

## تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر من وجهة نظر معلمي التعليم العام

(قُدّم للنشر في 2020/4/6، وقَبِل للنشر في 2020/5/9)

د. سامر عبد الحميد الحساني  
أستاذ التربية الخاصة المشارك  
كلية التربية، جامعة جدة

Samer Abdulhameed Al- Hassani

Associate Professor of Special Education, Faculty of  
.Education, University of Jeddah

أ.خالد صالح على زيدان  
معلم صعوبات تعلم، تعليم جدة

Khalid Saleh Zaidan

Teacher of Learning Disabilities, Jeddah  
Education Administration

### الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، ومستوى تعامل هؤلاء المعلمين مع خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صمم الباحثان استبانة تكونت من (23) فقرة توزعت على محورين هما: المحور الأول ويتضمن تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر من الجوانب الانفعالية، والأكاديمية، والاجتماعية، والمحور الثاني ويتضمن تعامل معلمي التعليم العام مع خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر. وقد تكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة لمعرفة تقديراتهم لتأثير خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر، ومستوى تعاملهم مع هذا التأثير، والفروق في الاستجابات بناء على عدد من المتغيرات: مرحلة التدريس، والجنس، والدورات التدريبية. وقد أسفرت النتائج عن تأثير منخفض لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر بشكل عام بمتوسط (2.16)، حيث كان التأثير (مرتفعاً) على المجال الأكاديمي بمتوسط (2.55)، ومنخفضاً على المجالين الاجتماعي بمتوسط (2.20)، والانفعالي بمتوسط (2.36). كما أظهرت الدراسة مستوى تعامل (مرتفع) لمعلمي التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر بمتوسط (3.20)، ولم تكشف الدراسة عن أي فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي التعليم لتأثير خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر تعزى للمتغيرات موضع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، غرفة المصادر، معلمو التعليم العام

### Abstract:

The purpose of this study was to identify the effect of students with learning disabilities going to resource rooms during the school day from the general education teachers' perspective and how the teachers deal with effect of students with learning disabilities going to resource rooms. To achieve the goals of this study, the researchers designed a questionnaire consisting of (23) phrases distributed on two Dimensions: the first Dimension includes the effect of students with learning disabilities going the resource room from the emotional, academic, and social aspects. The second Dimension includes general education teachers dealing with the going of those students with learning disabilities to the resource room. The sample of the study consisted of (160) male and female teachers to know their perspective on the effect of students with learning disabilities going to the resource room and how to deal with this effect. Also, to understand the differences in their responses based on some variables: the teaching stage, gender, and training courses. The results revealed that the effect of students' going to the resource rooms was (low) in general with an average of (2.16), and the effect was (high) on academic field with an average of (2.55), and the effect was (low) on the social and emotional areas with an average of (2.20) and (2.36). The study also showed a (high) level of interaction of general education teachers with the going of students with learning disabilities to the resource room with an average of (3.20), The study did not reveal any statistically significant differences in the teacher's perspective on the effect of students with learning disabilities going to the resource room due to the variables in the study.

**Key words:** Learning Disabilities, Resource Room, General Education Teachers

## المقدمة:

من (17%) إلى (52%)، في حين انخفضت نسبة الملحقين منهم بغرفة المصادر من (59%) إلى (35%) وذلك بحسب وزارة التعليم الأمريكية U.S. Department of Education في العام 2008 (Lerner & Johns, 2012). هذه النسب المتزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في فصول التعليم العام بحاجة ماسة لمتابعة أحوال تعليمهم من كافة الجوانب، لذا يؤكد (Hallahan, Kauffman, (2005) Lloyd, Weiss, & Martinez على ضرورة التقييم المستمر لبيئات الفصول التعليمية والمراجعة المستمرة لتقدم ذوي صعوبات التعلم وأن هذه المتابعة لا بد وأن تكون جزءاً من عملية اتخاذ القرار التربوي المتعلق بالبدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم.

إن قضاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأجزاء طويلة من اليوم الدراسي داخل فصول التعليم العام يفرض علينا معرفة ما يجب أن تكون عليه تلك التفاعلات بين معلمي التعليم العام وذوي صعوبات التعلم، ولعلّ (Bender 2008) يوضح لنا ذلك من خلال حديثه عن أهمية مراقبة معلمي التعليم العام للتفاعلات التدريسية داخل حجرة الصف وبخاصة مع ذوي صعوبات التعلم، وأن يكون ذلك بشكلٍ منظم يكفل لهؤلاء الطلبة مواجهة تحدياتهم دون أن نسلّمهم لتعقيدات هم في غنى عنها تحول دون استفادتهم من التدريس داخل الفصل، خاصة وأن بعض المعلمين يذهب إلى أن يطلب المساواة في الاستجابات والتفاعلات بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. ولا يمكن القول بأن مقابلة احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة عموماً وذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد تنحصر في الوفاء بمتطلبات تعلمهم الأكاديمي فقط داخل الفصول، بل يجب التنبيه لاحتياجاتهم التي تنشأ من عوامل متنوعة يصفها (Mitchell 2008) وهو الخبير في الدمج بأنها احتياجات حسية، وجسدية، وفكرية، وانفعالية يمكننا ملاحظتها من خلال الصعوبة التي يجدها هؤلاء الطلبة في إحراز تقدم أكاديمي، أو اكتساب المهارات الاجتماعية أو حتى تحقيق الاحترام لذواتهم.

ومهما كان مستوى التعليم المقدم لذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، إلا أن الحاجة لا تنفي

منذ ظهور قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (The Individuals with Disabilities Education Act) (IDEA)، كان الاهتمام منصّباً على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، ولذلك نلاحظ أن ما نسبته (95%) من مجموع الأفراد ذوي الإعاقة ممن تتراوح أعمارهم بين (3-21) عامًا يتلقون خدمات تعليمهم في المدارس العادية، وذلك بين العامين (2009-2010) (Nachazel & Yohn, 2012). وباعتبار وجود (2.3) مليون طالب مشخصاً بصعوبات تعلم، يتلقى منهم ما نسبته (35%) خدمات التربية الخاصة (Learning Disabilities Association of America [LDA], 2020). كان من المهم تسليط الضوء على هذه الفئة وعلى البدائل التربوية التي يتلقى فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم الخدمات التربوية. مع التأكيد على الجوانب الاجتماعية والانفعالية لهؤلاء الطلبة والتي تكفل برعايتها والاهتمام بها القانون الذي أصدرته الولايات المتحدة الأمريكية في العام 1965 وعرف وقتذاك بقانون التعليم الابتدائي والثانوي (أبو نيان، 2019).

ولأن دمج الأفراد ذوي الإعاقة اليوم من صميم سياسات الأنظمة التعليمية؛ فتعكف المدارس على تمكين جميع الطلبة من الوصول إلى مجموعة متكاملة من الفرص التعليمية والاجتماعية، ويشمل ذلك المناهج الدراسية، والتقييم، وتسجيل تقدم الطلبة، والهدف من ذلك إنما يتمثل في ضمان حصول الطلبة على جميع الخدمات بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Mittler, 2000).

وباعتبار فصول التعليم العام هي البديل التربوي الذي يوصي به العديد من التربويين، وأن المطالبة بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم العام أسوة بأقرانهم شكّلت جزءاً كبيراً من المطالبات ذات العلاقة بتعليم ذوي الإعاقة (العدل، 2013)، نجد اليوم أن أكثر من نصف الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يتلقون تعليمهم داخل فصول التعليم العام، ففي السنوات القليلة الماضية ارتفعت نسبة المستفيدين من التعليم داخل فصول التعليم العام من ذوي صعوبات التعلم

الذي يتلقاه الأقران بنفس الوقت بالغ الأهمية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهاج، والأهداف المرسومة سواء من قبل معلم الصف العام، أو من وزارة التعليم، بالإضافة إلى الأساليب والاستراتيجيات التعليمية، وتفاعل الطلبة فيما بينهم بشكل مباشر، أو غير مباشر من خلال الاستراتيجيات كتعليم الأقران، وخلافه. كما أن خروج الطلبة -بلا شك- لافت لنظر الطلبة الآخرين، ويترتب عليه ردود فعل تجاه الطلبة الذين يذهبون إلى غرف المصادر سواء بشكل إيجابي أو سلبي، وقد ينتج عنه آثاراً نفسية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يذهبون إلى غرف المصادر؛ ولذلك فإن معرفة الآثار المترتبة على خروج الطلبة إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي بشكل دقيق، ومن مصادر قريبة من الطلبة، كمعلمي الصفوف العامة؛ من شأنه أن يساعد في معرفتها أولاً بشكل دقيق، ثم وضع المقترحات لتجنبها، أو التخفيف من آثارها المباشرة وغير المباشرة. وتشير دراسة (Wiener & Tardif, 2004) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون تعليمهم في الصف العام أقل مشاكل سلوكية من أقرانهم الذين يتلقون جزءاً من تعليمهم في غرف المصادر. وتشير أيضاً الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية كدراسة خراغلة (2011)، ودراسة الحساني (2015) الذي وجد أن الطلبة في الصف العام توقعاتهم الأكاديمية نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم الذين يذهبون إلى غرف المصادر متدنية، ويظهرون بعض أنماط السخرية نحوهم.

وفي المقابل فإن معلمي الصفوف العامة مطالبون بإجراء عدد من التدخلات والإجراءات للحد من آثار خروج الطلبة إلى غرف المصادر في المجالات الأكاديمية، كفقدان المعلومات أثناء تعيب الطالب عن الحصص متواجداً في غرفة المصادر، والمجالات الانفعالية، والاجتماعية، كالسخرية التي يبديها بعض الطلبة تجاه ذوي صعوبات التعلم، وهم يهتمون بالذهاب لغرفة المصادر، وما قد ينتج عنها من تدني لمفهوم الذات. وبدون القيام ببعض التعديلات وإحكام الإجراءات أثناء خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف وعودتهم إليه، فإن الآثار قد تتفاقم، لذلك فإن التعرف إلى هذه

ذهايم لغرفة المصادر، لكونها واحدة من الصفات الأساسية لذوي صعوبات التعلم التي ذكرها (Fletcher, 2007) Lyon, Fuchs, & Barnes بأنهم يحتاجون إلى إجراءات تربوية علاجية خاصة. كما أننا نعلم بأن بعض المهارات يصبح من الأكثر احتمالية أن تُكتسب ويسهل تعليمها في بدائل تربوية محددة، لكن ما يجب قوله هنا هو أن المكان الخاص ليس هو ما يكسب التربية الخاصة فاعليتها أو خصوصيتها، بل استراتيجيات التدريس الفعالة ونهج التعليم الفردي هو ما يضي لها ذلك (Zigmond, 2003).

