Knowledge level of learning disabilities among a sample of graduate students in the classroom teacher department (A field study in Tishreen University)

Dr. Ansab Charrouf*
Fatima Mohamad Hasan**

(Received 13 / 8 / 2023. Accepted 14 / 12 / 2023)

□ ABSTRACT □

The research aimed to know the level knowledge of learning disabilities among a sample of class teacher students, and to know the weaknesses spots in their knowledge are known as learning disabilities, the researcher adopted the descriptive approach, the research sample consisted of (50) students, the researcher used a knowledge level scale prepared by Salman (2020), the results of the research showed that there is an average level of knowledge of learning disabilities among the sample of research, it was also found that the most prominent weaknesses in the knowledge of graduate students were about (the reasons learning disabilities, diagnosing learning disabilities, symptoms of academic learning disabilities).

Keywords: learning disabilities, class teacher students

Copyright **:**Tishreen University journal-Syria, The authors retain the copyright under a CC BY-NC-SA 04

* **Professor, Department of psychological, Faculty of Education, Tishreen University. Lattakia, Syria.**
****Postgraduate Student, Deparment of psychological, Faculty of Education, Tishreen University. Lattakia, Syria.**

مُستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى عيِّنة من الطلبة الخريجين في قسمِ مُعلَّم الصَّف (دراسة ميدانيَّة في جامعة تشرين)

د. أنساب شرّوف*

فاطمة محمد حسن**

(تاريخ الإيداع 13 / 8 / 2023. قبل للنشر في 14 / 12 / 2023)

□ ملخّص □

هدفَ البحثُ الحاليّ إلى تعرُّفِ مُستوى المعرفةِ بصعوباتِ التَّعلُّم لدى عيِّنة من طلابِ السَّنة الرَّابعة مُعلَّم صف في جامعةِ تشرين، وكذلك تعرُّف نقاط الضعف في معارفهم بصعوبات التَّعلُّم، اتَّبعتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ، وتكَّونت عيّنةُ البحثِ من (50) طالباً تمَّ اختيارهم بالطريقةِ العشوائيَّة البسيطة، استخدمتِ الباحثةُ اختبار المعرفة بصعوباتِ التَّعلُّمِ من إعدادِ سلمان (2020)، وأظهرت نتائج البحث وجود مستوى مُتَّوسط من المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى أفراد عيِّنة البحث، كما تبيَّن أنَّ أبرز نقاط الضعف في معارف الطلبة الخريجين كانت حول (أسباب صعوبات التَّعلُّم، تشخيص صعوبات التَّعلُّم، أعراض صعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة).

الكلمات المفتاحيَّة: صعوبات التَّعلُّم، طلبة مُعلَّم الصَّف

حقوق النشر :مجلة جامعة تشرين- سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY-NC-SA 04

*أستاذ مُساعد، قسم الإرشاد النَّفسيّ، كليَّة التَّربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

**طالبة ماجستير، قسم الإرشاد النَّفسيّ، كليَّة التَّربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

مُقدَّمة:

تُعدُّ رعايةُ ذوي الإعاقة من أهم القضايا التي تواجه المُجتمع، إذ لا يخلو أيَّ مُجتمعٍ من وجودِ نسبةٍ لا يُستهانُ بها من الأفراد الذين يُعانون من نوعٍ أو أكثر من أنواعِ الإعاقة، فالإعاقة (Handicap) مُصطلح يُشير إلى الأثرِ الانعكاسيّ النَّفسيّ أو الانفعاليّ أو الاجتماعيّ النَّاجمِ عن العجزِ، والذي يمنعُ الفرد أو يحدُّ مقدرتهِ على أداءِ دورهِ الاجتماعيّ المُتَّوقع منهُ بالنسبةِ لسنهِ ونوعِ جنسهِ، وتبعاً للأوضاعِ الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة (Al-Qarity,2005,p24).

تُعدُّ صعوبات التَّعلُّم (Learning Disabilities) إحدى هذهِ الإعاقاتِ التي بدأ الاهتمامُ بها بشكلٍ مُتزايدٍ خلالَ النِّصفِ الثَّانيّ من القرنِ العشرين، إذ إنَّ أوّل من قامَ بإطلاقِ مُصطلح صعوبات التَّعلُّم هو عالِم النَّفس الأميركي كيرك (Kirk) وذلكَ في عام (1963) حيثُ أُطلقت عليها قبلَ ذلكَ العديد من التَّسمياتِ المختلفةِ مثل الإعاقة الإدراكيَّة (Perceptual Handicap)، الإعاقة الخفيَّة (Hidden Handicap) ، الإصابة الدّماغيَّة (Brain– ingury)، وأخيراً اضطراب التَّعلُّم المُحدد (Specific Learning Disorder) وفقَ النَّسخة الخامسة من الدَّليل التَّشخيصيّ والإحصائيّ DSM–5، حيثُ وردَ تعريف صعوبات التَّعلُّم في هذهِ النَّسخة بأنَّها: نوع من اضطرابات النُّمو العصبيَّة التي تُعيق القُدرة على التَّعلُّم، وتتمثَّلُ في صعوباتٍ مُستمرة لمدةِ ستة أشهر في تعلُّم واستخدام المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة (القراءة، الكتابة، التَّهجئة، الحساب، والتَّعبير الكتابيّ)، التي تظهرُ خلال سن المدرسة الابتدائيَّة عندما تتجاوزُ مُتطلبات المهارات الأكاديميَّة القدرات المحدودة للتلميذ، وتبدو أقل مما هو مُتَّوقع بالنسبةِ لعمرهِ الزَّمنيّ وصفهِ الدّراسيّ مما يُعيق النّشاط المدرسيّ ومُتطلبات الحياة اليوميَّة، وترجعُ هذه الصعوبات إلى اضطرابٍ نمائيّ عصبيّ بيولوجي المنشأ، ولا تُفسر كنتيجة لوجود الإعاقة العقليَّة أو الحسيَّة، أو لوجود الاضطرابات الانفعاليَّة الحادَّة، أو لعدم كفاية التَّوجيهات التَّربويَّة (DSM–5, 2013, P35).

توصف صعوبات التَّعلُّم في أدبيَّات التَّربية الخاصَّة بأنَّها إعاقة خفيَّة مُحيّرة (Al– Hag, 2010)، فالتَّلامذة الذين يُعانون من هذه الصعوبات يتَّمتَّعون بقدراتٍ عقليَّة وحسيَّة سليمة مُقارنةً بأقرانهم العاديين، إلا أنَّ تحصيلهم الأكاديميّ مُتدنيّ في بعضِ أو كُلِ المُقررات الدَّراسيَّة، حيثُ يُشير كُل من (Al–Zayat, 1988; Learner, 2000; Al–Waqfiu, 2004) إلى أنَّ الأداء المُتَّدنيّ النَّاتج عن وجودِ صعوبة مُعينة في أحدِ جوانب التَّعلُّم لدى التَّلميذ يتركُ أثراً سلبيَّاً عن ذاتهِ وعن بيئتهِ التَّعليميَّة، ويؤدي إلى مُشكلاتٍ مُتَّعددة في الجوانبِ الشَّخصيَّة والاجتماعيَّة مثل ضعف المهارات الاجتماعيَّة، اضطراب السَّلوك، الشَّعور بالوحدة، الخجل، القلق، وتكوين صورة سالبة عن الذات.

