

المجلد (١٩)، العدد (٦٨)، الجزء الثاني، مارس ٢٠٢٥، ص ١٢٧ - ١٧٢

واقع استخدام استراتيجيات التدريس الفعال للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في مدينة مكة المكرمة

إعداد

ممدوح محمد سراج الزهراني

طالب ماجستير في تخصص صعوبات التعلم بقسم
التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة جدة

د/ محمد مبارك مشيط الشهراني

أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية
الخاصة بكلية التربية - جامعة جدة

واقع استخدام استراتيجيات التدريس الفعال للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في مدينة مكة المكرمة

د/ محمد الشهراني (*) & ممدوح الزهراني (**)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية، والحواس المتعددة) مع الطلاب من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. كما سعت إلى معرفة أثر أربع متغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)، على استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال. اتبعت الدراسة المنهج الكمي الوصفي لتحقيق أهدافها. تألف مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمكة المكرمة (ن=٩٤) معلم ومعلمة يشرفون على تدريس وتعليم هؤلاء الطلاب. عينة الدراسة فسحت عن طريق استبانة الكترونية تم إعدادها من قبل الباحثين موجهة إلى كافة معلمي ومعلمات طلاب ذوي صعوبات التعلم بمكة، بأسلوب المسح الشامل. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الفعال للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمكة قد جاء ضمن المستوى المرتفع جدًا. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة، وذلك باختلاف متغيرات الجنس (ذكر أو أنثى)، الدرجة العلمية (دبلوم، بكالوريوس، أو دراسات عليا)، سنوات الخبرة (أقل من ٥، من ٥ إلى ١٠، أكثر من ١٠ سنوات)، وعدد الدورات التدريبية (أقل من ٥، من ٥ إلى ١٠، أكثر من ١٠ دورات). بناءً على النتائج، قدمت الدراسة عدة توصيات أبرزها ضرورة تشجيع معلمي ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم تفاعلية داخل الفصول الدراسية لتحفيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم، توفير تقنيات تعليمية وتكنولوجية سهلة الاستخدام من قبل المعلمين والطلبة لدعم التعلم المتعدد الحواس، وتسهيل عملية التعلم والتعليم.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات، التقنيات الحاسوبية، التدريس الفعال، الحواس المتعددة، وذوي صعوبات التعلم.

(*) أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة جدة.

(**) طالب ماجستير في تخصص صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة جدة.

The Reality of Using Effective Teaching Strategies for Learning Difficulties Students: Teachers' Perspective in Makkah Almukarrama□

Dr. Mohammed Alshahrani & Mamdouh Alzahrani

Abstract

The aim of this study was to learn about the use of two strategies (computer-based learning, and multiple senses), with students with learning difficulties from their primary school teachers' perspective in Makkah Almukarrama. It also sought to know the impact of four variables (sex, degree, years of experience, and number of training courses) on teachers' responses to learning difficulties about the use of effective teaching strategies. A quantitative descriptive approach is used to achieve its objectives. The school community consisted of primary school teachers of students with learning difficulties in Makkah (n = 94) teachers who educate these students. Using a comprehensive survey method, researchers administered an electronic questionnaire to teachers and students with learning difficulties. The results of the study revealed that the level of use of effective teaching strategies for students with learning difficulties from their teachers' perspective in Makkah came at a top level. The results also indicated that there are no statistically significant differences between teachers' responses to learning difficulties in using effective teaching strategies at the primary level at Makkah, depending on the gender variables (male or female), degree (diploma, bachelor's degree, or postgraduate), years of experience (less than 5, 5 to 10, more than 10 years) and the number of courses (less than 5, 5 to 10, more than 10). Based on the results, the study made several recommendations, most notably the need to encourage teachers of learning-disabled students to use interactive learning strategies within classrooms to motivate their students, provide easy-to-use educational and technological techniques by teachers and students to support multisensory learning, and facilitate the process of teaching and learning.

Keywords: strategies, computer-based learning, effective teaching, multi-sensory learning, and students with learning difficulties.

المقدمة:

يعد عالم النفس الأمريكي صمويل كيرك Samuel Kirk أول من أشار إلى مصطلح صعوبات التعلّم عام ١٩٦٢م، فقد أوضح أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم نوعية، يظهرون اضطراباً في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة والتي تظهر على شكل اضطراب في تحليل وفهم المسموع، التفكير، الكلام، القراءة، التهجي، العمليات الحسابية، أو الإعاقة الإدراكية. تنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ، مشاكل سلوكية، أو انفعالية، وليس نتيجة للتأخر العقلي، الحرمان الحسي، أو العوامل البيئية، أو الثقافية (دينور، ٢٠٠٥). أشار سوانسون وسايز (٢٠٠٣) Swanson, H. & Saez إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم من وجهة النظر الأكاديمية المعرفية يعانون من اضطرابات في مهارات التذكر (معالجة البيانات الواردة إلى الذاكرة قصيرة المدى، العاملة، وطويلة المدى)، وما يرتبط بهذه المهارات من أداء للمهام الأكاديمية المعرفية. ليس هذا فقط، بل إنهم يعانون كذلك من مشكلات في التذكر السمعي والبصري، ولديهم صعوبة في الاحتفاظ بالمعارف والمعلومات لفترة كافية، ومن ثم استدعاء هذه المعلومات الدقيقة وفق المواقف التعليمية المرتبطة بها. تعد صعوبة القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة في صعوبات التعلم، إن لم تكن المحور الأساسي فيها، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي؛ نظراً لأن التعلم يعتمد في هذه الفترة بالذات بدرجة كبيرة على المهارات القرائية الصامتة والهجرية، ولذلك فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبي جداً على الجوانب النمائية كالانتباه، التواصل، التذكر، الإدراك، والتمييز السمعي البصري (الظاهر، ٢٠٠٨)، للطلاب ومن ثم على شخصيته، وبالتالي على مساره الدراسي (جبايب، ٢٠١١).

تعد صعوبات التعلّم من فئات التربية الخاصة التي حظيت باهتمام الباحثين، الآباء، الاختصاصيين النفسيين، والمعلمين، بسبب المشكلات الكبيرة التي تمثل تحدياً للمهتمين بمشكلات الأطفال ذوي الإعاقة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلّم بصفة خاصة، نظراً لما يشوبها من غموض في التقييم والتشخيص (الشعيل، ٢٠٠٩)، ومن ثم في تقديم الخدمات التعليمية وفق بدائل تربوية متنوعة (ابوالرب، ٢٠١٦). الطلاب ذوي صعوبات التعلّم يتمتعون بقدرات عقلية عامة في مستوى

متوسط أو ربما أعلى من المتوسط قليلاً، إلا أن هناك تبايناً واضحاً بين قدراتهم الكامنة ومستوى تحصيلهم الدراسي الفعلي (البتال، ٢٠٠١). تكمن خطورة صعوبات التعلم في كونها خفية (حماد، ٢٠١٨)؛ حيث لا يختلف الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم في مظهره الخارجي وسلوكه العام عن الطالب العادي. يتمتع أفراد هذه الفئة بقدرات جسمية وحسية، طبيعية ولا يعانون من أي إعاقات أو اضطرابات انفعالية شديدة، أي أنهم ظاهرياً في عداد العاديين. كما تكمن خطورة صعوبات التعلم في آثارها السلبية على شخصية الطالب بمختلف جوانبها، حيث تؤدي إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية (القمش، ٢٠١٢)، وذلك لأن من أبرز ملامحها انخفاض مستوى التحصيل الدراسي (Johnson, 2009)، للطالب مقارنة بأقرانه في نفس المرحلة العمرية. بالتالي قد يؤدي ذلك إلى بعض المشاكل السلوكية والانفعالية (النجداوي، وكفاوين، ٢٠١٥)، إما بشكل مباشر أو غير مباشر. هذا بدوره يؤدي إلى تدني مستوى ثقة الطفل بذاته (حمزة، ٢٠٠٨)، معاناته المزمنة من القلق (يوسف، ٢٠١١)، الفشل والإحباط (يوسف، ٢٠١٠)، التوتر (كوافحة، وعبد العزيز، ٢٠١٠)، الانسحاب والعناد (المكانين وآخرون، ٢٠١٤)، الاكتئاب (هلاهان وآخرون، ٢٠٠٧)، ومن ثم العدوان (البناء، ٢٠٠٥)، سواءً نحو الذات أو نحو المجتمع. وتطبيقاً لفلسفة الدمج، يتعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التربية العامة، حيث يعتبر الصف العادي هو البديل التربوي الذي يمكن من خلاله تحقيق الحاجات الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (شارما، وسوكال، ٢٠١٤)، مع وجوب توافر خدمة معلم صعوبات التعلم في غرف المصادر، فيقضي هؤلاء الطلاب معظم وقتهم في الصف العادي بمدارس التعليم العام، بينما يقضون حوالي ساعتين في غرف المصادر ويقوم بتعليمهم فيها معلم التربية الخاصة متخصص في صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة من خلال تزايد أعداد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، كون هذه الفئة من الفئات المنتشرة في المدارس، حيث أوضحت الهيئة العامة للإحصاء في المملكة، والتي كان لها مساهمة في المؤتمر الدولي الخامس للتأهيل والإعاقة والذي عقد في الرياض في مايو عام ٢٠١٨، حيث أفاد أن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة هو ٥.٩٪ أي ١.٣٤٩.٥٨٥ شخص من إجمالي عدد السكان ٣٢.١٧٥.٢٢٤ شخص (التعداد العام للسكان والمساكن، ٢٠٢٢)،

ونسبة انتشار إعاقة صعوبة التعلم بين ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة هي ٧٪ من طلاب التعليم العام في المرحلة الابتدائية (ابونيان، ٢٠٢٠). من هنا تبرز مشكلة الدراسة في تسرب هذه الفئة من المدارس نتيجة للصعوبات الدراسية التي يواجهونها والتي ينتج عنها مشاكل تتمثل (الكحالي، ٢٠١١)، ومشاكل سلوكية (خوجة، ومدور، ٢٠١٩)، اجتماعية (يوسف، ٢٠١١)، ونفسية (ابوشعيرة، وغباري، ٢٠١٥)، معقدة كثيرة، الأمر الذي يتطلب ضرورة الاستجابة لهذه الفئة بالشكل الذي يلبي احتياجاتهم المعرفية، الأكاديمية، النفسية، والتعليمية، وإجراء التعديلات والتغييرات اللازمة تزامناً مع التطورات العلمية والمعرفية. واستجابةً للتطورات التي انعكست من خلال التشريعات والقوانين والاتفاقيات الدولية، كالقانون الفيدرالي الأمريكي لتربية ذوي إعاقة التعلم (IDEA, 2004)، التي أكدت على حق الأفراد ذوي الإعاقة في تلقي التعليم النوعي الذي يلبي احتياجاتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة من خلال معلمين وأخصائيين على درجة عالية من الكفاءة (شارما، وسوكال، ٢٠١٤)، خاصة في ظل التطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي. أضف إلى ذلك، فإن مشكلة الدراسة تكمن في التنوع الداخلي الشديد داخل قدرات وإمكانات والخصائص الداخلية لكل فرد من أفراد صعوبات التعلم، وبين الأفراد بعضهم البعض، وفيما بينهم وبين الفئات الأخرى من فئات التربية الخاصة التسع المعروفة، وذلك وفقاً لنوع الصعوبة التعليمية من صعوبات التعلم الكثيرة والمتنوعة سواءً في القراءة، الكتابة، الحساب، الاملاء، الديسلكسيا، وغيرها، الأمر الذي يتطلب توفير الوسائل، الاستراتيجيات، تقنيات التعليم، الأساليب التعليمية، وبخاصة ما يرتبط منها باكتسابهم مهارات القراءة، والكتابة، بهدف توفير أفضل فرص للتعلم المناسب والمتوافق مع احتياجاتهم وقدراتهم، وتحسين مستواهم الدراسي، وامتلاكهم لمهارات القراءة في ظل ما يمتلكونه من قدرات. وهذا مما يساعد في الوصول إلى أفضل مستوى من التعليم لهذه الفئة للوصول إلى أعلى استثمار ممكن في قدراتهم الكامنة. هذا كله يتطلب الوقوف على كيفية تدريبهم على أفضل المهارات التي يمكن أن يتلقونها في ظل البرامج الدمجية في إطار مدرسة الحي العادية.

