مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الخامس - الجزء الثاني

شعبان 1442 هـ - مارس 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

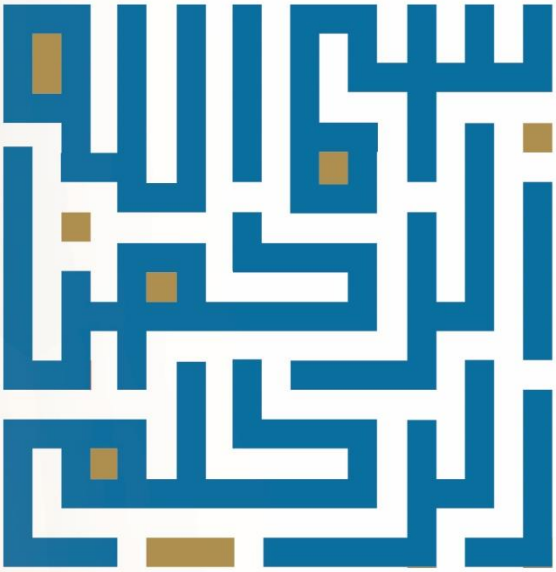
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د : بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعليـة التعليم عـن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسـي لدى طالبات المرحلة الثانوية د. أماني محمد عمر طه	1
2	واقع اسـتخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسلامية د. منيـرة بنت عبد العزيز الداود	49
3	التَّحَدِّيَات التَّعليميّة التي تواجه طلّاب الجامعة الإسـلاميّة الدّوليّين وسبل التّغلب عليها د. هـلال محمـد الحارثـي	95
4	Examining Saudi's Secondary School Teachers' Acceptance of Augmented Reality Technology د. حامد على الشـهراني	153
5	احتياج الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسـطة إلى المهارات الدراسـية واسـتراتيجيات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدينة جدة د. سـامر عبد الحميد الحسـاني / أ. خلود حميدي حمدي الفارسـي	181
6	تقويم الممارسـات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمـات الصفوف الأولية بمدينة الرياض د. عزيزة بنت سعد الرويس	229
7	رؤية مقترحة لتطوير الأداء الاسـتراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء بطاقة الأداء المتوازن د. الأدهم اللويش الشمري	279
8	تصور مقتـرح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مسـتهدفات رؤية 2030 د. عوض بن عبدالله مسـفر المنكاع	335
9	جهود المملكة العربية السـعودية الثقافية في دعم الأقلية المسـلمة فـي بريطانيا خلال الفترة 1436-1405 هـ/ 1985 – 2015 م أ. فاطمة محسـن علي آل مهدي القحطاني	395
10	التحليـل الكمي لصناعة الخبز في منطقة القصيم أ.د. محمد إبراهيم الدغيري / أ. أمل علي الوشـمي	435

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

احتياج الطلبة ذوي صعوبات التَعلُّم بالمرحلة المتوسطة إلى المهارات الدراسية واستراتيجيات التَعلُّم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدينة جدة

إعداد

د. سامر عبد الحميد الحساني

أستاذ التربية الخاصة المشارك
بجامعة جدة

أ. خلود حميدي حمدي الفارسي

باحثة في قسم التربية الخاصة
بجامعة جدة

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على المهارات الدراسية واستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في مدينة جدة، والتَّعرُّف على الفروق في تقدير المعلمين والمعلمات للمهارات الدراسية واستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة إلى تعلمها؛ بناء على متغيّري: الجنس والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطوّر الباحثان استبانة مكوّنة من (١٧) فقرة، مُقسّمة على بُعدين، البُعد الأول: (المهارات الدراسية)، واشتملت على (٩) فقرات، أمّا البُعد الثاني (إستراتيجيات التَّعلُّم)، فاشتمل على (٨) فقرات. وتألفت عينة الدراسة من (١١٤) معلمًا ومعلمة للغة العربية، في الصفوف العامة التي يتواجد بها طلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم. وأظهرت النتائج مستوى احتياج مرتفع للمهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، بمتوسط بلغ (٣,١٨٥)، بينما جاء مستوى الاحتياج إلى إستراتيجيات التَّعلُّم عند الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة مرتفعًا، بمتوسط بلغ (٣,٢٠٩)، ولم تُظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيّرات موضع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، المهارات الدراسية، إستراتيجيات التَّعلُّم.

المقدمة

تعدّ فئة صعوبات التَّعلُّم المحددة (Specific Learning Disabilities) أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا، وأكثرها حداثة. ولم يحظَ أي موضوع في التربية الخاصة بشكلٍ عام – منذ نشأتها– باهتمام للأفكار والآراء وتبادلها، مثل الذي حظِيَ به مجال صعوبات التَّعلُّم خلال فترة زمنية ليست بالقصيرة (غنايم، ٢٠١٥). ومع أن صعوبات التَّعلُّم تُكتشف في المرحلة الابتدائية، وأن التركيز ينصبّ على التدخّل مع الطلبة المشخّصين بها في السنوات الأولى؛ إلا أن المرحلة المتوسطة تعدّ من المراحل الحَرِجة التي تختلف احتياجات طلابها من ذوي صعوبات التَّعلُّم عن احتياجاتهم في المرحلة السابقة، ففيها تختلف احتياجات النمو، واحتياجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والسلوكية، والمعرفية عن الاحتياجات في السنوات الماضية (Lerner & Johns, 2012). وما يحبّذ التدخّل وتقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة – وأي مرحلة أخرى– أنهم طلبة غير متجانسين (Heterogenicity) (Shapiro, 2011).

وعليه، يتطلّب التعليم في المرحلة المتوسطة قدرات معرفية عالية؛ فالمنهاج وأساليب التدريس تختلف عما كانت عليه في الماضي. لذا؛ القصور في جوانب المعرفة كاللغة، والمهارات المعرفية، وفوق المعرفية، والتفاعل مع البيئة، وغيرها؛ يؤثر في طريقة تقديم خدمات التربية الخاصة وكيفيتها. كما تؤثر مهاراتهم الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يتقنونها، وقدرتهم على توظيفها، جنبًا إلى جنب مع مهارات القراءة والكتابة عند تعلمها، وعند التقدّم مرحلة تلو الأخرى. ويعني ذلك – بطريقة أخرى– أن أي تعليم يُرسم ويُخطّط لهؤلاء الطلبة؛ يجب أن يتسم بالشمولية، وأن يرتكز على البيانات القادمة من القياس والتشخيص التي تبرز مواطن الضعف في شتى المجالات (Mather et al., 2015).

وتزدادُ أهمية معرفة مهارات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم المعرفية والمهارات الدراسية منذ انتقالهم إلى المرحلة المتوسطة؛ لأن الطلبة يبدؤون فعليًّا بالاعتماد على مهاراتهم في

التَّعلُّم، ويجب أن يكونوا مستقلين ذاتيًّا؛ وإلا تأخروا عن أقرانهم بشكل واضح. وبالتالي، يُظهر الطلبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم فجوة كبيرة بينهم وبين أقرانهم، وتتسع هذه الفجوة بدون تلبية احتياجاتهم المختلفة المبنية على خصائصهم، وعلى نتائج القياس التي أظهرت احتياجاتهم المختلفة. ومن جانبٍ آخر، المهارات الدراسية الأساسية، وإستراتيجيات التعلّم تُمكّن الطلبة من تناول المحتوى العلمي ومعالجته بشكلٍ فاعل. على سبيل المثال، الطلبة حتى يؤدون بشكل جيد؛ يجب أن يتعلّموا كيفية أخذ الملاحظات والقراءة السريعة عند البحث عن معلومات بشكلٍ عاجل، وكيفية التأدية بشكل مناسب في الاختبارات. كما أنهم بحاجة إلى إستراتيجيات تعلّم في مجالات عديدة، كالمجالات الأكاديمية في القراءة مثل: إستراتيجيات ما قبل القراءة وأثناءها وبعدها (Deshler, 2005). وتؤكد دراسة الحساني (٢٠١٥) أن جُلّ تركيز وجُهد معلمي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كان في سبيل تحسين الجوانب الأكاديمية لدى الطلبة، مُقابل إغفال الجوانب المعرفية، وعدم الحرص على إكسابهم الإستراتيجيات المعرفية بشكل ملفت؛ على الرغم من حاجة الطلبة المُلحّة لها في هذه المرحلة.

وعلى هذا الأساس؛ نجد أن معلمي (لغتي) في المرحلة المتوسطة الذين يهتمون بتدريس مهارات القراءة والكتابة المتقدّمة، يتعرّفون إلى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في فصولهم بشكل عميق ومُفصّل؛ فيلاحظونهم ويراقبون تقدّمهم واستجاباتهم المختلفة أثناء تأدية المهمات، والاختبارات، وحتى في نقاشاتهم مع أقرانهم، أو مع أنفسهم؛ وبالتالي يستطيعون من خلال ذلك التَّعرُّف بسهولة إلى احتياجاتهم في المهارات الدراسية، وفي الإستراتيجيات التعليمية؛ خصوصًا أنهم يحلّلون أداءهم، ويتساءلون كثيرًا حول اختلافاتهم عن أقرانهم. وعلى الرغم من كونهم يبذلون جهدًا كبيرًا معهم؛ إلا أنّ كثيرًا من مشكلاتهم تحتاج إلى تدخّلات متخصّصة بمساعدة معلم الصف العام-. لذا؛ آراؤهم في هذه الدراسة قد تكون ذات

أهمية بالغة لتوجيه الأنظار نحو مهارات ربما تكون مُغفلة، وقد تؤدي دورًا مهمًّا في تغيير دفة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة:

يُظهِر الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بعض القصور في المهارات الدراسية الأساسية وإستراتيجيات التَّعلُّم، ويواجهون بعض الصعوبات التي قد تختلف عن سابقتها في المرحلة الابتدائية؛ نظرًا لما تحتويه المناهج من تجريد وتعقيد، وما تقتضيه هذه المرحلة من استقلالٍ في التعلّم، وما يطرأ عليهم من تغيرات في خصائص النمو كمراهقين (Lerner & Johns, 2012). وفي المرحلة المتوسطة، تتطلّب المهارات التي يتعلمها الطلبة، والطريقة التدريسية؛ أن يكونوا بمهارات دراسة عالية تمكّنهم من الاستقلالية والتطور المستمر، وأن يكون لديهم الإستراتيجيات المعرفية في التنظيم الذاتي، وما وراء المعرفة، وإستراتيجيات التذكّر وغيرها؛ لمتابعة التقدّم السريع في امتلاك المعارف والمهارات. وتُظهر عدد من الدراسات تدني امتلاك واستخدام المهارات الدراسية بشكلٍ عام لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وهذا ما أكدته دراسة رباح ومهيدات (٢٠١٧). ومن جانبٍ آخر أكثر تفصيلًا حول بعض المهارات الدراسية الأساسية، أثبتت دراسة بويل Boyle (2010) أن أداء الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المهارات الدراسية، وتحديدًا في مهارة تدوين الملاحظات أقل من أقرانهم؛ مما أثّر سلبًا في تحصيلهم الأكاديمي. كما جاء في دراسة العنزي وآخرين (٢٠١٧) أن هناك علاقة ارتباطية بين مهارة إدارة وضبط الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وأن الانحدار القائم في تحصيلهم كان نتيجةً مُحصّلة لمستوى امتلاكهم للمهارة. وفيما يخص إستراتيجيات التَّعلُّم، أكّدت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) فاعلية استخدام استراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا في خفض صعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

وانطلاقًا من نتائج الدراسات السابقة، ومن خلال اطلاع الباحثينِ على الميدان – لعمل أحد الباحثين كعضو هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة، وإشرافه على طلاب التدريب الميداني، والباحث الآخر كمعلمة صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وطالبة دراسات عليا في تخصص التربية الخاصة – فقد لاحظا عدم الاهتمام بالشكل الكافي في التّعرّف إلى احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة من المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم، وعدم إدراجها في خططهم التربوية الفردية، وإجراء التدخّل معهم بهذه المهارات والإستراتيجيات. ويعتقد الباحثان أنها أحد المُتطلّبات المهمة للتدخّل؛ لكون امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم، واستخدامها في تعلّمهم؛ ضرورة مُلحّة تفرضها طبيعتهم، وطبيعة تعلّمهم في هذه المرحلة؛ لذلك يسعى الباحثان إلى التَّعرُّف عليها من خلال هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

١. ما المهارات الدراسية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة؟.

