المجلد (٧), العدد (٢٧), الجزء الثاني, نوفمبر ٢٠١٨, ص ص ١٠٧ – ١٤٨

الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية بجدة

إعداد
أ/ بيان سامي الجديبي
باحثة دراسات عليا

DOI: 10.12816/0053310

الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية بجدة

إعداد

أ/ بيان سامي الجديبي(*)

ملخص

دعت الحاجة الميدانية في المجال التربوي للدراسة الحالية وتطوير الخدمات الإرشادية وتهيئة البيئة التربوية لدى طالبات صعوبات التعلم وتقديم الخدمات الإرشادية بصورة تَلبي حاجاتهنّ حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين متوسطات الحاجات الإرشادية (الجسمية، والأكاديمية، والانفعالية، والأسرية، والاجتماعية) من وجهة نظر معلمات المواد العامة بمدارس المرحلة الابتدائية المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير نوع التعليم، وسنوات الخبرة، والصف وأخيرًا متغير الدورات، وتكون مجتمع الدراسة من (١٠٨) معلمة. اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام مقياس الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن (٢٠١٨) من إعداد الباحثة، توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج تخلص في كون الحاجات الإرشادية الأكاديمية وفقًا للمشكلات الدراسية هي أعلى الحاجات الإرشادية والأكثر شيوعاً تلي ذلك الحاجات الإرشادية الانفعالية ثم الأسرية ثم الاجتماعية وختامًا الجسمية. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحاجات الإرشادية (الجسمية، الانفعالية، الأسرية، الاجتماعية) تعزى لمتغير (الصف، نوع التعليم، سنوات الخبرة، الدورات)، بينما وجدت الفروق الإحصائية بين متوسطات الحاجات الإرشادية الأكاديمية وفقاً لمتغير الصف، حيث كان الصف الرابع هو الأقل احتياجًا للخدمات الإرشادية في هذا الجانب.

الكلمات المفتاحية: الحاجات الإرشادية، برنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام، طالبات صعوبات تعلم، المرحلة الابتدائية، برامج ارشاد طالبات صعوبات التعلم.

(*) باحثة دراسات عليا.

Counseling Needs for Students with Learning Disabilities from Teachers Perceptions at Primary Stage in Jeddah

Bayan Sami Aljudaibi

Abstract

The current study aimed to develop the instructional services submitted to the students with difficulties in learning in education schools in Jeddah. The goal is to prepare them to the educational environment, and provide the instructional services in a manner that fulfills their needs. The study also aimed to investigate the instructional needs for them within their teacher's perspective. The last goal was to identify the differences between the mean of instructional needs (body, academic, emotional, family and social) as per their teachers' perspective who were divided. Based on several variables (type of education, years of experiences, the class and if they received training workshop about the difficulties in learning or not). The descriptive approach was used. The scale of instructional needs of students with learning difficulties from their teacher's perspective, which was prepared by the researcher. A sample of 108 teachers, who teach 4th, 5th, and 6th grade, were randomly selected. As results, the researcher found that the academic instructional need is the highest need for the sample, and that followed by the emotional, the family, the social and the physical needs, respectively. Also, the results indicated no statistically significant differences between the mean of the instructional needs based on the teachers' groups. The only difference was found in the academic need for the 4th grade students based on their teachers perspective.

Key words: Instructional Counseling Needs, Difficulty of Learning Disability, Elementary School.

مقدمة:

لم تعد مدارس التعليم العام حكرًا على الطالبات العاديات، فقد حرصت المملكة العربية السعودية على تطبيق العدالة الاجتماعية في سياستها، وألحقت طالبات صعوبات التعلم في مدارسها، مطبقة سياسة برنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام، مع توفير كافة السبل والوسائل المعينة لهن لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وتلبية احتياجاتهن النفسية. ولعل هذا النوع من الحاجات هو ما يخص الإرشاد التربوي النفسي في هذا النوع من المدارس.

وحتى تتضح الرؤية فإنّ برنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من البرامج التي تتضمن تقديم كافة الخدمات والرعاية لطالبات صعوبات التعلم بشكل عام، في مدارس المرحلة الابتدائية في بيئة بعيدة عن العزل، وهي بيئة الفصل الدراسي العادي، أو فيما يسمى بغرف المصادر المجهزة بكافة الوسائل التعليمية والتي تقدم خدماتها لطالبات صعوبات التعلم لبعض الوقت (الساميراي،٢٠١٤).

من زاوية أخرى يعتمد نجاح برنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام على وجود معلمات إيجابيات حول هذا الموضوع، وهن المعلمات اللواتي يؤمِنّ بقدرات طالبات صعوبات التعلم، كما يعتمد نجاحه على مجموعة من العوامل التي قد تؤثر على قبول المعلمات لطالبات صعوبات التعلم في التعليم؛ كشدة وطبيعة الحالة داخل الصف، والمتغيرات المتصلة بالبيئة التعليمية مثل: توفر الدعم المادي والبشري وتهيئة البيئة الصفية؛ حيث تُعتَبر المعلمات هنّ أساس النجاح في هذا النوع من البرامج (Avramidis & Norwich,2010).

في ضوء ذلك ينبغي رفع كفاءة جميع العاملات في مدارس المرحلة الابتدائية المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام، لأن نجاح البرامج التربوية والتعليمية مرتبط بكفاءة أطرافها الفاعلة، فكفاءة المعلمة تنعكس على فاعليتها، ومدى قدرتها على استثارة دافعية الطالبات، وبالتالي على تحصيلهن الدراسي؛ لذا فالمعلمة بحاجة إلى التعرف على خصائص المتعلمات، وإعدادها تربويًا قبل البدء بالتعليم والتعامل معهن (لشهب وبراهمي، ٢٠١٧).

مما لا شك فيه بأن تهيئة الظروف النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية يُجنِّب طالبات صعوبات التعلم العديد من المشكلات داخل الإطار التربوي. كما يجب إعادة النظر في الأساليب

التربوية والتعليم المتبع، والاهتمام بمعالجة مشكلات مرحلة الطفولة؛ وذلك تبعًا للاهتمام المتنامي بطالبات صعوبات التعلم في العملية التربوية وتحديثها، والاتجاهات نحو تقديم خدمات خاصة لطالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام (علي، ٢٠١٦).

وفي ذات السياق فإن الإرشاد النفسي المقدم في مرحلة الطفولة يهدف إلى تحيق نمو سليم متكامل متوافق سوي وتوفير الرعاية النفسية لدى طالبات صعوبات التعلم وحل مشكلاتهم التربوية والسلوكية والاجتماعية كما يساعد على تكيفهم في مدارس التعليم العام وتحقيق بيذة تربوية سليمة لهن (بوخروبه، ٢٠١٥).

من العرض السابق يتضح بأن إعداد البيئة التربوية بالشكل المطلوب يسهم بدورها في إجراء التحسن المطلوب لدى طالبات صعوبات التعلم بها؛ كما يجب إعدادها بشكل مناسب وكافٍ، وقد يتطلب ذلك الإعداد التخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في برنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم، حيث تتعاون أطراف متعددة لتنفيذ البرنامج، كما قد تقحم بعض التعديلات في البيئة التعليمية؛ كي لا تغدو عقبة بدورها أمام إحداث التقدم المطلوب (الخشرمي، ٢٠٠٣).

وهذا ما دعى إلى الاهتمام بتطوير الخدمات المقدمة في برنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام وكثرة عدد الطالبات المستفيدات من هذا البرنامج يؤكد على أهمية الدراسة الحالية وضرورة معرفة الحاجات الإرشادية لديهن، حيث بلغ عدد مدارس المرحلة الابتدائية المطبّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام في مدينة جدة (٦٢) مدرسة، بينما بلغ عدد طالبات صعوبات التعلم المستفيدات من البرنامج (٧٤٥) طالبة من فئة صعوبات التعلم بينما بلغ عدد طالبات صعوبات التعلم في قوائم الانتظار (٤٤٣) طالبة في عام (٢٠١٨) (إدارة التربية الخاصة، ٢٠١٨).

مشكلـــة الـدراســـة:

ألقت العديد من الدراسات الحديثة الضوء على مشكلات طالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية؛ مما يبرز أهمية دور الإرشاد التربوي في هذه المدارس والحاجة إليه. ومن زاوية أخرى تواجه طالبات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية العديد من المشكلات النفسية، والاجتماعية والانفعالية؛ مما يجعل خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي ضرورة ملحة.

هذا ما أكدته دراسة مصطفى (٢٠١٦) حيث تناولت الدراسة فاعلية الإرشاد للحد من مشكلات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتبين أن هناك مشكلات مرتبطة بالعمليات العقلية ومشكلات أكاديمية، تليها مشكلات تتعلق بالسلوك والتقلبات المزاجية والاجتماعية، وان هناك فروق بين المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم مما يؤكد على أهمية وجود دراسات تهتم بدراسة الحاجات الإرشادية وفقاً لمشكلات ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن وتوعية المعلمات بالمؤسسات التربوية بها كالدراسة الحالية.

ومن زاوية أخرى تظهر أهمية التدخل الإرشادي لدى طالبات صعوبات التعلم، فيما يتعلق بتحصيلهن الأكاديمي المنخفض، وما يترتب عليه من نتائج منها: الحصول على درجات متدنية، مما يؤدي لظواهر متكررة لدى طالبات صعوبات التعلم (كالغياب المتكرر من الدراسة، العقاب المتكرر من قبل المحيطين، ومن ثم الرسوب في نهاية العام)، مما يوجب التدخل الإرشادي لحل مشكلاتهن (عبد الكريم،٢٠١٦).

ومن معطيات الأطروحات السابقة دعت الحاجة الميدانية في المجال التربوي إلى ضرورة عمل دراسة، تبين الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في مدارس المرحلة الابتدائية، المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام.

