

مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمحافظة جدة

Knowledge of Primary School Teachers Regarding Learning Disabilities in Jeddah Province

إعداد: الباحث/ مازن صالح مبارك الحارثي

باحث ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

Email: mazenalhathi.93@gmail.com

الأستاذ الدكتور/ مهند بن غازي عابد

أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

الدكتورة/ لجين محمود سندي

أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم، وإلى أي مدى يختلف مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على المنهج المسحي باستخدام استبانة صُممت من قبل الباحث، وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (n=277) من معلمي المدارس الابتدائية بجدة، منهم (n=164) من المعلمين الذكور، و (n=113) من الإناث، وخلصت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم جاء إجمالاً بدرجة متوسطة، فيما تبين أن مستوى معرفة المعلمين بإجراءات التدخل والتدريس مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم هو الأعلى مقارنة بالأبعاد الأخرى حيث جاءت بدرجة مرتفعة، تلاها مستوى المعرفة بطرق الكشف والتعرف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ثم مستوى المعرفة بمفهوم صعوبات التعلم وأسبابها وكلاهما بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات: أ) المؤهل الدراسي، ب) وسنوات الخبرة، ج) الدورات التدريبية. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتكثيف برامج التطوير المهني لمعلمي المدارس الابتدائية، وتوفير فرص وظيفية لمعلمي صعوبات التعلم المتخصصين في جميع المدارس لتعزيز العمل التشاركي بينهم وبين معلمي التعليم العام، فيما اقترحت الدراسة إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول التحديات وأفضل الممارسات في تعزيز وعي المعلمين بصعوبات التعلم، ودعم وتعليم طلاب هذه الفئة والطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، معلمو المدارس الابتدائية.

Knowledge of Primary School Teachers Regarding Learning Disabilities in Jeddah Province

By: Mazen Saleh Mubarak Al-Harthi

Master's researcher, College of Education, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia

Prof. Dr. Muhannad bin Ghazi Abed

Professor of Special Education, Faculty of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

Dr. Lujain Mahmoud Sindi

Assistant Professor of Special Education, Faculty of Education, King Abdulaziz University,
Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to verify the level of knowledge of primary school teachers about learning disabilities, and to what extent their level of knowledge about learning disabilities differs according to the variables (gender, academic qualification, years of experience, training courses).

To achieve the study objectives, the survey method was relied upon using a questionnaire designed by the researcher and distributed to the study sample consisting of (n=277) primary school teachers in Jeddah, including (n=164) male teachers, and (n=113) female teachers. The results concluded that the level of knowledge of primary school teachers about learning disabilities was generally at an average level, while it was found that the level of teachers' knowledge of intervention and teaching procedures with students with learning disabilities was the highest compared to other dimensions, as it was at a high level, followed by the level of knowledge of methods of detecting and identifying students with learning disabilities, then the level of knowledge of the concept of learning disabilities and their causes, both at an average level. The results also showed statistically significant differences according to the gender variable in favor of females. While no statistically significant differences were found according to the variables: a) educational qualification, b) years of experience, c) training courses. In light of the results, the study recommended intensifying professional development programs for primary school teachers, and providing job opportunities for specialized learning disabilities teachers in all schools to enhance collaborative work between them and general education teachers, while the study suggested conducting more research and studies on the challenges and best practices in enhancing teachers' awareness of learning disabilities, and supporting and educating students in this category and students with disabilities in general.

Keywords: Learning disabilities, primary school teachers.

1. المقدمة:

يتزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالقضايا والموضوعات المتعلقة بالتعليم وتطويره، لما له من دور بالغ الأهمية في تمكين الأفراد من اكتساب المعارف، والخبرات، والمهارات التي تسهم في تعزيز فرص النمو الشخصي والتطوير المهني. ويجب ألا يكون التعليم حكراً على فئة دون غيرها وإنما هو حق أساسي من حقوق الإنسان، ويلزم توفير التعليم لجميع أطراف المجتمع بما فيهم الأفراد ذوي الإعاقة، على أن يتم تعليمهم بطرق وأساليب تتلاءم واحتياجاتهم، وبما يضمن مساعدتهم على التغلب على التحديات التي تواجههم، وذلك بدوره يعزز من خلق بيئة أكثر شمولية تقدّر التنوع وتعزز تكافؤ الفرص في المجتمع.

وأكدت الأنظمة والتشريعات الحديثة على ضرورة إتاحة التعليم للأفراد ذوي الإعاقة باعتباره حق من حقوقهم، وصدرت العديد من القوانين التي تدعم هذا التوجه ومن أهمها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)، الذي يشدد على أهمية ضمان حصول جميع الأفراد ذوي الإعاقة على التعليم العام المناسب وبشكل مجاني، بحيث يُصمم لتلبية احتياجاتهم الفريدة والمتنوعة، مما يُسهل من إعادتهم للتعليم، وسوق العمل، والعيش بشكل مستقل مستقبلاً (Congressional Research Service, 2024).

وجاءت المملكة العربية السعودية من أهم الدول التي صادقت على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2008م، والتي تلزم الدول المنضمة بتوفير كافة التسهيلات لدعم وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة من خلال تهيئة بيئة تعلم جاذبة، وإعداد المعلمين لإدارتها في ضوء معايير الجودة، وتصميم خطط تعليمية فردية تلبي احتياجات كل طالب، وتهدف هذه الاتفاقية إلى توفير فرص تعليم متكافئة للأفراد ذوي الإعاقة أسوة بأقرانهم، وتعزيز إدماجهم في المجتمع بشكل كامل (وزارة التعليم، 2023).

ونظراً لأن فئة صعوبات التعلم تشغل الحيز الأكبر من حيث عدد الأفراد مقارنة بفئات الإعاقة الأخرى، فقد كثفت المملكة من جهودها الحديثة في دعم وتطوير برامج صعوبات التعلم التي تُنفذ في مدارس التعليم العام، حيث افتتحت وزارة التعليم إدارة تختص ببرامج صعوبات التعلم، وتهدف إلى استمرار هذه البرامج وتطويرها والتوسع فيها، لتشمل مختلف المراحل الدراسية في جميع مناطق المملكة ومحافظاتها (الشهري وأبو شعيرة، 2024).

وتشكل صعوبات التعلم مجموعة واسعة من الاضطرابات العصبية التي تؤثر على قدرة الدماغ على تلقي المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، والاستجابة لها بشكل مناسب، مما يؤثر على قدرة الفرد على اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب (Rotschild, 2025). وكغيرها من الإعاقات، فإن صعوبات التعلم تستمر طوال حياة الفرد، إلا أنه يمكن من خلال التعرف المبكر عليها تخفيف الآثار الناجمة عنها بواسطة مجموعة من الاستراتيجيات التربوية المتنوعة التي يتم اتخاذها مع الطالب (Nagve & Makasare, 2023).

وبحكم أن معظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام بما لا يقل عن 80% من يومهم الدراسي (Obiakor & Bakken, 2024). فإن المسؤولية الأكبر تقع على عاتق معلمي التعليم العام في تنفيذ هذه الاستراتيجيات، حيث يلعب المعلمون دوراً بارزاً في توظيف استراتيجيات التدريس التي تلبي أنماط التعلم المختلفة، واستخدام التقنيات المساعدة، وتكييف المناهج الدراسية بما يضمن توفير بيئة تعلم شاملة وجاذبة لجميع الطلاب (Nightingale, 2024).

ولكي يتم تقديم الدعم المناسب لهؤلاء الطلاب، يتطلب وجود معرفة كافية لدى المعلمين بصعوبات التعلم وطرق التدخل اللازمة، حيث إن معرفة المعلمين فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تساعد في تبديد الانطباعات الخاطئة حول هؤلاء الطلاب، حيث يعتقد البعض أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم ليسوا أذكياء أو غير قابلين للتعلم، وبسبب هذا التصور الخاطئ، قد يهمل المعلمون تقديم الدعم الكافي لهم مما يعيق من عملية تعلمهم (Nyemba & Chitiyo, 2023).

وانطلاقاً من الاعتبارات السابقة، تتضح أهمية الوقوف على مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم، لتحديد جوانب القصور لديهم والارتقاء بمستوياتهم وفق ما تهدف إليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030، حيث حددت ضمن برنامج التحول الوطني 2020 مجموعة من الأهداف المتعلقة بالتعليم وتحسينه، بما يكفل ضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين بما فيهم الأفراد ذوي الإعاقة لخلق بيئة تعليم شاملة وعالية الجودة (بخاري، 2024).

1.1. مشكلة الدراسة:

يشكل تنوع الطلاب وتباين قدراتهم وخصائصهم تحديًا للمعلمين وخاصةً في المرحلة الابتدائية، إذ يتوجب على المعلمين مراعاة الفروق الفردية بينهم وفهم احتياجاتهم وتلبيتها (Kamarudin, 2024). وتتضاعف هذه المسؤولية عند تدريس الطلاب ذوي الإعاقة والتعامل معهم، وقد قدرّت الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم أن نسبة الطلاب المستحقين لخدمات وبرامج التربية الخاصة لا تقل عن 20% من مجمل الطلاب في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية (الإدارة العامة للتربية الخاصة، 2021). ومن المرجح أن السواد الأعظم من هؤلاء الطلاب هم ممن ينتمون إلى فئة صعوبات التعلم، وذلك بحكم أنها أكثر فئات الإعاقة انتشاراً، وهذا ما أكدته الإحصاءات الرسمية لدى العديد من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أشارت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمثلون حوالي 35% من الطلاب المؤهلين لبرامج التربية الخاصة (Dykes et al., 2024). علماً أن هذه النسبة تعد منخفضة مقارنة بالعديد من الدول الأخرى، وذلك بسبب تطبيق عدد من الإجراءات التربوية الحديثة، والتي تلزم معلمي التعليم العام باتخاذ أقصى ما يمكن اتباعه من تدخلات مكثفة، وذلك في سبيل تعليم الطالب في الفصل المدرسي مع أقرانه قبل التسرع بقرار الإحالة (الشهري، 2022).

ويلاحظ مما سبق، أن تنفيذ التدخلات ما قبل الإحالة من قبل معلمي التعليم العام، يتطلب امتلاكهم مستوى كاف من المعرفة بما يخص صعوبات التعلم وخصائصها والتعامل مع طلابها، وبالمقابل فإن عدم حصول معلمي التعليم العام على المعرفة الكافية بصعوبات التعلم يمكن أن يقود إلى اتخاذ قرارات غير دقيقة بشأن أهلية الطالب لبرامج صعوبات التعلم ناجمة عن أخطاء في التشخيص (بت وسحاب، 2024).

ومن خلال تجربة الباحث في العمل بإحدى المدارس الابتدائية أثناء فترة التدريب الميداني، لاحظ أن عملية اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم تصطدم ببعض المعوقات تأتي على رأسها: عدم المعرفة الكافية لمعلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم ومؤشراتها؛ مما يجعل بعض المعلمين لا يتعرفون بشكل سريع على الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التعلم، وقد يتأخرون أثناء عملية المسح في إحالة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتلقي البرامج والخدمات المناسبة، ومن جانب آخر فقد يتعجل بعض معلمي المدارس الابتدائية في إصدار حكم تشخيصي خاطئ على بعض الطلاب؛ نتيجة قلة إدراكهم بطبيعة صعوبات التعلم، وضعف الخبرة في التعامل مع طلاب هذه الفئة (الظويفري والقضاة، 2022). وهو ما أكدته دراسة بت وسحاب (2024) التي أشارت إلى أن بعض المعلمين يتسرعون في اتخاذ قرار إحالة بعض الطلاب إلى غرف المصادر، وذلك بمجرد ملاحظة بعض

المؤشرات والأعراض التي ترجّح وجود صعوبات التعلم لديهم، دون التأكد من إجراءات التقييم والتشخيص، وذلك يدل على قصور في مستوى وعي المعلمين بصعوبات التعلم، وحاجتهم للتوعية والتدريب حول خصائص طلاب هذه الفئة وكيفية التعرف عليهم. وبحسب (R.sinadhu, & M.lourdu (2016) المشار إليهما في بهاز وجعفر (2023) أن 95% من المعلمين لديهم اهتمام في تحسين معرفتهم حول صعوبات التعلم.

وفي إطار الزيارات الميدانية التي قام بها الباحث لعدد من المدارس الابتدائية، وإجراء عدد من المقابلات مع مجموعة من المعلمين بهدف تقصي الفجوات البحثية من خلال معرفة التحديات التي يواجهها المعلمين لاختيار موضوع الدراسة، وركز الباحث على موضوعات متعلقة بمعرفة المعلمين بالنماذج التربوية الحديثة كالتصميم الشامل للتعلم ونموذج الاستجابة للتدخل، إلا أن الباحث لاحظ افتقار غالبية المعلمين للمفاهيم الأساسية بصعوبات التعلم، فضلاً عن العديد لا يفرّق بينها وبين الإعاقات والاضطرابات المشابهة.

واستناداً على ما سبق، وحرصاً على تقصي موضوع يعكس واقع الممارسات المطبقة في الميدان التربوي، عمد الباحث على الابتداء من النقطة التي يتوقف عندها المعلمون، وبحث مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بشكل عام.

2.1. أسئلة الدراسة:

- 1- ما مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq$) لمستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمحاظفة جدة تُعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟

3.1. أهداف الدراسة:

وتهدف هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف على مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.
- 2- التعرف على مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

4.1. أهمية الدراسة:

1.4.1. الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع المراد دراسته، بالإضافة إلى أهمية الفئة المستهدفة التي تمثل عينة الدراسة وهم معلمي المرحلة الابتدائية؛ لما لهذه المرحلة من حساسية وتأثير بارز على تعلم التلاميذ وتأسيسهم على نحو يليق بما تهدف له سياسة التعليم ورؤية المملكة العربية السعودية 2030. كما يمكن أن توفر هذه الدراسة معلومات أصيلة حول مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بحيث تكون مرجعا يثري المكتبة المعرفية خاصة في ظل ندرة الدراسات المحلية التي تطرقت إلى موضوع الدراسة الحالية.

2.4.1. الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في توسيع مدارك المعلمين بالمدارس الابتدائية وتنمية كفاياتهم في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم، بالإضافة إلى تعزيز العمل الجماعي بين معلمي المدارس الابتدائية ومعلمي صعوبات التعلم من

خلال معرفة كل جهة بالأدوار المطلوبة منها، دون أن يحدث أي تداخل بين الطرفين يمكن أن يعطل سير العملية التعليمية. كما تسعى الدراسة الحالية من خلال نتائجها إلى تقديم بعض التوصيات التي من شأنها أن تشد هم الباحثين وتعززهم لبحث بعض الموضوعات المتعلقة بموضوع الدراسة.

5.1. مصطلحات الدراسة:

1- صعوبات التعلم: Learning Disabilities

تعرف وزارة التعليم (2020) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب قد يكون في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تحتوي على فهم واستخدام اللغة سواء المكتوبة منها أو المنطوقة والتي تتجلى في عدة اضطرابات كالاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والرياضيات بحيث لا تعود إلى أسباب ترتبط بالإعاقة الفكرية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة أو الظروف التعليمية أو الرعاية الأسرية".

