المجلد (٢)، العدد (٦)، يناير ٢٠١٥، ص ص ٢١١ – ٢٤١

صعوبات التعلم لدى الدارسات بمراكز تعليم الكبيرات في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات

إعداد
أ/ مشاعل بنت مناحى العتيبى
محاضرة صعوبات التعلم- قسم التربية الخاصة
كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع

أساليب صعوبات التعلم لدى الدارسات بمراكز تعليم الكبيرات في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات

إعداد
أ/ مشاعل بنت مناحي العتيبي(*)

ملخـــص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات القراءة وصعوبات اللغة المكتوبة وصعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات، والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في تحديد هذه الصعوبات تعود إلى اختلاف متغيرات أفراد العينة (الخبرة – المؤهل–التخصص–تربوي– غير تربوي). وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٣٠٪) من مجتمع الدراسة، وهن (٤٧١) معلمة وذلك من بين المعلمات العاملات في مراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٥٦٨) معلمة.طبق عليهم استبانة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، وتكونت الاستبانة من قسمين رئيسين: يشتمل القسم الأول على بيانات عامة عن متغيرات الدراسة وهي (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المؤهل: تربوي – غير تربوي)، واشتمل القسم الثاني على ثلاث محاور، وكل محور من هذه المحاور يحتوي على عدد من المفردات وهي كالتالي: صعوبات التعلم في مادة القراءة، وصعوبات التعلم في مادة الكتابة، ومحور صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. واعتماداً على المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها مايلي:

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١ بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، في استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور الأول، والخاص بصعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١ بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، في استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني، والخاص بصعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١ بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، في استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثالث، والخاص بصعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المعلمات على كل من المحور الأول والمحور الثاني والمجموع الكلي للاستبانة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

(*)محاضرة صعوبات التعلم- قسم التربية الخاصة كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع

بين درجات آراء المعلمات تعود للخبرة على المحور الثالث.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي ($p \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المعلمات في تحديد صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات تعود إلى متغير المؤهل، وذلك على المحاور الثلاثة للاستبانة وكذلك على المجموع الكلي.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي ($p \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المعلمات في تحديد صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات تعود إلى متغير التخصص (تربوي، غير تربوي).

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات، الأمية الكبيرة، تعليم الكبار، مراكز تعليم الكبيرات.

مقدمة

يشهد شهد مجال تعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية تطوراً ملحوظاً في السنوات الأخيرة سواء على مستوى إنشاء المراكز، أو الموازنات المخصصة أو في زيادة عدد الفصول، وتوفير المتطلبات المادية والبشرية من أجهزة تعليمية ومبان ومعلمين ومشرفين، فقد وصل عدد مدارس تعليم الكبار التي يدرس بها دارسون ذكور إلى ١.٠٦٩ مدرسة أو مركز، ووصل عدد المدارس التي يدرس بها الدارسات الإناث ٢.٥٥٢ مدرسة أو مركز، ووصل عدد الفصول مجتمعة (ذكور وإناث) إلى ٩.٢٩٨ فصلاً، تضم ٢٦.٤٣٤ دارساً من الذكور و٥٤.٢٠١ دارسة من الإناث. ويعمل في المدارس وفي تلك الفصول حوالي ١١.٠٠٠ من شاغلي الوظائف التعليمية والإداريون والمساعدون (وزارة التربية والتعليم,١٤٢٤/١٤٢٥هـ).

أما الاهتمام الرسمي بمجال تعليم الكبار على مستوى الإنفاق المالي، فليس هناك أدنى شك فيما توليه حكومة المملكة لهذا الميدان، باعتباره نشاط تعليمي مهم متكامل مع النظام التعليمي العام و مدخل رئيس من مداخل تنمية الموارد البشرية، ومن ثم التنمية الشاملة.

ولعل من أهم مؤشرات اهتمام الدولة لقطاع التعليم عموماً , ويدخل ضمنه قطاع تعليم الكبار ،مضاعفة الموازنات المخصصة للتعليم في كل خطة تنموية، حيث وصل حجم ميزانية قطاع التعليم في العام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ ٣٣.٢٣٤.٠١ مليار ريال للبنين، و٣٤.٣٨٦.٣٧٤ مليار ريال للبنات ليصل إجمالي حجم الموازنة للتعليم إلى ٦٧.٦٢٠.٣٨٦ مليار ريال (وزارة التربية والتعليم، تقرير إحصائي موجز عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ).

ورغم هذه الجهود، وتلك الإمكانات التي تدفع بمجال تعليم الكبار إلى الأمام وتتيح فرص إزدياد التوقعات منه في مجال التنمية، تظل هناك بعض المعوقات والمشكلات التي تشكل بعض مصادر الهدر لهذه الجهود، ومن ثم تقلل من مستوى التوقعات، ومن هذه المشكلات والمعوقات،مشكلة قلما يلتفت اليها الباحثون الا وهي مشكلة صعوبات التعلم لدى بعض الدارسين والدارسات بمراكز تعليم الكبار.

وتقدم إحدى الدراسات الحديثة تعريفاً لصعوبات التعلم لدى الكبار على أنه: مفهوم يصف مجموعة من الأفراد يتميزون بمستوى ذكاء عادي أو متوسط (كما يقاس باختبارات الذكاء) ويظهرون

انخفاضاً في التحصيل (كما يقاس باختبارات التحصيل) بالمقارنة بأقرانهم في نفس المستوى العقلي والمستوى الدراسي، ويستبعد من هؤلاء الأفراد ذوي الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أم بصرية أم حركية أم جسمية، وكذلك المضطربين انفعالياً والمحرومين ثقافياً واقتصادياً حيث قد تكون إعاقتهم سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها (تامر، ٢٠٠٧).

وتصنف أدبيات صعوبات التعلم هذه الصعوبات في نوعين رئيسيين وهما: صعوبات التعلم النمائية، وهي تشتمل على صعوبات التعلم الأولية (الانتباه، والذاكرة، والإدراك) وكذلك صعوبات التعلم الثانوية مثل التفكير، الفهم، الكلام، واللغة الشفهية). أما النوع الثاني فهو صعوبات التعلم الأكاديمية ومنها صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة أو الكتابة أو التعبير الكتابي أو الحساب (الزيات ١٩٩٨ ، كوافحة، ٢٠٠٣ ، منصور ٢٠٠٣ ، عواد ١٩٩٧).

ولما كان توفير بيئة تعليمية ميسرة للتعليم ومهيأة له تمثل أحد الشروط الأساسية لمواجهة مشكلة صعوبات التعلم لدى الدارسات، تبدو هنا أهمية استكشاف العوامل والأسباب الأكاديمية والتعليمية المؤدية إلى وجود صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات ولن يتأتى ذلك قبل التعرف على هذه الصعوبات كما هي في الواقع، وكما تراها المعلمات العاملات بهذه المراكز. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية، وتبلورت مشكلتها.

ففي الوقت الذي تعنى فيه حكومة المملكة العربية السعودية بانتهاج التخطيط التنموي طريقاً لتحسين نوعية الحياة لمواطنيها، وفي الوقت الذي تضاعف فيه موازناتها المخصصة لتنمية الموارد البشرية، فإن هناك معوقات ومشكلات تحد من فاعلية هذا النهج التنموي، وتقلل من عوائد خطط التنمية المتعاقبة,ولعل إشكالية الأمية من أبرز الإشكاليات التي تحد من إنجازات خطط التنمية في بعض جوانبها المرتبطة بتكوين المواطنين غير المتعلمين.

وفي إطار عمل الدولة في مضمار محو الأمية فتشير الدراسات إلى أن هناك صعوبات متعددة تحد من فاعلية هذه الجهود.

وقد كشفت بعض الدراسات أن ظاهرة "التسرب" تمثل واحداً من عوامل الهدر التعليمي سواء كان هذا التسرب في التعليم النظامي أو التعليم غير النظامي. كما أن تسرب الدارسين من فصول محو الأمية يمثل إحدى العقبات في طريق محو الأمية (تامر ٢٠٠٧).

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن من بين أسباب التسرب ما يعود إلى طبيعة الدارس نفسه ومنها ما يتعلق بصعوبات التعلم لديه (سالم ١٩٧٨).

