. بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانه دولية لتصبح وعاء نشر عالمي متعدد التخصصات ينشر البحوث باللغتين العربية والانجليزية من جميع أنحاء العالم في مواضيع متنوعة. وهذه المواضيع تشمل ولا تنحصر فيما يلي:

⇐ الموهبة والتفوق
⇐ جميع فئات الإعاقة
⇐ الوقاية من الإعاقة
⇐ التدخل المبكر
⇐ تشخيص وتصنيف الإعاقات
⇐ حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقة
⇐ القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة
⇐ إعداد معلمي التربية الخاصة
⇐ تدريب أولياء الأمور
⇐ الإرشاد وإعادة التأهيل
⇐ الصحة النفسية والإعاقة
⇐ الإعاقة والرعاية الصحة
⇐ العلاج الوظيفي
⇐ التغذية والإعاقة
⇐ الخدمات المساندة
⇐ الخدمات الانتقالية
⇐ الخدمات الترفيهية
⇐ التقنية المساعدة
⇐ البيئة الأقل تقييدا
⇐ الدمج الشامل
⇐ التصميم الشامل
⇐ الإعاقة والتعليم العالي
⇐ البحث العلمي والإعاقة
⇐ تحليل السلوك التطبيقي
⇐ دعم السلوك الايجابي
⇐ التدخلات المبنية على البراهين
⇐ الاستجابة للتدخل
⇐ الإعاقة والإعلام
⇐ الإعاقة والاقتصاد
⇐ التوظيف والإعاقة
⇐ الإعاقة والجنس
⇐ نوعية الحياة والإعاقة
⇐ وغيرها من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة.

Aims and Scope

The journal aims to publish high quality peer-reviewed research pertaining to the field of disability and special education. Although the journal focuses on the Arab region, the journal also is looking to acquire international status and become a global interdisciplinary scholarly publication that publishes contributions in both Arabic and English from around the world on a variety of topics. These topics include, but are not limited to the following:

⇒ Creativity and giftedness
⇒ All Categories of Disability
⇒ Prevention of Disability
⇒ Early Intervention
⇒ Diagnosis and Classification of Disabilities
⇒ Rights of individuals with Disabilities
⇒ Laws and Regulations Related to Disability and Special Education
⇒ Preparation of Special Education Teachers
⇒ Parent Training
⇒ Counseling and Rehabilitation
⇒ Mental Health and disability
⇒ Disability and Health Care
⇒ Occupational Therapy
⇒ Nutrition and Disability
⇒ Disability Support Services
⇒ Transition Services
⇒ Recreation Services
⇒ Assistive Technology
⇒ Least Restrictive Environment
⇒ Inclusion
⇒ Universal Design
⇒ Disability and Higher Education
⇒ Research and Disability
⇒ Applied Behavior Analysis
⇒ Positive Behavior Support
⇒ Evidence Based Interventions
⇒ Response to Interventions
⇒ Disability and Media
⇒ Disability and Economy
⇒ Employment and Disability
⇒ Sexuality and Disability
⇒ Quality of life and Disability
⇒ Other Areas of Disability and Special Education.

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

⇐ الأبحاث الميدانية والتجريبية: وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية.

⇐ الأبحاث النظرية: وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات الإعاقة والتربية الخاصة.

⇐ مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي أن تلخص محتوى الكتاب بأسلوب شيق مع مناقشة علمية. ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

⇒ Field and experimental researches: including qualitative and quantitative studies, large group or single-subject design studies.

⇒ Theoretical researches, including comprehensive and critical analyses of researches in one or more areas of disability and special education.

⇒ Book Reviews: the review should summarize the contents of the book and be written in an engaging scholarly discussion style. Reviews will undergo review by the Book Review Editor.

شعار المجلة

شعارنا يرمز إلى التمكين من خلال المعرفة. تصميم الشعار من وحي رمزان متناقضان: رمز الإعاقة (الكرسي المتحرك) ورمز القدرة أو التحكم (عجلة الترس). يتكون الشعار من كتاب على نصف عجلة ترس ويجسدان معا شكل كرسي متحرك يخلو من وصمة الإعاقة. في تصميم شعارنا غيرنا الشكل التقليدي للكرسي المتحرك باستبدال الفرد الجالس على الكرسي كمعاق إلى كتاب يرمز للمعرفة، وحولنا عجلة الكرسي المتحرك (wheelchair) والتي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة والتحكم (control and "ability" sign). بالمجمل شعارنا يرمز إلى أن المعرفة التي نساهم في صنعها ونشرها بالمجلة السعودية للتربية الخاصة تسهم في تحويل العجز المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم. واستخدمنا لون شعار جامعة الملك سعود للدلالة على فخرنا بالانتماء لأول جامعة عربية تنشئ قسم أكاديمي للتربية الخاصة.

The Logo

Our logo symbolizes empowerment through knowledge. The logo design is inspired by two opposite signs: disability sign (wheelchair) and control or "ability" sign (cogwheel). The logo consists of an open book united with sprocket wheel to form a wheelchair without the stigma of disability. We replaced the traditional form of a wheelchair by replacing the shape of a person sitting on the wheelchair as a disabled to the shape of an open book symbolizes knowledge. We also replaced the wheel of a wheelchair which symbolizes disability (as a disability sign) with a sprocket wheel which symbolizes ability and control (as a control and "ability" sign). In total, our logo depicts that the knowledge that we create and disseminate through the Saudi Journal of Special Education (SJSE) will contribute to transforming disability into ability. We used the color of King Saud University's logotype to signify our pride of belonging to the first university in the Arab world to establish an academic department for special education.

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.

⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.

⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.

⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصيلة، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استلالها من دراسة منشوره.

⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.

⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE)، وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر. وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.

⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.

⇐ يجب أن يقدم البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني.

⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15–30 صفحة (4000–8000 كلمة).

⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).

⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (http://www.sjse.ksu.edu.sa).

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.

⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.

⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.

⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.

⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.

⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.

⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.

⇒ Submission of the manuscript must be electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa).

⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).

⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.

⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at http://www.sjse.ksu.edu.sa

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (آلياً من خلال النظام أو البريد الالكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولى (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت iThenticate, Plagiarism Detector, Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأوّلي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manu-script. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminary evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminary evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئيا من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمان يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين، عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة الى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئه نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييم وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فأنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

دعوة لتقديم البحوث

العدد الثالث والعشرون، والرابع والعشرون، والخامس والعشرون – ربيع الأول ١٤٤٤هـ

Call for Manuscripts

Issue No.23, 24 & 25 - October 2022

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 23 و 24 و 25 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في ربيع الأول 1444هـ الموافق أكتوبر 2022م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

⇐ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.

⇐ استخدام نظام فعال لإدارة المجلة ييسر عملية التواصل بين المؤلفين والمحكمين وهيئة التحرير.

⇐ جميع البحوث المنشورة متاحة للجميع ويمكن الحصول عليها بيسر في أي مكان بالعالم وذلك لإيصالها لأكبر عدد ممكن من القراء.

⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.

⇐ النشر الإلكتروني السريع، حيث تنشر البحوث المقبولة الكترونيا (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والاقتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر الكترونيا (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسميا له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جدا.

⇐ جميع البحوث المنشورة سوف تدرج في العديد من قواعد البيانات العالمية.

⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة لا تتوقف عند نشر البحوث بل تعمل على انتشارها. يسعدنا استلام أحدث إنتاجك العلمي للنشر بالمجلة السعودية للتربية الخاصة. للمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع الرسمي للمجلة (http://www.sjse.ksu.edu.sa). كما نرجو ونقدر لك تعميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 23, 24, & 25 of the Journal which is scheduled to be published on October 2022. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.

⇒ Using effective editorial management system that facilitates communication between authors, reviewers, and the editorial office.

⇒ All published articles are open access and accessible to everyone anywhere in the world to reach out to a broader readership.

⇒ All published articles is issued in both online and print version.

⇒ Rapid electronic publication, which makes accepted articles published Online First within five working days of final acceptance. Articles can be cited immediately after online publication as each article will be assigned a unique permanent Digital Object Identifier (DOI). The Online First version of an article is a published version that provide the fastest mean for reaching to the largest number of reader in very short duration around the globe.

⇒ All published articles will be indexed in major Abstracting/Indexing databases.

⇒ Issue of the Certificate for each published article.

The SJSE not only publish articles, but also promote them. We will be delighted to receive your recent manuscript for publication in the SJSE. For more information, visit the official website of the journal http://www.sjse.ksu.edu.sa.
It is appreciated if you could circulate this this information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (20)، ص ص 19 – 227 ، الرياض (2022م/ 1443هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

الدراسات العلمية

- الاحتياجات التقنية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم

  د. مها بنت حمد الشيحة 19

- تأثير الازدواجيّة اللغويّة على القراءة لدى الطلاب العرب: مُراجعة مُمنهجة

  أ. أريج سلطان العتيبي، و أ. شذى علي المطيري، و أ. هند حمد البراهيم، و أ. أريج محمد الحسن، و د. مها حمد الشيحة 61

- تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة في المرحلة المتوسطة

  أ. بدور بنت أحمد باهمام، و أ. د. نوره بنت علي الكثيري 87

- التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء استخدام التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (كوفيد ـ 19)

  د. عبد الله أحمد الغامدي 115

- مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية

  أ. سليمان علي عثمان السويحي 145

- واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة

  أ. سيرين بنت عبد الرحمن نورولي، و د. ريم بنت محمود غريب 183

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

الحمد للّه رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «العشرون» من المجلة التي تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. تصدر المجلة من جامعة الملك سعود التي تضم قسم التربية الخاصة الذي يُعد أول قسم أكاديمي على المستوى المحلي والعربي. تتكون هيئة تحرير المجلة من أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة، كما أن هيئتها الاستشارية الدولية تضم نخبة من المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

تعتمد المجلة في النشر على أعلى معايير الجودة والإتقان من حيث التحكيم والنشر؛ ومن حيث ضبط المحتوى العلمي للبحوث المقبولة، وقد اشتمل هذا العدد على أربعة بحوث من باحثين متميزين من جامعات مختلفة داخل المملكة.

تسعى المجلة من خلال هذا العدد إلى تطبيق رؤيتها في التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، ورسالتها في توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، والمهنيين والممارسين، وصناع القرار والإداريين، والمتخصصين والباحثين، وتكوين مرجعية علمية لهم في مجالات التربية الخاصة، وتلبية حاجتهم محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

ومما تؤكد عليه المجلة العناية بنوعية البحوث؛ فالبحوث التي تمس الواقع والمشكلات التي تسهم في تحويل القصور المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم، وتطرح الحلول والعلاج لها الأولوية في النشر، ومن هنا نشجع الباحثين على أن تكون بحوثهم تمس الواقع المعاصر، وتطرح الحلول وفق منهجية صحيحة متخصصة، مع ترحيب المجلة بكل ما يرد إليها من القراء الكرام من تنبيهات، أو اقتراحات، ودراستها، والأخذ بكل ما يخدم المجلة، ويساعد على تحقيق أهدافها العلمية والبحثية.

وتعد المجلة قراءها من خلال الأعداد القادمة بمزيد من التطوير العلمي، والبحثي، واختيار الموضوعات التي تمس شريحة كبيرة من مجتمعاتنا تتمثل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة. واللّه الموفق.

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (20)، ص ص 19 – 60، الرياض (2022م/ 1443هـ)

الاحتياجات التقنية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم

د. مها بنت حمد الشيحة[1]

المستخلص: هدفت الدارسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التقنية التي تدعم معلمة برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع طالباتها من وجهة نظر العاملين في المجال، باستخدام منهج البحثي النوعي، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة الفردية شبه المنظمة أداةً لجمع البيانات. شملت العينة (20) مشاركة: أربع عشرة معلمة لصعوبات التعلم، وست قائدات. استخدمت الدراسة طريقة تحليل الموضوعات اليدوي. وأسفرت النتائج عن العديد من الاحتياجات التي يمكن إيجازها في ستة مجالات رئيسية: تعليمية، إدارية، تواصلية، توعوية، بحثية وتدريبية. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عددًا من التوصيات التي يمكن استخدامها لتمكين برامج ذوي صعوبات التعلم من استخدام التقنية بفعالية.

الكلمات المفتاحيّة: صعوبات التعلم، التقنية، احتياجات معلمات صعوبات التعلم، البحث النوعي.

Technical Needs for Female Teachers of Students with Learning Disability

Dr. Maha Alsheaha[1]

Abstract: The current study aimed to identify the technical needs that support the teacher of learning disabilities programs to work effectively with her students from the viewpoint of those working in the field, using the qualitative research method. And the current study used the semi-structured individual interview method as a tool for data collection. The sample included (20) participants: fourteen female teachers of students with learning disability, and six school leaders. The study used manual subject analysis method. The results revealed many needs that can be summarized in six main areas: educational, administrative, communication, awareness, research and training. In light of the results, the study presented a number of recommendations that can be used to enable programs for people with learning disabilities to use technology effectively.

Key words: Learning disability, Technology, Learning disability teachers' needs.

---

(1) أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الملك سعود.

(1) Assistant Professor, College of Education, King Saud University.

البريد الإلكتروني: E-mail: alsheaha@ksu.edu.sa

المقدمة:

أسهم التقدم التقني في تطوير أساليب الحياة في السنوات الأخيرة مما أتاح الفرصة لتحسين وسائل الاتصال وتوفير مناخ فعال ساعد على اختصار الوقت والجهد، كل ذلك فرض على البشر التحول السريع من الأساليب التقليدية في الحياة إلى الأساليب الإلكترونية. مما أدى إلى سرعة النمو والإنجاز في كافة مجالات الحياة. والمجال التعليمي أحد هذه المجالات، على وجه الخصوص وما نعيشه اليوم من انفتاح معرفي واتصال سريع وتقنية مطردة كل ذلك يوجب علينا التخطيط لمواكبة المستجدات بما يتوافق مع قيمنا ومبادئنا وإمكانياتنا وهذا ما استهدفته (رؤية المملكة 2030) لتطوير التعليم (عبد ربه وآخرون، 2021).

هدفت رؤية (2030) إلى إعادة هيكلة قطاع التعليم، وبناء صياغة حديثة لمنظومة الأنظمة والتعليمات والقواعد التنفيذية التي تحكم تطوير المناهج والتحاق المعلمين بالسلك التعليمي، وتنظيم عملية الإشراف التربوي، ورفع فاعلية التطوير والتدريب المهني بشكل مستمر لرفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي. مع التأكيد على تناغم التعليم مع مختلف اهتمامات المجتمع، ومنها تنمية الاقتصاد الوطني عبر تحويل الاقتصاد من الاعتماد على مصدر واحد للدخل، إلى اقتصاد يعتمد على العقول ذات المهارة العالية والطاقات البشرية المبدعة والمنتجة.

كما هدفت أيضا إلى تحسين مخرجات التعليم من خلال الارتقاء بطرق التدريس، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتمكينه من تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين (وزارة التعليم، 1438). وذلك بإعداد المعلم وتطويره مهنيا بما يتناسب مع متطلبات القرن الواحد والعشرين، ومواكبة مجريات التطورات الفكرية والمعرفية والتقنية والصناعية وفق تطورات المعرفة والثورة التقنية المتزايدة. و**تدريسيًا** حثت على استعمال طرق تدريس حديثة، وكذلك التركيز في التدريس على استعمال الحاسوب وجهاز الآيباد، وقد عملت رؤية (2030) على رفد المؤسسات التعليمية خاصة المدارس بما يلزم من أجهزة حاسوبية وأجهزة عرض للتنوع في عملية التدريس، وتجهيز المختبرات العلمية بكل ما يلزمها من أجهزة وأدوات، إضافة إلى السبورة الذكية التي أصبحت ضرورة من ضروريات التعليم العصري.

وقد اتسمت رؤية (2030) بالعديد من السمات، منها **الشمولية** :فالتعليم متاح لجميع أفراد المجتمع، وأعطت أهمية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الدعم المناسب لهم، وتيسير مختلف السبل لتقديم العلم لهم. ولتقديم أفضل الخدمات تحتاج المدرسة والمعلم بشكل خاص لدعم وتدريب في مجال تفعيل التكنولوجيا

لاستثمار الوقت والجهد بما يتناسب وخصائص هذه الفئة ولتحقيق أكبر عدد من الأهداف لهم.

أثبتت الدراسات (الحمزة، 2020؛ أبو يحيى والمحارمة، 2018) أن استخدام التقنيات في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعد فعالا، فهو يساعد على تنمية التحصيل، وزيادة الدافعية والتحفيز، والمشاركة، والاستقلالية في التعلم. بالإضافة مراعاة الفروق الفردية في طرق التعليم والتعلم، وتوفير فرص للمشاركة عن طريق عدة قنوات للتعلم (Rello et al., 2012; Skiada et al., 2014; Benmarrakchi et al., 2015). وأكد بينماراكتشي وآخرون (Benmarrakchi et al., 2016) أن استخدام التقنية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم يسهل لهم الوصول للمحتوى التعليمي، وينمي التحصيل، ويعزز المنافسة الذاتية، ويزيد ثقتهم واحترامهم لذاتهم. فالطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر احتياجًا لاستخدام التقنية وتنوع وسائلها، وذلك لأن الكثير منهم لا يستفيدون بشكل كبير من وسائل التعليم التقليدية (بلعوص والمغربي، 2018). أشار فورم (Form, 2017) أن الأبحاث التربوية تركز على مدى استخدام التقنية بشكل عام، رغم افتقار عدد من المعلمين إلى مهارة استخدام التقنية في التربية، وأوصى بتبني المعلمين لهذا العلم، خاصة مع انتشار توظيف التقنية في بيئات التعلم والاستخدام المتزايد للتعليم عن بعد.

وعلى الرغم من كثرة الابحاث العربية والعالمية حول استخدام التقنية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه لا يزال هناك فجوة بحثية، وهي تركيز الأبحاث على فعالية استخدام تقنيات محددة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإغفال النظر للمهام الوظيفية الأخرى المطلوبة من المعلم والتي تقلل من وقت التدريس والتفاعل مع الطالب. لذا تظهر الحاجة إلى اكتشاف معرفة ما هي احتياجات معلمات برامج صعوبات التعلم لتفعيل التقنية الرقمية من وجهة نظر العاملين في الميدان.

مشكلة الدراسة:

خلال الثلاث سنوات الماضية لاحظت الباحثة أثناء تقديم الورش التدريبية لمعلمات برامج صعوبات التعلم حاجتهن إلى التدريب على كيفية الاستفادة من البرمجيات التقنية المتوفرة في الميدان بعد إجراء تعديلات تتناسب مع متطلبات البرنامج. كما طُرحت العديد من الأسئلة حول مدى توفر برمجيات جديدة تخدم البرنامج وقد قدمن بعض المقترحات. واتضحت الحاجة أكثر لهذه المقترحات أثناء تجربة التعلم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا، حيث ظهرت العديد من العقبات التقنية والتدريبية أمام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والتي حدت من استفادة طالباتهن من العملية التعليمية. علما أن بعض هذه العقبات أشارت لها عدد

من الدراسات السابقة (البراهيم، 2017؛ العجاجي، 2017؛ أبا حسين والتميمي، 2018؛ الفايز، 2018؛ القحطاني، 2019؛ المقبل، 2019؛ الخليف، 2019؛ البخيت 2020؛ المحرج، 2020). وقد أوصت هذه الدراسات بإجراء مزيد من البحث والتقصي حول كيفية تحسين الواقع الحالي بتخطي العقبات المذكورة لاستخدام التقنية في تعليم ذوي صعوبات التعلم. لكن هذه الدراسات كانت عبارة عن استبيانات حددت اهتمامها بالواقع والمعوقات وليس تحسين الوضع الحالي من وجهة نظر العاملين في الميدان. ولم يتم النظر بشكل فاحص إلى تكامل البرنامج ليخدم الفئة المستهدفة بشكل فعال عن طريق سؤال العاملين في الميدان ما هي احتياجاتهم وفقا للواقع الحالي؛ فالمهام المطلوبة من العاملين ببرامج صعوبات التعلم ليست مقصورة على تدريس الطلبة بل تتعداها إلى مهام إدارية في المدرسة، وإلى تثقيف المجتمع بماهية صعوبات التعلم والعمل في فريق متكامل لتذليل العقبات التي تواجه البرنامج والتي أثبتت بشكل علمي، وهذا يتطلب التنمية المهنية المستدامة للعاملين لمواكبة المستجدات والحاجات. لذا اهتمت هذه الدراسة بمعرفة مرئيات المختصين في المجال حول الاحتياجات التقنية لبرامج صعوبات التعلم عن طريق مقابلات مفتوحة، وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: **ما الاحتياجات التقنية التي تدعم معلمة برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع طالباتها من وجهة نظر ذوي الاختصاص (المعلمات، القائدات) في المجال؟**

أسئلة الدراسة:

1- ما هي الاحتياجات التقنية التي تحتاجها معلمة برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع طالباتها من وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم؟

2- ما هي الاحتياجات التقنية التي تحتاجها معلمة برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع طالباتها من وجهة نظر قائدات المدارس التي يطبق بها برامج صعوبات تعلم؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الظاهرية إلى استكشاف الاحتياجات التقنية الضرورية لبرامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع طالباته من وجهة نظر العاملين في الميدان: معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، القائدات في المدارس المطبق بها البرنامج بمدينة الرياض.

أهميّة الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تلبيتها للتوجه الحديث لرؤية المملكة 2030 وتجاوبا مع تمكين جميع الطلاب من اكتساب مهارات هذا القرن (G20 Education Ministerial Meeting, 2020)، وتوفير قاعدة بيانات للباحثين بالاحتياجات التقنية اللازمة

لتطوير برامج صعوبات التعلم لإجراء مزيد من الأبحاث المستقبلية.

وتبرز الأهمية التطبيقية في تحديد حاجات معلمات صعوبات التعلم من الاحتياجات التقنية تمهيدا لتنظيم برامج تدريبية لإعداد هؤلاء المتعلمين، لأن التقنية من أهم مقومات عصر المعرفة ووسيلة أساسية في العملية التعليمية خصوصاً لذوي صعوبات التعلم لمراعاتها لقدراتهم وخصائصهم النمائية والأكاديمية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: شملت برامج صعوبات التعلم (طالبات) بمدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على معرفة الاحتياجات التقنية الضرورية لبرامج صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين في الميدان من أجل العمل بفعالية مع الطالبات.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المختصين بمجال صعوبات التعلم والمهتمين باستخدام التقنية في التعليم ممن حضروا دورات سابقة مع الباحثة.

الحدود الزمانية: طبقت المقابلات خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات: سلوك ينتج من تفاعل الإنسان بما لديه من رغبات وتطلعات وما يسعي إلى تحقيقه من أهداف متفاعلا مع الظروف المحيطة من فرص متاحة وقيود يجب أن يلتزم بها (معوض، وشريف والغمري، 2020، 366). وإجرائيا تعرّف الدراسة الاحتياجات بأنها مجموعة مؤشرات تكشف عن ضعف أو نقص في التقنيات المتوفرة في البرامج والتي تؤثر على إنجاز المهام المطلوبة بكفاءة وفعالية.

التقنية: الأدوات والموارد المرتبطة بالحواسيب وملحقاتها. وتشمل البرمجيات، الاتصالات، والأجهزة والمعدات (حنظل والجبوري، 2020). وتعرفه الدراسة إجرائيا على أنه جملة الوسائل والأساليب والطرائق والأدوات الرقمية التي تدعم عمل العاملين في برامج صعوبات التعلم.

برامج صعوبات التعلم: خطوات منظمة مبنية على احتياجات الطالب تنفذ من قبل فريق متعدد التخصصات لتوفير أنسب الخدمات (السلمان والشيحة، 2019) وتبنت الدراسة هذا التعريف ليكون التعريف الإجرائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظراً لإدراك وزارة التعليم لأهمية مهارات القرن الحادي والعشرين فقد نص الهدف الخامس لمشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية (2017) على تهيئة بيئة تعليمية تتلاءم

مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، بينما أشار الهدف التاسع إلى زيادة فعالية التقنية في رفع مستويات الأداء وتحسينها (العمري وال مساعد، 2018، 102). تبعها إعلان خطة التحول الوطني 2020 والتي شاركت فيها وزارة التعليم بإطلاق عدة مبادرات تطويرية لتحقيق أهداف الرؤية وكان من أبرزها مبادرة التحول نحو التعليم الرقمي لدعم تقدم الطالب والمعلم (برنامج التحول الوطني 2020، ص104-105). وحديثا أطلقت المملكة العربية السعودية في القمة العشرين شعاراً تمثل في "اغتنام فرص القرن الحادي والعشرين للجميع"؛ حيث أكد وزير التعليم في البيان الختامي لوزراء التعليم لمجموعة العشرين بضرورة تمكين جميع الطلاب من اكتساب مهارات هذا القرن (G20 Education Ministerial Meeting, 2020). وبرز ذلك فعليا خلال أزمة جائحة كورونا حيث فعلت وزارة التعليم العديد من منصات التعليم مثل: زووم، وكلاسيرا، وبلاك بورد، وقنوات عين، وبوابة المستقبل، منصة مدرستي (الهاجري، 2020). لكن رغم الجهود الحثيثة لوزارة التعليم لتفعيل التقنية إلا أن المجال مازال بحاجة إلى مزيد من التقييم والدعم.

تفعيل التقنية في تعليم ذوي صعوبات التعلم:

في أيامنا هذه، يستكشف الأطفال من سن 3 إلى 14 عامًا العالم من حولهم عن طريق الأجهزة اللوحية والهواتف المحمولة الذكية بما تقدمه من الصور والألوان والرسوم المتحركة والأصوات، والأهم من ذلك أنها شاشة تعمل باللمس تمكنهم من ممارسة الميزات المحفزة على أساس التجربة والخطأ (Karpagavalli et al., 2021) ونتيجة لهذه التغيرات السريعة والانفجار المعرفي التي يعيشها مجتمعنا تأثرت المناهج الدراسية بالتقنية وشمل هذا التغير طرق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم (الخليف، 2019؛ Burke & Hughes, 2018)

يعرف زعباط وسعداوي (2020) التعليم التقني بأنه بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت التي تمكن الطلبة من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومكان، تستخدم الصور والرموز والألوان، ويستفيد منها المعلم لمساعدة المتعلمين على اكتساب المعلومة. ومن البرمجيات الأكثر استخداما في التعليم كاهوت، بادلت، كوزليت، الخرائط الذهنية وغيرها. ومن أبرز أمثلة التعلم التقني المنصات، فهي نظام تعليمي يقدم التعليم في شكل أنشطة وتطبيقات إلكترونية من خلال بوابة الكترونية باستخدام أجهزة خاصة (حاسوب، محمول، لوحي) متصلة بشبكة الإنترنت. المنصات تمنح الطالب مرونة في وقت الدخول ومدته ولا تتطلب تواجد المعلم. إضافة إلى أنها تمكن الطالب من الاطلاع على العديد من المواقع وقراءة الكثير من المعلومات وتلخيصها وتوثيقها. تتميز

المنصات بأنها تقدم لمنسوبيها خدمات مثل: البريد الإلكتروني، المنتديات، ومحركات بحث (الهاجري، 2020). ومن أبرز المنصات المفعلة حاليا في المملكة منصة مدرستي ومنظومة التعليم الموحدة، وبوابة المستقبل. وأوصت العديد من الدراسات التي أُجريت على هذه المنصات وغيرها إلى الحاجة لإجراء مزيد من الدراسات حول العقبات التي تحول دون الاستفادة منها بشكل فعال، إضافة ضرورة تدريب جميع منسوبي المدرسة على جعل التقنية نظام حياة وليست مجرد ترف (الشمراني، 2018؛ الشمري، 2019؛ الهاجري، 2020).

ساعد تفعيل التعلم التقني في حل بعض مشكلات التعلم التقليدي، وساهم في توسيع العملية التعليمية وربطها بالعالم خارج حدود المدرسة، وركز على أن الطالب هو محور العملية التعليمية. كما أنه أتاح الفرصة لمشاركة كل من المعلم والطالب والأهل وقائد المدرسة والمشرف في عملية التعليم. تعتبر التقنية من أفضل الممارسات فهي محمولة وسهلة الوصول وعملية ومثيرة للاهتمام. وتزود الطلاب بخيارات مرنة للتعلم، تعزز استقلاليتهم، وتمنح المعلمين بمجموعة واسعة من الخيارات (Altun & Kahveci, 2019). والأهم أن التقنيات التعليمية تدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية (المقبل، 2019؛ Benmarrakchi et al., 2017; Joyce & Boyle, 2020)

تمتلك التقنية عددًا من الخصائص التي يمكن الإفادة منها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل: تبسيط المعلومة وعرضها بعدة طرق، التعاون، التمركز حول المتعلم، التعلم الاستكشافي، المشاركة والتواصل المعرفي، تحقيق الفهم الواضح لمحتوى المادة العلمية، التغذية الراجعة والتعزيز الفوري، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، جعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية وأبقى أثرا، بالإضافة لتخطي حاجزي المكان والزمان (الصياد، 2020؛ القحطاني، 2019). كما أنها تعد عنصرا محفزا لكل من المعلم والمتعلم، فقد تم تصميمها لمساعدة المعلمين في التدريس والتواصل مع المتعلمين. فاستخدام التقنية في مجال التعليم يتضمن تفعيل التقنية في عرض المواد التربوية باستراتيجيات التدريس الحديثة وإدارة التعلم وصولا لتحقيق أفضل استفادة، ومن ذلك إيجاد استراتيجية تربوية وبيئة إلكترونية متكاملة تسمح للمتعلم أن يمارس أنشطة التعلم من خلالها وعن بعد (Gorgen et al., 2020).

أسهم استخدام التقنية في بناء الثقة بالنفس للطلبة ذوي صعوبات التعلم. فالمنصة التفاعلية بمحتويات الوسائط المتعددة التي تعرض العالم الحقيقي تمكن للطلبة من التعلم بشكل مستقل من خلال تطبيقات الهاتف المحمول التي تمكنهم من بناء الثقة بأنفسهم (Karpagavalli et al., in press) كما تعزز الانتماء

والمشاركة التفاعلية في فصول التعليم العام للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتعمل على تحسين مهارات التعلم لديهم مثل: الاستماع، التنظيم الذاتي، والذاكرة، تركيز الانتباه على المهمة ومنع المتعلمين من الخروج عن المهمة وبهذه الطريقة تسهل عمليات التعلم، والقراءة والكتابة (Gorgen et al., 2020; Karpagavalli et al., 2021; Rowland et al., 2020).

في الختام، يمكن أن تكون التقنية فعاله لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم إذا تم تدريبهم على كيفية استخدامها بشكل صحيح. في بعض الحالات يمكن للتقنية أن تتغلب على صعوبات التعلم، وفي أوقات أخرى، يمكن أن تقلل من آثار الإعاقة. ومع ذلك، يجب أن يُدرب الطلبة على كيفية استخدام التقنية وأن يتم تزويدهم بالممارسة الكافية مع التغذية الراجعة، حتى يصبحوا بارعين في استخدامها (Joyce & Boyle, 2020). إضافة إلى أن المشاركة في التعلم القائم على الألعاب الرقمية ينمي: التركيز، التحدي، مهارات اللعب، التحكم، تحديد أهداف واضحة، حل المشكلات، التغذية الراجعة، الانغماس والتفاعل الاجتماعي (Benmarrakchi & El Kafia, 2021).

احتياجات معلمات صعوبات التعلم التقنية:

نصت المادة (98) من قواعد تنظيم التربية الخاصة على ضرورة أن تقوم معاهد التربية الخاصة بتوظيف التقنيات وبرامج الحاسب الآلي في الأغراض التعليمية وتنظيم الأعمال ونتائج التقويم (وزارة التربية والتعليم، 1422، 83). إضافة إلى توصية العديد من الدراسات بإجراء مزيد من البحث والتقصي حول الاستخدام الفعال للتقنية في برامج صعوبات التعلم (المقبل، 2019؛ النمر، 2018؛ البخيت، 2020؛ عبدربه وآخرون، 2021؛ عطية، 2019؛ Benmarrakchi et al., 2017; Ran et al., 2021; Satsangi, et al., 2020) إلا أن التركيز البحثي كان على أهمية التقنيات في تطوير الجوانب التعليمية ويلاحظ أن تلك الدراسات لم تهتم بتناول أثر التقنية على فعالية برنامج صعوبات التعلم (Rowland, 2020) وقد يكون ذلك نتيجة إعلان المركز الوطني للقياس والتقويم (2013) أن من المعايير المهنية لمعلم صعوبات التعلم قدرته على إحداث التكامل بين أنشطة التعلم التقنية والمادة العلمية المقدمة للطلاب. لذا تم الرجوع للدراسات التي استهدفت تقييم أو احتياجات البرنامج بشكل عام للتعرف على بعض الجوانب التي يحتاج معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى دعم تقني فيها لتسهيل عملهم.

عالميا، عندما بدأت الدول المتقدمة كالولايات المتحدة واليابان بتفعيل التقنية في التعليم أولت اهتمامها إلى: تدريب المعلمين والطلاب، وتوفير البنية التحتية وشبكات تربط المدارس، إضافة إلى توفير برمجيات

تعليمية كجزء من المنهج الدراسي. عملت اليابان أيضا على تكوين لجنة خاصة مسؤولة عن: توفير نظام معلومات إقليمي لخدمة التعلم مدى الحياة، مركز برمجيات تعلمية، إنشاء مركز وطني للمعلومات، دعم البحث العلمي في مجال البرمجيات التعليمية والتعليم عن بعد (زعباط وسعداوي، 2020). وهذا يؤكد على أن نجاح عملية التعليم والتعلم تقع على عاتق المجتمع بأكمله وليس المدرسة أو المعلم فقط .

إن استخدام التقنية في برامج صعوبات التعلم يجعل مهمات معلم صعوبات التعلم أسهل وتختصر عليه الوقت المهدر في العمل الروتيني ليركز على مهمات التدريس (البخيت، 2020؛ الغامدي، 2020). لذا أوصت العديد من الدراسات (زعباط وسعداوي، 2020؛ الطعاني، 2020؛ القحطاني والكثيري، 2020؛ المقبل، 2019؛ النمر، 2013) بضرورة استخدام معلمي صعوبات التعلم التقنية في التدريس بعد تهيئة البرامج بالتجهيزات المادية والتدريب الملائم. إن من متطلبات تفعيل التقنية في التعليم توفر برامج حاسوبية مناسبة لذوي صعوبات التعلم، البنية الشبكية والبرمجيات وقواعد البيانات والمتطلبات المعرفية (سمعان وآخرون، 2020؛ عطية، 2019). إن قلة وسائل التقنية داخل الفصل الدراسي، تعني بيئة تعليمية غير جاذبة للمتعلم.

مجاراة التطور والتقدم التقني في المجال التربوي حاجة ملحة لمواكبة متطلبات العصر. فالتدريب المستمر للمعلم والطالب على استخدام التقنيات الحديثة يزيد من ثقتهم بالنفس والقابلية للتعاون مع الآخرين (القاضي والقحطاني، 2019)، شرط أن يتناسب هذا التدريب مع الفروق الفردية (الضبيب واخرون، 2020). من أهم العوائق التي تحول دون تفعيل التقنية: نقص التدريب الفعال والدعم؛ ضعف تقنية المعلومات والبنية التحتية؛ وعدم تخصيص الوقت للتعلم واعتماد أساليب جديدة (Burke & Hughes, 2018). أوصت نتائج الدراسات إلى الحاجة إلى تدريب معلمي وطلبة صعوبات التعلم على البرامج التقنية الحديثة وكيفية توظيفها في التعليم (الصياد المقبل، 2020؛ الطعاني، 2020؛ عبدالعزيز وأباحسين، 2019؛ Altun & Kahveci, 2019; Boyle & Joyce, 2019) وأظهرت دراسة العمري وال مساعد (2018) الأثر الفعال الذي أحدثه استخدام الموقع الإلكتروني وصفحة Facebook في بناء المعرفة التشاركية بين معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإكسابهن مهارات التطور المهني. أوصت باستخدام الشبكات الاجتماعية عبر الويب للتواصل وتبادل الخبرات بين التخصص الواحد كمجموعات بحثية تدعم التجارب التربوية.

يمكن الاستفادة من التقنية كما في دراسة العمري وآل مساعد لتوظيفها في نشر الوعي بماهية برامج

صعوبات التعلم وخدماته وأهمية تفعيل التقنية لتوعية الإدارة المدرسية والمجتمع (المقبل، 2019؛ النمر، 2013؛ القحطاني والكثيري، 2020). وأوصت الصياد (2020) بالاستفادة من وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي في نشر الوعي عن برامج صعوبات التعلم وتفعيلها في العملية التعليمية. أما المفيز (2019) فاقترحت استخدام التقنية في تثقيف الإدارة بأنظمة التربية الخاصة وخاصة الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة (القاضي والقحطاني، 2019؛ القحطاني والكثيري، 2020)

ذكرت القاضي والقحطاني (2019) أن من أبرز العوامل التي قد تكون سببا في ضعف تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم عدم توفر فريق متعدد التخصصات أو نقص الكفاءات المشاركة في البرنامج التربوي الفردي، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات الفريق. وأوصت بتعزيز التعاون بين أعضاء الفريق. أما دراسة القحطاني والكثيري (2020) فعزت ضعف البرامج التربوية الفردية إلى ضعف التواصل والتنسيق بين أعضاء الفريق. من جهة أخرى ذكرت المقبل (2019)، والنمر (2013) أن كثرة الأعباء الإدارية والكتابية التي يكلف بها معلمي صعوبات التعلم تؤثر على تفاعلهم مع الطلبة. كما أن إحجام أولياء الأمور عن المشاركة في دعم تعليم أبنائهم يعتبر تحديا كبير لبرامج صعوبات التعلم (الحسين والكثيري، 2018؛ الغامدي، 2020؛ القاضي والقحطاني، 2019؛ المفيز، 2019؛ الهديب، 2016)، وأوصت الدراسات بضرورة إيجاد سبل للتواصل والتعاون بين المدرسة والأسرة.

الدراسات السابقة:

لوحظ كثرة الدراسات العربية والأجنبية التي ركزت على استخدام برمجيات أو منصات أو تقنيات معينة أثناء تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتركزت الدراسات من عام 2015 ونشطت عام 2021. لكن نظرا لعدم توفر دراسات حول الاحتياجات التقنية التي تحتاجها برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقد تم عرض دراسات ذات علاقة ببعض متغيراتها. لذا تم انتقاء بعض الدراسات ذات العلاقة وسيتم استعراضها وفقا للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

عمل الربيعان والخطيب (2017) دراسة نوعية هدفت إلى معرفة وجهات نظر مديري المدارس حول المهارات التي يحتاجها معلمو التربية الخاصة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، قابل الباحثان 40 مدير مدرسة ابتدائية (بنين وبنات) بالمملكة العربية السعودية. واكتشفا أن 70 ٪ من المديرين لا يعرفون عن التربية الخاصة، والمعلمون بحاجة إلى التدريب التقني ليتمكنوا من تعليم الطلاب .

أمـا دراسـة أبـا حـسين والتميمـي (2018) التـي هدفت إلى معرفة واقع اسـتخدام التقنيـات التعليميـة في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات (توفرها، درجة استخدامها، معوقـات اسـتخدامها)، وشـارك في الإجابة على اسـتبانة الدراسـة 55 معلمـة صـعوبات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. فكشفت النتائج عـن عدم توافر التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم، وأن معظم المعلمات لا يـستخدمن التقنيـات التعليميـة. وأبرز المعوقات لتوظيف التقنيـات التعليميـة في بـرامج صعوبات التعلم: التكلفة المادية العالية، وكثـرة الأعبـاء الملقاة على معلمـة صـعوبات الـتعلم، ونـدرة تـوفير مـا يستجد من تقنيات تعليميـة، وقلـة التقنيـات التعليميـة المتـوفرة الـصالحة للاسـتخدام، وعـدم وجـود فنيـة متخصصة لصيانة وتشغيل التقنيات التعليمية بالمدرسة.

قامـت المقبـل (2019)، ببحـث حـول اسـتخدام معلمات صعوبات التعلم تقنيات التعليم مـع الطالبـات ذوات صعوبات التعلم ومعوقات تطبيقها. واستخدمت الباحثـة المـنهج الوصـفي (اسـتبانة) مـع 105 معلمـة صعوبات في المرحلة المتوسطة بمدينـة الريـاض. كانـت النتيجة أن المعلمات يستخدمن التقنيات التعليمية بشكل أعلى من المتوسط (الحاسب الآلي، التطبيقـات الذكيـة في الآيباد والجوال)، أما المعوقات فكانت: تعليمية، إدارية، بشرية.

هدفت دراسة الخليـف (2019) إلى الكـشف عـن واقع ومعوقات اسـتخدام معلمـي ومعلـمات الطـلاب ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكية في غرفة المـصادر بمحافظـة الإحـساء، بإجابـة 115 معلـم ومعلمـة عـن استبانة. وأسفرت النتائج أن أبرز الاسـتخدامات هـي: إعداد الخطة التربوية الفردية، خطة سير العمـل وتنظـيم البرنامج، حفظ البيانات، أما العقبـات فتمثلـت في قلـة المخصصات المالية وقلة الدورات .

أجرتْ البخيت (2020) دراسة هدفت إلى معرفـة مدى استخدام تقنية المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن، شـارك فيهـا 70 معلمة صعوبات تعلم. اسـتخدمت الباحثـة المـنهج الوصـفي (الاسـتبانة) أظهـرت النتـائج أن اسـتخدام وسائل تقنيـة المعلومـات والاتـصال تـؤثر عـلى جـودة العملية التعليمية (الأستاذ، عملية التـدريس، الطالـب، المقرر الدراسي، الإمكانات المادية). وأكدت على تشجيع المعلمات على استخدام التقنية ومجـاراة التطـور والتقـدم التقني .

أما دراسة الطعاني (2020) فاهتمـت بدراسـة أثـر استخدام تطبيقات جوجل بلاي في أداء طلبة صـعوبات الـتعلم في الـصفوف الـثلاث الأولى في مهـارتي القـراءة والكتابة. استخدمت الباحثة المنهج شبة تجريبي (مجموعة

ضابطة وأخرى تجريبية) مع 30 طالبًا من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة أكاديمية ركاز النموذجية في لـواء بنـي كنانة في محافظة إربد. وأشارت النتائج إلى وجود فـروق ذات دلالة إحصائية في مهارة القراءة والكتابة تعزى لأثر استخدام تطبيقات جوجل بلاي. وأوصـت باسـتخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المهارات اللغوية، وتـوفير غرف مصادر مجهزة بالتقنيات اللازمة للتدريس، وتوفير ورش تدريبية للطلبة.

بحثـت دراسـة المـصطفى وجبـارة (2020) أثـر استخدام تكنولوجيا التعليم على التحـصيل الأكـاديمي لطلبة صعوبات التعلم في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي ودافعيتهم نحو تعلمها بمدينة الدوحة. طبقت الباحثتـان المـنهج التجريبـي بتـصميم المجمـوعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية واختبار قبلي وبعدي مـع 60 طالبة ممن يعانين صعوبات تعلم. أشارت النتائج إلى وجود فـروق دالـة إحـصائياً بـين متوسـطات درجـات الطلبة في الاختبار التحصيلي وارتفاع مـستوى الدافعيـة نحو تعلـم الرياضـيات لـصالح المجموعـة التجريبيـة. أوصت الدراسة بتبني استخدام تكنولوجيـا التعلـيم في التدريس وتصميم المناهج وإجراء مزيد من الدراسـات على استخدام التقنية في التعليم.

هدفت دراسة ران وآخـرون (Ran et al., 2021) إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بتأثير استخدام التقنية عـلى الطلبة منخفضي الأداء في الرياضيات من التمهيـدي إلى الصف 12. اعتمدت الدراسة إلى ما مجموعـه 45 حجـم تأثير مستقل مستخرج من 31 دراسة تجريبية تستند إلى ما مجموعه 2044 طالـب مـنخفض الأداء. أظهـرت نتـائج التحليل وجود تأثير إحصائي كبـير وإيجـابي لاسـتخدام التقنية على تحصيل الطـلاب منخفـضي الأداء خاصـة في حـل المـشكلات، والـدروس الخـصوصية والتـدخل المستندة إلى اللعب وممارسة الحساب .

نفذ كارباجافالي وآخـرون (Karpagavalli et al., 2021) دراسة تجريبية لتطبيق هاتفي يدعم التعبير اللفظي للطلاب المتحدثين باللغة التاميلية. اسـتخدم البـاحثون دراسة الحالة مع سبعة طلاب من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم ما بـين 9-15 سـنة ولغـتهم الأصـلية التاميلية منتسبين لأكاديمية كوجنيتو لـصعوبات الـتعلم بالهند. أظهرت نتائج الدراسة تحـسنًا ملحوظًـا في نتـائج الاختبار البعدي للطلبة بعد استخدام التطبيق .

وجـــاءت دراســـة بنمرقـــشي والكـــافي (Benmarrakchi & El Kafi, 2021) لاكتـشاف تـأثير تعلـم القـراءة عـن طريـق برنـامج "بيئـة الـتعلم عـبر الإنترنـت" للطلبـة الـذين يعـانون مـن عـسر القـراءة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بـثلاث مجموعـات (الطلبة ذوي عسر القـراءة، طلبـة لا يعـانون مـن عـسر قراءة، وطلبة ماهرين في القراءة) مـع 52 طالبـا تـتراوح

أعمارهم بين 8 و26 عامًا ملتحقين بالمدارس الابتدائية في مدينة الجديدة بدولة المغرب. تم اختبارهم في القراءة والفهم القرائي وفي نهاية البرنامج تم إجراء مقابلة ومناقشة لمعرفة انطباعاتهم. لوحظ تأثير نمط الخط على دقة القراءة للأطفال المصابين بعُسر القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تظهر الدراسات السابقة أن وسائل تقنية المعلومات والاتصال تؤثر على فعالية وجودة العملية التعليمية، وحثت على استخدام التقنية في دعم وتعزيز تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم (البخيت، 2020؛ الطعاني، 2020؛ المصطفى وجبارة، 2020؛ Benmarrakchi & El Kafi, 2021; Karpagavalli et al., 2021; Ran et al., 2021). إلا أن المعلمين يواجهون معوقات تعليمية وإدارية وبشرية تحد من استخدامهم لها (أبا حسين والتميمى، 2018؛ الخليف، 2019؛ الربيعان والخطيب، 2017؛ المقبل،ز2019). لذا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على احتياجات المعلمين الواقعية وكيفية تجاوز العقبات التي تحد من استخدمهم للتقنية في برامج صعوبات التعلم.

أما فيما يخص المنهج البحثي، فقد تنوعت الدراسات في استخدام المنهج الوصفي (أبا حسين والتميمي، 2018؛ البخيت، 2020؛ الخليف، 2019؛ المقبل، 2019)، والتجريبي (الطعاني، 2020؛ المصطفى وجبارة، 2020؛ Benmarrakchi & El Kafi, 2021; Karpagavalli et al., 2021)، والنوعي (الربيعان والخطيب، 2017)، وتحليل المحتوى (Ran et al., 2021). من جهة أخرى ركزت الدراسات الوصفية في عينتها على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما التجريبية فقد كانت عينتها من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في حين كان مديرو المدارس هم عينة الدراسة النوعية. والدراسة الحالية استخدمت المنهج النوعي كما في دراسة الربيعان والخطيب (2017)، إلا أن العينة تجمع ما بين المعلمين والقادة الذين لديهم اهتمام بتفعيل التقنية في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يظهر عدم وجود دراسة تبحث الاحتياجات التقنية التي تدعم معلمات برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع الطالبات لكن هناك دراسات أوصت بدراسة هذه الاحتياجات وهي الدراسات التي قيمت البرنامج أو درست معوقات وواقع تفعيل التقنية فيها. هنا تسعى هذه الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التقنية من منظور المختصين في المجال من معلمين وقادة. ذلك أنّ المعلمين والقادة هم الممارسين الفعليين، وتعتبر التحديات التي تواجههم جزءًا مهمًا من الثقافة المدرسية ككل. كما أن الدراسة تستخدم المنهج النوعي والذي يتيح الحصول على معلومات أكثر غزارة ودقة وتفصيلًا.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

في ضوء أهداف البحث الحالي تم اعتماد منهج البحث النوعي الذي يدرس الظواهر في سياقها الطبيعي؛ معتمداً عليها كمصدر للبيانات، ويقوم على جمع المعلومات من الأشخاص المرتبطين بالظاهرة بشكل مباشر، ثم تحليلها وتفسيرها (الثوابية، 2019). فهو يتيح للباحث التعمق في فهم الموضوع المبحوث من خلال السياق، كما أنه يمكن المشاركين من التعبير عن آرائهم وتصوراتهم، إضافة إلى أنه يمكن الحصول من خلال هذه المنهجية على بيانات تفصيلية دقيقة. تم اختيار الدراسات الظاهرية من بين أنواع البحث النوعي لاهتمامها بدراسة طبيعة الظاهرة كما يعيشها المبحوث. فهي تركز على الفهم المشترك لظاهرة ما بناء على خبرات الأفراد (العبدالكريم، 2019)، والتوصل إلى وصف عام لها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات والقائدات المهتمات باستخدام التكنولوجيا في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض واللاتي شاركن مع الباحثة في ورش عن استخدام التقنية في التدريس وعددهن 123 مهتمة.

وتكونت العينة من (20) مشاركة تطوعن للمشاركة في الدراسة. روعي في اختيار المشاركات تنوع المراحل ما بين: الابتدائية، المتوسطة، الثانوية. فكان عددهن (14) معلمة صعوبات التعلم موزعات كالتالي: (7) ابتدائي، (4) متوسط، (3) ثانوي. أما قائدات برامج صعوبات التعلم فكن (6) قائدات بمعدل اثنتين من كل مرحلة.

أداة الدراسة:

استخدمت المقابلات الفردية المفتوحة شبه المنظمة أداةً للدراسة لقوتها في فهم الاتجاهات والمعاني والمفاهيم للواقع الذي يعيشه الأفراد، حيث تسمح لهم بوصف الخبرات والمشاعر والأفكار والسلوكيات، لذا تم إجراء مقابلات متعمقة شبه محددة البنية على المشاركين وتمت المقابلة بشكل فردي عن طريق الهاتف أو برنامج زووم. استغرقت هذه المقابلات 3 أسابيع.

قامت الباحثة بعرض أسئلة المقابلة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص، (3 أعضاء هيئة تدريس، معلمتين وقائدتين) وذلك للحكم على درجة ملائمة أسئلة المقابلة لما أعدت له، واقتراح التعديلات التي يرونها. وأجريت التعديلات بناءً على آراء المحكمين، إذ تركزت التعديلات في إعادة صياغة بعض الأسئلة وإعادة ترتيبها وفقاً لما تطلبته هذه الدارسة ودمج بعضها.

جدول (1): أسئلة المقابلة.

المعلمة	قائدة
هل يمكنك التعريف عن نفسك ومجال خبرتك مع ذوي صعوبات التعلم؟	هل يمكنك التعريف عن نفسك ومجال خبرتك مع ذوي صعوبات التعلم؟
ما هي البرامج التقنية التي تستخدمينها أثناء تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟	ما هي البرامج التقنية التي تستخدمها معلمة صعوبات التعلم أثناء تدريس طالباتها؟
هل هذه البرامج كافية لأداء عملك بفعالية مع طلابك؟ ماذا تقترحين من تقنيات أخرى؟	هل هذه البرامج كافية لأداء عملها بفعالية مع الطلاب؟ ماذا تقترحين من تقنيات لدعم البرنامج؟
كيف تساعدك التقنية في أداء مهامك غير التعليمية؟ وماذا تحتاجين؟	كيف تساعد التقنية معلمة صعوبات التعلم على آداء مهامها غير التعليمية؟ وماذا تحتاج
ما الاحتياجات التقنية التي ممكن أن تساعدك كمعلمة على العمل بفعالية مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم من جميع النواحي؟	ما الاحتياجات التقنية التي ممكن أن تساعد معلمة صعوبات التعلم على العمل بفعالية مع طالباتها من جميع النواحي؟

تم صياغة أسئلة المقابلة وفقا لطبيعة الاختصاص لكنها جميعا سعت إلى نفس الأهداف. تم تصميم السؤال الأول لخلق نوع من الألفة بين الباحثة والمشاركات، وللتعرف على خبراتهن. أما بقية الأسئلة فهدفت إلى التعرف على مقترحاتهم حول الاحتياجات التقنية لبرامج صعوبات التعلم

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم إتباع الإجراءات الآتية:

1- بناء أداة المقابلات في ضوء الأدبيات.

2- عرض الأسئلة على مدقق لغوي والمحكمين للتأكد من الدقة العلمية واللغوية للأسئلة، ومدى ارتباطها بأهداف الدراسة. وقد كانت الأسئلة واضحة ولا تقود إلى إجابات مغلقة.

3- إجراء استطلاع أولي لأسئلة المقابلة في صورتها الأولى، تمت مقابلة قائدة مدرسة ومعلمة صعوبات. طلب منهما أن تقوما بإجراء التعديلات المطلوبة على الأسئلة كالحذف، والإضافة. وتحديد الأسئلة التي تشكل صعوبة لهم سواء في الصياغة أو في ملائمة الموضوع. كما تم احتساب الزمن المستغرق للمقابلة. على ضوء الاقتراحات المقدمة تم إجراء التعديلات لصياغة بعض الأسئلة.

4- إعداد أداة المقابلة بصورتها النهائية والتحقق من موثوقيتها. تضمنت بطاقة المقابلة جزئين. الأول يشتمل على: مقدمة قصيرة توضح أهمية المقابلة، وهدفها، كما توضح أخلاقيتها، والوقت المستغرق. أما الجزء الثاني منها يحتوي على أسئلة المقابلة.

5- أخذ موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي.

6- التواصل مع مجتمع الدراسة بإرسال بطاقة المقابلة برسالة نصية من قبل الباحثة لجميع المجتمع.

7- إرسال إيميل للمشاركات يحوي: الهدف من

البحث وأهمية استجاباتهم، ويبين حقوقهم، وأن المعلومات التي يتم الإدلاء بها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

8- تنسيق مواعيد المقابلات مع المشاركات المتطوعات، وأخذ موافقتهن على تسجيل المقابلة صوتيا.

9- إعطاء كل مشاركة رقماً كرمز لها أثناء المقابلة؛ لتجنب ذكر الأسماء في التسجيل، وتشجيعهن على التعبير عن تصوراتهن بحرية.

10- تسجيل الاستجابات صوتيا وكتابة الملاحظات بدون تحيز، والاستيضاح فقط عند عدم فهم الفكرة.

11- تحويل المقابلات المسجلة إلى نسخ مكتوبة.

12- إعادة إرسال المقابلات المكتوبة للمشاركات لتتأكد كل مشاركة من (أن هذا ما أرادت قوله) صحة المعلومات التي ذكرتها ودقتها وإعطائها فرصة الحذف أو الإضافة.

13- تحليل بيانات المقابلات باتباع منهجية تحليل الأبحاث النوعي. استخدمت الدراسة طريقة تحليل الموضوعات (Thematic analysis).

14- إيجاد فئات رئيسة عامة للأفكار المطروحة في الإجابة عن كل سؤال، ومن ثم أفكار فرعية لكل فكرة رئيسة.

15- مراجعة تحليل البيانات أكثر من مرة للتأكد من دقة التحليل، ووضوح المفاهيم، ودلالات الجمل، ووضوح الأفكار.

التحقق من موثوقية البيانات:

استخدمت الباحثة عددًا من معايير التحقق من الموثوقية في البحث النوعي (العبدالكريم، 2020) منها:

1- المصداقية: الالتزام بإجراءات الدراسة بأمانة وفق خطوات وفنيات البحث الظاهراتي في اختيار المشاركين، وجمع البيانات، وتسجيلها ونسخها، واستخدم أساليب تحليل عميقة توضح اتساق البيانات. إضافة إلى تشجيع المشاركات على الصراحة، ومنحهن الفرصة للانسحاب حال عدم رغبتهن بالمشاركة. كما تم اختيار مشاركات يمثلن تنوعًا في رؤيتهن وتجاربهن، واستهدفت الدراسة أكثر من مختص في المجال (معلم، قائد). ولزيادة المصداقية قامت الباحثة بتوظيف شواهد من مقابلات المشاركات لكل نتيجة تم التوصل اليها (كريسول-2014). كما تم استخدام الصدق التوافقي، ويعنى اتفاق المختصين على صحة الوصف والتفسير والتقييم للأفكار (Eisner, 1991)، وقد استعانت الباحثة بباحثة أخرى لها خبرة في البحث النوعي للتحقق من موثوقية التحليل المستخدم عن طريق حساب اتفاق الملاحظين باستخدام معادلة هولست (Holsti, 1969, 140): نسبة الاتفاق = (عدد مرات الاتفاق/ عدد مرات عدم الاتفاق + عدد مرات الاتفاق) × 100. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين للبيانات النوعية لنص المقابلة 0.86 شاملا الترميز والموضوعات (الثبات الداخلي).

2- التطابقية: التغذية الراجعة من المشاركات كانت إيجابية حيث اتفقن على أن المفاهيم النظرية جاءت متوافقة مع تصوراتهن، مما يؤكد تطابق البيانات المفرغة مع ما ذكرنه. قد حرصت الباحثة على إيجاد مستوى من التطابقية - من خلال إرسال مقابلة نصية لإحدى المشاركات إلى مختص في صعوبات التعلم - بهدف إعادة التحليل؛ للتحقق من مدى تقارب الموضوعات، وقد حرصت الباحثة على إخفاء البيانات المتعلقة بالمعلمة، وكذلك أخذ الإذن من المشاركة شخصيا بالموافقة على هذا الإجراء، وكانت نتيجة التحليل بشكل عام متقاربة، وترجع الباحثة وجود أي تقارب في النتائج إلى عامل مهم جدا وهو: أن الأسئلة كانت محددة ومباشرة، وطبيعة البيانات المستقاة من تلك الأسئلة كانت واضحة، إضافة إلى ذلك أنه تم إعادة تحليلها من قبل باحث من نفس تخصص الباحثة؛ مما ساعد على تقارب النتائج.

3- الاعتمادية: وهي مرادف للثبات في البحوث الكمية، وتعبر عن اتساق البيانات في حال إعادة تطبيق الأداة مرة أخرى بعد مرور فترة من الزمن (العبدالكريم، 2019). ولتحقيق ذلك تمت إعادة إرسال الأسئلة وإجابات المشاركات لهن بعد مرور ثلاثة أسابيع ليتأكدن من تطابق ما تم تسجيله صوتيا مع المكتوب، وأظهرت النتائج أن الإجابات كانت متقاربة جدا.

تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات بطريقة موستاكاس (Moustakas, 1994) في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية الظاهرتية وفق الخطوات الآتية:

1- القراءة الفاحصة والمتمعنة لنص المقابلات أكثر من مرة وتحديد العبارات المهمة لتطوير قائمة بها.

2- القراءة المفصلة بشكل أدق بقراءة محتوى المقابلات سطراً بسطر، ثم تقسيم البيانات إلى أجزاء من المعلومات. ومن ثم الترميز المفتوح في شكل تعليقات. يليها تجميع العبارات المهمة في مواضيع (theme) أو فكرة رئيسية. وتوضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية. ووضع المجالات الفرعية ضمن مجموعات رئيسة.

3- تُنَقح الموضوعات التي رُشحتْ في المرحلة السابقة، وتُحدّدُ الموضوعات النهائية التي سوف يتمُ في ضوئها تفسير المشكلة.

4- تفسير البيانات بمناقشة أوجه التشابه، والاختلاف، والعلاقات، والارتباطات بين وجهات نظر المشاركين فيما يتصل بالمشكلة المدرُوسة، وربط هذا التفسير بالرموز والموضوعات التي حُدّدتْ في الخطوات السابقة.

5- تم استخدم الجداول لإبراز العلاقة بين الموضوعات التي تمَّ التوصل إليها. كما تم استخدام بعض الاقتباسات التوضيحية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة الاحتياجات التقنية التي تدعم معلمات صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع هؤلاء الطلاب من وجهة نظر ذوي الاختصاص (المعلمات، القائدات) وبناء عليه يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء السؤال الرئيسي وما انبثق عنه من اسئلة فرعية.

نتائج السؤال الأول:

ما هي الاحتياجات التقنية التي تحتاجها المعلمة في برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع هؤلاء الطلاب من وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم؟

أثناء المقابلات أظهرت المعلمات حماسًا واستعدادًا لمشاركة أفكارهن مع الباحثة. ومعظمهن استرسل في توضيح التحديات التي واجهتهن أثناء التدريس عن بعد، لكن تم تركيز الباحثة على مقترحاتهن التقنية لتطوير البرامج بما يخدم الطالبات بشكل أكثر فاعلية. تم عرض هذه المقترحات في جدول (2).

جدول (2): الاحتياجات التقنية من وجهة نظر المعلمات.

الفكرة الرئيسية	عدد المشاركين	النسبة	فكرة فرعية	عدد المشاركين	النسبة
تعليمية	14/14	٪100	البرامج الفردية	14/11	٪79
			التدريس	14/10	٪71
			التقييم	14/8	٪57
تواصل	14/14	٪100	الفريق	14/13	٪939
			المجتمع	14/6	٪43
			الوزارة	14/6	٪43
إدارية	14/13	٪93	تنسيق العمل الإداري	13/8	٪62
			متابعة برامج الطلاب	13/7	٪54
توعية	14/13	٪93	الأسرة	13/9	٪69
			المدرسة	13/9	٪69
			المجتمع	13/8	٪62
بحثية	14/11	٪79	التقنية في برامج صعوبات التعلم	11/6	٪55
			متابعة الطلبة بعد المدرسة	11/6	٪55
			برمجيات تدعم البحث العلمي	11/6	٪55
تدريبية	14/11	٪79	منسوبي المدرسة	11/10	٪91
			الأسرة	11/9	٪82
			الطلاب	11/6	٪55

يوضح جدول (2) الموضوعات الرئيسية والفرعية التي ركزت عليها المعلمات أثناء المقابلة. ويظهر أن أعلى احتياج كان في مجال التعليم والتواصل، فقد شاركت جميع المعلمات بتقديم مقترحات حول احتياجاتهن التقنية في هذين المجالين. يليه الاحتياجات الإدارية والتوعوية حيث شارك معظمهن (13 من 14) بمقترحاتهن، وبعض منهن (11 من 14) شارك بمقترحات حول البرامج البحثية والتدريبية. سيتم عرض كل فكرة رئيسية على حدة وفقا لعدد المشاركات.

التعليم:

في مجال التعليم أوضحت المشاركات رغبتهن في برامج تكنولوجية تساعد في: التقييم، البرنامج الفردي، التدريس، تكييف المنهج، متابعة تقدم الطالب وفي الخدمات الانتقالية. التقييم هو حجر الأساس في أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة. فلابد من توفر اختبارات تشخيصية وأخرى للمتابعة. عليه أكدت المعلمات على ضرورة توفر اختبارات تشخيصية إلكترونية في جميع المهارات (معرفية، اجتماعية، تكيفية، تواصلية، حركية) بمختلف المستويات وبأساليب متنوعة، مع تصحيح آلي للاختبارات ما أمكن. واختبارات إلكترونية لتحديد القدرات والميول وأيضًا سرعة اكتساب المعلومة، ومقاييس لمهارات الحياة المختلفة. وفي المرحلة الثانوية لابد من إنشاء برنامج يهدف إلى مساعدة الطلبة على تحديد مجالاتهم ومهاراتهم وميولهم المهنية بحيث لا يتطلب هذا المقياس مهارات القراءة والكتابة على غرار مقياس الميول والاهتمامات الورقي. وأن يعتمد هذا الاختبار على الاختيار من بين مجموعة من الصور لمهن ومهارات مختلفة تم بناؤها بما يتناسب مع المهن في المجتمع السعودي والاحتياجات لسوق العمل.

بناء على نتائج التقييم يتم بناء البرنامج التربوي الفردي. كان هناك شبه إجماع بين المعلمات على ضرورة توفر موقع أو برنامج إلكتروني يحوي جميع العناصر الأساسية للبرنامج التربوي الفردي للطالب مثل: معلومات عامة، نتائج اختبارات، الخطة التربوية، التقييمات والتقارير، ربط الخطة والأهداف برسوم بيانية، مع التركيز على وجود خانات تفصيلية وجداول مثل جدول خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. لابد للبرنامج من توضيح: نوع الخدمة/ تكرار الخدمة/ الوقت المستغرق لتقديم الخدمة/ تاريخ بداية ونهاية الخدمة/ مكان تقديم الخدمة مع توفير مرونة في الإضافة أو التعديل عليه. وإفادة إحدى المعلمات (7) *"هذه التفاصيل في البرنامج التربوي الفردي تجعل البرنامج موثقًا وأكثر وضوحا كما أنها تفيد الأخصائيات الجدد"*.

أكدت المشاركات على ضرورة تحديد البرنامج لمتطلبات الأهلية والجداول الزمنية للبرنامج التربوي الفردي وفقا

لما ورد في القواعد التنظيمية، مع التأكيد على توثيق مشاركة أعضاء الفريق. كذلك تصميم نموذج موحد لتقويم البرنامج التربوي الفردي يحتوي على قائمة بالمؤشرات للحكم على مدى جودة الخدمات المقدمة في كل عنصر من عناصر البرنامج التربوي الفردي وأشارت المعلمة (12) *"يمكن الاستفادة من ترجمة وتقنين البرامج التربوية الفردية العالمية النموذجية"*. كما اقترحت المعلمات استحداث طرق جديدة ومتنوعة لتقييم البرنامج. وأضافت معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية إلى ضرورة توفير خطط انتقالية إلكترونية.

بعد دخول الطالبة للبرنامج لابد من متابعة تقدمها لذا لابد من برامج تساعد في إيجاد طرق تقييم وتقويم مناسبة للوضع التربوي الفردي وأخرى لتسجيل متابعة التقدم في الصف العادي وغرفة المصادر بأكثر من أسلوب: (التقييم الصفي، القياس المبني على المنهج، الملاحظة، المقابلة، عينات من أعمال التلميذ). وعادة فالبرنامج التربوي الفردي يزود المعلمات بالمعلومات اللازمة عن الطالبة الملتحقة بالبرنامج ويساعد في متابعة تقدمها في جميع الجوانب إذا ما توفر بشكل إلكتروني. معلمة (13) أشارت إلى *"حبذا رصد التقدم من خلال برامج وتطبيقات تقنية تسهل على العاملين في المجال التربوي الاطلاع عليها"* كما اقترحت معلمة (10) *"توفير منصة تقدم خدمات مساندة وجلسات فردية عبر الإنترنت"*. مثل هذه المنصة تتطلب توفير تقنية إلكترونية تحصر المؤسسات التعليمية والتي تقدم خدمات مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم ويعطي معلومات عنها حيث يمكن التواصل معها في حال الاحتياج لمختص معين لتوفير فريق عمل في المؤسسة التعليمية.

كانت مقترحات الاحتياجات التقنية للتدريس وتكييف المنهج متداخلة وشملت عددًا من الأفكار منها: استخدام التقنية لتحسين الفصول الدراسية بالتنسيق لتكامل التكنولوجيا في جميع المناهج الدراسية وفقا لخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، *"استخدام جهاز الحاسب الآلي كمعزز للطالب، وكمساعد للمعلم في إنتاج الوسائل الإيضاحية، وموّجه للطالب لتصفح حقول العلم والمعرفة واستنتاج المعلومات بنفسه وبالطريقة المفضلة له"* معلمة (2). وتوفير برامج تعليمية شيقة مستمدة من المنهج، معلمة (8) قالت: (*نحن بحاجة إلى برامج تبسط عرض معلومات المناهج المعقدة في شكل ألعاب أو قصص*)، وأخرى إثرائية، وترتيب أهداف التعلم وتنفيذها وتقويمها، ومنح المعلمة صلاحيات التعديلات والتكيفات في منهج التعليم العام اللازمة لتسهل تعليم الطلبة. صرحت المعلمة (3) *"يجب تصميم المنهج وفق مبدأ الوصول الشامل للتعلم"* أما المعلمة (1) فقد

اقترحت *"تحديد مجالات المنهج العام والعمل على تكييفها"* . وأكدن على أهمية تصميم برامج مبنية على طرق التدريس الحديثة ودمج التقنيات التعليمية وتطوير واختيار مصادر واستراتيجيات تعليمية مناسبة تساهم في وصول المتعلمين إلى الأهداف المطلوبة، مع القدرة على الوصول إلى الموارد التعليمية الإلكترونية بيسر.

وهناك حاجة الى برامج تدعم التخطيط للتدريس بنماذج وتصاميم تعليمية متعددة ذات مرونة كافية لاستيعاب التنوع في المجتمع المدرسي وتحسين البيئة التعليمية المحفزة على الابتكار وتطوير مهارات التفكير وحل المشكلات، وتركز على تفريد التعليم وتحفيز الطلاب حسب الاهتمامات. إضافة إلى التخطيط لتنويع الأدوات التقنية المستخدمة وزيادة وتفعيل الحصص المحوسبة في جميع المقررات الدراسية والتي تركز على معالجة المعلومات والتعلم التفاعلي. تطوير القصة الاجتماعية التقليدية الورقية إلى قصة اجتماعية إلكترونية وفق معايير محددة كوسيلة للاتصال كالنمذجة والمحاكاة لتكون معززة وبديلة لدعم التدريس وتنمية التواصل الاجتماعي والتقبل الاجتماعي واكتساب المعلومات والمهارات. ومن برامج المحاكاة تلك التي تعرض الطالبة بطريقة متعمدة لعدد من المواقف المتنوعة المتوقع حصولها في الواقع والإشراف على طريقتها في حلها.

التواصل:

الفكرة الرئيسية الثانية التي احتلت المرتبة الأولى مع التعليم هي الحاجة إلى برامج تواصل بين عدد من الجهات وهي: الفريق متعدد التخصصات شاملا الطالب والمعلمين والأسرة، مجتمع المدرسة، الوزارة. من خلال النظر إلى واقع الميدان يظهر لنا ضعف تفعيل الفريق متعدد التخصصات خاصة في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد يكون ذلك ناتجًا عن عدم توفر أساليب التواصل الفعال لتنسيق أوقات الاجتماعات وتباعد المسافات. من خلال تجربة التعليم عن بعد في الفترة الماضية يظهر لنا أن التكنولوجيا قد تحد قليلا من هذه الأزمة وتسهم في دعم العمل المشترك. وهذا ما اقترحته المعلمات أنه بتوفير خدمات تكنولوجية مناسبة يمكن تعاون الفريق لتنظيم العمل بطريقة تخدم الطلبة بشكل أكثر واقعية وفعالية وتسمح بتبادل الآراء والاستشارات بين أعضاء الفريق بما يتناسب مع احتياجات الطلبة. إضافة إلى ضمان توزيع المسؤوليات والأدوار بينهم للقيام بعملية جمع المعلومات من ملاحظة ومقابلة واختبار وتقديم الخدمة والمتابعة، وتحديد مهام كل عضو بالفريق وفق آلية موحدة تحدد من قبل الوزارة.

من الثوابت في الفريق متعدد التخصصات معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة. لكن نظرا

لمحدودية الوقت المدرسي وتضارب الحصص فإنه يصعب إيجاد وقت مناسب لاجتماعهما أو تبادل الخبرات بينهما، عليه اقترحت المعلمات توفير برنامج إلكتروني تحت مظلة المدرسة (رسمي) لتوثيق التعاون بين أفراد الفريق بشكل عام. وقد يكون جزءًا من برمجية البرنامج التربوي الفردي أو برنامجًا خاصًا للتواصل فقط يتم عن طريقة التذكير بمواعيد الاجتماعات وعرض أهم نقاط التي تتطلب مناقشة عاجلة. من جهة أخرى عضوات الفريق أظهرن الحاجة إلى برنامج لتنسيق تبادل الخبرات بين معلمات البرنامج على مستوى المملكة. بتبادل الأفكار والتجارب والإنتاج العلمي وتفعيل الزيارات الإلكترونية (حسب الرغبة) خاصة حول طريقة عمل التكيفات في الاختبارات والواجبات والمنهج الدراسي والاستراتيجيات التدريسية والبيئة الصفية، وتدريب المعلم على تطبيق حصص نموذجية. واقترحت معلمة (4) *"إنشاء منصة لتبادل الخبرات وتوثيق الإبداعات"* .

تعتبر الأسرة من الأعضاء المهمين في الفريق متعدد التخصصات. اتفقت المعلمات على أهمية مشاركة الأسرة في جميع مراحل البرنامج لابنتهم، لكن المدرسة تجد صعوبة في التواصل مع الوالدين لأن الاجتماعات تكون خلال اليوم الدراسي الذي يتزامن مع أوقات عمل الوالدين، كما أن بعض الأسر لديها صعوبة في المواصلات. إفادة معلمة (7) *"أقترح استخدام تقنية الفيديو لمناقشة احتياجات الطلبة مع الوالدين"* . وأكدت معظم المعلمات على ضرورة التواصل والاتصال وتبادل المعلومات مع أولياء الأمور بشكل دوري عن طريق برنامج خاص ضمن منظومة التعليم ليكون أكثر موثوقية لدى الأهل. ويمكن الاستفادة منه كذلك في تبادل الخبرات وتطوير الممارسات الوالدية ليكون التواصل بناء وهادفًا بين الأسر والمتخصصين. وفي تحري الأحوال الأسرية للتلاميذ وخاصة الاقتصادية منها ومساعدة المحتاجين منهم عن طريق الصندوق المدرسي.