2- معلمو المدارس الابتدائية Primary School Teachers:

يمكن الإشارة إلى معلمي المدارس الابتدائية بأنهم أولئك الأشخاص الذين يقع على عاتقهم مسؤولية تعليم الطلاب في المدرسة وتوجيه سلوكهم، وتأسيسهم على نحو يساهم في بناء الشخصية وتعزيز الدافعية للتعلم؛ مما يكون لديهم مفاهيم إيجابية وتنشئة سليمة تتحقق بها أهداف المرحلة (سلامي، 2022).

6.1. حدود الدراسة:

الترتم الباحث أثناء تطبيق الدراسة بمجموعة من الحدود وهي:

- 1- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم من حيث المجالات التالية (مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها، إجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إجراءات التدخل والتدريس مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم)
- 2- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المدارس الابتدائية بمحافظة جدة
- 3- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي 1445 هـ
- 4- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة تتكون من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمحافظة جدة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1.2. الإطار النظري

1.1.2. صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تعتبر فئة صعوبات التعلم أحدث الفئات اكتشافاً عند مقارنتها بفئات الإعاقة الأخرى، حيث ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام 1963م، وذلك على يد عالم النفس الأمريكي صامويل كيرك Samuel Kirk، وذلك عبر خطاب ألقاه على مجموعة من المعلمين وأولياء الأمور في إحدى المؤتمرات بشيكاغو (Abaie & Bagheri, 2024). ولاقى مصطلح صعوبات التعلم قبولاً ملموساً لدى الآباء بعد سنوات طويلة من الامتناع حول استخدام بعض المصطلحات الطبية مثل: تلف الدماغ والإعاقة الإدراكية وغيرها (Nakra, 2023).

وصنفت وزارة التعليم الأمريكية صعوبات التعلم ك فئة من فئات التربية الخاصة لأول مرة في عام 1968 م. وقد أقر هذا التصنيف بأن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات التي تتطلب دعماً متخصصاً. ومع ذلك استمر الجدل قائماً لسنوات طويلة بين التربويين والباحثين حول ماهية صعوبات التعلم وأبرز الخصائص والمعايير المحددة لها (Alzahrane, 2023).

مفهوم صعوبات التعلم:

برزت العديد من تعريفات صعوبات التعلم يأتي من أشهرها التعريف الفيدرالي المدرج في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) حيث عرّف صعوبات التعلم بأنها: اضطراب في واحدة على الأقل من العمليات النفسية الأساسية التي تؤثر على فهم أو إنتاج اللغة، والتي قد تتجلى في قصور القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجئة. ويتضمن هذا المصطلح حالات مثل الإعاقات الإدراكية والخلل الوظيفي الدماغى البسيط وإصابات الدماغ وعسر القراءة والحسبة الكلامية النمائية، ولا تشمل صعوبات التعلم مشكلات التعلم التي تنتج في المقام الأول هل إعاقات حسية أو ذهنية أو حركية أو اضطراب عاطفي أو حرمان بيئي أو اقتصادي أو ثقافي (Individuals with Disabilities Education, 2019).

فيما أصدرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American psychological Association [APA], 2022) عبر الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية تعريفاً لصعوبات التعلم يتضمن بعض المظاهر لها حيث أشارت إليها بأنها: اضطراب عصبي نمائي يشكل صعوبات مستمرة في التعلم واكتساب المهارات الأكاديمية وتظهر هذه الصعوبات في السنوات الأولى من التعليم الرسمي وتستمر على الأقل لمدة ستة أشهر من إجراء التدخلات التربوية المكثفة. ويمكن أن تتجلى هذه الصعوبات في مشكلات في القراءة، أو التهجئة، أو الفهم القرائي، أو التعبير الكتابي، أو إجراء العمليات الحسابية، أو التفكير الرياضي، وتحدث هذه الصعوبات بشكل غير متوقع قياساً بالعمر، كما أنه لا يمكن إيعازها إلى إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية بالإضافة إلى بعض العوامل الأخرى كالقفر أو الحرمان التعليمي.

بينما عرّفت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم LDA صعوبات التعلم بأنها: مجموعة متنوعة من الاضطرابات التي قد تؤثر على اكتساب المعلومات اللفظية، أو غير اللفظية، أو تنظيمها، أو فهمها، أو استخدامها، أو الاحتفاظ بها. وتنشأ بسبب خلل في واحدة على الأقل من العمليات المتعلقة بالتفكير، أو الإدراك، أو التذكر، أو التعلم. والتي تشمل على سبيل المثال: الانتباه، والذاكرة، ومعالجة اللغة، وسرعة المعالجة، والمعالجة المكانية البصرية، والمعالجة الصوتية، والوظائف التنفيذية كالخطيطة واتخاذ القرار. وتختلف صعوبات التعلم عن الإعاقات الذهنية حيث إنها تؤثر على تعلم الأفراد الذين يظهرون على الأقل قدرات معرفية متوسطة للتفكير أو الاستدلال (Learning Disabilities Association of America, 2018).

أسباب صعوبات التعلم:

أ- العوامل العصبية Neurological Factors:

يتفق الكثير من الباحثين على أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم يرجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي وتحديدًا في وظائف الدماغ، بل ويمكن أن تتطور صعوبات التعلم نتيجة بعض الاختلافات في شكل الدماغ ووظائفه، على سبيل المثال غالبًا ما يواجه الأفراد ذوي صعوبات التعلم تحديات في معالجة اللغة. قد ترتبط هذه الصعوبات باختلافات في بنية ووظيفة مناطق الدماغ المسؤولة عن فهم اللغة وإنتاجها. وبالمثل فقد تتلزم صعوبات التعلم النمائية مثل صعوبات الانتباه مع اختلافات في قشرة الفص الجبهي ومناطق الدماغ الأخرى المشاركة في التحكم في عملية الانتباه والعمليات المعرفية الأخرى (Khobragade, 2024).

ب- العوامل الوراثية Genetic Factors:

تلعب الوراثة دورًا في تكوّن صعوبات التعلم فقد تكون متوارثة في الأسرة؛ لذلك ليس من غير المألوف أن الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم آباء أو أقارب آخرين يعانون من صعوبات مماثلة (Bini et al., 2023). كما أن صعوبات التعلم قد تكون ناجمة عن بعض الطفرات الجينية المحددة إذ تشير بعض الدراسات إلى أن 1 من كل 300 طفل يعاني من طفرة جينية معينة مثل جين CDK13 الذي قد يؤدي إلى صعوبات في التعلم والتواصل (Amdhare et al., 2024).

ج- العوامل العضوية والبيولوجية Biological Factors

يتشكل الخلل الوظيفي في أداء الدماغ نتيجة لبعض العوامل البيولوجية التي تحدث أثناء فترة الحمل أو الولادة أو في مرحلة الطفولة المبكرة (سلمان والقرعان، 2023). وتُصنف إلى عوامل ما قبل الولادة: كالأضرار التي تصيب الأم مثل الالتهابات البكتيرية والحسبة الألمانية، والتعرض للإشعاعات والمواد الكيميائية السامة، وتعاطي المخدرات والكحول بالإضافة إلى نقص التغذية للأم الحامل. وعوامل أخرى أثناء الولادة: كالولادة المبكرة والولادة المتعسرة ونقص الأكسجين الذي يمكن أن يؤدي إلى تلف دماغي. وعوامل ما بعد الولادة: كإصابات المخ والسكتة الدماغية والتهاب السحايا والسكري وسوء الرعاية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة (Gupta, 2023؛ Mafuba, 2023).

د- العوامل البيئية Environmental Factors

يمكن أن تساهم الظروف المحيطة في بيئة الطفل سواء داخل الأسرة أو في المجتمع في ظهور أو تطور صعوبات التعلم لديه، ولعل من أبرزها الحالة الاقتصادية والثقافية للأسرة وسوء التنشئة الوالدية كالإهمال والعنف الأسري، كما أن تشتت الأسرة يؤثر بشكل كبير على تنشئة الطفل خاصة في ظل غياب القدوة الإيجابية له خلال مرحلة الطفولة المبكرة. وأما من ناحية البيئة المدرسية فقد تشكل بعض التأثيرات السلبية على الطالب كالا اعتماد على المناهج التقليدية وعدم تنوع طرق التدريس بالإضافة إلى أساليب المعلمين غير التربوية كالعقاب والتهديد وغيرها (حسين، 2022).

خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

1- الخصائص المعرفية Cognitive Characteristics

يواجه الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم صعوبة في فهم المفاهيم المجردة، واكتساب المهارات الاجتماعية، والتفاعلات الشخصية. كما يواجهون تحديات مرتبطة بالذاكرة، مثل ضعف كفاءة الذاكرة وصعوبة استرجاع المعلومات. بالإضافة إلى ذلك، يواجهون انخفاض الثقة بالنفس، ونقص الثقة في قدراتهم، وصعوبة في التعرف على استراتيجيات التعلم الفعالة، وصعوبة تطبيق المهارات والمعرفة عبر سياقات مختلفة. وقد يتجاهلون أيضًا العوامل البيئية التعليمية التي تدعم عملية التعلم (حسيني والريس، 2025).

2- الخصائص الأكاديمية Academic Characteristics

تعد من أبرز السمات الواضحة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فهم غالبًا ما يواجهون تحديات كبيرة في الجوانب الأكاديمية، وتتضح في القراءة البطيئة وغير الدقيقة، وتخطي السطور عند القراءة بصوت عال وضعف مهارات الكتابة والأخطاء الإملائية المتكررة بالإضافة إلى صعوبة إجراء العمليات الحسابية الأساسية وغيرها من الصعوبات الأكاديمية التي تؤثر سلبيًا على التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم نتيجة ضعف الأداء الأكاديمي لهم مقارنة بقدراتهم العقلية (Dani et al., 2024).

3- الخصائص السلوكية Behavioral Characteristics:

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعض السلوكيات التي تميزهم عن أقرانهم والتي تتمثل في: ضعف التأزر الحركي البصري وصعوبة في اتباع التعليمات مع ضعف واضح في المهارات التنظيمية مما يصعب عليهم اتخاذ القرارات كما أنهم يواجهون صعوبات باللغة في التكيف مع التغيرات البيئية الأمر الذي يجعلهم يعانون من تقلبات مزاجية حادة كما أنهم في كثير من الأحيان يظهرون سلوكيات لا تناسب الموقف بالإضافة إلى العديد من السلوكيات الأخرى ك الاندفاعية وتشتت الانتباه والنشاط الزائد (Asthana, 2023)).

4- الخصائص الاجتماعية Social Characteristics:

يظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم قصورا ملموسا في المهارات الاجتماعية. غالبًا ما يؤدي تدني المهارات الاجتماعية إلى الرفض من قبل الأقران، وتقليل التفاعلات الإيجابية مع المعلمين، وصعوبة تكوين صداقات، الأمر الذي يجعل العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى العزلة والانسحاب الاجتماعي مما ينمّي لديهم شعور بالوحدة، وتظهر هذه الخصائص للعديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بغض النظر عن مكانهم في الفصل الدراسي. ومع ذلك، فإن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يواجهون أي مشاكل في الاندماج مع أقرانهم ومعلميهم. (Pandey et al., 2024)

5- الخصائص اللغوية Linguistic Characteristics:

وغالبًا ما يواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم تحديات كبيرة في الجوانب اللغوية سواء في اللغة الاستقبالية والتي تتعلق بفهم اللغة أو في اللغة التعبيرية والتي تمثل إنتاج الكلام، فهم يبذلون جهدا مضاعفا ووقتا أطول في عملية التواصل الشفهي، الأمر الذي يقودهم إلى اختصار كلامهم إلى فكرة معينة أو اقتصاره على وصف الخبرات الحسية. وذلك نتيجة كلامهم الذي يتسم بالبطء الشديد أو التلعثم بالإضافة إلى وجود أخطاء في النحو أو في تركيب الجمل، كما يبرز لديهم بعض الظواهر كالحذف، أو الإضافة، أو التشويه، أو التكرار، أو الإبدال لبعض الحروف والأصوات، وربما تتفاقم هذه الظواهر إلى حذف بعض الكلمات مما يجعل الكلام مبهماً وغير واضح، الأمر الذي يحدّ من قدرتهم على إيصال أفكارهم والتعبير عن آرائهم (حاج هني وروقاب، 2023).

طرق الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

تعتبر إجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذات أهمية بالغة؛ كونها تساهم في تحديد أهلية الطالب للالتحاق ببرنامج صعوبات التعلم من عدمها، بالإضافة إلى تحديد أنواع تلك الخدمات بناءً على مستوى أداء الطالب ونقاط القوة والاحتياج لديه. (Nightingale, 2024) وتتعدّد طرق وأساليب الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتشتهر منها ثلاثة طرق وهي على النحو التالي (Stewart, 2023):

1- نموذج التباين بين معدل الذكاء والتحصيل الدراسي IQ-Achievement Discrepancy Model:

ويرتكز على أساس مقدار التباين بين القدرات العقلية للطلاب وتحصيله الأكاديمي وفقاً للتقييمات المعيارية، حيث تتم المقارنة بين درجتي الذكاء والتحصيل الأكاديمي، وكلما اتسعت الفجوة بين الدرجتين زادت احتمالية وجود صعوبات التعلم لدى الطالب، بمعنى أن الطالب بعد اختباره يحصل على درجات أقل مما يتوقع منه مقارنةً بقدراته العقلية (Fox, 2023). ويعتمد نموذج التباين على مجموعة من المحكات التشخيصية وهي على النحو التالي:

- أ- **محك التباين Discrepancy criterion**: ويشير إلى التباين بين الأداء الأكاديمي للطلاب في مادة معينة ومستوى الأداء المتوقع منه، ويأخذ شكلين هما: (أ) تباين بين القدرات العقلية للطلاب وأدائه الأكاديمي، (ب) تباين في التطور الأكاديمي للطلاب بين المواد الدراسية المختلفة (الجلبي، 2024).
- ب- **محك الاستبعاد Exclusion criterion**: ويقصد به استبعاد الحالات التي تُعزى فيها الصعوبات إلى عوامل مثل: الإعاقات الفكرية، أو السمعية، أو البصرية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو الحرمان التربوي (Wohlfarth & Morgan, 2024).
- ج- **محك التربية الخاصة Special Education Criterion**: بمعنى عدم استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من طرق التدريس التقليدية، فهم يحتاجون بدلاً من ذلك إلى استراتيجيات متخصصة تلبي احتياجاتهم (الطيّار والقطاونة، 2024).
- د- **محك النضج maturation criterion**: يركز هذا المحك على الفروق الفردية بين الأطفال في معدلات النمو، حيث يتطور بعض الأطفال بشكل أبطأ من أقرانه مما يصعب من عملية تهيئته للتعلم (الجلبي، 2024).
- هـ- **محك المؤشرات العصبية Neurological Criterion**: ويشير إلى أن الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي ينعكس سلباً على اكتساب الخبرات التعليمية والاستفادة منها، مما يقود إلى ظهور أعراض انفعالية واجتماعية سلبية (شرقي وآخرون، 2023).