كما أشارت بعض النتائج الخاصة بصعوبات التعلم لدى الدارسين الأميين إلى أن هناك جملة من العوامل الخاصة بالبيئة التعليمية مثل طريقة التدريس المستخدمة، وتجهيزات حجرة الدراسة، والتي تؤثر على صعوبات التعلم والمهارات التعليمية وصعوبات القراءة للدارسين (Samulssonet. al,2003 نقلاً عن تامر ٢٠٠٧).

وأن الكشف عن صعوبات التعلم التي تعاني منها الدارسات الكبيرات يسهل البحث في أسبابها والعوامل المؤدية إليها والخروج بنتائج تساعد في الحد من هذه الصعوبات.

ومن هنا يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما صعوبات التعلم لدى الدارسات في مراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١ – ما صعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات؟.

٢ – ما صعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز وجهة نظر المعلمات؟.

٣– ما صعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات؟.

٤– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات بشأن هذه المعوقات تعود إلى متغيرات (الخبرة – المؤهل–التخصص–تربوي–غير تربوي)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

١- الكشف عن صعوبات القراءة Reading Disabilities لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

٢- الكشف عن صعوبات اللغة المكتوبةWritten Language Disabilities لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

٣- الكشف عن صعوبات الرياضيات Mathematics لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

٤- الوقوف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في تحديد هذه الصعوبات تعود

إلى اختلاف متغيرات أفراد العينة (الخبرة – المؤهل–التخصص–تربوي– غير تربوي).

أهمية الدراسة

تعد تبدو أهمية هذه الدراسة في أنها تمثل محاولة للأستفادة أحد القضايا التربوية المهمة والمعاصرة والمتمثلة في قضية صعوبات التعلم إلى مجال دراسي وبحثي متحرك دوماً بفعل المتغيرات المحيطة به ألا وهو ميدان تعليم الكبار بغية استكشاف هذا المجال واستبصار معالمه بشكل أعمق من أجل إزالة كل المعوقات التي تحد من فاعليته، ومن ثم تجديده. ومن هنا تبدو أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١- أنها تمثل محاولة علمية منهجية لتوظيف مفاهيم ومنهجيات صعوبات التعلم في مجال الأمية وتعليم الكبار.

٢- ما يمكن أن تتوصل إليها وتقدمه الدراسة من توصيات مقترحة للتدخل التربوي للحد من هذه الصعوبات.

٣- يمكن أن يفيد من نتائج هذه الدراسة كل من مخططي برامج تعليم الكبار، والمشرفين، والمعلمين والمعلمات خاصة في مجال استكشاف هذه الصعوبات، والأساليب الملائمة لتخفيف حدتها وعلاجها.

٤- تمثل هذه الدراسة واحدة من الدراسات القليلة التي تجمع بين مجالي تعليم الكبار وصعوبات التعلم، حيث نلحظ كثرة في بحوث صعوبات التعلم لدى الصغار وفي التعليم النظامي، أما في مجال تعليم الكبار فالدراسات قليلة للغاية.

المصطلحات

١- **صعوبات التعلم:** تعرف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين، الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، ويظهر هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو الإملاء، أو إجراء العمليات الحسابية، ويشمل هذا المصطلح حالات مثل: الإعاقة الإدراكية، وإصابة المخ، وحالات الخلل الوظيفي المخي البسيط، وعسر القراءة أو الحبسة النمائية، ولا يشمل الأطفال الذين يعاون من مشكلات تعليمية ناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي أو

اقتصادي(Learner,1993 نقلاً عن إبراهيم ٢٠٠٢).

٢- **صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات:** هى العائق الذي يحول دون توصل ٤٠٪ على الأقل من الدارسات الكبيرات بمراكز تعليم الكبيرات إلى التحصيل الفعلي المتوقع لهم، ويتميز هؤلاء بذكاء متوسط إلا أن لديهن صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعليم كالقراءة والحساب. ويستبعد من هؤلاء ذوو الإعاقة العقلية أو الحسية والمضطربون انفعالياً ومتعددو الإعاقة حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها (إبراهيم ٢٠٠٢).

٣- **تعليم الكبار:** هو مجموعة من البرامج أو المشاريع التربوية المنظمة، يقبل عليها الكبار برغبة منهم، بحيث تتناسب هذه البرامج مع احتياجات ورغبات أفراد المجتمع، بالرغم من اختلافهم في مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية، هادفة إلى مساعدتهم على تحمل المسئولية الفردية والاجتماعية، وذلك بإتاحة الفرصة لهم بالمشاركة الفعالة في تنمية مجتمعهم (الحميدي ١٤١٢هـ).

٤- **مراكز تعليم الكبيرات:** هي المراكز التي تقدم برامج محو أمية وبرامج دراسية للدارسات الكبيرات بهدف محو أميتهن وتعلمهن، سواء كانت هذه المراكز تابعة لوزارة التربية والتعليم أو تابعة للمؤسسات والهيئات الأهلية أو النسائية. وتهتم هذه المراكز بربط حاجات الدارسات واهتماماتهن من ناحية، وتعليم القراءة والكتابة والحساب والخبرات التي يحتجنها من ناحية أخرى (الشبل ٢٠٠١).

الإطار النظرى والدراسات السابقة

يمثل الراشدون ذوو صعوبات التعلم إحدى الجماعات المهمشة أو المهملة، ومع ذلك فقد أبدى العديد من الباحثين اهتماماً كبيراً بتلك الأمور التي تتعلق بمثل هذه الجماعة، وإذا كانت العديد من المختصين يعتقدون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمكنهم عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة أن يتغلبوا على مشكلاتهم فإننا ندرك جيداً في الوقت الراهن أن العديد من الراشدين يعدون في حاجة ماسة إلى تقديم برامج خاصة لهم، ومن ثم يصبح باستطاعة الكثيرين

منهم على أثر ذلك أن يأخذوا دوراً فعالاً في إدارة وتحديد المشكلات التي تواجههم والعمل على حلها (هالاهان، ٢٠٠٧).

لقد حظيت صعوبات التعلم لدى الكبار باهتمام متعاظم ومطرد في السنوات الأخيرة، وقد كان محور هذا الاهتمام يتناول الخصائص والحاجات، أكثر من الاهتمام بالكشف والتشخيص والعلاج انطلاقاً من تراجع ميل هذه الصعوبات – أي صعوبات التعلم لدى الكبار إلى العلاج الناجح أو الفعال.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت صعوبات التعلم لدى الكبار منها:

دراسة ستركير وجون: Strucker& John (١٩٩٥) والتى هدفت إلى فحص أساليب تعلم القراءة لدى الأمين الكبار ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) أمياً من خمسة مراكز تعليمية بمدرسة ماساشوسيتس Massachusetts ،وأشارت النتائج إلى أن المستوى التعليمي لأربع مجموعات من أفراد العينة يعادل المستوى التعليمي للصف الرابع والسابع، وأن مراكز محو الأمية الصغيرة تكون أقل كفاءة من المراكز كبيرة العدد.

وأجرى سميث وآخرين Smith et al (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى فحص الإدراكات والمعتقدات الخاصة بالبالغين ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات التي تقدم من خلال المؤسسات التعليمية بعد المرحلة الثانوية لتساعدهم في التغلب على الصعوبات. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) بالغاً ذوي صعوبات تعلم والذين يستفيدون من الخدمات المقدمة من كلية المجتمع بكاليفورنيا، وأوضحت النتائج أن ٨٦٪ من البالغين المستجيبين اعتقدوا أن مكتب برامج البالغين ذوي صعوبات التعلم له فائدة كبيرة ومهمة، كماأوصت الدراسة بأنه يمكن الاستفادة من هذه النتائج في تخطيط البرامج العلاجية للبالغين ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة ماسى وآخرين : Massie et al (١٩٩٩) والتى هدفت إلى تطوير محو الأمية لدى البالغين ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تحديد الوسائل واستراتيجيات التعلم الفعالة. وتكونت عينة الدراسة من (٣) عمال بأحد المصانع وملتحقين بفصول محو الأمية بمكان العمل لعدة سنوات، أشارت النتائج إلى أن الروابط بين الأشكال الاجتماعية والمعرفية كانت واضحة في حياة البالغين، وأن صعوبات التعلم التي واجهها البالغون أثرت على عواطفهم واستجاباتهم الاجتماعية وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم القراءة والكتابة.