٢. ما الإستراتيجيات التَّعلُّمية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة؟.

٣. إلى أي مدى تختلف المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة إلى تعلمها، تبعًا لمُتغيّر الجنس (ذكر- أنثى)؟.

٤. إلى أي مدى تختلف المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة إلى تعلمها، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ- بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه)؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التَّعرُّف على احتياج الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى المهارات الدراسية في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس الـمُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة.

٢. التَّعرُّف على احتياج الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى إستراتيجيات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس الـمُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة.

٣. التَّعرُّف إلى مدى الاختلاف في استجابات معلمي اللغة العربية في تقدير احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسطة لإستراتيجيات التَّعلُّم والمهارات الدراسية، بناءً على متغيّري: الجنس والمؤهل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

نظريًّا، تسعى هذه الدراسة إلى لفت الانتباه حول أبرز المشكلات والصعوبات التي تقف عائقًا أمام الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة؛ حيث نبعت أهميتها من محاولة استقصاء أبرز المهارات الدراسية التي يفتقدها الطلبة، وأهم إستراتيجيات التَّعلُّم التي هم بحاجة ماسّة إلى تعلّمها؛ كونها تؤدي دورًا فعّالًا في عملية التعلّم -خاصة في هذه المرحلة- وتعمل على تحسين القصور الكامن في المهارات الأكاديمية. ومن خلال القراءة والاطلاع؛ وجد الباحثان - في حدود علمهما- نُدرة في الدراسات التي تتناول الكشف عن الصعوبات التي يواجها الطلبة في المرحلة المتوسطة، وما يفتقرون إليه من مهارات

وإستراتيجيات؛ لذا قد تُثير نتائج هذه الدراسة اهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة، وسعيهم لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، ولعلّها تُثري المكتبة العربية بشكلٍ عام، والسعودية على وجه الخصوص، وتصبحُ مرجعًا ونقطةً لانطلاق الباحثين. ومن الجانب التطبيقي: تقودنا هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أبرز المهارات الدراسية وإستراتيجيات التعلّم التي يحتاج إلى تعلّمها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميهم، ومن خلال البيانات التي ستزوّدنا بها الدراسة؛ سوف نلفت انتباه معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التَّعلُّم إلى الاحتياجات الفعلية لطلابهم في هذه المرحلة، والتركيز على ضرورة إكسابهم هذه المهارات والإستراتيجيات؛ حتى يصل الطلبة إلى مستوى عالٍ من الاستقلال في استخدامها، وتعميمها على باقي المواد التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن أبرز المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى تعلمها في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات تعلم بمدينة جدة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة جدة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠– ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التَّعلُّم المحددة (Specific Learning Disabilities):

عرّف القانون الفيدرالي الخاص بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) مصطلح صعوبات التَّعلُّم – يعدّ التعريف الأساسي والأكثر استخدامًا– بأنه: اضطراب في واحدة أو

أكثر من العمليات المعرفية والنفسية الأساسية اللازمة لفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة؛ إذ يظهر هذا الاضطراب على شكل قصور في القدرة على التفكير، أو الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية (Lerner & Johns, 2012).

وعرّف الباحثان الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الذين يدرسون بمدارس التعليم العام الحكومية للمرحلة المتوسطة، والمشخصّون بأنهم يعانون من صعوبة في التَّعلُّم، والملتحقون ببرامجها، حيث يتلقّون خدمات التربية الخاصة من قِبل معلم صعوبات التَّعلُّم بغرف المصادر المخصّصة للبرنامج.

استراتيجيات التَّعلُّم (Learning Strategies):

تُعرّف الإستراتيجية بأنها: "الطريقة المثلى لاتخاذ القرار حول الاستخدام الفاعل للإمكانات المتوفّرة بتحديد الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة بدقة ومهارة" (الحريري، ٢٠١٢، ص.١٦١). وهي عدة قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس بدورها على أنماط الأفعال التي يؤديها المعلم والطلبة في الموقف التعليمي، كما أن العلاقة بين الإستراتيجية المُختارة والهدف التعليمي علاقة جوهرية؛ حيث يتم اختيارها بوصفها أنسب طريقة ووسيلة لتحقيق هذا الهدف. أما التعلُّم فـ: نشاط ذاتي نابع من المتعلم ويقوم به – سواء تحت إشراف المعلم أو بدونه– وذلك إما بهدف اكتساب مهارة أو معرفة، أو تغيير سلوك معين (أسعد، ٢٠١٧).

وقد عرّف الباحثان إستراتيجيات التعلّم إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطلبة في عملية التعلّم؛ حيث تساعدهم على إنجاز المهام، ومعالجة المعلومات واكتساب المعرفة، وسيتم قياسها من خلال عبارات الاستبيان المُعدّ لهذه الدراسة.

المهارات الدراسية (Study Skills):

عرّفها بلات وأولسون Platt & Olson (1997) بأنها: الكفايات والمهارات المرتبطة بتذكّر المعلومات والأفكار، وتنظيمها، وتركيبها، واكتسابها، وتسجيلها، واستخدامها في الموقف التعليمي، كما تتضمّن أخذ الملاحظات، والاستماع، والتلخيص، والبحث والتقصي، واستخدام المراجع، وتقديم الاختبارات وأدائها، وعرّفها جابر وآخرون (٢٠٠٦) بأنها: آليات وطرق ووسائل وإستراتيجيات تساعد الطلبة على تحسين أدائهم، ورفع كفاءتهم وإنتاجهم التعليمي، وزيادة فاعليتهم في التحصيل الدراسي، وتُعرّف إجرائيًّا بأنها: مجموعة من المهارات الأساسية التي يحتاج إليها الطلبة؛ لاكتساب المعرفة بفاعلية، وتحقيق نجاح دراسي من خلالها، وسيتم قياسها من خلال فقرات الاستبانة المُعدّة لهذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

عند النظر إلى تاريخ مجال صعوبات التَّعلُّم ونشأته وتطوّر مفهومه، وتنوّع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة الكثير من الطلبة على التَّعلُّم بالشكل الطبيعي؛ يتواتر في أذهاننا مباشرةً ظهور الكثير من التعريفات لصعوبات التَّعلُّم التي خضعت للرفض أو للتعديل حتى ظهر بالصورة المتعارف عليها حاليًا؛ وذلك لتنوّع مصادر الاهتمام، واختلاف اهتمامات واتجاهات كل مصدر، مع عدم إغفال الهدف الأساسي من تلك الجهود، وهو إيجاد وسائل قانونية تعمد لخدمة هؤلاء الطلبة تربويًّا (أبو نيان، ٢٠١٩). ولم يكُن ذلك الاهتمام وتلك الجهود المقدّمة لمجال صعوبات التَّعلُّم من قِبل تخصص واحد فقط؛ بل اشتركت عدة تخصصات من حقول علمية مختلفة بالبحث والإسهام؛ لإثرائه والإبانةِ عنه، وما تزال (علي، ٢٠١١). ومن جانب المختصين والتربويين والمعلمين الذين يقفون على تدريس هؤلاء الطلبة وتعليمهم؛ يعدّ هذا المجال مركز اهتمام لهم بجميع مراحله وفئاته ومستوياته. وعلى اعتبار أن أولئك الطلبة الذين يعانون من صعوبة في التَّعلُّم مجموعة غير متجانسة؛ إلّا أنهم يشتركون

جميعهم في مشكلة أساسية، ألا وهي عدم قدرتهم على التَّعلُّم بالكفاءة والطريقة ذاتِها التي يتعلمُ بها أقرانهم (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣).

والجدير بالذكر أنّ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقةلم يصدر تعريفًا جديدًا كُليًّا لصعوبات التَّعلُّم، وإنّما أعاد صياغة إجراءات التعرّف، مع بقاء المكوّنات الثابتة الأساسية في التعريفات التقليدية لصعوبات التَّعلُّم، وهي: (أ) محك العمليات النفسية، و(ب) محك الاستبعاد، و(ج) محك التباعد أو التباين (بيندر، ٢٠٠٨/٢٠١١). ولا يُدهشُنا التباين الشديد وعدم التجانس بين أولئك الأفراد الذين يعانون من صعوبة في التَّعلُّم، حيث يمثّلون مجموعة غير متجانسة؛ لذا ينبغي معرفة أهم الخصائص الرئيسة العامة والسّمات المميّزة لهم، والتي تتجسّد في العديد من الصعوبات، وتتضمّن: (أ) التحصيل الدراسي، و(ب) عمليات التفكير، و(ج) الإدراك والحركة، و(د) اللغة والكلام، و(هـ) المشكلات السلوكية (زهران، ٢٠٠٥). وتُعدّ فئة صعوبات التَّعلُّم من أكبر فئات التربية الخاصة وأكثرها انتشارًا، كما أنها ليست ظاهرة جديدة بتاتًا، فمنذُ القِدَم كانت المدارس تزخرُ بهؤلاء الطلبة الذين يعانون هذا النوع من المشكلات (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣).

المراهقون ذوو صعوبات التَّعلُّم:

تختلف مشكلات المراهقين ذوي صعوبات التَّعلُّم (Adolescents with Learning Disabilities) حسب خصائص المرحلة العمرية وخبراتهم السابقة؛ كونهم ينتقلون من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة بخبرات فشل أكاديمي متكررة مرّوا بها. كما أن لهم احتياجات وخبرات خاصة بكل فردٍ منهم، ففي هذه المرحلة هم بحاجة مُلحّة إلى تقديم الخدمات التي تساعدهم على التكيّف مع البيئة، وتذلّل لهم العقبات لتحقيق الأهداف المرجوة (Newhall, ٢٠٠٨). وفي السياق ذاته، تعدّ أعداد الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، الذين يتم خدمتهم في المرحلة المتوسطة وما فوق في تزايد مستمر؛ وذلك لكثرة التحديات التي تواجههم كلّما انتقلوا لمراحل أكبر؛ كون كل مرحلة تختلف وتتزايد متطلّباتها عن سابقتها، فمن المشكلات

التي يواجها بعض المراهقين ذوي الصعوبة في هذه المرحلة: (أ) العجز الشديد في المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والتهجئة والحساب)، و(ب) الأداء المنخفض تحت المستوى المتوسط، والإخفاق العام في المقررات الأكاديمية مثل: العلوم، والدراسات الاجتماعية، والدراسات الدينية، وغيرها، و(ج) العجز في المهارات الدراسية مثل: التلخيص، وتدوين الملاحظات المهمة، وإدارة الوقت، وأداء الاختبارات وغيرها، و(د) السلبية وغياب الدافعية نحو التَّعلُّم، و(هـ) عدم ملاءمة المهارات الشخصية، و(و) صعوبة في الإصرار الذاتي (Boon, ٢٠١٠).