أوضحت المعلمات أن برنامج صعوبات التعلم بحاجة إلى برنامج تواصل تكنولوجي رسمي بين الهيئات الإدارية في الوزارة والبرامج في المدارس. يهدف هذا البرنامج إلى تنسيق العمل بين أعضاء الفريق والقائدة والمشرفات التربويات والإدارات التعليمية. كما يسهم في تواصل وتبادل المعلومات والتوجيهات بين القائدة والمرؤوسات في المدرسة، مما يسهل إمكانية وصول التغذية الراجعة من القائدة إلى المرؤوسات بسرعة وبطريقة مباشرة، ويعتبر نظام اتصال فعال بين قائدة المدرسة ومعلمة صعوبات التعلم ومعلمة الصف العادي وأولياء الأمور، ويمكن من خلاله عقد الاجتماعات الدورية وتوثيق نتائجها.

وأكدت المعلمات على أهمية وجود تواصل مع جهات المجتمع الأخرى خارج نطاق التعليم للاستفادة

من خدماتها. وإمكانية توفير برامج تربط خطة الطالبة وفق احتياجاتها بالجهات الداعمة مثل توفر برنامج للتواصل وتنسيق الخدمات بين المدرسة وكلا من: وزارة الصحة، والجهات والمراكز الطبية والتأهيلية التي تقدم المساعدات والأجهزة التعويضية والمعينات اللازمة، وزارة العمل، جهات التدريب (معلمة (5)"*لا بد من التنسيق بين الوكالات وبرامج التدريب المهني*")، إضافة إلى الجامعات للتبادل الدائم والمستمر للمراجع العلمية من دراسات وأبحاث وحتى الكتب التي من شأنها دعم التعلم، المراكز البحثية والاستشارية، الشركات الخاصة، وغيرها. إفادة معلمة (9)"*للتواصل مع القيادات الأخرى أو أولياء الأمور، أو الطلبة، يمكن استخدام برامج مثل المؤتمرات على شبكة الإنترنت، دردشة الفيديو، نظم إدارة التعلم، أو لوحات المناقشة، لكنها لا تأخذ طابعًا رسميًا إلا إذا كانت تحت منظومة المدرسة فهي أكثر مصداقية بالنسبة لهم*".

التنظيم الإداري:

الموضوعات الرئيسية التي احتلت المرتبة الثانية هي التنظيم الإداري والتوعية. هناك حاجة إلى برامج تقنية إدارية تنظيمية تقلل من الروتين الإداري والمهام الإدارية التي تكلف بها المعلمات وتوثق انجازهم. وأكدت المعلمات على ضرورة ربط برامج صعوبات التعلم وتوحيدها من خلال نظام موحد معلن في جميع مناطق المملكة ويشرف على تقويمها وتحسينها أعضاء مختصون عن طريق وضع منصة لعرض ونشر الإجراءات التنظيمية للتربية الخاصة بشكل نظام واضح ومحدد وإلزامي لتفعيل الخدمات بشكل صحيح في جميع المراكز والمدارس مع توضيح آلية المتابعة لتنفيذ هذه الأنظمة وإجراءات المحاسبة القانونية من قبل الجهات المختصة.

يمكن تلخيص مقترحات المعلمات في حاجة المدارس إلى إدارة الوقت عن طريق منظومة رقمية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من النمط اليدوي إلى النمط الإلكتروني ليساعد في:

1- بناء الجدول الدراسي.

2- إعداد قائمة متابعة بالمهام معلنة تقوم مديرة المدرسة بتعبئتها بشكل دوري مع تحديد جداول زمنية لها، يتضح من خلالها دور كل معلمة في المدرسة وتتم متابعة الإنجاز من قبل المديرة أو الوكيلة.

3- برنامج خاص بالاجتماعات: يساعد المنسق في الإعداد الجيد للقاءات أعضاء فرق العمل وتنسيق موعد اللقاء، وتوضيح الأدوار والواجبات والمهام لكل عضو بالفريق. كما يوضح آلية اجتماعات فرق العمل، يحدد وقت الاجتماع ويرسل تنبيهات قبل الموعد ويقدم النماذج ويرسل نسخة من المحضر على إيميل الأعضاء بعد توثيقة من قبل المنسق.

4- إدارة ملفات: مثل الصادر والوارد والمتابعة

ونظام إدارة بيانات الطلاب والعاملين. مما يساهم في توفير قاعدة بيانات، ومعلومات لاتخاذ القرارات المناسبة، وإنجاز الأعمال.

5- ربط هذه المنظومة مع إدارة التعليم.

6- ربط الوحدات التنظيمية في الإدارة التعليمية مع بعضها البعض.

7- تضمين منظومة العمل المعرفية للمؤسسة برامج حاسوبية لقياس تحقق أهداف المؤسسة وتقييم دور العاملين.

إضافة إلى تنسيق وتنظيم العمل الإداري للمدرسة بشكل عام يمكن لهذه المنظومة أيضا تسهيل عمل الإدارة المدرسية وإدارة التعليم في متابعة برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم حيث اقترحت المعلمات أن تسهم هذه المنظومة في:

1- تنظيم الجدول الزمني لجلسات الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم وتوثيقها. على أن تشمل كافة أعضاء فريق العمل متعدد التخصصات الذين تحتاج الطالبة إليهم في كافة المجالات التي تواجه صعوبة فيها.

2- ربط نتائج التشخيص باسم مطبق المقياس ورقم التواصل معه. اقترحت معلمة (11) *"إنشاء منصة إلكترونية تحوي ملف الطفل ومعلوماته والتقارير الطبية والنفسية له والتشخيص السابق له إن وجد من جميع الجهات والوزارات"* .

3- توفير آلية لتقويم ومراجعة جودة البرنامج التربوي الفردي بشكل دوري مثبت.

4- ربط تقويم البرنامج التربوي الفردي للطالب بكتابة توصيات ومقترحات يعمل عليها خلال الإجازة الصيفية أو العام الدراسي القادم.

5- تنسيق دور أعضاء الفريق ومتابعة عملهم من قبل قائدة المؤسسة التعليمية. وتوثيق اجتماعاتهم الخاصة بالبرنامج وربطها بالأداء الوظيفي لهم.

6- تنسيق وتنظيم تلقي الطالبات الخدمات المساندة المقدمة من الجهات الخارجية مثل الدعم الصحي. واقترحت معلمة (6) *"أن يكون هناك ربط إلكتروني عند التحاق الطفل بالمدرسة من مرحلة رياض الأطفال مع ملفه الصحي في عيادات الكشف المبكر وطب تطور ونمو الطفل"* .

كما يمكن لهذه المنظومة تقديم الخدمات للمستفيدين من طالبات وأسر ومختصين بكفاءة وبأقل تكلفة، وأسرع وقت ممكن. فعن طريقها يمكن دمج الطالبات في تفاعلات اجتماعية عن طريق التقنية لتعويض نقص البيئة، فهي تنقلهم إلى تعلم يراعي خصائصهم ويكون ذا كفاءة وفاعلية. وتسمح للأسر بالمشاركة في العملية التعليمية وتلقي الإرشاد الأسري الذي تحتاجه. ومن خلالها يمكن تقديم المساعدة التقنية

الشخصية لدعم المختصين بتوفير برامج تساعد في احتساب نقاط التنمية المهنية للمعلمين، وتحديد متطلبات الرخصة المهنية او الترشيح لمنصب إداري أو إشرافي بعد تحقق الشروط المطلوبة، وتطوير ودعم الكفاءات التربوية المتخصصة. وعليه سيتم منح صلاحيات خاصة للأهل والمختصين ذوي العلاقة بالاطلاع وإضافة المعلومات كلا وفق اختصاصه، مما يسهل في متابعة الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين خارج المدرسة أو أولياء الأمور في منازلهم للعملية التعليمية.

التوعية:

التوعية وتثقيف المجتمع أمر ضروري ومهم لنجاح برامج صعوبات التعلم. وبما أن التقنية لغة عالمية تفسح المجال للعولمة بسهولة وتصل إلى جميع طبقات المجتمع باستخدام وسائل الأعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، فهي تساعد في نشر المعرفة والوعي بصعوبات التعلم. ويمكن الاستفادة منها في التثقيف عن طريق توفير البرامج التوجيهية والأدلة الإرشادية الإلكترونية للأسر والطلاب والمعلمين وللمجتمع، أو عرض معلومات او إرشادات في مقطع فيديو، أو بطرق أخرى متعددة. مع التأكيد على استمرارية التوعية وفقا للتطبيقات التقنية المناسبة والمتداولة في المجتمع. وإفادة معلمة (3)"*مشاركة ذوي الإعاقة بالمحافل والمناسبات المجتمعية داخل المؤسسة وخارجها ونشرها من خلال وسائل التواصل الاجتماعي*" يسهم في توعية المجتمع بهذه الفئة.

الاستفادة من التقنية بتوفير برامج وأساليب توعوية متنوعة للأسرة تساهم في تفهمهم لمشكلة ابنتهم وفهم حالتها وكيفية مساعدتها. كذلك أهمية مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي وبيان دورهم الفعال في تطوير قدرات الطالبة في كافة الجوانب المعرفية والتكيفية والنفسية وغيرها. وأهمية التعاون مع فريق العمل متعدد التخصصات. إضافة الى برامج وثائقية محدثه حول الخدمات المجتمعية المقدمة في بيئتهم مثل: بعض الجهات الحكومية المعنية وتوضيح نوع الخدمات المتاحة وآلية رفع طلب بالدعم، موقع الأماكن والخدمات المجتمعية التي تهتم بتوظيف وتأهيل ذوي الإعاقة ومن ضمنهم ذوي صعوبات التعلم، وأماكن إعداد البرامج الصيفية. توفير موقع يقدم ورش عمل للوالدين للتعريف بحقوقهم وواجباتهم في الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لأبنائهم، وتدعيمه بنماذج أسر ايجابية لإثارة حرص واهتمام الآخرين. واقترحت معلمة (14)"*إنشاء وحدة في المستشفى باسم وحدة الكشف والتدخل المبكر بحيث يكون من مهامها توعية الأم والأب بخصائص النمو الطبيعي، والفرق بين الاختلاف المشكلة والاختلاف الممكن في الحدود الطبيعية، والتوجيه*

السليم للوالدين عند الكشف عن الإعاقة سواء في فترة الحمل أو فيما بعد" .

يمكن تفعيل التقنية في نشر ثقافة معلوماتية تهدف إلى تكوين فكر معلوماتي بين أفراد مجتمع المدرسة بمختلف مستوياته ومكوناته وخاصة معلمي التعليم العام وقادة المدارس. وتوفير مكتبات إلكترونية تحوي العديد من المراجع العلمية والمواقع التي توفر للمعلمين معلومات أكثر عمقًا. والتأكيد على أن المدرسة للجميع وأهمية التعاون والعمل الجماعي وحث معلمات التعليم العام على الحضور والمشاركة في فريق البرنامج التربوي الفردي. تثقيف معلمي التعليم العام بالتسهيلات والتكييفات وفي فهم الأدوار المطلوبة من كل عضو في الفريق.

التدريب:

الأفكار الرئيسية التي احتلت المرتبة الثالثة هي: **التّدريب والبحث العلمي. فالتدريب وسيلة لرفع مستويات الأداء والمهارات في مختلف المجالات الحياتيّة والعمل على تحسينها وتطويرها سواء كان ذلك على الصّعيد الشخصيّ أو الدراسيّ أو العمليّ. وقد طالبت المعلمات بتوفير** منصات تدريب إلكترونية **تطرح أساليب تدريب** متنوعة لجميع المرتبطين بالبرنامج (الطالبات، المعلمات، الطاقم الإداري، المشرفات التربويات، الأسرة). وعلى اعتبار أن العلم متجدد والخيارات متطورة، تم اقتراح أن يكون التدريب مستمرًا على مدار العام للجميع عن طريق توظيف التقنية بتقديم دورات تدريبية تخدم الجميع في كافة مناطق المملكة *"مما يتيح لكل واحدة اختيار المحتوى والوقت بما يتوافق مع احتياجاتها ولا يتعارض مع مهامها"* معلمة (5). وأن تشمل البرامج التدريبية: التعريف بكيفية استخدام أحدث التقنيات، ومن ثم الاستخدام الأمثل لتقنية المعلومات في مجال التخصص وفقا لجانب الاهتمام (طالب، معلم، اداري، اسر). مع ضرورة عمل دورات تدريبية مستمرة توضح كفية العمل الجماعي الإلكتروني وخاصة للفريق متعدد التخصصات. وقد تم اقتراح مواضيع ساخنة حاليا للتدريب. مثلا يقترح توفير دورات للطالبات عن: كيفية تطور الذات والتعلم الفعال، المهن، والحياة المهنية، البرامج التقنية المختلفة. أما المواضيع التدريبية المقترحة للمعلمات فهي: تدريب المعلمات تقنيا وتربويا (الأسس العلمية في تدريس ذوي صعوبات التعلم)، تدريب المعلمات على كيفية مواءمة التكنولوجيا مع التدريس، الممارسات التي يوصى بها لتقويم وتطوير وتحسين جودة البرنامج. أما الأسرة فكانت الأفكار تدور حول تدريب الوالدين على التعامل مع ابنتهم في المنزل ومشاركتهم بطريقة فعالة في البرنامج التربوي الفردي لها. وأخيرا فالتدريب يسهم في جعل مجتمع المدرسة مواكبًا للمستجدات في المجال التربوي

ويرفع مستوى الوعي الثقافي، كما يدعم ويوثق التطوير المهني للجميع.

البحث العلمي:

من خلال الاطلاع على المجال في المملكة العربية السعودية نلاحظ قلة في الأبحاث التي تركز على استخدام التكنولوجيا مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بعكس مما هو متوفر في الدول المتقدمة. لذا تطمح المعلمات إلى تركيز الباحثين في الجهات المعنية على هذه النقطة لتزويدهم ببرمجيات مدعمة بالأدلة والبراهين العلمية وليست معتمدة على اجتهاداتهم الشخصية. إن من الصعوبات التي واجهت المعلمات خلال فترة التعليم عن بعد ما ذكرته المعلمة (4) *"مساعدة الطالبة على تحديد الجهاز المناسب (تقييم الخيارات الموجودة في السوق)، وتخصيص الجهاز أو تكييفه ليلائم الاحتياجات الفريدة للطالبة، وتوفير التدريب لها أو أسرتها"*، وتوفير التدريب لموظفي المدرسة حتى يتمكنوا من دعم طالبة في حال الحاجة. فهناك حاجة بحثية لتحديد مواصفات الأجهزة المناسبة للخصائص المتنوعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

يتعين إجراء مزيد من الأبحاث حول تحويل برنامج صعوبات التعلم من النمط الورقي إلى الإلكتروني ومدى فاعليته. دراسة مدى إمكانية توفير اختبارات تشخيصية إلكترونية لقياس الذكاء والتحصيل الأكاديمي، تصميم ومتابعة وتطوير البرنامج التربوي الفردي، تطوير وتصميم مصادر للتعلم والتي تعزز الطرق التدريسية المتنوعة كالتعلم الفردي أو الجماعي لتلبية الاحتياجات الفردية، تصميم خطة انتقالية إلكترونية ترتبط بالمؤسسات المجتمعية، وتقييم مستوى خدمات التربية الخاصة المقدمة بشكل دوري.

هناك حاجة إلى عمل أبحاث علمية حول تسهيل انتقال الطلاب ذوي الإعاقة بعد المدرسة ومراقبة سير حياتهم المهنية أو التعليمية في الجامعة وحتى الأسرية عند تكوين أسرة وغيرها. فنحن بحاجة إلى متابعة الطلاب مدى حياتهم للاستفادة منها في تطوير البرامج والخدمات المقدمة لهم وتقديم يد العون عند الحاجة. وقد تسهم التقنية بتوفير برمجيات تتبع وتقييم تستخدم من قبل الأفراد ذوي صعوبات التعلم ومن حولهم مع وجود فريق بحثي تقني يوثق نوع التكيفات والتعديلات الملائمة لكل فرد من ذوي صعوبات التعلم أو نقص التدريب في كيفية عمل تعديلات تلائم احتياجات الطالبة الفردية. من جهة أخرى تؤمن المعلمات أن الطالبات ذوي صعوبات التعلم يتميزون بذكاء عادي أو فوق عادي ويمكنهم التعامل مع مثل هذه البرمجيات في حال توفرها. معلمة (9) *"لا بد من إجراء بحوث حول البرامج التقنية التي تستثير أو تكتشف الطلاب الأذكياء*

باستخدام التكنولوجيا وابتكار طرق جديدة للتعلم" . مثل هذه الأبحاث ستقدم معلومات وافية ودقيقة للمعلمات حول البرنامج وكيفية استخدامه ومع من يستخدم، وقد تسهم المعلمة والطالبة في تطويره بتقديمها تغذية راجعة للباحثين. هذا يطالبنا بوصفنا تربويين بإعادة التفكير في البيئة المدرسية لجعلها بيئة تعليمية أكثر ابتكارا، وأكثر ملاءمة لإعداد المتعلمين للاقتصاد العالمي الرقمي.

لنجاح البرنامج لابد من إجراء البحوث والدراسات بشكل مستمر وتوفير برمجيات تدعم البحث العلمي في المجال بشكل عام. فالباحثين بحاجة إلى برامج إلكترونية لقياس واقع برامج صعوبات التعلم وتحديد المهارات التدريبية اللازمة للعاملين والطلاب والأهل. وإجراء المزيد من الدراسات حول نتائج التدريب وقياس أثر البرنامج التدريبي بعد الانتهاء منه ومدى تطبيق المتدربات ما تعلمنه في الميدان. ويمكن تقييم الخدمات عن طريق الاستبيانات الإلكترونية أو توفير أدوات أخرى تساعد في جمع البيانات. من جهة اخرى يمكن تسهيل مهمة الباحثين ودعمهم لإجراء أبحاث إجرائية في مدارس التعليم بتوفير قاعدة معلومات إلكترونية وتواصل إلكتروني مع الجهات المختصة في الوزارة. وأكدت المعلمات على ضرورة دراسة وتطوير سبل التعاون بين العاملين في الميدان والباحثين، وأن توفر المراكز البحثية قاعدة بيانات تحوي أهم المعلومات التي يمكن أن تساعدهم مثل: قائمة بأسماء الباحثين ومجالاتهم البحثية وطرق التواصل معهم، وأهم منجزاتهم البحثية في المجال، أو عرض نماذج أجنبية أو عربية مميزة. ويمكن التعاون بين المعلمين والباحثين في الاستفادة من المعايير العالمية لوضع آلية محددة لإعداد وتنفيذ وتقويم البرنامج. وأكدت معلمة (13) على *"توثيق نتائج اللقاءات للاستفادة المستمرة منها مثل جمع معلوماتها على صفحة إلكترونية ومشاركتها مع الجميع"* .

نتائج السؤال الثاني:

ما هي الاحتياجات التقنية التي تحتاجها المعلمة في برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع طالباتها من وجهة نظر قائدات المدارس التي يطبق بها البرنامج؟

يعرض جدول (3) الاحتياجات الرئيسية التي اقترحتها قائدات المدارس المطبق بها برامج صعوبات التعلم. يظهر في الجدول أهمية توفر برامج تكنولوجية تدعم كلا من: العملية التعليمية، التواصل، والتنظيم الإداري، ونشر الوعي، والتدريب، وأخيرا البحث العلمي. يلاحظ أن جميع القائدات شاركن في المحاور الخمس الأولى، بينما حظي الجانب البحثي باهتمام أقل لديهن.

جدول (3): الاحتياجات التقنية من وجهة نظر قائدات المدارس

الفكرة الرئيسية	عدد المشاركين	النسبة	فكرة فرعية	عدد المشاركين	النسبة
تعليمية	6/6	٪100	التدريس (التعلم والأنشطة والتحفيز)	6/6	٪100
			البرامج الفردية (التقييم والفريق)	6/6	٪100
تواصل	6/6	٪100	الجهات ذات الاختصاص	6/6	٪100
			المجتمع	6/5	٪83
			الأسرة والطلاب	6/4	٪67
			المدرسة (الفريق)	6/3	٪50
إدارية	6/6	٪100	الأعمال الإدارية	6/6	٪100
			التخطيط	6/6	٪100
			التطوير	6/6	٪100
توعية	6/6	٪100	المجتمع	6/6	٪100
			أولياء الامور	6/4	٪67
تدريبية	6/6	٪100	التقنية	6/6	٪100
			التخصص	6/6	٪100
بحثية	6/5	٪00	الاستفادة من الأبحاث	6/5	٪83

التعليم:

أكدت القائدات على أهمية تطوير البيئة التعليمية لتعزيز التعلم لدى جميع الطالبات وخاصة ذوات صعوبات التعلم، عن طريق تقديم التطبيق والممارسة والتدريب والتجريب الفعلي من خلال الممارسات التربوية المتنوعة لتشكيل الشخصية المتكاملة للطالبة، وتنظيم تعلمها واكتسابها للمعارف والمهارات الاجتماعية والتواصلية بفاعلية. ونظرا لتجاوز نسبة القبول أحيانا، وتجاوز الكثافات المقررة للفصول فإنه يصعب على المدرسة تقديم خدمات ذات جودة عالية. لكن في حال توفر دعم تقني للعملية التعلمية فإنه يوفر الوقت والجهد للمعلمة ويتيح للطالبات فرصة التدريب على المهارات وفق احتياجهن وقدراتهن الفردية في الوقت المناسب، ويوفر لهن نسبة أعلى للنجاح. فالتقنية تسهم في تقديم خدمات تعليمية تسعى إلى تنشيط القدرات العقلية للطلبة، كما تنوع وتطور أساليب التدريس والتقويم في المواد الدراسية، وتحسن فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين بشكل عام. وذكرت القائدة (3) *"من خلال تجربة تفعيل التعلم عن بعد تغلبنا على عوائق المسافة والزمن، ولاحظنا أن جميع الطالبات لديهن القابلية والقدرة على التعلم شرط توفر الظروف المناسبة"* . وأكدت القائدات أنه بعد تجربة

التعلم عن بعد لابد من الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها وتحسين جودة التعليم وتكييفه ليلائم جميع الطالبات. عن طريق توفير بيئة تعليمية ذات كفاءة رقمية عالية داعمة للأنشطة وللتعلم النشط والإدارة الجماعية وتوفير تعلم افتراضي وبرامج بديلة للواقع، وتطوير استراتيجيات ووسائل تعليمية مناسبة. مع مراعاة الأساليب التقنية الملائمة لطبيعة هذه الفئة من المتعلمين واحتياجاتهم عند تصميم وتطوير مصادر التعلم والبرامج والمواد التعليمية – المنتجة أو الجاهزة.

من جهة أخرى أكدت القائدات على ضرورة توفر برامج تقنية تساعد في بناء البرنامج التربوي الفردي، من إحالة وتشخيص ومتابعة عملية التعلم والتقييم. وإمكانية إعادة صياغة وتصميم المحتوى التعليمي المقدم للطالبات باستخدام التقنيات الحديثة وتقنية التعليم والتقويم والتغذية الراجعة الفورية. وتوفير بيئة شاملة تراعي احتياجات طلبة برامج صعوبات التعلم بتقديم استشارات عبر وسائل التواصل لدعم العملية التّعليمية في حال وجود نقص في بعض التخصصات، أو انخفاض مستوى أداء بعض المؤهلين لأسباب متنوعة. *"فهدف المدرسة هو حصول كل طفل سعودي على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة وهذا يشمل الطلاب ذوي الإعاقة"* القائدة (1)، ويتلخص دور تقنية التعليم في تقديم حلول لذوي الاحتياجات الخاصة.

التواصل:

ساعدت التقنية بتنوع وتعدد أساليب التواصل بين الناس وفي تسهيل حصول المستخدمين والمستفيدين من الخدمات بدقة وسرعة. والمدارس بحاجة إلى برامج تواصل تقنية لتجويد العمل بين منسوبيها والمستفيدين منها والمجتمع المحلي. فالتقنية ساهمت في تحفيز منسوبي المدرسة على العمل الجماعي وتكوين فرق العمل لإنجاز المهام الموكلة لهم من تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة. فهم بحاجة إلى تنظيم الاجتماعات الإلكترونية التي تعقد من خلال استخدام الوسائل الإلكترونية، ومن إجراء اجتماعات ومناقشات افتراضية، مشاركة معلومات أو ملفات عبر الإنترنت، والاتصال الافتراضي لممارسات القيادة والتدريس والتعلم. وإيجاد قنوات اتصال فعالة مفتوحة تحقق الانسيابية والسرعة في تدفق المعلومات بين كافة العاملين في القطاع التربوي، لجعل التربويين على صلة مستمرة بالمؤسسات التعليمية ذات الصلة.

لابد من تطوير التواصل مع أولياء الأمور من خلال إجراء اجتماعات وفعاليات عن بعد باستخدام الأجهزة الذكية والاستماع لآرائهم ومشكلاتهم، وتشجيع مشاركاتهم، وتوفير بيئة افتراضية ترحيبية لاستقبالهم، والتعاون معهم، من أجل إنشاء مجتمع مدرسي قوي وبيئة تعليمية جيدة، لتحقيق مجالس الآباء

لأهدافها. ومحاولة تحفيز الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم للمشاركة في جميع البرامج والأنشطة المدرسية، مما يسهم في إيجاد تفاعل إيجابي بين الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم. ومن أهم أهداف التواصل مع الوالدين هو إشراكهم في عملية صنع القرار لبناتهم. أخيرا، التواصل الفعال يعمل على ربط الهيكل التنظيمي للمؤسسة واستمرارية التقويم بيسر وسهولة، ويوفر الاتصال بين كافة أجزاء المؤسسة؛ بالتالي الحصول على المعلومات والخدمات بأقل جهد.

أكدت القائدات على الحاجة إلى توفير تطبيق أو بوابة للسياسات والتشريعات التي تنظيم برامج التربية الخاصة على أن تتميز بالوضوح والإلزامية، يتبعها شبكة اتصال فعالة يمكن من خلالها تبادل المعلومات والتعاون والعمل المشترك بين المشرفين التربويين والمدارس، *"ضعف التواصل بين صاحب القرار الإداري في المنطقة وبين الكوادر المتخصصة المعنية يسبب عرقلة في العمل"* قائدة (5). التواصل الجيد يمكن المشرف التربوي من التنسيق ومتابعة وتقويم عملية التعلم عن بعد. كما أن هناك ضرورة للاستفادة من وسائل الاتصال عن بعد لتوطيد ارتباط المؤسسة التعليمية بمؤسسات المجتمع وتوفير برامج للتواصل والتفاعل مع المؤسسات التي تخدم المدرسة. وإفادة القائدة (6)*"عادة يمكن للمدرسة التواصل مع المجتمع المحلي باستخدام المواقع الإلكترونية، الويكي لقادة المدارس Wikis، مدونات قادة المدارس Blogs، التدوين الصوتي لقادة المدارس Podcast، لكن حبذا لوكان هناك برنامج موحد لكل المدارس تحت رعاية الوزارة"* .

التنظيم الإداري:

أوضحت القائدات أن أهدافهن المستقبلية تطمح إلى استخدام الإدارة الإلكترونية التي تتمثل في إدارة الملفات بدلا من حفظها، واستخدم البريد الإلكتروني كوسيلة تواصل بين العاملين في المدرسة وبين المدرسة وأولياء الأمور، سهولة الوصول إلى الملفات إلكترونيا بدلا من الملفات الورقية. لذا فالإدارة المدرسية بحاجة إلى برامج تقنية للمساعدة في الأعمال الإدارية الروتينية مثل تدوين المعلومات الإدارية، وحفظ الملفات والسجلات مثل: الميزانية، ونظام المستودعات، والمشتريات. والمهام الإدارية من تنظيم توزيع وتحديد مسؤوليات وواجبات العاملين، والاتصال والتنسيق مع أولياء الأمور ومع الجهات الرسمية وغير الرسمية، وحفظ ملفات الطلاب وعملية قبولهم وتسجيلهم، ومتابعة تطورهم، وعمل الإحصاءات وإصدار التقارير، والأنظمة الإدارية الأخرى التي تحتاجها المدرسة. إفادة القائدة (2)*"بعد تجميع هذه البيانات يربطها البرنامج بمركز اتخاذ القرار في الوزارة"*.

إضافة إلى احتياجهم إلى برامج تساعد في ووضع

خطط استراتيجية وجدول زمني للأهداف والأعمال والمهام المطلوب تحقيقها وإعلانها للمنسوبين مع إمكانية التفاعل فيما بينهم وتحميل المستندات وتوثيق الإجراءات، وإجراء الاجتماعات عن بعد بينهم. مثل هذا البرنامج يوفر جهد ووقت العاملين ويقلل الهدر البشري والمادي. كما أنه يساعد في تخزين المعلومات إلكترونيًا لتكوين قاعدة بيانات إلكترونية. ويدعم مجال التنظيم باستخدام الموارد والإمكانيات المتاحة، ومن خلال المعلومات المتوفرة والتنسيق بين أفراد العملية التربوية والمتمثلة في الوظائف الإدارية والفنية. ويمكن من خلال البرنامج إعداد دليل تنظيمي لتوزيع العمل وتقديم تقارير دورية حول سيره ومتابعته، وتقويم التغذية الراجعة للعاملين عن أدائهم بصفة منتظمة ومستمرة. أما في مجال التخطيط فهو يساهم في تحديد الأهداف التعليمية والتأكد من تلبيتها لاحتياجات جميع الطلاب ومن بينهم ذوي الإعاقة من خلال هذا البرنامج يمكن وضع خطط تفصيلية لتنفيذ الأهداف السابقة مع المشاركة في مشروعات.

إن توظيف التكنولوجيا في تطوير أداء الإدارة المدرسية باستخدام التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه الإلكتروني تسهل الإجراءات الإدارية وإنجاز عمليات الحفظ والتحليل وتقييم عمل القادة والمعلمين وتساهم في رفع جودة العمل الإداري. واستدامة التقييم التنظيمي عبر العام الدراسي، مما ييسر المتابعة والمساءلة وتقييم البرامج التعليمية. كما يمكن من وضع معايير ومؤشرات للمساءلة التربوية في الجوانب الإدارية والفنية ويمنح فرصة لإعداد تقرير سنوي وزاري عن أوضاع المدارس والبرامج التعليمية، واحتياجاتهم المستقبلية وتطلعاتهم للأعوام القادمة .

واقترحت القائدات توفير الوزارة برنامجًا لترشيح القائدة وفقا لمعايير محددة. يستخدم هذا البرنامج نظام النقاط لحساب المفاضلة بين المتقدمات. تشمل نقاط المفاضلة كحد أدنى: الخصائص الشخصية والمهنية والعلمية وتقييم العاملين في المدرسة واعتماد أولياء الأمور كشركاء في تقييم.

التوعية:

من المهم تثقيف المجتمع ومنسوبي المدرسة والأسرة ببرامج صعوبات التعلم، والخدمات التي تقدمها. وللوصول لمختلف طبقات المجتمع على المدرسة تنويع أساليب التثقيف، والاستجابة للاهتمامات والحاجات المتنوعة للمجتمع المحلي والاستفادة من موارده، والاستيعاب والتجاوب مع السياق الثقافي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي والقانوني. كما عليها تيسير وتبني وتطوير وإدارة وتنفيذ رؤية للتعلم يشارك فيها ويدعمها جميع المهتمين بالعملية التربوية، وإدارة وتنظيم وتشغيل وتوفير المصادر اللازمة لبيئة تعلم آمنة

وفعالة وتتسم بالكفاءة. لتحقيق ذلك في ظل عصر التقنية فإن أسهل وأسرع طريق للوصول للجميع هي وسائل التواصل الاجتماعي. لذا على المدرسة تعزيز ثقافة التعلم بالمساهمة في فعاليات وأنشطة المجتمع المحلي، ونشر نشاطاتها بالطرق التي تناسب أفراد المجتمع، وخاصة فعاليات برامج صعوبات التعلم، قالت القائدة (4) *"علينا دعم المشاركات المجتمعية في إدارة وتطوير خدمات التربية الخاصة"* . والعمل على تحسين اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين نحو الطلبة ذوي الإعاقة، والتي تؤثر سلباً على تفاعل أبنائهم مع الطلبة ذوي الإعاقة. وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع بنشر منجزاتهم وتداولها بين المستفيدين. وتحسين الاتجاهات والسلوكيات نحوهم.

للتعريف ببرامج صعوبات التعلم على الوزارة توفير تطبيق أو بوابة للتعريف بسياسات وتشريعات برامج التربية الخاصة. ودعم المدارس للبرامج الطبية والصحية وبرامج الإرشاد والوقاية من الإعاقة. وتثقيف أولياء الأمور بكيفية التعامل والعناية بأبنائهم المعاقين. وتعريف الطلاب وأسرهم بالقوانين والتشريعات الدولية والمحلية للتعرف على حقوقهم. واقترحت القائدة (5) *"إيجاد وعرض منظومة تحاكم وتعزز تطبيق الأنظمة وذلك لضمان سير العمل التربوي بنجاح"* . إلا أنه على منسوبات البرنامج العمل على توعية المجتمع المدرسي والمحلي بصعوبات التعلم، وتوضيح أدوار ومسؤوليات كل فرد. فالمديرون ومعلمو التعليم العام والتربية الخاصة وموظفو الدعم والأسر يحتاجون للمشاركة في فهم خصائص واحتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. ويمكن زيادة الوعي بأهمية المسائلة والتقييم المستمر من خلال عقد ورش العمل الإلكترونية المخصصة للقيادات واستحضار التجارب العالمية والمحلية الناجحة التي ساهمت في تحسين البرنامج، والاستفادة من الشراكة بين المدارس والجامعات في تنويع سبل التوعية الإلكترونية ودعم مشاركة طلاب الجامعات في الحملات التثقيفية بمناسبات التربية الخاصة المتعددة.

التدريب:

لإحداث تغيرات إيجابية في المفاهيم وللارتقاء بمستوى العاملين التربويين وتطوير قدراتهم وكفاءاتهم العلمية والمهنية وتزويدهم بمعارف وخبرات جديدة في مجال عملهم؛ اقترحت القائدات توفير برامج أو منصات إلكترونية للتدريب عن بعد باستخدام التقنيات الحديثة في الحاسب والإنترنت أو مسجله، لإعداد كوادر بشرية مدربة وللتنمية المهنية التربوية. ويمكن أن تتم عن طريق استخدام أساليب متنوعة مثل: زيارات ميدانية، محاضرات، ورش عمل، حلقات نقاش، ودراسة الحالة، والندوات، والمؤتمرات، والبحوث الميدانية وكتابة

التقارير، ودراسة مقررات جامعية، والدراسات العليا، والتعلم من أصحاب الخبرات، وغيرها من السبل المناسبة. وأكدت القائدات أن تدريب وإعداد القادة يكون قبل وأثناء الخدمة. ويجب إتاحة الفرصة لإعادة التأهيل للطلاب والعاملين في المدرسة أيضا. ولابد من ربط التخطيط التربوي بالتخطيط الاقتصادي وبخاصة مجال التدريب وتعزيز الجهود في مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل. قائدة (3) *"لابد من توفير دورات تطويرية وإتاحتها بشكل إلكتروني لتسهيل الوصول إليها أو إقامتها في الإجازة الصيفية"*. وركزت القائدات على أهمية التنمية المستدامة وعلى توجه الأساليب السابقة لمجال استخدام التقنية أو التخصص أو التطوير بشكل عام. بعض الموضوعات التي ترى القائدات أنها مهمة على سبيل المثال لا الحصر. في مجال التربية الخاصة: فلسفة دعم جميع الطلبة، والكيفيات العلمية للتوجيه والعمل بأفضل الممارسات للطلبة ذوي الإعاقة وخاصة ذوي صعوبات التعلم، قوانين التربية الخاصة. في المجال التقني: اكتساب مهارات تشغيل واستخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، وتأهيل العناصر البشرية لمواكبة مستجدات التقنية الإلكترونية. في المجال الإداري: مستجدات العمل الفني والإداري الّتي تطرأ على ساحة الفكر الّتربوي والّتعليمي والّتنظيم الإداري. التدريب العام بتشجيع التجديد والابتكار، والأفكار الجديدة التي تطور المدرسة والعملية التعليمية. وأخيرا، من المهم تدريب جميع منسوبي المدرسة على الاحتياجات التدريبية اللازمة للتعامل مع الإدارة الإلكترونية من خلال تقديم البرامج التدريبية المكثفة والموزعة والمتصلة بعمل مدارس التعليم كالمنتديات على الإنترنت، ويكي، والمدونات، ومشاركة الملفات عبر الإنترنت، وعقد مؤتمرات الفيديو. إتاحة الفرصة للقادة لمحاكاة النماذج ذات الأداء المتميز.

البحث العلمي:

أضعف نقطة كانت لدى القائدات هي محور البحث العلمي. اقتصرت مرئياتهن على الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية التقنية، وتفعيل التقنية في سد الفجوة الواضحة بين الواقع الحالي والممارسات المنشودة لتطوير أداء المدارس. كما تم اقتراح إجراء أبحاث حول استخدام التقنية والاطلاع على نتائج الأبحاث الجامعية حول هذا الموضوع. وإفادة قائدة (1) بضرورة *"تفعيل البحث العلمي بما يخدم مدارس التعليم الشامل"*.

مناقشة النتائج والتوصيات:

تمثل السؤال الرئيسي في "ما الاحتياجات التقنية التي تدعم برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع هؤلاء الطلاب من وجهة نظر العاملين في الميدان من معلمات وقائدات". من خلال الإجابة على السؤالين

السابقين يتضح أن كل فئة أجابت على الأسئلة من منظورها ومن خلفيتها العملية ولكن لوحظ اتفاق المجموعتان على ست موضوعات رئيسية (احتياجات تقنية: تعليمية، تواصلية، إدارية، توعية، بحثية، تدريبية).

إن من أهم الاحتياجات التقنية التعليمية توفير البرنامج التربوي الفردي بشكل إلكتروني حيث إنه الأساس في برامج صعوبات التعلم. أما في جانب تنفيذه فمن المهم توفير برامج تقنية تساعد في: التقييم، التدريس، تكييف المنهج، متابعة تقدم الطالب وفي الخدمات الانتقالية. ومن خلال إجابات المشاركات تظهر الحاجة إلى توفير برمجيات تساعد في تصميم الاستراتيجيات التي تلبي الاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدام طرق تدريس تقنية تلبي الأهداف التربوية مدعمة بالأدلة والبراهين العلمية، لتوفير بيئة تعليمية ذات كفاءة رقمية عالية داعمة للأنشطة وللتعلم النشط بنماذج وتصاميم متعددة ذات مرونة كافية. هذه النتائج تتفق مع ما جاء في العديد من الدراسات حول أهمية التقنية في تعليم ذوي صعوبات التعلم، وأن أبرز استخدامات الحاسب الآلي في غرفة المصادر هو إعداد الخطط التربوية الفردية (أبا حسين والتميمي، 2018؛ الطعاني، 2020؛ المصطفى واجبارة، 2020؛ المقبل، 2019؛ الخليف، 2019؛ القحطاني، 2019؛ البخيت، 2020؛ Ranet el al., 2021; Karpagavalli et al., 2021; Benmarrakchi & El Kafi, 2021).

هناك شبه اتفاق بين المشاركات إلى ضرورة توفير برامج تواصل تقنية فعالة مع الأسرة، وآخر بين منسوبي المدرسة والمجتمع تحت مظلة رسمية لتوثيق العمل والتعاون بين أفراد الفريق خاصة الفريق متعدد التخصصات. وقد يكون هذا ناتج عن ضعف تفعيل الفريق متعدد التخصصات في برامج صعوبات التعلم. مثل هذه البرامج تساهم في تبادل الخبرات مع المختصين خارج المدرسة، وتحقق الانسيابية والسرعة في تبادل المعلومات بين كافة العاملين في القطاع التربوي خاصة الهيئات الإدارية في الوزارة (إدارتي التعليم العام والتربية الخاصة). وأيضا التواصل مع جهات المجتمع الأخرى خارج نطاق التعليم مهم للبرامج للاستفادة من خدماتها. هذا يدعم ما أوصت به الدراسات من ضرورة إيجاد سبل للتواصل والتعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع (العمري وآل مساعد، 2018؛ القاضي والقحطاني، 2019؛ القحطاني والكثيري، 2020؛ الهاجري، 2020).

الإدارة الإلكترونية المدرسية ضرورة تفرضها طبيعة التطور في حياة المجتمع السعودي. وهي عبارة عن منظومة رقمية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري من النمط اليدوي إلى النمط الإلكتروني. ويراها

البعض برنامجًا إداريًا متكاملًا ومترابطًا يساعد في بناء الهياكل التنظيمية لمنسوبي المدرسة واللجان الاستشارية، شاملا التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه الإلكتروني. وترتبط الإدارة الإلكترونية للمدرسة بمنصة (مدرستي، أو نور) لعرض ونشر الإجراءات التنظيمية للتربية الخاصة. لذا لابد من توفير برامج وتطبيقات تقنية تسهل على العاملين توثيق نوعية الأداء وجودته وتسهل متابعة العمليات الإدارية وتكامليتها، وأخرى تساعد في تحديد الاحتياجات المدرسية ومصادر التمويل الممكنة في المجتمع. هذه المقترحات ستساعد في تخفيف الأعباء الإدارية التي تكلف بها معلمة صعوبات التعلم وتحسن من إنتاجية المدرسة (أباحسين والتميمي، 2018؛ البخيت، 2020؛ زعباط وسعداوي، 2020؛ الطعاني، 2020؛ الغامدي، 2020؛ القحطاني والكثيري، 2020؛ المقبل، 2019؛ النمر، 2013).

تثقيف المجتمع ببرامج صعوبات التعلم أحد مهام العاملين في البرنامج. والبحث عن أساليب فعالة لنشر الوعي يتطلب جهدًا من المعلمين. من الآراء التي تم الاتفاق عليها بين المشاركات أهمية توفير موقع أو بوابة للتعريف بسياسات وتشريعات برامج التربية الخاصة يحوي البرامج التوجيهية والأدلة الإرشادية الإلكترونية للأسر والطلاب والمعلمين وللمجتمع. وضرورة توفير موقع يقدم ورش عمل للتعريف بالبرنامج وإمكانية الاستعانة بطلاب الجامعات في الحملات التثقيفية. مع التأكيد على استمرارية التوعية وفقا للتطبيقات التقنية المناسبة والمتداولة في المجتمع مع مراعاة تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي والاستفادة من التقنية لمواكبة التحديث والتحديات المستمرة في المجال. هذه الأفكار تتجاوب مع نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في المعيقات (السليمان والشيحة، 2019؛ الصياد، 2020؛ القاضي والقحطاني، 2019؛ القحطاني والكثيري، 2020؛ المقبل،2019؛ المفيز 2019؛ النمر، 2013).

من خلال الموضوعات السابقة تبرز الحاجة الى التنمية المستدامة للبرامج، ولتحقيق ذلك لابد من توفير تدريب مستمر، عن طريق توفير برامج أو منصات إلكترونية للتدريب عن بعد لجميع من له علاقة ببرامج صعوبات التعلم (الطالبات، المعلمات، الطاقم الإداري، المشرفات التربويات، الأسرة) تطرح أساليب تدريب متنوعة. تقدم هذه المنصات دورات تدريبية تقنية، تخصصية وعامة وشخصية، تخدم الجميع في كافة مناطق المملكة على مدار العام. وضرورة اشتمال التدريب على التعريف بأحدث التقنيات وكيفية مواءمة التكنولوجيا مع التدريس، وتأهيل العناصر البشرية لمواكبة مستجدات التقنية الإلكترونية، والتطورات العالمية في مجال التنمية التربوية المستدامة. هذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية التدريب

(الصياد، 2020؛ الطعاني، 2020؛ الشمراني، 2018؛ الشمري، 2019؛ عبدالعزيز وأباحسين، 2019؛ القاضي والقحطاني، 2019؛ الهاجري، 2020؛ Altun & Kahveci, 2019; Benmarrakchi & El Kafi, 2021; Boyle & Joyce, 2019; Joyce & Boyle, 2020)

البحث لعلمي مهم لتطوير عمل معلمات برامج صعوبات التعلم. وهناك ضرورة لتحديد الممارسات والبرمجيات التقنية الأكثر فاعلية والمدعمة بالأدلة والبراهين العلمية التي تستخدم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وخاصة البحوث الإجرائية للمعلمات. ومن المفيد إنشاء مراكز أبحاث متخصصة تدعم العملية البحثية. فهناك حاجة إلى إجراء مزيد من الأبحاث حول: مواصفات الأجهزة التقنية المناسبة لهؤلاء الطلبة، انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى حياة ما بعد المدرسة واكتشاف احتياجاتهم التقنية، البرامج التقنية التي تستثير أو تكتشف الطلبة الأذكياء من ذوي صعوبات التعلم. والاستفادة من أفضل الممارسات العالمية التقنية. هذه المقترحات تتجاوب مع ماورد في الدراسات السابقة حول ضرورة إجراء أبحاث عن تفعيل التقنية مع ذوي صعوبات التعلم (أباحسين والتميمي، 2018؛ الخليف، 2019؛ زعباط وسعداوي، 2020؛ عطية، 2019؛ المقبل، 2019؛ النمر، 2018).

في الختام استهدفت هذه الدراسة معرفة الاحتياجات التقنية التي تدعم معلمة برامج صعوبات التعلم للعمل بفعالية مع طالباتها من وجهة نظر ذوي الاختصاص في المجال وقد أظهرت المشاركات العديد من الاحتياجات وقدمن الكثير من المقترحات التي ستسهم في تطوير المجال.

التوصيات:

بناء على نتائج البحث الحالي يمكن الخروج بعدد من التوصيات ذات العلاقة:

- جعل التقنية نظام حياة في جميع المدارس.
- التنمية المهنية المستمرة الموجهة للعاملين مع ذوي صعوبات التعلم باستخدام القنوات التقنية.
- الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع.
- دعم الأبحاث العلمية بأنواعها (إجرائية وطوليّة وغيرها) التي تدرس التقنية في برامج صعوبات التعلم.

الدراسات المقترحة:

- إجراء المزيد من الدراسات بمناهج متنوعة تجريبية، نوعية، مختلطة حول التقنية مع ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات حول مرئيات المشرفات والعاملين في الوزارة حول الاحتياجات التقنية لمعلمات صعوبات التعلم.
- إجراء الدراسات الطوليّة لتتبع تجربة التعليم التقني للطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات للمدارس التي تطبق الإدارة الإلكترونية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبـا حـسين، وداد والتميمـى، تمـاضر. (2018). واقـع اسـتخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربيـة الخاصـة والتأهيـل*: مؤسـسة التربيـة الخاصة والتأهيل، *6*(25)، 222 – 256 .

أبو يحيى، فـراس. والمحارمـة، لينـا (2018). *اسـتخدام المعلمـين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته باتجاهـاتهم في الأردن*. رسـالة ماجـستير. جامعـة عمان العربية، الأردن.

آل حسين، سارة، والكثيري، نـورة.(2018). المعوقـات الإداريـة والفنية التي تواجه معلـمات صـعوبات الـتعلم في مـدارس التعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الريـاض مـن وجهـة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية*: جامعة الإسكندرية – كليـة رياض الأطفال، (33)، 319 – 384 .

البخيـت، حـسنيه. (2020). اسـتخدام تكنولوجيـا المعلومـات والاتصالات ودورها فى تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القـراءة مـن وجهـة نظـر معلماتهن وطالبات التدريب الميدانى بجامعـة حائـل. *مجلـة العربي للدراسات والأبحاث*، *5*، 53-98.

البراهيم، هند. (2017). استخدام التقنيات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر: دليل إرشـادي لمعلمـي التلاميذ ذوي صعوبات الـتعلم. *مجلـة البحـث العلمـي في التربية*: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلـوم والتربية، *18* (2)، 535 – 585.

برنامج التحول الوطني 2020. (2016). رؤية 2030. استرجع من: https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/ntp /

بلعوص، رنيم، والمغربـى، رانـدا. (2018). واقـع التقنيـات المـساندة لدى صعوبات تعلم القراءة والكتابة فى غرف مصادر المـدارس الابتدائيـة الحكوميـة بجـدة. *المجلـة العربيـة للتربيـة النوعيـة*: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، *3*، 23 – 47.

الثوابيـة، أحمـد، وكريـسويل، جـون. (2019). تـصميم البحـث النـوعي: دراسـة معمقـة في خمـسة أسـاليب. *مجلـة العلـوم التربوية*: جامعة الملك سعود – كليـة التربيـة، *31*(1)، 199 – 207.

الحمزة، الهنـوف (2020). مـدى ملائمـة مـدارس برنـامج بوابـة المستقبل للطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم مـن وجهـة نظـر معلميها.[رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية]جامعـة الملك سعود.

حنظل، قاسم أحمد، والجبوري، سعد صالح عيسى. (2020). دور تكنولوجيا المعلومات فى تعزيـز الاقتـصاد المعـرفي: دراسـة استطلاعية لآراء عينة من الأفراد العـاملين فى شركـة أسـيا سيل للاتصالات لمحافظة اربيـل. *المجلـة العربيـة لـلآداب والدراسات الإنسانية*: المؤسـسة العربيـة للتربيـة والعلـوم والآداب، ع*13*، 159 – 172.

الخليف، عبـدالله. (2019). واقـع ومعوقـات اسـتخدام معلمـي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكيـة في غرفة المـصادر بمحافظـة الإحـساء. *مجلـة التربيـة الخاصـة والتأهيل*، *8*(29)، 144–182 .

رؤية المملكة العربية السعودية. ٢٠٣٠ (فبراير، ٢٠٢٠). برنـامج تنمية القدرات البشرية. استرجع من: https://vision2030.gov.sa/ar/programs/HCDP

زعباط، لطفي وسعداوي، نعيمـة. (2020). التعلـيم الإلكـتروني ودوره في زيادة كفـاءة وفاعليـة التعلـيم. *رمـاح للبحـوث*

والدراسات، 42، 333-359.

السلمان، أبرار، والشيحة، مها. (2019). دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: المركز القومي للبحوث غزة، *3*(15)، 1 - 27.

سمعان، عماد، زهران، عبدالعظيم، صديق، محفوظ، عطية، كوثر. (2020). فاعلية برنامج حاسوبي لعلاج صعوبات تعلم الأعداد الطبيعية والمعادلات في تنمية التحصيل المعرفي والحس الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 5، 1985-2049.

الشمراني، عليه. (2019). أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة عملية التعليم وتحسين مخرجاتها. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 8، 145-169.

الشمري، ثاني. (2019). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 7، 25-42 .

الشيحة، مها، والسلمان، أبرار. (2019). دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(15)، 1-27.

صياد، وليد، والمقبل، أميرة. (2020). واقع استخدام تقنيات التعليم في غرف المصادر مع ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها من وجهة نظر معلماتهن بمدينة الرياض. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *10*(2)، 474 - 518.

الضبيب، نسرين أحمد، القحطاني، ضحي بنت سيف، الكلباني، جوخة سالم، والقرني، حنان علي. (2020). الخبرات التدريبية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *10*(34)، 141 - 173 .

الطعاني، إخلاص. (2020). *أثر استخدام تطبيقات جوجل بلاي في أداء طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى في مهارتي القراءة والكتابة*. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك كلية التربية الأردن].

عبد ربه، عبير، السفياني، صالحة، الرفاعي، دعاء، محمد، رحاب، عبدالمقصود، رشا. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والهوية الوطنية لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، *37*(2)، 135-173.

عبدالعزيز، بنان واباحسين وداد. (2019). وعي معلمي صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية واستخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 10، 69-105.

العبدالكريم، راشد (2013). *البحث النوعي في التربية*. دار الفجر للنشر والتوزيع: الرياض.

العجاجي، إشراق. (2017). استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *4*(16)، 152-194.

عطية، عمر. (2019). واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، *182*(2)، 278-315 .

العمري، عائشة وآل مساعد، حصة. (2018). أثر استخدام بعض أنماط المحاكاة الالكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب في إكساب معلمات التلميذات ذوات صعوبات

التعلم مهارات التطور المهني. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، *3*(2)،101-136.

الغامدي، عبدالله. (2020). الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية - جامعة سوهاج*، *78* (2)، 759-791 .

الفايز، أمل. (2018). معوقات الخدمات المساندة لتلميذات صعوبات التعلم وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، *19* (7)، 255 - 288.

الفقيه، أحمد حسن أحمد. (2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. *المجلة الدولية للدراسات النفسية التربوية*، *2*(3)، 354-368.

القاضي، نفلاء، والقحطاني، محمد. (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*: جامعة الملك سعود، 11، 69 - 101.

القحطاني، وفاء، والكثيرى، نورة. (2020). المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية*: جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال، *12* (42)، 231 - 276 .

القحطاني، هادي. (2019). دور التعليم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 6، 225-244 .

المحرج، خالد بن محمد. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي*: مكتب التربية العربي لدول الخليج، *41*(155)، 41 - 62.

المصطفى، غدير واجباره، محمد. (2020). أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلّم في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي ودافعيتهم نحو تعلمها بمدينة الدوحة في دولة قطر. *المجلة الدولية لضمان الجودة*، *3*(2)، 118-126.

معوض، عبدالمنعم، سكر، شريف عبدالمنعم، وبركات، وليد محمد الغمري. (2020). دور المصمم في تلبية احتياجات مستخدمي اللاندسكيب في المدينة المصرية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*: الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، ع19، 364 – 386.

المفيز، خولة، والعبدالجبار، عبدالعزيز. (2019). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*: جامعة أسيوط، 7، 100 - 122 .

المقبل، غادة. (2019). استخدام معلمات صعوبات التعلم تقنيات التعليم مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعوقات تطبيقها. *جامعة عين شمس* - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، *20*(13)، 530-567.

النمر، حمزة. (2018). درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظرهم..[رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية] جامعة آل البيت: الأردن.

الهاجري، خلود. (2020). واقع استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: بوابة المستقبل أنموذجا. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، *7* (3)، 21-55 .

الهديب، منيرة سليمان عبدالعزيز، التازي، نادية، والسيماني، سعيد أحمد. (2016). *تقييم الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بالسعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة .

وزارة التعليم.(1438). أهداف رؤية المملكة (2030). استرجع من:
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

وزارة المعارف. (1422). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الأمانة العامة للتربية الخاصة: الرياض.

المراجع الأجنبية:

Alrubaian, A. Alkhateeb, N. (2017). Principals' perspectives of the skills needed by special education tecahers in teaching students with learning dsability. *The Saudi jounal of special education*, *3*(1), 187-198

Altun, H. & Kahveci, G. (2019). The effectiveness of virtual reality-based teaching material on geometry related problem solving in students with learning disabilities. *Necatibey faculty of education electronic journal of science and mathematics education*, *13*(1).460-482.

Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in Education* (8th ed.): Cengage Learning.

Benmarrakchi, F., Kafi, J. & Elhore, A. (2016). Supporting dyslexic's learning style preferences in adaptive virtual learning environment. *International Conference on Engineering MIS (ICEMIS)*,1–6.

Benmarrakchi, F., Kafi, J. & Hore, A. (2015). A Different Learning Way for Pupils with Specific Learning Disabilities. *Int. J. Comput. Technol,14*, 6157–6162.

Benmarrakchi, F. & El Kafia, J. (2021). Investigating reading experience of dyslexic children through dyslexia friendly online learning environment. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, *17*(1), 105-119.

Benmarrakchi, F., El Kafia, J., & Elhore, A. (2017). Communication Technology for Users with Specific Learning Disabilities. *Procedia Computer Science*,110, 258–265.

Boyle, J.& Joyce, R. (2019). Using Smartpens to Support Note-Taking Skills of Students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *55*(2), 86–93.

Burden, K., Hopkins, P. (2016): Barriers and Challenges Facing Pre-Service Teachers use of Mobile Technologies for Teaching and Learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning* (IJMBL), *8*(2), 1-17.

Burke, A. & Hughes, J. (2018). A shifting landscape: using tablets to support learning in students with diverse abilities. *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(2), 183-198.

Education Ministerial Meeting,2020. (2020). https://www.g20.org/about-the-g20.html

Form, J., (2017). Pedagogical digital competence – between values, knowledge and skills. High. Educ. Stud, *7*(2), 43–50.

Gorgen, R., Huemer, S., Schulte-Korne, G., & Moll, K. (2020). Evaluation of a digital game-based reading training for German children with reading disorder. *Computers & Education*, 150, 1-14.

Joyce, R. & Boyle, J. (2020). Improving note-taking skills for students with disabilities through a smartpen intervention. *Journal of Special Education Technology*, *35*(4), 225-235

Karpagavalli, S., Viji Gripsy, J. & Nandhini, K. (in press). Speech assistive Tamil learning mobile applications for learning disability children. Materials Today: Proceedings, https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.01.050

Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (3rd ed.): SAGE Publications.

Luo, H. (2011). Qualitative research on educational technology: Philosophies, methods and challenges. *International Journal of Education*, *3*(2), 1-16.

Nikolopoulou, K., Gialamas, V. (2015): Barriers to the integration of computers in early childhood settings: Teachers' perceptions. New York: *Journal of Education and Information Technologies, 20*(2), 285-301.

Ran, H., Kasli, M. & Secada, W. (2021). A Meta-Analysis on computer technology intervention effects on mathematics achievement for low-performing students in K-12 classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, *59*(1) 119–153.

Rowland, A., Smith, S., Lowrey, A., & Abdulrahim, N. (2020). Underutilized technology solutions for student writing. *Intervention in School and Clinic*, *56*(2) 99–106.

Satsangi, R. Hammer, R. & Bouck, E. (2020). Using video modeling to teach geometry word problems: A strategy for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, *41*(5) 309–320.

Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A. & Zissis, D. (2014). EasyLexia: A Mobile Application for Children with Learning Difficulties. *Procedia Comput. Sc, 27*, 218–228.

Travers, J. C., & Fefer, S. A. (2017). Effects of shared active surface technology on the communication and speech of two preschool children with disabilities. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, *32*(1), 44–54.

Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Publications

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (20)، ص ص 61 - 86، الرياض (2022م/ 1443هـ)

تأثير الازدواجيّة اللغويّة على القراءة لدى الطلاب العرب: مُراجعة مُنهجة

أ. أريج سلطان العتيبي[1]، و أ. شذى علي المطيري[2]، و أ. هند حمد البراهيم[3]، و أ. أريج محمد الحسن[4]، و د. مها حمد الشيحة[5]

المستخلص: يعتمد تطوّر القراءة بشكل ملحوظ على كون اللغة المقروءة هي اللغة المُستخدمة في التواصل اليوميّ. ذلك يطرح تساؤلًا حول تعلم القراءة في بعض اللغات التي تواجه ظاهرة الازدواجية اللغوية كاللغة العربية؛ أي وجود شكلين من اللغة يُستخدم أحدهما في التعليم والخطابات الرسميّة بينما يُستخدم الآخر في التواصل اليومي. يرى بعض الباحثين أنّ الحالة اللغوية هذه تمثّل شكلًا من أشكال الثنائية اللغوية. استهدفت هذه المراجعة المنهجة فحص أثر الازدواجية في اللغة العربية على تعلم القراءة لدى الطلاب العرب، وذلك من خلال البحث عن الدراسات التجريبية المنشورة في عدد من قواعد البيانات العربية والإنجليزية، وكذلك الدراسات غير المنشورة. وقد اشتملت المراجعة وفقًا لمعايير التضمين والاستبعاد على (19) دراسة أُجريت على طلاب المدارس من مختلف المراحل الدراسية. أشارت النتائج إلى أنّ هناك تأثير عام للازدواجية على القراءة. يتجلّى هذا التأثير في عدة مستويات وهي: المُعالجة الصوتية، المُعالجة الصرفية، دقة وطلاقة قراءة الكلمات، حيث شكّلت الهياكل الصوتية والصرفيّة للغة العربيّة الفُصحى تحديًا للقُرّاء المبتدئين. هذا وقد بلغت نسبة الدراسات التي تناولت تأثير الازدواجية على المعالجة الصوتية (73٪) من مجموع الدراسات، وقد كان من أبرز محددات الدراسة عدم استخدام أسماء لهجات بعينها ككلمات مفتاحية عند البحث في قواعد البيانات.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية الفصحى الحديثة، اللهجات العامية، الازدواجية بين الفصحى والعامية، الازدواجية اللغوية، القراءة، الوعي الصوتي، المعالجة الصرفية، دقة وطلاقة قراءة الكلمات.

The Effect Of Diglossia On Reading Among Arab Students: A Systematic Review

Mrs. Areej S. Al-Otaibi[1], Mrs. Shatha A. Al-Mutairi[2], Mrs. H. Hamad Al-Ibrahim[3], Mrs. Areej M. Al-Hassan[4], and Dr. Maha H. Al-Shiha[5]

Abstract: The development of reading greatly depends on the fact that readable language is the language used in our daily communication. This raised a question about learning to read in some languages, such as Arabic, that face the phenomenon of diglossia which means that two forms of the language coexist in the speech community, one of them is used in academic context and the other form is used in everyday communication. Some Researchers consider such diglossia to be a form of bilingualism. Hence, this systematic review aimed to examine the effect of diglossia on learning to read among Arab students, through collecting the experimental and quasi-experimental studies published in all different Arabic and English databases and unpublished work from additional sources. Nineteen studies applied to students from different grade levels were included. These studies were selected based on predetermined inclusion and exclusion criteria. The results indicated that there was a general effect of diglossia appears in several levels: phonological processing, morphological processing, accuracy and fluency of reading words. More than two thirds of the studies (73%) addressed the effect of diglossia on phonological. One of the most prominent limitations of the current study was the lack of use of dialect names as keywords when conducting the database search.

Keywords: Modern Standard Arabic, Dialects, Colloquial Dialects, Diglossia between classical and colloquial language, Diglossia, Reading, Phonological Processing, Morphological Processing, Accuracy and Fluency of Reading Words.

---

(1) معلمة صعوبات تعلم، وزارة التعليم.
البريد الإلكتروني: areej2018u@gmail.com
(1) Learning disabilities teacher, Ministry of Education.

(2) معلمة صعوبات تعلم، وزارة التعليم.
البريد الإلكتروني: shathamn89@gmail.com
(2) Learning disabilities teacher, Ministry of Education.

(3) محاضر بالسنة الأولى المشتركة، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: halbrahim@ksu.edu.sa
(3) Lecturer in common first year, King Saud University.

(4) محاضر بالسنة الأولى المشتركة، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: aalhassan1@ksu.edu.sa
(4) Lecturer in common first year, King Saud University.

(5) أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: alsheaha@ksu.edu.sa
(5) Assistant Professor of Special Education, Faculty of Education, King Saud University.

مقدمة:

ازداد البحث العلميّ حول صعوبات القراءة عبر لغات مُختلفة مؤخرًا. ربّما يعود ذلكَ إلى أنّ معظم النظريّات المُفسّرة لتعلم القراءة – المتوفّرة حاليًا – مُستمدّة من قاعدة تجريبيّة ضيّقة نسبيًا، وهي البحوث حول اللغة الإنجليزية وبعض اللغات الأوروبيّة، مع انتباه مازال قليلًا إلى اللغات الأخرى (Daniels & Share, 2017). ويُعتبر هذا الاتجاه مُبرّرًا؛ كون صعوبات القراءة في لغةٍ ما ليست (في جزءٍ منها على الأقل) إلا انعكاس لخصائص هذه اللغة.. على سبيل المثال؛ لا تبرز المُعالجة الصوتية في صعوبات القراءة باللغة الإسبانية كما تبرز في اللغة الإنجليزية (Khamis-Dakwar & Makhoul, 2014).

ورغم ذلك؛ هُناك اعتقاد بصلاحيّة نموذج عالمي مُوحّد للتنبؤ بصعوبات القراءة. يتألف هذا النموذج من المؤشرات التالية: (أ) الوعي الصوتي/ الفونولوجي (ب) الوعي الصرفي/ المورفولوجي (ج) المفردات (د) التسمية التلقائية و(هـ) ربط الحرف بصوته. إذ أثبتت هذه المؤشرات صلاحيّتها للتنبؤ بالقراءة في اللغات ذات الطبيعة الصوتيّة، ضمن سياقات ثقافيّة ولغوية مُختلفة، ومن بينها اللغة العربيّة، وإن كان ذلك بنسب مُتفاوتة تبعًا لخصائص كل لغة (Tibi & Kirby 2019).

القراءة في سياق اللغة العربية:

اللغة العربية هي اللغة الأم لأكثر من 313 مليون شخص في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، كما أنّها اللغة الخامسة الأكثر استخدامًا في العالم (Simons & Fennig, 2018). وهي أحد اللغات الساميّة، ذات التمثيلات الإملائية الصوتيّة المُتّسقة؛ أي أن تمثيلاتها الإملائية مُنتظمة في قواعد ثابتة نسبيًا تحدّد كيفيّة النطق (Elbeheri et al., 2011; Farran et al., 2011). يطرح هذا الاتّساق افتراضًا بسهولة قراءة العربيّة مقارنةً باللغات الصوتية الأقل اتّساقًا كاللغة الإنجليزية؛ لكن في واقع الأمر، هُناك عوامل أخرى تتعلّق بنظام الكتابة، أو السياق اللغوي والثقافي تقلّل من هذا الاتّساق، بل قد تجعل من القراءة بالعربيّة مهمّة أكثر تحديًّا وصعوبة (Daniels & Share, 2017).

تعتبر المسافة بين شكلي اللغة الفصحى والعاميّة فيما يطلق عليه بظاهرة ازدواجيّة اللغة العربيّة Arabic Diglossia أحد أهم العوامل التي قد تشكل تحديًا أمام القراء العرب (Abadzi, 2012; Daniels & Share, 2017; Maamouri, 1998; Saiegh-Haddad, 2003; 2007). وقد عرّف عالم اللسانيّات Ferguson (1959) الازدواجية اللغوية بأنّها وضع اجتماعي لغوي تكون فيه اللهجات المُستخدمة في التواصل اليومي مُختلفة بشكل ملحوظ عن الفُصحى المكتوبة. يظهر هذا الاختلاف بين شكليّ اللغة على مستويات مُتعدّدة كعلم الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالات. على سبيل المثال؛ هناك بعض

مفردات العربيّة الفصحى الحديثة (فصحى العصر) والمهجورة بالكامل في بعض اللهجات العاميّة، فيما ثمّة مُفردات مُشتركة بين السياقين، لكنها تختلف في بُنيتها الصوتيّة أو الصرفيّة. وبينما تأخذ العربيّة الفُصحى الحديثة (الفُصحى من الآن فصاعدًا) شكلًا مُوحّدًا عبر العالم العربي ككل -وذلك في التعليم والمُعاملات الرسمية - تختلف اللهجات العامية عن بعضها البعض من جهة، وعن الفُصحى بقدر أو بآخر من الجهة الأخرى (Benmamoun & Albirini, 2016).

يطرح هذا السياق المزدوج للغة العربية شكلًا من أشكال الثنائية اللغوية Bilingualism. أي أنّ تعلّم الفصحى بالنسبة لمتحدّثي العربيّة اليوم يشبه تعلم لغة أجنبية ثانية (Eviatar & Ibrahim, 2000; Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005). وبصرف النظر عن الاختلاف حول ما إذا كان تعلّم الفصحى يُعادل تعلم لغة ثانية بالضبط أم لا. لمزيد من التفصيل انظر: (Abou-Ghazaleh et al., 2018; 2020; Nevat et al., 2014)، فإنّ لهذه الازدواجية انعكاس على اكتساب الطفل العربيّ للقراءة. ذلكَ أنّ تطوّر القراءة بحسب الأدلّة البحثيّة عبر اللغوية يعتمد بشكل ملحوظ على كون اللغة المقروءة هي ذات اللغة المُستخدمة في التواصل اليوميّ استقبالًا وتعبيرًا (Hulme et al., 2015; Lee, 2011; Muter & Snowling, 2009).

رصد عدد من الدراسات تأثير الازدواجية اللغوية في مناطق مختلفة من العالم العربي (Laks & Berman, 2014; Moawad, 2006; Saiegh-Haddad, 2003; 2007). قد يختلف هذا التأثير في درجته ونوعه تبعًا للمسافة بين شكليّ اللغة (قرب اللهجة أو بعدها عن العربية الفصحى)، إلا أن جميع الأطفال - تقريبًا - يواجهون نفس المشكلة وهي تعلّم القراءة بلغة لا يتحدّثونها في التواصل اليومي. على سبيل المثال أظهرت نتائج دراسة Moawad (2006) حول اكتساب الأطفال السعوديين لصيغ التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع أنّ الأطفال يميلون إلى ما يتّسق مع لغتهم المُستخدمة في المنزل مقارنةً بالقواعد المُهمَلة، كميلهم إلى إهمال رفع المثنى بالألف ورفع جمع المذكر السالم بالواو. كما أنّ الاختلاف بين اللهجة التي يتحدّثها الأطفال الفلسطينيون واللغة العربية المستخدمة في تدريسهم قد تعطّل بناء التمثيلات الفونولوجيّة "الصوتيّة" على قواعد سليمة (Saiegh-Haddad, 2007).

تكشف مراجعة نتائج الطلاب العرب في اختبارات القراءة الدولية Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) عن مستويات قراءة مُنخفضة، بما في ذلك دول الخليج العربي. على سبيل المثال؛ حقق طلاب المملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية للقراءة (الأعوام 2011 و2016)

متوسط درجات أقل من المتوسط الدولي (Mullis et al., 2017). وفي الوقت نفسه تشير الأبحاث إلى أن ما يصل إلى واحد من كل ستة طلاب عرب قد يكون معرضًا للإخفاق في القراءة إذا لم يتم توفير التدخلات التعليمية المناسبة (Mohamed et al., 2011). إن مثل هذه البيانات تحرض البحث عن أسباب صعوبات القراءة باللغة العربية والكامنة في السياقين اللغوي والبيئي.

ركّزت معظم الدراسات على فحص تأثير الازدواجية اللغوية في العربيّة لدى طلاب المدارس ورياض الأطفال؛ وذلك لأنّ التعرّض الرسميّ والمُباشر للفصحى يحدث بالتوازي مع الاكتساب الأوّلي للقراءة أي عند دخول الطفل للمدرسة، حيث يكون التعرض عشوائيًا قبل ذلك؛ من خلال القصص أو مشاهدة البرامج التلفزيونية (Saiegh-Haddad, 2003, 2004). وبالتالي فإن لهذه الازدواجية تأثير خاص على اكتساب مهارات القراءة الأساسية في هذه المراحل (Abu-Rabia, 2000; Eviatar & Ibrahim, 2000; Levin et al., 2008).

ثمّة اتجاهان تربويان متناقضان – على مستوى الوطن العربي – في التعاطي مع مشكلة الازدواجية اللغوية. يتبنّى أحدهما استخدام العاميّة/ اللهجات العربية في التعليم، على سبيل المثال كتابة قصص الأطفال باللهجات العاميّة (e. g. Zacharias, 2017) بينما يتمسّك الاتجاه الآخر بضرورة المُحافظة على اللغة العربيّة الفُصحى في صورتها النقيّة عند البدء بتعليم الأطفال (على سبيل المثال؛ نداف، 2016). وبصرف النظر عن المنطلقات الأيديولوجية لكلا الاتجاهين، فمن المهم رصد انعكاسات الازدواجية اللغوية بدقة على تعلّم القراءة، وتحديد أيّ الخيارات التربوية هي الأكثر ملائمةً لتحسين مستويات القراءة لدى الطلاب العرب عمومًا، وللتقليل من العقبات أمام الطلاب من ذوي صعوبات القراءة أو المعرّضين إليها، على نحوٍ خاصّ.

ولذلك فإنّ للمزيد من البحث والتحقق حول هذه المسألة ما يبرّره. ذلكَ أنّ الدراسات – المتوفّرة حاليًا – حول تأثير الازدواجية اللغوية على تعلم القراءة لدى الطلاب العرب تحتاج إلى وضعها في سياق مُنتظم، فحص اتّساقها وتناقضاتها، وتوليف تأثيراتها المُختلفة على تعلّم القراءة في اللغة العربية. من هُنا يُؤمَل أن تُسهم نتائج هذه المراجعة في تحقيق المزيد من الفهم النظريّ لطبيعة اكتساب القراءة باللغة العربية في ظل ظاهرة الازدواجية اللغوية، وتزويد صُنّاع القرار والباحثين بمرجعية يمكن من خلالها تحديد أي الممارسات التربوية أكثر ملائمة لتعليم القراءة. على سبيل المثال، هل من الضروري أخذ هذا التأثير في الاعتبار عند تقييم مهارات القراءة وتصميم التدخّلات التربوية لجميع الطلاب، فضلًا عن أولئك الذين يواجهون مشكلات خاصة

كصعوبات القراءة.

