عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين

غادة إسحق محمد رجبي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1443هـ /2021م

دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين

إعداد:

غادة إسحق محمد رجبي

بكالوريوس تربية ابتدائية – جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

المشرفة: أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية/ عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

1443هـ /2021م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير أساليب تدريس

إجازة الرسالة

دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين

إعداد الطالبة: غادة إسحق محمد رجبي

الرقم الجامعي: 21820336

المشرفة: أميرة الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2021/8/28 من لجنة المناقشة المدرجة أسماءهم وتواقيعهم:

1. رئيس اللجنة: د. أميرة الريماوي التوقيع:
2. ممتحناً داخلياً: د. محسن عدس التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: د. عمر الريماوي التوقيع:

القدس – فلسطين

1443هـ /2021م

الإهداء

أهدي عملي هذا إلى روح والديَّ – رحمهما الله.

إلى زوجي رفيق دربي وسندي ...

إلى أولادي مرشد، وساجد، وعبادة، ومحمد سلام، وسيف الدين، وعبد الله، وبيبرس، وإلى ابنتي سلمى...

إلى أم زوجي فاطمة ...

إلى إخوتي وأخواتي ...

غادة إسحق محمد رجبي

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة أنها قُدّمت إلى جامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يُقدّم لنيل أي درجةٍ عليا لاي جامعة أو معهد.

الاسم: غادة إسحق محمد رجبي

التوقيع: غادة رجبي

التاريخ: 2021/8/28

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتورة أميرة الريماوي المشرفة على دراستي، وكان لتوصياتها وتوجيهاتها الأثر الأكبر في إنجاز هذا العمل، فجزاها الله خيراً وادامها مناراً للعلم.

وأشكر المناقشين الدكتور محسن عدس، والدكتور عمر الريماوي ، اللذين أثريا بملاحظتهما القيمة هذا البحث.

والشكر موصول للمحكمين الذين حكموا فقرات أداتي الدراسة وإلى معلمات غرف المصادر في محافظة الخليل لتكرمهن بالإجابة على بنودهما.

ولا أنسى زوجي الذي ساندني بإرشاداته وتوجيهاته، وتوفير الكثير من المراجع والدراسات المتعلقة بالرسالة، وولدي عبادة لجهده المبذول على جهاز الحاسوب طيلة فترة الدراسة، فلهما جزيل الشكر والتقدير.

فجزاهم الله عني كل خير

غادة إسحق محمد رجبي

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين.

ولجمع المعلومات أعدت اداتان: الأولى لقياس المهارات الاجتماعية وعدد مهارتها (12) مهارة، والثانية لقياس مهارات التعبير وعدد مهارتها (27) مهارة موزعة على مجالين هما: التعبير الشفهي وعدد مهاراته (14)، والتعبير الكتابي وعدد مهاراته (13)، وقد تحقق للأداتين دلالات صدق وثبات، واستخدم المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

بلغ حجم مجتمع الدراسة (66) معلماً ومعلمة غرفة مصادر في محافظة الخليل، في حين بلغ حجم عينة الدراسة (49) معلمة، اختيروا بطريقة قصدية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها كانت متوسطة، وكانت أعلى مهارة (اتباع القوانين الصفية لغرفة المصادر) بوسط حسابي (4.08)، وأدناها كانت (استخدام عبارات "من فضلك، لو سمحت، شكراً، أسف، لا أعرف)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في متغيرات الدراسة (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

أما بالنسبة لمقياس مهارات التعبير فقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية كانت متوسطة، وكذلك الأمر في مجالي التعبير الشفوي والكتابي، وأعلى مهارة في مقياس التعبير (التمييز كتابياً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ج، ح، خ)، (ر، ز)، (د، ذ)) بمتوسط حسابي (3.71)، وأدناها (تحديد الأفكار الفرعية) بمتوسط حسابي (2.94)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

متغيرات الدراسة (التخصص، والمؤهل العلمي لمجال التعبير الشفهي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

في حين أظهرت فروقاً ذات دلالة فيمهارات التعبير لمجال التعبير الكتابي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح (بكالوريوس).

