

مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم
The level of knowledge of basic grades male and female teachers of the
students with learning disabilities

تاريخ الإرسال: 2022/ 04 / 21 تاريخ القبول: 2022/ 06 / 06 تاريخ النشر: 2022/ 06 / 10

غدير علي السلامين¹ عوني معين شاهين²

Email : ghadeeralsalameen@gmail.com ، جامعة مؤتة، الأردن،¹

Email : awmuin@yahoo.com ، جامعة مؤتة، الأردن،²

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (103) معلم ومعلمة من مدارس لواء البترا تم اختيارهم عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمّ تطوير مقياس معرفة الطلبة ذوي صعوبات التعلم واستخرج له دلالات صدق وثبات مناسبة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى معرفة أفراد عينة الدراسة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا من وجهة نظرهم جاء منخفضاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهم تعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه)، وقد أوصت الدراسة بتطبيق المقياس على عينات أخرى وفي مناطق جغرافية مختلفة من الأردن. الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم؛ معرفة المعلمين.

المؤلف المرسل: غدير علي السلامين، *Email : ghadeeralsalameen@gmail.com*

Abstract:

This study aimed at investigating the level of knowledge of the basic grades male and female teachers of the students with learning disabilities. The study sample consisted of a descriptive sample (n=103) male and female teachers who were chosen randomly . In order to achieve the study objective, the descriptive were used. A scale was developed regarding the level of basic students male and female teachers' knowledge of the students with learning difficulties; its validity and reliability indicators were verified. The results revealed that the level of knowledge of male and female teachers of the basic grades of the students with learning disabilities in the district of Petra from their perspective was low. The results revealed that there are no statistically significant differences regarding the level of the basic grade male and female teachers' knowledge of the students with learning disabilities attributed to the variables of (gender, educational qualification, years of experience, the grade he/ she is teaching). In the light of results, the study recommended the necessity of applying the study in larger scales and in different geographical areas in Jordan .

Key words: learnings disabilities, teachers' knowledge

مقدمة:

تؤثر صعوبات التعلم (Learning Disability) في تعلم الفرد الأشياء الجديدة وفي كيفية التعامل مع المعلومات وتعامله مع المحيطين به، وتشمل صعوبات التعلم جميع مجالات الحياة وليس فقط المواد الدراسية، فكما تؤثر في تعلم القراءة والكتابة والحساب والتهجئة فهي تؤثر في كيفية التخطيط للوقت والتنظيم والتفكير المجرد والاهتمام والذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى، وتوصف صعوبات التعلم بأنها إعاقة



خفية لا تظهر على ملامح الطفل وإنما تظهر كمشكلات تعليمية في مهارات المواد الأساسية تتمثل في القراءة والكتابة والحساب، قد يظهرون أداءً جيداً في بعض المهارات ويخفقون في مهارات أخرى لذلك يبدون تبايناً بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي. تتضمن صعوبات التعلم حالات متنوعة و واسعة من المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية (القرار الحكومي لعام 1977) ثلاثة أنواع رئيسية لتلك المشكلات وهي مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع)، ومشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة)، ومشكلات العمليات الرياضية (إجراء العمليات الرياضية والاستدلال الرياضي) (القاسم، 2015).

ويركز التعريف التربوي لصعوبات التعلم على أن نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة و القراءة و الكتابة والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (الروسان، 2013). ويتصف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بخصائص متعددة تنعكس على سلوكهم وقد يساء فهم هذه السلوكيات من قبل معلمهم نظراً لعدم المعرفة الكافية بخصائصهم، وتتمثل هذه الخصائص بعدة مظاهر منها الخصائص المعرفية التي تظهر في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة و الكتابة و الحساب)، وخصائص لغوية تظهر كمشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، وخصائص حركية تظهر في الحركات الكبيرة و الحركات الدقيقة في مهارات الإدراك الحركي، وخصائص اجتماعية وسلوكية تتمثل بالنشاط الزائد والانسحاب الاجتماعي وتغيرات انفعالية سريعة وغيرها من السلوكيات (الحوامدة، 2019).

كلما اكتسب معلم المرحلة الأساسية القدرة على فهم طلبته ومستوياتهم الذهنية و المعرفة الفعلية ومشاكلهم الإدراكية، فإنه يصبح أكثر فهماً وتميزاً للفئات المختلفة من الطلبة مما يساعد على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة، فكلما

كان الكشف مبكراً كان ذلك أفضل لتحويل ذوي صعوبات التعلم إلى إدارة المدرسة أو المرشد التربوي حينها يستطيع الآخرون كل في مجال اختصاصه القيام بما يخدم الطلبة، لذا فإن اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري جداً، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع الطلبة وهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد ويتواصل مع فريق التربية الخاصة الذي يجب أن يكون مشكلاً في مدرسته كي يتخذ الإجراء اللازم(علي، 2011).

ويكون لدى معلمي الصفوف القليل جداً من المعرفة حول صعوبات التعلم بشكل عام. والأسباب الشائعة لذلك هي: أولاً ، تكون برامج تدريب المعلمين لساعات قليلة أو معدومة لفهم التحديات التي يواجهها المتعلمون من ذوي الإعاقات الخاصة وكيفية مساعدتهم على التعلم. ثانياً ، لا يقوم معلمو الصفوف العادية عادةً بإجراء أي دراسات أخرى تركز على الطرق الفعالة لتعليم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم. أخيراً ، لا توفر السلطات التعليمية تدريباً مستمراً أثناء الخدمة للمعلمين حول تعليم المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (Ebrahim Essa& El-Zeftawy, 2015).

ويعتبر تشارك معلمات الصفوف الأساسية مع معلمي غرف المصادر أمر ضروري لما فيه مصلحة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم فهذا التعاون ينعكس على اكتشافهم بشكل أسرع وبالتالي تقديم الخدمات لهم، كما ان عدم المعرفة بهم يزيد من الصعوبات لديهم مع التقدم بالعمر وقد يظهرون سلوكيات غير مقبولة نتيجة لذلك، وبما أنهم من ضمن الفريق متعدد التخصصات كان من الضروري ان يكون لديهم معرفة عن هؤلاء الأطفال، ومن هنا برزت أهمية معرفة مستوى معرفة معلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

إن إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات العصر الحديث من جهة أخرى من القضايا التربوية التي تحظى باهتمام متزايد في كثير من النظم المعاصرة وأصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على إعدادهم بهدف رفع كفاءته

التعليمية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع ولتمكينها من أن تخرج معلمين ذوي كفاءة علمية ومهنية (علي وحسن، 2009).