تأسيسًا على ما سبق؛ تستهدف المراجعة الحاليّة – وهي على حدّ علم الباحثات المُراجعة المُنهجة الأولى في هذا الشأن – توليف وجمع الأدلة العلميّة المتوفرة حول تأثير الازدواجية اللغوية على تعلم القراءة في اللغة العربية وتحديد طبيعة ومستويات هذا التأثير، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

– ما هو تأثير الازدواجية اللغوية على تعلم القراءة لدى الطلاب العرب؟

المنهجيّة:

باتّباع دليل بريزما PRISMA stands for Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses (Moher et al., 2009) لإجراء هذه المراجعة وإعداد التقرير النهائي، أجرت الباحثة الأولى مسحًا أوليًا على محرك البحث Google Scholar عما إذا كان هناك مراجعات مُنهجة قد طُبقت سابقا حول تأثير ازدواجية اللغة العربية على القراءة. لم تُظهر النتائج أي مُراجعات سابقة. ثمّ وضعت الباحثة الأولى والثانية بروتوكول المراجعة، وافق عليه الفريق بعد ذلك، ولم يتم تسجيله.

معايير التضمين والاستبعاد:

طبّقت الباحثات مجموعة من معايير التضمين والاستبعاد لاختيار الدراسات المشمولة في هذه المراجعة، وهي:

1– لغة الدراسات: تضمين جميع الدراسات التي تفحص أثر الازدواجية اللغوية على القراءة المنشورة وغير المنشورة باللغتين الإنجليزية أو العربيّة، واستبعاد بقيّة اللغات.

2– تاريخ الدراسات: تضمين جميع الدراسات من تاريخ (2000) وحتى تاريخ (2020) للتركيز على الدراسات الحديثة، ذلك أنّ اللغة المستخدمة في التواصل غير الرسمي لغة يطرأ عليها الكثير من التغيرات.

3– المشاركون: تضمين الدراسات التي أُجريت على الطلاب في جميع المراحل الدراسية. واستبعاد تلك التي تضمنت مشاركين ثنائيي اللغة؛ وذلك لاختلافهم عن نظرائهم في عدد من المعالجات المعرفية (e. g. Stafford, 2011).

4– نوع التصميم: تضمين جميع الدراسات التي استخدمت التصاميم التجريبية أو شبه التجريبية أي التي عرّضت الطلاب إلى تلاعب بين الحالتين؛ فصحى وعامية. فيما أُستبعدت المنهجيّات الأخرى؛ وذلك لأن منطق التصميم التجريبي هو الذي يحقق هدف المراجعة، وهو التحديد الدقيق والمضبوط تجريبيًا لتأثير الازدواجية في اللغة العربية على القراءة.

5– نوع القياس: تضمين الدراسات التي

استخدمت مقاييس سلوكية. واستبعاد الدراسات التي استخدمت أدوات مختلفة كالمهمّات المعرفية الصرفة (التهيئة الدلالية للقرار المُعجمي Semantic priming in the lexical decision task) والتصوير العصبي (e. g. MRI, EEG). وذلك لأنها تستهدف تشخيص حجم الفجوة بين شكلي اللغة لا تأثيرها على القراءة.

استراتيجية البحث:

أُجريَ البحث باللغتين العربية والإنجليزية في عدد من قواعد البيانات في سبتمبر 2020، بالنسبة للغة الإنجليزية فقد استخدمت المراجعة الحاليّة قواعد البيانات التالية: PROQUEST وERIC وEPESCO وWeb of Science Core Collection و Google scholar. فيما استخدمت المراجعة قاعدة بيانات دار المنظومة، ومنصة الباحث العلمي (قوقل) لمسح الأدبيات باللغة العربية. كما تم استخدام بعض المصادر الأخرى، وهي: (أ) مسح قائمة المراجع وتتبّع الاقتراحات المنبثقة عند البحث في قواعد البيانات التي تقدّم هذه الخاصيّة. (ب) مراسلة بعض الباحثين الخبراء في صعوبات القراءة في اللغة العربية كمحاولة لتغطية الدراسات غير المنشورة.

ولضمان البحث بطريقة منظمة، استخدمت الباحثات PICO مُكيّفًا إلى PEO ليتناسب مع موضوع المراجعة كإطار عمل لتحديد مصطلحات البحث (Liberati et al., 2009) بحيث: (1) Population العينة: الطلاب. (2) Exposure التعرُّض: الازدواجية اللغوية. (3) Outcome النتائج: القراءة. وبالتالي حددت الباحثات عددًا من المصطلحات الأساسية لكل فئة، ثم طورنّ سلاسل البحث لاستخدامها عبر قواعد البيانات (الجدول رقم1). وبعد تجربة هذه المصطلحات على نطاقٍ واسع، أُجريت عمليات البحث النهائية على المصطلحات المتعلقة بالعينة (الطلاب ومترادفاتها)، والتعرُض (الازدواجية اللغوية في اللغة العربية ومترادفاتها)، والنتيجة (القراءة ومترادفاتها)، كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول (1): سلسة البحث بقواعد المعلومات العربية (دار المنظومة).

جميع الحقول	أطفال **أو** طفل **أو** تلاميذ **أو** تلميذات **أو** طلاب **أو** طالبات **أو** المرحلة الابتدائية **أو** مرحلة رياض الأطفال **أو** مرحلة ما قبل المدرسة **أو** الطفولة المبكرة
جميع الحقول	اللغة العربية الفصحى **أو** اللغة العربية الرسمية **أو** اللغة العربية الفصيحة أو اللغة العربية غير الرسمية **أو** الازدواجية اللغوية **أو** الازدواج اللغوي **أو** ازدواجية اللغة العربية أو اللهجات المحلية **أو** اللهجة المحلية **أو** اللهجات الدارجة **أو** اللهجة الدارجة **أو** اللهجات العامية **أو** اللهجة العامية **أو** التداخل اللغوي **أو** المفردات اللغوية المنطوقة **أو** التعدد اللهجي
جميع الحقول	القراءة **أو** اكتساب القراءة **أو** تعلم القراءة **أو** الأداء القرائي **أو** الفهم القرائي **أو** الاستيعاب القرائي **أو** فهم المقروء **أو** استيعاب المقروء **أو** تعلم اللغة العربية **أو** الوعي الفونولوجي **أو** الوعي المورفولوجي **أو** الوعي الصوتي **أو** الوعي الصرفي.
	جميع الحقول 1 و2 و3.

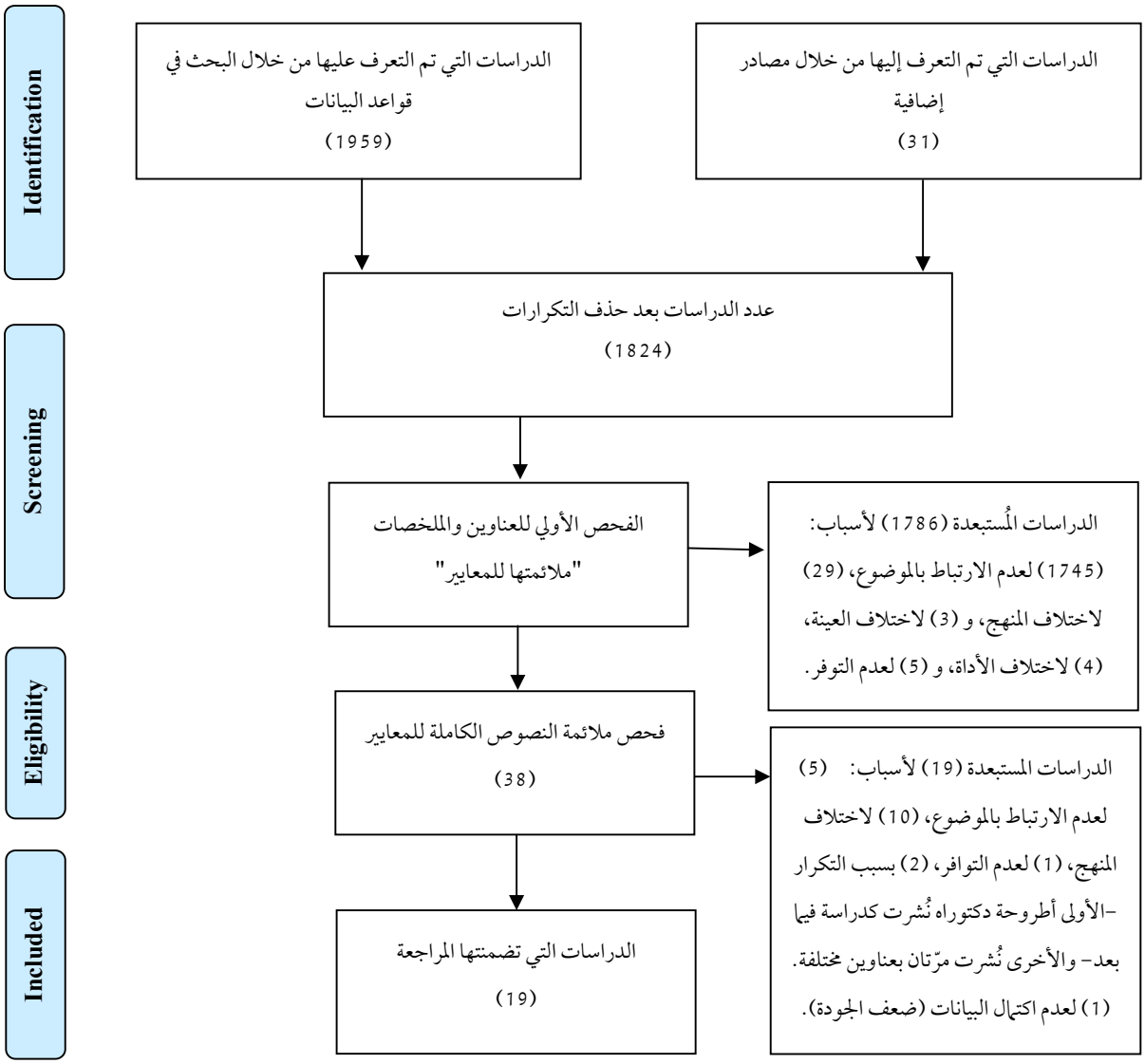
جدول (2): سلسلة البحث بقواعد المعلومات الإنجليزية (EPESCO, ERIC , PROQUEST).

S1	**SU** Child* **OR** "elementary student*" **OR** "young children" **OR** "first grade*" **OR** "Kindergarten child*" OR Student*
S2	**AB** Child* **OR** "elementary student*" **OR** "young children" **OR** "first grade*" **OR** "Kindergarten child*" **OR** Student*
S3	S1 or S2
S4	**AB** Arabic Diglossia **OR** "Linguistic Distance" **OR** "Modern Arabic language" **OR** "Arabic Dialect*" **OR** "modern Arabic dialect" **OR** Modern Standard Arabic **OR** spoken Arabic dialect **OR** literary Arabic **OR** Ameyya
S5	**SU** Arabic Diglossia **OR** "Linguistic Distance" **OR** "Modern Arabic language" **OR** "Arabic Dialect*" **OR** "modern arabic dialect" **OR** Modern Standard Arabic **OR** spoken Arabic dialect **OR** literary Arabic **OR** Ameyya
S6	S4 OR S5
S7	**SU** Read* **OR** "word reading" **OR** "reading ability" **OR** learning to read **OR** "Reading arabic" **OR** Morphology **OR** "Reading comprehension" **OR** Phonology **OR** "phonemic awareness" **OR** "Morphological awareness" **OR** Literacy skills
S8	**AB** Read* **OR** "word reading" **OR** "reading ability" **OR** learning to read **OR** "Reading arabic" **OR** Morphology **OR** "Reading comprehension" **OR** Phonology **OR** "phonemic awareness" **OR** "Morphological awareness" **OR** Literacy skills
S9	S7 OR S8
S10	S3 AND S6 AND S9

تحديد الدراسات:

توزّعت نتائج البحث الإجمالية وهي 1990 دراسة على قواعد البيانات كالآتي: PROQUEST (249) Web of Science Core (11) EPESCO (96) ERIC Collection (33) Google Scholar (18)، دار المنظومة (119)، ومنصة الباحث العلمي قوقل (1433) دراسة. فيما بلغ عدد الدراسات من المصادر الإضافية (31) دراسة. وبعد حذف الدراسات المتكررة عبر برنامج إدارة المراجع RefWorks أصبحت النتيجة الإجمالية (1824) دراسة.

هذا وقد تم استبعاد 1786 دراسة بعد فحص مطابقة الملخصات والعناوين لمعايير التضمين والاستبعاد، وفق نموذج أعدّته الباحثات لهذا الغرض ليصبح عدد الدراسات المقبولة مبدئيًا 38 دراسة. وبعد الفحص المتقدم للنصوص الكاملة تم استبعاد 19 دراسة أخرى لأسباب مختلفة (10 دراسات لاختلاف المنهج، ودراسة واحدة لعدم توفر النص الكامل، وخمس دراسات لعدم الارتباط، ودراسة واحدة بسبب نقص كبير في البيانات، ودراستان بسبب التكرار) ليصبح العدد النهائي للدراسات المشمولة في المراجعة الحالية 19 دراسة. اعتمدت نتائج الفحص في المرحلتين على نسبة اتفاق (80٪) بين باحثتين، احتكمتا عند الاختلاف بينهما إلى بقية فريق البحث، ويوضح (شكل 1) العملية الانسيابية المفصّلة لفحص الدراسات.



استخلاص البيانات:

اتفقت الباحثات على نموذج محدد لاستخلاص البيانات يتألف من: عنوان البحث، المؤلف، السنة، المجلة، الدولة، الهدف، الفروض والأسئلة، نوع التصميم التجريبي، خصائص المشاركين، النتائج، وتفسيراتها، موقع الدراسة. اختبرت باحثتان النموذج في البداية على عينة من الدراسات (25٪) كتجربة لصلاحيّته، وبعد إجراء بعض التعديلات البسيطة، طُبّق النموذج على جميع الدراسات. وقد جرت المُناقشات حول استخلاص البيانات بين الباحثات عن بعد باستخدام برامج التواصل (Telegram) و(Zoom meetings).

تقييم خطر التحيز وجودة الدراسات:

استند تقييم الدراسات المشمولة في المراجعة على معايير أداة تقييم البحوث المختلطة (Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) (Hong et al., 2018). وهي أداة تسمح بتقييم خمسة أنواع من التصاميم البحثية، أحدها؛ البحوث الكمية. تتألف الأداة من جزئين: يتضمّن الأوّل سؤالين عامة، ثمّ خمسة مؤشرات، تتم الإجابة عن كل مؤشر بإحدى الخيارات (نعم، لا، غير متأكد). أمّا الجزء الثاني فيحتوي على شرح مفصل لهذه المؤشرات. هذا وقد اتفقت الباحثات – في هذه المراجعة – على تصنيف الدراسات إلى دراسات عالية الجودة (ذات تحيز منخفض) وهي التي تحقّق من أربعة إلى خمسة مؤشرات، دراسات متوسطة الجودة (ذات تحيز متوسط) وهي التي تحقّق ثلاثة مؤشرات، ودراسات منخفضة الجودة (ذات تحيز عالي) وهي التي لا تحقّق عدا مؤشرًا واحدًا أو مؤشرين.

النتائج:

نعرض النتائج سرديًا بعد توليف البيانات. ذلك من خلال تصنيف تأثير ازدواجية اللغة العربية على القراءة إلى مستوياته الرئيسية. سنبدأ بوصف لخصائص الدراسات الـ(19) المشمولة في هذه المراجعة ثم نلخّص ونناقش هذه التأثيرات على تعلم القراءة لدى الطلاب العرب.

وصف الدراسات:

بلغ العدد الكلي للدراسات 19 دراسة تتألف من دراسات تجريبية وشبه تجريبية؛ عرضية أو تتبعية. تعرّضت 14 دراسة منها إلى تأثير الازدواجية اللغوية على مستوى المعالجة الصوتية، وهو ما يعادل نسبة (73٪) من المجموع الكلي للدراسات. فيما بلغ عدد الدراسات التي تناولت تأثير الازدواجية اللغوية على مستوى المعالجة الصرفية أربع دراسات. كما تناولت ست دراسات تأثير الازدواجية على القراءة مُباشرة. هذا مع ملاحظة أن بعض الدراسات تناولت أكثر من مستوى، فيما البعض الآخر ركز على مستوى واحد فقط. ويقدم الجدول رقم (3) خصائص الدراسات المشمولة في المراجعة بطريقة مُفصّلة.

جدول (3): خصائص الدراسات.

م	الدراسة	الهدف الرئيسي – المهام التجريبية	المشاركون
1	Saiegh-Haddad (2003) فلسطين المحتلة	**الهدف:** فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية، وقراءة الكلمات **نوع المهمة:** مهمة سمعية أ. عزل الوحدات الصوتية (الأولية والنهائية) والمقطعية. مهمة بصرية: ب. قراءة قوائم كلمات زائفة مشكولة	**العدد:** 65 **الجنس:** لم يُذكر **المرحلة:** رياض الأطفال / الصف الأول الابتدائي **المستوى الاقتصادي:** متوسط

تابع/ جدول (3).

م	الدراسة	الهدف الرئيسي – المهام التجريبية	المشاركون
2	Saiegh-Haddad (2004) فلسطين المحتلة	**الهدف:** فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية في كلمات من اللهجة أو الفصحى أو الزائفة. مألوفة (دلاليا) وغير مألوفة. **نوع المهمة:** مهمة سمعية أ. عزل الوحدات الصوتية الأولية والنهائية.	**العدد:** 66 **الجنس:** لم يُذكر **المرحلة:** رياض الأطفال / الصف الأول الابتدائي **المستوى الاقتصادي:** متوسط
3	Saiegh-Haddad (2005) فلسطين المحتلة	**الهدف:** فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية وطلاقة القراءة. **نوع المهمة:** مهمات سمعية أ. عزل الأصوات الأولية والنهائية ب. تمييز الأصوات مهمة بصرية ج. قراءة قوائم كلمات زائفة	**العدد:** 42 **الجنس:** لم يُذكر **المرحلة:** الصف الأول الابتدائي **المستوى الاقتصادي:** متوسط.
4	Saiegh-Haddad (2007) فلسطين المحتلة	**الهدف:** فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية عبر لهجات. **نوع المهمة:** مهمة سمعية أ. عزل الأصوات الأولية والنهائية.	**العدد:** 256 **الجنس:** 136 طالب و120 طالبة **المرحلة:** الصف الأول والثاني والثالث **المستوى الاقتصادي:** –
5	Saiegh-Haddad, et al. (2011) فلسطين المحتلة	**الهدف:** فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية (تمييز الأصوات) **نوع المهمة:** مهمة سمعية بمعين بصري **أ. اختيار الأصوات من خلال صُوَر**	**العدد:** 60 **الجنس:** 28 طالب و32 طالبة **المرحلة:** رياض الأطفال **المستوى الاقتصادي:** منخفض
6	Khamis-Dakwar, et al., (2012) فلسطين المحتلة	**الهدف:** فحص أثر الازدواجية اللغوية على الوعي الصرفي النحوي **نوع المهمة:** مهمة سمعية أ. الحكم النحوي القسري (اختيار من متعدد)	**العدد:** 120 الجنس: 60 طالب و60 طالبة **المرحلة:** الابتدائية (1–5) **المستوى الاقتصادي:** متوسط – مرتفع.
7	Asaad & Eviatar, (2013) فلسطين المحتلة	**الهدف:** فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية. **نوع المهمة:** مهمة سمعية أ. الاستدعاء الفوري/ التسمية التلقائية للحروف	**العدد:** 116 الجنس:46 طالب و50 طالبة **المرحلة:** الابتدائية (1-5) والمرحلة الجامعية. **المستوى الاقتصادي:** متوسط – مرتفع.
8	Asadi & Ibrahim (2014) فلسطين المحتلة	**الهدف:** فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية **نوع المهمة:** مهمات سمعية أ. تجزئة وحذف الأصوات	**العدد:** 571 الجنس: 50.5٪ طلاب ذكور **المرحلة:** الابتدائية من الصفوف (12,11,9,7,1) **المستوى الاقتصادي:** –

تابع/ جدول (3).

م	الدراسة	الهدف الرئيسي – المهام التجريبية	المشاركون
9	Ali (2014) الكويت	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية (الوعي الصوتي)، ودقة وطلاقة القراءة **نوع المهمة**: مهمة سمعية: أ. حذف الأصوات الأولية والنهائية مهمة بصرية: ب. قراءة كلمات	الدراسة الأولى: **العدد**: 49 **الجنس**: 26 طالب و23 طالبة **المرحلة**: الصف الأول الابتدائي الدراسة الثانية: **العدد**: 85 **المرحلة**: الصف الأول والثاني الابتدائي. **المستوى الاقتصادي**: -
10	Leikin, et al. (2014) فلسطين المحتلة	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على الفهم والكفاءة اللغوية السردية والصرفية. **نوع المهمة**: مهمة سمعية أ. إعادة سرد القصص	**العدد**: 30 **الجنس**: 15 طالب / 15 طالبة **المرحلة**: رياض الأطفال **المستوى الاقتصادي**: متوسط
11	Abu- Dahud, et al. (2015) فلسطين المحتلة	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصرفية. **نوع المهمة**: مهمة سمعية أ. تمييز (اختيار من متعدد) ب. تصريف الأفعال	**العدد**: 132 **الجنس**: 67 طالب / 65 طالبة **المرحلة**: الابتدائية؛ الصفوف(6,4,2) **المستوى الاقتصادي**: منخفض – متوسط
12	Saiegh-Haddad & Schiff (2016) فلسطين المحتلة	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على دقة وطلاقة القراءة **نوع المهمة**: بصرية أ. قراءة قوائم كلمات مشكولة وغير مشكولة، حقيقية وزائفة	**العدد**: 100 **الجنس**: 50 طالب و50 طالبة **المرحلة**: الصفوف (10,8,6,4,2) **المستوى الاقتصادي**: متوسط
13	Schiff & Saiegh-Haddad (2017) فلسطين المحتلة	**الهدف**: أ. فحص أثر الازدواجية اللغوية على قراءة الكلمات لدى الطلاب ذوي عسر القراءة مقارنة بطلاب التعليم العام ب. تقدير مساهمة قراءة الكلمات في اللهجة على طلاقة القراءة في الفصحى لدى الطلاب ذوي عسر القراءة وطلاب التعليم العام **نوع المهمة**: بصرية أ. قراءة قوائم كلمات مشكولة وغير مشكولة حقيقية وزائفة	**العدد**: 103 **الجنس**: 54 طالب و49 طالبة **المرحلة**:43 طالب من ذوي عُسر القراءة الصف (6) و60 طالب تعليم عام من الصفوف (6,4,2) **المستوى الاقتصادي**: منخفض – متوسط.
14	Taha (2017) فلسطين المحتلة	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على الذاكرة اللفظية **نوع المهمة**: مهمات سمعية أ. استدعاء (فوري، متأخر) ب. تعرّف على قوائم كلمات	**العدد**: 30 **الجنس**: 22 طالبة و8 طلاب **المرحلة**: الجامعية **المستوى الاقتصادي**: -

تابع/ جدول (3).

م	الدراسة	الهدف الرئيسي – المهام التجريبية	المشاركون
15	Schiff & Saiegh- Haddad, (2018) فلسطين المحتلة	**الهدف** أ. فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية والصرفية وقراءة الكلمات ب. تقدير مساهمة الوعي الصوتي والصرفي في اللهجة على قراءة الكلمات بالفصحى **نوع المهمة**: مهمات سمعية: أ. تجزئة وحذف الأصوات والمقاطع ب. تصريف واشتقاقات الأفعال مهمة بصرية ج. قراءة قوائم كلمات حقيقية وزائفة مشكولة وغير مشكولة	**العدد**: 100 **الجنس**: 50 طالب و50 طالبة **المرحلة**: الصفوف (2، 4، 6، 8، 10) **المستوى الاقتصادي**: متوسط
16	Saiegh-Haddad & Haj (2018) فلسطين المحتلة	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية (تمييز الأصوات المتدرجة قربًا وبُعدًا عن الفصحى) **نوع المهمة**: مهمة سمعية أ. **الحكم على نطق الكلمات**	**العدد**: 120 **الجنس**: 61 طالبة و59 طالب **المرحلة العمرية**: رياض الأطفال والابتدائية؛ الصفوف (6, 2, 1) **المستوى الاقتصادي**: متوسط
17	Asadi & Abu-Rabia (2019) فلسطين المحتلة	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية **نوع المهمة**: مهمة سمعية أ. عزل الأصوات الأولية والنهائية	**العدد**: 1012 **الجنس**: 605 من الطالبات و407 طلاب **المرحلة العمرية**: رياض الأطفال **المستوى الاقتصادي**: -
18	Saiegh-Haddad, et al. (2020) فلسطين المحتلة	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية عبر مستويات اقتصادية مختلفة. **نوع المهمة**: مهمات سمعية أ. دمج وحذف وتجزئة الوحدات الصوتية والمقاطع	**العدد**: 200 **الجنس**: 100 طالبة و100 طالب **المرحلة**: الصفوف (10, 8, 6, 4, 2) **المستوى الاقتصادي**: منخفض ومتوسط
19	Asadi (in press) فلسطين المحتلة	**الهدف**: فحص أثر الازدواجية اللغوية على المعالجة الصوتية **نوع المهمة**: مهمات سمعية أ. عزل الأصوات الأولية والنهائية ب. استدعاء فوري / التسمية التلقائية	**العدد**: 261 **الجنس**: 125 طالبة و136 طالب **المرحلة**: من رياض الأطفال إلى نهاية الصف الأول(طولية) **المستوى الاقتصادي**: مستويات اقتصادية مختلفة

المشاركون:

بلغ العدد الإجمالي للمشاركين في الدراسات التي رُوجعت (3518) من الطلاب المتحدثين باللغة العربية. مثّلوا (في مجموع الدراسات) مختلف الطبقات الاقتصادية والاجتماعية؛ المنخفضة، المتوسطة والمرتفعة. مع استبعاد الطلاب ثنائيو اللغة، والطلاب ذوي

الاضطرابات السلوكية والتعلّمية المختلفة، عدا دراسة واحدة استهدفت فحص تأثير الازدواجية على الطلاب من ذوي عسر القراءة مقارنةً بطلاب التعليم العام. تراوحت أعمار المشاركين في جميع الدراسات بين أربع سنوات وحتى 23 سنة؛ من جميع المراحل الدراسية (من رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية).

المهمّات التجريبية:

تنوّعت المهمّات التجريبية في الدراسات المشمولة بين مهمّات سمعية وبصرية (قراءة كلمات). استخدمت الدراسات التي فحصت تأثير الازدواجية اللغوية على المُعالجة الصوتية مهمّات سمعيّة؛ إذ استمعَ الطلاب إلى كلمات متوفرة في الفصحى فقط، وكلمات متوفرة في اللهجة العامية فقط، وكلمات مشتركة بين السياقين. ثمّ طُلب من المشاركين إمّا: (أ) الإشارة إلى الكلمات الصحيحة (Saiegh-Haddad, 2005; Saiegh-Haddad et al., 2011; Saiegh-Haddad & haji 2018). أو (ب) إجراء تلاعبًا صوتيًا على هذه الكلمات، كعزل الأصوات الأولية والنهائية (Saiegh-Haddad, 2003; 2004; 2005; 2007; Asadi & Abu-Rabia, 2019; Asadi, in press)، حذف وتجزئة الأصوات (Ali, 2014; Asadi & Ibrahim, 2014; Schiff & Saiegh-Haddad, 2018)، دمج وحذف وتجزئة الوحدات الصوتية والمقاطع معًا (Saiegh-Haddad, et al., 2020). أو (ج) الاستدعاء الفوري للحروف (Asaad & Eviatar, 2013) والكلمات (Asadi, in press; Taha, 2017) أو الاستدعاء المتأخر لهما (Taha, 2017).

وكذلك استخدمت الدراسات التي فحصت تأثير الازدواجية اللغوية على المعالجة الصرفيّة مهمّات سمعية، إذ استمع الطلاب إلى كلمات أو جمل ذات بنية صرفية مشتركة بين السياقين؛ الفصحى والعامية وبنية صرفية مُختلفة بينهما. ثمّ طُلب من المشاركين إمّا: (أ) الاختيار المتعدد (Khamis-Dakwar, et al., 2012). أو (ب) تصريف الأفعال من خلال تعبئة فراغات (Abu Dahud, et al. 2015; Schiff & Saiegh-Haddad, 2018) أو الاشتقاق من الجذر (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018) أو (ج) إعادة سرد القصص المسموعة بالفُصحى والعاميّة (Leikin, et al., 2014).

أمّا الدراسات التي فحصت تأثير الازدواجية اللغوية على دفة وطلاقة القراءة فقد استخدمت مهمّات بصرية. إذ عُرض على المشاركين (1) قوائم تحتوي على كلمات زائفة ذات بُنية صوتية فصحى أو عاميّة (Saiegh-Haddad, 2003; 2005) أو (2) قوائم تحتوي على كلمات حقيقية وزائفة مشكولة وغير مشكولة ذات بنية صوتية فصحى فقط أو مُشتركة بين السياقين؛ الفصحى والعاميّة (Saiegh-Haddad & Schiff, 2016; Schiff & Saiegh-Haddad, 2017; 2018). أو (3) قوائم تحتوي على كلمات حقيقية من الفُصحى فقط،

وكلـمات مُـشتركة بـين الـسياقين، وكلـمات متـوفرة في اللهجة العاميّة فقط، أي ليس لها تمثيلات بصريّة مكتوبة (Ali, 2014). ثمّ طُلب من المشاركين في جميع الدراسات (أ) قراءة هذه القوائم جهرًا.

تأثير ازدواجية اللغة العربية على القراءة:

إن تأثير الازدواجية اللغوية على القراءة، وبحسب الدراسات التجريبية المشمولة في هذه المراجعة، يشمل مستويات متعدّدة؛ مستوى المعالجة الصوتيّة، مستوى المعالجة الصرفية، وقراءة المفردات. وفيما يلي تفصيل لهذه التأثيرات على المستويات المختلفة.

التأثير على مستوى المعالجة الصوتية:

أظهرت نتائج الدراسات التي اختبرت تأثير الازدواجيّة اللغوية على المُعالجة الصوتيّة (14 دراسة) أنّ (أ) **تمييز الأصوات** أو جودة التمثيلات الصوتية المُخزّنة باللهجة العاميّة أفضل من الفصحى، إذ استطاع الطلاب تحديد الصوتيّات المتوفرة في لهجتهم بسهولة مقارنةً بالفصحى (Saiegh-Haddad, 2005; Saiegh-Haddad, et al., 2011; Saiegh-Haddad & haji, 2018). يزداد هذا التأثير كلما زادت المسافة الصوتية بين الفصحى واللهجة، أي تزيد صعوبة التمييز كلّما ابتعدت الكلمة الفُصحى في بنائها الصوتي عن اللهجة التي يستخدمها الطلاب (Saiegh-Haddad & haji, 2018).

أما قدرة الطلاب على (ب) **التلاعب بالتمثيلات الصوتية** فقد وجدت الدراسات المشمولة في المراجعة أنّ (1) مهمّة عزل الأصوات الأولية والنهائية أصعب في الفصحى مقارنةً بالعامية (Asadi, in press; Saiegh-Haddad, 2003; 2004; 2005). كما أن هناك تأثير لعدد من العوامل وهي: موضع الصوت "أوّلي أو نهائي" (e. g. Saiegh-Haddad, 2004; 2007)، واختلاف اللهجات؛ حيث وجدت إحدى الدراسات فرقًا مُهمّا في عزل الأصوات لصالح العاميّة في أحد اللهجات مقارنةً باللهجة الأخرى (Saiegh-Haddad, 2007)، وتعقيد أو بساطة الهياكل الصوتية (Asadi & Abu-Rabia, 2019; Asadi, in press; Saiegh-Haddad, 2004; 2007). هذا ولم تجد Saiegh-Haddad (2004) تأثيرًا للألفة بالمفردات على عزل الأصوات، وقد عزت ذلك إلى بساطة الهياكل الصوتية المستخدمة في الدراسة.

وفيما يخصّ قدرة الطلاب على (2) تجزئة الوحدات أو المقاطع الصوتية (Asadi & Ibrahim, 2014; Schiff & Saiegh- Haddad, 2018; Saiegh-Haddad, et al., 2020) ودمجها (Saiegh-Haddad, et al., 2020) فقد كانت مُتّسقة بين الدراسات المشمولة في هذه المراجعة. إذ وجد الطلاب صعوبة في تجزئة ودمج أصوات الكلمات ذات البنية الصوتية غير المتوفرة في لهجتهم العاميّة، كما أن هذا التأثير يزداد لدى الطلاب من ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض، ويمتد إلى صفوف أكثر تقدّمًا (Saiegh-

.Haddad, et al., 2020)

وقد تباينت نتائج الطلاب على (3) مهمّة حذف الأصوات تبعًا لطبيعة الكلمات المُستخدمة في المهمّات التجريبية. فقد كان أداء الطلاب على حذف الأصوات أفضل في العامية مقارنةً بالفُصحى - ويُقصد بالعاميّة في هذه الدراسات؛ "الكلمات المُشتركة بين السياقين؛ أي الكلمات العاميّة التي تتوفر لها تمثيلات إملائية - (Schiff & Saiegh- Haddad, 2018; Saiegh-Haddad, et al., 2020) بينما تفوق الطلاب في القدرة على حذف الوحدات الصوتية بالفصحى مقارنةً بالعامية (الصرفة) أي الكلمات التي لا تتوفر لها تمثيلات إملائية (Ali, 2014; Asadi & Ibrahim, 2014).

أما عن العوامل التي قد تقلّل أو تزيد من تأثير الازدواجية على دمج، عزل، حذف، تجزئة المقاطع أو الوحدات الصوتية فهي المستوى الاقتصادي ومستوى الصف، إذ وجدت (Saiegh-Haddad, et al. 2020) أنّ هذين العاملان يتقاطعان مع طبيعة المهمة الصوتية، على سبيل المثال؛ يمتد تأثير الازدواجية في مهمّات تجزئة وحذف الوحدات الصوتية بالتحديد إلى الصف الثامن والعاشر لدى الطلاب من ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض، بينما لم يُلحظ تأثير رئيسي للمستوى الاقتصادي على المزج المقطعي.

وأخيرا تشير نتائج **(ج) الذاكرة الصوتية** في ثلاث دراسات تضمّنها المراجعة إلى أنّ هناك تأثير للازدواجية اللغوية على الاستدعاء الفوري من الذاكرة الصوتية. بحيث كانت الحروف غير المنطوقة بشكل صحيح في اللهجة العامية هي أبطأ الحروف استدعاءً من قبل الطلاب (Asaad & Eviatar, 2013)، كما استعاد الطلاب الكلمات العاميّة والكلمات المُشتركة بين السياقين بشكل أسرع من الكلمات المتوفرة فقط في الفصحى (Asadi, in press; Taha, 2017). فيما لم يتأثر الاستدعاء المتأخر من الذاكرة الصوتيّة بالازدواجية اللغوية (Taha, 2017).

التأثير على مستوى المعالجة الصرفيّة:

كشفت الدراسات المشمولة في هذه المراجعة (أربع دراسات) عن تأثير رئيسي لازدواجية اللغة العربية على المُعالجة الصرفيّة، وذلك باختلاف طبيعة المهام سواءً كانت (أ) تمييز (Khamis-Dakwar, et. al., 2012) و/ أو(ب) إنتاج (Abu Dahud, et al., 2015; Leikin, et al., 2014; Schiff & Saiegh-Haddad, 2018). يظهر هذا التأثير متّسقًا بين الدراسات إذ تفوق الطلاب في الأداء على التمثيلات الصرفيّة الشائعة في اللهجة العامية مقارنةً بتلك المُختلفة بين السياقين؛ يحدث ذلك عبر تذكير وتأنيث، إفراد وتثنية وجمع الأفعال (Abu Dahud, et al., 2015; Schiff & Saiegh-Haddad, 2018) والأسماء بالإضافة إلى الاشتقاق من

الجذر (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018). كما يقع الطلاب في أخطاء أكثر على التمثيلات الصرفية المُختلفة بين السياقين مُقارنةً بالمشتركة بينهما، على سبيل المثال؛ إهمال الضمائر الموصولة، وصيغة المبني للمجهول وعدم اتفاق الفعل مع الفاعل في العربية الفصحى (يلعب الأطفال بدل الأطفال يلعبون). يُستثنى من ذلك النفي، فعلى الرغم من اختلافه بين السياقين، حقق الطلاب أداء أفضل في تمييز النفي بالفصحى (Khamis-Dakwar, et. al., 2012). كما أظهرَ الطلاب أخطاء صرفية أكثر عند إعادة سرد القصص التي استمعوا إليها بالفصحى، مع محدودية في الطلاقة واستخدام الجمل الطويلة، مقارنةً بإعادة سرد القصص التي استمعوا إليها بالعاميّة (Liekin, et al., 2014).

هُناك بعض العوامل المرتبطة بتأثير الازدواجية اللغوية على المعالجة الصرفية (والتي ظهرت متفرّقة في الدراسات المشمولة بالمراجعة) وهي: مستوى الصف، التعرّض المنزلي للفصحى، ودرجة تعقيد التمثيلات الصرفية. اتفقت دراستان (Abu Dahud, et al., 2015; Schiff & Saiegh-Haddad, 2018) على أن تأثير الازدواجية ينخفض كلما تقدم الطلاب في الصفوف الدراسية سواءً كان ذلك بعد الصف الثاني (Abu Dahud, et al., 2015) أو بعد الصف السادس (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018). فيما اختلفت النتائج حول عامل التعرض المنزلي للغة العربية الفصحى بين دراستين، إحداهما اعتبرته عاملاً مؤثراً (Leikin, et. al., 2014) بينما وجدته الدراسة الأخرى عشوائيًا وغير منتظم (Khamis-Dakwar, et. al., 2012). وأخيرًا فإنّ درجة تعقيد أو بساطة التمثيل الصرفي – النحوي قد يؤدي إلى زيادة أو خفض تأثير الازدواجية، على سبيل المثال فسّرت إحدى الباحثات تفوّق الطلاب غير المتوقع – وفقًا للأدبيّات السابقة – في تمييز النفي بالعربية الفصحى مقارنةً بالعاميّة، بأنّ النفي في العاميّة (اللهجة الفلسطينية) يتكون من أكثر من مورفيم (وحدة صرفيّة) بينما هو في الفصحى مورفيم واحد (Khamis-Dakwar, et. al., 2012).

التأثير على مستوى دقة وطلاقة القراءة:

تناولت ست من الدراسات المشمولة في هذه المراجعة تأثير الازدواجية اللغوية على مستوى دقة وطلاقة قراءة الكلمات، أشارت أربع دراسات إلى وجود تأثير واضح للازدواجية اللغوية على القراءة (Saiegh-haddad, 2003; Saiegh-Haddad & Schiff, 2016; Schiff & Saiegh-Haddad, 2017; 2018) ، حيث أظهر الطلاب أداء أفضل على قراءة الكلمات ذات البنية الصوتيّة المتوفرة في لهجتهم مقارنةً بالكلمات الفصحى، زائفةً كانت (Saiegh- Haddad, 2003; Schiff & Saiegh-Haddad, 2017; 2018) أو حقيقية (Saiegh-Haddad & Schiff, 2016; Schiff & Saiegh-Haddad 2017;

(2018 مشكولة أو غير مشكولة. ماعدا دراستين، أظهرت إحداهما (Saiegh-Haddad, 2005) أن الازدواجية اللغوية لم تؤثر على طلاقة قراءة الكلمات الزائفة. كما أن عزل الأصوات في اللغة العربية الفصحى أكثر تنبؤاً بطلاقة القراءة من عزلها في العاميّة. وكذلك قرأ المشاركون في دراسة أخرى (Ali, 2014) الكلمات الفصحى بشكل أفضل من العاميّة، والتي كانت في هذه الدراسة كلمات من اللهجة فقط لا تتوفر لها تمثيلات بصرية في ذاكرة الأطفال.

وقد استهدفت دراسة واحدة (Schiff & Saiegh-Haddad, 2017) من الدراسات المشمولة في هذه المراجعة فحص تأثير الازدواجية اللغوية على الطلاب العرب من ذوي عسر القراءة بشكل خاص. أظهر الطلاب أداءً أفضل عند قراءة الكلمات المتوفرة في اللهجة العامية (المشتركة في بُنيتها الصوتية بين السياقين) مقارنةً بالكلمات الفصحى غير المألوفة، والتي هي إمّا فريدة تمامًا أو متوفرة في اللهجة لكن مع تغيير في بنيتها الصوتية، هذا وقد تنبأت القدرة على قراءة الكلمات في اللهجة العامية بقراءة الكلمات في اللغة العربية الفصحى لدى طلاب التعليم العام، في حين كان للتشكيل أهمية خاصة لدى الطلاب من ذوي عسر القراءة؛ إذ تتنبأ القدرة على قراءة الكلمات العامية المشكولة بقراءة الكلمات في اللغة العربية الفصحى سواء أكانت مشكولة أم غير مشكولة.

نتائج تقييم الدراسات:

تكشف نتائج تقييم الدراسات المشمولة في المراجعة عن مُستويات مختلفة من التحيّز. أظهرت 14 دراسة مستوى تحيز منخفض (Saiegh- Haddad, 2003; 2004; 2011; Khamis-Dakwar, et al., 2012; Asaad & Eviatar, 2013; Asadi & Ibrahim, 2014; Leikin, et al., 2014; Saiegh-Haddad & Schiff, 2016; Schiff & Saiegh-Haddad, 2017; 2018; Taha, 2017; Saiegh-Haddad& Haj, 2018; Saiegh-Haddad, et al., 2020; Asadi, 2020). من بينها ست دراسات ذات جودة عالية حيث حققت جميع المؤشرات (Asadi, in press; Saiegh-Haddad, et al., 2020; Saiegh-Haddad & Haj, 2018; Schiff & Saiegh-Haddad, 2016; 2017; 2018).

بينما أظهرت خمس دراسات مستوى تحيز متوسط (Ali, 2014; Saiegh-Haddad, 2005;2007; Abu-Dahud, et al., 2015; Asadi & Abu-Rabia, 2019) وكانت أبرز مؤشرات الجودة التي لم تحققها هذه الدراسات: ملاءمة بعض الأدوات فنياً من حيث صدق الأداة (Abu-Dahud, et al., 2015; Asadi & Abu-Rabia, 2019) أو ثباتها (Saiegh- Haddad; 2005; 2007). (جدول 4).

جدول (4): تقييم الدراسات الكمية.

الدراسات الكمية غير العشوائية						
المؤلف	هل المشاركون يمثلون المجتمع المستهدف؟	هل الأدوات المستخدمة للتعرض وقياس الأثر ملائمة فنيًا؟	هل تم التبليغ عن كامل النتائج؟	هل تم ضبط العوامل الدخيلة التي قد تؤثر على النتائج من خلال التصميم أو التحليل؟	خلال فترة الدراسة، هل تم إجراء التدخل أو حدث التعرض على النحو المنشود؟	مستوى التحيز
Saiegh-Haddad (2003) فلسطين المحتلة	*		*	*	*	منخفض
Saiegh-Haddad (2004) فلسطين المحتلة	*		*	*	*	منخفض
Saiegh-Haddad (2005) فلسطين المحتلة	*			*	*	متوسط
Saiegh-Haddad (2007) فلسطين المحتلة			*	*	*	متوسط
Saiegh-Haddad, et al. (2011) فلسطين المحتلة	*		*	*	*	منخفض
Khamis-Dakwar, et al., (2012) فلسطين المحتلة	*		*	*	*	منخفض
& Eviatar Asaad (2013) فلسطين المحتلة	*		*	*	*	منخفض
& Ibrahim Asadi (2014) فلسطين المحتلة		*	*	*	*	منخفض
Ali (2014) الكويت	*	*			*	متوسط
Leikin, et al. (2014) فلسطين المحتلة	*	*	*	*	*	منخفض
Abu- Dahud, et al. (2015) فلسطين المحتلة	*		*		*	متوسط
Saiegh-Haddad & Schiff (2016) فلسطين المحتلة	*	*	*	*	*	منخفض

تابع/ جدول (4).

الدراسات الكمية غير العشوائية						
المؤلف	هل المشاركون يمثلون المجتمع المستهدف؟	هل الأدوات المستخدمة للتعرض وقياس الأثر ملائمة فنيًا؟	هل تم التبليغ عن كامل النتائج؟	هل تم ضبط العوامل الدخيلة التي قد تؤثر على النتائج من خلال التصميم أو التحليل؟	خلال فترة الدراسة، هل تم إجراء التدخل أو حدث التعرض على النحو المنشود؟	مستوى التحيز
& Saiegh- Schiff Haddad (2017) فلسطين المحتلة	*	*	*	*	*	منخفض
Taha (2017) فلسطين المحتلة	*		*	*	*	منخفض
Schiff & Saiegh-Haddad (2018) فلسطين المحتلة	*	*	*	*	*	منخفض
Saiegh-Haddad & Haj (2018) فلسطين المحتلة	*	*	*	*	*	منخفض
Asadi & Abu-Rabia (2019) فلسطين المحتلة			*	*	*	متوسط
Saiegh-Haddad, et al. (2020) فلسطين المحتلة	*	*	*	*	*	منخفض
Asadi (in press) فلسطين المحتلة	*	*	*	*	*	منخفض

مناقشة النتائج:

شكّلت الدراسات التي تناولت تأثير الازدواجية على مستوى المُعالجة الصوتيّة ما نسبته (73٪) من مجموع الدراسات في هذه المراجعة، وذلك في انسجام مع الأدلّة البحثية التي تدعم أهميّة المُعالجة الصوتيّة باعتبارها عاملاً حاسماً في تعلم القراءة باللغة العربيّة (e. g. Elbeheri & Everatt, 2007; Tibi & Kirby, 2019). فيما استهدفت أربع دراسات (2012–2018) فحص التأثير على مستوى المعالجة الصرفيّة، ذلك أيضًا في اتّساق مع تنامي الدعم البحثي لأهميّة المُعالجة الصرفيّة في تعلم القراءة عمومًا، وفي القراءة باللغة العربية على نحوٍ خاص (e. g. Tibi, et al., 2020). وقد استهدفت ست دراسات فقط فحص تأثير الازدواجية اللغويّة على القراءة مباشرة.

خلصت النتائج بشكل عام إلى أنّ ازدواجيّة اللغة العربية تتسبّب في ضعف الوعي بالبُنى الصوتيّة والصرفيّة للفُصحى (باعتبارها اللغة غير المُهيمنة) وخاصّةً في الصفوف المُبكّرة. كما يتّضح تأثيرها بشكل مُباشر على دقة وطلاقة القراءة. حيث أظهر الطلاب أداء أفضل عند قراءة الكلمات المُشتركة بين السياقين مقارنةً بالكلمات الموجودة فقط في الفُصحى (Saiegh-Haddad & Schiff 2016; Schiff, Saiegh-Haddad, 2017; 2018). وبالنظر إلى النتائج مُجتمعة فإنّ ازدواجية اللغة العربية قد تجعل من تعلمها عملية أكثر تعقيداً أمام الطلاب العرب (e. g. Asadi, in press; Schiff & Saiegh-Haddad, 2017).

كما توصّلت الدراسات في مجملها إلى عدد من العوامل اللغوية والبيئية التي قد تُسبّب تفاوتًا في تأثير الازدواجيّة اللغوية على القراءة بالعربيّة. تتمثّل العوامل اللغوية في تعقيد الهياكل الصوتيّة والصرفيّة، ومدى بُعد اللهجة عن اللغة العربية الفصحى؛ حيث إن هذا التأثير المرصود في عدد من اللهجات العربيّة – باستخدام منهجيّات مختلفة – يختلف تبعًا لطبيعة تمظهرات الازدواجية في كل لهجة، على سبيل المثال في الأردن (Laks & Berman, 2014) والجزائر (درقيني، 2014) والمملكة العربية السعودية (Moawad, 2006).

فيما تتمثّل العوامل الخاصة بالسياق البيئي في المستوى الاقتصادي لمتعلّمي القراءة، وتعرّضهم إلى اللغة العربية الفصحى. إذ يبدو أنّ انخفاض المستوى الاقتصادي يُعمّق من تأثير الازدواجية اللغوية على القراءة لدى الطلاب العرب (Saiegh-Haddad, et al., 2020). كما توصلت إحدى الدراسات (Leikin, et al., 2014) إلى أن تعريض الأطفال للقصة مسموعةً باللغة العربية الفصحى ساهم في إنتاجهم لمفردات (أسماء / أفعال/ صفات) أقرب إلى اللغة الفصحى منها إلى لهجاتهم، وأنّ هناك تأثير إيجابي للتعرض المنزلي للغة العربية الفُصحى على أداء الطلاب. بينما لم ترصد دراسة أخرى (Khamis-Dakwar, et al., 2012) مثل هذا التأثير؛ لكنّها فسرت ذلك بأن تعرّض المشاركين المنزلي للفصحى كان عشوائياً وغير منتظم. وبناءً عليه؛ يمكن القول بأن التعرّض المنتظم للفصحى قد يساهم في انخفاض تأثير الازدواجية على القراءة، يتفق ذلك مع ما أشارت إليه جميع الدراسات المشمولة في المراجعة بأن التأثير ينخفض عبر التقدم في الصفوف الدراسية.

إنّ دور التعرض إلى الفصحى يلفت النظر أيضًا إلى السياق الخاص الذي طُبّقت فيه الدراسات المشمولة في هذه المراجعة – عدا دراسة واحدة – وهو السياق العربي في إسرائيل. حيث الطلاب العرب الناطقين باللهجة الفلسطينية أقل تعرّضاً للفُصحى من أطفال المجتمعات العربية الأخرى، ففي إسرائيل هناك حالة تداخل لغوي

ثلاثي، إذ تحظى اللغتين العبرية والإنجليزية بشهرة ومكانة أكثر من العربية، بل إنّ العربية هي الأقل استخدامًا في السياق الرسمي في البلاد (Spolsky, 1994 كما ورد في Khamis-Dakwar, et al., 2012).

وفي ذات الاتّجاه يُشير التأثير المعكوس (تفوّق الطلاب في الفصحى على العاميّة) في مهمّات حذف الصوتيات (Asadi & Ibrahim, 2014) أو قراءة الكلمات – بسبب استخدام كلمات عاميّة "صِرفة" ليس لها تمثيلات إملائية بصريّة (Ali, 2014; Asadi & Ibrahim, 2014) – إلى الدور الذي تلعبه الهيمنة (التعرّض الكثيف والمبكّر) ضمن أحد المجالين السمعيّ أو البصريّ. حيث يمكن اعتبار الفُصحى بمثابة اللغة الثانية (الأقل هيمنة) في التحدّث والاستماع، بينما تُعتبر اللهجات العاميّة هي اللغة الثانية (الأقل هيمنة) في مجال اللغة المكتوبة (Nevat et al., 2014). ولهذا فربّما من المهم النظر إلى كلا السياقين (الفصحى واللهجات العامية) بشكل منفصل عند تقييم الأطفال من ذوي عسر القراءة أو الاضطرابات اللغوية، على سبيل المثال؛ استخدام مقياس للهجات محدد كمقياس المهارات اللغوية باللهجة العامية الأردنية (Khamis-Dakwar & Makhoul, 2014) وباللهجة الخليجية (Rakhlin, et al., 2019).

بقيَ أن نعلّق على بعض الجوانب التي لم تمنحها الدراسات المشمولة في هذه المراجعة اهتمامًا كافيًا، مع اعتقادنا بأهميّتها. على سبيل المثال؛ (أ) التعامل مع الهويّة الدينية للمُشاركين بدقّة وحذر، ذلك أنّ علاقة المسلمين بالفُصحى علاقة هويّة دينيّة بالإضافة إلى الهويّة العربيّة. يتعرّض الطفل العربي المُسلم للفُصحى بشكل أكثر كثافة من الطفل العربي غير المسلم- وبالتالي قد تتأثر موثوقية النتائج دون أخذ هذا العامل في الاعتبار أثناء الضبط التجريبي وتفسير النتائج. لم تتضمن الدراسات المشمولة في هذه المراجعة تصريحًا بديانة المشاركين، عدا دراسة واحدة (Saiegh-Haddad & Haj, 2018) كانت عيّنتها من الطلاب العرب في أحد المدارس المسيحية. (ب) أشارت بعض الدراسات بشكل عابر إلى أهمية أخذ طرق التدريس بالاعتبار كأحد العوامل البيئية التي قد تزيد أو تقلّل من تأثير ازدواجية اللغة العربية على القراءة، يمكن رصد هذه الإشارات إمّا كملاحظة عند ضبط تصميم الدراسة أو تحليل النتائج (e. g. Ali, 2014; Saiegh-Haddad & Schiff, 2016)، نعتقد بأهمية ضبط عامل طرق التدريس في جميع الدراسات. (ج) لا تتوفر دراسات تفحص تأثير الازدواجية تجريبيًا باستخدام عيّنات من دول عربية مختلفة. قد تشكّل الدراسات المُقارنة بيانات دقيقة حول حجم ونوع تأثير الازدواجية في لهجات متنوّعة وتوسيع نطاق البحث. وأخيرًا (د) إنّ مسألة الهيمنة اللغوية ضمن المجالين السمعي أو

البصري تطرح تساؤلات بحثية مثيرة للاهتمام حول تأثير توفّر تمثيلات بصريّة "إملائية" للهجات العامية مؤخرًا من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، مثلًا ما إذا كانت قراءة الكلمات العاميّة المكتوبة في شكلها المتداول من خلال وسائل التواصل الاجتماعي أسهل على الطلاب من قراءة الكلمات الفصحى؟

يمكن اعتبار النتائج المستمدة من الدراسات المشمولة في هذه المراجعة قويّة نسبيًا. إلا أنه يجب التنبّه إلى بعض القيود: (أ) لم تتضمّن الكلمات المفتاحية المستخدمة للبحث في قواعد البيانات أسماء اللهجات. على سبيل المثال؛ اللهجة السعودية، الخليجية، الفلسطينية، المصرية، الشاميّة، المغرب العربي، إلخ وبالتالي اقتصرت النتائج على البحوث التي استخدمت مفردة العامية أو اللهجة دون تخصيص لهجة محددة. (ب) تم البحث عن الدراسات باللغتين العربية والإنجليزية فقط، وبالتالي قد لا تمثّل نتائج المراجعة الحالية الدراسات التجريبية عن الازدواجية في العربية والمكتوبة بلغات أخرى كاللغة الفرنسية. (ج) أجريت 18 دراسة من الدراسات المشمولة في هذه المراجعة في فلسطين المحتلة (إسرائيل) ودراسة واحدة في الكويت مع ملاحظة أنه قد تم استبعاد الدراسات الوصفية والمسحية والتي ناقشت تأثيرات الازدواجية في لهجات عربية أخرى، تبعًا للغرض المحدّد من المراجعة. ومع ذلك فإن هذه الحالة تفرض قيدًا حول اعتبار نتائج المراجعة الحاليّة ممُثّلة بشكل دقيق لجميع اللهجات العربية.

التوصيات والبحوث المستقبلية:

بناءً على ما توصّلت إليه المراجعة من نتائج، هُناك عدد من التوصيات التي يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- عقد شراكة بين التربويين واللّسانيين لحصر الكلمات الفصحى غير المستخدمة في اللهجات السعودية المحليّة والموجودة في الكتب المدرسية، خاصةً الصفوف الأولية. وتحديد المسافة اللغوية بين لهجات الأطفال المحليّة والعربية الفصحى المستخدمة في التعليم، مع إجراء البحوث حول تأثير هذه المسافة على القراءة (تجريبيًا) لدى الطلاب السعوديين عامةً، والطلاب من ذوي صعوبات القراءة على وجه التحديد.

ب- توسيع إطار البحث التجريبي لمقارنة تأثير الازدواجية اللغوية على القراءة وذلك بين مناطق ولهجات دول متعددة.

ج- استخدام التتبع البصري (Eye- tracking) كأداة لقياس تأثير الازدواجية على القراءة، وذلك باستخدام كلمات مختلفة أو مُشتركة بين السياقين.

د- أخذ تأثير الازدواجية اللغوية بالاعتبار عند تقييم مهارات المعرفة المبكّرة بالقراءة لدى الأطفال العرب. وذلك من خلال تبنّي مقاييس الوعي الصوتي

المتوفرة لبعض اللهجات (e. g. Khamis-Dakwar et al., 2014; Rakhlin et al., 2019) وإعداد المزيد من المقاييس باللهجات المحليّة الأخرى.

هـ- تجويد طرق تدريس القراءة باللغة العربية. وذلك من خلال: (1) التركيز على المعالجة الصوتيّة والصرفيّة. (2) تصميم التدخلات بشكل حسّاس للطبيعة المزدوجة للغة العربية، على سبيل المثال؛ يبدأ المعلّمون بتدريس المفردات ذات الأصل المُشترك بين الفُصحى ولهجة الطفل (cognate)، في سياق حوار طبيعي محرّض للتفاعل وجاذب للاهتمام (Harries et al., 2011). وكذلك (3) التدريس المباشر للفرق بين الفصحى واللهجات العامية (Abu Rabia & Sarsour, 2020).

و- تقديم برامج دعم للأسر عمومًا ولـلأسر ذات الدخل المحدود على وجه الخصوص تتضمّن تعرّضًا منتظمًا ومبكّرًا للفصحى على سبيل المثال؛ تدخّلات القراءة المشتركة (Crøver, et al., 2020).

الخلاصة:

تُشير نتائج المراجعة الحاليّة إلى أن هناك تأثير عام للازدواجية اللغوية على القراءة. إذ شكّلت الهياكل الصوتية والصرفيّة للغة العربيّة الفُصحى تحديًا للقُرّاء المبتدئين، كما قرأ الطلاب المفردات المتوفّرة في لهجتهم التي يستخدمونها في المحادثات اليومية بطلاقة وسهولة مقارنةً بالمفردات الفُصحى. ينخفض هذا الأثر مع التقدم في الصفّ، ويتفاوت بحسب عدد من العوامل الخاصّة بالسياق اللغوي أو البيئي كالمسافة اللغوية بين الفصحى واللهجات المحليّة، تعقيد الهياكل الصوتية والصرفية، المستوى الاقتصادي للأسر ومقدار التعرّض إلى اللغة العربيّة الفُصحى. من هنا فإن البدء بقراءة الكلمات المشتركة بين السياقين عند تعلم القراءة قد يدعم ويطور من مهارات القراءة باللغة العربية الفصحى، كما أن التعرض المبكر والكثيف للغة العربية الفصحى قد يحد من تأثير هيمنة اللغة العاميّة وبالتالي يصبح الطفل على أُلفة بالتمثيلات الصوتية الصرفية والدلالية في الفصحى بطريقة شبيهة بالاكتساب المتزامن للغتين معًا دون هيمنة أحدهما على الأخرى، ذلك من شأنه أن يجعل ازدواجية اللغة العربيّة امتيازًا لا مشكلة، إذ يكتسب الطفل الفوائد المعرفية المختلفة للثنائية اللغوية كالانتباه الانتقائي وغيرها (Diamond, 2010). توصلت المراجعة إلى هذه النتائج من خلال (19) دراسة مثّلت سلسلة من البحوث التجريبية المطبقة في فلسطين المحتلة (إسرائيل) على الطلاب العرب عدا دراسة واحدة في دولة الكويت مما يحرّض على توسيع إطار البحث التجريبي ليغطّي مناطق ولهجات عربية متعددة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

درقيني، مريم (2014). تعلم القراءة-أدوات التقييم اللغوية لدى التلميذ الجزائري. *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *14*(1)، 371-386.

نداف، إسراء (2016). قياس مهارة سرعة القراءة على مستوى الكلمة باللغة العربية لدى التلاميذ أحادي وثنائي اللغة في ألمانيا. *عربيات*، *3*(2)، 246- 266.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abadzi, H. (2012). *How to Speed up Arabic Literacy for Lower-Income Students?: Some insights from cognitive neuroscience*. GPE Working Paper Series on Learning; No. 9. World Bank, Washington, DC. retrieved from: http://hdl.handle.net/10986/26823

Abu Dahud, R. M., Ibrahim, R., & Shany, M. (2015). How does Diglossia in Arabic affect the development of morphological knowledge throughout elementary schools?. *Journal: Journal of Advances in Linguistics*, *5*(2). 736-749. https://rajpub.com/index.php/jal/article/view/5190/6498

Abou-Ghazaleh, A., Khateb, A., & Nevat, M. (2018). Lexical Competition between Spoken and Literary Arabic: A New Look into the Neural Basis of Diglossia Using fMRI. *Neuroscience, 393*, 83-96. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2018.09.045

Abou-Ghazaleh, A., Khateb, A. & Nevat, M. Language Control in Diglossic and Bilingual Contexts: An Event-Related fMRI Study Using Picture Naming Tasks. *Brain Topogr 33*, 60–74. https://doi.org/10.1007/s10548-019-00735-7

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing 13*, 147–157. https://doi.org/10.1023/A:1008133701024

Abu Rabia, s., & Sarsour, E. (2020). The Influence of Diglossia on Syntactic Proficiency in Modern Standard Arabic among Regular and Struggling Readers. [Unpublished manuscript]. Faculty of Education, University of Haifa.

Ali, S. N. (2014). *Reading ability and diglossia in kuwaiti primary schools*. [Doctoral dissertation, University of Leeds]. https://etheses.whiterose.ac.uk/7457/

Asaad, H., & Eviatar, Z. (2013). The effects of orthographic complexity and diglossia on letter naming in arabic: A developmental study. *Writing Systems Research, 5*(2), 156-168. https://doi.org/10.1080/17586801.2013.862163

Asadi, I. A., & Abu-Rabia, S. (2019). The impact of the position of phonemes and lexical status on phonological awareness in the diglossic Arabic language. *Journal of psycholinguistic research*, *48*(5), 1051-1062. https://doi.org/10.1007/s10936-019-09646-x

Asadi, I. (in press). The impact of diglossia and lexical distance on phonological processing among arabic-speaking children: A longitudinal study. *Reading Psychology*.

Asadi, I. A., & Ibrahim, R. (2014). The influence of diglossia on different types of phonological abilities in arabic. *Journal of Education and Learning, 3*(3), 45-55. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v3n3p45

Benmamoun, E., & Albirini, A. (2018). Is learning a standard variety similar to learning a new language?. *Studies in Second Language Acquisition*, *40* (1), 31- 61. https://doi.org/10.1017/S0272263116000383

Crøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development.91*(6), 2192-2210. https://doi.org/10.1111/cdev.13348

Daniels, P., & Share, D. (2017). Writing System Variation and Its Consequences for Reading and Dyslexia. *Scientific Studies Of Reading, 22*(1), 101-116. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1379082

Diamond, J. (2010). The benefits of multilingualism. *Science*, *330*(6002), 332-333. https://doi.org/10.1126/science.1195067

Elbeheri, G., Everatt, J., Mahfoudhi, A., Abu Al-Diyar, N. M., & Taibah, J. N. (2011). Orthographic processing and reading comprehension among Arabic speaking mainstream and LD children. *Dyslexia*, *17*(2), 123-142. https://doi.org/10.1002/dys.430

Elbeheri, G., Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. *Reading and Writing*, 20(3), 273–294. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9031-0

Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual

https://doi.org/10.1017/S0142716410000299

Leikin, M., Ibrahim, R., & Eghbaria, H. (2014). The influence of diglossia in arabic on narrative ability: Evidence from analysis of the linguistic and narrative structure of discourse among pre-school children. *Reading and Writing*, 27(4), 733-747. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9462-3

Levin, I., Saiegh-haddad, E., & Hende, N. (2008). Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners. Applied Psycholinguistics, 29(3), 413–436. https://doi.org/10.1017/S0142716408080193

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P., C., Ioannidis, J. P., Moher, D. (2009). The PRISMA Statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology, 62*(10), e1- e34. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006

Maamouri, M. (1998). *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*. The Mediterranean Development Forum. The World Bank. retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED456669

Moawad, R. (2006). *The acquisition of the Arabic gender and number systems*. [Doctoral dissertation, Bangor University]. https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20566679/null

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and Meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine,6*(7), https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017). PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/

Muter, V. and Snowling, M. J. (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health, 14*, 37-41. https://doi.org/10.1111/j.1475- 3588.2007.00480.x

Mohamed, W., Elbert, T., & Landerl, K. (2011). The development of reading and spelling abilities in the first 3 years of learning Arabic. *Reading and Writing, 24*(9), 1043–1060. https://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9249-8

does: Metalinguistic abilities of Arabic- speaking children. *Applied Psycholinguistics, 21*(4), 451–471. https://doi.org/10.1017/S0142716400004021

Farran, K. L., Bingham, E. G., & Matthews, W. M. (2012). The relationship between language and reading in bilingual english-arabic children. *Reading and Writing*, *25* (9), 2153-2181. https://doi.org/10.1007/s11145-011-9352-5

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word, 15*(2). 325-340. https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702

Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). *Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary*. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), Handbook of early literacy research (Vol. 3, pp. 49–65). Guilford Press.

Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervag, A., & Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological Science, 26*(12), 1877–1886. https://doi.org/10.1177/0956797615603702

Hong, Q. N., Pluye, P., Fabregues, S., BAartlett, G., Boardman, F., Cargo, M.,... Nicolau, B. (2018). Mixed methods appraisal Tool (MMAT) version 2018. Canadian Intellectual Property Office.

Ibrahim, R., & Aharon-Peretz, J. (2005). Is literary Arabic a second language for native Arab speakers? Evidence from a semantic priming study. *Journal of Psycholinguist Research, 34*, 51–70. https://doi.org/10.1007/s10936-005-3631-8

Khamis-Dakwar, R., Froud, K., & Gordon, P. (2012). Acquiring diglossia: Mutual influences of formal and colloquial arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of Child Language, 39*(1), 61-89. https://doi.org/10.1017/S0305000910000784

Khamis-Dakwar, R., & Makhoul, B. (2014). Arabic diglossia and its implications for language learning disability assessment. In E. Saeigh-Haddad, & M. Joshi (Eds.), *Arabic Literacy Handbook: Theoretical Insights and Practical Challenges (pp.279-303)*. Springer.

Laks, L., & Berman, R. (2014). A new look at diglossia: Modality-driven distinctions between spoken and written narratives in Jordanian Arabic. In E. Saiegh-Haddad & M. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* (pp. 241–254). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-017-8545-7_11

Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence, *Applied Psycholinguistics 32*(1), 69-92.

meets dyslexia: The effect of diglossia on voweled and unvoweled word reading among native Arabic-speaking dyslexic children. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 30(5), 1089-1113. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9713-1

Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2018). Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard arabic. *Frontiers in Psychology, 9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00356

Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2018). Ethnologue: Languages of the World (21st ed.). SIL International.

Stafford, C. (2011). Bilingualism and enhanced attention in early adulthood. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, *14*(1), 1-22. https://doi.org/10.1080/13670050903568209

Taha, H. (2017). How does the linguistic distance between spoken and standard language in arabic affect recall and recognition performances during verbal memory examination. *Journal of Psycholinguistic Research, 46*(3), 551-566. https://doi.org/10.1007/s10936-016-9453-z

Tibi, S., & Kirby, J. R. (2019). Reading in Arabic: How well does the standard model apply? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62*(4), 993–1014. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0193

Tibi, S., Edwards, A. A., Schatschneider, C., & Kirby, J. R. (2020). Predicting arabic word reading: A cross-classified generalized random-effects analysis showing the critical role of morphology. *Annals of Dyslexia, 70*(2), 200-219. https://doi.org/10.1007/s11881-020-00193-y

Zacharias, A. (2017 July 31). Is it better for your children to be reading in colloquial Arabic?. The national news. https://www.thenationalnews.com/arts-culture/books/is-it-better-for-your-children-to-be-reading-in-colloquial-arabic-1.615695

❋ ❋ ❋

Nevat, M., Khateb, A., & Prior, A. (2014). When first language is not first: An functional magnetic resonance imaging investigation of the neural basis of diglossia in Arabic. *European Journal of Neuroscience*, *40* (9), 3387-3395. https://doi.org/10.1111/ejn.12673

Rakhlin, N., Aljughaiman, A., & Grigorenko, E. (2019). Assessing language development in Arabic: The Arabic language: Evaluation of function (ALEF). *Applied Neuropsychology: Child, 10* (1), 1-16.

https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1596113

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics, 24* (3), 431-451. https://doi.org/10.1017/S0142716403000225

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudo words in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics, 25*(4), 495–512. https://doi.org/10.1017/S0142716404001249

Saiegh-haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing, 18*(6), 559-582. https://doi.org/10.1007/s11145-005-3180-4

Saiegh-haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in arabic. *Applied Psycholinguistics, 28* (4), 607-625. https://doi.org/10.1017/S0142716407070336

Saiegh-Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M. (2011). The linguistic affiliation constraint and phoneme recognition in diglossic arabic. *Journal of Child Language, 38*(2), 297-315. https://doi.org/10.1017/S0305000909990365

Saiegh-Haddad, E., & Schiff, R. (2016). The impact of diglossia on voweled and unvoweled word reading in arabic: A developmental study from childhood to adolescence. *Scientific Studies of Reading, 20*(4), 311-324. https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1180526

Saiegh-Haddad, E., & Haj, L. (2018). Does phonological distance impact quality of phonological representations? Evidence from Arabic diglossia. *Journal of child language*, *45*(6), 1377-1399. https://doi.org/10.1017/S0305000918000302

Saiegh-Haddad, E., Shahbari-Kassem, A., & Schiff, R. (2020). Phonological awareness in Arabic: The role of phonological distance, phonological-unit size, and SES. *Reading and Writing*, 33, 1649–1674. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10019-3

Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2017). When diglossia

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (20)، ص ص 87 - 113، الرياض (2022م/ 1443هـ)

تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة في المرحلة المتوسطة

أ. بدور بنت أحمد باهمام[1]، و أ. د.نوره بنت علي الكثيري[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة في المرحلة المتوسطة. وقد اتبعت هذه الدراسة النوعية تصميم التجربة الشخصية للأفراد؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة. وقد شاركت في الدراسة ست طالبات من ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. كما تم استخدام أداتين لجمع البيانات، وهما: المقابلة وتحليل الوثائق، وتضمن تحليل الوثائق تحليل عينات من كتابة الطالبات، وتحليل الكتب المدرسية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة في جوانب معينة. وتوصلت النتائج إلى أن هؤلاء الطالبات المشاركات في الدراسة لديهن معرفة ضعيفة بالتعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة. وتشكلت هذه التصورات من خلال خمسة موضوعات، وهي: التعبير الكتابي، والجوانب الآلية في الكتابة، وآلية تدريس التعبير الكتابي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة، ومقترحات لتدريس التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التعبير الكتابي، استراتيجيات التنظيم الذاتي، المرحلة المتوسطة.

Perceptions Female Student with Learning Disabilities about Expressive Writing and Using of Self- Regulated Strategies in Writing in Middle School

Mrs. Bedour A Bahamam[1], and Prof. Norah A Alkatheery[2]

Abstract: The present study aimed to identify perceptions about expressive writing and using of self- regulated strategies in writing of female student with learning disabilities. This qualitative study was followed by design of the personal experience of the individuals that appropriate to the nature of this study. This study included six student with learning disabilities in middle school in Riyadh city. The data collection tools was the interview and analysis documents that included analysis some sample of student writing and analysis school books for Arabic in middle school. The results in this study included weak knowledge for student that followed in this study in expressive writing and using of self- regulated strategies in writing. This perceptions was formed from five themes: expressive writing, writing mechanics, method of teaching expressive writing, self- regulated strategies in writing, suggestions for teaching expressive writing.

Key Words: Learning Disabilities, Expressive writing, Self- regulated strategies, Middle school.

---

(1) طالبة دكتوراه، صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: bedour543@hotmail.com

(2) أستاذ صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: nalkatheery@ksu.edu.sa

(1) PhD Researcher in Department of Special Education, Faculty of Education, King Saud University.
E-mail: bedour543@hotmail.com

(2) professor Learning Disabilities in Department of Special Education, Faculty of Education, King Saud University.
E-mail: nalkatheery@ksu.edu.sa

المقدمة:

تُعد الكتابة أداة متعددة الاستخدامات، إذ تُستخدم لتحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف، فهي تُستخدم لتبادل المعلومات، ورواية القصص، وكتابة التجارب، والترفيه، وإقناع الآخرين. كما تعد الكتابة أداة قوية للتأثير على الآخرين، وهي أداة ضرورية للتعلم والتواصل. وبمقدار الحاجة إلى الكتابة كوسيلة لجمع المعلومات، وحفظها، ونقلها؛ تظهر الحاجة إليها – أيضًا – في المساعدة على فهم وتذكر ما يتم تعلمه، فالطلاب يتمكنون من فهم المواد التي يقرؤونها بشكل أفضل إذا كتبوا عنها. وإن تعليم الطلاب الكتابة يحسّن مهاراتهم في القراءة (Graham et al., 2019). وقد أشار جراهام وبيرين (Graham & Perin, 2007) إلى أنه يمكن النظر إلى الكتابة كمؤشر على النجاح الأكاديمي.