لعلَّ الخطوةَ الأولى لمساعدةِ التَّلامذة ذوي صعوبات التَّعلُّم تبدأُ من فهمِ مُعلَّم الصَّف لهذهِ الصعوبات؛ على اعتبارِ أنَّهُ الأكثر احتكاكاً بهم ومُلاحظةً لسلوكياتهم ولنتائجهم الأكاديميَّة عندَ التحاقهِ بمهنةِ التَّعليم، فهو المُشرف على جميعِ الأنشطةِ والمواقفِ التَّعليميَّة التي ينخرطُ بها هؤلاءِ التَّلامذة، وهذا يتطلبُ منهُ المعرفة المُسبقة بصعوباتِ التَّعلُّم عامةً، وبمظاهرِ كل صعوبة بشكلٍ خاص، حيثُ إنَّ المعرفة بصعوبات التَّعلُّم وكل ما يتعلق بها من أنواع وخصائص ومظاهر وأسباب وطرق التَّشخيص والعلاج يُعدُّ من أهم المعارف التي يحتاج إليها كل مُعلَّم ومُعلَّمة، لا سيما أنَّ مدة الدَّراسة الجامعيَّة في قسمِ مُعلَّم الصَّف في الجامعات السَّوريَّة أربع سنوات دراسيَّة تتضمن مُقررات نظريَّة وعمليَّة مُرتبطة بكل ما يحتاج إليه المُعلَّم من معارف وخبرات وإمكانات عندَ مُمارسةِ عملهِ، وهذهِ المُقررات تتضمن مجالات عدَّة تربويَّة، نفسيَّة، تخصصيَّة، ثقافيَّة، والمجال العمليّ الذي يتضمن جميع المجالات السَّابقة الذكِر، والذي يُعدُّ من أهم مجالات إعداد مُعلَّم الصَّف، ويُحدد كفاءتهِ للقيامِ بمهنة التَّعليم، وتنتهي بالحصولِ على إجازة من كلية التَّربية قسم مُعلَّم الصَّف بحيث يكون المُعلَّم مُدرَّباً ومؤهلاً للقيامِ بمهنةِ التَّعليم.

بناءً على ما سبق يحاول البحث الحاليّ تعرُّف مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى عيِّنة من الطلبة الخريجين في قسم مُعلِّم الصَّف في جامعةِ تشرين.

مُشكلة البحث:

شهدت السَّنوات الماضية اهتماماً كبيراً ومُتزايداً بالأفرادِ ذوي الإعاقة، إلا أنَّ هذا الاهتمام لم يشمل الأفراد ذوي صعوبات التَّعلُّم كما يجب وبشكلٍ مُتساوٍ مع فئاتِ التَّربية الخاصَّة، فإذا تمَّ النَّظر إلى واقعِ صعوبات التَّعلُّم في سورية يُلاحظ أنَّه دونَ الحدِ الأدنى من حيث سن القوانين الخاصَّة بتعليمهم، وإعطائهم فرص تعليميَّة مُساوية لزُملائهم، أضف إلى ذلك غيابِ المعاهد الخاصَّة بصعوبات التَّعلُّم الأمر الذي أعاقَ التَّشخيص الدَّقيق لهذه الحالات، وعليه فإنَّ التَّلامذة ذوي الصعوبات التَّعليميَّة موجودون في المدارسِ العامةِ يتلقون البرامج التَّعليميَّة نفسها والأنشطةِ التَّربويَّة المُقدَّمة لأقرانهم العاديين ضمن غرفة الصَّف دونَ أي اهتمامٍ أو رعايةٍ لحالاتهم الخاصَّة، وهذا يجعلُ فشلهم الدّراسيّ وتسرُبهم من المدارسِ أمراً محتملاً بدرجة كبيرة رغمَ أنَّ قدراتهم العقليَّة تؤهلهم للتحصيل الأكاديميّ، لذلك لم تَعُد مسؤولية تعليمِ ذوي صعوبات التَّعلُّم تقعُ على عاتقِ مُعلّميّ التَّربية الخاصَّة فقط بل أصبحَ مُعلَّموّ الصَّف يتشاركون معهم في تلكَ المسؤولية، وهذا يتطلبُ منهم امتلاك المعرفة والمهارة اللازمة للكشفِ عن تلكَ الصعوبات، فالحاجةِ إلى المعارفِ النَّظريَّة حول صعوبات التَّعلُّم عندَ المُعلمين ومدى امتلاكهم لمهارة الكشفِ عنها بحسب دراسة Slman (2020) تُعدُّ من أهمِ الحاجاتِ التي يجب على المُعلَّم امتلاكها، على اعتبارِ أنَّه المسؤول الأوَّل عن عملية الكشفِ هذهِ، الأمر الذي يحتمُ عليه امتلاكَ الحد الأدنى من المعلومات والمهارات التي تُمكَّنهُ من اكتشافِ صعوبةِ التَّعلُّمِ.

تأتي خصوصية هذهِ الفئة من كونها تُعاني من إعاقةٍ خفيَّةٍ في مجالِ استقبالِ المعلوماتِ ومعالجتها، وهذه الإعاقة تؤثرُ على قدرةِ التَّلميذِ على التَّعلُّمِ، وعلى توافقه الشخصيّ والاجتماعيّ بشكلٍ عام، إذ أوضحت دراسة Kamala (2013) أنَّ صعوبات التَّعلُّم التي لا تظهرُ على شكلِ إعاقةٍ واضحةٍ تحولُ دونَ قدرةِ المُعلَّمِ على اكتشافها، وهذا يقودُ إلى تكوين اتجاهاتٍ وأفكارٍ خاطئةٍ عن هؤلاء التَّلامذة خاصَّة في ظلِ عدم وجود المعرفة الكافية بخصائص صعوبات التَّعلُّم وأعراضها وكيفية التَّعامل مع هذهِ الفئة من التَّلامذة، فتقبل هذه الفئة وعدم تهميشها والسَّعي لفهمِ أفضل لواقعِ التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم وخاصَّةً من قبل مُعلَّم الصف تؤثر على اتجاهاتهِ نحو هذه الفئة، وعلى مُمارستهِ التَّعليميَّة داخل غرفة الصَّف، وأيضاً قابليتهِ لإجراءِ تعديلات مُناسبة على طرائق التَّعليم التي يستخدمها لتلبية مُتطلبات هذه الفئة (Al-Khatib, 2006).

وبالرجوعِ إلى الأبحاثِ والدّراسات السَّابقة التي أُجريت في البيئة السَّوريَّة عن مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم يُلاحظ أنَّه تمَّ دراستها فقط لدى مُعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ، ولم يسبق دراستها -على حدِ علمِ الباحثة- لدى الطلبة الخريجين بطريقة منهجيَّة علميَّة، وهذا ما دفعَ الباحثة لاختيارِ موضوعِ بحثها الحاليّ استكمالاً لهذه الدّراسات بغرض تعرّف مستوى معرفة الطلبة الخريجين بصعوبات التَّعلُّم ومدى خبرتهم في الكشفِ عن هذه الصعوبات باعتبارها نقطة الانطلاق التي تُظهر الحاجة إلى تنميتها لاحقاً، خاصَّةً أنَّ الخطة الدَّرسيَّة لقسم مُعلَّم الصَّف في كُليَّة التَّربية في جامعة تشرين لا تتضمن مُقرراً خاصَّاً بصعوبات التَّعلُّم، إنَّما تتضمن مُقرراً واحداً ضمنَ السَّنة الثانية من دراستهم الجامعيَّة وهو مُقرر التَّربية الخاصَّة بالطفل الذي يتضمن فصلاً عن صعوبات التَّعلُّم، أمَّا فيما يخص التَّدريب العمليّ في السَّنة الرَّابعة فيركز على طرائقِ التَّدريس الحديثة وتقنياتِ التَّعليم وكيفية تطبيقها دونَ التَّطرق لتعزيز معارف الطلبة الخريجين وتطويرِ مهاراتهم حول اكتشافِ حالات الإعاقة المختلفة ولا سيما صعوبات التَّعلُّم.