وعليه، من المهم جدًّا عقد شَراكات بين معلم المادة ومعلم صعوبات التَّعلُّم؛ لمعرفة جوانب القوة والضعف، وفهم الاحتياجات الخاصة بكل طالب؛ كالتعليم المتمايز، وتفريد التعليم، والقيام بالمواءمات المناسبة، وتقديم التسهيلات اللازمة والمعقولة حسب ما تستدعيه الحاجة. والجدير بالذكر، أنّ الطلبة في هذه المرحلة ليسوا بحاجة فقط إلى تدريسهم المهارات الأكاديمية الأساسية التي يفتقرون إليها؛ بل هم بحاجة إلى تسليحهم بإستراتيجيات تعلّم فعّالة؛ كإستراتيجيات الفهم والاستيعاب القرائي، وإستراتيجيات التعبير الكتابي، وإستراتيجيات حل المشكلات وغيرها، لتمكّنهم من تجاوز العقبات والصعوبات التي قد تواجههم في أثناء دراستهم؛ حيث يكون بإمكانهم ممارستها بانسيابية واستقلالية، دون الحاجة لانتظار من يمدّ يد العون والمساعدة إليهم.

المهارات الدراسية (Study Skills):

على الرغم من أهمية امتلاك الطلبة للمهارات الدراسية ودورها الفعّال في النجاح الأكاديمي؛ لكن نادرًا ما يتم تدريسها للطلبة! ولعلّ أهم أسباب ذلك: أن المعلمين يفترضون أنّ الطلبة قد امتلكوا مثل هذه المهارات بالفعل في الصفوف الدراسية السابقة (The IRIS Center, 2013)؛ لذا يعاني العديد من الطلبة –حتى الأَكْفاء منهم في جميع المراحل الدراسية– من الإحباط والفشل الدراسي، ليس لافتقارهم إلى القدرة؛ بل لكونهم لا يمتلكون

مهارات دراسية كافية، حيث يمثّل اكتساب المهارات الدراسية الجيّدة دورًا فعّالًا في جوانب متعددة، مثل: (أ) النجاح الأكاديمي في المدرسة، و(ب) تعزيز مشاعر الكفاءة لدى الطلبة، و(ج) تطوير مواقف إيجابية، و(د) مساعدة الطلبة على إدراك قدرتهم حول أدائهم، سواء في المدرسة أو في جوانب الحياة الأخرى، و(هـ) إكساب الطلبة مهارات وعادات العمل الناجح بوصفهم أشخاص بالغين (Smialek, 2006).

وعلى النقيض من ذلك، حتمًا ستتضاعف الصعوبة وتتفاقم لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بمراحلَ متقدمة؛ كونهم يعانون أساسًا من مشكلات وصعوبات أكاديمية تقف عائقًا أمام تقدّمهم ونجاحهم الدراسي؛ ومن ثمّ يجب أن يتم تدريسهم وتدريبهم بشكل واضح على استراتيجيات المهارات الدراسية، ومتى وكيف يتم استخدامها وتوظيفها في أثناء ممارسة التعلّم، ومن أهم هذه المهارات: (أ) تدوين الملاحظات المهمة في أثناء سماع الدرس أو المحاضرة، و(ب) البحث والتقصي حول المعلومات، و(ج) إدارة الوقت وتنظيمه، و(د) أخذ الاختبار، و(هـ) التلخيص وتحديد المعلومات المهمة وترميزها، و(و) الدراسة مع الأقران أو ضمن مجموعة دراسية، و(ز) القراءة الفاعلة كالقراءة المسحية السريعة، وتحديد أهم المصطلحات والتعريفات داخل النص (Shapiro, 2011). وسنستعرض فيما يلي تفصيلًا للمهارات الدراسية الثلاث الأساسية كما جاء في الأدب السابق، وهي:

أولًا، مهارة تدوين الملاحظات:

مهارة تدوين الملاحظات (Note Taking) من المهارات المهمة والمفيدة لنا جميعًا، حتى في حياتنا اليومية، نعتمد عليها لتساعدنا على تذكّر ما لا يمكننا تذكّره، أما بالنسبة للطلبة فتساعدهم على أمرين: (أ) فهم معلومات المحاضرة أو الدرس، و(ب) تكون بمثابة مادة مرجعية للدراسة في وقت لاحق. كما أن المعلمين يركّزون كثيرًا على المعلومات التي يقدّمونها للطلبة في الفصل عند إعداد الاختبارات وتصميمها (Simpson, 2015). وفي هذا الجانب، فإن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم غالبًا ما يتعذّر عليهم تحديد المعلومات المهمة التي يجب

تدوينها، إمّا لأنهم غير قادرين على الكتابة بسرعة كافية، أو أنهم يسجّلون ملاحظاتهم ولكن عند العودة لها لاحقًا يكونون غير قادرين على فهمها، ويعود ذلك غالبًا إلى كونها غير مقروءة؛ إما لسوء الكتابة، أو عدم وضوح الأفكار وترتيبها (Boyle, 2001). وقد تعود تلك المشكلات إلى الصعوبة التي يواجهونها في اللغة، والتعبير التحريري، والتنظيم المعرفي (بيندر، ٢٠٠٨/٢٠١١).

ثانيًا، مهارة إدارة الوقت:

مهارة إدارة الوقت (Time Management) واحدة من الأنواع الرئيسة للمهارات الدراسية، التي تُسهِم بشكلٍ كبير في قدرة الطلبة على تنظيم معارفهم واستذكارها وتطبيقها، كما يُعدّ التقدير الدقيق للوقت الذي يستغرقه إكمال المهام أمرًا ضروريًّا للتخطيط على المدى الطويل؛ وبالتالي تعليم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم كيفية تحليل المهام، وتقدير الوقت حسب طول المهمة وتعقيدها، أو سرعتها وسهولتها؛ مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم في إدارة واجباتهم المدرسية وحتى المنزلية؛ الأمر الذي يُكسبهم المزيد من الثقة والفعالية، ويُقلّل من نسبة القلق لديهم بشأن واجباتهم ومهامهم. ولتدريب الطلبة عليها، فتعدّ مهارة تحليل المهمة من أفضل المحطات لبدء تدريس مهارة إدارة الوقت، كما أنها تعدّ عنصرًا أساسيًّا لتطويرها، فهي بمثابة عملية تحديد خطوات لما يجب القيام به لإنهاء مهمة معينة، وعلى المعلم البدء بالمهام البسيطة أولًا؛ لتقدير الوقت اللازم لإنهائها، وعندما يبدأ الطلبة في فهم تعقيد المهام البسيطة المنفصلة، يبدأ المعلم في توسيع دائرة تحليل المهام إلى مهام أكثر تعقيدًا، ويطلب من الطلبة تقدير الوقت اللازم لكل مهمة محددة، ومع تكرار التدريب؛ سوف يكتسب الطلبة المهارة شيئًا فشيئًا (Newhall, 2008).

ثالثًا، مهارة التأدية في الاختبار:

مهارة التأدية في الاختبار (Test Taking) من المهارات الدراسية الأساسية التي يحتاج إليها الطلبة لتحقيق النجاح الأكاديمي، ويمكن تصنيف مهارات التعامل مع الاختبارات

ضمن ثلاث مجموعات، وهي: (أ) مهارات الاستعداد المسبق للاختبار، حيث يتضمّن القدرة على التنظيم، وهي الخطوة الأولى في تطوير المهارات الدراسية الفاعلة، وتتم من خلال الاستعداد العقلي والجسمي، و(ب) مهارات أداء الاختبار وتقديمه، و(ج) مهارات التعامل مع قلق الاختبار (غنيمات، ٢٠١٥). وإضافةً إلى ذلك، يجب تعريف الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم على شكل الاختبار، سواء أكان اختياريًا من متعدد أم مقالًا، وتدريبهم على كيفية أخذه، وطريقة استخدام الإستراتيجيات المناسبة لحل جميع الأسئلة باختلاف أنواعها؛ نظرًا لكون أخذ الاختبار في حدّ ذاته يعدّ مهارة، وتعلُّمها جانب مهم من تطوير الأداء الأكاديمي وتقدّمه لجميع الطلبة (Wong, 2014).

تدريس استراتيجيات التَّعلُّم:

أصبح تدريس استراتيجيات التَّعلُّم (Learning Strategies Instruction) يُستخدم بكثرة كطريقة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ كونها تساعدهم على تحمّل مسؤولية تعلمهم ليصبحوا متعلمين فاعلين. ويكون التركيز في هذا النوع من التدريس على تعليم الطلبة كيف يتعلمون، بدلًا من تعلّم محتوى معين، ويتضمّن هذا النوع مساعدة الطلبة على تعلّم واستخدام طرق تمكّنهم من إنجاز المهمات الأكاديمية، والتنظيم الذاتي، وحل المشكلات، وإكمال الأعمال الخاصة بهم باستقلالية، والتغلب على تأثير صعوبات التَّعلُّم، من خلال استخدامها أدوات لدراسة المواد المختلفة أو مواجهة العقبات بها في أي موقف تعليمي آخر. والجدير بالذكر أنّ الأبحاث العلمية تدعم بقوة تدريس إستراتيجيات التَّعلُّم كطريقة فاعلة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ مما يستدعي الاهتمام بها، ولفت النظر إليها بجديّة من قِبل المعلمين (Lerner & Johns, 2012). كما أشار هالاهان وآخرون Hallhan et al. (2005) إلى أن القصور في الإستراتيجيات المستخدمة، أو القصور في تعليم الإستراتيجيات وإكسابِها للطلبة؛ يؤدي دورًا أساسيًّا في صعوبات التَّعلُّم. وعلى النظير من ذلك، نلحَظ أنّ الاهتمام بها يُحدث فرقًا ليس بالهيّن، وقد يكون أحد أهم الإسهامات

الأساسية والدائمة في مجال صعوبات التَّعلُّم، فالأدب التربوي يزخر بِكَم هائل ووفير من الإستراتيجيات التي ثبتت فاعليتها وكفاءتها، وصُنّفت من الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين.