وللكتابة مجموعة من المهارات، ومن ضمنها التعبير الكتابي الذي يُعد من المهارات المعقدة؛ لأن الطالب يقوم فيه بتكوين الأفكار وتنظيمها لتوصيل رسالة إلى الآخرين (ميرسر وميرسر، 2005). ويتطلب التعبير الكتابي مهارات الكتابة الأخرى، مثل: التهجئة، والخط اليدوي، والمعرفة بعمليات الكتابة التي تشمل: التخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير (خصاونة وآخرون، 2015). وتظهر حاجة الطلاب إلى التعبير الكتابي في المدرسة ضمن المهام التي يطلبها المعلم منهم في الصف أو كواجب منزلي، والتي قد تشمل مهامًا تتطلب التعبير الكتابي (بيندر، 2008). ولا يعتبر التعبير الكتابي مهارة منفصلةً عن باقي مهارات الكتابة، فهو يرتبط بالقواعد النحوية والصرفية، وكذلك يرتبط بالتهجئة والخط، كما يرتبط بالبعد المعرفي الذي يتطلب أن يكون لدى الطالب حصيلة من المعلومات، والأفكار، والخبرات (شحاتة، 2000).

ويجد الطلاب ذوو صعوبات التعلم مشكلاتٍ في التعبير الكتابي، حيث تشير الدراسات إلى أن هؤلاء الطلاب يفتقرون إلى المهارات الآتية: المعرفة النقدية لعملية الكتابة، واستراتيجيات الكتابة، والتنظيم الذاتي لعملية الكتابة، والصعوبة في توليد الأفكار واختيار الموضوعات، والقيام بالقليل من التخطيط المسبق أو عدم القيام به أبدًا. ويفتقر الطلاب ذوو صعوبات التعلم إلى استراتيجيات مهمة لتخطيط النص، وإنتاجه، وتنظيمه، ومراجعته، إضافة إلى الصعوبات التي تواجههم في الجوانب الآلية للكتابة كالتهجئة والخط، والتي تتداخل مع عملية الكتابة (Harris & Graham, 2013). وقد أكدت دراسة بونتيل وآخرين (2018) على وجود أسباب تزيد من الصعوبات في التعبير الكتابي ومنها طبيعته المركبة. أي إن التعبير الكتابي يتطلب التخطيط والتحليل والتركيب، وكذلك توظيف القواعد اللغوية، واستحضار المعلومات المتصلة بموضوع

الكتابة. كما وجدت هذه الدراسة أن المعلمين يجدون صعوبة في إشراك جميع الطلاب في حصة التعبير الكتابي، وظهور مشكلات في توجيه أفكارهم إلى الالتزام بالموضوع المطلوب منهم الكتابة عنه، وعدم كفاية الوقت الزمني للحصة لتدريس التعبير الكتابي، مما قد يزيد من صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلاب.

ولتأكيد أهمية تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فقد تم النظر إليه على أنه طريقة لتوسيع نطاق تدريس التربية الخاصة؛ ليشمل الأنشطة التي تتطلب التحفيز المعرفي والمهاري والجهد. حيث تجاوز التركيز فقط على بناء المهارات الأكاديمية الأساسية في الكتابة. وقد جذب هذا الاتجاه العديد من الباحثين، وتم اعتبار التعبير الكتابي ضروريًا للنجاح في مكان العمل (Baker et al., 2003). وإضافة إلى ما سبق تتضح أهمية التعبير الكتابي في حاجة الطلاب إليه في المستقبل، حيث إن هناك مجموعة واسعة من الوظائف التي تتطلب من الموظفين إنتاج وثائق مكتوبة، وعروض تقديمية بصرية/ نصية، ومذكرات، وتقارير، ورسائل إلكترونية، كما أن وسائل التواصل في الحياة اليومية قد تتطلب مهارات الكتابة. وإن عدم إتقان الطلاب للتعبير الكتابي قد يؤثر بشكل مباشر على قرارات التوظيف والترقية، وإكمال التعليم في الجامعة في المستقبل (Graham & Perin, 2007).

وسيرًا مع التوجهات السابقة، فإنه ينبغي تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ ولذا ينبغي أن يتلقى هؤلاء الطلاب المزيد من التدريس الصريح لهذه المهارة، ويجب مساعدتهم في تحديد أهداف واضحة ومحددة للكتابة. كما يجب إعطاء الأولوية لاستراتيجيات تدريس الكتابة (Harris & Graham, 2013). وكذلك من المهم تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم عمليات التخطيط، والكتابة، والتحرير باستخدام التدريس الاستراتيجي؛ لتحسين التعبير الكتابي لديهم. وقد يكون تأثير تدريس الاستراتيجيات أكثر وضوحًا عند استخدام استراتيجية تنمية التنظيم الذاتي كنهج لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات الكتابة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، فهؤلاء الطلاب يظهرون تحسنًا في جودة كتابتهم عندما يتم تعليمهم استراتيجيات الكتابة، والتنظيم الذاتي لتنفيذ عمليات التخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير (Gillespie & Graham, 2014). إن التدخلات في الكتابة لها تأثير إيجابي على تصورات الطلاب في قدرتهم على الكتابة بفعالية (Baker et al., 2003).

وبناء على ما سبق، فإنه من المفيد تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل صريح؛ لأن هؤلاء الطلاب قد لا يتمكنون من تعلمها بشكل غير مباشر كغيرهم من الطلاب ذوي

الخبرة والمهارة في التعبير الكتابي لاستخدامها في عمليات الكتابة. ويعد التنظيم الذاتي أداةً قوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، فهؤلاء الطلاب بمجرد أن يتعلموا كيف يستخدمون هذه الاستراتيجيات – وهي: تحديد الهدف، والتعليمات الذاتية، والمراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي – سيتمكنون من التفكير في الأفكار الإبداعية، واختيار الموضوع الذي سيكتبون عنه، ومراجعة ما يكتبون. وبشكل عام سيتمكن هؤلاء الطلاب من الاستعداد للكتابة (Harris et al., 2018).

وقد ركزت دراسة بونيتيل وآخرين (2018) على أهمية استطلاع آراء المعلمين حول طبيعة التعبير الكتابي، والصعوبات التي تحول دون نجاحهم في تدريسه؛ للتعرف على مقتضيات الخلل التعليمي. وبما أن المعلم والطالب هما محوران رئيسيان في العملية التعليمية؛ فإن الدراسة الحالية قد ركزت على الحصول على آراء وتصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة.

مشكلة الدراسة:

إن الطالبات ذوات صعوبات التعلم قد يواجهن صعوبة عند القيام بالتعبير الكتابي؛ نظراً لما لديهن من مشكلات في الجوانب الآلية للكتابة، وصعوبة القيام بعمليات الكتابة، وهي: التخطيط والكتابة، والمراجعة والتحرير، وصعوبة في إنشاء الأفكار، وفي اختيار الموضوعات التي يكتبن عنها، بالإضافة إلى قلة معرفتهن باستراتيجيات التنظيم الذاتي عند الكتابة (Harris & Graham, 2013). وكون التعبير الكتابي من المهارات التي ستحتاج إليها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المستقبل، فقد تزايد اهتمام الدراسات في مجال صعوبات التعلم بالكتابة وتحسينها.

وقد ذكرت دراسة بيكر وآخرين (Baker et al., 2003) أنه خلال الخمسة عشر عامًا الماضية تم إجراء العديد من الدراسات في مجال التعبير الكتابي مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فحين كانت الدراسات التي تتناول صعوبات التعلم سابقا تركز على الجوانب الآلية للكتابة، والقواعد النحوية؛ أصبحت الدراسات الحديثة تركز على تحسين التعبير الكتابي. وقد تأثر هذا التحول في الدراسات بتطور النماذج المعرفية للكتابة التي أكدت على العمليات العقلية التي يستخدمها الكتاب الماهرون. فهؤلاء الكتاب يركزون على عمليات التخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير، والمراقبة، والتقييم، وإدارة الكتابة؛ لذا أصبحت الدراسات تتناول تحديد الأساليب التي تحسن من هذه الاستراتيجيات والعمليات. وقد اعتمدت بعض المؤسسات، مثل (What Work Clearinghouse - WWC)، مجموعة من الممارسات المبنية على الأدلة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومنها استراتيجية تنمية التنظيم الذاتي في الكتابة،

والتي تستخدم لتحسين التعبير الكتابي واستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Harris & Graham, 2013).

ولتحسين تدريس التعبير الكتابي فإنه من المفيد التعرف على مستوى هؤلاء الطلاب في التعبير الكتابي ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة، وكذلك التعرف على تصورات هؤلاء الطلاب في كلا الموضوعين، وبعد الإطلاع على الكتاب المدرسي للغة العربية (لغتي الخالدة)، والذي يشمل مجموعة من أشكال التعبير الكتابي كالقصة والرسالة وغيره في كل صف، والإطلاع على الدراسات التي تناولت التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبحكم عمل الباحثتين بالميدان التربوي، وكونهما متخصصتين في صعوبات التعلم، ومن اهتماماتهما البحثية التعبير الكتابي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة، فقد التمستا وجود صعوبات في التعبير الكتابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقلة الدراسات العربية – في حدود علم الباحثتين – التي تناولت التعبير الكتابي واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، إضافة إلى ذلك، يتم تدريس التعبير الكتابي بشكل مدمج مع بقية المهارات في اللغة العربية، ولا يدرس بشكل منفصل في حصص دراسية مخصصة له بشكل مستمر؛ فقد لاحظت الباحثتان الحاجة إلى التعرف على تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **كيف تصف الطالبات ذوات صعوبات التعلم معرفتهن بالتعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟**

أسئلة الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية منهج البحث النوعي الذي غالباً ما يقوم على سؤال رئيسي، ويسمى بالتساؤل المحوري، وهو تساؤل عام يدور حول استكشاف الظاهرة التي يتم التركيز عليها في الدراسة. فالغرض من البحث النوعي هو استكشاف مجموعة من العوامل العامة المتشابكة التي تحيط بالظاهرة موضوع الدراسة، وتقديم تصورات يحملها المشاركون في الدراسة تجاه الظاهرة، وقد قامت الباحثتان بالإجابة على السؤال الرئيسي التالي من خلال أدوات الدراسة التي تضمنت أسئلة المقابلة وتحليل الوثائق:

كيف تصف الطالبات ذوات صعوبات التعلم معرفتهن بالتعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات

الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة حول التعبير الكتابي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة.

الأهمية:

الأهمية النظرية:

- إثراء الأدبيات بدراسات تتناول تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي.

- تفيد نتائج الدارسة الحالية في توجيه انتباه المشرفين التربويين ومعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم إلى احتياجات هؤلاء الطالبات فيما يخص التعبير الكتابي.

- توجيه انتباه الباحثين إلى عمل دراسات نوعية تهتم بالتعرف على تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

- تزويد المختصين بمقترحات لتدريس التعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة في المرحلة المتوسطة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

- تأمل الباحثتان في أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير بيانات يمكن للمعلمات الاسترشاد بها في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة التعبير الكتابي، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على ثلاث مدارس للمرحلة المتوسطة تابعة لمكتب في وسط مدينة الرياض.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على ست طالبات من ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

الحدود الزمانية: تطبق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/ 1443هـ.

المصطلحات:

التعبير الكتابي:

يعرف شحاتة (2010، ص 79) التعبير الكتابي بأنه: "أداء عمل كتابي قابل للمراجعة والتعديل والتقويم، يستخدم فيه التلميذ ما لديه من ثروات لغوية وقدرات عقلية، ليعبّر عن أفكاره ومشاعره ومكنونات نفسه، وحاجاته لتحقيق التواصل اللغوي مع الآخرين، ويجسد خبرته الواقعية والخيالية باتباع العمليات والمراحل اللازمة للإنتاج الكتابي بصورة تتسم بالدقة والجودة". ويعرف التعبير الكتابي إجرائياً بأنه كتابة مجموعة من الجمل في شكل فقرات، تعبر عن فكرة أو موضوع معين، وللتعبير الكتابي أشكال عدة، وهي القصة، والسيرة الذاتية، والمقال، والخاطرة، والتقرير، والرسالة.

استراتيجيات التنظيم الذاتي:

هي مجموعة من الاستراتيجيات التي ذكر كلٌ من: هاريس وآخرون بأن الكتاب ذوي الخبرة يقومون باستخدامها عند الكتابة، وتشمل: تحديد الهدف، والتعليمات الذاتية، والمراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي (Harris et al., 2018). وتعرف استراتيجيات التنظيم الذاتي إجرائياً بأنها مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد الطالبات على ضبط سلوكهن عند أداء التعبير الكتابي، وتشمل هذه الاستراتيجيات أن تقوم الطالبة بتحديد هدفها قبل الكتابة، وتقدم لذاتها التعليمات التي تساعدها على أداء التعبير الكتابي، وتراقب كتابتها، وتقيم أدائها، وتقدم التعزيز الذاتي لذاتها من خلال ذكر الكلمات والجمل الإيجابية والتحفيزية.

الطالبات ذوات صعوبات التعلم:

تعرف الباحثتان هذا المصطلح إجرائياً بأنه: الطالبات اللاتي تم تشخيصهن بصعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، أو قد تم تشخيصهن بذلك من المرحلة الابتدائية، وذلك وفقاً لأسلوب التشخيص المعتمد في برامج صعوبات التعلم من وزارة التعليم. إضافة إلى ذلك أن يكون لدى هؤلاء الطالبات مشكلات في الكتابة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد صعوبات التعلم من فئات الأفراد ذوي الإعاقة التي وردت في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وقد تم منذ عام 1975م تشخيص العديد من الطلاب الذين يظهر عليهم مشكلات في التعلم بذوي صعوبات التعلم. وقد طرأ على صعوبات التعلم الكثير من التحسين والتطوير؛ بغرض تقديم أفضل الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم (هنلي وآخرون، 2013). وتختلف صعوبات التعلُّم من فرد إلى آخر، حتى عند وجود تشابه في مجال الصعوبة، وقد يظهر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم صعوبات أخرى متزامنة معها؛ وذلك لأن هؤلاء الطلاب قد يكون لديهم- في الغالب - أكثر من مشكلة (فليتشر وآخرون، 2013). ومن المفيد عدم الاقتصار في النظر إلى الطالب من حيث أن المشكلة موجودة لديه فقط، وإنما توسيع الدائرة والنظر في الموقف التعليمي والمهام التعليمية المقدمة والطرق المستخدمة في تدريس هذا الطالب (هنلي وآخرون، 2013). فالطلاب ذوو صعوبات التعلم بحاجة إلى أن يتم تدريسهم باستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وملائمة لهم.

ويواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الكتابة مثلما يواجهون مشكلات في القراءة والرياضيات، وتعرف الكتابة بأنها: "مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية إلى رموز مكتوبة، وتشتمل كذلك على التعبير كتابيًا عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات

باستخدام قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، بالإضافة إلى الخط اليدوي" (عواد والسرطاوي، 2011، ص 255). وللكتابة مجموعة من المهارات، وهي الجوانب الآلية في الكتابة، كالتهجئة والخط اليدوي وبناء الجمل، والنحو والصرف، والتعبير الكتابي (Baker et al., 2003). وغالبًا ما تظهر صعوبات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم على شكل أخطاء إملائية، وأخطاء في التعبير الكتابي، وأخطاء في تركيب الجملة، والخط اليدوي غير المقروء أو الذي يصعب قراءته. ويعتبر التعبير الكتابي مهمة معقدة؛ نظرًا لما يتطلبه من التنسيق بين العديد من مهارات الكتابة، كالتهجئة، وبناء الجمل، والخط اليدوي، وإنشاء الأفكار (عواد والسرطاوي، 2011). كما يعتبر التعبير الكتابي مهمًا، حيث إن إتقانه دليل عملي على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية (الخولي، 2004). ويظهر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التعبير الكتابي تتمثل في وجود صعوبة في التخطيط من حيث عدم إدراك الطلاب ذوي صعوبات التعلم لعملية الكتابة أو لهدفها، وفشلهم في تنظيم أفكارهم، وكتابة مفردات غير دقيقة وغير محددة، وجملٍ أقل، والتركيز على الجوانب الآلية في الكتابة أكثر من التركيز على وضوح النص المكتوب، وعدم القيام بمراجعة ما قاموا بكتابته (Improving writing performance, 2006).

ويضاف إلى الصعوبات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الكتابة مشكلاتٌ في استراتيجيات التنظيم الذاتي. وقد أكدت نتائج الدراسات التي استخدمت إحدى استراتيجيات التنظيم الذاتي – كالتصحيح الذاتي والتسجيل الذاتي – فعاليتها في تعليم الكتابة للأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم. كما استخدم جراهام وهاريس استراتيجية التنظيم الذاتي كاستراتيجية معرفية؛ لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الكتابة، وتكوين اتجاه إيجابي نحو الكتابة (عواد والسرطاوي، 2011). وتشمل استراتيجيات التنظيم الذاتي، ما يأتي:

– تحديد الهدف، ويقدم معلومات عن ما هو مطلوب في مهمة الكتابة، وما يرغب الطالب بتحقيقه بعد الانتهاء منها. ويساعد تحديدُ الهدفِ الطلابَ على تحديد مستوى تقدمهم. ومن المهم أن تكون هذه الأهداف سهلة وقابلة للتحقق على المدى القريب.

– التعليمات الذاتية، وهي ما يحدّث بها الطالبُ نفسَه عند الكتابة، حيث يحدّث الطالب نفسه بما ينبغي عليه فعله كي ينتهي من الكتابة. وتعتبر التعليمات الذاتية شكلًا من أشكال الكلام الذاتي، والتنظيم الذاتي، الذي يساعد الطلاب على تنظيم وتخطيط السلوك عند الكتابة، والحفاظ على السلوكيات ذات الصلة بمهمة الكتابة، كما يوفر التعزيز الذاتي للنجاح.

– المراقبة الذاتية، حيث يتم تعليم الطلاب المراقبة الذاتية لأدائهم الكتابي، وتشمل المراقبة الذاتية: التقييم الذاتي لحدوث أو عدم حدوث السلوك، وكذلك التسجيل الذاتي، حيث يقوم الطالب فيه بتحديد أو إدخال بيانات على منظم الرسم البياني؛ لتوضيح الأداء الحالي له في مدة معينة.

– التعزيز الذاتي، ويحصل عندما يختار الطالب المعززات ويقدمها لنفسه عند تحقيق الأداء الجيد، ومن أكثر أنواع التعزيز استخدامًا في استراتيجيات التنظيم الذاتي العباراتُ الإيجابية (Harris et al., 2018).

ومن المهم تعليم الطلاب كيفية التعلم، والقدرة على إدارة سلوكهم أثناء التعلم، وكيفية تعميم المهارات التي اكتسبوها من بيئة إلى أخرى، وتنظيم الوقت والتعلم (هنلي وآخرون، 2013). وقد تناولت دراسة العدل (2002) موضوع استراتيجيات التنظيم الذاتي، وهدفت إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في درجات ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وكذلك التعرف على الفروق بين التلاميذ في الصف الخامس ابتدائي والتلاميذ بالصف الثاني الإعدادي في درجات ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت مقياس ما وراء المعرفة، واستبيان الدافعية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. وتكونت عينة الدراسة من (260) تلميذاً وتلميذة، منهم (131) بالصف الخامس، و(129) بالصف الثاني الإعدادي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في درجات ما وراء المعرفة، والدافعية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، لصالح التلاميذ العاديين، ووجود فروق بين التلاميذ في الصف الخامس ابتدائي وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في درجات ما وراء المعرفة، وعدم وجود فروق بينهم في الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

ولتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم استخدمت دراسة جاموس (2006) استراتيجيات التنظيم الذاتي لغرض تحسين الأداء. وهدفت إلى تنمية مهارات حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب من خلال جلسات البرنامج المقترح القائم على عمليات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. واعتمدت الدراسة على منهج البحث شبه التجريبي لمجموعتين: تجريبية وضابطة. واقتصرت عينة الدراسة على (30) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم الحساب في الصف الخامس ابتدائي في محافظة الجيزة بمصر. واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: الاختبار

التحصيلي في وحدة الكسور العشرية، واختبار الذكاء المصور، واختبار مهارات حل المشكلة الحسابية، وبرنامج تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات حل المشكلة الحسابية (فهم المشكلة الحسابية، وضع خطة لحل المشكلة، تنفيذ خطة الحل، تقويم الحل) لصالح المجموعة التجريبية.

ويوجد العديد من الدراسات التي تناولت تحسين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتعبير الكتابي لدى الطلاب؛ نظرًا لما للتعبير الكتابي من أدوار مهمة في البيئة المدرسية، فهو مهارة تستخدم عمليات (مثل التخطيط، والتقييم، ومراجعة النص) لإنجاز مجموعة متنوعة من الأهداف، مثل كتابة تقرير أو كتابة مقال. كما يعد وسيلة لتوسيع وتعميق معرفة الطلاب، فهو بمثابة أداة لتعلم المعرفة (Graham & Perin, 2007). ولتعزيز هذه الأدوار تناولت دراسة مونرو وترويا (Monroe & Troia, 2006) تدريس عمليات الكتابة (التخطيط، والكتابة، والمراجعة)، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وكتابة المقال الإقناعي. واستخدمت الدراسة تصاميم الحالة الواحدة، والتي اشتملت على ثلاث مراحل، وهي: الخط القاعدي، والتدخل، وما بعد التدخل. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة للمرحلة المتوسطة في الشمال الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الأدوات التالية: استراتيجية (CDO)، وتتضمن ثلاثة أجزاء (Compare, Diagnose, & Operate) وتشير إلى المقارنة، والتشخيص، والتشغيل، ونموذج الكلمات الانتقالية؛ واستراتيجية (DARE)، واستراتيجية (SPACE). وأشارت النتائج إلى وجود تحسن في أداء الطلاب الثلاثة في التنظيم، والمحتوى، وطلاقة الجملة، واختيار الكلمات، وفي عدد أجزاء المقال الإقناعي، أي أن تدريس الطلاب عمليات الكتابة واستراتيجيات التنظيم الذاتي أدى إلى تحسين كتابة الطلاب للمقال الإقناعي.

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى أن يتم تدريسهم باستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وملائمة لهم؛ لتنمية وتطوير مهاراتهم في التعبير الكتابي بأشكاله المتنوعة، وهي: المقال، والخاطرة، والقصة، والسيرة الذاتية، والرسالة، والرواية، والمسرحية، والمقامة (البكور وآخرون، 2010). وأظهرت بعض الدراسات أن تقديم التدريس الفعّال في التعبير الكتابي لهؤلاء الطلاب، يزيد من جودة كتاباتهم، وطولها، ومعرفتهم بأشكال التعبير الكتابي (فليتشر وآخرون، 2013؛ Graham et al., 2019). وقد هدفت دراسة ووكر وآخرين (Walker et al., 2006) إلى التحقق من

فعالية استخدام الكتابة التعبيرية في اكتساب مهارات الكتابة والحفاظ عليها لدى طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة تصميم التقصي المتعدد، وشارك في هذه الدراسة ثلاثة طلاب من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في مدرسة عامة في ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة برنامجًا للتعبير الكتابي باستخدام التدريس المباشر، ومقياس الكلمات الصحيحة المتسلسلة (CWS - Correct Word Sequences)، ومقياس اختبار اللغة المكتوبة (TOWL-3 - Test of Written Language). وأشارت النتائج إلى أن جميع الطلاب الثلاثة الذين شاركوا في الدراسة أظهروا مكاسب أكاديمية من خلال تدريس برنامج الكتابة باستخدام التدريس المباشر، وتعزيز تأسيس استخدام (CWS) كمقياس عملي لمهارات الكتابة.

وتناولت دراسة تحليلية لبيكر وآخرين (Baker et al., 2003) دراسات استخدمت أساليب تدريس فعالة لتحسين جودة محتوى كلٍ من: القصص والمقالات، مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما تعرض هذه الدراسةُ الدراساتِ التي تناولت الكتابة اليدوية والتهجئة، وكيف يؤثر التدريس في هذه المجالات على جودة الكتابة بشكل عام. إذ هدفت هذه الدراسة إلى توضيح كيف يمكن تنفيذ نتائج هذه الدراسات التي شملتها الدراسة في كل من: التعليم العام والتعليم الخاص. وتناولت الدراسة (13) دراسة تجريبية وشبه تجريبية طبقت تدخلاتٍ لتحسين محتوى الكتابة مع اختلاف أشكال التعبير الكتابي كالقصة أو المقال. وقد وضعت هذه الدراسات في ثلاث مجموعات، وعرضت أمثلة على كل منها، وتضمنت هذه المجموعات: (أ) تدريس خطوات كتابة المقال أو السرد لتحسين جودة المحتوى. (ب) تحسين الجودة من خلال التغذية الراجعة والحوار المفصل. (ج) تدريس الطلاب فهم هياكل النصوص المختلفة باختلاف شكل التعبير الكتابي.

وذكر جراهام وآخرون (Graham et al., 2019) في إحدى التوصيات القائمة على الأدلة لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهارة التعبير الكتابي أهمية تنفيذ استراتيجية تنمية التنظيم الذاتي، والتي تتضمن التدريس الصريح لاستراتيجيات الكتابة، وتدريس المعرفة الكتابية كمعرفة أشكال التعبير الكتابي المختلفة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي اللازمة لتنفيذ استراتيجيات الكتابة. وتقدم استراتيجية تنمية التنظيم الذاتي من خلال ست مراحل مرنة ومتكررة. كما هدفت دراسة أنشاصي (2007) إلى الكشف عن أثر استراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك من حيث نوعية الكتابة وكميتها، وأثر استخدام هذه الاستراتيجية على نوعية

الكتابة تبعًا لجنس الطلاب. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة من طلاب الصفين: الخامس والسادس ابتدائي، الذين ينتمون إلى أربع مدارس في مدينة عمّان. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وقسمت الطلاب بطريقة عشوائية على مجموعتين: تجريبية وضابطة، بحيث تضمنت كل مجموعة (20) طالبًا وطالبة. وطبقت الدراسة برنامجًا قائمًا على استخدام استراتيجية تنظيم الذات، ومقياسًا لقياس العملية الكتابية. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لهذه الاستراتيجية التعليمية في نوعية الكتابة (المحتوى، والقواعد، وتركيب الجمل، والمفردات)، وكمية الكتابة (الطلاقة) في القصة، والمقالة، والرسالة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك هدفت دراسة زيتون والمحسن (2019) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الأداء الكتابي، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي للمجموعتين: التجريبية والضابطة. وقد تم إجراء الدراسة على عينة بلغ مجموعها (68) طالبًا من الصف الثاني متوسط، وكان عدد الطلاب (34) في المجموعة التجريبية، و(34) في المجموعة الضابطة. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الأداء الكتابي، واختبار التحصيل النحوي، وتدريس موضوعات النحو باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الأداء الكتابي، واختبار التحصيل النحوي لصالح المجموعة التجريبية.

ويوجد أسباب تعيق تطور التعبير الكتابي لدى الطلاب، وقد حددها هاريس وجراهام (Harris & Graham, 2013) في أربعة أسباب رئيسية، وهي ضعف إعداد المعلم لتدريس الكتابة، ومناهج وأساليب تدريس الكتابة، والعوامل الاجتماعية المحيطة بالطالب، وعوامل أخرى مثل الوقت المخصص للكتابة. وقد بحثت دراسة بونتل وآخرين (2018) حول معوقات تطور التعبير الكتابي، حيث هدفت إلى التعرف على أسباب تعثر الطلاب في الصف السادس ابتدائي في التعبير الكتابي، وقوفًا على نوعية الأخطاء التي يرتكبونها في التركيب والصرف والتهجئة، وكذلك طبيعة الصعوبات التي تواجه المعلم في تدريس التعبير الكتابي. وطبقت دراسة ميدانية لتحقيق أهدافها، واستخدمت اختبارًا لتصحيح منتجات التلاميذ، واستخراج الأخطاء في التركيب والصرف والتهجئة. إضافة إلى استخدام استمارة موجهة للمعلمين لاستطلاع آرائهم حول طرق تدريس التعبير الكتابي. واشتملت العينة على (75) تلميذًا يدرسون في

الصف السادس ابتدائي في مدرسة بمدينة فاس، و(20) معلمًا من ست مدارس في مدينة فاس. وتوصلت الدراسة إلى أن الأخطاء الإملائية كانت الأكثر ظهورًا في كتابات التلاميذ، وظهور اللغة العامية في كتاباتهم أيضًا. كما توصلت هذه الدراسة إلى أن أكثر مكوّن يركز عليه المعلمون في التدريس هو تدريس القواعد اللغوية، ويليه مكون التعبير الكتابي، ثم مكون القراءة، ووجود صعوبات تواجه المعلمين عند تدريس التعبير الكتابي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ووكر وآخرين (Walker et al., 2006)، أنشاصي (2007)، زيتون والمحسن (2019)، ودراسة مونرو وترويا (Monroe & Troia, 2006) إلى تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وكذلك تناولت الدراسة التحليلية لبيكر وآخرين (Baker et al., 2003) دراسات هدفت إلى تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتناولت دراسة جاموس (2006)، ودراسة مونرو وترويا (Monroe & Troia, 2006) تدريس استراتيجيات التنظيم الذاتي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. أما دراسة العدل (2002) فاستخدمت مقياسًا للتعرف على مستوى استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتناولت دراسة بونتل وآخرين (2018) التعرف على أسباب تعثر الطلاب في التعبير الكتابي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة زيتون والمحسن (2019)، ودراسة مونرو وترويا (Monroe & Troia, 2006) في تناول موضوع التعبير الكتابي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وفي العينة وهي الطلاب ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة. ويوجد تشابه بين الدراسة الحالية ودراسة جاموس (2006) في تناولهما استراتيجيات التنظيم الذاتي. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة أنشاصي (2007) في تناول استراتيجيات التنظيم الذاتي والتعبير الكتابي، وتختلف عنها في العينة. وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة ووكر وآخرين (Walker et al., 2006) في تناول موضوع التعبير الكتابي. ويوجد تشابه بين الدراسة الحالية ودراسة العدل (2002) في التعرف على معرفة الطلاب باستراتيجيات التنظيم الذاتي. وأخيراً تتفق الدراسة الحالية مع دراسة بونتل وآخرين (2018) في التعرف على الآراء حول تدريس التعبير الكتابي. وتضيف الدراسة الحالية على الدراسات السابقة؛ كونها تناولت تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة حول التعبير الكتابي واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة، للتعرف على هذه التصورات التي تشمل مستوى المعرفة، والصعوبات، والمقترحات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدِّراسَة منهج البحث النوعي، ويعرّف بأنه: "الدراسة التي يمكن القيام بها أو إجراؤها في السياق أو الموقف الطبيعي، حيث يقوم الباحث بجمع البيانات، أو الكلمات، أو الصور، ثم يحللها بطريقة استقرائية، مع التركيز على المعاني التي يذكرها المشاركون، ويتم وصف العملية كاملة بلغة مقنعة ومعبرة" (الخياط، 2010، ص 191). وحددت الباحثتان في الدراسة الحالية تصميم التجربة الشخصية للأفراد، ويسمى كذلك بالظاهراتية، ويعرف هذا التصميم بأنه: "تجارب متشعبة ومعقدة تشكّلت من خلال رؤية المشاركين للعالم من حولهم، وتتيح هذه الفلسفة للمشاركين المناقشة والتعبير عن تجاربهم بكل حرية" (كريسويل، 2018، ص 49). وفي هذا النوع من البحوث يقوم الباحث بسرد الخبرات والتجارب التي تعرّف عليها من التجارب الشخصية للمشاركين وتصوراتهم عن الموضوع الذي يتم البحث فيه (الخياط، 2010؛ كريسول، 2018). وقد تم اختيار هذا التصميم لملاءمته لطبيعة مشكلة الدراسة؛ كونه يساعد الباحثتان في التعرف على التصورات التي كوّنتها الطالبات عينة الدراسة حول التعبير الكتابي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وُقدر عددهن بـ(1128) طالبة للعام الدراسي 1440/ 1441هـ (وزارة التعليم، 1440هـ).

عينة الدراسة:

تتميز الدراسة النوعية بأن الباحث يختار العينة بشكل قصدي؛ بغرض إيجاد العينة التي تعينه على فهم أفضل لمشكلة الدراسة وأسئلتها (كريسويل، 2018). وقد اعتمدت الباحثتان على التركيز والكثافة في اختيار المشاركات، وهذا الأسلوب يشمل الأفراد الذين تبدو الظاهرة في سلوكهم بشكل مكثف ومتكرر (العبد الكريم، 2012). وتمثلت عينة الدراسة الحالية في ستة طالبات من ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وقد تم تحديد هذا العدد في العينة، لأنه من خصائص البحث النوعي قبوله للعينة الصغيرة، واعتماد حجم العينة على تصميم الدراسة، حيث يتراوح حجم العينة في تصميم دراسة تجربة الأفراد من ثلاثة إلى تسعة مشاركين، لذلك حددت الباحثتان ستة طالبات للمشاركة في الدراسة بناء على شروط اختيار العينة التي حددته الدراسة الحالية. كما حددت الباحثتان مكتب تعليم وسط الرياض؛ كي يسهل عليهما الوصول إلى معلمات صعوبات التعلم في المدارس التابعة له،

ومقابلتهن، والحصول على دعمهن في البحث عن الطالبات المشاركات في الدراسة، وإمكانية إيجاد طالبات بديلات في حال رفضت أحد المشاركات استمرار المشاركة في الدراسة، وتم تحديد الطالبات المشاركات في الدراسة من المدارس التالية: مدرسة متوسطة (26)، ومتوسطة (43)، ومتوسطة (45)، ومن مختلف صفوف المرحلة المتوسطة وهي (الصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث). وقد تم اختيار المرحلة المتوسطة لأنها تعد مرحلة متقدمة، ولأن الطالبات في هذه المرحلة قد يكون لديهن خبرات في التعبير الكتابي، أو تعلم استراتيجيات التنظيم الذاتي. وبعد تحديد المشاركات في الدراسة تم إجراء المقابلات معهن. وتضمنت شروط اختيار العينة في الدراسة الحالية التالي:

- أن تكون الطالبة قد تم تشخيصها وفقاً لما هو معتمد عليه في برامج صعوبات التعلم بوزارة التعليم، أو قد تم تشخيصها سابقاً بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

- أن يكون لدى الطالبة مشكلات في الكتابة بالاستناد إلى مقابلة معلمات صعوبات التعلم للتعرف على الطالبات اللاتي لديهن صعوبات في الكتابة بشكل عام.

- الحصول على موافقة ولي أمر الطالبة على المشاركة في الدراسة.

إجراءات جمع البيانات:

قامت الباحثتان في الدراسة الحالية بجمع البيانات من خلال استخدام أداتين، وذلك كما يأتي:

أولاً: أداة المقابلة:

تعرّف المقابلة بأنها: "أسئلة ذات إجابات مفتوحة، وذلك من أجل الحصول على معلومات ذات صلة بمعاني المشاركين، وإدراكهم لعالمهم" (التل وآخرون، 2007، ص 128). وذكر كريسويل (2018) أن الغرض من استخدام المقابلة في الدراسات النوعية هو استخراج وجهات نظر المشاركين وآرائهم. واستخدمت الباحثتان في المقابلة نوع المقابلة المفتوحة. وقد تم الحصول على الموافقات المطلوبة لتطبيق المقابلة، وقامت الباحثتان بتحديد موعد مسبق مع كل طالبة لتطبيق الأداة، وشرح الهدف من المقابلة، وبيان مدى السرية، وتحديد موعد المقابلة. وتم تطبيق هذه المقابلة بشكل فردي، ومدة المقابلة (30) دقيقة مع وجود مرونة في زيادة الوقت في حال لم تتمكن الطالبة من الإجابة عن جميع الأسئلة. وتم استخدام أداة المقابلة التي تم بناؤها من قِبل الباحثتان بناء على السؤال الرئيسي في البحث، وهو: كيف تصف الطالبات ذوات صعوبات التعلم معرفتهن بالتعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟ وتم تسجيل المقابلة من خلال التدوين الخطي؛ بسبب رفض المشاركات

التسجيل الصوتي. كما تم تطبيق المقابلة من خلال برنامج زوم (Zoom)؛ كون التعليم كان عن بُعد في تلك الفترة بسبب أزمة (كوفيد – 19)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1442/ 1443هـ). وقامت الباحثتان بتسجيل استجابات الطالبات كتابةً أثناء المقابلة.

ثانياً: أداة تحليل الوثائق:

يعرف تحليل الوثائق بأنه: "عملية تفحّص ودراسة للمنتجات المتعلقة بظاهرة ما" (العبد الكريم، 2012، ص 56). وإن استخدام تحليل الوثائق يساعد الباحث في الحصول على وصف لخبرات الإنسان وأفعاله، وغالباً لا تكون الوثائق المتوفرة مبنية بما يتلاءم مع أغراض الدراسة، ولكن تساعد هذه الوثائق الباحث عند تحليل وتفسير البيانات بناء على ما حصل عليه الباحث من هذه الوثائق (التل وآخرون، 2007). وقد قامت الباحثتان بتصميم أداتين لتحليل الوثائق. وكانت أداة تحليل الوثائق الأولى هي أخذ عينة واحدة لكل طالبة من الطالبات المشاركات في الدراسة؛ بغرض التعرف على مشكلات الكتابة الموجودة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات في الدراسة، وذلك من خلال فحص هذه العينات. أما أداة تحليل الوثائق الثانية فتمثلت في تحليل الكتاب المدرسي في مقرر (لغتي الخالدة)، للصف: الأول، والثاني، والثالث، في المرحلة المتوسطة، طبعة 1442/ 2020، وقد صممتها الباحثتان بغرض التعرف على أشكال التعبير الكتابي التي يتم تدريسها للطالبات في كل صف في المرحلة المتوسطة.

أساليب تحليل البيانات:

تختلف الدراسات النوعية عن الدراسات الكمية، فهذا النوع من الدراسات لا يهدف إلى قياس تأثير المتغيرات في الدراسة، وإنما وصف الظاهرة محور وموضوع الدراسة وفهمها، وعمل المقارنات بين الأفكار، وليس بين المتغيرات أو المجموعات كما هو في الدراسات الكمية (كريسويل، 2018). وقد قامت الباحثتان باتباع خطوات تحليل الدراسات النوعية، وهي تنظيم البيانات، حيث يتم تقسيم البيانات على وحدات أصغر، ثم دراسة هذه البيانات بتمعّن وفحصها، ويلي ذلك القيام بتصنيف البيانات في موضوعات وترميزها، أي إعطاء عناوين للمعلومات التي تحتويها البيانات التي تم جمعها، ثم القيام بتسجيل الملاحظات من خلال تكرار قراءة البيانات، والقيام بإيجاد علاقات وعمل مقارنات بين مجموعات البيانات. وأخيرًا؛ صياغة النتائج والتحقق منها من خلال قيام الباحثتين بقراءة البيانات ومقارنتها بالدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة (قنديلجي والسامرائي، 2009). وتمت الإشارة إلى الطالبات الست كما يأتي: الطالبة (1) في المقابلة الأولى، والطالبة (2) في المقابلة الثانية، والطالبة (3) في المقابلة

الثالثة، والطالبة (4) في المقابلة الرابعة، والطالبة (5) في المقابلة الخامسة، والطالبة (6) في المقابلة السادسة؛ وذلك لتسهيل التفريق بينهن، والرجوع إلى المقابلات بشكل سهل وواضح. وتم تنظيم البيانات؛ لأنه يصعب على الباحثتين تفسير البيانات ما لم يتم تنظيمها. كما قامت الباحثتان ببناء قاعدة بيانات على الحاسب الآلي لتنظيم تلك البيانات، وبعد تنظيم البيانات تم دراسة البيانات التي تم جمعها والنظر فيها، ثم دوّنت الباحثتان – بشكل مختصر – بعض التحليلات الأولية. وبعد ذلك تم تصنيف البيانات ووضعها في موضوعات مستحدثة، بحيث تُدرج البيانات تحت الموضوع الملائم لها. والخطوة الأخيرة، وبعد النظر والتمعن في الموضوعات التي تم استنتاجها، والمعاني المتضمنة في أقوال الطالبات؛ استخرجت الباحثتان في النهاية ما يسمى بجوهر الوصف، وهو الوصف العام والعميق الذي يتم استنتاجه من نتائج الدراسة. وقد اتبعت الباحثتان هذه الطريقة بناء على ما ذكره كريسويل (2018) عند استخدام تصميم التجربة الشخصية للأفراد، وهو أن الباحث يصل إلى جوهر الوصف كنتيجة نهائية في الدراسة.

موثوقية الدراسة:

اتبعت الباحثتان عددًا من الاستراتيجيات للتحقق من صحة النتائج من خلال الرجوع إلى هذه المصادر (العبد الكريم، 2012؛ كريسويل، 2018)، حيث قامت الباحثتان بالتالي:

– المصداقية: تم استخدام طريقة التثليث أو التعدد (Triangulation) حيث تم استخدام أكثر من أسلوب لجمع البيانات (المقابلة، وتحليل الوثائق)، واستهداف أكثر من مشارك (ست مشاركات)، وكانت المشاركات من أماكن مختلفة (ثلاث مدارس)، ومن صفوف مختلفة (الصف الأول متوسط، والصف الثاني متوسط، والصف الثالث متوسط). بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام أسلوب ردود فعل المشاركين أو فحص الأعضاء من خلال الاستماع إلى عرض بعض النتائج، ثم التعبير عن آرائهم في ما يسمى بمقابلة التحقق من حيث الاتفاق بين الباحث والمشاركين، وقد تم الحصول على رأي مشاركتين (المشاركة 2، والمشاركة 4)، وكانت ردود الفعل أن النتائج تمثل رأيهما، وإضافة كلاً منهما عدم الحصول على التدريب الكافي في التعبير الكتابي.

– الاعتمادية: تم اتباع طريقة توثيق الباحث كل ما يقوم به قدر المستطاع، وعرض مفصل لأدوات الدراسة وللبيانات؛ كي يتمكن باحثون آخرون من القيام بدراسة أخرى شبيهة بالدراسة الحالية.

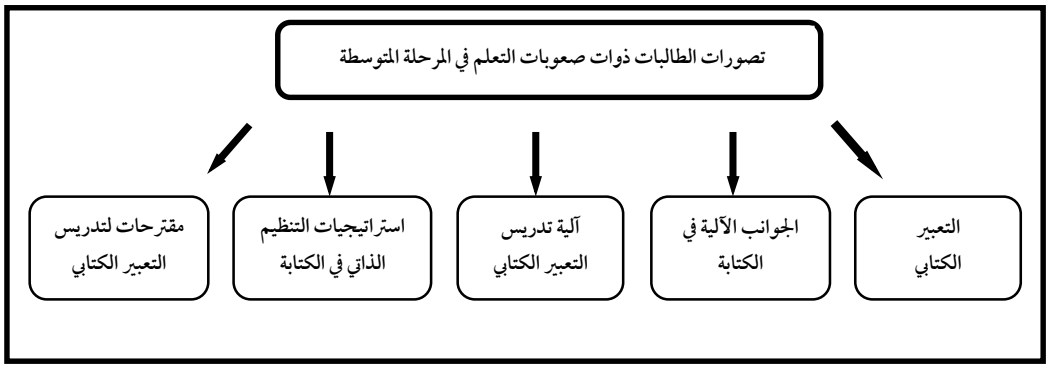
– التطابقية: تم استخدام أسلوب المقابلة بين النتائج والرموز، والهدف من هذا الإجراء هو التحقق من أن الباحث والمراجع متفقان على الرموز والنتائج،

حيث تم الطلب من مراجع، وكانت أستاذة (حاصلة على الماجستير في التربية الخاصة) القيام بترميز منفصل لإجابات المشاركات في الدراسة، ثم تم تحديد نسبة التوافق بين مجموعتي النتائج للباحثتين والأستاذة التي قامت بالمراجعة، وكانت النتيجة أن نسبة التوافق حددت بـ 80٪.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج سؤال الدراسة: كيف تصف الطالبات ذوات صعوبات التعلم معرفتهن بالتعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بتصنيف البيانات التي تم الحصول عليها من إجابات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات في الدراسة، من خلال خمسة موضوعات رئيسية، وهي التعبير الكتابي، والجوانب الآلية في الكتابة، وآلية تدريس التعبير الكتابي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة، ومقترحات لتدريس التعبير الكتابي، ويوضح الشكل رقم (1) هذه الموضوعات:



شكل 1: تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة

التعبير الكتابي:

أجابت ثلاث طالبات من ذوات صعوبات التعلم من المشاركات في الدراسة بأنهن يعرفن التعبير الكتابي، وذكرت إحداهن: *"تعطينا معلمة اللغة العربية موضوعًا، ونحن نقوم بالكتابة عنه"*، وذكرت أخرى: *"إن معلمة اللغة العربية تعطينا موضوعًا من موضوعات الكتاب المدرسي، ونحن نقوم بالكتابة عنه"*. وفي المقابل أشارت ثلاث طالبات أخريات إلى أنهن لا يعرفن ما

المقصود بالتعبير الكتابي على الرغم من معرفتهن بالقصة، والتقارير، والرسالة عندما وجهت الباحثة سؤالاً مباشراً لهن عن تعلم كتابة هذه الأشكال. وقد يرجع اختلاف الطالبات في معرفة ما يُقصد بالتعبير الكتابي إلى الاختلاف بين معلمات اللغة العربية في التدريس، وهذا يتفق مع دراسة بونتيل وآخرين (2018) التي أشارت إلى مساهمة منهجية تدريس التعبير الكتابي في خلق صعوبات لدى الطلاب. كما قد تذكر بعض المعلمات مصطلح التعبير الكتابي بكثرة أمام الطالبات، وتطلب منهن القيام بالتعبير الحر أو التعبير عن مواضيع معينة تقدمها لهن، بينما تركز معلمات أخريات على ما هو مطلوب في الكتاب المدرسي، وتقوم بتدريسهن بعض أشكال التعبير الكتابي المطلوب تدريسها في المنهج المدرسي كالقصة، والرسالة، بدون التطرق إلى مفهوم التعبير الكتابي. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أداة تحليل الوثائق عند مقارنة معرفة غالبية المشاركات بأشكال التعبير الكتابي، وهي القصة والرسالة فقط، مقارنة مع أشكال التعبير الكتابي العديدة المقررة عليهن في الكتاب المدرسي (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة.

وفيما يتعلق بإنشاء الأفكار في التعبير الكتابي ذكرت الطالبات المشاركات أن لديهن صعوبة في إنشاء الأفكار عند كتابة القصة، والتقرير، والرسالة. وقد اتضح ذلك في تحليل الوثائق، حيث أظهرت نتائجه أن كتابة المشاركات كانت تتراوح ما بين جملتين إلى سبع جمل قصيرة، وبعض المشاركات قمن بكتابتها بالعامية وليس باللغة العربية الفصحى. وهذا يتفق مع دراسة بونيتيل وآخرين (2018)، حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن الطلاب يكتبون بالعامية، ويجدون صعوبة في استحضار المعلومات المتصلة بموضوع الكتابة. واقترحت دراسة أنشاصي (2007) في تحسين إنشاء الأفكار أن يُشَجَّعَ الطلابُ على العمل الكتابي المتكرر؛ لتطوير معرفتهم بعمليات الكتابة (التخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير)، وزيادة خبرتهم في الكتابة، وقدرتهم على إنشاء الأفكار، وربط أفكارهم الجديدة بالمعرفة السابقة، وينبغي أن يقدم المعلمون في مهام الكتابة موضوعات تتلاءم مع خبرات الطلاب. كما أكدت دراسة بونتيل وآخرين (2018) أن موضوعات مهام الكتابة التي تقدَّمُ للطلاب قد تؤثر على تعثر هؤلاء الطلاب؛ كونها قد تكون غير مناسبة لهم، ولا يوجد لديهم خلفية معرفية عن هذه الموضوعات.

وقد ذكرت بعض المشاركات بعض الآراء المتعارضة، حيث ذكرت المشاركة (4)"*كنت أقوم بنسخ النصوص، سواء من السبورة أو الكتاب المدرسي، طيلة دراستي في المرحلة الابتدائية، وقد كتبت فقط القصة في المرحلة المتوسطة*" . وهذا يدل على قلة ممارستها للتعبير الكتابي على الرغم من تأكيدها أنها تعرف التعبير الكتابي.

كما ذكرت المشاركة (6) *"لم أكتب أي شكل من أشكال التعبير الكتابي في المدرسة، حتى عندما درست القصة في المدرسة، اكتفت معلمة اللغة العربية بعرض القصة أمامنا، وطلبت منا نسخها من السبورة، ولم أمارس كتابة القصة بمفردي"* .

الجوانب الآلية في الكتابة:

أشارت الطالبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات في الدراسة إلى الجوانب الآلية في الكتابة عند سؤالهن عن التعبير الكتابي، فذكرت إحدى المشاركات: *"تعطينا معلمة الدعم والمساندة - معلمة صعوبات التعلم - إملاء (التهجئة)، ونحن نقوم بالكتابة"* . وقالت مشاركة أخرى: *"معلمة الدعم والمساندة تقرأ لي وأنا أكتب، مثلًا أكتب كلمات أو جمل"* . وذكرت بعض المشاركات أن معلمة اللغة العربية تقوم بتصحيح الأخطاء الإملائية لهن. وكان هناك خلط لدى المشاركات بين التعبير الكتابي والتهجئة، حيث إن غالبية المشاركات عندما وجهت أحد الباحثتين إليهن سؤالاً عن معرفتهن بالتعبير الكتابي، قد ذكرن التهجئة، واستخراج المهارات من النص. وقد يرجع ذلك إلى استمرار تركيز المعلمات على التهجئة عند تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم الكتابة؛ بسبب وجود مشكلات في الجوانب الآلية في الكتابة لدى هؤلاء الطالبات.

وعلى الرغم ذلك التركيز بشكل كبير على تدريس الإملاء أو تقديمه كمهام، فقد اتضح من تحليل الوثائق أن المشاركات لديهن ضعفٌ في الإملاء، حيث وجدت أخطاء إملائية في جميع العينات التي تم الاطلاع عليها لدى جميع المشاركات، إضافة إلى وجود مشكلات في وضوح الخط وبناء الجملة، والكتابة على السطر لدى غالبية هؤلاء المشاركات. وهذا يتفق مع دراسة بوتيل وآخرين (2018) التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يكون لديهم صعوبات لغوية صرفية، وتركيبية، وإملائية متراكمة، والتي بدورها قد تؤدي إلى صعوبات في التعبير الكتابي. وذكرت ثلاث طالبات عند سؤالهن عن الصعوبات التي تواجههن في الكتابة، ذكرن الإملاء، وهذا يؤكد ما أشارت إليه دراسة بيكر وآخرين Baker et al. (2003) أن معالجة ومنع صعوبات الكتابة هو معالجة تعليمات التهجئة في وقت مبكر. وذكرت هذه الدراسة أن تدريس الكتابة يتطلب تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم التهجئة، والخط، وعلامات الترقيم، وبناء الجملة، وتطوير المفردات، والمعرفة بأشكال التعبير الكتابي، والمعرفة بالجمهور الذي يتم الكتابة له.

آلية تدريس التعبير الكتابي:

أفادت بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات في الدراسة أنه كثيرًا ما تطلب معلمة اللغة

العربية منهن القيام بالتهجئة، كما ذكرت بعض هؤلاء المشاركات أنهن قمن بكتابة القصة مع المعلمة، وذلك عندما أعطت أحد الباحثتين لهن أمثلة على أشكال التعبير الكتابي كالمقال، والقصة، والتقرير، والسيرة الذاتية، وغيرها. وذكرت أحد المشاركات *"أن المعلمة كانت تكتب القصة أمامنا، ثم تطلب منا نقل كتابة القصة من السبورة"* . في حين ذكرت مشاركة أخرى *"أن المعلمة تعرض القصة أمام الطالبات، ثم تقوم بقراءتها، ثم تطلب منا كتابة القصة"* . كما أشارت إحداهن إلى أن المعلمة طلبت من الطالبات مشاركتها في كتابة أجزاء القصة. وذكرت مشاركة أخرى *"أن المعلمة تقوم بعرض مثال على القصة، وتطبق أمامنا كتابة القصة، ثم تطلب منا كتابة القصة كواجب منزلي"* . وأشارت أخرى إلى أن المعلمة ذكرت لهن شروط كتابة القصة فقط بدون ممارسة كتابتها أمام الطالبات.

وجميع ما سبق يوضح اختلاف آلية تدريس التعبير الكتابي بين معلمات اللغة العربية، وهذا يتفق مع دراسة بيكر وآخرين Baker et al. (2003) التي ذكرت أنه لا يُعرف الكثير عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون بالفعل لتدريس التعبير الكتابي في الفصل الدراسي، ولا يُعرف الكثير عن جودة التدريس، ولكن الأدلة المتوفرة تشير إلى أنه يمكن إجراء تحسينات في تدريس التعبير الكتابي. وإن اختلاف آلية التدريس من معلمة إلى أخرى يؤثر على أداء الطلاب، حيث ذكرت دراسة زيتون والمحسن (2019) أن الجانب التدريسي يؤثر على أداء الطلاب في التعبير الكتابي؛ ولذلك فمن المهم إعادة النظر في تدريس التعبير الكتابي. وأشارت دراسة بيكر وآخرين Baker et al. (2003) إلى أن أحد الأهداف المهمة في تدريس التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم هو مساعدتهم على تطوير وتحسين أسلوبهم في الكتابة، وذلك من خلال تعليمهم استراتيجيات للقيام بعمليات التخطيط والكتابة والمراجعة، وتقديم فرص لتوظيف استراتيجيات الكتابة وعملياتها التي يتم تدريسها لهم، من خلال خلق بيئة يتم فيها دعم وتعزيز استخدام هذه الأدوات. ولذلك أكدت دراسة زيتون والمحسن (2019) على ضرورة مراجعة مناهج اللغة العربية، بحيث تتضمن مواقف تعليمية تسهم في تنمية قدرات الطلاب العقلية والمعرفية، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتحسين أدائهم الكتابي.

استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة:

ذكرت غالبية الطالبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات في الدراسة عدم معرفتهن باستراتيجيات التنظيم الذاتي، ماعدا مشاركتين قامتا بالإشارة إلى معرفتهما ببعض استراتيجيات التنظيم الذاتي. فذكرت أحدهما *" دربتني معلمة الدعم والمساندة في المدرسة على استخدام التعزيز الذاتي، وأن أقوم بتصحيح الورقة*

بنفسي وأكتب الدرجة التي احصل عليها" ، وذكرت الأخرى *" علمتني معلمة الدعم والمساندة أن أقول لنفسي عبارات إيجابية"* ، وكانت الخبرة الموجودة لديهما في استخدام هاتين الاستراتيجيتين بشكل عام بدون تعلم استخدامها في الكتابة والتعبير الكتابي. وقد تدربت هاتان المشاركتان على استخدام التعزيز الذاتي، والتصحيح الذاتي – المراقبة الذاتية – من معلمة الدعم والمساندة في المدرسة. وهذا يوضح حاجة الطالبات ذوات صعوبات التعلم إلى تدريسهن استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة، حيث أبدت الطالبتان اللتان تدرّبتا على استخدام التعزيز الذاتي والتصحيح الذاتي حماسهما على استخدام هذه الاستراتيجيات، وتعلم المزيد منها. وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسة جاموس وآخرين (2006)، ودراسة أنشاصي (2007)، ودراسة زيتون والمحسن (2019) حول أن تدريس الطلاب استراتيجيات التنظيم الذاتي يساعد على تحسين رغبة الطالب في رفع مستوى تحصيله ومراقبة تقدمه، حيث يكون الطالب على وعي بما يكتبه. وإن استراتيجيات التنظيم الذاتي تساعد على تنمية الإدراك الذاتي الإيجابي لدى الطالب، وزيادة فعاليته، ودافعيته للتعلم، والتنظيم وترتيب الأفكار عند الكتابة. كما تساعد هذه الاستراتيجياتُ الطلابَ على المراجعة بأنفسهم، وهذا يجعلهم مسؤولين عن نجاحهم. وأكدت ذلك دراسة مونرو وتروبا (Monroe & Troia, 2006)، حيث ذكرت أن تدريس التخطيط والتنظيم الذاتي ومراجعة الاستراتيجيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى تحسن ملحوظ في قدراتهم الكتابية.

مقترحات لتدريس التعبير الكتابي:

ذكرت جميع الطالبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات في الدراسة مقترحات يرغبن بأن تقدم لهن من قبل المعلمة عند تدريس التعبير الكتابي، إذ قالت إحدى المشاركات: *"تدربنا المعلمة على استراتيجيات تسهل الكتابة، وتسمح المعلمة لنا بممارسة التعبير الكتابي في الفصل، ولا تطلبه منا كواجب منزلي نقوم بحله في البيت"* . كما اقترحت مشاركة أخرى *"أرغب أن تتيح لنا المعلمة وقتًا طويلًا للكتابة، وحصصًا كثيرةً للتدريب وممارسة الكتابة، والكتابة بشكل جماعي معها في الفصل"* . وهذا الاقتراح يتلاءم مع دراسة زيتون والمحسن (2019) التي ذكرت أن العمل في مجموعاتِ تعلمٍ أدى إلى زيادة تحصيل الطلاب. وذكرت إحدى المشاركات أيضاً *"أرغب أن تقوم المعلمة بممارسة الكتابة أمامنا مرات عديدة، ثم تطلب منا الكتابة"* . واتفقت مشاركتان في بعض المقترحات، وهي أن تقدم لهن الموضوعات التي يُطلب منهن الكتابة عنها في شكل صور، وإتاحة وقت ومدة طويلة وكافية للكتابة، وأن تساعد المعلمةُ الطالباتِ على إنشاء الأفكار في الموضوع

المقدم لهن، وكذلك قيام المعلمة بمساعدتهن وقت الكتابة، وأن تقدم لهن أمثلة كثيرة.

ويتضح من مقترحات الطالبات ذوات صعوبات التعلم الرغبةُ في الحصول على العديد من الفرص للتدريب وممارسة التعبير الكتابي، وهذا مؤشر جيد يتفق مع ما ذكرته دراسة مونرو وتروياMonroe & Troia,) (2006 حول أهمية تأثير الممارسة، حيث وجدت هذه الدراسة تحسنًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تعرضوا للتدخل؛ وذلك لأن هؤلاء الطلاب قد كتبوا العديد من النصوص قبل التدخل وأثناء، وبعد التدخل، على عكس زملائهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للتدخل، مما جعل الباحثين يضعون بالاعتبار تأثير عامل الممارسة على التحسن في الأداء. كما أشارت دراسة ووكر وآخرين (Walker et al., 2005) إلى أهمية ممارسة الطلاب للتعبير الكتابي داخل وخارج الفصل، وتزويد الطلاب المتعثرين بمعلومات واضحة، وتعليمات صريحة عند تدريس التعبير الكتابي.

وقد طلبت الباحثتان من المشاركات في المقابلة ذِكْرَ المقترحات التي يرغبن بتوفّرها عند تدريس المعلمة التعبير الكتابي لهن؛ كون هؤلاء الطالبات في المرحلة المتوسطة، ولذا فهن أكثر خبرة ومعرفة بما لديهن من مشكلات، وما يرغبن في الحصول عليه بسبب سنوات الدراسة السابقة لهن في المرحلة الابتدائية، وتقدمهن في العمر. ويؤكد ذلك دراسة العدل (2002) التي ذكرت أن الطلاب في المرحلة المتوسطة يكونون أكثر خبرة من الطلاب الأصغر منهم سنًا، وأكثر قدرة على التوفيق بين ما يطلبه المعلم وما يجب أن يكتبوه أو يتعلموه، كما أنهم أكثر واقعية فيما يتعلق بتوقعاتهم المرتبطة بإنجازهم الدراسي، وخبرة هؤلاء الطلاب في المراقبة، والتخطيط، والتنظيم، والتقويم، ومراجعة الذات. وقد ذكرت هاريس وجراهام (Harris & Graham, 2013) أن الخبرة في الكتابة لا تتطور بسهولة، بل تحتاج إلى تنمية مهارات وقدرات الكتابة، وهذا يستغرق وقتًا ويعتمد على التغييرات في معرفة الطلاب واستراتيجياتهم ومهاراتهم. ولا بد أن يعرف الطلاب عمليات الكتابة، وأشكال التعبير الكتابي، وموضوعات الكتابة. كما يجب تقديم استراتيجيات لتحسين التعبير الكتابي والتنظيم الذاتي لديهم، إضافة إلى تنمية وتطوير المهارات اللازمة لإنتاج وصياغة النصوص، بما في ذلك الكتابة اليدوية، والتهجئة، ومعالجة الكلمات، والجمل، وبناء الفقرة وغيرها، وتحفيز الطلاب وزيادة دافعيتهم على الكتابة.

الصورة العامة لتصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة:

اتضحت الصورة العامة لتصورات الطالبات

ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة، في أن لدى هؤلاء الطالبات معرفة ضعيفة بالتعبير الكتابي واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة مقارنة بالمرحلة الدراسية التي يدرسن بها، وهي المرحلة المتوسطة. وقد تشكلت هذه الصورة من خلال الموضوعات الخمسة التي دارت حولها تصورات هؤلاء الطالبات، فأظهر الموضوعان: الأول والثاني، قلة معرفة الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالتعبير الكتابي، وفي مقابل ذلك كثرة تدريبهن على الجوانب الآلية للكتابة، وخاصة التهجئة. كما أظهر الموضوع الثالث (آلية تدريس التعبير الكتابي) اختلافًا في أساليب تدريس التعبير الكتابي، وذلك حسب اختلاف المدرسة ومعلمة اللغة العربية من مدرسة إلى أخرى. وأظهر الموضوع الرابع محدودية معرفة الطالبات باستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة. وقدمت الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الموضوع الخامس مقترحات يرغبن بأن يتم تطبيقها من قِبل المعلمات عند تدريسهن التعبير الكتابي.

التوصيات:

- التركيز على تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم التعبيرَ الكتابي، وفقًا للتوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم.
- تخصيص حصصٍ كافية لممارسة التعبير الكتابي.
- تقديم الدورات التدريبية لتطوير مهارات معلمات اللغة العربية ومعلمات صعوبات التعلم في تدريس التعبير الكتابي للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

دراسات مقترحة:

- دراسة فعالية برامج تدريبية لتحسين التعبير الكتابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- دراسة فعالية برامج تدريبية لتطوير استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- دراسة تصورات معلمات صعوبات التعلم حول تدريس التعبير الكتابي واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

انشاصي، لينا؛ والناطور، ميادة. (2007). *أثر استراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم* [رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية]. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/545956

البكور، حسن فالح؛ والنعانعة، إبراهيم عبدالرحمن؛ وصالح، محمود عبدالرحيم. (2010). *فن الكتابة وأشكال التعبير*. دار جرير للنشر والتوزيع.

بونتل، نور الدين؛ وزغبوش، بنعيسى؛ وبوعنانى، مصطفى.

(2018). التعبير الكتابي لدى المتعلم: بين صعوبات التعلم ومنظور المدرس. *أبحاث معرفية:* جامعة سيدى محمد بن عبدالله – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – مختبر العلوم المعرفية، (9)، 157–193.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1008478

بيندر، وليام. (2011). *صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس*. (عبدالرحمن سليمان والسيد يس التهامي ومحمود الطنطاوي، مترجم). عالم الكتب. (نشر العمل الأصلي في 2008).

التل، سعيد؛ والإبراهيم، مروان؛ وقنديلجي، عامر؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعليان، خليل. (2007). *مناهج البحث العلمي طرق البحث النوعي*. (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جاموس، صوفيا ياسين؛ شريف، نادية محمود؛ وبدوي، منى حسن السيد. (2006). *أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القاهرة]. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/922361

خصاونة، محمد أحمد؛ وضمره، ليلى محمد؛ والجندي، خالد محمد؛ والهرش، جهاد محمد. (2015). *المدخل إلى صعوبات التعلم*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخولي، أحمد. (2004). *التعبير الكتابي وأساليب تدريسه*. دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الخياط، ماجد محمد. (2010). *أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية*. دار الراية للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن. (2000). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. (ط4). الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن. (2010). *المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع*. دار العالم العربي.

زيتون، زهية صالح؛ والمحسن، سلامه عقيل. (2019). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الأداء الكتابي والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، *19*(4)، 41–74. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1041114

العبدالكريم، راشد حسين. (2012). *البحث النوعي في التربية*. دار جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع.

العدل، عادل محمد محمود. (2002). ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، *1*(26)، 9–78. مسترجع من:
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/106407

عواد، أحمد؛ والسرطاوي، زيدان. (2011). *صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

فليتشر، جاك؛ وليون، جي ريد؛ وفوش، لين؛ وبارنز، مارسيا. (2013). *صعوبات التعلم من التشخيص للعلاج*. (شحدة فارغ، مترجم). هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة كلمة. (نشر العمل الأصلي في 2007).

قنديلجي، عامر؛ والسامرائي، إيمان. (2009). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. دار اليازوري.

كريسويل. ج. (2018). *تصميم البحوث الكمية، النوعية، المزجية*. (عبدالمحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي في 2014).

ميرسر، سيسيل؛ وميرسر، آن. (2008). *تدريس الطلبة ذوي*

مشكلات التعلم. (إبراهيم الزريقات ورضا الجمال، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون. (نشر العمل الأصلي في 2005).

هنلي، مارتن؛ ورامسي، روبرتا؛ والجوزني، روبرت. (2013). *خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة*. (زيدان السرطاوي وبندر العتيبي، مترجم). دار الناشر الدولي. (نشر الكتاب الأصلي: د.ت).

وزارة التعليم، إدارة التربية الخاصة. (1440). *إحصائية صعوبات التعلم للعام الدراسي 1440/ 1441هـ*. الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alharbi, A., Hott, B. L., Jones, B. A., & Henry, H. R. (2015). An evidence-based analysis of self-regulated strategy development writing interventions for students with specific learning disabilities. *The Journal of Special Education and Rehabilitation, 16*(1), 55-67. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/evidence-based-analysis-self-regulated-strategy/docview/1674426623/se-2?accountid=142908.

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities, 36*(2), 109-23; discussion 149-50. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/00222194030360020 4

Graham, S., MacArthur, C., Hebert, M. (2019). *Best practices in writing instruction* (3 ed.).Guilford Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to Carnegie corporation of New York. Alliance for excellent education*. Available from ERIC. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/reports/writing-next-effective-strategies-improve/docview/864940908/se-2?accountid=142908.

Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 80*(4), 454-473. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0014402914527238.

Gersten, R., Baker, S., & Edwards, L. (1999). *Teaching expressive writing to students with learning disabilities. ERIC/OSEP Digest E590*. ERIC/OSEP Special Project, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Council for Exceptional Children, 1920 Association Dr., Reston, VA 20191-1589.

Harris, K. R., & Graham, S. (2013). An adjective is a word hanging down from a noun": learning to write and students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 63*(1), 65-79. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11881-011-0057-x.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2018). *Powerful writing strategies for all students* (8th ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Improving writing performance: A strategy for writing persuasive essays. (2006). The IRIS Center. Retrieved in 15 October 2020 from: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/pow/

Maruthi, K. V., & Woerner, H. (2012). Efficacy of self-regulated strategy instruction in planning and organization of opinion essays of ESL/EFL writers at tertiary level. *I-Manager's Journal on English Language Teaching, 2*(2), 25-31. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/efficacy-self-regulated-strategy-instruction/docview/1473899875/se-2?accountid=142908

Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2006). Teaching writing strategies to middle school students with disabilities. *Journal of Educational Research, 100*(1), 21-23. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.3200/JOER.100.1.21-33

Two decades of research in learning disabilities: Reading comprehension, expressive writing, problem solving, self-concept. keys to successful learning: A national summit on research in learning disabilities (1999). National Center for Learning Disabilities, 381 Park Avenue South, Suite 1401, New York, NY 10016.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2006). Using the "expressive writing" program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Journal of Direct Instruction, 6*(1), 35-47. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/using-expressive-writing-program-improve-skills/docview/62015997/se-2?accountid=142908

Walker, et al, B. D. (2005). *Using direct instruction to teach writing skills to high school students with learning disabilities* (Order No. 3166988). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305000697). https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/using-direct-instruction-teach-writing-skills/docview/305000697/se-2?accountid=142908

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (20)، ص ص 115 - 143، الرياض (2022م/ 1443هـ)

التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
أثناء استخدام التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (كوفيد -19)

د. عبدالله أحمد الغامدي[1]

هذا البحث تلقى دعم من عمادة البحث العلمي بجامعة الطائف/ رقم مشروع البحث هو (143-441-1) للعام الدراسي 1442هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى اكتشاف ومعرفة التحديات التي واجهت معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف التي تم معايشتها أثناء فترة التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. استخدمت الدراسة المنهج البحثي النوعي الظاهري بتطبيق أسلوب المقابلة الفردية شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات. اشتملت الدراسة على عينة مكونة من ثمانية مشاركين (ستة معلمين ومعلمتان) من معلمي صعوبات التعلم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية. بعد تحليل النتائج باستخدام طريقة تحليل الموضوعات؛ أظهرت نتائج الدراسة خمسة تحديات أساسية ويندرج تحتها كل منها عدة تحديات فرعية. التحديات الأساسية تشمل صعوبة التواصل أثناء التدريس، صعوبة أداء التشخيص والتقييم، ضعف الأداء التدريسي عموماً، والثقافة المحلية، بالإضافة إلى تحديات تقنية. بناء على نتائج الدراسة تم كتابة عدد من التوصيات لدعم ومساندة استخدام التعلم الإلكتروني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء الأزمات المشابهة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التحديات التربوية، التدريس أثناء جائحة كورونا، التعلم الالكتروني.

The Obstacles Encountered by teachers who teach students with learning disabilities while the usage of E-Learning During the Corona Pandemic (Covid-19)

Dr. Abdullah Ahmed Alghamdi[1]

Abstract: This study aimed to explore and recognize the obstacles that were faced by learning disabilities teachers in Taif city during the E-learning that due to Covid-19 pandemic. The study used a qualitative research with phenomenological approach. The study applied a semi-structure interviews to collect data from eight participants' who work for Taif educational district including six men and two female teachers. The results revealed five main educational obstacles. Each obstacle has several sub-difficulties. The main obstacles include difficulty in communication while teaching, lack of ability to run assessments and diagnosis, poor teaching in general, local culture barriers. Moreover, the result revealed an obstacle that is related to technology usage. Therefore, based on the study result several recommendations were written to support teaching students with learning disability during similar crisis.

Keywords: Learning disabilities, Educational obstacles, Teaching during Corona, E-learning.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية بجامعة الطائف.

البريد الإلكتروني: E-mail: ABD-0504@hotmail.com

(1) *Assistant Professor, Special Education Department, Education College at Taif University.*

المقدمة:

يعتبر التعلم الإلكتروني مساندا للتعلم التقليدي، ووسيلة داعمة أثناء التعليم المدرسي؛ لما يقدم من خدمات وبدائل متنوعة مناسبة لمعظم التلاميذ، وفي السابق (قبل جائحة كورونا) كان هنالك تنبؤ بأن التعلم الإلكتروني سيلعب دوراً أكثر فاعلية في التعليم بالمستقبل على المدى المتوسط أو البعيد (Smith, & Basham, 2014)، لكن جائحة كورونا التي فاجأت العالم سرعت من تفعيل وتطبيق التعلم الإلكتروني لوجود الحاجة الماسة إليه في ظل صعوبة استخدام التعليم التقليدي بسبب الجائحة (البكري، 2021)؛ لذلك وبسبب الانتقال المفاجئ والذي كان بدون استعدادات مسبقة كافيه، واجه التعلم الالكتروني عدة تحديات وعقبات أثرت على فاعلية وجودة التعلم الإلكتروني (المرعيد، 2020).

تحديات ومعيقات التعلم الإلكتروني متعددة المستويات؛ حيث يوجد معيقات عامة مثل الأمية الإلكترونية، عدم إجادة استخدام المنصات المتنوعة، ضعف الانترنت، عدم تهيئة البيئة الدراسية، وبالمقابل يوجد معيقات خاصة تؤثر على بعض الطلاب مثل العزلة الاجتماعية، ضعف مهارات الفرد في استخدام وسائل التكنولوجيا، التواصل اللغوي لدى بعض التلاميذ، غياب الدافعية الداخلية للتعلم، صعوبة متابعة الوالدين بالمنزل للأبناء (المرعيد، 2020؛ بلمقدم وجلطي، 2020). يرى الباحث أن معرفة وتحديد هذه التحديات ومعالجتها هي أولى الخطوات لانتقال التعليم الإلكتروني نحو مستوى جودة أعلى وأفضل وذلك لأنها تبرز العقبات لصناع القرار في المجال التعليمي لكافة المراحل التعليمية وذلك يشمل تدريس وتعليم ذوي الإعاقة حيث يتطلب تدريس ذوي الإعاقة إعداد طرق مختلفة تلائم قدراتهم وإمكانياتهم في التعلم؛ وذلك لأنه معظم تلاميذ برامج التربية الخاصة بحاجة إلى تصميم تعليم فردي يراعي نقاط قوة وضعف كل تلميذ (الزعبي، 2020)، وبالمقابل فقد صاحب التحول الكلي في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة إلى التعلم الإلكتروني عدد من التحديات والمعيقات التي أثرت سلباً على تعلمهم، من هذه المعيقات قلة وندرة التطبيقات الإلكترونية الملائمة لقدراتهم الخاصة (Ayda et al., 2020)، وأيضاً عدم وجود انترنت لدى عدد من التلاميذ، وغياب الأجهزة التقنية اللازمة للدخول إلى الصف الإلكتروني، وقلة تفاعل التلاميذ وأولياء الأمور مع التعلم الإلكتروني بسبب الجائحة (Smith, 2020).