أسئلـــة الـدراســـة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- السؤال الأول: ما الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية، المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير الصف (الرابع ابتدائي– الخامس ابتدائي– السادس ابتدائي)؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من (٣) سنوات – من (٣) إلى (٥) سنوات – أكثر من (٥) سنوات)؟

- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير نوع التعليم (حكومي – أهلي)؟
- السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير الدورات (توجد دورات حول صعوبات التعلم – لا توجد دورات حول صعوبات التعلم).

أهـــداف الـــدراســـة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية، المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

٢- التعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير الصف (الرابع ابتدائي- الخامس ابتدائي- السادس ابتدائي)؟

٣- التعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من (٣) سنوات – من (٣) إلى (٥) سنوات – أكثر من (٥) سنوات).

٤- التعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير نوع التعليم (حكومي – أهلي).

٥- التعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير الدورات (توجد دورات حول صعوبات التعلم – لا توجد دورات حول صعوبات التعلم).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهداف سياسة التعليم في المملكة، التي نصَّت في موادها من (٥٤ – ٥٧)، ومن (١٨٨ – ١٩٤) "على أن تعليم المتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي. وإدراكًا لحجم المشكلة التي تتمثل في أن ما لا يقل عن (٢٠٪) – أي حوالي خُمس الملتحقين بالمدارس الابتدائية العادية– في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة"، وأن المردود الذي ينجم عن تقديم تلك الخدمات لطالبات صعوبات التعلم سيحدث نقلة نوعية في العملية التربوية، ويترك أثرًا إيجابيًا على مخرجات التعليم ويُسهم في التطور والازدهار (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١٧).

كما أن للدراسة الحالية أهمية نظرية وعملية على حد سواء، فمن الناحية النظرية تُلقي هذه الدراسة الضوء على أكثر المشكلات التي تواجه طالبات صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية، المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام وتقديم صورة واقعية عن حاجتهن الارشادية من وجهة نظر معلماتهن، والمساعدة على تلبية هذه الحاجات بما يتوافق مع سياسة وزارة التعليم.

أما من الناحية العملية

- **فيما يخص الطالبات:** إعطاء مؤشرات للبنية النفسية، والشخصية لشريحة طالبات صعوبات التعلم والتعرف على مشكلاتهن، وتقديم الخدمات الإرشادية لهن بحسب مشكلاتهن، كما تساعد هذه الدراسة طالبات صعوبات التعلم على فهم أنفسهن، وحل مشكلاتهن، وتعزيز سلوكياتهن الإيجابية، وإقصاء السلوكيات التي تؤثر على توافقهن الاجتماعي والأكاديمي.
- **فيما يخص المؤسسات التربوية:** تطوير الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بها واستحداث برامج وأنشطة إرشادية يمكن تطبيقها في المدارس المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بها
- **فيما يخص المعلمات والمرشدات:** معرفة كيفية التعامل مع طالبات صعوبات التعلم في الصف، ومراعاة الحاجات النفسية لهن، وتعليمهن بطرق تناسب قدراتهن، وتحقيق التكافؤ

الاجتماعي لهن مع زميلاتهن. كذلك توظيف الحاجات الإرشادية، وتلبيتها داخل الصف الدراسي، وخلق روح الدافعية نحو التعلم. إقامة الندوات التثقيفية، والبرامج التدريبية، وورش العمل؛ التي من شأنها أن ترفع كفاءة المعلمة والمرشدة في كيفية تقبل طالبات صعوبات التعلم والتعامل معهن.

حـــدود الـدراســـة:

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة الحالية معرفة الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية، المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن.

الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية، المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام في مدينة جدة التابعة لمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الهجري ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

الحدود البشرية:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمات المواد العامة للصف الرابع ابتدائي، والخامس ابتدائي، والسادس ابتدائي، في مدارس المرحلة الابتدائية، المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام في مدينة جدة.

مصطلحـــات الدراســـة:

الحاجات الإرشادية **(Counseling Needs):**

يرى جلبرت أن الحاجات الإرشادية هي: "رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بأسلوب منظم؛ بهدف إشباع حاجاته المختلفة التي لم يستطع إشباعها من تلقاء نفسه، الأمر الذي جعله بحاجة إلى خدمات إرشادية منظمة؛ ليتعلم كيفية إشباع هذه الحاجات، أو التكيف مع فقدانها، مما

يساعده على التكيف النفسي والاجتماعي" (أبو أسعد،٢٠١٠).وتعرف إجرائيًا: حاجة الطالبة إلى التعبير عن مشكلاتها المختلفة التي تعاني منها من جميع النواحي (الجسمية، والأكاديمية، والانفعالية، والأسرية، والاجتماعية)، واشباع حاجاتها المختلفة، حتى تتمكن من الاندماج والتكيف مع المجتمع الذي تعيش فيه، وتحقيق التقدم والإنجاز.

صعوبات التعلم (**Learning Disability**):

يشير كريج Gregg (2007) إلى تعريف صعوبات التعلم على أنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المطلوبة للفهم، أو في استخدام اللغة، الكلام، أو الكتابة، والتي تظهر بشكل واضح في قصور القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة والكتابة، التهجئة أو القيام بالعمليات الرياضية" (الظاهر،٢٠١٠). وتعرف اجرائياً بأنها: عدم القدرة على فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، كذلك تظهر صعوبة في الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، الرياضيات، وتدني التحصيل الأكاديمي مقارنة بمستوى الطالبات داخل الصف. ولا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقات الجسمية أو العقلية أو الحسية. لدى الملتحقين بمدارس التعليم العام.

برنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام

(Program Of Learning Disabilities In General Education Schools):

هو وضع طالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، داخل الفصل العادي أو فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت، أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه الحاجة، مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات، وإجراء التعديلات الضرورية المادية والبشرية؛ لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم (الخشرمي، ٢٠٠٣). ويعرف إجرائيًا بأنه: البرنامج المعتمد من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الخاص بطالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية.

المرحلة الابتدائية (**Primary School Students**):

تعرف المرحلة الابتدائية كما عرفتها وثيقة سياسة التعليم المرحلة الابتدائية بأنها: "القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة

جميعا، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات، والمعلومات، والمهارات" وطالبات المرحلة الابتدائية هن من التحقن بهذه المرحلة (اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٩٩٥). وتم تعريفهن إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنهن طالبات صعوبات التعلم اللاتي التحقن بالمرحلة الابتدائية؛ لتلقي التعليم في المدارس المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام، الذي تلتحق به طالبات صعوبات التعلم، وأقرانهن من الطالبات العاديات. ويتم توزيعهن على ست مراحل، ويجب عليهن المرور بجميع المستويات ابتداء من الصف الأول، وانتهاء بالصف السادس. وتتراوح أعمارهم ما بين السادسة إلى الثانية عشر.

معلمات المرحلة الابتدائية (**teachers at Primary Stage**):

هي من تتوفر لديها الكفاية المعرفية، والفهم، والمهارات بعد تخرجها من الكليات التربوية. وتكون قادرة على العمل في إطار عصري للتدريس وفق أُسس علمية معروفة، ومهارات مهنية محددة، وتمتلك مهارات التفاعل الاجتماعي في بناء العلاقات الإنسانية مع الطالبات، ومهارات التفاعل الدراسي في تقديم التعليمات والتوجيهات، وشرح المادة العلمية بطرق تناسب قدرات الطالبات (كوجك، ٢٠٠١).وتم تعريفهن إجرائيًا: بأنهن المعلمات اللاتي تخرجن من المرحلة الجامعية وتأهلن للتدريس، ولا يحملن تخصص التربية الخاصة، ويقمن بتدريس المواد الدراسية المقررة من وزارة التعليم داخل الصف المتواجد به طالبات صعوبات التعلم مع قريناتهن من العاديات.

الإطـار النظـري والدراسـات السابقـة:

فئة صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام

لا يختلف منهج طالبات صعوبات التعلم عن الطالبات العاديات، حيث تدرس طالبات صعوبات التعلم ذات المنهج وبنفس المدرسة والفصل ولكن يكون الاختلاف في طريقة التدريس والبرامج التربوية مما يوجب توفر غرفة المصادر داخل المدرسة وتعرف بأنها: غرفة مجهزة بكافة الوسائل والأدوات التعليمية التي تجذب طالبة صعوبات التعلم مع وجود معلمة متخصصة على دراية كافية بمختلف الاضطرابات والاستراتيجيات، تقوم معلمة غرفة المصادر بوضع الخطط الفردية لكل طالبة صعوبات التعلم بالتعاون مع معلمة الصف والمرشدة الطلابية (الجبالي،٢٠١٦).

ومن الجدير بالذكر أن طالبات صعوبات التعلم اللاتي لا يتلقين خدمات الإرشاد التربوي والنفسي في صغرهن، يستمررن في إظهار المشكلات الشخصية، والاجتماعية، والسلوكيات اللاتوافقية في الكبر، بينما الطالبات اللواتي تُلبى حاجاتهن الشخصية، والاجتماعية، والنفسية من خلال خدمات الإرشاد التربوي والنفسي يؤدين دورهن بفاعلية بعد ذلك في الكبر، مما يسهل تكيفهن في مجتمعهن (Baumberger & Harper, 1999).

ومن الدراسات التي تناولت فئة صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام أجرى اشكناني (٢٠١١) دراسة بعنوان: " آراء معلمي ومديري مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت حول دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس العاديين"، واستهدفت الدراسة معرفة آراء معلمي ومديري مدارس التعليم العام حول دمج فئة صعوبات التعلم في مدارس العاديين بدولة الكويت، تبعًا لمتغيرات: (النوع – المؤهل العلمي – الوظيفة الحالية – المرحلة التعليمية – عدد سنوات الخبرة). عى عينة قوامها (١٥٠) فردًا في المجال التربوي، وكانت غالبية الآراء تتجه نحو الموافقة على دمج فئة صعوبات التعلم في مدارس العاديين، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الآراء تعزى لمتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، أو المراحل التعليمية التي يعمل بها المعلمون.