كما أجرى دانلوب وآخرين : Dunlop et al (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان البالغون ذوو صعوبات التعلم يستخدمون الخدمات المتاحة للتغلب على صعوباتهم أم لا؟. وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) بالغاً من طلاب كلية المجتمع بكاليفورنيا الجنوبية، وأشارت النتائج إلى أن ٨٣٪ من البالغين ذوي صعوبات التعلم لا يستخدمون الخدمات المتاحة للتغلب على صعوباتهم، وذلك يرجع إلى أنهم أخفقوا في دراستهم وتولد لديهم اتجاه سلبي نحو المدرسة.

وفى دراسة تامر (٢٠٠٧) والتى استهدفت التعرف على العوامل البيئة التعليمية المؤثرة على صعوبات التعلم للأميين، وذلك بقصد الإفادة من النتائج في إعداد تصور مقترح لتفعيل دور البيئة التعليمية للأميين ذوي صعوبات التعلم وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من (٢٠٨) دارساً من الأميين منهم (١٠٤) من الدارسين الأميين ذوي صعوبات التعلم (٥٢ ذكور، و٥٢ إناث)، و(١٠٤) من الدارسين الأميين العاديين (٥٢ ذكور، ٥٢ إناث) من بعض فصول محو الأمية التابعة لإدارة تعليم الكبار بديروت محافظة أسيوط. أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين الأميين العاديين وذوي صعوبات التعلم في درجات مقياس البيئة التعليمية المرتبطة بصعوبات التعلم لصالح الأميين العاديين. وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين الذكور ذوي صعوبات التعلم، والإناث ذوات صعوبات التعلم في درجات مقياس البيئة التعليمية المرتبطة بصعوبات التعلم.

وقد تعارضت نتائج الدراسات والبحوث التي أُجريت على صعوبات التعلم لدى الكبار، فيما أشارت بعض هذه الدراسات إلى تحقيق هؤلاء إنجازات ملموسة في المجالات المهنية والعملية والعلاقات الاجتماعية والشخصية يلاحظ أن هناك دراسات أخرى تصف الأفراد الذين تسربوا من المدارس الثانوية أو المدارس الثانوية العليا بأنهم ما زالوا بلا عمل أو أنهم يواجهون بفشل متكرر في الحصول على عمل، كما أنهم يتعرضون للكثير من المشكلات الاجتماعية والانفعالية والتوافق الشخصي والاجتماعي نتيجة لوجود شعور متلازم لديهم بالافتقار إلى الثقة بالنفس وضعف مفهوم الذات، ربما يسبب ضعف تأهيلهم أو شعورهم بنوع من العجز أو الاضطراب أو الافتقار إلى القدرات اللازمة للنجاح في المجالات المهنية المختلفة. ومن هنا فإن الدارسن ذوى صعوبات التعلم الكبار يحتاجون قدر من الاهتمام بالبحث والدراسة وهو محور إهتمام الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهـــــج الـــدراســـة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث يعد من أنسب المناهج لطبيعة هذه الدراسة وذلك نظرا لحاجة الباحثة للحصول على بيانات دقيقة تتعلق بصعوبات التعلم لدى الدارسات بمراكز تعليم الكبيرات من وجهة نظر المعلمات.

ثانياً: العينـــــــــة

تتألف عينة الدراسة الحالية من (٣٠٪) من مجتمع الدراسة، وهن (٤٧١) معلمة، وقد تم اختيار العينة بناءً على اقتراح عدد من المنظرين بأن يكون عدد أفراد العينة الوصفية كالتالي:

- ٢٠ % من أفراد المجتمع إن كان صغير نسبياً (بضع مئات).
- ١٠٪ لمجتمع كبير (بضعة آلاف).
- ٥٪ لمجتمع كبير جداً (عشرات آلاف).

وبذلك تكون عينة الدراسة ممثلة تمثيلاً جيداً للمجتمع الأصلي للدراسة.

ثالثاً: أداة الـــدراســـة

بناء أداة الدراسة:

اختارت الباحثة الاستبانة كأنسب أداة لهذه الدراسة نظراً لمناسبتها مبدئياً لمنهج الدراسي الوصفي، ولضمان الحصول على استجابات موضوعية.

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، وتكونت الاستبانة من قسمين رئيسين: يشتمل القسم الأول على بيانات عامة عن متغيرات الدراسة وهي (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المؤهل: تربوي – غير تربوي). حيث تكون الإجابة بتحديد واحد من الخيارات المعروضة لكل متغير من هذه المتغيرات.

واشتمل القسم الثاني على ثلاث محاور، وكل محور من هذه المحاور يحتوي على عدد من المفردات وهي كالتالي:

الأول: محور صعوبات التعلم في مادة القراءة.

الثاني: محور صعوبات التعلم في مادة الكتابة.

الثالث: محور صعوبات التعلم في مادة الرياضيات.

ويجاب عن جميع محاور الاستبانة بأحد الخيارات التالية (موافقة جداً، موافقة، لا أدري، غير موافقة، غير موافقة إطلاقاً). وتأخذ هذه الخيارات تقديرات من ٥ إلى ١ على الترتيب.

وفيما يلي طرق تقنين الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها.

الصدق الظاهري للاستبانة:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على ستة عشرة محكماً في قسم التربية، وأصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وذلك لتقرير الصدق الظاهري للاستبانة من خلال تحديد مدى وضوح مفردات الاستبانة ومدى ملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى قدرة مفردات الاستبانة على قياس ما وضعت من أجله.

وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفقت عليها لجنة التحكيم، حيث تم تعديل صياغة بعض مفردات الاستبانة لتزداد وضوحاً وتلاءم ما وضعت لقياسه. وقد تكونت الاستبانة من (٣٨) مفردة في صورتها النهائية.

ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach مستخدمة برنامج (SPSS) لمفردات الاستبانة ككل (٣٨) مفردة دون حذف أي مفردة منها. وقد وجدت أن قيمة معامل الثبات تساوي (٠.٩٣٠) وهذه القيمة مرتفعة وتدل على وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة.

كما تم حساب ثبات كل محور من محاور الاستبانة على حده من خلال حساب قيمة ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل الثبات للمحور الأول (الصعوبات الخاصة بمادة القراءة) يساوي (٠.٨٨١)، ومعامل الثبات للمحور الثاني (الصعوبات الخاصة بمادة الكتابة) يساوي (٠.٨٨٧)، ومعامل الثبات للمحور الثالث (الصعوبات الخاصة بمادة الرياضيات) يساوي (٠.٩٢٤). وهذا يوضح أن معامل ثبات كل محور على حده أكبر من (٠.٨٠) ، مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي لكل محور من محاور الاستبانة على حده.

كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط لبيرسون Pearson's Correlation Coefficient بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة في المحور الأول

(الصعوبات الخاصة بمادة القراءة) والذي يتكون من (١٤) مفردة بالدرجة الكلية على المحور الأول، ويعرض جدول (١) النتائج:

جدول (١)
معامل ارتباط درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول (الصعوبات الخاصة بمادة القراءة) بالدرجة الكلية لعبارات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٥٥٤	٠.٠١
٢	٠.٤٣٢	٠.٠١
٣	٠.٦٤٤	٠.٠١
٤	٠.٦١٦	٠.٠١
٥	٠.٦٢٧	٠.٠١
٦	٠.٦٠٠	٠.٠١
٧	٠.٥٨٦	٠.٠١
٨	٠.٣٥٠	٠.٠١
٩	٠.٦٠٠	٠.٠١
١٠	٠.٥٤٥	٠.٠١
١١	٠.٧٠٠	٠.٠١
١٢	٠.٧١٣	٠.٠١
١٣	٠.٥٨٢	٠.٠١
١٤	٠.٦٦٠	٠.٠١

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠١ ، وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي مرتفع لعبارات المحور الأول. مما يؤكد ثبات المحور الأول.