وباعتبار ان معلمات الصف العادي على احتكاك أكثر مع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم فإن امتلاكهن لمهارات كشف الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال ملاحظتها لأدائه في الصف أمر ضروري، إضافة إلى وجود معلومات مغلوطة لديهن عن صعوبات التعلم من حيث أسباب ومظاهر صعوبات التعلم وكيفية التعرف على هؤلاء الطلبة، وعدم معرفتهن بأساليب التدريس المناسبة في تعليمهم.. وهنا تتمحور مشكلة الدراسة، حيث يرى الباحثين ان المشكلة صعوبات التعلم تزداد خطورة وتتفاقم وتؤثر سلباً على الطالب الذي يعاني منها وأسرته بشكل اكبر عندما تنخفض معرفة المعلمات بها ولا يتم نتيجة لذلك التعامل معه وبطرق وأساليب مناسبة لذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية :

1. ما درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه)؟

أهداف الدراسة

-الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا.

-الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والصف الذي يدرسه).

أهمية الدراسة

جاءت الأهمية النظرية لهذه الدراسة من الموضوع الذي تناوله في معرفة المعلمين لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، وإرفاد المكتبة العربية وتحديد الأردنية حول هذا الموضوع.

تأتي الأهمية العملية من ناحية انه قد يستفيد العاملون في مجال صعوبات التعلم من بناء برنامج تدريبي لتدريب المعلمين على معرفة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وترى الباحثة ان الدور مشترك بين معلمة الصف العادي ومعلمة غرفة المصادر في متابعة الطالب في الصف العادي ومدى تقدمه في غرفة المصادر أيضاً، حيث يحتاج هؤلاء الطلبة بيئة تعليمية و دعم دراسي متواصل لاكتساب المهارات الأساسية التي يحتاجونها، وهنا يمكن ان تتاح الفرصة للمسؤولين وضع الخطط والاستراتيجيات لتدريب المعلمات في المرحلة الأساسية على كيفية تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى قلة الدراسات المحلية والعربية -في حدود علم الباحثة- التي أجريت لتحديد مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

معلمي الصفوف الأساسية (Basic Class Teachers): هم معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الملتحقين بالمدارس الحكومية في لواء البترا.

صعوبات التعلم (Learning Disabilities): هم الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والحساب والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية ولا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقات الأخرى (الروسان، 2013). وإجرائياً الطلبة ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في الصفوف الأساسية في لواء البترا الذين تم تشخيصهم بناءً على تعليمات وزارة التربية والتعليم.

حدود الدراسة ومحدداتها



الحدود المكانية: طبقت الدراسة على مدارس لواء البترا.
الحدود الزمانية: تمت الدراسة في السنة الدراسية 2019 / 2020 .
الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية في لواء البترا.

المحددات الموضوعية: تتحدد في دقة الأداة المستخدمة ودقة أداء العينة عليها.

صعوبات التعلم

يعتبر مفهوم صعوبات التعلم جديداً مقارنة بالإعاقات الأخرى كالسمعية و العقلية و البصرية و الحركية والتي لاقَت اهتماماً من علماء النفس و التربية و الطب النفسي، حيث ظهر نتيجة لوجود مجموعة من الأطفال الين يعانون من انخفاض في تحصيلهم مقارنة مع أقرانهم بالرغم من عدم معاناتهم من إعاقات حسية او انخفاض في معامل الذكاء.

كانت بدايات الاهتمام في صعوبات التعلم في عام 1802 عندما بحث أخصائي الأعصاب الألماني فرانسيس جال في بعض الإصابات المخية لمجموعة من المراهقين الذين يعانون من ضعف في القدرة على التعبير والحديث، وتوالت بعد ذلك الأبحاث التي تفيد في وجود علاقة بين الإصابات المخية و اضطرابات اللغة كالعجز اللغوي في الكلام و القراءة و الكتابة ومنها بروكا 1860 وفيرنكه 1872، ومن ثم طبيب العيون البريطاني هنشيلوود الذي قال ان سبب الفشل في القراءة يعود إلى مشاكل بصرية، ومع بداية القرن العشرين تزايد الاهتمام في ميدان صعوبات التعلم من قبل علماء علم النفس من خلال تقييم الجوانب المصاحبة لتلك الصعوبات، وعندما قدم بينيه مقياس الذكاء عام 1905 زاد الاهتمام بتطوير القدرات العقلية للمتخلفين عقلياً، لذلك أسهمت دراسات علماء النفس حول مفهوم الذكاء في تطور الاهتمام في صعوبات التعلم (خصاونة وضمرة والهersh والخواودة، 2016).

وكان أول تعريف لكيرك عام (1962) والذي ينص على " ترجع صعوبة التعلم إلى عجز او تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجنة، الكتابة، أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي، أو سلوكي ولكنها

ليست نتيجة لإعاقة عقلية أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية". وهنا لم يدخل كيرك الأطفال المعاقين حسيّاً في دائرة ذوي صعوبات التعلم كما استثنى صعوبات الرياضيات من هذا التعريف واقتصر صعوبات التعلم على اضطرابات اللغة و الكلام و القراءة و المهارات الاجتماعية(خصاونة وضمرة والهersh والخوالدة، 2016).

يعتبر تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعاقين عام (1968) أول تعريف اكتسب الصفة الرسمية، وكان ينص على ان الأطفال ذوي صعوبات التعلمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، إن أهم إسهام لهذا التعريف هو الاعتراف الرسمي بمفهوم صعوبات التعلم بموجب القانون رقم 91/23 لعام (1969) والذي جاء نتيجة للضغوط التي مارستها جمعية الأطفال والراشدين ذوي الصعوبات التعلمية(البطاينة والرشدان والسبائلة والخطاطبة، 2015).

وعرف مكتب التربية الأمريكي صعوبات التعلم المحددة في (التعريف الفيدرالي) لسنة 1990 بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي يمكن أن تعبر عن نفسها على شكل قصور في القدرة على الاستماع والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والتهجي أو إجراء العمليات الحسابية وهذا التعريف يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والإصابة المخية وسوء الأداء الوظيفي البسيط للمخ وعسر القراءة وحسبة الكلام النمائية، ولا يشمل هذا التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات تعد نتيجة لإعاقة حسية أو الاضطراب الانفعالي أو سوء الأحوال البيئية أو القافية أو الاقتصادية(سهيل، 2012).

