

## مقارنة المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي من وجهة نظر أولياء الأمور

صباح عبد الوهاب\* وسحر الشوربجي\* وناهد سالم\*

تاريخ قبوله 2018/6/28

تاريخ تسلم البحث 2018/4/14

### Comparing Social, Psychological, and Behavioral Problems Facing Students with Learning Disabilities in Learning Disabilities Rooms and Regular Classrooms from Parents' Point of View

*Sabah Abdul-Wahab, Sahar El Shourbagi and Nahed Salem, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

**Abstract:** The objective of this study is to compare the social, psychological, and behavioral problems that face students in both learning disabilities and regular classrooms from their parents' point of view. The study also verifies the degree of differences among these problems with reference to parents' variables (gender, age, educational level), family variables (number of children, level of income per family, number of children previously enrolled in learning disabilities rooms), and students' variables (gender, level of grade, number of years of enrollment in learning disabilities rooms). In order to achieve the objective of the study, the researchers used a mixed approach, combining both quantitative and qualitative methods. The data were analyzed statistically by using means, T-test and One-Way ANOVA. The number of quantitative samples was (161), whereas the number of qualitative samples was (12). The researchers found a number of results; the most important one is that the social, psychological, and behavioral problems appear more in the regular classrooms, in comparison with learning disabilities rooms. There are no statistically significant differences in the responses of parents to the problems of students with learning disabilities with respect to all variables, except the educational level of the parents, for the benefit of the higher educational level.

**(Keywords:** Students with learning disabilities; social, psychological, and behavioral problems; parents' point of view; Sultanate of Oman).

وتعد هذه الغرف من أفضل الممارسات التربوية المستخدمة حالياً؛ لتقديم الخدمات التعليمية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لذا توصي بها السياسات، وتعد لها القوانين، وتنفق عليها الميزانيات؛ فقد أوضحت العديد من الدراسات أن غرف صعوبات التعلم لها العديد من الفوائد من ناحية تقديمها برامج تربوية فردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنها توفر طرقاً وأساليب تتناسب مع نمط تعلم هؤلاء الطلبة (السعيد، 2012).

ملخص: يهدف البحث إلى مقارنة المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يواجهها الطلبة في غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم، والتحقق من درجة اختلاف هذه المشكلات تبعاً لمجموعة متغيرات ولي الأمر (نوع ولي الأمر، وعمره، ومستواه التعليمي)، ومجموعة متغيرات الأسرة (عدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة الصعوبات)، ومجموعة متغيرات الطالب (نوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بالدرجة). ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثات باستخدام المنهج المختلط والذي يجمع بين البحث الكمي والنوعي. وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي. وتكونت عينة البحث الكمي من (161) ولي أمر؛ بينما بلغ عدد عينة البحث النوعي (12) ولي أمر. وتوصلت الباحثات إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: أن المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية تظهر بشكل كبير في الفصل العادي عنها في غرفة الصعوبات. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أولياء الأمور تجاه مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لجميع المتغيرات- عدا متغير المستوى التعليمي لولي الأمر- لصالح المستوى التعليمي الأعلى.

(الكلمات المفتاحية: الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية؛ وجهة نظر أولياء الأمور؛ سلطنة عمان).

**مقدمة:** تهتم وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان اهتماماً كبيراً بالطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ فبناءً على قرار اللجنة الرئيسة للسياسات التربوية وتطوير التعليم بالسلطنة؛ بدأ تطبيق برنامج صعوبات التعلم لطلبة الصفوف من (1-4) منذ العام الدراسي (2000-2001) في مدارس التعليم الأساسي بمدريستين في محافظة جنوب الباطنة، ومدرسة في محافظة مسقط، ومن ثم تم التوسع التدريجي للبرنامج في جميع المحافظات التعليمية؛ ليشمل مدارس الحلقة الأولى والثانية في السلطنة؛ حتى وصل عدد الطلبة في العام الأكاديمي (2016) إلى (11626) طالباً وطالبة، وذلك وفقاً لإحصائيات قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2016).

وفي إطار هذا البرنامج، وتحقيق الأهداف المرجوة منه؛ قامت السلطنة بإنشاء غرف صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي في جميع أنحاء السلطنة؛ إضافة إلى توفير كوادر مؤهلة من معلمات صعوبات التعلم للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه الغرف. وقامت الوزارة بتجهيز هذه الغرف وتجهيئتها؛ لتدريس هؤلاء الطلبة، وفي الوقت ذاته غيّبت الوزارة بتدريب وتأهيل معلمات صعوبات التعلم وإتاحة الفرص لهن؛ لرفع مستوهن؛ وليكن على درجة من الكفاءة تمكنهن من التعامل مع هؤلاء الطلبة.

\* جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النتائج مع عينة من الطلبة العاديين تألفت من (247) طالباً وطالبة. وقد خرجت الدراسة بنتيجة مفادها أن مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت دون المتوسط. كما أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين لصالح الطلبة العاديين. كما دلت الإحصائيات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية بين الذكور والإناث من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح الإناث. وبالنسبة لمتغير الصف الدراسي؛ فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية لصالح طلبة الصف الرابع والخامس والسادس؛ مقارنة بالطلبة في الصف الأول والثاني والثالث، مما يدل على أن الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها الطالب في فصول الدمج عبر السنوات الدراسية تؤثر بالإيجاب على نموه النفسي والانفعالي.

وقد هدفت دراسة المقداد وبطينة والجراح (2011) إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في ضوء متغيري: النوع والفئة العمرية. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (278) طالباً وطالبة منهم (181) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين، وعدد (97) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من مدارس تحتوي على غرف صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية بالأردن، واستعانتم الدراسة باستبانة المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوىً متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين في بعض المهارات الاجتماعية مثل: التفاعل مع الآخرين، واتباع اللوائح المدرسية، وإظهار عادات عمل مناسبة. وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح الطلبة العاديين. وقد خرجت الدراسة بنتيجة إجمالية مفادها أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في المهارات الاجتماعية عن أقرانهم من الطلبة العاديين.

أما دراسة بعيرات والزريقات (2012) فقد تطرقت إلى التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن إدراج أبنائهم في برنامج صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (301) ولي أمر تم توزيع مقياس الرضا عليهم، وقد أظهرت النتائج رضا أولياء الأمور نحو دمج أبنائهم بصفة عامة؛ فجاء أعلى مستويات رضا ولي الأمر عن كفايات المعلم ثم المجال الاجتماعي، أما أقل مستويات الرضا، فجاءت عن المجال النفسي، وهذا يشير إلى أن ولي الأمر يرى أن المشكلات النفسية تزداد لدى طفله المدرج ببرنامج صعوبات التعلم. كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا ولي الأمر ترجع إلى نوع ولي الأمر أو المستوى التعليمي

إن تعرض الطالب للمقررات الدراسية بالأساليب والطرق التي لا تتناسب مع إمكانياته في الفصل العادي قد يؤدي إلى إحباطه ويقلل من دافعيته نحو التعلم (Lerner, 2003). ولذا أوصى العديد من الباحثين (الخطيب والحديدي، 2003؛ الروسان والخطيب والناطور، 2004؛ الزياد، 2007) إلى ضرورة اعتماد التدريس الفردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك التدريس في مجموعات صغيرة، وذلك لوقاية الطلبة من الوقوع في بعض المشكلات النفسية التي قد تؤثر على استيعابهم مثل الإحباط وقلة الدافعية نحو التعلم.

وعلى الرغم من تعدد هذه الفوائد؛ إلا أن بعض الدراسات الميدانية قد أشارت إلى ظهور بعض السلبيات في أثناء التطبيق الفعلي لبرنامج صعوبات التعلم؛ حيث أوضحت هذه الدراسات أن إدراج الطلبة في غرف صعوبات التعلم أدى إلى معاناة هؤلاء الطلبة اجتماعياً ونفسياً وسلوكياً، وقد أثر ذلك سلباً على دافعيتهم نحو التعلم، وتعاملهم مع الآخرين، ونفورهم من المدرسة (Backenson et al., 2015).

وتعدُّ هذه المشكلات عقبةً حقيقيةً في إنجاح برنامج صعوبات التعلم؛ وهذا ما دفع الباحثات إلى القيام بهذا البحث؛ للتعرف على الواقع الفعلي لتطبيق برنامج صعوبات التعلم في السلطنة؛ وللتعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المُدرَّجين في هذا البرنامج؛ بغرض تحسين مستوى الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة.

وقد قامت الباحثات بمراجعة الأدبيات والدراسات التربوية السابقة واتضح لهنَّ ندرة الأعمال التي تناولت المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم. وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مشكلات بحثية قريبة من موضوع البحث الحالي:

تم إجراء دراسة لمعرفة مدى رضا (135) معلم صعوبات التعلم مع (190) من أمهات الطلبة المدرجين في برامج صعوبات التعلم في الأردن، وتم جمع المعلومات من المعلمين باستخدام الاستبانة والمقابلات -شبه المقننة-، والزيارات الصفية، بينما تم جمع المعلومات من الأمهات باستخدام استبانة موجزة. وقد أظهرت النتائج الخاصة بأراء الأمهات أنهنَّ يشعُرُنَّ بالارتياح تجاه غرف صعوبات التعلم، وأنهنَّ راضيات عن تحسن الأداء الأكاديمي لأبنائهن في هذه الغرف، ولكنهنَّ أقل رضا عن تواصل المدرسة معهن (Al Khateeb & Hadidi, 2009).

أما دراسة خزاعلة والخطيب (2011) فقد تناولت تقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية الرمثا في الأردن في ضوء متغيرات النوع، والصف الدراسي، ونوع صعوبة التعلم. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (238) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتم مقارنة

أولياء الأمور لأبنائهم في هذه الغرف بسبب انشغالهم اليومية (Somaily, Al-Zoubi, & Bani Abdel Rahman, 2012).

وفي السويد، تم استعراض مواقف وتجارب أولياء الأمور المتعلقة بالتعليم المدرسي الشامل والخاص بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والإعاقة الذهنية بالمدارس المتخصصة أو في فصول الدمج. وضمت الدراسة (840) ولي أمر؛ لأجل تقييم خبرات أطفالهم الدراسية. وأظهرت النتائج وجود درجة عالية من الرضا العام عن التعليم، ولكن كانت هناك اختلافات واضحة بين تقييمات أولياء الأمور تبعاً لدرجة صعوبات تعلم الطالب ونوع المدرسة، ونالت الخبرات الاجتماعية للأطفال، ومناهج التعليم الخاصة أكبر قدر من الرضا (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2013).