كما قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة في المحور الثاني (الصعوبات الخاصة بمادة الكتابة) والذي يتكون من (١٠) عبارات بالدرجة الكلية على المحور الثاني. ويعرض جدول (٢) النتائج:

جدول (٢)
معامل ارتباط درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني (الصعوبات الخاصة بمادة الكتابة) بالدرجة الكلية لعباراات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٦٣٦	٠.٠١
٢	٠.٦٧٤	٠.٠١
٣	٠.٦٩٧	٠.٠١
٤	٠.٧٢٩	٠.٠١
٥	٠.٧٣٣	٠.٠١
٦	٠.٦٥١	٠.٠١
٧	٠.٦٧٥	٠.٠١
٨	٠.٧٤٦	٠.٠١
٩	٠.٧٢٧	٠.٠١
١٠	٠.٧٣٠	٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠١ ، وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي مرتفع لعبارات المحور الثاني. مما يؤكد ثبات المحور الثاني.

كما قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة في المحور الثالث (الصعوبات الخاصة بمادة الرياضيات) والذي يتكون من (١٤) عبارة بالدرجة الكلية على المحور الثالث. ويعرض جدول (٣) النتائج:

جدول (٣)
معامل ارتباط درجة كل عبارة من عبارات المحور الثالث (الصعوبات الخاصة بمادة الرياضيات)
بالدرجة الكلية لعبارات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٦٤٢	٠.٠١
٢	٠.٦٨٣	٠.٠١
٣	٠.٦٤٦	٠.٠١

٤	٠.٧٠١	٠.٠١
٥	٠.٧٠٢	٠.٠١
٦	٠.٧٢٩	٠.٠١
٧	٠.٧٣١	٠.٠١
٨	٠.٦٢٨	٠.٠١
٩	٠.٦٨٢	٠.٠١
١٠	٠.٦٤٨	٠.٠١
١١	٠.٧٣٥	٠.٠١
١٢	٠.٧٦٤	٠.٠١
١٣	٠.٧٦٤	٠.٠١
١٤	٠.٧٣٧	٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠١ ، وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي مرتفع لعبارات المحور الثالث. مما يؤكد ثبات المحور الثالث.

الأساليب الإحصائية

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية في تحليل بيانات الدراسة:

١ – تم تقدير درجات المعلمات على الاستبانة.

٢ – تم إدخال البيانات إلى برنامج SPSS تمهيداً لتحليلها.

٣ – تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ.

٤ – تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة ومجموع درجات مفردات المحور الذي تنتمي إليه لتحديد مدى الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

٥– تم استخدام اختبار مربع كاي Chi Square Test للمقارنة بين التكرارات المشاهدة Observed والتكرارات المتوقعة Expected ، في استجابات عينة الدراسة (آراء المعلمات) على مفردات الاستبانة.

٦- أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد Analysis of Variance – One Way لتحديد مدى دلالة الفروق بين متوسطات درجات آراء المعلمات على متغيري الخبرة والمؤهل الدراسي.

٧- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين Independent Samples T Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أراء المعلمات على متغير التخصص.

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها

يمكن تلخيص نتائج الدراسة ومناقشتها فيما يلي:

(١) الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما صعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات؟".

تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على كل عبارة من عبارات المحور الأول (صعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات). ثم تم استخدام اختبار مربع كاي Chi Square Test للمقارنة بين التكرارات المشاهدة Observed والتكرارات المتوقعة Expected ، في استجابات العينة على عبارات المحور الأول. ويوضح جدول (١) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور الأول.

جدول (٤)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على كل عبارة من عبارات المحور الأول (صعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات)

م	العبـــارات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
١	تخفق الدارسة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية	٣.٧٤٤	١.٢٥١
٢	تقرأ الدارسة الكلمة حرف حرف بالهجاء	٣.٩١٥	١.٠٠٢
٣	تعجز الدارسة عن التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية	٤.٢٩٩	١.٠٢٥
٤	تقلب الدارسة حروف بعض الكلمات أثناء القراءة	٣.٥٢٨	١.٢٤٤
٥	تخفق الدارسة في قراءة الحروف المتشابهة في الشكل والمختلفة في النطق	٣.٦٣٧	١.٢٣٦

٦	تحذف الدارسة بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المفردة	٣.٧٢٣	١.١٩٠
٧	تقوم الدارسة بإضافة الكلمات أو الجمل أو بعض الحروف	٣.٨١٨	١.٣٩٥
٨	تقوم الدارسة بإبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل نفس المعنى	٣.٥٦٤	١.١٧٦
٩	يتسم سلوك الدارسة بالحيرة والارتباك عند الانتقال من نهاية سطر إلى بداية سطر آخر	٣.٧٠٤	١.١٧٤
١٠	تقوم الدارسة بقراءة الجملة بطريقة بطيئة، كلمة فكلمة أخرى وهكذا	٤.١٢٣	١.٠٠٨
١١	تجد الدارسة صعوبة في تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة	٣.٧٣٧	١.٢٤٨
١٢	تجد الدارسة صعوبة في فهم تسلسل الأحداث	٣.٣٦٥	١.٣٣٥
١٣	تكرر الدارسة قراءة بعض الكلمات عدة مرات	٣.٧٥٤	١.٢١٠
١٤	تجد الدارسة صعوبة في تحديد مضاد الكلمة ومرادفها	٣.٥٤٠	١.٢٩٦
إجمالي عبارات المحور الأول (صعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات)		**٥٢.٤٥٠**	**١٥.٥٢١**

ويوضح جدول (٥) نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات استجابات العينة على عبارات المحور الأول (صعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات).

جدول (٥)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على عبارات المحور الأول

(صعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات)

رقم العبارة	الاستجابات										قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	موافقة جداً		موافقة		لا أدري		غير موافقة		غير موافقة إطلاقاً				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	١٤٣	٣٣,٨٩	١٥٦	٣٦,٩٧	١٣	٣,٠٨	٩٢	٢١,٨٠	١٨	٤,٢٧	٢١٤,٥٧٤	٤	٠,٠٠٠١
٢	١٠٨	٢٥,٥٩	٢٤٢	٥٧,٣٥	١٥	٣,٥٥	٤٢	٩,٩٥	١٥	٣,٥٥	٤٣٦,٣١٨	٤	٠,٠٠٠١
٣	٢٣٠	٥٤,٥٠	١٤١	٣٣,٤١	١٨	٤,٢٧	١٣	٣,٠٨	٢٠	٤,٧٤	٤٥٠,٩١٥	٤	٠,٠٠٠١
٤	٨٨	٢٠,٨٥	١٩٩	٤٧,١٦	١٦	٣,٧٩	٨٦	٢٠,٣٨	٣٣	٧,٨٢	٢٤٢,٥٢٦	٤	٠,٠٠٠١
٥	١١٦	٢٧,٤٩	١٧٣	٤١,٠٠	١٨	٤,٢٧	٩٤	٢٢,٢٧	٢١	٤,٩٨	٢٠٥,٧٩٦	٤	٠,٠٠٠١
٦	١١٨	٢٧,٩٦	١٨٦	٤٤,٠٨	٢٢	٥,٢١	٧٥	١٧,٧٧	٢١	٤,٩٨	٢٣٠,٤٨٨	٤	٠,٠٠٠١

٧	٢١٢	٥٠,٢٤	٦٣	١٤,٩٣	٢٩	٦,٨٧	٩٤	٢٢,٢٧	٢٤	٥,٦٩	٢٧٩,٠١٩	٤	٠,٠٠٠١
٨	٩٣	٢٢,٠٤	١٨٢	٤٣,١٣	٣٣	٧,٨٢	٩٨	٢٣,٢٢	١٦	٣,٧٩	٢٠٢,٦٦٨	٤	٠,٠٠٠١
٩	١١٧	٢٧,٧٣	١٧٦	٤١,٧١	٣٢	٧,٥٨	٨١	١٩,١٩	١٦	٣,٧٩	٢٠٠,١٠٩	٤	٠,٠٠٠١
١٠	١٧٢	٤٠,٧٦	١٨٩	٤٤,٧٩	١٤	٣,٣٢	٣٥	٨,٢٩	١٢	٢,٨٤	٣٧٠,٢٩٩	٤	٠,٠٠٠١
١١	١٣٨	٣٢,٧٠	١٦٣	٣٨,٦٣	١٤	٣,٣٢	٨٦	٢٠,٣٨	٢١	٤,٩٨	٢١٣,٦١٦	٤	٠,٠٠٠١
١٢	١٠٢	٢٤,١٧	١٤٠	٣٣,١٨	٢٤	٥,٦٩	١٢٢	٢٨,٩١	٣٤	٨,٠٦	١٣٠,٣٧٠	٤	٠,٠٠٠١
١٣	١٣٤	٣١,٧٥	١٦٥	٣٩,١٠	٢٨	٦,٦٤	٧٥	١٧,٧٧	٢٠	٤,٧٤	١٩٣,٩٩٥	٤	٠,٠٠٠١
١٤	١١٨	٢٧,٩٦	١٥٠	٣٥,٥٥	٢١	٤,٩٨	١٠٨	٢٥,٥٩	٢٥	٥,٩٢	١٦٠,٣٩٣	٤	٠,٠٠٠١

