دور تضمين مفاهيم التنمية المُستدامة تدريسياً في دعم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الرياض

إعداد:

أ/ مها عطية الله مبارك الجحدلي

ماجستير تخصص خدمات الاعاقة (disability services) كلية التربية من جامعة UNF في مدينة جاكسونفيل بدولة امريكا

الملخص:

هدفت الدراسة تعرف دور تضمين مفاهيم التنمية المُستدامة تدريسياً في دعم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الرياض، إضافةً إلى التعرُّف على الفروق في مستوى وعيهم وتطبيقهم تبعًا لمتغيِّرات المؤهل العلمي والنوع، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلمًا ومعلمة، ولقياس دور التنمية المُستدامة في التغلب على صعوبات التعلم استخدمت أداة من إعداد الباحث تألفتْ من (٤٠) فقرة توزعتْ على أربعة مجالات، هي: المجال التقني، المجال الاجتماعي، المجال التربوي، المجال كأداة بِيَد المعلم.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم بشكل عام على المجالات ككل كانت مرتفعة جدًّا (٨٠,٥٥%)، وأن مستوى وعي المعلم بالمجال التربوي وكأداة بيد المعلم كان مرتفعًا جدًّا؛ حيث كانت نسبتهما على التوالي (٨٥,٥٨%) و (٨٢,٥٥%)، بينما حصل مجالا التقني والاجتماعي على مستوى مرتفع، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس أو المؤهل العلمي، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات.

الكلمات الافتتاحية: دور التنمية المستدامة، صعوبات التعلم.

Abstract

The study aimed to identify the role of sustainable development in overcoming learning disabilities from point of view of the teachers from Ministry of Education who are working at Riyadh district public schools, as well as to identify the differences in the level of awareness and their application depending on the scientific and sex qualification variables. The study sample consisted of (33) teachers, and to measure the role of sustainable development in overcoming learning disabilities, tool was prepared and used by the researcher consisted of 40 items, divided into four areas: technical field, the social sphere, the educational field, the field the teacher tools.

The results of the study showed that the level of students' awareness of teachers with learning the role of sustainable development in overcoming learning disabilities in general on the areas as a whole was very high (80.55%), and that the level of awareness of teacher education in the field and as a tool, also was very high, where he Nspthma respectively (85.58%) and (82.55%)while the technical and social gained a high level, the results indicated that there were no statistically significant differences due to gender differences or qualification, and I the light of the findings, the researcher recommended a number of recommendations.

Key words: the role of sustainable development, learning disabilities.

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلةً حضارية هائلة شملت كلَّ أوجه ومجالات الحياة، ولأهمية هذا الاتجاه يذكر (الحمادي، ١٩٩٦) أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف، ولكن لا بدَّ أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة، بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يُعد الإتقان فيه أهم سِماته، إضافة إلى تطور المعرفة وتجددها وتراكمها.

حيث إنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وهذه التحولات قد ألقت ظلالها على بنية النظام التربوي، ومن ثَمَّ فنحن في حاجة إلى تربية غير تقليدية كالتي عهدناها، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على التصدِّي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادةَ النظر في النُّظُم التعليمية مفهومًا ومحتوى وأسلوبًا، وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية والاجتماعية والبيئية المتاحة ضمن مفاهيم التنمية المستدامة (غنيمة، ١٩٩٦).

وعلى الرغم من الاستقلالية النسبية للتربية والتنمية المستدامة كمجالين معرفيين، وعلى الرغم من العلاقة العضوية بينهما، إلا أن هذه العلاقة لا تُبنى ولا تتحرك في فراغ، بل هي تحدث في إطار تشكيلة اجتماعية - اقتصادية - سياسية - بيئية - ثقافية تربوية معيَّنة؛ لذا تسعى التنمية المستدامة إلى تلبية احتياجات الحاضر دون إهمال احتياجات الأجيال القادمة. والتنمية المستدامة رؤية للتنمية تنطوي على احترام كل أشكال الحياة - البشرية وغير البشرية - والموارد الطبيعية، فضلاً عن مراعاة شواغل أُخَرَ مثل الحد من الفقر، والمساواة بين النوعين، وحقوق الإنسان، والتعليم للجميع والصحة والأمن البشري والحوار.

ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نُظُمها التعليمية بصورة شاملة، وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح القائمة على مفاهيم التنمية المستدامة قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية، ومن ثَمَّ تجويد نواتجها، وهذا ما تسعى إليه الدول المتقدمة باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والإلكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم تقوم على مفاهيم التنمية المستدامة (محمد، ١٩٩٦).

ويمكن القول إن هناك أسبابًا عجَّلت من ظهور مفاهيم التنمية المستدامة، ولعل طبيعة العصر الذي نعيشه تأتي في مقدمتها، وما ارتبط بذلك من تقدم لم تعرفه البشرية من قَبْلُ في مجال الاتصالات بصفة محددة، مما أدى إلى إعادة النظر في الاستراتيجيات التعليمية القائمة، والتوجه إلى توظيف التنمية المستدامة من خلال المواقف التعليمية، ومن هنا جاءت أهمية إعداد المعلم القادر على توظيف التنمية المستدامة بكفاءة أثناء عملية التدريس (عبد القادر، ٢٠٠٨).

وإذا كان من الضروري أن يكون جميع المعلمين -بمختلف تخصصاتهم- على وعي بمفاهيم التنمية المستدامة، فإن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة من الأهمية أن يواكبوا تلك المفاهيم التي تسهم في تحقيق أهداف تدريسهم، ولا يتم ذلك إلا من خلال وعي المعلم بتلك المفاهيم وبأهميتها وبتوظيفها في تدريسه(عبد السلام، ٢٠٠٠)، ومن هنا كان من الأهمية تعرف وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمشرفين التربويين لغرف المصادر بدور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في دعم تعلم ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا أجريت هذه الدراسة للوقوف على ذلك.

ويعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي؛ لذا تسعى المدارس جاهدة لتوفِّر لهم جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم، ابتداءً من قبولهم في المدرسة، وانتهاءً بخروجهم منها، فمن المؤمَّل أن يلقى على عاتقهم في المستقبل مسؤولية كبيرة؛ حيث تقوم المدرسة بإعدادهم، الأمر الذي سيعمل بدوره على تخفيف العبء على الدولة والمجتمع على حد سواء في المستقبل، وبالتالي يخفف الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على الإعاقة، وهم بذلك -أي الطلبة ذوي صعوبات التعلم- سيكونون فاعلين في عجلة التنمية المستدامة بشتى صورها.

وفي المملكة العربية السعودية تشير دراسة الحارثي (٢٠٠٩م) إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تشيع بنسبة ٣% لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف.

أيضاً في المملكة العربية السعودية زاد الاهتمام بتربية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم؛ فقد تم تأسيس أول برنامج للدعم الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم في الشرق الأوسط في جامعة الأمير سلطان في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض، بالتعاون مع مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، وكلية لاندمارك (landmark) بفيرمونت بالولايات المتحدة الأمريكية، والهدف من البرنامج تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم بجامعة الأمير سلطان (الذويبي، ١٤٣٠هـ).

وهذا الاهتمام الخاص الذي تقدمه المملكة العربية السعودية جاء نتيجةً لقرارِ عددٍ من التشريعات والقوانين ذات الطابع الرسمي، فقد صدر المرسومُ الملكيُّ الكريمُ رقم (م/٧٣)، وتاريخ ٢٣ / ٩ /١٤٢١هـ بالموافقة على قرار مجلس الوزراء رقم (٢٢٤)، وتاريخ ١٤٢١/٩/١٥هـ الموافق ٢٠٠٠/١٢/١١م بالموافقة على نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية، والذي ينص في المادة الثانية على:

تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية، والرعاية، والتأهيل، وتشجع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية في مجال الإعاقة، وتقدم هذه الخدمات لهذه الفئة عن طريق الجهات المختصة في المجالات متعددة ومنها:

المجالات التربوية التعليمية: وتشمل تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي)، بما يتناسب مع قدرات المعوقين واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال.

المجالات التدريبية والتأهيلية: وتشمل تقديم الخدمات التدريبية والتأهيلية، بما يتفق مع نوع الإعاقة، ودرجتها، ومتطلبات سوق العمل، بما في ذلك توفير مراكز التأهيل المهني والاجتماعي، وتأمين الوسائل التدريبية الملائمة.

مجالات العمل: وتشمل التوظيف في الأعمال التي تناسب قدرات المعوق ومؤهلاته؛ لإعطائه الفرصة للكشف عن قدراته الذاتية، ولتمكينه من الحصول على دخل كباقي أفراد المجتمع، والسعي لرفع مستوى أدائه أثناء العمل عن طريق التدريب.

المجالات الاجتماعية: وتشمل البرامج التي تسهم في تنمية قدرات المعوق، لتحقيق اندماجه بشكلٍ طبيعيٍّ في مختلف نواحي الحياة العامة، ولتقليل الآثار السلبية للإعاقة" (نظام رعاية المعوقين، ١٤٢١هـ، ص١-٢).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى التربوي، والاجتماعي، والاقتصادي، والنفسي من بعض أوجه القصور، وهو ما أكدته العديد من الدراسات السابقة والمهتمة بدراسة فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث إنها في مجملها توصي بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث لإيجاد الحلول العلمية للمشكلات المختلفة لتلك الفئات من التلاميذ، ومن هذه الدراسات دراسة عبد الله والشهاب (٢٠١٣)، التي أوصت بضرورة اهتمام المختصين في ميدان التربية الخاصة بالاضطرابات السلوكية والاجتماعية المصاحبة لصعوبات التعلم، ودراسة عبد الحميد (٢٠٠٩)، التي أسفرت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم أيضاً صعوبات في المهارات الاجتماعية،ودراسة هارون (٢٠٠٤) في دراسته لسلوك التقبل الاجتماعي أكَّد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية في الصفوف العادية ودراسة المقداد وآخرون (٢٠١١) التي أسفرت عن وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكنتيجة لضعف الأضواء المسلطة على مشكلات هؤلاء الطلبة من جهة، وإحساس الباحثين وملاحظتهم من جهة أخرى أن هناك مشكلة تواجه هذه الفئة ويجب بحثها بطريقة علمية فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظر مقدميها، بُغيةَ تقديم التوصيات والمقترحات العلمية المناسبة لأصحاب القرار في الميدان التربوي لحل هذه المشكلات وتسهيل عملية تعلمهم. وبشكل أكثر تحديدًا ستجيب الدراسة على الأسئلة التالية:

١- ما دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريساً في التغلب على مشكلات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم؟
٢- إلى أي مدى تتباين استجابات المعلمين حول دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً في التغلب على مشكلات صعوبات التعلم تبعاً لتأثير متغيري (المؤهل العلمي والنوع)؟

فروض الدراسة:

١- يتوقع أن يكون دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً ضعيفاً في التغلب على مشكلات صعوبات التعلم في ضوء استجابات لمعلمين.
٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية تعزى لمتغير النوع.
٣- لا توجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفا الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١- تعرف دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً في التغلب على الصعوبة التعلمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في السعودية من وجهة نظر معلميهم.
٢- تعرف مدى تأثير متغيري (النوع والمؤهل العلمي) في استجابات أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات يمكن إيجازها على النحو التالي:

١. أهمية التنمية المستدامة والحاجة الماسة إليها خاصة في العصر الراهن الذي يتسم بالتغير والتطور السريع والمستمر.

٢. ازدياد مشكلة صعوبات التعلم مما يتطلب مزيد من الدراسات التي تبحث الظاهرة وتحاول وضع الحلول الملائمة لها.

٣. الاستفادة التي يمكن أن تعود على المجتمع من خلال التغلب على صعوبات التعلم والاستفادة من أصحابها في برامج التنمية والتطوير المجتمع.

٤. يمكن أن تفيد معلمي ذوي صعوبات التعلم من خلال ما تسفر عنه من نتائج يمكن الاستفادة بها في تطوير تعليم ذوي صعوبات التعلم.

٥. يمكن أن تفيد المسئولين عن تطوير وتخطيط المناهج بما تسفر عنه من نتائج يمكن الاستفادة بها في تطوير مناهج وبرامج تعليم ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً علاج مشكلات صعوبات التعلم
- **حدود مكانية:** المدارس الحكومية بمدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم ومشرفيهم باعتبارهم الأكثر اتصالاً بذوي صعوبات التعلم في البيئة التعلم والأكثر مطالعة لمشكلاتهم التعليمية.
- **حدود زمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧.

مفاهيم الدراسة:

ـ التنمية المستدامة:

هي تحسين ظروف المواطنين وتغيير مستوى معيشتهم عن طريق تحسين دخلهم الفردي والرفع من شروط الرعاية الصحية، وتقديم أحسن منتج في مجال التربية والتعليم والتثقيف، عبر تكثيف برامج العمل ذات الطابع البشري والإنساني والأهلي، وإعداد مشاريع تنموية واستثمارات من أجل خدمة هؤلاء المواطنين والأجيال اللاحقة ضمن ما يسمى بالتنمية المستدامة أو الطويلة الأمد (عبد القادر، ٢٠٠٤).

ـ الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

هم الطلبة الذين تقع درجات ذكائهم ضمن المدى الطبيعي (العادي)، ويظهر لديهم تباين كبير بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي (الوقفي، ٢٠٠٦).

ـ صعوبات التعلم: تعريف اللجنة الوطنية المشتركة للصعوبات التعليمية:

الصعوبات التعلمية مصطلح شامل يراد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو التفكير أو الرياضيات، وترد إلى عوامل ذاتية يفترض أنها نابعة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (الوقفي، ٢٠٠٤).

ـ غرفة المصادر:

نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، وتعتبر هي البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم (الوقفي، ٢٠٠٦).

وتعرف إجرائيًّا: غرفة صفية يتلقى فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم الخدمات التربوية الخاصة بهم والذين تستدعى حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أكبر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم العاديين في الفصل العادي؛ حتى يتمكنوا من الاستفادة من أحقيتهم التعليمية في المكان المناسب.

الدراسات السابقة:

١. دراسة (Colombes and Johnson, 2002)، هدفت هذه الدراسة تشخيص وتحليل العلاقة بين التنمية المستدامة من جهة والتخطيط الثقافي من جهة أخرى، على اعتبار أن كلاً منهما وسيلة مهمة بالنسبة للمجتمعات لتحقيق أهدافها؛ ولأن كلاً منهما يسعى إلى تحقيق نوعية حياة جيدة للسكان، وقد توصلت الدراسة إلى أنه رغم الترابط التام بين التنمية المستديمة والتخطيط الثقافي إلا أنه يمكن أن يحدث تعارض نتيجة الفصل بينهما والتعامل مع كل منهما بمعزل عن الآخر، ورغم ذلك يبقى الاثنان (التنمية المستديمة والتخطيط الثقافي) متطلبات وشروطًا مسبقة لتحقيق نوعية حياة جيدة للسكان.

٢. وقامت (الشمايلة، ٢٠٠٥) بدراسة هدفت معرفة تقدير معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأردن لدرجتي أهمية وامتلاك المعارف والمهارات المعتمدة من مجلس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتأثير متغيرَي الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي في ذلك، بالإضافة إلى تقييم واقع غرف المصادر في الأردن والممارسات التعليمية المتبعة فيها، من خلال استبانة موزعة خمس مجالات، وقد بغلت عينة الدراسة فيها (٣١١) معلمًا ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعًا على جميع الفقرات والأبعاد، وأن أكثر الفقرات أهمية هي المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية، وأشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك متوسطة لهذه المعايير على الأداء ككل، ودرجة امتلاك مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم، والاستراتيجيات التدريسية والمسؤوليات الأخلاقية، وأشارت النتائج أيضًا إلى حاجة معلمي الغرف إلى التدريب المستمر لتحسين مستوى أدائهم، وخاصة فيما يتعلق بطرائق التشخيص.

٣. أجرى البدر (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرُّف على أهم المعايير المهنيَّة اللازم توافرها والمتوافرة حالياً لدى معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم. وقد تكونت عينة الدِّراسة من كامل مجتمع الدِّراسة الأصلي من معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم الذين يعملون في المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة الرياض حيث بلغ عددهم (١٨٢) معلماً. وقد توصَّلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن جميع المعايير المهنيَّة مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، والمعايير المهنيَّة المتوفرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، هي: معيار التخطيط التدريسي، ومعيار التقييم. كما أن المعايير المهنيَّة المتوفرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، هي: معيار الأسس العامة، ومعيار الاستراتيجيات التدريسية، ومعيار البيئة التعليميَّة والتفاعل الاجتماعي، ومعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، ومعيار اللغة، ومعيار العمل الجماعي. وأوصى الباحث في نهاية البحث بضرورة تقديم هذه المعايير للمسئولين عن برامج إعداد وتدريب معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وضرورة إجراء دراسة حول الإعداد الأكاديمي لمعلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم. ويبرز الفرق بين هذه الدِّراسة في كونها تسعى نحو التعرُّف على أهم المعايير المهنيَّة اللازم توافرها والمتوافرة حالياً لدى معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في عدد من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم السعودية، في حين تسعى الدِّراسة الحالية نحو التعرُّف على مستوى تأهيل معلمي

ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم بنفس المنطقة.

٤. كما قام Baggett &Faulkner (2010)بدراسة أجريت للبحث في الإعداد الذي يتلقاه المدرسون في مرحلة ما قبل الخدمة للعمل مع التلاميذ ممن لديهم صعوبات تعلُّم في برامج التعليم الثانوي الزراعي. وكانت عينة الدِّراسة من القائمين على تعليم مدرسي البرامج والبالغ عددهم ٨٤ مدرباً من ولاية بنسلفانيا وولاية شمال كارولينا. وتوصلت الدِّراسة إلى أن مجموعات التعليم التعاونية الزوجية / الجماعية كانت هي تقنية التدريس التي تمت تغطيتها بشكل أكبر في برامج إعداد المعلمين. كما ذكر القائمون على إعداد المعلمين أن الوقت الإضافي/ الممتد والمقاعد التفضيلية كانت الأكثر نشاطاً في برامج تأهيل المعلمين.

٥. وقامت Stanberry، (2011) بدراسة وصفية تناولت أثر صعوبات التعلم على الأداء الاجتماعي، على عينة من طلبة صعوبات التعلم، تكونت العينة من ١٢٠ طالب وطالبة. للمرحلة الأولية، وتوصلت الدراسة إلى أنه وجد أنه إذا كان الفرد لديه صعوبات تعلم، مثل أن يكون لديه عدم مقدرة على المعالجة اللغوية، فإنه من المحتمل أن يجد صعوبة في فهم ما يقوله الآخرون أو ما يعنونه، كما أنه يمكن أن يجد مشكلة في التعبير عن آرائه في حديثه. - وجد أن الفرد الذي لديه صعوبة الانتباه مع فرط الحركة Attention-Deficit/Hyperactivity isorder (AD/HD) ممكن أن يعاني من صعوبة في فهم كلام الآخرين وتصرفاتهم، لأن دماغه منشغل بأمور أخرى، بالتالي سيكون محبطاً من سوء العلاقة الاجتماعية وعدم تناغمها.

٦. وأجرت البخيت (٢٠١٢) دراسة بعنوان: المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. هدفت إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم والعاديات، والفروق في المهارات باختلاف (الصفوف الدراسية، نوع الصعوبة التي يعانين منها، المستوى التعليمي للأم وللأب، والمستوى الاقتصادي للأسرة)، وتكونت عينة الدراسة من(٣٢٣) تلميذه منهن (١٤٩) من العاديات ومنهن (١٧٤) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوي صعوبات التعلم في جميع أبعاد المقياس وفي الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، وجميع هذه الفروق لصالح التلميذات العاديات. كما أشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائياً في تلك المهارات الاجتماعية بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية والصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في جميع الأبعاد، الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المهارات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف نوع الصعوبة التي يعانين منها، حيث توجد فروق دالة في بعض مهارات الاستجابة التفاعلية وفي الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية بين التلميذات اللواتي يعانين من صعوبات في المواد (القراءة وفي أكثر من مادة)، وبين التلميذات اللواتي يعانون من صعوبات في مهارة (الإملاء).

٧. دراسة محمد محمود العجلوني (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على أثر الحكم الرشيد في النمو الاقتصادي وتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة. وتكمن أهمية ذلك في الوقت الذي تمر فيه معظم الدول العربية بحركات إصلاحية هدفها تحقيق الحكم الرشيد ومحاربة الفساد. ذلك أن المجتمعات أصبحت تُدرك أن التراجع الاقتصادي والتنموي إنما ناشي عن الحكم غير الصالح. وبالتالي، ناقش البحث بالتحليل خصائص ومبادئ ومؤشرات الحكم الرشيد وعلاقة كل ذلك بالنمو الاقتصادي، على المدى القصير، والقدرة على إدامته بما يُحقق التنمية الاقتصادية المُستدامة، على المدى الطويل. كما تم تطوير نموذج اقتصادي رياضي لقياس أثر الحكم

الرشيد في إدامة النمو الاقتصادي باستخدام الانحدار المتعدد ذو التأثير الثابت. وقد تم تطبيقه على مؤشرات الحاكمية والنمو الاقتصادي في الدول العربية خلال الفترة ١٩٩٦-٢٠١١، التي أظهرت بياناتها تصدر دولة قطر لكافة الدول العربية ليس فقط في النمو الاقتصادي والسكاني وإنما أيضاً في مؤشرات الحاكمية الرشيدة. وبهدف التأكد من اتجاه العلاقة من الحاكمية للنمو الاقتصادي، وليس العكس، فقد تم عقدة البيانات واستخدامها في نموذج الانحدار المتعدد ذو التأثير العشوائي، الذي أكدت نتائجه ما تم استنتاجه من حيث وجود تأثير للحاكمية الرشيدة على معدل النمو الاقتصادي في الدول العربية. وقد أظهر التحليل أن معدل النمو الاقتصادي مرتبط إيجابياً بمستوى تطوير المؤسسات والحاكمية في الدول العربية. وأن هذه العلاقة غير مرتبطة بمستوى دخل الدولة، إذ أن كون الدولة نفطية أم غير نفطية لم يُؤثر في هذه العلاقة. كما أظهرت النتائج بأن ليس جميع مؤشرات الحاكمية على نفس المستوى من الأهمية في التأثير النمو الاقتصادي. فلمؤشرات جودة التشريع وسلطة القانون ومحاربة الفساد تأثير معنوي على النمو الاقتصادي، بينما ليس لمؤشرات المشاركة والمسألة والاستقرار السياسي وفعالية الحكومة تأثير واضح بسبب ضعف الهياكل السياسية ذات الطابع الديمقراطي، وعدم ملائمة هذه المؤشرات لثقافة وبيئة المجتمعات العربية، التي تتصف غالبيتها بضعف الوعي السياسي.

٨. أجرى فرح وحسنين (2014) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة في السودان. وتكونت عينة الدراسة من (51) طالب وطالبة من طلاب ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بالخرطوم، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (10-17) سنة، واشتملت العينة على (32) ذكر و(19) أنثى. واستخدم الباحثان: مقياس مفهوم الذات. وأظهرت نتائج الدراسة: أن مفهوم الذات منخفض لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم تبعاً للجنس والعمر والمستوى التعليمي لآباء وأمهات الطلاب.

٩. أجرت بدر الدين (2015) دراسة وصفية تحليلية، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية المُتّبَع في الأسرة، والاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر. وتكونت عينة الدراسة من (192) طفل معرّض لصعوبات التعلم وأولياء أمورهم، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (5-6) سنوات. واستخدمت الباحثة: بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة، اختبار القدرة العقلية العامة، استبيان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الوالدان، ومقياس الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم من قِبَل الوالدين. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والسلبية والاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم لدى الأطفال في المراحل المبكرة، حيث ساعدت أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية الديمقراطي، والتقبل على الاكتشاف المبكر للصعوبة، في حين أدّت أساليب المعاملة الوالدية السلبية التسلط، القسوة، والإهمال إلى تأخر اكتشافها وعلاجها.

١٠. دراسة إبراهيم والحارثي (٢٠١٥): هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس صمم لقياس صعوبات التعلم الجامعي في البيئة السعودية وذلك من خلال التوصل إلى دلالات الصدق والثبات ووصف مستويات الأداء لعينة الدارسة، ولتحقيق ذلك تم بناء المقياس في صورته الأولية على عينة الدراسة وتم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين من الأكاديميين والتربويين والبالغ عددهم (٧)، وتم التوصل إلى الصورة النهائية منه والتي تألفت من (١٣٣) عبارة أساسية، موزعة على (٩) مجالات رئيسية خاصة بصعوبات التعلم في: القراءة، الكتابة، اللغة الشفهية، الرياضيات، المهارات الاجتماعية، الذاكرة، الانتباه، التحكم التنفيذي، المعالجات الإدراكية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبةً من طلاب الجامعة، (١٠٠) طالب

من كلية التربية جامعة أم القرى، و(١٤٠) طالبة من كلية التربية جامعة شقراء وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية باستخدام محك التباعد وهم الطلاب الحاصلون على معدل أكاديمي أقل من أو يساوي (٢.٥ من ٥). وكان معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام طريقة سبيرمان براون وجتمان هو (٠.٩٩٢، ٠.٩١٥، ٠.٩٥١) مما يؤكد تمتع المقياس ومكوناته الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات. وتم التوصل أيضاً إلى صدق المقياس من خلال حساب صدق المحتوى حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على الصياغة اللغوية للفقرات وارتباطها بمجالات المقياس (نسبة لا تقل عن٨٠%)، كما تم التوصل إلى دلالات عن صدق التمييز لواقع السلوك و دلالات عن الصدق العاملي للمقياس فقد أشارت النتائج على أن جميع مجالات المقياس كان لديها تشبع أكبر من٠.٣ ونتج عامل واحد تم تسميته صعوبات التعلم الجامعي. وقد تم التوصل إلى دلالات ثبات الاتساق الداخلي حيث أشارت النتائج إلى أن (١٣٣) عبارة من (١٣٨) من عبارات المقياس لها دلالة إحصائية من ناحية ارتباطها بالمجالات التي تنتمي إليها كما ترتبط هذه المجالات بالمقياس ككل. وللتوصل إلى وصف مستويات أداء عينة الدراسة على المقياس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لكل مجال من مجالات المقياس وللمجال الكلي للمقياس، ومن ثم تم تحويل الدرجات الخام إلى رتب مئينية، ومنها تم تحديد منطقة صعوبات التعلم على المقياس وفق تقسيم صعوبات التعلم إلى صعوبة (بسيطة و متوسطة و شديدة). كما أمكن التوصل إلى رسم البروفيل الشخصي لصعوبات التعلم للطالب الجامعي.

١١. أجرت (Bajaria, 2015) دراسة وصفية، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون والأمهات، ومفهوم الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم في الهند. وتكونت عينة الدراسة من (60) فرد، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (12-17) سنة، واشتملت العينة على (31) أم، و(29) مراهق من ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة: استبيان أسلوب المعاملة الوالدية كما يدركه الأبناء المراهقون، استبيان مفهوم الذات، واستبيان أبعاد أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الأمهات. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ذو دلالة إحصائية سالبة بين مفهوم الذات لدى المراهقين وأسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي كما يدركه المراهقون ذوي صعوبات التعلم، في حين أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذو دلالة إحصائية بين مفهوم الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم وأساليب المعاملة الوالدية الديمقراطي، التسلط، والمتساهل كما تدركها الأمهات.

١٢. أجرت الأمين (2016) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمين في السودان. وتكونت عينة الدراسة من (156) معلم ومعلمة، واشتملت على (17) ذكر و (139) أنثى. واستخدمت الباحثة: استمارة البيانات الأساسية، مقياس المشكلات السلوكية، ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية طردية بين المشكلات السلوكية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها المعلمين وصعوبات التعلم الأكاديمية.

١٣. دراسة بايزيد(٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبة صعوبات التعلم في الصف الثالث ابتدائي، من المدارس الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات التعلم بمدينة جدة، تم سحبها بأسلوب الحصر الشامل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت

الباحثة مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للحوارنة (2005)، ومقياس تقدير الذات لهير(Hare) (1975)، ترجمة وتقنين الضيدان (2003). وأظهرت نتائج الدراسة: أن أسلوب المعاملة الوالدية الأكثر شيوعًا، كما تدركه طالبات صعوبات التعلم هو (التسلط – الإهمال)، بينما الأسلوب الأقل شيوعًا هو (الديمقراطي – الحماية الزائدة)، كما أظهرت النتائج أن أعلى درجة لتقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم هي (تقدير الذات العائلي)، في حين أدنى درجة لديهن هي (تقدير الذات المدرسي)، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية للأب وجميع أبعاد تقدير الذات، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية للأم وجميع أبعاد تقدير الذات، باستثناء بُعد تقدير الذات العائلي، الذي توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بينه وبين الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية للأم، ومن أهم التوصيات: ضرورة إقامة محاضرات عن الوعي بالذات ومفهوم تقدير الذات لدى الوالدين، من خلال مراكز الأحياء والجمعيات الخيرية المختصة بالأسرة، والكشف عن الطالبات اللاتي يعانين من ضعف مفهوم تقدير الذات من قِبَل المرشدة الطلابية وتقديم خدمات الإرشاد النفسي الجمعي، وإقامة دورات تدريبية لمعلمات صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام بالمهارات اللازمة للتعامل مع طالبات صعوبات التعلم وأسرهم، من قِبَل القائمين على الإدارة العامة للتربية الخاصة والإشراف التربوي.

١٤. دراسة القحطاني (٢٠١٨): هدفت الدِّراسة تعرُّف مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لإعداد البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة، وتقديم الخدمات التربويَّة الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة، إلى جانب التعرُّف على مستوى تأهيلهم؛ لمساعدة هؤلاء التلاميذ على التعامل مع المشكلات الناجمة عن الإعاقة ومحاولة التغلب عليها، واستثمار طاقاتهم. واعتمدت الدِّراسة على الاستبانة، كأداة للدِّراسة. وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٥٨) من معلمي ومعلمات ومشرفي صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة. وأوضحت النتائج: أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهَّلون تأهيلاً عالياً لتقديم الخدمات التربويَّة، وهي مرتبة تنازلياً حسب درجة موافقتهم عليها كما يلي: الخدمات التربويَّة الخاصة-استراتيجيات التقييم والتشخيص، ثم مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم على التغلب على المشكلات الناجمة عن الإعاقة، مثل: الدفاع عن حقوق التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم وقضاياهم الضرورية، يليها التسهيلات التربويَّة ممثّلة في تقديم التسهيلات المناسبة وفقاً لاحتياجات التلاميذ، وتوعية المجتمع المدرسي بمجال صعوبات التعلُّم، ثم البرنامج التربوي الفردي ممثّلة في كتابة الأهداف بأنواعها الرئيسة، ومعرفة مكونات البرنامج التربوي الفردي ثم الخدمات التربويَّة الخاصة- استراتيجيات التدريس، والاستشارة والعمل الجماعي كتقديم المشورة لمعلم التعليم العام إذا كان الفصل هو الخيار الأفضل للتلميذ، وأخيراً الخدمات المساندة، بينما يرون أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهَّلون تأهيلاً – متوسطاً- في الجوانب المتعلقة بالخطة الانتقالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق تنوع الدراسات التي اهتمت بمتغيري الدراسة سواء التي تناولت صعوبات التعلم من حيث وقاعها أو علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى أو العوامل المؤثرة عليها، أو التي تناولت التنمية المستدامة سواء من حيث واقعها أو علاقتها ببعض المتغيرات أو متطلباتها، كما يتضح تنوع هذه الدراسات من حيث هدفها الرئيسي والمنهجية المتبعه فيها وكذلك بالنسبة للعينة المطبقة عليها، ولكنها في النهاية تجمع على أهمية التنمية المستدامة من جهة وعلى ضرورة

الاهتمام بصعوبات التعلم من جهة أخرى، وهنا يأتي دور الدراسة الحالية في الجمع بين المتغيرين وبيان مدى التأثير وما يترتب عليه، إضافة إلى تميز الدراسة الحالية في مجتمعها وعينتها، واستفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في عرض الإطار النظري وفي بعض الإجراءات المنهجية وإعداد الأداة.

الإطار النظري:

المحور الأول: التنمية المستدامة:

أولاً: مفهوم التنمية المستدامة:

شهد هذا المفهوم تطوراً مرحلياً متواصلاً، وذلك نتيجة لتطور الفكر البشري تجاه الاهتمام والتطبيق لمسألة الاستدامة، لذا تعددت تعاريفه في الأدبيات العلمية لأسباب منها:(البريدي، ٢٠١٥، ٥٠)

- أن هذا المفهوم ضمن مصطلحات العلوم الاجتماعية والإنسانية الصعبة في تركيبها وبنائها؛ نظراً لتعقد الظاهرة الإنسانية والاجتماعية.
- تعقد مسألة الاستدامة، وتشابك العلاقات فيما بينها وبين مكوناتها الرئيسة.
- أن حقل الاستدامة حقل هجين أي متداخل مع التخصصات الأخرى، وهذا يؤدي إلى تعدد المداخل.

يعرفها "أحمد عبد الفتاح ناجي" بأنها: "وضع البرامج الإنمائية التي تحقق هدف إشباع الحاجات الإنسانية دون الاعتداء على الموارد الطبيعية، مع الأخذ في الاعتبار عدم الإخلال بمعايير العدالة والمساواة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية بين الأجيال (ناجي، ٢٠٠٠، ١٧).

ويعرف "علي ليلة" التنمية المستدامة بأنها: "هي نموذج التنمية الذي يستطيع من خلاله أفراد المجتمع تنمية أنفسهم ومؤسساتهم بالطريقة التي تجعلهم قادرين على تعبئة مواردهم لإحداث تحسين مستمر لنوعية الحياة التي يعيشونها بمختلف جوانبها، أي هي تنمية اجتماعية اقتصادية سياسية ثقافية بيئية تعتمد على عوامل اجتماعية مؤسسية (ليلة، ٢٠٠٢، ٨٨).

كما تعرف التنمية المستدامة بأنها Edwerd barbier: "بأنها ذلك النشاط الذي يؤدي إلى الارتقاء بالرفاهية الاجتماعية اكبر قدر ممكن، مع الحرص على الموارد الطبيعية المتاحة وبأقل قدر ممكن من الأضرار والإساءة إلى البيئة، ويوضح ذلك بان التنمية المستدامة تختلف عن التنمية في كونها أكثر تعقيدا وتداخلا فيما هو اقتصادي واجتماعي و بيئي (عماري، ٢٠٠٨، ٤).

وعرفها طاهر (٢٠١٣، ٥١) بأنها: "السعي الدائم لتقدير نوعية الحياة الإنسانية مع الأخذ الاعتبار قدرات وامكانات النظام الطبيعي الذي يحتضن الحياة".

وعرفها البريدي (٢٠١٥، ٥٣) بأنها: "كل ما يؤدي إلى ترقية عادلة متواصلة متكاملة للحياة البشرية حاضراً ومستقبلاً؛ ضمن إطار حضاري استراتيجي تعاقدي يصون وينمي البيئة والموارد".

ثانياً: أهداف التنمية المستدامة لتحقيق التعلم:

تهدف التنمية المستدامة في كافة مجالاتها إلى تسهيل إنشاء شبكات وروابط لتشجيع المبادلات والتفاعلات بين الأطراف ذات التأثير في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة والنهوض بتحسين جودة التعليم والتعلم، ومساعدة البلدان على التقدم في طريق بلوغ الأهداف الإنمائية للألفية، وإتاحة

إمكانات جديدة للبلدان كي تراعي التعليم من أجل التنمية المستدامة في إطار إصلاحاتها لقطاع التربية، وكذلك التشجيع على إقامة شراكات جديدة مع القطاع الخاص ومجموعات وسائل الإعلام، والترويج لإنشاء برامج بحثية في موضوع التعليم من أجل التنمية المستدامة، والتشجيع على متابعتها وتقييمها لإعطاء المناهج التعليمية توجهات جديدة من خلال الاهتمام بالدورات التدريبية المقدمة للمعلمين للوصول بهم إلى مستويات عالية من الكفاءة والمهارة والقدرة على التعليم الجيد من أجل التنمية المستدامة (يحيى، ٢٠٠٣).

وتسعى التنمية المستدامة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من خلال آلياتها وسياستها، وتتمثل هذه الأهداف في (صالح، ومجاهد، ٢٠٠٤، ١١)، (الغامدي، ٢٠٠٦، ٩):

[١] زيادة قدرات المجتمع لتحسين مستوى الحياة بالنسبة لأفراده:

تحاول سياسات التنمية المستدامة التركيز على العنصر البشري الذي هو هدفها وأداتها في نفس الوقت، لذلك تركز على الجوانب غير المادية للظروف المعيشية مثل الصحة، العلاقات الاجتماعية، ونوعية البيئة الطبيعية، وتتضمن أيضاً كلاً من الجوانب الموضوعية والجوانب الذاتية المتعلقة بجودة حياة الأفراد، كما تعتمد على الإدراك الذاتي للمواطنين لظروفهم المعيشية وتقييمها، وإيجاد مؤسسات تساعد على تنمية وتمكين الأفراد.

[٢] المحافظة على موارد البيئة الطبيعية:

تركز التنمية المستدامة على البعد البيئي الذي تدهور كثيراً، نتيجة لأنماط التنمية القديمة وزيادة الاتجاه إلى التصنيع على حساب الزراعة، بالإضافة إلى زيادة الفقر في العالم النامي مما كان له المردود السلبي على موارد البيئة وأدى إلى استنزاف الموارد الغير متجددة وزيادة التصحر والتلوث، لذلك تقوم التنمية المستدامة بالموازنة بين البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية.

[٣] التنمية برؤية مستقبلية وتكاملية:

تنطلق التنمية المستدامة من رؤية مستقبلية أكثر توازناً وعدلاً بين كافة الفئات الحالية والمقبلة، وتهتم بتحسين الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية من منظور شمولي وتكاملي من خلال ربط هذه المنظومات الفرعية في منظومة كلية متناغمة الوحدات.

[٤] إحداث التغير الفكري والسلوكي والمؤسسي:

من خلال وضع سياسات وبرامج تنموية أكثر مرونة ونضج، وتنفيذها بكفاءة وفاعلية وتجنب التداخل والتكرار والاختلاف وبعثرة الجهود وتعارضها واستنزاف الموارد المحدودة وفي مقدمتها الوقت، حيث أن عامل الزمن يصعب تعويضه ويتعذر خزنه واسترجاع ما فات منه.

[٥] تعزيز وعي السكان بالمشكلات البيئية والمجتمعية القائمة:

وذلك من خلال تنمية إحساسهم بالمسئولية تجاه مجتمعهم وبيئتهم، وحثهم على المشاركة الفاعلة وإيجاد حلول مناسبة للمشكلات من خلال مشاركتهم في إعداد وتنفيذ ومتابعة وتقييم برامج ومشاريع التنمية المستدامة.

[٦] استحداث مجالات متعددة للدخل وقنوات للمشروعات التنموية المتوازنة:

ومن خلال استحداث هذه المجالات تزيد القدرة على تمكين الفئات الضعيفة والمهمشة في المجتمع وبالتالي تحسين مستواهم الاجتماعي، وزيادة الرفاهية والقضاء على الفقر، بالإضافة إلى التركيز على المشروعات التنموية المتوازنة التي تساعد على استخدام الموارد بشكل عقلاني والاستفادة منها دون الإضرار بها.

[٧] تحقيق المشاركة الشعبية:

ويحتاج تحقيق المشاركة الشعبية مزيداً من الجهود والتعاون بين الصفوة والقائمين على برامج التخطيط لتحقيق التنمية المستدامة، وإدراكهم للدور الذي يمكن أن تلعبه الجهود الشعبية من أجل تحقيق وسير عملية التنمية المستدامة.

[٨] التخطيط للتنمية من منظور كوني (عالمي):

تركز خطط التنمية المستدامة على وضع الأحوال العالمية الكونية في الاعتبار، أي أن كل دولة عندما تقوم بوضع خطط وبرامج التنمية عليها أن تضع في اعتبارها الدول الأخرى، ولا تجوز على الموارد الكونية التي هي حق لكل الدول مجتمعة، وليست حكراً على دولة بعينها.

ثالثاً: أبعاد التنمية المستدامة:

يلاحظ المُتتبِّع لتاريخ التنمية على الصعيد العالمي والإقليمي تطورًا مستمرًا وواضحًا في مفهومها ومحتواها، وكان هذا التطور بمثابة استجابة واقعية لطبيعة المشكلات التي تواجهها المجتمعات، وانعكاسًا حقيقيًّا للخبرات الدولية التي تراكمت عبر الزمن في هذا المجال، ويذكر (نصر، ٢٠٠٤) أنه يمكن تمييز أربعة أبعاد رئيسة لتطور مفهوم ومحتوى التنمية المستدامة في العالم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى وقتنا الحاضر وهي:

١- **البعد الاقتصادي:** يتجلى بزيادة الإنتاج القومي كشرط ضروري لتحقيق جميع الأهداف البشرية الأساسية.
٢- **البعد الاجتماعي:** يرى أن البشر هم الثروة الحقيقية للأمم، وبالتالي فإن معايير التقدُّم لا تقاس بمتغيِّر النمو الاقتصادي وحسب، بل يشتمل على متغيرَي (الصحة والتعليم). فالتنمية التربوية هي متغير أساسي في التنمية البشرية، وأن تكون التربية، وتحديدًا التعليم، هو البعد الأول مع المتغير الصحي ويشتمل على:
- **التمكين:** يعد متغيرًا مهمًّا جدًّا في العملية التربوية، وله أشكال ومستويات عدة: تمكين معرفي، ونفسي، واجتماعي، وخلقي، وإنتاجي، وكل هذه الأشكال تساهم في توسيع الخيارات والتحضير لمشاركة فعالة.
- **المشاركة:** تتجلى في أعلى مستوياتها بالمشاركة السياسية، إلا أنها لا تقتصر عليها بأي حال من الأحوال ومشاركة الناس تطال كافة أنواع القرارات التي تؤثر على حياتهم وفي كافة المجالات.
٣- **البعد السياسي:** ويتم قياس هذا البعد عبر مؤشرات المشاركة السياسية على تنوعها: التعددية الحزبية وحرية التعبير وحرية الصحافة والقدرة على التعبير عن الرأي.
٤- **البعد البيئي:** عبر استخدام مفهوم الاستدامة، التي تعني أن محدودية إمكانيات الأرض تقتضي استغلالاً عقلانيًّا للموارد الطبيعية، لا لتعظيم الأرباح، بل لخدمة المجتمع الإنساني، وعليه يتطلب الأمر تلبية حاجات السكان الحاليين من دون الإضرار بالأجيال القادمة.

رابعاً: خصائص التنمية المستدامة:

للتنمية المستدامة خصائص عدة، نذكر منها ما يلي: (Baron and Gauntlett,2002), (Chan and Lee,2008)

- الاستمرارية: وهو ما يتطلب توليد دخل مرتفع يمكن من إعادة استثمار جزء منه بما يمكن من إجراء الإحلال والتجديد والصيانة للموارد.

- ترشيد وصيانة استخدام الموارد الطبيعية: سواء الموارد المتجددة أو الغير متجددة بما يضمن تحقيق مصلحة الأجيال القادمة.
- تحقيق التوازن البيئي: وهو المعيار الضابط للتنمية المستدامة، ويعني المحافظة على البيئة بما يضمن سلامة الحياة الطبيعية، وإنتاج ثروات متجددة، مع الاستخدام العادل للموارد غير المتجددة.
- الاعتماد على الأسس والاعتبارات البيئية: وذلك فيما يتعلق بكل من قاعدة المدخلات، والتي تشمل المصادر المتجددة والغير متجددة، وقاعدة المخرجات، بحيث يكون توليد المخلفات بما لا يتعدى قدرة الأرض على استيعابها، أو الضرر بقدرتها على الاستيعاب في المستقبل أو أحد خاماتها.
- تحفيز المشاركة الشعبية وتنسيق الرؤى المختلفة للإبداع، والعمل على تحقيق أهداف مشتركة للمستقبل، وللتدعيم منهجية متكاملة للاستدامة.
- التعلم من الآخرين، ونقل التطبيقات والممارسات الجيدة لتحسين البيئة.

ويذكر (الهيتي، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠١٢؛ Brower,2011) أن فكرة الاستدامة تتأسس على ثلاث ركائز متداخلة متكاملة وهي: البيئة والاقتصاد والاجتماع، ويذهب البعض إلى أن التنمية المستدامة تتمحور حول ثلاث مثلثات ذهبية، الأول: مكوناتها (البيئة والاجتماع والاقتصاد)، والثاني: مجالاتها (شمول النطاق وتكامل الأعمال والشراكات)، والثالث: أطرافها (السلطات العامة والمجتمع المدني والإعلام). (سلامة، ٢٠٠٦)

المحور الثاني: صعوبات التعلم:

أولاً: مفهوم صعوبات التعلم:

اعتمدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تعريفها لصعوبات التعلم، كما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على أنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 1437، ص.27).

كما يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويرافق ذلك عجز أكاديمي، وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة، وكذلك المهارات العددية، والتي لا ترجع إلى أسباب عقلية أو حسية، كما يُركّز على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للطفل (العجمي، 2016).

ثانياً: أنواع صعوبات التعلم:

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية و العصبية فقد تم تصنيف ذوي صعوبات التعلم في أصناف مختلفة يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم والتي جاءت علي النحو التالي:

أ- الصعوبات النمائية:

يرى بعض الباحثين أن تلك الصعوبات تركز علي العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الفرد عند التعلم وتشمل:

١. الانتباه.
٢. الذاكرة.
٣. الإدراك.
٤. التفكير.
٥. اللغة.

ب- الصعوبات الأكاديمية:

يرى بعض الباحثين أن تلك الصعوبات تركز علي المشكلات التي تبرز لدى الأفراد أثناء عمليات التعلم وتشمل:

١. القراءة
٢. الكتابة
٣. التهجئة.
٤. التعبير الكتابي والشفوي.
٥. الرياضيات (الحساب ((البطاينة، وآخرون، ٢٠٠٥: ٨٥)

ج - صعوبات تعلم غير لفظية:

وتشمل الصعوبات التي غالبا ما تتزامن مع صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات في الذاكرة، والمهارات الاجتماعية والوظائف التنفيذية (مثل المهارات التنظيمية وإدارة الوقت Lerner، (2000).

ثالثاً: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تشير التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم، إلى تعدد النظريات المفسرة لها وفيما يلي عرض لأهمها (بايزيد، ٢٠١٨):

- **النظرية العصبية:** ترى أن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط يعتبران من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، وهي من أوائل النظريات التي فسّرت حدوث صعوبات التعلم عند الأفراد، ويُشخّص أصحاب هذه النظرية حالات صعوبات التعلم من خلال بطاريات الاختبارات العصبية، والتي تتألف من اختبارات بسيطة للوظائف العصبية، بالإضافة إلى قوائم تقدير خصائص ذوي الإصابات الدماغية، ورسام المخ الكهربائي.

- **النظرية السلوكية:** ترى أن صعوبات التعلم ناتجة عن مجموعة من العوامل الخارجية: (متغيرات السياق الاجتماعي، تاريخ تعلم الطفل، الاتجاهات الوالدية نحو الإنجاز والتحصيل، الحرمان البيئي، سوء التغذية، استراتيجيات التدريس المُتّبعة، والأسلوب المعرفي للطفل) وبالتالي فإنّ تجنب مشكلات التحصيل يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل، وتُركّز هذه النظرية إلى معرفة الأسباب المباشرة لانحراف الأداء الفعلي للطفل في مجال التعلم عن أدائه المتوقع، من خلال التركيز على الصعوبة ذاتها (أبو رزق، 2011).

- **النظرية النمائية:** ترى أن سبب صعوبات التعلم هو الإسراع بالنمو المعرفي، من خلال تكليف المُتعلِّم بمهام لا تتوافق مع خصائص المرحلة النمائية التي يمُرُّ بها، ويؤكد بياجيه (Piaget) على ذلك بقوله إنّ الطفل يجب أن يُرسّخ ويُثبّت السلوك والأفكار في كل مرحلة، قبل القيام بالمهام في المستوى التالي؛ لأنّ الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتطلب نضجًا (بن خليفة، 2016).

- **النظرية المعرفية:** ترى أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة خلل واضطراب في إحدى العمليات التي تؤدي إلى: تنظيم المعلومات أو تحليلها أو تخزينها أو استرجاعها أو تصنيفها أو استخدامها، وما يرتبط بذلك من عمليات ووظائف أوليّة، فالطالب ذوي صعوبات التعلم يفتقر إلى فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي، ونتيجة لذلك تظل معظم المفاهيم المكتسبة أو المُتعلّمة في البناء المعرفي مفتقرة إلى التخزين والاحتفاظ بها (شوقي، 2013).

رابعاً: آليات التعرف على ذوي صعوبات التعلم ومحكات ذلك:

أ) محك التباعد (لتباين) (Discrepancy Criterion)

أشارت إلي ذلك تعريفات عديدة منها التباين بين القدرات الحقيقية للفرد و الأداء، أو التباين في الوظائف النفسية واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، ويقصد به كذلك تباعد المستوى التحصيلي لطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته (الظاهر، ٢٠٠٨: ٢٥) وله مظهران: تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه – التميز -اللغة -القدرة البصرية الحركية -الذاكرة -إدراك العلاقات)، تباعد بين النمو العقلي العام والخاص و التحصيل الأكاديمي (مصطفى، ٢٠٠٥: ٣٠).

ويرى الزيات (٢٠٠٦) أن انخفاض التحصيل الدراسي لطالب عن متوسط أقرانه المتساويين معه في العمر الزمني أو الصف الدراسي يعتبر مؤشراً تشخيصياً لصعوبات التعلم، أي أن صعوبات التعلم تظهر عندما يكون هناك انحراف بين التحصيل الأكاديمي الفعلي للطالب والتحصيل الأكاديمي المتوقع له.

ب) محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

وهو المحك الذي يعتمد علي التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم و الإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والانفعالية مشتركة (الظاهر،٢٠٠٨: ٢٧)

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي - الإعاقة الحسية - المكفوفين - ضعاف البصر- الصم- ضعاف السمع- ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد –حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي (مصطفى ٢٠٠٥:٣١).

ج) محك التربية الخاصة: Special Education

يرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة (مصطفى ،٢٠٠٥: ٣١)، كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلي طرق خاصة. لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة (الظاهر، ٢٠٠٨:٢٧)

د) محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: Maturation

تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل لآخر، لذلك وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام، أي (الخلل) في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم .فالأطفال ذوو صعوبات التعلم– عادة -ما يؤدون بطريقة عادية في

بعض المجالات الأكاديمية أو المهام النمائية ،غير أنهم يظهرون قصورًا حادًا في مجالات أو مهام أخرى، ومن ثم نشأ الافتراض بأن نمو العمليات المسئولة عن الأداء الجيد قد تم بمعدلات طبيعية، وهذا الأمر لم يحدث في نمو العمليات المسئولة عن الأداء القاصر، وهذا يعكس حالة عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسئولة عن الأداء.

ه) محك العلامات النيرولوجية: Neurology

يمكن الاستدلال علي صعوبات التعلم من خلال ظهور تلف عضوي بسيط في المخ و يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات العقلية التي تؤدي لصعوبة الأداء الوظيفي ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبيا علي العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الطالب الخبرات التربوية وتطبيقها و الاستفادة منها بل يؤدي إلي قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة له (القفاص، ٢٠٠٩: ١٦٨).

المحور الثالث: علاقة التنمية المستدامة بصعوبات التعلم:

أولاً: دور التنمية المستدامة في تطور مفهوم مصطلح صعوبات التعلم:

أدت التنمية المستدامة دورًا مهمًّا في تطور المفهوم عندما استُخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معان قليلة؛ إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكيات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة نفس السلوكيات (الوقفي، ٢٠٠٤).

لقد كان مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية أول مصطلح حاز على قبول عام، ولكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى كثير من الحالات، وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي، وكان مثار نقد وهجوم من قبل الكثيرين، وحين تم إعادة تعريف هؤلاء الأطفال على أن لديهم خللاً وظيفيًّا مخيًّا بسيطًا، فقد واجه ذلك المصطلح نقدًا مشابهاً للمصطلح السابق، وأدى التحول للبعد التربوي استخدام مصطلح صعوبات التعلم؛ إذ أبرز هذا المصطلح جوانب قوة وضعف الفرد دون الحاجة إلى إثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي، ويفترض التعريف الحالي لصعوبات التعلم أن التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعل ينتج عن صعوبة في معالجة المعلومات وليس نتاج اضطراب انفعالي، عقلي، بصري، سمعي، حركي أو بيئي، ويمكن أن تكون صعوبة التعلم مصاحبة لهذه الحالات (السرطاوي، ٢٠٠١).

ثانياً: دور التنمية المستدامة في التغلُّب على صعوبات التعلم:

تعمل التنمية المستدامة على مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال تقنيات وترتيبات وأساليب تفاوت تفاوتًا واسعًا يبدأ بالتدخُّل العلاجي بالصف العادي، وينتهي إلى غرفة المصادر، وما من شك في أن هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى سلسلة واسعة من الخدمات التربوية لتلبية حاجاتهم تلبية ملائمة ضمن النظام المدرسي، فالتنمية المستدامة تلعب دورًا بارزًا في التربية الخاصة بحكم التعريف والطبيعة في تزويد ذوي الحاجات الخاصة بخدمات خاصة لا تتوفر لهم في البرنامج التربوي العادي ومراعاة الفروق الفردية بين بعض الطلاب على حد من السعة والتنوع (الوقفي، ٢٠٠٤).

ثالثاً: دور التنمية المستدامة في تنمية الأساس الاجتماعي لطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يعطي التدخُّل العلاجي من خلال التنمية المستدامة طيفًا واسعًا من الخدمات، تُقدَّم تحت مظلة العمل على تحقيق سعادة الطفل، ولعل نقطة البداية هي العناية بالطفل ومعالجته في إطار البيئة الأسرية التي تتلقى الدعم من جهات متعددة كالعاملين الاجتماعيين ومرشدي الأسر؛ لذا تلعب التنمية المستدامة في الحرص على الإفادة من جميع الطاقات الاجتماعية المتاحة لبناء المجتمع وتقدمه بما يعنيه ذلك من تمكين ذوي صعوبات التعلم من أن يكون فردًا نافعًا في المجتمع من جهة وقادرًا على تأمين سُبُل معاشه معتمدًا على ذاته ودارئًا عن نفسه المسغبة أو ذل المسألة أو مَغَبَّة العيش متطفلاً على غيره من جهة خرى (الوقفي، ٢٠٠٤).

رابعاً: العلاقة بين تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم والتنمية المستدامة:

تخضع العلاقة بين التعليم وجوانب التنمية المختلفة إلى المبدأ العام في التفاعل بين مختلف جوانب المجتمع، فالتعليم يؤثر في مختلف جوانب التنمية الشاملة ويتأثر بها؛ حيث يبرز دور التعليم بشكل مباشر في تنمية الموارد البشرية التي تُعنى بعمليات زيادة المعرفة وإكساب المهارات والقدرات لقوى العمل. إذن فإن الإنفاق على التعليم يعد استثمارًا في الإنسان ليكون ما يسمى رأس المال البشري نظامًا تعليميًا قادرًا على تنمية القدرات الإبداعية للطلاب وتعظيم قدراتهم على التخيل والابتكار والتفكير، بعيدًا عن عمليات التلقين والحفظ والاستظهار وانتقال المبادرة من المعلم إلى المتعلم، ومن التعليم إلى التعلم، وبالتالي التركيز على ثقافة الإبداع دون ثقافة الذاكرة، وفي هذا السياق فإنه يتبين لنا أن العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة هي علاقة لا انفصام فيها ما دام التعليم يُعِدُّ الكوادر البشرية أو رأس المال البشري (عبد السلام، ٢٠٠٢).

خامساً: دور التنمية المستدامة في الإدارة الصفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

من الممكن أن يتسبب طالب يعاني من صعوبة تعلمية أو / واضطراب ضعف الانتباه في تحويل الصف كله إلى مصدر ضوضاء مستمر، ومن هنا ينبغي على معلمي ذوي صعوبات التعلم معالجة هذه المشكلات عن طريق تعديل البيئة الصفية وإدارتها بشكل صحيح، حيث إن الإدارة الصفية الناجحة تحد من السلوكيات التدميرية (Disruptive Behaviors) أو غير المرغوبة التي يظهرها مثل هؤلاء الطلبة (الوقفي، ٢٠٠٥).

سادساً: دور التنمية المستدامة في التحكم بمصادر التشتت للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

توفر التنمية المستدامة عند استخدام المعدات الإلكترونية الحديثة خيارات مدهشة للسيطرة على مصادر التشتت لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم و / أو اضطراب ضعف الانتباه في البيئة التعلمية، فمن خلال استخدام سماعات الأذن (Headset) يمكن السيطرة على درجة كبيرة من مستوى استماع الطالب في البيئة التعليمية وتهميش مصادر الإزعاج الأخرى، ويساعد استخدام الحاسوب بشكل كبير في التغلب على التشتت وقصر مدة الانتباه، لما يقدمه من إثارة بصرية تساعد في استثارة الحواس، وخفض الحركة، وتثبيت انتباه الطالب على الشاشة، وجعله مندمجًا في العملية التعليمية (الوقفي، ٢٠٠٥).

سابعاً: دور التنمية المستدامة في تجنب المشكلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يرفض طلبة الصف العادي الطالب الذي يفسد عليهم المناخ الدراسي داخل الصف بسلوكه الغريب والمشتت، والذي يتهرب باستمرار، ويتجاهل القوانين والواجبات، والذي يبقى الصف كله في حالة هيجان، فعبر الإدارة الصفية الناجحة التي يستخدم بها المعلم مجالات المستدامة وتطبيق جميع التعديلات في البيئة الصفية المقترحة يتوجب عل المعلم أن يساعد الطلاب ذوي صعوبات

التعلم على النجاح في أعمالهم المدرسية، فإذا استطاع هؤلاء الطلاب حل مسائل الرياضيات مثلاً، فلن يكون لديهم السلوكيات السيئة التي يجدها الطلاب الآخرون شاذة وإذا كان باستطاعتهم إكمال الواجب في الوقت المحدد، فلن يشعر الآخرون بالضجر والغضب جراء انتظارهم هؤلاء الطلاب، ومن هنا فإن أي مساعدة تمكن هؤلاء الطلاب من أداء عملهم على نحو مرض داخل غرفة الصف تجعلهم أكثر قبولاً من قِبَل بقية طلاب الصف (الوقفي، ٢٠٠٦).

ثامناً: أساليب دمج الاستدامة في التعليم:

هناك العديد من الأساليب المستخدمة لدمج الاستدامة في التعليم ذكرها أمبوسعيدي (٢٠١١) نقلاً عن ريسنكو، وهي:

١. الدمج باستحداث مقرر جديد: ويقصد به تخصيص مقرر للاستدامة، واعتماد تدريسه لجميع الطلبة.
٢. الدمج الجزئي للاستدامة: ويقصد به تضمين موضوعات للاستدامة في بعض المقررات الدراسية التي يتم اختيارها وفق محددات معينة، كملاءمة التخصص وشدة ارتباطه بالاستدامة.
٣. الدمج الشامل للاستدامة: ويقصد به تضمين موضوعات الاستدامة في كافة المقررات بمستويات مختلفة.

ومن خلال استعراض الأساليب السابقة يتضح أن الأسلوب الأول وهو أسلوب استحداث مقرر جديد للاستدامة فيه صعوبة بالغة، نظراً لصعوبة اعتماد مقررات جديدة، كما أن أسلوب الدمج الجزئي يحرم طلاب التخصصات غير المرتبطة بالاستدامة، ويحجب عنهم تعلمها. أما أسلوب الدمج الشامل فهو الأنسب؛ لأنه لا يتطلب مقررات جديدة، ويتيح فرصاً جيدة لتعلم الاستدامة للطلاب في مختلف التخصصات، لكنه يتطلب جهوداً وموارد كبيرة جدًا لإتمام عمليات الدمج.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم جميعهم، للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة الرياض، والبالغ عددهم (٣٣) معلمًا ومعلمة، للطلبة ذوي صعوبات التعلم والمشرفين التربويين لغرفة المصادر تم اختيارهم بالطريقة العمدية.

والجدولان (١) و(٢) يبينان توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها التصنيفية.

١- متغير النوع

توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغير النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكر	١٧	%٥١,٥١
أنثى	١٦	%٤٨,٤٨
المجموع	٣٣	%١٠٠

٢- متغير المؤهل العلمي:

توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلي	التكرار	النسبة المئوية (%)
دبلوم	٥	%١٥,١٥
بكالوريوس فأعلى	٢٨	%٨٤,٨٤
المجموع	٣٣	%١٠٠

منهج الدراسة:

اتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث؛ نظرًا لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة لاستخدامها كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وهدفت الاستبانة تعرف وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في دور تضمين مفاهيم التنمية تدريسياً في التغلب على مشكلات صعوبات التعلم، وتم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الإطار النظري والأدب التربوي بالإضافة للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكوَّنت الاستبانة من أربعة أجزاء:

أ- المعلومات العامة عن المعلم، وتتضمن: النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ب- مجالات الدراسة، وتتضمن ربط استراتيجيات التدريس بمجال التنمية المستدامة، حيث اشتملت الدراسة على (٤٠) فقرة موزعة على أربع مجلات: المجال التقني عدد الفقرات (٧)، والمجال الاجتماعي عدد الفقرات (١٢)، والمجال التربوي عدد الفقرات (٧)، ومجال التنمية المستدامة كأداة بيد المعلم عدد الفقرات (١٤)، والإجابة عنها تكون: (موافق جدًّا - موافق - محايد - معارض - معارض جدًّا).

وقد أعطى للفقرات ذات المضمون الإيجابي (٥) درجات عن كل إجابة (موافق جدًّا)، و(٤) درجات عن كل إجابة (موافق)، و(٣) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (معارض جدًّا).

فيما أعطي للفقرات ذات المضمون السلبي (٥) درجات عن كل إجابة (معارض جدًّا)، و(٤) درجات عن كل إجابة (معارض)، و(٣) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (موافق)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (موافق جدًّا)، علمًا بأن الفقرات ذات المضمون السلبي هي (٧، ٢٩).

ومن أجل تفسير النتائج اعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات.

جدول رقم (٣) يوضح ميزان النسب المئوية للاستجابات

النسبة المئوية	درجة الاستجابات
أقل من ٥٠%	منخفضة جدًّا
من ٥٠% - ٥٩%	منخفضة
من ٦٠% - ٦٩%	متوسطة
من ٧٠% - ٧٩%	مرتفعة
من ٨٠% فما فوق	مرتفعة جدًّا

صدق الأداة:

تم بناؤها بما يتلاءم مع البيئة السعودية والطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية، والمكونة من (٥٠) فقرة على مجموعة من المحكمين المختصين، مؤلفة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز، ممن لهم خبرة في صعوبات التعلم؛ وذلك من أجل إبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرات المتعلقة بكل مجال، والتأكد من سلامة صياغة الفقرات ووضوحها، وتم إجراء التعديلات النهائية، إذ اشتملت الاستبانة بصورتها النهائية على (٤٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (التقني - الاجتماعي - التربوي - كأداة بيد المعلم).

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات، فبلغت نسبته الكلية على جميع فقرات الاستبانة (٨٢,٧٤%)، وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

إجراءات الدراسة:

لقد تمت إجراءات الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- قام الباحث بمراجعة الأدب السابق والمراجع العلمية المرتبطة بموضوع البحث للتعرف إلى دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم.
- تم عرض فقرات الاستبانة على هيئة من المحكمين مكونة من مختصين في صعوبات التعلم ولهم إطلاع على دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم، حيث تم تعديل فقرات الاستبانة لتصبح (٤٠) فقرة بصورتها النهائية.
- تم توزيع الاستبانة على معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمشرفين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في الرياض.
- قام الباحث بجمع الاستبانات التي تم توزيعها، ثم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الحاسوب.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسوب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) لاستخراج النتائج.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

"ما دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً في التغلب على مشكلات صعوبات لتعلم من وجهة نظر معلميهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي الذي نص على ما يلي: يتوقع أن يكون دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً ضعيفاً في التغلب على مشكلات صعوبات التعلم في ضوء استجابات لمعلمين.

ومن أجل الإجابة عن هذا الفرض، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمجالات والدرجة الكلية للاستجابات

الرقم	المجال	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية (%)	درجة الاستجابة
١	أثر التنمية المستدامة في المجال التقني	٣,٧٣	٧٤,٥٥	مرتفعة
٢	أثر التنمية المستدامة من الناحية الاجتماعية	٣,٨٩	٧٩,٥٢	مرتفعة
٣	أهمية التنمية المستدامة من الناحية التربوية.	٤,٢٨	٨٥,٥٨	مرتفعة جدًّا
٤	التنمية المستدامة كأداة بيد المعلم.	٤,١٣	٨٢,٥٥	مرتفعة جدًّا
	الدرجة الكلية	٤,٠٣	٨٠,٥٥	مرتفعة جدًّا

- أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

خلاصة النتائج وترتيب المجالات والدرجة الكلية للاستجابات:

يتبين من الجدول (٤) أن النسب المئوية لآراء معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم كانت مرتفعة جدًّا على المجالين الثالث والرابع، حيث كانت نسبتهما المئوية على التوالي (٨٥,٥٨%) و(٨٢,٥٥%)، وكانت مرتفعة على المجالين الأول والثاني حيث كانت نسبتهما المئوية على التوالي (٧٤,٥٥%) و(٧٩,٥٢%)، وكانت على المجالات ككل مرتفعة جدًّا بدلالة النسبة المئوية (٨٠,٥٥%).

مناقشات النتائج:

تزايد التركيز في الآونة الأخيرة على البيئة القائمة على التنمية المستدامة وأثرها على البنية النفسية للإنسان، خاصة البيئة الفيزيقية وما يكتنفها من مشكلات والتي أصبحت تحتل أولى المراتب في سلم أولويات اهتمامات الباحثين في مختلف المجالات العلمية؛ حيث يرى البعض أن علم النفس البيئي يقوم على الدراسة العلمية للعلاقات المتبادلة بين السلوك والبيئة الفيزيقية التي يحدث فيها السلوك ويقوم الأفراد بإحداث تغيير في البيئة أثناء التفاعل معها وفي الوقت نفسه تتغير خبراتهم وسلوكهم بواسطة البيئة، وهذا يبين أن علاقة الفرد مع البيئة القائمة على التنمية المستدامة علاقة متبادلة التأثر والتأثير (نصر، ٢٠٠٤).

وبناء على ما تقدم يرى الباحث أن التنمية المستدامة بأشكالها المختلفة تؤثر إيجابيًّا في التغلب على صعوبات التعلم، فيرى المستجيبون أن دور التنمية المستدامة تساهم في التغلب على صعوبات التعلم، فالتنمية المستدامة بمثابة المحرك لسلوك المتعلم، كما توفر التنمية المستدامة للمتعلم الجو العلمي المناسب، وتجعل من التعليم في الأنشطة التدريسية ذا فاعلية ووظيفة مهمة من وظائف المؤسسات التعليمية المختلفة، وعن طريقه يتم نشر المعرفة وانتقال التراث الثقافي من جيل إلى آخر، والاطلاع على كل جديد ومستحدث في مجالات الدراسة.

أما فيما يتعلق بالفقرة السابعة في المجال التقني كانت نسبة الاستجابة عليها منخفضة (٥٢,٧٣) وهذا يعني وجود فروق فردية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث الاستجابة لأساليب التنمية المستدامة، فمنهم من يستجيب لأساليب التنمية المستدامة ومنهم من لا يستجيب لها، فأساليب التنمية المستدامة لا يلغي مبدأ الفروق الفردية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه:

- هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) في استجابة المعلمين نحو التنمية المستدامة وعلاقتها بصعوبة التعلم تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي والنوع)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين الثالث والرابع والتحقق منهما وذلك على النحو التالي:

أولاً: التحقق من الفرض الثاني الذي نصه:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع".

ويبين الجدول رقم (٥) نتائج اختبار (ت) لفحص الفرضية.

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) تبعًا لمتغير النوع

	البعد	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	دور التنمية المستدامة في المجال التقني	٣,٨٨	٠,٥٢	٣,٥٦	٠,٦٤	١,٥٨	٠,١٢
٢	دور التنمية المستدامة في المجال التربوي	٣,٩٣	٠,٥١	٤,٠٣	٠,٥٠	-٠,٥٤	٠,٥٩
٣	دور التنمية المستدامة في المجال الاجتماعي	٤,٢٨	٠,٦٩	٤,٢٨	٠,٤٩	٠,٠٤	٠,٩٦
٤	التنمية المستدامة كأداة بيد المعلم	٤,٣٢	٠,٥٠	٣,٩٣	٠,٣٠	٢,٧١	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٤,١٠	٠,٤٦	٣,٩٥	٠,٣٩	١,٠٤	٠,٣٠

وبناء على ما تقدم من نتائج، يرى الباحث أن أساليب التنمية المستدامة ليس حكرًا على جنس دون الآخر، حيث تمثل التنمية المستدامة البؤرة الرئيسية التي تتم من خلالها العملية التعليمية؛

ولذلك أصبح من الضروري عند استخدام التنمية المستدامة أن تتلاءم مع الطرق والوسائل والتجهيزات التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

إن استخدام أساليب التنمية المستدامة عند ممارسة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم على نحو يعكس تفهم الفروق الفردية ويراعي الحاجات الخاصة للمتعلمين من شأنه أن يهيئ الفرص لاستثارة التعلم وتشجيعهم لهم.

وليس من شك في أن المعلم لن يستطيع تقديم الخدمات التربوية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات ما لم يكن على معرفة بأساليب التنمية المستدامة وبطبيعة الصعوبة وأثرها على عملية التعلم. ومن سياسات العمل التربوي الفاعل والتنمية المستدامة تبنى التوقعات الواقعية والفهم الحقيقي لمشكلة الطالب وإدراك المؤثرات البيئية على أدائه، فالطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يحتاجون إلى معدات خاصة وأدوات مكيفة يقوم إعدادها وتكيفها على مفاهيم التنمية المستدامة، وهذه المعدات والأدوات تهدف إلى تسهيل عملية التعلم والتفاعل مع البيئة والأداء المستقل دون الاعتماد غير المبرر على الآخرين، علاوة على ذلك فإن من الاعتبارات الأساسية في هذا الصدد إزالة الحواجز البيئية والاقتصادية والاجتماعية والحواجز النفسية التي تشكل في الأساس جوهر أهداف التنمية المستدامة (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥).

ويمكن عزو ذلك إلى أن أساليب التنمية المستدامة لها علاقة بإعداد المعلمين الأكاديمي والمهني وبمدى شعور المعلمين بأهمية أساليب التنمية المستدامة ودورها ومدى التحسن الطارئ على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم نتيجة لاستخدام أساليب التنمية المستدامة كما للخبرة في مجال التدريس دور في ذلك.

أما بالنسبة للمجال الرابع، تم رفض الفرضية الصفرية أي وجود فرق دال إحصائياً على المجال الرابع (التنمية المستدامة كأداة بيد المعلم) يُعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور (المتوسط الأعلى)، ويمكن تفسير وجود علاقة بين كل من درجة امتلاك الكفايات التعليمية لعينة الدراسة ودرجة أهميتها من وجهة نظرهم إلى أن كفايات المعلمين لا تؤثر على اهتماماتهم فقط، ولكنها تؤثر أيضًا على ممارساتهم التعليمية في غرف المصادر، وعلى قابليتهم لإجراء تعديلات على طرائق التدريس التي يستخدمونها لتلبية حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أكد (سميث وليتل، ١٩٩٩، ص ٢٥٣) أن المعلمين سيكونون أكثر فاعلية عندما يعرفون أكثر لأن تعليمهم مرهون بالتجارب والمعرفة والمهارات والقدرات التي يمتلكونها وفق أهداف التنمية المستدامة، ويكون الأمر خطيرًا عندما تكون اهتماماتهم محدودة، فالمعلمون لا يميلون إلى تعليم ما لا يرغبون فيه ويعرفونه (Amye, 2009).

فمعنى ذلك أن دور التنمية المستدامة يصبح لها قيمة أكبر إذا استخدمها المعلم أكثر من المعلمة. ويبرر ذلك أن الرجل يعرف عنه الشدة والقسوة أحيانًا أما المرأة يعرف عنها اللين والعطف، فاستخدام أساليب التنمية المستدامة من قبل المعلم (الذكر) شيء محبوب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأن المتعلمين عرفوا عن الرجل الشدة والقسوة، بينما استخدام أساليب التنمية المستدامة من قبل المعلمة قد يعد أمرًا طبيعيًا وليس لها قيمة كبيرة من وجهة نظر الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأنهم عرفوا عن المرأة اللين والعطف.

التحقق من الفرض الثالث الذي نصه:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام أساليب التنمية المستدامة تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

ويبين الجدول رقم (٦) نتائج اختبار (ت) لفحص الفرضية.

جدول رقم (٦)
نتائج اختبار (ت) تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

	البعد	دبلوم		بكالوريوس فأعلى		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	دور التنمية المستدامة في المجال التقني	٣,٧٠	٠,٦١	٣,٧٦	٠,٥٩	-٠,٢٩	٠,٧٨
٢	دور التنمية المستدامة في المجال التربوي	٤,٠٣	٠,٥٥	٣,٩١	٠,٤٤	٠,٧٢	٠,٤٨
٣	دور التنمية المستدامة في المجال الاجتماعي	٤,٢٩	٠,٦٤	٤,٢٧	٠,٥٤	٠,١١	٠,٩٢
٤	التنمية المستدامة كأداة بيد المعلم	٤,١١	٠,٤١	٤,١٥	٠,٥٢	-٠,٢٢	٠,٨٣
	الدرجة الكلية	٤,٠٣	٠,٤٨	٤,٠٢	٠,٣٨	٠,٠٩	٠,٩٣

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، يتطلب هذا الأمر ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور. ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والإلكترونيات والحاسبات والاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، بما يعرف حاليًا بالتنمية المستدامة (المومني، ٢٠٠٧).

ومن خلال النتائج المتعلقة بالفرض الثالث يرى الباحث أن المعلمين (ذكورًا وإناثًا) الحاملين شهادة الدبلوم أو شهادة البكالوريوس فأعلى يعرفون مدى إسهام أساليب التنمية المستدامة في العملية التعليمية التعلمية مقارنة بغيرهم، وقد يرجع ذلك إلى أن أساليب التنمية المستدامة لها علاقة بإعداد المعلمين الأكاديمي والهمني وبمدى شعور المعلمين بأهمية التنمية المستدامة ودورها ومدى التحسن الطارئ على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم نتيجة لاستخدام أساليب التنمية المستدامة كما للخبرة في مجال التدريس دور في ذلك والدورات التي التحق بها المعلم.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- عمل دورات تدريبية وإرشادية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة تتضمن تنمية مهارات توظيف مستحدثات التنمية المستدامة في التدريس.
- إعادة النظر في المساقات التي تقدمها كليات التربية من حيث تجديد وتوظيف مستحدثات التنمية المستدامة في التدريس.
- إجراء دراسات أخرى تتضمن واقع استخدام مفاهيم التنمية المستدامة في التدريس.
- الاطلاع على أفضل الطرق والأساليب والوسائل المتبعة التي تجعل من أساليب التنمية المستدامة فعالة وتحقق الأهداف المرجوة منها، وهنا يظهر دور المشرف التربوي، في إعداد النشرات التربوية للتوعية، أو عقد الاجتماعية الجماعية للتعرف على أحدث ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث.

المراجع

المراجع العربية:

١- إبراهيم، إلهام جلال، والحارثي، صبحي سعيد. (٢٠١٥). تقنين مقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي في البيئة السعودية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٦٤، الجزء الثاني، يوليو.

٢- أبو رزق، محمد مصطفى. (2011). السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة.

٣- أمبوسعيدي، عبدالله. (٢٠١١). إدماج مفاهيم وموضوعات التربية من أجل الاستدامة. عمان: مجلة تواصل، ع١٤، ص١٦-٢٥.

٤- الأمين، نوال محمد. (2016). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الجزيرة – محلية الكاملين (وحدة المسيد). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

٥- بايزيد، أفنان عبد الله محمد. (٢٠١٨). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدرجة تقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد التاسع عشر.

٦- البخيت، ناهد (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٧- بدر الدين، خديجة محمد. (٢٠١٥). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٣، ص ٥٩١، ٦٠٦.

٨- البدر، عبد العزيز بن إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٠). المعايير المهنيَّة اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٩- البريدي، عبدالله بن عبدالرحمن.(٢٠١٥). التنمية المستدامة مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي. الرياض: العبيكان.

١٠- بن خليفة، فاطيمة. (٢٠١٦). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٨، ص٣٧، ٤٩.

١١- الحارثي، صبحي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

١٢- حسن، عبدالحميد (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١ (١)، ٧٠-١١٢.

١٣- الحمادي، عبد الله. (١٩٩٦). المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر، قطر: جامعة قطر.
١٤- الخزاعي، أحمد. (٢٠٠١). مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
١٥- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠٠٥). المدخل إلى التربية الخاصة، دار حنين للنشر، عمان: الأردن.
١٦- الذويبي، منير (١٤٣٠). الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٧- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، (ورشة عمل) المملكة العربية السعودية، الرياض، وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٩-٢٢ نوفمبر.
١٨- سلامة، رمزي. (٢٠٠٦). التنمية المستدامة: تطور المفهوم من وجهة نظر الأمم المتحدة. بيروت: مؤسسة الفكر العربي: الملتقى الثالث للتربية والتعليم، ص٥٩-٦٦.
١٩- الشمايلة، سمية. (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المتعددة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
٢٠- شوقي، ممادي. (٢٠١٣). النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة قاصدي مرباح، ١٣، ص ٢٣٥، ٢٤٢.
٢١- صالح، ناهد، ومجاهد، هدى. (٢٠٠٤). التقرير الاجتماعي (نظرة للماضي، رصد للحاضر)، رؤية للمستقبل، التقارير الاجتماعية والدولية والأوربية، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، التقرير الاجتماعي المصري.
٢٢- طاهر، قادري محمد. (٢٠١٣). التنمية المستدامة في البلدان العربية بين النظرية والتطبيق. مكتبة حسن العصرية: بيروت.
٢٣- الظاهر، قحطان أحمد(٢٠٠٨). صعوبات التعلم ،الطبعة الثانية الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
٢٤- عبد القادر، حسن. (٢٠٠٤). ثقافة التنمية المستدامة بالمؤسسات التعليمية، ج٨، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٥- عبد الله ، أيمن يحيى و الشهاب ، إبراهيم. (٢٠١٣). السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢١(١)،٢٣٥-٢٦٨.
٢٦- العجلوني، محمد محمود. (٢٠١٣). أثر الحكم الرشيد على التنمية الاقتصادية المُستدامة في الدول العربية، المؤتمر العلمي التاسع للاقتصاد والتمويل الإسلامي، حول النمو والعدالة والاستقرار من منظور إسلامي والمنوي عقده في إسطنبول، تركيا، خلال الفترة ٩-٢٠١٣/٩/١١.

٢٧- العجمي، عبد الرحمن راضي. (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٩، ٥، ص٢١١، ٢٤٣.

٢٨- العربي.

٢٩- عماري، عمار. (٢٠٠٨). إشكالية التنمية المستدامة وأبعادها، ورقة بحث مقدمة ضمن المؤتمر العلمي الدولي حول التنمية المستدامة والكفاءة الاستخدامية للموارد المتاحة، ٠٧-٠٨ أبريل ٢٠٠٨، جامعة سطيف.

٣٠- الغامدي، عبد العزيز بن صقر. (٢٠٠٦) تنمية الموارد البشرية ومتطلبات التنمية المستدامة، الأمن العربي (جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية نموذجاً)، ورقة عمل، الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم، بيروت، ٢٤-٢٦ أبريل.

٣١- غنيمة، محمد متولي. (١٩٩٦). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية، ط١، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣٢- فرح، علي، وحسنين، مودة. (٢٠١٤). مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم. مجلة العلوم الإنسانية، ٣، ١٥، ص٢٩٩، ٣١٩.

٣٣- القحطاني، سارة بنت محمد. (٢٠١٨). تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات التربويَّة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد التاسع عشر.

٣٤- القفاص، وليد كمال عفيفي (٢٠٠٩). صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي، القاهرة: المكتبة العصرية

٣٥- ليلة، علي. (٢٠٠٢). دور المنظمات الأهلية في مكافحة الفقر، الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، الجيزة.

٣٦- مصطفى، رياض بدري (٢٠٠٥). صعوبات التعلم، ط١، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٣٧- مصطفى، عبد السلام. (٢٠٠٠). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٨- المعايطة، داود. (١٩٩٩). فاعلية غرف المصادر كأحد البدائل التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

٣٩- المقداد، قيس وبطاينة، أسامة والجراح، عبدالناصر (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٣)، ٢٥٣-٢٧٠.

٤٠- المومني، خالد سليمان. (٢٠٠٧). التخطيط للنمو المهني للمعلمين، مجلة المعلم.

٤١- ناجي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٠). آثار الإصلاح الاقتصادي على التنمية المستدامة في مصر، مجلة كلية التربية، العدد ٩٥، جامعة الأزهر.

٤٢- نصر، نجم الدين نصر. (٢٠٠٤). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات المعرفة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد ٤٦.

٤٣- نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية (١٤٢١). موقع مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة. تم استرجاعه في تاريخ ١٢-٤-٢٠١٢ من http://www.pscdr.org.sa/ar/publications/Documents/disability-code.pdf

٤٤- هارون، صالح (٢٠٠٤). سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، مجلة ١٣-٣٧، أكاديمية التربية الخاصة.

٤٥- الهيتي، نوزاد. (٢٠٠٩). التنمية المستدامة: الإطار العام والتطبيقات، دولة الإمارات العربية المتحدة نموذجاً. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط١.

٤٦- وزارة التعليم. (١٤٣٧ه). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض.

٤٧- الوقفي، راضي. (٢٠٠٤). أساسيات التربية الخاصة، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٨- الوقفي، راضي. (٢٠٠٥). استراتيجيات التدريس، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٩- الوقفي، راضي. (٢٠٠٦). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، ط١، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٠- يحيى، حسن. (٢٠٠٣). إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنمية في دول الخليج العربي، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة (التنموية في دولة الكويت) جامعة الكويت، كلية التربية ١٢-١٤ أكتوبر.

51- Amy S., (2009): Reading and Writing in the Middle School Foreign Language Classroom: A case study of teacher believes, knowledge and practices in literacy based instruction, unpublished A thesis doctora, in the graduate school of the Ohio State University, USE.

52- Baggett, Connie D., Faulkner, Paula E.(2010) Preparing Future Secondary Agricultural Education Teachers To Work With Students With Learning Disabilities. Journal of Agricultural Education. Vol 51, No 3, pp 88 – 99.

53- Bajaria, P. (2015). A Study on Self-Concept and Parenting Styles in Adolescents with Learning Disabilities. *Indian Journal of Mental Health, 2* (3), 272-276.

54- Baron, L., and Gauntlett, E. (2002). "Housing and Sustainable Communities Indicators Project", Perth, Western Australia: Western Australian Council of Social Service Organizations.

55- Brower, H. (2012), Sustainable development through service learning: a pedagogical framework case example in a third World context, Academy of Management Learning and Education, 10(1),p:58-76.

56- Chan, E., and Lee, G.K.L. (2008). "Critical Factors for Improving Social Sustainability of Urban Renewal Projects," Social Indicators Research, p:85.

57- Commbs, Tessa and Johnson, Deva. (2002): Sustainable Development and Cultural Planning, Watershed Media Center Bristol.

58- Dilworth, Johns, (1995): Professional Teachers Development and the Reform Agnda, Washington.

59- Kristin Stanberry (2011) *Learning difficulties and social skills: What's the connection*.http://www.greatschools.org/parenting/social-skills/792-learning-difficulties-and-social-skills.gs.

الملاحق

الرقم	الفقرة	موافق جدًّا	موافق	محايد	معارض	معارض جدًّا
	المجال الأول: أثر التنمية المستدامة في المجال التقنية					
١	يساعد استخدام المعلم لبرنامج (Fast for Word) من الحاسوب في رفع مستوى مهارات اللغة الشفوية لذوي صعوبات التعلم.					
٢	يساعد استخدام المعلم للجهاز الخاص بتعليم اللغة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على تعلم مهارات اللغة بسهولة ويسر.					
٣	يساعد اللوح التفاعلي في تنمية الإدراك البصري لطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
٤	يساعد استخدام نشاط الصندوق ذي النافذتين مع طلبة ذوي صعوبات في تطوير المفاهيم الرياضية.					
٥	يساعد الهاتف النقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم على حفظ الأرقام وتنمية التآزر البصري الحركي.					
٦	تساعد أجهزة التسجيل والحاسبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تنمية الاستيعاب السمعي وتحسن الدافعية للتعلم.					
٧	أحيانا قد لا يكون لربط أسلوب التدريس بأحد مجالات التنمية المستدامة نصيب في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
	المجال الثاني: أثر التنمية المستدامة من الناحية الاجتماعية					
٨	يساعد نظام المجموعات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاستيعاب القرائي.					
٩	يساعد استخدام أسلوب الخبرة اللغوية في تشجيع طلبة ذوي صعوبات التعلم على تنمية المفردات اللغوية.					
١٠	يساعد استخدام الكتب المصورة التي تخلو من الكلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تطوير تراكيب القصة.					

الرقم	الفقرة	موافق جدًا	موافق	محايد	معارض	معارض جدًا
١١	يساعد تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم أسلوب الرقابة الذاتية التغلب على مشكلات الانتباه.					
١٢	يساعد استخدام المعلم لعبارات قصيرة ومباشرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تحسين القدرة على الاستماع.					
١٣	إشعار الطالب بأهميته في المجتمع يزيد من حماسه للتعلم.					
١٤	يساعد إشعار الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الشعور بالفردية) عند إنجاز المطلوب منه بنفسه دون مساعدة في الابتعاد عن نوبات الغضب أو الانسحاب من النشاط بسبب الفشل.					
١٥	يساعد إعطاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم (فرصًا للاختيار) في تنمية القدرة على صنع القرار وحل المشكلات.					
١٦	يساعد الحوار البناء للطلبة ذوي صعوبات التعلم على تنمية الثقة بالنفس.					
١٧	يساعد التدريب الموزع للطلبة ذوي صعوبات التعلم على زيادة فترة الانتباه وإطالة فترة التركيز.					
١٨	يساعد إعطاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم ملفا خاصا بلون خاص بكل موضوع في تحسين المهارات التنظيمية.					
١٩	يساعد إحساس الطالب ذوي صعوبات التعلم بالاحترام وبأنه محبوب في بيئته التربوية اليومية في تطوير الانتماء للبيئة التعليمية.					
	المجال الثالث: أثر التنمية المستدامة من الناحية التربوية					
٢٠	تساعد استراتيجية الصورة البصرية الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تسهيل عملية الاستيعاب القرائي.					
٢١	تساعد طريقة كاريو في الكتاب المسجل طلبة ذوي صعوبات التعلم على الاستفادة من المثيرات البيئية وقراءة مستوى قرائي أعلى.					

الرقم	الفقرة	موافق جدًا	موافق	محايد	معارض	معارض جدًا
٢٢	تساعد طريقة فيرنالد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التغلب على مشكلة القراءة والكتابة.					
٢٣	يساعد استخدم أسلوب ما وراء المعرفة للطبة ذوي صعوبات التعلم على تعلم التهجئة.					
٢٤	تساعد طريقة الحواس المتعددة طلبة ذوي صعوبات التعلم على تقوية وتكامل قنوات التعلم البصرية والسمعية والحركية واللمسية.					
٢٥	يساعد إعطاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم (جدول يوضح له كيف يقضي وقته) على تحسين قدرة الطالب على إدارة الوقت.					
٢٦	تساعد طريقة جلينغهام وستيلمان الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تعلم الارتباط بين الصوت والحرف.					
	المجال الرابع: أساليب التنمية المستدامة كأداة بيد المعلم					
٢٧	تساعد امتلاك المعلم لمهارات تطبيق مجالات التنمية المستدامة حسب أبعادها الثلاثة على نجاحه في مهنته.					
٢٨	يمكن تطبيق مجالات التنمية المستدامة (الاقتصادية والاجتماعية والبيئية) كأسلوب من أساليب التنمية المستدامة في المواد العلمية والأدبية.					
٢٩	التوقيت المناسب عند ربط أسلوب التدريس بأحد مجالات التنمية المستدامة قد لا يزيد من فرص نجاح الهدف منها.					
٣٠	يرتبط أسلوب التدريس المناسب لطلبة ذوي صعوبات التعلم بأحد مجالات التنمية المستدامة بسنوات الخبرة للمعلم.					
٣١	المعلم الناجح يربط أساليب التدريس جميعها بمجالات التنمية المستدامة.					
٣٢	تساعد على تسخير الإمكانات اللامتناهية من أجل إحلال تنمية مستدامة اقتصادية واجتماعية وبيئية وتعليمية.					

الرقم	الفقرة	موافق جدًا	موافق	محايد	معارض	معارض جدًا
٣٣	تساعد على تعزيز أنشطة البحث والتطوير لتعزيز تكنولوجيا المعلومات المواد الجديدة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واعتماد الآليات القابلة للاستفادة منها في عملية التعلم.					
٣٤	تساعد على تحسين أداء المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة من خلال مدخلات معينة مستندة إلى التكنولوجية الحديثة.					
٣٥	تساعد على استحداث أساليب تعليمية جديدة تراعي الفروق الفردية.					
٣٦	تساعد على تعزيز القدرات في العلوم والتكنولوجيا والابتكار، بهدف تحقيق الاقتصاد المعرفي القائم على المعرفة.					
٣٧	تساعد على وضع الخطط اللازمة لتنفيذ الدروس.					
٣٨	تساعد على دمج خطط واستراتيجيات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية مع الخطط الدراسية والبرامج التعليمية لتحقيق أهداف معرفية ووجدانية ونفس حركية.					
٣٩	تساعد على إعداد سياسات وطنية للابتكار واستراتيجيات جديدة للتكنولوجيا مع التركيز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.					
٤٠	تعمل على توفير ثقافة واعية لتنظيم التقويم المرحلي المستديم لجميع محاور الهيكلة العامة للتعلمة والاستفادة منه لمواءمة معايير أنظمة التعليم مع المعايير الدولية.					