بناءً على ما سبق تتحدد مُشكلة البحث بالسّؤال الرَّئيس الآتي: **ما مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى عينة من طلاب السَّنة الرَّابعة مُعلَّم صف في جامعة تشرين؟**

أهمية البحث وأهدافهِ:

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من النقاط الآتية:

1. تناولهِ لإحدى فئات التَّربية الخاصَّة كثيرة الانتشار وهي فئة صعوبات التَّعلُّم؛ إذ يأتي الاهتمامُ بها تلبيةً لمواجهة مُشكلة أعداد الذين يُعانون منها، وما يترَّتب على ذلك من مُشكلات ذات أبعاد تربويَّة، نفسيَّة، واجتماعيَّة.
2. تناول معرفة خريج مُعلَّم الصَّف بخصائصِ وحاجاتِ التَّلامذة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ كونهِ المعنيّ الأوَّل بعمليةِ الكشفِ عن هذه الصعوبات في مرحلةِ التَّعليمِ الأساسيّ.
3. قد يُساعد في الكشفِ عن نقاطِ الضعفِ في معارفِ الخريجين ومهارتهم في الكشفِ عن صعوبات التَّعلُّم.
4. جدَّة البحث على الصعيد المحليّ، حيثُ يُعدُّ أوَّل بحث تناولَ مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى الطلبة الخريجين في قسم مُعلَّم الصَّف –على حد علم الباحثة– في الجمهوريَّة العربيَّة السّوريَّة.
5. قد تُساعد نتائج البحث في تطوير الخطة الدَّرسيَّة في كُليات التَّربية من خلالِ رصد بعض جوانب القصور اللازمة لتطوير مستوى معرفة الطلبة الخريجين بصعوبات التَّعلُّم.

أهداف البحث:

يهدفُ البحث الحاليّ إلى:

1. تعرُّف مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى عيِّنة من طلبة مُعلَّم الصَّف /السَّنة الرَّابعة/ في جامعة تشرين.
2. تعرُّف نقاط الضَّعف في معارفِ الطلبة الخريجين بصعوبات التَّعلُّم.

أسئلة البحث:

يسعى البحثُ الحاليّ للإجابةِ عن الأسئلةِ الآتية:

1. ما مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى عيِّنة من طلاب السَّنة الرَّابعة مُعلَّم صف في جامعة تشرين؟
2. ما ترتيب بنود اختبار المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى أفراد عيِّنة البحث؟

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيَّة:

- **صعوبات التَّعلُّم Learning Disabilities:**

إنَّ اللجنة القوميَّة المُشتركة لصعوبات التَّعلُّم (NGCLD) عرَّفت صعوبات التَّعلُّم بأنَّها "مصطلح عام يُقصدُ به مجموعة غير مُتجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئةِ صعوبات ذات دلالة في اكتسابِ واستخدامِ مهارات الاستماع، التَّحدث، القراءة، الكتابة، والحساب، تتصفُ هذه الصعوبات بكونها داخلية المنشأ لدى الفرد، تعودُ إلى قصورٍ وظيفيّ في الجهازِ العصبيّ المركزيّ، يُمكن أن تحدث خلال مراحل العمر، كما يُمكن أن تُصاحبها مُشكلات في الضبط الذاتيّ، الإدراك والتَّفاعل الاجتماعيّ، دون أن تُشكّل هذه الأمور بحدِ ذاتها صعوبة تعليميَّة، ورغم أنَّ صعوبات التَّعلُّم قد تتزامنُ في حدوثها مع حالاتٍ أخرى للإعاقة مثل الإعاقة العقليَّة أو الحسيَّة، أو الاضطراب الانفعاليّ الحاد،

أو مصاحبة لمؤثرات خارجيَّة مثل الفروق الثقافيَّة أو التَّعليم غير المُلائم، إلا أنَّها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو هذه المؤثرات" (Ali, 2005, p21).

- **مستوى المعرفة Knowledge Level:**

تُعرَّفهُ الباحثة إجرائياً لغرضِ البحثِ الحاليّ بأنَّه جملة من المعارفِ (الخصائص، الأسباب، التَّشخيص) التي يمتلكها أفراد عيِّنة البحث حولَ صعوبات التَّعلُّم، وهي ما تعكسهُ الدَّرجة التي يحصلُ عليها أفراد العينة على مقياسِ المعرفة بصعوبات التَّعلُّم من إعداد Slman (2020).

الإطار النظري:

أوَّلاً: تعريف صعوبات التَّعلُّم:

يُعدُّ Kirk أوَّل من حاولَ وضعُ تعريفٍ لصعوبات التَّعلُّم، وقد لاقى هذا التَّعريف قبولاً واستحساناً من قبلِ الباحثين والمُهتمين في هذا المجالِ، وينصُّ هذا التَّعريف على أنَّ صعوبات التَّعلُّم تُشير إلى "تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النَّفسيَّة الأساسيَّة المُرتبطة باللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أيَّة مادة دراسيَّة أُخرى، وينتجُ هذا التَّأخر أو الاضطراب عن اختلالِ الأداء الوظيفيّ للمخ أو الاضطرابات السُّلوكيَّة أو الانفعاليَّة أو عنهما معاً، ولا تنتج صعوبات التَّعلُّم في الواقع عن التَّخلف العقليّ، أو الإعاقة الحسيَّة، أو العوامل الثقافيَّة أو التَّعليميَّة أو التَّدريسيَّة" (Kirk&Kirk, 1982, p20) .

أمَّا تعريف Batman (1965) يُشير إلى أنَّ التَّلامذة ذوي صعوبات التَّعلُّم هم "أولئك التَّلامذة الذين يُظهرون تباعداً تربويّاً دالاً بين قدراتهم العقليَّة ومستوى إنجازهم الفعليّ، ويرجع هذا التَّباعد إلى اضطراباتٍ أساسيَّة في عملية التَّعلُّم من المُحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخللٍ واضح في الأداءِ الوظيفيَّ للجهاز العصبيّ المركزيّ، ولا ترجع إلى التَّخلف العقليّ، أو الإعاقة الحسيَّة، أو الحرمان التَّربويّ أو الثقافيّ، أو الاضطراب الانفعاليّ الشديد" (Ali, 2005, p18).

والتَّعريف الذي قدَّمتهُ اللجنة الاستشاريَّة القوميَّة للأطفال المعوقين (NACHA) التَّابعة لمكتب التَّربية الأمريكيّ (1969) يُعدُّ أوَّل تعريف اكتسب الصفة الرسميَّة، وينصُّ على أنَّ صعوبات التَّعلُّم هي "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيَّة الأساسيَّة التي تتضمن فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب السَّمع أو التَّفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، كما يشملُ هذا التَّعريف الحالات التي ترجع إلى الإعاقة الإدراكيَّة، الإصابات الدّماغيَّة، الخلل الوظيفيّ البسيط في المخ، الحبسة الكلاميَّة النَّمائيَّة، ولا يشمل مُشكلات التَّعلُّم التي ترجع بصفة أساسيَّة إلى الإعاقة البصريَّة أو السَّمعيَّة أو الحركيَّة، أو إلى التَّخلف العقليّ، أو الاضطراب الانفعاليّ، أو إلى الحرمان البيئيّ" (Salman, 2003, p37).

ثانياً: أنواع صُعوبات التَّعلُّم:

تعددت التصنيفات الخاصَّة بصُعوباتِ التَّعلُّمِ بينَ العاملين في مجالِ التَّربية الخاصَّة، ولعلَّ من أبرزِ تلكَ التصنيفات وأكثرها استخداماً في هذا المجال هو التصنيف الذي حدّدهُ كيرك وكالفنت (1984) في تقسيمهما لِصُعوباتِ التَّعلُّمِ إلى نوعيين رئيسيين هما:

1. صُعوبات التَّعلُّم النّمائيّة Developmental Learning Disabilities:

يُقصد بصُعوبات التَّعلُّم النّمائيّة تلكَ الصُعوبات التي تتناول العمليّات ما قبل الأكاديميّة المُتعلقة بالوظائف الدّماغيّة والعمليّات العقليّة المعرفيّة التي يحتاج إليها التّلميذ في تحصيله الأكاديميّ والتي تتمثّل بالانتباه، الإدراك، الذاكرة، اللّغة، والتّفكير، وهذه الصُعوبات ترجعُ إلى اضطراباتٍ وظيفيّةٍ في الجهازِ العصبيّ المركزيّ، وتُشكّلُ أهم الأُسس التي يقوم عليها النشاط العقليّ المعرفيّ للفرد، ومن ثمَّ فإنَّ أيَّ خلل أو اضطراب يُصيبُ واحدة أو أكثر من هذه العمليّات يُفرز العديد من الصُعوبات الأكاديميّة (Ali, 2005, p21).