وتناولت دراسة المكينين، والبداللات، والنجادات (2014) المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (135) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف صعوبات التعلم بمدارس الجنوب بالأردن. وقد تم اعتماد مقياسين في شكل استبانيتين: إحداهما موجهة للمعلمين والثانية موجهة للطلبة العاديين؛ للحكم على المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما استخدم مقياس "والكر-كونيل" لقياس الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت النتائج أن المشكلات المرتبطة بالنشاط الزائد المصاحب بضعف الانتباه تأتي على قمة المشكلات السلوكية للطلبة من وجهة نظر المعلمين والأقران؛ في حين رأى المعلمون أن المشكلات المرتبطة ببعد الانسحاب تأتي في المرتبة الثانية تليها المرتبطة ببعد العناد؛ فقد قدر الأقران أن المشكلات المرتبطة ببعد العناد في المرتبة الثانية تليها المرتبطة ببعد الاعتمادية. وعن الكفاءة الاجتماعية؛ فقد جاءت نتائج الدراسة مشيرة إلى ارتفاعها في المجالات المرتبطة بمشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم أقرانهم الضحك واللعب وتفاعلهم معهم في فترة الاستراحة، وأقلها ما يرتبط بالاستفادة من وقت الفراغ بطريقة ملائمة. كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والأقران؛ ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران.

وقد قامت بشقة (2016) بالتركيز على المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، وطبقت دراستها على عينة عشوائية قوامها (130) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في الجزائر. وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة، والتعرف على حاجاتهم الإرشادية لتخطي هذه المشكلات. ولتحقيق الهدف؛ فقد استعانت الدراسة بأداتين هما: استبانة لصعوبات

له، إلا أن النتائج أظهرت أن مستوى الرضا زاد لدى الأسرة المكونة من عدد أفراد أقل.

وفي أستراليا، أجريت دراسة في المهارات الاجتماعية وذلك لتحري مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء تأدية مهامهم اليومية في المدرسة والمنزل، وذلك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ووجهة نظر أمهاتهم. وقد اعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات شخصية مع عشرة طلاب ذوي صعوبات تعلم تتراوح أعمارهم بين ثمانية إلى إثني عشر عاماً بالإضافة إلى مشاركة أمهاتهم العشرة، وكان من نتائج هذه الدراسة أن المهارات الاجتماعية مهمة للطلبة وأمهم وأنها تلعب دوراً بارزاً في حياتهم، وأن انخفاض كفاءة الطالب الاجتماعية يؤدي إلى زيادة التمر ويؤثر على احترام الذات. ولقد انبثقت من هذه الدراسة أربع نتائج رئيسة وهي: أهمية المهارات الاجتماعية، والتأثيرات السلبية لضعف المهارات الاجتماعية، والصعوبات في التخطيط وعدم الاستجابة لمتطلبات المواقف الاجتماعية كما يجب، ومدى تأثير الكفاءة الاجتماعية على الأداء المهني للطلاب، وبالأخص عندما يعمل الطالب في إطار المجموعة. وكشفت الدراسة أن المهارات الاجتماعية تعد جزءاً مكملاً لمقدرة الطالب الأكاديمية، وأن افتقار الطالب لها يؤدي إلى تدني تحصيله الدراسي، وانخفاض مفهوم الذات لديه. كما أشارت أمهات الطلبة أن مهارات أبنائهم الاجتماعية تكون كافية عندما يتعاملون مع شخص واحد ولكنهم يشعرون بالقصور في مهاراتهم، ويتعرضون للمشاكل الاجتماعية أثناء تفاعلهم مع مجموعة من الأفراد (Carman & Chapparo, 2012).

وفي نجران بالمملكة العربية السعودية، تم إجراء دراسة لتقصي اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم تجاه غرفة صعوبات التعلم، والتحري عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مواقفهم تجاه هذه الغرفة تعزى إلى متغيرات الجنس، والمستوى الأكاديمي، والعمر، وعدد أفراد الأسرة. وتكونت عينة الدراسة من (111) ولي أمر التحق بأبنائهم بغرفة صعوبات التعلم، وتم إعداد استبانة وتوزيعها لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدراسة عن اتجاهات إيجابية لدى أولياء الأمور تجاه غرفة صعوبات التعلم، ولم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو هذه الغرفة تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الأكاديمي، والعمر، وعدد أفراد الأسرة. ولكن من جهة أخرى، أظهرت النتائج أن أولياء الأمور قد حصلوا على درجة عالية نحو اتفاقهم على أن نظرة المجتمع إلى أبنائهم الملتحقين بغرفة صعوبات التعلم يجعل أبنائهم يشعرون بأنهم أدنى من أقرانهم العاديين ويولد لديهم الشعور بتقليل احترامهم لذاتهم. كما أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور كانوا على قناعة تامة بأن الوضع الاجتماعي لأبنائهم سيكون أقل مقارنة مع الوضع الاجتماعي للطلبة العاديين. ونوهت الدراسة إلى أن عدداً كبيراً من أولياء الأمور ليس لديهم معلومات كافية عن غرف صعوبات التعلم، ودورها في زيادة التفاعل الاجتماعي، وتطوير الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية للطلبة، والسبب في هذا عدم زيارة

الدول العربية؛ إلا أن هذا البرنامج لم يحقق نجاحاً كالذي حققه في الدول المتقدمة؛ مما دفع الكثير من الباحثين العرب لإجراء دراساتٍ متنوعةٍ من أجل تقصي مشكلات هذا البرنامج عند تطبيقه في مدارس الدول العربية والعمل على حلها. وبالنظر إلى هذه الدراسات، وُجد أن بعضها قد توجه نحو البحث عن الأساليب التشخيصية للبرنامج (الكايد، 2012؛ محمد وناصف، 2013)، والبعض الآخر قد اهتم بالمناهج العلاجية المرتبطة به (أبو أسعد، 2015). بينما اهتمت دراسات أخرى بخصائص معلم صعوبات التعلم، وكفائته في غرف صعوبات التعلم (الشوربجي، 2016)، وكذلك خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم أنفسهم، وتشخيص مشكلاتهم الأكاديمية (خزاعلة والخطيب، 2011؛ المكاين والعبدلات والنجادات، 2014). وعلى الرغم من كثرة هذه الدراسات، إلا أنها لم تساعد القائمين على برنامج صعوبات التعلم للوصول للغاية المرجوة منه؛ وهي تغلب الطالب ذي صعوبات التعلم على المشكلات الأكاديمية التي يواجهها في الفصل العادي.

وبالاستناد إلى نظرية الأنظمة الأيكولوجية والتي تؤكد على ضرورة تكامل العلاقة بين كافة الأطراف المعنية بالبرنامج وعلاقتهم بالطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهذه الأطراف تشمل معلمة صعوبات التعلم، ومعلمة الفصل العادي، وولي الأمر. كما تؤكد هذه النظرية على أن الطفل يتطور ضمن نظام معقد من العلاقات والتي تتأثر بمستويات متعددة للبيئة المحيطة به، وقد طُور برونفنبرنر مناهج هذا وأطلق عليه اسم النموذج البيويكولوجي (Bioecology)، لأن الطفل- من وجهة نظره- مجهز بيولوجياً للتفاعل مع القوى البيئية (أبو غزال، 2006). وعليه فإن الطالب المدرج ببرنامج صعوبات التعلم قد يمر بخبرات تعرضه لمشكلات اجتماعية ونفسية وسلوكية قد لا يشعر بها الطالب العادي، وأن هذه المشكلات قد تؤثر سلباً على فعالية البرنامج وكفاءته ومن ثم تؤثر بدورها على تقدم الطالب أكاديمياً.

هذا كله قد أثار الاحتياج إلى المطالبة بتطوير برنامج صعوبات التعلم؛ ليصبح هذا التطوير ضرورة ملحةً وأمرًا مألوفًا، يجب أن تؤدبه المدارس من أجل مراعاة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ووفقاً لقوانين مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Children: CEC, 2015) فإن دور برنامج صعوبات التعلم ليس مقصوراً على الرقي بمستوى الطالب أكاديمياً فحسب؛ بل يرقى دوره كذلك إلى معالجة الطفل نمائياً واجتماعياً ونفسياً.

وبالنظر إلى التطبيق الفعلي للبرنامج في الدول العربية بصفة عامة، وفي سلطنة عمان بصفة خاصة، اتضح للباحثات أن الاهتمام مُنصباً على الجانب الأكاديمي دون النظر إلى الجوانب الأخرى التي تواجه الطالب في أثناء تطبيق البرنامج عليه، واعتماداً على ذلك تبلورت مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم؟

التعلم، وقائمة بالمشكلات السلوكية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن السلوك الانسحابي، وسلوك النشاط الزائد وضعف الانتباه من المشكلات السلوكية السائدة لدى عينة الدراسة. وبناءً على ذلك تجلت الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في قيام المختصين بتدريبهم على السلوك الاندماجي، والسلوك المستقر، والشعور بالانتماء، والتخلص من الشعور بالتوتر، وزيادة اللعب التعليمي ووسائله.

وفي سياقٍ مشابهٍ جاءت دراسة الدبابنة (2016) للكشف عن مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرفة صعوبات التعلم في المدارس العادية بالأردن؛ حيث قامت الباحثة بتوزيع استبانة على (153) ولي أمر. وأظهرت النتائج أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور كانت الخدمات الاجتماعية والسلوكية التي يحصل عليها طفله في برنامج الدمج، ثم البيئة الصفية، في حين جاء أقل رضا لمعظم أولياء الأمور عن الخدمات التي يقدمها فريق الدمج، على الرغم من إظهار الرضا تجاه كفايات معلم الصعوبات (على عكس معلم الصف العادي). كما توصلت الدراسة إلى أن متغيرات جنس ولي الأمر، ومستواه التعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة كانت متنبئات دالة إحصائياً في مستوى الرضا لدى أولياء الأمور، كما أظهرت النتائج أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأسرة قل الرضا عن الخدمات المقدمة للطفل. أما متغيرات جنس الطالب، ومستوى الصف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة صعوبات التعلم لم تكن متنبئات دالة إحصائياً.

واستكمالاً لما سبق، تناولت دراسة علي (2016) المشكلات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر ولي الأمر وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ لهذا الغرض قامت الباحثة بتوزيع مقياس المشكلات النفسية على (94) ولي أمر (والد ووالدة). وبينت نتائج الدراسة أن السمة العامة للمشكلات النفسية من وجهة نظر الوالدين تتسم بالانخفاض، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المشكلات النفسية لدى هذه الفئة من الطلبة تعزى إلى متغير نوع ولي الأمر.