أما دراسة بعيرات والرزيقات (٢٠١٢) والتي كانت بعنوان: "مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية، وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الاسرة"؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية، وعلاقته بمتغير جنس الآباء والأمهات، والمؤهل العلمي، وعدد أفراد الأسرة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠١) فردا من أولياء أمور الطلبة. وقد أشارت اهم النتائج إلى أن رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية وفق مجالات الدراسة الخمسة تنازليا كانت على الترتيب التالي: كفاية المعلم، والمجال الاجتماعي، والأكاديمي، والبيئة التعليمية، والمجال النفسي؛ حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم بعملية الدمج. كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيا في المجال الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الأمهات.

وفي دراسة مقارنة أجراها فاركو وبويل (2014) Varcoe & Boyl بعنوان: " اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة نحو دمج الفئات الخاصة"، –ومما سبق ذكره أن فئة صعوبات التعلم تندرج تحت فئات التربية الخاصة– وهدفت الدراسة للكشف عن العوامل المؤثرة في مواقف المعلمين نحو دمج فئات التربية الخاصة، من خلال عدة متغيرات هي: (التدريب قبل الخدمة، التأثير الايجابي، التدريب والكفاءة المتصورة، والتأثير السلبي). وكانت العينة مقدرة بعدد (٣٤٢) من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريبا حول فئات التربية الخاصة قبل الخدمة كان لهم تأثير إيجابي، بينما المعلمين الذين انخرطوا في التدريس بمدارس التعليم التي تضم طلاب وطالبات من فئات التربية الخاصة دون تلقي أي تدريب كان لهم تأثير سلبي نحوه. كما تشير نتائج الدراسة إلى أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات التدريبية في تطوير سلوك المعلمين في المدارس المُطبِّقة لبرامج التبية الخاصة.

وأجرى الطلافحة (٢٠١٥) دراسة عنوانها: " مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية"، وكان الهدف من دراسته التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠١) فردًا من أولياء أمور الطلاب والطالبات، وجاء رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية حسب مجالات الدراسة، تنازليا على الترتيب التالي: كفاية المعلم، المجال الأكاديمي، والبيئة التعليمية؛ حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم بعملية الدمج. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الأمهات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بإشراك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التخطيط للبرامج المقدمة لأبنائهم.

وقام كابوديجي وآخرون (2018) Capodieci i et al بإجراء دراسة مقارنة كانت بعنوان: " اتجاهات معلِّمي المدارس الابتدائية في ثلاث دول غربية نحو صعوبات التعلم"، وهدفت الدراسة إلى مقارنة المعتقدات والمواقف المتعلقة بالعمل مع طلاب ذوي صعوبات التعلم، بين معلمي المدارس الابتدائية، في مناطق مختلفة سياسيًا وجغرافيًا، وتلك الدول هي: إيطاليا، وإسبانيا،

والولايات المتحدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافًا كبيرًا بينهم؛ حيث أظهرت الدراسة أن الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر التشريعات شمولا للطلاب ذوي صعوبات التعلم من بين الولايات الناطقة باللغة الانجليزية. كما أظهرت الدراسة أن أدوار المعلمين والمتخصصين تختلف في أداء مدارس الدمج التربوي لفئات صعوبات التعلم، وأن (٥٥٪) من المعلمين الإيطاليين رفضوا أن يكون الطلاب من فئة صعوبات التعلم في فصول خاصة بهم، بينما جاء معلمو الولايات المتحدة في المرتبة الأولى في تأييدهم لبرنامج الدمج التربوي.

أظهرت نتائج الدراسات السابقة بأنه لا يوجد فروق تعزى لجنس المعلم والإداري، ولسنوات الخبرة كما في دراسة اشكناني (٢٠١١). بينما أشارت نتائج دراسة بعيرات والرزيقات (٢٠١٢)، وكذالك دراسة الطلافحة (٢٠١٥) إلى وجود فروق حول مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم. وكشفت نتائج دراسة Varcoe & Boyl (2014) أن غالبية المعلمين والمعلمات المعلمات أبدوا تأييدًا لتقبل فئات التربية الخاصة؛. أما دراسة (Capodieci et al 2018) فقد أظهرت التباين بين الدول، وأن أدوار المعلمين والمعلمات تختلف في أداء المدارس الملحق بها طلاب وطالبات صعوبات التعلم.

فئة صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية

يكمُن الاهتمام بإرشاد طالبات صعوبات التعلم في المدارس المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام، بأنه يُعد من أكثر المجالات تأثيرًا بالعملية التربوية، فهو يساعد الطالبات على تحديد مشكلاتهن ويسهم الإرشاد التربوي والنفسي بوضع الخطط العلاجية واختيار البدائل وتجربتها وملاحظة مستوى التقدم أكاديميًا ونفسيًا واجتماعيًا مما يساعد على الدافعية والانجاز (عبد الله، حمودة، الرشيدي، النجار، الرواجفة، ٢٠١٠).

وتتجلى أهمية خدمات الإرشاد المقدمة لطالبات صعوبات التعلم في خدمات الإرشاد التربوي والنفسي حيث يعتبر جزءًا هامًا وأساسيًا في التكفل بطالبات صعوبات التعلم؛ لأنه يساعدهن على التكيف مع المحيط الذي يعشن فيه، ويرى المختصون في التربية الخاصة أن تقديم الخدمات الإرشادية لا تشمل الطالبة فقط بل تمتد إلى الأسرة من خلال إشراك الوالدين في البرامج الإرشادية المقدمة (بوغازي و عريبي، ٢٠١٦).

في ضوء ما سبق وبناءً على السلوكيات الظاهرة والتي غالبًا ما تتصف بالشدة والحدة والتكرار لدى طالبات صعوبات التعلم والتي تؤثر على تقبلهن اجتماعيًا من قريناتهن ومعلماتهن وأسرهن، دعت الحاجة إلى خدمات الإرشاد التربوي والنفسي لمساعدة طالبات صعوبات التعلم في خمسة جوانب (الأكاديمية، الاجتماعية، السلوكية، الأسرية، الانفعالية).

الحاجات الإرشادية الأكاديمية:

تظهر لدى طالبات صعوبات التعلم مشكلات أكاديمية تتطلب التدخل الإرشادي وتتمثل هذه المشكلات في عدم الرغبة والجدية في التعليم، وما ينتج عن ذلك من إهمال وعدم متابعة لما يجري خلال اليوم الدراسي، وذلك يعود إلى عوامل (نفسية، أسرية، اجتماعية، مادية) كعدم تفاعلهم داخل الصف، الغياب المتكرر، عدم متابعة الطالبة بشكل كافي من قبل الأسرة، عدم متابعة الطالبة بشكل مستمر من قبل المعلمة أو المرشدة أو إدارة المدرسة، وعدم تجاوب الأسرة أو تعاونها مع المعلمة، كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمة أو المرشدة (الجبالي، ٢٠١٦).

ومن الجدير بالذكر أن من أهم المشكلات الأكاديمية لدى طالبات صعوبات التعلم هي افتقارهم للشعور بالنجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي تقمن بها تجعلهن اقل تقبلًا من معلماتهم واقرانهن، ومن ثم يزيد لديهن الشعور بالإحباط مما يؤدى إلى سوء التوافق وتكوين صورة سالبة عن الذات ومفهومهن عن أنفسهن، مما يؤثر على طموحاتهن الأكاديمية فتقل توقعات النجاح وتزداد توقعات الفشل (شلبي، ٢٠٠٨).

وهنا لابد من بيان بأنه يمكن أن تشمل فئة طالبات صعوبات التعلم طالبات موهوبات، حيث يُعرف الطالبات الموهوبات والمشخصين بصعوبات التعلم على أنهن الطالبات اللاتي تمتلكن بعض المواهب والإمكانات العقلية غير العادية البارزة، والتي تمكنهن من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ولكن يعانين من صعوبات نوعية في التعلم، ومن شأن هذه الصعوبات أن تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة لدى هؤلاء الطالبات ، كما ينخفض معها أداؤهم انخفاضًا ملموسًا، وترتب على هذا التناقض المحير نقص في الخدمات الإرشادية والتربوية المقدمة لهن (الزيات، ٢٠٠٢).

الحاجات الإرشادية الاجتماعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية إحدى أهم المحاور لما تم ملاحظته من خصائص اجتماعية معينة لدى طالبات صعوبات التعلم تتميز بالانعزالية والانطوائية وبعض العنف أحيانًا لدى هذه الفئة من الطالبات، فمن خلال المهارات الاجتماعية يمكن أن تتعلم الطالبات مبادى التعاون والمشاركة، كما أن للمهارات الاجتماعية دور مهم في التفاعل الطلابي وزيادة التحصيل الدراسي (بن خليفة، ٢٠١٦).

من هنا دعت الحاجة إلى أهمية الإرشاد التربوي والنفسي لطالبات صعوبات التعلم حيث يهتم الإرشاد النفسي بالحياة الاجتماعية حسب مستوياتها، فالمدرسة يجب أن تعمل على ممارسة إكساب عادات سلوكيّة وفكريّة سليمة للطالبات في أولى مراحلهن التعليميّة من المرحلة الابتدائية، وفي أولى مراحل تكوينهن ونموهن النفسي والاجتماعي، فالوقاية النفسية المبكرة هي عملية استثمار في القوى البشرية فالثروة الحقيقية للمجتمع تكمن في طاقاتها البشرية ودرجة سواء أفرادها وتجانسهم فيما بينهم (بو خروبة، ٢٠١٥).