ورغم الدور البارز الذي تقدمه غرف المصادر كبديل تربوي لذوي صعوبات التعلم، إلا أن ثمة مشكلات وآثار جانبية يخلّفها ذهاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهذا البديل، كعدم مواكبة التدريس داخل غرفة المصادر للمناهج التي يدرسها الطلبة داخل الصف العادي، حرمان الطلبة من العديد من النشاطات والخبرات التي يمارسها أقرانهم العاديون داخل الصف مما ينعكس سلباً على دافعيتهم ومفهوم ذاتهم (جرار، 2008؛ سهيل، 2012). ويمكن تدارك مثل هذه الآثار السلبية من خلال رفع وتيرة التنسيق بين معلمي غرف المصادر ومعلمي التعليم العام، ليتسنى لذوي صعوبات التعلم تحقيق الاستفادة القصوى من برامج صعوبات التعلم دون تأثيرات جانبية تطال الطالب وتحصيله الأكاديمي وكافة جوانب شخصيته.

#### مشكلة الدراسة:

تقتضي الأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف العام إلى غرفة المصادر في أيام محددة من الأسبوع لكونها البديل التربوي المناسب لهم بحسب الإدارة العامة للتربية الخاصة (2015) في أوقات مجدولة من اليوم الدراسي، وفي هذا الوقت يحصل الطلبة الآخرون على تعليمهم من قبل معلم الصف العام، سواء في نفس المجال الأكاديمي الذي يذهب من أجله الطلبة إلى غرف المصادر، أم في مجال أكاديمي آخر. وعلى الرغم من حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الخدمات المتخصصة في غرف المصادر، إلا أن نوعية التعليم

1. تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر أثناء سير اليوم الدراسي من وجهة نظر معلمهم من الجانب الانفعالي، والأكاديمي، والاجتماعي.
2. الفروق في تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر بناء على المتغيرات التالية: مرحلة التدريس، الجنس، الدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم.
3. مستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء حصصهم.

#### أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية من جانبين اثنين:

1. الأهمية النظرية: تتضح أهمية هذه الدراسة في كونها تناولت جانباً مهماً من الجوانب التي قد يطأها تأثير صعوبات التعلم وهي الجوانب الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية، خاصة وأن العلماء في تناولهم لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية اتفقوا على ضرورة التدخل حال طال تأثير تلك الصعوبات هذه الجوانب، مع اختلافهم حول الربط بين الخصائص الاجتماعية والانفعالية وطبيعة صعوبات التعلم (أبو نيان، 2019). كما تزداد أهمية هذه الدراسة بتناولها لتعامل معلمي التعليم العام مع ذوي صعوبات التعلم كون فصولهم حاضنة هؤلاء الطلبة طيلة اليوم الدراسي.
2. الأهمية العملية: يمكن توضيح الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال الإشارة إلى إمكانية الاستفادة من نتائجها في معالجة أي تأثيرات قد يقف خلفها خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر، حيث لاحظ الباحث الرئيس من خلال عمله كمعلم صعوبات تعلم بعض التأثيرات التي تظال الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الجوانب الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية بسبب خروجهم من الفصل للذهاب لغرفة المصادر، مؤملاً في أن تكشف هذه الدراسة عن هذه التأثيرات بشكل دقيق. كما يمكن

الإجراءات، وجوانب القصور في هذا الشأن من شأنه أيضاً تسليط الضوء بشكل شامل على التفاعلات من هذا النوع، وتلافي جوانب القصور. ولذلك تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى التأثير المحتمل جراء ذهاب الطلبة إلى غرف المصادر، وتعامل معلمهم مع ذهابهم وعودتهم والإجراءات التي يتخذونها في المواقف التعليمية المختلفة.

#### أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام؟
2. ما مستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر في حصصهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى لمرحلة التدريس (صفوف أولية، صفوف عليا، المرحلة المتوسطة)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى للجنس (ذكو، إناث)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى للدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم (دورتان فأقل، 3-4 دورات، 5 دورات فأكثر)؟

#### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي :

خلال معلم متخصص لمعالجة المهارات الأساسية وبخاصة في مادتي لغتي والرياضيات.

3. **معلمو التعليم العام:** يقصد بمعلمي التعليم العام في هذه الدراسة، المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس المواد داخل فصول التعليم العام الحاضنة لذوي صعوبات التعلم.

4. **غرفة المصادر:** فصل دراسي يأتي إليه الطلبة لفترة جزئية من اليوم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة (ماكمنارا، 2008). ويعرف الباحثان إجرائياً غرفة المصادر بأنها: حجرة دراسية تستهدف الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويتم تعليمهم داخلها من خلال خطة تربوية فردية تناسب واحتياجات الطلبة.

#### الإطار النظري والدراسات السابقة:

يقع الإطار النظري للدراسة الحالية في عدد من الصفحات، يتناول الباحثان فيها صعوبات التعلم دون إسهاب، ثم يأتي بعد ذلك الحديث عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم داخل فصول التعليم العام، وينتهي الإطار النظري بلمحة عامة عن البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم وخاصة غرفة المصادر.

#### مقدمة:

تستمد صعوبات التعلم أهميتها كحقل حاضن للبحوث والممارسات المهنية من جوانب عدة، منها وأهمها العدد الكبير من الطلبة المخدمين من ذوي صعوبات التعلم مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى، إضافةً إلى أن هذا الحقل -أي صعوبات التعلم- أخذ في النمو بشكل سريع ومطرد، كما أن ثمة تزايد آخر يمكن تحديده من خلال النظر إلى أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين فترة زمنية وأخرى، وإن كان هذا التزايد يقل عن ذلك الذي شهدته الست سنوات التي جاءت بعد سن التشريعات التي تطالب المدارس بتزويد الخدمات لطلابها من ذوي صعوبات التعلم، حيث نلاحظ انخفاض نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تم تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم بين العامين (2002-2011) بنسبة (18%) وربما يعزى الأمر في ذلك لتغير

الاستفادة من هذه النتائج في رسم التصورات حول مستوى تعامل معلمي التعليم مع ذوي صعوبات التعلم لتطوير مستوى الخدمات المقدمة لهم داخل فصول التعليم العام.

#### حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف إلى تأثير خروج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر معلمهم، ومستوى تعامل هؤلاء المعلمين مع خروجهم.
2. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس جدة الحكومية المدرج بها برامج صعوبات التعلم.
3. **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مدارس جدة الحكومية المدرج بها برامج صعوبات التعلم.
4. **الحدود الزمانية:** جمعت بيانات هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1440/1441.

#### مصطلحات الدراسة:

1. **تأثير خروج:** يقصد بتأثير الخروج الانعكاسات السلبية التي قد يقف وراءها خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من فصولهم الدراسية وتطال الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية.
  2. **صعوبات التعلم:** بحسب وزارة التعليم السعودية (2015) يمكننا تعريف صعوبات التعلم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (10).
- ويعرف الباحثان صعوبات التعلم إجرائياً بأنها: خدمات التربية الخاصة التي تقدم لأولئك الطلبة الذين يظهرون تبايناً ملحوظاً بين قدراتهم العقلية والإنجاز الدراسي، من

التعلم هم أكثر عرضة للرفض الاجتماعي من أقرانهم العاديين، كما أن العديد منهم لديهم أصدقاء أقل وأنهم لا يحظون بالمكانة الاجتماعية التي ينبغي أن يكون عليها أقرانهم من نفس مستواهم العمري، إضافة إلى انخفاض مفهوم الذات لدى أعداد كبيرة من هؤلاء الطلبة. كما يمكن الإشارة هنا إلى أن نسبة لا بأس بها من ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلك المشكلات الاجتماعية والانفعالية، كما أن تأثير هذه المشكلات قد يستمر لفترات طويلة، وفي هذا الصدد تشير الدراسات والأبحاث في مجال صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي المتعلق بذوي صعوبات التعلم، تشير إلى أنه يغلب على هؤلاء الطلبة: الافتقار للمهارات الاجتماعية، والافتقار للإدراك الملائم للمواقف، إضافة إلى عدم التقبل من الآخرين وصعوبة التكيف الشخصي والاجتماعي (العربي، 2015). ويتحدث (Bender 2008) عن الأسباب التي أكسبت البحث في الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة خلال الثلاثين سنة الماضية، منها:

1. يعتبر النمو الشخصي والاجتماعي أمرًا ملحقًا في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
2. تؤثر كثير من المتغيرات الشخصية والاجتماعية على التحصيل الأكاديمي.
3. قد ترتبط بعض المتغيرات الشخصية بجودة ونوع العمل المتوقع أن يقدمه معلم التربية الخاصة أو معلم الفصل للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
4. توجد بعض البراهين والأدلة على أن المتغيرات الشخصية والاجتماعية تلعب دورًا هامًا في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.
5. إن متغيرات الكفاءة الاجتماعية والانفعالية سوف يستمر تأثيرها على ذوي صعوبات التعلم طيلة مراحل حياتهم.

#### الطلبة ذوو صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام:

بالعودة مجددًا لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) نلاحظ التأكيد على ضرورة تعليم الطلبة في البيئات الأقل تقييدًا، فسحب الطلبة خارج فصولهم الدراسية يعد أكثر تقييدًا إذا ما قارنا ذلك بدمجهم الكامل في الفصول، ومن

محكات التشخيص المستخدمة لتحديد ذوي صعوبات التعلم. وتشكل صعوبات التعلم محور اهتمام للعديد من العلماء من مختلف المجالات كالتربوي، وعلم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم، ومردّ هذا الاهتمام نتيجةً للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم، كما أن التوعية بماهية صعوبات التعلم وخصائص طلابها جعلت من صعوبات التعلم موضوعًا ساخنًا يتناوله الباحثون (القمش والجوالدة، 2016).

#### خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

إن واحدة من أبرز خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم أنهم مجموعات غير متجانسة؛ لذا نجد أنه من الصعب يمكن تحديد إجراءات تربوية علاجية واحدة مع جميع هؤلاء الطلبة حيث نجد أنهم يعانون من مشكلات مختلفة لا تقتصر على جانب بعينه (Swanson, Hoskyn, & Lee, 1999). وبالرغم من عدم تجانس ذوي صعوبات التعلم واختلاف احتياجاتهم إلا أن بعض الخصائص تأتي شائعة عند الكثير منهم يذكر (Reid, Lienemann, & Hagaman 2013)، كالمشكلات المختلفة في المجالات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية والانفعالية. ولأن صعوبات التعلم توصف بأنها إعاقة غير مرئية (خفية) تبدو فرص المعلمين في التعرف على ذوي صعوبات التعلم قليلة مقارنة بذوي الإعاقات الأخرى، إلا أن بعض الخصائص تسهم في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم لعل أبرزها:

1. صعوبة غير متوقعة أو ضعف أكاديمي في مجال أكاديمي واحد أو أكثر.
2. الافتقار لاستراتيجيات التعلم الفعالة مع بروز واضح وصعوبات كبيرة في التفكير، والاستيعاب للنصوص وكذلك في الاستدلال (Vaughn, Bos, & Schumm, 2018).

وإلى جانب المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم تبرز المشكلات الاجتماعية والانفعالية كواحدة من خصائص ذوي صعوبات التعلم، فالخطيب (2013) ينقل بعض الدراسات والأدلة التي تؤكد بأن الطلبة ذوي صعوبات

ولكي نحقق المزيد من النتائج الجيدة بالنسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام يذكر Hallahan et al. (2005) بعض التوصيات التي قد تفضي إلى تجويد تدريس ذوي صعوبات التعلم منها:

1. ضرورة قيام معلم التعليم العام بعمل تقييم ذاتي لاتجاهاته نحو الطلبة المختلفين.
2. ضرورة أن يستخدم المعلم العديد من المواد والأساليب التدريسية الفعالة.
3. أن يهيئ المعلم مناخًا يحترم اختلافات الأفراد داخل الفصل من خلال تسخير المجالات الحائطية وكن الكتب وجماعات النقاش لخدمة هذا الغرض.
4. تدعيم بيئة التعلم التفاعلية في الفصل.
5. التنوع في أساليب التقييم المستمر.
6. الاشتراك مع المتخصصين والأسر في سبيل الارتقاء بالتعليم المقدم ل هؤلاء الطلبة.

كما يقدم Lerner & Johns (2015) بعض الاستراتيجيات العامة والتي تبدو في غاية الأهمية عند التدريس داخل فصول الدمج:

1. ابدأ الدرس الجديد بمراجعة التعلم السابق.
2. أخبر الطلبة الهدف من الدرس.
3. اجلس الأفراد ذوي الإعاقة بالقرب منك.
4. علم جميع الطلبة مهارات الاستدكار ونماذج ذلك.
5. استخدم التعليم المتمايز.
6. لخص ما تم تعلمه بنهاية شرح كل درس.

إن واحدة من الحقائق التربوية المشاهدة هي عدم وجود فصول متجانسة، وهذا يقودنا للاعتراف بجميع أشكال التنوع والاختلافات بين الطلبة، ومع سعي المدارس من الاقتراب من الهدف المتمثل في توفير التعليم لجميع الطلبة داخل الفصول، تُكرس الجهود والطاقت لتطوير مناهج تربوية مناسبة لمقابلة الاختلافات بين الطلبة، كما يجب على المعلمين إعادة التفكير في البيئات التعليمية والاجتماعية بما يسمح للطلبة من تطوير معرفتهم ومهاراتهم والقدرة على التفاعل مع كل المواقف. (Cohen, Brody, & Sapon-Shevin, 2004).

1. ما هي مناطق الضعف والقوة الأكاديمية التي يظهرها الطلبة؟

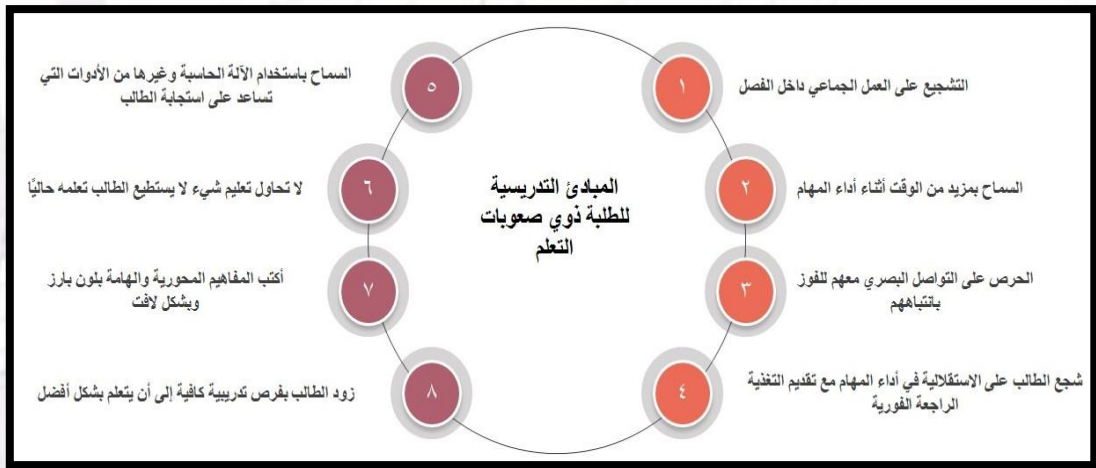
ناحية أخرى يمكن القول بأن الدمج الذي لا يراعي اعتبارات الطلبة الخاصة سيمنع المعلمين من زيادة تعلم الطلبة إلى الحد الأقصى (Swanson, Harris, & Graham, 2014). ولعل واحدة من المهام الأصلية لمعلمي التربية الخاصة تطوير مستوى معرفة معلمي التعليم العام بكيفية تلبية الحاجات المختلفة والخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة (الخطيب، 2008). كما أنه من الضروري جدًا التأكيد على مفهوم التدريس العادل والذي أثله شرف (2013) في معرض حديثه عن استراتيجيات التدريس التي تركز على أساس أهمية إشراك كل متعلم (عادي، ذو إعاقة) ليكون مشاؤكًا فعالًا في هذه الاستراتيجيات التي لا تنفذ بعيدًا عن المتعلمين.

إن قرار تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم بشكل جزئي، أو كامل اليوم الدراسي، يتم من خلال لجنة متعددة التخصصات تضم معلم الصف، ومعلم التربية الخاصة، وربما بعض الأخصائيين كذلك كالأخصائي النفسي، وتعنى هذه اللجنة باتخاذ القرار المناسب حول البديل المناسب للطلبة، لكن ما يجدر ذكره هنا هو أن قرار تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الخاص يلزم تقديم أدلة على تلبية الاحتياجات التعليمية والاجتماعية بشكل أفضل في تلك الفصول (Vaughn & Bos, 2019). ويضع Vaughn & Bos جوابًا للسؤال: لماذا يبدو قرار تعليم ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم مهمًا؟ حيث ذكروا بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يرغبون في تحقيق النجاحات داخل فصول التعليم كأقرانهم من نفس مستواهم العمري، لكن ذلك يستلزم تقديم الدعم التعليمي والسلوكي لهم.

كما يضيف Lerner & Johns (2015) بعض الفوائد التي قد يحققها تعليم ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، حيث ذكروا أن بقاءهم في هذه الفصول يزيد من حظوظ تواصلهم مع أقرانهم، ويجعل الطلبة العاديين أكثر تقبلًا لهم، كما أن مستوى التنسيق بين معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل سيبدو بمستوى أفضل.

5. هل قمت كمعلم ببعض التكييفات والاستراتيجيات لؤلاء الطلبة؟ وكيف كان تأثيرها؟  
وللوفاء بمتطلبات تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة داخل فصول تعليم العام والتي يقضي داخلها ذوو صعوبات التعلم وقتاً طويلاً، يضع القرشي (2012) بعض المبادئ التدريسية التي تساعد على ذلك يوضحها الشكل (1).

2. كيف يبدو مستوى الطلبة المشتبه بأن لديهم صعوبات تعلم مقارنة مع أقرانهم؟  
3. هل قدمت كمعلم تدريباً فعالاً لؤلاء الطلبة؟ إن كان الجواب: نعم، كيف كانت استجاباتهم إذا؟  
4. هل زودت كمعلم لؤلاء الطلبة بالدعم الأكاديمي الإضافي، سواء تمثل هذا الدعم في التعليم في مجموعات صغيرة أو على حدة؟



الشكل 1: المبادئ التدريسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

فصول التعليم العام؟ (Bateman, Lloyd & Tankersley, 2015).

البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم:

طبيعة المكان الذي يتلقى فيه الأفراد ذوو الإعاقة تعليمهم بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم يتم تحديده وفق بعض العوامل يحددها (Simpson, Rose, & Bakken, 2013):

حظي المكان الذي يجب أن يتلقى فيه الأفراد ذوو الإعاقة تعليمهم بتركيز متزايد خلال العشرين سنة الماضية، ونتج عن هذا التركيز العديد من التساؤلات:

1. قدرة الطالب على التركيز.
2. المهارات التي يحتاجها الطالب في التعلم.
3. مستوى التعليم الفردي الذي يحتاجه الطالب.
4. الاحتياجات الفريدة والخاصة المتعلقة بالطلاب.
5. متطلبات الخطة التربوية الفردية.
6. المرافق المدرسية المتاحة.