2- الاستجابة للتدخل (RTI): Response to Intervention

ويتضمن نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) ثلاث مستويات من الدعم للطلاب ذوي صعوبات التعلم ويمكن إيجازها على النحو التالي:

- **المستوى الأول**: ويوفر لجميع الطلاب تعليمًا عالي الجودة ومبنيًا على الأدلة العلمية في فصول التعليم العام. مع تقديم تقييم مستمر لتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى تدخلات إضافية. وغالبًا ما يظل حوالي 80-90% من الطلاب في المستوى الأول.
- **المستوى الثاني**: ويستهدف هذا المستوى 5-10% من الطلاب الذين لم يحرزوا تقدمًا كافيًا في المستوى الأول. ويتلقى هؤلاء الطلاب تدخلات بشكل مكثف في مجموعات صغيرة لعدة مرات في الأسبوع.
- **المستوى الثالث**: وهو مخصص غالبًا لـ 1-5% من الطلاب الذين يستمرّون في الإخفاق على الرغم من الدعم المكثف المقدم لهم في المستوى الثاني. ويتلقى هؤلاء الطلاب تدريس فردي ومكثف، ويتم مراقبة تقدمهم دوريًا لتحديد أهليتهم لبرامج صعوبات التعلم. وفي حال عدم استجابتهم لجميع التدخلات يتم التواصل مع آبائهم لأخذ الموافقة بشأن إحالة أبنائهم إلى برامج صعوبات التعلم (Dykes et al., 2024).

3- نمط نقاط القوة والضعف (PSW): Pattern of Strengths and Weaknesses

ويشبه إلى حد كبير نموذج التناقض بين الذكاء والتحصيل غير أنه يهدف إلى تفسير تدني مستوى أداء الطالب، وذلك من خلال دراسة مدى ارتباط الصعوبات الأكاديمية بالعمليات المعرفية ذات الصلة. وعلى الرغم من السماح بتطبيقه بموجب قانون الأفراد ذوي الإعاقة IDEA 2004 وشيوع استخدامه على نطاق واسع، إلا أن الآراء تتضارب حول فاعليته حيث أشارت المراجعات النقدية إلى عدم وجود أدلة كافية تثبت دقة هذا الأسلوب في تحديد صعوبات التعلم (Keiser, 2024).

2.1.2. معلم المدرسة الابتدائية:

مفهوم معلم المدرسة الابتدائية:

يلعب المعلمون دورًا مهمًا ومحوريًا في العملية التعليمية، وذلك لتأثيرهم المباشر والملموس على تعلّم الطلاب وتطوّرهم. ويتجلى ذلك الدور في نقل المهارات والمعارف والسلوكيات للطلاب، بل وتتجاوز أهمية دور المعلم إلى ما هو أبعد من الفصل المدرسي، إذ يمتد تأثير المعلمين إلى تطوير الطلاب في جوانب متعددة ومتنوعة ممّا يعزّز من نموهم المعرفي والنفسي والاجتماعي. الأمر الذي يسّط الضوء على أهمية مهنة التدريس مقارنةً بالعديد من المهن الأخرى (حمادة وبن صغير، 2023). وتتضاعف هذه الأهمية بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية؛ لخصوصية هذه المرحلة في بناء وتأسيس المهارات الأساسية المطلوبة للنجاح الأكاديمي، والتنمية الاجتماعية للطلاب سواءً في مسيرة تعلّمهم الدراسية أو في حياتهم المستقبلية (Abdurahman et al., 2025).

ويمكن تعريف معلم المدرسة الابتدائية بأنه: الشخص الذي يتولى مهمة تدريس الطلاب في المؤسسة التعليمية. وتشكيل سلوكهم بما يتماشى مع القيم والمبادئ لتحقيق الأهداف المجتمعية، باعتبار حساسية المرحلة الابتدائية وأهميتها في تأسيس وتنمية شخصية الطلاب (السويداني والعمر، 2024).

كما ويعرّف العبيد وأبا الخيل (2024) معلمي المدارس الابتدائية بأنهم: جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام الابتدائية، والمكلفين بتدريس المواد الدراسية المختلفة وفقاً لتخصصاتهم العلمية. ويُقصد بمعلمي المدارس الابتدائية بحسب نظام التعليم المتبع في المملكة العربية السعودية، أولئك المعلمون والمعلمات الذين يقومون بمهمة تدريس الطلاب من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي (بخاري، 2024).

استراتيجيات تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصل العام:

فرضت القوانين والتشريعات الحديثة في مجال التعليم مجموعة من المتطلبات التي ينبغي الأخذ بها عند تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، ويأتي من أهمها ما أشار إليه قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA في ضمان توفير التعليم المجاني والمناسب للطلاب ذوي الإعاقة بحيث يصمم خصيصاً لتلبية احتياجاتهم، على أن يتم تعليمهم في بيئات أقل تقييداً وفي الفصول الدراسية العامة مع أقرانهم إلى أقصى حد ممكن (Pandey et al., 2024). ويُشترط لتحقيق ذلك، قيام معلمي التعليم العام بتوفير الدعم الإضافي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصل المدرسي، وذلك من خلال تطبيق الاستراتيجيات التربوية الحديثة وإضفاء التعديلات المناسبة؛ مما يضمن تسهيل إدماج هؤلاء الطلاب مع أقرانهم، وانخراطهم في التفاعلات الاجتماعية والأنشطة المدرسية، وتحقيق النجاح الأكاديمي (الظفيري والضيفري، 2025). وتساعد استراتيجيات التدريس الحديثة المعلمين في تعزيز قدراتهم لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة إلا أن فعاليتها تعتمد بشكل كبير على مدى تطبيقها بشكل جيد من قبل المعلمين (Nyemba & Chitiyo, 2023). وتتعدد هذه الاستراتيجيات ومن أهمها ما يلي:

1. التعلّم التعاوني Collaborative Learning: وتعتبر من أكثر استراتيجيات التدريس فعالية، وهي تعتمد على توزيع الطلاب على مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف مشتركة، وفي كل مجموعة يتفاعل الطلاب باختلاف قدراتهم وتنوّعها بشكل إيجابي مع بعضهم البعض، ويتبادلون الأفكار فيما بينهم ويبحثون عن معلومات إضافية، ومن ثمّ يستعرضون نتائجهم على بقية الفصل، ويعزز هذا الأسلوب العمل الجماعي بين الطلاب ودعم بعضهم البعض في إكمال المهام المطلوبة، بحيث أن

نجاح كل طالب يعتمد على الجهود المشتركة للمجموعة مما يقلل من ظهور خصال غير حميدة كالأنانية، والتنافس غير الشريف بين الطلاب، ويساعد هذا الأسلوب المعلمين على تبني طرق تقييم بديلة للطلاب (Ugiagbe, 2025).

2. التدريس المباشر **Direct Instruction**: وهو أسلوب يهدف إلى تدريس الطلاب مجموعة من المهارات بطريقة

واضحة ومتسلسلة. ويلعب معلم الصف دورًا محوريًا ومباشرًا في هذه العملية، حيث يقوم بإرشاد الطلاب بشكل واضح ومباشر في تعلم المهارات خطوة بخطوة، مع تزويدهم بملاحظات فورية لتسهيل عملية إتقان الطلاب للمهام المعقدة بنجاح، وغالبًا ما تتضح أهمية تطبيق هذا الأسلوب مع الطلاب المؤهلين لبرامج التربية الخاصة، حيث يساعدهم التدريس الموجه على اكتساب المهارات المهمة بشكل ميسر (Larson, 2025).

3. التدريس غير المباشر **Indirect Instruction**: ويعرف بأنه الحد الأدنى من التوجيه الذي يتم تنظيمه وتقديمه للطلاب

بشكل متسلسل حول المفاهيم الأساسية، بحيث يتم تقديم أنشطة أو مهام يتعين على الطلاب إكمالها أو حلها بشكل مستقل. وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بدور المشرف على الطلاب ويمنحهم نوع من الاستقلالية، مع عدم إهمالهم دون مساعدة، بحيث يتم توجيه الطلاب بشكل غير مباشر، وذلك من خلال تقديم الإرشادات حسب الحاجة أثناء انغماس الطلاب بتأدية المهام والأنشطة بأنفسهم (Maričić et al., 2025).

4. التعليم المتميز **Differentiated instruction**: وهو نهج تربوي يهدف إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب

وتلبية الاحتياجات المتنوعة لديهم، ويدرك هذا الأسلوب أن الطلاب لديهم قدرات وأنماط تعلم مختلفة، ويتعين على المعلمين مراعاة هذه الفروق الفردية من خلال تكييف المناهج وتنويع طرق التدريس، وذلك لتوفير مسارات متنوعة للتعلم مما يضمن الوصول إلى أهداف المواد العلمية لجميع الطلاب، وتواكب استراتيجيات التعليم المتميز الاتجاهات الحديثة في التعليم، والتي تركز على خلق بيئة تعليمية شاملة تعزز المساواة بين المتعلمين باختلاف قدراتهم (Klose et al., 2025).

5. تدريس الأقران **Peer Tutoring**: وهي إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على مبدأ التعاون بين الطلاب، حيث يتم

تنظيم الطلاب غالبًا في مجموعات صغيرة للعمل معًا على حل المشكلات ومناقشة الموضوعات. ويقوم الطلاب المتفوقين بدور المعلم ومساعدة أقرانهم في فهم المحتوى الأكاديمي وتحقيق أهداف التعلم. على أن يتم ذلك وسط إشراف ومتابعة مستمرة من المعلم. وتعزز هذه الاستراتيجية التفاعلات الإيجابية بين الطلاب والمشاركة الفعالة أثناء الحصة مما يتيح لهم فهم أوسع لمحتويات الدرس، كما وتساعد هذه الاستراتيجية على رفع الحرج عن الطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، وتنمية تقدير الذات لديهم. بالإضافة إلى ذلك، يشجع هذا الأسلوب على العمل الجماعي والتعاون، مما يخلق بيئة تعليمية جاذبة ومحفزة (الفل، 2024).

6. استراتيجية التعلم بالنمذجة **Modeling Learning Strategy**: هي استراتيجية تقوم على استخدام النماذج أو الرموز

أو عرض مقاطع الفيديو بهدف نقل المفاهيم والمعلومات بشكل فعال للطلاب. ومن خلال ملاحظة هذه الوسائل البصرية، يتمكن الطلاب من تعديل استجاباتهم وسلوكياتهم وتطوير مواقف إيجابية تجاه التعلم. كما وتهدف هذه الطريقة إلى تحسين فهم الطلاب وتعزيز مشاركتهم من خلال الاستفادة من المصادر البصرية، لمنح اتصال أعمق بموضوع الدرس (سالم والقحطاني، 2025).

7. التعلم المستقل **Independent learning**: وهو أسلوب تعليمي يمنح الطلاب حرية ومرونة في التعلم وفقًا لرغباتهم ودون

تقييدهم بوقت محدد، مما يسمح للطلاب استكشاف المواد من خلال الاعتماد على نقاط القوة لديهم لاكتساب المعلومات

والمهارات المطلوبة. وتشجع استراتيجيات التعلم المستقل الطلاب على استغلال مواهبهم وهواياتهم في عملية التعلم، مما يوفر لهم بيئة تعليمية ممتعة وخالية من التوتر، كما وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي، من خلال إتاحة الفرص للطلاب للانخراط في المهام القائمة على المشاريع والأنشطة التفاعلية التي تعزز لديهم التعلم النشط ونمو الشخصية (Muchtar et al., 2025).

2.2. الدراسات السابقة

يستعرض الباحث مجموعة من الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي وهو مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بالإضافة إلى تحليل ومقارنة هذه الدراسات من خلال مناقشة أوجه التشابه والاختلاف بينها والدراسة الحالية، ويصنف هذا القسم إلى قسمين، يعرض الأول منها بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي، بينما يتناول القسم الثاني مناقشة هذه الدراسات والتعقيب عليها وسوف يتم استعراض الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2. الدراسات العربية:

هدفت دراسة أبو خريص (2024) إلى تقييم وعي معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة بني وليد والوقوف على مستوى كفاياتهنّ المعرفية بصعوبات التعلم الأكاديمية. بالإضافة إلى تقصي أثر متغيري سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي على مستوى تلك المعرفة. وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة لتحقيق أهداف البحث. واقتبست الباحثة مقياس درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية من إحدى الدراسات المشابهة. وقد تضمنت عينة البحث (n=118) معلمة. وقد خلص البحث إلى نتائج تفيد بأن الكفايات المعرفية للمعلمات بصعوبات التعلم الأكاديمية جاءت بدرجة منخفضة. مع عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة. وعلى ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة؛ وذلك لأهميتها في تطوير مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم.

وفي ذات السياق هدفت دراسة جزائرية إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بطبيعة صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. بالإضافة إلى استبانة لجمع البيانات تضمنت اختبار يحتوي على تسعة أسئلة. وقد طبق الاختبار على عينة الدراسة التي شملت (n=234) معلماً في المدارس الابتدائية. وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ للتأكد من جعل العينة ممثلة لمجتمع الدراسة. وبعد تحليل البيانات وحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية. أظهرت النتائج أن (47%) من معلمي المدارس الابتدائية جاءت معرفتهم بصعوبات التعلم بدرجة منخفضة. بينما أظهر (46%) من المعلمين درجة معرفة متوسطة. بالمقابل لم تتجاوز نسبة المعلمين الذين أظهروا معرفة بطبيعة صعوبات التعلم بدرجة مرتفعة سوى (6.8%) من إجمالي عينة الدراسة. وقد حملت الباحثتان مسؤولية انخفاض مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم إلى منظومة التعليم المتكاملة ككل وليس على المعلمين فحسب. وعلى ضوء ذلك طرحت الدراسة بعض التوصيات يأتي من أهمها: ضرورة إدراج الموضوعات المتعلقة بصعوبات التعلم في برامج إعداد المعلمين. بالإضافة إلى إعادة النظر في توظيف بعض التخصصات العلمية المرشحة للقبول في المدارس الابتدائية. بالإضافة إلى ضرورة التقييم الدوري للمعلمين من قبل الجهات الرسمية لتحفيزهم على التطوير المهني (بهاز وجعفر، 2023).