الحاجات الإرشادية الأسرية:

ينبغي تسليط الضوء على دور الأسرة في التعامل مع طالبات صعوبات التعلم إذ أن المشكلات التي تعاني منها طالبة صعوبات التعلم يرجع بعضها إلى الأسرة وأساليب التنشئة الأسرية.

من الجدير بالذكر بأن ردود فعل الوالدين إزاء الصعوبات التعلمية والاعتراف بأن الطالبة لديها صعوبات تعلمية يُعدّ من أكثر الأمور صعوبة على الوالدين، فغالباً ما توصف الطالبة على أنها مصابة بتلف دماغي، أو أنه خاملة وكسولة، أو لديها تحصيل متدن إذا التحقت بالمدرسة أو أنها مضطربة انفعاليا. وكل هذه التسميات تترك الوالدين في حيرة من أمرهما، ويعتريهما شعور بالاكتئاب وفقدان الأمل، وقد يشعران أيضاً بالإحراج، لأن ابنتهم تعاني من صعوبات تعلمية (الخصاونة، ٢٠١٣).

وفي ضوء ذلك فإن وجود طالبات صعوبات التعلم في الأسرة، ينجم عليها مشكلات قد يكون له الأثر الكبير في إحداث تغيير في تكيف الأسرة وإيجاد خلل في التنظيم النفسي

والاجتماعي لأفرادها بغض النظر عن درجة تقبل الأسرة لهذا الطالبة، ومن أبرز المشكلات نجد الأزمات الزوجية وزيادة العدوانية والاكتئاب والشعور بالذنب والقلق والتوتر مما يؤثر على تعامل الوالدين تجاه ابنتهم (بو غازي وعريبي، ٢٠١٦).

ولتوظيف دور إرشاد أسر طالبات صعوبات التعلم فإنه يعتمد على وجود تعاون وثيق بين الأسرة والمعلمات لتعزيز التعلم في المدرسة والبيت. حيث يمكن لهذا التعاون أن يساعد في تخفيف الكثير من المشكلات التي تنشأ خلال مرحلة الطفولة، فالطالبة التي تعاني من صعوبات التعلم وأسرتها بحاجة إلى المساعدة الإرشادية بهدف المحافظة على العلاقات والبناء الأسري وزيادة فهم ردود ابنتهم وتقبلهم لصعوبات التعلم التي تعاني منها وكيفية التعامل معها ودمجها في المجتمع ورعايتها من جميع الجوانب (سميرة وأمين، ٢٠١٥).

الحاجات الإرشادية الانفعالية:

إن من أهم المشكلات الاجتماعية والسلوكية الانفعالية التي يتميز بها طالبات صعوبات التعلم عن غيرهم النشاط الحركي الزائد، والتغيرات الانفعالية السريعة والقهرية أو عدم الضبط، والتكرار الغير مناسب لسلوك ما، والانسحاب الاجتماعي، ومظاهر السلوك غير الاجتماعي، وأخيراً السلوك غير الثابت (القريوتي، السرطاوي والصمادي، ١٩٩٥).

وفي ضوء ذلك أشارت كين Qeen (2001) الى أن طالبات صعوبات التعلم يعانين من مشكلات انفعالية وسوء فهم قراءة المشاعر والانفعالات وتفسيرها ويؤثر ذلك على سلوكهن تجاه الاخرين. وتوصلت العالمة ماريا Maria (2014) أن العوامل المؤدية الى صعوبات التعلم الانفعالية والسلوكية، تتمثل في عوامل فردية كنقص المهارات الاجتماعية لدى طالبات صعوبات التعلم وعوامل أخرى تتمثل في التفاعل السلبي داخل محيط المدرسة، والسياق الصفي الذي يخلو من التعلم الاجتماعي والانفعالي، وأن تلك العوامل تعمل كمتنبئات بالصعوبات الانفعالية والسلوكية (عليوه، ٢٠١٧).

بناءً على تلك التداخلات الانفعالية وتأثيرها الاجتماعي والنفسي والأكاديمي ظهرت الحاجة الى خدمات الإرشاد التربوي والنفسي التي تُعني بحاجات طالبات صعوبات التعلم في هذا الجانب.

الحاجات الإرشادية السلوكية:

إن المشكلات السلوكية قد تتسبب فيها مجموعة من العوامل منها: النفسية والاجتماعية والمدرسية، كالصراع بين الوالدين مما يؤدي إلى إقصاء الطالبة من صعوبات التعلم من البيت أو اضطرابها في علاقاتها مع معلماتها، وقريناتها وبالتالي إلى فقد ثقة الطالبة بنفسها وبمحيطها المدرسي (بوخروبه، ٢٠١٥).

غالبًا ما تصاحب طالبات صعوبات التعلم مشكلات سلوكية منها على سبيل المثال تشتت الانتباه، النشاط الزائد أو قلة النشاط، نقص الشعور بالأمن، الاعتمادية، الانسحابية، نقص الدافعية، العدوانية، القلق، ضعف الثقة بالذات، نقص القدرة على التعبير عن المشاعر، صعوبات المهارات الاجتماعية، الاكتئاب؛ وهذه المشكلات تخلق الحاجة الى خدمات الإرشاد التربوي والنفسي المتنوعة للتقليل من هذه المشكلات والحد من آثارها (بشقه، ٢٠١٦).

في ضوء ما سبق وبناًء على السلوكيات الظاهرة والتي غالبًا ما تتصف بالشدة والحدة والتكرار لدى طالبات صعوبات التعلم والتي تؤثر على تقبلهن اجتماعيًا من قريناتهن ومعلماتهن وأسرهن، كما يؤثر عدم فهم هذه السلوكيات وأسبابها إلى تكرارها وعدم القدرة على التخلص منها. من هنا دعت الحاجة إلى خدمات الإرشاد التربوي والنفسي لمساعدة طالبات صعوبات التعلم في هذا الجانب، ولتفسير أهمية معرفة الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام

تم ربط ذلك بالدراسات السابقة حيث أجرى الظفيري في عام (٢٠١٢) دراسة بعنوان: "العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت" وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية، والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وذلك لدى (٧١) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم وقد أسفرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين وذلك لصالح الطلبة العاديين، وأن هناك فروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الحاجات النفسية، وذلك لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر، سواء من ذوي صعوبات التعلم أو العاديين .

وفي دراسة قام بها كاشف (٢٠١٤) وعنوانها: " فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم" يمكن استخلاص عدة نتائج من ضمنها: التأكيد على أهمية الأسرة في حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتأكيد على أن المشكلات السلوكية والاجتماعية ليست متأصلة في هؤلاء الأطفال، والتأكيد على دور الأسرة في القيام بالجزء الأكبر من عملية التنشئة الاجتماعية، وإكساب أفرادها المهارات الاجتماعية اللازمة لمواجهة مشاكل الحياة الاجتماعية، والانفعالية، والشخصية, وأخيرا التأكيد على أهمية التعاون بين المنزل والمدرسة في رعاية الطفل ذي صعوبات التعلم، ويكون هذا التعاون في جميع المجالات الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية .

وفيما يخص دراسة صابر والتي أجريت في (٢٠١٥) وكانت بعنوان: "صعوبات التعلم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي الموهوبين"، وكانت دراسة ميدانية بولايتي: البرج، وسطيف، بينما هدفت الدراسة إلى وضع استراتيجيات فعالة للاهتمام والعناية بهذه الفئة. وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ التعليم الابتدائي من (٨) مدارس ابتدائية وجاءت نتائج الدراسة موضحة أن هناك علاقة إيجابية ارتباطية قوية بين صعوبات التعلم والنشاط الزائد، وأن هناك علاقة بين صعوبات التعلم والسلوك الاجتماعي المنحرف لكن بدرجة منخفضة، وهناك علاقة بين صعوبات التعلم والعادات الغريبة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي الموهوبين، وهناك علاقة بين صعوبات التعلم وسلوك التمرد لدى طلاب التعليم الابتدائي الموهوبين؛ وهي علاقة ارتباطية ضعيفة.

بينما جاءت دراسة مصطفى (٢٠١٦) بعنوان: "مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم". وهدفت الدراسة إلى محاولة علمية للكشف عن مشكلات ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية. وأسفرت النتائج أن المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية، والمشكلات الأكاديمية، تأتي أولا، ثم المشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية، ثم المشكلات الاجتماعية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم.

وقام مالبوف– هوربيتس وآخرون Malboeuf-Hurtubise et al (2017)، بعمل دراسة بعنوان: "دراسة جدوى للتدخل الطلابي على أساس دراسي لتلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة: التأثيرات على الأعراض الداخلية والخارجية من منظور التنظيم الانفعالي"، وتهدف الدراسة إلى أهمية التدخل المعرفي القائمة على الوعي الذهني للطالب، للتخفيف من هذه الأعراض المتزامنة مثل: القلق، والاكتئاب، والنشاط المفرط، والعدوان، والانتباه، ومشاكل السلوك في طلاب المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم. وكانت عينة الدراسة مقدرة بعدد (١٤) طالبًا، تتراوح أعمارهم بين ٩ إلى ١٢ عامًا، لطلاب المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة. وتظهر النتائج الأولية أنه يمكن التقليل من تكرار الأعراض والسلوكيات التي غالبا ما توجد في الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية من خلال الوعي المعرفي (interventions based Mindfulness).

أكدت نتائج الدراسات السابقة بأن هناك مشكلات وحاجات لدى طلبة صعوبات التعلم كما في دراسة الظفيري (٢٠١٢) و صابر (٢٠١٥) ومصطفى (٢٠١٦) كما اظهرت نتائج دراسة كاشف (٢٠١٤) على ضرورة تهيئة الظروف النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية والأسرية أما دراسة Malboeuf-Hurtubise et al (2017) فكان من نتائجها أنه يمكن التقليل من تكرار الأعراض والسلوكيات التي غالبا ما توجد في طلبة صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، من خلال رفع الوعي المعرفي (interventions based Mindfulness).