وبالرغم من شمولية التعريفات إلا إنها واجهت انتقادات منطقية نتيجة غموض بعض المصطلحات مثل (العمليات النفسية) وعدم التطرق إلى النظام العصبي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على النواحي الإدراكية الحركية وبالتالي على المهارات الأكاديمية وكذلك استبعاد الإعاقات الأخرى (القاسم، 2015).



غالبًا ما يتم رفض الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من قبل أقرانهم أو يقعون ضحايا لأشكال مختلفة من التنمر. حتى إذا تم قبولهم فإن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يسجلون تأخيرات تزيد عن عام واحد (صعوبات خفيفة) وأكثر من عامين (صعوبات خطيرة) (Ebrahim Essa&El-Zeftawy, 2015).

تختلف الأسباب باختلاف الاتجاهات المعرفية لها سواء كانت تربوية أو طبية أو نفسية أو بيئية أو وراثية ويمكن تلخيص هذه الأسباب بـ:

- الأسباب الفيزيولوجية (وظائف الأعضاء): حيث يظهر أن للوراثة دور في ظهور صعوبات التعلم، وأيضاً الخلل في مجال الكروموسومات، كما تشمل الأسباب ما قبل الولادة وأثناء الولادة وما بعدها مثل التدخين والولادة العسرة وخلل في الجهاز العصبي المركزي وانخفاض الوزن والحوادث وتغذية الأم ونقص الأوكسجين والنزف والتسمم بالرصاص والعامل اليراثي واختلال الغدد الصماء (السكري) و الحصبة الألمانية وفقر الدم والتهابات الأذن الوسطى وغيرها (ابو شعيرة وغباري، 2015).

- العوامل النفسية والعقلية وتشمل اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية وتشمل الإدراك الحسي والتذكر وصياغة المفاهيم وتذكر المادة و فهم الاتجاهات وتنظيم الأفكار و كتابة جملة مفيدة و تدني المهارات الحركية الدقيقة وقصور في الوصول إلى نهايات الأفكار وعدم القدرة على التكيف و تدني المهارات الحركية واللفظية و ضعف الذاكرة قصيرة المدى و ضعف القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير (ابو شعيرة وغباشي، 2015).

- العوامل التربوية: وتشمل مشاكل التعليم المختلفة والفروق الفردية والمنهج الواحد واختلاف طرق التدريس وعدم جاهزية غرفة الصف لحاجات الطالب التعليمية ونقص مهارات المعلمين التدريبية و توقعات المعلمين العالية و

المنخفضة وتوقعات الأهل وأساليب التنشئة الاجتماعية (أبو شعيرة وغباشي، 2015).

-العوامل الكيميائية: إن أي خلل في التوازن الكيميائي للجسم يرتبط بصعوبات التعلم، فأي زيادة أو نقصان يؤثر على خلايا المخ ويسبب خللاً داخلياً بسيطاً ويرجع ذلك إلى طبيعة الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار وخاصة الأطعمة المحفوظة وذات الملونات (علي وحسن، 2009).

-العوامل البيئية وتشمل عدم وجود التعزيز والتغذية الراجعة وعدم تشجيع الانجاز مهما كان و الفقر و الحرمان المادي وسوء التغذية و ضربات الرأس و عدم تقبل الآخرين لهم و اتجاهات الآخرين السالبة نحوهم و العقاب و اتجاهات الأطفال وذوهم نحو المدرسة والمهددات الأمنية و عدم وجود الدفاء العاطفي(أبو شعيرة وغباشي، 2015).

يتم تحويل الأطفال الذي يشك بأنهم يعانون من صعوبات التعلم إلى أخصائي لتشخيصهم وغالباً يكون التحويل من الأهل أو المدرسة أو الطبيب أو ممن لهم علاقة وتهدف عملية القياس إلى معرفة الخصائص والتعرف إلى أسبابها ووضع الخطة العلاجية المناسبة ويتم إتباع الخطوات الآتية:

-إعداد تقرير عن حالة الطفل وذلك من خلال اختبارات الذكاء المعروفة.
-إعداد تقرير عن أداء الطفل في القراءة و الكتابة و الحساب (مستوى الأداء الحالي).

-البحث عن أسباب صعوبة تعلم الطفل ويتم ذلك من خلال الملاحظة او دراسة الحالة.

-وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة على ضوء المعلومات المتوفرة عن الحالة.
-تطوير خطة تدريسية على ضوء الفرضيات التشخيصية و تحديد الأهداف التعليمية و المواد التعليمية اللازمة وطرق تدريسها(الروسان، 2013).

هناك مجموعة من المحكات التي يعتمد عليها عند تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

-محك التباعد أو التباين: ويشير هذا المفهوم إلى وجود فرق في العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة وإدراك العلاقات، كما يشير إلى تباين وتباعد القدرة العقلية للفرد والتحصيل الأكاديمي، وقد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة.

-محك الاستبعاد: ويعني أننا نستبعد الأطفال التي تعود الصعوبة لديهم نتيجة التخلف العقلي العام أو الإعاقات الحسية الأخرى أو الاضطراب الانفعالي أو نقص فرص التعلم.

-محك التربية الخاصة: ويشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تعليمهم بالطرق العادية أو بالأساليب والوسائل التي تقدم للأطفال العاديين في المدرسة بل لا بد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة وذلك بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع قدرة الفرد على التعلم(سالم والشحات وعاشور، 2006).

علاقة معلم المرحلة الأساسية بصعوبات التعلم

إذا كان العلم هو الذي يبني حضارة الأمم فإن المعلم هو عصب العملية التربوية والتعليمية وهو القنديل الذي ينير الطريق للأجيال طريق العلم والمعرفة والجسر الذي يوصلهم إلى بر الأمان ويحميهم من الجهل. فمعلم المرحلة الأساسية هو الملاحظ الأول لتطور طلبته و مشكلاتهم التعليمية و الفروق الفردية بينهم، لذلك فهو بحاجة إلى الدعم والتدريب المستمر ليقوم بواجبه على أكمل وجه.

ترتكز العملية التعليمية على ثلاث ركائز مهمة وغياب أحدها يؤثر على الآخر مما يؤدي إلى عدم التكامل في وظائفها وهذه الركائز هي:

-المتعلم: وهو محور العملية التربوية، حيث تدور حوله عملية التعلم وتتركز عليه، فالطالب يحدد ما يستجيب له ويهمل ما لا يستجيب له، وهنا على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين الطلبة وخصائص النمو المختلفة بينهم.

-المعلم: وهو الذي يقوم بعملية التعليم وإرشاد الطلبة، ونقل الخبرات والأفكار والمعارف، كما يكون له دور في التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين، وتهذيب سلوكهم.