يتضح من جدول (٥): وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١ بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، في استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور الأول، والخاص بصعوبات القراءة لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

مما يشير إلى أن كل صعوبة من صعوبات القراءة الأربعة عشر المتضمنة في المحور الأول تُعد صعوبة حقيقية وجوهرية في القراءة لدى الدارسات الكبيرات.

ومن خلال ما سبق يمكن ترتيب صعوبات القراءة التي تواجه الدارسات الكبيرات تنازلياً (الأكثر صعوبة فالأقل صعوبة) على النحو التالي:

تعجز الدارسة عن التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

تقوم الدارسة بقراءة الجملة بطريقة بطيئة، كلمة فكلمة أخرى وهكذا.

تقرأ الدارسة الكلمة حرف حرف بالهجاء.

تقوم الدارسة بإضافة الكلمات أو الجمل أو بعض الحروف.

تكرر الدارسة قراءة بعض الكلمات عدة مرات.

تخفق الدارسة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية.

تجد الدارسة صعوبة في تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.

تحذف الدارسة بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المفردة.

يتسم سلوك الدارسة بالحيرة والارتباك عند الانتقال من نهاية سطر إلى بداية سطر آخر.

تخفق الدارسة في قراءة الحروف المتشابهة في الشكل والمختلفة في النطق.

تقوم الدارسة بإبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل نفس المعنى.

تجد الدارسة صعوبة في تحديد مضاد الكلمة ومرادفها.

تقلب الدارسة حروف بعض الكلمات أثناء القراءة.

تجد الدارسة صعوبة في فهم تسلسل الأحداث.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كوافحة (١٩٩٠) حيث بينت الدراسة تدني مستويات أداء العينة على مقياس الاستيعاب وتدني مستويات أدائهم على مقياس اللغة، كما تتفق هذه النتائج مع كل من دراسة الزراد (١٩٩١) ودراسة توفيق (١٩٩٢) ودراسة وكتنان (١٩٩٤) حيث تمثلت صعوبات التعلم في ضعف الاستيعاب وصعوبة النطق. وتتفق النتائج التي توصلت إليها الباحثة – أيضاً – مع دراسة ستركبر وجون (١٩٩٥)، حيث وجدت أن من لديهم صعوبات في التعلم لديهم ضعف في القدرة على القراءة ومهاراتها المختلفة، ودراسة البيلي (١٩٩١) حيث توصلت إلى أن الضعف في الجانب اللفظي وانخفاض القدرة اللفظية يُعدا من أهم صعوبات التعلم الأكاديمي وخاصة القراءة.

(٢) الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما صعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات؟".

تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (صعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات). ثم تم استخدام اختبار مربع كاي Chi Square Test للمقارنة بين التكرارات المشاهدة Observed والتكرارات المتوقعة Expected ، في استجابات العينة على عبارات المحور الثاني. ويوضح جدول (٦) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني.

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (صعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات)

م	العبـــارات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
١	تجد الدارسة صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية	٣.٢٥٦	١.٣٣٠
٢	تخطيء الدارسة في كتابة اللام الشمسية واللام القمرية	٣.٤٧٩	١.٢٦٨

٣	الدارسة بطيئة جداً في الكتابة	٣.٨٣٤	١.١٩٨
٤	تجد الدارسة صعوبة في كتابة الحروف المتشابهة في الشكل والمختلفة في اللفظ	٣.٤٠١	١.٣٠٠
٥	تقلب الدارسة حروف بعض الكلمات أثناء الكتابة	٣.٣٤٦	١.٢٧٠
٦	تستبدل الدارسة أثناء الكتابة بعض الكلمات بكلمات أخرى تحمل معناها	٢.٩٤٦	١.٢٩٥
٧	تخطيء الدارسة في كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة	٣.٧٦٨	١.١٩٥
٨	تستبدل الدارسة أثناء الكتابة حروف من حروف الكلمة بحروف من خارج الكلمة	٣.٤٥٥	١.٢٨٦
٩	تجد الدارسة صعوبة في تجميع الحروف المكونة للكلمة عند الكتابة	٣.٧٠١	١.٢٥١
١٠	تخطيء الدارسة في كتابة الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الكتابة	٣.٢٧٠	١.٣٣٦
إجمالي عبارات المحور الثاني (صعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات)		**٣٤.٤٥٥**	**١١.٨١٩**

ويوضح جدول (٦) نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات استجابات العينة على عبارات المحور الثاني (صعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات).

جدول (٧)
نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على عبارات المحور الثاني (صعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات)

رقم العبارة	الاستجابات										قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	موافقة جداً		موافقة		لا أدري		غير موافقة		غير موافقة إطلاقاً				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	٨٨	٢٠,٨٥	١٤٢	٣٣,٦٥	١٦	٣,٧٩	١٤٢	٣٣,٦٥	٣٤	٨,٠٦	١٦٤,٣٠٣	٤	٠,٠٠٠١
٢	٩٦	٢٢,٧٥	١٧٢	٤٠,٧٦	٢٠	٤,٧٤	١٠٦	٢٥,١٢	٢٨	٦,٦٤	١٨٤,٨٧٢	٤	٠,٠٠٠١
٣	١٣٩	٣٢,٩٤	١٨٥	٤٣,٨٤	١٠	٢,٣٧	٦٥	١٥,٤٠	٢٣	٥,٤٥	٢٦٩,٩٤٣	٤	٠,٠٠٠١
٤	٩٤	٢٢,٢٧	١٦١	٣٨,١٥	١٨	٤,٢٧	١١٨	٢٧,٩٦	٣١	٧,٣٥	١٧٠,٠١٤	٤	٠,٠٠٠١
٥	٨٢	١٩,٤٣	١٦٣	٣٨,٦٣	٢٥	٥,٩٢	١٢٣	٢٩,١٥	٢٩	٦,٨٧	١٦٩,٠٩٠	٤	٠,٠٠٠١
٦	٦٠	١٤,٢٢	١١٧	٢٧,٧٣	٣٠	٧,١١	١٧٠	٤٠,٢٨	٤٥	١٠,٦٦	١٥٩,٩١٩	٤	٠,٠٠٠١
٧	١٢٥	٢٩,٦٢	١٨٨	٤٤,٥٥	١٩	٤,٥٠	٦٦	١٥,٦٤	٢٤	٥,٦٩	٢٤٤,٦١١	٤	٠,٠٠٠١
٨	٩٤	٢٢,٢٧	١٧١	٤٠,٥٢	٢٥	٥,٩٢	٩٧	٢٢,٩٩	٣٥	٨,٢٩	١٦٢,٥٥٠	٤	٠,٠٠٠١
٩	١٢٧	٣٠,٠٩	١٧٣	٤١,٠٠	١٨	٤,٢٧	٧٧	١٨,٢٥	٢٧	٦,٤٠	٢٠٦,٤٣٦	٤	٠,٠٠٠١
١٠	٨٦	٢٠,٣٨	١٤٩	٣٥,٣١	٢١	٤,٩٨	١٢٥	٢٩,٦٢	٤١	٩,٧٢	١٣٨,٩٤٨	٤	٠,٠٠٠١

يتضح من جدول (٧): وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١ بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، في استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني، والخاص بصعوبات اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

مما يشير إلى أن كل صعوبة من صعوبات اللغة المكتوبة العشرة المتضمنة في المحور الثاني تُعد صعوبة حقيقية وجوهرية في اللغة المكتوبة لدى الدارسات الكبيرات.