1. هل يجب أن يتلقى الأفراد ذوو الإعاقة تعليمهم إلى جانب أقرانهم العاديين في الفصول العامة؟
2. هل من الممكن أن يحصل الأفراد ذوو الإعاقة على نتائج أفضل حال تلقيهم التعليم في البدائل الخاصة مقارنة بفصول التعليم العام؟
3. هل يؤثر مكان تقديم الخدمات الخاصة لذوي الإعاقة على شكل وفعالية هذه الخدمات، أم أن الأمر يبدو سيان سواء قدمت هذه الخدمات في فصول خاصة أو



مجالات مختلفة. وتوضيح البدائل التربوية للأفراد ذوي الإعاقة يمكن الاستعانة بالجدول (1) الذي يوضح أماكن تعليم ذوي الإعاقة بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Vaughn et al., 2018, Figu

ويضيف (Simpson et al. (2013) بأنه وإلى جانب تعليم ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام يمكن تعليمهم كذلك في غرفة المصادر، والتي توفر تنظيمًا ووظائفًا أكثر اختلافًا من تلك الموجودة في فصول التعليم العام، كما يقوم معلم غرفة المصادر بالتعليم الفردي للطلبة في

### جدول 1: البدائل التربوية للأفراد ذوي الإعاقة.

الوصف	البديل التربوي
يعمل الطالب أكاديميا واجتماعيا في فصل التعليم العام طيلة اليوم الدراسي، ويقدم الأخصائيون الاستشارة لمعلم الفصل، ودعم الاحتياجات الفردية للطلبة حسب الحاجة.	المستوى الأول: فصول التعليم العام مع تقديم الاستشارة من المعلم المتخصص.
يشارك معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل في التخطيط والتدريس لجزء من اليوم الدراسي. وفيما يتعلق بكامل اليوم الدراسي، يتم تضمين الطالب في الفصول الدراسية العامة، حيث يتم تقديم خدمات الدعم.	المستوى الثاني: فصول التعليم العام مع تقديم التعليم التعاوني.
يتم وضع الطالب في فصل التعليم العام، ويتلقى تعليمه لجزء من اليوم المدرسي في فصل التربية الخاصة، والمعروف عادة باسم غرفة المصادر، وذلك لفترة محددة من الوقت كل يوم.	المستوى الثالث: فصول التربية الخاصة بشكل جزئي.
يتم تعليم الطلبة في فصول تعليمية خاصة داخل فناء المدرسة العادية، ويشارك مع طلاب التعليم العام في بعض الأنشطة كالتربية البدنية.	المستوى الرابع: فصول التربية الخاصة داخل مدارس التعليم العام.
يتم تقديم التربية الخاصة للطلاب في مدرسة تربية خاصة تخدم عادة الطلبة ذوي الإعاقة فقط.	المستوى الخامس: المدارس الخاصة.
يتلقى الطالب تعليمه في المنزل، أو يقيم في مدرسة أو مركز علاج يقدمان خدمات التربية الخاصة المرتبط بالمنزل.	المستوى السادس: مدارس، مراكز علاج دائمة، التعليم المرتبط بالمنزل.

### غرفة المصادر

إلى ثلاثة أنواع تتمثل في غرفة المصادر الفئوية، وبين الفئوية، وغير الفئوية. وعن أي أنواع غرف المصادر هذه الأكثر شيوعًا، يشير ماكنمارا (2008) إلى أن غرف المصادر الفئوية هي الأكثر شيوعًا حيث أن (80%) من الولايات تطبق هذا النوع من غرف المصادر.

ويسرد سهيل (2012) العديد من الفوائد والإيجابيات التي تنسب لغرفة المصادر وتواجد الطلبة فيها ومن هذه الفوائد والإيجابيات:

يتلقى ما نسبته (26.6%) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ما بين (21-59%) من الخدمات خارج فصول التعليم العام (Aud et al., 2012). ولعل الحاجة إلى الطرق والأساليب والوسائل التي تتناسب معهم هي ما تجعلهم يتلقون هذه الخدمات خارج فصول التعليم العام؛ وذلك لتنمية وتطوير قدراتهم وهذا ما يتم عادة داخل البديل التربوي المعروف باسم غرفة المصادر (محمد وعواد، 2013). ويستعرض محمد وعواد أنواع غرف المصادر من خلال الإشارة

## الدراسات السابقة:

سعى الباحثان للبحث عن الدراسات التي تتناول الجوانب الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إضافة لتلك الدراسات التي تُعنى بتعامل المعلمين مع ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، لذا يمكن استعراض الدراسات السابقة من خلال المحورين التاليين:

## أولاً: دراسات حول الجوانب الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

لما لصعوبات التعلم من تأثيرات تتجاوز الجانب الأكاديمي للجوانب الأخرى من شخصية الفرد، فإن زهير (2019) سعى من خلال دراسته للكشف عن تأثير صعوبات التعلم على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، من خلال استهدافه (28) طالبًا تم تقسيمهم بالتساوي لمجموعتين، مجموعة تمثل الطلبة العاديين والأخرى تمثل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف دراسته المنهج الوصفي التحليلي وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم والتي تتضمن اختبارات فرعية تقيس الصعوبات الاجتماعية والانفعالية (مثل: قصور المهارات الاجتماعية، والسلوك العدواني، والاندفاعية، والانسحابية، والاعتمادية والأكاديمية)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات (صعوبات على حد تعبير الباحث) السلوك الاجتماعي والانفعالي بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح ذوي صعوبات التعلم.

وفي صعيد مشابه درس الحساني (2015) اتجاهات طلبة الصفوف العامة نحو أقرانهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة، من خلال استبانة مكونة من (25) فقرة، احتوت ثلاثة أبعاد، هي: البعد الانفعالي، والتربوي، والاجتماعي، وذلك من خلال أسئلة غير مباشرة للطلبة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة اتجاهات جيدة بشكل عام للطلبة نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم في المجال الانفعالي، ومدى تقبلهم لهم، وتمثلت أقل الاتجاهات في الاتجاه الاجتماعي والذي ظهر على شكل

1. وجود الطالب في جزء محدد من اليوم الدراسي داخل غرفة المصادر لا يجرمه من التفاعل والاندماج مع زملائه، مما يسهل عليه اكتساب الخبرات والمهارات التي تساعد على التفاعل مع الطلبة العاديين.  
2. توافر التعليم المناسب للطالب بشكل فردي ومكثف.  
3. التنسيق بين معلم غرفة المصادر ومعلم الصف العادي حول ما يتعلق بتفاعل ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي.

4. التواجد الدائم للطالب مع رفاقه داخل الفصل العادي يقلل فرصة وصفه بأنه طالب غير عادي.

ولأن موضوع البدائل التربوية بما في ذلك غرف المصادر محط جدل ونقاش وانتقادات مستمرة، فإن ثمة انتقادات وُجّهت لغرفة المصادر بوجزها البطاينة والرشدان والسبالة والحظاظبة (2005) في التالي:

1. الحرج الذي يقف خلفه خروج الطالب من الصف أمام زملائه.

2. فقدان بعض المعلومات التي تعطى داخل الفصل العادي أثناء تواجد الطالب في غرفة المصادر.

3. ضياع الوقت المتمثل في تنقل الطالب من الفصل العادي لغرفة المصادر.

ويمكن معالجة هذه الانتقادات الموجهة لغرفة المصادر من خلال العمل على توعية المجتمع المدرسي بماهية صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع طلبة هذه الفئة، إذا ما سلمنا بأن واحدة من أبرز مهام معلم غرفة المصادر التي ذكرها متولي (2017) هي التوعية بصعوبات التعلم. كما أن اتخاذ التدابير اللازمة لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر لتعويض ما فاتهم من دروس ومهام داخل فصول التعليم، كإعادة شرح الدروس في وقت مخصص من اليوم الدراسي أو استغلال جماعة الفصل -خاصة المتفوقين منهم- للتعاون مع زملائهم فيما يتعلق بالدروس يساعد في التقليل من الآثار الجانبية لخروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر.

ولمعرفة فيما إذا كان البديل التربوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يحدث فرقاً في الأداء الاجتماعي والانفعالي؛ قام (Wiener & Tardif 2004) بإجراء دراسة على (117) طالباً وطالبة يدرسون في تسع مدارس بكندا بمتوسط أعمار لا يتجاوز (12) عاماً، وكانت البدائل التربوية في هذه الدراسة على النحو التالي: الفصل العادي مع تقديم الدعم، غرفة المصادر، فصول الدمج، فصول التربية الخاصة لتعليم الاستقلال الذاتي. وقد تمت مقارنة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه البدائل من عدة نواحٍ تمثلت في: القبول الاجتماعي، عدد الأصدقاء، نوعية العلاقات مع الأصدقاء، مفهوم الذات، الشعور بالوحدة والاكتمال، والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على النحو التالي: كان الطلبة ذوو صعوبات التعلم في فصول الدمج أكثر إيجابية من ناحية الأداء الاجتماعي والانفعالي، وكان الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين يتلقون الدعم داخل الفصول أكثر قبولاً من أقرانهم وأقل مشاكل سلوكية من أولئك الطلبة الذين يُجندون في غرف المصادر، كما كان لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج علاقات مرضية بشكل أكبر داخل المدرسة، وكانوا أقل شعوراً بالوحدة وأقل مشكلات سلوكية مقارنة بأولئك الذين يتلقون التعليم في فصول الاستقلال الذاتي.

#### ثانياً: دراسات حول تعامل معلمي التعليم العام مع ذوي صعوبات التعلم

نظراً لأن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم تقع على عاتقهم مسؤولية الاهتمام بطلبتهم؛ لذا يكون بمقدورهم أن يكشفوا عن واقع التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وقد كشفت القاضي (2019) عن التحديات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية من خلال عينة قوامها (654) معلمة صعوبات تعلم في مختلف المراحل في الرياض من خلال استبانة خصصت لأغراض الدراسة، وقد كشفت الدراسة عن عدد من المعوقات لعل أبرزها: عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، وعدم وجود تعاون من قبل المعلمات وخاصة معلمات لغتي والرياضيات.

سخرية طلبة الصفوف العامة من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم، وعدم مبادرتهم لكسب صداقاتهم وودهم. أما أكاديمياً فكانت توقعات الطلبة نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم متدنية، ويعتقدون أنهم غير قادرين على تحقيق نتائج أكاديمية جيدة، غير أنهم لا يمانعون من التعلم معهم في المواقف التعليمية المختلفة.