إستراتيجيات التَّعلُّم في القراءة والكتابة:

لتعلّم القراءة والكتابة بالشكل المأمول؛ فإن الطلبة بحاجة إلى امتلاك إستراتيجيات تعلّم تُسهم في مساعدة الطلبة على إتقان المهارات بكلا المجالين (Barone & Mallette, 2013). ومن أبرز الإستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطلبة في القراءة، تلك التي لها علاقة بزيادة مستوى مفرداتهم، ومستوى استيعابهم القرائي. فبالنسبة للمفردات؛ يتعلّم الطلبة إستراتيجيات البحث في القواميس والمعاجم عن معاني المفردات الجديدة، أو قد يتعلّمون مفردات من خلال السياق أي عبر توقّع معنى الكلمة بناء على موقعها (Boyle & Scanlon, ٢٠١٩). أما بالنسبة للاستيعاب القرائي، ترتكز إستراتيجياته على المرحلة القرائية، فمرحلة قبل القراءة تُسمّى الإستراتيجيات التي يتعلمها الطلبة بإستراتيجيات ما قبل القراءة، وفي أثناء القراءة يتعلّم الطلبة إستراتيجيات تُدعى بإستراتيجيات في أثناء القراءة، وأخيرًا إستراتيجيات ما بعد القراءة. وتساعد إستراتيجيات ما قبل القراءة الطلبة على التنبؤ بأحداث القصة؛ الأمر الذي ييسّر للطلبة الاستيعاب القرائي فيما بعد، كما يتعلّم الطلبة إستراتيجية تحديد الهدف من القراءة، وكلا الإستراتيجيتين تُسهم في تجهيز الطلبة للقراءة. أما أهم إستراتيجيات مرحلة أثناء القراءة، فهي: إستراتيجية التصوّر أو التخيل، وإستراتيجية المراقبة الذاتية، وإستراتيجية الاستنتاج، وإستراتيجية ربط المعرفة السابقة بالحالية (Hougen & Smartt, 2015).

وتساعد تلك الإستراتيجيات الطلبة على جعل النصوص المقروءة أسهل لفهمها، فالتصور أو التخيّل يقود الطلبة إلى الاستشعار ببيئة النص وموقعه، والظروف المختلفة التي تنتمي إليها. كما أن المراقبة الذاتية تجعل الطلبة على استعداد لاكتشاف التعثّر في مستوى

الفهم المطلوب؛ مما يساعد على إصلاح هذه المشكلة في وقتها، وبشكل مبكر. ويعدّ الاستنتاج أحد أهم الإستراتيجيات التي تقود الطلبة للتّعرّف إلى المعلومات غير المباشرة في النص، كما أن إستراتيجية ربط المعرفة السابقة بالحالية تيسّر تذكّر المعلومات وفهمهما وتفسيرها، من خلال مقارنة المعلومات الحديثة بالمعلومات التي يعرفها الطلبة بالفعل. أما إستراتيجية ما بعد القراءة، فربما يكون أبرزها إستراتيجية التلخيص، التي تمكّن القارئ من تكوين المعرفة النهائية المكتسبة، وإستراتيجية (ما تعلمت)، التي تعكس التغيّر الذي طرأ على معارف القارئ (Wendling & Mather, 2019).

وبالنسبة للكتابة، فإن هناك إستراتيجيات عديدة ترتكز على الجوانب اللغوية والتقنية؛ لكن أبرز الإستراتيجيات تكون في مجال التعبير الكتابي، ومن أهمها: (أ) إستراتيجية العصف الذهني، و(ب) كتابة المسودة، و(ج) التعديل، و(د) المراجعة والنشر. ويجب أن يتدرّب الطلبة على تلك الإستراتيجيات بشكل جيد؛ كي تكون جزءًا من روتين الكتابة اليومي أو الأسبوعي؛ كونها ستقودهم في نهاية المطاف إلى الكتابة الجيدة التي تتطوّر بشكل مستمر (Harwell & Jackson, 2008). وييسّر العصف الذهني للطلبة كتابة الخطوط العريضة لكل ما يعرفه الكاتب عن موضوع ما، وتتيح المسودة له كتابة صورة أولية كترجمة للأفكار التي كتبها، وتحوّله لنص مكتوب بالفعل. أما إستراتيجيتا التعديل والمراجعة، تساعدان الطالب الذي يكتب على تطوير ما كتبه؛ ليصبح أكثر إتقانًا واحترافية، كما يتيح له التعديل فرصة إعادة النظر في الخطوط العريضة التي كتبها وتغييرها، أما المراجعة هي عملية مسح أخير؛ للتّعرّف إلى الأخطاء في التهجي وتغييرها، وتطوير مستوى المفردات، وأخيرًا النشر، وهو إتاحة الفرصة للغير لقراءة ما كتب، والحصول على التعزيز والتغذية الراجعة بمواضع عديدة، سواء على مستوى المدرسة، أو على مستوى مواقع التواصل الاجتماعي (Fletcher et al., 2018).

إستراتيجيات التَّعلُّم المعرفية وفوق المعرفية:

لعل أبرز الإستراتيجيات المعرفية: إستراتيجيات الذاكرة والتنظيم الذاتي، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، وترتكز إستراتيجيات الذاكرة على تعليم الطلبة إستراتيجيات يستطيعون توظيفها عند تأدية مهمات يحتاج فيها الطلبة إلى التذكّر، كإستراتيجيات التقسيم للمعلومات والتوسّع، التي ترتكز على ربط معلومات جديدة بمعلومات يعرفها الطلبة. وتظهر أهمية هذه الإستراتيجيات تحديدًا عند تأدية مهمات تتطلّب استخدام الذاكرة العاملة، إلى جانب الذاكرتين: القصيرة والطويلة (Reid et al., 2013). أما إستراتيجيات التنظيم الذاتي، فربما تكون الإستراتيجيات التي تُعنى بالانتباه الأكثر وضوحًا كمراقبة الذات، والتسجيل الذاتي وغيرها، التي أظهرت نجاحًا في تحسين مستوى الانتباه للطبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

وفيما يخص إستراتيجيات التَّعلُّم فوق المعرفية؛ فإنها تُسهم في تحسين مستوى الطلبة بالتفكير حول التفكير، التي تركّز غالبًا على التَّعرُّف إلى متطلّبات المهمة، واختيار الإستراتيجية المناسبة، ومراقبة نجاعة الإستراتيجية، والحاجة إلى التعديل والتغيير (Vaughn & Bos, 2019). وتتضمّن إستراتيجيات التَّعلُّم المعرفية تلك الإستراتيجيات التي تساعد الطلبة على فهم المفاهيم وامتلاكها من مواضيع المناهج الدراسية، مثل: إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، التي تعمل بدورها على إمكانية جمع الأفكار والمعلومات التي يملكها الطلبة سابقًا وربطها مع المعرفة الجديدة الحالية؛ ومن ثُم تنظيمها داخل بناء معرفي متكامل، حيث يعمل هذا النشاط على تنظيم فهم الطلبة وتعميقه لمفهوم ما، وتحقيق التَّعلُّم ذي المعنى من خلالها (Novak, 2010 ؛Lerner & Johns, 2013).

الدراسات السابقة

سيتم التركيز على الدراسات التي تناولت المهارات الدراسية؛ حيث تناول الباحثون العديد من المهارات الدراسية مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة؛ لكونها أدوات مهمة وأساسية للتعلم، إذ أجرى بويل Boyle (2010) دراسة هدفت إلى مقارنة أداء الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم مع طلبة التعليم العام في مدى قدرتهم على تدوين الملاحظات، واتخذ الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجًا لدراسته، وكانت الأداة تحليلاً لمحتوى الملاحظات التي دوّنها الطلبة المتمثلون في (٩٠) طالبًا من المرحلة المتوسطة، و(٤٥) منهم من ذوي صعوبات تعلم، و(٤٥) لم يكونوا ذوي صعوبات، ومن ثمّ تطبيق اختبار لقياس مستوى أدائهم بناءً على ما سُجّل من ملاحظات، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التَّعلُّم؛ كان أداؤهم أسوأ بكثير من الطلاب الذين لا يعانون من ذلك، من حيث نوع تسجيل الملاحظات ومقدارها، وكانت درجات الطلاب في الاختبار مرتبطة بالملاحظات التي كتبوها؛ مما أثر سلبًا في نتائج الطلاب ذوي الصعوبة؛ كونهم لا يتقنون مهارة تدوين الملاحظات.

وفي إطارٍ آخر، تحتل مهارة إدارة الوقت مركزًا مهمًّا أيضًا من بين المهارات الدراسية الأساسية لتعلّم الطلبة؛ فقد أجرى العنزي وآخرون (٢٠١٧) دراسة للتَّعرُّف على العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم وطلبة التعليم العام في المرحلة المتوسطة. واتخذت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي المقارن منهجًا لدراستهما، وتمثّلت أدوات الدراسة في مقياس مهارة إدارة الوقت، وسِجّلات قياس التحصيل الأكاديمي بالمدرسة، حيث طُبّقت على عينة قدرها (٣٧١) طالبًا وطالبة من المرحلة المتوسطة، منهم (٢٠١) من طلبة التعليم العام، و(١٧٠) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس إدارة الوقت والتخطيط قصير المدى، وتنظيم وقت الاستذكار، ومهارة ضبط الوقت

والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، كما يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل لدى ذوي الصعوبة من خلال مهارة إدارة الوقت (مهارة التخطيط طويل المدى، والدرجة الكلية).

وعند الحديث عن استخدام المهارات الدراسية بشكل عام؛ فقد أجرى رباح ومهيدات (٢٠١٧) دراسة للتَّعرُّف على مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحثان الصورة المعدلة من مقياس الحلواني والسرطاوي (١٩٩٧)، على عينة من ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ بلغ عددها (٣٢٢) طالبًا وطالبة – بعد تعريبه وتطويره– وأكّدت نتائج الدراسة أن استخدام الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية ككل جاء بدرجة متوسطة، وهي على الترتيب: (إدارة الوقت– قراءة النصوص– أخذ الملاحظات– التحضير والاستعداد للامتحان– التركيز والانتباه)، ولا توجد فروق تُعزى للجنس، والصف، ونوع المدرسة.

وبالنسبة لإستراتيجيات التَّعلُّم، فقد تنوّعت دراسات الباحثين، وعلى صعيد الدراسات شبه التجريبية؛ حيث أجرى شبير وعيسى (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، واختار الباحثان التصميم الوصفي التحليلي وشبه التجريبي منهجًا للدراسة، واستُخدم الاختبار التشخيصي/ التحليلي أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت العينة الـمُطبّق عليها الدراسة (١٣٩) طالبًا وطالبة من الصف الثاني المتوسط؛ ونتج عنها وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات.

وأجرت الخولي دراسة (٢٠١٣) هدفت إلى التحقّق من أثر التدريب في إستراتيجية التلخيص والكلمات المفتاحية في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي، وقد استخدم فيها التصميم شبه التجريبي المكوّن من

مجموعتين تجريبيتين منهجًا للدراسة، ودُرّبت كل مجموعة على إحدى هاتين الإستراتيجيتين (التلخيص والكلمات المفتاحية). كما أُستخدم مقياس ما وراء الفهم، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس الفهم القرائي أدوات للدراسة، وتكوّنت العينة من (٣٠) طالبة بالصف الثاني المتوسط. وتوصّلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في المقياسين (ما وراء الفهم، ومفهوم الذات الأكاديمي)؛ لصالح مجموعة إستراتيجية التلخيص. أما بالنسبة لمقياس الفهم القرائي، فلم تكُن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعتين؛ بل أظهَرَت كلا المجموعتين تحسُنًا ملحوظًا في مستوى الفهم القرائي؛ نتيجة التدريب على إستراتيجيتي التلخيص والكلمات المفتاحية.