-المادة العلمية: وهو الموضوع المراد إيصاله للمتعلم، وهو مجموعة الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للطلبة بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات والتفاعل معها (المعاينة والحليبي، 2015).

ولقد تغير دور المعلم فلم يقتصر على تحضير الدروس و استخدام الوسائل بل أصبح يركز على التخطيط للعملية التربوية وتصميمها ومعرفة أجزائها وهو بهذا أصبح المخطط والموجه والمرشد والمدير والمقيم للعملية التعليمية إضافة إلى إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة مع إكسابه مهارات تنعكس على أداء الطالب وقدرته على الاتصال و التواصل و تفجير طاقاته، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على دراية بالبيئة التعليمية و الطرق التدريسية المناسبة و وضع الأهداف التعليمية و مراعاة الفروق الفردية (إبراهيم، 2018).

الدراسات السابقة:

أجرى الخطيب(2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويرة في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين والتي اعتمدت المنهج الوصفي وكانت العينة مكونة من (450) معلماً ومعلمة من عمان و الزرقاء و اريد و استخدم اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية حول المتوسط كما استخدم برنامجاً تدريبياً لتطوير مستوى معرفة الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وهنا تم استخدام

المنهج شبه التجريبي وكانت العينة مكونة من (60) معلماً ومعلمة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في معرفة مستوى المعرفة بالصعوبات التعليمية لصالح المجموعة التجريبية ولا توجد فروق دالة تعزي لمتغيرات العمر أو المؤهل العلمي.

وهدف دراسة العبد الجبار والعمر (2015) إلى التعرف على مستوى معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم والتي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي وكانت العينة مكونة من (120) معلمة واستخدمت استبانة كأداة لجمع المعلومات عن درجة المعرفة وأشارت النتائج إلى أن استجابات عينة الدراسة نحو مدى معرفة مؤشرات النمو اللغوي جاءت بدرجة كبيرة ومدى توفر مؤشرات المهارات الحركية جاءت بدرجة قليلة ومدى توفر مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة ومدى توفر مؤشرات الانتباه جاءت بدرجة قليلة ومدى توفر مؤشرات البعد الاجتماعي والانفعالي جاءت بدرجة قليلة ولا توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو توافر مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدف دراسة بوعناني (2017) إلى التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم واستخدمت المنهج الوصفي وتكونت العينة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية بمدينة سعيدة بالجزائر وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس بينما لا توجد فروق داله احصائياً تبعاً لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي والمستوى الدراسي في معرفتهم بصعوبات التعلم.

وفي دراسة رديات و بوجانانقي و بومبانيرتي (Sari & Mumpuniiiarti, 2017) Rudiyati & Pujaningsih) هدفت للتعرف على معرفة خبرات المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الشاملة لمنطقة يوجياكارتا في اندونيسيا وانعكاساتها في توفير أماكن تعلم وتوفير التعديلات المناسبة لهم وتم استخدام المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً في المدرسة الابتدائية

الشاملة في منطقة يوجياكارتا الخاصة وأشارت النتائج إلى أن المعلمين لا يزالون لا يميزون بين الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من الطلبة الذين يعانون من مشكلات أخرى كبطء التعلم والإعاقة العقلية البسيطة كما أنهم يوفرّون تعديلات بالمنهج كجزء من التعلم والتكيف على أساس خبرتهم فقط.

وأجرى (عبد القادر، 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات والتي اعتمدت المنهج الوصفي وكانت العينة (120) أستاذاً (39 ذكر و 81 أنثى) وتم اعتماد استبيان لقياس مستوى المعرفة لصعوبات التعلم وأشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم كان مرتفع ووجود فرق دال احصائياً بين الذكور والإناث في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم لصالح الإناث و عدم وجود فرق دال احصائياً في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدم وجود فرق دال احصائياً في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغير التخصص وعدم وجود فرق دال احصائياً في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

وهدف دراسة الأرياني (2020) إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بالمظاهر السلوكية لاضطراب طيف التوحد زتم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (95) معلم ومعلمة واستخدمت استبانة كأداة للدراسة وأشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بالمظاهر لسلوكية لاضطراب التوحد تراوحت ما بين المتوسط والضعيف مع عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التدريسية والتخصص.

أتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف ما عدا دراسة الأرياني (2015) التي كانت عن اضطرابات طيف التوحد. كما استخدمت جميع الدراسات السابقة مقياس ليكرت لتحقيق هدفها. وتشابهت عينة الدراسة الحالية مع عينات الدراسات السابقة حيث كانت الصفوف الأساسية الأولى ما عدا دراسة العبد الجبار والعمر (2015) كانت للصف الأول.

وتميزت الدراسة الحالية بأنها طبقت في منطقة نائية في جنوب الأردن كما تميزت باستخدام مقياس جديد يتناول أبعاد صعوبات التعلم.
الطريقة والاجراءات.

1- المنهج:

اعتمدت الدراسة الحالية في تصميمها على المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية على عينة الدراسة.

2- مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من المدارس الأساسية التي تتضمن الصفوف الأساسية في لواء البترا، والبالغ عددهم (607) معلم ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في لواء البترا.

3- عينة الدراسة

العينة الأساسية وتقسم إلى عينة وصفية تكونت من (103) معلم ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي من الصفوف الأساسية من مدارس لواء البترا. والجدول (1) يبين توزيع العينة على متغيرات الدراسة.

الجدول (1) جدول توزيع عينة الدراسة على المتغيرات

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكور	26
	إناث	77
المؤهل العلمي	بكالوريوس	68
	دراسات عليا	23
سنوات الخبرة	5 فما دون	35
	6 - 10 سنوات	27
	11 فما فوق	41
الصف الذي يدرسه	الصفوف الثلاثة الأولى	28
	الرابع إلى السادس	75

4-أداة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا. حيث تم وضع فقرات المقياس من خلال الرجوع إلى الأدب النظري في هذا المجال الروسان(2019) والخطيب(2018) والوقفي(2015) حيث تم وضع المقياس بصورته الأولية وضمن المجالات التالية كالآتي:

المجال الأول: التطور التاريخي لصعوبات التعلم، ويحتوي على (8) فقرات.

المجال الثاني: خصائص ذوي صعوبات التعلم، ويحتوي على (5) فقرات.

المجال الثالث: أنواع صعوبات التعلم، ويحتوي على (7) فقرات.

المجال الرابع: محكات التشخيص لصعوبات التعلم، ويحتوي على (8) فقرات.

المجال الخامس: أساليب تدريس صعوبات التعلم، ويحتوي على (7) فقرات.

وللتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس تم ما يلي:

أ. الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق المحتوى للمقياس تمّ عرض المقياس على محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات التربية الخاصة والإرشاد

التربوي والنفسي، وعلم النفس، والقياس والتقويم، من ذوي الخبرة والكفاءة للوقوف على قدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات ومناسبتها للموضوع.

ب. صدق البناء

تم التحقق من تجانس المقياس داخلياً باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، حيث قامت الباحثة بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد والدرجة الكلية له كما في الجدول (2)

الجدول (2) معامل ارتباط الفقرات مع المجال والدرجة الكلية للمقياس					
رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الكلي	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الكلي
المجال الأول: تطور التاريخي لصعوبات التعلم					
1	**0.770	**0.618	5	**0.721	**0.676
2	**0.804	**0.617	6	**0.848	**0.779
3	**0.691	**0.614	7	**0.824	**0.768
4	**0.890	**0.815	8	**0.845	**0.812
المجال الثاني: خصائص ذوي صعوبات التعلم					
1	**0.713	**0.682	4	**0.871	**0.735
2	**0.906	**0.785	5	**0.850	**0.737
3	**0.926	**0.762			
المجال الثالث: أنواع صعوبات التعلم					
1	**0.739	**0.710	5	**0.842	**0.700
2	**0.789	**0.790	6	**0.868	**0.750
3	**0.788	**0.782	7	**0.828	**0.686
4	**0.873	**0.879			
المجال الرابع: محكات التشخيص لصعوبات التعلم					
1	**0.810	**0.749	5	**0.829	**0.792
2	**0.820	**0.784	6	**0.839	**0.774
3	**0.877	**0.852	7	**0.867	**0.807
4	**0.852	**0.810	8	**0.858	**0.786
المجال الخامس: أساليب تدريس صعوبات التعلم					
1	**0.868	**0.785	5	**0.906	**0.813
2	**0.850	**0.790	6	**0.872	**0.755
3	**0.871	**0.741	7	**0.846	**0.758
4	**0.893	**0.791			

• دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ ** دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.01 \geq \alpha)$

تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة إستطلاعية بلغت (25) معلماً ومعلمة مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى على العينة الإستطلاعية وبفارق زمني بلغ (15) يوماً، وذلك بهدف حساب ثبات الإستقرار، وقد بلغ معامل الإستقرار للمقياس الكلي (0.88) وتراوح بين (0.81-0.89) للمجالات. وتم التحقق من ثبات الإتساق الداخلي بإستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.92) وتراوح بين (0.83-0.91) للأبعاد، وبين الجدول رقم (3) معاملات ثبات إعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس معنى الحياة وأبعاده.

الجدول (3). معاملات ثبات إعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس الدراسة ومجالاته

المجالات	عدد الفقرات	معامل ثبات إعادة	ثبات كرونباخ ألفا
التطور التاريخي لصعوبات التعلم	8	0.86	0.91
خصائص ذوي صعوبات التعلم	5	0.83	0.90
أنواع صعوبات التعلم	7	0.84	0.86
محكات التشخيص لصعوبات التعلم	8	0.81	0.83
أساليب تدريس صعوبات التعلم	7	0.89	0.88
الكلي	35	0.88	0.92

تصحيح وتفسير المقياس

تمّ إستخدام مقياس ليكرت الخماسي والذي يعكس درجة موافقة المستجيب على الفقرة، وتمّ إعطاء (عالية جداً) خمس درجات، وإعطاء (عالية) أربع درجات، وإعطاء (متوسطة) ثلاث درجات، وإعطاء (قليلة) درجتين، وإعطاء (قليلة جداً) درجة واحدة، وتمّ إعتداد المعيار التالي في الحكم على درجة توافر المعيار:

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية:

2.33-1.00 بدرجة منخفضة

3.67-2.34 بدرجة متوسطة



3.68-5.00 درجة مرتفعة

وتمّ اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدرجة العظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (1-5)، وفقاً للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) أي: $(1-5) \div 3 = 1.33$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).

المعالجات الإحصائية

تمّ استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

لمعالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها تمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS، وهي:
- الإحصاء الوصفي ويتمثل في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول.

- تحليل التباين المتعدد للإجابة عن السؤال الثاني.

- معامل ارتباط بيرسون.

- معادلة الفا كرونباخ.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا من وجهة نظرهم، على مستوى المجالات وعلى مستوى كل مجال على حده وكما يلي:

أولاً: على مستوى المجالات والدرجة الكلية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة للمجالات بشكل عام وللمجالات مجتمعة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا من وجهة نظرهم، مرتبة تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
خصائص ذوي صعوبات التعلم	2.20	0.88	1	منخفض
أنواع صعوبات التعلم	2.11	0.85	2	منخفض
محكات التشخيص لصعوبات التعلم	1.87	0.84	3	منخفض
التطور التاريخي لصعوبات التعلم	1.76	0.74	4	منخفض
أساليب تدريس صعوبات التعلم	1.55	0.78	5	منخفض
الكلية	1.90	0.74		منخفض

يلاحظ من خلال الجدول (4) أن درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا من وجهة نظرهم جاء منخفضاً ولجميع المجالات وبمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.74)، وجاء مجال (خصائص ذوي صعوبات التعلم) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.20)، وانحراف معياري (0.88)، يليه مجال (أنواع صعوبات التعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.11)، وانحراف معياري (0.85)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال (محكات التشخيص لصعوبات التعلم) بمتوسط حسابي (1.87) وانحراف معياري (0.84)، يليه في المرتبة الرابعة مجال (التطور التاريخي لصعوبات التعلم) بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.74)، وأخيراً في المرتبة الخامسة مجال (أساليب تدريس صعوبات التعلم) بمتوسط حسابي (1.55) وانحراف معياري (0.78).