ولأن فصول التعليم العام حاضنة لذوي صعوبات التعلم معظم اليوم الدراسي؛ فإن معلمي ومعلمات التعليم العام يمتلكون الدراية الجيدة بحاجات هؤلاء الطلبة، لذا استهدفت دراسة المجدي (2018) معلمات التعليم العام في مدارس المرحلة الابتدائية المدرج بها برامج صعوبات التعلم، واللائي بلغ عددهن (108) معلمة للكشف عن الحاجات الإرشادية الأكاديمية، والنفسية، والأسرية، والاجتماعية، والجسمية لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي المقارن ومقياساً قامت بإعداده لتحقيق أهداف دراستها، وكشفت الدراسة عن أن الحاجات الإرشادية لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن جاءت وفق الترتيب التالي: حاجات إرشادية أكاديمية، حاجات إرشادية نفسية، حاجات إرشادية أسرية، حاجات إرشادية اجتماعية، حاجات إرشادية جسمية.

وللوقوف على المهارات الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم؛ أجرى خزاعلة (2011) دراسته على (238) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، و (247) طالباً عادياً بمدارس الرمثا في الأردن، واستخدم الباحث مقياس مهارات اجتماعية وانفعالية مؤلف من خمسة أقسام: المجال الأكاديمي، مجال الاستقلالية، مجال العلاقة مع الآخرين، مجال مفهوم الذات، مجال ضبط وتنظيم الذات. وقد جاءت نتائج دراسته على النحو التالي: متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية كانت دون المتوسط، توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين موضع المقارنة لصالح الطلبة العاديين.

(2018)، حيث احتلت الحاجة الإرشادية النفسية المرتبة الثانية من بين ستة احتياجات إرشادية أخرى. ونلاحظ الاهتمام المشترك بين الدراسة الحالية ودراسة (2004) Wiener & Tardif من خلال الربط بين البديل التربوي والجوانب الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم. فيما تؤكد دراسة الحساني (2015) أن هناك بعض مظاهر الاتجاهات غير الجيدة من الطلبة في الصفوف العامة تجاه أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم الذين يذهبون إلى غرف المصادر، وأن النظرة إليهم على أنهم غير قادرين على تحقيق نتائج جيدة في الجانب الأكاديمي، والذي قد يشعر به الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وينعكس على مفهومهم لذواتهم.

وبالنظر للدراسات في المحور الثاني المعني بمستوى تعامل معلمي التعليم مع ذوي صعوبات التعلم، فإننا نلمس بعض التحديات التي جاءت بها تلك الدراسات والتي قد تقلل من جودة الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام، فدراسة القاضي (2019) تكشف عن عدم تعاون معلمات لغتي والرياضيات، ودراسة أشكناني (2011) تكشف عن قلة خبرة المعلمين في أساليب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وربما احتاج معلمو التعليم العام للعمل كفريق للخروج بمستوى تعامل مرضي مع ذوي صعوبات التعلم وهذا ما لم نجده إذا ما نظرنا لدراسة الدبانة (2016) التي أشارت لعدم نيل كفايات فريق الدمج لرضا أولياء الأمور.

#### منهج الدراسة وإجراءاته:

#### منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمعرفة تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام وذلك من جوانب عدة، ومستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام معهم، ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه: ذلك المنهج الذي يتم استخدامه لمعرفة آراء الناس حول موضوع محدد وبشكل مباشر (أبو غلام، 2014).

#### مجتمع الدراسة وعينته:

استهدفت الدراسة الحالية جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس جدة الحكومية المدرج بها برامج صعوبات التعلم في (262) مدرسة، في حين كانت عينة الدراسة (160) معلمًا ومعلمة قاموا بالاستجابة على الاستبانة المحددة لهذه الدراسة، ويوضح الجدول رقم (2) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

وعلى اعتبار أن أولياء الأمور يمثلون ركنًا هامًا من أركان العملية التعليمية وتمثل وجهات نظرهم وآراؤهم أهمية بالغة في صناعة القرار التربوي، كشفت دراسة الدبانة (2016) عن مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العادية ضمن برامج الدمج في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (153) ولي الأمر، وتكونت أداة الدراسة من (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور تتمثل في الخدمات الاجتماعية السلوكية، في حين كانت أقل الخدمات نيلًا لرضا أولياء الأمور تتمثل في كفايات فريق الدمج.

ومن داخل الميدان التربوي استهدف أشكناني (2011) آراء معلمي ومدراء المدارس حول دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، وقد بلغت عينة هذه الدراسة (150) من مدراء ومعلمي التعليم العام بمختلف المراحل، تلقى (75%) منهم تدريبًا مسبقًا للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، و(68%) منهم قاموا بتدريس ذوي صعوبات التعلم. وقد كشف المعلمون والمدراء عن عدد من المعوقات منها: قلة خبرة المعلمين في أساليب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، الافتقار للبرامج والأنشطة التي من شأنها تزيد من تفاعل ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين، وعدم وجود معلمين مؤهلين للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وأخيرًا عدم مناسبة أساليب التقويم الحالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

بالعودة للدراسات السابقة التي تم استعراضها، تبدو الحاجة للتركيز على المهارات الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم ماسة وملحة، فقد رجحت دراسة زهير (2019) كفة الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالصعوبات السلوكية والاجتماعية مقارنة بالطلبة العاديين، وجاءت نتائج دراسة خزاعلة (2011) لتؤكد ما نتحدث عنه، حيث كانت المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم دون المتوسط، وأن متوسطات درجات الطلبة في الصفوف العامة أفضل في المقياس المستخدم في الدراسة، ويزداد التأكيد على الحاجة للاهتمام بالجوانب الانفعالية والاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم من خلال العودة لوجهات النظر التي أبدت من قبل معلمات التعليم العام في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في دراسة الجديبي

جدول 2: الوصف الإحصائي لعينة الدراسة.

المتغيرات	العدد	النسبة
مرحلة التدريس	أولية	64
	عليا	38
	متوسطة	22
الجنس	المجموع	100
	ذكور	48.1
	إناث	51.9
الدورات التدريبية	المجموع	100
	دورتان فأقل	79
	من ثلاث دورات الى أربع دورات	9
	خمس دورات فأكثر	12
المجموع	160	100

## أداة الدراسة:

خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر وتضمن

(8) عبارات.

## الصدق والثبات:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري، حيث تم تحكيم الأداة من قبل ثلاثة محكمين، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجداول (3) و(4) و(5)، أما عن ثبات الأداة فقد عمد الباحثان إلى التالي: معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول (6).

صمم الباحثان استبانة تعنى بالتعرف إلى تأثير

خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي ومستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام معهم، وقد عاد الباحثان للأدب السابق وميدان صعوبات التعلم لبناء الأداة. وتكونت الاستبانة من (23) فقرة موزعة على محورين، المحور الأول يتضمن (15) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد البعد الأول: الجانب الانفعالي وتضمن (6) عبارات، والبعد الثاني: الجانب الأكاديمي وتضمن (5) عبارات، والبعد الثالث: الجانب الاجتماعي وتضمن (4) عبارات، أما المحور الثاني: تعامل معلمي التعليم العام مع

## جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين بنود فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.952	16	**0.983	12	**0.918	7	**0.867	1
**0.938	17	**0.968	13	**0.966	8	**0.835	2

**0.965	18	**0.969	14	**0.926	9	**0.926	3
**0.974	19	**0.972	15	**0.905	10	**0.976	4
**0.976	20			**0.817	11	**0.962	5
**0.936	21					**0.951	6
**0.824	22						
**0.774	23						

\* معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.05) \*\* معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق مفردات الاستبيان وأن معاملات الارتباط تتراوح بين (0.774 - 0.983).

جدول 4: معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الجانب الانفعالي	**0.983	مرتفعة
الجانب الأكاديمي	**0.971	مرتفعة
الجانب الاجتماعي	**0.982	مرتفعة

جدول 5: معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة المحور من الدرجة الكلية للاستبيان

محاور الاستبيان	معامل الارتباط
المحور الأول	**0.994
المحور الثاني	*0.335

ويتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) في المحور الأول ودالة عند مستوى (0.05) في المحور الثاني مما يدل على صدق محاور المقياس

. جدول 6: معاملات ثبات الأداة

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	مستوى الدلالة
الجانب الانفعالي	0.971	0.944	مرتفعة

مرتفعة	0.926	0.963	الجانِب الأكاديمي
مرتفعة	0.994	0.993	الجانِب الاجتماعي
مرتفعة	0.984	0.990	الدرجة الكلية للمحور الأول
مرتفعة	0.947	0.973	المحور الثاني

تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، واختبار (ت) T-test لمجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: المحك المعتمد في الدراسة

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قام الباحثان بحساب المدى بين درجات المقياس (4 - 1) = 3 ومن ثم تمت قسمته على أكبر قيمة للمقياس للحصول على طول الخلية  $3 \div 4 = 0.75$  وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، ليكون محك الدراسة كما هو موضح في الجدول (7)

جدول 7: المحك المعتمد في الدراسة

درجة التوافر	طول الخلية
	من
	إلى
منخفض جداً	1.75
منخفض	2.50
مرتفع	3.25
مرتفع جداً	4

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لمعرفة تقديرات معلمي التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الجوانب: الانفعالية، الأكاديمية، الاجتماعية، ويوضح الجدول (8) نتائج استجاباتهم.

يتضح من الجدول (6) أن معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية تتراوح بين (0.926 - 0.994)، وقيمة ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.963 - 0.993)، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسها لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين، وفي قياسها لمستوى تعامل المعلمين مع ذلك التأثير.

أساليب المعالجة الإحصائية:

1. الإحصاء الوصفي وذلك من خلال التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.
2. الإحصاء الاستدلالي وذلك من خلال معامل ارتباط بيرسون، والتجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار

سؤال الدراسة الأول: ما مدى تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام؟

جدول 8: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أبعاد المحور الأول

مستوى الدرجة	الترتيب	الانحراف	المتوسط	تأثير خروج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر معلمي التعليم العام
منخفض	2	0.71	2.36	الجانب الانفعالي
مرتفع	1	0.78	2.55	الجانب الأكاديمي
منخفض	3	0.74	2.20	الجانب الاجتماعي
منخفض		0.71	2.16	الدرجة الكلية للمحور الأول

وللتعرف على تقديرات معلمي التعليم العام لتأثير

خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر على كامل فقرات المحور الأول، نستعرض ذلك من خلال الجدول (9).