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الباحثة، بعقد دورات عن دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لمعلمات غرف المصادر من ذوات المؤهل العلمي (الدبلوم، والماجستير).

The role of flashcards in developing social skills and expression skills among students with learning difficulties from the point of view of resource rooms and their teachers in Palestine

Prepared by: Ghada Ishaq Rajabi

Supervisor: Dr. Amira Remawi

Abstract

The study aimed to know the role of flash cards in developing social and expressive skills among students with learning difficulties from the point of view of resource room teachers in Palestine.

To collect the information, two tools were prepared: the first to measure social skills and the number of its skills (12), and the second to measure the expression skills and the number of its skills (27) skills distributed over two areas: oral expression and the number of its skills (14), and written expression and the number of its skills (13). Signs of validity and reliability, and the descriptive approach was used for its relevance to the nature of the study.

The size of the study population was (66) male and female resource room teachers in Hebron governorate, while the size of the study sample was (49) female teachers, who were chosen intentionally.

The results of the study showed that the total degree of the role of flash cards in developing social skills among students with learning difficulties from the point of view of resource room teachers was medium, and the highest skill was (following the classroom rules of the resource room) with an arithmetic mean (4.08), and the lowest was (using “from”

statements Please, please, thank you, sorry, I do not know), and there were no significant differences in the study variables (specialization, educational qualification, years of experience, type of school, and the year of foundation of the resource room in the school (age of the resource room)).

As for the expressive skills scale, the results showed that the total score was medium, as well as in the areas of oral and written expression, and the highest skill in the expression scale (discrimination in writing between similar letters, such as: (j, h, k), (r, g), (D, Y)) with a mean of (3.71), and the lowest (determining sub-ideas) with a mean of (2.94), and it also showed that there were no statistically significant differences in the study variables (specialization, academic qualification for the field of oral expression, years of experience, and type of school, And the year of foundation of the resource room in the school (age of the resource room).

While it showed significant differences in the expression skills of the field of written expression due to the educational qualification variable in favor of (Bachelor).

In light of these results, the researcher recommends holding courses on the role of flashcards in developing the expression skills of resource room teachers with academic qualifications (diploma and master's).

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

ترى الباحثة أن هناك تطورات وإنجازات كبيرة قد شهدها هذا القرن، وخاصة على صعيد المدارس، سواء من حيث المناهج والأساليب أو آليات تقديم الخدمات لمن يحتاجها، وترى أن أهم هذه الأساليب والآليات، استخدام الوسائل التعليمية، وخاصة البطاقات التعليمية لأهميتها في تحقيق أهداف التعليم والتعلم، فهي تساعد على زيادة فهم الطلبة، وتنمي الدافعية والرغبة لديهم، كذلك تساعد المدرس على إيجاد وسائل ذات فاعلية وتوضيح المعلومات ونجاح عملية التعليم، فالبطاقات التعليمية تتيح للطلبة مجالات للتفاعل الاجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير الحر، والتعبير الموجه، الأمر الذي يسهم في تدعيم الجانب اللفظي واللغوي لدى الطلبة، وتعمل البطاقات التعليمية على جذب انتباه الطلبة لما فيها من المتعة والأثارة والتشويق بشكل يفوق الطريقة التقليدية، فهي تعتبر من الوسائل البصرية المحسوسة، التي تساعد الطلبة على الحفاظ على أثر التعلم لأكبر فترة زمنية ممكنة، وتوفر بيئة تفاعلية مستمرة تحافظ على استمرارية دافعية الطلبة للتعليم عامةً، ورغبتهم في التعليم المستمر، ولطلبة صعوبات التعلم خاصةً.