ولما كان أولياء الأمور هم حجر الأساس في تربية أبنائهم وتعليمهم وهم أكثر الأفراد معاشية لهم؛ اتجه البحث الحالي نحو التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها الطلبة الملتحقون ببرنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم؛ خصوصاً في ظل ندرة الأبحاث التربوية التي تناولت ذلك.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تم تطبيق برنامج صعوبات التعلم في معظم دول العالم لما له من تأثير إيجابي على تحسين العملية التعليمية والمستوى الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ ولذلك توجهت الكثير من الدول العربية إلى التطبيق الفعلي لهذا البرنامج في مدارسها. وعلى الرغم من تطبيق هذا البرنامج بما يزيد عن ثلاثين عاماً في مدارس

- الإسهام في تنبيه معلمة صعوبات التعلم والأخصائي النفسي والاجتماعي إلى أهمية توحيد جهودهم والتنسيق فيما بينهم؛ لتخطي ما قد يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مشكلات اجتماعية ونفسية وسلوكية، وأخذ ذلك بعين الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية الخاصة بهم.
- إطلاع المتخصصين التربويين ومتخذي القرار على وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية الناتجة عن إدراج أبنائهم في برنامج صعوبات التعلم؛ لإعداد البرامج التربوية المناسبة لهم مع تطوير مستوى الخدمات المقدمة لهم.

#### الأهمية التطبيقية

- تنبيه المسؤولين عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى ضرورة التواصل والتنسيق مع أولياء أمور هؤلاء الطلبة؛ لتقريب وجهات النظر وتكامل الجهود فيما بينهم لحل مشكلات الطلبة الاجتماعية والنفسية والسلوكية .
- تشجيع التواصل بين معلمة صعوبات التعلم وأولياء الأمور؛ من أجل تطوير الخدمات المقدمة في غرفة صعوبات التعلم، وتحقيق الهدف المرجو منها.
- الإسهام في سد الثغرة التي نشأت من بين ما هو مرجو نظرياً من برنامج صعوبات التعلم (تخطي الصعوبة الأكاديمية) وبين ما يظهر فعلياً من مشكلات أخرى قد تعيق النجاح الأكاديمي للطلاب.

#### حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الموضوعية والبشرية: اقتصر البحث على الكشف عن واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم.

الحدود المكانية: غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان.

الحدود الزمنية: تم إجراء البحث في فصلي الربيع والخريف من العام (2017).

#### أما محددات الدراسة فتتمثل في الآتية:

- تم إجراء البحث الحالي على محافظة مسقط فقط. وعلى الرغم من إن هذه المحافظة قد تضم كذلك الطلبة ذوي صعوبات التعلم من جميع محافظات السلطنة الأخرى، إلا أنه يظل هناك حاجة لأخذ عينة من الطلبة مباشرة من هذه المحافظات حتى يتسنى تعميم نتائج البحث الحالي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع محافظات السلطنة.

ويتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها الطلبة المدرجون في برنامج صعوبات التعلم في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها أبنائهم تعزى إلى متغيرات ولي الأمر (نوع ولي الأمر، وعمره، ومستواه التعليمي)، ومتغيرات الأسرة (عدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم)، ومتغيرات الطالب (نوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بغرفة صعوبات التعلم)؟

السؤال الثالث: ما وجهة نظر أولياء الأمور نحو الجوانب المتعلقة ببرنامج صعوبات التعلم من خلال المقابلات الشخصية معهم؟

#### أهداف البحث

يهدف البحث بشكل مباشر إلى التعرف على واقع وحيثيات المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم، وكذلك التعرف على الفروق في متوسطات إجابات أولياء الأمور نحو هذه المشكلات وفقاً لمجموعة متغيرات أولياء الأمور (نوع ولي الأمر، وعمره، ومستواه التعليمي)، ومجموعة متغيرات الأسرة (عدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم)، ومجموعة متغيرات الطالب (نوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بغرفة صعوبات التعلم).

#### أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الفئة المستهدفة - وهي فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم-، في ظل النسبة المرتفعة لهذه الفئة في المدارس. كما تنبثق قيمة البحث من ندرة الأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت وجهات نظر أولياء الأمور لتقصي واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها أبنائهم بسبب إدراجهم في برنامج صعوبات التعلم. وبناء على هذا تكمن أهمية البحث النظرية والتطبيقية في النقاط الآتية:

#### الأهمية النظرية

- إضافة علمية للميدان التربوي تمهد إلى ميلاد مزيد من الدراسات والبرامج التدريبية، التي تهتم بوجهات نظر أولياء الأمور نحو واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه أبنائهم.

صعوبة توافق الفرد مع غيره، ويُعيق نموه النفسي والاجتماعي؛ فيؤدي إلى سلوك غير مقبول اجتماعياً (المحادين والنوايسة، 2009). وتم تعريف المشكلات السلوكية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يتم جمعها من إجابات ولي الأمر عن البعد الخاص بالمشكلات السلوكية.

**معلمة صعوبات التعلم:** هي المعلمة التي تقوم بتدريس الطلبة ذوي صعوبات القراءة والحساب في غرفة صعوبات التعلم. ولقد قام مجلس الأطفال الاستثنائيين بتحديد معايير أساسية لإعداد معلمة صعوبات التعلم، لكن هذه المعايير لم تقتصر على المعايير الأكاديمية فحسب، بل اشتملت أيضاً على عدة أمور أخرى منها: الاهتمام بثقافة الطالب، وتكيفه، وتفاعله الاجتماعي، وحماية أمنه النفسي، والتعاون، والتواصل مع ولي الأمر، وإشراكه في العملية التعليمية.

**معلمة الفصل العادي:** هي المعلمة التي تقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ويركز دورها في تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية لتلاميذها، بهدف متابعة نموهم العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي.

#### الطريقة

#### منهج البحث

استخدم البحث الحالي التصميم المختلط ( Mixed Methods Design) لجمع البيانات على منهجين هما: الكمي، والنوعي؛ فعند تطبيق المنهج الكمي قامت الباحثات بتوزيع مقياس على أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف جمع معلومات عن المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه أبناءهم في غرفة صعوبات التعلم من جهة، وتقصي المشكلات نفسها التي تواجه أبناءهم في الفصل العادي من جهة أخرى. أما عند تطبيق المنهج النوعي؛ فأجرت الباحثات مقابلات شخصية مع عدد من أولياء الأمور بهدف التوصل إلى معلومات أكثر دقة عن هذه المشكلات التي تواجه أبناءهم في غرفة صعوبات التعلم وفي الفصل العادي، وعن الدور الذي يمكن أن تلعبه معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي في حل هذه المشكلات. وفيما يأتي وصف أداة كل من هذين المنهجين.

#### 1- أداة المنهج الكمي

قامت الباحثات ببناء مقياس البحث، وذلك لغرض جمع البيانات من أفراد عينة البحث، وعلى ضوء الربط بين الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، وآراء المحكمين تم إعداد أداة البحث في صورتها النهائية مكونة من جزأين؛ احتوى الجزء الأول على المعلومات الشخصية التي تخص أفراد العينة، وأما الجزء الثاني فتكوّن من (34) فقرة موزعة على ستة أبعاد، مقسمة إلى (5) فقرات خاصة بالبعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم، و(5)

• ضم البحث وجهات نظر أولياء الأمور والتي تعد وجهة نظر مهمة من الكثير من الأبحاث، إلا أن إجراء بحث مكمل آخر يدرس وجهات نظر المعلمين قد يعطي صورة أشمل للمشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة.

• عدم إمكانية دراسة هذه المشكلات في المدارس الخاصة والدولية بمحافظة مسقط قد جعل نتائج هذا البحث مقتصرة فقط على المدارس الحكومية.

#### التعريفات الإجرائية

**الطلبة ذوو صعوبات التعلم (الطلبة المدرجون ببرنامح صعوبات التعلم):** بحسب تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية: "هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، وذلك يشمل حالات الإعاقة الإدراكية، والتلف الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية، وهذا لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساساً إلى الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي" (بطرس، 2009، ص 19).

وتم تعريف الطلبة ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم الطلبة الذين شخصوا من معلمة غرفة صعوبات التعلم بأن لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والحساب طبقاً للاختبارات التشخيصية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

**المشكلات النفسية:** هي الصعوبات التي تواجه الطالب التي تؤدي إلى عدم توافر الانسجام، والتوافق النفسي، وعدم التركيز، والتشتت الذهني، وتقلب المزاج، واضطرابات النوم، والشعور بالانطواء (البلوي، 2015). وتم تعريف المشكلات النفسية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يتم جمعها من إجابات ولي الأمر عن البعد الخاص بالمشكلات النفسية.

**المشكلات الاجتماعية:** تتمثل هذه المشكلات في عدم قدرة الطالب على التعامل مع بعض المواقف الاجتماعية وعلى الإتصال بالآخرين والخوف من مقابلة الناس، مما يؤدي إلى رفض الجماعة له نتيجة عدم فهم دواعي تصرفاته؛ لذا فهو يواجه ضغوطات نفسية وتحديات قد لا يتمكن من تجاوزها بنجاح (أبو بكر، 2010). وتم تعريف المشكلات الاجتماعية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يتم جمعها من إجابات ولي الأمر في البعد الخاص بالمشكلات الاجتماعية.

**المشكلات السلوكية:** تم تعريفها بأنها صعوبات تصيب الفرد قد تكون جسدية أو تعبيرية أو اجتماعية ولا يمكن التغلب عليها إلا بإرشادات محددة. كما أن استمرار هذه المشكلات يؤدي إلى

يفترض أن تقيسه، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ودقتها، وطلب من المحكمين تقديم بعض التعديلات علي فقرات المقياس إذا ما تطلب الأمر ذلك. واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس مؤشراً على صدقه؛ حيث إنه في ضوء اتفاق آراء المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس 100% مع وجود تعديل طفيف في الصياغة اللغوية لعبارتين. وفي ضوء تلك الملاحظات عدل المقياس في شكله النهائي الحالي، ليصبح متكوّنًا من (34) فقرة موزعة في ستة أبعاد.