وهدفت دراسة الكلثمي وعماشة (٢٠١٣) إلى الكشف عن الفروق في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى ذوات صعوبات التَّعلُّم وأقرانهن طالبات التعليم العام، وقد اختارت الباحثتان التصميم شبه التجريبي، واستخدمتا مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لـ(Purdie) – تعريب (الجراح، ٢٠١٠)– أدوات لتحقيق أهداف هذه الدراسة على عينة بلغ قوامها (٣٠١) طالبة من الصف الثاني المتوسط؛ ونتج عنها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودرجات التنظيم الذاتي للتعلم؛ لصالح طالبات التعليم العام.

وبما أنّ إستراتيجيات التَّعلُّم فوق المعرفية تُسهم في تنظيم تفكير الطلبة، فمن ثمّ أجرى بويل وزملاؤه Boyle et al. (2016) دراسة استهدفت الكشف عن استخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية في أثناء أخذ الملاحظات لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، حيث استخدم فيها المنهج المختلط، وحلّل أكثر من (٢٠٠) مقابلة من (٢٠) طالبًا في الصف السابع من ذوي صعوبات التَّعلُّم، كما تم تعليم الطلاب كيفية استخدام تدوين الملاحظات في أثناء

الحصص، ودُعّمت تحليلات المقابلات ببيانات كمية بعد التدخّل. وتشير البيانات إلى أن التدخّل ساعد الطلاب على تحديد المعلومات المهمة، وتنظيم استقبال المعلومات وتفسيرها واستخدامها، كما قدّمت للطلاب وسيلة لتنظيم المعلومات التي كانوا يسمعونها؛ إذ إنّ النقاش حول ما وراء المعرفة والانتباه؛ يكشف عن زيادة وعي الطلبة حول تعليمهم المستقل. كما زُوّد الطلبة بإستراتيجية جديدة؛ للاحتفاظ بالمعلومات الواردة في اللقاءات التعليمية بواسطة الملاحظات، وهذه النتائج لها آثار في كيفية تصوّر المنظّرين للعلاقة بين ما وراء المعرفة والانتباه، وكيف يستخدم المعلمون التدريس الداعم وتوظيفه في تعلم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم.

وإيمانًا بالدور الفعّال للتعلم المنظّم ذاتيًّا على الجانب الأكاديمي؛ درسَ محمد وآخرون (٢٠١٧) مدى علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي باستخدام التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا (الإجراءات والإستراتيجيات)، واختار الباحثون التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، حيث أعدّ اختبار تشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي، واختبار مهارات التعبير الكتابي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وطُبّقت على عينة بلغ قوامها (٤٠) طالبًا بالصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التعبير الكتابي. وقد نتج عن هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسطي درجات المجموعة قبل البرنامج التدريبي العلاجي وبعده؛ لصالح التطبيق البعدي، ودلّت النتائج على فاعلية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا في علاج صعوبات التعبير الكتابي بجميع مهارات عملية الكتابة لدى طلبة الصف الأول المتوسط.

كما هدفت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) إلى التحقّق من فعالية استخدام إستراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا في خفض صعوبات القراءة، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم، واختارت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين باختبار قبلي وبعدي، وأُعدّ مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوات صعوبات التَّعلُّم، واختبار

تشخيص صعوبات القراءة، وبرنامج علاجي قائم على إستراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا لخفض صعوبات القراءة، بوصفها أدوات للدراسة، وطُبّقت على عينة بلغ قوامها (٢٠) طالبًا وطالبة في الصف الأول المتوسط. وأكّدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج العلاجي القائم على إستراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا لخفض صعوبات القراءة؛ مما أدّى إلى تحسُّن في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

وأخيرًا، استهدف ميتزوري Moytzouri (2019) في دراسته التحقّق من فعالية إستراتيجية رسم الخرائط المفاهيمية –كإستراتيجية معرفية– في تعزيز الذاكرة والفهم عند استخدامها للتدريس في مقرر التاريخ؛ حيث اختار الباحث التصميم النوعي التفسيري منهجًا للدراسة، وتمثّلت أدوات الدراسة في: المقابلات المنظّمة، والملاحظة غير المنظّمة، وإعداد اختبار تحصيلي للمحتوى الذي سيتم تدريسه، وتمثّلت عينة الدراسة في طالب يدرس بالصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التَّعلُّم، ووالديه (الأم والأب)، ومعلم المقرر للتعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، وأسفرت نتائجها عن ظهور أثر إيجابي للخرائط المفاهيمية؛ حيث تمكّن الطالب من التركيز على المفاهيم الأساسية وفهمها، واستُنتج ذلك من خلال إجابات الطالب عن الاختبار، والمعلومات التي قدّمها معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة.

التعليق على الدراسات السابقة:

استهدفت دراسة العنزي وآخرين (٢٠١٧) الكشف عن العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، بينما هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى احتياج هؤلاء الطلبة لمهارة إدارة الوقت. ونظرًا لأهمية مهارة تدوين الملاحظات؛ فقد درس بويل Boyle (2010) قدرة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم على التدوين عند سماع المحاضرة، وكشفت الدراسة عن تدني وضعف قدرتهم على ذلك مقارنةً بأقرانهم؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للاستطلاع حول درجة احتياجهم لهذه

المهارة من وجهة نظر معلميهم. كما كشفت دراسة رباح ومهيدات (٢٠١٧) عن ضعف في استخدام الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية، في حين اختلفت معها في العينة الـــمُطبّق عليها؛ إذ استهدفت الدراسة الحالية معلمي الطلبة للأخذ بآرائهم. ومن جانبٍ آخر، فإنّ لإســـتراتيجيات التَّعلُّم المعرفية وفوق المعرفية وإسهاماتها الفاعلة مكانة بالغة في الأهمية؛ لذا جاءت دراسة بويل وآخرين Boyle et al. (2016) لتكشف عن مستوى استخدام الطلبة ذوي الصعوبة في المرحلة المتوسطة لتلك الإستراتيجيات في أثناء تدوينهم للملاحظات، وهذا ما توافق مع الدراسة الحالية، وإن كانت اختلفت معها في العينة والمنهجية المستخدمة.

ويواجه الطلبة ذوو صـــعوبات التَّعلّم في هذه المرحلة صـــعوبات في الفهم القرائي، بالشكل الذي يجعل الحاجة مُلحّة للتدريب على إستراتيجياته، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى الكشـف عن مستوى حاجتهم إليها. وأثبتت دراسة الخولي (٢٠١٣) أنّ المجموعتين التجريبيتين اللتين دُرّبتا على إستراتيجيتي التلخيص والكلمات المفتاحية؛ لقيتا تحسُّـنًا جيدًا في مســـتوى الفهم القرائي على إثرها. كما أثبتت دراســـة محمد وآخرين (٢٠١٧) فاعلية إســـتراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا في علاج صـــعوبات التعبير الكتابي بجميع مهارات عملية الكتابة لدى طلبة الصـف الأول المتوسـط، وجاءت دراسـة عبد الحميد (٢٠١٩) لتثبت أثرها الإيجابي في خفض صعوبات القراءة؛ ومن ثمّ جاءت الدراسة الحالية لتتساءل حول مستوى حاجة الطلبة لاكتساب إستراتيجية التنظيم الذاتي في هذه المرحلة بالذات. وأشار شبير وعيسى (٢٠١١) إلى الأثر الإيجابي الفعّال للتدريس بإستراتيجية حل المشكلات؛ لعلاج صعوبات تعلّم الرياضيات، وجاءت الدراسة الحالية لتكشف عن مستوى حاجة الطلبة؛ لاكتساب هذه الإستراتيجية واستخدامها في عملية التعلّم من وجهة نظر معلميهم. ونظرًا لأهمية امتلاك الطلبة مهارات ما وراء الفهم؛ لفهم النصـوص المشـتملة على المفاهيم العلمية والمعقّدة في المرحلة المتوسطة؛ فقد جاءت الدراسة لتكشف عن مستوى حاجتهم

لاكتساب مهارة رسم الخرائط المفاهيمية؛ لتعميق الفهم لديهم، وفي هذا السياق أثبتت دراسة ميتزوري Moytzouri (2019) فعالية الخرائط المفاهيمية وأثرها الإيجابي في تدريس طالب من ذوي صعوبات التَّعلُّم من الصف الأول المتوسط محتوى من مقرر التاريخ.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨). ويسمح بالكشف عن جوانب الدراسة، وتحديد العلاقات بين عناصرها، من خلال جمع البيانات تحليلها وتفسيرها؛ للوصول إلى التعميمات المقبولة. وتأسيسًا على ما سبق؛ يرى الباحثان أنه المنهج الأكثر ملاءمةً مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة:

يتمثّل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس المرحلة المتوسطة المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة، وقد بلغ عدد برامج صعوبات التَّعلُّم في مدارس البنات للمرحلة المتوسطة (١٧) برنامجًا، حسب آخر دليل مُحدث لإحصائيات معاهد وبرامج التربية الخاصة من قِبل إدارة التربية الخاصة ١٤٤٠ – ١٤٤١هـ، وبلغ عدد برامج صعوبات التَّعلُّم في مدارس البنين المتوسطة (٢٢) برنامجًا. وبناءً على ذلك، يبلغ العدد التقريبي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بهذه المدارس نحو (١٥٠) معلمًا ومعلمة تقريبًا.

وصف العينة:

بلغ عدد أفراد العينة (١١٤) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم من مدارس التعليم العام التي يتواجد فيها برامج صعوبات تعلم، بطريقة قصدية. ويوضح الجدول (١) خصائصهم الديموغرافية كما هو مبين.

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية.

	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	95	83.3
	دراسات عليا	8	16.7
الجنس	ذكر	86	75.4
	أنثى	28	24.6

المؤهل العلمي. يشكّل معلمو اللغة العربية الذين يحملون شهادة البكالوريوس (٨٣,٣٪) من عينة الدراسة، مقابل (١٦,٧٪) دراسات عليا. ينظر الجدول (١).

الجنس. يوضّح الجدول (١) أن المعلمين الذكور يشكّلون من عينة الدراسة ما نسبته (٧٥,٤٪)، بينما تُشكّل المعلمات الإناث (٢٤,٦٪). ينظر الجدول (١).

أداة الدراسة:

صمّم الباحثان استبانة مكوّنة من (١٧) فقرة على مدرّج ليكرت الرباعي: (أوافق بشدة- أوافق – لا أوافق- لا أوافق بشدة)، موجّهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم، وطُوّرت الأداة بناءً على الأدب التربوي الذي يُعنى بحاجات الطلبة التعليمية في المرحلة المتوسطة. وقد تكوّنت الاستبانة من قسمين، القسم الأول: يتمثّل في المشكلات الأكاديمية بالقراءة والكتابة، ويتضمّن بُعدين، وهما: (١) مهارات القراءة والكتابة (٩) فقرات. (٢) المهارات الدراسية (٨) فقرات. أما القسم الثاني، فيتمثّل في إستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، ويتضمّن (٩)

فقرات. كما اشتملت الأداة على الـمُتغيّرات المستقلة موضع الدراسة، وهي: الجنس (ذكر/ أنثى)، والمؤهل العلمي (دبلوم عالٍ- بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه).