ومن خلال ما سبق يمكن ترتيب صعوبات اللغة المكتوبة التي تواجه الدارسات الكبيرات تنازلياً (الأكثر صعوبة فالأقل صعوبة) على النحو التالي:

- الدارسة بطيئة جداً في الكتابة.

- تخطيء الدارسة في كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- تجد الدارسة صعوبة في تجميع الحروف المكونة للكلمة عند الكتابة.
- تخطيء الدارسة في كتابة اللام الشمسية واللام القمرية.
- تستبدل الدارسة أثناء الكتابة حروف من حروف الكلمة بحروف من خارج الكلمة.
- تجد الدارسة صعوبة في كتابة الحروف المتشابهة في الشكل والمختلفة في اللفظ.
- تقلب الدارسة حروف بعض الكلمات أثناء الكتابة.
- تخطيء الدارسة في كتابة الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الكتابة.
- تجد الدارسة صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية.
- تستبدل الدارسة أثناء الكتابة بعض الكلمات بكلمات أخرى تحمل معناها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من دراسة جبريل (١٩٩٧) ودراسة البيلي (١٩٩١) ودراسة الزراد (١٩٩١) ودراسة كوافحة (١٩٩٠). حيث أظهرت هذه الدراسات ضعف شديد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الجانب اللفظي (الاستيعاب واللغة)، وأن أهم صعوبات التعلم تتمثل في الصعوبات المتعلقة باللغة، وصعوبات الانتباه والتركيز، وصعوبات الذاكرة والاحتفاظ، وصعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والتعبير والحساب.

(٣) الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "ما صعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات؟".

تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على كل عبارة من عبارات المحور الثالث (صعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات). ثم تم استخدام اختبار مربع كاي Chi Square Test للمقارنة بين التكرارات المشاهدة Observed والتكرارات المتوقعة Expected ، في استجابات العينة على عبارات المحور

الثالث. ويوضح جدول (٨) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثالث.

جدول (٨)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على كل عبارة من عبارات المحور الثالث (صعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات)

م	العبـــارات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
١	تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين الأشكال الهندسية	٢.٨٦٧	١.٤٠٥
٢	تخفق الدارسة في تسمية الأشكال الهندسية بأسمائها	٢.٩٧٦	١.٣١٥
٣	تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين الأحجام وتحديدها	٢.٨٢٩	١.٣٤٠
٤	تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين علامات الجمع والطرح والقسمة	٣.٢٦٣	١.٢٧٦
٥	تخفق الدارسة في العدد بشكل متوالي بالترتيب	٣.٠١٠	١.٣٢٠
٦	تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين وحدات القياس المتر، السنتيمتر	٣.٦٢١	١.٢١١
٧	تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين وحدات الوزن	٣.٧٠٦	١.٢٠٩
٨	تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين الأعداد المتشابهة ٨، ٧، ٢، ٦	٣.٣٧٩	١.٢٦٨
٩	تعكس الدارسة الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة ٥٧، ٧٥	٣.٨٢٢	١.١٠٧
١٠	تخفق الدارسة في كتابة الأرقام التي تحتاج اتجاه معين ٤، 3	٣.٥٣١	١.٢١٥
١١	تخفق الدارسة في إجراء عمليات الجمع	٣.١٣٠	١.٣٧٠
١٢	تخفق الدارسة في إجراء عمليات الطرح	٣.٢٣٢	١.٣٥٧
١٣	تخفق الدارسة في إجراء عمليات الضرب	٣.٨٢٠	١.١٣٧
١٤	تخفق الدارسة في إجراء عمليات القسمة	٣.٣٠١	١.٣٥٥
إجمالي عبارات المحور الثالث (صعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات)		٤٦.٤٨٨	١٦.٤٠٤

ويوضح جدول (٨) نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات استجابات العينة على عبارات المحور الثالث (صعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات).

جدول (٩)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات استجابات العينة (ن = ٤٢٢ معلمة) على عبارات المحور الثالث (صعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات)

رقم العبارة	الاستجابات										قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	موافقة جداً		موافقة		لا أدري		غير موافقة		غير موافقة إطلاقاً				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	٨٢	١٩,٤٣	٧٦	١٨,٠١	٣٧	٨,٧٧	١٥٨	٣٧,٤٤	٦٩	١٦,٣٥	٩٤,٥١٧	٤	٠,٠٠٠١
٢	٥٩	١٣,٩٨	١٢٨	٣٠,٣٣	٣٣	٧,٨٢	١٤٨	٣٥,٠٧	٥٤	١٢,٨٠	١٢٠,٣٤٦	٤	٠,٠٠٠١
٣	٦٤	١٥,١٧	٩٦	٢٢,٧٥	٢٦	٦,١٦	١٧٦	٤١,٧١	٦٠	١٤,٢٢	١٥٣,٤٠٣	٤	٠,٠٠٠١
٤	٧١	١٦,٨٢	١٦٣	٣٨,٦٣	٣١	٧,٣٥	١٢٠	٢٨,٤٤	٣٧	٨,٧٧	١٥٠,٧٤٩	٤	٠,٠٠٠١
٥	٦٩	١٦,٣٥	١١٨	٢٧,٩٦	٢٧	٦,٤٠	١٦٤	٣٨,٨٦	٤٤	١٠,٤٣	١٤٩,٦٣٥	٤	٠,٠٠٠١
٦	١٠٥	٢٤,٨٨	١٧٧	٤١,٩٥	٤٤	١٠,٤٣	٦٧	١٥,٨٨	٢٩	٦,٨٧	١٦٥,٩١٥	٤	٠,٠٠٠١
٧	١٢٥	٢٩,٦٢	١٦٣	٣٨,٦٣	٤٣	١٠,١٩	٦٧	١٥,٨٨	٢٤	٥,٦٩	١٥٩,٨٤٨	٤	٠,٠٠٠١
٨	٨٦	٢٠,٣٨	١٦٥	٣٩,١٠	٢٠	٤,٧٤	١٢٥	٢٩,٦٢	٢٦	٦,١٦	١٨٦,٠٨١	٤	٠,٠٠٠١
٩	١١٤	٢٧,٠١	٢١٢	٥٠,٢٤	٢٣	٥,٤٥	٥٣	١٢,٥٦	٢٠	٤,٧٤	٣٠٨,٧٨٢	٤	٠,٠٠٠١
١٠	٩٠	٢١,٣٣	١٨٥	٤٣,٨٤	٣٣	٧,٨٢	٨٧	٢٠,٦٢	٢٧	٦,٤٠	١٩٠,٧٠١	٤	٠,٠٠٠١
١١	٨٧	٢٠,٦٢	١٢٠	٢٨,٤٤	٢١	٤,٩٨	١٤٩	٣٥,٣١	٤٥	١٠,٦٦	١٣٠,٥٥٩	٤	٠,٠٠٠١
١٢	٩٠	٢١,٣٣	١٣٥	٣١,٩٩	٢٣	٥,٤٥	١٣١	٣١,٠٤	٤٣	١٠,١٩	١٢١,٤١٢	٤	٠,٠٠٠١
١٣	١٢٥	٢٩,٦٢	١٨٨	٤٤,٥٥	٤١	٩,٧٢	٤٤	١٠,٤٣	٢٤	٥,٦٩	٢٣١,٥٧٨	٤	٠,٠٠٠١
١٤	٩٧	٢٢,٩٩	١٣٧	٣٢,٤٦	٢٥	٥,٩٢	١٢٢	٢٨,٩١	٤١	٩,٧٢	١١٥,٥٣٦	٤	٠,٠٠٠١

يتضح من جدول (٩): وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١ بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، في استجابات العينة على كل عبارة من عبارات المحور

الثالث، والخاص بصعوبات الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات بالمراكز من وجهة نظر المعلمات.

مما يشير إلى أن كل صعوبة من صعوبات الرياضيات الأربعة عشر المتضمنة في المحور الثالث تُعد صعوبة حقيقية وجوهرية في الرياضيات لدى الدارسات الكبيرات.