بالنظر للجدول (8) يتضح لنا التأثير المنخفض

لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمتوسط (2.16)، كما أن التأثير الأكاديمي لخروجهم لغرفة المصادر جاء أولاً بمتوسط (2.55)، يليه التأثير الانفعالي بمتوسط (2.36)، وأخيراً التأثير الاجتماعي بمتوسط (2.20).

جدول 9: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات أبعاد المحور الأول

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	مستوى الدرجة
أولاً: الجانب الانفعالي					
1	يجد الطالب حرجاً عند مغادرته الفصل ذاهباً لغرفة المصادر.	2.45	0.86	5	منخفض
2	ييدي الطلبة بعض الإحباطات التي تدل على السخرية أثناء ذهاب الطلاب ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر.	2.39	0.80	6	منخفض
3	يبدو على ملامح الطالب عدم السعادة أثناء خروجه من الفصل ذاهباً لغرفة المصادر.	2.26	0.83	10	منخفض
4	ييدي الطالب ممانعة للذهاب لغرفة المصادر ولا يذهب من تلقاء نفسه.	2.29	0.84	9	منخفض
5	يشكو الطالب من عدم شعوره بالراحة وهو يهيم بالذهاب لغرفة المصادر.	2.26	0.82	10	منخفض



6	يشعر الطالب أنه مختلفاً عن باقي زملائه بسبب ذهابه لغرفة المصادر.	2.48	0.82	3	منخفض
<b>ثانياً: الجانب الأكاديمي</b>					
7	يفقد الطالب الكثير من المعلومات أثناء غيابه عن الفصل لتواجده في غرفة المصادر.	2.67	0.85	1	مرتفع
8	ييدي الطالب عدم فهمه للدروس التي يشرحها المعلم أثناء غيابه لتواجده في غرفة المصادر.	2.48	0.85	3	منخفض
9	تشكو أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تدني مستويات أبنائهم في المواد الأخرى غير التي يظهروا فيها صعوبة بسبب تواجدهم في غرفة المصادر.	2.34	0.75	8	منخفض
10	أظهرت نتائج الطلبة ذوي صعوبات التعلم تدنياً إضافياً في مستوياتهم منذ التحاقهم بغرفة المصادر.	2.38	0.76	7	منخفض
11	يتعذر الطلبة ذوو صعوبات التعلم بعدم إحصارهم للواجبات والمهام لعدم علمهم بما لتواجدهم في غرفة المصادر.	2.55	0.78	2	مرتفع
<b>ثالثاً: الجانب الاجتماعي</b>					
12	يتسبب خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر في صعوبة تكوينهم لجماعة الأصدقاء.	2.19	0.75	14	منخفض
13	يحرّم خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر الطلبة من فرص التفاعل الاجتماعي والاندماج مع أقرانهم.	2.26	0.80	10	منخفض
14	يبدو الطلبة ذوو صعوبات التعلم أقل شعبية من بقية زملائهم بسبب ذهابهم لغرفة المصادر.	2.20	0.74	13	منخفض
15	يبدو الطلبة ذوو صعوبات التعلم أكثر انطوائية من أقرانهم بسبب ذهابهم المتكرر لغرف المصادر.	2.16	0.71	15	منخفض

المصادر"، ويتبين التأثير المرتفع لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الجانب الأكاديمي، مع تسجيل تأثير مرتفع في هذا البعد لصالح الفقرتين " يفقد الطالب الكثير من المعلومات أثناء غيابه عن الفصل لتواجده في غرفة المصادر" و" يتعذر الطلبة ذوو صعوبات التعلم بعدم إحصارهم للواجبات والمهام

بالعودة للجدول (9)، نلاحظ التأثير المنخفض لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام على كامل فقرات البعد الأول (الجانب الانفعالي) وأن التأثير الأكبر بين فقرات هذا الجانب كان لصالح الفقرة " يشعر الطالب أنه مختلفاً عن باقي زملائه بسبب ذهابه لغرفة

سؤال الدراسة الثاني: ما مستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر في حصصهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لمعرفة مستوى تعامل معلمي التعليم مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى حصصهم، ويوضح الجدول (10) نتائج استجاباتهم.

لعدم علمهم بما لتواجههم في غرفة المصادر". أما عن الجانب الاجتماعي فتوضح فقرات هذا البعد التأثير المنخفض لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم اجتماعيًا، وسجلت الفقرة " يحرم خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر الطلاب من فرص التفاعل الاجتماعي والاندماج مع أقرانهم" أعلى المتوسطات في هذا البعد.

جدول 10: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	مستوى الدرجة
1	أحرص على إعادة شرح الدرس للطلبة ذوي صعوبات التعلم في أي وقت آخر من اليوم الدراسي بسبب ذهابهم في حصتي لغرف المصادر.	2.88	0.74	8	مرتفع
2	أحرص على مساعدة الطلبة المتفوقين للطلبة ذوي صعوبات التعلم عند عودتهم من غرف المصادر.	3.17	0.67	5	مرتفع
3	أنسق مع معلم صعوبات التعلم في حال ضرورة بقاء الطالب في الفصل وعدم خروجه لغرفة المصادر.	3.18	0.72	4	مرتفع
4	أراعي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهام والواجبات التي تعطى في الحصة الدراسية بسبب خروجهم لغرفة المصادر.	3.08	0.68	7	مرتفع
5	أعمل على تصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يكونها طلبة الفصل حول خروج الطلاب ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر.	3.29	0.63	3	مرتفع جداً
6	أشجع الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند ذهابهم/عودتهم من غرفة المصادر.	3.43	0.58	1	مرتفع جداً
7	أحرص على خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفصل بشكل تلقائي دون تنبيههم أو الإشارة لهم بذلك.	3.14	0.68	6	مرتفع
8	أبدي تعاوناً مع معلم صعوبات التعلم حال حاجته للطلبة ذوي صعوبات التعلم في حصتي.	3.43	0.56	1	مرتفع جداً
	المتوسط العام	3.20	0.45		مرتفع

سؤال الدراسة الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى لمرحلة التدريس (صفوف أولية، صفوف عليا، المرحلة المتوسطة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ لمعرفة الفروق في تقديرات معلمي التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر باختلاف مرحلة التدريس والجدول (11) يوضح ذلك:

نلاحظ من خلال النتائج التي يوفرها الجدول (10) مستوى التعامل المرتفع لمعلمي ومعلمات التعليم العام مع خروج ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر بمتوسط (3.20)، كما حققت الفقرتان " أشجع الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند ذهابهم/ عودتهم من غرفة المصادر " و " أبادي تعاوننا مع معلم صعوبات التعلم حال حاجته للطلبة ذوي صعوبات التعلم في حصتي " متوسطات استخدام عالية، في حين جاءت الفقرة "أراعي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهام والواجبات التي تعطى في الحصة الدراسية بسبب خروجهم لغرفة المصادر" بأقل متوسط في هذا المحور.

جدول 11: نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى الفروق في تقديرات المعلمين باختلاف مرحلة التدريس

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجانب الانفعالي	بين المجموعات	0.405	2	0.202	0.404	0.669
	داخل المجموعات	78.711	157	0.501		
	المجموع	79.116	159			
الجانب الأكاديمي	بين المجموعات	0.594	2	0.297	0.777	0.462
	داخل المجموعات	59.988	157	0.382		
	المجموع	60.582	159			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	0.523	2	0.262	0.720	0.488
	داخل المجموعات	57.089	157	0.364		
	المجموع	57.613	159			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.501	2	0.251	0.632	0.533
	داخل المجموعات	62.247	157	0.396		
	المجموع	62.749	159			

المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى للجنس (ذكور، إناث)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) T-test لمجموعتين مستقلتين، لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التعليم العام في تقديرهم لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر والجدول (12) يوضح ذلك:

ويتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر باختلاف مرحلة التدريس، أي أن المرحلة الدراسية لم تؤثر في تقديرات المعلمين لتأثير خروج ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر.

سؤال الدراسة الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات

جدول 12: نتيجة اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين؛ للتعرف إلى الفروق في تقديرات المعلمين والمعلمات

الأبعاد	الذكور ن(77)		الإناث ن (83)		قيمة (ت)		مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الجانب الانفعالي	2.385	0.706	2.331	0.708	0.482	0.631	غير دالة
الجانب الأكاديمي	2.408	0.639	2.412	0.600	-0.037	0.970	غير دالة
الجانب الاجتماعي	2.351	0.613	2.370	0.595	-0.204	0.839	غير دالة
الدرجة الكلية	2.381	0.638	2.371	0.622	0.095	0.925	غير دالة

المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى للدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم (دورتان فأقل، 3-4 دورات، 5 دورات فأكثر)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ لمعرفة الفروق في تقديرات معلمي التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر باختلاف عدد الدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم والجدول (13) يوضح ذلك:

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر، أي أنه لا اختلافات في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج طلبتهم وطالباتهم إلى غرفة المصادر.

سؤال الدراسة الخامس: هل توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات

جدول 13: نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في تقديرات المعلمين باختلاف دورات ومحاضرات صعوبات التعلم

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجانب الانفعالي	بين المجموعات	0.826	2	0.413	0.828	غير دالة
	داخل المجموعات	78.291	157	0.499		
	المجموع	79.116	159			
الجانب الأكاديمي	بين المجموعات	1.034	2	0.517	1.364	غير دالة
	داخل المجموعات	59.548	157	0.379		
	المجموع	60.582	159			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	0.977	2	0.489	1.355	غير دالة
	داخل المجموعات	56.635	157	0.361		
	المجموع	57.613	159			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.939	2	0.469	1.192	غير دالة
	داخل المجموعات	61.810	157	0.394		
	المجموع	62.749	159			

مجدولة يلقي بظلاله على جوانب أكاديمية أخرى، أو على نفس المشكلة التي يذهب من أجلها الطلبة إلى غرف المصادر، وعلى الحالة الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومع ذلك فقد كان البعد الأكاديمي أكثر الأبعاد التي تأثرت من خروج الطلبة إلى غرف المصادر، وقد كان التأثير الأكاديمي المرتفع كما يعتقد معلمو الصفوف العامة، نظير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي فيما يلي: (أ) فقدان الطلبة للكثير من المعلومات، (ب) عدم تسليم الواجبات والمهام، (ج) عدم فهم بعض المهارات الجديدة بسبب وجودهم في غرف المصادر أثناء تدريسها.