من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم لديهم تشتت في الانتباه، وضعف في التركيز، وقد يعاني البعض منهم من نشاط زائد، أو خلل في الذاكرة العاملة، وتعتبر هذه الخصائص معيقات للتعلم داخل الفصل

المدرسي؛ حيث إن المعلم بحاجة إلى عدد من الاستراتيجيات أثناء تدريس هذه الفئة للتقليل من التأثير السلبي لهذه الخصائص على تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (حاج، 2012)، التعامل مع هذه الخصائص (تشتت الانتباه، النشاط الزائد، الذاكرة) يزداد صعوبة أثناء التعلم الإلكتروني بسبب غياب الإعداد المسبق مع الانتقال المفاجئ الذي حدث بسبب جائحة كورونا من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني (Chamberlain et al., 2020).

يقتضي تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عمل فردي لكل حالة على حدة، وهذا دور معلم صعوبات التعلم الرئيس أثناء فترة التعليم التقليدي، والتي كان يواجه خلالها عددا من التحديات والمعيقات مثل غياب أدوات خاصة بالقياس والتشخيص (الغامدي، 2020). من ملاحظة الباحث، أنه انتقل نفس الدور لمعلم صعوبات التعلم من التعلم التقليدي داخل المدرسة إلى التعلم الإلكتروني مما يعني تغيير طريقة التعليم كليا دون مراعاة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Saleh, & Farouk, 2013) حيث يرى الباحث أن هذا التغيير الكلي بدوره قاد إلى ظهور تحديات جديدة لمعلمي صعوبات التعلم، مصاحبة لفترة التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا والتي أثرت سلباً على تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. لذلك سوف تحاول هذه الدراسة معرفة التحديات التعليمية التي تمت مواجهتها أثناء جائحة كورونا من قبل معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

التعلم الالكتروني يوفر العديد من المزايا التعليمية في حال الإعداد المسبق والأخذ بالاعتبارات اللازمة قبل البدء باستخدام التعلم الالكتروني (Saleh, & Farouk, 2013; Smith, & Basham, 2014). بالمقابل ما حدث أثناء فترة جائحة كورونا من انتقال مفاجئ من التعليم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني دون تهيئة مسبقة أدى إلى ظهور عدد من المشكلات والتحديات التعليمية غير المسبوقة التي واجهها معلمي الصفوف العادية ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة حيث إنهم يتعاملون مع منظومة تعليمية جديدة ومختلفة كليا عن المنظومة التعليمية السابقة دون استعداد وتدريب مسبق لهذا الانتقال المفاجئ عالمياً (Smith, 2020). ومن خلال خبرة الباحث يعد معلمي صعوبات التعلم جزء من النظام التعليمي؛ حيث تم انتقال عملهم إلى التعلم الإلكتروني مثل نظرائهم من المعلمين، وبالتالي فهم يواجهون نوع مختلف من المشكلات والتحديات أثناء تدريسهم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام التعلم الالكتروني بسبب خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

نظراً لاستخدام التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا والتي تعتبر ظاهرة نادرة الحدوث صاحبها تحول مفاجئ ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وعلى حد علم الباحث حتى تاريخ هذه الدراسة، فإنه لا يوجد دراسة ركزت على تحديد التحديات والعوائق التي واجهها معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء التعلم الإلكتروني بسبب الجائحة؛ لذلك كان لابد من دراسة وتحديد التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعلم الإلكتروني وذلك من أجل فهم أعمق لطبيعة التحديات التي واجهها المعلمون خلال فترة الجائحة؛ حيث إن التعلم الإلكتروني عموماً قد لا يناسب خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل تشتت الانتباه وضعف التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى قلة الدراسات في هذا المجال حول التعلم الإلكتروني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (عبدالله وحمد، 2020). كما أنه فهم هذه التحديات ودراستها ووضع حلول لها سيسهم مستقبلاً في تقديم تعليم إلكتروني أفضل وذا جودة أعلى لخدمة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة

الأسئلة الرئيسية:

ما التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام التعلم الإلكتروني أثناء مرحلة جائحة كورونا؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى: تحديد العوائق والتحديات التي واجهت معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء فترة التعلم الإلكتروني بسبب جائحة كورونا.

أهمية الدراسة:

تشمل هذه الدراسة أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية:

الأهمية النظرية:

- هذه الدراسة تناولت تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء فترة جائحة كورونا حيث إنه يوجد ندرة بالدراسات التي ركزت على تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام التعلم الالكتروني مقارنة بغيرها من فئات الإعاقة.

- هذا البحث سيوفر بيانات تتيح للباحثين التوسع في مجال التعلم الإلكتروني بما يخدم تعليم فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتطويره بما يلائم خصائصهم وقدراتهم أثناء التعلم الإلكتروني.

الأهمية التطبيقية:

- مساعدة صانعي القرار على معرفة التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء التعلم الإلكتروني ومعرفة تأثير ذلك على تعليم هذه الفئة.

- إطلاع المتخصصين في التعليم الإلكتروني على التحديات التي تواجهها هذه الفئة من أجل وضع حلول

تقنية خاصة مناسبة لقدراتهم وخصائصهم لتجاوز هذه التحديات.

– تصميم التدريب المناسب لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناءً على التحديات التي تواجههم أثناء التعلم الإلكتروني من أجل رفع كفاءتهم التدريسية مما سينعكس على جودة الخدمة المقدمة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

– حدود زمانية: هذا البحث تم أثناء فترة التعلم الإلكتروني بسبب جائحة كورونا في الفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ.

– حدود بشرية: هذا البحث تم تطبيقه على معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط دون معلمي الإعاقات الأخرى أو معلمي الصفوف العادية.

– حدود مكانية: هذا البحث تم بالتعاون مع معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العاملين بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

– حدود موضوعية: هذا البحث ركز بشكل رئيسي على التحديات التي تعيق أو تقلل من جودة أداء معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

– التعلم الإلكتروني: أن تصل المعلومات كاملة عن طريق التعلم عن بعد بالإنترنت وينقسم إلى نوعين تعليم متزامن وغير متزامن (بلمقدم وجلطي، 2020).

وإجرائياً: هو التعلم باستخدام التقنية المساعدة مع مرونة في الوقت وباستخدام عدد من الخصائص التقنية الداعمة للتعلم.

– التعلم الالكتروني الطارئ: هو حل مناسب لاستمرار التدريس أثناء الأزمات المفاجئة وهو يختلف عن التعلم الالكتروني (Manfuso, 2020).

وإجرائياً: هو انتقال سريع لطريقة بديلة في التعلم بسبب ظهور الأزمات الطارئة التي تجعل من طريقة التعلم المعتادة خطر على المتعلمين.

– جائحة كورونا (كوفيد – 19): هو وباء عالمي انتشر في عام 2020م كنوع جديد من الفيروسات يسبب خطر غير مسبوق على صحة الإنسان وأبرز أعراضه هي صعوبة التنفس الذي قد يؤدي إلى الوفاة (منظمة الصحة العالمية، 2020).

– التدريس أثناء جائحة كورونا: هو التدريس باستخدام طريقة التعلم الإلكتروني الذي بدأ مع انتشار فيروس كورونا على نطاق عالمي حيث انتقل المعلمون والتلاميذ إجباريا لاستخدام التقنية من أجل استمرار عملية التعليم (بلمقدم وجلطي، 2020).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تدريس التلاميذ أثناء جائحة كورونا أشغل حيزا كبيرا لدى الباحثين والمهتمين بالشأن التعليمي على كل

المستويات التعليمية ولكل فئات التلاميذ من ذوي الإعاقة وغيرهم، حيث إنه يعتبر ظاهرة نادرة الحدوث لم يسبق لها وجود بهذا الحجم (Atanga et al, 2020; Ayda et al, 2020; Dong et al., 2020). قبل جائحة كورونا كان هناك توقعات بأن التعلم الالكتروني سيلعب دورا أكبر في المستقبل على المدى المتوسط أو البعيد حيث أن بعض الدراسات بدأت بوضع اقتراحات ومعايير وتوصيات من أجل استخدام أمثل للتعلم الإلكتروني (Greer at al., 2014; Smith, & Basham, 2014). حيث كان تدريس وتعليم الأطفال بأفضل الأساليب والممارسات هدفا ومقصدا للجميع قبل جائحة كورونا؛ وذلك لتحقيق أفضل النتائج من أجل توجيه التلاميذ نحو مستقبل مزدهر من خلال تعليم متطور ومتقدم (حمدان، 2020). أيضاً التعليم التقليدي الذي يتم داخل المدارس سعى نحو الاستفادة من التقنية عن طريق دمجها مع التعليم التقليدي بحيث يتم الانتقال إلى التعليم المدمج بين نظامي التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (الدوخي، 2012).

التعلم الإلكتروني والتعلم الالكتروني الطارئ:

ميزت الدراسات بين التعلم الالكتروني وبين التعلم الالكتروني الطارئ الناتج عن أزمات مثل فترة التعلم الالكتروني التي حدثت في عام 2020م بسبب جائحة كورونا. (Manfuso, 2020; Milman, 2020) أبرز الفروق الجوهرية هي التخطيط المسبق، ووضوح آلية تقويم التلاميذ، وتصميم المحتوى التعليمي بشكل دقيق خلال مدة زمنية مناسبة وليست مدة قصيرة (Golden, 2020). حيث أنه هذه الفروقات تركز على تقديم تعليم الكتروني مصمم ومعد مسبقاً على العكس من طريقة التعلم الالكتروني الطارئ بسبب الأزمات التي افتقدت إلى الإعداد المسبق بسبب التحول المفاجئ لطريقة التعليم نحو التعلم الالكتروني. على الرغم من وجود اختلافات بين كل من نوعي التعليم: التعلم الالكتروني والتعلم الالكتروني الطارئ؛ إلا انه هناك إمكانية تطوير للتعلم الالكتروني نحو مستوى أفضل وأكثر تقدماً بناءً على تجربة التعلم الالكتروني الطارئ مثل تجربة التعلم الالكتروني التي تمت أثناء فترة جائحة كورونا (البكري، 2020).

نجاح التعلم الالكتروني يعتمد على عدة عوامل مثل تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا أثناء فترة الإعداد الجامعي، واستخدام التقنية الفاعل، وتدريبهم على الاستراتيجيات الملائمة للتعلم عن بعد (Atanga et al., 2020). بالإضافة إلى أهمية الأخذ بالاعتبارات الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة مثل تفريد التعليم ليناسب الخصائص الفردية للتلميذ، وكذلك تكييف المحتوى ليناسب الأفراد ذوي الإعاقة البصرية والسمعية (Greer at al., 2014). أيضاً تحديد إمكانية

الوصول وسهولته، وتكييف المحتوى ليلائم قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة، وفهم تصميم التعلم الشامل ضمن المحتوى الالكتروني، وإعداد منصات تعليمية جاهزة تدعم تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة (Smith, & Basham, 2014).

ذوي صعوبات التعلم والتعلم الإلكتروني:

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة أثناء القراءة وكذلك يواجهون عددا من الصعوبات في الرياضيات، وإيجاد العلاقات والاستنتاجات مما يؤثر سلباً على تعليمهم (حاج، 2012)؛ لذلك يعتبر تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أبرز التحديات التي تواجه المعلم في التعليم التقليدي داخل الصف الدراسي؛ حيث إن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى استراتيجيات متعددة تلائم قدراتهم المنخفضة دراسيا (Alghamdi, 2019)؛ ومن ثم فقد برزت برامج صعوبات التعلم التي تدرس التلميذ بشكل فردي كخدمة مساندة داخل المدرسة؛ حيث إنه بإمكان المعلم استخدام العديد من الاستراتيجيات الملائمة لرفع قدراتهم التعليمية وتمكينهم من زيادة الحصيلة العلمية والمعرفية (Berkeley, & Barber, 2015).

من أجل بناء بيئة مثالية للتعلم الالكتروني أشارت دراسة سيفرت (Seifert et al, 2020) إلى أنه من الممكن الاستفادة من التعلم الإلكتروني لخدمة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إنه يراعي القدرات الفردية للشخص في سرعة التعلم والاحتياجات وأنماط التعلم والتفضيلات الشخصية، كما إنها تكسب التلميذ مهارات التعلم المستقل، وحددت عدة نقاط لكي ينجح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام التعليم الإلكتروني، ومنها: أنه لابد من إتقان مهارات معينة قبل البدء في التعلم مثل تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى أنه ينبغي على المعلمين مراعاة العدد المثالي ضمن المجموعة التعليمية، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات تناسب قدراتهم عند وجود عدد من المشاركين. ولقد ذكر سيراني وكوي (Serianni, & Coy, 2014) سبعة عناصر للنجاح في التعلم الالكتروني للتلاميذ ذوي الإعاقة تشمل: التقنية، مكان وبيئة التعلم، المعلم الإلكتروني، خصائص المتعلم، ميسر التعلم، دعم التربية الخاصة. بالإضافة إلى عناصر خاصة بالتلاميذ تشمل مستوى الخبرات السابقة، طريقة تعلم الطفل، الارتياح للتقنية، مستوى القراءة، مهارات التنظيم، التحفيز الذاتي، المبادرة.

الدراسات السابقة:

تدريس الأطفال ذوي الإعاقة باستخدام التعليم الالكتروني المدمج:

في مقال خاص بتفعيل التعليم المدمج أشار جرير

وآخرون (Greer at al., 2014) إلى عدة اعتبارات للتدريس المدمج الذي يجمع بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني وذلك لمساعدة المعلمين في فهم تطبيقات التعليم المدمج، ومن هذه الاعتبارات: تفريد التعليم ليناسب خصائص التلميذ الفردية، وكذلك تكييف المحتوى ليناسب الأفراد ذوي الإعاقات الحسية كالسمعية والبصرية، بالإضافة إلى الجانب التقني واختبار كافة الخصائص مثل الصوت والصورة، وفعالية كل الارتباطات للتلاميذ من أجل ضمان مستوى أداء أعلى للتعلم الإلكتروني في التعليم المدمج.

هدفت دراسة الدوخي (2012) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم الالكتروني المدمج في تدريس الرياضيات ومدى إمكانية تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات لدى ثلاث فئات من التلاميذ ذوي الإعاقة تشمل فئة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وذوي صعوبات التعلم وفئة بطء التعلم حيث بلغ عدد أفراد العينة حوالي 180 تلميذا تشمل الفئات الثلاث وذلك باستخدام المنهج التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين بتصميم قبلي وبعدي. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المدمج مع التعليم التقليدي في زيادة التحصيل العلمي وكذلك رفع مستوى الاتجاهات الايجابية نحو الرياضيات لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفئة التلاميذ ذوي بطء التعلم ولكنها لم تظهر أي فعالية أو تحسن في الاتجاهات نحو الرياضيات لدى فئة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وفي سياق مشابه أجرى التازي ونوبي (2016) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم البالغ عددهم 12 تلميذاً في مملكة البحرين تتراوح أعمارهم بين 7 و9 سنوات وذلك باستخدام المنهج التجريبي. أظهرت النتائج تحسن في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وأوصت الدراسة بأهمية استخدام التعلم البنائي في تصميم الأنشطة الإلكترونية؛ حيث إن التلميذ يقوم من خلال هذا المنهج ببعض العمليات المعرفية كالملاحظة والبحث والاستنتاج والتي تساعده في اكتشاف المعلومة بنفسه مما سينعكس إيجاباً على مستوى تعلمه.

ضمن نفس السياق الخاص بالتعلم المدمج هدفت دراسة ستارب وفاسكويز (Straub, & Vasquez, 2015) إلى اكتشاف تأثير تعليم الكتابة المتزامن بين التعلم الالكتروني والتعليم المباشر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء تدريسهم للكتابة لاكتشاف تأثيرها على مدى تطور استراتيجية التنظيم الذاتي وذلك باستخدام منهج التصميم القاعدي متعدد المستويات على خمسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أشارت النتائج إلى تقدم

مستوى التلاميذ في الكتابة؛ وذلك بسبب استخدام تقنية الفيديو والصوت المباشر أثناء تدريبهم في فترة التعلم الالكتروني.

من جانب آخر هدفت دراسة صالح وفاروق (Saleh, & Farouk, 2013) إلى تحديد اتجاهات التلاميذ ذوي الإعاقة نحو التعلم الالكتروني حيث بلغ عدد العينة 151 فرداً من تلاميذ الجامعة وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فجوة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة ضمن المقررات التي تدرس بطريقة التعلم الالكتروني حيث أن المقررات الدراسية بحاجة إلى تكييف قبل تحويلها إلى مقررات إلكترونية لتناسب خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة وتصبح أكثر ملائمة لقدراتهم.

وفي دراسة مشابهة، هدفت دراسة بيرسون وآخرون (Pearson et al., 2019) إلى اكتشاف معيقات التعلم الالكتروني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي في الجامعات البريطانية وذلك من أجل ضمان مستوى أعلى من الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة بناءً على استفتاء للعاملين في تصميم ودعم المناهج الإلكترونية للعلوم والرياضيات حيث بلغ عدد المشاركين في الاستبيان 287 شخص وذلك باستخدام المنهج الوصفي. أظهرت النتائج أنه يجب تطوير طرق شاملة للتعليم وللتدريس تكون ذات هدف أبعد من مجرد تصميم المحتوى وإيصال المعلومة، وأهمية مراعاة عمليات التعلم والخدمات والدعم المباشر وغير المباشر للتلاميذ ذوي الإعاقة لضمان أن التلاميذ يدرسون في بيئة مرنة تمكنهم من التعلم وتضمن دمجهم لأعلى مستوى ممكن، وأهمية تدريب التلاميذ والمعلمين على الاستخدام الأمثل للتقنية.

وفي دراسة نوعية لكوتيرا وآخرون (Kotera et al., 2019) على عينة بلغت 10 تلاميذ من ذوي الإعاقة باستخدام المقابلات المباشرة من أجل اكتشاف خبراتهم في التعلم الالكتروني. أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم الالكتروني أتاح عدة مزايا للتلاميذ ذوي الإعاقة مثل القدرة العالية على التحكم في التعلم الإلكتروني، ومرونة في الوقت، وعدم ارتباط جغرافي بالمكان، واختيار الإيقاع المناسب للدراسة، وسهولة الوصول سمحت بالتعلم في أوقات مختلفة، أيضا ساعدهم التعلم الإلكتروني على ضبط وإدارة مشاعرهم أثناء التعلم التي تعتبر عائق عن التعلم في التعليم العادي، علما بأنه المشاركين أشاروا إلى الصعوبات التالية: غياب التفاعل مع الآخرين، وهذا يشمل التعاون والمحادثات الودية مع الأقران.

تحديات عامة للتدريس الإلكتروني خلال جائحة كورونا:

الانتقال من التدريس التقليدي إلى التدريس

الإلكتروني الطارئ أثناء جائحة كورونا صاحبه عدد من التحديات لكل التلاميذ وعلى كل من مستوى التعليم العام والجامعي مثل: عدم توفر الانترنت، صعوبة تطبيق بعض الأنشطة التدريبية للقراءة والكتابة، عدم توفر الأجهزة اللازمة، صعوبة الوصول للإنترنت، واختلاف طريقة التعلم مع بقاء نفس المنهج والأنشطة (Chamberlain et al., 2020).

أجرى دونق وآخرون (Dong et al., 2020) دراسة هدفت إلى استكشاف خبرة أولياء الأمور في الصين اتجاه التعلم الإلكتروني الطارئ بسبب أزمة كورونا وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي عبر توزيع استبيان ل (3275) مشاركاً. لقد أظهرت النتائج نظرة سلبية من الآباء بالصين نحو فائدة التعلم الإلكتروني وأن الأفضل لأبنائهم هو التعلم التقليدي مقارنة بالتعلم الإلكتروني، كما حددت نتائج الدراسة ثلاثة أسباب رئيسية للنظرة السلبية نحو التعلم الإلكتروني هي: نقص الانضباط الذاتي لدى الأطفال، نقص الوقت، ونقص المعرفة والدعم التقني فيما يتعلق بالتعلم الإلكتروني.

وفي نفس السياق هدفت دراسة بيرقمان وشيبجلمان (Araten-Bergman, & Shpigelman, 2021) إلى اكتشاف كيف أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة النمائية تواصلوا ودعموا أبنائهم على التكيف أثناء الأزمة في مراكز الإقامة الدائمة باستخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال استبيان وزع على عدد 108 فرد من العائلات. وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها أنه طريقة التواصل عن بعد لم تغلق الفجوة التي خلفتها أزمة جائحة كورونا وذلك بإلغاء التواصل المباشر للتلاميذ ذوي الإعاقة مما يشكل عائقا نحو تعليم الأفراد ذوي الإعاقة. أيضاً الدراسة توصي بوضع استراتيجية داعمة للتواصل بين أولياء الأمور وأبنائهم أثناء الأزمات.

تحديات تدريس الأطفال ذوي الإعاقة أثناء جائحة كورونا:

هدفت دراسة إيادا وآخرون (Ayda et al., 2020) إلى تحديد التطبيقات الإلكترونية التي تمكن الأفراد ذوي الإعاقة من استمرار تعلمهم أثناء فترة جائحة كورونا وكيف يمكن للتلاميذ وأسرهم الاستفادة من هذه التطبيقات. وذلك من خلال المنهج النوعي بتوظيف المقابلات الشخصية على 10 معلمين للتربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة قلة التطبيقات الفعالة والتي يمكن استخدامها من الأفراد ذوي الإعاقة أو أولياء أمورهم. بالإضافة إلى عدم وجود فائدة تعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة من التعلم الإلكتروني بدون إعداد مسبق أو تفعيل تطبيقات ملائمة لخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة.

هدفت دراسة شيوك ولامبرت (Schuck & Lambert, 2020) إلى اكتشاف خبرة اثنين من معلمي

التربيــة الخاصــة أثنــاء الانتقــال لاســتخدام الــتعلم الالكتروني الطارئ وذلك باستخدام دراسة الظواهر ضمن المنهج النوعي. أظهرت نتائج الدراسة عدد من التحديات التي تمت مواجهتها أثناء مرحلة الجائحة وهي: عدم توفر المصادر للتلاميذ، الاعتماد على المنزل في توفير الدعم، وتغير دور المعلم أثناء الجائحة. كما حددت الدراسة أنه لابد من ثلاثة خطوات رئيسة قبل استخدام الـتعلم الإلكـتروني: خلـق التواصـل، تأسـيس روتـين للتعلم، ثم الانتقال الأكاديمي.

وضمن نفس السياق هدفت دراسة عبدالله وحمد (2020) إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين حول المشكلات التي واجهت التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا وآليات تفعيل التعليم في ظل هذه الجائحة. وذلك من خلال المنهج النوعي بإجراء مقابلات مع ستة من معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أظهرت نتائج الدراسة عدد من المشكلات التي واجهت تلاميذ المرحلة الثانوية من فئة صعوبات التعلم أثناء التعلم الإلكتروني في جائحة كورونا؛ حيث ذكرت الدراسة أنه يوجد تدني في مهارات التعلم عن بعد عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم، ولديهم صعوبة في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، ولا تتوفر لديهم الأجهزة الإلكترونية الكافية.

ومن منظور آخر هدفت دراسة سميث (Smith, 2020) إلى اكتشاف تأثير جائحة كورونا على تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة وذلك باستخدام المنهج النوعي بإجراء ثلاث مقابلات جماعية مع 35 معلم ومعلمة من عدة تخصصات ذات علاقة بذوي الإعاقة مثل علم النفس والعلاج الطبيعي والنطق واللغة. أظهرت نتائج الدراسة عدد من التحديات والفرص لتدريس ذوي الإعاقة أثناء الجائحة؛ حيث وضحت الدراسة عدد من التحديات منها: عدم وجود إنترنت لدى عدد من التلاميذ ذوي الإعاقة، غياب الأجهزة التقنية اللازمة للدخول إلى الصف الإلكتروني، قلة تفاعل التلاميذ وأولياء الأمور أثناء التعلم الإلكتروني، صعوبة في توجيه التعليمات أثناء التعلم الإلكتروني، غياب التفاعل مع المعلمين والأقران داخل الصف، صعوبة التواصل مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أو البصرية، نقص تدريب المعلمين على التعليم الإلكتروني، غياب الدعم التقني الخاص بالتلاميذ ذوي الإعاقة، صعوبة إدارة نظام التعلم التقني، صعوبة تطبيق الخطة التربوية الفردية، وبالمقابل ذكرت الدراسة عددا من الفرص التي يمكن الاستفادة منها وتفعيلها لخدمة ذوي الإعاقة مثل: توفير سهولة الوصول للتلاميذ، إمكانية التعاون مع الآباء، توفير التدريب، إضافة أو تعديل أجزاء في القوانين والإجراءات لتوائم وتناسب التعلم الإلكتروني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

قبل جائحة كورونا تم إجراء عدد من الدراسات السابقة باستخدام التعليم المدمج وذلك لتجربة إمكانية الاستفادة من التعلم الالكتروني وخصائصه في دعم ورفع جودة أداء العملية التعليمة حيث أن معظم هذه الدراسات ذات نتائج إيجابية وفاعلة على مستوى التعليم الابتدائي (الدوخي، 2012؛ التازي ونوبي، 2016؛Straub, & Vasquez, 2015). بالمقابل الدراسات التي أجريت على استخدام التعلم الالكتروني للتلاميذ ذوي الإعاقة في الجامعات أظهرت تحديات ومعيقات وذلك بسبب عدم الإعداد الكافي للمقررات قبل تدريسها الكترونياً (Saleh, & Farouk, 2013; Pearson et al., 2019) باستثناء دراسة كوتيرا وآخرون (Kotera et al., 2019) التي أظهرت مزايا للتعلم الالكتروني وعدد قليل من العيوب للتلاميذ ذوي الإعاقة.

الدراسة الحالية ركزت على فترة التعلم الالكتروني الطارئ الذي تم خلال جائحة كورونا في عام 2020م وذلك للاستفادة من هذه التجربة في دعم التعلم الالكتروني مستقبلاً أو في حال تكرار تجربة التعلم الطارئ في الأزمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم علماً أنه عدة دراسات ركزت على تعليم فئات مختلفة لذوي الإعاقة من جوانب متنوعة أثناء جائحة كورونا مثل (Ayda et al., 2020; Schuck & Lambert, 2020; Smith, 2020). لكن على حد علم الباحث وحتى تاريخ إرسال هذه الدراسة أنه يوجد ندرة بالدراسة التي اهتمت بتجربة فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التعليمية أثناء فترة جائحة كورونا باللغتين العربية والانجليزية مثل دراسة (عبدالله وحمد، 2020).

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

نظراً لأن الغرض من الدراسة المعرفة المعمقة عن التحديات التي واجهت معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء تدريسهم الإلكتروني الكامل بسبب جائحة كورونا، لقد استخدم الباحث المنهج النوعي والذي يُعرف بأنه *"عدة خطوات تفسيرية تجعل الواقع أكثر وضوحاً"* (Creswell, & Poth, 2018, p.7). حيث وظف الباحث طريقة (دراسة الظواهر) المبنية على المقابلات الفردية مع العينة المستهدفة من أجل استكشاف الواقع (Creswell, 2013).

المقابلات البحثية لها عدة أشكال مثل: المقابلات المنظمة، المقابلات شبه المنظمة، المقابلات غير المنظمة، تم استخدام المقابلة شبه المنظمة بحيث يمكن التعمق أكثر أثناء الحوار ليشمل كافة الجوانب الممكن مناقشتها مما سيتيح معلومات أكثر تفصيلاً ودقة للمساعدة في الإجابة على أسئلة الدراسة (Doody, 2013)، وقد تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي للوصول إلى نتائج الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1442هـ حيث تم التواصل مع إدارة تعليم محافظة الطائف والحصول على موافقة إدارة التعليم ليتم تطبيق الدراسة بالمدارس التابعة للمحافظة والتي يوجد بها برامج صعوبات تعلم.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في ثمانية من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف تم إجراء مقابلات معهم بناءاً على المعايير التالية:

1- أن يكون المشارك متخصص بصعوبات.

2- أن يكون لدى المشارك خبرة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تقل عن خمس سنوات دراسية.

3- أن يكون المشارك ممارس للتدريس أثناء فترة جائحة كورونا. لذلك تم الاعتذار من المعلمين والمعلمات الذين لم يقوموا بالتدريس أثناء فترة الجائحة.

4- أن يكون لدى المشارك رغبة في المشاركة في المقابلة تطوعياً وبدون مقابل مادي أو معنوي.

5- أن يكون معلم بالتعليم العام فقط. لذلك لم يتم قبول أي معلم من التعليم الأهلي حيث أنه بعض المدارس الأهلية قامت باستخدام برامج تعليمية مختلفة عن برامج وزارة التعليم.

6- أن يكون مستخدم للبرامج الإلكترونية التي أقرتها وزارة التعليم أثناء الجائحة.

معلومات العينة المشاركة موضحة بالجدول التالي دون ذكر لأسمائهم أو معلوماتهم الحقيقية حفاظاً على خصوصية المشاركين.

الجدول (1): (معلومات المشاركين، وتخصصاتهم، وعدد سنوات الخبرة، والتدريس أثناء الجائحة).

رمز المشارك	الجنس	التخصص	عدد سنوات الخبرة	التدريس أثناء كورونا
أ	ذكر	صعوبات تعلم	10 سنوات	نعم
ع	ذكر	صعوبات تعلم	7 سنوات	نعم
ف	ذكر	صعوبات تعلم	14 سنة	نعم
م	ذكر	صعوبات تعلم	9 سنوات	نعم
ص	ذكر	صعوبات تعلم	12 سنة	نعم
ي	ذكر	صعوبات تعلم	7 سنوات	نعم
ن	أنثى	صعوبات تعلم	12 سنة	نعم
هـ	أنثى	صعوبات تعلم	6 سنوات	نعم

أداة جمع البيانات:

في هذه الدراسة، تم استخدام المقابلة شبه المنظمة لجمع البيانات، حيث تم إجراء المقابلات باستخدام خمسة أسئلة رئيسية مفتوحة مع عدد من الأسئلة الفرعية ذات العلاقة بالموضوع وفق توجه الحوار حيث أن الأسئلة ركزت على تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء جائحة كورونا. الأسئلة الرئيسية المستخدمة أثناء المقابلة هي:

1- كيف تقوم بالتدريس الآن في مرحلة كورونا؟

2- ما هو تقييمك لمدى فاعلية التدريس عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالتعليم العادي؟

3- ما هي التحديات التي تواجهك أثناء التدريس الآن؟

4- كيف تستخدم التقنية أثناء تدريسك الآن؟

5- ما هي التحديات التقنية التي تواجهك كمعلم/ ة أثناء التدريس الإلكتروني؟

من مميزات المقابلات شبه المنظمة المرونة في الاستجابة وطرح الأسئلة بهدف الحصول على إجابات أعمق وأشمل للأسئلة المطروحة (Doody, 2013).

إعداد هذه الأداة (أسئلة المقابلة) كان عن طريق ثلاث خطوات رئيسية كالتالي:

أولاً: تم كتابة الأسئلة وإعدادها من قبل الباحث.

ثانياً: تم مراجعة الأداة وتنقيحها من قبل اثنين من المختصين في التربية الخاصة.

ثالثاً: تم إرسال الأداة إلى لجنة مراجعة الأخلاق العلمية بجامعة الطائف وتم مراجعتها من قبلهم وتمت الموافقة على تطبيقها.

تناولت أسئلة المقابلة عدة جوانب مرتبطة بالبحث والتي تشمل بشكل رئيس التحديات التي واجهت معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء التدريس الإلكتروني بسبب جائحة كورونا.

المصداقية والاعتمادية:

المصداقية:

تُعرف المصداقية في البحث النوعي بأنها مقدار الثقة في البيانات ونتائج الدراسة (Creswell, 2013) ومن أجل التأكد من مدى صدق البيانات فقد اتبع الباحث الطرق التالية:

- الوصف التفصيلي المكثف وهو الاستشهاد بعدد كبير من أقوال العينة المشاركة ووضعها خلف كل عنصر لشرح وتوضيح هذا العنصر (الحسيني، 2020).

- تشجيع المشاركين على الصدق في الإجابة على الأسئلة وإيضاح سرية معلوماتهم وإمكانية انسحابهم من المقابلة إذا أرادوا ذلك (العبد الكريم، 2019).

- تسجيل المقابلات صوتيا والاحتفاظ بها؛ وذلك لاستخدامها في حال مراجعة البيانات أو التأكد من أجزاء معينة منها.

– إطلاع نتائج البيانات على المشاركين بعد تحليلها لإبداء آراءهم حول النتائج وصحتها ومطابقتها للمقصود مما قيل أثناء مقابلتهم (Creswell, 2013).

الاعتمادية:

الاعتمادية هي المصطلح المقابل للثبات في البحث الكمي والمقصود به هو إنه إذا تم إعادة الاختبار في نفس الظروف سيحقق نتائج مشابهة (العبد الكريم، 2019)؛ لذلك تم توصيف تصميم البحث وإجراءات جمع البيانات وطريقة تحليل البيانات وكتابة النتائج.

إجراءات الدراسة:

– تم جمع الدراسات ذات العلاقة بالموضوع وتم تلخيصها واستعراضها في الدراسات السابقة؛ وذلك ومن أجل الإلمام بالموضوع من كافة جوانبه.

– تم إعداد أداة البحث والتي هي عبارة عن أسئلة مقابلة مفتوحة ومركزة حول الموضوع كما تم مراجعتها من قبل المختصين في التخصص.

– تم التواصل مع إدارة تعليم الطائف والحصول على إذن تطبيق الدراسة، كما تم تزويدهم بأداة البحث ونبذة عن الأهداف التي يحققها البحث.

– تم إيضاح شروط المشاركة والتي توضح أن المعلم أو المعلمة يجب أن يكون ممارس للتدريس الإلكتروني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء جائحة كورونا؛ لذلك تم الاعتذار من المعلمين غير الممارسين للتدريس الإلكتروني أثناء الجائحة.

– تم الحصول على موافقة 10 مشاركين يرغبون في إجراء مقابلات شخصية معهم بخصوص هذه الدراسة. علماً بأنه تم إيضاح الهدف الرئيس للدراسة والذي هو عبارة عن معرفة التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء جائحة كورونا، كم تم إيضاح أن المشاركة اختيارية وتطوعية وبدون أي أجر مادي.

– تم الاستغناء عن اثنين من المشاركين. تم الاستغناء عن المشارك الأول بسبب صعوبة إكمال المقابلة بسبب الانقطاع المستمر لشبكة الانترنت، أما المشارك الآخر فكان سبب الاستبعاد هو قلة المعلومات التي تم تزويد الباحث بها؛ لذلك أصبح العدد النهائي للمشاركين هو ثمانية أفراد فقط.

– تم إجراء المقابلات الشخصية خلال شهر مارس وإبريل من عام 2021م.

– تم إجراء المقابلات عن طريق جلسات مباشرة في برنامج البلاك بورد التعليمي كما تم تسجيل اللقاءات صوتيا ضمن تسجيل خارجي مع إشعار المشاركين بذلك.

– تم إبلاغ المشاركين بأن معلوماتهم ستكون سرية وسيتم استخدام نتائج المقابلات للأغراض العلمية فقط، كما تم إبلاغهم بإمكانية الانسحاب في حال أرادوا ذلك.

– تم إجراء كل مقابلة على حدة في الوقت المناسب للمشارك، وقد تراوحت مدة المقابلات ما بين 20 إلى 25 دقيقة.

– بعد الانتهاء من إجراء المقابلات وتسجيلها، تم تفريغها من التسجيل الصوتي إلى حوار مكتوب على ملف برنامج الكتابة وورد.

– تم تحليل البيانات واستخلاص النتائج كما هو موضح بالأسفل.

– تم حفظ التسجيلات في مكان آمن لحين نشر هذه الدراسة ومن ثم سيتم إتلافها.

تحليل البيانات:

هناك عدة طرق لتحليل البيانات النوعية لكن طريقة التحليل تعتمد على هدف ونوع وحجم البيانات المتوفرة (Strauss & Corbin, 2014)؛ لذلك تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي الذي يعتمد على تنظيم ووضع البيانات ذات الأفكار المشتركة تحت الموضوعات الرئيسية التي يراها الباحث والتي توفر إجابة عن أسئلة الدراسة؛ حيث تم استخدام ست مراحل لإجراء التحليل الموضوعي وهي:

1– التآلف مع البيانات: بعد الانتهاء من كتابة جميع المقابلات تمت قراءة النصوص وإعادة قراءتها عدة مرات لتصبح مألوفة وواضحة في أبرز نقاطها وأهم تفاصيلها لدى الباحث.

2– الترميز: تم وضع رموز وملاحظات أمام الأفكار الرئيسية ذات العلاقة بموضوع البحث، ثم تم نقلها إلى جدول على ملف وورد لترتيب المواضيع الرئيسية تحت خانة كل مشارك بطريقة عمودية لتصبح جميع الأفكار مكتوبة في جدول واحد.

3– بعد كتابة الأفكار الرئيسية وترتيبها في الجدول تم البحث عن العناصر المشتركة وجمعها تحت كل عنصر رئيس على حده.

4– تمت مراجعة الأفكار الرئيسية ودعمها بعدد من الأفكار الفرعية المرتبطة بها كما تم التأكد من مناسبة العبارات ومطابقتها للرموز.

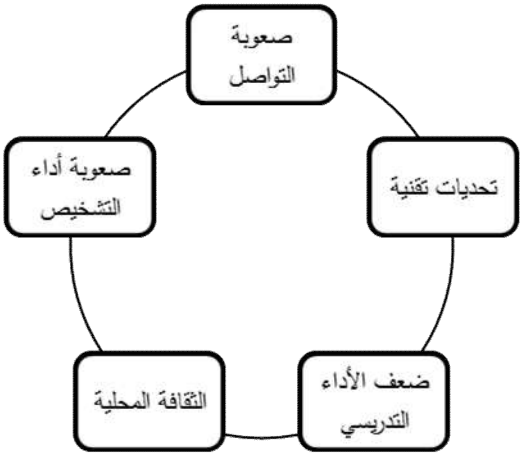
5– تم وضع مسمى لكل عنصر رئيس يعكس الأفكار الرئيسية المشتركة تحت هذا العنصر والتي أشار لها المشاركين.

6– كتابة التقرير: بعد مراجعة النتائج وتحليل البيانات تم كتابتها وترتيبها بطريقة تسلسلية توضح النتائج للقارئ بطريقة مرتبة مع تقديم العديد من الأمثلة والعبارات من كل المقابلات مع أفراد العينة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عددا من التحديات أثناء تدريسهم لذوي صعوبات التعلم قبل جائحة كورونا في المدارس العامة (الغامدي، 2020)، ولكن الانتقال المفاجئ إلى التدريس الإلكتروني

أثناء أزمة كورونا تجربة جديدة وظاهرة نادرة الحدوث. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التحديات التي واجهها معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء فترة التعلم الإلكتروني بسبب الجائحة؛ وذلك للاستفادة منها مستقبلاً في التعلم الإلكتروني أو التعليم أثناء الأزمات، وبعد تحليل النتائج كما يوضح (الشكل 1) نتج عنها خمسة تحديات تعيق عمل معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل رئيسي تشمل صعوبات التواصل أثناء التدريس، وصعوبة أداء التشخيص، والثقافة المحلية، وضعف الأداء التدريسي عموماً. بالإضافة إلى تحديات تقنية والتي تؤثر سلباً على العملية التعليمية.



شكل1: التحديات التي واجهت معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء جائحة كورونا

إجابة السؤال الرئيسي:

السؤال: ما التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء التدريس الإلكتروني أثناء جائحة كورونا؟

بعد تحليل بيانات المشاركين ومراجعتها، ظهر خمسة تحديات أساسية تشمل عددا من التحديات الفرعية والتي تؤثر سلباً على أداء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل رئيس، وفيما يلي شرح هذه التحديات مع تفاصيلها كما ذكرها المشاركون بالدراسة.

أولاً: صعوبة التواصل أثناء التدريس، وتشمل:

أ- صعوبة التواصل المباشر مع التلاميذ.

ب- صعوبة تدريس بعض المهارات مثل تدريس مهارة الكتابة.

ج- صعوبة تدريس الأطفال ذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

ثانياً: عوامل ناتجة عن الثقافة المحلية، وتشمل:

أ- وُجوب مساعدة الطفل دون اعتبار للعواقب.

ب- المصداقية واختلاق الأعذار.

ج- صعوبة استخدام الفيديو.

ثالثاً: صعوبة التشخيص وتقييم الأداء، وتشمل:

أ- الاختبارات التشخيصية.

ب- صعوبة تقييم أداء الطالب.

رابعاً: ضعف الأداء التدريسي عموماً، وتشمل:

أ- عدم ملائمة طرق التدريس التقليدية.

ب- تأثير صعوبة اتباع التعليمات.

ج- صعوبة ضبط الصف الإلكتروني.

خامساً: التحديات التقنية، وتشمل:

أ- ضعف شبكة الإنترنت.

ب- تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج- ملائمة الأجهزة المستخدمة.

وفيما يلي تفصيلاً لمواضيع التحديات:

أولاً: صعوبة التواصل أثناء التدريس:

يشمل ثلاثة مواضيع فرعية: أ- صعوبة التواصل المباشر. ب- صعوبة تدريس بعض المهارات عن بعد. ج- صعوبة تدريس التلاميذ الذين لديهم تشتت انتباه أو نشاط زائد.

أ- صعوبة التواصل المباشر:

التواصل الفعال أثناء التدريس من أهم عناصر النجاح؛ لذلك تغير طريقة التواصل من تواصل مباشر أثناء التعليم التقليدي إلى غير مباشر خلال فترة التعلم الإلكتروني أثناء الجائحة كان له تأثير سلبي على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما ذكر المشارك (م) أنه يوجد *"صعوبة في التواصل مع أولياء الأمور"*. وأيضاً صعوبة في التواصل مع التلاميذ. على سبيل المثال أشار عدد من المشاركين إلى عدم ملائمة التواصل عن بعد مع التلاميذ حيث عدم دقة إيصال المعلومة كما ذكر (أ) أنه *"التأكد من استجابة الطالب للمعلومة وجهاً لوجه أفضل وذلك لعدم وجود الثقة في إيصال المعلومة عن بعد"*. وذكر (ف) أنه *"يوجد معاناة مع الطلاب عندما يتم الاتصال بهم ويتم تجاهل الاتصال"*. كما ذكر (ص) أنه *"لم يتمكن من تعزيز الطالب لعدم رؤيته أمامه"*. وذكر (ي) أنه *"لم يتمكن من إيصال المعلومة مقارنة بالمدرسة"*. وذكر المشارك (ن) بأنه *"بعض الحالات نجح معها التعليم عن بعد ولكنه لم ينجح مع كل الحالات، فبعضها لا زال بحاجة إلى تدريس مباشر داخل المدرسة"*. تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتمد على التواصل الفعال من خلال الملاحظة المباشرة والتعزيز المباشر لما في ذلك من نتائج إيجابية على مستوى تدريسهم وتقليل الفجوة التعليمية لديهم. صعوبة التواصل مع

التلاميذ وأولياء الأمور التي أشار لها المشاركون تتفق مع نتائج دراسة (Smith, 2020) التي أشارت إلى صعوبة التواصل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وقلة تفاعل أولياء أمورهم أثناء الجائحة. مما يعكس ضعف استفادة التلاميذ ذوي الإعاقة من التعلم الإلكتروني (Araten-Bergman, & Shpigelman, 2021).

ب- صعوبة تدريس بعض المهارات:

من التحديات التي أشار لها عدد من المعلمين هي عدم ملائمة التدريس عن بعد لبعض المهارات؛ لأنها تتطلب إشراف مباشر من المعلم وتركيز من التلميذ دون مشتتات مثل *"مهارة الكتابة"* (م). بالإضافة إلى عدم معرفة المعلم بمدى إتقان التلميذ للمهارة حيث ذكر المشارك (أ) بأن *"المعلم غير متأكد من أن الطالب اكتسب المهارة أم بحاجة إلى إعادتها لمعرفة دقة الإتقان"*، وأكمل المشارك (أ) بقوله *"وذلك لأن قدرة استجابة التلميذ ذي صعوبات التعلم تختلف عن التلاميذ العاديين"*. لذلك يُفضل تواجد التلميذ أمام المعلم كما ذكر المشارك (ف) *"والأفضل هو أن يكون الطالب متواجد أمامي حتى يتم خدمته بشكل أفضل"*. مثال *"إذا أعطيت التلميذ قطعة إملائية يكون التجاوب سريع وأفضل داخل المدرسة مقارنة بالتعليم عن بعد"*. من جانب آخر يوجد بعض المهارات القبلية التي لابد من وجود ملاحظة مباشرة للتلميذ فيها مثل *"مهارة مسك القلم والتي لا بد أن يكون التلميذ أمام المعلم حيث يصعب ملاحظتها أثناء التعليم الإلكتروني دون تواصل"* (ع). افتقاد المهارات القبلية يؤثر سلباً على تعليم التلميذ ذي صعوبات التعلم. ما ذكره المشاركون في صعوبة تدريس المهارات يمثل نقص في تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس باستخدام التعلم الالكتروني وأيضاً ضعف في إعداد البرامج الإلكترونية الملائمة للأطفال ذوي الإعاقة عموماً (Ayda et al., 2020). بالإضافة إلى افتقاد تأسيس روتين للتعلم عن بعد من أجل مساعدة التلاميذ على إتقان المهارات المطلوبة (Schuck & Lambert, 2020). أيضاً معلمي صعوبات التعلم بحاجة إلى التدريب على استراتيجيات تلائم تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن بعد حيث أشارت دراسة (Smith, 2020) إلى نقص في تدريب معلمي الإعاقات عموما على التعليم الإلكتروني. وأشارت دراسة (Chamberlain et al., 2020) إلى صعوبة تطبيق بعض الأنشطة التدريبية للقراءة والكتابة. كما أشارت دراسة (Pearson et al, 2019) إلى وجوب تطوير طرق تدريس أكثر ملائمة للتعلم الإلكتروني.

ج- صعوبة تدريس التلاميذ ذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد:

التعامل مع بعض الأطفال وتحديداً *"الأطفال ذوي*

تشتت الانتباه والنشاط الزائد من ضمن العقبات الناتجة عن صعوبة التواصل أثناء التعلم الإلكتروني" (ف)، وكذلك التعامل مع بعض خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل الانتباه كما ذكر المشارك (ن) أنه يجد *"صعوبة في جذب انتباه التلميذ لأكثر من خمس دقائق"*. وفي نفس السياق ذكر المشارك (ص) *"صعوبة المحافظة على انتباه التلميذ في ظل غياب النشاط الحركي وعدم إمكانية ملاحظته بشكل مباشر"*. بالإضافة إلى تأثير افتقاد التواصل البصري المباشر مع التلميذ حيث أدى إلى *"صعوبة رؤية انفعالات الطفل أو تعابير وجهه حيث لا نستطيع قياس ردة الفعل للطفل مباشرة"* (هـ). افتقاد التلميذ للتركيز عائق للتعلم حيث ذكر المشارك (م) أنه *"بعض الدروس بحاجة إلى تركيز أعلى ولقد لاحظت صعوبة متابعة التلاميذ للشرح على السبورة البيضاء والعكس عند استخدام البرامج التفاعلية مثل البوربوينت والألوان"*. ومن جانب آخر عدم ملائمة الطريقة التي يُقدم بها التعلم الإلكتروني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث ذكر المشارك (ص) *"أن التلميذ يجلس لساعات طويلة تصل إلى أربعة ساعات بشكل متصل أثناء اليوم الدراسي"* مما يعني زيادة تشتت انتباه التلميذ. من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي افتقاد التركيز وسرعة التشتت. لذلك نظام التعلم الذي يجبر التلاميذ على الجلوس لساعات طويلة غير ملائم لقدرات وإمكانيات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مراعاة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامل أساسي لتعلمهم حيث أشارت دراسة (Serianni, & Coy, 2014) أنه مراعاة خصائص المتعلم أثناء التعلم الإلكتروني تعتبر أحد عناصر نجاح التعليم الإلكتروني مع التلاميذ ذوي الإعاقة. حيث أن معظم التلاميذ ذوي الإعاقة يعانون من نقص الانضباط الذاتي (Dong et al., 2020). وكذلك غياب تفريد التعليم ليناسب الخصائص الفردية للمتعلم مع تكييف المحتوى ليناسب التعلم التقني (Greer at al., 2014; Smith, & Basham, 2014).

ثانياً: عوامل ناتجة عن الثقافة المحلية:

الثقافة المحلية تشكل داعم معنوي نحو التعلم في بعض المجتمعات ولكن بعض الممارسات قد تشكل عائق أمام المعلمين وتحد من جودة عملهم وتؤثر سلباً على تعلم التلاميذ. لقد أشار المشاركين في هذا البحث إلى عدد من المعيقات بسبب الثقافة المحلية مثل شعور الأهل بوُجوب مساعدة الطفل، التلاعب بالمصداقية واختلاق الأعذار، صعوبة استخدام الفيديو لمعظم التلاميذ.

أ- وُجوب مساعدة الطفل دون اعتبار للعواقب:

يشعر بعض أولياء الأمور أو الإخوة أنه يجب مساعدة الابن أو الأخ ذي صعوبات التعلم بشكل عاجل مهما كانت الظروف أو الأحوال دون مراعاة

للعواقب، فعلى سبيل المثال يبادر أولياء الأمور بتقديم جواب صحيح للتلميذ دون فهم للسؤال حيث ذكر المشارك (م) أنه *"عندما أسئل يتأخر التلميذ قليلاً ثم يبادر الأخ بالجواب بدلاً من التلميذ ذي الصعوبات"* . حيث استمر المشارك (م) بقوله *"على الرغم من أنني شرحت لهم عدة مرات بأنه لا يوجد رسوب أو نجاح وأن الهدف هو أن يتعلم التلميذ ولكن دون فائدة وهذا يعكس أن الأهل ليسوا بفاهمين لفكرة البرنامج"* . امتد تأثير الشعور بوُجوب المساعدة إلى التشخيص حيث ذكر المشارك (ع) أنه *"عندما يبدأ بسؤال التلميذ، يبدأ الأهل بالجواب بدلاً منه، على الرغم من أني اطلب منهم أن يجيب التلميذ بنفسه ولكن لا يوجد تجاوب"* . وذكر المشارك (ي) انه *"مستوى التلميذ تطور بسرعة رهيبة وغير ممكنة إلى أن عرفت أنه يتم إعطاؤه الإجابات من قبل والده مما أثر على التشخيص على الرغم أن طلبت منهم عدم مساعدة التلميذ ولكن لا فائدة من ذلك"* ، وأشار المشارك (ن) إلى *"الأخ يساعده في النطق بدون أن يُطلب منه كما أني أسمع من هو بجانبه يخبره بالإجابة"* ، وذلك *"من أجل الحصول على الدرجات"* (م) ويرجح المشارك (ع) أن السبب وراء ذلك يعود إلى *"* عدم فهم أولياء الأمور لطريقة عمل برامج صعوبات التعلم*"* . مساعدة الآخرين هي مطلب أساسي في حال الحاجة لها ولكن يجب ألا تكون سبب في التأثير السلبي على تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أن هذه الطريقة في المساعدة تؤدي إلى معلومات مضللة وغير صحيحة عن مستوى التلميذ الفعلي مما يؤثر سلباً على القرارات المتخذة من قبل معلمه حيث ربما يجري استبعاد التلميذ من البرنامج بسبب تحسن مستواه وإتقانه للمهارات المطلوبة بينما الحقيقة أنه ما يزال بحاجة فعلية للبرنامج من أجل معالجة النقص التعليمي لديه. لذلك تدريب التلاميذ على الانضباط والتنظيم الذاتي وتأسيس روتين للتعلم عن بعد من عناصر نجاح التعلم عن بعد (Schuck & Lambert, 2020). بالمقابل بعض الممارسات الخاطئة من أولياء الأمور تدعم نقص الانضباط الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يعيق تعلمهم ووصولهم للمستوى المطلوب من إتقان المهارات (Dong et al., 2020). بالإضافة إلى أهمية تهيئة تدريب التلميذ على التحفيز الذاتي (Serianni, & Coy, 2014) . وكذلك أهمية تشجيع أولياء الأمور على تبني مواقف أكثر إيجابية وممارسات صحيحة لدعم تعليم أبنائهم ذوي صعوبات التعلم (Dong et al., 2020; Seifert et al., 2020).

ب- المصداقية واختلاق الأعذار:

أشار عدد من المشاركين إلى صعوبة التأكد من مصداقية التلميذ حيث إنه *"عندما يطلب منه القراءة يقوم بإغلاق الميكرفون، ثم يقوم أحد ما بمساعدته، ثم*

يقرأ" (ف)، وأشار المشارك (أ) بأنه *" يسمع الأم تقوم بإعطاء التلميذ المعلومة"* . بالإضافة إلى *" اختلاق الأعذار من قبل الطالب بشكل مستمر"* (ف) وذلك ليتهرب من الإجابات أو التفاعل أو حضور الحصة؛ مما يعني غياب الفائدة المرجوة من التعليم عن بعد. تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المشاركة الفاعلة وعدم الخجل من المشاركات أو القلق من المشاركات الخاطئة مع رفع مستوى التعلم الذاتي لديهم سيدعم تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في نمط التعلم الإلكتروني حيث يجب ألا يتهرب التلميذ أو ينتظر المساعدة من الآخرين. حيث أشارت نتائج دراسة (Smith, 2020) إلى قلة تفاعل كل من التلاميذ وأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة أثناء التعلم الإلكتروني. أيضاً غياب التدريب والتطبيق الصحيح يؤثر سلباً على التعلم حيث أكدت دراسة (Seifert et al., 2020) أنه لابد من تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج- صعوبة استخدام الفيديو:

ذكر عدد من المشاركين (ص، أ، ن، هـ) أن صعوبة استخدام الفيديو أثناء التدريس يعتبر عائق أمام التعلم الإلكتروني وذلك *" بسبب العادات والتقاليد"* (ص) حيث إنه *" من الصعب فتح الكاميرا بسبب وجود الأمهات بجوار أبنائهم"* (أ) مما يخالف العادات السائدة في المجتمع والتي تتعلق بخصوصية العائلة، بالإضافة إلى عدم ملائمة التعليم عن بعد لبعض الحالات بسبب عدم تخصيص مكان خاص للتعلم أو عدم ملائمة منزل العائلة للدراسة حيث ذكرت المشاركة (ن) أن *" أصوات جميع أفراد العائلة موجودة أثناء الحصة، وكأنني أتحدث إلى كل أفراد العائلة"* ، بينما أشارت مشاركة واحد فقط بأنها تستخدم الكاميرا وكان السبب وراء ذلك *" هو تحسن مستوى الطالبة لدرجة كبيرة مثيرة للشك"* (هـ) مما جعل المعلمة تطلب استخدام الكاميرا للتأكد من أنه الطالبة هي من يجيب ويتفاعل وليس شخص آخر. الملاحظة المباشرة للتلميذ تزيد من مستوى الجودة التعليمية وتعطي صورة أدق للمعلم عن المستوى الفعلي للتلميذ. لذلك تهيئة البيئة والمكان المناسب للتلميذ أثناء الدراسة مما يمكنه من استخدام الفيديو المباشر كوسيلة تواصل مع معلمه بما لا يتعارض مع العادات المجتمعية، سينعكس إيجاباً على مستوى التلميذ التعليمي. حيث ذكرت دراسة (Straub, & Vasquez, 2015) أنه يوجد تأثير إيجابي لاستخدام الفيديو أثناء تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة الكتابة بسبب استخدام الصورة والصوت المباشر مما يعني أنه هناك دور فاعل المتابعة والملاحظة والتواصل المباشر.

ثالثاً: صعوبة التشخيص وتقييم الأداء:

التشخيص والتقييم المستمر هو ركيزة أساسية

لبرامج صعوبات التعلم والتي تمنح المعلم بيانات يتخذ عليها قرارات تتعلق بتدريس التلميذ أو تمكنه من إصدار أحكام معينة حيث توضح للمعلم مدى تقدم التلميذ في تحقيق أهداف البرنامج. أكد المشاركون في الدراسة على صعوبة إجراء الاختبارات التشخيصية وصعوبة تقييم أداء التلاميذ في البرنامج.

أ- الاختبارات التشخيصية:

يوجد صعوبة في أداء التشخيص حيث إن *"عدم القدرة على إجراء اختبارات تشخيصية عن بعد"* (ي) يقود إلى عدم معرفة المستوى الفعلي للتلميذ كما ذكر (ع) *"لا أستطيع أشخص أي تلميذ في المستوى الفعلي"*. بالإضافة إلى غياب آلية التشخيص عن بعد كما ذكر (ع) *"بسبب الوضع الحالي (التدريس أثناء كورونا) لم أستطع أن أضيف أي تلميذ للبرنامج"*. واستطرد المشارك (ع) *"كما أنني لا أستطيع استدعاء أي تلميذ للمدرسة من أجل التشخيص"*. ذكر المشارك (ي) *"حاولت إضافة تلاميذ جدد ولكن لم أستطيع حيث يتعذر تشخيصهم أثناء التعلم الإلكتروني بسبب ارتفاع درجات التلاميذ"*. بينما ذكر المشارك (هـ) أنه *"لم يتمكن إجراء اختبار تشخيصي لإحدى الحالات إلا حضوريا"*. تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتمد بشكل أساسي على التشخيص الصحيح؛ لذلك صعوبة أداء التشخيص عن بعد أثناء التعلم الإلكتروني يعتبر عائق أمام المعلمين حيث لا يمكن بناء خطة تربوية صحيحة للتلميذ بدون تشخيص موثق ودقيق يعطي نتائج صحيحة (حاج، 2012).

ب- صعوبة تقييم أداء الطالب:

قياس أداء التلميذ أثناء التدريس عن بعد هو تحدي مباشر للمعلمين حيث ذكر (ف) *"لست متأكدا هل الطالب أتقن المهارة التي تم تدريسها أم لا بمعنى أصح لا يوجد موضوعية في التقييم"*، وذكر (م) *"أنني لست متأكدا من أن التلميذ هو الذي يكتب"*، وذكر المشارك (أ) أنه *"مستوى دقة تقييم التلاميذ في التعلم الإلكتروني أقل بنسبة 50٪ مقارنة بالتعليم التقليدي"*. كما ذكر (ص) أنه *"عدم وجود جدول ثابت أو حصة معينة للتلميذ ضمن الجدول يسبب خلل في الأداء لأنه يضطر أن يسحب التلميذ من أحد الحصص الدراسية"*. ذكر المشارك (هـ) *"أنه يوجد صعوبة في تقييم مستوى التلميذ"*. معرفة المستوى الحقيقي للتلميذ وقياس تقدمه أو مدى إتقانه للمهارات يعتبر من الركائز الأساسية لبرامج صعوبات التعلم. لذلك غياب التقييم الموضوعي يضع المعلم في حالة من الارتباك وعدم الثقة في أداء التلاميذ مما ينعكس سلباً على الأداء بشكل عام (Araten-Bergman, & Shpigelman, 2021).

رابعاً: ضعف الأداء التدريسي عموماً:

أشار عدد من المشاركين إلى تحديات متنوعة

تواجههم أثناء التدريس الإلكتروني وتحد من أدائهم وتشمل التحديات التالية:

أ- عدم ملائمة طرق التدريس التقليدية للتعلم الإلكتروني: اختلاف طريقة التدريس دون تدريب مسبق للمعلمين جعل طرق التدريس التقليدية غير فاعلة في التعلم الإلكتروني حيث ذكر (ص) *"نحتاج طريقة أفضل لتوصيل المعلومة للتلميذ بشكل أسهل في التقنية"*. وذكر المشارك (ف) أن التحدي الأكبر هو *"كيفية إيصال المعلومة للتلميذ وهل أستوعبها أم لا، بالذات عندما اطلب منه أن يقرأ ثم يغلق المايك"*. كما ذكر (ص) *"أنه لا بد للتدريس الإلكتروني أن يتطور لكي يلائم مرحلة التعلم التقني"*. وذكر (أ) أنه *"يوجد سهولة في تغيير الاستراتيجية أثناء التعليم التقليدي مقارنة بالإلكتروني"*. أيضاً ذكر (أ) *"لو وُجد تدريب مسبق، لكان الوضع أفضل"*. وذكر (ع) أنه *"التعلم الإلكتروني حد من استخدام الوسائل التعليمية لتلاميذنا"*. استراتيجيات التدريس هي الطريقة التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال المعلومة ولكن لكل نمط ما يناسبه من استراتيجيات مثل نمط التعليم التقليدي أو المدمج أو الالكتروني. حيث يجب تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات في أنماط متنوعة من التعليم. لذلك التحول المفاجئ للتعلم الإلكتروني دون إعداد وتدريب مسبق (Smith, 2020) أدى إلى خلق تحديات تعليمية جديدة للمعلمين وأظهر أوجه النقص لديهم (Araten-Bergman, & Shpigelman, 2021)؛ مما يعني أنه يجب تطوير طرائق تدريس ملائمة للتعلم الإلكتروني لمعلمي صعوبات التعلم وتدريبهم عليها قبل وأثناء الخدمة التعليمية (Pearson et al., 2019).

ب- صعوبة اتباع التعليمات: حيث ذكر المشارك (هـ) و(ع) أنه يوجد *"صعوبة في اتباع التعليمات بشكل ملائم من قبل التلاميذ"*؛ مما يؤدي إلى *"ضغط وتأثير سلبي على وقت الحصة"* كما ذكر المشاركين (ص، هـ، ن)؛ إن *"التلميذ ذي الصعوبات بحاجة إلى التعليم الفردي المباشر وهذا لا نستطيع توفيره في البرامج عن بعد"* (أ)؛ وذلك *"لأنه غير ملائم لخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم"* (ن). بالإضافة إلى *"أنه هناك ضعف في تجاوب وتفاعل بعض التلاميذ"* (أ) أو بطء في الاستجابة حيث ذكر المشارك (ف) *"أنه يلاحظ بطء وتأخر في تجاوب التلاميذ"*. التجاوب مع التعليمات من قبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يساهم في رفع مستوى تعلمهم وينعكس إيجاباً على أدائهم ويسمح للمعلم باستخدام وقت الحصة إلى الحد الأمثل مما سيؤدي إلى نتائج إيجابية إجمالاً. لذلك غياب تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الانضباط الذاتي والمسئولية الذاتية أثر سلباً على تعلمهم؛ مما يعني أهمية تقديم برامج تدريبية فاعلة للتلاميذ ذوي صعوبات

التعلم وذلك من أجل الوصول إلى أكبر قدر ممكن من الاستفادة التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Schuck & Lambert, 2020).

ج- صعوبة ضبط الصف الإلكتروني: الانضباط داخل الصف هو أحد ركائز النجاح؛ لذلك غياب الانضباط الصفي يسبب عدد من المشكلات حيث ذكر المشارك (هـ) أنه *"بحاجة إلى إعادة قوانين الصف في كل حصة عكس المدرسة أنا المتحكم في الصف"*، بالإضافة إلى *"صعوبة ضبط السلوك عن بعد في ظل غياب بعض أولياء الأمور"* (أ). كما ذكر (ص) التساؤل التالي *"كيف تضبط التلميذ بالصف، لأنه يعتبر صعب"*. ذكر المشارك (هـ) *"أنه هناك تحدي في الالتزام بالجدول"*. مما يعني ضياع وقت الحصة الدراسية وتأثير ذلك سلباً على جودة الخدمة المقدمة للتلميذ. ذكر المشارك (أ) *"غياب متابعة الأسرة أثناء التعلم الإلكتروني يصعب علينا ضبط الصف"*. واستطرد (أ) أنه يوجد *"صعوبة ضبط حضور وانصراف ومشاركة التلاميذ أثناء التعلم الإلكتروني"*. وذكر (م) أن *"وجود إزعاج مستمر جانب التلميذ يجعله يفقد تركيزه ويؤثر سلباً على ضبط الوقت والفصل"*. تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اتباع القوانين الصفية هو ركيزة أساسية للنجاح والتعلم حيث يتم حفظ الوقت والاستفادة المثلى من وقت الحصة والتركيز على تحقيق الأهداف التعليمية دون مشتتات أو تأخر مؤثر سلباً على المحصلة النهائية للعملية التعليمية. ما ذكره المشاركون أعلاه يتفق مع نتائج دراسة (Dong et al., 2020) والتي ذكرت أن التعليم الإلكتروني لم يغلق الفجوة التي خلفها التعليم الحضوري. بالإضافة إلى أهمية تدريب التلاميذ على الانضباط واتباع القوانين الصفية وتعميق فهم التلاميذ للفائدة التعليمية التي تتحقق من الانضباط الصفي (Araten-Bergman, & Shpigelman, 2021).

خامساً: التحديات التقنية: تشمل ثلاثة تحديات فرعية تؤثر سلباً على أداء معلمي صعوبات التعلم:

أ- ضعف شبكة الإنترنت.

ب- قلة تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التعلم الإلكتروني.

ج- ملائمة الأجهزة المستخدمة.

ظهر عدد من التحديات التقنية التي أشار لها معلمي صعوبات التعلم وفيما يلي تفصيلها. حيث أشار المشاركون إلى عدد من التحديات التقنية التي تعيق أداء معلمي صعوبات التعلم وتشمل: ضعف الاتصال بشبكة الانترنت، تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم، استخدام أجهزة غير ملائمة للتعلم الإلكتروني.

أ- ضعف شبكة الإنترنت:

جودة شبكة الإنترنت تؤثر في مستوى جودة إيصال المعلومة، وعلى العكس تماماً في حال ضعفها

حيث تؤثر سلباً على التعلم، مثل اختلاف ظهور المعلومات بين كل من شاشة التلميذ وشاشة المعلم. ذكر المشارك (ي) أنه *"المعلومات ظاهرة عند المعلم وليست ظاهرة عند الطالب"* بسبب *"الشبكة سيئة جداً"* (ص) أو *"ضعف الإنترنت"* (هـ). من جانب أخر ضعف الشبكة يقود إلى التأثير سلباً في جوانب أخرى من التعلم كما ذكر المشارك (م) أنه *"ضعف الشبكة يؤدي إلى ضياع الوقت"* وذكر المشارك (ن) *"المشاكل التقنية تؤدي إلى ضياع الوقت"* ، وذكر المشارك (ع) أنه *"لاحظ عدم تفاعل التلاميذ أو تعاونهم في الإجابات وعند البحث عن الأسباب، ظهر أن الاتصال بالشبكة في الحي ضعيفة"* . التعلم الالكتروني بحاجة إلى إعداد مسبق وتجهيزات خاصة مثل شبكات الانترنت وامتدادها مع توفير الدعم الفني اللازم لها من أجل ضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة. حيث أنه مثل هذه الخدمات الفنية تؤدي إلى تكامل في تقديم الخدمات ورفع مستوى الجودة. ما ذكره المشاركون أعلاه يتفق مع التحديات العامة التي تواجه التعلم الإلكتروني (Smith, 2020) والتحديات التقنية بشكل خاص (المرعيد، 2020؛ بلمقدم وجلطي، 2020).

ب – تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم *"صعوبة في التعامل مع الأجهزة"* (م)؛ وذلك يعود إلى *"عدم تدريب وإعداد الأطفال للتعلم الإلكتروني"* (ص)، ومن الأمثلة التي ذكرها المشاركون: *"إغلاق الميكرفون من قبل بعض الطلاب"* (ف) أو *"عدم توفر الأجهزة"* (ع)، بالإضافة إلى *"كثرة المشتتات التقنية"* (م)، من الملاحظ *"قلة تركيز التلميذ مع السبورة البيضاء"* (م) بينما *"يزداد التركيز مع العروض التفاعلية"* (م)، بالإضافة إلى *"قلة البرامج الخاصة بذوي الإعاقة ككل"* (ن). تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استخدام البرامج التقنية ومعرفة كيفية التعامل الصحيح معها يقود إلى تحقيق مستوى أفضل عند استخدام التعلم الالكتروني مما سيساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المصممة لهم ضمن خططهم الدراسية. من جانب آخر تصميم برامج خاصة وملائمة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مطلب أساسي للتعلم الالكتروني من (Smith, & Basham, 2014). كذلك تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سينعكس على مهاراتهم التقنية والتي يوجد بها ضعف عموماً كما أشارت دراسة (المرعيد، 2020؛ بلمقدم وجلطي، 2020).

ج – ملائمة الأجهزة المستخدمة:

استخدام التلاميذ لأجهزة غير متوافقة مع المحتوى الذي يعرضه المعلم يؤدي إلى خلل مثل *"عدم ظهور المعلومات لدى التلميذ بينما هي ظاهرة في شاشة المعلم"* (ي)، وعندما بحث المعلم أكثر عن السبب

التقني وجد أن الطالب "*يستخدم الجوال بدلاً من الكمبيوتر*" مما سبب "*صعوبة عرض الصور أو الفيديو على جوال الطالب*" (ي). تصميم تطبيقات مقننة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع مراعاة الخصائص التقنية المختلفة بين الأجهزة المتنوعة سيزيد من فرص نجاح العملية التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك لأنه وُجود برامج مخصصة لذوي صعوبات التعلم سيحقق سهولة الوصول وسيساهم في ملائمة المحتوى المقدم لمختلف الأجهزة المستخدمة. بالإضافة إلى أهمية وجود دعم فني مستمر لكل من التلاميذ والمعلمين، وذلك من أجل حل المشكلات التقنية (Pearson et al., 2019).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1- دراسة هذه التحديات والعوائق من قبل متخصصين في التعلم الإلكتروني والتقنية المساعدة من أجل وضع حلول تقنية مناسبة لها.

2- إنشاء برامج تدريبية خاصة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل تدريبهم على التعلم الإلكتروني والاستخدام الأمثل للتقنية.

3- تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على البرامج التقنية وكيفية استخدامها.

4- وضع آلية وبرتوكول معين لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء الطوارئ والأزمات وكذلك في حال استخدام التعلم الإلكتروني مستقبلاً.

5- تصميم برامج تفاعلية تراعي خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وترفع من مستوى أدائهم التعليمي.

6- إنشاء آلية خاصة لأداء التشخيص والتقييم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء التعلم الإلكتروني.

7- تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الممارسات الصحيحة لكيفية استخدام التعلم الالكتروني.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البكري، سيرين بنت طلال. (2021). تجربة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد نحو التعلم الطارئ عن بعد في ظل جائحة كورونا" كوفيد-19": دراسة نوعية ظاهرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع17*، 1، 103-135.

التازي نادية، ونوبي احمد. (2016). أثر الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم التربية*، *65*، 135- 150.

الحسيني، عبد الناصر. (2020). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض.

الدوخي، فوزي عبداللطيف. (2012). فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المدمج في تدريس الرياضيات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *المجلة التربوية*، *26*(1)، 15-60.

الزعبي، نضال. (2020). أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية (جاردنر) للذكاءات المختلفة في تنمية المهارات اللغوية واللفظية وانعكاسه على أداء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. *IUG Journal of Educational & Psychological Studies, 28*(3), 172–197.

العبد الكريم، راشد. (2019). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الغامدى، عبدالله أحمد. (2020). الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، ج78، 759–791.

المرعيد، حوراء. (2020). معوقات وتحديات التعليم الافتراضي وقت الأزمات. Dirassat in Humanities & Social Sciences, *3*(4), 31-295.

بلمقدم يحي & جلطي مريم. (2020). التعليم بين الواقعي والافتراضي من التحديات إلى الأزمات – الجامعة الجزائريّة نموذجا –. *Dirassat in Humanities & Social Sciences, 3*(4), 221–238.

حاج، محمود. (2012) *الصعوبات التعلمية Learning difficulties : الإعاقة الخفية : المفهوم، التشخيص، العلاج*. dar al-yazor.

حمدان، عروة. (2020). تطوير التعليم في الجامعات السعودية من خلال تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. *International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)*, *8*(1), 142–156.

عبد الله إسراء، وحمد نادرة. (2020). المشكلات التي واجهت طلاب المرحلة الثانوية من فئة صعوبات التعلم في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في مدارس شرقي القدس. *مجلة بحوث*، *37*، 1-12.

منظمة الصحة العالمية، (2020).

ثانياً: المراجع الانجليزية:

Alali, A. S., & Xanthidis, D. (2014). An exploratory study of eLearning challenges and opportunities in the GCC. *2014 World Symposium on Computer Applications & Research (WSCAR), Computer Applications & Research (WSCAR), 2014 World Symposium On*, 1–6. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1109/WSCAR.2014.6916785

Alghamdi, A. (2019). *A Qualitative Case Study of Male Teachers' Challenges Teaching Reading in Elementary Classrooms in the Kingdom of Saudi Arabia* Available from ERIC. (2396825503; ED602149). https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/qualitative-case-study-male-teachers-challenges/docview/2396825503/se-2?accountid=142908

Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2020.) Teachers of Students With Learning Disabilities: Assistive Technology Knowledge, Perceptions, Interests, and Barriers. *Journal of Special Education Technology*. *35*(4) 236-248. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0162643419864858

Araten-Bergman, T., & Shpigelman, C.-N. (2021). Staying connected during COVID 19: Family engagement with adults with developmental disabilities in supported accommodation. *Research in Developmental Disabilitie,.108*, N.PAG.