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة

المنهج الوصفي المسحي المقارن في الدراسة الحالية؛ حيث تم اختيار المنهج الوصفي المسحي للتعرف على الحاجات الإرشادية لطالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المدارس الابتدائية بمدينة جدة، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن للتحقق ما إذا كانت هناك فروق بين نتائج أفراد العينة من المعلمات، تبعًا لعدة متغيرات تكشفها لنا الدراسة الحالية وهي: (الخبرة، نوع التعليم، الصف، الدورات).

مجتمع وعينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية بالدارس المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بها في قطاعيّ التعليم (حكومي،أهلي)، من جميع أنحاء مدينة جدة. وقُدِّرت العينة بعدد (١٠٨) معلمة تم اختيارهم عشوائياً. ويوضح الجدول رقم (١) خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها الديموغرافية:

جدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	مستـــويـــاتـــــه	العدد	النسبة المئوية
نوع التعليم	حكومي	٩٣	٨٦٪
	أهلي	١٥	١٤٪
الخبرة	أقل من ٣ سنوات	١٣	١٢٪
	من ٣ إلى٥ سنوات	٨	٧٪
	أكثر من ٥ سنوات	٨٧	٨١٪
معلمـــــــات الصف	الرابع ابتدائي	٥٢	٤٨٪
	الخامس ابتدائي	٢٩	٢٧٪
	السادس ابتدائي	٢٧	٢٥٪
الدورات	توجد دورات	٣٤	٣١٪
	لا توجد دورات	٧٤	٦٨٪

أداة الـدراسـة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس (الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام) بما يتناسب مع عينة الدراسة من المعلمات؛ حيث تم الاستناد إلى مقياس الحاجات الإرشادية (أبو اسعد،٢٠٠٩).

يتكون المقياس المستخدم في الدراسة الحالية من قسمين يحتوي القسم الأول على الخصائص العامة لمجتمع الدراسة، وعينتها. بينما يحتوي القسم الثاني على (٤٠) عبارة، كل عبارة من العبارات تكشف عن حاجات إرشادية معينة حسب المحور الذي تندرج تحته، فتتساوى العبارات

في مدلولها بحيث لا يوجد بها محتوى سلبي وآخر إيجابي، بينما تختلف الدرجات تبعًا للبدائل في درجة الموافقة وتتمثل المحاور كما يلي:

- المحور الأول: يتكون من (٦) عبارات تقيس الحاجات الإرشادية الجسمية، وفقًا للمشكلات الصحية (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦).
- المحور الثاني: يتكون من (١٣) عبارة تقيس الحاجات الإرشادية الأكاديمية، وفقًا للمشكلات الدراسية (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩).
- المحور الثالث: يتكون من (٨) عبارات تقيس الحاجات الإرشادية الانفعالية، وفقًا للمشكلات النفسية (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧).
- المحور الرابع: يتكون من (٦) عبارات تقيس الحاجات الإرشادية الأسرية، وفقًا للمشكلات الأسرية (٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣).
- المحور الخامس: يتكون من (٧) عبارات تقيس الحاجات الإرشادية الاجتماعية، وفقًا لمشكلات العلاقات الاجتماعية التي تعاني منها الطالبة (٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠).

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (٤٠) عبارة، يجاب عليها وفقاً لتدرج ليكرت (likert) وهي: دائمًا وتُعطى (٥) درجات، وغالبًا وتُعطى (٤) درجات، وأحيانًا وتُعطى (٣) درجات، ونادرًا وتُعطى (٢) درجتين، وأبداً وتُعطى (١) درجة واحدة وتتراوح الدرجة الكلية بين (٤٠-٢٠٠) كلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على وجود مشكلة فعلياً وبالتالي ضرورة الحاجة الإرشادية في هذا الجانب.

صـــــــــدق الأدوات

الصـدق الظـاهـري:

للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز في مجال علم النفس والتربية الخاصة، وفي ضوء نتائج التحكيم تم مراجعة الاستبيان في صورته الأولية، وإجراء التعديلات لبعض الفقرات لملاءمتها لغرض الدراسة، وبهذا أصبح المقياس جاهز للتطبيق في هذه الدراسة ودراسات أخرى مشابهة.

الصـــدق الـداخلـــي:

لضمان مصداقية وموضوعية الاستبيان، فقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة تجريبية قوامها (١٥) معلمة، كما تم إيجاد قيمة معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، بالإضافة إلى معامل التجزئة النصفية، ومعامل معادلة سبيرمان- براون لفقرات المقياس، وكانت النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على صدق المقياس، وصلاحية استخدامه لتحقيق أغراض الدراسة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة ودرجة البعد المنتمية إليه، وكانت النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٢) و(٠.٨٨) مما يدل على صدق المقياس وصلاحية استخدامه لتحقيق أغراض الدراسة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتيجة بوجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية لفقرات المقياس، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠١)، وهذا يدل على الصدق البنائي لمحاور الدراسة مما يدل على تمتع مقياس الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثبـــــات الأدوات

للتحقق من ثبات الدراسة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، والتجزئة النصفية لكل محور من محاور الدراسة، وعلى محاور الدراسة مجتمعة، تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٦٣_٠.٩٢) للأبعاد الفرعية، وبين (٠.٧٠-٠.٩٣) للاستبيان ككل، مما يدل على تمتع الاستبيان بمكوناته بدرجة جيدة من الثبات.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام العديد من الاختبارات الإحصائية بما يتناسب مع أبعاد الدراسة، من خلال استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية) في التعرف على أكثر الحاجات الإرشادية شيوعًا لدى طالبات صعوبات التعلم. كما تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للتعرف على إذا ما كانت هناك

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث، في مقياس الحاجات الإرشادية، تعزى لمتغيرات (الصف – الخبرة) بينما تم استخدام اختبار (Independent Samples T- Test) للتعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث، في مقياس الحاجات الإرشادية، تعزى لمتغير نوع التعليم (تعليم حكومي – تعليم أهلي).

نتـــــائـــج الدراســـة:

النتائج المتعلقة بوصف أسئلة الدراسة

السـؤال الأول

والذي ينص على " ما الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية، المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة "

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمقياس الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بأبعاده (الجسمية، الأكاديمية، الانفعالية، الأسرية، الاجتماعية). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمقياس الحاجات الإرشادية

أبعاد الحاجات الإرشادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التحقق	الترتيب
الحاجات الإرشادية الجسمية وفقاً للمشكلات الصحية.	٣.٣٩	٠.٧٥	٦٠٪	أحياناً	الخامسة
الحاجات الإرشادية الأكاديمية وفقاً للمشكلات الدراسية.	٣.٨٣	٠.٣٩	٧١٪	غالباً	الأولى
الحاجات الإرشادية الانفعالية وفقاً للمشكلات النفسية.	٣.٧٤	٠.٧٧	٦٦٪	غالباً	الثانية
الحاجات الإرشادية الأسرية وفقاً للمشكلات الأسرية.	٣.٧٢	٠.٧٧	٦٨٪	غالباً	الثالثة
الحاجات الإرشادية الاجتماعية وفقا لمشكلات العلاقات الاجتماعية.	٣.٦٧	٠.٨٢	٦٩٪	غالباً	الرابعة
متوسط إجمالي الأبعاد	**٣.٧٥**	**٠.٥٣**	**٦٩٪**		

يتضح من الجدول (٢)، أن الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن حققت درجات (إيجابية)، بمتوسط حسابي كلي وقدره (٣.٧٥)، مما يعكس أهمية المقياس، واحتياج الطالبات للخدمات الإرشادية. وبالنسبة للأبعاد فقد حققت الحاجات الإرشادية الأكاديمية الدرجة الأكبر بين المحاور بدرجة تحقق (غالبًا)، ومتوسط حسابي وقدره (٣.٨٣)؛ وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من المعلمات تجاه هذا البعد. يليها في الترتيب الثاني الحاجات الإرشادية الانفعالية وفقًا للمشكلات النفسية، وكان رأي المعلمات بأن الطالبات (غالبًا) ما يحتجن لخدمات الإرشاد تجاه هذا البعد، بمتوسط حسابي وقدره (٣.٧٤)؛ وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من المعلمات تجاه هذا البعد. وفي المقابل جاءت الحاجات الإرشادية الأسرية وفقًا للمشكلات الأسرية بالمرتبة الثالثة، وكان رأي المعلمات بأن الطالبات (غالباً) ما يحتجن لخدمات الإرشاد في هذا البعد، وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٧٢)؛ أي أن الطالبات يحتجن لخدمات الإرشاد الأسرية؛ وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من المعلمات تجاه هذا البعد. وفي المرتبة الرابعة جاءت الحاجات الإرشادية الاجتماعية وفقًا لمشكلات العلاقات الاجتماعية، وكان رأي المعلمات بأن الطالبات (غالبًا) ما يحتجن لخدمات الإرشاد، بمتوسط حسابي وقدره (٣.٦٧)؛ وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من المعلمات تجاه هذا البعد. وجاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة الحاجات الإرشادية الجسمية وفقًا للمشكلات الصحية، وكان رأي المعلمات بأن الطالبات (أحيانًا) ما يحتجن لخدمات الإرشاد، بمتوسط حسابي وقدره (٣.٣٩)؛ وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من المعلمات تجاه هذا البعد.