اهتم التربويون بقضايا طلبة صعوبات التعلم، فقد أصبح يخصص لها المؤتمرات، والبحوث، والدراسات، والميزانيات، في كثير من دول العالم، وما تزال جهود كبيرة تبذل لدراسة طبيعة صعوبات التعلم، والخصائص المميزة للطلبة الذين لديهم هذه الصعوبات، وتعرف استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي الفعالة، للتخفيف من حدتها قدر الإمكان، ويتفق العاملون في ميدان التربية

الخاصة على أن ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى ضمن المدى العمري الواحد(الخزاعلة ودرانكة، 2018).

وفي مطلع الستينات من القرن الماضي، بدأ الاهتمام بذوي صعوبات التعلم، وتعدى دراسة المظاهر المعرفية والأكاديمية إلى دراسة المظاهر الاجتماعية والانفعالية لديهم، والتي تميزهم عن غيرهم من أقرانهم(الجهني، 2013).

وتشير أدبيات التربية الخاصة، مثل دراسة زهير (2018)، ودراسة عبد الحليم وزهير (2016)، ودراسة ناي (2009)، إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات ومشكلات في مهارات التواصل الاجتماعي تزيد بكثير عن تلك الموجودة لدى أقرانهم من الطلبة العاديين، فقد يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم صعوبة في تطوير علاقات شخصية واجتماعية مع الآخرين، والاحتفاظ بمثل هذه العلاقة، وقد ينزعون إلى إدراك المواقف الاجتماعية إدراكاً سلبياً، ويشعرون بأنهم غير مرغوب بهم من قبل أقرانهم، وغالباً ما تتسم علاقاتهم مع الآخرين، لا سيما أولياء أمورهم ومعلميهم، وأقرانهم، بالإتكالية والاعتمادية الزائدة، والتعلق بهم والحاجة المتواصلة لمساعدتهم، كما أنهم كثيراً ما يوصفون بالخجل، والانسحاب الاجتماعي، وقد يواجهون صعوبة في تحليل وسائل الاتصال اللفظي، وغير اللفظي مع الآخرين، أضف إلى ذلك عجزهم عن قراءة تعبيرات الوجه التي تنقل حالات انفاعلية معينة، فضلاً عن أن هؤلاء طلبة قد يجدون صعوبة في التعبير عن انفعالاتهم، وكثيراً ما يتم استثارتهم من قبل الآخرين(الجهني، 2013).

وتتعدد الآراء حول أسباب العجز في المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومع ذلك فإن هناك مجموعة من الفرضيات التي ترى أن هذا العجز في المهارات الاجتماعية والانفعالية، قد يعود إلى ضعف في المهارات اللغوية، والاتصال(الخزاعلة ودرانكة، 2018).

ولما كانت اللغة هي الوسيلة المثلى للتعبير، والتعبير جزء لا يتجزأ من حياة الإنسان في جميع المجالات، سواء الشفوي منه أو الكتابي، وجب على جميع الناس من مختلف مستوياتهم، وأنواع انشغالاتهم، أن يتعلموا أصول التعبير والكتابة الخطية منها والشفوية، كلٌ بحسب عمله وحاجاته ومستواه العلمي والوظيفي(الصوفي، 2009).

ولما كان طلبة صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في التعبير بنوعيه الشفوي و الكتابي، فلا بد من علاج هذا القصور، لا سيما صعوبات المهارات الاجتماعية وصعوبات التعبير، لأن إغفال ذلك قد يؤدي إلى الشعور بالنقص وضعف في الثقة بالنفس، والذي سيستمر معه حتى الكبر، فتتحول مشاعره السلبية نحو ذاته إلى سلوكيات آخرى سلبية(شناعة، 2008).

وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين.