Ayda, N. K., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period ofCoVid-19Epidemic. *Propósitos y Representaciones*, *8* (3), 430–437. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587

Beatty, R., & Bruce, C. D. (2012). Supporting Students with Learning Disabilities to Explore Linear Relationships Using Online Learning Objects. *PNA*, *7*(1), 21–39.

Berkeley, S., & Taboada Barber, A. (2015*). Maximizing effectiveness of reading comprehension instruction in diveverse classrooms*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., [2015].

Online and Blended Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, *1*, 1 -10.

Saleh, A. F. M., & Farouk, A. F. A. (2013). Students with Disabilities' Attitudes towards E-Learning Courses in Developing Countries. *2013 Fourth International Conference on E-Learning "Best Practices in Management, Design and Development of e-Courses: Standards of Excellence and Creativity", e-Learning "Best Practices in Management, Design and Development of e-Courses: Standards of Excellence and Creativity", 2013 Fourth International Conference on, Econf*, 253–257.

Schuck, R. K., & Lambert, R. (2020). "Am I Doing Enough?" Special Educators' Experiences with Emergency Remote Teaching in Spring 2020. *Education Sciences*, *10* (11),320.

Seifert, T., Feliks, O., & Kritz, M. (2020). Optimal Teaching and Learning Practices in Online Multiparticipant Courses. *Journal of Educators Online*, *17*(1), 1–22.

Serianni, B. A., & Coy, K. (2014). Doing the Math: Supporting Students with Disabilities in Online Courses. *Teaching Exceptional Children*, *46*(5), 102–109.

Smith, S. J., & Basham, J. D. (2014). Designing Online Learning Opportunities for Students with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *46*(5), 127–137.

Smith, C. (2020). Challenges and Opportunities for Teaching Students with Disabilities during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, *5*(1), 167–173.

Straub, C., & Vasquez III, E. (2015). Effects of Synchronous Online Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *30*(4), 213.

Strauss, A., & Corbin, J. (2014*). Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Theodore, K., Foulds, D., Wilshaw, P., Colborne, A., Lee, J. N. Y., Mallaghan, L.,Cooper, M., & Skelton, J. (2018). 'We want to be parents like everybody else': stories of parents with learning disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, *64*(3), 184–194.

Wilder, J., Magnusson, L., & Hanson, E. (2015). Professionals' and parents' shared learning in blended learning networks related to communication and augmentative and alternative communication for people with severe disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(3), 367–383.

❋ ❋ ❋

Chamberlain, L., Lacina, J., Bintz, W. P., Jimerson, J. B., Payne, K., & Zingale, R. (2020). Literacy in Lockdown: Learning and Teaching During COVID-19 School Closures. Reading Teacher, 74(3), 243–253. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/trtr.1961

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications. Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID 19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, *118* (C).

Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse researcher*, *20*(5), 28-32.

Greer, D., Rowland, A. L., & Smith, S. J. (2014). Critical Considerations for Teaching Students With Disabilities in Online Environments. *Teaching Exceptional Children*, *46*(5), 79.

Golden, C. (2020). *Remote teaching: The glass half-full*. EDUCAUSE Review. Retrieved from. https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remoteteaching-the-glass-half-full

Hathaway, D., & Norton, P. (2012). An Exploratory Study Comparing Two Modes of Preparation for Online Teaching. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *28*(4), 146–152.

INACOL (2014). Retrieved from: http://www.inacol.org/ about/ overview/

Kotera, Y., Green, P., Hutchinson, L., Shaw, P., Bowskill, N., & Cockerill, V. (2019). Towards another kind of borderlessness: online students with disabilities. *Distance Education*, *40*(2), 170–186. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/01587919.2019.1600369

Manfuso, L. (2020). From Emergency Remote Teaching to Rigorous Online Learning. Retrieved from: https://edtechmagazine.com/higher/

Milman, M. (2020). This Is Emergency Remote Teaching, Not Just Online Teaching. Education week. Retrieved from. https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/30/thisis-em

Pearson, V., Lister, K., McPherson, E., Gallen, A.-M., Davies, G., Colwell, C., Bradshaw,K., Braithwaite, N., & Collins, T. (2019). Embedding and Sustaining Inclusive Practice to Support Disabled Students in

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (20)، ص ص 145 - 181، الرياض (2022م/ 1443هـ)

مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية

أ. سليمان علي عثمان السويحي[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية، وأثر المُتغيِّرات: (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة) في تقديرات المعلمين. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الحالية الاستبانة، التي تكوّنت من خمسة أبعاد، وتكوّنت عينة الدراسة من (62) معلمًا و(19) معلمة صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، وأشارت النتائج إلى أن مُعوّقات التشخيص المُتعلِّقة بالأسر احتلت المرتبة الأولى، ويليها مُعوّقات كفايات المعلم في المرتبة الثانية، ثم مُعوّقات التجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية في المرتبة الثالثة، ثم مُعوّقات التلميذ في المرتبة الرابعة، وأخيرًا مُعوّقات القيادة المدرسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات تُعزى إلى مُتغيِّرات: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية، معوّقات التشخيص، المعلمون.

Obstacles to Diagnosing Students with Learning Disabilities from the Point of View of their Teachers in the Primary Stage

Mr. Suliman Ali Otman Alsuwaihi[1]

Abstract: This study aims to identify the obstacles to diagnosing students with learning disabilities from the viewpoint of their teachers at the primary stage, and the effect of the variables: (gender, academic qualification, and number of years of experience) on teachers' ratings. The researcher followed the descriptive approach, and the current study used a questionnaire that consisted of five dimensions, and the study sample consisted of (62) teachers and (19) female teachers of students with learning difficulties in the primary stage in Holy Makkah. The results indicated that the diagnostic obstacles related to families ranked first, followed by the obstacles of teacher competencies in the second place, then the obstacles of spatial equipment and diagnostic tools in the third place, then the student's obstacles in the fourth place, and finally the obstacles of school leadership, and the absence of statistically significant disabilities between male and female teachers due to the variables: gender, academic qualification, and number of years of experience.

Key Words: Learning Disabilities, primary stage, diagnostic obstacles, teachers.

---

(1) ماجستير التربية الخاصة (صعوبات التعلم) من جامعة أم القرى.

البريد الإلكتروني: E-mail: 9Soliman9@gmail.com

(1) Master of Special Education (Learning Disabilities) from Umm Al-Qura University.

المقدّمة:

شهد علم القياس والتشخيص تغيرات جوهرية في مفاهيمه ومبادئه الأساسية، وفي منهجياته وأساليبه وتقنياته خلال العقود القليلة الماضية، فقد اهتم الخبراء بابتكار طرائق وأساليب ترشد وتوجّه عمليات القياس والتقويم المعاصر، وواكب ذلك تطورات ملحوظة في أسس بناء أدوات القياس المتنوّعة، وفي طرائق جمع البيانات المستمدة من هذه الأدوات وتحليلها وتفسيرها (أبو الديار، 2012).

وذكرت رضوان (2021) أن عملية قياس وتشخيص أطفال الفئات الخاصة متطلّب رئيس وسابق لتقديم الخدمات المناسبة لهم، فتشخيص هؤلاء الأطفال ضمن مهمة في غاية الصعوبة؛ بسبب الطبيعة غير المتجانسة لهؤلاء الأطفال؛ لأن الإعاقة والموهبة ظاهرة متعددة الأبعاد من حيث الأسباب والعوامل المؤدية لها، واختلافها من حالة إلى أخرى؛ مما يتطلّب جهودًا وطاقات لملاحظة الأعراض الداخلية والخارجية ودراسة نشأتها وتطورها؛ وعلى الرغم من ذلك، فإن عملية القياس والتشخيص عملية منظمة تسعى إلى التَّعرُّف على جوانب القوة والضعف في أداء الطفل، تمهيدًا لتحديد البرنامج التربوي المناسب لاحتياجاته.

ويرجع الاهتمام بطرائق القياس والتشخيص وأساليبه إلى الدور البالغ لهما في صنع مختلف القرارات التربوية، وبما يعود على فعالية البرامج التربوية، وتوجيه مسارها في أثناء كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها سواء في الأهداف، أو الوظائف، أو المحتوى. كما يمكن عن طريقها تقويم المناهج الدراسية من منظور يتميّز بالشمولية في ضوء محكّات داخلية وخارجية. ويمكن من خلال استخدام القياس تشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلاب وإنجازاتهم، وتحديد المستوى التحصيلي لكل منهم في ضوء مستويات تربوية متوقّعة للمجالات الدراسية المختلفة، بحيث يمكن توجيههم التوجيه التعليمي السليم بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم، وغير ذلك من القرارات التربوية المهمة (أبو الديار، 2012).

ويذكر سليمان والبلاوي وعبدالحميد (2013) أن عملية تشخيص صعوبات التعلم هي البوابة الرئيسة التي ندخل من خلالها للتّعرف على فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم ذوو صعوبات التعلم؛ مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة؛ بحيث يستطيع كل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة أن يتعرّف من خلالها على هؤلاء الطلبة، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية والعلاجية المناسبة لهم. وفي ضوء ذلك، ولتحقيق أهم النتائج المرجوة في برنامج صعوبات التَّعلُّم، وللحصول على معلومات دقيقة تُساعد فريق العمل على معرفة التأهيل والخدمات التي يحتاجها

التلميذ؛ فإن التشخيص هو أساس هذه العملية، وأولى خطوات برنامج صعوبات التَّعلُّم، ويؤدي دورًا مهمًّا في تشكيل احتياجات التلميذ التدريسية، وفهم خصائصه وأهم ما يميزه، التي قد يكون لها الأثر الأكبر طيلة حياته.

مشكلة الدراسة:

يعتمد نجاح البرامج الأكاديمية والتربوية في الأساس على نجاح التشخيص الدقيق، خصوصًا مع الأطفال ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ لتحديد أساليب الرعاية التربوية المناسبة والملائمة لهم. ولذا فإن استخدام استراتيجيات مناسبة للتقييم يساعد على تطوير البرامج الدراسية والعلاجية المناسبة لهم، ويقوم المعلم بدور مهم في عملية التَّعرُّف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم عند توافر الأدوات التي تساعده على تحديد المشكلات السلوكية والأكاديمية التي يعانون منها؛ بحكم قربه من الأطفال وعلاقته بهم (العايد، 2003).

وأوضحت نتائج دراسة فيبس وبيجين (Phipps & Beaujean, 2016) أن تقييم صعوبات التَّعلُّم مهمة معقدة للغاية، ليس لأن صعوبات التَّعلُّم كيان معقد فحسب؛ بل إنه لا يوجد توافق في الآراء بشأن أفضل طريقة للتشخيص. ومع أن أسلوب التباعد بين القدرة الأكاديمية والتحصيل اعتاد أن يكون الأسلوب "الأكثر استخدامًا"؛ لكنه لم يعد الأسلوب النموذجي لتحديد صعوبات التَّعلُّم الذي يستخدمه معظم فريق العمل داخل المدرسة.

وبينت نتائج دراسة شولتز وآخرين (Schultz et al. 2012) عن التَّعرُّف على صعوبات التَّعلُّم لدى التلاميذ أن فريق التقييم يمكن أن يستخدم دمجًا لمصادر وطرق متعددة؛ لتكوين صورة أكثر شمولية عن التلميذ، ومشكلاته الأكاديمية. وعندما ينظر أخصائي التقييم ولجنة الخطة التربوية الفردية في معلومات المعلم وأولياء الأمور، وسجلات التلميذ، وبيانات نموذج الاستجابة للتدخّل، والاختبارات الرسمية وغير الرسمية، ودرجات التلميذ، وعينات من أعمال التلميذ؛ يمكنهم ضمان عملية التَّعرُّف على صعوبات التَّعلُّم. وأسفرت نتائج دراسة هولمان (Holman 2018) عن أن هناك عوامل متعددة قد تُسهم في وجود مشكلات في التَّعرُّف على التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ نتيجة لاستخدام أكثر من نموذج في عملية التشخيص. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية، ومن خلال خبرة الباحث الميدانية، لاحظ أن معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم يقومون بالمسؤولية الكبرى في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، وأن لديهم بعض المُعوّقات التي أصبحت وكأنها حجر عثرة في تشخيص تلاميذهم.

أسئلة الدراسة:

تتمثّل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما**

مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة وهي:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم تبعًا لـمُتغيّر الخبرة؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم تبعًا لـمُتغيّر المؤهل الأكاديمي؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم تبعًا لـمُتغيّر الجنس؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم.

2- التَّعرُّف على الفروق في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية، وفقًا لـمُتغيِّر الخبرة.

3- التَّعرُّف على الفروق في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية، وفقًا لـمُتغيِّر المؤهل الأكاديمي.

4- التَّعرُّف على الفروق في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية، وفقًا لـمُتغيِّر الجنس.

أهمية الدراسة:

تبرز **الأهمية النظرية** في هذه الدراسة في تضافر الجهود بمجال صعوبات التَّعلُّم، والتَّعرُّف على أبرز الـمُعوّقات في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم. وما تقدّمه هذه الدراسة يتعلّق بالنواة الأولى في برنامج صعوبات التَّعلُّم، وهو تشخيص التلميذ، وتُشكّل أهمية كبيرة في معرفة التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ للحصول على خدمات ذوي صعوبات التَّعلُّم. إضافة إلى أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم.

ومن حيث **الأهمية التطبيقية**، فتسعى هذه الدراسة إلى الإسهام في التَّعرُّف على مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات

صعوبات التَّعلُّم، والاستفادة من أداة الدراسة في إجراء دراسات أخرى مشابهة.

مصطلحات الدراسة:

الـمُعوّقات: يعرّف الباحث الـمُعوّقات إجرائيًّا بأنها: جميع العوامل أو الظروف التي يكون لها أثر سلبي في معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، أو يُقلّل من كفاءتهم، المرتبطة بالمعلم نفسه، أو المدرسة، أو الأسرة، أو التلميذ.

التشخيص: يقصد بالتشخيص: جمع المعلومات باستخدام الأدوات والإجراءات الرسمية وغير الرسمية من مصادر متنوعة، للحصول على معلومات كمية ونوعية عن كل تلميذ، تساعد فريق العمل على صنع القرارات المتعلقة بالتلميذ كالتعريف على صعوبات التعلم، والتأهيل للخدمة، ونوع ومكان وكثافة الخدمات التي يحتاجها، وكذلك كثافة وطبيعة التدريس (أبو نيان، 2021).

ويُعرّف التشخيص إجرائيًّا بأنه: تلك العملية التي تضمن تطبيق مجموعة من الإجراءات، والاختبارات، والمقاييس التي تستخدم في التَّعرُّف على حالة أو اضطراب ما، عن طريق تحديد أعراض وخصائص تلك الحالة، ويتمثّل التشخيص في الدراسة الحالية بالتّعرّف على صعوبات التَّعلُّم لدى التلاميذ.

صعوبات التَّعلُّم: هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، وتبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلَّق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التَّعلُّم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 1437، ص.10).

معلم صعوبات التَّعلُّم: هو المعلم في المدرسة العادية، الذي يدرّس التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم في غرفة المصادر، مع تقديم خدمات استشارية لمعلّم الصف العادي (Hussain, 2010). وفي ضوء ذلك يُعرّف الباحث معلم صعوبات التَّعلُّم إجرائيًّا بأنه: المعلم الذي حصل على شهادة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة – مسار صعوبات التعلّم – ويقوم بتعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم في مواد التَّعلُّم الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب) في غرفة المصادر.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بحث مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم في مدينة مكة المكرمة.

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة مكة المكرمة التي يوجد بها برامج صعوبات التَّعلُّم للذكور والإناث.

الحدود الزمانية: طبّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442/ 2021.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التَّعلُّم:

مجال صعوبات التَّعلُّم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بشكل سريع، ويتفق معظم العلماء على أن مجال صعوبات التَّعلُّم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها طرديًّا خلال النصف الثاني من القرن الحالي (عيسي، 2016). كما تعدّ صعوبات التَّعلُّم مشكلة يواجهها النظام التعليمي في جميع دول العالم، وهي من أهم أسباب الهدر التعليمي؛ لكونها تُسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلبة بالمدارس، وزيادة عدد المتسرّبين منهم، خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث نرى أطفالًا لا يعانون من إعاقات ظاهرة، ويتمتّعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط؛ وبالرغم من ذلك يعانون من مشكلات أكاديمية ملحوظة مقارنة بمن هم في العمر الزمني نفسه؛ مما يجعل المعلمين والآباء في حيرة من أمرهم. كما قد يؤثر في النمو الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ الأمر الذي يعكس سلبًا على حياتهم سواء في المنزل أو المدرسة (يحيى، 2005).

مفهوم صعوبات التَّعلُّم:

قدّم صموئيل كيرك Samuel Kirk مقترحًا في اجتماع مجلس الآباء، الذي عُقد بمدينة نيويورك في 1993 مصطلح صعوبات التَّعلُّم (Learning Disabilities)؛ ليكون بمنزلة حلًّا وسطًا للاختلاف المربك في التسميات المستخدمة لوصف الأطفال ذوي الذكاء العادي أو الطبيعي، ويعانون من المشكلات الأكاديمية في الوقت نفسه (خصاونة وآخرون، 2015). كما أن مفهوم صعوبات التَّعلُّم وليد عن العديد من الجهود التي قام بها الأفراد، والمنظمات والهيئات التشريعية، والمربون (الشبلي، 2015).

ومن انعكاسات تلك الفكرة اعترافات العلماء بأن صعوبات التَّعلُّم تؤثر في تعلّم الأطفال وتفاعلهم الاجتماعي، ولم يتفق المختصون والمهتمون بهذه القضية على تعريف موحد لصعوبات التَّعلُّم؛ لكن غالبًا ما يُستشهد بالتعريف الفيدرالي الأمريكي، وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التَّعلُّم (الفرماوي والنساج، 2008).

وفيما يتعلّق بتعريف صعوبات التَّعلُّم فقد تطرّق الباحثون المختصون في المجال إلى تفسير صعوبات التَّعلُّم من منظور طبي يؤكد أنها تعود إلى الأسباب العضوية، المتمثّلة في الخلل العصبي أو التلف الدماغي

(الروسان، 2013). ومن جانب آخر، فسّر الباحثون صعوبات التَّعلُّم من المنظور التربوي بأنها: مشكلات مرتبطة بالنمو غير المنتظم للقدرات العقلية توجد عجزًا في تعلّم الفرد، وتظهر تباينًا واضحًا بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (علي، 2011).

ويُعبّر مصطلح صعوبات التَّعلُّم عن التحصيل أو التقدّم الأكاديمي المنخفض، الذي لا يمكن تحسينه إلا بمستويات عالية من الجهد والدعم من قِبل المعلم أو الأسرة. ولا تستند صعوبات التَّعلُّم على الصعوبات المُتعلِّقة بالمهارات الأكاديمية للطفل فقط، مثل: مهارات اللغة الشفهية، والكتابة، والقراءة، والحساب، إنما يؤثر وجود صعوبات التَّعلُّم وبشكل مباشر في اكتساب الفرد للكثير من المهارات التنظيمية والاجتماعية. وقد تختلف شدة ذلك التأثير اعتمادًا على التوافق بين متطلّبات البيئة وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التَّعلُّم (Hammill et al., 1987).

انتشار صعوبات التَّعلُّم:

أشار مايكل بست (Mykelbuw) إلى أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم أعلى من نسبة الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة، سواء الإعاقات الحسية (السمعية والبصرية)، أو ذوي الإعاقات العقلية، أو ذوي الاضطرابات الانفعالية؛ حيث إن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة تمثّل 51,1٪: أي أن أكثر من نصف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هم ذوو صعوبات تعلم (عزيز، 2013).

وفيما يخصّ نسبة انتشار صعوبات التَّعلُّم في السعودية، فلا توجد إحصائية توضّح ذلك حتى الآن؛ ولكن يمكن تقدير ذلك عبر معرفة نسبة الطلبة الذين يستفيدون من خدمات خاصة إلى مجموع طلبة تلك المدارس التي تقدّم بها الخدمات، وهناك 7٪ من طلبة المدارس بحاجة إلى خدمات صعوبات التَّعلُّم (أبو نيان، 2015).

تصنيف صعوبات التَّعلُّم:

تصنف صعوبات التَّعلُّم بحسب تصنيف كيرك وآخرين (Kirk & Chalfant, 1984) إلى: صعوبات التَّعلُّم النمائية، وصعوبات التَّعلُّم الأكاديمية، ويمكن عدّ هذا التصنيف أبرز تصنيفات صعوبات التَّعلُّم وأكثرها شمولية (زيتون، 2003).

1- صعوبات التَّعلُّم النمائية: ويُقصد بها: الصعوبات التي تسبق اكتساب المهارات الأكاديمية، والمرتبطة بالعمليات المعرفية التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة (عيسي، 2016).

2- صعوبات التَّعلُّم الأكاديمية: هي تلك الصعوبات التي تتعلَّق بالمواد الدراسية، وتظهر على طلبة

المدارس، وتؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي لديهم؛ نتيجة للصعوبات التي يواجهونها في تعلم المهارات الأكاديمية مقارنة بأقرانهم في العمر الزمني نفسه (الظاهر، 2010).

وتظهر صعوبات التَّعلُّم الأكاديمية على شكل:

أ- صعوبات القراءة (Dyslexia).

ب- صعوبات الكتابة (Dysgraphia).

ج- صعوبات الحساب (Lyscalculia).

العلاقة بين صعوبات التَّعلُّم النمائية والأكاديمية:

ترتبط صعوبات التَّعلُّم النمائية بالعمليات النفسية الأساسية التي تظهر على المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وتظهر تلك الصعوبات قبل التحاق الطفل بالمدرسة (عيسى، 2016)، وأي اضطراب يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات؛ يؤدي إلى الفشل في تعلم المهارات الأكاديمية بعد التحاق الطفل بالمدرسة. ويمكن وصف العلاقة بين صعوبات التَّعلُّم النمائية والأكاديمية بأنها علاقة سببية: أي أن وجود صعوبات نمائية لدى الطفل قبل دخوله المدرسة؛ يجعله مُعرّضًا للصعوبات الأكاديمية بعد الالتحاق به (كالفانت وكيرك، 2013) وأشار الزيات (1998) إلى أن صعوبات التَّعلُّم النمائية هي منشأ صعوبات التَّعلُّم الأكاديمية، والسبب الرئيس في ظهورها.

تشخيص صعوبات التَّعلُّم:

محكات التَّعرُّف على صعوبات التَّعلُّم:

1- محك التباعد: تشترط كثير من الولايات الأمريكية وجود تباعد شديد بين القدرة والتحصيل، وذلك عند تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم، ووجود ذلك التباعد لا يدلّ في حدّ ذاته على وجود صعوبات التَّعلُّم؛ ولكنه يوضّح وجود العرض المبدئي لصعوبات التَّعلُّم. ووجود تباعد بين القدرة والتحصيل يعدّ شيئًا ضروريًا في عملية تشخيص صعوبات التَّعلُّم؛ ولكنه شرط غير كافٍ لتحقيق هذه العملية (Reynolds & Janzen, 2007).

2- محك الاستبعاد: يُقصد به: "استبعاد التلاميذ الذين ترجع مشكلاتهم التعليمية وتدني تحصيلهم الأكاديمي إلى وجود إعاقات أخرى لديه، كالإعاقة الفكرية، أو البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، ومن يعانون من نقص في فرص التَّعلُّم، أو الحرمان الاقتصادي، أو البدني، أو الثقافي" (أبو زيد، 2013).

3- محك التربية الخامة: والمقصود به "أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم يحتاجون إلى أساليب من العلاج التعليمي مختلفة نوعيًا عما يحتاجه المتعلمون. فهم بحاجة إلى تدابير تعليمية خاصة تختلف عن تلك التي تقدم للفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات

الخاصية، من حيث: التشخيص، والتصنيف، والتقييم والتعليم (معلمون، ومدربون، وبرامج علاجية تعليمية، وأساليب تدريس فردية، والرعاية النفسية والاجتماعية)" (الوقفي،2011، 59-60).

4- محك الصعوبات المرتبطة بالنضج: يُشير هذا المحك إلى احتمال وجود خلل في عملية النضج، أو تخلّف في عملية النمو، ولا بد من الأخذ في الحسبان أن عملية النمو تختلف من طفل إلى آخر. وفي حالة تأخر النمو فإن الطفل قد يكون غير مهيأ لعمليات التعليم، وعلى سبيل المثال، فالذكور أبطأ من الإناث في معدل النمو؛ مما يجعلهم في سن الخامسة أو السادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية؛ الأمر الذي قد يعوق عملية التَّعلُّم لديهم. ويمكن معرفة ذلك من خلال أساليب التقييم الرسمي وغير الرسمي (أبو الديار، 2012).

5- محك العلامات النيورولوجية أو العصبية: وفيه تُحدّد صعوبات التَّعلُّم من خلال فحص الشلف العضوي في المخ، أو الإصابة البسيطة في المخ عن طريق الرسم الكهربائي للمخ، وليس بمستغرب افتراض وجود هذا القصور الوظيفي للدماغ في صعوبات التَّعلُّم؛ لأن جميع أنواع التَّعلُّم تتم أصلًا في الدماغ، وأي خلل في عملية التَّعلُّم يمكن أن يتسبب في نهاية التحليل إلى قصور في قدرة الدماغ على القيام بوظائفه كاملة. ويبدو أن هذا الأمر أخذ بالتصاعد بعد تقدّم الأبحاث العلمية والعصبية؛ حيث إن بعضهم يرى أن الأفراد قد لا يصنّفون ضمن فئة صعوبات التَّعلُّم؛ مما لم يشك بوجود قصور وظيفي دماغي لديهم (الوقفي، 2011).

واقع تشخيص صعوبات التَّعلُّم لدى التلاميذ:

التشخيص:

يُعرّف التشخيص في التربية الخاصة بأنه: إجراء تقويمي معمق وتفصيلي يُطبّق على الأطفال الذين تم الاشتباه بنموهم في أثناء عملية الكشف، والهدف من ذلك تحديد ما إذا كان لدى الطفل حاجات خاصة أم لا، وفي حالة وجودها فإنه يُحدّد طبيعتها وأسبابها إذا كان ذلك متيسرًا، واقتراح إجراءات التدخُّل المناسبة (هاشم والخليفة، 2011).

أهداف تشخيص صعوبات التَّعلُّم:

يرى النمر (2008) أن الهدف من التشخيص إيجاد قاعدة بيانات ومعلومات تشخيصية عن الطفل للتعامل معه أكاديميًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا من قِبل المعلم، والأخصائي النفسي، وولي الأمر، وتقليل الفاقد التعليمي، وتكثيف الجهود بتحديد أهداف واقعية حقيقية لقدرات الطفل، وتصميم برامج تربوية وتعليمية مناسبة.

كما يرى مصطفى والشربيني (2011) أن الهدف من التشخيص:

1- تزويد الأخصائيين والأسر بتسهيلات واضحة في التواصل فيما بينهم.

2- اتخاذ إجراءات مناسبة للوقاية بأشكالها المختلفة.

3- تصميم برامج تربوية وتعليمية مناسبة للأفراد وقدراتهم، وهو ما يُعرف بالخطط التربوية الفردية، وتحديد فئات العربية الخاصة إذا كانت الإعاقة من الفئات البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة.

4- إيجاد قاعدة بيانات ومعلومات تشخيصية، وتحديد مدى نجاح البرامج التربوية

5- تقليل الفاقد التعليمي، وتكثيف الجهود من خلال تحديد أهداف واقعية حقيقية القدرات الطفل.

خطوات تشخيص صعوبات التَّعلُّم:

يرى المتخصّصون في صعوبات التَّعلُّم أن عملية التشخيص يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي، والملاحقة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالمتعلّم الذي يرافقه من طور إلى آخر. والتّعرّف على هذه الأسباب والعوامل؛ يساعد على عملية التشخيص، والتَّعرُّف على العوامل المؤدية إليها. وليس المقصود هنا تشخيص صعوبات التَّعلُّم التي ترجع إلى الخلل في الجوانب الحسية والعصبية، أو تدني مستوى الذكاء والقدرات، وإنما المقصود تشخيص الأسباب والعقبات النفسية والتربوية والأسرية التي تقف حائلًا ضد التعليم الجيد لدى التلاميذ، مثل تلك التي تسبّب قلة استفادة المتعلمين من خبرات التَّعلُّم المتاحة لهم وأنشطتها، وقد ذكر أبو الديار (2012) خطة تهدف إلى التَّعرُّف إلى الأطفال تتمثّل في:

- التَّعرُّف إلى التلاميذ ذوي الأداء المنخفض، وملاحظة السلوك ووصفه، مثل: كيف يقرأ، ومهارات القراءة.

- إجراء تقييم غير رسمي، ويستبعد بعض الحالات، مثل: الحرمان البيئي والثقافي.

- قيام فريق التقييم بإجراء التقييم، وهذه العملية بمنزلة التشخيص المبني على تعدد المحكات.

- كتابة نتائج التشخيص، وتخطيط برنامج علاجي.

وذكر لوروسو وآخرون (Lorusso et al., 2014) حول عملية تشخيص صعوبات التَّعلُّم ومحكاتها أن المعهد الوطني الإيطالي للصحة عقد مؤتمرًا حول صعوبات التَّعلُّم، وهدف إلى إجراء مراجعة منهجية للأدبيات الدولية التي تتناول قضايا التشخيص، والعوامل التي تؤدي إلى صعوبات التَّعلُّم، والعلاج، وتقديم الخدمات لذوي صعوبات التَّعلُّم (القراءة، والتهجئة، والكتابة، والحساب).

ويمكن الإشارة إلى تلك المحكات التشخيصية كالآتي:

أولًا: محكات تشخيص صعوبات التَّعلُّم طبقًا للتصنيف الإحصائي الدولي للأمراض (النسخة العاشرة):

- صعوبات القراءة:

أ- تحقّق المحك (1) أو (2):

1- حصول الطفل على درجة في دقة القراءة و/ أو الفهم تمثّل على الأقل خطأين معياريين في التنبؤ دون المستوى المتوقّع على أساس العمر الزمني للطفل وذكائه العام، وتُقاس مهارات القراءة ودرجة الذكاء في ضوء اختبار فردي مقنن يتناسب مع ثقافة الطفل والنظام التعليمي.

2- وجود تاريخ من مشكلات القراءة الشديدة، أو الحصول على درجات في الاختبار تحقّق المعايير الواردة في النقطة (1) وذلك في سن مبكرة، بالإضافة إلى درجة في اختبار الإملاء تمثّل على الأقل خطأين معياريين في التنبؤ دون المستوى المتوقّع على أساس العمر الزمني للطفل، وذكائه العام.

ب- يتداخل الاضطراب في القراءة والإملاء بشكل كبير مع التحصيل الدراسي، أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات القراءة.

ج- ألا يرجع ذلك القصور بشكل مباشر إلى وجود خلل في حدة البصر أو السمع، أو إلى اضطراب عصبي.

د- خبرات المدرسة ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لا يوجد أوجه قصور شديدة في الخبرات التعليمية التي يتعرّض إليها الطفل).

هـ- العمل على استبعاد الأطفال الذين تصل معدلات ذكائهم إلى أقل من (70) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقننة.

- صعوبات التهجئة:

أ- حصول الطفل على درجة في أحد اختبارات التهجئة تمثّل على الأقل خطأين معياريين دون المستوى المتوقّع على أساس العمر الزمني للطفل، وذكائه العام.

ب- حصول الطفل على درجة في دقة القراءة والفهم والحساب، التي تقع ضمن المعدل الطبيعي (انحرافين معياريين أعلى من الوسط).

ج- عدم وجود تاريخ من صعوبات القراءة الشديدة.

د- التمتّع بخبرة مدرسية ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لم يكن هناك أي قصور شديد في الخبرات التعليمية).

هـ- وجود مشكلات في الإملاء منذ بداية المراحل المبكرة من تعلم التهجئة.

و- يتداخل الاضطراب في التهجئة بشكل كبير مع التحصيل الدراسي، أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات التهجئة.

ز- العمل على استبعاد الأطفال الذين تصل

معدلات ذكائهم إلى أقل من (70) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقننة.

- صعوبات الحساب:

أ- حصول الطفل على درجة في أحد اختبارات الحساب المقننة، تمثّل على الأقل خطأين معياريين دون المستوى المتوقّع على أساس العمر الزمني للطفل وذكائه العام.

ب- حصول الطفل على درجة في دقة القراءة والفهم، والتهجئة، تقع ضمن المعدل الطبيعي (انحرافين معياريين أعلى من الوسط).

ج- عدم وجود تاريخ من صعوبات القراءة الشديدة أو التهجئة.

د- التمتّع بخبرة مدرسية ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لم يكن هناك أي قصور شديد في الخبرات التعليمية).

هـ- وجود مشكلات في الإملاء منذ بداية المراحل المبكرة من تعلّم الحساب.

و- يتداخل الاضطراب في التهجئة بشكل كبير مع التحصيل الدراسي، أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات الحساب.

ز- العمل على استبعاد الأطفال الذين تصل معدلات ذكائهم إلى أقل من (70) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقننة.

ثانيًا: محكات تشخيص صعوبات التَّعلُّم طبقًا لدليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها (النسخة الخامسة):

- محكّات تشخيص صعوبات القراءة:

أ- أن يكون تحصيل الفرد في القراءة، كما يُقاس من خلال اختبارات دقة القراءة والفهم الفردية المقننة؛ أقل بكثير من المتوقّع بالنسبة لمن هو في عمره الزمني نفسه، وذكائه ومستواه التعليمي المناسب.

ب- يتداخل الاضطراب في القراءة بشكل كبير مع التحصيل الدراسي، أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات القراءة.

ج- إذا كان هناك قصور حسي لدى الفرد؛ فإن مشكلات القراءة تزداد عادة لدى هؤلاء الأفراد.

- محكات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي:

أ- أن يكون تحصيل الفرد في التعبير الكتابي (أو القياس الوظيفي لمهارات الكتابة، كما يُقاس من خلال اختبارات مهارات الكتابة الفردية المقنّنة؛ أقل بكثير من المتوقّع بالنسبة لمن هو في عمره الزمني نفسه، وذكائه، ومستواه التعليمي المناسب.

ب- يتداخل الاضطراب في التعبير الكتابي بشكل كبير مع التحصيل الدراسي، أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب صياغة نصوص مكتوبة (على سبيل المثال: كتابة جمل صحيحة نحويًّا وفقرات تعبير منظمة).

ج- إذا كان هناك قصور حسي لدى الفرد؛ فإن مشكلات الكتابة تزداد عادة لدى هؤلاء الأفراد.

- محكات تشخيص صعوبات الحساب:

أ- أن تكون القدرة الحسابية لدى الفرد - كما تُقاس من خلال اختبارات الحساب الفردية المقنّنة- أقل بكثير من المتوقّع بالنسبة لمن هو في عمره الزمني نفسه، وذكائه، ومستواه التعليمي المناسب.

ب- يتداخل الاضطراب في القدرة الحسابية بشكل كبير مع التحصيل الدراسي، أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب قدرة حسابية.

ج- إذا كان هناك قصور حسي لدى الفرد؛ فإن المشكلات في القدرة الحسابية تزداد عادة لدى هؤلاء الأفراد.

تشخيص صعوبات التَّعلُّم وتقييمها في المملكة العربية السعودية:

يذكر العبداللطيف (1437) أن عملية تشخيص صعوبات التَّعلُّم بالسعودية وتقييمها تمرّ بمراحل عديدة، عبر جمع المعلومات من مصادر مختلفة، مع تطبيق اختبارات متنوعة من خلال الآتي:

أولًا: التَّعرُّف:

يتم عادة التَّعرُّف على التلاميذ الذين يحتمل وجود صعوبات في التَّعلُّم لديهم في المنزل، عن طريق قلق الوالدين على مستوى ابنهما الدراسي، واعتماده المستمر على الآخرين، أو عندما يكشف معلم الصف بعض المظاهر السلوكية والأكاديمية لدى التلميذ، فيحيل التلميذ إلى المرشد الطلابي، الذي بدوره يطلب استشارة معلم صعوبات التَّعلُّم، وتتم هذه المرحلة عبر الإجراءات الآتية:

1- ملاحظة الأداء.

2- المسح.

3- الإحالة.

ثانيًا: التقييم لغرض التشخيص (جمع المعلومات):

بعد ظهور نتائج إجراءات مرحلة التَّعرُّف، التي تؤكد بنسبة كبيرة وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ؛ ينبغي الحصول على موافقة ولي الأمر خطيًّا على إجراء مرحلة التقييم لغرض التشخيص بالبرنامج، وذلك بإشعاره رسميًّا، مع تزويده بنبذة عن برنامج صعوبات التَّعلُّم توضّح مراحل وإجراءات التشخيص والتقييم. وفي حالة عدم وصول إجابة ولي الأمر خلال أسبوعين من تاريخ استلام الإشعار؛ فيعدّ ذلك إشعار بالموافقة على إجراءات التشخيص.

وتمرّ مرحلة التشخيص بعدة إجراءات، تبدأ من جمع المعلومات عن طريق عدة قنوات، وتقدّم هذه القنوات خدمات معلوماتية كبيرة للأشخاص المخولين بمتابعة التلميذ، خاصة معلم صعوبات التَّعلُّم قبل إجراء عملية التشخيص الأكاديمي لغرض تحديد

احتياجات التلميذ. والقنوات هي:

– ولي أمر التلميذ، ومعلم الفصل، والمرشد الطلابي – إن وُجد – حيث يتم التواصل معهم، ومعرفة كل ما يتعلّق بحالة التلميذ: الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والصحية.

– الملاحظة: عن طريق المشاهدة الهادفة؛ لوصف سلوك الطفل وتفسيره داخل الفصل وخارجه.

– أعمال التلميذ الفعلية، والمنزلية، القديمة أو الجديدة (دفتر الفصل والواجب).

– المقابلة الشخصية مع التلميذ، وهي الأهم، والغرض منها بناء جسر من الثقة والأُلفة مع التلميذ، وكسب ثقته، وحصر المعلومات حول المشكلات الاجتماعية، والأكاديمية، والنمائية، والصحية –دون إحراجه– التي يعاني منها، مشفوعة بتحليل عينات من أعمال التلميذ، وأسئلة توجه إليه حول مهارات لغتي والرياضيات بصورة مبسطة؛ للوقوف على مشكلة التلميذ الأكاديمية، والتَّعرُّف على أساليب التَّعلُّم التي يحبّذها، وطريقة التعامل معه، وآلية تعزيزه.

– الاختبارات: وهي اختبارات يُطبّق بعضها لدى الجهات المختصة، ويُستعان بنتائج بعضها في أثناء المسح الأولي لاختبارات الذكاء والاختبارات النمائية.

– نتائج وتقارير تقويم التلميذ السابقة.

– أي جهة رسمية تقدّم معلومات تفيد تشخيص التلميذ كالمراكز الخاصة والمستشفيات.

ثالثًا: التقييم لغرض التدريس (تحديد احتياجات الطالب الأكاديمية):

لا يجري هذا النوع من اختبارات التشخيص للتلاميذ إلا بعد إجراء جمع المعلومات بمرحلة التشخيص، وبعد أن يثبت وجود صعوبة تعلم لديهم، وهم الذين سنقدّم إليهم خدمة التدريس في البرنامج. وتهدف هذه الاختبارات إلى معرفة نقاط القوة والاحتياج لدى التلميذ، والخاصة بالمجال الأكاديمي، وينبغي مراعاة التالي قبل التشخيص وبعده:

– تقديم اختبارات واضحة في المجال الأكاديمي.

– الاختبارات النمائية.

– تحليل أنماط الأخطاء.

رابعًا: كتابة تقرير التشخيص والتقييم:

يتم تعبئة تقرير التشخيص والتقييم الشامل على القرار بوجود صعوبات تعلّم لدى التلميذ، وتعبئة الجزء الخاص بالخدمات التي ستقدّم للتلميذ من خلال البرنامج، والتوصيات الأخرى واعتماده، تمهيدًا للبدء في تنفيذ الخطة التعليمية التدريسية، وحفظه بملف التلميذ الدائم.

معوقات تشخيص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

يذكر الكيلاني والروسان (2014) أن هناك مجموعة من المعوّقات في تشخيص ذوي الحاجات الخاصة

وتقويمهم في البلدان العربية، التي تستدعي جهودًا مكثّفة من الهيئات الرسمية وغير الرسمية، ومن المؤسسات الأكاديمية والتربوية والبحثية لمواجهتها والعمل على تطوير إمكاناتها العلمية والتقنية؛ للتغلب عليها واستبعاد آثارها السلبية. وفيما يلي أبرز هذه المعوّقات والمشكلات في العالم العربي:

– قصور خدمات القياس والتقويم والتشخيص في مجالات التربية الخاصة عن تلبية الحدود الدنيا لمتطلّباتها، ويتمثّل هذا القصور في النقص الحاد في أدوات التقويم والتشخيص الخاصة بكل فئة.

– نقص الكوادر المُدرّبة على استخدام أدوات القياس؛ إذ تفتقر مراكز التربية الخاصة إلى مختصين يحملون مؤهلات علمية متخصصة في المستوى الجامعي في ميادين علم النفس والتربية الخاصة؛ مما ينعكس سلبًا على تعرّف حالات الأطفال غير العاديين، وتصنيفهم وعمليات إحالتهم للمسارات العلاجية والتربوية المناسبة.

– اعتماد أساليب تقليدية في التقويم والتشخيص، تقتصر على الملاحظة والمقابلة، دون أن تتوافر لها إمكانات التقويم المتعدد الجوانب. وقد تُستخدم أساليب طبية دون غيرها أو طرق سيكومترية تعتمد على بعض المقاييس أو الاختبارات التي حدث أن طوّرها بعض الباحثين بجهد فردي ليس له سياق مؤسسي أو نظام تقويمي متكامل التباين في أساليب التقويم والتشخيص المستخدمة في مراكز التربية الخاصة – حسب توافرها لكل مركز – دون وجود جهة تنسق الجهود، وتعمل على تطوير وتوحيد أساليب تقويم خاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.

– نقص المعايير المحلية لكثير من المقاييس والاختبارات المُستخدمة في التربية الخاصة، فقد طوّرت معظم هذه المقاييس بجهود فردية لبعض الأكاديميين والباحثين، واقتصرت تلك الجهود على تطوير أدوات قياس تتوافر لها دلالات ثبات وصدق، دون توفير معايير محلية تساعد على تفسير الأداء على هذه الأدوات. ويرجع السبب جزئيًّا إلى الكلفة الكبيرة نسبيًّا لعملية التقنيين واستخراج المعايير، التي يصعب على باحث أو اثنين أن يتحمّلا هذه الكلفة، وجدير ببعض المؤسسات الحكومية أو التطوعية أن تُموّل مثل هذه العملية. ويمكن الإشارة إلى بعض المقاييس التي طوّرت ولم يُستخرج لها معايير محلية، مثل: مقاييس السلوك التكيفي، ومقاييس الموهوبين، وصعوبات التعلم، واختبارات الذكاء المصوّرة، وغيرها.

– عدم توافر مقاييس بديلة يمكن تطبيقها بطريقة تضمن توفير الوقت والجهد والخبرة المتخصصة، وعلى سبيل المثال فقد يصعب تطبيق مقياس للذكاء، مثل: مقياس ستانفورد بينيه في صورته المُعرّبة؛ بسبب نقص

الكوادر المؤهلة والمدرّبة لتطبيقه. وربما بسبب صعوبة تطبيقه على بعض الفئات الخاصة كالمعوقين عقليًّا، أو ذوي المشكلات اللغوية، في الوقت الذي يمكن استخدام مقياس بديل مثل: مقياس جودإنف – مارس للرسم – أو مقياس للسلوك التكيفي ثبتت فاعليته في قياس حالات الإعاقة العقلية وتشخيصها.

ومن المعوّقات التي تواجه العاملين بمراكز صعوبات التعلم، وهي مرتبطة بعدة عوامل نفسية واجتماعية: أن العديد من مراكز صعوبات التعلم ليس لدى القائمين عليها الوعي والفهم الكافي بطبيعة عمل العاملين الذين يقدّمون الدعم المباشر؛ ويؤدي هذا إلى بعض أوجه القصور في الدعم المُقدّم. ومن الأسباب المحتملة لعدم استعانة نسبة كبيرة من العاملين وأولياء الأمور بالدعم الإضافي المتوافر: الشعور بعدم الرضا عن بيئة العمل في المركز، وعدم الثقة فيه؛ بسبب مستوى الدعم المُقدّم (قد يقوم المركز بتقليل مستوى الدعم بسبب ضغوط مالية)، بالإضافة إلى التخوّف والقلق حيال المستقبل، خاصة لدى العاملين وأولياء الأمور الأكبر سنًّا (Petner-Arrey & Copeland, 2014).

الدراسات السابقة:

أجرت الزهراني والزهراني (2020) دراسة هدفت إلى التّعرُّف على معوّقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، وأثر متغيّرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في تقديرات المعلمين. ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدّت استبانة مكوّنة من أربعة أبعاد للمعوّقات، وتكوّنت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم بمحافظة جدة، تم حصرهم وتطبيق الاستبانة عليهم، بلغ عددهم (220) معلمًا ومعلمة، منهم (160) معلمًا، و(60) معلمة. وأشارت النتائج إلى أن المعوّقات جاءت بدرجة كبيرة على جميع الأبعاد، حيث احتلت المعوّقات الخاصة بالأسرة المرتبة الأولى، يليها المعوّقات الخاصة بالمدرسة، ثم المعوّقات الخاصة بالمعلم، ثم المعوّقات الخاصة بالطالب. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لمعوّقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلّم تُعزى لمتغيّر الجنس؛ ولصالح المعلمين.

كما أجرى عينو وخلاف (2020) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية النص "المزارع النشيط" في تشخيص صعوبات القراءة عند تلاميذ الخامسة الابتدائي، لعينة تعدّت (300) تلميذ. واستعملت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، بأدوات هي: النص "المزارع النشيط" مع القائمة، ومقياس صعوبات تعلم القراءة، وتمت المعالجة بمعامل ألفا وبرسون، واختبار "ت". وأظهرت النتائج فاعلية للنص القرائي في تشخيص صعوبات

تعلّم القراءة، ووجود فروق في فاعلية النص في التشخيص تُعزى لـمُتغيّر الجنس.

وهدفت دراسة صلاح الدين والشيخ (2020) إلى الكشف عن مدى قدرة معلم المرحلة الابتدائية على تشخيص صعوبات التعلم بأشكاله (الأكاديمية والنمائية)، وتصنيفها، ومحاولة تقديم حلول لها وفق أسس علمية مبنية على أحدث المقاربات النظرية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدا على استبانة لقياس أبعاد متغيّر الدراسة، طُبّقت على (44) معلمًا بالمرحلة الابتدائية بمدينة بوسعادة، وتوصّلت الدراسة إلى: أن مستوى قدرة تشخيص المعلمين لصعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية بمرحلة التعليم الابتدائي ضعيفة (منخفضة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على تشخيص صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى مستواهم التعليمي.

وأجرى ويجايا وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى استكشاف تصوّر المعلمين وممارساتهم في الرياضيات فيما يتعلّق بتشخيص صعوبات التعلّم لدى الطلاب. وكان المشاركون في الدراسة (28) معلمًا إندونيسيًّا للرياضيات في المدرسة الإعدادية. وجُمعت البيانات من خلال مناقشة مجموعة التركيز واستبيان المعلم. وكشفت نتائج التحليل عن أن المعلمين لم يجروا بعدُ تشخيصًا متعمقًا لصعوبات الطلاب في تعلم الرياضيات، وأنهم يركّزون فقط على موضوعات الرياضيات والقضايا غير الرياضية، بدلًا من التركيز على عملية تفكير الطلاب. وفيما يتعلّق بالاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتشخيص صعوبات الطلاب، فقد كان تحليل استجابات الطلاب على الاختبارات هو الأغلبية.

أما دراسة عطية (2019) فهدفت إلى التّعرّف على واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيّرات. وتكوّنت عينة الدراسة من (50) معلمًا من معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج: أن معظم فقرات الاستبانة كان مستوى التقدير لها منخفض، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، بين متوسطات استجابات معلمي صعوبات التعلّم لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات حول استخدام التقنيات في تنشيط القدرات الذهنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تُعزى لـمُتغيّر الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة أبو نيان والجلعود (2016) إلى التّعرّف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدارس البنات الابتدائية في مدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وقد بلغت عينة الدراسة (502)،

منهن (99) مديرة مدرسة، و(200) معلمة تعليم عام، و(203) معلمات صعوبات تعلم. وأوضحت نتائج الدراسة أن برامج صعوبات التعلم في مدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض تواجه مشكلات تتراوح بين بسيطة ومتوسطة. وقد احتلت المشكلات التي تتعلق بأولياء أمور التلميذات المرتبة الأولى، بينما جاءت المشكلات المرتبطة بمجتمع المدرسة في المرتبة الأخيرة.

وأجرى العوض (2016) دراسة هدفت إلى التحقّق من أهمية تقديم الدعم والخدمات للتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة في الكويت، من وجهة نظر المعلمين بالمدارس الابتدائية الحكومية. وجُمعت البيانات باستخدام نهج مختلط؛ لذلك أكمل ما مجموعه (471) معلمًا للغة العربية في المدارس الابتدائية استبيانًا مكوّنًا من (55) بندًا. كما أُجريت مقابلات متعمّقة ومجموعات تركيز مع (26) معلمًا و(9) مشرفين. ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، أن المعلمين الذين تمت دراستهم لديهم وعي محدود بعُسر القراءة، وتطلّبوا تدريبًا محددًا وتعليمًا إضافيًّا؛ ليكونوا قادرين على معالجة الـ(SpLD). وخلال المقابلات ومجموعات التركيز، أقرّ المعلمون بأنهم استخدموا أساليب تشخيصية غير مناسبة، وأن المنهج الدراسي لم يُصمّم لتلبية احتياجات التلاميذ المصابين بعُسر القراءة، وأن صانعي السياسات لا يموّلون برامج التدخّل المبكر بشكل كافٍ.

وهدفت دراسة الجهني والزارع (2014) إلى التّعرّف على المعوّقات التي تواجه استخدام معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة، ووضع مقترحات تُسهم في التقليل منها في استخدام تلك الوسائل، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأُجريت الدراسة على عينة تكوّنت من (72) معلمًا ومعلمة بمنطقة المدينة المنورة وينبع البحر، من الذين يدرّسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1434/ 1435هـ. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدمت أداة للكشف عن المعوّقات التي تواجه استخدام معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم الوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. وأظهرت النتائج أن هناك معوّقات تواجه استخدام معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مجال وسائل الإيضاح السمعية بدرجة متوسطة، بينما جاءت معوّقات الوسائل التعليمية المساندة البصرية والتقنيات والأجهزة المعينة بدرجة عالية لكل منهما.

وهدفت دراسة كامب ماكوي (Camp-McCoy, 2012) إلى مراجعة نموذج القدرة والتحصيل للتأكيد من فعاليته بالمقارنة مع نموذج الاستجابة للتدخّل Response to Intervention (RTI) عند تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، حيث يهدف البحث إلى

التّعرّف على مدى نجاح نموذج القدرة والتحصيل مقابل نموذج الاستجابة للتدخّل عند تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم. وبمراجعة البحوث والدراسات السابقة لكل من النموذجين؛ تبيّن عدم جدوى النموذجين عند تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم. وأوضحت نتائج الدراسة أن كلًّا من النموذجين يُعدُّ مناسبًا عند استخدامه مع النموذج الآخر على مدار فترة من الزمن؛ لتشخيص صعوبات التَّعلُّم على نحو دقيق.

كما أجرى جينينجز (Jennings, 2009) دراسة حول: المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التَّعلُّم في كاليفورنيا، وتكوّنت عينة الدراسة من (120) معلمًا ومعلمة، منهم (70) معلمًا، و(50) معلمة من معلمي ومعلمات المدارس. وتوصّلت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات المالية، كالرواتب والحوافز في أداء المعلمين، بالإضافة إلى وجود مشكلة يعاني منها المعلمون؛ تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحقّق عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبيّن من الدراسات السابقة أنّ بعضها اعتمد في تحديد معوّقات التشخيص على المعلمين ومن الأمثلة على ذلك: دراسة الزهراني والزهراني، ودراسة عطية، ودراسة صلاح الدين والشيخ، ودراسة ويجايا وآخرين، ودراسة الجهني والزارع، ودراسة جينينجز، ومنها ما اعتمد التّعرّف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم مثل: دراسة أبو نيان والجلعود، ومنها ما اعتمد على أهمية تقديم الدعم والخدمات للتلاميذ مثل: دراسة العوض، ومنها ما اعتمد على اختبارات فعلية وعملية تم تطبيقها والتأكد من واقع التشخيص. كما اختلفت الأدوات من حيث التطبيق، فدراسة كامب ماكوي اعتمدت على مراجعة نموذج القدرة والتحصيل للتأكيد من فعاليته بالمقارنة مع نموذج الاستجابة للتدخّل (RTI) Response to Intervention عند تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، بينما اعتمدت دراسة عينو وخلاف على اختبارات حديثة مثل: المزارع النشيط. واتفقت غالبية الدراسات على أنّ هناك معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، وهناك معوّقات ترتبط بالهيئة التدريسية، وهناك معوّقات تتعلّق بالطلبة أنفسهم. كما اتفقت غالبية الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أهمية موضوع التشخيص لتلاميذ صعوبات التعلم؛ إذ أكدت نتائج دراسة عينو وخلاف على فاعلية للنص القرائي في تشخيص صعوبات التَّعلُّم، وكانت دراسة صلاح الدين والشيخ في مستوى قدرة تشخيص المعلمين لصعوبات التَّعلُّم. كما ذكرت دراسة ويجايا وآخرين في نتائجها أن المعلمين لما يجروا بعدُ تشخيصًا متعمقًا لصعوبات الطلاب، وتبيّن في دراسة

العوض إقرار المعلمين بأنهم استخدموا أساليب تشخيصية غير مناسبة، كما سعت دراسة كامب ماكوي إلى التّعرّف على مدى نجاح نموذج القدرة والتحصيل مقابل نموذج الاستجابة للتدخّل عند تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم.

أما ما يميّز الدراسة الحالية، فإنها ستدرس معوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، ودراسة أثر كل معوّق من المعوّقات نسبةً لمُتغيّرات العينة الديموغرافية، مثل: (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة).

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدّراسة:

استنادًا إلى الهدف الرئيس الذي تسعى الدّراسة الحالية إلى تحقيقه، وهو التَّعرُّف على مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية، وأن الظاهرة المدروسة تتعلَّق بالحاضر؛ فقد رأى الباحث أن أنسب مناهج البحث العلمي الذي يمكن من خلال تطبيقه أن تتحقق أهداف الدّراسة الحالية، هو المنهج الوصفي المسحي، الذي يعرّف بأنه: "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (عبيدات وآخرون، 1999). ويُعرّف المنهج الوصفي المسحي بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (العساف، 1427، ص.191).

مجتمع الدّراسة:

لتحديد المجتمع الأصلي للدّراسة، استعان الباحث بالإحصائيات الجديدة للعام الدراسي الحالي (1441هـ-1442هـ)، الصادرة عن إدارة التعليم في مدينة مكة المكرمة؛ للحصول على البيانات العلمية المتعلقة بأعداد معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. وتكوّن مجتمع الدراسة من عدد (93) معلمًا ومعلمة (73 معلمًا و20 معلمة) في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة (1441-1442هـ).

عينة الدّراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (81) من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة (62 معلمًا و19 معلمة) تم اختيارهم

بالطريقة الشاملة، الذين هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441هـ-1442هـ).

وبعد بناء أداة الدّراسة، والتأكد من صِدقَهَا وثباتها، تم عمل حساب على محرك البحث www.google.com، وتفعيل خدمة (Google drive)، وإنشاء الاستبيان الشبكي بخلفية علمية، وبخاصية إجابة واحدة فقط لكل فرد من أفراد العينة وإمكانية التعديل.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد أُعدّت في صورتها الأولية بالاستعانة بالدراسات السابقة العربية والأجنبية، ومحاولة الاستفادة منها، والاطلاع على بعض الأدبيات النظرية المُتعلِّقة بموضوع مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.

أولًا: البيانات الأولية للمستجيب (المستجيبة)، وتضمّنت: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية.

ثانيًا: مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية، وذلك في أربعة محاور تضمّنت (49) عبارة.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة على أداة الدراسة، تضمّنت الاستبانة في صورتها النهائية ما يلي:

أولًا: البيانات الأولية للمستجيب (المستجيبة)، وتضمّنت: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية.

ثانيًا: مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية، وذلك في خمسة محاور تضمّنت (35) عبارة.

وأعطى الباحث لكل فقرة وزنًا مدرجًا وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ لتقدير وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية، بدرجة (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)، وتُمثّل رقميًّا (5-4-3-2-1) على التوالي.

الصدق والثبات:

أولًا: صدق الاستبانة:

الصدق من الأمور المطلوب توافرها في الأداة؛ لبيان مدى قدرة كل عبارة من عباراتها على قياس ما وُضعت لقياسه، وللتحقّق من صدق الأدوات وثباتها، ومعرفة مدى صلاحية استخدامها في التَّعرُّف على مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية.

وقد تم التُحقّق من صدق الأداة بطريقتين، وهما:

أ) الصدق الظاهري للأداة (صدق المحتوى):

للتحقّق من صدق محتوى الاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لأجله، عرضها الباحث على عدد (16) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الخبرة والتخصص. وقد طُلب منهم إبداء رأيهم في الأداة من حيث: صياغة العبارة، ومدى وضوحها، وانتمائها للمحور، وأي ملاحظات يرونها مناسبة (من حذف أو إضافة عبارات). وقام الباحث بعد ذلك بدراسة ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم بعد مراجعة المشرف العلمي على الدراسة، وحاول الباحث التوفيق فيما بينها، ومن ثمّ أُجريت التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (80٪) من عدد المحكّمين، حيث تم حذف وإضافة وإعادة صياغة بعض العبارات للأداة لتزداد وضوحًا.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة؛ بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائيّة (35) عبارة في خمسة محاور، تضمّن المحور الأول (6) عبارات، وتضمّن المحور الثاني (9) عبارات، وتضمّن المحور الثالث (6) عبارات، وتضمّن المحور الرابع (8) عبارات، وتضمّن المحور الخامس (6) عبارات.

ب) صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

وفي ضوء ما تقدم، وبعد موافقة المشرف العلمي على الدراسة، والمحكمين على صدق الأداة، أُعتمدت (35) عبارة في أداة الدراسة، ثم طُبّقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (25) من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة؛ لقياس مدى صدق الاستبانة.

ثانيًا: ثبات الاستبانة:

طُبّقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (25) من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة؛ لقياس مدى ثبات الاستبانة. وحسب الباحث ثبات الاستبانة باستخدام مُعامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha للاتساق الداخلي.

جدول رقم (1): مُعَامَلات ثبات الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة، والدرجة الكلية للأداة (ن= 25).

م	المحور	عدد العبارات	مُعامل كرونباخ ألفا
1	المحور الأول: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالقيادة المدرسية.	6	0.868**
2	المحور الثاني: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بكفايات المعلم.	9	0.761**
3	المحور الثالث: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالأسر.	6	0.623**
4	المحور الرابع: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالتجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية.	8	0.847**
5	المحور الخامس: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالتلميذ.	6	0.814**
	الأداة كلها	35	0.911

**** دال عند مستوى (0.01).**

يوضح الجدول رقم (1) أن جميع محاور الاستبانة تتمتّع بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث بلغت قيمة مُعامل كرونباخ ألفا (0.868) للمحور الأول، و(0.761) للمحور الثاني، و(0.623) للمحور الثالث، و(0.847) للمحور الرابع، و(0.814) للمحور الخامس، و(0.911) للأداة كلها؛ مما يشير إلى تمتّع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات تجعلنا على ثقة من نتائجها.

تطبيق أداة الدراسة:

بعد بناء أداة الدّراسة والتأكد من صدقها وثباتها، طبّق الباحث الاستبانة على عينة الدّراسة البالغ عددها (81) من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة (62 معلمًا و19 معلمة) خلال الفصل الدراسي الثاني (1441هـ- 1442هـ).

مقياس التصحيح ومعيار الحكم:

لتفسير النتائج، والخروج باستنتاجات نهائية حول هذه الدراسة اعتمد الباحث المحك المعياري التالي: لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، حسب المدى (5-1=4)، وقُسّم على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية: أي (4÷5 =0.80) ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية؛ وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول رقم (2): الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي.

درجة الموافقة	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
غير موافق بشدة	أقل من 1.80
غير موافق	من 1.80 إلى أقل من 2.60
محايد	من 2.60 إلى أقل من 3.40
موافق	من 3.40 إلى أقل من 4.20
موافق بشدة	من 4.20 فأكثر

أساليب المعَالجة الإحصائيّة:

فُرّغت بيانات الاستبانات المستوفاة، والبالغ عددها (81) استبانة على برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في الحاسب الآلي، واُستخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- التوزيعات التكرارية والنسب المئوية، التي تهدف إلى التَّعرُّف على توزيع أفراد عينة الدراسة بعد التطبيق حسب المُتغيِّرات الديموغرافية.
- مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لحساب صدق أداة الدّراسة.
- مُعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات أداة الدّراسة.
- التوزيعات التكرارية والنسب المئوية، التي تهدف إلى التَّعرُّف على تكرار إجابات أفراد عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة؛ للتّعرّف على مدى تشتت

إجابات أفراد عينة الدراسة.

- اختبار (ت) (T test)؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، تبعًا لمُتغيِّر الجنس.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، تبعًا لمتغيّري: المؤهل الأكاديمي وعدد سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج التساؤل الأول وتفسيرها:

للإجابة عن التساؤل الأول، الذي نصه: ما مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية؟

أُستخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول ما مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، وقد رُتّبت تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

أولًا: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالقيادة المدرسية:

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات التلاميذ تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالقيادة المدرسية.

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	قلة خبرة القيادة المدرسية بإجراءات عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.	3.86	1.06	موافق
2	2	ضعف القيادة المدرسية على تذليل الصعاب المُتعلِّقة بعملية التشخيص حال زادت أعداد التلاميذ.	3.44	1.07	موافق
3	3	قصور القيادة المدرسية في التعاون ضمن فريق العمل للقيام بعملية التَّعرُّف على التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.	3.29	1.09	محايد
4	4	ضعف امتلاك القيادة المدرسية لمهارات التعامل والتواصل الفعّال مع أخصائي صعوبات التَّعلُّم.	3.16	1.18	محايد
5	5	ضعف تعاون القيادة المدرسية مع أخصائي صعوبات التَّعلُّم في عملية التشخيص.	3.08	1.19	محايد
6	6	رفض القيادة المدرسية التواصل مع مراكز القياس والتشخيص في مراكز التربية الخاصة أو مراكز الخدمات المساندة.	2.79	1.20	محايد
المجموع الكلي			3.27	0.88	محايد

يوضح الجدول رقم (3) أن موافقة أفراد عينة الدراسة على مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالقيادة المدرسية؛ كانت بدرجة (محايد)، وهي الفئة الثالثة من فئات الاختيار، بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (0.88). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.86- 2.79)، حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالقيادة المدرسية، وتقع هذه المتوسطات الحسابية في فئتي الاستجابة الثانية والثالثة، التي تشيران إلى درجة موافقة (موافق – محايد) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (1.06- 1.20)، وهي قيم متدنية؛ مما يدلّ على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالقيادة المدرسية.

ثانيًا: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بكفايات المعلم:

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بكفايات المعلم.

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	1	ضعف التواصل الفعّال بين معلم صعوبات التَّعلُّم وأعضاء فريق التشخيص.	4.16	0.76	موافق
6	2	قلة توافر فرص لمعلمي صعوبات التَّعلُّم للتنمية المهنية في مجال التشخيص.	4.06	1.01	موافق
9	3	ضعف التواصل الفعّال لمعلم صعوبات التَّعلُّم مع التلاميذ أثناء عملية التشخيص.	3.92	0.72	موافق
3	4	قلة معرفة معلم صعوبات التَّعلُّم بأدوات جمع البيانات أثناء عملية التشخيص (مثل: الملاحظة، والمقابلة... إلخ).	3.76	0.94	موافق
7	5	ضعف قدرة معلم صعوبات التَّعلُّم على اتخاذ القرار المعني بانضمام التلميذ المشتبه بأن لديه صعوبات تعلم للبرنامج من عدمه.	3.54	1.02	موافق
2	6	قلة معرفة معلم صعوبات التَّعلُّم بالاختبارات والمقاييس المستخدمة في عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم وإجراءات تطبيقها.	3.51	1.06	موافق
1	7	افتقار بعض المعلمين للمهارات والفنيات اللازمة لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.	3.48	1.24	موافق
8	8	ضعف مهارة معلم صعوبات التَّعلُّم على كتابة تقرير عملية التشخيص.	3.37	0.95	محايد
5	9	قلة اطلاع معلمي صعوبات التَّعلُّم على الأبحاث الحديثة في مجال تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.	3.25	0.94	محايد
المجموع الكلي			3.67	0.57	موافق

يوضح الجدول رقم (4) أن موافقة أفراد عينة الدراسة على مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بكفايات المعلم كانت بدرجة (موافق)، وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار، بمتوسط حسابي (3.67)،

وانحراف معياري (0.57). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.16- 3.25)، حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بكفايات المعلم، وتقع هذه المتوسطات الحسابية في فئتي الاستجابة الثانية والثالثة، اللتين تشيران إلى درجة موافقة (موافق- محايد) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.72- 1.24)، وهي قيم متدنية؛ مما يدلّ على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بكفايات المعلم.

ثالثًا: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالأسر:

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالأسر.

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	قلة رغبة أسر التلاميذ في إخضاع أبنائهم لعملية تشخيص صعوبات التَّعلُّم داخل المدرسة.	4.11	0.80	موافق
6	2	خوف الأسرة من نظرة المجتمع الدونية نحو ابنهم حال خضوعه لعملية التشخيص.	4.02	1.02	موافق
3	3	عزوف أسر التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم عن المشاركة في عملية تشخيص أبنائهم.	3.78	0.81	موافق
5	4	زرع مخاوف بالتلميذ نحو عملية التشخيص من قِبل الأسرة.	3.65	1.09	موافق
2	5	التواصل بين المدرسة والأسرة ضعيف.	3.51	1.11	موافق
4	6	ضعف قدرة الوالدين على الاكتشاف المبكر لأبنائهم من ذوي صعوبات التَّعلُّم.	3.38	1.21	محايد
المجموع الكلي			3.74	0.60	موافق

يبيّن الجدول رقم (5) أن موافقة أفراد عينة الدراسة على مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالأسر؛ كانت بدرجة (موافق)، وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار، بمتوسط حسابي (3.74)، وانحراف معياري (0.60).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.11- 3.38)، حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالأسر، وتقع هذه المتوسطات الحسابية في فئتي الاستجابة الثانية والثالثة، اللتين تشيران إلى درجة موافقة (موافق- محايد) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.80- 1.21)، وهي قيم متدنية؛ مما يدلّ على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالأسر.

رابعًا: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالتجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية:

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالتجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية.

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	1	نقص أدوات ووسائل التشخيص داخل المدرسة.	4.14	0.91	موافق
3	2	عدم توفّر مقاييس لتشخيص صعوبات التَّعلُّم مقنّنة على البيئة السعودية.	3.73	1.16	موافق
1	3	ندرة توفير غرفة خاصة مهيأة لعملية التشخيص داخل المدرسة.	3.68	1.17	موافق
5	4	عدم وجود اختبارات لتقييم جوانب الأداء المختلفة لدى الطفل أثناء عملية التشخيص (الجانب الحس حركي، والمعرفي، واللغة والتواصل، والسلوكي، والاجتماعي، والأكاديمي).	3.68	1.04	موافق
6	5	استخدام مقياس واحد فقط في عملية التشخيص.	3.65	1.03	موافق
4	6	قلة المدة الزمنية المخصّصة لعملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.	3.48	1.11	موافق
7	7	الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية، وإغفال المقاييس الرسمية.	3.30	1.14	محايد
8	8	عدم استخدام اختبارات الذكاء أثناء عملية تشخيص صعوبات التَّعلُّم.	2.84	1.20	محايد
		المجموع الكلي	3.56	0.76	موافق

يوضّح الجدول رقم (6) أن موافقة أفراد عينة الدراسة على مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم، تتعلَّق بالتجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية؛ كانت بدرجة (موافق)، وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار، بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.76).

وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.14-2.84)، حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالتجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية، وتقع هذه المتوسطات الحسابية في فئتي الاستجابة الثانية والثالثة، اللتين تُشيران إلى درجة موافقة (موافق- محايد) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.90-1.20)، وهي قيم متدنية؛ مما يدلّ على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالتجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية.

خامسا: مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالتلميذ:

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالقيادة المدرسية.

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	1	معاناة التلميذ من مشكلات نفسية، كالخجل من القراءة بطلاقة؛ فيظن المعلم باحتمالية معاناته بصعوبات التَّعلُّم.	3.82	0.83	موافق
2	2	تميز التلميذ بموهبة تخفي ما يعانيه من صعوبات تعلم.	3.78	0.94	موافق
1	3	قلة رغبة التلميذ بحلِّ الاختبارات اللازمة للتشخيص.	3.43	1.17	موافق
5	4	رغبة التلميذ الذي يعاني صديقه من صعوبات التَّعلُّم بالانضمام إلى برامج صعوبات التَّعلُّم، فيقوم بتقليده في طريقة القراءة؛ ليتم إشراكه بالبرنامج.	3.02	1.18	محايد
4	5	طول بعض المقاييس والفترة الزمنية اللازمة لتطبيقها؛ مما يشعر التلميذ بالملل أثناء عملية التشخيص.	2.97	1.07	محايد
6	6	رفض تصريح التلميذ عما يعانيه من ضعف في حواسه، سواء السمع أو البصر؛ مما يؤدي إلى ظهور مؤشرات صعوبات التَّعلُّم.	2.92	1.05	محايد
المجموع الكلي			3.32	0.75	محايد

ويوضّح الجدول رقم (7) أن موافقة أفراد عينة الدراسة على مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالتلميذ، وتقع هذه المتوسطات الحسابية في فئتي الاستجابة الثانية والثالثة، اللتين تُشيران إلى درجة موافقة (موافق- محايد) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.83-1.18)، وهي قيم متدنية؛ مما يدلّ على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم تتعلَّق بالتلميذ.

للإجابة عن التساؤل الثاني، الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، تبعًا لمُتغيِّر الجنس؟

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم تبعًا لمُتغيِّر الجنس، أُستخدم اختبار (ت) T test.

جدول رقم (8): نتائج اختبار (ت) (T test) لأثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مُعوّقات تتعلَّق بالقيادة المدرسية.	ذكر	62	20.5161	5.50333	1.813	0.074 غير دالة
	أنثى	19	18.0526	3.89407		
مُعوّقات تتعلَّق بكفايات المعلم.	ذكر	62	32.9839	5.30540	0.171-	0.856 غير دالة
	أنثى	19	33.2105	4.07675		
مُعوّقات تتعلَّق بالأسر.	ذكر	62	22.5806	4.06726	0.311-	0.756 غير دالة
	أنثى	19	22.8947	2.97946		
مُعوّقات تتعلَّق بالتجهيزات والأدوات.	ذكر	62	28.8387	6.34576	0.455-	0.650 غير دالة
	أنثى	19	29.5789	5.66976		
مُعوّقات تتعلَّق بالتلميذ.	ذكر	62	20.3065	4.50715	0.480	0.633 غير دالة
	أنثى	19	19.7368	4.59277		

يوضّح الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، تبعًا لـمُتغيِّر الجنس.

للإجابة عن التساؤل الثالث، الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، تبعًا لـمُتغيِّر المؤهل الأكاديمي؟

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم تبعًا لـمُتغيِّر المؤهل الأكاديمي، أُستخدم اختبار تحليل التباين (ف) ANOVA.

جدول رقم (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (ANOVA) لأثر المؤهل الأكاديمي في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالقيادة المدرسية)	بين المجموعات	55.925	3	18.642	0.667	0.575 غير دالة
	داخل المجموعات	2152.767	77	27.958		
	المجموع	2208.691	80			

تابع/ جدول رقم (9).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الثاني (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بكفايات المعلم)	بين المجموعات	6.347	3	2.116	0.081	0.970 غير دالة
	داخل المجموعات	2010.542	77	26.111		
	المجموع	2016.889	80			
المحور الثالث (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالأسر)	بين المجموعات	28.643	3	9.548	0.644	0.589 غير دالة
	داخل المجموعات	1141.678	77	14.827		
	المجموع	1170.321	80			
المحور الرابع (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالتجهيزات)	بين المجموعات	166.657	3	55.552	1.487	0.225 غير دالة
	داخل المجموعات	2876.331	77	37.355		
	المجموع	3042.988	80			
المحور الخامس (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالتلميذ)	بين المجموعات	26.736	3	8.912	0.430	0.732 غير دالة
	داخل المجموعات	1596.845	77	20.738		
	المجموع	1623.580	80			

يبيّن الجدول رقم (9) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، تبعًا لمُتغيِّر المؤهل الأكاديمي.