#### ثانياً: صدق الاتساق الداخلي

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة بلغ عددها (30) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، واتضح أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد على أن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

#### ثبات أداة البحث

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ثم تم بعد أسبوعين إعادة تطبيق المقياس نفسه على أفراد العينة ذاتها، وفي الظروف نفسها، وتم إيجاد ثبات المقياس بين درجات التطبيقين الأول والثاني، ولوحظ أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (-0.79) و(0.92)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات أداة البحث مما يجعلها صالحة لأغراض هذا البحث. كما استخدمت الباحثات طريقة أخرى لاستخراج ثبات المقياس، وذلك بواسطة طريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.86) للبعد الاجتماعي، و(0.80) للبعد النفسي، و(0.75) للبعد السلوكي، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحثات إلى تطبيقه على أفراد عينة البحث.

#### عينة البحث الكمي

أجرى هذا البحث على عينة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم تكونت من (161) ولياً للأمر تم انتقاؤهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث.

فقرات خاصة بالبعد الاجتماعي في الفصل العادي، و(6) فقرات خاصة بالبعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم، و(7) فقرات خاصة بالبعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم، و(6) فقرات خاصة بالبعد السلوكي في الفصل العادي. وقد استخدمت الباحثات سلم ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس الذي اشتمل على خمس درجات: فعند توافر الإجابة بدرجة كبيرة جداً (5 درجات)، وعند توافر الإجابة بدرجة كبيرة (4 درجات)، وعند توافر الإجابة بدرجة متوسطة (3 درجات)، وعند توافر الإجابة بدرجة قليلة جداً (درجة واحدة). وكانت بعض فقرات المقياس مصوغة بطريقة موجبة والبعض الآخر بطريقة سالبة، وكان يتم عكس سلم ليكرت في حال الفقرات السالبة، بحيث تمثل الدرجة على المقياس إتجاهاً إيجابياً في إجابات أولياء الأمور. ولإجراءات تصحيح أداة البحث، قامت الباحثات بتقسيم درجات الإجابات إلى ثلاثة مستويات وفقاً لطبيعة البحث وأهدافه على النحو التالي: درجة إجابة مرتفعة (من 3.68 فأكثر)، ودرجة إجابة متوسطة (من 2.34 إلى 3.67)، ودرجة إجابة ضعيفة (أقل من 2.33). وقد تم حساب هذه المستويات من خلال استخراج مدى كل فقرة، وذلك بطرح أدنى قيمة من أعلى قيمة، ثم القسمة على ثلاثة مستويات بالطريقة الحسابية الآتية:

$$\text{عدد الفئات الكلية} = 5 - 1 = 4$$

$$\text{طول الفئة الواحدة} = \text{عدد الفئات الكلية} \div \text{عدد المستويات}$$

$$\text{طول الفئة الواحدة} = 4 \div 3 = 1.33, \text{ حيث تُضاف القيمة (1.33) إلى أدنى درجة. ولذلك فإن:}$$

المدى من 1 إلى 2.33 يشير إلى درجة إجابة ضعيفة.

المدى من 2.34 إلى 3.67 يشير إلى درجة إجابة متوسطة.

المدى من 3.68 إلى 5 يشير إلى درجة إجابة عالية.

وبذلك إذا زادت الدرجة عن 3.67؛ فإن ذلك يدل على عدم شعور ولي الأمر بوجود مشكلات تواجه طفله، أما إذا قلت الدرجة عن 2.34؛ فهذا يعني العكس؛ أي وجود مشكلات.

#### صدق أداة البحث

##### أولاً: الصدق الظاهري

تم عرض المقياس في صياغته الأولية على ستة مُحكمين متخصصين في مجالي صعوبات التعلم والقياس النفسي والتربوي بجامعة السلطان قابوس؛ حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى انتماء ووضوح كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الدراسة

القيم المفقودة	%	العدد	متغيرات ولي الأمر
3	50.9	82	أب
%1.9	47.2	76	أم
1	61.5	99	أقل من 40
%0.6	37.9	61	40 فأكثر
1	36.6	59	أقل من دبلوم عام
%0.6	42.2	68	دبلوم عام
	20.5	33	تعليم جامعي
	%	العدد	متغيرات الأسرة
0	12.4	20	أقل من 3 أفراد
%0	58.4	94	3-5 أفراد
	29.2	47	6 فأكثر
	20.5	33	أقل من 300 ريال عماني
2	32.3	52	301-600 ريال عماني
%1.2	31.1	50	601-1000 ريال عماني
	14.9	24	1000 ريال عماني فأكثر
1	26.1	42	لا يوجد
%0.6	65.2	105	طفل واحد
	8.1	13	أكثر من واحد
	%	العدد	متغيرات الطالب
0	47.8	77	ذكر
	52.2	84	أنثى
1	16.1	26	الصف الثاني
%0.6	36.6	59	الصف الثالث
	46.6	75	الصف الرابع
6	19.9	32	أقل من سنة
%3.7	49.7	80	1-2 سنة
	26.7	43	أكثر من سنتين

فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمتغيرات التي تحتوي على أكثر من مستويين (المستوى التعليمي لولي الأمر، وعدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم، ومستوى صف الطالب، وعدد سنوات التحاق الطالب بغرفة صعوبات التعلم).

#### الإجراءات

سارت إجراءات البحث وفقاً للخطوات الآتية:

- زيارة بعض مدارس محافظة مسقط للتعريف بموضوع البحث، واستطلاع رأي المعلمين مبدئياً في إمكانية تطبيق البحث بمدارسهم، وموافقة أولياء الأمور على الاشتراك في المقابلات الشخصية.

#### المعالجات الإحصائية

تم تحليل البيانات إحصائياً بواسطة برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS, version 22). وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم على جميع فقرات المقياس.

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام الاختبار الإحصائي "ت" (T-test) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات في حالة المتغيرات التي تحتوي على مستويين (نوع ولي الأمر، وعمر ولي الأمر، ونوع الطالب). ومن جهة أخرى تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) متبوعاً باختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في حال وجود



## ثبات الأداة

يتوقف الثبات في البحوث النوعية على مدى التدقيق في كل مرحلة من مراحل البحث، وعليه لابد من التأكيد على مناسبة نوعية العينة للبحث، وعلى أن الأداة المستخدمة في جمع البيانات هي الأفضل؛ لتحقيق الهدف، وعلى أن يتسم المحققون أو الباحثون بالموضوعية، وأن تحليل البيانات يتم على أسس ثابتة ودقيقة تبعد الباحث عن التحيز. وعليه قامت الباحثات باتخاذ العديد من الإجراءات التي ساعدتهن على ضمان الثقة والموضوعية، ومن أمثلة ذلك:

- اختيار أكثر من باحثة لإجراء المقابلات وذلك للابتعاد قدر الإمكان عن الذاتية أو تأثير المحققة على مسار المقابلة.
- تسجيل المقابلات وإعادة كتابتها لضمان الحفاظ على البيانات.
- اتباع طريقة التحليل اليدوي عن طريق تجزئة الإجابات إلى فئات منتقاة من العبارات أو الاستجابات المعبرة عن موضوع البحث والتي يتلفظ بها كل ولي أمر.

## عينة البحث النوعي

إن البحث النوعي يهدف إلى الاستكشاف والتعمق في المفاهيم والظواهر التي يتم دراستها من وجهة نظر العينة؛ لذلك تم اختيار مجموعة من أولياء الأمور بطريقة قَصْدِيَّة؛ بحيث يكون الاختيار في هذا النوع من العينات على أساس رغبة ولي الأمر للمشاركة في البحث، وبحيث يحقق هذا الاختيار هدف البحث (المعايطة، 2011؛ قنديلحي والسامرائي، 2009). وقد بلغ عدد أولياء الأمور الذين شاركوا في المقابلات الشخصية (12) ولياً للأمر، وتمت مقابلة أولياء الأمور في الفترة من (2017/9/15) إلى (2017/9/30)، واستغرقت كل مقابلة نصف ساعة تقريباً، وكانت تتم المقابلات الشخصية في إحدى حجرات إدارة المدرسة أو في غرفة صعوبات التعلم.

## خطوات تحليل البيانات

قامت الباحثات باستخدام التحليل اليدوي للبيانات - التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات الشخصية- ولتنظيم البيانات؛ اتبعت الخطوات الآتية:

- جمع بيانات المقابلات الشخصية، واستمارات البيانات الأولية الخاصة بالمشاركين، والتسجيلات الصوتية للمقابلات.
- تدوين المقابلات من الأشرطة الصوتية بهدف إنتاج نسخة مكتوبة منها. ونظراً لتحديث بعض المشاركين باللهجة العامية؛ فقد تم إعادة الصياغة باللغة العربية الفصحى، كما تم استخدام الاسم الأول للطالب مع صفه عند تفرغ المناقشات.
- نسخ مدونات المقابلات لأكثر من نسخة، وذلك ليتسنى إعادة تجزئتها وتبويبها.

- توزيع الاستبانات على جميع المدارس التي وافقت أن تشترك في البحث.

- إجراء المقابلات الشخصية، إما في إحدى حجرات إدارة المدرسة أو في غرفة صعوبات التعلم بالمدرسة.
- تفرغ بيانات المقابلات الشخصية المسجلة ورقياً.

## 2- أداة المنهج النوعي

استندت المقابلات الشخصية على مجموعة من الأسئلة التي تم وضعها مسبقاً؛ لتقنين هذه المقابلات. وقد انبثقت هذه الأسئلة من خمسة محاور، تناول كل محور منها جزأين: الجزء الأول يخص معلمة صعوبات التعلم وغرفتها. والجزء الثاني يخص معلمة الفصل العادي وفصلها، وتم تحويل هذه المحاور إلى 20 سؤالاً تم توجيهها إلى ولي الأمر. وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

أولاً: البيانات الشخصية (اختيارية)

ثانياً: محاور المقابلة

- مدى المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطالب ذي صعوبات التعلم في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي.
- علاقة الطالب بمعلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي والأقران.
- مدى تأثير البيئة الصفية على الطالب في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي.
- مدى التعاون والتواصل بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي وأولياء الأمور.
- مدى كفاية معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي فيما يخص التعامل مع الطالب.

## صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأسئلة المستخدمة في المقابلات الشخصية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال صعوبات التعلم والقياس والتقويم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؛ حيث أبدى المحكمون آراءهم بارتباط كل سؤال بالهدف من البحث، وكذلك وضوح كل سؤال وسلامته اللغوية. وعليه تم إعادة صياغة كل الأسئلة التي كانت مسار تعليق من المحكمين، كما تم حذف سؤالين اتفق معظم المحكمين على عدم جدواهما بالنسبة للبحث. وقد تمت إضافة سؤالين اقترحهما أحد المحكمين، واتفقت الباحثات على أهميتهما في خدمة هدف البحث. وبالإضافة إلى ما ذكر؛ فإن الباحثات كنَّ يستخدمن مسجلاً صوتياً في المقابلات؛ حرصاً على الدقة في نقل البيانات التي يتم تجميعها، واستخلاص المعلومات التي ترغب الباحثات في قياسها في البحث الحالي.