صدق الأداة وثباتها:

أولًا، الصدق:

- الصدق الظاهري. وهو التحقّق من صدق أداة الدراسة، من خلال تحكيم المحكّمين الخبراء للأداة، وعلى هذا الغرار حُكّمت من قِبل (٥) محكّمين وأُجريت التعديلات اللازمة.

- صدق الاتساق الداخلي. ويُقصد به قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال التي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، ولذلك حُسب معامل الارتباط بيرسون.

وتشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط -كما هو موضح في الجدول أدناه (٢)- إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (Sig=٠,٠٥) بين درجات كل فقرة، والدرجة النهائية للبُعد الذي تنتمي إليه، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس؛ ويشير هذا إلى قوة المقياس في توضيح رأي المعلمين حول المقياس وتأثير كل عبارة في ذلك الرأي.

جدول (٢) الارتباط بين درجة الفقرة من جهة، والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه، والدرجة الكلية للاستبانة من جهة ثانية.

رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور	رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور
المهارات الدراسية			إستراتيجيات التَّعلُّم		
١	0.805**	0.855**	٩	0.740**	0.703**
٢	0.595**	0.741**	١٠	0.906**	0.852**
٣	0.810**	0.793**	١١	0.734**	0.735**
٤	0.918**	0.863**	١٢	0.834**	0.914**

رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور	رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور
المهارات الدراسية			إستراتيجيات التَّعلُّم		
٥	0.671**	0.751**	١٣	0.880**	0.901**
٦	0.581**	0.766**	١٤	0.865**	0.906**
٧	0.736**	0.815**	١٥	0.706**	0.837**
٨	0.773**	0.852**	١٦	0.764**	0.849**
			١٧	0.772**	0.863**

** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانيًا، الثبات:

- (ألفا كرونباخ). يتصـــف المقياس بالثبات ((Reliability، إذا كان يعطي النتائج نفسها عند قياس الشيء نفسه مرات متتالية. وقد استخدم الباحث أسلوب ألفا كرونباخ لحســـاب ثبات الاســـتبانة، حيث يجب عمل هذا الاختبار على بيانات المســـتجوبين في موضوع الاستبانة؛ لإعطاء الشرعية للاستبانة، وعلى ضوء نتائج هذا الاختبار يُعدّل المقياس أو يبقى كما هو.

ومن الجدول رقم (٣)؛ يتبيّن أن قيمة معامل الثبات تشير إلى وجود ثبات عالٍ جدًّا على مستوى الاستبانة، حيث بلغت (٠,٩٥٦)، وعلى مستوى الأبعاد كذلك.

جدول (٣) نتائج معامل ألفا كرونباخ

البُعد	الفقرات	ألفا كرونباخ
المهارات الدراسية	٨	٠,٩١٦
إستراتيجيات التَّعلُّم	٩	٠,٩٤٥
كلي	١٧	٠,٩٥٦

تصحيح الاستجابات والمعيار الإحصائي:

استُخدم مقياس ليكرت الرباعي لتصحيح الردود على الاستبانة، حيث إن: موافق بشدة= ٤، وموافق= ٣، ولا أوافق= ٢، ولا أوافق بشدة= ١. وكان المعيار للحكم على مستوى المتوسط الحسابي الكلي أو لكل فقرة أو محور؛ اعتماد التقسيم الآتي حسب قيم المتوسط الحسابي، بحيث يحدّد مستوى الرأي كما في الجدول الآتي:

جدول (٤) معايير تصحيح الاستجابات

طول الخلية		درجة التوافر
من	إلى	
١	١,٧٥	منخفض جدًّا
١,٧٦	٢,٥٠	متوسط
٢,٥١	٣,٢٥	مرتفع
٣,٢٦	٤	مرتفع جدًّا

التحقّق من اعتدالية التوزيع:

قبل الشروع في استخدام الاختبارات الإحصائية، تحقّق الباحثان من توافر أهم شرط من شروط استخدام الاختبارات (المعلمية)، وهو شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، باستخدام اختبار (كولمجروف سميرونوف)، كما هو موضح في الجدول (٤)، ويشير مستوى الدلالة للاختبار إلى عدم اعتدالية التوزيع؛ حيث كان أقل من (٠,٠٥).

جدول (٥) نتائج اختبار كولمجروف- سميرونوف للتوزيع الطبيعي.

البُعد	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الدراسية	.093	114	.018
إستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم	.154	114	.000
كلي	.099	114	.008

ملاحظة: فرض العدم = البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. الفرض البديل = البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

فُرّغت البيانات باستخدام برنامج (SPSS٢٥)، وإيجاد النِّسب، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما أُستخدم اختبار كولمجروف-سميرنوف؛ لاختبار اعتدالية التوزيع، وأُستخدم اختبار مان وتني؛ للكشف عند دلالة الفرق بين متوسطات الرتب.

نتائج الدراسة

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما المهارات الدراسية التي يحتاجها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس الـمُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة؟ تم قياس الإجابات باستخدام متوسط الدرجات المحصلة من استبانة آراء معلمي اللغة العربية، حول المهارات الدراسية التي يفتقر إليها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، بالمدارس الـمُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة، حيث أُستخدم التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

ورتّب متوسط درجة الإجابات حول المهارات الدراسية من وجهة نظر العينة من الأكثر احتياجًا إلى الأقل، كما هو مبيّن في الجدول (٦)، حيث تراوحت المتوسطات بين (٣,٣٧٠-٢,٨٤٠)، وكانت أكثر فقرة احتياجًا من وجهة نظر العينة الفقرة الثامنة (يفتقر الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارات القراءة الفاعلة (كالقراءة المسحية السريعة؛ لتحديد المصطلحات والتعريفات وغيرها) (M=٣,٣٧٠)، ويُشير إلى مستوى افتقار مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة، وفي المرتبة الثانية الفقرة الثانية: (يفتقر الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارة البحث والتقصي عن المعلومات) (M=٣,٣٥٠)، ويُشير إلى مستوى احتياج مرتفع أيضًا بالنسبة لهذه الفقرة. أما الفقرة الأقل تأييدًا من العينة فالفقرة الخامسة: (يعاني الطلبة ذوو

صـعوبات التَّعلُّم من صـعوبة في تحديد المعلومات المهمة وترميزها، كاسـتخدام الألوان على سـبيل المثال) (M=٢,٨٤٠)، وتُشـير إلى مسـتوى احتياج مرتفع بالنسـبة لهذه الفقرة، علمًا بأن المتوسط الحسابي العام لبُعد المهارات الدراسية بلغ (M=٣,١٨٥)، ويُشير إلى عدم توافر تلك المهارات بمستوى مرتفع.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة عن احتياجات الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى تعلم مهارة تدوين الملاحظات المهمة للمادة المقروءة أو المسموعة.	3.340	0.622	3	مرتفع جدًّا
2	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارة البحث والتقصي عن المعلومات.	3.350	0.652	2	مرتفع جدًّا
3	الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم بحاجة لتعلم مهارات لإدارة وجدولة الوقت عند تكليفهم بمهمة.	3.170	0.715	5	مرتفع
4	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم لاكتساب مهارات للتأدية في الاختبارات بشكل أفضل.	3.130	0.71	6	مرتفع
5	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم لتعلم مهارات لتحديد المعلومات المهمة وترميزها (كاستخدام الألوان على سبيل المثال).	2.840	0.632	8	مرتفع
6	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارات التلخيص (كاستخدام المخططات التنظيمية، والخرائط الذهنية والمفاهيمية، وغيرها).	3.280	0.645	4	مرتفع جدًّا
7	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى المهارات الدراسية مع الأقران أو مع مجموعة دراسية.	3.000	0.764	7	مرتفع
8	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارات القراءة الفاعلة (كالقراءة المسحية السريعة؛ لتحديد المصطلحات والتعريفات وغيرها).	3.370	0.569	1	مرتفع جدًّا
	المهارات الدراسية	١٨٥3.	٠,٤٥٢		مرتفع

السؤال الثاني: "ما الإستراتيجيات التَّعلُّمية التي يحتاجها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة؟ " ورُتّب متوسط درجة الإجابات حول إستراتيجيات التعلّم التي يحتاج إلى تعلمها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو ومعلمات اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة، من الأكثر احتياجًا إلى الأقل احتياجًا كما هو موضح في الجدول (٧)، وقد تراوحت المتوسطات بين (٣,٣٤٢-٣,٠٦١)، وكانت أكثر فقرة احتياجًا من وجهة نظر العينة الفقرة الرابعة: "يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات تساعدهم على التَّعلُّم المنظّم ذاتيًا"، مثل (تحديد الهدف، والتخطيط، والبحث عن المعلومة، والتنظيم الذاتي، وغيرها) (M٣,٣٤٢=)، التي تُشير إلى مستوى احتياج مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة. وفي المرتبة الثانية الفقرة الثانية: (يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات الفهم القرائي "إستراتيجيات ما قبل القراءة كالتنبؤ، أو إستراتيجيات في أثناء القراءة كالتساؤل، أو إستراتيجيات ما بعد القراءة كالتلخيص") (M٣,٣٢٥=)، وتُشير إلى مستوى احتياج مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة أيضًا. أما الفقرة الأقل تأييدًا من العينة فالفقرة السابعة: (يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات؛ لتطوير مهارات التفكير الإبداعي "كالأصالة، والمرونة، والطلاقة، والخيال، والإحساس بالمشكلة، والعصف الذهني") (M٣,٠٦١=)، وتُشير إلى مستوى احتياج مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة، علمًا بأن المتوسط الحسابي العام لبُعد إستراتيجيات التَّعلُّم بلغ (M=٣,٢٠٩)، ويُشير إلى الحاجة لتلك الإستراتيجيات بمستوى مرتفع.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة عن احتياج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم لإستراتيجيات التعلم.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات لتعلم المفردات وزيادة الحصيلة اللغوية (كتعلّم المفردات بواسطة تخمين المعنى من السياق، والرجوع للمعاجم وغيرها).	3.281	0.617	4	مرتفع
2	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات الفهم القرائي (إستراتيجيات ما قبل القراءة كالتنبؤ، أو إستراتيجيات في أثناء القراءة كالتساؤل، أو إستراتيجيات ما بعد القراءة كالتلخيص).	3.325	0.672	2	مرتفع جدًّا
3	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات التعبير الكتابي، كالعصف الذهني، وكتابة مخطط للموضوع، والمراجعة للتنقيح والتعديل، وإعادة الكتابة، وغيرها.	3.289	0.688	3	مرتفع جدًّا
4	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات تساعدهم على التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا (كتحديد الهدف، والتخطيط، والبحث عن المعلومة، والتنظيم الذاتي، وغيرها).	3.342	0.562	1	مرتفع جدًّا
5	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم الإستراتيجيات فوق المعرفية، كالمراقبة الذاتية، ومراقبة الفهم، وغيرها.	3.070	0.737	8	مرتفع
6	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات التذكّر، كالكلمات المفتاحية، وغيرها.	3.246	0.588	5	مرتفع
7	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات لتطوير مهارات التفكير الإبداعي (كالأصالة، والمرونة، والطلاقة، والخيال، والإحساس بالمشكلة، والعصف الذهني).	3.061	0.695	9	مرتفع
8	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات لحل المشكلات التي تواجههم (كالمحاولة في حل المشكلة، وتبسيط المشكلة، والتفكير بطريقة إبداعية لحل المشكلة، وغيرها).	3.158	0.699	6	مرتفع
9	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجية بناء الخرائط المفاهيمية؛ لتطوير قدرات الفهم العميق أو المركب للمفاهيم (كالربط بين المفاهيم في النصوص التي تحتوي على معلومات علمية).	3.105	0.721	7	مرتفع
10	إستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم	3.209	0.459		مرتفع

السؤال الثالث: إلى أي مدى تختلف المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة إلى تعلمها، تبعًا لمتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى)"؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وأُستخدم اختبار (مان ويتني) انظر الجدول (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب للمهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم.