2. صُعوبات التَّعلُّم الأكاديميّة Academic Learning Disabilities:

ويُقصدُ بها صُعوبات الأداء المدرسيّ المعرفيّ، التي تتعلقُ بالموضوعاتِ الدّراسيَّة الأساسيَّة، وتتمثّل في الصُعوبات الخاصّة بالقراءة أو الكتابة أو الحساب (AL-Zayat, 1988, p412).

ثالثاً: خصائص التَّلامذة ذوي صعوبات التَّعلُّم:

بعدَ مراجعة العديد من الأدبيات والدّراسات التَّربويَّة المُختصة بصعوبات التَّعلُّم، والتي تناولت دراسة الخصائص التي يتميَّز بها التَّلامذة ذوو صعوبات التَّعلُّم، وجدت الباحثة أنَّ تلك الخصائص تندرج ضمن المجموعات الآتية:

1. الخصائص اللغويَّة: يُعاني التَّلامذة ذوو صعوبات التَّعلُّم من اضطرابات في النطقِ والكلامِ تظهرُ في عدمِ مقدرتهم على تركيبِ الجملِ بشكلٍ سليم، فقد يقعُ هؤلاء التَّلامذة في أخطاءٍ نحويَّة وتركيبيَّة، حيث يجدون صعوبة في بناءِ جملةٍ مفيدةٍ على قواعدٍ لغويَّة سليمة، وغالباً ما تقتصر إجاباتهم على الأسئلة الموجهة إليهم بكلمة واحدة لعدمِ قُدرتهم على الإجابةِ بجملةٍ كاملةٍ، كما يقومون بحذفِ بعضِ الكلماتِ من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة (Al-Hag, 2010, p49).

2. الخصائص السُلوكيَّة: تتمثل الخصائص السّلوكيَّة بكلٍ من القابلية لشرود الذهن، والنشاط الحركي الزائد، حيثُ يرتبطُ شرود الذهن أو قصور الانتباه بضعف القدرة على التركيز، فالتَّلامذة ذوو صعوبات التَّعلُّم يُعانون من مشاكل في الانتباه سواء فيما يتعلق بالمُثيرات السَّمعيَّة أو المُثيرات البصريَّة (Abo Fakher, 2004, p175)، كما أنهم لا يُميزون بين المُثير الرئيس والمُثير الثَّانوي، بالإضافةِ إلى أنَّ فترة الانتباه قصيرة لديهم لا تتجاوز أكثر من دقائق عدَّة (Mayes, 2000, p420).

3. الخصائص الأكاديميَّة: حسب تعريف صعوبات التَّعلُّم يُعدُّ انخفاض التَّحصيل الدّراسيّ السّمة المُميَّزة للتلامذة الذين يُعانون من صعوبات التَّعلُّم، فلا وجود لصعوبات التَّعلُّم دون وجود مشاكل دراسيَّة، حيثُ يُعاني هؤلاء التَّلامذة من وجود قصور في المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة (Awad, 2009,p86).

4. اضطرابات الإدراك والذاكرة والتَّفكير: تُعتبر صعوبات الإدراك واحدة من الخصائص المهمة التي يتصفُ بها التَّلامذة ذوو صعوبات التَّعلُّم، فقد يُعاني البعض من مُشكلات الإدراك البصريّ أو الإدراك السَّمعيّ، والتي تتمثَّلُ في الآتي: الاستقبال البصريّ أو السَّمعيّ، التَّمييز البصريّ أو السَّمعيّ، الإغلاق البصريّ أو السَّمعيّ (Al-Samadi&Al-Shamali, 2017, p31) ويُظهر التَّلامذة ذوو صعوبات التَّعلُّم اضطراباتٍ واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يُعاني من صعوبة في تذكُّر المعلومات المُعتمدة على الذاكرة البصريَّة أو الذاكرة السَّمعيَّة أو الذاكرتين معاً، كما يُعاني البعض من اضطرابات في التَّفكير ولا سيما التفكير المجرد والقدرة على حل المُشكلات وفهمها، وتنظيم وتسلسل الأفكار (Juhani, 2013, p25).

دراساتٌ سابقة:

تمَّ الإطلاعُ على عددٍ من الدّراساتِ والأبحاثِ السَّابقة المُتعلّقة بموضوعِ البحثِ الحاليّ، وعُرضت من الأقدم إلى الأحدث:

- دراسة شعاعه Shueaeua (2011) في سورية، بعنوان "**مستوى معرفة مُعلَّميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ بالديسلكسيا**". هدفت الدَّراسة إلى تعرُّف مستوى معرفة مُعلَّميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ بالديسلكسيا، وتعرُّف الفروق في مستوى المعرفة تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلميّ، الدَّورات التَّدريبيَّة)، اتَّبعت الدَّراسة المنهجَ الوصفيّ، وتألفت عينة الدَّراسة من (289) معلماً ومعلمة في محافظة إدلب، استخدمت الدَّراسة استبانة المعرفة بصعوبات القراءة من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدَّراسة أنَّ مستوى معرفة المُعلمين بصعوبات القراءة كان مرتفعاً على مُجملِ أبعاد الاستبانة ما عدا بُعد التَّشخيص وبُعد الأسباب كان مستوى المعرفة بها مُتَّوسطاً كما أظهرت نتائج الدَّراسة وجود فروق في مستوى معرفة المُعلّمين لصالح الخاضعين لدوراتٍ تدريبيَّة.
- دراسة المحمود Al-Mahmoud (2013) في سورية، بعنوان "**مستوى معرفة مُعلَّميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ في محافظة دمشق بصعوبات القراءة والكتابة**". هدفت الدَّراسة إلى تعرُّف مستوى معرفة مُعلّميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ بصعوبات القراءة والكتابة في محافظة دمشق، وتعرُّف الفروق في مستوى المعرفة تبعاً لمتغير الدَّورات التَّدريبيَّة، اتَّبعت الدَّراسة المنهجَ الوصفيّ، واستخدمت الدّراسة استبانة المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدَّراسة من (152) مُعلَّماً ومُعلّمة، وأظهرت نتائج الدَّراسة وجود مستوى منخفض من المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة لدى المُعلّمين، كما أظهرت وجود فروق في مستوى المعرفة لدى المُعلّمين لصالحِ الخاضعين للدورات التَّدريبيَّة.
- دراسة Menoin (2016) في الهند، بعنوان "**Awareness on Learning Disabilities among Elementary school Teacher**" "**وعي مُعلّمي المرحلة الابتدائيَّة بصعوبات التَّعلُّم**". هدفت الدَّراسة إلى تعرُّف مستوى وعي المُعلّمين بصعوبات التَّعلُّم، وكذلك تعرُّف الفروق في مستوى المعرفة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلميَ، الخبرة التَّدريسيَّة، والصَّف الذي يتم تدريسه)، اتَّبعت الدَّراسة المنهجَ الوصفيّ، وتكونت عينة الدَّراسة من (500) مُعلَّماً ومُعلَّمة، استخدمت الدَّراسة استبانة المعرفة بصعوبات التَّعلُّم من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدَّراسة وجود مستوى مُتَّوسط من المعرفةِ بصعوبات التَّعلُّم لدى مُعلَّميّ المرحلة الابتدائيَّة، كما أظهرت نتائجُ الدَّراسة وجود فروق في مستوى المعرفة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلميّ، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات الخبرة التَّدريسيَّة والصَّف الذي يتم تدريسه.
- دراسة Baze (2016) في الجزائر، بعنوان "**مستوى إدراك أساتذة التَّعليم الابتدائيّ لفئة التَّلامذة ذوي صعوبات التَّعلم**". هدفت الدَّراسة إلى تعرُّف مستوى إدراك أساتذة التَّعليم الابتدائيّ لفئة صعوبات التَّعلم، وتعرف الفروق في مستوى المعرفة تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة، والمؤهل العلميّ)، اتَّبعت الدَّراسة المنهجَ الوصفيّ، واستخدمت استبانة المعرفة بصعوبات التَّعلُّم من إعداد الباحثة، وتكونت عينة الدَّراسة من (100) مُعلَّماً ومُعلَّمة، وأظهرت النتائج وجود مستوى مُتَّوسط من المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلميّ.