- ولغرض تنظيم عملية تبويب وتصنيف البيانات؛ تم الاستعانة بنماذج لفئاتٍ اشتقت من المقياس الموزع خلال الدراسة الكمية. والجدول رقم (2) يوضح مثالاً لطريقة تحليل بيانات المقابلات الشخصية. واستناداً إلى هذا الجدول تحددت المحاور التي تم تصنيف البيانات على ضوءها، والبحث عن آراء أولياء الأمور في الخمس محاور المذكورة سابقاً.
- تم استخدام التحليل اليدوي للبيانات النوعية بتجزئة البيانات الخاصة بإجابات العينة في المقابلات الشخصية إلى مقاطع وكل مقطع يتضمن رأي ولي الأمر في الموضوع محل البحث. بعد تحديد الفئات وموضوعاتها، تم صياغتها على شكل نتائج للبحث، ولدعم نتائج البحث تم الاقتباس من إجابات أولياء الأمور، وربطها بكل موضوع وقفة.
- تم الاستعانة بالدراسات السابقة وأدبيات البحث؛ لشرح وتفسير النتائج.

#### جدول (2): نموذج تحليل بيانات المقابلات الشخصية مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم

م	الفئات	الموضوع	الوصف
		علاقة معلمة صعوبات التعلم بالطالب.	يصف أولياء الأمور علاقة معلمة صعوبات التعلم بالطالب بأنها طيبة: "ابنتي تريد أن تبقى مع معلمة الصعوبات فقط"، "ابنتي ترى أن معلمة الصعوبات لطيفة".
1	العلاقة بين المعلمات والطالب	علاقة معلمة الفصل العادي بالطالب.	يصف أولياء الأمور علاقة معلمة الفصل العادي بالطالب بأنها تشوبها بعض المشكلات: "ابنتي تعاني من معلمة الفصل العادي فهي تخاف منها"، "ابنتي تشعر أن معلمة الفصل العادي تفضحها أمام الطلبة".
		علاقة الطالب ذي صعوبات التعلم بأقرانه	يصف أولياء الأمور هذه العلاقة بأنها غير جيدة حيث يشعر طفلهم بالحرَج من أقرانه: "يشعر ابني بالاحراج عند خروجه من الفصل العادي أمام زملائه"، "ابني يشعر أنه أقل من الطلبة الآخرين".

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال فقد حُصِب متوسط درجات إجابات أفراد العينة التي حصل عليها أولياء أمور الطلبة على فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وحُصِب الانحراف المعياري للدرجات، والجداول (3-5) توضح ذلك. كما حسب مجموع متوسطات درجات إجابات أفراد العينة التي حصل عليها أولياء أمور الطلبة على كل بعد إجمالاً، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ما واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها الطلبة المدرجون في برنامج صعوبات التعلم في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي من وجهة نظر أولياء أمورهم؟ ومناقشتها

جدول (3): التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أولياء الأمور على كل فقرة من فقرات البعد الاجتماعي في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

م	الفقرات	التكرارات					المتوسطات الانحرافات المعيارية
		أتفق بشدة (5)	أتفق (4)	محايد (3)	لا أتفق (2)	لا أتفق بشدة (1)	
فقرات البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم							
1	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص تفاعله الاجتماعي.	32.2%	50.9%	13.0%	2.5%	0.6%	4.13
2	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم أمده بمهارات اجتماعية جديدة.	21.7%	59.6%	13.0%	5.0%	0.0%	3.99
3	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرصة استقلاليتة.	21.7%	46.6%	24.2%	4.3%	0.6%	3.87
4	أرى أن سلبيات إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم أكثر من الإيجابيات.	15.5%	35.4%	17.4%	20.5%	9.3%	2.72
5	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم جعله أقل قدرة على التعبير عن نفسه.	26.1%	49.1%	18.6%	3.7%	1.9%	2.06
فقرات البعد الاجتماعي في الفصل العادي							
6	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم شكل عبئاً عليه في الفصل العادي.	14.9%	43.5%	19.9%	14.3%	5.0%	2.50

م	الفقرات	التكرارات					المتوسطات	الانحرافات المعيارية
		أتفق بشدة	أتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق		
		(5)	(4)	(3)	(2)	بشدة (1)		
7	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم عزله اجتماعياً عن أقرانه في الفصل العادي.	24.2%	43.5%	14.9%	12.4%	2.5%	2.24	1.045
8	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر تواصلًا وتعاونًا مع الآخرين في الفصل العادي.	0.0%	2.5%	14.3%	50.9%	31.7%	1.88	0.742
9	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم سهّل عليه تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه في الفصل العادي.	19.3%	47.8%	25.5%	6.2%	1.2%	3.78	0.873
10	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم يشعره بالحرج أمام أقرانه العاديين عندما يُسحب من الفصل العادي إلى غرفة صعوبات التعلم.	13.7%	31.1%	25.5%	22.4%	6.2%	2.76	1.139

جدول (4): التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أولياء الأمور على كل فقرة من فقرات البعد النفسي في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

م	الفقرات	التكرارات					المتوسطات	الانحرافات المعيارية
		أتفق بشدة	أتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق		
		(5)	(4)	(3)	(2)	بشدة (1)		
<b>فقرات البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم</b>								
1	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص الاستقرار النفسي لديه.	21.1%	52.2%	20.5%	3.7%	1.2%	3.89	0.824
2	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص الثقة بالنفس لديه.	25.5%	50.9%	21.1%	1.2%	0.0%	4.02	0.725
3	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم ساعد على تنمية مهارات التعلم الذاتي لديه.	16.1%	57.8%	17.4%	5.6%	1.9%	3.82	0.841
4	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله يتحسس من مسمى غرفة صعوبات التعلم.	9.9%	18.6%	26.1%	33.5%	10.6%	3.16	1.158
5	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم ساعده على تقدير ذاته.	17.4%	49.1%	21.7%	6.2%	1.2%	3.79	0.863
6	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم ساعد على تنمية مهاراته الشخصية والنفسية.	16.1%	63.4%	14.3%	3.7%	0.6%	3.92	0.719
<b>فقرات البعد النفسي في الفصل العادي</b>								
7	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أشعره بالنقص والضعف مقارنة مع زملائه في الفصل العادي.	9.3%	45.3%	28.0%	14.9%	1.9%	2.54	0.924
8	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أشعره بالإحباط لعدم قدرته على الانسجام مع زملائه في الفصل العادي.	10.6%	44.7%	26.1%	13.7%	4.3%	2.56	1.001
9	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أدى إلى ظهور بعض المشكلات النفسية لديه في الفصل العادي.	15.5%	46.6%	23.0%	10.6%	1.2%	2.33	0.918
10	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر حساسية من نقد زملائه في الفصل العادي.	5.0%	16.8%	28.6%	39.1%	7.5%	3.28	1.008
11	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم زاد من دافعيته نحو التعلم في الفصل العادي.	29.2%	49.7%	16.8%	2.5%	1.2%	4.04	0.823

م	الفقرات	التكرارات					الانحرافات المعيارية
		أتفق بشدة (5)	أتفق (4)	محايد (3)	لا أتفق (2)	لا أتفق بشدة (1)	
12	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم زاد من إحساسه بعدم احترام وتقدير الطلبة له في الفصل العادي.	11.8%	42.2%	26.1%	14.3%	3.7%	1.007
13	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم ساعده أن يكون أقل تشتتاً في الفصل العادي.	14.3%	44.7%	26.1%	9.3%	3.1%	0.960

**جدول (5):** التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أولياء الأمور على كل فقرة من فقرات البعد السلوكي في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

م	الفقرات	التكرارات					الانحرافات المعيارية
		أتفق بشدة (5)	أتفق (4)	محايد (3)	لا أتفق (2)	لا أتفق بشدة (1)	
<b>فقرات البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم</b>							
1	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر نشاطاً وتفاعلاً مع زملائه في غرفة صعوبات التعلم.	26.1%	57.1%	12.4%	1.9%	0.0%	0.681
2	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم قلل من نشاطه المفرط غير المرغوب فيه.	9.3%	43.5%	26.1%	15.5%	2.5%	0.958
3	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر تجاوباً للتعليمات والأوامر في غرفة صعوبات التعلم.	19.9%	56.5%	15.5%	4.3%	0.6%	0.776
4	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم جعله أكثر تعاوناً مع زملائه في الغرفة.	21.7%	59.0%	14.9%	0.6%	0.6%	0.680
5	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص التعامل بشكل إيجابي بينه وبين معلمة صعوبات التعلم.	26.1%	52.8%	16.1%	1.9%	0.6%	0.754
<b>فقرات البعد السلوكي في الفصل العادي</b>							
6	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم خفف من تدمره وشكواه من الفصل العادي.	1.2%	4.3%	23.6%	46.6%	21.1%	0.859
7	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم قلل من سلوكه العدوانية تجاه الآخرين في الفصل العادي.	0.6%	7.5%	26.7%	47.2%	13.7%	0.836
8	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم زاد من فرص اندماجه في اللعب مع زملائه في الفصل العادي.	0.6%	3.7%	14.3%	55.9%	22.4%	0.770
9	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أدى إلى اكتسابه سلوكيات غير مرغوب فيها في الفصل العادي.	4.3%	14.3%	16.1%	39.8%	21.7%	1.123
10	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر ارتباطاً بالفصل العادي والمدرسة.	1.2%	3.1%	20.5%	48.4%	23.0%	0.834
11	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر تقبلاً للأنشطة الصفية واللاصفية.	0.6%	4.3%	14.3%	52.2%	26.1%	0.809

**جدول (6):** المتوسطات، والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أولياء الأمور على كل بعد من أبعاد البحث والأبعاد ككل في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

الأبعاد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم	3.352	0.428
البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم	3.773	0.554
البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم	3.909	0.544

الأبعاد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
الأبعاد ككل في غرفة صعوبات التعلم	3.676	0.384
البعد الاجتماعي في الفصل العادي	2.636	0.571
البعد النفسي في الفصل العادي	2.984	0.393
البعد السلوكي في الفصل العادي	2.361	0.510
الأبعاد ككل في الفصل العادي	2.665	0.324

### البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم

يشير الجدول رقم (6) إلى أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور - وفقاً للبعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم - كان متوسطاً إذ بلغ (3.352). وبالرجوع إلى فقرات البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم في الجدول رقم (3) جاءت متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور مرتفعة، ويدل ذلك على انخفاض مستوى المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها أبناؤهم في غرفة صعوبات التعلم؛ حيث نالت الفقرة "إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص تفاعله الاجتماعي" أعلى متوسط حسابي (4.13)، ثم فقرة "إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم أمدّه بمهارات اجتماعية جديدة" بمتوسط حسابي (3.99)، في حين جاءت فقرة "إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرصة استقلالته" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.87). وهذا يعطي مؤشر إيجابي على انخفاض المشكلات الاجتماعية لدى الطالب ذي صعوبات التعلم أثناء تواجده في غرفة صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى حسن معاملة معلمة صعوبات التعلم للطالب، واهتمامها بتحفيز العمل الجماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل على رفع مستوى مهاراتهم الاجتماعية، وخلق جو اجتماعي مناسب يشجعهم على التجاوب مع زملائهم في الغرفة؛ فالطالب يتأثر بالتعامل الإيجابي الذي يلقاه من معلميه أو زملائه (السعيدة والفرح، 2008). كما أن قلة عدد الطلبة في غرفة صعوبات التعلم يساعد الطالب على بناء علاقات اجتماعية جيدة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كارمن وشابارو (Carman & Chapparo, 2012) التي أشارت إلى أن مهارات أبنائهم الاجتماعية تكون كافية عند تعاملهم مع عدد قليل من الأقران.

### البعد الاجتماعي في الفصل العادي

يتضح من الجدول رقم (6) أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور - وفقاً للبعد الاجتماعي في الفصل العادي- بلغ (2.636)، وهو أقل من مثيله الذي شوهد في غرفة صعوبات التعلم. وبالرجوع إلى فقرات البعد الاجتماعي في الفصل العادي في الجدول رقم (3) جاءت متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور ضعيفة؛ حيث تراوحت ما بين (1.88 - 2.76)، مما يعني ضعف التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي. ولعل السبب في ذلك تدني مفهوم الذات لديهم، وشعورهم بالإحراج أمام زملائهم عند خروجهم من الفصل العادي، كما أن زيادة عدد الطلبة في الفصل العادي عنه في غرفة صعوبات التعلم

يجعلهم غير قادرين على التعامل مع عدد كبير من الأشخاص، فهم يشعرون بالقصور في مهاراتهم الاجتماعية أثناء تفاعلهم مع مجموعة كبيرة من الأفراد (Carman & Chapparo, 2012). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خزايلة والخطيب (2011) التي أشارت إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت دون المتوسط، ويرجع ذلك لما يتصف به الطلبة ذوو صعوبات التعلم من الاندفاعية، وعدم السيطرة على الانفعالات، وصعوبة التواصل الاجتماعي، وتدني مفهوم الذات، وغيرها من الخصائص الشخصية التي تُضعف مهاراتهم الاجتماعية.

### البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم

يتضح من الجدول رقم (6) أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور- وفقاً للبعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم- كان مرتفعاً إذ بلغ (3.773)، وهذا يعكس انخفاض المشكلات النفسية التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في هذه الغرفة من وجهة نظر أولياء الأمور. وبالرجوع إلى فقرات البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم في الجدول رقم (4) جاءت متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور مرتفعة؛ فقد تراوحت ما بين (3.16 - 4.02)؛ مما يعني تدني الشعور بالمشكلات النفسية لدى الطلبة في غرفة صعوبات التعلم. وتُرَجِّع الباحثات السبب في هذه النتيجة لحسن تعامل معلمة صعوبات التعلم مع الطلبة مما يشعرهم بالأمان النفسي. كما أن معلمة صعوبات التعلم قد تلقت تدريباً مناسباً ساعدها على إعداد خطة تربوية فردية تتلاءم مع القدرات الفردية لهؤلاء الطلبة، يُضاف إلى ذلك تجانس الظروف الأكاديمية للطلبة في غرفة صعوبات التعلم. وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة البعد الاجتماعي التي توصل لها البحث سابقاً في غرفة صعوبات التعلم؛ حيث إن انخفاض المشكلات الاجتماعية، وارتفاع المهارات الاجتماعية لطالب ذي صعوبات التعلم يجعله يحمل مفهوماً إيجابياً نحو ذاته؛ فيجعله أكثر ثقةً في نفسه مما يتيح له نمواً نفسياً سليماً (رجب ودسوقي وعثمان 2012). ويتفق ذلك مع دراسة علي (2016) والتي بينت أن السمة العامة للمشكلات النفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تتسم بالانخفاض في غرفة صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر الوالدين.

### البعد النفسي في الفصل العادي

يتضح من الجدول رقم (6) أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور- وفقاً للبعد النفسي في الفصل العادي- كان

حساب السلوك الفردي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدبابنة (2016)، التي أشارت إلى أن أكثر من نصف عينة الدراسة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم أعربوا عن رضاهم عن الخدمات الاجتماعية والسلوكية المقدمة لأطفالهم في مثل هذه الغرف.

### البعد السلوكي في الفصل العادي

يتضح من الجدول رقم (6) أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور- وفقاً للبعد السلوكي في الفصل العادي- كان متوسطاً حيث بلغ (2.361)، وهو أقل من مثيله الذي شوهد في غرفة صعوبات التعلم، مما يدل على ارتفاع معدل السلوك غير المرغوب فيه لدى الطالب ذي صعوبات التعلم في الفصل العادي مقارنة بسلوكه في غرفة صعوبات التعلم. وقد أظهر الجدول رقم (5) أن متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور على فقرات البعد السلوكي في الفصل العادي كانت ما بين متوسطة وضعيفة؛ فقد حازت فقرة واحدة وهي "إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أدى إلى اكتسابه سلوكيات غير مرغوب فيها في الفصل العادي" على أعلى متوسط (3.63)، بينما حازت بقية الفقرات الأخرى على متوسطات ضعيفة (1.99 - 2.31)، وهذا يعني ارتفاع معدل السلوك غير المرغوب فيه للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي. هذا وأكثر المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطالب ذو صعوبات التعلم هي: عدم تقبله للأنشطة الصفية واللاصفية، وقلة ارتباطه بالفصل العادي، وتدمره وشكواه، وكذلك ميول سلوكه نحو العدوانية تجاه زملائه في الفصل العادي. ويرجع ذلك إلى أن معلمة الفصل العادي قد لا تعطي الطالب التركيز الكافي لتوجيهه؛ نظراً لزيادة عدد الطلبة في الفصل العادي مما يقلل من انتباه الطالب، وزيادة تشتته، وتدنى المستوى الأكاديمي له. ويظهر ذلك من خلال بث نشاطه وطاقته في سلوكيات غير مرغوب فيها مما يجعل المشكلات السلوكية تظهر بشدة في الفصل العادي عنها في غرفة صعوبات التعلم. وهذا يتفق مع دراسة الشوربجي وإمام وكاظم (El Shourbagi, Emam & Kazem, 2016) حيث أظهرت ارتباط الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلوكيات غير مرغوب فيها في الفصل العادي، ومنها السلوك العدواني.

### الفروق بين متوسطات الأبعاد في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

يوضح الجدول رقم (7) نتائج تحليل اختبار العينات الزوجي لدلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي. ويتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد البحث لصالح غرفة صعوبات التعلم. ويرجع ذلك إلى تجهيز غرفة صعوبات التعلم بمحفزات تثير اهتمام الطالب ذي صعوبات التعلم وتبعده عن الجو الروتيني للفصل العادي. بالإضافة إلى تجهيزات الغرفة وجذبها للطلاب من: إضاءة، وأثاث مناسب، وتهوية جيدة، وألعاب تعليمية. كما أن عدد الطلبة

متوسطاً إذ بلغ (2.984)، إلا أنه يقل عن مثيله الذي شوهد في غرفة صعوبات التعلم، وهذا يعني ارتفاع المشكلات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي عنها في غرفة صعوبات التعلم. وقد أظهر الجدول رقم (4) أن متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور على فقرات البعد النفسي في الفصل العادي كان متوسطاً بصورة إجمالية ما عدا فقرتين؛ فقد نالت فقرة "إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم زاد من دافعيته نحو التعلم في الفصل العادي" على أعلى متوسط حسابي (4.04). وهذا نتيجة نجاح غرفة صعوبات التعلم في خفض القلق الدراسي الذي قد يصيب الطالب ذا صعوبات التعلم مما جعله أكثر تركيزاً وأقل تشتتاً في الفصل العادي. بينما كانت نتيجة الفقرات التي تعلقبت بعلاقة الطالب ذي صعوبات التعلم مع أقرانه في الفصل العادي متوسطة؛ حيث تراوحت ما بين (2.56 - 2.33)، وهذا يشير إلى عدم قدرة الطالب ذي صعوبات التعلم على تعميم المهارات النفسية والاجتماعية التي اكتسبها في غرفة صعوبات التعلم على أرض الواقع عند تفاعله مع أقرانه في الفصل العادي، مما يجعله يحتاج دعماً من معلمة الفصل العادي؛ لتعطيه الثقة في نفسه. وقد يكون السبب في المشكلة - أساساً- جهل معلمة الفصل العادي بالأساليب الخاصة التي تستخدم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعدم تعاونها كذلك مع معلمة صعوبات التعلم (الدبابنة، 2016). كما أن المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطالب ذو صعوبات التعلم في الفصل العادي تؤدي إلى تدني مهاراته الاجتماعية، مما يقلل ثقته في ذاته، وعدم تجاوبه مع أقرانه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بعيرات وزريقات (2012) والتي جاء فيها: أن البعد النفسي هو أقل الأبعاد التي حازت على رضا أولياء الأمور عند دمج أطفالهم في الفصل العادي.

### البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم

يشير الجدول رقم (6) إلى أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور- وفقاً للبعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم - كان مرتفعاً إذ بلغ (3.909)، مما يعني تمتع الطالب ذي صعوبات التعلم بسلوك سوي في غرفة صعوبات التعلم. وبالرجوع إلى فقرات البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم في الجدول رقم (5) فقد تبين ارتفاع المتوسطات (3.43 - 4.14)، ويدل ذلك على تدني مستوى المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الغرفة. وترجع هذه النتيجة إلى أن عدد الطلبة يكون محدوداً في غرفة صعوبات التعلم؛ مما يقلل من فرص إحداثهم لسلوك غير مرغوب فيه، كما أن غرفة صعوبات التعلم تمثل بيئة مناسبة لخصائص الطالب ذي صعوبات التعلم؛ لكونها غرفة جذابة تحتوي على أركان مختلفة؛ مثل: ركن للعب، وركن للقراءة، وركن للتكنولوجيا، وركن للمهارات اليدوية. إضافة إلى ذلك عدم إغفال مؤهل معلمة صعوبات التعلم وتخصيصها في تعديل سلوك الطالب غير المرغوب فيه، وعملها الدؤوب على تعزيز ثقة الطالب بنفسه، وحثه على الاختلاط بالطلبة الآخرين؛ وهذا ما يعزز السلوك الإيجابي للطلاب على

في الغرفة يكون محدوداً، وتكون الخدمة المقدمة للطلبة فيها فردية بما يتوافق مع قدراتهم الفردية، وكذلك تأهيل معلمة صعوبات التعلم للتدريس لهؤلاء الطلبة، وتدريبها تدريباً خاصاً يساعدها على التعامل معهم. كل هذه العوامل معاً أدت إلى انخفاض المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية في غرفة صعوبات التعلم عنها في الفصل العادي.

جدول (7): نتائج تحليل اختبار العينات الزوجي لدلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

الأبعاد	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم البعد الاجتماعي في الفصل العادي	14.477	*0.002
البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم والبعد النفسي في الفصل العادي	13.143	*0.001
البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم والبعد السلوكي في الفصل العادي	19.776	*0.000
الأبعاد ككل في غرفة صعوبات التعلم والأبعاد ككل في الفصل العادي	21.283	*0.000

\* دالة إحصائياً عند  $\alpha \leq 0.05$

أما بالنسبة لبقية المتغيرات الأخرى فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لجميع الأبعاد الستة، وكذلك بالنسبة للأبعاد الكلية في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدبانة (2016) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لنوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بغرفة صعوبات التعلم. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة علي (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبعد النفسي وفقاً لمتغير نوع ولي الأمر، وقد أرجعت ذلك إلى تقارب المستوى التعليمي والثقافي للوالدين وتساوى تقديرهم للأبعاد المختلفة التي يمر بها أبناؤهم. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشوربجي وآخرين (El Shourbagi et al., 2016)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للبعد السلوكي وفقاً لمتغير الجنس؛ حيث ارتفعت نسبة المشكلات السلوكية لدى الذكور عن الإناث. وكذلك اختلفت مع دراسة بعييرات والزريقات (2012)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات نوع ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة. وقد فسروا ذلك بأن الأمهات أكثر حرصاً على متابعة أبناؤهن، كما أن عدد أفراد الأسرة الصغير يساعد أكثر على متابعة الأبناء؛ فعدد الأبناء الكبير في الأسرة الواحدة لا يسمح لولي الأمر بمتابعة الأبناء وتعليمهم المهارات المختلفة مثل: المهارات الاجتماعية، وذلك بسبب تعدد المسؤوليات الملقاة على عاتقه.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها أبناؤهم تُعزى إلى متغيرات ولي الأمر (نوع ولي الأمر، وعمره، ومستواه التعليمي)، ومتغيرات الأسرة (عدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم)، ومتغيرات الطالب (نوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بغرفة صعوبات التعلم)؟ ومناقشتها

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمستوى التعليمي لمتغير ولي الأمر وذلك بالنسبة لمشكلات البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم، ومشكلات البعد السلوكي في الفصل العادي، وأيضاً الأبعاد ككل في غرفة صعوبات التعلم كما هو موضح في جدول رقم (8). حيث لوحظ أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي لولي الأمر، زاد ذلك من قدرته على الإحساس والتعرف على مشكلات ابنه وتحديدها، والتدخل بالوقت المناسب في اتخاذ القرارات التعليمية الخاصة بابنه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدبانة (2016)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بعييرات وزريقات (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمستوى التعليمي.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.112	2	0.556	3.253	*0.041
	داخل المجموعات	26.836	157	0.171		
البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.213	2	0.607	2.025	0.135
	داخل المجموعات	46.722	156	0.299		
البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.415	2	0.707	2.422	0.092
	داخل المجموعات	44.682	153	0.292		
الأبعاد ككل في غرفة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.079	2	0.539	3.859	*0.023
	داخل المجموعات	21.947	157	0.140		
البعد الاجتماعي في الفصل العادي	بين المجموعات	1.425	2	0.712	2.246	0.109
	داخل المجموعات	49.803	157	0.317		
البعد النفسي في الفصل العادي	بين المجموعات	0.509	2	0.255	1.674	0.191
	داخل المجموعات	23.719	156	0.152		
البعد السلوكي في الفصل العادي	بين المجموعات	2.358	2	1.179	4.735	*0.010
	داخل المجموعات	38.099	153	0.249		
الأبعاد ككل في الفصل العادي	بين المجموعات	0.439	2	0.219	2.128	0.123
	داخل المجموعات	16.181	157	0.103		

\* دالة إحصائية عند  $\alpha \leq 0.05$

الباحثات بعرض النتائج وفقاً للمحاور مع توضيح ما يتعلق بكل جزء داخل كل محور.

### المحور الأول: مدى المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطالب ذا صعوبات التعلم في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

أظهرت نتائج هذا المحور أن مدى المشكلات الاجتماعية والنفسية متقارب بين غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي، إلا أن هذه المشكلات تزداد بشكل عام في الفصل العادي عنها في غرفة صعوبات التعلم؛ فقد أشار أحد أولياء الأمور إلى ذلك بقوله: "الحمد لله أشعر بتحسّن نفسيته وازدادت رغبته في الذهاب إلى المدرسة بعد انضمامه لفصل الصعوبات"، وأضاف آخر: "ليس لابني أي مشكلة سوى المشكلات الأكاديمية"، بينما قال ولي أمر آخر "يزداد شعور ابني بالحرّج مع كل سؤال يوجه إليه بالفصل العادي".

وقد اتضح للباحثات عند تحليل هذا المحور عدم اتفاق إجابات أولياء الأمور على وجود مشكلات اجتماعية ونفسية في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي؛ فالبيض أشار إلى وجود هذه المشكلات بشدة في كلاهما، والبعض الآخر أشار إلى أن هذه المشكلات اقتصر وجودها في الفصل العادي. وقد أشار المكاتين والعبدلات والنجادات (2014)، وعلي (2016) إلى قلة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة في غرفة صعوبات التعلم. وقد

### 3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ما وجهة نظر أولياء الأمور نحو الجوانب المتعلقة ببرنامج صعوبات التعلم من خلال المقابلات الشخصية معهم؟ ومناقشتها

في محاولة للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات أولياء الأمور التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات الشخصية بحيث تم تحويلها إلى بيانات وفقاً للمحاور الآتية:

- 1- مدى المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطالب ذا صعوبات التعلم في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي، وعلاقة الطالب بمعلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي والأقران.
- 2- مدى تأثير البيئة الصفية على الطالب في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي، ومدى التعاون والتواصل بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي وأولياء الأمور.
- 3- مدى كفاية معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي فيما يخص التعامل مع الطالب.

وفي ضوء تلك المحاور؛ انقسمت النتيجة إلى جزأين أساسيين: ضم الجزء الأول إجابات أولياء الأمور فيما يتعلق بوجود ابنه في غرفة صعوبات التعلم. أما الجزء الثاني فاشتمل على إجابات أولياء الأمور فيما يتعلق بوجود ابنه في الفصل العادي. وقامت



### المحور الثالث: مدى تأثير البيئة الصفية على الطالب في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

اتفق معظم أولياء الأمور على أن البيئة الصفية في غرفة صعوبات التعلم هي بيئة محفزة وجاذبة للطالب وتساعد على التعلم والتقدم. أما بيئة الفصل العادي؛ فهي مُصمَّمة للطالب العادي الذي لا يعاني من أي صعوبة؛ فمن وجهة نظر بعض أولياء الأمور أن الفصل العادي يدفع الطالبَ ذا صعوبات التعلم إلى التشتت والانسحاب مما يعوق نجاحه.

وفي هذا السياق جاءت أقوال أولياء الأمور ومنها: " لا تراعي معلمة الفصل العادي ظروف ابني التعليمية؛ فلا تهتم مثلاً بوضعه في الصفوف الأمامية"، "فصل الصعوبات به أركان متنوعة تحفز دافعية ابني".

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه الدباينة (2016) وهو رضا أولياء الأمور عن غرفة صعوبات التعلم، وكذلك اتفقت مع ما توصلت إليه دراسات أخرى عن الاتجاهات الإيجابية لأولياء الأمور نحو غرفة صعوبات التعلم (Somaily et al., 2012). غير أن هذه النتيجة قد اختلفت مع دراسات أخرى أظهرت بدورها رضا أولياء الأمور عن التعليم العام بما في ذلك الفصل العادي (Gasteiger-Klicpera et al., 2013).

والجدير بالذكر في هذا الصدد، أن إحدى الأمهات قد أثارت نقطة مهمة، هي: تغيير مسمى غرفة صعوبات التعلم إلى فصل التسهيلات؛ فمن وجهة نظرها يجب استخدام مسمى يعكس الخدمات التي تُقدَّم في مثل هذه الغرف، وفي الوقت نفسه تمنع تحسس الطلبة من الخدمات التي تقدم فيها.

### المحور الرابع: مدى التعاون والتواصل بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي وأولياء الأمور

جاءت إجابات أولياء الأمور على أسئلة هذا المحور متفقة مع المحور السابق، والتي بيَّنت رضاهم عن التعاون، والتواصل مع معلمة صعوبات التعلم؛ فقد أشار بعض أولياء الأمور إلى أن التواصل مع معلمة صعوبات التعلم كان له وقعٌ إيجابي على تقدم مستوى ابنه، وعلى معالجة المشاكل التي قد تظهر قبل تفاقمها. في حين أن التواصل مع معلمة الفصل العادي لا يتناسب مع ظروف الطفل. وفي هذا الصدد قالت إحدى الأمهات في عملية التواصل: "معلمة الفصل العادي تعاملنا كالآخرين، رغم أن ظروف ولدي تحتاج تواصلًا أكثر". وقد ذكرت أمهات أخريات أن: "معلمة صعوبات التعلم لا تنتظر أن أتواصل معها؛ فهي دائماً تسعى إلى التواصل معي". وتؤكد هذه الإجابات مدى رضا أولياء الأمور عن التعاون والتواصل مع معلمة صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة المحور الأول الذي أوضح رضا ولي الأمر عند التعامل مع معلمة صعوبات التعلم.

لوحظ أن أولياء الأمور لم يتطرقوا في حديثهم إلى مشكلات أبنائهم السلوكية سواءً في الفصل العادي أو في غرفة صعوبات التعلم، على الرغم من أن هناك الكثير من الدراسات التي اختلفت مع هذه النتيجة، والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين صعوبة التعلم والأطفال ذوي النشاط الزائد (Carman & Chapparo, 2012; El Shourbagi et al., 2016).

### المحور الثاني: علاقة الطالب بمعلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي والأقران

أظهرت نتائج تحليل إجابات جميع أولياء الأمور شبه إجماع على أن الطفل يبدي لوالديه ارتياحاً وتقبلاً كبيراً لمعلمة صعوبات التعلم، حيث عبر أحد أولياء الأمور عن ذلك بالقول: "ابنتي تخاف من معلمة الفصل العادي وتفضل البقاء مع معلمة الصعوبات؛ لأنها لطيفة".

أما علاقة الطالب مع أقرانه في غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي؛ فعلى الرغم من أن النتائج لم تُظهر أي دلائل عن علاقة الطالب ذي صعوبات التعلم بأقرانه في غرفة صعوبات التعلم، إلا أن إجابات أولياء الأمور تركزت معظمها في الحديث عن وجود علاقة غير طيبة بين الطالب وبين أقرانه في الفصل العادي؛ حيث قالت إحدى الأمهات: "ابني يشعر بالحرج من زملائه في الفصل العادي عند خروجه إلى فصل الصعوبات"، في حين قالت الأخرى: "ابنتي تشعر أن معلمة الفصل العادي تفضحها أمام زملائها". كما أكد الفكرة ذاتها أحد أولياء الأمور بقوله: "ابنتي تشعر أنها أقل من الطلبة الآخرين"، كذلك أضاف آخر: "مشكلة ابنتي الخجل أمام الطالبات زميلاتنا". وقد اتضح للباحثات مما سبق، أن معلمة الفصل العادي ليست لها علاقة جيدة مع الطالب ذي صعوبات التعلم، أما معلمة صعوبات التعلم فتحظى بعلاقة جيدة معه، وقد ظهرت هذه النتيجة في إجابات معظم أولياء الأمور. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع ما توصلت إليه نتائج التحليل الكمي الذي تم مناقشته في الجزء الأول من البحث الحالي؛ حيث جاءت متوسطات إجابات أولياء الأمور مرتفعة نحو معلمة صعوبات التعلم مقارنة بمعلمة الفصل العادي. كما أنها تتفق مع بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى رضا أولياء الأمور عن دور معلمة صعوبات التعلم في تطوير مهارات أبنائهم، وتنمية قدراتهم الأكاديمية، ومساعدتهم على التكيف، أكثر من معلمة الفصل العادي (Somaily, 2012; Carman & Chapparo, 2012). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن معلمة الفصل العادي تقوم بتدريس عدد كبير من الطلبة مقارنة بمعلمة صعوبات التعلم، كما أن معلمة الفصل العادي لديها منهج محدد وعليها الانتهاء منه في فترة محددة مما يعوق قدرتها على التفاعل مع الفروق الفردية للطلبة، كما أننا لا نغفل أن معلمة الفصل العادي لم تحصل على دورات تؤهلها للتعامل مع الطالب ذي صعوبات التعلم. أما فيما يتعلق بعلاقة الطالب ذي صعوبات التعلم بالأقران؛ فقد أظهرت النتائج أن هناك مشكلة في علاقته بأقرانه في الفصل العادي.

## المراجع

- أبو أسعد، أحمد (2015). *الحقبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم*. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- أبو بكر، زينب (2010). التعليم وتمكين الشباب في المجتمع: رؤية مستقبلية للتخلص من المشكلات التي تواجه قطاع الشباب. *مجلة شؤون اجتماعية*، 27(106)، 153-167.
- أبو غزال، معاوية (2006). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بشقة، سماح (2016). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 17، 101-113.
- بطرس، حافظ (2009). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. دار المسيرة: عمان، الأردن.
- بعيرات، محمد ؛ والزريقات، إبراهيم (2012). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الأسرة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 10(3)، 229-248.
- البلوي، خولة (2015). المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك. *دراسات، العلوم التربوية*، 42(3)، 725-746.
- خزاعلة، أحمد ؛ والخطيب، جمال (2011). *المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات*. *دراسات، العلوم التربوية*، 38(1)، 372-389.
- الخطيب، جمال ؛ والحديدي، منى (2003). *مناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، الكويت: مكتبة فلاح*.
- الدبابنة، خلود (2016). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(2)، 269-286.
- رجب، أميرة ؛ ودسوقي، تشرين ؛ وعثمان، أحمد. (2012). إبراهيم العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، 12، 203-225
- الروسان، فاروق ؛ والخطيب، جمال ؛ والناطور، ميادة (2004). *صعوبات التعلم، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت: الصفاة*.

## المحور الخامس: مدى كفاية معلمة صعوبات التعلم ومعلمة

### الفصل العادي فيما يخص التعامل مع الطالب

تشابهت إجابات أولياء الأمور في هذا المحور حينما تطرقت إلى احتياج معلمة الفصل العادي إلى الإعداد، والتأهيل الجيد، وحضور دورات متخصصة في هذا الشأن. وقد اقترح بعض أولياء الأمور أن ولي الأمر نفسه يحتاج إلى حضور مثل هذه الدورات وليس معلمة الفصل العادي وحدها.

ومن هذه الأقوال: "لا توجد مشكلات نفسية ولا اجتماعية ولكن يرجى إعطاء المعلمة العادية برنامج خاص في كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الصعوبة"، "ألا يوجد دورات لمعلمات الفصل العادي في الصعوبات".

والجدير بالذكر أن معظم أولياء الأمور قد ذكروا أن معلمة صعوبات التعلم مؤهلة تأهيلاً جيداً وتستطيع التعامل مع الطالب ذي صعوبات التعلم وكذلك مع ولي الأمر؛ حتى أن البعض قد أشار إلى اللجوء إلى معلمة صعوبات التعلم عند الحاجة إلى الاستشارة في أوضاع تخص طفله. ويتلاءم ذلك مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم رضا ولي الأمر عن خدمات الفصل العادي المتمثلة في المعلمة نفسها؛ حيث إن عدم تأهيل معلمة الفصل العادي يجعلها - لا إرادياً - تتجاهل الفروقات الفردية بين الطلبة؛ فتعامل الطالب ذا صعوبات التعلم كطالب عادي، ولا تهتم بدعمه؛ مما قد يؤدي إلى ظهور أو تفاقم بعض المشكلات (Somaily, Al-Zoubi, & Bani, 2012).

### التوصيات

- في ضوء النتائج السابق ذكرها، توصي الباحثات بالآتي:
- عقد المدرسة دورات تدريبية لمعلمات الصف العادي ولأولياء الأمور؛ لتعريفهم ببرنامج صعوبات التعلم وما ينجم عنه من مشكلات، وحثهم على ضرورة متابعة الطلبة.
  - الاهتمام بمعالجة المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في البيئة المدرسية والعمل على خلق البيئة الصفية المناسبة لهم سواء في غرفة صعوبات التعلم أو في الفصل العادي.
  - الاتصال المستمر بين معلمة صعوبات التعلم، ومعلمة الفصل العادي، وأسرّة الطالب ذي صعوبات التعلم؛ لزيادة تفاعل أولياء الأمور مع المعلمات وإبلاغ الوالدين بانتظام عن تقدم الطالب.
  - المتابعة المستمرة لأبنائهم؛ للتعرف على أي مشكلات أكاديمية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو سلوكية قد تظهر، وذلك للسعي لإيجاد حلول لها قبل تفاقمها.

- الزيات، فتحي (2007). *صعوبات التعلم- الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السعيدة، ناجي ؛ والفرح، يعقوب (2008). اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو أبنائهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 12، 235-212.
- السعيد، هلا (2012). *الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيائية للفصول وغرف المصادر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. عربي-انجليزي، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- الشوربجي، سحر (2016). معايير جودة معلم التربية الخاصة وفقا لمجلس الأطلال الاستثنائي. بحث منشور في وقائع المؤتمر الدولي الرابع لكلية التربية "الاعتماد الأكاديمي: الطريق الى استدامة الجودة في التعليم". جامعة السلطان قابوس، نوفمبر 2016، 582-566.
- على، سهام (2016). عرض المشكلات النفسية لدى أطفال صعوبات التعلم من وجهة نظر والديهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة التنمية البشرية*، 2، 290-249.
- قنديلي، عامر؛ والسامرائي، ايمان (2009). *البحث العلمي (الكمي والنوعي)*. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الكايد، زين (2012) فاعلية الصورة الاردنية من قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة الطفولة والتربية*، 4(12)، 150-111.
- المحادين، حسن؛ والنوايسة أديب (2009). *تعديل السلوك: نظرياً وإرشادياً*. عمان: دار الشروق.
- محمد، عادل ؛ وناصف، محمد (2013). المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى فئات متباينة من أطفال الروضة كمنبئات بأهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. *مجلة الطفولة والتربية*، 5(13)، 132-17.
- المعاينة، عبد العزيز (2011). *اتجاهات حديثة في البحث العلمي*. حولي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- المقداد، قيس؛ وبطينة، أسامة؛ والجراح، عبدالناصر (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(3)، 270-253.
- المكانين، هشام؛ والعدلات، بسام؛ والنجادات، حسين (2014). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها
- بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(4)، 516-503.
- Al Khateeb, J., & Hadidi, M. (2009). Teachers' and mothers' satisfaction with resource room programs in Jordan. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 56-59.
- Backenson, E.; Holland, S.; Kubas, H.; Fitzer, K.; Wilcox, G.; Carmichael, J.; Fraccaro, R.; Smith, A.; Macoun, S.; Harrison, G. & Hale, J. (2015). Psychosocial and adaptive deficits associated with learning disability subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 511-522.
- Carman, S., & Chapparo, C. (2012). Children who experience difficulties with learning: Mother and child perceptions of social competence. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59, 339-346.
- Council for Exceptional Children. (2015). *What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards*. Arlington, VA: CEC.
- El Shourbagi, S.; Emam, M. & Kazem, A. (2016). Évaluation par les enseignants des symptômes du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à Oman. *Journal of Educational Studies*, 7, 499-515.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C.; Gebhardt, M. & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681.
- Learner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Somaily, H.; Al-Zoubi, S. & Bani Abdel Rahman, M. (2012). Parents of students with learning disabilities attitudes towards resource room. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 1-5.