أسئلة الدراسة:

بناءً على ما سبق، ولوجود ثغرة بحثية واضحة في موضوع مدى استخدام الاستراتيجيات التدريسية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، قرر الباحثان إجراء الدراسة الحالية والتي تركز على سؤال

أساسي واحد وهو: ما هو واقع استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في مدينة مكة المكرمة؟، والذي يندرج تحته خمسة أسئلة فرعية وهي: ما مستوى استخدام استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية، والحواس المتعددة) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية بمكة؟، هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لأربع متغيرات: الجنس (ذكر، أو أنثى)، الدرجة العلمية (دبلوم، بكالوريوس، أو دراسات عليا)، سنوات الخبرة (اقل من ٥، من ٥ إلى ١٠، ١١ سنة فأكثر)، وعدد الدورات (اقل من ٥، من ٥ إلى ١٠، أكثر من ١٠ دورات)؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى استخدام استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية، والحواس المتعددة) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.
- معرفة أثر متغير الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، وعدد الدورات، على استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية لهذه الدراسة بتحديد أهم استراتيجيات التدريس الفعال المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات طُلاب صعوبات التعلم، في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي ومعلمات طُلاب صعوبات التعلم في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: اقتصر الحدود المكانية لهذه الدراسة على مدارس التعليم العام في مدينة مكة التابعة لإدارة تعليم مكة المكرمة بالمملكة.

■ **الحدود الزمنية:** تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي

١٤٤٥-١٤٤٤ هـ.

مصطلحات الدراسة:

تحتوي هذه الدراسة عدة مصطلحات رئيسية، ويستعرض هذا الجزء التعريف النظري والإجرائي لهذه المصطلحات على النحو التالي:

أولاً: استراتيجيات التدريس الفعال - Effective Teaching Strategies

هو ذلك النمط من التدريس الذي يفعل من دور الطالب في التعلم، فلا يكون الطالب فيه متلقياً للمعلومات فقط، بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة. بمعنى آخر، هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي، والمشاركة الإيجابية للتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة، وضع الفروض، القياس، قراءة البيانات، والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه (السليتي، ٢٠١٧، ص. ٥٥).

كما يعرف الباحثان استراتيجيات التدريس الفعال إجرائياً بأنها؛ مجموعة من الأساليب والتقنيات التي تستخدم في مجال التعليم لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يواجهون تحديات خلال دراستهم، وتسعى إلى تحسين تفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية، مع التركيز على تلبية احتياجاتهم الفردية، وتوفير بيئة تعلم مناسبة.

ثانياً: صعوبات التعلم - Learning Difficulties

هو تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية؛ نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي (Kirk and Chalfant, 1984)

كما يعرف الباحثان معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنه؛ ذلك المعلم المعد إعداداً خاصاً لكي يتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من حيث إعداد الخطة التربوية الفردية،

وأساليب التدريس الخاصة بهم، وكذلك توظيف أساليب تعديل السلوك مع تلك الفئة. غالباً ما يحمل معلم ذوي صعوبات التعلم درجة البكالوريوس في صعوبات التعلم أو الدبلوم العالي في صعوبات التعلم، ما بعد البكالوريوس العام في التربية.

الإطار النظري:

مفهوم صعوبات التعلم:

تمت الإشارة إلى مفهوم صعوبات التعلم لأول مرة من قبل صموئيل كيرك عام (١٩٦٣)، حيث وضح أن هناك فئة محددة من الأطفال يواجهون صعوبات عديدة في اكتساب مهارات اللغة والتعلم بأساليب تدريسية عادية، على الرغم من أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، ولا يعانون من أي إعاقات بصرية، أو سمعية تحول بينهم وبين اكتساب اللغة والتعلم. تظهر عادة هذه الصعوبات في حل المسائل الرياضية، أو عند الكتابة، القراءة، الاستماع، التحدث، أو التهجئة (عبدالغني، ٢٠١٠).

وفقاً لدليل معلم صعوبات التعلم (٢٠١٥)، فقد اعتمدت وزارة التعليم السعودية تعريفاً رئيساً لصعوبات التعلم؛ كاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالفهم، استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتتجلى هذه الاضطرابات في صعوبات تتعلق بالاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، والرياضيات. الأهم من ذلك، أن هذه الصعوبات لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، السمعية، الأصرية، أو غيرها من أشكال الإعاقة، ظروف التعلم، أو العناية الأسرية. بحسب دراسة الديسبي (٢٠١٨)، فإن صعوبات التعلم هي اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي في مراحل النمو الأولى من عمر الطفل، بسبب خلل، أو اضطراب في معدلات نموه، وهو ما يؤدي إلى محدودية قدرتهم على الاستماع، القراءة، الكتابة، التفكير، والتحدث.

وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-V، فإنه يتم الحكم على وجود صعوبات تعلم لدى الشخص، عندما تكون الإنجازات الخاصة به في الاختبارات المعيارية للقراءة، الكتابة، و/أو الحساب، أقل بكثير من المتوقع حسب العمر والمستوى التعليمي له. من المفترض أن تكون هذه الصعوبات ناجمة عن خلل وظيفي عصبي مركزي، ويمكن أن تظهر في أي عمر. كما أضاف الدليل كذلك؛ أن صعوبات التعلم يمكن أن تظهر بالتزامن مع

حالات إعاقة أخرى مثل الضعف الحسي، الإعاقة الفكرية، الاضطراب العاطفي، أو الاجتماعي، الظروف الخارجية مثل الاختلافات الثقافية، و/أو التعليم غير الكافي أو غير المناسب، ولكن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات (Bishara, 2023).

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أنها اتفقت على عدة أمور مشتركة، حيث إن صعوبات التعلم هي مصطلح واسع يشير إلى كافة الاضطرابات التي تظهر على مستوى العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة. كما أن هذه التعريفات متفقة جميعاً على أن صعوبات التعلم تؤثر على امتلاك المهارات، وفضلاً عن تأثيرها السلبي على الأداء الأكاديمي، وهذا الأمر يستدعي التدخل بطرق تعليمية متخصصة، ويستوجب توفير دعم فردي لتعزيز النجاح الأكاديمي، وتطوير القدرات الشخصية لذوي صعوبات التعلم.

أنواع صعوبات التعلم:

هناك شبه اتفاق بين المختصين في مجال صعوبات التعلم نحو تقسيمها إلى نوعين فقط وهما صعوبات التعلم النمائية، الأكاديمية (مقال، ٢٠١٥)، ولكن أشارت بعض الأدبيات كدراسة الديسبي (٢٠١٨) إلى وجود مرحلة متوسطة بين هذين النوعين وهي صعوبات التعلم للمهارات قبل الأكاديمية، وفي هذه المرحلة تظهر بشكل واضح كافة المشكلات التي تتعلق بالمهارات الأولية لتعليم ذوي صعوبات التعلم كالاستعداد للقراءة، الكتابة، ولتعلم الرياضيات.

أسباب صعوبات التعلم:

لقد أشار دليل معلم صعوبات التعلم (٢٠١٥)، بأن أسباب صعوبات التعلم تعزى لأربعة عوامل رئيسية وهي؛ العوامل الطبية وتتمثل في إصابات المخ البسيطة، أو الخلل الدماغي البسيط والذي يتم التعرض له قبل الولادة أو خلالها. بالإضافة إلى العوامل الحيوية الكيميائية والتي تتمثل في زيادة أو نقصان بعض العناصر الكيميائية الحيوية التي تحافظ على توازن الجسم وحيويته ونشاطه مثل؛ قصور التوازن الكيماوي الحيوي في الجسم. العامل الثالث هو العامل البيئي، والذي يتمثل في المشكلات البيئية التي قد يتعرض لها الطفل، كالتلوث، أو نقص التغذية، والتي تؤثر على نمو الطفل الجسمي، وتحديدًا نمو الجهاز العصبي المركزي. أما العامل الرابع فهو العامل

الوراثي؛ ويتمثل في وجود أحد أفراد الأسرة لديه صعوبات تعلم، أو إعاقات أخرى، مما قد يجعل صعوبات التعلم ذات أساس جيني أو وراثي.

أوضح عبدالغني (٢٠١٠)، إلى أن صعوبات التعلم تعزى لعدة أسباب، والتي تتمثل في مشكلات نمو المخ لدى الجنين، والعوامل الوراثية؛ فمن الممكن أن يكون لها دور في ظهور صعوبات التعلم، حيث يمكن أن يكون للأفراد أقارب يعانون من نفس المشكلة. كذلك مشاكل التلوث والبيئة ونقص التغذية، التي قد تؤثر على تطور الدماغ، والأداء العقلي. كذلك هناك عوامل تربوية مثل؛ تأثير البيئة التعليمية، وجودة طرق وأساليب التعلم، والتي يمكن أن تلعب دوراً في تحديد فاعلية عملية التعلم. بالإضافة إلى العوامل النفسية مثل؛ اضطرابات القلق، أو الاكتئاب والتي قد تؤثر على القدرة على التركيز والاستيعاب. هذا بالإضافة إلى عوامل أخرى، كالمعاملة الوالدية الخاطئة والقاسية لفترات زمنية طويلة مع أبنائهم.

ومن خلال ما سبق؛ يمكن استنتاج أن صعوبات التعلم ناتجة عن مجموعة من العوامل المعقدة (العزازي، ٢٠١٤)، المتنوعة، والمتداخلة. لكن يتضح أن هناك أربعة عوامل رئيسية تلعب دوراً مهماً في تكوين صعوبات التعلم هي؛ العوامل الطبية، الحيوية، البيئية، والوراثية، وهذه العوامل هي التي تحدد كفاءة تفاعل الأفراد مع عملية التعلم.

مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية:

هناك ست مظاهر يمكن ملاحظتها لدى ذوي صعوبات التعلم، أوردها سهيل (٢٠١٢)، والتي تتمثل في الآتي؛ أولاً، مظاهر تتعلق بالقراءة، وتتمثل في صعوبة التعرف على أصوات الأحرف، و/أو استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى خلال القراءة، صعوبة إدراك القوافي، صعوبة نطق الأصوات داخل الكلمة، وصعوبة ترتيب الحروف الأبجدية وغيرها. ثانياً، مظاهر تتعلق بالتهجئة، وتتمثل في عدم الاستخدام المنتظم للحروف المتشابهة في النطق، حذف الأحرف الممدودة، صعوبة نطق أواخر الكلمات بشكل صحيح، ومشكلات في تهجئة الكلمات التي تنتهي أواخرها بتاء أو هاء. ثالثاً، مظاهر تتعلق بالتنظيم، وتتمثل بعدم وجود استراتيجية محددة لديه في التنظيم، سواءً بالجدول الدراسي، أو الأدوات التي يستخدمها خلال عملية التعلم، وكذلك صعوبة

تذكر الواجبات المدرسية وتنظيم أداءه. رابعاً، مظاهر تتعلق بالحركة، والتي تتمثل في صعوبة أداء المهمات التي تتطلب تآزر حركي-عصبي مثل ارتداء الملابس، تزيير الثوب، تقريش الاسنان، وربط الحذاء وغيرها. خامساً، مظاهر تتعلق بالقدرة على الكلام، كالخلط بين الأصوات المتشابهة، صعوبة النطق الصحيح، صعوبة تركيب الأصوات أو مزجها أو خلطها، بالإضافة إلى صعوبة تسمية الأشياء. سادساً، مظاهر تتعلق بالكتابة، وتتمثل في الكتابة بأسلوب غير منتظم، و/أو بطيء جداً، عدم الميل إلى كتابة الفقرات الطويلة، بالإضافة إلى اتخاذ أوضاع غير عادية في الجلوس عند الكتابة، وإمساك القلم بطريقة غريبة.

مهام وأدوار معلم ذوي صعوبات التعلم:

يلعب معلمو ذوي صعوبات التعلم دوراً حيوياً في دعم الطلاب وتوجيههم. من أبرز المهام الأربعة الرئيسة التي يقوم بها معلمو صعوبات التعلم (زراجي، وغيران، ٢٠٢٢)، كالمشاركة في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتواجدون في المدرسة، والتعاون مع الأسرة والمختصين من أجل تحديد الاحتياجات التعليمية الفردية لكل طالب. استخدام استراتيجيات تعليمية متخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لتلبية حاجاتهم العلمية كالمدخل متعدد الحواس (V.A.K.T.) (جعفر، ٢٠٢٣)، والارتقاء بمستوى تحصيلهم الأكاديمي. مساعدة الطلاب على تحسين ثقتهم بأنفسهم، وتحفيزهم للتغلب على صعوباتهم من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة لهم وتشجيعهم على التعلم بكل وقت. وأخيراً؛ نشر الوعي بين كافة عناصر البيئة التعليمية (الطلاب العاديين، الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، المعلمون، المشرفون التربويون، والإداريون)، حول طرق التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم ومميزاتهم.