ثانياً: على مستوى فقرات كل مجال من المجالات

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى لكل

فقرة من فقرات المجالات وعلى النحو الآتي:
المجال الأول: التطور التاريخي لصعوبات التعلم
تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال،
والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (التطور التاريخي لصعوبات التعلم)، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	لدي معرفة بصعوبة القراءة من حيث المنشأ	2.24	1.05	1	منخفض
5	اعرف ما معنى العمليات النفسية الأساسية وعلاقتها بصعوبات التعلم	2.17	1.08	2	منخفض
7	لدي معرفة تامة بالتعريف القانوني لصعوبات التعلم	1.80	1.00	3	منخفض
8	اعرف الانكادات التي وجهت إلى تعريفات صعوبات التعلم	1.66	0.90	4	منخفض
4	اعرف المحاولات التي بذلت لمعرفة صعوبات التعلم مثل محاولات سترلوس	1.64	0.87	5	منخفض
6	لدي معرفة تامة بجهود كيرك في تسمية صعوبات التعلم	1.58	0.87	6	منخفض
2	لدي معرفة تامة بمنطقة فيرنكه بالانماغ ووظيفتها بفهم الكلام	1.55	0.88	7	منخفض
1	لدي معرفة تامة بحبسة بروكا	1.40	0.80	8	منخفض
	المتوسط الحسابي الكلي	1.76	0.74		منخفض

يبين الجدول (5) أن درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (التطور التاريخي لصعوبات التعلم) جاء منخفضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (1.76)، وإنحراف معياري (0.74)، وحصلت فقرات مجال "التطور التاريخي لصعوبات التعلم" جميعها على مستويات منخفضة، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (2.24-1.40)، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي نصها "لدي معرفة بصعوبة القراءة من حيث المنشأ"، بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.24) وإنحراف معياري (1.05)، في حين جاءت الفقرة رقم (1) والتي نصها "لدي معرفة تامة بحبسة بروكا" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.40) وإنحراف معياري (0.80).

المجال الثاني: خصائص ذوي صعوبات التعلم

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (خصائص ذوي صعوبات التعلم)، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	لدي معرفة تامة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم المعرفية	2.24	1.03	1	منخفض
3	لدي معرفة تامة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية	2.23	0.96	2	منخفض
1	لدي معرفة تامة بتنوع الخصائص بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم	2.21	1.14	3	منخفض
4	لدي معرفة تامة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية	2.21	0.99	3	منخفض
5	لدي معرفة تامة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم الحركية	2.11	1.03	4	منخفض
	المتوسط الحسابي الكلي	2.20	0.88		منخفض

يبين الجدول (6) أن درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (خصائص ذوي صعوبات التعلم) جاء منخفضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (2.20)، وانحراف معياري (0.88)، وحصلت فقرات مجال "خصائص ذوي صعوبات التعلم" جميعها على مستويات منخفضة، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (2.11-2.24)، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي نصها "لدي معرفة تامة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم المعرفية"، بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.24) وانحراف معياري (1.03)، في حين جاءت الفقرة رقم (5) والتي نصها "لدي معرفة تامة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم الحركية" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.11) وانحراف معياري (1.03).

المجال الثالث: أنواع صعوبات التعلم

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (أنواع صعوبات التعلم)، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نصّ الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب المستوى
6	لدي معرفة تامة بماهية صعوبة الكتابة	2.46	1.06	1 متوسط
7	لدي معرفة تامة بماهية صعوبة الحساب	2.41	1.08	2 متوسط
5	لدي معرفة تامة بماهية صعوبة القراءة	2.36	1.07	3 متوسط
1	لدي معرفة تامة بأقسام صعوبات التعلم	2.07	1.02	4 منخفض
2	لدي معرفة تامة بتأثير الصعوبات النمائية على الصعوبات الأكاديمية	1.87	1.06	5 منخفض
3	لدي معرفة تامة بالصعوبات النمائية الأولية	1.84	1.03	6 منخفض
4	لدي معرفة تامة بالصعوبات النمائية الثانوية	1.75	0.99	7 منخفض
	المتوسط الحسابي الكلي	2.11	0.85	منخفض

يبين الجدول (7) أن درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (أنواع صعوبات التعلم) جاء منخفضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (2.11)، وإنحراف معياري (0.85)، وحصلت فقرات مجال "أنواع صعوبات التعلم" على مستويات تراوحت بين المتوسط والمنخفض، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (2.46-1.75)، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي نصها "لدي معرفة تامة بماهية صعوبة الكتابة"، بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.46) وإنحراف معياري (1.06)، في حين جاءت الفقرة رقم (4) والتي نصها "لدي معرفة تامة بالصعوبات النمائية الثانوية" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.75) وإنحراف معياري (0.99).

المجال الرابع: محكات التشخيص لصعوبات التعلم

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (محكات التشخيص لصعوبات التعلم)، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	لدي معرفة تامة بكيفية الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم	2.13	1.11	1	منخفض
6	لدي معرفة تامة بمراحل عملية التقييم	2.02	1.05	2	منخفض
7	لدي معرفة تامة ببناء اختبار للكشف عن صعوبات التعلم	2.00	1.03	3	منخفض
2	لدي معرفة تامة بأدوات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	1.90	1.01	4	منخفض
8	لدي معرفة تامة بالاختبار المبني على المنهاج في تقييم ذوي صعوبات التعلم	1.84	0.97	5	منخفض
3	لدي معرفة تامة بمحك التباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي	1.78	1.02	6	منخفض
4	لدي معرفة تامة بمحك الاستبعاد	1.64	0.93	7	منخفض
5	لدي معرفة تامة بمحك التربية الخاصة	1.63	0.91	8	منخفض
	المتوسط الحسابي الكلي	1.87	0.84		منخفض

يبين الجدول (8) أن درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (محكات التشخيص لصعوبات التعلم) جاء منخفضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (1.87)، وانحراف معياري (0.84)، وحصلت فقرات مجال "محكات التشخيص لصعوبات التعلم" جميعها على مستويات منخفضة، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (2.13-1.63)، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي نصها "لدي معرفة تامة بكيفية الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.13) وانحراف معياري (1.11)، في حين جاءت الفقرة رقم (5) والتي نصها "لدي معرفة تامة بمحك التربية الخاصة" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.63) وانحراف معياري (0.91).

المجال الخامس: أساليب تدريس صعوبات التعلم

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (أساليب تدريس صعوبات التعلم). مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب المستوى
1	لدي معرفة تامة بأساليب تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم	1.79	1.03	1 منخفض
2	لدي معرفة تامة بأسلوب تحليل المهمات كأسلوب في التدريس العلاجي	1.63	0.92	2 منخفض
5	لدي معرفة تامة بطريقة المسألة الذاتية في تعليم الكتابة	1.57	0.95	3 منخفض
7	لدي معرفة تامة بأسلوب لمس الرياضيات في تعليم العمليات الحسابية الأربعة للذوي صعوبات التعلم	1.53	0.87	4 منخفض
4	لدي معرفة تامة بتقنية الإغراق في تعرف الكلمة المجهولة في القراءة	1.48	0.81	5 منخفض
6	لدي معرفة تامة بطريقة جونسون ومايكليست في الكتابة	1.44	0.86	6 منخفض
3	لدي معرفة تامة أسلوب جلنجهام وستلمان في تعليم القراءة	1.41	0.79	7 منخفض
	<u>المتوسط الحسابي الكلي</u>	1.55	0.78	منخفض