السـؤال الثاني

والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير الصف (الرابع ابتدائي– الخامس ابتدائي– السادس ابتدائي)؟"

للإجابة على هذا السؤال، ونظرًا لأن عينة الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار تحليل التباين (One – Way Anova). عند مستوى معنوية (α= ٠.٠٥) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

تحليل التباين لدلالة الفروق بين الحاجات الإرشادية لدى الطالبات، ومتغير الصف

المحور	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة (sig) P.value
الحاجات الإرشادية الجسمية	الرابع ابتدائي	٥٢	٣.٣٦	٠.٦٩	٠.٩٩	٠.٣٧
	الخامس ابتدائي	٢٩	٣.٥٥	٠.٧٤		
	السادس ابتدائي	٢٧	٣.٢٨	٠.٨٦		
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	الرابع ابتدائي	٥٢	٣.٧٥	٠.٣٣	٣.٦٢	٠.٠٣**
	الخامس ابتدائي	٢٩	٣.٩٨	٠.٣٢		
	السادس ابتدائي	٢٧	٣.٨١	٠.٥٠		
الحاجات الإرشادية الانفعالية	الرابع ابتدائي	٥٢	٣.٦٦	٠.٧٦	٠.٦٣	٠.٥٤
	الخامس ابتدائي	٢٩	٣.٨٢	٠.٧٣		
	السادس ابتدائي	٢٧	٣.٨٢	٠.٨٢		
الحاجات الإرشادية الأسرية	الرابع ابتدائي	٥٢	٣.٦٩	٠.٨١	٠.٣١	٠.٧٤
	الخامس ابتدائي	٢٩	٣.٧٠	٠.٧٨		
	السادس ابتدائي	٢٧	٣.٨٢	٠.٧٢		
الحاجات الإرشادية الاجتماعية	الرابع ابتدائي	٥٢	٣.٦١	٠.٨٥	١.٣٣	٠.٢٧
	الخامس ابتدائي	٢٩	٣.٨٨	٠.٧٣		
	السادس ابتدائي	٢٧	٣.٥٧	٠.٨٣		
الحاجات الإرشادية بصفة عامة	الرابع ابتدائي	٥٢	٣.٦٨	٠.٥١	٠.٨٧	٠.٤٢
	الخامس ابتدائي	٢٩	٣.٨٣	٠.٥٠		
	السادس ابتدائي	٢٧	٣.٨٠	٠.٥١		

** مستوى دلالة (α=٠,٠١)* مستوى دلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية، وبين متغير الصف، ماعدا الحاجات الإرشادية الأكاديمية، وبناءً على ذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الحاجات الإرشادية الأكاديمية لدى طالبات صعوبات التعلم، من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية وفقا لمتغير الصف.

ولتحديد الصف الذي أدى إلى اختلاف آراء المعلمات نحو الحاجات الإرشادية الأكاديمية سيتم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول التالي:

جدول (٤)
نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمات
نحو الحاجات الإرشادية الأكاديمية والتي ترجع إلى اختلاف الصف

المحـــــور	الصف (أ)	الصف (ب)	فروق المتوسطات (أ) – (ب)	الخطأ المعياري	قيمـــــة (sig) P.value
الحاجـات الإرشـادية الأكاديمية	الرابع ابتدائي	الخامس ابتدائي	– ٠.٢٣*	٠.٠٩	٠.٠٣٢
		السادس ابتدائي	– ٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٨١
	الخامس ابتدائي	الرابع ابتدائي	٠.٢٣*	٠.٠٩	٠.٠٣
		السادس ابتدائي	٠.١٨	٠.١٠	٠.٢٢
	السادس ابتدائي	الرابع ابتدائي	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٨١
		الخامس ابتدائي	– ٠.١٨	٠.١٠	٠.٢٢

** مستوى دلالة (α=٠,٠١)* مستوى دلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة معنوية (سالبة)، بين معلمات الصف (الرابع ابتدائي)، وبين معلمات الصف (الخامس ابتدائي) حول آرائهم نحو الحاجات الإرشادية الأكاديمية؛ حيث أن القيمة المعنوية p-value = (٠.٠٣٢)، وهي أقل من قيمة α (٠.٠٥). ونجد أن فروق المتوسطات سالبة (– ٠.٢٣)؛ وهذا يعني أن معلمات الصف (الرابع ابتدائي) ترين مقدار احتياج الطالبات للحاجات الإرشادية الأكاديمية أقل مما تراه معلمات الصف (الخامس والسادس ابتدائي).

السـؤال الثالث

والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من (٣) سنوات – من (٣) إلى (٥) سنوات – أكثر من (٥) سنوات)؟ "

للإجابة على هذا السؤال، ونظرًا لأن عينة الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار تحليل التباين (One – Way Anova). عند مستوى معنوية (α= ٠.٠٥) , وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٥)

جدول يوضح الفروق بين الحاجات الإرشادية لدى الطالبات، ومتغير سنوات الخبرة

المحور	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة (sig) P.value
الحاجات الإرشادية الجسمية	اقل من ٣ سنوات	١٣	٣.٣٢	٠.٥٧	٠.٠٩	٠.٩١
	من ٣–٥ سنوات	٨	٣.٣٤	١.٠٠		
	أكثر من ٥ سنوات	٨٧	٣.٤١	٠.٧٥		
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	أقل من ٣ سنوات	١٣	٣.٨٦	٠.٢٩	٠.١٢	٠.٨٨
	من ٣–٥ سنوات	٨	٣.٧٨	٠.٣٦		
	أكثر من ٥ سنوات	٨٧	٣.٨٣	٠.٤٠		
الحاجات الإرشادية الانفعالية	أقل من ٣ سنوات	١٣	٣.٩٤	٠.٨٦	٠.٥٠	٠.٦١
	من ٣–٥ سنوات	٨	٣.٧٨	٠.٧٢		
	أكثر من ٥ سنوات	٨٧	٣.٧١	٠.٧٦		
الحاجات الإرشادية الأسرية	اقل من ٣ سنوات	١٣	٣.٥٩	٠.٩٠	٠.٢١	٠.٨١
	من ٣–٥ سنوات	٨	٣.٧٤	٠.٦٩		
	أكثر من ٥ سنوات	٨٧	٣.٧٤	٠.٧٦		
الحاجات الإرشادية الاجتماعية	اقل من ٣ سنوات	١٣	٣.٨٣	٠.٨٣	٠.٢٩	٠.٧٥
	من ٣–٥ سنوات	٨	٣.٧٠	٠.٩٧		
	أكثر من ٥ سنوات	٨٧	٣.٦٥	٠.٨١		
الحاجات الإرشادية بصفة عامة	اقل من ٣ سنوات	١٣	٣.٨٠	٠.٦١	٠.٠٧	٠.٩٤
	من ٣–٥ سنوات	٨	٣.٧٨	٠.٥١		
	أكثر من ٥ سنوات	٨٧	٣.٧٤	٠.٥١		

** مستوى دلالة (α=٠,٠١) * مستوى دلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة (اقل من ٣ سنوات – من ٣ إلى ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات).

السـؤال الرابع

والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير نوع التعليم (حكومي–أهلي)؟"

للإجابة على هذا السؤال، ونظرًا لأن عينة الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار (Independent Samples T Test) عند مستوى معنوية (α= ٠.٠٥) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الحاجات الإرشادية لدى الطالبات ومتغير نوع التعليم

المحـــــور	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة (sig) P.value
الحاجـــات الإرشـــادية الجسمية	حكومي	٩٣	٣.٤٣	٠.٧٦	١.٣٧	٠.١٧
	أهلي	١٥	٣.١٥	٠.٦٧		
الحاجـــات الإرشـــادية الأكاديمية	حكومي	٩٣	٣.٨١	٠.٤٠	٠.٨٦	٠.٣٩
	أهلي	١٥	٣.٩١	٠.٢٧		
الحاجـــات الإرشـــادية الانفعالية	حكومي	٩٣	٣.٧٥	٠.٧٥	٠.٣٨	٠.٧٠
	أهلي	١٥	٣.٦٧	٠.٨٦		
الحاجات الإرشادية الأسرية	حكومي	٩٣	٣.٧٣	٠.٧٧	٠.٣٨	٠.٧١
	أهلي	١٥	٣.٦٥	٠.٨٠		
الحاجـــات الإرشـــادية الاجتماعية	حكومي	٩٣	٣.٧١	٠.٧٩	١.٢٦	٠.٢١
	أهلي	١٥	٣.٤٣	٠.٩٤		
الحاجات الإرشادية بصفة عامة	حكومي	٩٣	٣.٧٧	٠.٥٣	٠.٩٩	٠.٣٢
	أهلي	١٥	٣.٦٣	٠.٥٤		

** مستوى دلالة (α=٠,٠١) * مستوى دلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمتغير نوع التعليم (حكومي– أهلي).

السـؤال الخامس

والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بالمرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغير الدورات (توجد دورات حول صعوبات التعلم – لا توجد دورات حول صعوبات التعلم)."

للإجابة على هذا السؤال ونظرًا لأن عينة الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار (Independent Samples T Test). عند مستوى معنوية (α= ٠,٠٥). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الحاجات الإرشادية لدى الطالبات ومتغير الدورات

المحور	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة (sig) P.value
الحاجات الإرشادية الجسمية	توجد دورات	٣٤	٣.٢٢	٠.٦١	١.٦٤	٠.١٠
	لا توجد دورات	٧٤	٣.٤٧	٠.٧٩		
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	توجد دورات	٣٤	٣.٨٩	٠.٣٣	١.١٨	٠.٢٤
	لا توجد دورات	٧٤	٣.٨٠	٠.٤١		
الحاجات الإرشادية الانفعالية	توجد دورات	٣٤	٣.٧٥	٠.٨٢	٠.٠٦	٠.٩٥
	لا توجد دورات	٧٤	٣.٧٤	٠.٧٤		
الحاجات الإرشادية الأسرية	توجد دورات	٣٤	٣.٧٢	٠.٧٦	٠.٠٥	٠.٩٦
	لا توجد دورات	٧٤	٣.٧٣	٠.٧٨		
الحاجات الإرشادية الاجتماعية	توجد دورات	٣٤	٣.٥٩	٠.٨٢	٠.٧٦	٠.٤٥
	لا توجد دورات	٧٤	٣.٧١	٠.٨٢		
الحاجات الإرشادية بصفة عامة	توجد دورات	٣٤	٣.٧٤	٠.٥٣	٠.٢٤	٠.٨١
	لا توجد دورات	٧٤	٣.٧٦	٠.٥٤		

** مستوى دلالة (α=٠,٠١) * مستوى دلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الدورات والخبرات (توجد دورات حول صعوبات التعلم – لا توجد دورات حول صعوبات التعلم).