ومن خلال ما سبق يمكن ترتيب صعوبات الرياضيات التي تواجه الدارسات الكبيرات تنازلياً (الأكثر صعوبة فالأقل صعوبة) على النحو التالي:

- تعكس الدارسة الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة ٥٧، ٧٥ .
- تخفق الدارسة في إجراء عمليات الضرب.
- تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين وحدات الوزن.
- تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين وحدات القياس المتر، السنتيمتر.
- تخفق الدارسة في كتابة الأرقام التي تحتاج اتجاه معين ٤، 3 .
- تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين الأعداد المتشابهة ٨، ٧، ٢، ٦ .
- تخفق الدارسة في إجراء عمليات القسمة.
- تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين علامات الجمع والطرح والقسمة.
- تخفق الدارسة في إجراء عمليات الطرح.
- تخفق الدارسة في إجراء عمليات الجمع.
- تخفق الدارسة في العدد بشكل متوالي بالترتيب.
- تخفق الدارسة في تسمية الأشكال الهندسية بأسمائها.
- تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين الأشكال الهندسية.
- تجد الدارسة صعوبة في التمييز بين الأحجام وتحديدها.

(٤) الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن الجزء الأول من السؤال الرابع والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المعلمات في تحديد صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات تعود إلى متغير خبرة المعلمات؟".

تم استخدام أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد Analysis of Variance – One Way لدرجات آراء المعلمات على الاستبانة بمحاورها الثلاثة، لتحديد مدى دلالة الفروق بين متوسطات درجات آراء المعلمات ذوات الخبرات المختلفة (معلمات ذوات خبرات أقل من خمسة أعوام، معلمات ذوات خبرات تتراوح من خمسة أعوام إلى عشرة أعوام، معلمات ذوات خبرات أكثر من عشرة أعوام) . ويوضح جدول (١٠) نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدرجات آراء المعلمات ذوات الخبرات المختلفة.

جدول (١٠)
تحليل التباين في اتجاه واحد لدرجات آراء المعلمات ذوات الخبرات المختلفة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٧٧٩,٠٤٠	٢	٣٨٩,٥٢٠	٤,٧٥١	٠,٠٠٩
	داخل المجموعات	٣٤٣٥٤,٨٢٢	٤١٩	٨١,٩٩٢		
	المجموع	٣٥١٣٣,٨٦٢	٤٢١			
المحور الثاني	بين المجموعات	٤٧٤,٢٤٠	٢	٢٧٣,١٢٠	٥,١٣٢	٠,٠١٢
	داخل المجموعات	٢٢٣٠٠,٠٥٠	٤١٩	٥٣,٢٢٢		
	المجموع	٢٢٧٧٤,٢٩٠	٤٢١			
المحور الثالث	بين المجموعات	١٧٣,٦٢٩	٢	٨٦,٨١٥	٠,٦٩٨	٠,٤٩٩
	داخل المجموعات	٥٢١١١,٤٥٠	٤١٩	١٢٤,٣٧١		
	المجموع	٥٢٢٨٥,٠٧٩	٤٢١			
المجموع الكلي	بين المجموعات	٢٨٢٣,٩٥٥	٢	١٤١١,٩٧٨	٣,١٥٩	٠,٠٤٤
	داخل المجموعات	١٨٧٢٩١,٣٦٠	٤١٩	٤٤٦,٩٩٦		
	المجموع	١٩٠١١٥,٣١٥	٤٢١			

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المعلمات على كل من المحور الأول والمحور الثاني والمجموع الكلي للاستبانة، بينما لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات آراء المعلمات تعود للخبرة على المحور الثالث. حيث بلغت قيمة F على المحور الأول والثاني والمجموع الكلي على الترتيب (٤.٧٥١)، (٥.١٣٢)، (٣.١٥٩) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (p <٠.٠٥) .

أما بالنسبة للمحور الثالث فقد بلغت قيمة F (٠.٦٩٨) وهي غير دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي (p ≤ ٠.٠٥) . ولفحص اتجاه الفروق في آراء المعلمات والتي تعود للخبرة، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويوضح جدول (١١) نتائج اختبار شيفيه.

جدول (١١)
نتائج اختبار شيفيه للفروقات البعدية لمتغير الخبرة

المتغير التابع		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	فترة الثقة ٩٥٪	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
المحور الأول أقل من (٥)	٢ من ٥ إلى ٢	٢.١٠٨	١.٠٦٤	٠.٤٣٧	-١.٩١١	٦.١٢٧
	٣ من ١٠ فأكثر	٤.٣٠٣*	١.٠٦٦	٠.٠٣٥	٠.٢٢٩	٨.٣٧٧
المحور الثاني أقل من (٥)	٢ من ٥ إلى ٢	-٣.٨٨٩*	١.٣١٨	٠.٠١٣	٠.٦٥١	٧.١٢٧
	٣ من ١٠ فأكثر	٣.٠٠٨	١.٣٣٦	٠.٠٨٠	٠.٢٧٤	٦.٢٩٠
المحور الثالث أقل من (٥)	٢ من ٥ إلى ٢	٢.٠٤١	٢.٠١٥	٠.٥٩٩	-٢.٩٠٩	٦.٩٩٠
	٣ من ١٠ فأكثر	٢.٤٠٩	٢.٠٤٢	٠.٤٩٩	-٢.٦٨١	٧.٤٢٦
المجموع الكلي أقل من (٥)	٢ من ٥ إلى ٢	٨.٠٣٨	٣.٨٢٠	٠.١١١	-١.٣٤٦	١٧.٤٢١
	٣ من ١٠ فأكثر	٩.٧٢٠	٣.٨٧٢	٠.٠٤٤	٠.٢٥٩	١٩.٢٣٢

يتضح من جدول (١١) أن اتجاه الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي بالنسبة للمحور الأول كانت بين من خبرتهن أقل من (٥) سنوات ومن خبرتهن أكثر من (١٠) سنوات لصالح من خبرتهن أقل من (٥) سنوات، وهذا يعنى أن الصعوبات التي تواجه هذه الفئة أعلى منها عند من خبرتهن (١٠) فأكثر.

وبالنسبة للمحور الثاني من الاستبانة وهي الصعوبات الخاصة بمادة الكتابة فقد كانت الفروقات بين من خبرتهن أقل (٥) سنوات ومن تتراوح خبرتهن من (٥-١٠) سنوات وذلك

لصالح من خبرتهن أقل من (٥) سنوات، أي أن الصعوبات التي تواجه هذه الفئة أعلى عند من تتراوح خبرتهن من (٥-١٠) سنوات.

وبالنسبة للمحور الثالث وهي الصعوبات الخاصة بمادة الرياضيات فلا توجد فروق بين آراء المعلمات.

أما اتجاه الفروق في آراء المعلمات التي تعود للخبرة على المجموع الكلي للاستبانة بمحاورها الثلاثة، فقد كانت الفروق بين من خبرتهن أقل من (٥) سنوات ومن خبرتهن أكثر من (١٠) سنوات لصالح من خبرتهن أقل من (٥) سنوات، أي أن الصعوبات التي تواجه هذه الفئة أعلى منها عند من خبرتهن أكثر من (١٠) سنوات.

وفيما يتعلق بالجزء الثاني من السؤال الرابع والذي ينص على " هل هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المعلمات في تحديد صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات تعود إلى متغير المؤهل؟ ".

فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد Analysis of Variance – One Way لدرجات آراء المعلمات على الاستبانة بمحاورها الثلاثة، لتحديد مدى دلالة الفروق بين متوسطات درجات آراء المعلمات ذوات المؤهلات المختلفة. ويوضح جدول (١٢) نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدرجات آراء المعلمات ذوات الخبرات المختلفة.