كما وهدفت دراسة المطيري (2023) إلى التعرف على مستوى المعرفة المتعلقة بصعوبات التعلم التي يمتلكها معلمي المدارس الابتدائية. بالإضافة إلى مدى ارتباط تلك المعرفة بمجموعة من المتغيرات مثل: الجنس، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية،

والصفوف التي يقومون بتدريسها، والمؤهل الأكاديمي، والخبرات السابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، صممت الباحثة استبانة تتكون من (45) فقرة. وتوزعت على ثلاثة محاور كما يلي: (أ) خصائص صعوبات التعلم، (ب) إجراءات الكشف والتعرف على صعوبات التعلم، (ج) استراتيجيات التدريس المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وشملت عينة الدراسة (n=152) معلمًا من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمحافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية. وأسفرت نتائج الدراسة عن امتلاك معلمي المدارس الابتدائية معرفة متوسطة بصعوبات التعلم. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم تقل عن خمس سنوات، والمعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين (6-10) سنوات، ولمن لديهم خبرة 16 سنة فأكثر، وكذلك متغير الخبرات السابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لصالح من لديهم خبرات سابقة. ومتغير المؤهل الأكاديمي لصالح حاملي شهادة البكالوريوس فما فوق. كما لم تسفر نتائج الدراسة عن أي فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم تبعًا لمتغير الصفوف التي يقومون بتدريسها، والدورات التدريبية. وقد سلطت الباحثة الضوء على بعض التوصيات جاء من أهمها: تكثيف برامج التطوير المهني المتعلقة بصعوبات التعلم للمعلمين. وإجراء المزيد من الأبحاث التي تناقش احتياجات معلمي المدارس الابتدائية التدريبية فيما يخص التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام وطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص. وقد تركزت دراسة البوسيفي (2023) على بحث مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بالمؤشرات الدالة على وجود صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الرسالة. وتم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات. وتمت تعبئة نموذج الاستبانة من قبل عينة الدراسة المكونة من (n=120) معلم ومعلمة من مختلف المدارس الابتدائية بالمنطقة الغربية من مدينة طرابلس في ليبيا. وبعد تنفيذ إجراءات التحليل الإحصائي لاستجابات العينة، أشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بمؤشرات صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة وبنسبة بلغت 72.71%. مما يشير إلى استعداد جيد للمعلمين للكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال فهمهم المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم. وأوصى الباحث بتعزيز مهارات المعلمين في تحديد صعوبات التعلم من خلال تنفيذ برامج تدريبية مستمرة للمعلمين. بالإضافة إلى توفير أخصائي صعوبات تعلم في كل مؤسسة تعليمية وخصوصًا في المدارس الابتدائية.

وهدفت دراسة السلامين وشاهين (2022) إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلاب ذوي صعوبات التعلم، وللعمل على تحقيق هدف الدراسة؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع تطوير مقياس معرفة الطلاب ذوي صعوبات التعلم بدلالات صدق وثبات مناسبة فيما تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية. وتكونت عينة الدراسة من 103 من معلمي ومعلمات مدارس منطقة لواء البتراء. فيما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك مفردات عينة الدراسة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم في لواء البتراء من وجهة نظرهم كان منخفضًا. بينما لم توضح النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفتهم تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الصف الذي يدرسه). فيما قدمت الدراسة بعض التوصيات بتطبيق المقياس في مناطق أخرى من دولة الأردن.

وفي ذات الصدد، هدفت دراسة الإرياني (2022) إلى تقييم مستوى معرفة معلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية. وتحديد مدى ارتباطها في بعض المتغيرات مثل: المؤهل العلمي، والتخصص الدقيق، وسنوات الخبرة، والصف الدراسي، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي بالإضافة إلى أداة الاستبانة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة. وذلك بمشاركة أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (n=95) معلمي المدارس الابتدائية بمدينة إب في اليمن.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن مستوى إدراك منخفض لمعلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم. مع وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح معلمي الصف الأول والصف الثالث. بينما أظهرت النتائج عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الأخرى. وقد أشار الباحث إلى عدد من التوصيات على رأسها: إعداد برنامج تدريبي لتحسين معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلاب الصفوف الأولية. وتكثيف برامج الإعداد أثناء الخدمة للمعلمين لتطوير قدراتهم على معرفة مؤشرات وأعراض صعوبات التعلم الأكاديمية. مع ضرورة التواصل الدوري بين إدارات المدارس الابتدائية وقسم التربية الخاصة بكلية التربية؛ لتنسيق عدد من الدورات التدريبية لتطوير معرفة المعلمين بصعوبات التعلم.

في حين اقتصرَت دراسة النجادات والفرهيد (2022) على التعرف على مستوى معرفة معلمي الرياضيات بخصائص صعوبات التعلم في الحساب (Dyscalculia) لدى الطلاب بمحافظة الطفيلة. وتم تطوير استبانة وُزعت على عينة الدراسة التي شملت (192) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس الحكومية بمحافظة الطفيلة. وخلصت الدراسة إلى أن متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول معرفتهم بمظاهر صعوبات الحساب جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أن نسبة 16% من معلمي الرياضيات حققوا مستوى من المعرفة بدرجة مرتفعة. فيما أظهرت النتائج أن 70% من عينة الدراسة كانت لديهم معرفة بمظاهر صعوبات الحساب بدرجة متوسطة. في حين لم تتجاوز نسبة المعلمين الذين كانت لديهم معرفة منخفضة بمظاهر صعوبات الحساب سوى 14%. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي فيما يخص معرفة معلمي الرياضيات بمظاهر صعوبات الحساب، كما أوصت الدراسة في ضوء نتائجها بأهمية إعداد برامج تدريبية للمعلمين تركز على أساليب الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الحساب.

فيما اختصت دراسة النور (2018) باستقصاء مستوى معرفة معلمات مادتي الرياضيات واللغة العربية في المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم، وتحديدًا في بعض الموضوعات التي تتعلق بمفاهيم صعوبات التعلم وخصائص ومجالات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أدوات وآليات الكشف والتشخيص، وطرق أساليب التدريس الفعال وجودة تنفيذ برامج التدخل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة تكونت من (96) معلمة لمادتي الرياضيات واللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وتم اختيارهن بطريقة طبقية عشوائية متناسبة من المدارس الابتدائية التي يتوفر بها برنامج لصعوبات التعلم بمدينة الهفوف لمحافظة الأحساء. فيما صممت الباحثة استبانة لاستقصاء مستوى معرفة معلمات مادتي الرياضيات واللغة العربية بصعوبات التعلم. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمات مادة اللغة العربية بصعوبات التعلم جاء أكبر من مستوى معرفة معلمات مادة الرياضيات حيث تراوحت ما بين فوق المتوسطة إلى مرتفعة، بينما جاءت درجة معرفة معلمات مادة الرياضيات تتراوح ما بين المتوسط إلى مرتفعة. ولم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في درجة معرفة معلمات مادتي اللغة العربية والرياضيات في المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى إلى المتغيرات التالية: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية. بينما بينت النتائج وجود تفاعل غير دال إحصائياً بين متغير المادة التدريسية للمعلمة (رياضيات/لغة عربية) مع متغيرات المؤهل العلمي والدورات التدريبية ومستوى سنوات الخبرة على الدرجة الكلية بمستوى معرفة المعلمات بصعوبات التعلم.

وقد تطرّق بوعناني (2017) في دراسته إلى بحث موضوع مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم، ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد استبانة وتم تقديمها لعينة الدراسة التي تكونت من (100) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية الموجودة في مدينة سعيذة. وخلصت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم جاء بصورة

منخفضة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، غير أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والمستوى الدراسي في معرفتهم بصعوبات التعلم.

2.2.2. الدراسات الأجنبية:

أجرى Thapa et al (2024) دراسة هدفت إلى تقييم معرفة واتجاهات معلمي المدارس الابتدائية في بلدية مادي، تشيتوان نحو صعوبات التعلم. وذلك لتحديد أبرز المجالات التي تتطلب فهم أكبر لتطوير كفاياتهم المعرفية والأدائية. وتكونت عينة الدراسة من (n=105) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمار غالبيتهم بين 30 و 49 عاماً بنسبة 66.7%. وتم اختيار العينة بأسلوب العينات غير الاحتمالية من (10) مدارس ابتدائية حكومية في بلدية مادي، تشيتوان. ومن خلال استبانة وُزعت على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن 53.3% من المعلمين لديهم معرفة متوسطة بصعوبات التعلم. في حين 37.2% جاءت معرفتهم بدرجة منخفضة. فيما لا تتجاوز نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة كافية بصعوبات التعلم (9.5%) من عينة الدراسة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إلى أن المعرفة الكافية حول صعوبات التعلم منخفضة بين المعلمين، سلّطت الدراسة الضوء على أهمية تطوير برامج مهنية تستهدف تعزيز معرفة المعلمين بصعوبات التعلم.

فيما هدفت دراسة Sansano & Jiménez-Fernández (2024) إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم. بالإضافة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية في مجال صعوبات التعلم. ومن خلال استبانة مصممة استجابت لها عينة الدراسة المكونة من 75 معلماً منتظماً في المدارس الابتدائية بدولة إسبانيا. توصلت الدراسة إلى نتائج تفيد بأن حوالي 65% من المعلمين كانت لديهم معرفة محدودة بصعوبات التعلم. كما أظهرت النتائج أن 85% من المعلمين كانت لديهم رغبة في الحصول على تدريب إضافي لتطوير معرفتهم وقدراتهم في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وفُسرت الدراسة تدني معرفة معلمين مدارس الابتدائية بصعوبات التعلم نتيجة عدم كفاية الإعداد قبل الخدمة أثناء الدراسة. بالإضافة إلى قلة برامج الإعداد أثناء الخدمة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج متخصصة للتدريب المستمر لمعالجة أوجه القصور التي خلصت إليها الدراسة.

بينما هدفت دراسة Dani et al (2024) إلى تقييم أثر البرامج التدريبية على معرفة صعوبات التعلم لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولية (من الصف الأول إلى الصف الخامس) ومعلمي المرحلة الابتدائية العليا (من الصف السادس إلى الصف الثامن). وتم إجراء البحث كتصميم تجريبي مسبق من يونيو 2018 إلى ديسمبر 2019، وتكونت عينة البحث من (n=150) معلماً من 10 مدارس في ناجبور، الهند. وتم تقييم معرفة المعلمين بصعوبات التعلم باستخدام أداة تقييم عسر القراءة للغات الهند (DALI). وتم إجراء مقارنة قبل وبعد التدخل باستخدام اختبار McNemar. وأظهرت نتائج البحث أن المعرفة الأساسية تحسّنت بشكل واضح من 24.7% قبل التدخل إلى 76% بعده. كما ارتفعت معدّلات فحص صعوبات التعلم بين الطلاب بشكل ملحوظ، مما يسّط الضوء على فاعلية التدريب. وأوصت الدراسة بدمج برامج مشابهة لتدريب المعلمين بشكل منتظم لضمان الكشف المبكر ودعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة أجراها Jebakumar et al (2023) في منطقة فيلور بالهند بهدف تقييم معرفة المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة بصعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من 80 معلماً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وتم توزيع استبانة مصممة لتقييم معرفة المعلمين بصعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن 70% من المعلمين لديهم معرفة عامة كافية فيما يتعلق

بصعوبات التعلم. وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير نوع المدرسة لصالح معلمي المدارس الحكومية، حيث كان لدى 82.5% من معلمي المدارس الحكومية معرفة كافية بصعوبات التعلم وبعسر القراءة مقارنة بمعلمي المدارس الخاصة بنسبة 57.5% فقط. كما أوصت الدراسة بأهمية تعزيز معرفة المعلمين بصعوبات التعلم من خلال برامج التدريب الدورية وورش العمل؛ لضمان حصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الدعم والتعليم اللازمين.

وفي ذات الصدد، قارنت دراسة نرويجية بين معرفة معلمي المدارس الابتدائية العامة ومعلمي التربية الخاصة باضطراب عُسر القراءة، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي على عينة تكونت من (n=269) معلمًا في المدارس الابتدائية بالنرويج. وقد توصلت النتائج إلى أن نسبة قليلة فقط من المعلمين لديهم بعض المفاهيم الخاطئة حول عسر القراءة. ومع ذلك، أظهر كل من معلمي الفصول الدراسية ومعلمي التربية الخاصة قصور واضح فيما يتعلق بعلاقة العجز البصري بعسر القراءة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بعسر القراءة كانت أعلى قليلًا بالمقارنة مع المعلمين في الفصول الدراسية العامة. كما أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية المتعلقة بعسر القراءة. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مقررات إعداد المعلمين وتوفير برامج التطوير المهني لهم (Solheim et al., 2023).

وفي دراسة أجريت في تركيا، حيث تحققت من مستوى معرفة المعلمين بأنماط صعوبات التعلم مثل: القراءة، والتهجئة، والحساب، والإدراك، وتطور اللغة. وتم استخدام المنهج المسحي على عينة شملت 133 معلمًا بينهم 96 من الإناث، و37 من الذكور من مختلف المناطق في تركيا. وتم جمع البيانات من خلال مقياس كفاءة المعلم لصعوبات التعلم المحددة والذي يقيّم معرفة المعلمين بجوانب مختلفة من صعوبات التعلم. وخلصت النتائج إلى أن المعلمين لديهم مستوى متوسط من المعرفة بالمحتوى المتعلق بصعوبات التعلم المحددة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات: الجنس، والعمر، والمؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والفرع، والمشاركة في التدريب أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم وغيرها من المتغيرات (Sivrikaya et al., 2023).

كما وهدفت دراسة إسبانية إلى تقييم ومقارنة معرفة واتجاهات معلمي المدارس الابتدائية والثانوية نحو صعوبات القراءة. بالإضافة إلى تقييم تأثير سنوات الخبرة التدريسية. كما هدفت إلى تحليل العوامل المسببة لنجاح أو فشل مهارات القراءة لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات. وضمت عينة الدراسة (237) معلمًا، بينهم (119) معلمًا للمرحلة الثانوية، وكذلك (118) معلم للمرحلة الابتدائية. وكانت غالبية عينة الدراسة من الإناث بنسبة 78.1%. وتم استخدام مقياس معرفة المعلمين بصعوبات القراءة. ويتضمن ثلاثة أبعاد: البيانات الديموغرافية، وتشخيص عُسر القراءة، وإجراءات التدخل. بالإضافة إلى استبانة لتقييم مسببات إتقان أو إخفاق الطلاب في مهارة القراءة من وجهة نظر المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية والابتدائية حول صعوبات القراءة جاء بدرجة منخفضة إجمالاً مع أفضلية نسبية لمعلمي المرحلة الابتدائية. فيما أشار المعلمون وفقًا للنتائج إلى أن أسباب نجاح الطلاب في القراءة يعود إلى عوامل داخلية مثل الدافعية. بينما عزا المعلمون أسباب صعوبات القراءة إلى عوامل بيئية خارجية. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين وتعزيز معرفتهم بصعوبات القراءة؛ لما له من أثر إيجابي في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب (Laguillo-Rebolledo et al., 2023).

وقد أجرى Kunwar et al (2021) دراسة بغرض التحقق من مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات تعلم الحساب (Dyscalculia) لدى تلاميذهم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحثون المنهج المختلط وهو الذي يجمع بين الأساليب

النوعية والكمية. وذلك باستخدام أداتي الاستبانة والمقابلات. وتألفت عينة الدراسة من (300=n) معلم رياضيات تم اختيارهم من 150 مدرسة ابتدائية عبر ثلاثة مناطق مختلفة من نيبال. وتم جمع البيانات الشخصية التي ضمت: (أ) الجنس، (ب) مكان الإقامة، (ج) نوع المدرسة. وبالمقابل تم جمع البيانات النوعية عبر مقابلات شبه منظمة أجريت مع معلمين مختارين من المدارس الابتدائية. وبعد جمع البيانات وتحليلها، أظهرت النتائج أن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات الرياضيات جاء بدرجة منخفضة. كما لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات: الجنس، ومكان الإقامة، ونوع المدرسة. كما أشار الباحثون إلى مجموعة من التوصيات ومن أبرزها: عقد دورات تدريبية لتطوير المعلمين مهنيًا وبالتحديد فيما يتعلق بصعوبات تعلم الحساب. بالإضافة إلى ضرورة تنمية الوعي حول الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بشكل أفضل.