2.1 مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال عملها في مدرستها وجود مشكلات في التواصل الاجتماعي ومهارات التعبير لدى طالبات تم تشخيصهم بذوات صعوبات تعلم حسب مقاييس وزارة التربية والتعليم، ولما وجدت نجاعة البطاقات التعليمية في تحسين مهارات أقرانهن الاجتماعية ومهارات التعبير، حاولت البحث فيما إذا كان للبطاقات التعليمية الدور نفسه مع طالبات ذوات صعوبات التعلم، من هنا جاءت فكرة الدراسة،ويمكن تحديد المشكلة البحثية بالسؤال الآتي: دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين؟

3.1 أسئلة الدراسة:

السؤال الأول:

ما دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين؟

السؤال الثاني:

هل يختلف تقدير المعلمين لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، باختلاف متغيرات الدراسة (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة)؟

السؤال الثالث:

ما دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين؟

السؤال الرابع:

هل يختلف تقدير المعلمين لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، باختلاف متغيرات الدراسة (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة ؟

4.1 فرضيات الدراسة:

ينبثق عن السؤال الثاني والرابع الفرضيات الصفرية الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها ل دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم، تعزى لمتغير التخصص.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها ل دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها ل دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها ل دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم، تعزى لمتغير نوع المدرسة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها ل دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم، تعزى لمتغير التخصص.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها ل دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها ل دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

8 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها ل دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم، تعزى لمتغير نوع المدرسة.

5.1 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة التي تجرى في هذا الموضوع، في:

1 - التركيز على دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، نظراً لما تعانيه تلك الفئة من مشكلات تتعلق بصحة التواصل الاجتماعي والأكاديمي الناتجة عن ضعف ونقص في المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير السليمة، والذي يؤدي بدوره الى إحباط الطلبة وعدم النجاح، لسوء الاتصال مع الاخرين.

2 - البحث في جدوى استخدام البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم.

3 - استكمال الدراسات السابقة ذات العلاقة باستخدام البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم، وهذه الدراسة تعد من الدراسات القلائل حول هذا الموضوع حسب إطلاع الباحثة.

الأهمية التطبيقية:

إعداد دراسة لمتغيرات تفيد ذوي التخصص من معلمي التربية الخاصة فيما يخص دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم ، و تقديم توصيات، من خلال النتائج يمكن أن تساعد أصحاب القرار في تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من حيث دور البطاقات التعليمية وأهميةاستخدامها، والإبقاء عليها، أو عدم استخدامها.

الأهمية البحثية:

1 - تزود الباحثين والاختصاصيين والمعلمين بطريقة تعليمية مبني على مرجع نظري قابل للتطبيق.

2 - تزود الباحثين والاختصاصيين بمقاييس قادرة على قياس المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طالبات صعوبات التعلم.

6.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1 - التعرف على دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين.

2 - التعرف على الفروق في آراء المبحوثين حول التعرف حول دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، تبعاً لمتغيرات الدراسة (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

7.1 حدود الدراسة:

1 -الحدود المكانية: المدارس التي تحتوي على غرف المصادر في المدارس الحكومية في المديريات الأربع بمحافظة الخليل (مديرية شمال الخليل، ومديرية الخليل، ومديرية جنوب الخليل، ومديرية يطا)، ملحق رقم (1).

2 -الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2020-2021.

3 -الحدود البشرية: معلمو غرف المصادر ومعلماتها في المدارس الحكومية، التي تحتوي على غرف مصادر، وما زالوا على رأس عملهم للعام الدراسي 2020-2021، في محافظة الخليل.

4 -الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات التي وردت في الدراسة.

8.1 محددات الدراسة

رفض الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم تطبيق الدراسة في محافظة بيت لحم فاقتصرت على محافظة الخليل، كما في ملحق (2).

9.1 مصطلحات الدراسة

اعتمدت الدراسة التعريفات الآتية:

البطاقات التعليمية:

البطاقة قطعة من الورق، قد تكون عليها صورة أو منظراً، وقد تكتب فيها كلمة أو جملة أو عبارة أو فقرة، أو قصة أو أسئلة أو ما أشبه بذلك(مجاور، 1977).

المهارات الاجتماعية:

يشير مفهوم المهارات الاجتماعية إلى "اي سلوك متعلم مقبول اجتماعياً يمكن الشخص من التفاعل مع الآخرين بفاعلية، ويتجنب بفعله الشخص الاستجابات غير المقبولة اجتماعياً"(الدخيل الله، 2014).