- دراسة Ali et al (2019) في الهند، بعنوان " **Assessment of knowledge level on learning disabilities among primary school teacher**"**تقييم مستوى معرفة مُعلِّميّ التَّعليم الأساسيّ بصعوبات التَّعلُّم**". هدفت الدّراسة إلى تقييم مستوى معرفة مُعلّميّ التَّعليم الأساسيّ بصعوبات التَّعلُّم في ولاية كيرالا في الهند، اتَّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وتكونت عينة الدَّراسة من (709) مُعلِّماً ومُعلِّمة، واستخدمت الدّراسة استبانة المعرفة بصعوبات التَّعلُّم، وأظهرت نتائج الدَّراسة وجود مستوى منخفض من المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى مُعلِّميّ التَّعليم الأساسيّ.
- دراسة Al-Eryani (2022) في اليمن، بعنوان "**مستوى إدراك مُعلّميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ في الجمهورية اليمنيَّة لفئة التَّلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة**". هدفت الدَّراسة إلى تعرُّف مستوى إدراك مُعلِّميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لفئة التَّلامذة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وتعرُّف الفرق في مستوى الإدراك تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلميّ، التَّخصص، الخبرة التَّدريسيَّة، الصَّف الذي يتم تدريسه، اتَّبعت الدَّراسة المنهجَ الوصفيّ، وتكونت عينة الدَّراسة من (95) مُعلماً ومُعلمة، واستخدمت الدَّراسة استبانة المعرفة بصعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدَّراسة وجود مستوى مُنخفض من المعرفة بصعوبات التَّعلُّم الأكاديمية لدى أفراد العينة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى إدراك المُعلّمين لصعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلميّ، التَّخصص، الخبرة التَّدريسيَّة، الصَّف الذي يتم تدريسه.

إجراءات البحث:

1. منهج البحث:

اتّبعتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ؛ فهو يُلائم طبيعةَ البحثِ الحاليّ، ويعتمد هذا المنهج على "دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتمُ بوصفها وصفاً دقيقاً من خلالِ التَّعبيرِ النوعيّ الذي يصفُ الظاهرة ويوضّحُ خصائصها، أو التَّعبير الكميّ الذي يُعطي وصفاً رقميَّاً يوضّحُ مقدارَ وحجمَ الظاهرة" (Abas et al, 2007, p74).

2. مجتمع البحث وعيِّنته:

يتألفُ مجتمع البحث من جميعِ طلاب السَّنة الرَّابعة مُعلِّم صف في جامعةِ تشرين، والبالغ عددهم وفقَ إحصائيَّات شؤون الطلاب في كليَّة التَّربية في جامعةِ تشرين (551) طالباً وطالبة، أمَّا عيِّنة البحث فقد تمَّ اختيارها بالطريقةِ العشوائيَّة البسيطة على أن تكون مُمثلة للمجتمعِ الأصليّ للبحثِ، إذ بلغت (50) طالبة من طالبات مُعلِّم الصَّف للعام الدَّراسيّ 2022/2023.

3. متغيرات البحث:

- مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم.

4. حدود البحث:

حدود زمانية: تمَّ تطبيقُ أدوات البحث خلال الفصل الثَّانيّ من العام الدراسي 2022/2023.

حدود مكانية: كلية التَّربية جامعة تشرين.

حدود بشرية: طُبق البحث على عينة من طالبات السَّنة الرَّابعة مُعلِّم صف.

حدود موضوعية: اقتصرَ البحثُ الحاليّ على تعرُّف مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم.

5. أداة البحث:

قامت الباحثة باستخدامِ اختبار المعرفة بصعوباتِ التَّعلُّم الذي تمَّ إعدادهِ من قبل Slman (2020)، يتألفُ هذا الاختبار من (32) بنداً لكل بند أربعة بدائل (A,B,C,D)، حيثُ يُعطى الفرد درجة (1) إذا كان اختيارهِ صحيحاً ودرجة (0) إذا كان اختياره خطأ، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الفرد عندَ إجابتهِ على جميعِ بنود الاختبار هي (32) وهي تعكسُ المعرفة بصورتها القصوى، وأدنى درجة هي (0) وهي تعكس المعرفة بصورتها الدُّنيا.

الخصائص السَّيكومتريَّة للاختبار:

تمَّ تقنين الاختبار في مدينة اللاذقيَّة على عيَّنة من مُعلِّمي الصَّف وفقَ نموذج راش من قبل الباحثة Slman (2020)، وعليه اعتمدت الباحثة في البحث الحالي مُعاملات الصَّدق والثبات التي تمَّ حسابها في تلكَ الدراسة.

1. صدق الاختبار:

قامت Slman (2020) بحسابُ صدق الاختبار بالطرائقِ الآتيةِ:

صدق المُحكمين: إذ تمَّ عرضُ الاختبار بصورتهِ الأوَّليَّة على عددٍ من المُحكمين من أعضاءِ الهيئة التَّدريسيَّة في كليّة التَّربية جامعة تشرين ودمشق، وذلك بهدفِ التَّحقق من مُلاءمة بنودِ الاختبار لقياس ما وضعت لقياسهِ، ووضوح الصياغة اللغويَّة للبنود، بالإضافةِ إلى اقتراحِ ما يرونه مناسباً لصالح الاختبار من حذفٍ أو إضافةٍ أو تعديلٍ، وفي ضوءِ ذلك تمَّ حذف بعض البنود، وأصبحَ المقياس يتألف في صيغتهِ النَّهائيَّة من (32) بنداً.

صدق الاتِّساق الداخليّ: تمَّ حساب صدق الاتِّساق الداخليّ لبنود الاختبار من خلال حساب مُعامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكُليَّة للاختبار، حيثُ تراوحت مُعاملات الارتباط بين (0.96–0.50) وهذا يُشير إلى أنَّ الاختبار يتَّمتع بدرجة جيدة من الصَّدق.

2. ثبات الاختبار:

تمَّ حساب ثبات الاختبار بطرق عدَّة وهي الثبات باستخدام مُعامل **كودر – ريتشاردسون 21**، وهو مُعامل ثبات قريب من مُعامل ألفا كرونباخ، إذ بلغت قيمة مُعامل الثبات وفق هذه الطريقة (0,87)، في حين بلغت قيمة ثبات الاختبار وفق طريقة **الثبات بالتَّجزئة النِّصفيَّة** (0.79)، أمّا مُعامل الثبات وفق **طريقة الإعادة** فقد بلغ (0.92)، وهذا يُشير إلى أنَّ الاختبار على درجة عاليَّة من الثبات.

النتائج والمُناقشة:

السَّؤال الأوَّل: **ما مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى عيّنة من طلابِ السَّنة الرَّابعة مُعلَّم صف في جامعة تشرين؟**

للإجابةِ عن هذا السّؤال أُتُّبعَ الآتي: حدّدت الباحثةُ معياراً للحكمِ على مستوى المعرفة بصعوباتِ التَّعلُّم لدى أفراد عيَّنة البحث، إذ تمَّ حساب الدَّرجة الكُليَّة للاختبار والدَّرجة الدُّنيا والتي تتراوح بين (32 – 0)، ومن ثمَّ معرفة المدى حسب المعيار الآتي: (أعلى درجة – أدنى درجة) / 3، والجدول (1) يُوضَّح المجالات.

جدول (1) معيار الحكم على مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى أفراد عيَّنة البحث

المجال	0 – 10,67	10,68– 21,35	21,36– 32
المستوى	مُنخفض	مُتَّوسط	مُرتفع

ثمَّ حسبت الباحثةُ المُتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والنِّسب المئويَّة للدرجات التي حصلَ عليها أفراد عيَّنة البحث على الاختبار ككُل والجدول (2) يُوضَّح ذلك.