يبين الجدول (9) أن درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال (أساليب تدريس صعوبات التعلم) جاء منخفضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (1.55)، وإنحراف معياري (0.78)، وحصلت فقرات مجال " أساليب تدريس صعوبات التعلم " جميعها على مستويات منخفضة، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (1.41-1.79)، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي نصها " لدي معرفة تامة بأساليب تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (1.79) وإنحراف معياري (1.03)، في حين جاءت الفقرة رقم (3) والتي نصها " لدي معرفة تامة أسلوب جلنجهام وستلمان في تعليم القراءة" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.41) وإنحراف معياري (0.79).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا من وجهة نظرهم جاء منخفضاً ولجميع المجالات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى عدم قدرة المعلم على تحديد حاجات الطلبة النفسية والتربوية، خلال وجود الطالب داخل غرفة الصف لعدم معرفته بذلك، كما أنّ غياب التعليمات المقدمة للطالب من قبل معلمهم فيما يتعلق بالاختبارات والمواد قد أسهمت بشكل مباشر بهذه النتيجة، وفقدان التدريب العملي على الأنشطة التي تدعم المفاهيم المجردة، إضافة الى ذلك عدم اهتمام المعلمون بتوضيح النتائج التي يسعى لتحقيقها، كما أنّ إغفال المعلمون لوسائل التواصل مع الطلبة كان له دور مباشر في إفقاد المعلمين قدرتهم على تحديد مستوى الطالب، وبالتالي فقدان المعيار للحكم على هذه الفئة، وإغفالهم للحواس وأوراق العمل، وغياب مفهوم التعليم الفردي الذي يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة ساهم بإضعاف قدرتهم في تحديد مستوى الطلبة، وعدم الاكترار بتوفير كاتب للطلبة لهذه الفئة، كما أن فقدان المعلم لدافعيته واهتمامه بالواجبات وطبيعة مخرجات التدريس، جعلته غير قادراً على تصنيف الطلبة، ومعرفة مستواهم، وهذا الأمر يجعل من الأهمية إيجاد برامج تدريبية تساهم في تحسين معرفتهم بهذه الفئة.

كما يمكن أن يعزى انخفاض مستوى معرفة المعلمين بالطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف عام بأساليب التدريس، والمهارات الأساسية التي تناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما أفقدهم القدرة على التمييز بين مستوياتهم.

كما يمكن أن تعزى إلى عدم الاهتمام بمواد تأهيل المعلمين على مستوى البكالوريوس أو دبلوم العام بالتربية الخاصة حيث يتخرج الطالب ولم يأخذ أي مساق عن صعوبات التعلم، إضافة إلى ضعف التنسيق بين المشرفين حيث لا يكون هناك دورت لمعلمي الصفوف الأساسية في صعوبات التعلم لأن عدم الاهتمام يزيد من تفاقم إعاقة صعوبات التعلم لدى الطالب وتراكم السلبيات الناشئة عنها مما يزيد العبء على أسرة الطالب والمدرسة.



وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الارياني، 2015) التي أشارت إلى ضعف معرفة المعلمين والمعلمات للصفوف الأساسية بالمظاهر السلوكية لاضطراب طيف التوحد حيث جاءت تتراوح بين المتوسط.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الخطيب، 2006) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية حول المتوسط، ويمكن أن يعزى الاختلاف إلى اختلاف مكان وزمان إجراء كلتا الدراستين، كما تختلف مع نتيجة دراسة (عبدالقادر، 2018) التي أظهرت أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم كان مرتفعاً، ويمكن أن يعزى الاختلاف إلى أن المعلمين في هذه الدراسة من الممكن أنهم تلقوا تدريباً في مجال صعوبات التعلم، على خلاف الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد، حيث تمّ أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه)، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه)

مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم
غدير علي السلامين / عوني معين شاهين

المتغير	الدرجة	المجموعات					العلمي
		المجموع الأول	المجموع الثاني	المجموع الثالث	المجموع الرابع	المجموع الخامس	
الجنس	ذكر	1.98	2.41	2.14	2.01	1.73	2.05
		المعيار الحسابي	26	26	26	26	26
	أنثى	1.01	1.04	0.99	1.00	1.05	0.97
		المعيار الحسابي	1.68	2.13	1.82	1.49	1.84
المؤهل العلمي	بكالوريوس	0.62	0.81	0.81	0.79	0.65	0.65
		المعيار الحسابي	1.47	1.72	1.46	1.27	1.56
	ماجستير	1.86	2.29	2.18	1.98	1.65	1.99
		المعيار الحسابي	68	68	68	68	68
سنوات الخبرة	1-5 سنوات	0.75	0.84	0.87	0.85	0.76	0.73
		المعيار الحسابي	1.60	2.19	2.00	1.74	1.79
	6-10 سنوات	0.78	0.98	0.86	0.86	0.85	0.81
		المعيار الحسابي	1.79	2.18	2.10	1.88	1.90
التباين	11 سنة فما فوق	0.85	0.94	0.87	0.82	0.78	0.78
		المعيار الحسابي	1.88	2.26	2.18	1.97	1.99
	12 سنة فما فوق	0.74	0.87	0.90	0.97	0.89	0.81
		المعيار الحسابي	1.64	2.19	2.07	1.79	1.83
المعيار الحسابي	المعيار الحسابي	0.64	0.84	0.82	0.79	0.70	0.67
		المعيار الحسابي	1.70	2.33	2.18	1.81	1.91
	المعيار الحسابي	0.60	0.78	0.87	0.86	0.72	0.67
		المعيار الحسابي	1.78	2.15	2.08	1.89	1.89
من الرابع إلى السادس	المعيار الحسابي	0.75	0.91	0.85	0.85	0.80	0.77
		المعيار الحسابي	0.79	0.91	0.85	0.80	0.77

يظهر من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء البترا حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه) على درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم

مصدر التباين	متغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة الاحصائية
الجنس	الطبي التاريخي	1.776	1	1.776	3.324	.071
	خمسائين نزي صعوبات التعلم	2.397	1	2.397	3.241	.075
ثمة نتائج	نزي صعوبات التعلم	.140	1	.140	.185	.668
	محقات التخصص	.623	1	.623	.873	.352
	ألباير القروس	1.199	1	1.199	2.001	.160
	القلي	1.057	1	1.057	1.940	.167
	الطبي التاريخي	1.994	2	.997	1.866	.160
	خمسائين نزي صعوبات التعلم	3.481	2	1.740	2.353	.101
	نزي صعوبات التعلم	1.154	2	.577	.761	.470
	محقات التخصص	2.934	2	1.467	2.056	.134
	ألباير القروس	1.845	2	.923	1.539	.220
	القلي	2.036	2	1.018	1.870	.160
	الطبي التاريخي	.694	2	.347	.630	.524
سنوات الخبرة	خمسائين نزي صعوبات التعلم	.789	2	.394	.533	.588
	نزي صعوبات التعلم	.137	2	.069	.091	.913
	محقات التخصص	.413	2	.208	.291	.748
	ألباير القروس	.593	2	.297	.495	.611
	القلي	.392	2	.196	.360	.699
	الطبي التاريخي	.000	1	.000	.000	.987
	خمسائين نزي صعوبات التعلم	2.259	1	2.259	3.054	.084
	نزي صعوبات التعلم	.269	1	.269	.355	.553
	محقات التخصص	.008	1	.008	.011	.916
	ألباير القروس	.003	1	.003	.005	.944
	القلي	.156	1	.156	.286	.594
	الطبي التاريخي	51.300	96	.534		
	خمسائين نزي صعوبات التعلم	70.997	96	.740		
	نزي صعوبات التعلم	72.784	96	.758		
	محقات التخصص	68.496	96	.713		
	ألباير القروس	57.529	96	.599		
	القلي	52.281	96	.545		
القلي	الطبي التاريخي	373.703	103			

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم على المستوى الكلي وفي جميع المجالات تعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم على المستوى الكلي وفي جميع المجالات تعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت منخفضة ولجميع المجالات، وهذا يعني أن مستوى المعرفة جاء متقارباً ومنخفضاً لكل أفراد الدراسة، وقد يكون هناك عدة أسباب وراء هذا التقارب في انخفاض مستوى معرفتهم بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، منها: عدم تلقيهم للدورات التدريبية اللازمة التي تزيد من مستوى معرفتهم بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أن هؤلاء المعلمين والمعلمات (أفراد عينة الدراسة) لم يتلقوا تدريباً يتعلق بتعريفهم بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن اختصاصاتهم متنوعة، مثل: معلم الصف، وبعض المباحث للصفوف من (الرابع إلى السادس) كالرياضيات، واللغة العربية، وبالتالي وإن كانوا قد حصلوا على مؤهلات مسلكية في مجال تخصصهم، فإنه لا يعني زيادة قدرتهم على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بسبب أن التدريب على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى مؤهلات مسلكية خاصة بهم، ودورات تدريبية متخصصة في مجال صعوبات التعلم، لذا فإنه لم يكن هناك فروق في درجة معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لهذه المتغيرات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبدالقادر، 2018) التي أظهرت عدم وجود فرق دال احصائياً في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغيري (التخصص، والخبرة المهنية)، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بوعناني، 2017) التي أظهرت عدم وجود فروق داله احصائياً في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات (الخبرة والمؤهل العلمي والمستوى الدراسي).



كما أنفقت مع دراسة العبد الجبار والعمر (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في متوسط استجابات المعلمات الصفوف الأساسية حول معرفتهن بمؤشرات صعوبات التعلم تعزى للتخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

التوصيات

- تضمين مناهج إعداد المعلمين في الجامعات على مساق خاص بصعوبات التعلم والتعامل معها في المدرسة.
- تطوير مواد تدريبية للمعلمين في مجال صعوبات التعلم تتجاوز مسألة المعرفة لتصل إلى التقنيات التي تستخدم في الكشف والتشخيص والتدريس.
- زيادة التنسيق بين معلمات التربية الخاصة ومعلمات الصفوف الأساسية من حيث كيفية التعامل مع طالب صعوبات التعلم على شكل تعليمات ومتابعات.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، هيثم (2018). طرق وأساليب التدريس الحديثة. ط1. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
2. أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر (2015). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ودار الإعصار للنشر والتوزيع.
3. الأرياني، بسام (2020). مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالمظاهر السلوكية لاضطراب طيف التوحد. مصر: دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEPA. 127 (12)، 475-490.
4. البطاينة، أسامة والرشدان، مالك والسبيلة، عبيد والخطاطبة، عبدالمجيد (2015). صعوبات التعلم النظرية والتطبيق. ط7. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5. الحوامدة، احمد(2019). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم. ط1. عمان: دار النفيس للنشر والتوزيع.
6. الخطيب، جمال(2006). مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية واثار برنامج لتطويره في القنوات التدريسية لهؤلاء المعلمين. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض، المملكة العربية السعودية.
7. الخطيب، جمال(2018). تعليم ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية/ مدخل الى مدرسة الجميع. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
8. الروسان، فاروق(2013). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
9. الروسان، فاروق(2019). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة. ط13. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
10. العبد الجبار، عبدالعزيز والعمر، ريم (2015). مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم. جامعة المنصورة: مجلة بحوث التربية والتوعية. (40)، 145-180.
11. القاسم، جمال(2015). أساسيات صعوبات التعلم. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
12. المعايطه، عبد العزيز والحليبي، عبد اللطيف(2015). مقدمة في أصول التربية. ط2. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
13. بوعناني، مصطفى(2017). مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم دراسة ميدانية لعينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة سعيدة. الجزائر. جامعة مولاي الظاهر. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. مجلة تطوير، 4(4)، 150-168.

14. خصاونة، محمد وضمرة، ليلى والهرش، جهاد والخوالدة، محمد(2016).
المدخل إلى صعوبات التعلم. ط3. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
15. سالم، محمود والشحات، مجدي وعاشور، احمد(2006). صعوبات التعلم
التشخيص والعلاج. ط2. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
16. سهيل، تامر(2012). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. فلسطين، رام
الله: جامعة القدس المفتوحة. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.
17. عبد القادر، طالبة(2018). مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي
لصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة.
جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-، كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية.
18. علي، إيمان وحسن، هناء(2009). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق.
المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
19. علي، محمد النوبي(2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات.
المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
20. Ebrahim Essa, H & El-Zeftawy, (2015). Teachers' Knowledge, Attitudes and Reported Strategies to Assess and Support the Students with Learning Difficulties. **IOSR Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS)**. Faculty of Nursing, Tanta University, Egypt, (4), 72-79.
21. Rudyati, S & Pujaningsih, P & Mumpuniarti, M(2017). Teachers' Knowledge and Experience Dealing With Students With Learning Disabilities in Inclusive Elementary School. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**. Yogyakarta, Indonesia, (66), 272-278.