وتعرف إجرائياً بأنها: العلامة التي يحصل عليها المفحوص على الاستبانة.

مهارات التعبير:

يعرفه الصويركي (2011): هو قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقه ووضوح عما في نفسه من أفكار، ومشاعر وحاجات، وأن يكتب بدقه، عن موضوعات تلقي عليه، أو عما يحس بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو الطبيعة، بلغة سليمة وصحيحة وبطريقة منظمة في فهمها واستيعابها، ومن خلالها يستطيع التواصل مع الآخرين.

وتعرف إجرائياً بأنها: العلامة التي يحصل عليها المفحوص بعد تعبئة الاستبانة.

صعوبات التعلم:

هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من الوظائف النفسية الأساسية التي تشمل فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستعمالها، وتظهر في اضطرابات السمع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، وكلها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية وغيرها(وزارة التربية والتعليم العالي، 2013).

طلبة صعوبات التعلم:

هم أصحاب الذكاء العام قرب أو فوق المتوسط أو الذكاء المتوسط. واللذين يعانون من صعوبات معينة في التعلم أو السلوك تتراوح بين طفيفة إلى حادة، والتي ترتبط بانحرافات الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، تتجلى في أوجه القصور في الإدراك أو اللغة أو الذاكرة أو الاندفاعية، أو تركيز الإنتباه، أو الأداء الوظيفي الحركي(بيندر، 2011).

ويعرف إجرائياً: بأنهم أولئك الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات تعليمية في المدارس، التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل (مديرية تربية شمال الخليل، ومديرية تربية الخليل، ومديرية تربية جنوب الخليل، ومديرية تربية يطا)، بناء على الأسس التصنيفية المتبعة في هذه المدارس، والتي تشمل الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في القراءة والكتابة، والحساب، والذين ارتادوا غرفة المصادر في العام 2021/2020.

غرفة المصادر:

غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل والعاب تربوية وأثاث مناسب، ويداوم بها معلم/ة التربية الخاصة، ويعتبر دوام الطلبة في غرفة المصادر هو دوام جزئي في مادتي اللغة العربية والرياضيات (المهارات الأساسية الثلاثة)، أما باقي الحصص فتكون في الصف العادي، ويقوم معلم/ة التربية الخاصة المدرب بتقييم الطلبة وبناء خطط تربوية فردية لكل طالب تنسجم في خطوطها مع قدرات الطالب واحتياجاته، ومن الممكن أن يأتي الطلبة لغرفة المصادر بشكل فردي أو مجموعات صغيرة(وزارة التربية والتعليم العالي، 2013).

وتعرف إجرائياً بأنها: غرف المصادر الملحقة بالمدارس الابتدائية التابعة لمديريات التربية والتعليم الأربعة في محافظة الخليل، ملحق (1).

معلمو غرف المصادر ومعلماتها:

معلم/ة يحمل شهادة في التربية الخاصة، أو التربية الابتدائية، أو علاج النطق، ومؤهل/ة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهبية في المدارس التي يوجد بها غرفة مصادر أو صف مدمج، حيث يقوم بجمع المعلومات عن الطلبة وتقييمهم وإعداد الخطط التربوية الفردية وتدريب الطلبة على المهارات الثلاثة: القراءة، والكتابة، والحساب، وإكسابهم المهارات الإدراكية المعرفية(وزارة التربية والتعليم العالي، 2013).

ويعرف معلمو غرف المصادر إجرائياً بأنهم: معلمو غرف المصادر ومعلماتها في محافظة الخليل، في المدارس التي تضم غرفة مصادر.

الفصل الثاني

1.1 الإطار النظري

1.1.2 المقدمة

يتضمن هذا الفصل الحديث عن الأدب النظري الخاص بالبطاقات التعليمية، والمهارات الاجتماعية ومهارات التعبير، وطلبة صعوبات التعلم، ومعلمي غرف المصادر ومعلماتها.