جدول (2) المُتوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والنسبة المئويَّة لدرجات أفراد عيِّنة البحث على الاختبار ككُل

الاختبار ككُل	المُتوَّسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النِّسبة المئويَّة	مستوى المعرفة
	19,82	5,60135	%61,93	مُتوَّسط

يُلاحظ من خلالِ قراءةِ الجدول (2) أنَّ المُتوَّسط الحسابيَّ لإجاباتِ أفرادِ عيِّنة البحث على اختبارِ المعرفة بصعوبات التَّعلُّم ككُل هو (19,82)، أي أنَّ مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى أفراد عيِّنة البحث يقعُ ضمنَ المُستوى المُتوَّسط كما هو موضَّح في الجدول (1). يُمكن تفسير هذهِ النتيجة بأنَّ الطلبة الخريجين يمتلكون بعضَ المعلوماتِ عن خصائصِ التَّلامذة ذوي صعوباتِ التَّعلُّم من خلال دراستهم لمقرر التَّربية الخاصَّة بالطفل الذي يتَّضمن فصلاً من فصولهِ بحثاً عن صعوباتِ التَّعلُّم عامَّة، لكن الباحثة ترى أنَّ مستوى المعرفة المُتَّوسط بصعوبات التَّعلُّم غير كافٍ لمُعلِّم الصَّف المُستقبليّ فهو بحاجةٍ إلى مستوى أعلى من المعرفة بصعوبات التَّعلُّم؛ على اعتبارِ أنَّه المسؤول الأوَّل عن عمليةِ الكشفِ عن حالاتِ ذوي صعوبات التَّعلُّم من خلالِ مُلاحظتهِ لسلوكياتِ التَّلامذة داخل غرفة الصَّف ولنتائجهم الأكاديميَّة، وهذا يتطلب منهُ امتلاك مستوى معرفة مُرتفع بصعوبات التَّعلُّم عامَّة وبمظاهرِ كل صعوبة بشكل خاص حتى يتمكن من اتخاذ الإجراءات المُناسبة لمُساعدة هذه الفئة والتَّقليل من الآثار السَّلبية التي تترافق مع عدم التَّشخيص المُبكّر لهذهِ الحالات، فالسعي لفهم أفضل لواقع التَّلميذ ذي صعوبات التَّعلُّم وخاصَّة من قبل مُعلِّم الصَّف يؤثر على اتجاهاتهِ نحو هذهِ الفئة، وعلى ممارستهِ التَّعليميَّة داخل الصَّف، وأيضاً قابليتهِ لإجراءِ تعديلات مناسبة على طرائق التَّعليم التي يستخدمها لتلبية مُتطلبات هذهِ الفئة، وهذا ما أكدتهُ دراسة Al-Khatib (2006).

تتفق هذهِ النتيجة مع نتيجة Baze (2016) التي أظهرت نتائجها أنَّ مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلم لدى مُعلميّ الحلقة الأولى جاء بدرجة مُتَّوسطة، ودراسة Menoin (2016) التي أشارت نتائجها إلى أنَّ مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى أفراد عيِّنة البحث يقعُ ضمنَ المستوى المُتَّوسط، ولم تتفق هذهِ النتيجة مع دراسة Ali et al (2019) ودراسة Al-Eryani (2022) والتي أظهرت نتائج كل منهما أنَّ مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى أفراد العيِّنة كان ضمنَ المستوى المُنخفض.

السَّؤال الثَّانيّ: **ما ترتيب بنود اختبار المعرفة بصعوبات التَّعلُّمِ لدى أفرادِ عيِّنة البحث؟**

للإجابةِ عن هذا السَّؤال قامتِ الباحثةُ بحساب عدد الإجابات الصحيحة لأفرادِ عيِّنة البحثِ من خلالِ استخراجِ التَّكرارات، والنسبة المئويَّة لكلِ بند من بنودِ الاختبار، وترتيب البنود من حيث مستوى المعرفة، وفقَ الآتي: (المعرفة المنخفضة من 33 % فما دون)، (المعرفة المُتَّوسطة من 66 -33%)، (المعرفة المُرتفعة من 66% وما فوق).

والجدول (3) يُوضَّح ذلك.

جدول (3) ترتيب معارف الطَّلبة الخريجين بصعوبات التَّعلُّم تنازليّاً وفق بنود الاختبار

البند	عدد الإجابات الصحيحة	النِّسبة المئويَّة	مستوى المعرفة	التَّرتيب
10) عندَ شرح الدرس، فإنَّ التِّلميذ ذا صعوبة التَّعلُّم:	41	%88	مُرتفع	1
A. يصعب عليه استيعاب المعلومات.				
B. يستوعب الأفكار بطريقة مُماثلة لأقرانهِ.				
C. يفهم الأفكار بدقة.				
D. يُشارك بأفكار تفوق مستوى صفه.				
12) عند القيام بسبر معلومات، نجد أنَّ التِّلميذ ذا صعوبات التَّعلُّم:	43	%86	مُرتفع	2
A. يستدعي المعلومات بسهولة.				
B. يستفيض بالشرح.				
C. يُسلسل أفكارهِ.				
D. يفشل في تذكُّر المعلومات.				
30) يُعاني التِّلميذ ذو صعوبة تعلُّم الحساب من أخطاء إجرائيَّة في:	43	%86	مُرتفع	2
A. الجمع والضرب.				
B. الضرب والقسمة.				
C. العمليات الحسابيَّة الأربع				
D. الجمع فقط.				
27) عندما يكتب التِّلميذ ذو صعوبة تعلُّم الكتابة فإنَّه:	42	%84	مُرتفع	3
A. يقوم بمراعاة القواعد الإملائيَّة.				
B. يُصحح أخطاءه تلقائيّاً.				
C. لا يلتزم بقواعد الكتابة الأساسيَّة (اتِّجاه الخط، حجم الخط).				
D. يكتب بخط جيد.				
18) حينَ نطلب من تلميذ ذي صعوبة تعلُّم القراءة صياغة فكرة ما فإنه:	41	%82	مُرتفع	4
A. يصيغ أفكاره باستخدام مُصطلحات جديدة.				
B. ينجح في صياغة أفكاره بالتسلسل.				
C. يُرتِّب الأفكار بشكل منطقي.				
D. يفشل في تنظيم الأفكار بالشَّكل الصحيح.				
1) تحدث صعوبات التَّعلُّم نتيجة ل:	41	%82	مُرتفع	4
A. إعاقة سمعيَّة.				
B. إعاقة بصريَّة.				
C. تخلف عقليّ.				
D. خلل وظيفي في الدِّماغ.				
11) عندما نطلب من التِّلميذ ذي صعوبة التَّعلُّم تنفيذ التَّعليمات فإنه:	40	%80	مُرتفع	5
A. يتذكَّر التَّعليمات ويُنفذها.				
B. يصعب عليه التَّنفيذ.				
C. يُنفذ بدقة ومهارة عالية.				
D. يُهمل تنفيذ التَّعليمات.				