بينما ناقشت دراسة Mullikin et al (2021) مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات القراءة في ولاية ماساتشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية. كما سلطت الضوء على العوامل التي تؤثر على معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بعسر القراءة. واستكشف أثر سنوات الخبرة، والثقة، والتطوير المهني، والتدريب غير الرسمي على معرفتهم. واعتمدت الدراسة المنهج المسحي باستخدام مقياسين منشورين تم التحقق من صحتهم. وتم دمجها في استبانة وُزعت على عينة البحث التي تكونت من (92=n) معلمًا يعملون في المدارس الابتدائية في ماساتشوستس. وبينت النتائج أن متوسط درجات معرفة معلمي المدارس الابتدائية في عسر القراءة جاء بنسبة 68%. كما أظهر المعلمون معرفة كافية بالمجالات المتعلقة بفهم صعوبات القراءة واستراتيجيات التدريس وبعض خصائص عسر القراءة. كما أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للتدريب غير الرسمي وسنوات الخبرة على معرفة المعلمين بعسر القراءة. بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لبقية المتغيرات. كما أوصت الدراسة بأهمية مشاركة المعلمين آرائهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية للتطوير المهني. كما اقترح الباحثون إجراء المزيد من الدراسات حول الاستراتيجيات الفعالة لتحسين معرفة المعلمين بصعوبات التعلم وعسر القراءة وتقييم تأثيرها على التدريس.

وهدفت دراسة راني وريدي (Rani and Reddy (2021 إلى معرفة مستويات الوعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم. وللعمل على تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام تصميم بحث بأثر رجعي لتقييم مستويات الوعي ل (60) معلمًا في المدارس الابتدائية حول صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بالهند، منهم (24) معلمًا في حيدر أباد، و (36) معلمًا في مقاطعة تيلانجانا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 55% من معلمي المدارس الابتدائية أظهروا معرفة كافية إلى حد ما بصعوبات التعلم، بينما أشارت النتائج إلى أن 38% من المعلمين أظهروا معرفة غير كافية بصعوبات التعلم. فيما لم تتجاوز نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة كافية بصعوبات التعلم سوى 10% من مفردات عينة الدراسة. وتؤكد هذه النتائج إلى أن هناك حاجة ماسة لتحسين معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم. فيما أوصت الدراسة بضرورة توعية معلمي المدارس الابتدائية وتعزيز مهاراتهم الأساسية في التعرف على صعوبات التعلم.

فيما هدفت دراسة ماليغا (Malliga (2020 إلى معرفة درجة الوعي بصعوبات التعلم بين معلمي المرحلة الابتدائية، وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي كالتالي: الحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي وموقع المدرسة ونوع المدرسة، والخبرة التدريسية والراتب الشهري. وتكونت عينة الدراسة من (106) من معلمي المرحلة الابتدائية. وتم اعتماد طريقة أخذ العينات العشوائية البسيطة لاختيار العينة. واستخدم الباحث استبانة صعوبات التعلم الذي تم إنشاؤه بواسطة الدكتور (Maliga (2019 لجمع البيانات. وسعيًا لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام التحليل الوصفي والتحليل التفاضلي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية

لديهم انخفاض في مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم. بينما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية تعزى المتغيرات التالية: (الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، موقع المدرسة، الخبرة التدريسية) فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الراتب الشهري لصالح المعلمين الذين رواتبهم تتجاوز 20,000 روبية. وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد مقرر للتربية الخاصة في مناهج مؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين، مع التأكيد على أهمية تحفيز معلمي المرحلة الابتدائية لحضور الندوات وورش العمل المتعلقة بصعوبات التعلم.

وفي إطار المعرفة بطرق الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، هدفت دراسة أمريكية إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) وتطبيقه في مدارسهم. واستندت منهجية الدراسة على طريقة التحليل العاملي الاستكشافي لاستبيان تم تصميمه عبر نموذج إلكتروني. ويتضمن الاستبيان 52 فقرة توزعت على ثلاثة أبعاد وهي: (أ) المعرفة بتنفيذ المستوى الأول من نموذج الاستجابة للتدخل، (ب) المعرفة بالقيادة والأنظمة التعليمية، (ج) المعرفة باتخاذ القرارات المستندة على البيانات. وتمت تعبئة الاستبيان من خلال عينة الدراسة التي تكونت من (n=139) معلماً ومعلمة من تسع مدارس ابتدائية حكومية وخاصة في أربع ولايات أمريكية. وأشارت النتائج إلى أن معرفة معلمي المدارس الابتدائية بتنفيذ المستوى الأول من نموذج الاستجابة للتدخل جاء بدرجة مرتفعة. في حين جاءت معرفة المعلمين بالقيادة والأنظمة التعليمية بدرجة متوسطة. بينما أظهرت النتائج أن معرفة معلمي المدارس الابتدائية باتخاذ القرارات المبنية على البيانات جاءت بدرجة منخفضة. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير البرامج التدريبية التي تستهدف تعزيز معرفة المعلمين بالطرق الحديثة للكشف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم خاصة فيما يتعلق باتخاذ القرارات بناءً على البيانات. كما حثت الدراسة الباحثين على إثراء المكتبة العلمية، وإجراء العديد من الدراسات المتعلقة بتحسين ممارسات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل RTI مع استهداف عينات أكبر (Al Otaiba et al., 2019).

فيما راجعت دراسة رديات وآخرون (Rudiyati et al. (2017 إلى الكشف عن معرفة وخبرة المعلمين في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وواقع تطبيق التعديلات المناسبة لهم في المدارس الابتدائية الشاملة بمنطقة يوجياكارتا في إندونيسيا. تم استخدام المنهج الوصفي النوعي على عينة تكونت من 30 معلماً في المدرسة الابتدائية الشاملة في منطقة يوجياكارتا. وتم جمع البيانات باستخدام أداتي الملاحظة والاستبيان. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يفتقدون إلى الكثير من الخبرة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت النتائج إلى بعض جوانب القصور التي تتضح في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، والفروق بينها وبين الإعاقات المشابهة كبطء التعلم الإعاقة العقلية البسيطة. كما أظهرت النتائج عدم المعرفة الكافية لمعلمي المدارس الابتدائية في تكييف المنهاج وإجراء التعديلات عليه ليتلاءم ومستويات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

3.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض مجموعة من الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم، يتضح وجود اتفاق بين تلك الدراسات حول أهمية تقييم مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم، لاسيما في ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تتطلب مشاركة فعالة من معلمي التعليم العام في دعم وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم بشكل خاص. كما وافقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اختيار موضوع الدراسة غير أن بعض

الباحثين تطرق إلى الموضوع من زوايا مختلفة. وفيما يلي استعراض لأوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث الأهداف، والعينة، والأدوات، والموقع الجغرافي. بالإضافة إلى أبرز ما تميزت به الدراسة الحالية:

- من حيث الأهداف

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف الرئيس المراد بحثه، إلا أن بعض الدراسات السابقة تباينت من حيث أهدافها الفرعية. إذ أن بعض الدراسات اقتصر على تقييم مستوى معرفة المعلمين بنمط محدد من أنماط صعوبات التعلم مثل دراسة (Laguillo-Rebolledo et al (2023)، ودراسة (Solheim et al (2023) ودراسة (Mullikin et al (2021). والتي هدفت جميعها إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات القراءة. بالإضافة إلى دراستين هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات الرياضيات (النجادات والفرايد، (Kunwar et al. 2021; 2022 في حين بحثت بعض الدراسات مستوى معرفة المعلمين بإجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل: دراسة اليوسيفي (2023) حيث هدفت إلى تقييم مستوى معرفة معلمين المدارس الابتدائية بمؤشرات صعوبات التعلم لدى الطلاب. ودراسة (Al Otaiba et al (2019) التي ناقشت مدى معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة للتدخل RTI. وبالنظر إلى تقييم المعرفة بإجراءات التدخل والتدريس فقد هدفت دراسة (Rudiyati et al (2017) إلى جانب تقييم مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم إلى تقييم خبراتهم في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم أيضاً. ودراسة (Sansano & Jiménez-Fernández (2024) والتي اتفقت مع هدف الدراسة الحالية في تقييم مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بالإضافة إلى تحديد احتياجاتهم التدريبية. بينما هدفت دراسة (Dani et al (2024) إلى تقييم أثر البرامج التدريبية على معرفة معلمي المدارس الابتدائية المتعلقة بصعوبات التعلم.

- من حيث العينة

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة التي استهدفت معلمي المدارس الابتدائية. إلا أن بعض الدراسات ضيّقت دائرة العينة كدراسة أبو خريص (2024) التي اقتصر على المعلمات فقط، ودراسة النور (2018) التي اقتصر عيّنتها على معلمات مادتي اللغة العربية والرياضيات، وعلى النقيض، فقد توسّعت بعض الدراسات في اختيار عينة الدراسة مثل دراسة (Jebakumar et al (2023) التي دمجت بين معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وقارنت بينهما في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم. وكذلك دراسة (Laguillo-Rebolledo et al (2023) التي شملت عيّنتها معلمي المدارس الثانوية إلى جانب معلمي المدارس الابتدائية وقارنت بينهما في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم. وأخيراً دراسة (Solheim et al (2023) التي شملت عيّنتها معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

- من حيث الأداة

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اختيار أداة الاستبانة لجمع البيانات. عدا دراسة (Kunwar et al (2021) التي استندت على المنهج المختلط الذي يعتمد على البيانات الكمية والنوعية باستخدامها أداتي الاستبانة والمقابلة. ودراسة (Rudiyati et al (2017) التي استخدمت أداتي الملاحظة والاستبانة. ويعكس اتفاق معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اختيار أداة الاستبانة لجمع البيانات، اتفاق آراء الباحثين على ملائمة أداة الاستبانة لموضوع الدراسة وأهدافها.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث والمنهجية والأدوات المناسبة لموضوع الدراسة وأهدافها. كما وساهمت الأطر النظرية في تلك الدراسات في تكوين المفاهيم الأساسية المتعلقة بموضوع الدراسة التعرف على

مستجدات صعوبات التعلم والمعرفة المتعلقة بها مما ساهم في بناء إطار نظري يستند على قواعد أكاديمية متينة. كما وأسهمت الدراسات السابقة بتوجيه الباحث إلى مجموعة متنوعة من مصادر البحث العلمي الموثوقة، مما عزز ذلك من مصداقية وموضوعية الدراسة الحالية. وقد قادت نتائج الدراسات السابقة التي أشارت غالبيتها إلى أن معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم تتراوح بين المتوسطة إلى المنخفضة إلى تحديد الفجوة البحثية وبناء الفرضيات حولها وتحليل النتائج ومناقشتها. بينما تميزت الدراسة الحالية عن سابقتها في انتقاء أحدث المراجع العلمية الموثوقة في بناء الإطار النظري؛ وذلك حرصاً على جعل هذه الدراسة مرجعاً مهماً يزود الباحثين بأحدث المعلومات المستجدة في مجال موضوع الدراسة. بالإضافة إلى أداة الدراسة التي صُممت من قبل الباحث لتحقيق أهداف الدراسة فقط دون الخوض في مشكلات بحثية أخرى. بالإضافة إلى أن فقرات الاستبانة تمت صياغتها استناداً إلى أحدث الأدبيات ذات العلاقة، إضافةً إلى الرجوع إلى أحدث الأدلة التنظيمية والإجرائية الصادرة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تضمنت دور معلمي المدارس الابتدائية مع الطلاب في صعوبات التعلم.

3. منهجية الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج المسحي كمنهجية للدراسة، وذلك يعود لملائمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها. ويعد المنهج المسحي من أهم مناهج البحث العلمي وأكثرها تداولاً بين الباحثين؛ كونه يساعد على جمع البيانات والحقائق؛ لوصف وتحليل واقع الظواهر المراد بحثها في مجتمع محدد (قندلجي، 2019). إذ أنه يمثل جهداً علمياً منظماً للحصول على بيانات وأوصاف دقيقة للظواهر، مما يسمح للباحثين ليس فقط بتحديد وجود متغيرات معينة بل وأيضاً تحديد تأثيرها على غيرها. كما أنه يمكن من إجراء تحليل إحصائي يكشف عن نقاط القوة والضعف داخل ظاهرة معينة، ويفحص طبيعة وشدة العلاقات بين المتغيرات، سواء كانت إيجابية أو سلبية. وهذه الطريقة مفيدة لوصف خصائص ظواهر أو مواقف معينة، وجمع بيانات دقيقة، مما يساهم في تقديم تحليل مفصل وموضوعي (العامري و الساعدي، 2021).

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (n=15275) من الجنسين. وذلك وفق أحدث إحصائية صادرة عن وزارة التعليم في قاعدة بيانات مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار للعام (1446 هـ / 2024 م). فيما تكونت عينة الدراسة من (n=277) معلماً من الجنسين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ويظهر الجدول (1) توزيع عينة الدراسة بحسب الخصائص الشخصية والوظيفية التالية: (أ) الجنس (ب) المؤهل العلمي، (ج) سنوات الخبرة، (د) الدورات التدريبية.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة بحسب الخصائص الديموغرافية

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	164	59.2
	أنثى	113	40.8

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	41	14.8
	بكالوريوس	218	78.7
	دراسات عليا	18	6.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	3.6
	من 5 - 9 سنوات	12	4.3
	من 10 - 14 سنة	35	12.6
	من 15 - 19 سنة	45	16.2
	20 سنة فأكثر	175	63.2
هل حصلت على دورات تدريبية عن صعوبات التعلم	نعم	98	35.4
	لا	179	64.6
المجموع		277	100.0

وتشير بيانات جدول (1) إلى مجموعة من النتائج كما يلي:

- غالبية أفراد العينة هم من الذكور بنسبة (59.2%) كما بلغت نسبة الإناث بنسبة (40.8%) ويتضح ان نسبة الذكور أكبر بنسبة بسيطة جداً من عدد الإناث من معلمي المدارس الابتدائية في مدينة جدة. وهذا يُعزى إلى سهولة التواصل مع المعلمين وكثرة الزيارات الميدانية لمدراس البنين.
- غالبية أفراد العينة هم من حملة المؤهلات الجامعية، حيث بلغت نسبة ممن مستوياتهم العلمية بكالوريوس فأعلى (85.2%)، في حين بلغت نسبة حاملي الدبلوم (14.8%)، وبالتالي فإن العينة لديها القدرة على فهم عبارات الاستبانة بشكل جيد والإجابة عليها بدقة وموضوعية.
- غالبية العينة هم من ذوي الخبرة (20 سنة فأكثر) فقد حلت في المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتهم (63.2%)، وفي المرتبة الثانية فئة الخبرة (من 15 - 19 سنة) والتي بلغت نسبتهم (16.2%)، وفي المرتبة الثالثة فئة الخبرة (من 10 - 14 سنة) والتي بلغت نسبتهم (12.6%)، بينما فئة الخبرة (أقل من 9 سنوات) فحلت في المرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (7.9%).
- غالبية أفراد العينة من معلمي المدارس الابتدائية لم يلتحقوا بدورات تدريبية بنسبة (61.7%). كما بلغت نسبة معلمي المدارس الابتدائية ممن حصلوا على دورات تدريبية (38.3%). وقد يُعزى ذلك إلى أن معظم أفراد العينة هم ممن تجاوزت خبرتهم 20 سنة. والذين غالباً ما تكون دافعتهم أقل للاستزادة من المعارف والمهارات، كونهم في آخر سنواتهم المهنية. بعكس المعلمين الجدد الذين يظهرون حماسة ودافعية أكبر للتطور.