مناقشة النتائج:

فيما يلي مناقشة نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها.

اظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول حصول الحاجات الإرشادية الأكاديمية وفقًا للمشكلات الدراسية التي تعاني منها طالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم على المرتبة الأولى وتُرجح الباحثة ذلك كون أن السمة الظاهرة لديهن هي ضعف الأداء الأكاديمي بشكل عام، وصعوبة فهم المادة المكتوبة أو المنطوقة؛ مما يلزم مدارس التعليم الابتدائية بتوفير معلمات متخصصات لصعوبات التعلم، وإتاحة غرف المصادر داخل المدرسة. كما ترجح الباحثة حصول الحاجات الإرشادية وفقًا للمشكلات التعليمية أن معلمات المرحلة الابتدائية غالبًا ما يقمن بمقارنة الأداء بين طالبات صعوبات التعلم، وقريناتهن من العاديات؛ مما يجعل معلمة الصف ترى أن صعوبة الأداء لدى طالبة صعوبات التعلم يعد مشكلة تحتاج لخدمات الإرشاد، وأنه ليس من خصائصهن التي يجب تقبلها، ومعرفة كيفية التعامل معها.

من هذا المنطلق تظهر أهمية تأهيل معلمات المواد العامة بمدارس التعليم المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بها، اللاتي يقمن بتدريس طالبات صعوبات التعلم، وتقبل أدائهن داخل الصف، حيث بينت نتائج الدراسة الحالية أن (٧٤) من أفراد عينة الدراسة من المعلمات، وبنسبة قدرها (٦٨٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يحضرن برامج ودورات تدريبية حول فئة صعوبات التعلم وهم الأغلبية، في حين أن (٣٤) من أفراد العينة من المعلمات، وبنسبة قدرها (٣١٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة حضرن برامج ودورات تدريبية حول صعوبات التعلم.

أما حصول الحاجات الإرشادية الانفعالية وفقا للمشكلات النفسية على المرتبة الثانية، وبنسبة تحقق (غالبًا)؛ فتفسره الباحثة بأن طالبات صعوبات التعلم غالبا ما يكون لديهن مشكلات انفعالية، وقد اتفقت العديد من الدراسات على ذلك، فقد خلصت دراسة عليوه (٢٠١٧) إلى أن

طالبات صعوبات التعلم يعانين عددًا من المشكلات الانفعالية منها: قصور في مهارات التواصل الوجداني مع الآخرين، وعدم فهم انفعالاتهن، وعدم الإحساس بمشكلاتهن، وضعف المشاركة الوجدانية، وسيطرة الجوانب السلبية من أفكار ومعتقدات، وضعف في المشاركة والأنشطة، وشعورهن بعدم القدرة والإنجاز الأكاديمي.

تحتل الحاجات الإرشادية الأسرية وفقا للمشكلات الأسرية المرتبة الثالثة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأسرة غالبا ما تقابل حقيقة أن الابنة تعاني من صعوبات تعلم بالإنكار، وأن الآمال المرجوة لمستواها أكبر من قدراتها؛ وبالتالي تحتاج الطالبة والأسرة إلى خدمات الإرشاد لتقبل الصعوبة، ووضع البرامج الإرشادية، والتعاون بين الأسرة والمدرسة. وهو ما اتفقت معه دراسة بوغازي وعريبي (٢٠١٦)؛ حيث يتبين أنه ومن خلال المشاركة في البرامج الإرشادية، يتعلم الآباء طرق تعديل السلوك، وكيفية التفاعل مع الطالب أو الطالبة؛ مما يحدث تغيرات إيجابية في سلوكهم، كما يساعد الأسرة في خفض الضغوط النفسية التي تواجهها نتيجة رعايتهم لطالب أو طالبة ذوي صعوبات في التعلم.

وتتبع المراتب الثلاث السابقة الحاجات الإرشادية الاجتماعية، وفقا لمشكلات العلاقات الاجتماعية؛ حيث تأتي في المرتبة الرابعة، وأيدت هذه النتيجة دراسة العجمية (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن ثلث الطلبة ذوي الصعوبات يعانون من اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي، ويشمل السلوك الاجتماعي والانفعالي السوي عددا من المهارات، والتي في غيابها يعاني الطالب من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي.

وهذا ما أكدته دراسة جاسير Gasser, et al (2017) التي توصلت إلى أنه كلما قلت السلوكيات الغير سوية لطلاب وطالبات صعوبات التعلم كلما كان تقبل أقرانهم لهم بشكل أكبر، وكلما انخفض انجازهم كلما رغب الأقران في إقصائهم بعيدا عنهم. وإن العلاقات الاجتماعية كذلك تمتد إلى علاقة طالبات صعوبات التعلم بمعلماتهن؛ حيث أوضحت دراسة بويل Poulou (2017) أن كفاءة التدريس مرتبطة بشكل كبير بالعلاقات بين المعلمة والطالبة.

تأتي بعد ذلك الحاجات الإرشادية الجسمية وفقاً للمشكلات الصحية بالمرتبة الأخيرة، وتفسر الباحثة ذلك أن طالبات صعوبات التعلم لا يعانين من مشكلات صحية كغيرهم من فئة ذوي

الاحتياجات الخاصة، وهذا ما يتوافق مع تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (National Advisory Committee for Handicapped)؛ بأن مصطلح صعوبات التعلم لا يشمل الأشخاص الذين يواجهون مشكلات تعليمية نتيجة إعاقة سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو عقلية، أو انفعالية، أو نتيجة للحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي.

إن عدم وجود تباين في آراء العينة من المعلمات حول احتياج طالبات صعوبات التعلم إلى الخدمات الإرشادية الجسمية، وبنسبة تفوق المتوسط يدل على عدم إدراك الطالبات بالتغيرات الجسمية التي تظهر عليهن في مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة، والتي تبدأ من سن (١١ إلى ١٤ سنة)، وهي مرحلة حرجة تمر الطالبة فيها بالعديد من التغيرات الفسيولوجية، والنفسية، والجسمية؛ مما يعكس أهمية الحاجات الإرشادية الجسمية في هذه المرحلة.

في حين أشارت نتائج السؤال الثاني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية وبين متغير الصف، ماعدا الحاجات الإرشادية الأكاديمية؛ بأن طالبات صعوبات التعلم في الصف (الرابع، الخامس، السادس) بالمرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهن ما بين (١١) وحتى (١٤) عامًا، وهي مرحلة المراهقة المبكرة، فتتشابه حاجتهن الإرشادية بينما تختلف مشكلاتهن الشخصية. وهو ما توافق مع دراسة الظفيري (٢٠١٥) بأن المراهقين بصفة عامة من فئة صعوبات التعلم يمرون بالعديد من الأزمات النفسية والاجتماعية؛ لذلك هم بحاجة إلى خدمات الإرشاد وتصميم البرامج الإرشادية الخاصة بهم.

وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الصف وبين الحاجات الإرشادية ماعدا الحاجات الإرشادية الأكاديمية، حيث كان الصف الرابع هو الأقل احتياجًا للخدمات الإرشادية في هذا الجانب، إلى طبيعة تدرج المواد العلمية من السهولة إلى الصعوبة كلما تقدم الصف، ففي الصف الرابع تكون المواد أكثر مرونة، بينما بالصف الخامس والسادس تتدرج في مستوى الصعوبة تمهيدًا للمرحلة الإعدادية فيما بعد.

بينما أشارت نتائج السؤال الثالث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من (٣) سنوات – من (٣) إلى (٥) سنوات – أكثر من (٥) سنوات).

وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى تَمَكُّن المعلمات من ملاحظة المشكلات التي تعاني منها طالبات صعوبات التعلم، وأن طبيعة هذه المشكلات ظاهرة وجلية؛ وهذا ما يؤكد على أهمية الدراسة الحالية والحاجة إلى خدمات الإرشاد. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مهيدات (٢٠١٣) حول الحاجات الإرشادية والمشكلات التي يعاني منها طلاب وطالبات صعوبات التعلم في مدارس التعليم، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المومني والشمري (٢٠١٧) حول درجة توافر الخدمة الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

وظهرت نتائج السؤال الرابع أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية، ومتغير نوع التعليم تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن إلى بعض مشكلات صعوبات التعلم الدراسية، والانفعالية، والاجتماعية، والأسرية تنشأ بسبب عدم القدرة على التكييف المدرسي والاجتماعي؛ مما يسبب مشكلات انفعالية واجتماعية ليس لها علاقة مباشرة بالمستوى الاقتصادي للأسرة ونوع التعليم. وهذا ما تفسره نظرية (الإدراك الاجتماعي) بأن المشكلات ماهي إلا تفاعلات تنشأ من خلال صعوبة توافق السلوك، والإدراك، والعناصر الشخصية للطالبة، ولا علاقة لذلك بالمستوى الاقتصادي للأسرة. كما ترى نظرية الذات لروجرز أن أسباب المشكلات تعود إلى نظرة الطالبة الدونية لنفسها، وشعورها بالنقص؛ بسبب عدم القدرة على تلبية حاجاتها، وتكيفها مع المحيط المدرسي والاجتماعي. من هنا دعت الحاجة إلى الإرشاد، ومساعدة الطالبة بزرع الثقة بنفسها، واحترامها لذاتها، وتقدير إمكاناتها في المدارس الحكومية والأهلية على حد سواء.