للإجابة عن التساؤل الرابع، الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، تبعًا لمُتغيِّر المؤهل الأكاديمي؟

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم تبعًا لمُتغيِّر عدد سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية؛ استخدام اختبار تحليل التباين (ف) ANOVA.

جدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (ANOVA) لأثر عدد سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول: (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالقيادة المدرسية)	بين المجموعات	29.811	2	14.905	0.534	0.589 غير دالة
	داخل المجموعات	2178.880	78	27.934		
	المجموع	2208.691	80			

تابع/ جدول رقم (10).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الثاني: (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بكفايات المعلم)	بين المجموعات	35.440	2	17.720	0.698	0.501 غير دالة
	داخل المجموعات	1981.449	78	25.403		
	المجموع	2016.889	80			
المحور الثالث: (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالأسر)	بين المجموعات	35.046	2	17.523	1.204	0.306 غير دالة
	داخل المجموعات	1135.275	78	14.555		
	المجموع	1170.321	80			
المحور الرابع: (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالتجهيزات)	بين المجموعات	116.879	2	58.439	1.558	0.217 غير دالة
	داخل المجموعات	2926.109	78	37.514		
	المجموع	3042.988	80			
المحور الخامس: (مُعوّقات تشخيص تتعلَّق بالتلميذ)	بين المجموعات	18.439	2	9.219	0.448	0.641 غير دالة
	داخل المجموعات	1605.141	78	20.579		
	المجموع	1623.580	80			

يبيّن الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، تبعًا لمُتغيِّر عدد سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية.

مناقشة نتائج التساؤل الأول:

بيّنت النتائج الخاصة بالتساؤل الأول، الذي نصّ على: **"ما مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية؟"** وجود مجموعة من معوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، جاءت تنازليًّا كالآتي: معوّقات تشخيص الأسر، فمعوّقات كفايات المعلم، ثم معوّقات التجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية، ثم معوّقات تشخيص التلميذ، ثم معوّقات القيادة المدرسية. وستُفسّر نتائج كل بُعد من أبعاد الدراسة الحالية كما هو موضح أدناه:

أولًا: بُعد معوّقات تشخيص متعلّقة الأسر:

جاء البُعد الخاص بمعوّقات الأسر في المرتبة الأولى، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى احتمال خوف الأسرة وترددها من تلقي أبنائها وبناتها من خدمات التربية الخاصة التي تُدرج ضمن صعوبات التعلم. ومن زاوية أُخرى، قد يكون بسبب عدم توافر الوقت الكافي لدى الأسرة؛ لمتابعة مراحل التشخيص، بالإضافة إلى قلة وعي الأسرة حول أهمية التشخيص في مرحلة مبكرة من

المراحل الدراسية. وتؤيد هذه النتيجة دراسة أميرة الزهراني وسلطان الزهراني (2020)، حيث احتلت المعوّقات المتعلّقة بالأسر المرتبة الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو نيان والجلعود (2016)، التي أوضحت نتائجها أن برامج صعوبات التعلّم في مدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض؛ تواجه مشكلات تتراوح بين بسيطة ومتوسطة. وقد احتلت المشكلات التي تتعلّق بأولياء أمور التلميذات المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدره (2.97)، بينما لم تتطرّق باقي الدراسات إلى هذا البُعد.

ثانيًا: بُعد معوّقات تشخيص متعلّقة بكفايات المعلم:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن معوّقات كفايات المعلم جاءت في المرتبة الثانية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف التواصل الفعّال بين معلم صعوبات التعلم وأعضاء فريق التشخيص، وقلة توافر الفرص للتنمية المهنية في مجال التشخيص. كما يرى الباحث أن قلة معرفة معلم صعوبات التعلم بأدوات جمع البيانات غير الرسمية في أثناء عملية التشخيص تعدّ أحد أهم المسببات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صلاح الدين والشيخ (2020)، التي أشارت إلى أن مستوى قدرة تشخيص المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية بمرحلة التعليم الابتدائي ضعيفة. كما تتفق مع دراسة Jennings (2009)، التي وضحت وجود مشكلة يعاني منها المعلمون، تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحقّق عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة ويجايا وآخرين (2019)، التي تُشير إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من الدعم للمعلمين لتحسين كفاءاتهم، خاصة في تشخيص صعوبات عملية تفكير الطلاب عند تعلم الرياضيات.

ثالثًا: بُعد معوّقات تشخيص متعلّقة بالتجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية:

بيّنت نتائج الدراسة أن مُعوِّقات التجهيزات المكانية والأدوات التشخيصية جاءت في المرتبة الثالثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى النقص في أدوات ووسائل التشخيص داخل المدرسة، وقلة توافر مقاييس لتشخيص صعوبات التعلم على البيئة السعودية. وندرة توافر غرفة خاصة مهيأة لعملية التشخيص داخل المدرسة، وعدم وجود اختبارات لتقييم جوانب الأداء المختلفة لدى الطفل في أثناء عملية التشخيص (الجانب الحس حركي، والمعرفي، واللغة والتواصل، والسلوكي، والاجتماعي، والأكاديمي). ولم تتطرق الدراسات السابقة إلى هذا البُعد حتى يصبح هناك أوجه اتفاق أو اختلاف.

رابعًا: بُعد مُعوِّقات تشخيص متعلّقة بالتلميذ:

بيّنت نتائج هذه الدراسة أن مُعوِّقات التلميذ

احتلت المرتبة الثالثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى معاناة التلميذ من مشكلات نفسية، كالخجل من القراءة بطلاقة؛ ومن ثمّ يظن المعلم احتمالية معاناته بصعوبات التَّعلُّم. ومن زاوية أُخرى، تميّز التلميذ بموهبة تخفي ما يعانيه من صعوبات تعلّم، وقلة رغبة التلميذ في حلّ الاختبارات اللازمة للتشخيص. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة أميرة الزهراني وسلطان الزهراني (2020)، حيث جاءت مُعوِّقات التلميذ في نتائجها بالمرتبة الرابعة، فيما لم تتطرّق باقي الدراسات إلى معوقات التلميذ.

خامسًا: بُعد معوّقات تشخيص متعلّقة بالقيادة المدرسية:

جاءت مُعوِّقات القيادة المدرسية في المرتبة الخامسة من نتائج الدراسة الحالية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة خبرة القيادة المدرسية بإجراءات عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم. ومن منظور الباحث، فإن ضعف القيادة المدرسية على تذليل الصعاب المُتعلِّقة بعملية التشخيص في حال زادت أعداد التلاميذ؛ تعدّ من المعوّقات التي أظهرت هذه النتيجة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أميرة الزهراني وسلطان الزهراني (2020) إلى حدّ ما، التي أشارت في نتائجها إلى أن مُعوِّقات المدرسة جاءت في المرتبة الثانية، بينما لم تتطرّق باقي الدراسات إلى معوّقات القيادة المدرسية.

مناقشة نتائج التساؤل الثاني: نص التساؤل الثاني في الدراسة الحالية على: **"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم تبعًا لمُتغيّر الخبرة؟"**.

الذي أظهرت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التَّعلُّم في مُعوقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدنية مكة المكرمة، تُعزى لمتغيّر الخبرة (من1 إلى 5 سنوات، ومن 6 إلى 10 سنوات، ومن 11 سنة فأكثر). وتُعزى هذه النتيجة إلى تشابه الخصائص الأكاديمية؛ مما يجعل تقدير معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التَّعلُّم القدامى والجدد لمعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة لا يرتبط بالخبرة العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي أميرة الزهراني وسلطان الزهراني (2020)، والجهني والزارع (2014). واختلفت مع دراسات: صلاح الدين والشيخ (2020)، وعطية (2019)، وأبو نيان والجلعود (2016).

مناقشة نتائج التساؤل الثالث: نصّ التساؤل الثالث في هذه الدراسة على: **"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، من**

وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم تبعًا لمُتغيّر المؤهل الأكاديمي؟".

الذي أشارت نتائجه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التَّعلُّم في مُعوقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدنية مكة المكرمة، تُعزى لمتغيّر المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس تربية خاصة – بكالوريوس (تخصص آخر)، مع دبلوم التربية الخاصة – دبلوم عالٍ في التربية الخاصة – ماجستير في التربية الخاصة). وأعطت هذه النتيجة مؤشرًا على التقارب للغالبية العظمى من عينة الدراسة بأنهم حاملو مؤهل (بكالوريوس تربية خاصة)، التي فرضت نوعًا ما من الاتفاق في وجهات النظر حول تقدير معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التَّعلُّم لمعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات: أميرة الزهراني وسلطان الزهراني (2020)، وصلاح الدين والشيخ (2020)، والجهني والزارع (2014)، بينما تختلف مع دراسة أبو نيان والجلعود (2016).

مناقشة نتائج التساؤل الرابع: نصّ التساؤل الرابع في الدراسة الحالية على: **"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم تبعًا لمُتغيّر الجنس؟".**

الذي بينت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التَّعلُّم في مُعوقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية بمدنية مكة المكرمة، تُعزى لمتغيّر الجنس (ذكور وإناث). وتدلّ هذه النتيجة على تساوي الخلفية المعرفية ولوائح الأنظمة المدرسية لدى معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التَّعلُّم في تقدير معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التَّعلُّم لمعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. وقد اختلفت مع هذه النتيجة دراسات: أميرة الزهراني وسلطان الزهراني (2020)، وعينو وخلاف (2020)، وصلاح الدين والشيخ (2020)، والجهني والزارع (2014)، بينما لم تتفق الدراسات السابقة مع هذه النتيجة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة حول مُعوّقات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

– التأكيد على قيام القيادة المدرسية بتذليل الصعاب المُتعلِّقة بعملية التشخيص.

- ضرورة إشراك القيادة المدرسية ضمن فريق عمل؛ لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.

- توفير فرص لمعلمي صعوبات التَّعلُّم للتنمية المهنية في مجال التشخيص.

- تشجيع أسر التلاميذ على إخضاع أبنائهم لعملية التشخيص داخل المدرسة.

- نشر الوعي على أهمية مشاركة أسر التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم في عملية تشخيص أبنائهم.

- توفير أدوات التشخيص ووسائله داخل المدرسة.

- توفير مقاييس لتشخيص صعوبات التَّعلُّم مُقنّنة على البيئة السعودية.

- توفير اختبارات لتقييم جوانب الأداء المختلفة لدى الطفل في أثناء عملية التشخيص.

- تشجيع التلميذ على حلّ الاختبارات اللازمة للتشخيص.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد. (2012). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التَّعلُّم*. مكتبة الكويت الوطنية.

أبو زيد، أحمد. (2013). *دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار المسيرة.

أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التَّعلُّم من التاريخ إلى الخدمات*. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد، والجلعود، هيا عثمان (2016). *المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض*. دار المنهل.

إدارة التربية الخاصة بتعليم مكة. (2020). *الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة*. إدارة التخطيط والتطوير.

الجهني، سلمان بن عايد، والزارع، نايف بن عايد. (2014). مُعوِّقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3*(10).

خصاونة، محمد، ضمرة، ليلح، وأبو هواش، راضي. (2015). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. دار الفكر.

رضوان، فوقية. (2021). *تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة*. المركز العربي للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (2013). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزهراني، أميرة مساعد، والزهراني، سعيد عبدالله. (2020). معوِّقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، جامعة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*.

الزيات، فتحي. (1998). *صعوبات التَّعلُّم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. دار النشر للجامعات.

زيتون، كمال عبدالحميد. (2003). *التدريس لدى ذوي الاحتياجات الخاصة*. عالم الكتاب.

سليمان، عبدالرحمن سيد، والبلاوي، إيهاب عبدالعزيز، وعبدالحميد، أشرف. (2013). *التقييم والتشخيص في*

التربية الخاصة. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الشبلي، رأفت عبدالفتاح. (2015). *المشكلات السلوكية والانفعالية لدى طلبة غرفة المصادر وطلبة الصفوف العادية: دراسة مقارنة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

صلاح الدين، شيخاوي، والشيخ، درام. (2020). قدرة معلمي التعليم الابتدائي على تشخيص صعوبات التعلم (الأكاديمية والنمائية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بمدارس مدينة بوسعادة الجزائر. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*.

الظاهر، قحطان أحمد. (2010). *صعوبات التَّعلُّم*. دار وائل للنشر والتوزيع.

العايد، واصف. (2003). *مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

العبد اللطيف، سليمان. (1437). *المرشد في صعوبات التَّعلُّم*. الإدارة العامة للتعليم بالرياض.

عبيدات، محمد. وأبو نصار، محمد. ومبيضين، عقلة. (1999). *منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات*. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الأردنية.

عزيز، محسن عبدالله. (2013). *دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التَّعلُّم*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العساف، صالح حمد. (1427). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط4). العبيكان.

عطية، محمد. (2019م). واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرفة المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، *2*(182).

علي، محمد النوبي. (2011). *صعوبات التَّعلُّم بين المهارات والاضطرابات*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العوض. عبد العزيز صادق. (2016). *تصورات المعلمين للتحديات المتعلقة بتقديم الخدمات للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة (عسر القراءة) في المدارس الابتدائية الحكومية الكويتية*، جامعة يورك.

عيسى، يسري. (2016). *صعوبات التَّعلُّم النمائية بين النظرية والتطبيق*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عينو، عبد الله، وخلاف، آمال. (2020). فاعلية النص "المزارع النشيط" في تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *4*(2).

الفرماوي، حمدي، والنساج، رضوان. (2008). *صعوبات التَّعلُّم: أبعاد جديدة في الميتالغوية والعلاج الميتامعرفي*. الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

كيرك، صاموبل، وكالفانت، جيسمس. (2013). *صعوبات التَّعلُّم الأكاديمية والنمائية*. (زيدان وعبدالعزيز السرطاوي، مترجمين). دار المسيرة.

مصطفى، أسامة فاروق، والشربيني، السيد كامل. (2011). *التوحد: الأسباب التشخيص العلاج*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

النمر، عصام. (2008). *القياس والتقويم في التربية الخاصة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

هاشم، كمال، والخليفة، حسن. (2011). *التقويم التربوي: مفهومه، أساليب، مجالاته، توجهاته الحديثة* (ط3). مكتبة الرشد.

الوقفي، راضي. (2011). *صعوبات التَّعلُّم النظري والتطبيقي*. دار المسيرة.

ويجايا، الريادي وآخرون. (2019). تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب في نظر معلمي الرياضيات الإندونيسيين. *مجلة تعليم الرياضيات، 10*(3)، 357-364.

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

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Camp-McCoy, D. (2012). The Ability-Achievement Model versus the Response to Intervention Model: Which Model Is More Accurate in the Assessment of Diagnosing Students with Learning Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 28–33.

Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1987). A new definition of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *20*(2), 109-113.

Holman, S. (2018). *Identification of Specific Learning Disabilities: A Comparison of Three Patterns of Strengths and Weaknesses Approaches*. disabilities in Saudi Arabia. [Unpublished PHD Dissertation]. University of New Mexico.

Hussain, O. (2010). *Evaluation of preparation program for teachers specializing in learning*.

Jennings, J. (2009). Problems facing teachers-towards a better policies. *Journal of Educational Psychology*.. Englewood Clefts: Prentice Hall.

Lorusso, M., Vernice, M., Dieterich, M., Brizzolara, D., Mariani, E., De Masi, S., D'Angelo, F., Lacorte. E., & Mele, A. (2014). The Process and Criteria for Diagnosing Specific Learning Disorders: Indications from The Consensus Conference Promoted by the Italian National Institute of Health. *Ann Ist Super Sanità*, *50*(1), 77-89.

Petner-Arrey, J. & Copeland, S. R. (2014). "You have to care. Perceptions of promoting autonomy in support settingsfor adults with intellectual disability. *British Journal* of Learning Disabilities, 43, 38-48.

Phipps, L., & Beaujean, A. (2016). Review of the Pattern of Strengths and Weaknesses Approach in Specific Learning Disability Identification. *Research and Practice in the Schools*, *4*(1), 18-28.

Reynolds, C., & Janzen, E. (2007). *Encyclopedia of Special Education*. (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Schultz, E., Simpson, C., & Lynch, S. (2012). Specific Learning Disability Identification: What Constitutes a Pattern of Strengths and Weaknesses. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, *18*(2), 87-97.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (20)، ص ص 183 - 227، الرياض (2022م/ 1443هـ)

واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة

أ. سيرين بنت عبد الرحمن نورولي[1]، و د. ريم بنت محمود غريب[2]

المُستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع تطبيق معلّمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة، كما سعت إلى التعرّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم تبعًا لعدة متغيرات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد تكوّنت العينة من معلمات مادة لغتي والرياضيات في المرحلة الابتدائية اللواتي قُمن أو يُقمن حاليًا بتدريس فصول دراسية بها تلميذات ذوات صعوبات التعلّم، وقد بلغ عددهن (479) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدَّت استبانة مكوّنة من (39) عبارة موزعة على 5 محاور تقيس واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز. وقد خلصت النتائج بأن واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج أيضًا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز تعزى لمتغير نوع المدرسة، في حين أشارت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز تعزى لمتغير المادة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية في التعليم المتمايز. وتوصي الدراسة بضرورة العمل على تدريب معلمات مادة لغتي ومعلمات مادة الرياضيات على كيفية تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم وكيفية مراعاة احتياجاتهن التعليمية.

الكلمات المفتاحية: معلمات التعليم العام، التعليم المتمايز، صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

Reality of Female Teachers of General Education Implementation of Differentiated Instruction Practices in Included Classrooms for Female Students with Learning Disabilities at Elementary School in Jeddah City

Mrs. Sirin Abdulrahman Norwali(1), Dr. Reem M. Ghareeb(2)

Abstract: The study investigated the reality of female teachers of general education in implementing differentiated instruction practices in included classrooms for students with learning disabilities at elementary school in Jeddah City, to determine the statistically significant differences between means of reality of female teachers of general education implementation of differentiated instruction practices in included classrooms for female students with learning disabilities according to several variables. The descriptive survey method used, sample of teachers for two school subjects: My language and mathematics school subjects, either previously or currently working with students with learning disabilities (479) teachers participated. Achieving the study goal a questionnaire was developed consisting of (39) items distributed to 5 axes to measure reality of implementing differentiated instruction practices. The results concluded the reality of female teachers of general education implementation to differentiated instruction practices of a moderate degree, and that there no statistically significant differences between means of sample responses about reality of implementing differentiated instruction practices according to school type, while there were statistically significant differences between their responses according to school subject, years of experience, academic qualifications, and training courses in differentiated instruction. The study recommended working on training female teachers of my language and mathematics subjects on how to implement differentiated instruction practices in their classrooms for female students with learning disabilities and how to consider their educational needs.

Keywords: Female Teachers of General Education, Differentiated Instruction, Learning Disabilities, Elementary School.

---

(1) طالبة ماجستير بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: sereen.a.wali@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: rmghreeb@uj.edu.sa

(1) Masters' student in the Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.

E-mail: sereen.a.wali@gmail.com

(2) Assistant Professor, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.

E-mail: rmghreeb@uj.edu.sa

المقدمة

يرتكز نجاح العمليَّة التعليميَّة على عدة ركائز أساسيَّة، ويعتبر المعلِّم أحد أهم هذه الركائز، فهو يؤدي أدوارًا عديدة متداخلة فيما بينها، ومكمِّلة لبعضها البعض. ويعدّ المعلم أيضًا أداة أساسيَّة ومهمة في النظام التعليمي، فأي نظام تعليمي – مهما بلغ من التطوُّر في مجال التعليم والمناهج والتكنولوجيا – لن تتحقَّق أهدافه دون وجود معلِّم نشطٍ وفاعل (أمبوسعيدي، 2018). والمعلِّم الفاعل هو الذي يؤمن بأن جميع التلاميذ لديهم القدرة على التعلُّم؛ فيسعى لاستثارة دافعيتهم الداخليَّة، من خلال استخدام طرائق وحوافز متعدِّدة، ويبدع في تطبيق ممارسات وطرائق تعليميَّة متنوِّعة، بالإضافة إلى أنه يحاول ابتكار بيئات تعليميَّة محفِّزة للتعلّم (البيلاوي وآخرون، 2015).

وهناك العديد من الأدوار المتجدّدة، التي ينبغي أن يقوم بها المعلِّم الفاعل في القرن الحادي والعشرين، ومنها: امتلاك القدرة على تقديم تعليم مناسب لجميع التلاميذ، ومراعاة الفروق الفرديَّة بينهم، وتطبيق طرائق وأساليب تقويم متنوِّعة، بالإضافة إلى توظيف تقنيات التعليم الحديثة. والمعلِّم إذا لم يراعِ اهتمامات التلاميذ وقدراتهم، فلن يحقق الغاية من التعليم، ألا وهي مساعدة كلِّ طالب على تحقيق أهداف المنهج بأعلى مستوى من الإتقان والتميُّز، وبالشكل الذي يناسب قدراته وميوله (المركز العربي للبحوث التربويَّة لدول الخليج – الكويت، 2016). وتزداد أهميَّة وجود المعلِّم الفاعل، كلَّما كانت الفئة التي يقوم بتعليمها غير متجانسة، فمن المسلَّمات التربويَّة أن التلاميذ يختلفون في قدراتهم ومهاراتهم وميولهم (Hattie, 2012)، ومن الممكن أن يجد المعلِّم في الفصل تلاميذ متفوقين وموهوبين جدًّا، وتلاميذ في المستوى المتوسِّط، وتلاميذ في المستوى المتدنِّي، ففي هذا السياق ذكر ليفي (Levy, 2008) أن التلاميذ يدخلون إلى الفصل الدراسي بقدرات مختلفة، ويجب على المعلِّمين تطبيق ممارسات تعليميَّة متمايزة لتلبية احتياجات جميع التلاميذ، ومساعدتهم على الوصول إلى الأهداف المرجوَّة، كما يجب عليهم تقديم خيارات متنوِّعة؛ لكي يختار التلاميذ ما يناسبهم للوصول بهم إلى أقصى حدٍّ في عمليَّة التعلُّم.

ومن الجدير بالذكر أن المدارس، في جميع الدول العربيَّة والغربيَّة، قد شهدت خلال السنوات الماضية – وما تزال تشهد – العديد من التغيُّرات، ومنها: التعامل مع الاختلافات الفرديَّة للتلاميذ واحتياجاتهم داخل فصل التعليم العامِّ، حيث أصبحت فكرة شموليَّة التعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة، أكثر تقبُّلًا وتنفيذًا، كما أصبح إبراز الفروق الفرديَّة لهؤلاء التلاميذ، هدفًا أساسيًّا لتحديد احتياجاتهم داخل فصل التعليم العامِّ، بعد أن كان عنصرًا مهمًّا لعزلهم؛ وعلى هذا الأساس

أصبح متوقَّعًا من المعلِّم معرفة كيفيَّة التعامل مع تنوُّع التلاميذ، وقدراتهم واحتياجاتهم الفرديَّة، وهذا ينطبق على التلاميذ الموهوبين، والتلاميذ من ذوي الإعاقات المختلفة، باستثناء الإعاقات الشديدة والمتعدِّدة (قطناني، عثمان، والبنا، 2012). ومن الرؤى الداعمة لذلك ما أوصى به التقرير العالمي لرصد التعليم، الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة [اليونسكو] لعام (2020) بعنوان: "التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء"، بضرورة إعداد جميع المعلِّمين لتعليم جميع التلاميذ، بالإضافة إلى ضرورة تعليم جميع التلاميذ المنهج الدراسي نفسه بطريقة متنوِّعة. وتبعًا لذلك يتطلَّب هذا الأمر امتلاك معلِّم التعليم العام للعديد من المهارات؛ لتلبية الاحتياجات المختلفة للتلاميذ، كإدارة السلوك الصفي، وترتيب بيئة الصفِّ، وتعزيز التقبُّل الاجتماعي، وكذلك الاستخدام الفعال للتقنيَّة، بالإضافة إلى أهميَّة امتلاكه لمهارات تكييف أساليب التعليم، وتنويعها في فصول التعليم العام (دورلاج ولويس، 2006/ 2011).

ومن بين الفئات التي شهدت السنوات الماضية اهتمامًا متزايدًا، بشأن تعليمها في فصل التعليم العامِّ، فئة صعوبات التعلُّم، ففي منتصف السبعينات أصبح تعليم ذوي صعوبات التعلُّم في فصل التعليم العامِّ، هو البديل الأكثر شيوعًا، وكان ذلك تجاوبًا مع حركة الدمج الشامل، حيث ركزّ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) على ضرورة تقديم منهج التعليم العام نفسه، للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بشكل عامٍّ، وذوي صعوبات التعلُّم بشكل خاصٍّ، كما أن فئة ذوي صعوبات التعلُّم تعتبر من أفضل الفئات المرشَّحة لتلقِّي التعليم في فصول التعليم العامِّ، مقارنة بفئات الإعاقة الأخرى، حيث إن ذكاءهم في المستوى الطبيعي، كما أن مشكلاتهم الأكاديميَّة والسلوكيَّة تعتبر أقلَّ شدَّة وصعوبة، مقارنة بالإعاقات الأخرى (الخطيب وآخرون، 2021). ولعلّ المجال الرئيس الذي يتطلَّب إجراء تعديلات لهؤلاء التلاميذ، هو المجال الأكاديمي، فهم بحاجة إلى إجراءات تصحيحيَّة، وإجراءات تعويضيَّة؛ بمعنى أنهم بحاجة إلى تعليمهم المهارات الأكاديميَّة التي يواجهون صعوبة فيها، وبحاجة أيضًا إلى أن يستبدلوا بالطرائق التقليديَّة والمألوفة طرائق أخرى تتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم التعليميَّة (الخطيب، 2018).

وبما أن هناك توجُّهًا نحو تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عامٍّ، وذوي صعوبات التعلُّم بشكل خاصٍّ في فصول التعليم العامِّ، فتعتبر مشاركة معلِّم التعليم العامِّ في تعليمهم مهمَّة وأساسيَّة (Wright, Wright & O'Connor, 2015)، حيث يقع عليه دور

كبير في تعليم ذوي صعوبات التعلُّم، فالخدمات الفرديَّة المكثَّفة التي يتلقاها هؤلاء التلاميذ من معلِّم صعوبات التعلُّم، لا يمكن أن تؤتي ثمارها، إلا إذا قام معلِّم التعليم العامِّ بدوره في تعليمهم في الفصل الدراسي (أبونيان، 2021). وفي ضوء ما سبق؛ تتضح أهميَّة تطبيق معلِّم التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايز، في الفصول الدراسيَّة المُلتَحِق بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم، حيث إن هذا النوع من التعليم يقوم على التمايز في الأساليب والإجراءات؛ لتلائم القدرات المتفاوتة بين التلاميذ، بمن فيهم ذوو صعوبات التعلُّم، ودعمهم داخل الفصل الدراسي، من خلال مراعاة الفروق الفرديَّة بينهم وبين أقرانهم، ومراعاة الذكاءات المتعدِّدة، وأنماط التعلُّم لديهم. فالتعليم المتمايز يمثِّل ضرورة لتلاميذ التعليم العامِّ، وضرورة أكبر عند تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عامٍّ، وذوي صعوبات التعلُّم بشكل خاصٍّ (الزيات، 2015).

ونتيجة لذلك؛ تسعى الدِّراسَة الحاليَّة إلى معرفة واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايز، في الفصول المُلتَحِق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بمدينة جدة.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج التقرير السنوي (42) للكونغرس، حول تنفيذ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، الصادر عن وزارة التعليم الأمريكيَّة لعام (2020)، بأن أكثر فئات الإعاقة انتشارًا هي فئة صعوبات التعلُّم، حيث بلغت نسبتهم (37.7٪) من إجمالي الإعاقات الأخرى. كما أشارت النتائج أيضًا إلى أن 72٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-21) عامًا يتلقَّون تعليمهم داخل فصول التعليم العامِّ، بنسبة 80٪ فأكثر من إجمالي اليوم الدراسي (United States of America [U.S] Department of Education, 2021). وتدلُّ هذه النسبة على أن من المألوف والطبيعي تعليم ذوي صعوبات التعلُّم في فصل التعليم العامِّ، وإن كان البعض منهم بحاجة إلى خدمات خاصة ومكثَّفة.

وفي هذا الصدد أوصى العديد من الدِّراسَات بضرورة الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في فصل التعليم العامِّ، كدراسة العجمي والودعاني (2017) التي أوصت بأهميَّة توجيه المزيد من العناية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، وتوفير الإمكانات اللازمة لتسهيل تعليمهم، بالإضافة إلى ضرورة تقديم برامج تعليميَّة، تراعي خصائص هؤلاء التلاميذ في فصل التعليم العامِّ، في حين أوصت دراسة شعيب (2015) بضرورة الاهتمام بفاعليَّة التعليم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، في فصل التعليم العامِّ، من خلال تنويع الوسائل التعليميَّة، واستخدام طرائق وممارسات تعليميَّة متنوِّعة. وأخيرًا أفادت دراسة مورالیس (2011)

Morales بأن هناك حاجة ماسَّة إلى ممارسات تعليميَّة متخصِّصة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، في فصل التعليم العامِّ، كما أوصت بضرورة إجراء دراسات حول الممارسات التعليميَّة المستخدمة لتعليم هؤلاء التلاميذ، في فصول التعليم العامِّ. ومن هنا يتبيّن أهميَّة الاهتمام بهذه الفئة في فصول التعليم العامِّ، وتوفير الدعم الكامل لهم، بالإضافة إلى أهميَّة تطوير أساليب تعليميَّة متنوِّعة تدعم تعلُّمهم داخل هذه الفصول.

وللتعمُّق أكثر في مشكلة الدِّراسَة؛ قامت الباحثتان بدراسة استطلاعيَّة على عينة من معلِّمات التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بجدة، البالغ عددهنَّ (41) معلِّمة؛ وذلك بهدف التعرُّف على آرائهنَّ حول واقع تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، داخل فصل التعليم العامِّ. ومن خلال النتائج التي ظهرت تبيَّن أن هناك فجوة كبيرة ما بين التعليم في غرفة المصادر، والتعليم في فصل التعليم العامِّ، حيث يرى 82٪ من أفراد العينة أن هناك اعتمادًا كبيرًا عليهنَّ من قبل معلِّمة التعليم العامِّ، في التركيز على تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، كما أنهنَّ يرين بأن هناك قصورًا في تعليم هؤلاء التلميذات، داخل فصل التعليم العامِّ، بنسبة 58٪، في حين يؤكد 97٪ من أفراد العينة أن تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم داخل فصل التعليم العامِّ، بطرائق وأساليب متنوِّعة، يُسهم في رفع مستواهنَّ الدراسي.

وكأثر مباشر للنتائج المذكورة؛ أصبح من الضروري البحث عن طرائق وممارسات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم على التعلُّم بفاعليَّة، مع أقرانهنَّ داخل فصل التعليم العامِّ، والاستفادة من المنهج الدراسي، وفي الوقت نفسه مساعدة معلِّمات التعليم العامِّ، على التعامل مع التلميذات جميعهنَّ، مهما اختلفت قدراتهنَّ، وتنوّعت اهتماماتهنَّ وميولهنَّ. وبناءً على ذلك، وتماشيًا مع الاتجاهات الحديثة في التعليم وفق رؤية المملكة 2030 (2016)، والتي تنادي بضرورة توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع عامة، والأفراد ذوي الإعاقة خاصَّةً، مع الأخذ في الحسبان ما بينهم من اختلاف وتبايُن، وبعد الاطلاع على الأدب السابق، وجدت الباحثتان العديد من الدِّراسَات العربيَّة التي تناولت ممارسات التعليم المتمايز، وأثبتت فاعليتها مع تلاميذ التعليم العام، مثل دراسة خماس (2018)، ودراسة رحمة (2017)، بينما كانت هناك ندرة في الدِّراسَات العربيَّة والمحليَّة، التي تناولت واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم. وقد لاحظت الباحثتان أن معظم الأبحاث التي كانت تدور حول تطوير مهارات ذوي صعوبات التعلُّم وتعليمهم، كانت تركز على تعليمهم داخل غرفة

المصادر، أو تركِّز على معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم، والقليل منها التي كانت تدور حول تطوير مهاراتهم داخل فصل التعليم العامِّ، وتركِّز على معلِّمي ومعلِّمات التعليم العامِّ؛ بالرغم من أن معلِّمي ومعلِّمات التعليم العامِّ، لهم دور كبير أيضًا في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

ومن خلال ما سبق ذكره؛ تبلورت مشكلة الدِّراسَة في دراسة واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بمدينة جدة.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدِّراسَة في السؤال الرئيس التالي: **ما واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ لممارسات التعليم المتمايز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة بمدينة جدة؟**

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ لممارسات التعليم المتمايز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة بمدينة جدة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بين متوسِّطات واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ لممارسات التعليم المتمايز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة بمدينة جدة تُعزى للمتغيِّرات الآتية: (نوع المدرسة - المادة الدراسيَّة - عدد سنوات الخبرة - المؤهِّل العلمي - الدورات التدريبيَّة في التعليم المتمايز)؟

أهداف الدراسة:

جاءت أهداف الدِّراسَة الحاليَّة انعكاسًا لأسئلتها؛ حيث سعت إلى الكشف عن واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بمدينة جدة، كما سعت إلى التعرّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$)، بين متوسِّطات واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، تبعًا للمتغيِّرات الآتية: (نوع المدرسة - المادة الدراسيَّة - عدد سنوات الخبرة - المؤهِّل العلمي - الدورات التدريبيَّة في التعليم المتمايز).

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية: تنبع أهميَّة الدِّراسَة الحاليَّة من قلَّة البحوث والدِّراسَات العربيَّة - في حدود علم الباحثتين التي تناولت واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز، في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عامٍّ، وذوي صعوبات التعلُّم بشكل خاصٍّ، في فصول التعليم

العامِّ. كما تأتي أهميتها في كونها مسايرة للنظريات التربويَّة، والتي تدعو إلى تكييف المواقف التعليميَّة، والاهتمام بجميع التلاميذ، ومراعاة خصائصهم، واختلافاتهم. ومن جوانب الأهميَّة النظريَّة للدِّراسَة أيضًا أنها تأتي استجابةً للعديد من الندوات والمؤتمرات التي تنادي بالاهتمام بذوي صعوبات التعلُّم، والنهوض بمستواهم التعليمي، والوصول بهم إلى مستوى أقرانهم، كذلك تتجلَّى أهميتها في أنها تسعى إلى تحقيق رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة (2030) التي أكَّدت ضرورة تحسين جودة التعليم، من حيث تطبيق الطرائق الحديثة في التعليم، وتوفير التعليم للجميع، كتوفير بيئة شاملة وداعمة لتعليم ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العامِّ، وتحسين نظم التعليم ومخرجاته.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: يمكن لهذه الدِّراسَة أن تُسهم في إمداد واضعي المناهج، بأحد الاتجاهات التربويَّة الحديثة في التعليم، وما تحتويه من إستراتيجيات وممارسات، تتلاءم مع فئة صعوبات التعلُّم؛ للاسترشاد بها في اختيار وتطوير الممارسات المناسبة لهم. كما يمكن أن تفيد هذه الدِّراسَة المختصِّين، والقائمين على إعداد وتطوير المناهج، بتضمين المقرَّرات الدراسيَّة عناصر التمايز، من حيث تقديم محتوى وأنشطة ووسائل تقويم متمايزة؛ ممّا يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم على التعلُّم بفاعليَّة داخل الفصل. ويُؤمل من هذه الدِّراسَة أن تفتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين؛ لإجراء بحوث ودراسات تهتمُّ بالممارسات التعليميَّة لذوي صعوبات التعلُّم داخل فصل التعليم العامِّ، وطرق تطويرها.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدِّراسَة الحاليَّة على التعرُّف على واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة، من خلال خمسة محاور، وهي التمايز في: المحتوى، العمليات، ناتج التعلُّم، بيئة التعلُّم، طرائق وأدوات التقويم.

2- الحدود البشرية: اقتصرت الدِّراسَة على عينة قصديَّة من معلِّمات مادة لغتي والرياضيات، في المرحلة الابتدائيَّة، اللواتي يَقمن حاليًا بتدريس - أو سبق لهنَّ تدريس - فصول دراسيَّة بها تلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، وقد بلغ عددهنَّ (479) معلِّمة.

3- الحدود المكانية: أُجريت هذه الدِّراسَة على مدارس البنات الابتدائيَّة الحكوميَّة والأهليَّة، المُلحق بها برنامج صعوبات التعلُّم، بجدة، حيث بلغ عدد المدارس الحكوميَّة (69) مدرسة، وعدد المدارس الأهليَّة (10) مدارس.

4- الحدود الزمانية: طُبِّقت إجراءات هذه الدِّراسَة خلال الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي

(1441/ 1442هـ).

مصطلحات الدراسة:

أولًا: معلِّمات التعليم العامِّ (Female Teachers of General Education): يُعرَّف معلِّم التعليم العامِّ اصطلاحًا بأنه: "المعلِّم المتخصِّص في مجال محدَّد، ويقوم بتدريس مادة معيّنة، كالرياضيات، أو مجموعة من الموادِّ المتصلة ببعضها، مثل موادِّ اللغة العربيَّة، والمواد الدينيَّة" (وزارة التعليم، 2020، 13). وتُعرِّف الباحثتان معلِّمات التعليم العامِّ إجرائيًّا بأنهنَّ: المعلِّمات اللواتي يَقمن بتدريس مادة لغتي ومادة الرياضيات، في المدارس الحكوميَّة والأهليَّة الابتدائيَّة، المُلحق بها برنامج صعوبات التعلُّم، ويقمن حاليًا بتدريس- أو سبق لهنَّ تدريس- فصول دراسيَّة بها تلميذات ذوات صعوبات التعلُّم.

ثانيًا: التعليم المتمايز (Differentiated Instruction): يُعرَّف التعليم المتمايز اصطلاحًا بأنه: إعادة تنظيم وترتيب لكلِّ ما يجري داخل الفصل، بحيث يكون لدى التلاميذ خيارات متعدِّدة لتلقِّي المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، والقدرة على التعبير عمّا تعلَّموه (Tomlinson, 2017). وتُعرِّفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: مجموعة من الممارسات التعليميَّة التي تقوم بها المعلِّمة، حيث تراعي من خلالها الاحتياجات المختلفة للتلميذات، وقدراتهنَّ، داخل فصل التعليم العامِّ؛ بمن فيهنَّ التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، عن طريق التمايز في عناصر التعليم الآتية: التمايز في المحتوى، والعمليات، وناتج التعلُّم، وبيئة التعلُّم، وطرائق وأدوات التقويم. ويُقاس واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في هذه الدِّراسَة، باستخدام الاستبانة التي أُعِدّت لهذا الغرض.

ثالثًا: التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم (Female Students with Learning Disabilities): يُعرَّفنَ اصطلاحًا على النحو التالي: هنَّ التلميذات ذوات معدل الذكاء المتوسِّط فما فوق، وتقلُّ درجاتهنَّ في التحصيل عن المتوسِّط، في الفصل الدراسي السابق، في مادة اللغة العربيَّة أو الرياضيات، بشرط ألَّا يعانين من إعاقات حسيَّة، أو اضطراب انفعالي، أو سوء الظروف البيئيَّة، بناءً على السجلات المدرسيَّة، وأن تنطبق عليهنَّ الخصائص السلوكيَّة، وفقًا لمقاييس التقدير التشخيصي (المجيم، 2017). ومن ناحية إجرائيَّة تُعرِّفهنَّ الباحثتان بأنهنَّ: التلميذات المشخَّصات بصعوبات التعلُّم، في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، في المرحلة الابتدائيَّة، واللواتي يَدرُسنَ في فصول التعليم العامِّ، في المدارس الحكوميَّة والأهليَّة، المُلحق بها برنامج صعوبات التعلُّم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري مراجعة للأدبيات السابقة ذات العلاقة بالدِّراسَة الحاليَّة، وذلك بتسليط الضوء

وإعطاء خلفيَّة نظريَّة علميَّة عن أهمِّ الموضوعات ذات الصلة، حيث يستعرض مفهوم التعليم المتمايز، وعناصره، والممارسات التعليميَّة الداعمة له، بالإضافة إلى التطرق دور معلِّم التعليم العامِّ في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. وفي النهاية تُستعرض الدِّراسَات السابقة ذات العلاقة بالدِّراسَة الحاليَّة، مع التعليق عليها من عدَّة جوانب.

مفهوم التعليم المتمايِز (Differentiated Instruction): تعدَّدت المفاهيم التي تناولت التعليم المتمايِز؛ وذلك لاختلاف الجوانب التي نظر إليها التربويّون، فقد عرَّفته لطفي (2017) بأنه: مدخل تعليمي يقوم على معرفة الاحتياجات التعليميَّة المختلفة للتلاميذ داخل الفصل الدراسي، ومن ثم الاستجابة لهذه الاحتياجات، عن طريق ممايزة عناصر التعليم؛ لضمان تقديم فرص تعليميَّة متكافئة لجميع التلاميذ. كما يرى بنيامين Benjamin (2014) بأنه: مفهوم واسع يُشير إلى مجموعة متنوِّعة من الممارسات التعليميَّة، والتي تسمح بمراعاة الاحتياجات التعليميَّة المختلفة عند التلاميذ ومراعاة أنماط تعلّمهم، واهتماماتهم، وخبراتهم السابقة. وأخيرًا عرَّفه بندر Bender (2008) بأنه: مفهوم يعتمد على الحاجة من المعلِّمين إلى ممايزة التعليم؛ لتلبية احتياجات التلاميذ المختلفة والمتنوِّعة، في فصول التعليم العامِّ، وهذا يشمل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم، بالإضافة إلى التلاميذ الذين لديهم إعاقات بسيطة ومتوسِّطة.

عناصر التعليم المتمايِز:

أولًا: المحتوى Content: يتم تحديد المحتوى بناءً على المناهج المعتمدة من الدولة؛ ومن ثمَّ فإن المحتوى من نواحٍ عديدة هو مُعطى، ولا يمكن أن ينوعه المعلِّم كثيرًا؛ ومع ذلك يمكن التمييز في عرض المحتوى، بناءً على استعدادات التلاميذ واهتماماتهم (Bender, 2008). ومن أشكال التمايُز في المحتوى: استخدام نصوص وموادَّ متعدِّدة المستويات، من حيث الصعوبة والتعقيد، ومتنوِّعة في الشكل، ومتعدِّدة الحواس، بالإضافة إلى تقديم المحتوى بطرائق مختلفة، تجذب انتباه التلاميذ، وعرض المعلومات لهم بدرجات متفاوتة من العمق والاتساع، وأيضًا تقديم الشرح لهم بطرق متنوِّعة (أسعد، 2018). ويمكن أيضًا التمايُز في المحتوى من خلال استخدام التصنيفات عند وضع أهداف الدرس، ووضع أهداف متعدِّدة المستويات داخل أي درس أو وحدة، بالإضافة إلى استخدام المنظَّمات والرسوم البيانيَّة، لتلخيص المحتوى، ولإظهار الترابط في أجزائه (Thousand, villa & Nevin, 2015).

ثانيًا: العمليات Process: وهي تُشير إلى الطريقة التي تساعد التلاميذ على إعطاء معنى للمفهوم، والحقائق والمهارات التي تعلّموها. ويعتبر مفهوم

الأنشطة التعليميَّة مرادفًا لمفهوم العمليات (لطفي، 2017). ويمكن التمييز بين العمليات استجابةً لاستعداد الطالب واهتماماته، وطريقته المفضلة في التعلُّم. فعمليَّة تمييز العمليات وفقًا للاستعداد، تعني مطابقة صعوبة المهمة مع المستوى الحالي للطالب. وعمليَّة تمييز العمليات وفقًا للاهتمامات تعني إعطاء التلاميذ خيارات حول أي جانب يرغبون التوسُّع فيه، أو مساعدتهم على ربط اهتمامهم الشخصي بالموضوع المراد تعلُّمه. وتمييز العمليات وفقًا لطريقة التعلُّم المفضلة تعني تشجيع التلاميذ على فهم فكرة ما، عبر نمط تعلّمهم المفضل. (Tomlinson, 2017).

ثالثًا: ناتج التعلُّم Learning Product: ويُقصد به العلامة أو المؤشر الذي يدلُّ من خلاله على أن الطالب قد اكتسب المعلومة وفهمها (تومليسون، 2014 / 2016). ومن المألوف جدًّا في الفصول الدراسيَّة المتمايِزة أن تكون هنالك ثلاثة أو أربعة أنواع متعدِّدة من المهام لدرس معيَّن، أو وحدة دراسيَّة، تتيح الفرصة للتلاميذ حريَّة اختيار المهمة المناسبة لهم، لإثبات معرفتهم وتعلّمهم، فمن الممكن أن يختار بعض التلاميذ لعب الأدوار، أو المسرحيات الصغيرة، والبعض قد يختار التعبير بالرسم، وآخرون قد يختارون البحث في المكتبات، أو على شبكة الإنترنت (Bender & Waller, 2011). وهناك أساليب أخرى تُتيح للمعلِّم تمييز ناتج التعلُّم، كاستخدام مجالات ذكاء القوة الخاصة بالتلاميذ، أو أساليب التعلُّم المفضلة لديهم، لإظهار معرفتهم. ومن الممكن أن يساعد تصنيف بلوم للأهداف المعرفيَّة المعلِّمين على تمييز ناتج التعلُّم، من خلال تقديم مهامَّ للتلاميذ، بمستويات مختلفة من المعرفة والإدراك لإظهار ما تعلَّموه (Thousand et al., 2015).

رابعًا: بيئة التعلُّم Learning Environment: هناك اعتبارات مهمة في تصميم البيئة التعليميَّة كمكان تقديم التعليم، وترتيب الغرفة الدراسيَّة، وعوامل أخرى كالإضاءة، وتنظيم مستوى الضوضاء، بالإضافة إلى توفير مقاعد لعمل بعض التلاميذ بشكل فردي (Thousand et al., 2015). ويمكن التمييز في بيئة التعلُّم عن طريق تشجيع الدور الفعّال للطالب، وتنظيم بيئة الفصل بطرائق متنوِّعة، وفقًا لاستراتيجيات التعليم المختلفة، واستخدام الممارسات التعليميَّة بمرونة، كما يتم التمايُز أيضًا عن طريق تزويد التلاميذ بموادَّ ومصادر متنوِّعة؛ لمقابلة وتلبية احتياجاتهم واختلافاتهم، وخلق بيئة تعليميَّة تسمح لهم بالإبداع والابتكار (ستير نبيرغ وديفيدسون، 2005/ 2013). ومن طرائق التمييز في بيئة التعلُّم استخدام التقنيَّة، فقد بين كاش (2010/ 2015) أن استخدام التقنيَّة التعليميَّة في الفصول الدراسيَّة المتمايِزة لها فائدة كبيرة في مراعاة الفروق الفرديَّة للتلاميذ عند تخطيط التدريس، وعند تخطيط المهام، وعند تقويمهم.

خامسًا: التقويم Evaluation: قبل مناقشة التمايُز في التقويم وأساليبه، سوف يتم التطرُّق إلى مفهوم التقويم والتقييم، فقد يتبادر إلى ذهن البعض أن مصطلح التقييم والتقويم هما مصطلحين مترادفين، والصحيح أن هناك فروقًا بينهما، حيث يُعرَّف التقييم بأنه إصدار حكم نوعي على قيمة الأشياء أو الأفكار؛ لتقدير مدى دقتها وفاعليتها، أما التقويم فهو التعديل والإصلاح والتصحيح، بناءً على نتائج التقييم؛ وبذلك يعتبر التقويم هو المصطلح الأعم والأشمل (الربيعي، الطائي، والصائغ، 2020). ومن الفروق أيضًا بينهما، أن التقييم تكوينيٌّ مستمرٌّ، يهدف إلى توفير معلومات عن كيفيَّة تطوير التعليم، وكيفيَّة تيسيره، بينما التقويم نهائي، يهدف إلى الحكم على مدى الفهم والإدراك، وما الذي تمّ تعلُّمه (العبسي، 2010). وعمليَّة التقييم في الفصول الدراسيَّة المتمايِزة لها دور كبير، قبل بدء عمليَّة التعليم، وتستمر طيلة مراحل التعليم. ويعمل التقويم في هذه الفصول على ضمان إحراز جميع التلاميذ التقدم المطلوب بطريقة عادلة، وتوجد طريقتان لتقويم التعلُّم، وهما: التقييم التكوينيُّ، ويكون أثناء عمليَّة التعلُّم، والتقويم النهائي، ويكون في نهاية الدرس، أو بعد سلسلة من الدروس (Bartlett, 2016). كما أن التقييم في الفصل المتمايِز لا يعتبر وسيلة لاكتشاف مواطن الضعف عند التلاميذ، ومعرفة مدى ما حقَّقوه فقط، ولكنه وسيلة لإيجاد تعلُّم أفضل لكلِّ طالب في الفصل. ويتطلَّب التمايُز في التقييم استخدام أساليب مختلفة تتيح معرفة ما حقَّقه التلاميذ، حيث يتم تحديدها وفق الأهداف، ووفق الأنشطة والمهام المطلوبة، وأيضًا وفق الاختلافات بين التلاميذ، كما ينبغي تشجيع الطالب على المشاركة في عمليَّة التقييم، وإتاحة الفرصة له للتقييم الذاتي، أو تقييم زميله أو مجموعة من الزملاء. أما التمايُز في أساليب التقويم فيتطلَّب المزيد من المرونة، وتقديم بدائل متنوِّعة للتلاميذ دون تغيير الأهداف، حيث تساعد المرونة في التقويم على تقديم المساعدة اللازمة للتلاميذ المتأخرين دراسيًّا، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، لتعديل مسارهم، وتحقيق أهدافهم، كما يتطلَّب أيضًا تكييف أساليب التقويم وفقًا لظروف بعض التلاميذ، وإجراء بعض التعديلات في أدوات التقويم، وفقًا لظروف التلاميذ الآخرين (كوجك وآخرون، 2008).

الممارسات التعليميَّة الداعمة للتعليم المتمايِز:

تتنوَّع الممارسات التعليميَّة الداعمة للتعليم المتمايِز، حيث ذكر جلاس Glass (2011) مجموعة من الممارسات وهي: أركان ومراكز التعلُّم، ومراكز الاهتمام، وضغط محتوى المنهج، وعقود التعلُّم، والأنشطة المتدرِّجة، وإستراتيجيَّة جيكسو. كما أضاف شواهين (2014) مجموعة ممارسات، وهي: السقالة التعليميَّة، والتعليم المعتمد على المشاريع، والمخطَّطات الرسوميَّة،

والمجموعات المرنة، ومحطات التعلُّم، وإستراتيجيَّة التكعيب. وقد يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم، وغيرهم من التلاميذ، إلى ممارسات تعليميَّة داعمة في فصول التعليم العامِّ؛ من أجل تحقيق النجاح والأهداف التعليميَّة. فمن الممكن أن يظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، والعديد من التلاميذ الآخرين، مجموعة متنوِّعة من أوجه القصور الأكاديمي، بالإضافة إلى القصور في التخطيط، والعديد من المشكلات التنظيميَّة الأخرى؛ وعليه يسعى التعليم المتمايِز إلى هيكلة مهامِّ التعلُّم؛ للاستجابة لاحتياجات التلاميذ المختلفة (Sousa & Tomlinson, 2011). وفيما يأتي سيتم عرض مجموعة من الممارسات التي يمكن تطبيقها في فصول التعليم العامِّ، وتدعم تعلّم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم مع أقرانهم.

أولًا: المجموعات المرنة Flexible Grouping:

تعتبر من الممارسات المهمة في التعليم المتمايِز، فهي تُتيح للطالب العمل مع مجموعة متنوِّعة من التلاميذ في الفصل الدراسي، وتضمن عدم وضع الطالب في مجموعة واحدة محدَّدة، والعمل معها طيلة العام. وتؤدي المجموعات المرنة المتضمنة، (المجموعة الكبيرة، أو الصغيرة، أو الأزواج)، إلى إنشاء مجموعة واسعة من الخيارات، يمكن للمعلِّم من خلالها اختيار نوع المجموعة التي سوف يستخدمها بناءً على الموضوع الدراسي، واحتياجات التلاميذ المختلفة (Giannola & Green, 2012) فمن خلال القيام بذلك لا يقوم المعلِّم ببناء قدرة التلاميذ على المشاركة في مهام مختلفة فحسب، بل يُعزِّز ويقوي الصداقة والاحترام بين التلاميذ (Doubet & Hockett, 2017). كما تسمح المجموعات المرنة للمعلِّم بتغيير البيئة يوميًّا، مما يجعلها أكثر تشويقًا، فهي تزيل المشاعر السلبيَّة والشعور بالوصم عن التلاميذ المتأخرين دراسيًّا؛ لأنهم لا يكونون موجودين في المجموعة نفسها دائمًا، حيث إن المجموعات تكون متغيِّرة وغير ثابتة. وهناك العديد من الأنواع المختلفة للمجموعات المرنة، لاستخدامها في الفصل الدر، كالمجموعات المتجانسة في الاهتمامات والقدرات والميول، والمجموعات غير المتجانسة في الاهتمامات والقدرات والميول (Conklin & Sorrell, 2010). وقد يستفيد التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم من ترتيب المجموعات في الفصل، بما في ذلك التعلُّم في المجموعات الكبيرة، أو المجموعات الصغيرة، أو التعليم الفردي (Friend & Bursuck, 2018).

ثانيًا: الأنشطة المتدرِّجة Tiered Activities: وهي تعدُّ إحدى الممارسات التي تحقِّق أهداف التعليم المتمايِز. وتستند إلى أعمال (موسكا موستون) التي أكدت أن مشاركة التلاميذ في اختيار مستوى صعوبة مهامهم وأنشطتهم، يُتيح لهم جميعًا العمل على مستوى عالٍ من

الإنتاجيَّة. فتصميم المعلِّم للأنشطة المتدرِّجة يساعد على تحقيق النجاح لجميع التلاميذ، ويزيد من شعورهم بالثقة، ويُحسِّن علاقات التلاميذ فيما بينهم (النفيسة والنذير، 2018). ويعتبر استخدام الأنشطة المتدرِّجة مهمًّا جدًا، عندما يكون هناك تلاميذ في الفصل تختلف مستوياتهم المعرفيَّة والمهاريَّة، ويتعلمون المفاهيم والأفكار نفسها، فهؤلاء لن نستطيع تقديم نشاط تعليمي واحد لهم، بل من المفترض تصميم أنشطة متدرِّجة ومتعدِّدة المستويات وتقديمها لهم؛ لضمان وصول كل طالب إلى الهدف المنشود (توملينسون، 2014 / 2016). ومن الممكن تصميم الأنشطة المتدرِّجة بناءً على درجة التحدِّي التي يواجهها الطالب، كاستخدام مستويات عقليَّة منخفضة من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق)، أو استخدام مستويات عقليَّة عليا من تصنيف بلوم (تحليل، تركيب، تقويم)، كما يمكن تصميم الأنشطة بناءً على مستوى الصعوبة والتعقيد، حسب استعدادات التلاميذ، أو تصميم الأنشطة بحسب المصادر والموارد المتاحة، أو تصميمها بحسب العمليات اللازمة للقيام بالنشاط (أبو الحاج والمصالحة، 2016).

ثالثًا: تعليم الأقران Peer Education: وهو يتضمَّن قيام المعلِّم بشرح المحتوى التعليمي؛ حتى يتأكد من إتقان التلاميذ نصف المهارات المتضمنة في الموقف التعليمي، ثم يقوم التلاميذ بالتدرُّب على هذه المهارات بشكلٍ ثنائي، يساعد بعضهم بعضًا، تحت إشراف المعلِّم. ومن الممكن أن يكون الطالب المعلِّم من الفئة العمريَّة نفسها لأقرانه، أو من فئة أعلى عمرًا، أو أعلى مستوى دراسيًا. وهو يساعد المعلِّم في الفصول الدراسيَّة ذات الأعداد الكبيرة، ويُتيح له مراقبة تقدُّم مجموعة من التلاميذ، في وقت واحد، كما يساعد التلاميذ ذوي التحصيل الأكاديمي المتباين على تحقيق أهداف التعلُّم (الخفاف، 2013؛ Mitchell & Sutherland, 2020). ويعدُّ تعليم الأقران إحدى الممارسات الأكثر فعاليَّة، والمتاحة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، وغيرهم من التلاميذ، في فصول التعليم العامِّ، فهو يزيد من جودة ومقدار التعليم الذي يتلقونه؛ لأنه يوفِّر دعمًا تعليميًّا، بالإضافة إلى بعض الدعم التعليمي التعاوني لتعلّم المحتوى التعليمي، وهو يساعد التلاميذ على الحصول على المساعدة التعليميَّة، بالمستوى الذي يحتاجون إليه، كما يجعل الأهداف التعليميَّة أكثر قابليَّة للتحقيق، للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، في فصل التعليم العامِّ (Bender, 2012).

رابعًا: التدريس التبادلي Reciprocal Teaching: يعتبر شكلًا من أشكال التعلُّم التضافري، وهو إحدى ممارسات ما وراء المعرفة، ويستند على المشاركة الفعّالة، والتعاون بين التلاميذ أثناء الحصة الدراسيَّة، والإدارة الجيدة للحوارات الصفيَّة. وهناك بعض الفئات التي قد

يكون من المفيد تعليمها بطريقة التدريس التبادلي، وهم: التلاميذ الذين لديهم صعوبة في تلقِّي وفهم المعلومة، والتلاميذ الذين لا يجيدون القراءة، ولكنهم يجيدون الاستماع بحسب نمط تعلّمهم (تمام وصلاح، 2016). وقد أشار بندر Bender (2012) إلى أن هذه الطريقة ستفيد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، وكذلك العديد من التلاميذ الآخرين في الفصل بشكل كبير، وأنها ستزيد من القبول الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، حيث سيتم النظر إليهم على أنهم أعضاء صفٍّ أكْفَاء وقادرون، حتى لو تلقَّوا مزيدًا من التدريب عندما يقودون التدريس التبادلي.

دور معلِّمي التعليم العامِّ في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم: يؤدي معلِّم التعليم العامِّ دورًا كبيرًا في دعم وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في فصل التعليم العامِّ. وفيما يأتي سيتمُّ ذكر الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المعلِّم، والتي سوف تيسِّر وتسهل عمليَّة تعلُّم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم. وهي:

أولًا: دور معلِّم التعليم العامِّ في مواءمة المنهج العامِّ: يمكن لمعلِّم التعليم العامِّ تنفيذ بعض الإجراءات؛ لتسهيل تعلّم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، ولإثراء المحتوى التعليمي، ومن ذلك: (أ) التنظيم السابق للدرس، (ب) توظيف خرائط المفاهيم، (ج) تجزئة المادة العلميَّة إلى أجزاء. (د) تجزئة النصوص الطويلة إلى فقرات، (هـ) إبراز الأفكار الأساسيّة للموضوع، من خلال الإشارة إليها عند عرضها أو تلوينها، (و) شرح الرسومات البيانيَّة والأشكال والجداول، ومساعدة التلاميذ على فهمها وتحليلها، (ز) إدخال مُعينات تساعد التلاميذ على التذكُّر (أبونيان، 2021).

ثانيًا: دور معلِّم التعليم العامِّ في توظيف ممارسات التعلُّم: هناك العديد من الممارسات التي يمكن لمعلِّم التعليم العامِّ توظيفها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، فقد ذكر كلًّا من هالاهان، لويد، كوفمان، ويس، ومارتينز (2005/ 2007) عدَّة ممارسات مهمة عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في فصول التعليم العامِّ، وهي: (أ) تجزئة المهمة إلى عدَّة أجزاء، (ب) طرح الأسئلة المباشرة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، وتقديم التغذية الراجعة لهم، (ج) التحكُّم في مستوى صعوبة المهام المقدَّمة لهم، (د) توظيف التقنيَّة، (هـ) قيام المعلِّم بنمذجة خطوات حلِّ المشكلة، (و) استخدام المجموعات المرنة، (ز) توظيف تعلُّم الأقران داخل الفصل، (ح) استخدام الرسوم والمنظَّمات البيانيَّة، (ط) مراجعة ما تمَّت دراسته بشكل مستمرٍّ، وتكرار التمارين. وفي ذات السياق ذكرت كارتن (2017/ 2018) بعض الممارسات التعليميَّة التي تدعم تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في فصل التعليم العامِّ، وهي: تقديم الدعم التعليمي لهم، ثم إزالته شيئًا فشيئًا، وتقديم

المساعدة لهم دون تمكين، وتقديم الدرس بسرعة مختلفة مع التكرار، وأيضًا تقديم المفاهيم والمصطلحات المجرَّدة بطريقة محسوسة، بالإضافة إلى محاولة ربط مهارات القراءة والكتابة والرياضيات بالواقع والحياة اليوميَّة، وكذلك مساعدتهم على تعزيز وتقوية ذاكرتهم، وأخيرًا تعاون معلِّم التعليم العامِّ مع فريق متعدِّد التخصُّصات.

ثالثًا: دور معلِّم التعليم العامِّ في مواءمة عرض المادة العلميَّة: على الرغم من أن طريقة الإلقاء أو المحاضرة، هي الطريقة السائدة في معظم المدارس، إلا أنها ليست الأكثر فاعليَّة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في فصل التعليم العامِّ، حيث إنهم يختلفون كثيرًا عن أقرانهم في طول مدَّة الانتباه، وسرعة معالجة المعلومات، وفهم المفاهيم المجرَّدة؛ ولذلك فقد جاء التمايُز في طرائق التعليم؛ ليتناسب مع التنوُّع في أساليب التعلُّم العامة، وتنوُّع قدرات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم على استيعاب الموادِّ العلميَّة. وهناك بعض الطرائق التي تساعد معلِّم التعليم العامِّ على تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، عند عرض المحتوى التعليمي، ومن ذلك: استخدام الوسائل السمعيَّة والبصريَّة والحسيَّة، والتدرُّج في التعليم من المحسوس إلى شبه المحسوس ثم المجرَّد، وأيضًا استخدام المجسَّمات عند شرح المفاهيم المجرَّدة، وكذلك تعليم التلاميذ في مجموعات صغيرة، بالإضافة إلى توظيف طريقة تعليم الأقران، واستخدام التقنيَّة التفاعليَّة في الدرس. وتشجيع التلاميذ على إبراز قدراتهم، وتعزيزهم على إنجازهم (أبونيان، 2019).

رابعًا: دور معلِّم التعليم العامِّ في تقويم أداء التلاميذ: يكمن دور معلِّم التعليم العامِّ في مواءمة تقويم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، كما ذكرها المركز الوطني لصعوبات التعلُّم في أمريكا (2006) National Center for Learning Disabilities [NCLD] في تصميم أدوات مختلفة ومتنوِّعة، والسماح للتلاميذ بالتعبير عمّا تعلَّموه بأساليب مختلفة، كالسماح بالإجابات الشفويَّة، وتسجيل الإجابات صوتيًّا بدلًا من الكتابة، وكذلك السماح بتقديم عرض عن المادة العلميَّة، وتنفيذ مشروع يُبيِّن مدى فهم الطالب لمحتوى المادة، بالإضافة إلى السماح بكاتب يُمْلِل عليه طالب آخر الإجابة، واستخدام الحاسب الآلي في الإجابة لمن يكون من الصعب عليه الكتابة باليد، وأيضًا السماح بتقويم التلاميذ على فترات متعدِّدة، خلال الفصل الدراسي، وتقويمهم على كل وحدة من المنهج، إضافة إلى تجزئة الاختبار على جلسات متعدِّدة لهؤلاء التلاميذ.

الدراسات السابقة:

يعتبر التعليم المتمايِز من أهمِّ الطرائق التي قد تلبِّي الاحتياجات، والقدرات التعليميَّة المختلفة للتلاميذ في الفصل الدراسي، وعليه قامت دراسة مِراوي (2020)

Merawi بالتحقُّق من مدى ممارسة معلِّمي المدارس الابتدائيَّة للتعليم المتمايِز، في منطقة أمهرة بإثيوبيا. اتبعت الدِّراسَة المنهج المختلط، باستخدام التصميم التفسيري المتتابع. وقد جُمعت البيانات من معلِّمي ومديري وتلاميذ المدارس الابتدائيَّة. واستخدم الباحث عدَّة أدوات لجمع البيانات، كالاستبانة، والمقابلات، ومجموعات النقاش المركَّزة، حيث أجاب عن الاستبانة 492 معلِّمًا من أصل 535 معلِّمًا، اختيروا بالطريقة العشوائيَّة البسيطة، أما المقابلات فقد تم مقابلة 10 معلِّمين و7 من التلاميذ و8 من مديري المدارس، اختيروا قصديًا، وأما مجموعات النقاش، فقد شارك 4 مجموعات من المعلِّمين، و5 مجموعات من التلاميذ، اختيروا قصديًا. وقد كشفت النتائج الرئيسية للبيانات الكميَّة، أن ممارسة المعلِّمين للتعليم المتمايِز، كانت بدرجة منخفضة. ومع ذلك؛ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بناءً على: المؤهِّل العلمي، والتدريب، والخبرة التعليميَّة في تنفيذ المحتوى، والعمليات، وبيئة التعلُّم، وناتج التعلُّم. وبعبارة أخرى، فإن المعلِّمين المتخرِّجين من الجامعات، والمعلِّمين الذين شاركوا في التدريب في التعليم المتمايِز، والمعلِّمين ذوي الخبرة (من 10 إلى 20 عامًا) مارسوا التعليم المتمايِز بشكل أفضل من نظرائهم. وبالمثل، كشفت النتائج النوعيَّة أن ممارسة المعلِّمين لكلٍّ من تمايز المحتوى، وتمايز ناتج التعلُّم، كانت أقل من التمايُز في العمليات وبيئة التعلُّم.

ومن زاوية أخرى يعدُّ التلاميذ الموهوبون هم ثروة المجتمع وأساس تقدُّمه، فهم يحتاجون إلى تطبيق ممارسات تعليميَّة مرنة متمايزة، تراعي اختلافاتهم واحتياجاتهم داخل فصل التعليم العامِّ. وفي ضوء ذلك كشفت دراسة الغامدي (2019) عن درجة ممارسة التعليم المتمايِز لرعاية الطالبة الموهوبة فنيًّا، في فصل التعليم العامِّ، من وجهة نظر معلِّمات التربية الفنيَّة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيِّرات. اتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي المسحي. وتكوَّن مجتمع الدِّراسَة من جميع معلِّمات التربية الفنيَّة، بمدارس التعليم العامِّ للبنات بمكة المكرمة، والبالغ عددهنَّ (284) معلِّمة، وتم اختيار عينة عشوائيَّة طبقيَّة من المعلمات، بلغ عددهنَّ (228) معلِّمة. وقد استُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأفادت نتائج الدِّراسَة بأن درجة ممارسة المعلِّمات للتعليم المتمايِز، لرعاية الطالبة الموهوبة فنيًّا، في فصل التعليم العامِّ، كانت متوسِّطة في جميع المحاور، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة أقل من (0.05) لدرجة ممارسة التعليم المتمايِز، في محور المحتوى، تعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة، ومحور الناتج التعليمي تعزى لمتغيِّر التخصُّص، ومحور تمايز عمليات التعلُّم والناتج التعليمي، تعزى لمتغيِّر المرحلة التعليميَّة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في جميع المحاور،

تعزى لمتغيِّر الدورات التدريبيَّة. وأفادت نتائج الدِّراسَة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة، تعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي.

ومن جهة أخرى أسهمت دراسة العمري والسليم (2018) في التعرُّف على مستوى تطبيق معلِّمات الرياضيات في المرحلة المتوسِّطة، لممارسات التعليم المتمايِز، وما إذا كان هناك فروق في مستوى التطبيق، تبعًا لعدة متغيِّرات. اتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي المسحي. واشتمل مجتمع الدِّراسَة على جميع معلِّمات الرياضيات في المرحلة المتوسِّطة، في المدارس الحكوميَّة للبنات بالدمام، والبالغ عددهن (151) معلِّمة، وتكوّنت عينة الدِّراسَة من (30) معلِّمة من معلِّمات الرياضيات، يتوزعن في (13) مدرسة، حيث اختُرن بالطريقة العشوائيَّة العنقوديَّة. وقد أعّدت الباحثتان بطاقة ملاحظة لجمع بيانات الدِّراسَة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى تطبيق المعلِّمات لممارسات التعليم المتمايِز، في جميع المحاور كان منخفضًا، وقد جاء المتوسِّط الحسابي في محور المحتوى والتخطيط للتدريس بالمرتبة الأولى، أما محور نواتج التعلُّم فقد جاء في المرتبة الأخيرة. كما بيّنت النتائج أيضًا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات تطبيق معلِّمات الرياضيات لممارسات التعليم المتمايِز، تُعزى لمتغيِّر الدورة التدريبيَّة (التدريس المتمايِز في الرياضيات).

وأخيرًا سعت دراسة اللوزي (2017) إلى التعرُّف على واقع تطبيق معلِّمات الاقتصاد المنزلي لممارسات التعليم المتمايِز، والتحديات التي تحول دون تطبيقه، من وجهة نظر المعلِّمات أنفسهنَّ، في ضوء بعض المتغيِّرات. اتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي. واشتمل مجتمع الدِّراسَة على (1170) معلِّمة من معلِّمات الاقتصاد المنزلي في المدارس المتوسِّطة والثانويَّة بمدينة القاهرة، وتكوّنت عينة الدِّراسَة النهائيَّة من (200) معلِّمة، اختِرن بطريقة عشوائيَّة طبقيَّة. وقد تم إعداد استبانة لجمع بيانات الدراسة، بالإضافة إلى إعداد مقياس فاعليَّة الذات. وقد خَلُصَت الدِّراسَة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن درجة تطبيق معلِّمات الاقتصاد المنزلي للتعليم المتمايِز كانت بدرجة متوسِّطة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلِّمات الاقتصاد المنزلي، حول درجة تطبيق التعليم المتمايِز، تعزى لمتغيِّر: (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليميَّة).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض السابق للدِّراسَات السابقة، يتَّضح اهتمام الباحثين بالتعليم المتمايِز، ويمكن توضيح ما أضافته الدِّراسَة الحاليَّة لما سبقها من دراسات، وللأدب التربوي بشكل عام، بالإضافة إلى توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الدِّراسَة الحاليَّة والدِّراسَات السابقة، من خلال عدَّة جوانب.

فمن ناحية الهدف اتَّفقت أهداف الدِّراسَة الحاليَّة، وهي التعرُّف على واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز، مع جميع أهداف الدِّراسَات السابقة، كدراسة مِراوي Merawi (2020)، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة العمري والسليم (2018)، ودراسة اللوزي (2017). ومن جهة أخرى اتَّفقت الدِّراسَة الحاليَّة مع عدد من الدِّراسَات السابقة، في اتباع المنهج الوصفي المسحي، كدراسة الغامدي (2019)، ودراسة العمري والسليم (2018). واختلفت الدِّراسَة الحاليَّة عن بعض الدِّراسَات السابقة كدراسة مِراوي Merawi (2020)، في اتباعها للمنهج المختلط. ودراسة اللوزي (2017) باتباعها للمنهج الوصفي التحليلي. وأما من ناحية العينات، فقد اختلفت عينة الدِّراسَة الحاليَّة وهنَّ معلِّمات التعليم العامِّ لمادتَي لغتي والرياضيات، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة، مع جميع عينات الدِّراسَات السابقة. وبالنسبة لأداة الدِّراسَة الحاليَّة، والتي تمثلت في إعداد استبانة، فقد اتفقت مع بعض أدوات الدِّراسَات السابقة، كدراسة مِراوي Merawi (2020)، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة اللوزي (2017). أما دراسة العمري والسليم (2018) فقد اختلفت عن الدِّراسَة الحاليَّة، باستخدامها لأداة الملاحظة.