3.3. أداة الدراسة:

اتساقاً مع موضوع الدراسة وأهدافها ومنهجيتها المتمثلة في المنهج المسحي؛ تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ كونها أكثر أدوات البحث ملائمة لموضوع الدراسة، خصوصاً وأنها من أهم أدوات البحث التي تساعد على جمع البيانات من العينة في وقت قياسي وبأقل جهد ممكن. بالإضافة إلى أنها من أكثر أدوات البحث قبولاً لدى المشاركين؛ كونها تتيح لهم خصوصية

في الإجابة على فقرات الاستبانة دون التصريح بأسمائهم (عليان، 2024). وتم تصميم الاستبانة من قبل الباحث مكونة من (36) فقرة توزعت على ثلاثة أبعاد، بهدف تقصي مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم.

4.3. إجراءات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة بعد اتخاذ مجموعة من الخطوات المتبعة وفيما يلي إيضاحها:

- تم إعداد أداة الدراسة حيث صمم الباحث استبانة مشتمل على ثلاثة أبعاد حول مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة لها.
- تم استلام خطاب تسهيل مهمة الباحث وإرساله إلى الجهات المعنية للحصول على الموافقة بتوزيعه على عينة الدراسة.
- تم إعداد نموذج إلكتروني للاستبانة وإرساله إلى مجموعة من المحكمين لتقييم دقة وشمولية الفقرات.
- تم إرسال رابط الاستبانة إلى عينة الدراسة بعد إجراء التعديلات اللازمة.
- تم جمع البيانات واستخراج نتائج استجابات أفراد العينة
- تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية اللازمة.

5.3. صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة وفق الإجراءات التالية:

أ- صدق المحكمين

صمم الباحث نموذج إلكتروني لفحص آراء مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة حول الاستبانة. وتم إرسال رابط النموذج عبر البريد الإلكتروني وعبر أرقام التواصل إلى 104 عضو من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في صعوبات التعلم والتربية الخاصة من مختلف جامعات المملكة العربية السعودية، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول الاستبانة ومدى صلاحية العبارات وشموليتها وتنوع محتواها وتقييم مستوى الصياغة اللغوية أو أي ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف، وتم استجابة 7 محكمين من أصل 104 والاستفادة من ملاحظاتهم كما هو موضح في ملحق، وبعد ذلك قام الباحث بإجراء ما يلزم من تعديلات في ضوء مقترحات المحكمين، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة.

ب- صدق المقياس

1. الاتساق الداخلي Internal Consistency:

قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (30) من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمدينة جدة، وتم حساب مدى ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (2) معامل الارتباط بين العبارات والأبعاد في العينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	مفهوم صعوبات التعلم	رقم الفقرة	الكشف والتعرف	رقم الفقرة	التدخل والتدريس
1	.403**	1	.585**	1	.419**

.465**	2	.581**	2	.597**	2
.471**	3	.568**	3	.488**	3
.533**	4	.620**	4	.340**	4
.542**	5	.566**	5	.405**	5
.579**	6	.425**	6	.562**	6
.393**	7	.559**	7	.611**	7
.500**	8	.541**	8	.564**	8
.570**	9	.511**	9	.388**	9
.632**	10	.483**	10	.472**	10
.587**	11	.634**	11	.419**	11
.540**	12	.638**	12	.458**	12

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2024.

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تتراوح بين (0.34 - 0.63)، وتلك القيم كانت كبيرة جداً، كما أن جميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 5% حيث بلغت قيم مستوى المعنوية لها أقل من 0.05، وهذا يشير إلى ارتباط جميع العبارات بالدرجة الكلية لبعدها وبمعنوية عالية وتشارك معاً لقياسه، وبذلك يعتبر البعد صادقاً لما وضع لقياسه.

2. الصدق البنائي Structural Validity:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ووفقاً لهذه الطريقة، تم اختبار صدق الأداة عن طريق تقدير قيم معاملات الارتباط لجميع أبعاد المتغيرات بالمجموع الكلي لأداة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3) معامل ارتباط أبعاد الدراسة بالمجموع الكلي للأداة

النتيجة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	محاور الدراسة
0.01 عند	.000	0.84	المعرفة بمفهوم صعوبات التعلم وأسبابها
0.01 عند	.000	0.92	المعرفة بإجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم
0.01 عند	.000	0.87	المعرفة بإجراءات التدخل والتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2024.

يتضح من الجدول (3) أن جميع أبعاد الدراسة الخاصة بمستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمحافضة جدة لها علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بالمجموع الكلي للدراسة الذي تنتمي إليه، وبذلك يتبين أن جميع أبعاد الأداة تقيس ما وضعت لقياسه وتشارك معاً لقياس أداة الدراسة.

6.3. ثبات الأداة:

يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساو لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة وبالتالي فهو يؤدي إلى الحصول على نفس النتائج أو نتائج متوافقة في كل مرة يتم فيها إعادة القياس. وقد قام الباحث بحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha، Cronbach)، والذي يأخذ قيمة تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح. أي أن زيادة معامل ألفا كرونباخ تعني زيادة ثبات الاستبانة وبالتالي زيادة مصداقية البيانات، ويوضح جدول (4) قيم معاملات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الدراسة على النحو التالي:

جدول (4) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة لأبعاد الدراسة

أبعاد الدراسة	عدد العبارات	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
مستوى المعرفة بمفهوم صعوبات التعلم وأسبابها	12	.689
مستوى المعرفة بإجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم	12	.796
مستوى المعرفة بإجراءات التدخل والتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم	12	.744
المجموع الكلي للدراسة	36	.889

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2024.

يتضح من الجدول (4) نتائج اختبار الثبات لجميع أبعاد "مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمحافظة جدة" حيث بلغت درجة الثبات لبعد المعرفة بمفهوم صعوبات التعلم وأسبابها (.689)، وبلغت لبعد المعرفة بإجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (.796)، وبلغت لبعد المعرفة بإجراءات التدخل والتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم (.744)، وعلى المستوى الكلي للدراسة فقد بلغت (.889). وتلك القيم كانت جميعها أكبر من (60%) وهذا يدل بأن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات في جميع أبعاد ومجالات الدراسة، وأن البيانات التي تم جمعها بواسطة الأداة بالثبات والصدق العالي وتحقق أغراض الدراسة، وبالتالي يمكننا الاعتماد على هذه الإجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها.

7.3. مقياس الدراسة

تم قياس درجة الاستجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي Likert scale، والذي يتراوح من غير موافق بشدة وبدرجة منخفضة جداً إلى موافق بشدة وبدرجة مرتفعة جداً، مع عكس درجات الفقرات السالبة وفقاً للتدرج التالي:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة

واستناداً إلى المعادلة التالية: (الحد الأعلى - الحد الأدنى) مقسوماً على الحد الأعلى أي أن (5-1) مقسوماً على (5) نحصل على قيمة المعامل (0.80) وبإضافة طول الفئة التي قيمتها (1) في مقياس ليكرت الخماسي إلى المعامل نحصل على الحد الأدنى للفئة الأولى (1.80) وبتكرار إضافة المعامل إلى الحدود الدنيا لكل فئة نحصل على المستويات الخمسة التالية كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) حساب الأوزان لدرجة الموافقة بحسب مقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	المتوسطات الحسابية	الوزن النسبي %	الدلالة الإحصائية
5	من 4.20 إلى أقل من 5	أكبر من 83%	مرتفعة جداً
4	من 3.40 إلى أقل من 4.20	68-83%	مرتفعة
3	من 2.60 إلى أقل من 3.40	52-67%	متوسطة
2	من 1.80 إلى أقل من 2.60	36-51%	منخفضة
1	من 1 إلى أقل من 1.80	أقل من 35%	منخفضة جداً

استناداً على ما عرضه جدول (5) فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو التالي، المستوى الأول شديد الأهمية والذي يكون الوسط الحسابي للإجابات (4.5) أو أكثر، حيث إن هذه الإجابة إذا ما قُربت تصبح (5) وهي مهمة جداً حسب مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في هذه الدراسة، والمستوى الثاني مهمة إذا كان الوسط الحسابي للإجابات على العبارة يقل عن (4.5) ويزيد أو يساوي (3.5) أي إذا ما قُربت تصبح (4) وهي مهمة حسب المقياس المستخدم، والمستوى الثالث متوسط الأهمية إذا كان الوسط الحسابي يقل عن (3.5) ويزيد أو يساوي (2.5) أي إذا ما قُربت تصبح (3) وهي متوسطة الأهمية، والمستوى الرابع غير مهمة إذا كان الوسط الحسابي للإجابات على عبارة يقل عن (2.5) حسب المقياس المستخدم في الدراسة.

8.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1- إجراء اختبارات الثبات: وذلك باستخدام كل من الآتي:

- ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لمعرفة ثبات عبارات الاستبانة.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة.

2- النسب المئوية والتكرارات والوزن النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويتم الاستفادة منها في وصف عينة الدراسة.

3- أساليب الإحصاء الوصفي: لوصف خصائص عبارات الدراسة، وذلك من خلال:

أ. الوسط الحسابي: حيث يتم حساب الوسط الحسابي لكل عبارة، ويتم مقارنة الوسط الحسابي للعبارة بالوسط الفرضي للدراسة حسب مقياس ليكرت المستخدم

ب. الانحراف المعياري: وذلك للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة عن متوسطها الحسابي، وكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

4- اختبار (t) لعينة واحدة: لاختبار مستوى استجابة العينة على عبارات أبعاد ومحاور الدراسة.

5- الاختبار الإحصائي t-test لعينتين مستقلتين Independent samples t-test وهو أحد الاختبارات الإحصائية العملية لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير نوع الكلية.

6- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova): وهي أحد الاختبارات الإحصائية لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، الرتبة العلمية.

7- اختبار طريقة شففيه (Scheffe): لبيان مصادر الفروق الإحصائية وللمقارنات البعدية.

4. نتائج الدراسة:

1.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على "ما مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمحافظه جدة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي وتحليل استجابات العينة وفقاً لأبعاده المختلفة، وجاءت النتائج العامة لهذا السؤال كما هو موضح في الجدول:

جدول (6) التحليل الإحصائي الوصفي لأبعاد مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم

الترتيب	مستوى التطبيق	مستوى الدلالة	قيمة اختبار T	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم في مدينة جدة
الثالث	متوسطة	.000	88.342	63.8	.601	3.19	277	مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها
الثاني	متوسطة	.000	92.215	65.3	.590	3.27	277	والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم
الأول	مرتفعة	.000	98.024	72.9	.619	3.65	277	إجراءات التدخل والتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم
متوسطة		.000	107.951	67.4	.519	3.37	277	الدرجة الكلية

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2024.

ويتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام لمستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمدينة جدة قد بلغ قيمته (3.37) بانحراف معياري (.519)، وبدرجة متوسطة حيث بلغت بنسبة (67.4%)، ويؤكد ذلك نتائج اختبار (T) حيث بلغت القيمة المحتسبة للاختبار (107.951) وهي قيمة موجبة، عند مستوى دلالة أقل من (0.05) حيث بلغت (.000)، وهذا يعني وجود فرق معنوي دال إحصائياً بين الوسط الحسابي المحتسب من العينة والوسط الفرضي ولصالح الوسط المحتسب، حيث تتراوح قيم المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة بين (3.19 - 3.65) وتلك القيم معظمها تقل عن درجة القياس المعتمدة لغاية هذه الدراسة البالغة (3.4) وكانت بدرجة متوسطة، وبترتيبها حسب الأبعاد، فقد جاء بعد مستوى المعرفة بإجراءات التدخل والتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (.619)، وبوزن نسبي (72.9%)، وجاء بعد مستوى المعرفة بإجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرتبة

الثانية وبدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (590)، وبوزن نسبي (65.3%)، بينما جاء بعد مستوى المعرفة بمفهوم صعوبات التعلم وأسبابها في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (601)، وبوزن نسبي (63.8%) وبدرجة تأثير متوسطة. ما يشير إلى أن مستوى معرفة أفراد العينة بصعوبات التعلم بشكل عام يعد متوسطاً، مع وجود معرفة كافية بإجراءات تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟" تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضافة إلى اختبار (ت) لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA بهدف معرفة أثر هذه المتغيرات على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم في مختلف الأبعاد كما هو موضح فيما يلي:

أ- متغير الجنس:

جدول (7) الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

م	مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1	البعد الأول: (مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها)	ذكر	164	3.15	.626	1.395	275	.825
		أنثى	113	3.25	.559			
2	البعد الثاني: (إجراءات الكشف والتعرف على)	ذكر	164	3.21	.658	1.898	275	.025
		أنثى	113	3.35	.464			
3	البعد الثالث: (إجراءات التدخل والتدريس)	ذكر	164	3.58	.701	2.271	275	.020
		أنثى	113	3.75	.460			
	الدرجة الكلية	ذكر	164	3.31	.588	2.163	275	.013
		أنثى	113	3.45	.388			

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2024.

يتضح من النتائج في الجدول (7) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الذكور على مختلف الأبعاد 3.31، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 3.45، كما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية أقل من مستوى الدلالة (0.05) في أبعاد الدراسة لبعد (إجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم)، وبعد (إجراءات التدخل والتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم)، والدرجة الكلية لمستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمحاظفة جدة تبعاً لمتغير الجنس حيث جاءت الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث، ما يدل على أن مستوى معرفة المعلمات بصعوبات التعلم أعلى من المعلمين في الأبعاد السابقة.

فيما توضح نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس نحو بعد (مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها) حيث إن مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة.

ب- متغير المؤهل العلمي:

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم
.110	1.904	.679	2.716	4	بين المجموعات	مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها
		.357	96.979	272	داخل المجموعات	
			99.695	276	Total	
.629	.647	.226	.905	4	بين المجموعات	إجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم
		.350	95.080	272	داخل المجموعات	
			95.985	276	Total	
.341	1.133	.433	1.733	4	بين المجموعات	إجراءات التدخل والتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم
		.382	103.995	272	داخل المجموعات	
			105.728	276	Total	
.219	1.447	.388	1.550	4	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.268	72.852	272	داخل المجموعات	
			74.403	276	Total	

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2024.