وبالتالي خلصت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- عدم وجود تباين في آراء العينة من المعلمات حول احتياج طالبات صعوبات التعلم إلى الخدمات الإرشادية من جميع النواحي: (الجسمية، الأكاديمية، الانفعالية، الأسرية، الاجتماعية).

- حققت الحاجات الإرشادية الأكاديمية، وفقًا للمشكلات الدراسية التي تعاني منها طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، أعلى نسبة في الحاجات الإرشادية في مدارس التعليم بالمرحلة الابتدائية. تليها الحاجات الإرشادية الانفعالية، ثم الأسرية، ثم الاجتماعية، وختامًا الجسمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحاجات الإرشادية الأكاديمية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية، وفقًا لمتغير الصف، تعزى للصف الرابع ابتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من (٣) سنوات – من (٣) إلى (٥) سنوات – أكثر من (٥) سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحاجات الإرشادية: (الجسمية، الانفعالية، الأسرية، الاجتماعية)، تعزى لمتغير (نوع التعليم، سنوات الخبرة، الدورات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية تبعا لمتغير نوع التعليم (حكومي– أهلي).

التوصيـــــات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالتالي:

توصيات تخص مدارس المرحلة الابتدائية المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام:

١- تطوير الخدمات والبرامج الإرشادية المقدمة لطالبات صعوبات التعلم، وفقًا لمشكلاتهن وحاجاتهن التي كشفت عنها الدراسة الحالية.

٢- توفير معلمات ومرشدات تربويات قادرات على فهم خصائص طالبات صعوبات التعلم، والقدرة على التعامل معهن، وتطوير قدراتهن.

٣- تعاون جميع أطراف العملية التعليمية والإدارية في المدارس المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم، مع معلمات المواد العامة، وإعطائهن المزيد من الخبرات والدورات التي تخص طالبات صعوبات التعلم؛ لتحقيق العمليات التعليمية والإرشادية على أكمل وجه.

٤- عقد ورش العمل، والندوات، وإجراء الأبحاث العلمية؛ للوصول إلى أفضل الأساليب للتغلب على المشكلات التي تحول بين طالبات صعوبات التعلم، وتوافقهن الأكاديمي والاجتماعي.

توصيات تخص مدارس المرحلة الابتدائية المُطبِّقة لبرنامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس التعليم العام:

١- توعية مرشدات طالبات صعوبات التعلم بالمشكلات التي تُعانين منها، وبناء البرامج والجلسات الإرشادية وفقًا لهذه المشكلات.

٢- توعية طالبات صعوبات التعلم بالتغيرات الجسمية والنفسية، وإكسابهن عادات صحية جديدة.

٣- تأهيل معلمة الصف الدراسي المدمج به طالبات صعوبات تعلم، من خلال معرفة كيفية التعامل معهن، ومراعاة الحاجات النفسية لهن، وتعليمهن بطرق تناسب قدراتهن، وتحقيق التكافؤ الاجتماعي لهن.

٤- التعرف على الحاجات الإرشادية لطالبة صعوبات التعلم، وجعل المعلمة محور هام في العملية الإرشادية؛ من خلال استثمار هذه الحاجات وتلبيتها داخل الصف الدراسي، وخلق روح الدافعية نحو التعلم.

٥- مساعدة طالبات صعوبات التعلم على تلبية حاجاتهن النفسية والاجتماعية، من خلال الخدمات الإرشادية المقدمة لهن.

المـــــراجـــــع

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف.(٢٠٠٩). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. عمان: مركز ديبينو لتعليم التفكير.

أبـو أسـعد، أحمـد عبـد اللطيـف. (٢٠١٠). الحاجـات الإرشـادية كمـا يقـدرها الطلبـة وأوليـاء أمورهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين، مج ١١.

إدارة التربية الخاصة (اتصال شخصي، مايو٩، ٢٠١٨)

اشكناني، أحمد. (٢٠١١). آراء معلمي ومديري مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت حول دمج ذوي صوبات التعلم في مدارس العاديين. مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية) – مصر، مج ٣, ع ٦، ١٩٧–٢٥٩.

بشقة، سماح. (٢٠١٦). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية – مركز جيل البحث العلمي – الجزائر، ع١٧,١٨.

بعيرات، محمد، والرزيقات، إبراهيم. (٢٠١٢). 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 – سوريا، مج ١٠, ع ٣، ٢٢٩–٢٤٨.

بن خليفة، فاطمية. (٢٠١٦). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية – مركز جيل البحث العلمي – الجزائر، ع١٧,١٨، ٣٧ –٤٩.

بـو غـازي، كريمـة و عريبـي، سـعيدة. (٢٠١٦). الإرشـاد الأسـري لآبـاء الأطفـال ذوي صـعوبات التعلم. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ١٧،١٨، ٢٦٥–٢٧٧.

بوخروبة، اليامنة. (٢٠١٥). الإرشاد النفسي في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية بين حاضر ومستقبل. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر، ع٢٠، ١–١٦.

الجبالي، حمزة. (٢٠١٦). مدخل إلى فهم صعوبات التعلم. عمان: دار عالم الثقافة للنشر ودار الأسرة

الخشرمي، سحر. (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، مج ٤ , ع ٣.

الخصاونة، محمد أحمد سليم. (٢٠٠٣). "واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور" مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. مج٣١, ع ١، ٥١-٧٦.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج المجلد (٧) من سلسة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات

الساميراي، صبيحة. (٢٠١٤). رعاية المعاقين والتكامل الأسري: دراسة ميدانية على عينة من الأطفال متحدي الإعاقة العقلية. الولايات المتحدة: Author House.

سميرة، ركزة، وأمين، جنان. (٢٠١٥). دمج ذوي صعوبات التعلم فى المدارس العادية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية – مركز جيل البحث العلمي – الجزائر، ع٨، ١١٧-١٢٨.

شلبي، أمينة. (٢٠٠٨). أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثالث – تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي –مصر، مج ١، الدقهلية: كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة، ٣١٢ – ٣٤١.

صابر، بحري. (٢٠١٥). صعوبات التعلم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي: الموهوبين: دراسة ميدانية بولايتى البرج وسطيف. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية – مركز جيل البحث العلمي – الجزائر، ع١١، ١١-٢٦.

صادق، فاروق. (١٩٩٩). التوجيهات المعاصرة في التربية الخاصة. القاهرة: الاتحاد المصري للمعوقين.

الطلافحة، عبد الحميد. (٢٠١٥). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية. مجلة البحث العلمي في التربية – مصر، ع١٦, ج٤، ٤٦٧ -٤٨٢.

الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠١٠). صعوبات التعلم، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الظفيري، نواف. (٢٠١٢). العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت: (دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم). مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – سوريا، مج ١٠, ع ٤، ٦٥–٩٣.

الظفيري، نواف. (٢٠١٥). دراسة مقارنة للحاجات النفسية بين أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية والعاديين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان، مج٩, ع٣، ٥٤٣–٥٥٦.

عبد الكريم، وليد فتحي. (٢٠١٦). الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لدى عينة من التلاميذ بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل – مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر، مج٣, ع١٢، ١ –٣٠.

عبدالله، هشام وحمودة، صفاء والرشيدي، خالد والنجار، حسين والرواجفة، خليل. (٢٠١٠). الخدمات الإرشادية لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، جدة: خوارزم العلمية.

العجمية، رباب. (٢٠١٠). الاضطرابات السلوكية والاجتماعية والانفعالية وأثرها في صعوبات التعلم. رسالة التربية –سلطنة عمان، ع ٢٧، ١١٤–١١٧.

علي، سهام. (٢٠١٦). عرض المشكلات النفسية لدى أطفال صعوبات التعلم من وجهة نظر والديهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة التنمية البشرية – كلية التنمية البشرية – جامعة أم درمان الإسلامية – السودان، ع٢، ٢٤٩-٢٩٠.

عليوه، سهام. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج٢٨, ع١١١، ٣٤٦- ٤٠٢.

القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل. (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

كاشف، إيمان. (٢٠١٤). فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر، ع٦، ١٢٠-١٥١.

كوجك، كوثر. (٢٠٠١). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس التطبيقات في مجال التربية الأسرية، القاهرة: عالم الكتب.

اللجنة العليا لسياسة التعليم. (١٩٩٥). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف: الرياض

لشهب، أسماء، وبراهمي، براهيم. (٢٠١٧). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر، ع٣٠، ٢٢٥-٢٤٠.

مصطفى، فتحي. (٢٠١٦). مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة القصيم – السعودية، مج٩, ع٢، ٢٧٩-٣٢٦.

مهيدات، محمد علي (٢٠١٣). إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية – شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين، مج٢١, ع١، ٤٣٥-٤٦٧.

المومني، فواز والشمري، هدى. (٢٠١٧). درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة الصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. المجلة التربوية –الكويت، مج٣١, ع١٢٢، ٢٤٥-٢٩٠.

وزارة التعليم (٢٠١٧). أهداف سياسة التعليم بالمملكة. www.moe.gov.sa

المراجع الأجنبية:

Avramidis, E. &Norwich,B. (2010). Teachers' attitudes towards

Baumberger, J.P., & Harper, R.E. (1999). Assisting students with disabilities. What school counselors can and must do. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Capodieci, A., Gola, M. L., Cornoldi, C., & Re, A. M. (2018). Effects of a working memory training program in preschoolers with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of clinical and experimental neuropsychology, 40(1), 17-29.

Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L., & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. Journal of Applied Developmental Psychology, 49, 1-11.

Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Ben Amor, L. (2017). A mindfulness-based intervention pilot feasibility study for elementary school students with severe learning difficulties: effects on internalized and externalized symptoms from an emotional regulation perspective. Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine, 22(3), 473-481.

Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. International Journal of School & Educational Psychology, 5(2), 126-136.

Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers’ attitudes towards inclusive education. Educational Psychology, 34(3), 323-337.