البعد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
المهارات الدراسية	ذكر	86	55.78	3.166	0.431	١٠٥٦,٠	٠,٣٢٨
	أنثى	28	62.79	3.246	0.514		
إستراتيجيات التَّعلُّم	ذكر	86	53.63	3.156	0.446	٨٧١,٠	٠,٠٢٧
	أنثى	28	69.39	3.369	0.470		
كلي	ذكر	86	54.63	3.161	0.331	٩٥٧,٥	٠,١٠٤
	أنثى	28	66.30	3.311	0.419		

أولًا، كلي: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجون إليها، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة (على المستوى الكلي)؛ بسبب متغيّر جنس المعلم، حيث إن مستوى الدلالة (٠,١٠٤) أكبر من (٠,٠٥): أي: يبدو أن جنس المعلم لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة،

وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجون إليها، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة (على المستوى الكلي).

ثانيًا، المهارات الدراسية: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة؛ بسبب متغيّر جنس المعلم؛ حيث إن مستوى الدلالة (٠,٣٢٨) أكبر من (٠,٠٥): أي يبدو أن جنس المعلم لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة.

ثالثًا، إستراتيجيات التَّعلُّم: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها طلبة صعوبات التَّعلُّم، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة؛ بسبب متغيّر جنس المعلم، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢٧) أقل من (٠,٠٥): أي يبدو أن جنس المعلم يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها طلبة صعوبات التَّعلُّم، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة.

السؤال الرابع: إلى أي مدى تختلف المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة إلى تعلمها، تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وأُستخدم اختبار (مان ويتني)، ينظر الجدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب للمهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم.

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
المهارات الدراسية	بكالوريوس	95	55.69	3.162	0.450	731.0	0.190
	دراسات عليا	19	66.53	3.303	0.453		
إستراتيجيات التَّعلُّم	بكالوريوس	95	56.06	3.180	0.458	766.0	0.295
	دراسات عليا	19	64.68	3.351	0.445		
كلي	بكالوريوس	95	55.09	3.172	0.352	673.5	0.081
	دراسات عليا	19	69.55	3.328	0.373		

أولًا، كلي: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجون إليها، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة (على المستوى الكلي)؛ بسبب متغير المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٨١) أكبر من (٠,٠٥): أي يبدو أن المؤهل العلمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجون إليها، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة (على المستوى الكلي).

ثانيًا، المهارات الدراسية: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة؛ بسبب متغيّر المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة (٠,١٩٠) أكبر من (٠,٠٥): أي يبدو أن المؤهل العلمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة.

ثالثًا، إستراتيجيات التَّعلُّم: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها طلبة صعوبات التَّعلُّم، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة؛ بسبب متغير المؤهل العلمي؛ حيث إن مستوى الدلالة (٠,٢٩٥) أقل من (٠,٠٥): أي يبدو أن المؤهل العلمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها طلبة صعوبات التَّعلُّم، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى تعلمها في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكشفت نتائج السؤال الأول عن مستوى احتياج مرتفع لجميع فقرات البُعد الأول (المهارات الدراسية)، الذي بلغ (٣,٣٨١)؛ مما يدعو الباحثيْن إلى تفسير تلك النتيجة وتأويلها بالقصور الفعلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بهذه المرحلة في امتلاك المهارات الدراسية الأساسية أو في استخدامها وتوظيفها، وهذا ما أثبتته دراسة رباح ومهيدات (٢٠١٧). ويبدو أن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة لا يجدون صعوبة بالغة في مهارة تحديد المعلومات المهمة وترميزها داخل المقررات الدراسية، كما أن مهارة الدراسة مع الأقران أو ضمن مجموعة دراسية؛ ليست بالعائق الجسيم الذي يُعرقل خُطى التعلّم لديهم؛ لكونها أقل المهارات احتياجًا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية الذين يدرّسون أولئك الطلبة.

وعلى النظير من ذلك، فهناك أكثر من خمس مهارات يحتاج إليها الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الصفوف العامة، مُرتبة تنازليًّا كالتالي: (١) مهارة القراءة الفاعلة، كالقراءة المسحية السريعة؛ لتحديد أهم المصطلحات والتعريفات، و(٢) مهارة البحث والتقصّي عن المعلومات، و(٣) مهارة تدوين الملاحظات المهمة للمادة المقروءة أو

المسموعة، و(٤) مهارات التلخيص، كاستخدام المخططات التنظيمية أو الخرائط الذهنية والمفاهيمية وغيرها، و(٥) مهارة إدارة الوقت وجدولته عند التكليف بمهمة معينة. وفي هذا الصدد، يعزو الباحثان سبب مجيء مهارة القراءة الفاعلة في المرتبة الأولى، بوصفها أبرز المهارات التي يفتقر إليها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم أو يواجهون قصورًا فيها؛ لكون القراءة عملية فكرية معقّدة في طبيعتها، إضافةً إلى أنّها تُشكّل صعوبة ومشكلة أساسية عند مُعظم الطلبة، بنسبة تبلغ نحو ٢٥ % من مجتمع المدرسة في وطننا العربي، كما أشار إليها أبو نيان (٢٠١٤)، وكونها المحور الرئيس والبؤرة التي تنبع وتتوسع منها صعوبات التَّعلُّم الأكاديمية عند الطلبة. أما الزيات (١٩٩٨) فأشار إلى أن ذوي صعوبات القراءة يشكّلون نسبة كبيرة جدًّا من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم بشكلٍ عام، وذلك بنسبة تتراوح بين ٨٥٪ إلى ٩٠٪ منهم، وجميع ما أوردناه سابقًا يبرّر ارتفاع نسبة افتقار الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى مهارة القراءة الفاعلة.

أما المهارات الأربع الأخرى فمهارات مهمّة وأساسية للتعلّم عند جميع الطلبة؛ لذا فالافتقار إليها يتسبّب في فجوة كبيرة بالعملية التعليمية، وقد أثبت عدد من الدراسات كدراسة العنزي وآخرين (٢٠١٧) وجود علاقة بين القصور في مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي المنخفض لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، أما الخولي (٢٠١٣) فأكّد أن مهارة التلخيص أثبتت فعاليتها وأهميتها في تحسين مهارات الفهم القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، مقارنةً بمهارة أخرى من مهارات الفهم القرائي. وأخيرًا جاءت دراسة بويل Boyle (٢٠١٠) لتثير الانتباه إلى القصور الرّاهن عند طلبة صعوبات التَّعلُّم في مهارة تدوين الملاحظات، وتثبت ارتباطها المباشر بتحصيلهم الأكاديمي. كما اتفق ترتيبها في الدراسة الحالية من حيث درجة الافتقار – في المستوى الثالث- مع ما نتج عن دراسة رباح ومهيدات (٢٠١٧).

وبالنسبة للسؤال الثاني؛ فقد كشفت نتائجه عن متوسط عام بلغ (٣,٢٠٩)، ويُشير إلى أنّ مستوى الاحتياج لإستراتيجيات التَّعلُّم عند الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة مرتفع؛ مما يستدعي البحث حول الدواعي والأسباب، والشروع في دراسة هذه المشكلة وحلّها، وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم إلمام المعلمين بالإستراتيجيات الفاعلة واللازم تدريسها للطلبة بشكلٍ كافٍ، أو تقيّدهم بالطرق التقليدية في التدريس، أو تضمينهم للإستراتيجيات في أثناء التدريس دون التطرّق لتفاصيلها وخطوات تطبيقها؛ افتراضًا منهم أن الطلبة جميعهم يملكونها سلفًا من خلال مراحلهم السابقة. وعند النظر إلى النتائج؛ يتضح أنّ أكثر إستراتيجيات التَّعلُّم احتياجًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة مرتبة تنازليًا كالتالي: (١) جاءت بالمرتبة الأولى إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا، التي أثبتت العديد من الدراسات فاعليتها مع هذه الفئة في تحسين جوانب القصور الأكاديمي لديهم. وفي المقابل، أكّدت بعض الدراسات افتقارهم إليها مقارنة بأقرانهم، مثل دراسات: (عبد الحميد، ٢٠١٩؛ محمد وآخرين، ٢٠١٧؛ الكلثمي وعماشة، ٢٠١٣)، ويرى الباحثان أن سبب ارتفاع الاحتياج إليها؛ كون الطلبة في هذه المرحلة يستقلون بأنفسهم، ويعتمدون عليها في التعلّم، بعكس ما كانوا عليه في المرحلة السابقة، فهُم بحاجة إلى إستراتيجيات التنظيم الذاتي؛ حتى تتحقّق أهداف التعلّم المرجوّة بلا قيود أو تحدّيات. أما الإستراتيجيات التي احتلّت المرتبة الثانية فكانت: (٢) إستراتيجيات الفهم القرائي، وتليها (٣) إستراتيجيات التعبير الكتابي؛ نظرًا لأهمية هاتين المهارتين واحتلالهما مرحلتين متقدّمتين في كل من مكونات القراءة والكتابة، وكونهما تشكّلان صعوبة بالغة لدى مُعظم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في هذه المرحلة بالذات.

أما الإستراتيجية الأقل احتياجًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في هذه المرحلة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؛ هي إستراتيجيات تطوير مهارات التفكير الإبداعي، والتي ربّما حصدت مستوى احتياج أقل من قريناتها؛ لأن المعلمين قد لا يتوقّعون من أولئك الطلبة

اكتساب تلك المهارات، أو لا يؤمنون بقدراتهم للوصول إلى ذلك المستوى المرتفع من الأداء، أو قد يعتقدون أنها ليست من الأولويات؛ بسبب أن هناك مهارات ومتطلّبات لم تُلبَّ ضمن احتياجاتهم الأساسية للتعلم. أما فيما يتعلّق بالسؤالين الثالث والرابع؛ فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف وجهة نظر المعلمين المعلمين حول المهارات الدراسية أو إستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إلى تعلمها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، تُعزى لـمُتغيّري: الجنس والمؤهل العلمي. وقد يعود ذلك إلى أن معلمي الصفوف العامة الذين استجابوا على أداة الدراسة الحالية، جميعهم تتضمن فصولهم الدراسية طلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ويتلقون دورات تدريبية حول هؤلاء الطلبة؛ وبالتالي لديهم المعرفة المناسبة حول خصائصهم، ولديهم دراية تامة بمهاراتهم لكونهم يقضون معهم أوقاتًا طويلة.