وفي ضوء الدِّراسَات المُستعرضة آنفًا، يتبيَّن أن هناك عددًا من الدِّراسَات التي دلَّت على واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز، إلا أن هذه الدِّراسَات لم تخصَّص لدراسة واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم. وبما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، يقضون معظم وقتهم داخل فصول التعليم العامِّ؛ فهم يحتاجون إلى تطبيق ممارسات تعليميَّة متمايزة تدعم تعلُّمهم داخل هذه الفصول. وانطلاقًا من الدور الذي يلعبه التعليم المتمايِز؛ تأتي الدِّراسَة الحاليَّة بدراستها لواقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة بمدينة جدَّة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم تحديد المنهج الوصفي منهجًا للدِّراسَة الحاليَّة، ويعدُّ هذا المنهج من المناهج الأساسيَّة المستخدمة في البحوث الاجتماعيَّة والسلوكيَّة، وهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويقوم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا. فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة، ويُبيِّن خصائصها، بينما التعبير الكميُّ يعطي وصفًا رقميًّا لمقدار الظاهرة، أو حجمها، أو مدى ارتباطها بالظواهر الأخرى، وتجدُر الإشارة إلى أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك، كتصنيفها، وتبويبها، وتحليلها؛ ومن ثمَّ الوصول إلى

التفسير والاستنتاج والتعميم حول موضوع الظاهرة (درويش، 2018). وحيث إن هذا المنهج يندرج تحته عدَّة أنواع؛ لذا وبناءً على طبيعة مشكلة الدِّراسَة، وتساؤلاتها، تم تطبيق اثنين من أنواع المنهج الوصفي وهما: المنهج الوصفي المسحي: للتعرُّف على واقع تطبيق معلِّمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايِز، والمنهج الوصفي المقارن: للكشف عن الفروق بين متوسِّطات استجابات أفراد عينة الدِّراسَة حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ لممارسات التعليم المتمايِز تبعًا لعدة متغيرات.

مجتمع الدراسة:

تمثَّل مجتمع الدِّراسَة في جميع معلِّمات مادة لغتي والرياضيات في المرحلة الابتدائيَّة في المدارس الحكوميَّة والأهليَّة المُلحق بها برنامج صعوبات التعلُّم بجدة، وعددهم (628) معلمة، حيث تم الحصول على عدد المجتمع من إدارة التربية الخاصة، وإدارة شؤون المعلمين بجدة.

عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسَة، استُخدِمت العيِّنة غير الاحتماليَّة؛ حيث أُخِذَت عينة قصدية، تمثَّلت في معلِّمات مادة لغتي والرياضيات، في المرحلة الابتدائيَّة، اللواتي يُدرِّسْنَ حاليًا – أو سبق لهنَّ تدريس – فصولًا دراسيَّة، بها تلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، وقد بلغ عددهنَّ (479) معلِّمة، مما يشكِّل نسبة (67 ٪) من حجم المجتمع.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسَة الحاليَّة؛ أُعدَّت استبانة لجمع البيانات؛ تهدف إلى معرفة واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بجدة.

صدق أداة الدِّراسَة:

تمَّ التحقق من صدق أداة الدِّراسَة بطريقتين، وهما:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتحقُّق من الصدق الظاهري للأداة؛ عُرِضَت الأداة بصورتها الأوليَّة، على مجموعة من المحكِّمين، من ذوي الاختصاص والخبرة، من السادة أعضاء هيئة التدريس، في بعض جامعات المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ المتخصِّصين في التربية الخاصة وصعوبات التعلُّم، والمتخصِّصين في المناهج وطرق التدريس؛ للاسترشاد بآرائهم وملاحظاتهم، حيث بلغ عددهم (17) محكِّمًا.

أ- صدق الاتساق الداخلي: طُبِّقت الأداة على عينة استطلاعيَّة من خارج عينة الدِّراسَة الأساسيَّة، مكوَّنة من (30) معلِّمة، من المعلِّمات اللواتي قُمن – أو يقمن – بتدريس فصول دراسيَّة بها تلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، ثمَّ تمَّ حساب معامل الارتباط لبيرسون "Pearson Correlation Coefficient"، بين درجة

كلِّ عبارة مع الدرجة الكليَّة للمحور الـذي تنتمـي إليـه العبارة. ويوضِّح الجدول رقم (1) ذلك:

جدول (1): صدق الاتساق الداخلي.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0.64	9	0.60	18	0.65	24	0.65	31	0.64
2	0.66	10	0.59	19	0.64	25	0.66	32	0.66
3	0.59	11	0.61	20	0.61	26	0.64	33	0.59
4	0.60	12	0.58	21	0.60	27	0.60	34	0.64
5	0.58	13	0.66	22	0.58	28	0.61	35	0.60
6	0.63	14	0.64	23	0.64	29	0.59	36	0.62
7	0.66	15	0.62			30	0.63	37	0.59
8	0.64	16	0.63					38	0.63
		17	0.60					39	0.66

من نتائج الجـدول (1) يتَّـضح أن قـيم معـاملات الارتباط، تراوحت من (0.58) إلى (0.66)، وجميـع قـيم معـاملات الارتبـاط موجبـة ومرتفعـة، وذات دلالـة إحصائيَّة عند مستوى أقل من (0.05)، وتُشير إلى صدق الاتساق الداخلي، بين درجة كلِّ عبـارة ودرجـة المحـور الذي تنتمي إليه.

ثبات أداة الدِّراسَة:

تمَّ التحقُّق من ثبات الأداة بطريقـة ألفـا كرونبـاخ (Cronbach'a Alpha)، وذلك من خلال التطبيـق عـلى العينة الاستطلاعيَّة آنفة الذكر. ويُوضِّـح الجـدول رقـم (2) ذلك:

جدول (2): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة.

المحور	ألفا كرونباخ
الأول: التمايز في المحتوى.	0.91
الثاني: التمايز في العمليات.	0.92
الثالث: التمايز في ناتج التعلم.	0.86
الرابع: التمايز في بيئة التعلم.	0.88
الخامس: التمايز في طرائق وأدوات التقويم.	0.92
الدرجة الكلية	0.93

يُلاحَظ مـن الجـدول (2) أن قـيم معـاملات ألفـا كرونباخ، تراوحت من (0.88) إلى (0.93)، وهذه القـيم مرتفعة، وتُشير إلى أن جميع المحاور تتمتَّع بدرجـة عاليـة من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدِّراسَة، استُخدِمت الأساليب الإحصائيَّة الآتية: (أ) التكرارات والنسب المئويَّة؛ لوصف عينة الدِّراسَة بالنسبة للمتغيِّرات الشخصيَّة والديموغرافيَّة. (ب) المتوسِّط الحسابيُّ الموزون أو المرجَّح (Mean)؛ لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدِّراسَة لكلِّ عبارة أو مجموعة من العبارات (المحور). (ج) الانحراف المعياري (Standard Deviation)، لمعرفة مدى تَشتُّت استجابات عينة الدِّراسَة. (د) معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، ولمعرفة درجة الارتباط بين كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. (هـ) معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach'a Alpha)؛ للتحقُّق من ثبات أداة الدِّراسَة، وصلاحيتها للتطبيق. (و) اختبار (ت) لعينتين مستقلَّتين (Independent Sample T Test)؛ للمقارنة بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، وفقًا للمتغيِّرات الآتية: (نوع المدرسة – المادة الدراسيَّة – المؤهِّل العلمي – الدورات التدريبيَّة في التعليم المتمايِز). (ز) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (One - Way ANOVA)؛ للمقارنة بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حسب متغيِّر (عدد سنوات الخبرة). (ح) اختبار شيفيه (Scheffe' Test)؛ لمعرفة صالح الفروق بين فئات متغيِّر (عدد سنوات الخبرة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: "ما واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بمدينة جدَّة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ استخدام المتوسِّط الحسابي، والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يوضِّحها الجدول (3):

جدول (3): واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ لممارسات التعليم المتمايِز.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
الأول: التمايز في المحتوى	3.15	0.56	متوسطة	2
الثاني: التمايز في العمليات	3.16	0.38	متوسطة	1
الثالث: التمايز في ناتج التعلم	3.08	0.42	متوسطة	3
الرابع: التمايز في بيئة التعلم	3.05	0.43	متوسطة	4
الخامس: التمايز في طرائق وأدوات التقويم	2.74	0.34	متوسطة	5
الدرجة الكلية	3.03	0.30	متوسطة	-

تُشير نتائج الجدول (3) إلى أن درجة تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بمدينة جدَّة، جاءت بدرجة (متوسِّطة)، وبمتوسِّط حسابي عام (3.03)، حيث يقع هذا المتوسِّط في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تتراوح ما بين (2.61- أقل من 3.41). وقد تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة للمحاور من (2.74 - 3.16)، وجميعها تُشير إلى درجة ممارسة (متوسِّطة). وتمَّ ترتيب درجة تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، ترتيبًا تنازليًّا حسب قيم المتوسِّطات الحسابيَّة لاستجابات عينة الدِّراسَة، على النحو التالي: حيث جاء محور (التمايُز في العمليات) في الترتيب الأول من حيث الممارسة، بمتوسِّط حسابي (3.16)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة)، في حين جاء محور (التمايُز في المحتوى) في الترتيب الثاني، بمتوسِّط حسابي (3.15)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة)، أما محور (التمايُز في ناتج التعلُّم) فقد جاء في الترتيب الثالث، بمتوسِّط حسابي (3.08)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة)، وبالنسبة لمحور (التمايُز في بيئة التعلم)، فقد جاء في الترتيب الرابع، بمتوسِّط حسابي (3.05)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة)، وأخيرًا جاء محور (التمايُز في طرائق وأدوات التقويم) في الترتيب الخامس والأخير، بمتوسِّط حسابي (2.74)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة).

وفيما يلي وصفٌ تفصيليٌّ لاستجابات عينة الدِّراسَة، على عبارات كل محور من محاور واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة.

المحور الأول: التمايُز في المحتوى:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق ممارسات التمايز في المحتوى.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	أحرص على أن يتضمن المحتوى المعرفي مستويات متنوعة وفق تصنيف بلوم (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).	1	4.10	0.78	كبيرة
6	أُقدم المحتوى بطريقة متدرجة بناءً على مستويات تلميذات الفصل وذوات صعوبات التعلم.	2	3.33	0.90	متوسطة
7	أُركز في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلّم على المفاهيم الرئيسة حول الموضوع.	3	3.31	0.80	متوسطة
8	أُقدم المحتوى مراعيةً سرعة الفهم المختلفة عند التلميذات.	4	3.24	0.94	متوسطة

تابع/ جدول (4).

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	أُخطط للدرس بناءً على التمايز بين التلميذات.	5	3.12	0.70	متوسطة
5	أُقدم المفاهيم بطرق متنوعة تتناسب مع احتياجات التعلم لدى التلميذات.	6	2.96	0.63	متوسطة
3	أُجزئ المحتوى وفق مستويات التلميذات.	7	2.56	0.93	قليلة
4	أُكيّف المحتوى بما يتماشى مع قدرات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	8	2.54	0.76	قليلة
	المتوسط العام		3.15	0.56	متوسطة

يتبيَّن من خلال النظر للمؤشِّرات الإحصائيَّة الموضَّحة بالجدول (4) أنَّ واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التمايُز في المحتوى جاء بدرجة (متوسِّطة)، بمتوسِّط حسابي عام (3.15)، حيث يقع هذا المتوسِّط في الفئة الثالثة من المقياس المتدرِّج الخماسي، تلك الفئة التي تتراوح ما بين (2.61– أقل من 3.41). كما يتبيَّن أن هناك تفاوتًا في استجابات عينة الدِّراسَة على هذا المحور، حيث تراوحت متوسِّطات استجابتهنَّ للعبارات من (2.54 – 4.10)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تقع في الفئات الثانية والثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي؛ حيث (كبيرة) عبارة واحدة، و(متوسِّطة) خمس عبارات، و(قليلة) عبارتان. فبالنسبة لأعلى العبارات جاءت العبارة رقم (2) في الترتيب الأول، بمتوسِّط حسابي (4.10)، ودرجة ممارسة (كبيرة)، يليها العبارة رقم (6) جاءت في الترتيب الثاني، بمتوسِّط حسابي (3.33)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة)، ثم العبارة رقم (7) في الترتيب الثالث، بمتوسِّط حسابي (3.31)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة). وبالنسبة لأدنى العبارات جاءت العبارة رقم (4) في الترتيب الثامن، بمتوسِّط حسابي (2.54)، ودرجة ممارسة (قليلة)، يليها العبارة رقم (3) جاءت في الترتيب السابع، بمتوسِّط حسابي (2.56)، ودرجة ممارسة (قليلة).

المحور الثاني: التمايُز في العمليات:

جدول (5): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع تطبيق ممارسات التمايُز في العمليات.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
14	أُعطي الوقت المناسب للتلميذة ذات صعوبات التعلّم لإنجاز المهامّ الموكلة إليها.	1	4.05	0.83	كبيرة
9	أُنوِّع المصادر التعليميَّة المختلفة عند تقديم المحتوى مثل: (الملفَّات الصوتيَّة – ملفَّات الفيديو).	2	4.02	0.78	كبيرة

تابع/ جدول (5).

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
17	أُدرِّس وفقًا لأنماط التعلُّم المختلفة عند التلميذات (النمط البصري – النمط السمعي – النمط الحسي/ الحركي).	3	3.37	0.65	متوسِّطة
15	أقوم بتدريس التلميذات وفق إستراتيجيَّة الذكاءات المتعدِّدة.	4	3.17	0.66	متوسِّطة
11	أستخدم إستراتيجيَّة تدريب الأقران.	5	3.12	0.78	متوسِّطة
16	أمنح التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم فرصًا لاكتسابهنَّ الثقة بالنفس، من خلال العمل الجماعي في مجموعات متنوِّعة.	6	3.08	0.92	متوسِّطة
12	أصمم عدَّة مستويات من الأنشطة تتوافق مع المستوى الفعلي لكل طالبة.	7	2.58	0.65	قليلة
13	أُكلِّف كلَّ مجموعة من التلميذات بأنشطة تلائم قدراتهنَّ واهتماماتهنَّ (بحث / أنشطة يدويَّة / عصف ذهني).	8	2.54	0.54	قليلة
10	أُكيف الأنشطة والواجبات بناءً على قدرات التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم.	9	2.51	0.51	قليلة
	المتوسط العام		3.16	0.38	متوسطة

تُشير النتائج الموضَّحة بالجدول (5) إلى أنَّ واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التمايُز في العمليات، جاء بدرجة (متوسِّطة)، بمتوسِّط حسابي عام (3.16)، حيث يقع هذا المتوسِّط في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، تلك الفئة التي تتراوح ما بين (2.61– أقل من 3.41). كما يتَّضح أن هناك تفاوتًا في استجابات عينة الدِّراسَة على هذا المحور، حيث تراوحت متوسِّطات استجابتهنَّ للعبارات من (2.51 - 4.05)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تقع في الفئات الثانية والثالثة والرابعة من المقياس المتدرِّج الخماسي؛ حيث (كبيرة) عبارتان، و(متوسِّطة) أربع عبارات، و(قليلة) ثلاث عبارات. فبالنسبة لأعلى العبارات جاءت العبارة رقم (14) في الترتيب الأول، بمتوسِّط حسابي (4.05)، ودرجة ممارسة (كبيرة)، تليها العبارة رقم (9) في الترتيب الثاني، بمتوسِّط حسابي (4.02)، ودرجة ممارسة (كبيرة). وبالنسبة لأدنى العبارات جاءت العبارة رقم (10) في الترتيب التاسع، بمتوسِّط حسابي (2.51)، ودرجة ممارسة (قليلة)، يليها العبارة رقم (13) في الترتيب الثامن بمتوسِّط حسابي (2.54)، ودرجة ممارسة (قليلة)، ثم العبارة رقم (12) في الترتيب السابع، بمتوسِّط حسابي (2.58)، ودرجة ممارسة (قليلة).

المحور الثالث: التمايز في ناتج التعلم:

جدول (6): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع تطبيق ممارسات التمايُز في ناتج التعلُّم.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
23	أشجِّع التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم على ابتكار طرق متميِّزة تُظهر ما تعلَّموه.	1	4.16	0.84	كبيرة
21	أوفِّر فرصًا متكرِّرة للتلميذات ذوات صعوبات التعلُّم لتقييم عملهنَّ والتعديل عليه.	2	4.12	0.80	كبيرة
18	أُمايِز ناتج التعلُّم وفقًا لاهتمامات التلميذات.	3	2.57	0.66	قليلة
22	أحرص على تنويع نواتج التعلُّم، مثل: (الرسم – كتابة التقارير– تمثيل – عرض).	4	2.56	0.61	قليلة
19	أُنوِّع ناتج التعلُّم وفقًا لنقاط القوَّة عند التلميذات.	5	2.54	0.67	قليلة
20	أُتيح الفرصة للتلميذات للاختيار بين عدَّة مهامَّ.	6	2.51	0.79	قليلة
المتوسط العام			3.08	0.42	متوسطة

يتبيَّن من النتائج الموضّحة بالجدول (6) أنّ واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التمايُز في ناتج التعلُّم، جاء بدرجة (متوسِّطة)، بمتوسِّط حسابي عام (3.08)، حيث يقع هذا المتوسِّط في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، تلك الفئة التي تتراوح ما بين (2.61– أقل من 3.41).

كما يتبيَّن أن هناك تباينًا في استجابات عينة الدِّراسَة على هذا المحور، حيث تراوحت متوسِّطات استجابتهنَّ للعبارات من (2.51 - 4.16)، وهذه المتوسِّطات تقع في الفئات الثانية والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي؛ (كبيرة) عبارتان، و(قليلة) أربع عبارات. فبالنسبة لأعلى العبارات جاءت العبارة رقم (23) في الترتيب الأول، بمتوسِّط حسابي (4.16)، ودرجة ممارسة (كبيرة)، تليها العبارة رقم (21) في الترتيب الثاني، بمتوسِّط حسابي (4.12)، ودرجة ممارسة (كبيرة). وبالنسبة لأدنى العبارات جاءت العبارة رقم (20) في الترتيب السادس، بمتوسِّط حسابي (2.51)، ودرجة ممارسة (قليلة)، يليها العبارة رقم (19) في الترتيب الخامس، بمتوسِّط حسابي (2.54)، ودرجة ممارسة (قليلة)، ثم العبارة رقم (22) في الترتيب الرابع، بمتوسِّط حسابي (2.56)، ودرجة ممارسة (قليلة)، تعقبها العبارة رقم (18) في الترتيب الثالث، بمتوسِّط حسابي (2.57)، ودرجة ممارسة (قليلة).

المحور الرابع: التمايز في بيئة التعلم:

جدول (7): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع تطبيق ممارسات التمايُز في بيئة التعلُّم.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
25	أراعي في بيئة التعلُّم جلوس التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم في الأماكن التي تسمح لهنَّ بالتفاعل الإيجابي في أثناء الدرس.	1	3.47	1.06	كبيرة
27	أوفِّر بيئة تعليميَّة تسمح بتوزيع التلميذات في مجموعات متشابهة أو مختلفة.	2	3.37	1.10	متوسِّطة
30	أُنظِّم البيئة التعليميَّة بطرق متنوِّعة وفقًا لإستراتيجيات التدريس المستخدمة.	3	3.27	0.75	متوسِّطة
29	أوفِّر بيئة تعليميَّة تُعزِّز استخدام التكنولوجيا.	4	3.19	0.74	متوسِّطة
26	أحرص على تنويع بيئة التعلُّم (فصل، مكتبة، الفناء الخارجي).	5	2.97	0.60	متوسِّطة
24	أخلق بيئة تعليميَّة تلبِّي احتياجات التلميذات كلٌّ حسب إمكاناتها وقدراتها.	6	2.57	0.73	قليلة
28	أخصِّص أركانًا لعمل التلميذات بشكل فرديٍّ.	7	2.51	0.50	قليلة
	المتوسط العام		3.05	0.43	متوسطة

تُبيِّن نتائج الجدول (7) أن واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التمايُز في بيئة التعلُّم جاء بدرجة (متوسِّطة)، بمتوسِّط حسابي عام (3.05)، حيث يقع هذا المتوسِّط في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، تلك الفئة التي تتراوح ما بين (2.61– أقل من 3.41). كما يتبيَّن أن هناك تفاوتًا في استجابات عينة الدِّراسَة على هذا المحور، حيث تراوحت متوسِّطات استجابتهنَّ للعبارات من (2.51 – 3.47)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تقع في الفئات الثانية والثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي؛ حيث (كبيرة) عبارة واحدة، و(متوسِّطة) أربع عبارات، و(قليلة) عبارتان. فبالنسبة لأعلى العبارات جاءت العبارة رقم (25) في الترتيب الأول، بمتوسِّط حسابي (3.47)، ودرجة ممارسة (كبيرة)، تليها العبارة رقم (27) في الترتيب الثاني، بمتوسِّط حسابي (3.37)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة)، ثم العبارة رقم (30) في الترتيب الثالث، بمتوسِّط حسابي (3.27)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة). وبالنسبة لأدنى العبارات جاءت العبارة رقم (28) في الترتيب السابع، بمتوسِّط حسابي (2.51)، ودرجة ممارسة (قليلة)، يليها العبارة رقم (24) في الترتيب السادس، بمتوسِّط حسابي (2.57)، ودرجة ممارسة (قليلة).

المحور الخامس: التمايز في طرائق وأدوات التقويم:

جدول (8): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع تطبيق ممارسات التمايُز في طرائق وأدوات التقويم.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
35	أراعي التدرُّج في مستوى الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة.	1	4.05	0.83	كبيرة
39	أقيِّم أداء التلميذات وفق الأهداف ومُخرجات التعلُّم المرجوَّة.	2	3.19	0.52	متوسِّطة
37	أجعل من التقويم عمليَّة مستمرَّة؛ قبل – أثناء – بعد التدريس.	3	3.14	0.46	متوسِّطة
31	أستخدم أدوات التقييم القبليَّة؛ لتحديد مدى تمكُّن تلميذات الفصل، وذوات صعوبات التعلُّم، من المعارف والمهارات الأساسيَّة (الاختبارات القلبيَّة – الملاحظة – الألعاب).	4	2.57	0.75	قليلة
33	أُصمم أدوات تقويم متنوِّعة تراعي التمايُز بين تلميذات الفصل وذوات صعوبات التعلُّم.	5	2.50	0.55	قليلة
32	أُتيح الفرصة للتلميذات للتقييم الذاتي.	6	2.49	0.50	قليلة
34	أُنوِّع في أساليب التقويم، كأن يكون في صورة (بحث/ اختبارات تحريريَّة/ اختبارات شفويَّة/ مشاريع/ اختبارات أداء/ فردي / جماعي/ تقييم ذاتي/ تقييم من الزملاء).	7	2.26	0.44	قليلة
36	أُشجِّع التلميذات على المشاركة في عمليَّة التقويم.	8	2.21	0.64	قليلة
38	أطوِّر أدوات التقويم بعد تطبيقها، في ضوء النتائج الإيجابيَّة أو السلبيَّة.	9	2.20	0.61	قليلة
	المتوسط العام		2.73	0.34	متوسطة

يتَّضح من النتائج الموضَّحة بالجدول (8)، أن واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التمايُز في طرائق وأدوات التقويم، جاء بدرجة (متوسِّطة)، بمتوسِّط حسابي عام (2.73)، حيث يقع هذا المتوسِّط في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، تلك الفئة التي تتراوح ما بين (2.61– أقل من 3.41)، كما يتَّضح أن هناك تفاوتًا في استجابات عينة الدِّراسَة، على محور التمايُز في طرائق وأدوات التقويم، حيث تراوحت متوسِّطات استجابتهنَّ للعبارات من (2.20 – 4.05)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تقع في الفئات الثانية والثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي؛ حيث (كبيرة) عبارة واحدة، و(متوسِّطة) عبارتان، و(قليلة) ستُّ عبارات. فبالنسبة لأعلى العبارات جاءت العبارة رقم (35) في الترتيب الأول، بمتوسِّط حسابي (4.05)، ودرجة ممارسة (كبيرة)، تليها العبارة رقم (39) في الترتيب الثاني، بمتوسِّط حسابي، (3.19)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة)، ثم العبارة رقم (37) في الترتيب الثالث بمتوسِّط حسابي (3.14)، ودرجة ممارسة (متوسِّطة)، وبالنسبة لأدنى العبارات جاءت العبارة رقم (38) في الترتيب التاسع، بمتوسِّط حسابي (2.20)، ودرجة ممارسة (قليلة)، يليها العبارة رقم (36) في الترتيب الثامن، بمتوسِّط حسابي (2.21)، ودرجة

ممارسة (قليلة)، ثم العبارة رقم (34) في الترتيب السابع، بمتوسِّط حسابي (2.26)، ودرجة ممارسة (قليلة).

نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05≥a) بين متوسِّطات واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بمدينة جدَّة، تُعزَى للمتغيِّرات الآتية: (نوع المدرسة – المادة الدراسيَّة – عدد سنوات الخبرة – المؤهِّل العلمي – الدورات التدريبيَّة في التعليم المتمايِز)"؟.

أولًا: المقارنة حسب نوع المدرسة: لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول محاور الدراسة تعزى لمتغيِّر نوع المدرسة (حكوميَّة، أهليَّة)؛ تم استخدام اختبار (ت) لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent Sample T Test) وكانت النتائج كما يوضِّحها الجدول (9):

جدول (9): نتائج اختبار (ت) للمقارَنة بين متوسِّطات درجات استجابات عيِّنة الدِّراسَة حسب نوع المدرسة.

المحور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: التمايُز في المحتوى	حكوميَّة	433	3.16	0.56	1.78	477	0.08
	أهليَّة	46	3.01	0.61			
الثاني: التمايُز في العمليات	حكوميَّة	433	3.16	0.37	0.51	477	0.61
	أهليَّة	46	3.13	0.42			
الثالث: التمايُز في ناتج التعلُّم	حكوميَّة	433	3.09	0.43	1.87	477	0.06
	أهليَّة	46	2.97	0.36			
الرابع: التمايُز في بيئة التعلُّم	حكوميَّة	433	3.05	0.43	0.02	477	0.99
	أهليَّة	46	3.05	0.44			
الخامس: التمايُز في طرائق وأدوات التقويم	حكوميَّة	433	2.74	0.33	1.21	477	0.23
	أهليَّة	46	2.68	0.42			
الدرجة الكليَّة	حكوميَّة	433	3.03	0.30	1.58	477	0.12
	أهليَّة	46	2.96	0.29			

تُشير نتائج الجدول (9) إلى أن قيم (ت) تراوحت من (0.02 - 1.87)، وذلك عند درجات حريَّة (477)، وجميع هذه القيم غير دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05). ومن ثم يمكن القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ،

لممارسات التعليم المتمايز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، تُعزَى لمتغيِّر نوع المدرسة.

ثانيًا: المقارنة حسب المادة الدراسية: لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول محاور الدراسة، تُعزى لمتغيِّر المادة الدراسيَّة؛ تم استخدام اختبار (ت) لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent Sample T Test)، وكانت النتائج كما هي موضَّحة في جدول (10):

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسِّطات درجات استجابات عينة الدِّراسَة حسب المادة الدراسيَّة.

المحور	المادة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: التمايُز في المحتوى	لغتي	276	3.13	0.58	0.61	477	0.55
	رياضيات	203	3.16	0.55			
الثاني: التمايُز في العمليات	لغتي	276	3.14	0.39	1.28	477	0.20
	رياضيات	203	3.19	0.36			
الثالث: التمايُز في ناتج التعلُّم	لغتي	276	3.08	0.43	0.10	477	0.92
	رياضيات	203	3.08	0.42			
الرابع: التمايُز في بيئة التعلُّم	لغتي	276	3.03	0.40	1.46	477	0.15
	رياضيات	203	3.08	0.46			
الخامس: التمايُز في طرائق وأدوات التقويم	لغتي	276	2.69	0.31	3.49	477	0.00
	رياضيات	203	2.80	0.36			
الدرجة الكليَّة	لغتي	276	3.00	0.31	1.92	477	0.06
	رياضيات	203	3.06	0.28			

تُشير نتائج الجدول (10) إلى أن قيم (ت) تراوحت من (0.10 – 3.49)، عند درجات حريَّة (477)، ويتبيَّن أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في محور (التمايُز في المحتوى، والتمايُز في العمليات، والتمايُز في ناتج التعلُّم، والتمايُز في بيئة التعلُّم، والدرجة الكليَّة)، تُعزى لمتغيِّر المادة الدراسيَّة. بينما تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة (0.05)، في استجابات عينة الدِّراسَة في المحور الخامس (التمايُز في طرائق وأدوات التقويم)؛ لصالح المعلِّمات اللواتي يُدرّسن مادة الرياضيات، حيث كان المتوسِّط الحسابي

لاستجاباتهنَّ هو الأعلى.

ثالثًا: المقارنة حسب عدد سنوات الخبرة: لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول محاور الدراسة تُعزَى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة، تمَّ أولًا حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، لاستجابات عينة الدِّراسَة، حسب عدد سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يُوضِّحها الجدول (11):

جدول (11): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز حسب سنوات الخبرة.

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: التمايُز في المحتوى	أقل من 5 سنوات	22	3.11	0.42
	من 5 – أقل من 10 سنوات	106	3.03	0.60
	من 10 سنوات فأكثر	351	3.18	0.56
الثاني: التمايُز في العمليات	أقل من 5 سنوات	22	3.19	0.34
	من 5 – أقل من 10 سنوات	106	3.11	0.41
	من 10 سنوات فأكثر	351	3.17	0.37
الثالث: التمايُز في ناتج التعلُّم	أقل من 5 سنوات	22	3.05	0.33
	من 5 – أقل من 10 سنوات	106	2.96	0.38
	من 10 سنوات فأكثر	351	3.11	0.44
الرابع: التمايُز في بيئة التعلُّم	أقل من 5 سنوات	22	2.93	0.39
	من 5 – أقل من 10 سنوات	106	3.09	0.45
	من 10 سنوات فأكثر	351	3.05	0.42
الخامس: التمايُز في طرائق وأدوات التقويم	أقل من 5 سنوات	22	2.67	0.33
	من 5 – أقل من 10 سنوات	106	2.68	0.33
	من 10 سنوات فأكثر	351	2.76	0.34
الدرجة الكليَّة	أقل من 5 سنوات	22	2.99	0.21
	من 5 – أقل من 10 سنوات	106	2.97	0.32
	من 10 سنوات فأكثر	351	3.05	0.29

يتَّضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهريَّة، بين المتوسِّطات الحسابيَّة، لاستجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، تُعزَى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى (0.05)، أم لا؛ استُخدِمَ اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (One-Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يُوضِّحها الجدول (12):

جدول (12): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسِّطات درجات استجابات عينة الدِّراسَة، حسب عدد سنوات الخبرة.

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيَّة
الأول: التمايُز في المحتوى	بين المجموعات	1.82	2	0.91	2.90	0.07
	داخل المجموعات	149.65	476	0.31		
	الكلي	151.47	478			
الثاني: التمايُز في العمليات	بين المجموعات	0.36	2	0.18	1.25	0.29
	داخل المجموعات	68.23	476	0.14		
	الكلي	68.59	478			
الثالث: التمايُز في ناتج التعلُّم	بين المجموعات	1.88	2	0.94	5.31	0.01
	داخل المجموعات	84.38	476	0.18		
	الكلي	86.26	478			
الرابع: التمايُز في بيئة التعلُّم	بين المجموعات	0.49	2	0.24	1.35	0.26
	داخل المجموعات	86.28	476	0.18		
	الكلي	86.77	478			
الخامس: التمايُز في طرائق وأدوات التقويم	بين المجموعات	0.59	2	0.30	2.62	0.08
	داخل المجموعات	53.71	476	0.11		
	الكلي	54.30	478			
الدرجة الكليَّة	بين المجموعات	0.55	2	0.27	3.13	0.06
	داخل المجموعات	41.51	476	0.09		
	الكلي	42.05	478			

تُشير نتائج الجدول (12) إلى أن قيم (ف)، تراوحت من (1.25 - 5.31)، كما تُشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في محور (التمايُز في المحتوى، التمايُز في العمليات، التمايُز في بيئة التعلُّم، التمايُز في طرائق وأدوات التقويم) تُعزَى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة. بينما تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة (0.05)، في المحور الثالث فقط (التمايُز في ناتج التعلُّم). ولتحديد لصالح مَن هذه الفروق؛ تمَّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe' Test) وكانت نتائجه كما هي موضَّحة في الجدول (13):

جدول (13): اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق حول التمايُز، في ناتج التعلُّم، حسب عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	المتوسِّطات الحسابيَّة	أقل من 5 سنوات	من 5 – أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.05	-	0.09	0.06
من 5 – أقل من 10 سنوات	2.96		-	*0.15
من 10 سنوات فأكثر	3.11			-

تُبيِّن نتائج الجدول (13) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة (0.05)، في المحور الثالث (التمايُز في ناتج التعلُّم) بين المعلِّمات ذوات سنوات الخبرة من 5 – أقل من 10 سنوات، وذوات سنوات الخبرة من 10 سنوات فأكثر؛ لصالح المعلِّمات ذوات سنوات الخبرة من 10 سنوات فأكثر، حيث كان المتوسِّط الحسابي لهنَّ هو الأعلى.

رابعًا: المقارنة حسب المؤهل العلمي: لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول محاور الدراسة تُعزَى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي؛ تمَّ استخدام اختبار (ت) لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent Sample T Test)، وجاءت النتائج كما يُبيِّنها الجدول (14):

جدول (14): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسِّطات درجات استجابات عينة الدِّراسَة، حسب المؤهِّل العلمي.

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: التمايُز في المحتوى	دبلوم	138	3.28	0.61	3.36	477	0.00
	بكالوريوس فأعلى	341	3.09	0.53			
الثاني: التمايُز في العمليات	دبلوم	138	3.17	0.38	0.37	477	0.71
	بكالوريوس فأعلى	341	3.16	0.38			
الثالث: التمايُز في ناتج التعلُّم	دبلوم	138	3.17	0.45	2.88	477	0.00
	بكالوريوس فأعلى	341	3.04	0.41			
الرابع: التمايُز في بيئة التعلُّم	دبلوم	138	3.08	0.43	0.98	477	0.33
	بكالوريوس فأعلى	341	3.04	0.42			
الخامس: التمايُز في طرائق وأدوات التقويم	دبلوم	138	2.73	0.30	0.17	477	0.86
	بكالوريوس فأعلى	341	2.74	0.35			
الدرجة الكليَّة	دبلوم	138	3.07	0.31	2.25	477	0.03
	بكالوريوس فأعلى	341	3.01	0.29			

يتَّضح من نتائج الجدول (14) أن قيم (ت)، تراوحت من (0.17 – 3.36)، عند درجات حريَّة (477)، كما يتَّضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في محور التمايُز في العمليات، والتمايُز في بيئة التعلُّم، والتمايُز في طرائق وأدوات التقويم، تُعزَى لمتغيّر المؤهِّل العلمي. وفي المقابل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة (0.05)، في استجابات عينة الدِّراسَة، لكلٍّ من المحور الأول (التمايُز في المحتوى)، والمحور الثالث (التمايُز في ناتج التعلُّم)، والدرجة الكليَّة، تُعزَى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي؛ لصالح المعلِّمات الحاصلات على دبلوم، حيث كان المتوسِّط الحسابي لهنّ هو الأعلى.

خامسًا: المقارنة حسب الدورات التدريبية: للتحقُّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول محاور الدراسة تُعزَى لمتغيِّر الدورات التدريبيَّة، استُخدِم اختبار (ت) لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent Sample T Test)، وكانت النتائج كما يُوضِّحها الجدول (15):

جدول (15): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسِّطات درجات استجابات عينة الدِّراسَة، حسب الدورات التدريبيَّة.

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: التمايُز في المحتوى	نعم	191	3.28	0.50	4.18	477	0.00
	لا	288	3.06	0.59			
الثاني: التمايُز في العمليات	نعم	191	3.26	0.29	5.06	477	0.00
	لا	288	3.09	0.41			
الثالث: التمايُز في ناتج التعلُّم	نعم	191	3.16	0.43	3.53	477	0.00
	لا	288	3.02	0.41			
الرابع: التمايُز في بيئة التعلُّم	نعم	191	3.14	0.42	3.81	477	0.00
	لا	288	2.99	0.42			
الخامس: التمايُز في طرائق وأدوات التقويم	نعم	191	2.81	0.36	3.73	477	0.00
	لا	288	2.69	0.31			
الدرجة الكليَّة	نعم	191	3.12	0.24	5.97	477	0.00
	لا	288	2.96	0.32			

تُشير نتائج الجدول (15) إلى أن قيم (ت)، تراوحت من (3.53 - 5.6)، عند درجات حريَّة (477)، وهذه القيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)، لجميع المحاور؛ مما يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، تُعزَى لمتغيِّر الدورات التدريبيَّة؛ لصالح المعلِّمات الحاصلات على دورات تدريبيَّة في التعليم المتمايِز.

مناقشة النتائج:

هدفت الدِّراسَة الحاليَّة إلى التعرُّف على واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة بالابتدائيَّة بجدَّة، بالإضافة إلى التعرُّف على تأثير بعض المتغيِّرات في استجابات عينة الدِّراسَة. وبعد الحصول على النتائج، ستتمُّ مناقشتها وتفسيرها، كما سيأتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: أفادت نتائج السؤال الأول، الذي نصَّ على: **"ما واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة، بمدينة جدَّة؟"** إلى أن واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، جاء بدرجة متوسِّطة في جميع المحاور. وقد يعود ذلك إلى اهتمام وزارة التعليم، وتوجُّهها نحو التركيز على رؤية المملكة (2030)، حيث أشارت بضرورة تحسين جودة التعليم، من حيث تطبيق الطرائق الحديثة في التعليم، وتوفير التعليم للجميع دون تمييز، كتوفير بيئة شاملة لتعليم ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العامِّ، وتحسين نُظُم ومُخرجات التعليم. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتيجة تتَّفق مع نتيجة عدَّة دراسات، كدراسة الغامدي (2019)، ودراسة اللوزي (2017) التي خلُصت إلى أنَّ واقع تطبيق المعلِّمين أو المعلِّمات لممارسات التعليم المتمايِز، كان بدرجة متوسِّطة. وفي المقابل تختلف نتيجة هذه الدِّراسَة مع دراسة مِراوي Merawi (2020)، ودراسة العمري والسليم (2018)، حيث أوضحت نتائجهما أن تطبيق المعلِّمين، كان بدرجة منخفضة.

وقد قُسِّمت عناصر التعليم المتمايِز- في هذه الدِّراسَة- إلى خمسة محاور، رُتِّبت تنازليًّا حسب ممارستها، كالآتي: التمايُز في العمليات، فالتمايُز في المحتوى، ثم التمايُز في ناتج التعلُّم، يليها التمايُز في بيئة التعلُّم، وأخيرًا التمايُز في طرائق وأدوات التقويم، وفيما يأتي ستتمُّ مناقشة نتائج عبارات كل محور من محاور الدِّراسَة الحاليَّة مرتبة تنازليًّا:

أولًا: محور التمايُز في العمليات: جاء هذا المحور في المرتبة الأولى. وقد يعود ذلك إلى إدراك معلِّمات التعليم

العام (لغتي، رياضيات) بضرورة الانتقال إلى الأدوار الحديثة للمعلِّم، تبعًا للعصر الحالي؛ من حيث مُراعاة خصائص التلميذات وقدراتهنَّ، بالإضافة إلى أنهنَّ قد يدركنَ- من خلال خبرتهنَّ التعليميَّة في تعليم التلميذات في المرحلة الابتدائيَّة- بأن التلميذات بحاجة كبيرة إلى التنوُّع في أساليب التعليم؛ لتتناسب مع قدراتهنَّ واختلافاتهنَّ. كما قد يعود السبب أيضًا إلى تأكيد العديد من التربويين والمسؤولين في وزارة التعليم على أهميَّة تطبيق الممارسات المختلفة في التعليم، كالتنويع في طريقة عرض المادة العلميَّة، ومراعاة الذكاءات المتعدِّدة للتلميذات وأنماط تعلمهنَّ، وتعليمهنَّ في مجموعات متشابهة أو مختلفة؛ مما له أثر واضح في النتائج الإيجابيَّة للعمليَّة التعليميَّة. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة مِراوي (Merawi (2020، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الأولى. وتختلف نتيجة هذه الدِّراسَة مع دراسة الغامدي (2019)، ودراسة اللوزي (2017)، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الثالثة. وعلى الرغم من أن هذا المحور جاء في المرتبة الأولى، إلا أن هناك بعضًا من عباراته جاءت بدرجة قليلة كالعبارة رقم (12)، والعبارة رقم (13)، والعبارة رقم (10). ويُمكن تفسير ذلك بأن معلِّمة التعليم العامِّ (لغتي، رياضيات)، حريصة على التنويع في طريقة عرض المادة العلميَّة، ولكنها قد تقتصر على تقديم نشاط موحَّد لجميع التلميذات، دون مراعاة مستوى التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم الموجودات في الفصل، بالإضافة إلى أن ضغط المنهج، أو طبيعة المادة الدراسيَّة، قد تعيق المعلِّمة عن تصميم أنشطة متنوِّعة، تراعي مستويات التلميذات؛ حيث إن كثافة المنهج، وحشد الأهداف التعليميَّة، يُشعر المعلِّمة بعدم وجود الوقت الكافي لتطبيق التعليم المتمايِز؛ مما قد يدفعها إلى محاولة إنهاء المنهج في الوقت المناسب، وإهمال ما عدا ذلك. ويُلاحظ كذلك من العبارة رقم (10) أن هناك ضعفًا من قبل معلِّمة التعليم العامِّ (لغتي، رياضيات)، في تكييف الأنشطة والواجبات، بناءً على قدرات التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، ومن الممكن تفسير ذلك بقصور إعداد المعلمة وتأهيلها لتعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم في الفصل، بالإضافة إلى قلَّة حصولها على الدورات التي تُمكِّنها من تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز.

ثانيًا: محور التمايُز في المحتوى: وقد جاء هذا المحور في المرتبة الثانية، وربما يرجع ذلك إلى وعي معلِّمة التعليم العامِّ (لغتي، رياضيات)، بضرورة مراعاة الفروق الفرديَّة بين التلميذات، في فصل التعليم العامِّ. وتقديم المحتوى لهنَّ، في ضوء قدراتهنَّ واستعداداتهنَّ. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2019)، ودراسة اللوزي (2017)، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الثانية، وتختلف مع دراسة العمري والسليم (2018)، حيث جاء

هذا المحور في المرتبة الأولى، كما تختلف مع دراسة مِراوي Merawi (2020)، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الثالثة. وعند الحديث عن عبارات هذا المحور، يُلاحظ أن العبارة رقم (2) جاءت بدرجة كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه العبارة تتناول مهارات يطبِّقنها معظم معلِّمات التعليم العام عند تعليم التلميذات وهي من أشكال التمايز في المحتوى، حيث ذكر ثاوزند وآخرون Thousand et al (2015) بأن أحد أشكال التمايُز في المحتوى، هو استخدام التصنيفات عند وضع أهداف الدرس. وفي المقابل يُلاحظ أن هناك بعضًا من عبارات هذا المحور جاءت بدرجة قليلة، وهي عبارات تناولت مهارات تكييف المحتوى، بما يتناسب مع احتياجات الطالبة ذات صعوبات التعلُّم، كالعبارة رقم (3)، والعبارة رقم (4). وقد يعود ذلك إلى شعور المعلِّمة بأن التعليم المتمايِز يحتاج إلى جهود إضافيَّة في التخطيط والإعداد المسبَق، كما قد يعود ذلك إلى ضعف إعداد معلِّمة التعليم العامِّ (لغتي، رياضيات)، قبل وأثناء العمل في الميدان، لرعاية الفئات المختلفة في فصل التعليم العامِّ، بمن فيهنَّ التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، وعدم تأهيلها بكيفيَّة تكييف المحتوى لهنَّ.

ثالثًا: محور التمايُز في ناتج التعلُّم: أشارت النتائج إلى أن هذا المحور جاء في المرتبة الثالثة؛ وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المعلِّمات يمارسن التمايُز في نواتج التعلُّم، في الفصل الدراسي، حيث إنهنَّ يقمنَ بتشجيع التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، على إظهار ما تعلَّمنه بطرق مختلفة، كما أنهنَّ يوفِّرن فرصًا متكرِّرة لذوات صعوبات التعلُّم، لتقييم عملهنَّ، والتعديل عليه. وتختلف نتيجة هذه الدِّراسَة مع دراسة العمري والسليم (2018)، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الخامسة والأخيرة، كما تختلف أيضًا مع دراسة اللوزي (2017)، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الأولى. كذلك تختلف نتيجة هذه الدِّراسَة مع دراسة مِراوي Merawi (2020)، ودراسة الغامدي (2019)؛ نظرًا لأن هذه الدِّراسَات تناولت محور التمايُز في ناتج التعلُّم؛ بغرض التقويم النهائي، وليس التمايُز في ناتج التعلُّم المقصود في هذه الدِّراسَة، بأنها الطريقة التي تُظهر من خلالها الطالبة ما فهمته وتعلَّمته، بعد الدرس أو الموقف التعليمي. وقد وُجد في هذا المحور عدَّة عبارات، تُمارَس بدرجة قليلة، كالعبارة رقم (18)، والعبارة رقم (22)، والعبارة رقم (19)، والعبارة رقم (20). ومن الممكن أن يكون ذلك بسبب أن المعلِّمة قد تقوم بتدريس مراحل متعدِّدة، وفصولًا متنوعة، بالإضافة إلى كثرة عدد التلميذات في الفصل؛ مما يجعل من الصعب عليها معرفة مواطن القوة والضعف عند تلميذات التعليم العامِّ، والتلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بشكلٍ محدَّد، ومعرفة اهتماماتهنَّ وميولهنَّ، كذلك اعتياد المعلِّمة تطبيق نواتج التعلُّم

التقليديَّة، كالواجبات المنزليَّة، أو الاختبارات التحريريَّة، أو الاختبارات الشفويَّة الموحَّدة. وفي هذا الجانب أشار بندر ووالر (Bender and Waller (2011، إلى ضرورة أن تكون هناك ثلاثة أو أربعة أنواع متعدَّدة من المهامِّ، لدرس معيَّن، أو لوحدة دراسيَّة معيَّنة، تُتيح للتلاميذ حريَّة اختيار المهمَّة المناسبة لهم؛ لإثبات معرفتهم وتعلّمهم.

رابعًا: محور التمايُز في بيئة التعلُّم: جاء هذا المحور في المرتبة الرابعة، وقد يرجع ذلك إلى أن من أكبر التحديات التي قد تواجِه معلِّمة التعليم العامِّ (لغتي، رياضيات)، هو إيجاد بيئة تعليميَّة تشجِّع التلميذات، وتحفِّزهنَّ للتعلُّم. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة العمري والسليم (2018)، ودراسة اللوزي (2017)، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الرابعة، كما تختلف نتيجة هذه الدِّراسَة مع دراسة مِراوي (Merawi (2020، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الثانية. وبالنظر إلى عبارات هذا المحور، نجد أن هناك بعض العبارات جاءت بدرجة قليلة، كالعبارة رقم (24)، والعبارة رقم (28). وربما يكون السبب في ذلك ضعف مهارات المعلِّمة في كيفيَّة إدارة الصفِّ، وضعف قدرتها على ضبط التلميذات، وقلَّة المواد المتوفِّرة من قبل المدرسة، وقلَّة تنوُّعها، كذلك من الممكن أن يكون حجم البيئة الصفيَّة لا يسمح بعمل أركان خاصة، تعمل فيها التلميذات بشكلٍ فرديٍّ، بالإضافة إلى أن كثرة أعداد التلميذات في الفصل الدراسي الواحد، قد يُعيق المعلِّمة عن تصميم بيئة تعليميَّة تلبِّي احتياجات التلميذات المختلفة.

خامسًا: محور التمايُز في طرائق وأدوات التقويم: جاء هذا المحور في المرتبة الخامسة والأخيرة، وهذا يدلُّ على أن معلِّمات التعليم العامِّ (لغتي، رياضيات)، قد يمارسن التمايُز في طرائق وأدوات التقويم، ولكن بدرجة قليلة، وربما يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلِّمة بصعوبة تنويع طرائق وأدوات التقويم، كما أن عمليَّة التقويم هي الحصيلة النهائيَّة التي تكون في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدِّراسَة، وربما تكثر خلالها الأعباء المكلَّفة بها المعلِّمة. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة اللوزي (2017)، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الخامسة والأخيرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العمري والسليم (2018)، حيث جاء هذا المحور في المرتبة الثانية. وقد أشارت النتائج الخاصة بعبارات هذا المحور إلى أن معلِّمة التعليم العامِّ، تُراعي التدرُّج في مستوى الأسئلة، من حيث السهولة والصعوبة، وهذا قد يكون أمرًا مطلوبًا وبدهيًّا عند تقويم تلميذات التعليم العامِّ. وعلى النقيض من ذلك كانت هناك عبارات تُمارَس بدرجة قليلة، كالعبارة رقم (31)، والعبارة رقم (33)، والعبارة رقم (32)، والعبارة رقم (34)، والعبارة رقم (36). وتفسِّر الباحثتان ذلك بأن المعلِّمة قد تكون معتادة

الطريقة التقليديَّة للتقويم، وهي الاختبارات التحريريَّة التي تقيس درجة تحصيل الطالبة في المادة العلميَّة، بالإضافة إلى أن التقييم القَبْلي للتلميذات في فصل التعليم العامِّ، قد لا يكون ركيزة أساسيَّة في العمليَّة التعليميَّة، حيث إن التقييم القَبْلي قد يخضع للاجتهاد الخاصِّ من المعلِّمة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أشارت نتائج السؤال الثاني الذي نصَّ على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (a≤0.05) بين متوسِّطات واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ لممارسات التعليم المتمايِز في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة بمدينة جدَّة تُعزى للمتغيرات الآتية: (نوع المدرسة – المادة الدراسيَّة – عدد سنوات الخبرة – المؤهِّل العلمي – الدورات التدريبيَّة في التعليم المتمايِز)؟"**. وستتمُّ مناقشة كلِّ متغيِّر على النحو التالي:

أولًا: المقارنة حسب نوع المدرسة: أشارت نتائج مقارنة استجابات عينة الدِّراسَة، حسب نوع المدرسة (حكوميَّة، أهليَّة)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في جميع المحاور، تُعزَى لمتغيِّر نوع المدرسة. وتدلُّ هذه النتيجة على أن واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بالمرحلة الابتدائيَّة في المدارس الأهليَّة والحكوميَّة، من الممكن أن يكون بصورة متكافئة ومتشابهة، حيث لا يوجد هناك فرق في واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز، بين معلِّمات التعليم العامِّ في المدارس الحكوميَّة والأهليَّة. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلِّمات (لغتي، رياضيات)، قد يتلقَّون التدريب والإعداد نفسه، كما قد يرجع ذلك إلى تشابه الخلفيَّة المعرفيَّة للمعلِّمات، وتشابه خبراتهنَّ حول تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتيجة، لا تتَّفق مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ حيث إن الدِّراسَات السابقة، لم تتطرَّق إلى متغيِّر نوع المدرسة، للمقارنة بين المدارس الحكوميَّة والأهليَّة في واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز.

ثانيًا: المقارنة حسب المادة الدراسيَّة: أوضحت نتائج مقارنة استجابات عينة الدِّراسَة، حسب المادة الدراسيَّة (لغتي، رياضيات)، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في محور (التمايُز في المحتوى، والتمايُز في العمليات، والتمايُز في ناتج التعلُّم، والتمايُز في بيئة التعلُّم) تُعزَى لمتغيِّر المادة الدراسيَّة. ويمكن تفسير ذلك بأن معلِّمات مادة لغتي والرياضيات، يتشابهن في تنويع تقديم المحتوى، وتنويع طرائق التعليم وإستراتيجياته، وتنويع

نواتج التعلُّم وبيئة التعلُّم. وفي المقابل تكشف النتائج أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة (0.05)، في استجابات عينة الدِّراسَة، في المحور الخامس (التمايُز في طرائق وأدوات التقويم)؛ لصالح المعلِّمات اللواتي يُدرِّسن مادة الرياضيات، حيث كان المتوسِّط الحسابي لاستجاباتهنَّ هو الأعلى. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن طبيعة مادة الرياضيات، قد تسمح بتنويع طرائق وأدوات التقويم بأساليب متعدِّدة، مقارنة بمادة لغتي، فمن الممكن أن تقوم معلِّمة مادة الرياضيات، في الفصول المُلتَحِق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، بتنويع طرائق وأدوات التقويم بعدَّة طرق، كاستخدام الألعاب الذهنيَّة أداةً للتقويم، أو تقويم التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بأدوات محسوسة، بدلًا من الاختبارات الورقيَّة التحريريَّة، بينما قد تجد معلِّمة مادة لغتي صعوبة في ذلك، ومن الممكن أن يكون ذلك بسبب عدم توفُّر الأدوات والوسائل التي تُعين المعلِّمة على التمايُز في طرائق وأدوات التقويم. وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة، لا تتَّفق مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ حيث إن الدِّراسَات السابقة لم تتطرَّق إلى متغيِّر المادة الدراسيَّة للمقارنة بين معلّمات مادة لغتي ومادة الرياضيات في واقع تطبيقهم، لممارسات التعليم التمايُز.

ثالثًا: المقارنة حسب عدد سنوات الخبرة: أظهرت نتائج مقارنة استجابات عينة الدِّراسَة، حسب عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات – من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات فأكثر)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في محور (التمايُز في المحتوى، التمايُز في العمليات، التمايُز في بيئة التعلُّم، التمايُز في طرائق وأدوات التقويم)، تُعزَى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة. ويمكن تفسير ذلك بأن عدد سنوات الخبرة ليس له تأثير في تلك المحاور. بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة (0.05)، في المحور الثالث فقط (التمايُز في ناتج التعلُّم)، تُعزَى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة؛ لصالح المعلِّمات ذوات سنوات الخبرة من (10 سنوات فأكثر)، حيث كان المتوسِّط الحسابي لهنَّ هو الأعلى. ويُمكن عزو ذلك إلى إدراك معلِّمات مادة لغتي ومعلِّمات مادة الرياضيات، اللواتي خبرتهنَّ طويلة في مجال التعليم؛ أهميَّة تنويع نواتج التعلُّم، وعدم التقيد بتقديم ناتج تعلُّم واحد، كما أن معلِّمات مادة لغتي ومادة الرياضيات، اللواتي لديهنَّ خبرة من (10سنوات فأكثر)، قد تكون لديهنَّ المعرفة والمهارة والقدرة، في التمايُز في ناتج التعلُّم، أكثر من المعلِّمات الأقل خبرة؛ وذلك بحُكم الخبرة التي اكتسبنها في ميدان العمل، بالإضافة إلى تدريسهنَّ العديد من

المراحل عبر سنوات مختلِفة. وقد اتَّفقت جزئيًا نتيجة هذه الدِّراسَة مع نتيجة دراسة مِراوي (Merawi (2020، التي أفادت أن المعلِّمين ذوي الخبرة من (10-20) سنة، مارسوا التعليم المتمايِز بشكلٍ أفضل من نظرائهم في جميع المحاور، واختلفت نتيجة هذه الدِّراسَة جزئيًّا مع دراسة الغامدي (2019) التي أظهرت بوجود فروق بين متوسِّطات استجابات معلِّمات التربية الفنيَّة، حول درجة ممارسة التعليم المتمايِز، في محور التمايُز في المحتوى، تُعزَى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة؛ لصالح المعلِّمات اللواتي سنوات خبرتهن 5 سنوات فأكثر، كذلك اختلفت مع نتيجة دراسة اللوزي (2017)، التي أوضحت وجود فروق بين استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايِز، في جميع المحاور، تُعزَى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة؛ لصالح المعلِّمات اللواتي خبرتهنَّ أقل من 10 سنوات.

رابعًا: المقارنة حسب المؤهِّل العلمي: بيّنت نتائج مقارنة استجابات عينة الدِّراسَة، حسب المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس فأعلى) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، في محور التمايُز في العمليات، والتمايُز في بيئة التعلُّم، والتمايُز في طرائق وأدوات التقويم، تُعزَى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي، وهذا يُفسَّر بأن المؤهِّل العلمي ليس له تأثير في تلك المحاور. وفي المقابل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدِّراسَة، لكلٍّ من المحور الأول (التمايُز في المحتوى)، والمحور الثالث (التمايُز في ناتج التعلُّم)، والدرجة الكليَّة، تُعزَى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي؛ لصالح المعلِّمات الحاصلات على دبلوم، حيث كان المتوسِّط الحسابي لاستجاباتهنَّ هو الأعلى. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن هناك ارتباطًا بين متغيِّر عدد سنوات الخبرة، ومتغيِّر المؤهِّل العلمي، فقد أفادت نتائج متغيِّر عدد سنوات الخبرة، بأن المعلِّمات اللواتي سنوات خبرتهنَّ من 10سنوات فأكثر، يمارسن التمايُز في ناتج التعلُّم، وأفادت نتائج متغيِّر المؤهِّل العلمي بأن المعلِّمات الحاصلات على دبلوم، يمارسنَ التمايُز في المحتوى، والتمايُز في ناتج التعلُّم؛ مما يدلُّ على أن المعلِّمات الحاصلات على دبلوم، قد تكون سنوات خبرتهنَّ أعلى من المعلِّمات الحاصلات على بكالوريوس فأعلى؛ وقد يرجع اهتمام المعلِّمات الحاصلات على دبلوم بالتمايُز في المحتوى، والتمايُز في ناتج التعلُّم؛ إلى خبرتهنَّ الطويلة في مجال التدريس، مقارنة بغيرهنَّ من المعلِّمات. وقد اختلفت نتيجة هذه الدِّراسَة مع نتائج جميع الدِّراسَات، حيث اختلفت مع نتيجة دراسة مِراوي (Merawi (2020، التي أوضحت أن المعلِّمين المتخرِّجين في الجامعات، مارسوا التعليم المتمايِز، بشكل أفضل من نظرائهم، واختلفت مع نتيجة

دراسة الغامدي (2019)، التي أفادت بعدم وجود فروق في درجة ممارسة التعليم المتمايِز، تُعزَى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي في جميع المحاور، وأخيرًا اختلفت مع دراسة اللوزي (2017)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات استجابات معلِّمات الاقتصاد المنزلي، حول درجة تطبيق التعليم المتمايِز، في جميع المحاور تُعزَى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي، لصالح المعلِّمات الحاصلات على دراسات عُليا.

خامسًا: المقارنة حسب الدورات التدريبيَّة في التعليم المتمايِز: أفادت نتائج المقارنة حسب حصول المعلِّمات على الدورات التدريبيَّة في التعليم المتمايِز (نعم، لا)، بوجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول واقع تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ، لممارسات التعليم المتمايِز، تُعزَى لمتغيِّر الدورات التدريبيَّة؛ لصالح المعلِّمات الحاصلات على دورات تدريبيَّة في التعليم المتمايِز. وفي ضوء هذه النتيجة؛ تظهر أهميَّة الدورات التدريبيَّة في التعليم المتمايِز، وتأثيرها الإيجابي في زيادة دافعيَّة المعلِّمات لاستخدام الممارسات التعليميَّة الحديثة، التي تراعي جوانب النموِّ المختلفة عند التلميذات، وتنمِّي قدرات المعلِّمات على تنويع أساليب تقديم المحتوى، وتنويع نواتج التعلُّم، كما تُبصِّرهم بأهميَّة تنويع الأنشطة التعليميَّة، واستخدام ممارسات التعليم المتنوِّعة، واستخدام وسائل ومصادر تعلُّم متنوِّعة، بالإضافة إلى تطبيق طرائق تقويم متنوِّعة. ويتبيَّن أيضًا من هذه النتيجة أن الدورات التدريبيَّة تُسهِم في رفع مستوى أداء المعلِّمات، عن طريق إكسابهنَّ المهارات والخبرات العلميَّة والمهنيَّة، وتحديث معلوماتهنَّ، وتنميتها لمواكبة التقدُّم العلمي، والتطوُّرات المتسارعة التي تحدث في مجال طرائق وإستراتيجيات التعليم. وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (2019)، التي أشارت إلى وجود فروق في درجة ممارسة التعليم المتمايِز، لرعاية الطالبة الموهوبة فنيًّا، في جميع المحاور، تُعزَى لمتغيِّر الدورات التدريبيَّة، لصالح المعلِّمات الحاصلات على دورات تدريبيَّة في التعليم المتمايِز. وفي المقابل اختلفت نتيجة هذه الدِّراسَة مع دراسة العمري والسليم (2018)، التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّطات تطبيق معلِّمات الرياضيات لممارسات التعليم المتمايِز، تُعزَى لمتغيِّر الدورة التدريبيَّة (التدريس المتمايِز في الرياضيات).

التوصيات:

وفقًا للنتائج التي خلُصت إليها الدِّراسَة؛ تُوصي الباحثتان بعدَّة توصيات، بما قد يُفيد الممارسين، وصنّاع القرار، والباحثين الأكاديميين، ويمكن إيجاز تلك التوصيات في الآتي:

1- العمل على تطوير مهارات معلِّمي مادة لغتي والرياضيات، وتدريبهم على كيفيَّة تطبيق ممارسات

التعليم المتمايِز، في الفصول المُلتَحِق بها ذوي صعوبات التعلُّم.

2- تطوير البرامج الأكاديميَّة في كليات التربية، بتضمين مقرَّرات في التربية الخاصة بشكلٍ عامٍّ، وصعوبات التعلُّم بشكلٍ خاصٍّ، وتزويد خريجي اللغة العربيَّة والرياضيات بالمعارف الأساسيَّة، والمهارات الضروريَّة اللازمة لتدريس ذوي صعوبات التعلُّم.

3- توفير دليل لمعلِّمي مادة لغتي والرياضيات، يُوضَّح فيه عمليًّا آليَّة تطبيق التعليم المتمايِز في الفصول المُلتحِق بها ذوو صعوبات التعلُّم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل (2016). *استراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو الديار، مسعد نجاح (2012). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبونيان، إبراهيم سعد (2019). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. [طبعة الكترونية مقروءة]. مسترجع من https://cutt.us/AXQBp

أبونيان، إبراهيم سعد (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

أسعد، فرح (2018). *المعلم الناجح في التربية والتدريس*. عمّان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

أمبوسعيدي، عبدالله خميس (2018). *التدريس: مداخله - نماذجه - استراتيجياته (مع الأمثلة التطبيقية)*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البيلاوي، حسن حسين، طعيمة، رشدي أحمد، سليمان، سعيد أحمد، النقيب، عبدالرحمن، سعيد، محسن المهدي، البندري، محمد سليمان، وعبدالباقي، مصطفى أحمد (2015). *الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات* (ط.4). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تمام، شادية عبدالحليم، وصلاح، صلاح أحمد (2016). *الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

توملينسون، كارول آن (2016). *الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين* (زكريا القاضي، مُترجم). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نُشر في 2014).

الخطيب، جمال (2018). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية* (ط.3). عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الصمادي، جميل، الروسان، فاروق، الحديدي، منى، يحيى، خولة، الزريقات، إبراهيم،... العلي، صفاء (2021). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة* (ط. 9). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخفاف، إيمان عباس (2013). *التعلم التعاوني*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خماس، نغم فلاح (2018). فاعلية استعمال التعليم المتمايز في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس الادبي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية -*

جامعة بابل، *10*(37)، 363-383. مسترجع من:
https://cutt.us/QbNYQ

دورلاج، دونالد، ولويس، رينا (2011). *تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية* (إبراهيم عبدالعزيز المعيقل وإيهاب عبدالعزيز الببلاوي، مُترجِمَين). الرياض: دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2006).

درويش، محمود أحمد (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

الربيعي، محمود داود، الطائي، مازن هادي، والصائغ، علي محمد (2020). *الإشراف والتقويم في التربية والتعليم*. بيروت: دار الكتب العلمية.

رحمة، أريج نافذ (2017). *أثر توظيف التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة). مسترجع من:
https://cutt.us/0N9eV

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). مسترجع من:
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

الزيات، فتحي (2015). *صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ستير نيرغ، روبرت، وديفيدسون، جانيت (2013). *مفاهيم الموهبة* (ط.2) (داود القرنة وخلود الدبابنة وأسامة البطاينة، مُترجِمين). الرياض: مكتبة العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2005).

شعيب، علي محمود (2015). فاعلية التدريس كما يدركها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج وعلاقتها بالقلق الاجتماعي واتجاهات المعلمين نحو تدريسهم بمدينة نجران. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (50)، 153-178. مسترجع من https://cutt.us/Fecad

شواهين، خير سليمان (2014ب). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

العبسي، محمد مصطفى (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، ناصر سعد، والودعاني، عائض فيصل (2017). اتجاهات معلمي التلاميذ العاديين نحو برنامج صعوبات التعلم بمدارس محافظة السليل "دراسة تحليلية". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *5*(17)، 1-39. مسترجع من:
https://cutt.us/Bfb2I

العمري، ناعم محمد، والسليم، مي محمد (2018). ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة استراتيجيات التعليم المتمايز. *مجلة العلوم التربوية – جامعة القاهرة*، *26*(1)، 320-366. مسترجع من https://cutt.us/7pMkw

الغامدي، فاطمة علي (2019). درجة ممارسة التعليم المتمايز لرعاية الطالبة الموهوبة فنيا في الصف العادي من وجهة نظر معلمات التربية الفنية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات – العلوم التربوية*، *46*(2)، 279-301. مسترجع من:
https://cutt.us/mDV3h

قطناني، محمد حسين، عثمان، ميسون محمد، والبنا، آلاء سليم (2012). *التربية الخاصة: رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك*. عمّان: دار أمواج للنشر والتوزيع.

كارتن، توبي (2018). *تعزيز جوانب القوة لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: كيف نتجنب تصنيف الطلاب وفقًا لإعاقاتهم في الصفوف الدراسية*؟ (شحدة فارع، مُترجم).

الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نُشر في 2017).

كاش، ريتشارد (2015). *تطوير التعليم المتمايز: التفكير والتعلم للقرن الواحد والعشرين* (أماني خلف الغامدي وحمدالله عبدالكريم الحسبان، مُتَرجِمَين). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في 2010).

كوجك، كوثر حسين، السيد، ماجدة مصطفى، خضر، صلاح الدين، فرماوي، فرماوي محمد، عياد، أحمد عبدالعزيز، أحمد، علية حامد، وفايد، بشرى أنور (2008). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. [طبعة الكترونية مقروءة]. مسترجع من https://cutt.us/ozoxp

لطفي، إيمان عبدالعال (2017). *التعلم النشط والتدريس المتمايز*. القاهرة: عالم الكتب.

اللوزي، أرزاق محمد (2017). واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي للتدريس المتمايز وعلاقته بفاعليتهن التدريسية. *مجلة بحوث التربية النوعية*: جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية، (45)، 152 - 216. مسترجع من: https://cutt.us/69k3h

المجيم، فاطمة صالح (2017). *دليل توعوي للمعلمات لتحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم*. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج -الكويت (2016). الدور المتغير للمعلم. *مجلة مستقبليات تربوية*، *2*(6). 1-121. مسترجع من https://cutt.us/zjZpm

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو). (2020). *ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم 2020: التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء*. باريس: اليونسكو.

النفيسة، صالح إبراهيم، والنذير، محمد عبدالله (2018). *قيادة التدريس الاحترافي: دليل عملي*. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت، ومارتينيز، إليزابيث (2007). *صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي* (عادل عبدالله محمد، مُترجم). عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في 2005).

وزارة التعليم (2020). *دليل معلم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية*. الرياض: وزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bartlett, J. (2016). *Outstanding Differentiation for Learning in the Classroom*. New York, Ny: Routledge.

Bender, W. N. (2008). *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bender, W. N. (2012). *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bender, W. N., & Waller, L. (2011). *RTI and differentiated reading in the K–8 classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Benjamin, A. (2014). *Differentiated Instruction: A Guide for Elementary School Teachers*. New York, Ny: Routledge.

Conklin, W., & Sorrell, C. (2010). *Applying Differentiation Strategies: Teacher's Handbook for Secondary* (2nd ed.). Huntington Beach, CA: Shell Education.

Doubet, K. J., & Hockett, J. A. (2017*). Differentiation in the Elementary Grades: Strategies to Engage and Equip All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2018). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (8th ed.). Boston: Pearson.

Giannola, D. C., & Green, L. S. (2012). *41 Active Learning Strategies for the Inclusive Classroom, Grades 6–12*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Glass, K. T. (2011). Differentiated Instruction and Strategies. In G. Gregory (Eds.), *DIFFERENTIATED INSTRUCTION* (pp.87-110). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York, Ny: Routledge.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies*, *81*(4), 161-164. DOI: https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164

Merawi, T. M. (2020). Differentiated Instruction: Analysis of Primary School Teachers' Experiences in Amhara Region, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education*, *20*(1).91-113. Retrieved from: https://cutt.us/DsDDP

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (3rd ed.). New York, Ny: Routledge.

Morales, M. (2011). *An Exploration of Equitable Science Teaching Practices for Students with Learning Disabilities* (Published Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No 3502869). Retrieved from https://cutt.us/hRboF

National Center for Learning Disabilities. (2006). *Accommodations for Students with Learning Disabilities*. Retrieved 26 December 2020, from https://cutt.us/MObps

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2015). *Differentiating Instruction: Planning for Universal Design and Teaching for College and Career Readiness* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

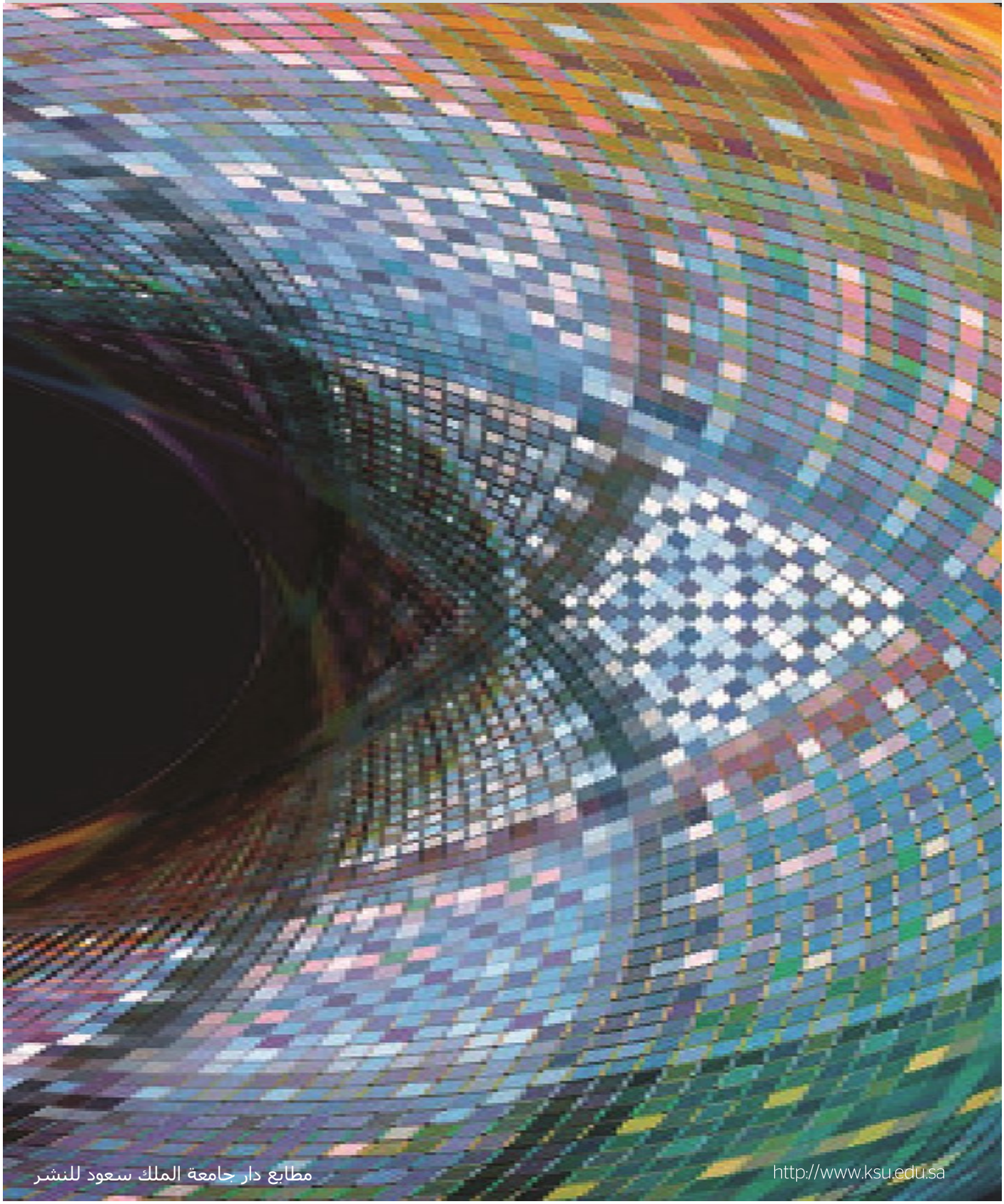
United States of America (U.S.) Department of Education. (2021). *42nd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2020*. Washington, D.C.: Office of Special Education Programs. Office of Special Education and Rehabilitative Services. Retrieved from https://cutt.us/22Jih

Wright, P. W. D., Wright, P. D. & O'Connor, S. W. (2015). *All about IEPs: Answers to Frequently Asked Questions about IEPs* (3rd ed.) Hartfield, Virginia: Harbor House Law Press.

❋ ❋ ❋

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢٢ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2022 © King Saud University. All rights reserved.

لإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي http://www.sjse.sa/reprints
For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at http://www.sjse.sa/reprints



مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر
http://www.ksu.edu.sa