يتضح من النتائج بالجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث إن مستوى الدلالة وكذلك الدرجة الكلية لأبعاد الدراسة أكبر من مستوى المعنوية (0.05) في جميع أبعاد أداة الدراسة، بمعنى أن مستوى المعرفة بصعوبات التعلم لدى معلمي المدارس الابتدائية لا يختلف باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

ج- متغير سنوات الخبرة:

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم
.129	2.060	.738	1.477	2	بين المجموعات	مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها
		.358	98.218	274	داخل المجموعات	
			99.695	276	Total	

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم
.449	.802	.279	.559	2	بين المجموعات	إجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم
		.348	95.426	274	داخل المجموعات	
			95.985	276	Total	
.357	1.035	.396	.793	2	بين المجموعات	إجراءات التدخل والتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم
		.383	104.935	274	داخل المجموعات	
			105.728	276	Total	
.426	.855	.231	.462	2	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.270	73.941	274	داخل المجموعات	
			74.403	276	Total	

يتضح من النتائج بالجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة بين استجابات أفراد عينة الدراسة. حيث إن مستوى الدلالة لأبعاد مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم وكذلك الدرجة الكلية أكبر من مستوى المعنوية (0.05) في جميع أبعاد أداة الدراسة، ما يعني أن سنوات الخبرة لدى المعلمين لا تلعب دوراً أساسياً في اكتساب المعرفة بصعوبات التعلم.

د- متغير الدورات التدريبية:

جدول (10) الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

م	مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم	الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1	مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها	لا	179	3.12	.574	2.613	275	.950
		نعم	98	3.32	.630			
2	إجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم	لا	179	3.26	.545	0.133	275	.076
		نعم	98	3.27	.667			
3	إجراءات التدخل والتدريس	لا	179	3.65	.533	0.015	275	.117
		نعم	98	3.64	.754			
	الدرجة الكلية	لا	179	3.34	0.55	1.042	275	.137
		نعم	98	3.41	0.68			

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2024.

يتضح من نتائج بالجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الدورات التدريبية، حيث إن مستوى الدلالة والدرجة الكلية أكبر من مستوى المعنوية (0.05) في جميع أبعاد أداة الدراسة، بمعنى أن المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية عن صعوبات التعلم يملكون نفس مستوى المعرفة بهذا الاضطراب مقارنة بالمعلمين الذين لم يتلقوا دورات تدريبية عن صعوبات التعلم.

3.4. مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص السؤال الأول للدراسة على "ما مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمدينة جدة؟" وأشارت النتائج إلى أن مستوى المعرفة بصعوبات التعلم جاء إجمالاً بدرجة متوسطة لدى أفراد العينة، على الرغم من ارتفاع مستوى معرفتهم بإجراءات التدخل والتدريس مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات مثل: دراسة المطيري (2023)، ودراسة Rani & Reddy (2021)، ودراسة Sivrikaya et al (2023). حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن معلمي المدارس الابتدائية يملكون مستوى متوسط من المعرفة بصعوبات التعلم. كما اتسقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي هدفت إلى تقييم مستوى معرفة المعلمين بأنماط صعوبات التعلم كدراسة Mullikin et al (2021) التي خلصت نتائجها إلى وجود وعي كافي حول اضطراب عسر القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية ماساتشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية. بالإضافة إلى دراسة أخرى أظهرت أن 70% من معلمي الرياضيات لديهم مستوى معرفة متوسط بمؤشرات صعوبات التعلم في الرياضيات (النجادات والفرايد، 2022). ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى بعض المبادرات التي أطلقتها وزارة التعليم، بالاشتراك مع هيئة تقويم التعليم والتدريب ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ويأتي في مقدمتها برنامج الرخصة المهنية الذي يهدف إلى تحسين كفاءة المعلمين بما يواكب أفضل الممارسات المُطبقة عالمياً (المحمادي، 2024).

في حين اختلفت هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات التي أظهرت نتائجها ارتفاعاً في مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم (البوسيفي، 2023؛ Jebakumar et al., 2023؛ Solheim et al., 2023؛ Dani et al., 2024). كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج بقية الدراسات والتي تمثل غالبية الدراسات السابقة، حيث أظهرت نتائجها قصور في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم. ويعزو الباحث تفاوت النتائج السابقة لاختلاف مجتمع الدراسة والأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نصَّ السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط استجابات أفراد العينة حول مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم بمحاظلة جدة تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟" وفيما يلي مناقشة نتائج السؤال الثاني وفق ترتيب المتغيرات:

أ- متغير الجنس:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعرفة المتعلقة بصعوبات التعلم لدى المعلمات كان أعلى مقارنة بالمعلمين الذكور. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدد من العوامل ومن أبرزها: بعض القرارات الصادرة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مثل إسناد مهمة تدريس الطلاب البنين إلى المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة (الحارثي والشنواني، 2024).

حيث تشير إحصاءات وزارة التعليم أن عدد الطلاب من البنين الذين يتم تدريسهم من قبل المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية في المملكة العربية السعودية بلغ (253,854) طالبًا، حيث بلغت نسبة إسناد الطلاب من البنين إلى مدارس البنات في الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث الابتدائي) 37.4% لعام 1443هـ (وزارة التعليم، 2025). وقد أتاحت هذه الخطوة فرصًا وظيفية أكثر للمعلمات لشغل الوظائف الحكومية التعليمية مقارنة بالمعلمين، مما حفزهنّ للالتحاق في عدد من البرامج والدورات التدريبية لاجتياز اختبار الرخصة المهنية، والذي يعد شرطًا للحصول على هذه الوظائف. وهذا ما قد يفسر تفاصيل النتيجة التي تشير إلى فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى المعرفة بصعوبات التعلم لصالح المعلمات في بعدي: أ) إجراءات الكشف والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ب) إجراءات التدخل والتدريس مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. إذ أن هذه المعلومات قد اكتسبها بسبب حضورهنّ الدورات التدريبية. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى المعرفة بالبعد الأول: (مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها) إذ أن المعلمين يتساوون في مستوى المعرفة بالمفاهيم الأساسية حول صعوبات التعلم التي قد تُكتسب من خلال الخبرة التدريسية، أو العمل التشاركي مع معلمي صعوبات التعلم أو عن طريق توعية وسائل الإعلام. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى تفعيل مشروع التطوير المهني للمعلمين والذي يشترط على المعلمين اجتياز ساعات محددة من الدورات التدريبية التي تعد من متطلبات الترقية إلى مرتبة أعلى (الشريف والعتيبي، 2022). وبالنظر إلى عدد المعلمات في مدينة جدة البالغ 9115 مقابل 6000 معلم تتضح أفضلية المعلمات في الحصول على هذه المميزات، مما يزيد من دافعيتهنّ للالتحاق بالبرامج التدريبية وورش العمل، الأمر الذي يضيف لهنّ معرفة أكبر بالعديد من القضايا التربوية، ومنها قضايا التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (2023) بالإضافة إلى دراسة الشريف والعتيبي (2022) والتي أشارت إلى أن المعلمات لديهنّ معرفة أكبر من المعلمين الذكور حول عسر القراءة وهو أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارًا. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي لم تجد فروقًا دالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس.

ب- متغير المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم لم يتأثر باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه المقررات المعتمدة في برامج إعداد المعلمين في مختلف المعاهد والمؤسسات التعليمية. فهي وإن تطرقت إلى موضوعات تربوية معينة إلا أنها غالبًا ما تدور حول أصول هذه الموضوعات والمفاهيم الأساسية لها دون التعمق في فروعها. بمعنى أنها قد تتحدث عن موضوعات التربية الخاصة بشكل عام بدون أن تتعمق في فئاتها مثل صعوبات التعلم والإعاقات العقلية.

واتفقت هذه النتيجة مع غالبية الدراسات السابقة عدا دراسة المطيري (2023) التي أثبتت نتائجها وجود علاقة بين مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية وبين مؤهلاتهم العلمية حيث أشارت نتائجها أن حاملي شهادة البكالوريوس فما فوق لديهم معرفة أكبر بصعوبات التعلم. كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بو عناني (2017) التي خلصت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية في الجزائر بصعوبات التعلم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي مؤهل الليسانس فما فوق وهو ما يعادل مؤهل البكالوريوس.

ج- سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم لم يتأثر بعدد سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة قد تنعكس على الكفايات الأدائية للمعلمين من خلال خبراتهم في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. أما من ناحية المعرفة بصعوبات التعلم فهي تتعلق بالجانب النظري وليس العملي. وقد يكتسب المعلمين هذه المعرفة في وقت وجيز من خلال مراجعة بعض المقررات، أو حضور دورات تدريبية، أو الاطلاع على مستجدات التربية الخاصة وصعوبات التعلم وتحديثاً والتقارير العلمية الحديثة حولها. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة المطيري (2023) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين الذين تقل سنوات خبرتهم عن 11 سنة يملكون معرفة أكبر بصعوبات التعلم، بالإضافة إلى المعلمين الذي لديهم خبرة تزيد عن 15 سنة، كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Sansano & Jiménez-Fernández, 2024) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل لديهم مستوى أعلى من المعرفة بأنواع صعوبات التعلم بالمقارنة مع المعلمين الذين خبرتهم أعلى. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Mullikin et al (2021) التي أثبتت وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة ومعرفة المعلمين بصعوبات تعلم القراءة وخصائصها.

د- الدورات التدريبية:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم لم يتأثر بحضور دورات تدريبية حول صعوبات التعلم من عدمها. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات الأخرى (المطيري، 2023؛ الإرياني، 2022) كما وافقت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة أخرى بعدم وجود تأثير واضح للدورات التدريبية على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم. وبررت ذلك بأن المعلمين لا يتلقون تدريباً كافياً حول صعوبات التعلم سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة (Sivrikaya et al., 2023).

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أظهرت أن ذوي الخبرة الأقل من المعلمين كانت معرفتهم أكبر من المعلمين ذوي الخبرة الأكبر وذلك بسبب تلقّيهم دورات تدريبية حول صعوبات التعلم إبان فترة دراستهم الأكاديمية بينما لم يتلق المعلمون ذوو الخبرة الأكبر هذا التدريب (Sansano & Jiménez-Fernández, 2024). كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خلصت إلى وجود ارتباط وثيق بين انخراط المعلمين ببرامج التدريب غير الرسمي ومستوى معرفتهم باضطراب عسر القراءة (Mullikin et al, 2023). ويمكن أن يُعزى سبب هذا التفاوت بين الدراسة الحالية والدراسات الأخرى إلى تباين محتوى هذه الدورات التي تلقوها، بالإضافة إلى توقيت الدورات التدريبية الذي يلعب دوراً مهماً في تخزين المعلومات والمعارف. خصوصاً وأن معظم الذين تلقوا دورات تدريبية من أفراد عينة الدراسة الحالية هم ممن تجاوزت خبرتهم التدريسية 20 سنة فأكثر وبنسبة تتجاوز 60%، وهم على الأرجح حصلوا على هذه الدورات التدريبية قبل وقت طويل من مشاركتهم في الإجابة على فقرات الاستبانة. ويدعم هذا التفسير نتائج عدد من الدراسات التي خالفت الدراسة الحالية مثل: دراسة (Muralikrishna et al, 2023) التي أجرت اختبار قبلي لمجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية، ثم قدّمت دليل يحتوي على أهم المفاهيم الأساسية حول صعوبات التعلم، وطلب من المعلمين مراجعته خلال أسبوعين قبل أن يتم إجراء الاختبار البعدي، الذي أوضح تطور مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم بدرجة كبيرة من 57% في الاختبار القبلي إلى 97.84% بعده، ودراسة (Dani et al, 2024) التي قيّمت أثر

البرامج التدريبية على معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم، من خلال إجراء اختبارين قبلي وبعدي للمعلمين، وأظهرت نتائجها تحسناً ملحوظاً في مستوى معرفتهم من 24.7% قبل التدريب إلى 76% بعده.

5. التوصيات:

استناداً على نتائج الدراسة التي توصلت لها وبالمقارنة مع نتائج دراسات حديثة أجريت في عدة دول ذات علاقة بموضوع الدراسة، يتضح أن هناك حاجة ماسة لتوسيع مدارك معلمي المدارس الابتدائية وتحسين فهمهم لصعوبات التعلم، بما يواكب تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في الارتقاء بمستوى المعلمين وتطويرهم مهنيًا، للإسهام في دعم تعليم ورعاية الطلاب صعوبات التعلم والأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام. وفي ضوء ما سبق طرح الباحث مجموعة من التوصيات التي يمكن في حال تبنيها من قبل مسؤولي التعليم والباحثين والمشرفين المساهمة في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمي المدارس الابتدائية بفئات الإعاقة وخصوصاً فئة صعوبات التعلم، ومن أهمها:

- 1- تطوير برامج تدريبية شاملة لمعلمي المدارس الابتدائية تهدف إلى تعميق فهمهم حول مفهوم صعوبات التعلم، وأسبابها، وخصائصها، واستراتيجيات التدخل المناسبة.
- 2- دمج مقررات صعوبات التعلم في مناهج الجامعات والمعاهد المعنية بإعداد المعلمين قبل الخدمة، على أن يتم تقديمها من قبل أعضاء هيئة تدريس متخصصين، لضمان تأهيل المعلمين الجدد لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس.
- 3- التوسع في فتح برامج صعوبات التعلم في جميع المدارس الحكومية سواء في المدن أو في القرى، حيث إن إتاحة هذه البرامج في المدارس يساهم في تحسين فهم كافة منسوبي المدرسة بما فيها المعلمين بصعوبات التعلم، وتحسين اتجاهاتهم نحو التعامل مع طلاب هذه الفئة.
- 4- توفير فرص وظيفية لخريجي أقسام صعوبات التعلم في جميع المدارس الحكومية لتعزيز العمل التشاركي بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في دعم وتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- 5- اعتماد منهجية موحدة وواضحة تحددها وزارة التعليم لشرح إجراءات التدخل المناسبة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم ودور معلمي المدارس الابتدائية معهم.
- 6- تنظيم ندوات وورش عمل دورية في المدارس، على أن تُبنى على أحدث الأبحاث وأفضل الممارسات في تنفيذ استراتيجيات التدريس واستخدام التقنيات المساعدة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- 7- تحفيز معلمي المدارس الابتدائية مادياً ومعنوياً، لحثهم على التزود بالمعارف والخبرات حول صعوبات التعلم.
- 8- تقليص عدد الطلاب في الفصل للسماح للمعلمين بتوفير الدعم الكافي لجميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- 9- تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصل العام، من خلال إجراء حملات توعوية لتحسين المفاهيم الخاطئة نحو هؤلاء الطلاب.
- 10- حث معلمي المدارس الابتدائية على الحرص على التواصل مع أولياء الأمور لتزويدهم بالملاحظات المستمرة حول تقدم مستوى ابنهم الأكاديمي وإرشادهم حول كيفية دعمهم له في المنزل.
- 11- إلزام المدارس بتوفير الوصول إلى الموارد التعليمية المعلمين وتزويدهم بأحدث الدورات التدريبية عبر المنصات الرقمية المعتمدة لتطوير كفايات المعلمين معرفياً وأدائياً بشأن التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

6. قائمة المراجع

1.6. المراجع العربية:

- أبو خريص، سليمة صالح حميد. (2024). درجة إدراك معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة بني وليد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي. مجلة البحوث الأكاديمية، 28، 270-286.
- الإدارة العامة للتربية الخاصة. (2021). وكالة التعليم العام: الإدارة العامة للتربية الخاصة (بنات). وزارة التعليم. <https://www.moe.gov.sa>
- الإرياني، بسام عبد الله. (2022). مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي. المجلة العلمية للتربية الخاصة. مج. 4، ع. 2، يونيو 2022. ص. 159-130. تم استرجاعه من search.shamaa.org.
- بت، منيرة حسن، وسحاب، لمى عبد الحكيم. (2024). الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس والمراكز من منظور المعلمين في منطقة جازان. المجلة السعودية للبحوث التربوية والتعليمية، 17(60.1)، 133-60. <https://doi.org/xxxx>
- بخاري، رهام شاكر. (2024). وعي معلمي المدارس الابتدائية بالقضايا المتعلقة بالتأثؤ ومواقفهم ومعتقداتهم تجاه الطلاب الذين يعانون من التأثؤ. مجلة العلوم الإنسانية والتربوية المعاصرة، 3، 293-247.
- بهاز، عائشة، وجعفر، صباح. (2023). مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، 08(01)، 755-755. <https://doi.org/10.33193/JDSI.2023.755771771-755>.
- البوسيفي، عبد السلام سالم مسعود. (2023). مستوى إدراك وفهم معلمي المرحلة الابتدائية لمؤشرات صعوبات التعلم. مجلة التعليم الأساسي. <https://doi.org/10.37376/glj.vi69.4337>.
- بوعناني، مصطفى. (2017). مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم دراسة ميدانية لعينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة سعيدة. تطوير 4(4)، 150-168.
- الجلبي، سوسن شاكر. (2024). اكتشاف ومعالجة مشكلات الأطفال النفسية. ktab INC.
- حاج هني، محمد، وروقاب، جميلة. (2023). التحصيل العلمي ومواجهة صعوبات التعلم. أمارات في اللغة والأدب والنقد، مج7، ع1، 71، 82. - مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1386728>
- الحارثي، هديل محمد فالح، والشنواني، هانيا منير. (2024). تحديات الإسناد التي تواجه معلّّات الصّفوف الأوّلّية بمدارس الطفولة المبكّرة. مجلة العلوم التربوية، 36(2)، 225-202.
- حسين، أريام محمد. (2022). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات.
- حسيني، محمد عبده، والريس، لمياء عبد العزيز. (2025). واقع المواءمات الأكاديمية للطلّبات ذوات صعوبات التعلم في جامعة الملك سعود. المجلة العربية الدولية لإدارة المعرفة، 4(1)، 172-129.

حمادة، هدى، وبن صغير، كريمة. (2023). الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا: دراسة أربع حالات من مدينة قسنطينة. حوليات جامعة قلمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مج17، ع1، 426 - 448. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1401954>

سالم، أسامة، والقحطاني، هند. (2025). بيئة تعلم إلكترونية تشاركية قائمة على استراتيجيات التعلم بالنمذجة وأثرها في تنمية الطلاقة الإجرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 11(56)، 1-37. سلامي، دلال. (2022). أستاذ المدرسة الابتدائية - الواقع والآفاق. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 05(01)، 20-33.

السلامين، غدير علي عبدالله، و شاهين، عوني معين رشيد. (2022). مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج11، ع2، 629. 661. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1276888>

سلمان، أسماء جبريل خليل عيال، والقرعان، جهاد سليمان محمد. (2023). أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتميز في تحسين الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1363508>

السويداني، أنوار بنت سعود بن علي، والعمرو، عبد العزيز بن رشيد بن فهد. (2024). معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع149، 273 - 314. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1442551>

شرقي، حورية، ومعامير، نريمان، وسعدات، فضيلة. (2023). الاستراتيجيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية-أقسام التعليم المكثف. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 11(1)، 74-90.

الشهري، خالد بن حنبل ياسين. (2022). مدى امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز]. قاعدة بيانات الجامعة.

الشهري، فاضل شخص، وأبو شعيرة، محمد إسماعيل. (2024). دور مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة تبوك من وجهة نظرهم. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 106.

<https://doi.org/10.33193/JALHSS.106.2024.1120>

الطيبار، ازدهار أحمد محمود، والقطاونة، يحيى حسين عثمان. (2024). أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بصعوبات الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية وصعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1460526>

الظفيري، نواف ملعب، والظفيري، فايز علي. (2025). دراسة الحالة في مجال صعوبات التعلم.

الظفيري، أروى خليف سرور، والقضاة، ضرار محمد محمود. (2022). تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، 13(13)، 1-40.

- العامري، محمد حسن. والساعدي، علي صادق. (2021). الاتصال المواجهي الحملات الانتخابية وتأثيرها في الجمهور Al . Arabi Publishing and Distributing.
- العبيد، محمد أحمد، وأبا الخيل، روان محمد. (2024). مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال صعوبات التعلم في منطقة القصيم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 18(63.1)، 60-103.
- عليان، شاهر ربحي. (2024). مناهج البحث والمعالجة الإحصائية: دليل تطبيقي للمبتدئين. مركز الكتاب الأكاديمي.
- الفل. (2024). أثر استخدام استراتيجيات تعليم الأقران على تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(2.2)، 70-104.
- قندلجي، عامر. (2019). منهجية البحث العلمي. مجموعة اليازوري للنشر والتوزيع.
- المحمادي، رائد محمد ناجي. (2024). نموذج تطويري مقترح لسياسات احترافية معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفق طريقة فولر. مجلة القراءة والمعرفة، 24(276)، 133-152.
- المطيري، نوف بنت رشدان. (2023). مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، مج7، ع2، 539. 583 - مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1328128>
- النجات، حسين متروك، والفراheid، نسرین عبد المجيد. (2022). درجة معرفة معلمي الرياضيات بأعراض صعوبات تعلم الرياضيات (عسر الحساب) لدى الطلاب. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(54)، 76-95. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R270922>
- النور، لبنى نعمان أحمد. (2018). درجة معرفة معلمات مادتي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى التلميذات بمحافظة الأحساء. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(24 الجزء الأول)، 49-89. doi: 10.21608/sero.2018.91653
- وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم. (2023). دليل ومعايير الوصول الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في البيئات والمنشآت التعليمية. وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. (2025). الطفولة المبكرة. مسترجع من <https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Kindergarten.aspx>
- 2.6. المراجع الأجنبية:**

- Abaie, S. M., & Bagheri, N. (2024). Efficacy of positive psychotherapy on time perspective and psychological capital of mothers of children with special learning disorder. Journal of Psychological Science, 23(142), 2557-2569.
- Abdurahman, A., Sumarna, C., Sulaiman, E., Karim, A., & Iskandar, M. (2025). The Education Office's Strategy for Primary School Mergers. Jurnal Inovatif Manajemen Pendidikan Islam, 4(1), 19-28.

- Al Otaiba, S., Baker, K., Lan, P., Allor, J., Rivas, B., Yovanoff, P., & Kamata, A. (2019). Elementary teacher's knowledge of response to intervention implementation: A preliminary factor analysis. *Annals of dyslexia*, 69, 34-53.
- Alzahraney, T. S. (2023). Labeling is not the Issue: The Benefits of Labeling Children with Learning Disabilities When Response to Intervention is Implemented. *International Journal of Special Education*, 38(1), 1-15.
- Amdhare, N., Singh, B., & Khan, D. A. (2024). *Inclusive Education: e-Book for B.Ed., 2nd Semester*, RTMNU. Thakur Publication Private Limited.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed. text revision)* <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asthana, N. (2023). *Creating an Inclusive School*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Bini, T. V., Meena, J., HansRaj, & Manan, P. (2023). *Advanced educational psychology*. AGPH Books (Academic Guru Publishing House).
- Congressional Research Service. (2024). *The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B: Key Statutory and Regulatory Provisions*. <https://crsreports.congress.gov>
- Dani, A. P., v Pusdekar, Y., Dagdiya, K. R., & Deshmukh, V. R. (2024). Evaluating the Impact of Training Teachers to Identify Learning Disabilities: A Pre-experimental Study on Knowledge Enhancement. *Cureus*, 16.(3)
- Dykes, F., Rueter, J., & Zolkoski, S. (2024). *Everyday assessment for special education and inclusive classroom teachers: A Case Study Approach*. Taylor & Francis.
- Fox, E. H. (2023). *Predictors of Statewide Specific Learning Disability Identification Across United States Educational Settings (Doctoral dissertation, Walden University)*.
- Gupta, D. (2023). *Role of teachers and parents in social adjustment of children with learning disabilities*. Blue Rose Publishers.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2019). Section 1401 (30) - Individuals with Disabilities Education Act. *Individuals With Disabilities Education Act*. <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1401/30>
- Jebakumar, D., Marconi, S., Kattula, D., & Priscilla, R. A. (2023). Knowledge of schoolteachers on learning disabilities in urban Vellore - A cross-sectional study. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(8), 1582–1587. https://doi.org/10.4103/jfmmpc.jfmmpc_2018_22

- Kamarudin, Muh. Iwan (2024) استراتيجيات تعليم مهارة الكلام في ضوء نظرية كومارافاديفيلو لدى طلبة معهد نور Doctoral thesis, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Keiser, T. (2024). Special Education Staff Perceptions of the Process of Diagnosing Learning Disabilities: A Qualitative Study (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville).
- Khobragade, A. N. (2024). Understanding the psychological aspects of students with learning disabilities. Mukht Shabd Journal, 13(1), 163-176.
- Klose, Y. Y., Kurniansyah, P. R., Santosa, M. H., & Rewa, G. A. B. (2025). INVESTIGATING THE IMPLEMENTATION OF TEACHING METHODS IN WRITING AND LISTENING AT SINGARAJA MONTESSORI SCHOOL. Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Proficiency, 7(1), 96-117.
- Kunwar, R., Shrestha, B. K., & Sharma, L. (2021). Are Teachers Aware of Mathematics Learning Disabilities? Reflections from Basic Level Schoolteachers of Nepal. European Journal of Educational Research, 10(1), 367-380.
- Laguillo-Rebolledo, T., Cueli, M., & González-Castro, P. (2024). Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. Psychology, Society & Education, 15(2), 45-55.
- Larson, B. E. (2025). Instructional strategies for middle and high school social studies: Methods, Assessment, and Classroom Management. Taylor & Francis.
- Learning Disabilities Association of America. (2018). Core Principles for the Identification and Support of Individuals with Learning Disabilities. In LDA: Core Principles for the Identification and Support of Individuals with Learning Disabilities. <https://ldaamerica.org/wp-content/uploads/2021/04/LDA-WhatAreLDs-CP-10102018.docx.pdf>
- Mafuba, K. (2023). Learning and Intellectual Disability Nursing Practice. Taylor & Francis.
- Malliga, T. (2020). Awareness of learning disabilities among primary school teachers. TNTEU International Journal of Educational Research, 1(1), 34-41.
- Maričić, M., Anđić, B., Mumcu, F., Marić, M., Gordić, S., Gorjanac Ranitović, M., & Cvjetičanin, S. (2025). Enhancing student engagement through instructional STEAM learning activities and

- self-explanation effect. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21(1), em2560. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15798>
- Muchtar, A. A., Marhamah, M., & Puadah, P. (2025). The Role of The LCGC (Low-Cost Great Curriculum) Model on Teacher Performance in The Implementation of The Independent Curriculum. Jurnal Paedagogy, 12(1).
- Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M., & Kosinski, K. (2021). Informal preparation and years of experience: Key correlates of dyslexia knowledge among Massachusetts early elementary teachers. Dyslexia (Chichester, England), 27(4), 510–524.
- Muralikrishna, Sahana & G, Binsy & M, varsha. (2023). Efficacy of Specific Learning Disorder Manual: A Pretest-Posttest Survey Among Primary School Teachers. International Journal of Health Sciences and Research. 13. 85-96. 10.52403/ijhsr. 20230412.
- Nagve, A., & Makasare, P. (2023). Effectiveness of Psychoeducation on Knowledge Regarding Early Identification of Children with Learning Disabilities Among Teachers in Selected Primary Schools: A Study Protocol. Global Journal for Research Analysis, 12(7).
- Nakra, O. (2023). Children and Learning Difficulties (Thoroughly Revised Edition, 2023). Allied Publishers.
- Nightingale, A. (2024). Overcoming learning disabilities: Strategies for parents and educators. Creative Quill Press.
- Nyemba, F., & Chitiyo, R. A. (Eds.). (2023). Closing the educational achievement gap for students with learning disabilities. IGI Global.
- Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (2024). Special education: Advancing Values. Emerald Group Publishing.
- Pandey, M. R., Yelne, K. P., & Mahakalkar, J. T. (2024). Guidance & Counselling in School: e-Book for B.Ed, 4th Semester, RTMNU. Thakur Publication Private Limited.
- R.sinadhu, & M.lourdu. (2016). Astudy on knowledge of learning disabilities among regular teachers. Academia and society, 3, 132-134.
- Rani, N. S., & Reddy, G. R. (2021). A study on awareness levels of primary school teachers on learning Disabilities in government schools of Telangana. The Pharma Innovation Journal, 10(3), 170-173.

- Rotschild, T. (2025) The impact of communication: A practical guide for teachers in fostering positive self-concept in children with learning disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 58–70. Available from: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12709>
- Rudiyati, S., Pujaningsih, P., & Mumpuniarti, M. (2017, May). Teacher knowledge and experience dealing with students with learning disabilities in inclusive elementary school and implications to learning accommodation and modification. In 1st Yogyakarta International Conference on Educational Management/Administration and Pedagogy (YICEMAP 2017) (p. 272-278). Atlantis Press.
- Sansano, A., & Jiménez Fernández, G. (2024). Detecting the training needs of primary education teachers on learning disabilities.
- Sivrikaya, T., Karabulut, H. A., & Uçar, A. S. (2023). An Investigation of Specific Learning Disability Content Knowledge Competencies of Teachers in Different Branches. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 17–36. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2023.2>
- Solheim, O. J., Arntzen, J., & Foldnes, N. (2024). Norwegian classroom teachers' and specialized "resource" teachers' dyslexia knowledge. *Reading and Writing*, 37(10), 2619-2641.
- Stewart, D. J. (2023). The Overemphasis of Cognitive Data in Specific Learning Disability Eligibility in California: A Survey of Current Practice. California State University, Long Beach.
- Thapa, A., Dhakal, B., Lamichhane, R. K., & Khatri, A. (2024). Knowledge and Attitude on Learning Disabilities among Selected Primary School Teachers in Madi, Chitwan. *International Journal of Silkroad Institute of Research and Training*, 2(1), 49–52. <https://doi.org/10.3126/ijrsirt.v1i2.68457>
- Ugiagbe, U. O. (2025). Effect of cooperative learning strategy on students' attitude in senior secondary school mathematics. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(1). <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8120157>
- Wohlfarth, D., & Morgan, R. K. (2024). Case studies in child and adolescent psychopathology: Third Edition. Waveland Press.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v6.65.12