إن فقدان الطلبة للمعلومات ينتج بسبب عدم الاستمرار بشكل منتظم في تلقي مهارات المنهاج بشكل متلاحق. كما أن عدم تسليم الواجبات والمهام بأوقات محددة؛ يفقد المعلم فرصة متابعة تقدم الطلبة، وتقويم مدى إتقان المهارات الجديدة، في حين أن عدم فهم المهارات الجديدة يؤخر تقدم الطلبة أكاديمياً، ويزيد من أعباء معلم الصف العام، وذلك في حال وجد الوقت لإعادة التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن خروج الطلبة لغرفة المصادر يساهم في التدخل مع بعض التحديات الأكاديمية، فإنه قد يساهم أيضاً في ظهور مشكلات أخرى، وتصبح هذه المشكلات متراكمة مع مرور الوقت، وتظهر الدراسة أن هناك سلبيات يُصاح بتوخي الحذر من آثارها. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الجديدي (2018) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحاجة للإرشاد الأكاديمي كأكثر المجالات الإرشادية بين المجالات المختلفة الاجتماعية والانفعالية. أما الحساني (2015) وجد أن اتجاهات الأقران نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُظهر اعتقادهم بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على تحقيق نتائج جيدة أكاديمياً. وأخيراً تتفق هذه الدراسة مع ما يذكره البطاينة وآخرون (2005) بأن ذهاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر يتسبب في فقدان الكثير من المعلومات.

أما على الصعيد الانفعالي والذي احتل المرتبة الثانية من حيث تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر باختلاف عدد الدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم، وهذا يعني أن المحاضرات والدورات لم تكن ذات تأثير في تقديرات المعلمين لتأثير خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر.

### مناقشة النتائج:

اختلفت مشكلة الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ تناقش مشكلة الدراسة الحالية تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر، وبالمقابل فإن الدراسات السابقة التي استعرضت في هذه الدراسة، كانت تركز على المشكلات الاجتماعية والانفعالية بشكل عام، وبعض المشكلات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي قد تظهر نتيجة تفاعلات الطلبة مع أقرانهم في الصف العام. وأشارت نتائج السؤال الأول في الدراسة الحالية إلى أن تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي كان مرتفعاً في المجال الأكاديمي أولاً، فالانفعالي، وأخيراً الاجتماعي. وربما يعود هذا التأثير على المجال الأكاديمي؛ لأن الحصص الدراسية وقتها قصير إلى حد ما، والتركيز فيها منصوب على المناهج الدراسية وتحقيق أهدافها، وبالتالي لا يستطيع الطلبة ذوو صعوبات التعلم تقسيم وقتهم بين الحصص في الصف وغرفة المصادر، كما أن التأثير الأكاديمي يمكن ملاحظته من نواتجه، بعكس الجوانب الأخرى الانفعالية والاجتماعية التي ليس من السهل ملاحظتها، وهذا ما جعل الجانب الأكاديمي في المرتبة الأولى من التأثير بحسب آراء معلمي التعليم العام. وفيما يتعلق بالترتيب الأخير للمجال الاجتماعي فرمما يعود الأمر -بحسب اعتقاد الباحثين- للدور الذي يقوم به معلمو صعوبات التعلم لتوعية المجتمع المدرسي بما يتعلق بصعوبات التعلم وخصائص طلابها. ومن مبررات خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر؛ عدم تلبية التعليم في الصف العام لحاجاتهم الفريدة، وأن هؤلاء الطلبة بحاجة ماسة إلى خدمات متخصصة؛ لكن خروج الطلبة إلى غرف المصادر بأوقات وأيام

يكون من المناسب إلقاء اللوم على معلمي الصفوف العامة عند عدم إعادة تدريس الطلبة عند ذهابهم إلى غرفة المصادر، فالمهام والواجبات على عاتقهم كبيرة ومتعددة، كما يبرز سبب آخر يذكره أشكناني (2011) في دراسته عن التحديات والتي ذكر منها قلة خبرة معلمي التعليم العام في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبما أن عدد الطلبة في الصفوف في محافظة جدة مرتفع، ومتوسط حصص المعلمين غير قليل فقد يكون ذلك أحد المبررات المعقولة - كما يعتقد الباحثان - . ولكن الواجبات والمهام التي يطالب بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم يجب أن يتم مراعاتها، ويجب تدريب الطلبة على الخروج بدون تنبيه كي لا يتم لفت انتباه الطلبة الآخرين بالصف، وتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى السخرية. وعموماً فإن نتائج الدراسة الحالية، وآراء معلمي الصفوف العامة في هذه الدراسة، لا تتفق مع دراسة القاضي (2019)؛ إذ يعتقد معلمو صعوبات التعلم في دراسة القاضي أن معلمي الصفوف العامة غير متعاونين معهم، مع مراعاة أنها أجريت في محافظة الرياض، والدراسة الحالية في محافظة جدة. وأخيراً، لم تكشف الدراسة عن أي فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو لمتغير الحصول على الدورات. وهذا يشير إلى أن نتائج الدراسة الحالية هي حالة عامة في المدارس.

#### التوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى أن تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي يلقي بظلاله على المجال الأكاديمي أولاً، فالمجال الانفعالي، وأخيراً المجال الاجتماعي، ويوصي الباحثان بما يلي لتقليل التأثير الأكاديمي: (أ) التنسيق بين معلمي الصفوف العامة ومعلمي صعوبات التعلم قبل ذهاب الطلبة إلى غرفة المصادر، (ب) تقسيم أوقات الحصص بحيث يقضي الطلبة ذوو صعوبات التعلم أجزاءً من الحصص في الصف العام، ثم يذهبون إلى غرفة المصادر في أجزاء أخرى من الحصص، (ج) التخطيط المشترك بين معلم صعوبات التعلم، ومعلمي الصفوف العامة حول تدريس محتوى المناهج التي يذهب الطلبة في أوقاتها إلى غرف المصادر، (د) تقويم مهارات الطلبة

غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي، فقد كان التأثير تحديداً فيما يلي: (أ) شعور الطلبة بالاختلاف جراء الذهاب إلى غرف المصادر بخلاف أقرانهم بالصف العام، (ب) الشعور بالحرج نظير الذهاب إلى غرف المصادر. (ج) التعرض للسخرية من قبل الأقران في الصف العام، وحتى لو كانت على سبيل الإيحاءات، فإن هذه المشاعر التي تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، قد تتسبب في تدني مفهوم الذات، وتقليل الدافعية نحو التعلم في غرف المصادر، وقد تمتد أيضاً لتؤثر على الحالة النفسية لدى الطلبة، وتؤدي إلى مشكلات انفعالية كالخزن، والانسحاب، وأحياناً الاكتئاب. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة خزاعلة (2011)، التي وجدت تدني في المجال الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتؤيد دراسة (Wiener & Tardif 2004) التي وجدت أن الطلبة الذين يتلقون تعليمهم في الصف العام (صفوف الدمج) حققوا درجات أفضل على المقاييس الانفعالية مقارنة من الذين يتلقون تعليماً ببدائل مختلفة. وأخيراً جاء المجال الاجتماعي أقل المجالات تأثراً بخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر أثناء سير اليوم الدراسي، وربما يكون التأثير في هذا المجال فيما يلي: (أ) حرمان الطلبة من التفاعلات الاجتماعية في الحصص التي يذهبون في أوقاتها إلى غرف المصادر، وتقليل الشعبية الاجتماعية. وعلى الرغم من أن هذه الفترات لم تكن مرتفعة إلا أنها كانت كذلك بين فترات هذا البعد. والدراسات التي أشارت إلى مشكلات السلوك الاجتماعي عديدة كدراسة زهير (2019) التي أشارت إلى ارتفاع المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم.

أما نتائج السؤال الثاني الذي يتساءل عن تعامل معلمي الصفوف العامة مع تأثير خروج الطلبة إلى غرف المصادر، فكانت مرتفعة، لكن أقل الممارسات التي يقوم بها المعلمون كانت كما يلي: (أ) عدم إعادة شرح الدرس للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتغيبون عن الحصص للذهاب إلى غرف المصادر، (ب) عدم مراعاة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الواجبات والمهام، (ج) عدم السماح للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذهاب إلى غرف المصادر دون تنبيه. وقد لا

الدراسة بما يلي: (أ) إنشاء مجموعات صغيرة لإعادة تدريس أهم المهارات التي تغيب الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن حصصها لوجودهم في غرف المصادر، (ب) تدريب الطلبة على الذهاب إلى غرف المصادر دون تنبيه من خلال إشارات محددة، أو من خلال أوقات محددة في الحصة، (ج) التنسيق مع معلم صعوبات التعلم، وتطوير خطط مشتركة تتضمن الأهداف الأكاديمية، والواجبات المشتركة كتوزيع الأهداف، وتخصيص الواجبات، والاحتياجات المختلفة الانفعالية والسلوكية والاجتماعية. أما على الصعيد البحثي فيوصي الباحثان بإجراء دراسات حول تأثير خروج الطلبة إلى غرف المصادر بمناطق مختلفة في المملكة العربية السعودية، ودراسات حول الإجراءات المتبعة لخروج الطلبة إلى غرف المصادر، وجعلها أكثر دقة وتنظيماً، وإجراء دراسات حول فاعلية برامج لتطوير مهارات معلمي الصفوف العامة في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

بشكل مستمر وإعادة تدريس بعض المهارات من خلال المجموعات الصغيرة، (هـ) توكل مهام إقرار الواجبات للطلبة ذوي صعوبات التعلم من عدمها لمعلم غرف المصادر. أما على الصعيدين الانفعالي والاجتماعي فتوصي الدراسة ما يلي: (أ) إرشاد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأهمية الذهاب إلى غرفة المصادر، وملاحظة ردود أفعالهم وانفعالاتهم، وتطوير خطط للتدخل مع أي مشكلات انفعالية لدى الطلبة ناتجة عن الذهاب إلى غرف المصادر، (ب) النقاش المستمر مع الطلبة في الصف العام حول خصائص أقرانهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكيفية التعامل معهم، وتطوير نظام عواقب للسلوك المهين أو التنمر تجاه أقرانهم ذوي صعوبات التعلم، (ج) خلق فرص التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم في الصف العام، مع إبراز مواطن القوة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أي مجال.