جدول (١٢)

تحليل التباين في اتجاه واحد لدرجات آراء المعلمات ذوات المؤهلات المختلفة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الخبرة	مستوى المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٢٧٥.٨٦٤	٣	٩١.٩٥٥	١.١٠٢	٠.٣٥٠
	داخل المجموعات	٣٤٨٨٤.٨٤٨	٤١٨	٨٣.٤٥٧		
	المجموع	٣٥١٦٠.٧١٢	٤٢١			
المحور الثاني	بين المجموعات	٦٥.١٥٦	٣	٢١.٧١٩	٠.٤٠١	٠.٧٥٤
	داخل المجموعات	٢٢٦٦٣.٤٠٦	٤١٨	٥٤.٢١٩		
	المجموع	٢٢٧٢٨.٥٦٢	٤٢١			
المحور الثالث	بين المجموعات	٦٦٦.٨٦٦	٣	٢٢٢.٢٨٩	١.٨٠١	٠.١٤٨
	داخل المجموعات	٥١٥٨٨.٥٢٥	٤١٨	١٢٣.٤١٨		
	المجموع	٥٢٢٥٥.٣٩١	٤٢١			
المجموع الكلي	بين المجموعات	١١٧١.٢٩٥	٣	٣٩٠.٤٣٢	٠.٨٦٣	٠.٤٦٢

	داخل المجموعات	١٨٩٠٥٧.١١٠	٤١٨	٤٥٢.٢٩٠		
	المجموع	١٩٠٢٢٨.٤٠٥	٤٢١			

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي (p ≤ ٠.٠٠٥) بين متوسطات درجات آراء المعلمات في تحديد صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات تعود إلى متغير المؤهل، وذلك على المحاور الثلاثة للاستبانة وكذلك على المجموع الكلي.

وفيما يتعلق بالجزء الثالث من السؤال الرابع والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المعلمات في تحديد صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات تعود إلى متغير التخصص (تربوي، غير تربوي)؟".

فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين Independent Samples T Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات آراء المعلمات ذات التخصص التربوي ومتوسطات درجات آراء المعلمات ذات التخصص غير التربوي، على الاستبانة بمحاورها الثلاث. ويوضح جدول (١٣) دلالة هذه الفروق.

جدول (١٣)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات آراء المعلمات ذات التخصص التربوي ومتوسطات درجات آراء المعلمات ذات التخصص غير التربوي

المحاور	اختبار التجانس		درجات الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة (ذو اتجاهين)
	F	Sig.			
المحور الأول تساوي التباينات	١,٠١٢	٠,٢٩٠	٤٢٠	٠,٨١٥	٠,٤١٥
عدم تساوي التباينات			٤٠٣,٦٠٤	٠,٨٢١	٠,٤١٢
المحور الثاني تساوي التباينات	١,٠٢٢	٠,٣١٣	٤٢٠	٠,٩٢٩	٠,٣٥٣
عدم تساوي التباينات			٤٠٠,٩٠٥	٠,٩٣٤	٠,٣٥١
المحور الثالث تساوي التباينات	٠,٢٧٦	٠,٦٠٠	٤٢٠	٠,٥٤٢	٠,٥٨٨
عدم تساوي التباينات			٣٧٢,٤٩٨	٠,٥٣٦	٠,٥٩٣

المجموع الكلي تساوي التباينات	١,٢٤٢	٠,٢٦٦	٤٢٠	٠,٩٥٦	٠,٣٤٠
عدم تساوي التباينات			٣٧٦,٩٩٥	٠,٩٤٦	٠,٣٤٥

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي ($p \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسطات درجات آراء المعلمات في تحديد صعوبات التعلم لدى الدارسات الكبيرات تعود إلى متغير التخصص (تربوي، غير تربوي).

حيث كانت قيم T للمحور الأول والثاني والثالث والمجموع (٠.٨١٥)، (٠.٩٢٩)، (٠.٥٤٢)، (٠.٩٥٦) وهي قيم غير دلالة إحصائياً عند مستوى أقل من أو يساوي ($p \leq$ ٠.٠٠٥).

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصى الباحثة بما يلي:

- تدريب الهيئة التعليمية من الناحية المهنية والأكاديمية على كيفية التعامل مع حالات صعوبات التعلم لدى الدارسات.
- العمل على تصميم وتخطيط البرامج التدريبية الخاصة بالمعلمات العاملات في مراكز تعليم الكبيرات. والتي تناقش خصائص الكبار. ودوافع التعلم لديهن.
- العمل على إلزام المعلمات العاملات بمراكز تعليم الكبيرات بالالتحاق بالدورات التدريبية اللازمة لتعليم الكبيرات.
- مراعاة و مواكبة التطورات التقنية والمعلوماتية التي تطرا على مجال صعوبات التعلم.
- توعية المعلمات العاملات بمراكز تعليم الكبيرات بأهمية تنوع الوسائل التعليمية والعمل على زيادة استخدام الوسائل المجردة والمحسوسة في العملية التعليمية.
- العمل على نشر الوعي التربوي بين المعلمات عن طريق التعريف بذوي صعوبات التعلم وخصائصهم واحتياجاتهم وأسباب صعوبات التعلم لديهم.
- إيجاد مزايا وظيفية للمعلمات العاملات بمراكز تعليم الكبيرات. لتحفيزهم على العمل مع هذه الفئة.
- استخدام الوسائل الإعلامية لتوعية المجتمع بشكل عام والمدارس بشكل خاص بوجود هذه الفئة(صعوبات التعلم) وأسس التعامل معها.

- عقد ورشة عمل مع المسؤلين والمسؤلات في وزارة التربية لمناقشة النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة.

المـــــراجـــــع

كوافحة، تيسير (١٩٩٠).صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس.

كوافحة، تيسير (٢٠٠٣). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمّان.

الزراد، فيصل (١٩٩١).صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة مسحية – تربوية – نفسية. مجلة رسالة الخليج العربي. عدد٣٨.

البيلي، محمد النشواني (١٩٩١).صعوبات التعلم في المدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

جبريل، مصطفى السعيد (١٩٩٧). بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية – في ضوء الجنس، والمادة الدراسية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة.

الزيات، فتحي (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأساس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة. دار النشر للجامعات.

إبراهيم، أحمد مهدي مصطفى، (٢٠٠٢).بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم. مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر. ١١٠، أغسطس، ٢٤٩–٢٧٩.

تامر، أحمد إسماعيل عبد الموجود (٢٠٠٧).عوامل البيئة التعليمية المؤثرة على صعوبات التعلم للأميين. دراسة تشخيصية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تعليم الكبار. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

الحميدي، عبد الرحمن بن سعد (١٩٩٢). مدخل علم تعليم الكبار. الرياض. الفرزدق التجارية.

سالم، محمد المصيلحي (١٩٨٧).دراسة ميدانية لظاهرة انصراف الأميين الكبار عن التعليم. دراسة حالة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.

الشبل، مي بنت مصطفى (٢٠٠١).الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة معلمات محو الأمية بمدينة الرياض من وجهة نظر كل من المشرفات والمعلمات والمديرات. رسالة

ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

منصور، عبد الصبور (٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.

عواد، أحمد أحمد (١٩٩٧).علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. الإسكندرية. المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

هلالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس (٢٠٠٧). "صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي. ترجمة: عادل عبد الله أحمد. عمّان. دار الفكر للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٤/١٤٢٥هـ).خلاصة إحصائية عن التعليم العام بالمملكة. مركز الحاسب والمعلومات. إدارة المعلومات الإحصائية.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٦/١٤٢٧هـ).تقرير إحصائي موجز عن تعليم البنين والبنات بالمملكة. الإدارة العامة للحاسب الآلي والمعلومات. مركز المعلومات الإحصائية.

Dunlop. S. David. N. & Norman. K. (2002). "Adults with learning disabilities: Accommodation use academic Persistence inpost secondary setting" Diss. Abst inter .10.

Hathcock. N. & Dana. S. (1998). "Challenges to Social interactions As Perceived by young high Adults with learning disabilities: Aquualitatative Research Desibn". Diss. Abs inter. 59.

Massie. N.. Mary. S & Jane. M. (1999). "Multiple Dimensions of Literacy Learning in the work place: Their interpretative case studies (Adult learning. factory workers)" Diss. Abst. Inter .6.

Smith. S.. Jack. R. & Albert. A. (1997). "Perceptions and Beliefs of adults with learning Disabilities Post Secondary. Education (Adult Studonts) Diss. Abst. Inter .58.

Strucker. L. & John. S. (1995). Patterns of reading in adult Education (literacy. learning disabilities). Diss. Abst. Inter. 56.