وفقاً لدراسة عيشة، ونعيمة (٢٠١٧)، فإن هناك العديد من العلامات التحذيرية التي من الممكن أن تكون دليلاً على وجود صعوبات تعلم لدى الطلاب. منها، ظهور عدة مشاكل في مرحلة ما قبل المدرسة، تتمثل في صعوبة نطق الكلمات، العثور على الكلمة الصحيحة، صعوبة اتباع التوجيهات والإجراءات التعليمية المحددة، صعوبة في التلوين والتحكم بأقلام الرصاص والمقص، بالإضافة إلى مواجهة صعوبات عند تزيير الثياب، سحب السحابات، أو ربط الأحذية،

ومواجهة مشكلات في تعلم الأبجدية، الأرقام، الألوان، الأشكال، أو أيام الأسبوع. أما في المرحلة العمرية التي تقع ما بين (٥ إلى ٩ سنوات)، فقد تظهر مشاكل لدى الطلاب تتمثل في الخلط بين الكلمات عند القراءة، صعوبة قراءة كلمات متناغمة، البطء في تعلم مهارات جديدة، بالإضافة إلى وجود مشكلات في تعلم مفاهيم الرياضيات الأساسية، صعوبة معرفة الوقت وتذكر التسلسلات، محدودية القدرة على تعلم العلاقة وإقران الحروف مع أشكالها وأصواتها، بالإضافة إلى عدم القدرة على مزج الأصوات لتكوين الكلمات، وكذلك صعوبة تهجئة الكلمات وارتكاب أخطاء متكررة في نفس الكلمة، مع العلم أنه ليس بالضرورة وجود كل هذه الخصائص مجتمعة في طفل واحد.

عند انتقال الطلاب للمرحلة العمرية ما بين (١٠ إلى ١٣ سنة)، تظهر عليهم عدة أعراض تتمثل في عدم وضوح خط اليد، صعوبة تهجئة نفس الكلمة بشكل مختلف في سياق واحد، بالإضافة إلى كره القراءة والكتابة وتجنب القراءة الجهرية لخوفهم الشديد من التعرض للتنمر من قبل أصدقائهم عند الوقوع في أخطاء متكررة، فضلاً عن صعوبة في القراءة والاستيعاب أو الرياضيات (كوافحة، وعبد العزيز، ٢٠١٠). كما تواجههم مشكلة في حل أسئلة الاختبارات المفتوحة والمسائل اللفظية، ويظهر عليهم ضعف في امتلاك المهارات التنظيمية البسيطة مثل تنظيم غرفة النوم، أداء مهام اليوم البيئية الحياتية، من دون متابعة أو تخريب الأشياء وبعثرتها، وأداء الواجبات المنزلية المهمة في المناسبات مثلاً.

مفهوم القراءة:

تعتبر القراءة من الوسائل الهامة التي يتم استخدامها لاكتساب المعرفة والحصول على المعلومات. كما تعد القراءة الأداة الرئيسة التي يتواصل بها الأشخاص مع بعضهم بعضاً. تظهر أهمية القراءة من المكانة الرفيعة التي أعطيت لها في الفلسفة الإسلامية، حيث كانت أول آية نزلت على الرسول الكريم في قوله تعالى: «اقرأ باسم ربك الذي خلق» (سورة العلق، ٩٦؛ ص. ٥٩٧). هذا الاهتمام بقي إلى العصور الحديثة؛ فعلى الرغم من أن التطور التكنولوجي امتد إلى العالم بأسره، إلا أن القراءة بقيت هي الأداة الأساسية التي تميز حياة الإنسان، فالقدرة على القراءة تعد ضرورة من ضروريات الحياة، وبدونها يفقد الإنسان أهم مقومات تميزه في حياته والتي

يستند عليها في حياته العلمية والعملية (بومزير، ٢٠١٨). عرّف المعجم الوسيط (٢٠١٨)، القراءة لغةً بأنها "مصدر الفعل قرأ"، وهي الصوت الناتج عن النطق للكلمات المكتوبة، واصطلاحاً "جهد فكري ونشاط يقوم به القارئ ويتفاعل معه من خلال ثلاثة أنشطة رئيسة وهي، رؤية الحروف، فهمها، والنطق بها".

تبرز أهمية القراءة من خلال دورها الواضح في توسيع آفاق القارئ وصقل شخصيته، كما أن القراءة هي أحد أهم الأدوات المستخدمة في الحصول على المعرفة، حيث أنها تمد القارئ بحصيلة لغوية ثقافية كبيرة وغنية جداً. كما أن القراءة تعمل على زيادة الإدراك وتقوية الذاكرة، بالإضافة إلى أنها تعد وسيلة التواصل بين ذوي صعوبات التعلم والآخرين، فمن خلال القراءة يتمكن القارئ من النقاش والمفاوضة للمحافظة على مفهوم وتقدير الذات (العصيمي، ٢٠١٢)، لذلك تعد القراءة سبباً من أسباب الازدهار والتقدم البشري (مكرم، ٢٠٢٠). تظهر أهمية القراءة أيضاً من كونها تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب (سالم، ٢٠١٠)، خصوصاً في المراحل المبكرة في المدرسة. وعلى الرغم من أهميتها، إلا أن الدراسات الحديثة تشير إلى وجود ضعف عام في مهارات القراءة عند الطلاب بشكل عام، والطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل مضاعف. أشار العنزي (٢٠١٨)، بأن ٧٪ من تلاميذ طلاب المدارس في المملكة يعانون من صعوبات متنوعة في القراءة. كما أشار أيضاً، إلى أن صعوبات تعلم القراءة هي الأكثر انتشاراً بين الطلاب في المملكة. كذلك، فقد أكد العنزي على أهمية تطوير قدرات القراءة؛ لأنها مهارة أساسية تتمحور حولها عملية التعلم، وتحديدًا في المراحل الأولى من الدراسة. بذلك، فإن نجاح أو فشل الطلاب في اكتساب مهارات القراءة، يؤثر بشكل كبير جداً على قدراته وتطوره الذاتي؛ وبالتالي على مستقبله العلمي ومن ثم الوظيفي.

من هذا المنطلق، توجهت دراستنا إلى التعمق في صعوبات القراءة، للمساهمة في الحد من تطور هذه المشكلة، ومن ثم الحد من انتشارها باعتبارها مشكلة هامة، تؤثر على النمو الاجتماعي لدى الأطفال، وبالتالي تؤثر على ثقتهم بذاتهم، علاقاتهم، صداقاتهم، تطوره النفسي، والمعرفي، وبالتالي، بناء شخصيتهم المستقلة. الجدير بالذكر، أن الطفل يسلك عدّة مراحل حتى يتمكن من

القراءة بشكل جيد، وهذه المراحل تعرف باسم مراحل تطور القراءة عند الأطفال، وتختلف كل مرحلة عن الأخرى من حيث سرعة نطق الحروف، مدى فهم الكلمات، ومدى سرعة القراءة (عريق، ٢٠٢٠).

صعوبات القراءة:

تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي لعسر القراءة صعوبات القراءة بأنها "اضطراب عصبي يؤثر على اكتساب اللغة لدى الأطفال ومعالجتها، يظهر على شكل صعوبة في الإنجاز القرائي لديهم، ويتم تقييمه بواسطة اختبارات تحديد مستوى المهارات القرائية، والتي تقيس قدرتهم على القراءة عند الأطفال مقارنة مع أقرانهم من نفس العمر، والمستوى العقلي" (عبدالحفيظ، ٢٠١٧). وفقاً لدراسة روبيرتو وآخرون (٢٠١٦)، فإن معدل انتشار صعوبة التعلّم بين الأطفال يبلغ حوالي ١٥-٢٠٪ ومن المحتمل أن يكون ٧٠-٨٠٪ منهم مصاباً بصعوبات القراءة، ويمكن وصف هذه الصعوبة بأنها؛ عجز التعلّم القائم على اللغة، والذي يتمثل في عجز في معالجة المعلومات الصوتية، وصعوبة التعرف على الكلمات في القراءة كصعوبات النطق، والهجاء بشكل صحيح. يعرف الباحثان صعوبات القراءة إجرائياً بأنها؛ نوع من الاضطرابات النمائية التي لها جذور عصبية، والتي تؤثر على الفهم الصحيح للمفردات المكتوبة، على الرغم من وجود الذكاء، والتعليم الكافي، والتي تمكن الأطفال من القراءة.

تجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية ركزت على صعوبات قراءة اللغة العربية؛ ويعزى ذلك نظراً لأن اللغة العربية لغة سامية يتحدث بها أكثر من ٤٢٢ مليون فرد في ٢٢ دولة، وهي اللغة السادسة في العالم بحسب احصائيات الأمم المتحدة. تساهم طبيعة الكتابة العربية في ظهور عسر القراءة لدى الأطفال العرب. بالإضافة إلى ذلك، فإن العديد من العوامل في اللغة العربية مثل علم التشكيل، التجويد، الأصوات، الدلالة، وعلم المعاني، ولها تأثير مباشر على كفاءة أداء الأطفال في تهجئة الكلمات وقراءتها (El Kah & Lakhouaja, 2018).

مشكلات القراءة وذوي صعوبات التعلم:

يواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات المتعلقة بالقراءة. بحسب المحمد (٢٠١٩)، فإن صعوبات القراءة هي واحدة من أكثر المشكلات التي تظهر بين الطلاب من ذوي صعوبات التعلم، وهذه الصعوبات يمكن تلخيصها في عدّة جوانب كصعوبة تمييز أصوات الحروف، صعوبة تمييز أشكال الحروف والكلمات، بالإضافة إلى تبديل بعض الأحرف والكلمات، وإضافة بعضها، و/أو تجاهل بعضها. إضافة إلى ذلك، قد يعاني الطلاب من صعوبات أخرى تتمثل في إدراك النص المقروء، ومشكلات الطلاقة في القراءة. أما دليل معلم صعوبات التعلم (٢٠١٥)، فقد بين أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يواجهون مشكلات عديدة من أهمها عدم معرفة الحروف الهجائية، صعوبة تذكر بعضها، فضلاً عن الخلط بين أشكال الحروف الهجائية في مواضع الكلمة، بالإضافة إلى ضعف القدرة على قراءة كلمات تحتوي على ظواهر صوتية كاللام الشمسية والقمرية، التتوين، التاء المربوطة، والهاء. كما أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من بطء شديد في قراءة الكلمات والجمل، ويواجهون صعوبات في تتبع الكلمات على السطر، ولا يستطيعون فهم واستنتاج معنى النص القرائي، بالإضافة إلى أنهم يعتمدون على ذاكرتهم، ويحفظون الكلمات خلال القراءة.

أكد القمش، والجوالدة (٢٠١٢)، أن مظاهر صعوبات القراءة لدى الطلاب تتمثل في صعوبات الإصغاء، الكلام، التنظيم، وتحويل المعلومات من التعبير اللفظي، إلى التعبير الكتابي وبالعكس، فضلاً عن صعوبات قراءة الكلمات، أو الحروف المتشابهة، وصعوبات في القراءة الجهرية، وبطنها. أضاف سهيل (٢٠١٢)، إلى أن صعوبات تعلم القراءة تظهر عليهم عدة خصائص أهمها صعوبات التهجي، وضعف الطلاقة في القراءة الشفوية، وقصور في فهم المقروء، فضلاً عن عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند قراءتها، بالإضافة إلى صعوبة التعامل مع الرموز، وضعف القدرة على تحليل الكلمات للمقاطع والحروف، بالإضافة إلى عدم القدرة على تكوين معنى صحيح لجملته من عدة كلمات.