التوصيات

بناءً على النتائج التي أسفَرت عنها الدراسة؛ يوصي الباحثان بما يلي:

١. قياس مهارات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم الدراسية، وإستراتيجيات التَّعلُّم بشكل منتظم، ومراقبة امتلاكهم لهذه المهارات والإستراتيجيات باستخدام طرق قياس رسمية وغير رسمية، وبنائية مختلفة لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.

٢. حثّ معلمي التعليم العام، ومعلمي صعوبات التَّعلُّم بتدريس إستراتيجيات التعلّم والمهارات الدراسية للطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم ضمن البرامج التعليمية والتدخّلات التربوية؛ وأن تكون جزءاً من الخطط التربوية الفردية لدى هؤلاء الطلبة في هذه المرحلة.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التَّعلُّم، ومعلمي الصفوف العامة، لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم المهارات الدراسية، وإستراتيجيات التعلم، مع تزويدهم بدليل للتطبيق والاستخدام.

٤. التركيز عند تعليم المهارات الدراسية –سواء من قِبل معلمي التعليم العام، أو معلمي صعوبات التَّعلُّم– على مهارات القراءة الفاعلة، والبحث والتقصي، وكيفية تدوين الملاحظات، ومهارات التلخيص، ومهارات إدارة الوقت وجدولته.

٥. التركيز عند تعليم إستراتيجيات التَّعلُّم على إستراتيجيات التنظيم الذاتي، وإستراتيجيات التعبير الكتابي، والاستيعاب القرائي.

أما على الصعيد البحثي؛ فيوصي الباحثان بإجراء دراسات حول فاعلية إستراتيجيات التَّعلُّم في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات، واستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية وغيرها في المرحلة المتوسطة، وأثر تعليم الطلبة المهارات الدراسية المختلفة في التحصيل الدراسي، وإجراء دراسات عن واقع تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.

المراجع

- **المراجع العربية:**

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (٢٠١٤). صعوبات التَّعلُّم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي.

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (٢٠١٩). صعوبات التَّعلُّم ودور معلمي التعليم العام. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أسعد، فرح أيمن. (٢٠١٧). استراتيجيات التَّعلُّم النشط. دار ابن النفيس.

بيندر، ويليام ن. (٢٠١١). صعوبات التَّعلُّم: الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس. (عبد الرحمن سليمان، السيد التهامي، ومحمود الطنطاوي، مترجمون). عالم الكتب (تاريخ النشر الأصلي نُشر ٢٠٠٨).

جابر، عبد المطلب، الخثلان، عبد الرحمن، السويلم، عمر، والعوهلي، محمد. (٢٠٠٦). لمهارات الدراسية الجامعية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

الحريري، رافدة. (٢٠١٢). التقويم التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحساني، سامر عبد الحميد. (٢٠١٥). الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة جدة، مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٦٤ (٢). ٧١٢ – ٦٨٥.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى، الزريقات، إبراهيم، الروسان، فاروق، الناطور، ميادة، السرور، ناديا، الصمادي، جميل، يحيى، خولة، والعمايرة، موسى. (٢٠١٣). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر.

الخولي، منال علي محمد. (٢٠١٣). أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية لجامعة سوهاج، ٣٤، ٦٥-١٠٦.

رباح، مهند ناجد، ومهيدات، محمد علي. (٢٠١٧). المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في منطقة الجليل الأسفل [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). علم نفس نمو الطفولة والمراهقة. عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). صعوبات التَّعلُّم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. دار النشر للجامعات.

شبير، عماد رمضان محمد، وعيسى حازم زكي. (٢٠١١). أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر في غزة]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

عبد الحميد، الشيماء ناجي. (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التَّعلُّم المنظم ذاتيًا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ٣ (٩)، ٥٧ – ٨٦.

علي، محمد النوبي محمد. (٢٠١١). صعوبات التَّعلُّم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء.

العنزي، عبلة حمد، والتازي، نادية، والقرعان، جهاد. (٢٠١٧). العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم والعاديين بدولة الكويت، مجلة علوم التربية، (٦٨). ٦٨- ٨٢.

غنايم، عادل. (٢٠١٥). البرامج العلاجية لصعوبات التَّعلُّم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غنيمات، موسى محمد. (٢٠١٥). صعوبات التَّعلُّم: واقع وآفاق. دار المعتز.

- **المراجع الأجنبية:**

Abdul Hamid, Sh. N. (2019). The Effectiveness of a Treatment Program Based on a Self-Organized Learning Strategy to Reduce Reading Disabilities in Improving Academic Self-Concept among People with Learning Disabilities. Arab Journal of Literature and Human Studies, 3 (9), 57-86.

Abu Nyan, I. S. F. (2014). Learning Disabilities: Teaching Methods and Cognitive Strategies. International publisher.

Abu Nyan, I. S. F. (2019). Learning Disabilities and the Role of General Education Teachers. King Salman Center for Disability Research.

Al-Anzi, A., Al-Tazi, N., and Al-Qura'an, J. (2017). The Relationship between Time Management Skill and Academic Achievement among Students with Learning Disabilities who are Ordinary in the State of Kuwait, Journal of Education Sciences, (68). 68-82.

Al-Hassani, S. A. (2015). Services Provided to Middle School Students with Learning Disabilities in Public Schools in Jeddah, Journal of Education at Al-Azhar University, 164 (2). 712-685.

Ali, M. A. M. (2011). Learning Disabilities between Skills and Disorders. Safaa House.

Al-Khatib, J., Al-Hadidi, M., Al-Zureikat, I., Al-Rousan, F., Al-Natour, M., Al-Sorour, N., Al-Smadi, J., Yahya, K., Al-Amayreh, M. (2013). Introduction to the Education of Students with Special Needs. Thought House.

Al-Khouli, M. A. M. (2013). The Effect of Training on Two Strategies for Generative Learning in Metacognitive Skills and Academic Self-Concept among Second-Grade Students with Reading Comprehension Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia, The Educational Journal of Sohag University, 34, 65-106.

Al-Zayat, F. M. (1998). Learning Disabilities, Theoretical, Diagnostic and Therapeutic Foundations. University Publishing House.

Asaad, F. A. (2017). Active Learning Strategies. Dar Ibn Al-Nafees.

Barone, D. M., & Mallette, M. H. (Eds.). (2013). *Best practices in early literacy instruction*. Guilford Publications.

Binder, W. N. (2011). Learning Disabilities: Characteristics, Recognition and Teaching Strategies. (Abd al-Rahman Suleiman, Al-Sayyid Al-Thami, and Mahmoud Al-Tantawi, Translators). World of Books (Original Publication date published 2008).

Boon, R., & Spencer, V. (2010). Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success. Sourcebooks, Inc..

Boyle, J. R. (2001). Enhancing the note taking skills of students with mild disabilities. Intervention in School and Clinic, 36(4), 221-224.

Boyle, J. R. (2010). Note-taking skills of middle school students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *43*(6), 530-540.

Boyle, J. R., Rosen, S. M., & Forchelli, G. (2016). Exploring metacognitive strategy use during note-taking for students with learning disabilities. Education 3-13, 44(2), 161-180.

Boyle, J., & Scanlon, D. (2019). Methods and strategies for teaching students with mild disabilities: A case-based approach. Cengage Learning.

Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope. Learning Disability Quarterly, 28(2), 122-124.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.

Ghanayem, F. (2015). Learning Disabilities Treatment Programs. March House for Publishing and Distribution.

Ghunaimat, M. M. (2015). Learning Disabilities: Reality and Prospects. Al Moataz House.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston, Person Education.

Hariri, R. (2012). Educational Evaluation. House Curriculum for Publication and Distribution.

Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities. John Wiley & Sons.

Hougen, M & Smartt, S. (2015). Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment. Brookes Publishing: Maryland.

Jaber, A., Al-Khathlan, A., Al-Suwailem, O., and Al-Ohali, M. (2006). For Undergraduate Coursework Skills. King Fahd University of Petroleum and Minerals.

Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). Learning disabilities and related mild disabilities. Cengage Learning.

Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (2015). Learning disabilities and challenging behaviors: Using the Building Blocks model to guide intervention and classroom management. Paul H Brookes Publishing.

Moytzouri, A. (2019). Contribution of Conceptual Mapping to Understanding and Memorizing: An Intervention Program for a Student with Special Learning Difficulties in the History Lesson. Online Submission, 3(1), 99-110.

Newhall, P. W. (2008). Teaching time management to students with learning disabilities. Adapted from Study Skills: Research-Based Teaching Strategies. Prides Crossing, MA.

Novak, J. D. (2010). Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Routledge.

Platt, J. M., & Olson, J. L. (1997). Teaching Adolescents with Mild Disabilities. Brookes/Cole Publishing Co., 511 Forest Lodge Road, Pacific Grove, CA 93950-5098.

Rabah, M. N., and Muhaidat, M. A. (2017). Study Skills of Students with Learning Disabilities in the Lower Galilee Region [Master's thesis, Yarmouk University]. The System House Database.

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). Strategy instruction for students with learning disabilities. Guilford Publications

Shabir, I. R. M., and Issa H. Z. (2011). The Effect of Problem Solving Strategy in Treating Mathematics Learning Disabilities Among Eighth Grade Basic Students [Master Thesis, Al-Azhar University in Gaza]. The system house database.

Shapiro, E. S. (2011). Academic skills problems: Direct assessment and intervention. Guilford Press.

Simpson, S. (2015). Essential Study Skills.

Smialek, M. A. (2006). Off the bus!: how teachers can help students and parents transition to middle school. Rowman & Littlefield Education.

The IRIS Center. (2013). Study skills strategies (part1): Foundations for effectively teaching study skills. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ss1/#content

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2019). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Pearson.

Wendling, B. J., & Mather, N. (2019). Essentials of Evidence-Based Academic Interventions. Joh Wiley & sons.

Wong, L. (2014). Essential study skills. Nelson Education.

Zahran, H. A. (2005). Psychology of Childhood and Adolescence Development. The World of Books.

تم بحمد الله

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Abstract (5)

The current study aimed at identifying the study skills and learning strategies that middle school students with learning disabilities needed to learn from the perspective of Arabic language teachers in general education in the city of Jeddah. Also, the study attempt to identify the differences in teachers' views when applying the study variables (gender and educational qualification). The descriptive survey approach was used to achieve the study goals. The researchers developed a questionnaire consisting of (17) items, divided into two dimensions, the first dimension: (study skills), and included (9) items, and the second dimension (learning strategies), which included (8) items. A sample of (114) male and female middle school Arabic language teachers teaching in general classes, including students with learning disabilities. The results showed that study skills were highly needed by students with learning disabilities in middle schools with an average of (3.185). The study also showed learning strategies highly needed by students with learning disabilities with an average of (3.209). The study did not show any statistically significant differences when applying the variables of the study.

Key Words: Learning Disabilities in Middle Schools, Study Skills, Learning Strategies.

Study Skills and Learning Strategies Needed by Students with Learning Disabilities in the Middle Schools from the Arabic Language Teachers Perspective in the City of Jeddah

Researcher Preparation

Dr. Samer A. Alhassani
Associate Professor of Special Education
University of Jeddah

A. Kholud H. Alfarsi
Researcher in the Department of Special Education
University of Jeddah

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal