مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلُّم النّشِط لدى مُعلِّمي صُعُوبات التعلُّم وسُبُل علاجها

إعداد

أ/ آمنة بنت محمد الغامدي

درجة ماجستير الآداب في التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت الدراسة تعرف مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم وسبل علاجها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداةً لدراستها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم للمرحلة الابتدائية، البالغ عددهم (٢٠٥) من المعلمين والمعلمات بمحافظة الطائف، حيث يبلغ عدد المعلمين فيها (١٢٤) معلماً، وعدد المعلمات(٨١) معلمةً، أما عَيّنة الدراسة فقد تمثلت في عَيّنة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (٩٨) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أظهرت النتائج أن هناك موافقة من أفراد عَيّنة الدراسة على مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم، وقد جاءت المُعوّقات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الأولى، تليها المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، بينما جاءت المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم بالمرتبة الأخيرة، أوضحت النتائج أن هناك موافقة من أفراد عَيّنة الدراسة على سُبُل علاج مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم، وقد جاءت سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية في المرتبة الأولى، تليها سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، بينما جاءت سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم بالمرتبة الأخيرة.

Abstract:

This study aimed to recognize obstacles that hinder using active learning strategies by learning disability teachers. To achieve aims of the study , the researcher used a descriptive analytic method and used a questionnaire as an instrument for her study. Population of the study consisted of all male and female learning disability teachers in the primary level in Taif (n= 205). Male teacher were 124 and female teachers were 81. Sample of the study was selected using random sampling and consisted of 98 teachers. The study revealed the following results: Results showed that participants agree on obstacles that hinder using active learning strategies by learning disability teachers. obstacles related to the teacher came first, followed by obstacles related to the school environment. obstacles related to the learner came last. Results showed that participants agree on ways to overcome obstacles that hinder using active learning strategies by learning disability teachers. Ways to overcome obstacles related to the school environment came first, followed by ways to overcome obstacles related to the teacher. Ways to overcome barriers related to the learner came last.

المقدمة:

تكمن الخطورة فيما يتعلق بصُعُوبات التعلم في ما يسمى بالإعاقة الخفية، والتي تؤثر سلبًيا وبشكل مباشر ورئيس على التحصيل الدراسي والصحة النفسية للتلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم، ولذلك كان نجاح العملية التعليمية والتربوية هدفاً أساسيًا لجميع العاملين في ميدان صُعُوبات التعلم، وهو ما أقرّته اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من أهمية توفير كافة الحقوق والخدمات للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالمساواة مع أقرانهم العاديين؛ وذلك تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، وإزالة جميع المُعوّقات التي قد تحول دون تنفيذ ذلك(اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة،٢٠٠٦).

وحيث يُعد الاهتمام بتعليم التلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم من أبرز الحقوق التي يجب أن تقدَّم لهم على أكمل وجه (أبو نيان،٢٠١٤). فقد سعت المملكة العربية السعودية إلى تقديم أفضل الخدمات التعليمية للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، عن طريق تقديم الخدمات التربوية الخاصة، والمتمثلة في اكتشاف حالات صُعُوبات التعلم، ومن ثم تشخيصهم وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم (يعقوب، ٢٠٠٩).

ويُعد من أهم الأهداف الأساسية التي تسعى إليها كافة الأنظمة التربوية الحديثة، هو الاهتمام بتحقيق النمو الشامل لشخصية التلميذ في كافة الجوانب، وتُعتبر فئة صُعُوبات التعلم هي الأكثر حاجة إلى تحقيق ذلك (أبوهدروس، الفرا،٢٠١١). مما يتطلب إجراء تدابير فعالة، وإيجاد بيئة تعليمية داعمة تعزز مواطن القوة، وتقلص مواطن الضعف، وتسمح بتحقيق أقصى قدر ممكن من النمو الأكاديمي للتلاميذ، ولا يتأتّى ذلك إلا من خلال استخدام الاستراتيجيَّات التعليمية كأداة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة، وتساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتراعي الفروق الفردية، والقدرات المختلفة بين التلاميذ (عواد، الإمام، ٢٠٠٧).

ويقتضي اختيار الاستراتيجيَّات التدريسية ملاءمتَها لخصائص المتعلمين من ناحية، وتمكُّن المعلم، وإجادته في ممارستها من ناحية أخرى (التركي، ٢٠١٣). وقد أضحت الاستراتيجيَّات التقليدية في تدريس ذوي صُعُوبات التعلم عاجزة عن تحقيق أهدافها، مما يستدعي ضرورة استناد التعليم على الأساليب الحديثة؛ لاستثارة نشاط وفاعلية المتعلمين (محمد، ٢٠١٢). فقد أكد التربويون والمهتمون بتعليم ذوي صُعُوبات التعلم على استخدام الاستراتيجيَّات التدريسية الحديثة التي تعتمد على التعلم النَّشِط، حيث يُعد من أكثر أنماط التعلم حداثة (الهلالي، ٢٠١٠).

وإذ تنبثق أهمية التعلم النَّشِط من أُطُر النظريات التربوية الحديثة، والتطور التِقني والمعرفي، الذي تمثل في التغير الكبير لدور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، فلم يعُدْ دور المعلم هو الملقِّن، والمصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح موجهاً وميسراً للعملية التعليمية، وأحد مصادرها المختلفة (رفاعي، ٢٠١٢؛ ياسين، ٢٠١٣). ويبرز دور التلميذ بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة، وتطبيق ما تعلمه في الحصة الدراسية، ويلغي الدور السلبي الذي يقتصر على استقبال المعلومات والأفكار، والاحتفاظ بها، مما يتسبب في نسيانها، وعدم القدرة على تذكرها في المستقبل (سعادة، إشتيه، أبو عرقوب، ٢٠٠٦).

ولذا تُعد استراتيجيَّات التعلم النَّشِط من طرق التدريس المهمة، ولها مكانتها بين استراتيجيَّات التدريس العديدة، والتي أثبتت مؤخراً العديد من الأبحاث التربوية والنفسية أهميتها، ولكن عند النظر إلى واقع استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط في العملية التعليمية لذوي صُعُوبات التعلم نجد أنه لا زال يشوبه الكثير من القصور، فقد وجهت العديد من الانتقادات إلى العملية التعليمية في كونها جعلت من المتعلم عنصراً سلبياً فيها، وأهملت النشاط الذاتي للمتعلم على الرغم من كونه خاصية أساسية لحدوث التعلم (التركي، ٢٠١٣). لذلك لا تزال هناك حاجة مُلحّة لتطوير الواقع التدريسي الحالي ولمواجهة التحديات التي قد تعوق عملية التعليم، وتفعيل كل ما يلزم للارتقاء بالكفاءات التدريسية في ذلك؛ باستخدام أساليب أكثر حداثة وفاعلية من السابق.

ونظرا لأهمية تطبيق استراتيجيَّات التعلم النَّشِط في العملية التعليمية لذوي صُعُوبات التعلم جاءت هذه الدراسة للكشف عن مُعوّقات تطبيقها لدى معلمي صُعُوبات التعلم وعن مدى مساهمة سُبُل العلاج في تخطّي تلك المُعوّقات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أكدت ليرنر Lerner على أن من أهم عوامل نجاح الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم في غرف المصادر هو مدى قدرة المعلم على توظيف مهارات التدريس الفعال، واستخدام الاستراتيجيَّات التدريسية الملائمة لإمكانيات التلاميذ وقدراتهم (في الإمام، عواد، ٢٠٠٧). وكذلك أورد دليل معلم صُعُوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم لعام (٢٠١٣) بأن من أهم واجبات معلم صُعُوبات التعلم، هو السعي إلى تنمية مهاراته العلمية والمهنية، ومن ذلك تطوير طرق واستراتيجيَّات التدريس المستخدمة في العملية التعليمية (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٣). وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى فاعلية استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، كدراسة الزعبي (٢٠١٢) والتركي (٢٠١٣) وأبو هدروس، الفرا (٢٠١١) ومحمد (٢٠١٢)، إلا أن هناك ضعفاً في كفاءة المعلم في استخدام الأساليب الحديثة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، (العايد، الشربيني، كمال، عقل، ٢٠١١). كما أكد الزعبي (٢٠١٢) على أن استخدام طرق التدريس التقليدية في تدريس مادة الرياضيات لذوي صُعُوبات التعلم أدى إلى ضعف تحصيلهم الدراسي، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المادة المتعلّمة. ولا تزال الطريقة التقليدية هي الأكثر استخداما بين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم، مما ساهم في جعل التلاميذ أكثر سلبية واعتماداً في تعليمهم على الآخرين، فقلّتْ الدافعية للإنجاز والثقة بالنفس (الفرا، أبو هدروس، ٢٠١١).

ومن خلال ما لمسته الباحثة من واقع تجربتها الميدانية من قلة استخدام معلمات صُعُوبات التعلم لاستراتيجيَّات التعلم النَّشِط في العملية التعليمية، وكذلك ندرة الدراسات التي تبحث في موضوع استراتيجيَّات التعلم النَّشِط بين معلمات صُعُوبات التعلم، من هنا تبرز مشكلة البحث بالحاجة إلى إجراء دراسة تقف على موضوع مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم، والكشف عن سُبُل علاج تلك المُعوّقات. ولذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم وما سُبُل علاجها؟

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتعلق بالبيئة لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟
٢. ما مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتعلقة بالمعلم لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟
٣. ما مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتعلقة بالمتعلم لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟
٤. ما سُبُل علاج مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم.
٢. التعرف على سُبُل علاج المُعوّقات التي تحول دون استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تساهم هذه الدراسة في إبراز أهم سُبُل علاج المُعوّقات التي تواجه معلمي صُعُوبات التعلم عند استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط، والتوصل إلى توصيات ومقترحات في ضوء ذلك.

٢. تبرز أهمية استراتيجيَّات التعلم النَّشِط ودورها الفاعل في نجاح العملية التعليمية مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم.

٣. الإثراء العلمي لمجال استراتيجيَّات التعلم النَّشِط مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. الحصول على تقييم علمي عن مُعوّقات تطبيق استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم في الميدان.

٢. تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية من معلمين، ومشرفين تربويين إلى ضرورة تفعيل استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط، ومحاولة تذليل العقبات أمامها.

٣. تساهم في إعادة النظر في برامج إعداد معلمي صُعُوبات التعلم، والتركيز على الجانب التطبيقي لهذه الاستراتيجيَّات، مما ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الزمانية**: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٧ – ١٤٣٨ه.

٢. **الحدود المكانية**: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف المُلْحَق بها برامج صُعُوبات التعلم، بنين _ بنات.

٣. **الحدود البشرية**: معلمو ومعلمات التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية المُلْحَق بها برامج صُعُوبات تعلُّم في محافظة الطائف.

٤. **الحدود الموضوعية**: تقتصر هذه الدراسة على معرفة مُعوّقات استخدام معلمي صُعُوبات التعلم لاستراتيجيَّات التعلم النَّشِط مع التلاميذ، وأهم سُبُل علاجها.

مصطلحات الدراسة:

١. **المُعوّقات:** Obstaclesيعرف العبد الكريم (٢٠١١، ص٣٩٦) المُعوّقات بأنها: "هو ما يحدث في المدرسة من الظروف والإجراءات الإدارية، أو الفنية مما يمنع، أو يحدّ من استخدام المعلم لطرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على المشاركة الفاعلة من المتعلم، وتشجيعه على التفكير والتفاعل أثناء عملية التدريس، مثل طريقة التعلم التعاوني، وطريقة الاكتشاف الموجه، وطريقة الاستقصاء، وطريقة العصف الذهني، ونحوها من الطرائق والأساليب التي لا تعتمد على الإلقاء والتلقي السلبي من المتعلم".

وتعرّف المُعوّقات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: هي العقبات أو الصُعُوبات التي تواجه معلمي صُعُوبات التعلم عند استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط مع تلاميذهم في العملية التعليمية، فتمنعهم من استخدامها، أو تقلّل من الفرص المتاحة لتطبيقها، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها في الإجابة على أداة الدراسة (محور المُعوّقات).

٢. **الاستراتيجية:** The strategy"هي مجموعة من الإجراءات، والفعاليات، والأنشطة التي تسهم في تحقيق النواتج التعليمية من المعارف والمعلومات، والقيم والاتجاهات، والسلوكيات، والمهارات "(الرفاعي، ٢٠١٢، ص١٥٨).

وتعرف الباحثة الاستراتيجية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: خطوات منظمة يتبعها المعلم عند تخطيط الدرس وتنفيذه مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم لتحقيق الأهداف المرغوبة.

٣. **التعلم النّشِط:** Active Learning "هو ذلك النوع من التعلم الذي يركز على التلاميذ ومشاركتهم، واندماجهم أثناء العملية التعليمية، وذلك باستثمار إمكانيات وطاقات كل تلميذ حسب قدراته الذهنية " (مصطفى، ٢٠٠٦، ص ص١١-١٢).

ويُعرّف التعلم النّشِط إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الأساليب والإجراءات التي تقوم على التفاعل المشترك بين المعلم والتلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم داخل غرفة المصادر، بحيث يكون التلميذ عنصراً إيجابياً ونشِطاً في بناء المعرفة، ويكون المعلم مُوجّهاً ومُيسِّراً للعملية التعليمية لتحقيق أهداف محددة.

٤. **صُعُوبات التعلم:** learning disabilities: **عرّفها** الدليل التنظيمي للتربية الخاصة(١٤٣٧، ص ١٠) بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع و التفكير و الكلام ، والقراءة و الكتابة (الإملاء ، التعبير، والخط) والرياضيات والتي لا عود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" ويعرّف معلمو صُعُوبات التعلم إجرائيا في هذه الدراسة بأنهم: معلمو ومعلمات صُعُوبات التعلم الموكل إليهم تعليم التلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية داخل غرفة المصادر بمحافظة الطائف، وهم المسئولون عن عملية اكتشاف حالات صُعُوبات التعلم وتشخيصها ووضع البرامج العلاجية لها.

دراسات سابقة:

تناولت دراسة فيليباتو، وكالدي (Filippatou & Kaldi, 2010) مدى فعالية التعليم القائم على المشاريع ـــ وهو من استراتيجيَّات التعلم النّشِط ـــ في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة تفاعل الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم مع أسلوب مجموعات التعلم. طبقت الدراسة المنهج التجريبي؛ حيث تكونت عَيّنة الدراسة من جزء من عينة لدراسة أكبر، حيث بلغ عددهم (٩٤) طالب من قدرات تعليمية مختلفة من فصول من الصف الرابع الابتدائي، في ست مدارس من المرحلة الابتدائية في اليونان إلا إنها ركزت على الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم ، وقد تم تطبيق المشروع التعليمي في ثمانية أسابيع تخللها العديد من الأنشطة المتمحورة حول موضوع مجموعات التعلم والتعليم من خلال المشاريع، وكان الموضوع الرئيس للمشروع التعليمي حول الحيوانات المائية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على منهاج المشاريع، ومجموعات التعلم، كما أظهرت النتائج تفضيل الطلاب لأسلوب التعليم التجريبي عن التعليم التقليدي؛ وذلك لأنَّه يؤدي إلى زيادة مشاركتهم وتفاعلهم في العملية التعليمية، وأوصت الدراسة بأهمية تضمين نشاطات التعلم القائم على المشاريع ومجموعات التعلم في المنهاج الدراسي، وذلك لفاعليته في تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة علوان (٢٠١١) التحقق من فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صُعُوبات التعلم، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٤٠) طالبًا، وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية بمدينة عمان، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وقد أعد الباحث مقياسًا لاختبار مهارات القراءة، وأظهرت النتائج أنَّ البرنامج التدريبي كان فاعلًا في تحسين تعلم مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلم؛ حيث توجد فروق في مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت الزعبي (٢٠١٢) بدراسة هدفت اكشف عن فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيَّات التعلم النّشِط؛ (التعلم باللعب، والتعلم الذاتي، والحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والعصف

الذهني، والعمل في مجموعات، والتعلم من الأقران) لتنمية بعض العمليات الرياضية، والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، وتكونت عَيّنة الدراسة من (٣٢) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن لديهم صُعُوبات في الرياضيات في دولة الكويت، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام التعلم النَّشِط، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأعد الباحث اختبارًا قبليًّا وبعديًّا للتحصيل، وكذلك مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة السناني (٢٠١٢) تعرف مُعوّقات استخدام التعلم النَّشِط في المدارس المتوسطة في المدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطُبِّقت الدراسة على عَيّنة مكونة من (٢٣٢) معلمًا، وأعد الباحث استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية في الترتيب الأول، ثم المُعوّقات المتعلقة بالطالب، ثم المُعوّقات المتعلقة بالمقررات الدراسية، ثم المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، وجاء في الترتيب الخامس والأخير المُعوّقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، وأوصت الدراسة بتوفير ميزانية خاصة تستخدم لتوفير الوسائل والإمكانيات التي يحتاجها التعلم النَّشِط، وتدريب وتأهيل الإدارات المدرسية بأهمية استخدام أساليب التعلم النَّشِط، وتشجيع المعلمين على استخدامها وإقامة الدورات التدريبية من قبل مدربين ذوي كفاءة عالية، وتقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين الذين يستخدمون التعلم النَّشِط.

واستهدفت دراسة الأحمدي (٢٠١٢) تعرف واقع استخدام استراتيجيَّات التعلم المتمركزة حول الطالبة لدى معلمات التربية الأسرية في المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. وقد بلغت عَيّنة الدراسة (٩٣) معلمة. وأسفرت الدراسة عن أهم المُعوّقات وفقًا للترتيب الآتي: كثرة أعداد الطالبات في الفصل الدراسي، ضعف الإمكانيات المادية في بيئة التعلم، عدم كفاية زمن الحصة، عدم توافر دورات تدريبية متاحة خاصة بها أثناء الخدمة، عدم دراستها في مؤسسة الإعداد قبل الخدمة، يتطلب تطبيقها وقتًا طويلًا يتعارض مع الخطة الزمنية للانتهاء من تدريس المقرر، ضعف مشاركة وتفاعل الطالبات عند استخدامها، صعوبة ضبط الفصل أثناء استخدامها. وجاء ترتيب المقترحات الممكنة لرفع مستوى استخدامها تبعًا لدرجة الأهمية كالآتي: التعريف بالمواقع التعليمية على شبكة الإنترنت ذات الاهتمام باستراتيجيَّات التعلم، الاهتمام بالتطبيق أثناء الدراسة المنهجية لمقررات طرائق التدريس في مؤسسة الإعداد قبل الخدمة، والتعاون بين هيئات البحث العلمي والمعلمات لتزويدهن بالنتائج العلمية للدراسات والأبحاث التربوية في مجال طرائق التدريس، الاستفادة من النشرات التربوية في التعريف باستراتيجيَّات التعلم، إقامة دورات تدريبية في مجال استراتيجيَّات التعلم وإلزام المعلمات بحضورها كل عام، تزويد المعلمات بنتائج المؤتمرات والندوات التي تعقد لمناقشة طرائق التدريس الحديثة، متابعة المشرفة التربوية لاستخدام طرائق تدريس حديثة من قبل المعلمات.

كما ذكرت دراسة البصير، وأبو هدرة (٢٠١٥) فاعلية استخدام استراتيجيتَي تعلم نشط في خفض أعراض النشاط الزائد، وتحسين التحصيل الدراسي لدى عَيّنة من التلميذات أولات صُعُوبات التعلم، واشتملت عَيّنة الدراسة على ست تلميذات تم اختيارهن قصديًّا بمدينة الدمام، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين القياس القبلي والبعدي في أعراض النشاط الزائد، وفي تحسن مستوى الإنجاز الأكاديمي في اللغة العربية، والرياضيات لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية استراتيجيَّات التعلم النَّشِط في خفض أعراض النشاط الزائد من جانب، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي من جانب آخر.

وهدفت دراسة أخضر(٢٠١٦) تعرف مدى تطبيق الاستراتيجيَّات الحديثة في تدريس ذوي الإعاقة، وركزت الباحثة على سبع استراتيجيَّات حديثة تمثلت في: (تدريس الأقران، مسرحة المناهج، لعب الأدوار، التمثيل الصامت، التربية المتحفية، خرائط المفاهيم، التعلم النَّشِط)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، معتمدة على الاستبانة أداة للدراسة، والتي تم تطبيقها على عَيّنة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة، والتعليم العام في المعاهد والبرامج في المملكة، وبلغ إجمالي أفراد الدراسة (٧٥) معلمًا، ومعلمة، وتبين أنَّ من أهم مُعوّقات تطبيق استراتيجيَّات التدريس الحديثة: كثافة المحتوى الدراسي، ونقص بعض الأدوات والأجهزة في المدرسة، وقصور استخدام الطلاب من ذوي الإعاقة لمهارات التفكير العليا، وأوصت الدراسة على التركيز في برامج إعداد معلم التربية الخاصة على مقرر استراتيجيَّات التدريس الحديثة، وكيفية توظيفها مع ذوي الإعاقة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

وهدفت دراسة سينسيبو، وسينسيبو(Sencibaugh & Sencibaugh, 2016) تعرف مدى فاعلية تطبيق استراتيجيَّات التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تمت دراسة وتحليل ست دراسات تم إجراؤها ما بين ٢٠٠٠ و٢٠١٤ على أثر التعلم التعاوني على الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني بأنواعها: (التعلم بالفصول ذات الأعداد الكبيرة، التعلم عن طريق التعاون مع الزملاء، التعاون بين الأطفال ذوي مستوى التحصيل المنخفض والمرتفع)، أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، بالإضافة إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وقد أوصت الدراسة بأهمية إجراء المزيد من الدراسات لبحث مدى فاعلية التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صُعُوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة أنَّها تشابهت مع الدراسة الحالية في استخدامها للتعلم النَّشِط، والكشف عن مُعوّقاته بمختلف المصطلحات المرادفة لمعناه: (استراتيجيَّات التعلم النَّشِط، التعلم التعاوني، الألعاب التعليمية، التعلم بالمشاريع، استخدام الحاسوب، استراتيجيَّات التدريس الحديثة، الاستراتيجيَّات المتمركزة على الطالب) من وجهة نظر التربويين في الميدان، وكما طرحت التوصيات والحلول الملائمة لتفعيل تلك الاستراتيجيَّات، وتخطي تلك المُعوّقات.

وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (Sencibaugh and Sencibaugh,2016 ؛ Savidis, 2007؛ Filippatou and Kaldi, 2010؛ في توجهها نحو استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم؛ حيث أثبتت تلك الاستراتيجيَّات فاعليتها مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، وأدت إلى تطوير اتجاهاتهم نحو عملية التعلم، ورفعت من مستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى زيادة مشاركتهم وتفاعلهم في العملية التعليمية، وهذا ما دفع الباحثة لتناول مُعوّقات استخدامها من قبل المعلمين لوضع حلول تساهم فعليًّا في تفعيلها، ومواجهة تلك التحديات لبناء بيئة علمية أكثر جودة وكفاءة من السابق، في الوقت الذي يندر فيه تناول تلك الدراسات على هذه الفئة -على حد علم الباحثة.

كما تشابهت خصائص أفراد العينة في دراسة (أخضر، ٢٠١٦) مع عَيّنة الدراسة الحالية في كونهم معلمي صُعُوبات تعلم.

واختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمعها وعينتها، كما اتفقت مع بعضها في المنهج المستخدم

وتميزت الدراسة الحالية في أهميتها عن الدراسات السابقة في كونها موجهة لمعلمي صُعُوبات التعلم، وهو ما يعطي الدراسة خصوصية أكثر، ويجعل من التوصيات التي تنتج عنها أكثر فاعلية بعكس الدراسات السابقة؛ والتي كانت موجهة لمعلمي التعليم العام، وكما أنَّها تقوم باكتشاف مُعوِّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط بشكل أكثر شمولية وعمق، وتقدم سُبُلًا لعلاجها

الإطــار النظــري:

المحور الأول: صُعُوبات التعلم

١- تعريف صُعُوبات التعلم:

بعد تطور مفهوم صُعُوبات التعلم، وتعدد المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة تعلم بعض التلاميذ بطريقة طبيعية على الرغم من سلامة الحواس والقدرات العقلية اللازمة للتعلم، ظهر العديد من التعريفات التي اتصفت بالتنوع؛ فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالناحية التربوية، ومنها ما يميل إلى الناحية الطبية، وغير ذلك في مجالات العلوم الأخرى (الشربجي، ٢٠٠٤).

ونظراً لاختلاف العلماء في طرح تعريفات محددة لصُعُوبات التعلم فإنه سيتم التطرق هنا إلى أهم التعريفات في هذا الجانب، وهي:

أ- التعريف الطبي

برز مصطلح صُعُوبات التعلم في أواسط القرن العشرين، وقد تأثر هذا المصطلح بالعديد من المصطلحات الطبية التي ركزت على الأسباب العضوية لمظاهر صُعُوبات التعلم، مما نتج عنه مصطلح الإصابة الدماغية، والخلل الوظيفي الدماغي البسيط، ولكن تلك المسميات لم تنل إعجاب الكثير من المتخصصين، والباحثين في مجال صُعُوبات التعلم، "(الباطينة، الرشدان، السبايلة، الخطاطبة، ٢٠١٠، ص٣٠).

في حين عرف إبراهام (Ebraham,1992,235) صُعُوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعتبر مجموعة غير متجانسة من الحالات وليست فئة واحدة، وليس لها سبب واحد، وتُظهر هذه الفئة مجموعة مختلفة ومتعددة من الصفات، ولديهم تفاوت بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية ويعانون من صعوبة في تجهيز المعلومات.

ب- التعريف التربوي:

يعتبر العالم "كيرك" أول من أطلق مسمى صُعُوبات التعلم عندما قام بأول جهوده لتعريف هذا المصطلح في عام (١٩٦٢م)، والذي نص على أن صُعُوبات التعلم "ترجع إلى عجز، أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب؛ نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ، أو اضطراب انفعالي، أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية، أو تعليمية (الباطينة، وآخرون، ٢٠١٠، ص٣٠).

ولكن وُجهت العديد من الانتقادات لهذا التعريف، ولذلك قام المهنيون والآباء والوكالات الحكومية بمحاولة تطوير هذا التعريف بحيث يكون تفسيره واضحا ومقنعا؛ لأن وجود تعريف واضح، يسمح للمهنيين بتشخيص الطفل بدقة والتعامل معه ومعالجته بفاعلية وتحفيزه بالشكل الكافي الذي يساعده على تحسين مستوى حياته (protheroe & Clarke. 2008. 34)، وقد أدى ذلك إلى مرور مفهوم صُعُوبات التعلم بالعديد من التعريفات، ويعد من أكثرها استخداما وشيوعاً هو تعريف كيرك وكالفنت (Kirk-Kalvent,1984/1988,15) إذ عرّفا صُعُوبات التعلم بأنها:

"أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى خلل وظيفي مخي بسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسه الكلام. ولا يشمل الصُعُوبات الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي".

ونلاحظ من التعريف السابق أنه قد شمل العديد من الخصائص والعناصر التي اتفق عليها معظم الباحثين والعاملين في مجال صُعُوبات التعلم، يمكن إيجازها فيما يلي:

- أن يتصف الطفل بشكل من أشكال الانحراف في إطار النمو الذاتي.
- أن لا تكون الصعوبة ناتجة عن إعاقة.
- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.
- أن يكون للصعوبة صفة سلوكية، مثل: النطق، التفكير، الفهم.
- أن يكون هناك تفاوت بين التحصيل الأكاديمي المتوقع للتلميذ والتحصيل الحقيقي، وذلك لأن التلميذ لديه نسبة ذكاء عادية أو أعلى من المتوسط. ويستثني التعريف ذوي الإعاقات الأخرى المختلفة. (الشربجي، ٢٠٠٤).

ج- التعريفات الفيدرالية للولايات المتحدة الأمريكية (المؤسسات والهيئات):

- **تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصُعُوبات التعلم** National Joint committee) for Learning Disabilities Definition، ١٩٨١):

تم استخدام هذا التعريفات وذكرها هنا لتطور وتقدم الولايات المتحدة في هذا المجال ، وقد ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات الموجهة إلى التعريف الفيدرالي الصادر في عام (١٩٧٧) لتلافي سلبيات التعريف السابق، ونص علىأنصُعُوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من تلك الاضطرابات التي تظهر على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الإنصات، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، وتعتبر مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، كما أنها ترجع إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تتزامن مع حالات أخرى للإعاقة كالإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي أو السلوكي، أو مع العوامل البيئية كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكافي وغير الملائم، أو العوامل النفسية الجينية، فإنها لا تعتبر في اقع الأمر نتيجة مباشرة لتلك الحالات أو العوامل، حيث أنها لا ترجع لها مطلقا (السرطاوي، السرطاوي، خشان، أبو جودة، ٢٠٠١؛ Hammil,1990).

-تعريف اللجنة القومية المشتركة لصُعُوبات التعلم (١٩٩٤):(NJCLD)

قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصُعُوبات التعلم بإضافة بعض التعديلات التي تستوجب إدخالها على التعريف السابق لعام (١٩٨١) والتي اشتملت على بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصُعُوبات التعلم، مثل: مشكلات الإدراك الاجتماعي والضبط الذاتي للسلوك ومشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص على أن " صُعُوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تُعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تُكتسب في المجالات الأكاديمية، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة

حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أم الاقتصادي أم نقص فرصة التعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة" (عبد الواحد، ٢٠١٠، ٣٣).

وتعرّف الباحثة صُعُوبات التعلم بأنها: عبارة عن اضطراب يصيب العمليات النفسية الأساسية مما ينتج عنه مظاهر حادة تتمثل في صُعُوبات نمائية أو أكاديمية، والتي يتم تشخيصها من قِبل معلم صُعُوبات التعلم.

٢- خصائص الأطفال ذوي صُعُوبات التعلم

تكمن المشكلة هنا في أن الأطفال الذين يعانون من صُعُوبات التعلم لديهم سمات وخصائص مشتركة. ولا يوجد طفلان متطابقين، ولكن هناك بعض الموضوعات والسمات المشتركة التي تجمع بين أبناء هذه الفئة التي تعاني من المشكلات التعليمية (Martin ,Grant. 1995 .2).

وقد اجتمعت آراء الباحثين والمهتمين في هذا المجال حول العديد من الخصائص المشتركة والتي من الممكن أن تكون بمثابة محطات لتشخيص التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، نوردها في التالي:

- **الخصائص المعرفية:**

- إن انخفاض التحصيل الدراسي للتلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم هو من أبرز الخصائص التي تميزهم عن أقرانهم العاديين حيث يُظهر التلاميذ ذوو صُعُوبات التعلم فروقا واضحة بين تحصيلهم الدراسي المتوقع وتحصيلهم الفعلي، كونهم يحصلون على درجات ذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسط ويقابله انخفاض ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي.
- اضطراب وقصور في العمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك والتذكر والانتباه وتتضح فيما يلي: القابلية للتشتت Distacibility وقصور الانتباه والتركيز: ويظهر هذا السلوك لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم حيث يظهر تشتت انتباههم إلى مثيرات أخرى مختلفة، ولا يستطيعون تركيز الانتباه سوى فترات محددة، وهذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى ضيق الانتباه لديهم.
- اضطراب في التمييز السمعي، فلا يستطيع تمييز ما يسمعه ويفشل في ربط المصدر بما يسمع، مما ينتج عنه عجز في تقديم الاستجابة الصحيحة والمتوقعة منه.
- اضطراب الإحساس البصري، يفقد القدرة على التمييز بين الأحرف إذ يدركها على هيئة أحرف متشابهة، وبالتالي يفشل في أداء المهام المتعلقة بالقراءة.
- اضطرابات الذاكرة ويتضمن اضطراب الذاكرة كلاً من الذاكرة السمعية والبصرية، وهذا ما يعيق عملية التعلم بشكل حاد، لأن الحاجة إلى عملية التذكر السمعي مهمة جدا من أجل الاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها في عملية التعلم عند الحاجة إليها.
- ضعف القدرة على التذكر وتشفير وتجهيز المعلومات.
- عدم القدرة على معرفة الاتجاهات والأماكن مثل: (فوق، أسفل، يمين، يسار) مما يوقع عنه فشل في اتباع التعليمات.
- ضعف القدرة على التفكير مما يسهم في تدنّي قدراته في معرفة العلاقة بين السبب والنتيجة فضلا عن عدم الإبداع في الأداء (سالم، محمود والشحات، مجدي وعاشور، أحمد، ٢٠٠٣؛ العريشي، رشاد، علي، ٢٠١٥).

- **الخصائص الاجتماعية:**

توجد العديد من الخصائص الاجتماعية التي تميز التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم عن غيرهم والتي تؤثر على تقدمهم الدراسي وتكيفهم الاجتماعي، وتتمثل في ما يلي:

- قصور في تكوين المهارات الاجتماعية مع الآخرين، مما يجعلهم أكثر عزلة وأقل تمسكا بالرفاق والأصدقاء.
- عدم القدرة على القيام بمتطلبات الحياة الاجتماعية المطلوبة منهم.
- لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم ونحو الآخرين.
- ضعف في القدرة على تنظيم أوقات الدراسة والإقبال على الاستذكار.

- **الخصائص السلوكية:**

- يعاني التلاميذ ذوو صُعُوبات التعلم من النشاط الزائد، ويُعد مشكلةً لدى التلميذ إذا زاد معدل حدوثه ثلاثة أضعاف لدى الفرد العادي في الموقف نفسه، وفي مثل نفس الظروف، وبالتالي نقول إنه يعاني من مشكلة فعلية.
- ضعف النشاط والحركة وهو عكس النشاط المفرط ويعد أقل شيوعا بين التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم.
- القلق والعدوانية والاندفاعية.
- عدم القدرة على تحمل المسؤولية، وتحميل المعلم مسؤولية التعلم.

- **الخصائص النفسية:** تؤثر الخصائص النفسية للتلميذ على أدائه الأكاديمي ودافعيته لإنجاز المهام المطلوبة منه، وقد كشفت الدراسات التي تناولت الخصائص النفسية بعضا من ذلك، ومنها(سالم، محمود والشحات، مجدي وعاشور، أحمد، ٢٠٠٣؛ العريشي، رشاد، علي، ٢٠١٥).
  - انخفاض مفهوم الذات والثقة في النفس.
  - عدم المثابرة والاجتهاد.
  - انخفاض الدافعية للإنجاز.
  - عدم القدرة على التحكم في الانفعالات.
  - زيادة مستوى القلق والتوتر والتردد والخجل وانخفاض سقف الطموح.

فيما تناول كوافحة (٢٠٠٣) المظاهر السلوكية لذوي صُعُوبات التعلم في أربعة أقسام تتمثل في الآتي:

- الاضطراب الانفعالي والاجتماعي: يشعر التلميذ ذو صُعُوبات التعلم بنقص الثقة في النفس والنظرة الدونية التي تؤدي إلى التوتر المستمر لديه مما يضعف علاقته بأصدقائه وأقرانه فيشعر بالإهانة ويكون متمركزا حول نفسه، بسبب مشاعره السلبية وعدم قدرته على مجاراة أقرانه مما يؤدي إلى ابتعاده عن زملائه بسبب الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية التي يعاني منها.
- صُعُوبات في عملية التفكير: أكدت العديد من الدراسات التي أجريت حول عمليات التفكير أن التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم لديهم قصورٌ واضح وكبير في عمليات التفكير كالتخطيط

لحل المشكلات، وقصور مهارات ما بعد المعرفة كالتنبؤ والتخطيط والمراقبة والتصرف باندفاعية في التعلم.

- ضعف التحصيل الدراسي: يُظهر ذوو صُعُوبات التعلم ضعفا في التحصيل الدراسي مقارنة بالقدرات العقلية المتوسطة أو العالية التي يتمتع بها سواء في مجال أكاديمي واحد أم أكثر وهذا ما أشير إليه سابقا.
- صُعُوبات الإدراك البصري والسمعي. يأخذ الاضطراب الإدراكي أشكالاً متعددة منها ما يظهر في صُعُوبات الإدراك البصري من خلال عجز التلميذ عن تمييز الخصائص كالتمييز بين الأشكال الهندسية وكذلك صعوبة التمييز ما بين الشكل والخلفية وعدم القدرة على التآزر بين الإبصار وحركة الجسم، مما ينتج عنه صعوبة في الكتابة ونقل الرسوم. أما عن الإدراك السمعي فإنه يلعب دوراً مهماً في عملية التعلم؛ إذ أن التلميذ لولاه يعجز عن تمييز أصوات الحروف والكلمات المتشابهة في النطق كحرفَي (ف) و(ك)، وكلمتَي (قال) و(كال)، وهكذا.

وقد كشفت دراسة مجيد (٢٠١٣) أن أكثر خصائص الأطفال ذوي صُعُوبات التعلم شيوعاً من وجهة نظر المعلمين هي تشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز، وصعوبة تنفيذ التعليمات، وعدم القدرة على الاستمرار في العمل، ومن الناحية الأكاديمية كان من أهمها صعوبة إجراء العمليات الحسابية، والقراءة، والكتابة، وطول الوقت في تنظيم الأفكار وإنجاز الواجبات.

وهناك مجموعة من المعايير التشغيلية التي شملها السجل الفيدرالي والتي تساعد على تحديد الطلاب الذين يعانون من صُعُوبات التعلم. وتفيد هذه المقاييس بأن الطفل قد يكون مصاباً بصُعُوبات التعلم إذا ظهرت عليه اثنتان من سمات صُعُوبات التعلم.

السمة الأولى: عدم قدرته على تحقيق إنجاز أكاديمي في مجال واحد أو عدة مجالات رغم وصوله لسنٍّ ملائمة، ومستوى قدرات مناسب، وفي ظل توافر الفرص التعليمية الملائمة.

السمة الثانية للمقياس هي: أن يكون الطالب يعاني من تباين حادٍّ بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة العقلية في مجال أو أكثر من هذه المجالات: ١- الفهم الشفهي،- ٢-الاستيعاب السمعي، ٣- التعبير بالكتابة، ٤- مهارات القراءة الأساسية، ٥- الحساب الرياضي، ٦- الاستدلال الرياضي (Martin,،Grant. 1995.2).

٣-أنماط صُعُوبات التعلم:

اتفق الباحثون والمهتمون في مجال صُعُوبات التعلم على تصنيف صُعُوبات التعلم إلى صنفين رئيسيين، هما: صُعُوبات التعلم النمائية وصُعُوبات التعلم الأكاديمية، وتؤثر الأسس النمائية الرئيسية على التعلم الأكاديمي للفرد، فالصُعُوبات الأكاديمية والمتمثلة في صُعُوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجّي والتعبير الكتابي تتأثر بالصُعُوبات النمائية المتمثلة في القدرة على استخدام اللغة والقدرة على الإدراك البصري والسمعي، وإدراك العلاقات (القمش، الجوالده، ٢٠١٢).

ومن هذا المنطلق ستتناول الباحثة أهم أنماط صُعُوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

أولاً: صُعُوبات التعلم النمائية

يقصد بصُعُوبات التعلم النمائية: تلك الصُعُوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بـ (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، اللغة والكلام)

والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل الأساس الذي يقوم عليه النشاط العقلي المعرفي (الزيات، ١٩٩٨). وترتبط الصُعُوبات النمائية بنمو القدرات العقلية وهي المسؤولة عن التوافق الدراسي للتلميذ وتوافقه الاجتماعي والشخصي (القمش، الجوالده، ٢٠١٢).

وفيما يلي إشارة إلى بعض هذه الصُعُوبات:

(أ) اضطراب الانتباه: يعد الانتباه عاملاً رئيسياً للفهم والقدرة على التذكر، فتعلم المعلومات والمهارات يستلزم توجيه الانتباه نحو ذلك المثير (مصدر التعلم)، فاكتساب تلك المعلومات يعطي مؤشرا حقيقياً لحدوث الانتباه، والتذكر أو الاستدعاء يعطي مؤشرا قويا على القدرة على الفهم، ويُقصد بمفهوم صُعُوبات الانتباه: ضعف القدرة على نقل الانتباه من مثير إلى آخر، والقابلية للتشتت، وعدم القدرة على التركيز، ويواجه التلاميذ صعوبة في استمرار الانتباه إلى الخطوات التي يتطلبها حل المشكلات والمسائل الرياضية، (عبدالواحد، ٢٠١٠؛ السرطاوي، السرطاوي، خشان، أبو جودة، ٢٠٠١). ويتمثل اضطراب الانتباه في الأعراض التالية (قلة الانتباه، وزيادة الحركة، والاندفاعية) واضطراب الانتباه يؤثر بشكل كبير جدا على التحصيل المدرسي وبالتالي اضطراب المهارات الأكاديمية المختلفة (الشربجي، ٢٠٠٥).

(ب) اضطراب اللغة والكلام:عدّ اللغة متطلباً أساسيا لجميع مراحل التحصيل الأكاديمي، ويشتمل النمو اللغوي على عدد من المهارات كمهارة الاستماع، واللغة الشفهية، والقراءة، والكتابة، وإن النجاح في هذه المهارات يعتمد على مهارات وقدرات سابقه يتطلب توفرها (السرطاوي، السرطاوي، خشان، أبو جودة، ٢٠٠١). ويعاني التلاميذ المصابون بهذا الاضطراب من مشاكل اللغة والكلام، حيث يظهر على حديثهم صعوبة في بناء الجمل المفيدة والمبنية على قواعد لغوية صحيحة (القمش، الجوالده، ٢٠١٢). وقد يكون لديهم مشاكل في القدرة على التحكم في سرعة وتدفق الكلام، وتتمثل أعراض هذا الاضطراب في (اضطراب إخراج الكلام اللغوي النمائي، واضطراب التعبير اللغوي النمائي، واضطراب فهم اللغة النمائي (الشربجي، ٢٠٠٥).

(ج)صُعُوبات في عملية التفكير: يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبل الإجابة عن السؤال، كما أنهم يعانون من ضعف في التفكير المجرد (القمش، الجوالده، ٢٠١٢). وهناك العديد من السلوكيات التي يمكن أن تصدر عن التلميذ والتي يتضح من خلالها أنه يعاني من صعوبة في التفكير، ومنها:

- قصور في القدرة على ترتيب الأفكار وصعوبة في التوصل لحلٍّ مناسب لمشكلة بسيطة.
- لا يستطيع تحديد الهدف المراد الوصول إليه.
- ضعف القدرة على مواجهة العوائق التي تحول دون وصوله إلى هدفه.
- عدم القدرة على التأكد من سلامة الحل (عبد الواحد، ٢٠١٠).
- صُعُوبات الذاكرة

إن وجود صُعُوبات في التذكر تؤثر بشكل كبير على القدرة على التعلم، وهي ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، فالخبرة التعليمية عبارة عن تجميع لهذه المعلومات والمهارات والاستفادة منها في عملية التعلم، كما أن صعوبة الذاكرة تعتمد على درجة ضعف الذاكرة وطبيعتها والمهام المتعلقة بها من ناحية أخرى، أي أن القصور في الذاكرة السمعية أو البصرية أو اللمسية يؤثر على الجانب الأكاديمي لأي مهمة تتعلق بها (عبد الواحد، ٢٠١٠).

(د) صُعُوبات في الإدراك: تتخذ اضطرابات الإدراك موقعا مركزيا ومحوريا بين صُعُوبات التعلم النمائية بصفة عامة، وبصفة خاصة بين العمليات المعرفية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً باضطرابات الانتباه، بل تتوقف جلّها عليها إن لم تكن نتيجة لها. ولأهمية الاضطرابات الإدراكية اعتبرها التعريف الفيدرالي لصُعُوبات التعلم واحدة من العمليات النفسية الأساسية، وتظهر اضطرابات العمليات الإدراكية من خلال ثلاثة مظاهر أساسية، هي(الزيات،١٩٩٨).

- ضعف مستوى التحصيل الدراسي
- الصُعُوبات المهارية، وصُعُوبات في التآزر البصري الحركي.
- قصور في القدرات الإدراكية.
- ويمكن تصنيف صُعُوبات التعلم في ضوء هذه الاضطرابات الإدراكية إلى:
- صُعُوبات في الأداء العقلي المعرفي.
- صُعُوبات في الأداء الحركي المهاري.
- صُعُوبات في الأداء العقلي المعرفي والحركي المهاري المركب.

ثانيا: صُعُوبات التعلم الأكاديمية:

يُعد انخفاض التحصيل الأكاديمي مؤشرا بارزا للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، حيث أن صُعُوبات التعلم الأكاديمية تظهر على التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، ففي حين يظهر على التلميذ القدرة على التعلم، لكنه يفشل في التعلم ويعاني من انخفاض مستوى تحصيله الدراسي، عندئذ يجب أن يُؤخذ في الاعتبار أن التلميذ لديه صعوبة خاصة في أحد مظاهر الصُعُوبات الأكاديمية (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨) والتي سوف نتناولها في التالي:

(أ) صعوبة في القدرة على القراءة أو عسر القراءة (الديسلكسيا):

تُعد القراءة من أهم الدعائم التي تقوم عليها عملية التعلم والتعليم، لذلك كان لزاما على المعلمين البحث عن أفضل الوسائل والاستراتيجيَّات في تعليمها وتنميتها لدى التلاميذ. وتؤثر صُعُوبات القراءة على جميع الجوانب الأكاديمية الأخرى، كاللغة والفهم القرائي، والحساب، والكتابة، والتهجي وتؤثر على النجاح في حياة التلميذ بشكل عام (الزيات، ١٩٩٨).

وقد عرّف (عبد الواحد، ٢٠١٠، ٣٠٩) صُعُوبات القراءة بأنها "اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حِدّتها فإنها تظهر من خلال صُعُوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة والكتابة والتهجّي والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف".

ومن مظاهر صُعُوبات القراءة (قحطان، ٢٠١٠):

- حذف أو إضافة بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو إبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل نفس المعنى للكلمة المبدّلة.
- إعادة قراءة الجملة أكثر من مرة.
- تبديل وقلب بعض الأحرف وقراءتها بطريقة عكسية.

- صعوبة التمييز للأحرف المتشابهة لفظاً وكتابةً كالحروف (ج، ح، خ)، وصعوبة التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابةً مثل: (ض، ظ).
- صعوبة تتبع القراءة والانتقال بين الأسطر بطريقة صحيحة.
- سرعة كبيرة أو بطء شديد في عملية القراءة.

وتتمثل صُعُوبات الفهم القرائي في (صُعُوبات في الفهم الحرفي، صُعُوبات في الفهم التفسيري، صُعُوبات في الفهم النقدي) (العريشي، ٢٠١٥).

(ب) صعوبة الكتابة:

تعد الكتابة من المهارات الأساسية التي اهتم بها التربويون لما لها من أهمية في التعبير عن الذات، فهي تُعد أحد أشكال اللغة، ويطلق عليها اللغة المكتوبة، وهي أحد أشكال التواصل. ويعتمد الطفل في تعلمه الكتابة على التقليد والنمذجة من معلمه بشكل أساسي، لذلك لا بد من اختيار مُعلم يُقتدى به وخاصة في المراحل العمرية الأولى للطفل.

ومن مؤشرات صُعُوبات الكتابة افتقارُ الكتابة إلى الترتيب والتنظيم، وعدمُ الالتزام بسطر معيّن، وقد يكتب بعض الحروف بحجم كبير والبعض الآخر بحجم أصغر ويترك فراغات بين الكلمة والأخرى دون الحاجة إلى ذلك، وعدم القدرة على التحكم والسيطرة في الكتابة ومَسْك القلم بطريقة غير صحيحة، وإضافة وحذف بعض الحروف من الكلمات بدون مبرر، وعدم التمييز بين الحروف المتشابهة وعكس الكلمات وقلب أماكن الحروف (قحطان، ٢٠١٠؛ القمش، الجوالده، ٢٠١٢).

وقد تعود أسباب صُعُوبات الكتابة إلى ضعف القدرة الحركية الدقيقة، أو عجز التآزر البصري الحركي، أو العجز في إدراك الرموز وغير ذلك العديد من الأسباب التي لا يتسع المجال لذكرها هنا (القمش، الجوالده، ٢٠١٢).

(ج) صُعُوبات في الحساب.

يشتمل الحساب على العديد من المهارات كإجراء العمليات الحسابية أو العددية، والهندسة والجبر، إلى جانب القدرة على التفكير وحل المشكلات واستخدام الرموز والقوانين والنظريات الكميّة. وتعتبر صُعُوبات الرياضيات هي أكثر مظاهر صُعُوبات التعلم شيوعاً، لذلك جاء الاهتمام بدراسة هذا الجانب ومعرفة العوامل والأسباب التي تقف وراءه (الزيات، ١٩٩٨).

وصعوبة الحساب تتمثل في العديد من المظاهر نذكر منها على سبيل المثال:

- الخلط وعدم القدرة على التمييز بين الأرقام المتشابهة والتي لها اتجاهات متعاكسة مثل (٢، ٦) أو (٧، ٨).
- الخطأ في اتجاه الحرف.
- عكس أو قلب الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة. فقد يقرأ (٧٣) (٣٧).
- قصور في إتقان المهارات والمفاهيم الأساسية للحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة.
- عدم القدرة على اتّباع الخطوات المتسلسلة في الحل كالقفز عن بعض الخطوات.

- يقع في الخطأ عند تسجيل العمل بسبب الإهمال في نقل الأرقام وتسلسلها(الشربجي، ٢٠٠٥).

ويواجه التلاميذ ذوو صُعُوبات التعلم صعوبة في تذكر المعلومات والحقائق الرياضية، مما ينشأ لديهم صعوبة في ربط الخبرات السابقة باللاحقة، وصُعُوبات في تذكر خطوات حل المسائل، وصعوبة في اختيار الوقت (السرطاوي، السرطاوي، خشانو ابو جودة، ٢٠٠١).

المحور الثاني: التعلم النشط

١. مفهوم التعلم النّشِط:

عرّف مايرز وجونز (Myers&Jones،1993) التعلم النّشِط بأنه: البيئة التعليمية التي تعطي الفرصة للطلاب بالتحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتفكير العميق، من خلال استخدام أساليب متعددة، كأسلوب حل المشكلات، والمحاكاة، ولعب الأدوار ودراسة الحالة، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ تطبيق ما تعلموه في الواقع.

بينما يرى لورنزن (Lorenzen,2006) أن التعلم النّشِط: طريقة تسمح للتلاميذ بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة داخل الفصل الدراسي، من خلال استخدام مجموعة من التقنيات وأساليب التدريس المتنوعة كالعصف الذهني، ولعب الأدوار والاستكشاف وغيرها، بحيث يبعد التلميذ عن دور المتلقي السلبي إلى دور المتعلم الإيجابي، ويحول العملية التعليمية إلى متعة بين المعلم والمتعلم.

ويعتبر التعلم النّشِط: مجموعة من الأنشطة والبرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ داخل الحجرة الدراسية، تتولى المعلمة فيها دور الميسر والمخطط والموجه لهذه المواقف والخبرات، ومراقبة أعمال الطلاب وتقويم مدى صحة تنفيذها، لتحقيق أهداف المنهج والمقرر الدراسي، وتدعيم نواتج التعلم المطلوبة (رفاعي، ٢٠١٢، ص٥٤).

والتعلم النّشِط عند عامر والمصري (٢٠١٤، ص١٢) هو عبارة عن اندماج المتعلم في عمل ما أو إنجاز مهارة تعلمية محددة، يبذل من خلالها جهداً حقيقياً لكي يحقق الأهداف المرغوبة ويبني المعرفة الجديدة على ما لديه من معرفة سابقة.

ويعرف الهاشمي وآخرون (٢٠١٦،٢٤) التعلم النّشِط بأنه عبارة عن "مصطلح شامل لمجموعة من أساليب التدريس التي تركز على إلقاء مسؤولية التعلم على المتعلم، فمن حيث المبدأ تعتمد فكرة التعلم النّشِط على أن المشاركة الفاعلة للمتعلم في مواد التعلم تجعله قادرا على استرجاع المعلومات بشكل أفضل".

وتعرّف الباحثة التعلم النّشِط بأنه: إشراك التلميذ في العملية التعليمية من خلال استراتيجيَّات تدريسية نشطة تقلّص من الدور السلبي للتلميذ من كونه عنصراً تعليمياً مستمعاً ومتلقياً إلى عنصر نشِطٍ إيجابي وفعالٍ في بناء المعرفة.

٢. أهداف التعلم النّشِط:

- إكساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لتحقيق الأهداف التربوية، ولتطبيقها في الحياة الواقعية.
- تدريب الطلبة على أن يعلموا أنفسهم المواد الدراسية المختلفة بطريقة سليمة.
- تشجيع المتعلمين على المرور بخبرات واقعية حقيقية.
- تنمية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.

- إكساب المتعلمين المهارات الاجتماعية الجيدة والإيجابية.
- مساعدة التلاميذ على كيفية بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
- بناء القيم والاتجاهات المرغوب فيها. (رفاعي، ٢٠١٢؛ سعادة وآخرون،٢٠٠٦؛ عواد، زامل،٢٠١٠؛ عامر، المصري، ٢٠١٤؛ قرني، ٢٠١٣).

ويتضح مما سبق ارتفاع أهداف التعلم عما كان عليه في الماضي وهذا ما يميز التعلم النَّشِط عن التعلم التقليدي.

٣. أهمية التعلم النَّشِط

قد يتساءل الكثيرون عن أهمية استخدام التعلم النَّشِط في العملية التعليمية. وفي الحقيقة تتعدد وتتنوع الإجابات عن هذا التساؤل، وقد لخص (رفاعي، ٢٠١٢؛ سعادة وآخرون، ٢٠٠٦؛ عواد، زامل، ٢٠١٠؛ عامر، المصري، ٢٠١٤) أهمية التعلم النَّشِط في: أنه يتعلم التلميذ في التعلم النَّشِط تحمل المسؤولية، والاعتماد على ذاته، ويعوّد التلميذ على الالتزام، والمثابرة في العمل، ويساعد التلميذ على امتلاك الخبرات، والمهارات المتعلقة بالمادة المدروسة، وبالتالي تزداد ثقته بنفسه ويدعم العمل التعاوني وبناء العلاقات الاجتماعية، وينمي الدافعية لدى التلاميذ.

كما أن عدم توظيف التعلم النَّشِط في العملية التعليمية يجعل قدرات الطالب لا تتعدى مرحلة التذكر والتسميع، وبالتالي تضعف الاستفادة من المحتوي والمقرر الدراسي للطالب، حيث أن الطلبة يتذكرون ٧٠٪ مما يقال في العشر الدقائق الأولى، وحوالي ٢٠٪ في العشر الدقائق الأخيرة.

وأضاف عواد، زامل (٢٠١٠، ص٢٧-٢٨):

أن التعلم النَّشِط يضفي على عملية التعلم المُتعة والبهجة، ويربط التعلم النَّشِط معارف المتعلمين السابقة بالمعارف الجديدة، وهذا شرط ضروري لعملية التعلم ويُغير دور المعلم من كونه المصدر الوحيد للمعرفة إلى إيجاد مصادر متعددة للتعلم.

كما يؤكد الهرم التعلمي learning pyramid على أهمية التعلم النَّشِط في العملية التعليمية؛ إذ يمثل النسبة المئوية للاحتفاظ بالمعارف والمعلومات لدى التلاميذ، حيث حصلت طريقة المحاضرة والتي تقع في أعلى الهرم على نسبة لم تتعدى الـ ٥% فقط. بينما جاءت طريقة تدريس الطلبة للآخرين في قاع الهرم وبنسبة تصل إلى الـ ٩٠% من الاحتفاظ، كما يساعد التعلم النَّشِط على التطبيق الفعلي لما يتم تعلمه من خلال توفير الأدوات والوسائل المعينة لذلك، وهذا يستدعي جهداً ذهنياً من التلاميذ فيُغير من اتجاهاتهم نحو عملية التعلم (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ص٤٠، ٤١).

إن التعلم النَّشِط قد يمثل تحدّياً للمعلم من حيث مدى معرفة المعلم بكيفية اختيار الأنشطة الملائمة، والوقت المناسب لذلك، فهو لا يعتبر مجموعة أو سلسة من الأنشطة المختلفة فقط، وإنما يعتبر اتجاهاً يتكون لدى المعلم والمتعلم يضفي على عملية التعلم الفاعلية والإيجابية (عامر، المصري، ٢٠١٤، ص٢٠).

فقد توصلت دراسة التركي (٢٠١٣) إلى أن استخدام التعلم النَّشِط من خلال استراتيجيتَي (التعلم التعاوني ولعب الأدوار) مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم أدى إلى تمكن التلاميذ من فهم الحقائق واستيعاب المعلومات، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات وتوفر بيئة تعليمية يسودها التعاون والترابط بين التلاميذ.

٤. عناصر التعلم النّشِط

يتكون التعلم النّشِط من أربعة عناصر تمثل الدعائم الأساسية لتنفيذه، وتتمثل في الآتي:

(أ) عنصر التحدث، والاستماع. ويقصد به: التعبير اللغوي عما يفكر به التلميذ لحل مشكلة، في حين يقوم التلميذ الآخر بالإصغاء إليه، ومساعدته في تنظيم أفكاره، واستخلاص حلول للمشكلة عن طريق: طرح الأسئلة، التعليق، الانتقاد، المعارضة، الاتفاق، وهذا يدعم ما يُسمى باستراتيجية العصف الذهني، والمتمثلة في الحديث والإصغاء في آن واحد.

(ب) عنصر الكتابة. ويُقصد بها: التعبير الكتابي عما يفكِّر به الفرد، كما يفعل التعبير اللغوي تماماً، وليس المقصود أن يعيد الشخص كتابات الآخرين، بل أن يغوص في تفكيره، ويعبر عن ما يدور في ذهنه من أفكار، ومن ثم مشاركتها مع أقرانه، ويرتكز دور المعلم في كتابة ملخص عن هذه الأفكار ومناقشتها معهم، وتعتبر استراتيجية (اكتب- تعلَّم – شارك) من النماذج الفعالة لهذا العنصر.

(ج) عنصر القراءة. ويُقصد بها: فهم ما كتبه الآخرون، وفكروا به، وهي أساس العملية التعليمية والتعلمية، ويتم تحفيز ذلك العنصر من خلال عدة طرق:

- تزويد التلاميذ بأسئلة محددة قبل القيام بعملية القراءة للنص، حتى يجيبوا عنها بعد عملية القراءة.
- التلخيص لما تمت قراءته كتابياً، أو شفوياً.
- تعليمهم مهارات أخذ الملاحظات والتدوين، ووضع خطوط، أو دوائر حول المعلومات والمفاهيم المهمة، مما يساعد على تنمية القراءة الناقدة لديهم.

(د) عنصر التأمل والتفكير. عند طرح مواضيع دراسية جديدة ولأول مرة، يُعطى التلاميذ فرصة للتفكر والتأمل بها، وربطها بما لديهم من معارف وخبرات سابقة، وبناء معارف وتوقعات، وأسئلة عنها أكثر عمقاً، وهذا يشجع الطلبة على مناقشة المواضيع الغامضة وغير الواضحة، مما يساعد المعلم على معرفة أفكار التلاميذ، وخبراتهم السابقة (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ص٥٦-٦١؛Mckinney.1998).

٥. مبادئ التعلم النّشِط:

يحدد أوبرمان كما أورده بدوي (٢٠١٠، ص١٦١-١٦٢) مبادئ التعلم النّشِط في الآتي:

- أن تكون الخبرات المألوفة مرتبطة بالخبرات الجديدة.
- تطبيق ما تم تعلمه (الممارسة).
- حل المشكلات من خلال التفكير الناقد والعمل الإبداعي.
- العمل الجماعي.
- تقديم التعزيز.
- تطبيق المفاهيم والمعارف في مواقف جديدة.

وذكر سعادة وآخرون (٢٠٠٦، ص٤٧) سبعة من المبادئ للتعلم النّشِط، تتمثل في الآتي:

- لا بد من التواصل المستمر والدائم بين المعلم والتلاميذ، لأن ذلك يثير الدافعية لديهم ويعمل على زيادة المشاركة النّشِطة في الموقف التعليمي.

- يقوم التعلم النَّشِط على التعلم التعاوني بين التلاميذ في جوٍّ اجتماعي سليم، مما ينمّي التفكير ويزيد من القدرة على فهم الأمور والأشياء والأعمال.
- يتيح المشاركة للتلاميذ في الموقف التعليمي عن طريق الحديث والكتابة وربط ما هو جديد بالخبرات السابقة.
- يتطلب من المعلم تقديم تغذية راجعة فورية للتلاميذ حتى تتم الاستفادة بشكل فِعلي من المقررات الدراسية التي تم تعلمها.
- لا بد من التأكيد على تحديد الوقت الكافي والمطلوب لعملية التعلم، حيث أن ذلك يؤدي إلى تحقيق الإنجاز الأعلى والأفضل لهم جميعا.
- أن يضع المعلم توقعات عالية يطمح بأن يحققها التلاميذ، ويتم العمل على تحقيق تلك الأهداف والتوقعات من خلال الاستعداد لها وبذل المزيد من الجهود الإضافية من قِبل المعلم والتلاميذ كليهما.
- العمل على تقدير المواهب المتنوعة وطرق التعلم المختلفة.

٦. دور المعلم والمتعلم في التعلم النّشِط:

دور المعلم: يتمثل دور المعلم في كونه المُيسِّر والموجّه للعملية التعليمية، فهو يضع الآلية أو الأسلوب المناسب للتعامل مع المتعلمين داخل الفصل، من خلال تنويع الأنشطة والاستراتيجيَّات التدريسية بما يتلاءم مع الموقف التعليمي، وإعطاء التلاميذ الفرصة للمشاركة وتحمل المسؤولية، والعمل على زيادة الدافعية لدى المتعلمين، وربط المادة الدراسية ببيئة المتعلمين وخبراتهم، ولا بد من تهيئة البيئة التعليمية للقيام بالأنشطة المختلفة وجعْل التلميذ مكتشِفاً ومجرّباً للعملية التعليمية.

دور المتعلم: يتمحور دور المتعلم في ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة، والبحث عن مصادر المعرفة والمعلومات بنفسه، والتعاون مع الزملاء وطرح الأسئلة والأفكار الجديدة، والاشتراك في المناقشات والحوارات، وفي تقييم الذات، فهو يعرف أهمية الوقت وينجز الأعمال في مواعيدها المحددة، ويسيطر على المعلومات باعتبارها جزءاً من البيئة المعرفية، ولديه رغبة ذاتية في التعلم (قرني، ٢٠١٣، ص٤٤؛ عامر، المصري، ٢٠١٣، ص٣٠-٣١).

لذلك كان لزاما على المعلم أن يمارس دوره الفعال في العملية التعليمية، وأن يوضح للمتعلمين الدور المطلوب منهم، وحثهم على المشاركة الإيجابية في عملية التعلم، وإبراز أفضل ما في المتعلمين من ميول وهوايات مختلفة تكوّن الشخصية المتكاملة فيهم، ولن يتأتّى ذلك إلا من خلال قيام المعلم بتطوير قدراته ومهاراته وعدم الاقتصار على تحصيله الجامعي.

٧. ماهية استراتيجيَّات التعلم النّشِط

تُعد استراتيجيَّات التعلم النَّشِط عبارة عن: أدوات مساعدة يستخدمها المعلم لتحقيق أفضل تعلم للتلاميذ، وتشمل جميع الإجراءات التي يتبعها المعلم أثناء الدرس من ملاحظة ومتابعة وتقديم تغذية راجعة وتقويم لمستوى الطلاب من أجل تطوير عملية التعلم، ومن أبرز تلك الاستراتيجيَّات: استراتيجية العصف الذهني، وتدريس الأقران، واستراتيجية (اقرأ، شارك، ناقش)، ولعب الأدوار، والخريطة المفاهيمية، وغيرها الكثير من الاستراتيجيَّات الفعالة (الشمري، ٢٠١١).

في حين تناولت قرني (٢٠١٣، ص٥٣) مفهوم استراتيجيَّات التعلم النَّشِط على أنها عبارة عن: استراتيجيَّات تعلّم يتم فيها إدماج التلاميذ في عملية التعلم بشرط أن تكون الأفكار المقدمة مرتبطة بالأفكار والخبرات السابقة لدى التلاميذ، ويستطيع أن يدركها المتعلم بنفسه ويحلّ

التعارضات المعرفية التي قد تواجهه عن طريق الحوار والنقاش والتفاعل الصفّي، والمشاركة في الأنشطة التعليمة المقدمة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

ويرى بونويل وايسون(Bonwell&Eison,1991) أن استراتيجيَّات التعلم النَّشِط عبارة عن: مشاركة التلاميذ في الأنشطة المختلفة بحيث لا يكونون متلقّين للمعرفة فقط، فهم يطبقون ويحللون ويقيّمون المعلومات المقدمة لهم، عن طريق المحاورة والنقاش وطرح الأسئلة، ومن ثم القدرة على تعميم ما تعلموه في مواقف تعلّمية جديدة.

كما قام شيلكوت (Chilcoat,1999) بتصنيف استراتيجيَّات التعلم النَّشِط إلى استراتيجيَّات تهدف إلى قياس مدى تعلم التلاميذ وتفاعلهم مع المادة العلمية، مثل: أسئلة المناقشة، والقدرة على حل المشكلات، وكتابة التلخيص؛ واستراتيجيَّات تؤكد على مدى تفاعل التلميذ مع المعلومات المعطاة له من خلال رسم الخرائط المفاهيمية ووضع علامات حول العناصر المهمة في الدرس، ومن ثم القدرة على توظيف المعلومات بشكل أكبر.

٨. الشروط الأساسية لنجاح استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط

تتحدد الشروط الأساسية لنجاح استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط فيما يلي:

- استخدامه في مرحلة مبكرة.
- وضوح الأهداف وبساطتها ودقتها.
- مناسبة الأنشطة والتجارب لأهداف المقرر ومحتواه ومع مستوى التلاميذ الأكاديمي.
- مراعاة أنماط التعلم لدى التلاميذ كالنمط البصري، وهم الذين يتعلمون أفضل من خلال مشاهدة النماذج والصور التي يعرضها المعلم؛ والنمط السمعي، وهم الذين يتذكرون الحقائق والمعلومات التي يلقيها عليهم المعلم؛ والنمط الحسي، وهم الذين لديهم القدرة على تذكر المعلومات من خلال العمل والأداء.
- توضيح المعلم الأدوار والمسؤوليات للتلاميذ وتوزيعها فيما بينهم، وتوضيح طريقة تنفيذ الأنشطة في مناخ إيجابي وفعال (قرني، ٢٠١٣، ص٥٦؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ص١٤٦).

٩. أسس التدريس باستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم

أجمع التربويون والمهتمون على أن تعليم التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم من الضروري أن يقوم على مبدأ النشاط، وذلك عن طريق استخدام استراتيجيَّات تدريسية ترتكز على التلميذ بصفته محورا فاعلا في العملية التعليمية، وتعتبر استراتيجيَّات التعلم النَّشِط الأكثر فاعلية وديمومة خاصة مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم(هلالي، ٢٠١٠، ص٥١٦). لذلك قد يواجه معلمو التربية الخاصة تحديات كبيرة في اختيار الاستراتيجيَّات الملائمة، وكذلك عند بناء البرامج التربوية الفردية وتصميم الأنشطة التعليمية على أساس جوانب القوة لدى الطفل، وفي الوقت ذاته العمل على تنمية جوانب الضعف التي يعاني منها الطالب (خالد، ٢٠١٦، ص٢). لذلك يجب على المعلم عند اختيار استراتيجيَّات التعلم والتعليم أن يختار ما يتلاءم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع مراعاة الخبرة السابقة لديهم، وما يمتلكونه من مهارات وميول تجاه المادة المتعلّمة مما يؤدي إلى استغلال أقصى قدر ممكن من قدراتهم والوصول بهم إلى أعلى مستوى من تحصيلهم الأكاديمي(أخضر، ٢٠١٦). وقد اعتمدت الباحثتان: البصير، وأبو هدرا (٢٠١٥) أسساً معينة عند التدريس باستخدام التعلم النَّشِط مع ذوي صُعُوبات التعلم، ومن ذلك ملاءمة الاستراتيجية المتَّبعة مع خصائص المرحلة العمرية لكل تلميذ، وأن تكون ملائمة للاستخدام الفردي مع كل تلميذ على حِدة، وأن تتمتع بالتشويق والإثارة، وأن يتميز المحتوى الأكاديمي بالوضوح والبساطة.

١٠. مُعوّقات التعلم النّشِط

هناك العديد من المُعوّقات التي تحول دون تنفيذ التعلم النّشِط أو تحدّ من فاعليته وبالتالي عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة، نذكرها في التالي: (عواد، زامل، ٢٠١٠، ص٣٢، ٣٣؛ بدوي، ٢٠١٠، ص١٨٥؛ أمبوسعيدي، الحوسنية، ٢٠١٦، ص٣٣؛ McCarthy & Anderson2000, 280-281، karamustafaoglu,2009,38-39).

- الرهبة من تجريب أي جديد بسبب التعود على الأساليب القديمة في التدريس.
- قلة الرغبة في التغيير.
- نقص أو غياب الحوافز المادية والمعنوية المحفزة للتغيير.
- قِصَر الوقت المتاح للتدريس.
- كثرة أعداد التلاميذ.
- عدم توفر الأجهزة والأدوات اللازمة لتنفيذ استراتيجيَّات التعلم النّشِط.
- قلة وعي المعلمين بمهارات التعلم النّشِط.
- الخوف من نقد الآخرين بسبب القيام بطرق تدريس غير تقليدية.
- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين، وأدائهم للأدوار المطلوبة منهم، وعدم معرفتهم بمهارات التفكير العليا.
- الخوف من عدم قدرة التلاميذ على تعلم المحتوى التعليمي المطلوب، وشعور المعلمين بفقدان السيطرة على التلاميذ.
- انتشار أساليب التعليم التقليدي.
- الحاجة إلى وقت إضافي للتخطيط والإعداد للمادة العلمية. إلا أنه يمكن التغلب على كافة المخاطر والمُعوّقات من خلال التخطيط الجيد.

ويضيف الرفاعي (٢٠١٢، ص٧٨-٨١) عند نقل مبادرة مشروع التعلم النّشِط إلى بعض المدارس الابتدائية كانت هناك العديد من الصُعُوبات التي واجهت تفعيل تطبيق هذا المشروع في المدارس الحكومية، منها:

- العوائق المادية: إن الإنفاق على الأنشطة الخاصة بالمتعلمين وتوفير الأدوات والوسائل اللازمة تحتاج إلى مبالغ مالية قد تكون شحيحة أو غير موجودة، أوقد ترجع لإرادة مدير المدرسة ومدى اقتناعه بالفائدة المرجوة من هذا المشروع.
- طريقة تنظيم البيئة الصفية: تثبيت المقاعد بنظام الصفوف يجعل من الصعب حدوث تفاعل بين المتعلمين، فضلاً عن أنها تحد من الحركة لديهم، وتجعل من الصعب تكوين مجموعات تعلمية فيما بينهم، وبالتالي لا يتحقق الهدف المطلوب بالشكل المناسب.
- قلة أعداد المعلمين في المدرسة.
- ضعف وعي القيادات التربوية بأهمية مشروع التعلم النّشِط، وعدم الثقة بالعائد التربوي الناتج عنه.

- سوء توزيع الدعم المالي المقدّم للمشروع: حيث يصرف الكثير من المال على ورش العمل وإقامة الاجتماعات في فنادق فاخرة، في المقابل يكون إعطاء المعلمين المشاركين مبالغ رمزية بسيطة، مما يقلل من حماس المعلمين وبالتالي يؤثر على جودة المشروع ونتائجه.
- قصور المباني المدرسية، وازدياد أعداد المتعلمين داخل الفصول الدراسية مما يقلل من عوائد التعلم ويؤثر على جودة التعليم.
- القصور والخلل في برامج إعداد المعلمين مما يظهر تدنٍّ في مهارات التدريس.

١١. سُبُل علاج مُعوّقات التعلم النّشِط:

عندما نريد أنْ نجري التغيير في أي نظام مؤسسي قد نواجه العديد من الصُعُوبات أو المخاوف التي تعتري العاملين في ذلك النظام، وهذا ما قد يحدث عنما نطالب بتطبيق أساليب التعلم النّشِط داخل حجرة الصف الدراسي من قبل المعلمين، والمعلمات، وجميع العاملين في قطاع التعليم، وعلى الرغم من ذلك فإنَّ مواجهة تلك العقبات والمُعوّقات ما هو إلا أمر طبيعي؛ حيث يمكن التغلب عليها وتذليلها، وفيما يأتي توضيح لذلك(سعادة، وآخرون، ٢٠٠٦، ص٤٠٨-٤١٠).

- التغلب على المُعوّقات المتعلقة بالتعلم النّشِط كموضوع: تغيير دور المتعلم من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي والفعال، وهذا يتطلب عدة أمور منها:
- قناعة المعلم بهذا الدور أو الفكرة، وإتقانه لاستراتيجيَّات التعلم النّشِط، وممارسة دوره معلمًا، وموجهًا، ومشاركًا، وقائدًا في الموقف التعليمي التعلمي.
- خلق الأجواء الاجتماعية، والأدوار الإيجابية السليمة بين المعلم والمتعلم.
- ممارسة مبادئ التعلم النّشِط، وتنفيذ آلياته بشكل تدريجي.
- التغلب على المُعوّقات المتعلقة بالمتعلمين: لكي يتم تفعيل استراتيجيَّات التعلم النّشِط بالشكل المطلوب لا بد من تقبل فكرة المشاركة الفعالة من قبل المتعلمين، وهذا يتطلب عددًا من الأمور، منها:
- قيام المعلم بالتوضيح للتلاميذ بأهمية التعلم النّشِط، وأسسه، وفاعليته في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
- تحفيز المعلم لدافعية التلاميذ، ومشاركته في الأنشطة معهم.
- توزيع الأدوار بين المتعلمين.
- التغلب على المُعوّقات المتعلقة بالمعلم:
- يجب على المعلم أنْ يكون لديه قناعة داخلية إيجابية تجاه التعلم النّشِط، وأنْ يشعر بالارتياح والثقة تجاه هذا الموضوع، وأنْ يكون مُلمًّا بأساسيات التعلم النّشِط، وأهدافه، وعناصره، ومبادئه.
- أنْ تكون لديه الخبرة الكافية في كيفية تطبيق المعلومات والمهارات المكتسبة أثناء عمله كمعلم.
- كما أنَّ النقص في الأدوات والأجهزة اللازم توافرها لأنشطة التعلم النّشِط، يمكن التغلب عليها من خلال الاستفادة من مواد البيئة المحيطة، وإشراك المتعلم في صناعة هذه الأدوات وتجهيزها.

- أما من يرى بأنَّ التعلم النَّشِط مضيعة للوقت، ويشكل عائقًا لإنهاء المنهج المدرسي وفق الخطة الدراسية، فيمكن التغلب على ذلك من خلال التخطيط الجيد، والإعداد المسبق بشكل يومي، وأسبوعي، وشهري، مما يحقق الأهداف المطلوبة، وبوقت مناسب، شريطة أنْ يراعي الفئة المستهدفة، وطبيعة المحتوى، بالإضافة إلى المرونة والوضوح.
- كما أنَّ العائق الأكبر الذي يتمثل في الضعف لدى المعلم بالإلمام بآليات التعلم النَّشِط وطريقة تطبيقه، يمكن تخطيه من خلال الاطلاع على الكتب والمراجع الخاصة بالتعلم النَّشِط، وحضور الدورات التدريبية المنظمة من قبل وزارة التعليم، أو أي جهة تتناول هذا الموضوع.
- كما أنَّ وجود أعداد كثيرة في الصف ينبغي ألَّا يكون ذريعة للمعلم في عدم تطبيق التعلم النَّشِط، فبإمكانه من خلال التخطيط الجيد، واختيار الأسلوب التعليمي المناسب، واستغلال المساحات المتوفرة في المدرسة أنْ يحقق ذلك كله.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة

المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملاءمته لمشكلة الدراسة؛ حيث إنه يهتم بدراسة المشكلات والظواهر الإنسانية، أو الاجتماعية، أو الطبيعية من خلال جمع المعلومات عنها، وتقديم وصف تفسيري دقيق لها، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في جمع بيانات الدراسة من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة، وجمع البيانات الميدانية وتحويلها من بيانات كيفية إلى بيانات كمية ليسهل التعامل معها في الوصف والتحليل.

ثانياً: مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم للمرحلة الابتدائية، والبالغ عددهم (٢٠٥) من المعلمين والمعلمات بمحافظة الطائف، حيث يبلغ عدد المعلمين فيها (١٢٤) معلماً، و(٨١) معلمة وفقا لإحصائيات إدارة التخطيط بوزارة التعليم لعام (١٤٣٨/١٤٣٧).

ثالثاً: عَيّنة الدراسة

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة قامت الباحثة باختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تألفت عَيّنة الدراسة من(١٠٣) من المعلمين والمعلمات، بنسبة قدرها (٥٠%) من معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم بمحافظة الطائف، وقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على المعلمين والمعلمات، وبلغ عدد المردود منها الصالح للإدخال والتحليل (٩٨) استبانة.

رابعاً: أداة الدراسة:

تمثلت في استبانة من إعداد الباحثة، و تكوّنت الاستبانة بصورتها النهائية من قسمين، هما:

أ- القسم الأول: يتعلق هذا القسم بالبيانات الشخصية والوظيفية لمعلمي صُعُوبات التعلم والتي تمثلت في (الجنس، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال استراتيجيَّات التعلم النَّشِط).

ب- القسم الثاني: تضمن هذا القسم أسئلة مُغلقة وتمثل محاور الاستبانة وهي كالتالي:

١- المحور الأول: مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم، ويشتمل هذا المحور على (٢٣) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي:

- المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، ويشتمل هذا البُعْد على (٥) عبارات.

- المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، ويشتمل هذا البُعْد على (١٢) عبارة.
- المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم، ويشتمل هذا البُعْد على (٦) عبارات.

٢- المحور الثاني: سُبُل علاج مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم، ويشتمل هذا المحور على (٢٠) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي:

- سُبل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، ويشتمل هذا البُعْد على (٥) عبارات.
- سُبل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، ويشتمل هذا البُعْد على (١١) عبارة.
- سُبل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم، ويشتمل هذا البُعْد على (٤) عبارات.

وقد راعت الباحثة في صياغة الاستبانة البساطة والسهولة قدر الإمكان، حتى تكون مفهومة لعيّنة البحث، وأن تكون درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية (موافق بِشِدَّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بِشِدَّة)، ولغرض المعالجة فقد أعطت الباحثة لكل استجابة على كل فقرة في كافة محاور الاستبانة قيمة محددة على النحو التالي، (موافق بِشِدَّة) تساوي ٥ درجات، (موافق) تساوي ٤ درجات، (محايد) تساوي ثلاث درجات، (غير موافق) تساوي درجتين، (غير موافق بِشِدَّة) تساوي درجة واحدة.

خامساً: صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة: للتعرف على مدى صدق أدوات الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وُضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرونه في عبارات أي محور من المحاور. وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفقوا عليها، وتعديل صياغة بعض الفقرات التي اقترحوا ضرورة إعادة صياغتها حتى تزداد أداة الدراسة وضوحاً وملاءمة لقياس ما وُضعت لأجله.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال تطبيقها على عَيّنة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي صُعُوبات التعلم خارج عَيّنة الدراسة، وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون "person Correlation"، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور أو البُعْد الذي تنتمي إليه العبارة، وقامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على معلمي صُعُوبات التعلم، فجاءت نتائج الدراسة كالتالي: صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

العينة الاستطلاعية = ٣٠									
المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية				المُعوّقات المتعلقة بالمعلم				المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٥٨٥	٦	**٠,٥٣٣	١٢	**٠,٦٨٤	١٨	**٠,٦١٢		
٢	**٠,٥٨٦	٧	**٠,٥٧٥	١٣	**٠,٥٩١	١٩	**٠,٥٧٢		
٣	**٠,٥٢٢	٨	**٠,٥٤٧	١٤	**٠,٥٣٠	٢٠	**٠,٦١١		
٤	**٠,٦٢٠	٩	**٠,٦٧٤	١٥	**٠,٥٨٠	٢١	**٠,٥٧١		
٥	**٠,٧٧٩	١٠	**٠,٥٣٤	١٦	**٠,٥٠٦	٢٢	**٠,٥٨٤		
		١١	**٠,٥٥٣	١٧	**٠,٥٣٩	٢٣	**٠,٦٧٨		

**دال عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل. * دال عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١) يتبين أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المحور الأول وبين المجموع الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة دالة عند مستوى ٠،٠١ أو ٠,٠٥ فأقل، وجميعها قِيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط فقرات المحور الأول بالأبعاد التي تنتمي إليها، وهو ما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور

محاور وأبعاد الاستبانة		قيمة معامل الارتباط عَيّنة استطلاعية = ٣٠
البُعْد الأول	المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	**٠,٧٣٢
البعد الثاني	المُعوّقات المتعلقة بالمعلم	**٠,٧٥٥
البُعْد الثالث	المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم	**٠,٥٥٨

**دال عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الأول وبين الدرجة الكلية للمحور دالة عند مستوى ٠،٠١ فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط أبعاد المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: سُبُل علاج مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

العينة الاستطلاعية = ٣٠						
أولاً: سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية		ثانياً: سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم				ثالثاً: سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٥١٨	٦	**٠,٦٧٢	١٢	**٠,٧٣٢	١٧	**٠,٨٢٦
٢	**٠,٥٦٠	٧	**٠,٥٦٨	١٣	**٠,٥٩٥	١٨	**٠,٨٩٢
٣	**٠,٦٣٩	٨	**٠,٦٨٦	١٤	**٠,٨٠٩	١٩	**٠,٨٩٠
٤	**٠,٧٨٧	٩	**٠,٦٣٦	١٥	**٠,٦٠٩	٢٠	**٠,٨٧٤
٥	**٠,٧٣٥	١٠	**٠,٥٦٢	١٦	**٠,٧٠٠		
		١١	**٠,٦٢٩				

**دال عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل. * دال عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثاني وبين المجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة دالة عند مستوى ٠،٠١ أو ٠,٠٥ فأقل، وجميعها قِيمٌ موجبة، وهو ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط فقرات المحور الثاني بالأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

جدول(٤) معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

محاور وأبعاد الاستبانة		قيمة معامل الارتباط عَيّنة استطلاعية = ٣٠
البُعْد الأول	سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	**٠,٦٩٨
البعد الثاني	سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم	**٠,٨٤٨
البُعْد الثالث	سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم	**٠,٨٣٨

**دال عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٤) يتبين أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثاني وبين الدرجة الكلية للمحور دالة عند مستوى ٠،٠١ فأقل، وجميعها قيم

موجبة، وهذا يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط أبعاد المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور.

سادساً: ثبات أداة الدراسة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة (معادلة كرو نباخ ألفا Cronbach'aAlpha. حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي، فجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٥) يوضح الثبات العام لمحاور وأبعاد الاستبانة

محاور وأبعاد الاستبانة		عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة عينة استطلاعية = ٣٠
البُعْد الأول	المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية.	٥	٠,٥٠٢
البُعد الثاني	المُعوّقات المتعلقة بالمعلم.	١٢	٠,٥٠٦
البُعْد الثالث	المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم.	٦	٠,٦٦٣
المحور الأول: مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم.		٢٣	٠,٦٠٧
البُعْد الأول	سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية.	٥	٠,٦٣٢
البُعد الثاني	سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم.	١١	٠,٨١٣
البُعْد الثالث	سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم.	٤	٠,٨٧٣
المحور الثاني: سُبُل علاج مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم.		٢٠	٠,٨٧٢
الثبات العام للاستبانة.		٤٣	٠,٧٩٣

من خلال المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٥) يتبيّن أن قِيم ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعٌ؛ حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٠,٦٠٧)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (٠,٨٧٢)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠,٧٩٣)، وجميعها قيم ثباتٍ مرتفعةٌ، وهو ما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على الآتي: ما مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النّشِط المتعلقة بالبيئة لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتعلقة بالبيئة لدى معلمي صُعُوبات التعلم، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشِدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشِدّة				
٢	قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النّشِط.	ك	٦٧	٢٧	٢	٢	٠	٤،٦٢	،٦٣٤	١	موافق بشِدّة
		%	٦٨,٤	٢٧,٦	٢	٢	٠				
٣	قصر الوقت المخصص للحصة الدراسية.	ك	٥٧	٢٧	٦	٧	١	٤،٣٥	،٩٥٤	٢	موافق بشِدّة
		%	٥٨,٢	٢٧,٦	٦,١	٧,١	١				
١	عدم تهيئة البيئة الصفية (مساحة الصف، الأثاث).	ك	٤٥	٣٣	٦	١٢	٢	٤،٠٩	١،٠٩٤	٣	موافق
		%	٤٥,٩	٣٣,٧	٦,١	١٢,٢	٢				
٤	عدم قناعة الإدارة المدرسية بأهمية التعلم النّشِط.	ك	١٦	٢٤	٢٦	٢٦	٦	٣،١٨	١،١٧٨	٤	محايد
		%	١٦,٣	٢٤,٥	٢٦,٥	٢٦,٥	٦,١				
٥	عدم توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها استراتيجيَّات التعلم النّشِط.	ك	٤	٢٠	٢٦	٤٠	٨	٢،٧١	١،٠١٥	٥	محايد
		%	٤,١	٢٠,٤	٢٦,٥	٤٠,٨	٨,٢				
المتوسط الحسابي العام								٣،٧٩	،٥٥٥	موافق	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٦) يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بلغ (٣,٧٩ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق. أي أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البُعْد بين (٢,٧١ إلى ٤,٦٢)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتان تشيران إلى درجة (محايد، موافق بِشِدّة)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدّة على معوّقَين اثنين من المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية وهما ذوا الرقمين (٢، ٣)، اللذان بلغ متوسطاهما الحسابي (٤,٦٢، ٤,٣٥)، وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق بِشِدّة). كما يتبين من النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على معوّق واحد من المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية وهو ذو الرقم (١) الذي بلغ متوسطه الحسابي

(٤,٠٩ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق)، كما يتبين من النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على عبارتين وهما ذواتا الرقمين (٤، ٥) اللتان بلغ متوسطهما الحسابي (٣,١٨، ٢,٧١)، وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (محايد)، مما يدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية.

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاء بالمرتبة الأولى المُعوّق رقم (٢) وهو "قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي (٤,٦٢ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٣٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النَّشِط؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإنفاق على الأنشطة الخاصة بالمتعلمين وتوفير الأدوات والوسائل اللازمة تحتاج إلى مبالغ مالية، في حين تكون شحيحة أو غير موجودة، أوقد ترجع لإرادة قائد المدرسة ومدى اقتناعه بالفائدة المرجوة من هذا المشروع، الأمر الذي يؤكد على ضرورة زيادة الدعم المادي الكافي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النَّشِط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاراموستافو (Karamustafaoglu,2009)، التي أشارت إلى أن أهم أسباب عدم تطبيق التعلم النَّشِط هو قلة الإمكانات المادية وازدحام الفصول، كما تتفق مع نتائج دراسة البواردي (٢٠١٢)؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز الصُعُوبات التي تعيق استخدام الاستراتيجيَّات التدريسية هي ضعف الإمكانات المادية. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن المُعوّقات التي حصلت على درجة كبيرة هي نقص الإمكانيات المادية المناسبة لاستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط.
- جاء بالمرتبة الثانية المُعوّق رقم (٣) وهو "قصر الوقت المخصص للحصة الدراسية" بمتوسط حسابي (٤,٣٥ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٥٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على قصر الوقت المخصص للحصة الدراسية، مما يؤكد على ضرورة توفير وقت أطول من الوقت المخصص للحصة الدراسة. وهذا يتفق مع دراسة الأحمدي(٢٠١٢) في عدم كفاية زمن الحصة الدراسية؛ وتعزو الباحثة ذلك الي عدم تعاون بعض معلمات التعليم العام في خروج الطالبة لغرفة المصادر، مما ينتج عنه ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية للطالبة.
- جاء بالمرتبة الثالثة المُعوّق رقم (١) وهو "عدم تهيئة البيئة الصفّية (مساحة الصف، الأثاث)" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٠٩ من ٥) وانحراف معياري مقداره (١,٠٩٤)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على عدم تهيئة البيئة الصفّية (مساحة الصف، الأثاث)؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود بعض المبانِ المستأجَرة والتي لا يوجد بها مساحة كافية لغرفة المصادر، كما يوجد حاجة إلى بعض الأثاث الخاص، وهذا غير متوفر بشكل كافٍ في بعض المدارس، لذلك توصي الباحثة بضرورة تهيئة البيئة الصفية (مساحة الصف، الأثاث) المناسبة للتعلم النَّشِط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاراموستافو (Karamustafaoglu,2009) التي أشارت إلى أن من أهم أسباب عدم تطبيق التعلم النَّشِط هو ازدحام الفصول. كما تتفق مع نتائج دراسة العبد الكريم (٢٠١١م) التي توصلت إلى أن من أكبر العوائق التي يرى المعلمون أنها تحدّ من استخدامهم لطرق التدريس الحديثة هو عدم وجود مرافق وأماكن مناسبة داخل المدرسة

في حين جاءت أدنى عبارتين طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاء بالمرتبة الرابعة المُعوّق رقم (٤) وهو "عدم قناعة الإدارة المدرسية بأهمية التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٣,١٨ من ٥) وانحراف معياري مقداره (١,١٧). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على عدم قناعة الإدارة المدرسية بأهمية التعلم النَّشِط؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف وعي بعض القيادات التربوية بأهمية مشروع التعلم النَّشِط، وعدم الثقة بالعائد التربوي الناتج عنه، وهذا يختلف من مدرسة إلى أخرى باختلاف القائد التربوي.
- جاء بالمرتبة الخامسة المُعوّق رقم (٥) وهو "عدم توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها استراتيجيَّات التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٢,٧١ من ٥) وانحراف معياري قدره (١,٠١٥). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على عدم توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها استراتيجيَّات التعلم النَّشِط، لذلك توصي الباحثة بضرورة توفير الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها استراتيجيَّات التعلم النَّشِط. وقد تتفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع نتائج دراسة أخضر (٢٠١٦) التي بينت أن من أهم مُعوّقات تطبيق استراتيجيَّات التدريس الحديثة نقص بعض الأدوات والأجهزة في المدرسة، ومع دراسة الأحمدي (٢٠١٢) في ضعف الإمكانيات المادية في بيئة التعلم.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على الآتي: ما مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتعلقة بالمعلم لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة على مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتعلقة بالمعلم لدى معلمي صُعُوبات التعلم، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمُعوّقات المتعلقة بالمعلم

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشِدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشِدّة				
٩	كثرة الأعباء الكتابية والإدارية التي يُكلف بها المعلم	ك	٧٠	١٨	٥	٢	٣	٤،٥٣	،٩٢٢	١	موافق بشِدّة
		%	٧١,٤	١٨,٤	٥,١	٢	٣,١				
٧	قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في التدريس	ك	٥٤	٣٤	٩	١	٠	٤،٤٤	،٧٠٤	٢	موافق بشِدّة
		%	٥٥,١	٣٤,٧	٩,٢	١	٠				
٨	ارتفاع نصاب(عبء) المعلم التدريسي	ك	٤٣	٤١	٩	٤	١	٤،٢٣	،٨٥٩	٣	موافق بشِدّة
		%	٤٣,٩	٤١,٨	٩,٢	٤,١	١				
١٣	لة توافر الدورات التدريبية	ك	٤٣	٣٦	٥	١٣	١	٤،٠٩	١،٠٥	٤	موافق

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشِدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشِدّة				
	معلمين عن كيفية استخدا استراتيجيَّات التعلم النّشِط	%	٤٣,٩	٣٦,٧	٥,١	١٣,٣	١				
١١	عدم وجود معلم مساعد في الصف	ك	٣٩	٢٨	١٧	١٤	٠	٣،٩٤	١،٠٧	٥	موافق
		%	٣٩,٨	٢٨,٦	١٧,٣	١٤,٣	٠				
١٢	تعوّد المعلم على الطرق التقليدية في التدريس	ك	٢٧	٤٢	١٧	١١	١	٣،٨٥	،٩٨٨	٦	موافق
		%	٢٧,٩	٤٢,٩	١٧,٣	١١,٢	١				
١٦	تدنّي خبرة المعلم فيما يختص بالتعلم النّشِط	ك	٢٣	٤٦	١٧	١٠	٢	٣،٨٠	،٩٨٤	٧	موافق
		%	٢٣,٥	٤٦,٩	١٧,٣	١٠,٢	٢				
١٥	ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم بطرق التدريس الحديثة	ك	٢٧	٤١	١٤	١٣	٣	٣،٧٨	١،٠٨	٨	موافق
		%	٢٧,٦	٤١,٨	١٤,٣	١٣,٣	٣,١				
١٤	صعوبة تقييم أداء التلاميذ باستخدام التعلم النّشِط	ك	١٧	٣٤	٢٦	٢٠	١	٣،٤٧	١،٠٣	٩	موافق
		%	١٧,٣	٣٤,٧	٢٦,٥	٢٠,٤	١				
١٠	خوّف المعلم من التدريس باستخدام استراتيجيَّات التعلم النّشِط	ك	١٥	٢٨	٢٤	٢٧	٤	٣،٢٣	١،١٣	١٠	محايد
		%	١٥,٣	٢٨,٦	٢٤,٥	٢٧,٦	٤,١				
١٧	عدم القناعة من قبل المعلم بفائدة التعلم النّشِط في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ	ك	٨	٣٣	٢٧	٢٢٨	٨	٣،١١	١،١٠	١١	محايد
		%	٨,٢	٣٣,٧	٢٧,٦	٢٢,٤	٨,٢				
٦	قصور اهتمام المشرف التربوي بتوجيه المعلم نحو التعلم النّشِط	ك	٩	٢٩	٢٣	٢٦	١١	٢،٩٩	١،١٨	١٢	محايد
		%	٩,٢	٢٩,٦	٢٣,٥	٢٦,٥	١١,٢				
المتوسط الحسابي العام								٣,٧٩	٠,٤٧٢	موافق	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالمعلم بلغ (٣,٧٩ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق. أي أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على المُعوّقات المتعلقة بالمعلم.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البُعْد بين (٢,٩٩ إلى ٤,٥٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، واللتان تشيران إلى درجة (محايد، موافق بِشِدَّة)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على ثلاثة مُعوّقات من المُعوّقات المتعلقة بالمعلم وهي ذات الأرقام (٩-٧-٨)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٤,٢٣ إلى ٤,٥٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق بِشِدَّة). كما تبين من النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على ستة مُعوّقات من المُعوّقات المتعلقة بالمعلم وهي ذات الأرقام (١٣-١١-١٢-١٦-١٥-١٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٣,٤٧ إلى ٤,٠٩)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق)، بينما يتضح من النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على ثلاثة مُعوّقات من المُعوّقات المتعلقة بالمعلم وهي ذات الأرقام (١٠-١٧-٦)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المُعوّقات بين (٢,٩٩ إلى ٣,٢٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (محايد)، وهذه النتيجة تدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالمعلم.

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاء بالمرتبة الأولى المُعوّق رقم (٩) وهو "كثرة الأعباء الكتابية والإدارية التي يُكلف بها المعلم" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٥٣ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٢٢). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على كثرة الأعباء الكتابية والإدارية التي يكلف بها المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البواردي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن من أبرز الصُعُوبات التي تعيق استخدام الاستراتيجيَّات التدريسية هي كثرة المسؤوليات الإدارية؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كثرة الأعباء الكتابية والإدارية قد تشغل المعلمة عن أداء مهامها التدريسية على الوجه المطلوب.

- جاء بالمرتبة الثانية المُعوّق رقم (٧) وهو "قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في التدريس" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٤ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٠٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البواردي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن من أبرز الصُعُوبات التي تعوق استخدام الاستراتيجيَّات التدريسية هي قلة الحوافز المعنوية والمادية لمن يبدع ويتميز من المعلمين. وترى الباحثة أن وجود حوافز معنوية أو مادية يساهم في زيادة الدافعية للمعلمين للتميز والعطاء.

- جاء بالمرتبة الثالثة المُعوّق رقم (٨) وهو "ارتفاع نصاب(عبء) المعلم التدريسي" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٢٣ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٥٩). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على ارتفاع نصاب(عبء) المعلم التدريسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبد الكريم (٢٠١١م)، ودراسة الجهيمي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن من أكبر العوائق التي يرى المعلمون أنها تحد من استخدامهم لطرق التدريس الحديثة هي ارتفاع نصاب المعلم من الحصص. كما تتفق مع نتيجة دراسة البواردي (٢٠١٢)، حيث دلّت نتائج الدراسة على أن من أبرز الصُعُوبات التي تعوق استخدام الاستراتيجيَّات التدريسية هي زيادة نصاب معلمي العلوم الشرعية من الحصص.

ولذلك ترى الباحثة أن تقليل نصاب المعلم يساهم في زيادة جودة التدريس، ويجعله أكثر فاعلية وإيجابية.

في حين جاءت أدنى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاء بالمرتبة العاشرة المُعوِّق رقم (١٠) تخوّف المعلم من التدريس باستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٢٣ من ٥) وانحراف معياري مقداره (١,١٣). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على تخوف المعلم من التدريس باستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط. وقد تتفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع نتيجة دراسة العبد الكريم (٢٠١١) التي توصلت إلى أن أقل العوائق هو ما يتعلق باتجاه المعلمين نحو طرق التدريس الحديثة.
- جاء بالمرتبة الحادية عشرة المُعوِّق رقم (١٧) وهو "عدم القناعة من قبل المعلم بفائدة التعلم النَّشِط في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ" بمتوسط حسابي قيمته (٣,١١ من ٥) وانحراف معياري مقداره (١,١٠). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على عدم القناعة من قبل المعلم بفائدة التعلم النَّشِط في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة اطلاع بعض المعلمين على الدراسات الحديثة في استراتيجيَّات التدريس.
- جاء بالمرتبة الثانية عشرة المُعوِّق رقم (٦) وهو "قصور اهتمام المشرف التربوي بتوجيه المعلم نحو التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٢,٩٩ من ٥) وانحراف معياري مقداره (١,١٨). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على قصور اهتمام المشرف التربوي بتوجيه المعلم نحو التعلم النَّشِط، وهذا قد يتفق مع دراسة الرواضية حيث أشارت إلى أن المعوقات المتعلقة بالمعلم هي الأقل خطورة من حيث عدم اهتمام المشرف التربوي؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف المشرفين التربويين وتعددهم من الجنسين .

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على الآتي: ما مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتعلقة بالمتعلم لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة على مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتعلقة بالمتعلم لدى معلمي صُعُوبات التعلم، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمُعوّقات المتعلقة بالمتعلم.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشِدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشِدّة				
٢٢	ضعف المعرفة بكيفية تنفيذ استراتيجيَّات التعلم النّشِط.	ك	١٩	٦٣	١٠	٥	١	٣،٩٦	،٧٧٢	١	موافق
		%	١٩,٤	٦٤,٣	١٠,٢	٥,١	١				
١٨	تفضيل التلميذ الاعتماد	ك	٢٢	٥٤	٦	١٥	١	٣،٨٣	،٩٨٥	٢	موافق

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة				
	على المعلم في التعلم.	%	٢٢,٤	٥٥,١	٦,١	١٥,٣	١				
٢١	عدم مناسبة استراتيجيَّات التعلم لنّشِط لخصائص التلميذ من ذوي صُعُوبات التعلم.	ك	٢٢	٤٦	١٢	١٢	٦	٣،٦٧	١،١٣	٣	موافق
		%	٢٢,٤	٤٦,٩	١٢,٢	١٢,٢	٦,١				
٢٣	نقص دافعية التلميذ في التعلم باستخدام استراتيجيَّات التعلم النّشِط.	ك	١٨	٤٨	١٦	١٣	٣	٣،٦٦	١،٠٢	٤	موافق
		%	١٨,٤	٤٩	١٦,٣	١٣,٣	٣,١				
١٩	شعور التلميذ بأن التعلم باستخدام استراتيجيَّات التعلم النّشِط يتطلب وقتا إضافيا.	ك	١٣	٤٧	٢٠	١٧	١	٣،٥٥	،٩٦٥	٥	موافق
		%	١٣,٣	٤٨	٢٠,٤	١٧,٣	١				
٢٠	عدم قناعة المتعلم بفائدة استخدام استراتيجيَّات التعلم النّشِط.	ك	٧	٣٨	٢٥	٢٦	٢	٣،٢٢	،٩٩٠	٦	محايد
		%	٧,١	٣٨,٨	٢٥,٥	٢٦,٥	٢				
المتوسط الحسابي العام								٣,٦٥	،٦١٧	موافق	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٨) يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم بلغ (٣,٦٥ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق). أي أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البُعْد بين (٣,٢٢ إلى ٣,٩٦)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتان تشيران إلى درجتَي (محايد، موافق)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على خمسة مُعوّقات من المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم وهي ذات الأرقام (٢٢-١٨-٢١-٢٣-١٩)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٣,٥٥ إلى ٣,٩٦)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق)، بينما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على معوق واحد من المُعوّقات المتعلقة

بالمتعلم وهو رقم (٢٠)، والذي بلغ متوسطه الحسابي (٣,٢٢ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (محايد)، وهذه النتيجة تدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم.

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاء بالمرتبة الأولى المُعوّق رقم (٢٢) وهو "ضعف المعرفة بكيفية تنفيذ استراتيجيَّات التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٦ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٧٢). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على ضعف المعرفة بكيفية تنفيذ استراتيجيَّات التعلم النَّشِط؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اعتبار المتعلم أن عملية التعلم من المعلم أكثر فائدة وأفضل طريقة من تعلم التلاميذ من بعضهم البعض. ويمكن تجاوز ذلك من خلال قيام المعلم بتوجيه المتعلمين إلى جميع مصادر التعلم من كتب ومواقع علمية على الشبكة العنكبوتية ذات صلة وثيقة بالمادة العلمية، وتزويدهم بالمهارات والمعارف والمعلومات اللازمة في الوقت الملائم لذلك. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (نيمي، ٢٠٠١) التي أشارت إلى أن الطالب غير متعلم وليس لديه الخبرة الكافية في التعلم الذاتي. وفي نفس السياق ذكرت دراسة ادوارد (Edward,2015) بعدم قدرة التلاميذ على استيعاب آلية تطبيق التعلم النَّشِط.
- جاء بالمرتبة الثانية المُعوّق رقم (١٨) وهو" تفضيل التلميذ الاعتماد على المعلم في التعلم" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٨٣ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٨٥). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على تفضيل التلميذ الاعتماد على المعلم في التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البواردي (٢٠١٢) التي أوضحت أن أبرز الصُعُوبات التي تعيق استخدام الاستراتيجيَّات التدريسية تفضيلُ التلاميذ الاعتماد على المعلم أثناء تنفيذ الدرس؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى تعوّد التلاميذ على الأساليب التقليدية في التدريس وعدم الثقة في اتّباع استراتيجيات التعلم النشط من قِبلهم.
- جاء بالمرتبة الثالثة المُعوّق رقم (٢١) وهو "عدم مناسبة استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لخصائص التلميذ من ذوي صُعُوبات التعلم" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٧ من ٥) وانحراف معياري مقداره (١,١٣). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على عدم مناسبة استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لخصائص التلميذ من ذوي صُعُوبات التعلم، وهذا قد يتفق مع دراسة الأخضر في أن من أهم معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة هو قصور استخدام الطلاب ذوي الإعاقة لمهارات التفكير العليا؛ وتعزو الباحثة ذلك أيضا إلى عدم اطلاع بعض المعلمين على نتائج الدراسات والأبحاث المتعلقة بفاعلية استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة البصير وأبو هدرة (٢٠١٥) ودراسة سينسيبو، وسينسيبو (Sencibaugh & Sencibaugh, 2016) .

في حين جاءت أدنى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاء بالمرتبة الرابعة المُعوّق رقم (٢٣) وهو "نقص دافعية التلميذ في التعلم باستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط " بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٦ من ٥) وانحراف معياري مقداره (١,٠٢). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على نقص دافعية التلميذ في التعلم باستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البواردي

(٢٠١٢) التي أشارت إلى أن أبرز الصُعُوبات التي تعوق استخدام الاستراتيجيَّات التدريسية عدمُ رغبة بعض التلاميذ في التعلم.

- جاء بالمرتبة الخامسة المُعوّق رقم (١٩) وهو "شعور التلميذ بأن التعلم باستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط يتطلب وقتاً إضافياً" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٥٥ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٦٥). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على شعور التلميذ بأن التعلم باستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط يتطلب وقتاً إضافياً.
- جاء بالمرتبة السادسة المُعوّق رقم (٢٠) وهو "عدم قناعة المتعلم بفائدة استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٢٢ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٩٠). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة محايدون في موافقتهم على عدم قناعة المتعلم بفائدة استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط. وقد تختلف هذه النتيجة إلى حدٍ ما عن نتيجة دراسة فيليباتو، وكالدي (Filippatou & Kaldi, 2010) والتي أشارت نتائجها إلى تفضيل الطلاب لأسلوب التعلم التجريبي عن التعليم التقليدي، وكذلك دراسة الزعبي (٢٠١٢) التي توصلت إلى تحسُّن مستوى التلاميذ في الرياضيات باستخدام التعلم النشط والاتجاه الإيجابي نحوها.

وتتفق هذه النتائج السابقة مع نتيجة دراسة البواردي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن من أبرز الصُعُوبات التي تعوق استخدام الاستراتيجيَّات التدريسية هي: المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، وتتفق إلى حدٍّ ما مع نتيجة دراسة الزهراني (٢٠١٢) في حصول المُعوّقات المتعلقة بالمعلم على درجة متوسطة. بينما تختلف عن نتائج دراسة الجهيمي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن المُعوّقات المتعلقة بتنظيم المناخ المدرسي هي الأكثر صعوبة من وجهة نظر المعلمين، وعن دراسة الرواضية (٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن أكثر المُعوّقات خطورة هي ما يتعلق بالتنظيم المدرسي. وعن دراسة السناني (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية جاءت في الترتيب الأول.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على الآتي: ما سُبُل علاج مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُتب لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة عن سُبُل علاج مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط لدى معلمي صُعُوبات التعلم، والتي تمثلت في (سبل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم)، فجاءت النتائج كالتالي:

أولاً: سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية:

جدول (٩) التكرارات والنِّسَب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشِدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشِدّة				
٣	توفير الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها استراتيجيَّات التعلم النّشِط	ك	٧٣	٢٥	٠	٠	٠	4.74	.438	١	موافق بشِدّة
		%	٧٤,٥	٢٥,٥	٠	٠	٠				
٢	تهيئة البيئة التعليمية (مساحة الصف الأثاث) المناسبة للتعلم النّشِط	ك	٧٢	٢٤	٢	٠	٠	4.71	.497	٢	موافق بشِدّة
		%	٧٣,٥	٢٤,٥	٢	٠	٠				
١	زيادة الدعم المادي الكافي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النّشِط	ك	٧٣	٢٣	١	٠	١	4.70	.596	٣	موافق بشِدّة
		%	٧٤,٥	٢٣,٥	١	٠	١				
٤	توجيه إدارة المدرسة للمعلم نحو أهمية التعلم النّشِط في التدريس	ك	٤٨	٣٧	١٠	٢	١	4.32	.820	٤	موافق بشِدّة
		%	٤٩	٣٧,٨	١٠,٢	٢	١				
٥	تنشيط دور المشرف التربوي في توجيه المعلم نحو استخدام استراتيجيَّات التعلم النّشِط	ك	٤٤	٣٩	١١	٢	٢	4.23	.883	٥	موافق بشِدّة
		%	٤٤,٩	٣٩,٨	١١,٢	٢	٢				
المتوسط الحسابي العام								4.54	.440	موافق بشِدّة	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٩) يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة عن سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بلغ (٤,٥٤ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (٤,٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق بشِدّة). أي أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بشِدّة على سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تجانساً في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البُعْد بين (٤,٢٣ إلى ٤,٧٤)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة

من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة (موافق بِشِدَّة)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على جميع سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، مما يدل على التجانس في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على تلك السُبل.

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاءت بالمرتبة الأولى العبارة رقم (٣) وهي "توفير الأجهزة والتِقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها استراتيجيَّات التعلم النَّشِط " بمتوسط حسابي قيمته (٤,٧٤ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٣٨). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على توفير الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها استراتيجيَّات التعلم النَّشِط؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تدنّي حداثة الوسائل التعليمية أدى إلى انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم.وهذا يتفق مع دراسة نيمي(Niemi,2002) في أن معظم المعلمين ليس لديهم الأدوات الكافية لاستخدام التعلم النشط.
- جاءت بالمرتبة الثانية العبارة رقم (٢) وهي "تهيئة البيئة التعليمية (مساحة الصف- الأثاث) المناسبة للتعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٧١ من ٥) وانحراف معياري (٠,٤٩٧). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على تهيئة البيئة التعليمية (مساحة الصف- الأثاث) المناسبة للتعلم النَّشِط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبد الكريم (٢٠١١م) التي أوصت بضرورة تزويد المدارس بالمرافق المناسبة للتدريس بطرق التدريس الحديثة، وإيجاد حلول لمشكلة زيادة أعداد الطلاب في الفصول. واتفقت مع نتائج دراسة العنزي (١٤٣٢) التي قدّمت عدداً من الحلول المقترحة لمواجهة تلك الصُعُوبات ومن أهمها: تهيئة البيئة المدرسية بما يُمكِّن المعلمات من استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط.
- جاءت بالمرتبة الثالثة العبارة رقم (١) وهي "زيادة الدعم المادي الكافي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٧٠ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٩٦). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على زيادة الدعم المادي الكافي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النَّشِط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السناني (٢٠١٢) التي أوصت بتوفير ميزانية خاصة تستخدم لتوفير الوسائل والإمكانات التي يحتاج إليها التعلم النَّشِط.

في حين جاءت أدنى عبارتين طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاءت بالمرتبة الرابعة العبارة رقم (٤) وهي "توجيه إدارة المدرسة للمعلم نحو أهمية التعلم النَّشِط في التدريس" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٢ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٢٠). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على توجيه إدارة المدرسة للمعلم نحو أهمية التعلم النَّشِط في التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة السناني (٢٠١٢) بتدريب وتأهيل الإدارات المدرسية على أهمية استخدام أساليب التعلم النَّشِط وتشجيع المعلمين على استخدامها.
- جاء بالمرتبة الخامسة العبارة رقم (٥) وهي "تنشيط دور المشرف التربوي في توجيه المعلم نحو استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٢٣ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٨٣). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على تنشيط دور المشرف التربوي في توجيه المعلم نحو استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط، كما تتفق مع دراسة الأحمدي (٢٠١٢) في ضرورة متابعة المُشرفة التربوية لاستخدام طرق تدريس حديثة من قِبل المعلمة؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية دور المشرف التربوي في توجيه

المعلم للقراءة الموجّهة والناقدة وحثّه على الاطلاع على الدراسات الحديثة والمتخصصة في هذا المجال.

ثانياً: سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسُبل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشِدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشِدّة				
٩	تخفيف الأعباء الإدارية والكتابية الملقاة على عاتق المعلم.	ك	٨٤	١٠	٢	٢	٠	4.80	.574	١	موافق بشِدّة
		%	٨٥,٧	١٠,٢	٢	٢	٠				
١٠	عمل دورات تدريبية للمعلم عن كيفية استخدام استراتيجيَّات التعلم النّشِط.	ك	٧٤	٢٤	٠	٠	٠	4.76	.432	٢	موافق بشِدّة
		%	٧٥,٥	٢٤,٥	٠	٠	٠				
٦	تقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلم المتميز في التدريس.	ك	٧٦	٢١	٠	١	٠	4.76	.499	٣	موافق بشِدّة
		%	٧٧,٦	٢١,٤	٠	١	٠				
٧	تخفيف نصاب المعلم التدريسي.	ك	٧١	٢٣	٢	٢	٠	4.66	.625	٤	موافق بشِدّة
		%	٧٢,٤	٢٣,٥	٢	٢	٠				
١١	تحديث برامج الإعداد الأكاديمي بما يتلاءم مع مستجدات طرق التدريس الحديثة.	ك	٦٥	٢٩	٣	٠	١	4.60	.654	٥	موافق بشِدّة
		%	٦٦,٣	٢٩,٦	٣,١	٠	١				
٨	دعم معلم صُعُوبات التعلم بمعلم مساعد.	ك	٦٥	١٨	٨	٦	١	4.43	.952	٦	موافق بشِدّة
		%	٦٦,٣	١٨,٤	٨,٢	٦,١	١				
١٢	إيضاح فاعلية التعلم النّشِط مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم للمعلمين من خلال الدراسات والأبحاث العلمية.	ك	٤٩	٤١	٧	١	٠	4.41	.671	٧	موافق بشِدّة
		%	٥٠	٤١,٨	٧,١	١	٠				
١٦	استراتيجيّ التعلم النّشِط على الدروس النموذجية القائمة	ك	٥٧	٣٠	٥	٥	١	4.40	.882	٨	موافق بشِدّة
		%	٥٨,٢	٣٠,٦	٥,١	٥,١	١				
١٥	إعداد دليل إرشادي للمعلم يتضمن آلية التعلم النّشِط وتطبيقاته.	ك	٥٥	٣٣	٥	٢	٣	4.38	.914	٩	موافق بشِدّة
		%	٥٦,١	٣٣,٧	٥,١	٢	٣,١				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشِدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشِدّة				
١٣	تخصيص وقت كافي للحصة الدراسية.	ك	٤٨	٣٣	١٢	٤	١	4.26	.900	١٠	موافق بشِدّة
		%	٤٩	٣٣,٧	١٢,٢	٤,١	١				
١٤	تزويد المشرف التربوي للمعلم بنتائج الدراسات والأبحاث فيما يتعلق باستراتيجيَّات التعلم النّشِط.	ك	٤٠	٣٠	٢٢	٤	٢	4.04	.994	١١	موافق
		%	٤٠,٨	٣٠,٦	٢٢,٤	٤,١	٢				
المتوسط الحسابي العام								٤,٥٠	٠,٤٢٧	موافق بشِدّة	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة على سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم بلغ (٤,٥٠ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (٤,٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق بشِدّة). أي أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بشِدّة على سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تقارباً في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البُعْد بين (٤,٠٤ إلى ٤,٨٠)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، واللتان تشيران إلى درجتَي (موافق، موافق بشِدّة)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بشِدّة على عشر عبارات وهي ذات الأرقام (٩-١٠-٦-٧-١١-٨-١٢-١٦-١٥-١٣)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٤,٢٦، ٤,٨٠)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٤,٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق بشِدّة). كما يتبين من النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على عبارة واحدة من العبارات المتعلقة بسُبل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم وهي العبارة رقم (١٤)، التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٠٤ من ٥) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق)، وهو ما يدل على تقارب وجهات نظر أفراد عَيّنة الدراسة حول سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمعلم.

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاءت بالمرتبة الأولى العبارة رقم (٩) وهي "تخفيف الأعباء الإدارية والكتابية الملقاة على عاتق المعلم" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٨٠ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٧٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بشِدّة على تخفيف الأعباء الإدارية والكتابية الملقاة على عاتق المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي (١٤٣٢) التي قدّمت عدداً من الحلول المقترحة لمواجهة تلك الصُعُوبات ومن أهمها: تخفيف الأعباء التدريسية. وترى

الباحثة أن استخدام التِقنية كبديل عن الكتابة بالطريقة التقليدية يساهم في تخفيف تلك الأعباء ويحفظها بطريقة أفضل كاعتماد برنامج نور لصعوبات التعلم.

- جاءت بالمرتبة الثانية العبارة رقم (١٠) وهي "عمل دورات تدريبية للمعلم عن كيفية استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٧٦ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٣٢). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدّة على عمل دورات تدريبية للمعلم عن كيفية استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أباحسين (٢٠١٢) التي أوصت بضرورة عقد دورات وورش عمل من أجل التدرب على استخدام تلك الاستراتيجيَّات. كما تتفق مع نتائج دراسة أخضر (٢٠١٦) التي أوصت بعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة. ومع دراسة الرواضية (٢٠٠٣) التي أوصت بضرورة تصميم برامج تدريبية وورش تعليمية لتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن طرق التدريس الحديثة وتنمية المهارات الأساسية في كيفية استخدام تلك الطرائق. ومع دراسة السناني (٢٠١٢) التي أوصت بإقامة الدورات التدريبية من قِبل مدربين ذوي كفاءة عالية وتقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين الذين يستخدمون التعلم النَّشِط؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الدورات التدريبية تسهل إيصال المعلومة للمعلمين بطريقة عملية، وتتيح الفرصة لهم لتقديم استفساراتهم وآرائهم بطريقة أكثر سهولة ووضوح ويسر.
- جاءت بالمرتبة الثالثة العبارة رقم (٦) وهي "تقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلم المتميز في التدريس" بمتوسط حسابي(٤,٧٦ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٩٩). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدّة على تقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلم المتميز في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني (٢٠١٢) التي أوصت بتقديم حوافز متنوعة. كما تتفق مع نتيجة دراسة البريكي (١٤٣٤) التي أوصت بأن تقوم وزارة التربية والتعليم بعمل حوافز مالية للمعلمين والطلاب عند تطبيق التعلم النَّشِط. ومع دراسة السناني (٢٠١٢) التي أوصت بتقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين الذين يستخدمون التعلم النَّشِط.

في حين جاءت أدنى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاءت بالمرتبة التاسعة العبارة رقم (١٥) وهي "إعداد دليل إرشادي للمعلم يتضمن آلية التعلم النَّشِط وتطبيقاته" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٨ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩١٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدّة على إعداد دليل إرشادي للمعلم يتضمن آلية التعلم النَّشِط وتطبيقاته. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٢) التي أوصت بتوفير دليل تدريسي للمعلم عن كيفية استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط في التدريس ليكون داعماً لعمل المعلم. كما تتفق مع نتائج دراسة العنزي (١٤٣٢) التي قدّمت عدداً من الحلول المقترحة لمواجهة تلك الصُعُوبات، من أهمها: توفير دليل إجرائي يوضح جملة من استراتيجيَّات التعلم النَّشِط وكيفية تطبيقها واستخدامها.
- جاءت بالمرتبة العاشرة العبارة رقم (١٣) وهي "تخصيص وقت كافٍ للحصة الدراسية" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٢٦ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٠٠). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدّة على تخصيص وقت كافٍ للحصة الدراسية. وقد يكون ذلك أكثر فاعلية عندما يكون هناك قرار أو تعميم موجّه من وزارة

التعليم لمعلمي التعليم العام بإلزامهم بضرورة تعاونهم مع معلمي صُعوبات التعلم وإعطاء الطالبة حقها في الحصول على الوقت الكافي في غرفة المصادر.

- جاءت بالمرتبة الحادية عشرة العبارة رقم (١٤) وهي "تزويد المشرف التربوي للمعلم بنتائج الدراسات والأبحاث فيما يتعلق باستراتيجيَّات التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٠٤ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٩٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون على تزويد المشرف التربوي للمعلم بنتائج الدراسات والأبحاث فيما يتعلق باستراتيجيَّات التعلم النَّشِط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البواردي (٢٠١٢) التي أوصت بأن يقوم المشرف التربوي بحَث المعلمين على استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط وبيان أهميتها وأثرها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ثالثاً: سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم:

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسُبل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشِدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشِدّة				
٢٠	زيادة الدافعية لدى التلميذ في التعلم باستخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط.	ك	٥٦	٣٨	٣	١	٠	٤،٥١	،٦٦٢	١	موافق بشِدّة
		%	٥٧,١	٣٨,٨	٣,١	١	٠				
١٧	التنوع في استخدام الأنشطة مما يحبب التلميذ في التعلم النَّشِط.	ك	٥٣	٤٠	٥	٠	٠	٤،٤٩	،٥٩٦	٢	موافق بشِدّة
		%	٥٤,١	٤٠,٨	٥,١	٠	٠				
١٩	زيادة المعرفة لدى التلميذ بكيفية تنفيذ التعلم النَّشِط.	ك	٥١	٤٣	٣	١	٠	٤،٤٧	،٦١٣	٣	موافق بشِدّة
		%	٥٢	٤٣,٩	٣,١	١	٠				
١٨	إخبار التلميذ بأن استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط يرفع من مستوى التحصيل الدراسي.	ك	٥٢	٣٩	٧	٠	٠	٤،٤٦	،٦٢٩	٤	موافق بشِدّة
		%	٥٣,١	٣٩,٨	٧,١	٠	٠				
المتوسط الحسابي العام								٤،٤٨	،٥٢٥	موافق بشِدّة	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١١) يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة عن سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم بلغ (٤,٤٨ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٤,٢١ إلى ٥) وهي

الفئة التي تشير إلى درجة موافق بِشِدَّة. أي أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تجانُساً في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البُعْد بين (٤,٤٦ إلى ٤,٥١)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة (موافق بِشِدَّة)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على جميع سُبُل علاج المُعوّقات المتعلقة بالمتعلم، مما يدل على التجانس في درجة موافقة أفراد عَيّنة الدراسة على سُبُل علاج تلك المُعوّقات.

جاءت أعلى عبارتين طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاءت بالمرتبة الأولى العبارة رقم (٢٠) وهي "زيادة الدافعية لدى التلميذ في التعلم باستخدام استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٥١ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٦٢). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على زيادة الدافعية لدى التلميذ في التعلم باستخدام استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط. وترى الباحثة أنه لكي يتم تفعيل استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط بالشكل المطلوب لا بد من تقبل فكرة المشاركة الفعالة من قبل المتعلمين.
- جاءت بالمرتبة الثانية العبارة رقم (١٧) وهي "التنوع في استخدام الأنشطة مما يحبب التلميذ في التعلم النَّشِط " بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٩ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٩٦). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على أن التنوع في استخدام الأنشطة يُحبّب التلميذ في التعلم النَّشِط. وهذا يتفق مع دراسة إدوارد (Edward,2015) التي أوصت بضرورة وضع أنشطة تعليمية متنوعة (جسدية، عقلية، اجتماعية) تربطهم بالمنهج، وأن هذا لا يكون إلا من خلال التعلم النشط. وترى الباحثة أن التنوع في استخدام الأنشطة يُضفي عنصرَي: الإثارة والتشويق، في العملية التعليمية ويجعلها أكثر فاعلية.

في حين جاءت أدنى عبارتين طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- جاءت بالمرتبة الثالثة العبارة رقم (١٩) وهي "زيادة المعرفة لدى التلميذ بكيفية تنفيذ التعلم النَّشِط" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٧ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٦١٣). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على أهمية تعريف التلميذ بكيفية تنفيذ التعلم النَّشِط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي (١٤٣٢) التي قدمت عدداً من الحلول المقترحة لمواجهة تلك الصُعُوبات، من أهمها: توسيع مدارك الطالبات من خلال تدريبهم على الاستفادة من المصادر المتنوعة.
- جاء بالمرتبة الرابعة العبارة رقم (١٨) وهي "إخبار التلميذ بأن استخدام استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط يرفع من مستوى التحصيل الدراسي" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٦ من ٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٢٩). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عَيّنة الدراسة موافقون بِشِدَّة على إخبار التلميذ بأن استخدام استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط يرفع من مستوى التحصيل الدراسي. وقد يكون ذلك من خلال عرض الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم النشط مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات:

- ضرورة تهيئة المناخ المدرسي الذي يدفع المعلم لاستخدام الاستراتيجيَّات الحديثة.
- زيادة الدعم المادي الكافي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النَّشِط.
- تحديث برامج الإعداد الأكاديمي بما يتلاءم مع مستجدات طرائق التدريس الحديثة.
- دعم معلم/ـة صُعُوبات التعلم بمعلم مساعد.
- إيضاح فاعلية التعلم النَّشِط مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم للمعلمين/ات من خلال الدراسات والأبحاث العلمية.
- تفعيل الدروس الأنموذجية القائمة على استراتيجيَّات التعلم النَّشِط.
- إعداد دليل إرشادي للمعلم/ـة يتضمن آلية التعلم النَّشِط وتطبيقاته.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- واقع استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيَّات التعلم النَّشِط في تدريس التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من وجهة نظر مشرفي التعليم ومعلمي التعليم العام.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مدن ومحافظات أخرى في المملكة، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية؛ للوقوف على مُعوّقات استخدام استراتيجيَّات التعلم النَّشِط بصفة عامة، وكيفية الحد منها والتغلب عليها.

المراجع

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجا، وبعض الأمثلة العالمية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١(٤)، ١-٣٥.

أبو هدروس، ياسرة؛ والفرا، معمر. (٢٠١١). أثر استخدام بعض استراتيجيَّات التعلم النَّشِط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. مجلة جامعة الأزهر بغزة، ١٣(١)، ٨٩-١٣٠.

الأحمدي، حياة. (٢٠١٢). واقع استخدام استراتيجيَّات التعلم المتمركزة حول الطالبة لدى معلمات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة.

أخضر، أروى. (٢٠١٦). مدى تطبيق استراتيجيَّات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١١)،٤٢٣-٤٦٢.

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (٢٠١٣). إدارة صُعُوبات التعلم، دليل معلم صُعُوبات التعلم. مسترجع من الرابط-https://drive.google.com/file/d/0B6bhgcfQ0ig QW5DdXVNOFljZzg/view

أمبو سعيدي، عبد الله؛ والحوسنية، هدى. (٢٠١٦). استراتيجيَّات التعلم النَّشِط ١٨٠ استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بدوي، رمضان. (٢٠١٠). التعلم النَّشِط. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

البصير، نشوة؛ وأبو هدرة، سوزان .(٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النَّشِط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عَيّنة من التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٦)، ٢٧-٧٤.

البطاينة، أسامة؛ والرشدان، مالك؛ والسبايلة، عبيد؛ والخطاطبة، عبد المجيد. (٢٠١٠). صُعُوبات التعلم. (ط٤). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

التركي، نازك. (٢٠١٣). أثر استخدام بعض استراتيجيَّات التعلم النَّشِط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم بدولة الكويت. مجلة الإرشاد النفسي، (٣٤)، ٢٥٢-٣١٤.

خالد، حمزة. (٢٠١٦). فاعلية برنامج معتمد على تعليم الأقران في تنمية مهارات الرياضيات لدى عَيّنة ذوي صُعُوبات التعلم. مجلة المعهد الدولي للدراسات والأبحاث، ٢(٢)، ١-١٧.

الرفاعي، عقيل. (٢٠١٢). التعلم النَّشِط: المفهوم والاستراتيجيَّات، وتقويم نواتج التعلم. مصر، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الزعبي، سودان. (٢٠١٢). فاعلية برنامج التعلم النَّشِط في تنمية العمليات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى ذوي صُعُوبات تعلمها من تلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. المجلة التربوية، ٢٧(١٠٥) (ج١)، ٩٧-١٣٩.

الزيات، فتحي. (١٩٩٨). صُعُوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

سالم، محمود؛ والشحات، مجدي؛ وعاشور، أحمد. (٢٠٠٣). صُعُوبات التعلم، التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر.

السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ وخشان، أيمن؛ وأبو جودة، وائل. (٢٠٠١). مدخل إلى صُعُوبات التعلم. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

سعادة، جودت؛ وعقل، فواز؛ وزامل، مجدي؛ وإشتيه، جميل؛ وأبو عرقوب، هدى. (٢٠٠٦). التعلم النَّشِط بين النظرية والتطبيق. (ط١). الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السناني، محمد. (٢٠١٢). مُعوّقات استخدام التعلم النَّشِط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الشربجي، رياض. (٢٠٠٥). صُعُوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشمري، ماشي. (٢٠١١). ١٠١ استراتيجية في التعلم النَّشِط. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل.

عامر، طارق؛ والمصري، إيهاب. (٢٠١٤). التعليم النَّشِط. عمان: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

العايد، واصف؛ والشربيني، السيد؛ وكمال، سعيد؛ وعقل، سمير. (٢٠١١). المُعوّقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. مجلة كلية التربية ،جامعة الأزهر ، مصر ،١٤٦(١)، ٥٠١-٥٤٦.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١١). معيقات استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، ٢٣ (٢)، ٣٩١-٤١٠.

عبد الوهاب، فاطمة. (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيَّات التعلم النَّشِط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العلمية، ٨(٢)، ١٨٤-١٢٧.

عبد الواحد، سليمان. (٢٠١٠). المرجع في صُعُوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العريشي، جبريل؛ ورشاد، وفاء؛ وعلي، عيد. (٢٠١٥). صُعُوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علوان، منذر. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صُعُوبات التعلم. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

عواد، أحمد؛ والإمام، محمد. (٢٠٠٧). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صُعُوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المؤتمر السنوي الرابع عشر – الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة– مصر، ٥٩١-٦٣١.

عواد، يوسف؛ وزامل، مجدي. (٢٠١٠). التعلم النَّشِط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

قحطان، الظاهر. (٢٠١٠). صُعُوبات التعلم. دار وائل للنشر والتوزيع: عمان. ط٣.

قرني، زبيدة. (٢٠١٣). استراتيجيَّات التعلم النَّشِط المتمركز حول الطالب (وتطبيقاتها في المواقف التعليمية). القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى؛ والجوالده، فؤاد. (٢٠١٢). صُعُوبات التعلم- رؤية تطبيقية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير. (٢٠٠٣). صُعُوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كيرك، أ، كالفنت، س. (١٩٨٨). صُعُوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٨٤).

مجيد، أثمار. (٢٠١٣). خصائص الأطفال ذوي صُعُوبات التعلم في الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميهم. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق، (١٤)، ١٨٧-٢٠٤.

محمد، نحمده. (٢٠١٢). فاعلية التعلم النَّشِط في خفض صُعُوبات تعلم القراءة لدى عَيّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات الطفولة، ١٩٧-١٩٨. عن رسالة دكتوراه نفسي.

مصطفى، أحمد. (٢٠٠٦). استراتيجيَّات التدريس لذوي الحاجات الخاصة. المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جامعة عين شمس، القاهرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (٢٠٠٦). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة . الولايات المتحدة الأمريكية . استرجعت في ١٤٣٩/٨/١٥. http://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx

الهاشمي، عبد الرحمن؛ ومحارمه، سميرة؛ وفخري، فائزة؛ ومحارمة، سهام؛ وأبو العدس، فايز. (٢٠١٦). التعلم النَّشِط استراتيجيَّات وتطبيقات ودراسات. عمان: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الهلالي، هدى. (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم النَّشِط في علاج صُعُوبات تعلم القراءة والملل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٤٤)، ٧، ٥١٥-٥٥٥.

وزارة التعليم (١٤٣٦-١٤٣٧). مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام. الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. تم استرداده بتاريخ ١٥|٨|١٤٣٩ه. https://drive.google.com/file/d/0B_JdV_XB5SM9SGFpWW9Cajd1TzA/view

ياسين، ثناء. (٢٠١٣). استراتيجيَّات التعلم النَّشِط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمُعوّقات من وجهة نظر معلمات العلوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٤٤) ٢، ٤٩-١٠٥.

يعقوب، عادل. (٢٠٠٩). تقييم برامج صُعُوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Washington, D.C The George Washington University. Press

Chilcoat,G.(1999).Instructional Behaviors for Clearer Presentations in the Classroom Instructional Science,18,289-314

Ebraham,A.(1992):Education of children and adolescent with Learning disabilities. NewYork, Macmillan publishing company.

Filippatou, D. Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning On Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Grou Work and Motivation, International Journal of Special Education Vol 25 No 1 2010

Grant,L,.& Martin.(1995). Learning Disabilities A Manual for Parents. Active Learning for Children with Visual Impairments and Additional Disabilities. Journal of Visual Impairment & Blindness, 94(9).

Hammill,D,D,1990:On defining learning disabilities an cinerging consensus Journal of Learning disabilities, 23(2),pp.74-84.

Karamustafaoglu, O. (2009). Active Learning Strategies in Physics Teaching. Online Submission, 1(1), 27-50.

Lorenzen,M.(2006). Active learning and library Instruction,Illionois Libraries,.38(2)19-24

Mccarthy,J., Anderson,L.(2000). Active learning Techniques VersusTraditional Teaching Styies:Two Experiments from History and Political Science,Innovative Higher Education., 24(4), 279-294

Mekinney,K.(1998).Engaging students throuth active learning, Newsletter from the center for advancement of teaching, Illinois State Universtiy.

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.

Protheroe, N., & Clarke, S. (2008). Learning Strategies as a Key to Student Success. Principal, 88(2), 33-37.

Sencibaugh, J. M., & Sencibaugh, A. M. (2016). An Analysis of Cooperative Learning Approaches for Students with Learning Disabilities. Education, 136(3), 356-364 .