الدراسات السابقة:

أجرى الزهراني (٢٠٢٣)، دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام استراتيجيات روبنسون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أجل تحسين الفهم القرائي لديهم. سعت الدراسة للكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من استخدام هذه الاستراتيجيات. اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، كما استعانت بالاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من العينة المستهدفة. تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي صعوبات التعلم بمحافظة الطائف بالمملكة، بينما اقتصرت العينة على (٦٥) معلماً فقط. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج وأبرزها؛ أن واقع استخدام استراتيجيات روبنسون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم جاء بمستوى ضعيف. كشفت الدراسة عن أبرز المعوقات التي تحد من استخدام هذه الاستراتيجيات، وهي محدودية الحصة الدراسية، عدم امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة التي تمكنهم من استخدام استراتيجيات تعليمية خلال تدريسهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، محدودية دافعية المعلمين، وكثرة الأعباء التدريسية والإدارية الموكلة إليهم.

أجرى شعبان، ومحمد (2023) Shaaban & Mohamed دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية استراتيجيات الواقع المعزز، ونمذجة الفيديو في تحسين امتلاك الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارات الفهم القرائي، وتحديدًا في مرحلة الطفولة المبكرة. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهدافها. تكون مجتمع الدراسة من كافة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ابتدائية في شمال السعودية، بينما تحددت العينة من (٢٠) طالباً فقط من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم صعوبة في فهم القراءة ويعانون تردد واضح خلال القراءة، ويتوقفون بشكل متكرر عند نطق الكلمات، حيث تم إجراء اختبارات قبلية وبعديّة للمشاركين لتقييم فهم القراءة لديهم، وذلك من خلال طرح ثلاثة أسئلة تحتوي على خمسة عناصر، كل منها يختبر مهارات القراءة الثلاث: الإجابة على الأسئلة، تخمين المعنى من السياق، والمسح الضوئي. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج وأبرزها؛ أن هناك تحسن ملحوظ في درجات الاختبار البعدي لدى عينة الدراسة، مما يدل على فعالية تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أجرى المنقاش (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام استراتيجيات التدريس المثبتة علمياً مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي

لتحقيق أهدافها، واستعانت بالاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من العينة المستهدفة. تكون مجتمع الدراسة من كافة مشرفي ومشرفات صعوبات في المملكة، بينما اقتصرت العينة على (١١٢) مشرفاً ومشرفة. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج وأبرزها؛ أن معظم معلمي صعوبات التعلم وبنسبة (٧٠٪) قد استخدموا استراتيجيات عديدة مع طلبتهم من ذوي صعوبات التعلم. بينت النتائج أن أبرز الاستراتيجيات المستخدمة كانت استراتيجية الحواس المتعددة، أخذ الاختبار، القراءة المتكررة، تدريس الأقران، والتعلم التعاوني. كما وضحت النتائج أن استخدام هذه الاستراتيجية هو سبباً في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهلات العلمية العليا.

كما أجرى دنبيغ، وبنّي خالد (٢٠٢١)، دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية مع الطلاب. كما سعت الدراسة للتحقق من أهم الدوافع التي تجعل المعلمين يتوجهون لاستخدامها، فضلاً عن الكشف عن أثرها على الطلاب. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، كما استعانت بالاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في المملكة، بينما اقتصرت العينة على (٩٦) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات غرف المصادر بمدينة جدة. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج وأبرزها؛ أن معظم معلمي صعوبات التعلم وبنسبة (٦٨٪)، قد استخدموا استراتيجية الخرائط المفاهيمية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كانت أبرز استخداماتها تحدد في ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة للطلبة ومساعدتهم على تفسير وتحليل المواقف والأحداث. وضحت النتائج أن هذه الاستراتيجية لها أثر واضح على تحسين الاستيعاب القرائي للطلبة.

أجرى ألبيا وسونسونا (٢٠٢١) Albia & Sonsona دراسة هدفت إلى التعرف على أهم استراتيجيات القراءة التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة لتحسين مهارات القراءة لدى طلابهم. اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي لتحقيق أهدافها، كما استعانت الدراسة بالمقابلة شبه المنتظمة كأداة رئيسة لجمع البيانات النوعية، لأهم مشكلات القراءة الشائعة التي يواجهها المعلمون في فصول القراءة، وما هي استراتيجيات القراءة المستخدمة لمعالجتها. تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدينة كاجايان دي أورو في الفلبين، بينما تحددت العينة القصدية

للمقابلات من (٣٠) معلماً. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج ومنها أن هناك ثلاثة مشكلات رئيسة تؤثر سلباً على القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي؛ مشكلات تتعلق بالمعرفة الأساسية للكلمات، مشاكل في تعرف المفردات، ومشاكل الطلاقة. كما أظهرت النتائج أن أهم استراتيجيات القراءة الشائعة بين معلمي التربية الخاصة هي استراتيجية تنظيم الرسومات، طرح الأسئلة، واستراتيجية التدريس بمساعدة الأقران. كشفت النتائج أنه على الرغم من أن المعلمين يستخدمون العديد من استراتيجيات تعليم القراءة الثلاثة؛ إلا أنهم يعدلون بعض هذه الاستراتيجيات بناءً على احتياجات الطلاب وقدراتهم.

في سياق متصل، أجرى ستيفينس وآخرون (٢٠٢١) Stevens et al., دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات الحواس المتعدد لأورتن جيلنغهام في تحسين القراءة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة على مستوى الكلمات، أو المعرضين لخطر الإصابة بها. تم ذلك من خلال مراجعة أدبيات تضمنت (١٦)، دراسة تم إجراؤها ما بين عامي (١٩٧٩، و ٢٠١١). توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج وأهمها؛ أن تدخلات أورتن-جيلنغهام في القراءة لا تحسن بشكل دال إحصائياً نتائج المهارات الأساسية للقراءة والتي تتضمن الوعي الصوتي، الطلاقة، والتهجئة. كما أكدت النتائج على ضرورة البحث بعمق وإجراء دراسات للتحقق من فاعلية استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد في تحسين القراءة لهؤلاء الطلاب.

في نفس السياق، أجرى اوزديميل وأكيول (٢٠٢١) Ozdemir & Akyol دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير أنشطة القراءة المبنية على الواقع المعزز لتحسين الفهم القرائي، الدافعية القرائية، الاتجاه نحو القراءة، والمشاركة الصفية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهدافها. تكون مجتمع الدراسة من كافة الطلاب في المدارس الحكومية في مقاطعة كارس في تركيا، بينما اقتصرت العينة على (٥٤) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تم تصميم برنامج تدريبي لمدة (٧) أسابيع يستهدف تحسين جوانب القراءة لدى الطلاب. تم بعد ذلك إجراء مقابلات لبعضهم، للحصول على آرائهم حول البرنامج التدريبي من خلال مقابلة شبه منتظمة. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج ومنها؛ وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي، الاتجاه نحو القراءة، الدافعية، القراءة والمشاركة الصفية، لصالح المجموعة التجريبية. كما أكدت النتائج أن الطلاب قدموا آراء إيجابية تتعلق بتمارين القراءة المبنية على الواقع المعزز، وذكروا أنهم تمكنوا من استخدام الواقع المعزز بسهولة، وأنه يتمتع بميزات ثلاثية الأبعاد، مسلية، تشاركية، وشبيهة بالواقع. كما كشفت النتائج أن استخدام استراتيجيات التدريس هذه كان لها تأثير إيجابي على مهارات التفكير، التطور الأكاديمي، ومهارات الاتصال لديهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي إذ يقوم المنهج الوصفي على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها، أسبابها، واتجاهاتها وغيرها من جوانب تدور حول سبر ظاهرة معينة، والتعرف على حقائقها على أرض الواقع (الدليمي، وصالح، ٢٠٢٠).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة بالملكة، وعددهم (٩٤=ن)، معلم ومعلمة يشرفون على تدريس هؤلاء الطلاب. أما عينة الدراسة فسحبت عن طريق استبانة الكترونية تم إعدادها، ونشرها من خلال موقع (Google Form)، موجهه إلى كافة معلمي ومعلمات طلاب ذوي صعوبات التعلم بمكة المكرمة، بأسلوب المسح الشامل، والذي يستخدم في العادة إذا كان عدد أفراد المجتمع قليل، أو كانت الظاهرة التي سيتم دراستها تستلزم الحصول على معلومات عن كافة أفراد المجتمع بلا استثناء (الدعمة، والباشا، ٢٠٢٣). تمت الإجابة على (٩٠) استبانة جميعها صالحة لأهداف التحليل والقياس، ويعتبر هذا العدد من الاستبانات مناسباً لتعميم النتائج (Sekaran & Bougie, 2020)، حيث تمت الإشارة عند سيكاران، وبويجي إلى أنه ليس هنالك عدد نموذجي لحجم العينة،

ولكن يعتبر حجم العينة بين (٣٠ إلى ٥٠٠)، مقبولا لكثير من البحوث والدراسات الإنسانية والتربوية. والجدول (من ١ إلى ٤) توضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لخصائصهم الديموغرافية.

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٦٩	٧٦,٧٪
أنثى	٢١	٢٣,٣٪
المجموع	٩٠	١٠٠٪

نلاحظ من نتائج الجدول رقم (١) أن النسبة الأعلى من المبحوثين ضمن عينة الدراسة والتي شكلت ما نسبته (٧٦.٧٪) كانوا من الذكور، وعددهم (٦٩)، بينما شكلت نسبة الإناث (٢٣.٣٪)، وعددهن (٢١). هذا مؤشر على أن الأغلبية العظمى من المبحوثين ضمن عينة الدراسة من معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم بمكة كانت من الذكور.

الجدول (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	٩	١٠٪
بكالوريوس	٦٥	٧٢,٢٪
دراسات عليا	١٦	١٧,٨٪
المجموع	٩٠	١٠٠٪

نلاحظ من نتائج الجدول رقم (٢) أن النسبة الأعلى من المبحوثين ضمن عينة الدراسة والتي شكلت ما نسبته (٧٢.٢٪) مؤهلاتهم العلمية بدرجة البكالوريوس، وعددهم (٦٥)، تليها (١٧.٨٪)، جاءت بدرجة الدراسات العليا، وعددهم (١٦)، بينما النسبة الأقل (١٠٪) كانت لدرجة الدبلوم، وعددهم (٩). هذا مؤشر على أن الأغلبية العظمى من معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم بمكة كانوا يحملون شهادات جامعية.

الجدول (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	١٨	٢٠٪
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢٤	٢٦,٧٪
أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٥٣,٣٪
المجموع	٩٠	١٠٠٪

نلاحظ من نتائج الجدول رقم (٣) أن النسبة الأعلى من المبحوثين ضمن عينة الدراسة والتي شكلت ما نسبته (٥٣.٣٪) خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، وعددهم (٤٨)، تليها (٢٦.٧٪) خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، وعددهم (٢٤)، بينما النسبة الأقل (٢٠٪) تقل خبرتهم عن ٥ سنوات، وعددهم (١٨). هذه النتيجة تقود إلى أن أغلب المبحوثين ضمن عينة الدراسة يتمتعون بخبرة جيدة نسبياً، وهذه الخبرة الجيدة تعزز من احتمالية جودة إجاباتهم على عبارات أداة الدراسة نحو الواقع السائد في الميدان.

الجدول (٤)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ دورات	٢٤	٢٦,٦٪
من ٥ إلى ١٠ دورات	٢٥	٢٧,٨٪
أكثر من ١٠ دورات	٤١	٤٥,٦٪
المجموع	٩٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول رقم (٤) أن النسبة الأعلى من المبحوثين ضمن عينة الدراسة والتي شكلت ما نسبته (٤٥.٦٪) لديهم دورات تدريبية أكثر من ١٠، وعددهم (٤١)، تليها (٢٧.٨٪) لديهم دورات عددها من ٥ إلى ١٠، وعددهم (٢٥)، بينما النسبة الأقل (٢٦.٦٪) لديهم دورات أقل من ٥ دورات، وعددهم (٢٤). هذا مؤشر على أن الأغلبية العظمى من المبحوثين ضمن عينة الدراسة كانت من ذوي الدورات المتعددة.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد وتطوير مقياس للتعرف على واقع استخدام استراتيجيات التدريس الفعال للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمدينة مكة، من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من جزأين. الأول؛ يحتوي على الخصائص الشخصية لأفراد العينة، ويشمل أربعة متغيرات وهي الجنس، المؤهل التعليمي، الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. الثاني؛ يحتوي هذا الجزء (٢٤) عبارة تهدف إلى دراسة واقع استخدام استراتيجيات التدريس الفعال للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمكة. تم توزيع هذه العبارات على محورين (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية، واستراتيجية الحواس المتعددة) والجدول رقم (٥) يوضح توزيع عبارات الجزء الثاني من المقياس

الجدول (٥)

توزيع عبارات الجزء الثاني من المقياس

الترميز	المحور	البيان	أرقام العبارات	عدد العبارات
A	الأول	التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	١٢-١	12
B	الثاني	استراتيجية الحواس المتعددة	١٢-١	١٢
المقياس ككل			A1-B12	٢٤

طريقة تصحيح المقياس:

بناءً على اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لترتيب عبارات المقياس، والتي تتدرج الإجابة فيها بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، وغير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) تبعاً لكافة العبارات. بمعنى إذا أجاب المستجيب على عبارة (موافق بشدة) تأخذ درجة (٥)، (موافق) تأخذ درجة (٤)، (محايد) تأخذ درجة (٣)، (غير موافق) تأخذ درجة (٢)، و (غير موافق بشدة) تأخذ درجة (١). للحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج المتوسطات الحسابية ضمن أي مستوى (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، ومرتفع جداً)، تم احتساب معادلة حد القطع التالية: القيمة الأعلى - القيمة الأدنى لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات استناداً إلى (Subedi, 2016).

$$= \frac{1-5}{5} = \frac{4}{5} = 0.80 \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة}$$

وقد تم اعتماد المعيار الموضح بالجدول رقم (٦) للحكم على مستوى محوري الدراسة.