13) فيما يخص الواجبات المنزلية، فإنَّ التلميذ ذا صعوبات التَّعلُّم: A. يقوم بواجباتهِ بدون مُساعدة. B. يفشل بالقيام بواجباتهِ بمفردهِ. C. يُنفذ ما يُطلب منه دائماً. D. يُهمل واجباته.	39	%78	مُرتفع	6
7) من المؤشرات التي تُساعدنا في التَّعرُّف على ذوي صعوبات التَّعلُّم: A. الصفات الجسديَّة. B. قصور الانتباه. C. الإجابة بشكل صحيح على الأسئلة الموجهة إليهم. D. استيعاب المعلومات وعدم الرغبة في تطبيقها.	38	%76	مُرتفع	7
21) نُلاحظ أنَّ أكثر صعوبة مُرافقة لصعوبة تعلُّم القراءة هي: A. صعوبة في تعلُّم الكتابة. B. صعوبة في تعلُّم الموسيقا. C. صعوبة في تعلُّم الحساب. D. صعوبة في تعلُّم الرسم.	37	%74	مُرتفع	8
14) يُخفق التِّلميذ ذو صعوبة التَّعلُّم في الاختبارات التَّحصيليَّة لأنه: A. يُعاني من مُشكلة في التَّذكّر. B. يُهمل دروسهِ ويراكمها. C. يرتبك. D. لا يدرس بشكلٍ كافٍ.	36	%72	مُرتفع	9
20) عندما يقرأ التِّلميذ ذو صعوبة القراءة غالباً ما: A. يُركِّز في المعنى أكثر من التَّهجئة. B. يصعب عليه فهم معاني الكلمات. C. يفهم معنى ما يقرأه. D. يُفضِّل القراءة الصامتة.	36	%72	مُرتفع	9
23) ليست من مظاهر صعوبات تعلُّم القراءة: A. حذف بعض الأحرف من الكلمة. B. حذف أو إضافة بعض الأحرف للكلمة. C. حذف أو إضافة أو عدم النطق الصحيح لبعض الأحرف. D. عدم القدرة على النطق.	36	%72	مُرتفع	9
24) عندما يقرأ التِّلميذ ذو صعوبة تعلُّم القراءة فإنه: A. يتَّبع قواعد التَّهجئة بشكلٍ سليم. B. يفهم معنى الكلمة ويُدركها. C. يقرأ مُراعياً قواعد التَّرقيم. D. يُركز على نطق الكلمة فقط.	35	%70	مُرتفع	10
8) نقول إنَّ التِّلميذ يُعاني من صعوبات تعلُّم عندما: A. يتَّدنى تحصيله لسبب صحيّ. B. يُشاغب في الحصَّة الدَّرسيَّة. C. يكون تحصيلهِ متدني بشكلٍ عام. D. يتقاعس عن أداءِ واجباتهِ المدرسيَّة.	34	%68متدنَّياً	مُرتفع	11

31)يفشل التِّلميذ ذو صعوبة تعلُّم الحساب لأنه: A. كسول. B. لا يُفضِّل مادة الحساب. C. يفشل في فهم معنى وخواص العمليات الحسابيَّة. D. لا يهتم أثناء شرح الدَّرس.	33	%66	مُتَّوسط	12
15) التَّحصيل الدِّراسيّ للتلميذ ذي صعوبة التَّعلُّم: A. مُنخفض مُقارنةً بقدراتهِ. B. مُماثل لأقرانه. C. مُرتفع مُقارنة بأقرانه. D. يُناسب قدراته.	32	%64	مُتَّوسط	13
2) نستدل على التِّلامذة ذوي صعوبات التَّعلُّم من: A. الذكاء المُنخفض. B. التفاوت بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي. C. ضعف المشاركة الصَّفيَّة. D. المشكلات البصريَّة.	31	%62	مُتَّوسط	14
22) نستطيع تعرُّف التِّلميذ ذي صعوبة تعلُّم القراءة حينَ يُلاحظ لديه: A. خللاً في الحواس. B. مُشكلات سلوكيَّة. C. نقص الدَّافعيَّة. D. عدم تطور اللغة ودقتها.	31	%62	مُتَّوسط	14
17) إن الطفل ذا صعوبة تعلُّم القراءة: A. غير قادر على النطق. B. يُبدل أحرف الكلمات بأحرف أخرى. C. يقوم بالتَّهجئة بشكل صحيح. D. يقرأ بدون أخطاء.	30	%60	مُتَّوسط	15
19) إنَّ التِّلميذ ذا صعوبة تعلُّم القراءة: A. يقرأ بسرعة وبدون أخطاء. B. يقرأ بسرعة ويدرك الأخطاء. C. يُخطئ ويُصحح أخطاءهِ القرائيَّة. D. يقرأ مُعتمداً على التَّنبؤ وتكثر أخطاؤه.	30	60%	مُتَّوسط	15
32) عندما يعد التِّلميذ ذو صعوبة تعلُّم الحساب فإنه لا يقوم ب: A. تجاوز أعداد مُعينة. B. ترتيب خاطئ ء للأعداد. C. إدراك أخطاء العد وتجاوزها. D. الخلط بين الأعداد والحروف.	27	54%	مُتَّوسط	16
16) عندما يُنفذ التِّلميذ ذو صعوبات التَّعلُّم الأوامر الحركيَّة نُلاحظ لديه: A. سرعة عالية في الأداء. B. فشلاً في تنفيذ الأوامر الحركيَّة بدقة أقرانهِ ومهاراتهم. C. إعاقة جسدية تمنعه من ذلك. D. مهارات حركيَّة عاليَّة.	27	%54	مُتَّوسط	16

25) عندما يبدأ تلميذ ذو صعوبة تعلم القراءة بتهجئة كلمة مألوفة فإنه: A. يقرأها مُباشرة. B. يربطها بخبراته السابقة ثمَّ يقرأها. C. يقرأها وكأنه يتعرَّف عليها لأول مرة. D. يُحلل الكلمة لمقاطع صوتية.	25	%50	مُتَّوسط	17
28) في دفتر التِّلميذ ذي صعوبات التَّعلُّم لا تُلاحظ: A. الأخطاء الإملائية والقواعدية. B. نقاط الأحرف بغير مواضعها. C. تغيير رسم بعض الحروف. D. مقاطع مكتوبة بشكل واضح.	24	%48	مُتَّوسط	18
29) يميل التِّلميذ ذو صعوبة تعلُّم الحساب إلى: A. تكرار الأخطاء نفسها. B. تصحيح الأخطاء الحسابيَّة عند الوقوع فيها. C. إهمال الواجبات البيتية المُتَّعلقة بالحساب. D. إيجاد أكثر من طريقة لحل المسألة.	24	%48	مُتَّوسط	18
30) يقع ذوو صعوبات التَّعلُّم ضمن فئة: A. المُعاقين عقليّاً. B. المُتَّسربين دراسيّاً. C. المُضطربين نفسيّاً. D. المُضطربين نمائيّاً.	20	%40	مُتَّوسط	19
9) عند تشخيص طفل ذي صعوبة التَّعلُّم، يجب على المُعلِّم القيام: A. بتكثيف الواجبات المدرسيَّة. B. بتأنيبه ليهتم بدروسه أكثر. C. بعزله عن زميله في المقعد كي لا يتشتت انتباهه. D. بتحويله لغرفة المصادر.	19	%38	مُتَّوسط	20
6. إحدى الحقائق التالية لا تُعبِّر عن التِّلميذ ذي صعوبة التَّعلُّم: A. لا يستطيع الإفادة من طرائق التَّعليم التقليدية. B. لديه قصور في تعلُّم مادة دراسيَّة أو أكثر. C. يُعاني من عيوب بصريَّة أو حسيَّة. D. قد تحدث صعوبة التَّعلُّم في أي عمر.	16	%32	مُنخفض	21
5) إحدى الاحتمالات التالية ليست من أسباب صعوبات التَّعلُّم: A. خلل في الإدراك. B. خلل في الانتباه. C. خلل في الحواس. D. خلل في الذاكرة.	13	%26	مُنخفض	20
4) يُعتمد في تشخيص ذوي صعوبات التعلم على: A. انخفاض القدرة العقلية. B. المُشكلات الجسديَّة. C. المُشكلات النَّفسيَّة. D. انخفاض التحصيل الدِّراسيّ.	13	%26	مُنخفض	20

26) تظهر صعوبة الكتابة من خلالِ:	13	%26	مُنخفض	20
A. العجز عن مسك القلم.				
B. الوضعية الخاطئة في مسك القلم.				
C. الكتابة باليد اليُسرى.				
D. رفض الكتابة.				