وأخيراً فيما يخص تعامل معلمي الصف العام مع التأثير السلبي لذهاب الطلبة إلى غرف المصادر، فتوصي

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية

أشكناني، أحمد غلوم. (2011). آراء معلمي ومديري

مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت حول

دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس العاديين.

مجلة الطفولة والتربية. 3(6). 197-259

مسترجع من

<https://search.mandumah.com/Record/335218>

البطانية، أسامة والرشدان، مالك والسبيلية، عبيد والخطاطبة،

عبدالمجيد. (2005). صعوبات التعلم النظرية

والممارسة. عمان: دار المسيرة.

الجديبي، بيان سامي. (2018). الحاجات الإرشادية لدى

طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن

في المرحلة الابتدائية بجددة. مجلة التربية الخاصة

والتأهيل. 7(24). 108-148 مسترجع من

<https://search.mandumah.com/Record/979720>

أبو علام، رجاء محمود. (2014). مناهج البحث في العلوم

النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2019). صعوبات التعلم ودور

معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. [طبعة

إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع:

<https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3067>

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (2015). دليل معلم صعوبات

التعلم. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع

من موقع

<https://departments.moe.gov.sa/SPE/D/products/Documents/TeacherIdguide.pdf>

سهيل، تامر فرح. (2012). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع

من موقع  
[http://askzad.com/viewer?service=4  
&imageName=IgeADjM3gBZArcoI  
9LVXIA.&imageCount=176](http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=IgeADjM3gBZArcoI9LVXIA.&imageCount=176)

شرف، عبد العليم محمد. (2014). فلسفة التدريس العادل لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: الآفاق العربية.

العدل، عادل محمد. (2013). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العربي، حمزة السيد. (2015). مقدمة في صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

القاضي، نفعاء علي. (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. (7). 145-170  
مسترجع من  
[http://search.shamaa.org/FullRecord  
?ID=242229](http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=242229)

القرشي، أمير إبراهيم. (2012). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ. القاهرة: عالم الكتب.

القمش، مصطفى والجوالدة. (2016). صعوبات التعلم رؤية تطبيقية. عمان: دار الثقافة.

ماكسمارا، باري. (2008). غرفة المصادر: دليل معلم التربية الخاصة. [زيدان السرطاوي، إبراهيم أبو نيان، مترجم]. الرياض: جامعة الملك سعود. (تاريخ النشر الأصلي: 1989).

متولي، فكري لطيف. (2017). دراسة الحالة في مجال صعوبات التعلم. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم

جرار، عبدالرحمن محمود. (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة. بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحساني، سامر. (2015). اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في محافظة جدة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 9 (4). 57-85  
مسترجع من  
<https://search.mandumah.com/Record/843863>

خزاعلة، أحمد خالد. (2011). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي. 38. 272-389  
مسترجع من  
<https://search.mandumah.com/Record/497179>

الخطيب، جمال. (2008). التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات. عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. الدمام: مكتبة المتني.

الدبابة، خلود أديب. (2016). مدى رضا أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا. *المجلة الأردنية في العلوم العربية*. 12 (2). 269-286  
مسترجع من  
<https://search.mandumah.com/Record/763255>

زهير، عمراني. (2019). صعوبات التعلم لدى الطفل المتمدرس وأثرها على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*. (20). 187-209  
مسترجع من  
<https://search.mandumah.com/Record/944321>



وزارة التعليم السعودية. (2015). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع <https://departments.moe.gov.sa/SPE/D/Documents/RegulatoryGuide.pdf>

from Teachers Perceptions at Primary Stage in Jeddah (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation,7(24), 108- 148.

Al- Khatib, J. M. (2008). Contemporary Special Education Issues and Directions (in Arabic). Amman: Dar Waeil.

Al- Khatib, J. M. (2013). Entrance to Learning Disabilities (in Arabic). Damman: Al- Motanbi Bookstore.

Al- Qaadi, N. A. (2019). Challenges Facing the Implementation of the Individual Educational Program for Female Students with Learning Disabilities (in Arabic). The Arab Journal of Disability and Talent Sciences, (7), 145- 170.

Al- Qamsh, M. & Al- Jwaldh. (2016). Learning Disabilities Applied Vision (in Arabic). Amman: Dar Athaqafh.

Al- Qurashi, A. I. (2012). Teaching for People with Special Needs between Design and Implementation (in Arabic). Cairo: Aalm Al- Kotob.

Ashkinani, A. G. (2011). The Views of Teachers and Principals of Public Schools in Kuwait on Merging Students with Learning Difficulties in Regular Schools (in Arabic). Journal of Education and Childhood, 3(6), 197- 259.

Jarrar, A. M. (2008). Learning Disabilities New Issues (in Arabic). Beirut: Al- Falah Bookstore.

Khouzaalah, A. K. (2011). Social and Emotional Skills for Children with Learning Disabilities and Its Relation to Some Variables (in Arabic). Deanship of Scientific Research at Jordan University, 38, 272- 389.

الاسترجاع من موقع <http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=KwhWx4HHvw5YW Nb9ZYR40w..&imageCount=186>

محمد، عادل وعواد. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: الناشر الدولي.

#### Arabic References:

Abo Allam, R. M. (2014). Methods of Research in Psychological and Educational Sciences (in Arabic). Cairo: Dar Annasher.

Abo Nyan, I. S. (2019). Learning Disabilities and General Education Teachers' Role in Submitting Services (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from <https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3067>

Addababnh, K. A. (2016). Degree of parents' Satisfaction about the Level of Educational Services Provided to Children with Learning Disabilities in Resource Rooms within the Mainstreaming Program in Jordan and Factors Influencing their Satisfaction (in Arabic). Jordan Journal in Arabic Sciences, 12(2), 269- 286.

Al- Adl, A. M. (2013). Learning Disabilities and Effect of Early Intervention and Educational Inclusion for People with Special Needs (in Arabic). Cairo: Dar Al- Kitab Al- Hadeeth.

Al- Arabi, H. A. (2015). Introduction in Learning Disabilities (in Arabic). Cairo: Dar Al- Fkr Al- Arabi.

Al- Bataynah, O., Arrashdan, M., Assbaylah, O., & Al- khatatbah, A. (2005). Learning Disabilities Theory and practice (in Arabic). Amman: Dar Al- Masirah.

Al- Hassani, S. (2015). Attitudes of Regular Students toward their Peers with Learning Disabilities in Governmental Elementary Schools In The Province of Jeddah (in Arabic). International Interdisciplinary Journal of Education, 9(4), 57- 85.

Al- Jodiby, B. S. (2018). Counseling Needs for Students with Learning Disabilities

- (2012).The condition of education 2012[DX Reader Version]. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2012/2012045.pdf>
- Bateman, B., Lloyd, J., & Tankersley, M. (2015). Enduring Issues In Special Education: Personal Perspectives. New York: Routledge.
- Bender, W. N. (2008). Learning disabilities: characteristics, identification, and teaching strategies. Boston: Pearson Education.
- Cohen, E. G., Brody, C. M., & Sapon-Shevin, M. (2004). Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education. Albany: State University of New York Press.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Fletcher, J., Lyon, G. R., Fuchs, L., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: from identification to intervention. New York: The Guilford Press.
- Hallahan, D., Kauffman, J., Lloyd, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). Learning disabilities: foundations, characteristics, and effective teaching. Boston: Pearson Education.
- Learning Disabilities Association of America. (2020). New to LD. Retrieved 17 April 2020, from <https://ldaamerica.org/support/new-to-ld/#defining>.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). Learning disabilities and related mild disabilities: characteristics, teaching strategies, and new directions. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Wadsworth.
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). Learning disabilities and related disabilities: strategies for success. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Mitchell, D. (2008). What Really Works in Special and Inclusive Education. New York: Routledge.
- Mcnamara, B. (2008). The Resource Room A Guide for Special Education (in Arabic). (Zidan Assratawi, Ibrahim Abo nyan, Translators). Riyadh: King Saud University. (The original publish date: 1989).
- Mohammed, A. & Awwad. (2013). Entrance to Learning Disabilities (in Arabic). Riyadh: Annasher Addwaly.
- Mtwally, F. L. (2017). Case Study in Learning Disabilities (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from <http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=KwhWx4HHvw5YWNb9ZYR40w..&imageCount=186>
- Sharaf, A. M. (2014). Philosophy of Fair Education for People with Special Needs (in Arabic). Cairo: Al- Afaaq Al- Arabiah.
- Suhail, T. (2012). Learning Disabilities between Theory and Implementation (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from <http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=IgeADjM3gBZArcoI9LVXIA..&imageCount=176>
- The General Administration for Special Education. (2015). The Guide of Learning Disabilities Teacher (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from <https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/Teacherldguide.pdf>
- The Saudi Ministry of Education. (2015). The Regulatory Guide for Special Education (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>
- Zuhair, O. (2019). Learning Difficulties of the School Child and their Impact on the Social & Emotional Behavior Disorder (in Arabic). Al- Ejtihad Journal for Legal and Economic Studies, (20), 187- 209.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Aud, S., Hussar, W., Johnson, F., Kena, G., Roth, E., Manning, E.,...Zhang, J.

- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2019). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. New York: Pearson.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom. New York, NY: Pearson.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 20–32. doi: 10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x.
- Wong, B. Y. L. (2004). Learning about learning disabilities. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193–199. doi: 10.1177/00224669030370030901.
- Mittler, P. (2000). Working towards inclusive education. London: D. Fulton Publishers.
- Nachazel, T., & Yohn, C. (2012). The condition of education 2012. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, National Center for Education Statistics.
- Reid, R., Lienemann, T., & Hagan, J. (2013). Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities. New York: Guilford Publications.
- Simpson, C. G., Rose, C. A., & Bakken, J. P. (2013). Placement of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD Advances in Special Education*, 24, 75–91. doi: 10.1108/s0270-4013(2013)0000024007
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2014). Handbook of learning disabilities. New York, London: The Guilford Press.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). Interventions for students with learning disabilities: a meta-analysis of treatment outcomes. New York: Guilford.