الجدول (٦)

المدى المعدل لدرجات المقياس

المتوسط الحسابي	١.٨٠-١	٢.٦٠-١.٨١	٣.٤٠-٢.٦١	٤.٢٠-٣.٤١	٥.٠٠-٤.٢١
المستوى	منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي إذا كانت قيمته أقل من (١.٨١) يكون ضمن المستوى المنخفض جداً، وإذا تراوح بين (١.٨١-٢.٦٠) يكون ضمن المستوى المنخفض، وإذا تراوح بين (٢.٦١-٣.٤٠) يكون ضمن المستوى المتوسط، وإذا تراوح بين (٣.٤١-٤.٢٠) يكون ضمن المستوى المرتفع، وإذا زادت قيمته عن (٤.٢٠) يكون ضمن المستوى المرتفع.

مؤشرات الصدق والثبات

الصدق الظاهري (Face Validity) :

يقصد بالصدق الظاهري مقدار ما تتضمنه أداة القياس من عبارات ذات صلة بمضمونها والغرض الذي صممت من أجله (ديكوستر، ٢٠١٠)، ويتحقق الصدق الظاهري من خلال عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على عدد من الخبراء الأكاديميين (العبيدي، القيسي، وجاسم، ٢٠١٩)، والمختصين لتحكيمها وإبداء ملاحظاتهم عليها (الشوارة وآخرون، ٢٠٢١). عليه تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين والمختصين حيث قاموا بفحص محتوى أداة الدراسة، وتحليل عبارتها، وقد أبدوا بعض المقترحات والتصويبات للعبارات، وقد تم اجراء جميع التعديلات المطلوبة وفقاً لملاحظات المحكمين.

الصدق البنائي (Construct Validity) :

يهدف هذا الاختبار إلى التأكد من مدى انسجام النتائج التي حصل عليها الباحثان من استخدامه لأداة القياس. يتحقق هذا الانسجام عندما يكون هناك درجة عالية من الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية؛ مما يعني صدقها البنائي (العيسى، ٢٠٢٣). لكي نتمكن من

قياس مضمون المقياس، ولتحقيق الأهداف المرجوة منه تم استخراج واحتساب العلاقة الارتباطية بين العبارة، ومحورها، والأداة ككل، ويتم احتساب العلاقة بينهما عن طريق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، حيث وضع (Patten & Newhart, 2018) عند احتساب العلاقة الارتباطية بين العبارات ومحورها يجب أن لا يقل معدل ارتباطها عن (٢٥٪)، بحيث إذا كانت العبارة المعبرة عن المحور يزيد معدل ارتباطها عن (٢٥٪) تعتبر صادقة بنائياً، بينما يفضل حذفها إذا كانت أقل من ذلك، ونتائج الصدق البنائي موضحة في الجدول رقم (٧).

الجدول (٧)

معاملات الارتباط بين العبارة ومحورها ومع الأداة ككل

المحور	رقم العبارة (A)	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة ككل	المحور	رقم العبارة (B)	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة ككل
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	١	٠,٧٤٢**	٠,٦٥٦**	استراتيجية الحواس المتعددة	١	٠,٦٦٧**	٠,٦١٤**
	٢	٠,٧٨١**	٠,٧٢٠**		٢	٠,٧٤٦**	٠,٦٩٥**
	٣	٠,٧٧٢**	٠,٧٠٦**		٣	٠,٦٨٦**	٠,٦٤٨**
	٤	٠,٧٣٦**	٠,٦٧٤**		٤	٠,٧٤٤**	٠,٧٤٧**
	٥	٠,٧٥٨**	٠,٦٩٢**		٥	٠,٦٨٣**	٠,٦١٥**
	٦	٠,٧٤٧**	٠,٦٩٤**		٦	٠,٦٤٢**	٠,٥٨٦**
	٧	٠,٧٩١**	٠,٧٤٦**		٧	٠,٦٨٠**	٠,٦٧٦**
	٨	٠,٦٨٠**	٠,٦٤٣**		٨	٠,٧٢٠**	٠,٦٩٨**
	٩	٠,٧٢٥**	٠,٧٢٥**		٩	٠,٦٨٨**	٠,٦٧٠**
	١٠	٠,٦٨٤**	٠,٧٢٠**		١٠	٠,٧٣٤**	٠,٦٩٨**
	١١	٠,٦١٩**	٠,٥٩٠**		١١	٠,٦٦٩**	٠,٦٣٦**
	١٢	٠,٦٩١**	٠,٧٢٥**		١٢	٠,٤٨٤**	٠,٤٧٥**
**دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)				*دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معاملات ارتباط العبارات مع محورها قد تراوحت بين (٠,٤٨-٠,٧٩)، ومع الأداة ككل (٠,٤٧-٠,٧٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذه القيم تقود إلى وصف المقياس بالصدق.

اختبار الثبات (Reliability):

يعد اختبار الثبات إحدى الاختبارات الهامة التي تقود إلى أن المقياس الذي استخدمته الدراسة يتصف بالثبات فالثبات يعطي تقريباً نفس النتائج إذا ما تكرر تطبيقها على نفس المشاركين وتحت ظروف متشابهة (العمرى، ٢٠١١)، ولحكم على عبارات المقياس بالثبات تم استخراج معامل الفا كرونباخ بحيث إذا زادت قيمته عن (٠.٧٠) يعتبر المقياس ثابتاً إحصائياً، ويدل على درجة من الثبات الأعلى (Sekaran & Bougie, 2020) ونتيجة اختبار الثبات موضحة في الجدول رقم (٨).

الجدول (٨)**معاملات الثبات وفقاً لاختبار الفا كرونباخ**

المحور	عدد العبارات	Cronbach Alpha
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	١٢	٠.٩١
استراتيجية الحواس المتعددة	١٢	٠.٨٩
المقياس ككل	٢٤	٠.٩٤

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٨) إلى أن معامل ثبات الفا كرونباخ على المستوى الكلي بلغ (٠.٩٤)، وتراوح قيمة معامل ثبات محوري المقياس بين (٠.٨٩-٠.٩١). تعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة، ومناسبة وتخضع لدرجة من الاعتمادية والثبات كونها أكبر من (٠.٧٠).

اختبار التجزئة النصفية (Split-Half Reliability):

يعتمد هذا الاختبار على معامل الارتباط بين نصفي المقياس، إذ يتم تقسيمه إلى جزئين متكافئين، ومن ثم يتم احتساب مدى الارتباط والتقارب في الإجابة أو الاتساق في النتائج في المرتين، وتكون النتيجة مقبولة إحصائياً إذا كانت أكبر من (٠.٧٠) استناداً إلى (Sekaran & Bougie, 2020) ونتيجة هذا الاختبار موضحة في الجدول (٩).

الجدول (٩)

قيم معاملات الثبات وفقاً لاختبار التجزئة النصفية

المحور	عدد العبارات	ثبات التجزئة النصفية
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	١٢	٠,٨٧
استراتيجية الحواس المتعددة	١٢	٠,٨٤
المقياس ككل	٢٤	٠,٨٩

بالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول (٩)، نجد أن نتيجة اختبار التجزئة النصفية على المستوى الكلي بلغ (٠,٨٩). تراوحت قيمة معامل ثبات محوري المقياس بين (٠,٨٤-٠,٨٧)، لذا يمكن وصف هذا المقياس بالثبات.

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

تم فحص البيانات التي تم جمعها للتأكد أنها تقع تحت التوزيع الطبيعي البارامتري أم لا. تم إجراء اختبار كالموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، والجدير بالذكر عند استخراج قيمة اختبار (K.S) يتم النظر إلى القيمة الاحتمالية (Sig) لهذا الاختبار فإذا كانت أكبر من (٠,٠٥) فهذا يقود إلى أن البيانات بارامتري وموزعة طبيعياً، Tabachnick, and Fidell, (٢٠٠٧). جاءت نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات التي تم جمعها كما هي موضحة في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	K-S	Sig
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	٤,٤١	٠,٥٣	١,٣٠	٠,٠٦
استراتيجية الحواس المتعددة	٤,٢٧	٠,٥٢	١,٠٩	٠,١٨
المقياس ككل	٤,٣٤	٠,٥٠	١,٢٠	٠,١٠

يتضح أن البيانات التي تم جمعها تحمل صفة التوزيع البارامتري الطبيعي بدلالة نتائج الجدول (١٠) إذ بلغت القيمة الاحتمالية عند اختبار (K-S) لجميع المحاور أكبر من (٠,٠٥).

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص السؤال الأول في هذه الدراسة على: "ما مستوى استخدام استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية، والحواس المتعددة) مع الطلاب من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة؟" لنتمكن من الوصول إلى مؤشرات الإحصاء الوصفي؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والرتبة، لإجابات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحديثة، والحواس المتعددة) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١١).

الجدول (١١)

نتائج ومؤشرات الإحصاء الوصفي نحو محوري الدراسة

المحور	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الرتبة
الأول	التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	٤,٤١	٠,٥٣	٨٨,٢٪	مرتفع جداً	١
الثاني	استراتيجية الحواس المتعددة	٤,٢٧	٠,٥٢	٨٥,٤٪	مرتفع جداً	٢
الدرجة الكلية		٤,٣٤	٠,٥٠	٨٦,٨٪	مرتفع جداً	
تم احتساب النسبة المئوية من خلال المعادلة التالية: الوسط الحسابي ÷ أعلى وزن (٥) × ١٠٠						

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستخدام استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية، والحواس المتعددة) تراوحت بين (٤.٤١-٤.٢٧)، حيث حصل محور (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤١) ونسبة مئوية (٨٨.٢٪) وبمستوى مرتفع جداً من التقدير، وبانحراف معياري (٠.٥٣). جاء في المرتبة الثانية محور (استراتيجية الحواس المتعددة) بمتوسط حسابي (٤.٢٧) ونسبة مئوية (٨٥.٤٪) وبمستوى مرتفع جداً من التقدير، وبانحراف معياري (٠.٥٢)، وبلغ المعدل الكلي لاستخدام استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية، والحواس المتعددة) مع الطلاب من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة (٤.٣٤) ونسبة مئوية (٨٦.٨٪) وبمستوى مرتفع جداً من التقدير، وبانحراف معياري مقداره (٠.٥٠).

وبهذا يتضح أن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الفعال للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمينهم بمكة قد جاء ضمن المستوى المرتفع جداً من التقدير. يعزوا الباحثان هذه النتيجة إلى ارتفاع وعي المعلمين في المملكة، وإطلاعهم المستمر على أحدث الاستراتيجيات التعليمية المتبعة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. بالإضافة إلى اهتمامهم بتطوير مهاراتهم التعليمية من خلال الدورات التدريبية المتخصصة. كما يعكس هذا أيضاً الدعم الإداري والتربوي المتزايد لتحسين بيئة التعلم، مما يعزز من فعالية استخدام هذه الاستراتيجيات داخل الفصول الدراسية. هذا الأمر يعكس مدى اهتمام المعلمين وإدارات التعليم المنتسبين إليها في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث يبذل هؤلاء المعلمون ومشرفيهم، جهوداً حثيثة في تحسين العملية التعليمية لتحقيق مستهدفات ومؤشرات أداء رؤية المملكة الطموحة، ويساهمون بشكل فعال في تطوير النظام التعليمي ككل، من خلال تبنيهم لأساليب تدريس مبتكرة ومتطورة، ومن خلال جهودهم الجبارة، يتضح أن هؤلاء المعلمين يترجمون الرؤية إلى واقع عملي من خلال إبداعهم في تقديم التعليم، وتوظيف استراتيجيات تعليمية تساهم في تحسين جودة التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يعزز من الدور الريادي للمملكة في مجال التعليم ليس في الخليج فحسب، وإنما في كل العالم العربي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الديات، والحديدي (٢٠١٩)، والتي أكدت أن درجة تطبيق معلمي التربية الخاصة للاستراتيجيات التعليمية مع طلابهم جاءت بدرجة مرتفعة. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة المنقاش (٢٠٢٢)، والتي أشارت إلى أن فقط نسبة (٧٠٪) من المعلمين يستخدمون الاستراتيجيات التعليمية مع طلابهم من ذوي صعوبات التعلم. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢٣)، والتي أكدت أن واقع استخدام الاستراتيجيات التعليمية وتحديداً استراتيجية روبنسون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم جاء بمستوى ضعيف. وكذلك، تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة دنبرغ، وبني خالد (٢٠٢١)، والتي أكدت أن معظم معلمي صعوبات التعلم وبنسبة (٦٨٪) قد استخدموا استراتيجية الخرائط المفاهيمية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فضلاً عن أن النتيجة الحالية تختلف كذلك مع نتائج دراسة زيدان (٢٠٢٠) والتي أكدت أن درجة استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في الكتابة والقراءة تحديداً داخل غرف المصادر بالمدارس متوسطة. وفيما يلي شرح للعبارات المعبرة عن محوري الدراسة:

المحور الأول: التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية

تم استخراج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والرتبة، لإجابات المبحوثين نحو العبارات المتعلقة بقياس محور (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية)، والذي تم قياسه اعتمادًا على إثنا عشر عبارة، والموضحة في الجدول رقم (١٢).

الجدول (١٢)

نتائج ومؤشرات الإحصاء الوصفي لمحور (التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية)

A	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الرتبة
١	أستخدم استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية لتحفيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التعلم.	٤,٥٢	٠,٦٤	٩٠,٤	مرتفع جدا	٢
٢	أهيئ الطلبة لتنفيذ الحصة الصفية باستخدام استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية للطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل البدء بها.	٤,٤٧	٠,٧٣	٨٩,٤	مرتفع جدا	٤
٣	أبسط المفاهيم والموضوعات للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	٤,٤٤	٠,٦٨	٨٨,٨	مرتفع جدا	٦
٤	أخصص وقتاً كافياً من الحصة الصفية لإشراك استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية في شرح الدروس لطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٣٨	٠,٦٨	٨٧,٦	مرتفع جدا	٩
٥	أستخدم استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية لتعزيز الاستقلالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٣٤	٠,٦٩	٨٦,٨	مرتفع جدا	١٠
٦	أعزز مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية التي تفتح لهم آفاقاً للتعاون والتواصل مع معلميه وأقرانهم.	٤,٥٠	٠,٧٣	٩٠	مرتفع جدا	٣
٧	أستخدم استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتوفير تجارب تعلم تناسب احتياجاتهم وقدراتهم.	٤,٤٦	٠,٦٩	٨٩,٢	مرتفع جدا	٥
٨	أوظف الصور والفيديوهات والصوتيات التي تندرج ضمن استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية لتعزيز فهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٥٨	٠,٦٣	٩١,٦	مرتفع جدا	١
٩	أستخدم استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتقديم تغذية راجعة فورية عن أدائهم.	٤,٣٢	٠,٧٦	٨٦,٤	مرتفع جدا	١١
١٠	أشجع الطلاب ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية بمفردهم بهدف توفير محتوى تعليمي شيق يسهل تعلمهم خارج المدرسة.	٤,٤٣	٠,٨٠	٨٨,٦	مرتفع جدا	٧
١١	أيتوافر في الفصل الدراسي الأدوات الضرورية (جهاز حاسوب، جهاز عرض ضوئي، وسبورة ذكية) التي تضمن تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية في التعليم.	٤,٠٤	٠,٩٨	٨٠,٨	مرتفع	١٢
١٢	أتشجع إدارة مدرستي على تطبيق واستخدام استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٣٩	٠,٧٦	٨٧,٨	مرتفع جدا	٨
الدرجة الكلية لمحور التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية		٤,٤١	٠,٥٢	٨٨,٢%	مرتفع جدا	

تشير نتائج الإحصاء الوصفي والموضحة في الجدول رقم (١٢)، أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٤.٠٤-٤.٥٨)، حيث حققت العبارة (٨) والتي تنص "أوظف الصور والفيديوهات والصوتيات التي تدرج ضمن استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية لتعزيز فهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قد بلغ (٤.٥٨)، وبنسبة مئوية (٩١.٦٪)، وبمستوى مرتفع جدًا من التقدير، وبانحراف معياري (٠.٦٣٦). جاءت العبارة (١) في المرتبة الثانية والتي تنص "أستخدم استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية لتحفيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التعلم"، بمتوسط حسابي (٤.٥٢)، وبنسبة مئوية (٩٠.٤٪)، وبمستوى مرتفع جدًا من التقدير، وبانحراف معياري (٠.٦٤). حققت العبارة (٩) والتي تنص "أستخدم استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتقديم تغذية راجعة فورية عن أدائهم"، على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٤.٣٢)، وبنسبة مئوية (٨٦.٤٪)، وانحراف معياري (٠.٧٦)، وبدرجة مرتفعة جدًا من التقدير. في حين حققت العبارة رقم (١١) المرتبة الأخيرة والتي تنص "يتوافر في الفصل الدراسي الأدوات الضرورية (جهاز حاسوب، جهاز عرض ضوئي، وسبورة ذكية) التي تضمن تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية في التعليم"، بمتوسط حسابي (٤.٠٤) وبنسبة مئوية (٨٠.٨٪)، وبانحراف معياري (٠.٩٨) وبدرجة مرتفعة من التقدير. بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحوّر التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية (٤.٤١)، وبنسبة مئوية (٨٨.٢٪)، وبانحراف معياري (٠.٥٣)، وبدرجة مرتفعة جدًا من التقدير.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الوعي الكبير الذي يمتلكه معلّمو مكة المكرمة في استخدام التقنيات الحاسوبية، والذي يدفعهم لدمجها في العملية التعليمية الموجهة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما أن التقنيات التعليمية أصبحت متاحة لدى جميع أقسام التربية الخاصة بإدارات التعليم في المملكة. كما أنها أصبحت كذلك أسهل في الاستخدام بمدارس الدمج التي يدرس فيها هؤلاء الطلاب، بفضل الدعم الكبير الذي تقدمه وزارة التعليم في المملكة لتعزيز رقمنة التعليم، خاصةً لطلاب التربية الخاصة في مرحلة ما بعد جائحة كورونا (Feeney, 2020). لقد ساعدت الوزارة على توفير تعليم إلكتروني جزئي، حيث يمكن استخدام بعض تقنيات التعليم في الصف (سالم، ٢٠١٠)، لخلق بيئة تعليمية رقمية، تفاعلية (مدرستي، ٢٠٢٠)، ومتنوعة، مما سهل تطبيق هذه التقنيات في الفصول الدراسية. هذا الأمر زاد من قدرة المعلمين على استخدام هذه التقنيات الرقمية (UNESCO, 2020) ومكنهم من إشراكها في التعليم.

المحور الثاني: استراتيجية الحواس المتعددة.

تم استخراج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والرتبة، لإجابات المبحوثين نحو العبارات المتعلقة بقياس محور (استراتيجية الحواس المتعددة)، والذي تم قياسه اعتماداً على اثنا عشر عبارة، والموضحة في الجدول رقم (١٣).

الجدول (١٣)

نتائج ومؤشرات الإحصاء الوصفي لمحور (استراتيجية الحواس المتعددة)

B	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الرتبة
١	استخدم استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بهدف تعزيز فهمهم للمعلومات المدرسية.	٤,١٦	٠,٧٩٢	٨٣,٢	مرتفع	١١
٢	أفعل استراتيجية الحواس المتعددة خلال الحصص الصفية بهدف تحفيز مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الحصة.	٤,٣٣	٠,٨٢٥	٨٦,٦	مرتفع جداً	٤
٣	أوظف استراتيجية الحواس المتعددة لتعزيز قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها بشكل فعال.	٤,١٩	٠,٧٤٨	٨٣,٨	مرتفع	١٠
٤	أستخدم استراتيجية الحواس المتعددة لتوفير فرصة لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تكامل المعلومات لديهم، وتحسين فهمها وربطها من خلال حواسهم.	٤,٤٠	٠,٧٠٠	٨٨	مرتفع جداً	١
٥	أخفف الضغط التعليمي على الطلاب خلال الحصة الصفية عن طريق استراتيجية الحواس المتعددة بهدف تمكينهم من التفاعل مع الحصة بطريقة تتوافق مع قدراتهم.	٤,٣١	٠,٨١٦	٨٦,٢	مرتفع جداً	٥
٦	أفعل استراتيجية الحواس المتعددة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بهدف زيادة استمتاعهم في عملية التعلم.	٤,٣٦	٠,٧٤٣	٨٥,٢	مرتفع جداً	٧
٧	أهدف إلى تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال الأنشطة الجماعية التي تتضمنها استراتيجية الحواس المتعددة.	٤,٣٩	٠,٧٣٠	٨٧,٨	مرتفع جداً	٢
٨	أهدف إلى تحسين تعزيز الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال شعورهم بالنجاح خلال التفاعل في الأنشطة الصفية التي تندرج ضمن استراتيجية الحواس المتعددة.	٤,٢٩	٠,٧٢٣	٨٥,٨	مرتفع جداً	٦
٩	أهدف إلى تعزيز قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الإبداع والتفكير من خلال استراتيجية الحواس المتعددة بهدف تحفيزهم على التفكير بشكل إبداعي.	٤,٣٦	٠,٧٦٩	٨٧,٢	مرتفع جداً	٣
١٠	أستطيع تقييم مستوى الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم للمحتوى التعليمي من خلال استراتيجية الحواس المتعددة.	٤,٢٠	٠,٧٦٧	٨٤	مرتفع	٩
١١	يتوافر في الفصل الدراسي المتطلبات الضرورية (الصور والرسوم التوضيحية ومواد تعليمية ملونة وجاذبة، ومساحة كافية للحركة والتفاعل) لتنفيذ استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في التعليم.	٤,٠٨	٠,٨٩٠	٨١,٦	مرتفع	١٢
١٢	ألتقى تشجيع من إدارة مدرستي على تطبيق واستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٢٤	٠,٧٦٩	٨٤,٨	مرتفع جداً	٨
الدرجة الكلية لمحور استراتيجية الحواس المتعددة		٤,٢٧	٠,٥٢٥	٨٥,٤%	مرتفع جداً	

تشير نتائج الإحصاء الوصفي والموضحة في الجدول رقم (١٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٤.٠٨-٤.٤٠)، حيث حققت العبارة (٤) والتي تنص "أستخدم استراتيجيات الحواس المتعددة لتوفير فرصة لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تكامل المعلومات لديهم، وتحسين فهمها وربطها من خلال حواسهم"، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قد بلغ (٤.٤٠)، ونسبة مئوية (٨٨٪)، وبمستوى مرتفع جداً من التقدير، وبانحراف معياري (٠.٧٠). جاءت العبارة (٧) في المرتبة الثانية والتي تنص "أهدف إلى تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال الأنشطة الجماعية التي تتضمنها استراتيجيات الحواس المتعددة"، بمتوسط حسابي (٤.٣٩)، ونسبة مئوية (٨٧.٨٪)، وبمستوى مرتفع جداً من التقدير، وبانحراف معياري (٠.٧٣). حققت العبارة (١) والتي تنص "أستخدم استراتيجيات الحواس المتعددة (VAKT) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بهدف تعزيز فهمهم للمعلومات المدرسية"، على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٤.١٦)، ونسبة مئوية (٨٣.٢٪)، وانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة مرتفعة من التقدير. في حين حققت العبارة رقم (١١) المرتبة الأخيرة والتي تنص "يتوافر في الفصل الدراسي المتطلبات الضرورية (الصور والرسوم التوضيحية ومواد تعليمية ملونة وجذابة، ومساحة كافية للحركة والتفاعل) لتفعيل استخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في التعليم"، بمتوسط حسابي (٤.٠٨) ونسبة مئوية (٨١.٦٪)، وبانحراف معياري (٠.٨٩) وبدرجة مرتفعة من التقدير. بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحور استراتيجيات الحواس المتعددة (٤.٢٧)، ونسبة مئوية (٨٥.٤٪)، وبانحراف معياري (٠.٥٢)، وبدرجة مرتفعة جداً من التقدير.

يعزو الباحثان هذه النتيجة استناداً إلى إدراك المعلمين لفعالية استراتيجيات الحواس المتعددة (أبو الديار، البحيري، محفوظي، ٢٠٠٥)، في تحسين تجربة التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم (صقر، ٢٠١٧)، حيث تساهم في تحفيز حواسهم المختلفة، مما يعزز فهمهم ويساعدهم في الاحتفاظ بالمعلومات. كما أن استخدام هذه الاستراتيجيات يتماشى مع التوجهات الحديثة في التعليم (Shams, Aaron, 2008)، والتي تؤكد على أهمية التعلم التفاعلي (سالم، ٢٠١٠)، مما يساعد الطلاب على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. إضافة إلى ذلك، قد يعزو الباحثان هذه النتيجة

إلى وعي المعلمين بمكة، ومعرفتهم بكيفية دمج هذه الاستراتيجيات في عملية تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يعكس قدرتهم على تطبيق هذه الأساليب بشكل يتناسب مع احتياجات الطلاب وقدراتهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص السؤال الثاني في هذه الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعّال في المرحلة الابتدائية بمكة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى)". وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار (Independent- Samples T-Test) والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٤).

الجدول (١٤)

نتائج اختبار (T-Test) لفروق متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (الجنس)

المحور	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	Sig
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	ذكر	٦٩	٤,٤١	٠,٥١	٠,٢١	١,٩٨	٠,٨٣
	أنثى	٢١	٤,٣٨	٠,٥٩			
استراتيجية الحواس المتعددة	ذكر	٦٩	٤,٢٤	٠,٥٥	٠,٨٦	١,٩٨	٠,٣٩
	أنثى	٢١	٤,٣٥	٠,٤١			
المؤشر الكلي	ذكر	٦٩	٤,٣٣	٠,٥١	٠,٣٣	١,٩٨	٠,٧٣
	أنثى	٢١	٤,٣٧	٠,٤٨			

أظهرت نتائج الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحديثة، والحواس المتعددة)، والمؤشر الكلي تعزى لمتغير الجنس استناداً إلى قيمة (T) المحسوبة لمحوري الدراسة، بالإضافة إلى المؤشر الكلي، والتي جاءت قيمها أقل من القيمة الجدولية والبالغة (١.٩٨) وجميعها غير دالة إحصائياً كونها أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعّال في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة وفقاً لمتغير الجنس.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجيات التدريس الفعال يعتمد بصورة رئيسة على المهارات التربوية والمعرفة المهنية للمعلمين، بغض النظر عن جنسهم. كما أن التدريب المستمر والوعي بأهمية استراتيجيات التدريس المتقدمة لدى المعلمين يعزز من قدرتهم على تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل فعال، مما يساهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمكة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ينص السؤال الثالث في هذه الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (دبلوم، بكالوريوس، أو دراسات عليا)". ولإجابة عن هذا السؤال؛ تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، والموضحة نتائجها في الجدول رقم (١٥).

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

المحور	المؤهل التعليمي	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	دبلوم	٩	٤,٤٦	٠,٣٩
	بكالوريوس	٦٥	٤,٤٤	٠,٥٣
	دراسات عليا	١٦	٤,٢٦	٠,٥٩
استراتيجية الحواس المتعددة	دبلوم	٩	٤,٤١	٠,٣٦
	بكالوريوس	٦٥	٤,٣٠	٠,٥٠
	دراسات عليا	١٦	٤,٠٦	٠,٦٥
المؤشر الكلي	دبلوم	٩	٤,٤٤	٠,٣٦
	بكالوريوس	٦٥	٤,٣٧	٠,٤٩
	دراسات عليا	١٦	٤,١٦	٠,٥٩

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (١٥) إلى وجود فروق ظاهرية بمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة، وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة. تم استخدام تحليل التباين الأحادي لذلك (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٦).

الجدول (١٦)

نتائج اختبار (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق لدرجات استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	قيمة (F) الجدولية	Sig
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	بين المجموعات	٠,٤٥	٢	٠,٢٢	٠,٧٩	٣,٠٧	٠,٤٥٥
	داخل المجموعات	٢٤,٧٢	٨٧	٠,٢٨			
	المجموع	٢٥,١٧	٨٩				
استراتيجية الحواس المتعددة	بين المجموعات	٠,٩٠	٢	٠,٤٥	١,٦٧	٣,٠٧	٠,١٩٤
	داخل المجموعات	٢٣,٥٩	٨٧	٠,٢٧			
	المجموع	٢٤,٥٠	٨٩				
المؤشر الكلي	بين المجموعات	٠,٦٥	٢	٠,٣٢	١,٢٩	٣,٠٧	٠,٢٧٩
	داخل المجموعات	٢١,٨٧	٨٧	٠,٢٥			
	المجموع	٢٢,٥٢	٨٩				

تشير النتائج في الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحديثة، والحواس المتعددة)، والمؤشر الكلي تعزى لمتغير المؤهل التعليمي استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمحوري الدراسة، بالإضافة إلى المؤشر الكلي، والتي جاءت قيمها أقل من القيمة الجدولية والبالغة (٣.٠٧)، وجميعها غير دالة إحصائياً كونها أكبر من (٠.٠٥). هذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (دبلوم، بكالوريوس، أو دراسات عليا).

يفسر الباحثان هذه النتيجة استناداً إلى أن فعالية استراتيجيات التدريس لا تتأثر بشكل كبير بمستوى الدرجة العلمية للمعلمين، بل تعتمد بشكل أكبر على معرفتهم في تطبيق هذه الاستراتيجيات مع الطلبة. في بعض الأحيان قد يكون المعلمون، بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية، قد حصلوا على تدريب كافٍ حول هذه الاستراتيجيات، مما جعلهم يدركون أهميتها في تحسين تجربة التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أن للتطبيق المستمر لتلك الاستراتيجيات داخل الفصل الدراسي قد يعزز من قدرة هؤلاء المعلمين على تنفيذها بنجاح، دون الحاجة إلى الحصول على درجات علمية أعلى. تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة المنقاش (٢٠٢٠) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهلات العلمية العليا.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ينص السؤال الرابع في هذه الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥، من ٥ إلى ١٠، أكثر من ١٠ سنوات)". للإجابة عن هذا السؤال؛ تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٧).

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	أقل من ٥ سنوات	١٨	٤,٣٦	٠,٤٩٠
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢٤	٤,٥٦	٠,٤٦٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٤,٣٥	٠,٥٧٢
استراتيجية الحواس المتعددة	أقل من ٥ سنوات	١٨	٤,٣٤	٠,٥٠٩
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢٤	٤,٣٨	٠,٥٣٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٤,١٨	٠,٥٢٠
المؤشر الكلي	أقل من ٥ سنوات	١٨	٤,٣٥	٠,٤٧٧
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢٤	٤,٤٧	٠,٤٧٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٤,٢٧	٠,٥٢٣

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (١٧) إلى وجود فروق ظاهرية بمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة. لذلك، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٨).

الجدول (١٨)

نتائج اختبار (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق لدرجات استخدام استراتيجيات

التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	قيمة (F) الجدولية	Sig
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	بين المجموعات	٠,٧٢	٢	٠,٣٦	١,٢٩	٣,٠٧	٠,٢٧
	داخل المجموعات	٢٤,٤٥	٨٧	٠,٢٨			
	المجموع	٢٥,١٧	٨٩				
استراتيجية الحواس المتعددة	بين المجموعات	٠,٧١	٢	٠,٣٦	١,٣١	٣,٠٧	٠,٢٧
	داخل المجموعات	٢٣,٧٨	٨٧	٠,٢٧			
	المجموع	٢٤,٥٠	٨٩				
المؤشر الكلي	بين المجموعات	٠,٦٤	٢	٠,٣٢	١,٢٧	٣,٠٧	٠,٢٨
	داخل المجموعات	٢١,٨٨	٨٧	٠,٢٥			
	المجموع	٢٢,٥٢	٨٩				

تشير النتائج في الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحديثة، والحواس المتعددة)، والمؤشر الكلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمحوري الدراسة بالإضافة إلى المؤشر الكلي، جاءت قيمها أقل من القيمة الجدولية والبالغة (٣,٠٧)، وجميعها غير دالة إحصائياً كونها أكبر من (٠,٠٥). هذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥، من ٥ إلى ١٠، أكثر من ١٠ سنوات).

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الخبرة المهنية قد لا تكون العامل الأهم الذي يدفع المعلمين نحو استخدام الاستراتيجيات التعليمية مع طلبتهم، بل قد يكون التدريب المستمر، والاطلاع على أحدث أساليب تكنولوجيا التعليم المستخدمة في التدريس، هو فعلياً ما يساهم بشكل أكبر في تحسين قدرة المعلمين على تنفيذ هذه الاستراتيجيات. كما أن استراتيجيات التدريس الفعالة تتطلب من المعلمين تبني ممارسات تعليمية مرنة ومتنوعة، مما يعني أن المعلمين ذوي الخبرات المتفاوتة يمكنهم جميعاً تحقيق نجاحات مماثلة عند تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل مناسب.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ينص السؤال الخامس في هذه الدراسة ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة وفقاً لمتغير عدد الدورات (أقل من ٥، من ٥ إلى ١٠، أكثر من ١٠ دورات)". وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة وفقاً لمتغير عدد الدورات، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٩).

الجدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لمتغير عدد الدورات

المحور	عدد الدورات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	أقل من ٥ دورات	٢٤	٤,٣٤	٠,٤٧
	من ٥ سنوات إلى ١٠ دورات	٢٥	٤,٢٧	٠,٦١
	أكثر من ١٠ دورات	٤١	٤,٥٣	٠,٥٠
استراتيجية الحواس المتعددة	أقل من ٥ دورات	٢٤	٤,٢٧	٠,٥٨
	من ٥ سنوات إلى ١٠ دورات	٢٥	٤,٢٠	٠,٤٨
	أكثر من ١٠ دورات	٤١	٤,٣٠	٠,٥١
المؤشر الكلي	أقل من ٥ دورات	٢٤	٤,٣١	٠,٤٩
	من ٥ سنوات إلى ١٠ دورات	٢٥	٤,٢٤	٠,٥٢
	أكثر من ١٠ دورات	٤١	٤,٤٢	٠,٤٨

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (١٩) إلى وجود فروق ظاهرية بمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة، وفقاً لمتغير عدد الدورات. لمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٢٠).

الجدول (٢٠)

نتائج اختبار (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق لدرجات استخدام استراتيجيات

التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وفقاً لمتغير عدد الدورات

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	قيمة (F) الجدولية	Sig
التعلم بواسطة التقنيات الحاسوبية	بين المجموعات	١,١٥	٢	٠,٥٧	٢,٠٨	٣,٠٧	٠,١٣
	داخل المجموعات	٢٤,٠٢	٨٧	٠,٢٧			
	المجموع	٢٥,١٧	٨٩				
استراتيجية الحواس المتعددة	بين المجموعات	٠,١٦	٢	٠,٠٨	٠,٢٨	٣,٠٧	٠,٧٥
	داخل المجموعات	٢٤,٣٤	٨٧	٠,٢٨			
	المجموع	٢٤,٥٠	٨٩				
المؤشر الكلي	بين المجموعات	٠,٥٢	٢	٠,٢٦	١,٠٤	٣,٠٧	٠,٣٥
	داخل المجموعات	٢٢,٠٠	٨٧	٠,٢٥			
	المجموع	٢٢,٥٢	٨٩				

تشير النتائج في الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجيتي (التعلم بواسطة التقنيات الحديثة، والحواس المتعددة)، والمؤشر الكلي، تعزى لمتغير عدد الدورات استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمحوري الدراسة بالإضافة إلى المؤشر الكلي، وجاءت قيمها أقل من القيمة الجدولية والبالغة (٣,٠٧)، وجميعها غير دالة إحصائياً كونها أكبر من (٠,٠٥). هذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمكة وفقاً لمتغير عدد الدورات (أقل من ٥، من ٥ إلى ١٠، أكثر من ١٠ دورات).

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن عدد الدورات التدريبية التي حضرها المعلمون قد لا يكون العامل الرئيس في تحسين ممارساتهم نحو استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة. قد تكون الفعالية أكثر ارتباطاً بنوعية هذه الدورات، ومدى ملائمتها لاحتياجات المعلمين وطلابهم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون المعلمون قد اكتسبوا المهارات والمعرفة اللازمة من خلال تجاربهم العملية في الفصل الدراسي، مما يساهم في قدرتهم على تطبيق استراتيجيات التدريس بشكل فعال، بغض النظر عن عدد الدورات التدريبية التي حضروها.

التوصيات :

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بثلاثة نقاط رئيسية وهي؛ تشجيع معلمي ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم تفاعلية داخل الفصول، كالأنشطة الجماعية والألعاب التعليمية، التي تساعد على تحفيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم وجعل العملية التعليمية أكثر جذاباً وفعالية. توفير تقنيات تعليمية وتكنولوجية سهلة الاستخدام من قبل المعلمين والطلبة، كالبرامج والتطبيقات التعليمية، لدعم التعلم المتعدد الحواس وتسهيل عملية التعليم والتعلم. وأخيراً، تعزيز الدعم الإداري لمعلمي صعوبات التعلم من خلال توفير بيئة تعليمية مريحة ومشجعة لهم، تشمل تقليل الأعباء الإدارية غير التعليمية، وتوفير وقت أكبر للتركيز على تحسين جودة التدريس.

قائمة المصادر العربية

أولاً: المراجع العربية

- أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد،، محفوظي، عبد الستار. (٢٠١٢). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- ابوالرب، محمد. (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، (٢)، ١١-٣٩.
- ابوشعيرة، خالد،، وغباري، ثائر. (٢٠١٥). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق (ط١). عمان: دار الاعصار.
- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- البتال، زيد. (٢٠٠١). استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في التعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال. المجلة التربوية، ٨٥(١٥)، ١٧٧-٢١٣.
- البناء، أنور. (٢٠٠٥). تقدير حل المشكلات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة من منظور إسلامي، بحث مقدم الي المؤتمر التربوي الثاني للطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل. كلية التربية بالجامعة الإسلامية.
- العبودي، عبدالمحسن،، القيسي، عمر،، جاسم، شهلة. (٢٠١٩). بناء مقياس الذكاء اللغوي لتلامذة المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٥)، ٢٤٤-٢٦٤.
- الدعما، إبراهيم؛ والباشا، مازن. (٢٠٢٣). أساسيات في علم الإحصاء مع تطبيقات SPSS، (ط٢)، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الظاهر، قحطان. (٢٠٠٤). صعوبات التعلم (ط١). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- المكانين، هشام،، العبدالات، بسام،، والنجادات، حسين. (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والاقربان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠(٤).
- النجداوي، أن موسى، وكفاوين، محمود. (٢٠١٥). اسباب السلوك العدواني عند الاطفال من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، ٤٢(٢).
- الكحالي، سالم. (٢٠١١). صعوبات تعلم القراءة، تشخيصها، وعلاجها (ط١). عمان: مكتبة الفلاح.
- الكوافحة، تيسير،، وعبد العزيز، عمر. (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة (ط٤). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العصيمي، مريم. (٢٠١٢). الانسحاب الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية واقرانهم العاديين بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. [رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة]. كلية التربية بجامعة الخليج العربي.
- العنزي، مصلح. (٢٠١٨). فاعلية مضمار القراءة على أطا طلاب الصفوف الدنيا ذوي صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعا في القراءة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٢٤، ١٦٠ - ١٩٧.
- الدليمي، عصام؛ وصالح، علي. (٢٠٢٠). البحث العلمي أسسه ومناهجه، (ط٢). عمان، الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- العزازي، هند. (٢٠١٤). صعوبات التعلم والخوف من المدرسة (ط١). القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- الديسبي، رباب. (٢٠١٨). تفعيل الأركان التعليمية لإكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، مجلة الطفولة، ٢٨(١)، ٧٩٤-٨٢٠.
- الديات، أفنان؛ والحديدي، منى. (٢٠١٩). درجة تطبيق معلمي غرف المصادر في الأردن لاستراتيجيات تدريس القراءة المسندة بنتائج البحث العلمي واتجاهاتهم نحو الممارسات المسندة إلى الأدلة العلمية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٢)، ٨٢٦ - ٨٥١.

الزهراني، أحمد. (٢٠٢٣). واقع استخدام استراتيجيات روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعوقات استخدامها، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٩ (٣)، ١٥٨-١٢٧.

السليتي، فراس. (٢٠١٧). أثر استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية، ٢٩ (٢)، ١٩٧-٢٢١.

الشعيل، محمد. (٢٠٠٩). المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم. مجلة المعرفة، ١٧٣. الشواورة، فيصل؛ والرواشدة، خالد؛ والشواورة، وسام؛ والشواورة، سعد؛ والشواورة، سوار. (٢٠٢١). منهجية البحث العلمي من الألف إلى الياء. دار زاد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. القمش، مصطفى. (٢٠١٢). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (ط١). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. القمش، مصطفى؛ الجوالده، فؤاد. (٢٠١٢). صعوبات التعلم: رؤية تطبيقية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المحمد، باسل. (٢٠١٩). المُشكلات والحاجات النفسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في القراءة: دراسة عيادية على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مدينة الرياض. مجلة الدرسات العليا، ١٣ (٥٠)، ٢٧-١.

المعجم الوسيط. (٢٠١٨). قاموس المعجم الوسيط - مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الناشر مكتبة الشروق الدولية، النسخة الإلكترونية، متوفرة على شبكة الإنترنت من خلال الرابط التالي: <https://www.almaany.com/appendix.php>. تمت زيارته في ٢٠٢٣/٣/٩.

المنقاش، عبدالله. (٢٠٢٢). مدى استخدام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات التدريسية المثبتة علمياً من وجهة نظر مشرفيهم، مجلة كلية التربية، ٣٨ (٥)، ١٦٢-١٩٦. بومزير، اكرام. (٢٠١٨). تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية، دراسة وصفية تحليلية: السنة الخامسة ابتدائي انموذجاً. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة ٨ مايو، ١٩٤٥. جبايب، علي. (٢٠١١). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الدراسي. سلسلة العلوم الإنسانية بمجلة جامعة الازهر بغزة لجامعة النجاح في نابلس، ١٣ (١).

جعفر، طه. (٢٠٢٣). فعالية التدريب على مدخل متعدد الحواس في تنمية التواصل اللغوي لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ٤١(٤)، ٨٤٦-٩٠٢.

حماد، محمد. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٤(٦)، ٤٣-١١٢.

حمزة، أحمد. (٢٠٠٨). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا) (ط١). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. خوجه، أسماء، مدور، مليكة. (٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة، الحساب). [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة]، <http://thesis.univ-biskra.dz/4583/1>

دليل معلم صعوبات التعلم. (٢٠١٥). دليل معلم صعوبات التعلم: وكالة الوزارة للتعليم الإدارة العامة للتربية الخاصة - إدارة صعوبات التعلم. متوفر عبر الرابط التالي:

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/.pdf>. تمت زيارته في ١٢/٩/٢٠٢٤.

دنيغ، أبرار؛ وبني خالد، حمزة. (٢٠٢١). استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ١٥(١)، ٤٥٣ - ٤٧٨.

دينور، يسرى. (٢٠٠٥). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية العلمية بمصر، ٨(١)، ٨٩-٥١.

زراجي، سلوى؛ وغيران، خديجة. (٢٠٢٢). استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة: دراسة حالة، المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٤(٤)، ٣٧-١٩.

- زيدان، خالد. (٢٠٢٠). مدى استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جده الحكومية في المرحلة المتوسطة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة جده.
- سالم، أحمد. (٢٠١٠). وسائل وتكنولوجيا التعليم (ط٣). الرياض: مكتبة الرشد.
- سهيل، تامر فرح. (٢٠١٢). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. جامعة القدس المفتوحة- عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الطبعة الأولى، رام الله، فلسطين.
- عبدالحفيظ، شلابي. (٢٠١٧). اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية. [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان]، <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/>
- عبد الغني، منال. (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال. مجلة دراسات التربوية، ١٠ (٤)، ١٤٣-١٦٥.
- عيشة، علة، ونعيمة بوزاد. (٢٠١٧). مستوى التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٥ (٢)، ١٥٧-١٧٢.
- مثقال، جمال. (٢٠١٥). اساسيات صعوبات التعلم (ط٣). عمان: دار صفاء للطباعة والنشر.
- مكرم، هند. (٢٠٢٠). تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطبي التعلم باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT). المجلة التربوية لتعليم الكبار. ٢ (١)، ٤٧٢-٤٩٨.
- هلاهان، دانيال.، ويس، مارجريت.، كوفمان، جيمس.، لويد، جون. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي. عمان: دار المفكر.
- يوسف، سليمان. (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية (ط١). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- يوسف، سليمان. (٢٠١١). ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر.

قائمة المصادر الأجنبية:

- Albia, F., & Sonsona, R. (2021). Utilizing Reading Strategies: Its Implications for the Effective Teaching of Reading. International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies, 6(4)
- Bishara, S. (2023). Humor, motivation and achievements in mathematics in students with learning disabilities. Cogent Education, 10(1), 2162694
- DeCoster, J. (2010). Scale construction notes. Retrieved on 17, 8, 2024
- El Kah, Anoual, and Abdelhak Lakhouaja. (2018). Developing effective educative games for Arabic children primarily dyslexics. Education and Information Technologies 23 (6), 2911-2930.
- I.D.E.A. (2004). The Individuals with Disabilities Education Act. Idea.ed.gov. Retrieved on 2024-09-12
- Johnson, C. (2009). Low Academic Performance and Specific Learning Disabilities: Determining the Better Predictor of Aggressive Behavior at School. [PhD Thesis], School of education at Liberty University.
- Kirk, S., & Chalfant, J. (1984). Academic and developmental learning disabilities. Available At: <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282272258733056>
- UNESCO. (2020). UNESCO Rallies International Organizations, Civil Society and Private Sector Partners in a Broad Coalition to Ensure #LearningNeverStops. Available at: <https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-internationalorganizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad> (accessed on 1/3/2024)
- Ozdemir, E., & Akyol, H. (2021). Effect of Augmented Reality-Based Reading Activities on Some Reading Variables and Participation in Class. International Journal of Progressive Education, 17(4), 135-154.
- Feeney, P. (2020). Homeschooling children with special needs during COVID-19 quarantine - Parents speak candidly about the challenges and realizations. Tap into South Plainfield , 14.

- Patten, M., & Newhart M. (2018). Understanding Research Methods: An Overview of the Essential, (10thed). Independently Published New York.
- Ruberto, N., Daigle, D., & Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing*, 29(4), 659–681.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2020). *Research Methods for Business: A Skill Building Approach*, (8thed), NY: John Wiley & Sons Inc, New York.
- Shaaban, T., & Mohamed, A. (2023). Exploring the effectiveness of augmented reality technology on reading comprehension skills among early childhood pupils with learning disabilities. *Journal of Computers in Education*, 1-22.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2014). Canadian in-service teacher concern efficacy and attitudes about inclusive. *Exceptionality education International*, 23(1), 59-71.
- Stevens, E., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A., & Vaughn, S. (2021). Current state of the evidence: Examining the effects of Orton-Gillingham reading interventions for students with or at risk for word-level reading disabilities. *Exceptional children*, 87(4), 397-417
- Subedi, P, (2016). Using Likert Type Data in Social Science Research: Confusion, Issues and Challenges. *International Journal of Contemporary Applied Sciences*, 3(2), 36 -49.
- Swanson, H. & Saez, L. (2003). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities, In: H.L. Swanson & Harris, K. & Graham, S. (Eds.) *Handbook of Learning Disabilities*, (pp. 182- 199), The Guilford Press, New York and London.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistic* (5Th ed.). Boston: Pearson Education.