يُلاحظ من خلالِ قراءةِ الجدول (3) أنَّ إجابات أفراد العيِّنة من الطلبة الخريجين على بنودِ اختبار المعرفة بصعوبات التَّعلم احتلت مراتب ومستويات مُختلفة، إذ حصلتِ البنود التي تتعلق بالمعارف العامَّة بذوي صعوبات التَّعلُّم على مستوى مُرتفع جاء أعلاها على البند رقم (10) بنسبة مئويَّة بلغت (88%)، وأدناها على البند رقم (8) بنسبة مئويَّة بلغت (68%)، وتعزو الباحثة امتلاك الطلبة الخريجين المعرفة الجيِّدة بالخصائصِ العامَّة بصعوبات التَّعلُّم إلى ما تلقوَّه خلال دراستهم الجامعيَّة في مناهجهم الدِّراسيَّة من معلومات نظريَّة عامَّة عن صعوبات التَّعلُّم في مُقرر التَّربيَّة الخاصَّة بالطفل، أو من خلالِ ما اطلعوا عليه من أبحاث علميَّة حول هذهِ الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصَّة، في حين حصلت البنود التي تتعلق بمظاهر ذوي صعوبات القراءة والحساب على مستوى مُتَّوسط جاء أعلاها على البند رقم (32) بنسبة مئويَّة بلغت (66%) وأدناها على البند رقم (29) بنسبة مئويَّة بلغت (48%)، ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ الطلبة الخريجين لم يتلقوا التَّدريب الكافي في مرحلتهم الجامعيَّة عن مظاهرِ كل صعوبة من صعوبات التَّعلُّم على حده، حيثُ لا يشمل منهاج إعداد مُعلِّميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ إلا على مُقرر واحد وهذا لا يكفي أبداً لتطوير معرفتهم بهذهِ الصعوبات، أمَّا عن وجود مستوى مُنخفض من المعرفة بأسباب صعوبات التَّعلُّم وطرق تشخيصهم تعزو الباحثة ذلك إلى أسباب عدَّة منها: ضعف التَّأهيل الأكاديميّ المُناسب لخريجيّ مُعلِّم الصَّف خلال فترة دراستهم الجامعيَّة، فضلاً عن عدم وجود تدريب عمليّ كافٍ لطلاب السَّنة الرَّابعة على طرق ومعايير تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم، فضلاً عن قلة الدَّورات التَّدريبيَّة المُناسبة التي تُساعد على تطويرِ معرفتهم بطرق تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم . تتفق هذه النتيجة مع دراسةِ Shueaeua (2011)، ودراسة Al-Khatib (2006) بأنَّ المُعلِّمين يمتلكون المعرفة الجيِّدة فيما يتعلق بالمظاهرِ والخصائصِ العامَّة لذوي صعوبات التَّعلُّم، لكنهم يواجهون صعوبة في تشخيصهم.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوءِ النتائجِ التي تمَّ التوصل إليها في البحثِ الحالي، تقترحُ الباحثةُ الآتي:

- ضرورة عقد دورات تدريبيَّة للطلبة المُعلِّمين في كُليات التَّربية (قسم معلم صف) من قبل الجامعة لتدعيمِ معارفهم ومعلوماتهم عن صعوبات التَّعلُّم وكيفية التَّعرُّف عليها.
- ضرورة تعديل الخطة الدرسيَّة لقسمِ معلم صف من خلالِ إضافةِ مُقرر خاص بصعوبات التَّعلُّم في السَّنة الثَّالثة، وكذلك إضافةِ التدريب الميداني في مجال صعوبات التَّعلُّم في السَّنة الرَّابعة لإكسابِ الطلبة (مُعلِّميّ المُستقبل) مهاراتِ الكشفِ عن التَّلامذة ذوي صعوبات التَّعلُّم عندَ التحاقهم بمهنة التعليم، وإشراكهم بالعملِ الميداني لاكتساب الخبرات المُتنوعة في هذا المجال.
- ضرورة التَّنسيق بين وزارتيّ التَّربية والتَّعليم العالي وكليات التَّربية في الجامعات السَّورية (قسم معلم صف) لتزويد الأخيرة بأهم الاحتياجات التَّدريبيَّة الواجب توافرها عند الطلبة الجامعيين من أجل التعامل بالشَّكل الأمثل مع التَّلامذة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

- ضرورة تزويد الطلبة المُعلمين بأهم الوسائل المُستخدمة في عملية تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم والتَّدريب عليها بشكل مُستمر حتَّى يتمكنوا من استخدامها بالشَّكل الأمثل عند الحاجة إليها.
- إجراء مزيد من البحوث والدِّراسات التي تتناولُ مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم لدى فئات مختلفة من التَّربويين كالمديرين والمرشدين النَّفسيين وأولياء الأمور.
- إجراء مزيد من البحوث والدِّراسات التي تتناول مستوى المعرفة بصعوبات التَّعلُّم عامَّة وصعوبات التَّعلُّم النمائيَّة خاصَّة لدى فئات مُختلفة من الطَلبة الخريجين (طلبة رياض الأطفال).

References

− ABAS, M, NUFAL, M, AL-QEBSI, M, M, ABO AWAD, F. introduction to research methods in education and psychology, al-masira, 2007.

- ABO FAKHER, GH, child education, Damascus university publication, Syria, 2004.

- ALI, B, FYSAL, N, AKHILA, A, ASWATHY, P. assessment of knowledge level 0n learning disabilities among primary school teacher. International journal of contemporary pediatrics, India, 6 (2), 2019, p 431-435.

- ALI, S, A. reading and writing disabilities, diagnosis and treatment, al falah, Kuwait, 2005.

- American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders, 5th ed, Washington, 2013.

- AWAD, A, learning disabilities, al- waraaq, Jordan, 2009.

- BAZA, S. the level of primary education teachers' awareness of the category of students with learning disabilities, studies in education sciences, 1 (4), 2016, p 88- 112.

- Al -ERYANI, B, A. teacher awareness level of the first stage of basic education for students with academic learning disabilities. scientific journal of special education, Yamen, 4 (2), 2022, p 129-159.

- SLMAN, N, S, create a test designed according to the rush model, in order to measure the teacher' skills in identifying students with learning disabilities, doctorate thesis, faculty of education, Tishreen university, Syria, 2020.

- Al- HAG, M. A. educational disabilities. dar al- yazuri scientifici for publishing and distribution, Jordan, 2010.

- JUHANI, R, the effectiveness of a training program in the development of social communication skills and self-concept of students with learning disabilities, master thesis, faculty of education, Damascus university, Syria, 2013.

- AL- KHATIB, G, the level of ordinary class teachers' knowledge of educational disabilities and the effect of a training program, faculty of educational sciences, Jordan university, Jordan, 2006.

- KIIRK, S, A, KIRK, W, D. on defining learning disabilities. journal of learning disabilities, hammill institute on disabilities, USA, 1982.

-Kamala, R. Knowledge of Specific Learning Disabilities Among Teacher Educators in Pnducherry. *International Review* of Social Sciences and Humanities, Vol. 6(1), 2013, p168- 175.

- LEARNER, J, W, learning disabilities: theories diagnosis and teaching strategies. New Yourk, United states, Boston, 2000.

- Al- MAHMOUD, A, A, the effectiveness of a training program in developing the level of knowledge of the first-cycle teachers of the difficulties of reading and writing, master thesis, faculty of education, Damascus university, Syria, 2013.
- MAYES, S, D, CALHOUN, S, L, & CROWEL, E, W. learning disabilities and ADHD: over lapping spectrum disorder. Journal of learning disabilities, 33 (5), 2000, 417-424.
- MENON, S. awareness on learning disabilities among elementary school teacher, Asian journal of education and training, India, Aljazayir, 2 (2), 2016, p 78- 83.
- Al- QARITY, A. A. psychology of handi capped and their education. alfaker alaraby, Egypt, 2005.
- SALMAN, A, learning disabilities and visual perception, al-faker, Egypt,2003.
- Al - SAMADI, A, M; AL-SHAMALI, S, I. modern concepts in learning disabilities. almasira, Aman, 2017.
- SHUEAEUA, R, M, the level of knowledge of the teachers of the first cycle of basic education about reading disabilities, master thesis, faculty of education, Damascus university, Syria, 2011.
- Al - WAQFIU, R. fundamentals of special education. Guhayna dar for publishing and distribution, Jordan, 2004.
- Al - ZAYAT, M, F. learning disabilities theoretical, disagnostic and therapeutic foundation. Universities puplishing dar, Egypt, 1988.