2.1.2 البطاقات التعليمية

مفهوم البطاقات التعليمية

البطاقة التعليمية: هي عبارة عن رسم أو صورة على قطعة من الكرتون أو الورق المقوى، تتراوح مساحتها من 18*2 سم أو 16*20 سم، وتكتب غالباً على وجه الثاني من البطاقة الكلمة التي تعنيها الصورة الموجودة في الوجه الأول للبطاقة، ولكل من الصورة والكتابة في البطاقة دورها الخاص، وتكون عليها صورة، وقد تكتب فيها كلمة أو جملة أو عبارة أو فقرة، أو قصة أو أسئلة أو ما أشبه بذلك(مجاور،1977).

ويعرفها مذكر (1997): بأنها قطعة من الورق المقوى يُكتب على كل وجه منها عبارة، أو كلمة، أو جملة في بعض الأحيان.

ويستطيع المعلم أن يستخدم البطاقة في تعليم وتعلم اللغة العربية، أو الكلمات أو الصور أو الرسوم التي تتعلق بالمادة الدراسية.

وهي معينة من المعينات البصرية، ويستطيع أن يستثمرها المعلم في تكامل مع طرائقه في أثناء عرض الدرس، وفي إجراء معظم التدريبات التي تتناول عناصر اللغة: أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، وفي تنمية مهارات اللغة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة(صيني، وعبد العزيز، والطاهر، 1991).

وينبغي أن تكون البطاقات من الصغر بحيث يمكن تداولها باليد بسهولة، وينبغي في الوقت نفسه أن تكون من الكبر بحيث يراها جميع طلبة الفصل في وضوح. وهناك بعض النماذج للبطاقات في المكتبات ودور النشر، لكن البطاقات التي يعدها المعلم لخدمة الدرس تكون أكثر جدوى في تحقيق أهداف الدرس(صيني، وعبد العزيز، والطاهر، 1991).

وتعد بطاقات الصور والكلمات من الوسائل الناجحة في تدريس المفردات الجديدة، خاصة الرسومات الموضحة لمعاني الكلمات على الجانب الآخر من البطاقات، لأن الرسم البسيط يوضح المعنى ويجذب انتباه الطلبة، وتساعد على تشجيع القراءة الجماعية في حجرة الدراسة(صيني، وعبد الله، 1984).

وهي من الوسائل البصرية المهمة في عملية التعلم والتعليم، ومن أبرز خصائصها، أنها تشد إهتمام المتعلمين وتحفزهم على الدراسة، والمتابعة، وبخاصة إذا أحسن تصميمها، وإخراجها، وأسلوب عرضها للمعلومات، وتحقق البطاقات التعليمية التربوية أهدافاً جليلة الأثر في الحقل التعليمي، وتؤدي رسالة من أسمى الرسالات حين جاءت مفتاحاً للقراءة والمعرفة، ووجد المعلم فيها عنواناً صادقاً في قراءة الجمل والكلمات(أبو جاموس والعبد الله، 2009).

أنواع البطاقات التعليمية:

تتنوع البطاقات بتنوع أهدافها التعليمية، ومن هذه الأنواع:

أولاً: بطاقات التعبير:

تهدف إلى تدريب الطلاب على بعض مهارات التعبير اللغوية، مثل إدراك العلاقات بين الكلمات المبعثرة، وترتيبها في جملة مفيدة، أو إدراك العلاقات بين الجمل المبعثرة وترتيبها في فقرة متكاملة، أو إدراك معنى النص وإكماله، أو اختيار عنوان مناسب لفقرة أو قصة ما(الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، 2020).

ثانياً: بطاقات التدريب:

وهي عبارة عن بطاقات تشتمل على مجموعة من الأسئلة والتمرينات القصيرة المخططة والموجهة نحو تعزيز أهداف تعليمية محددة ترتبط عادة بمهارات لغوية، أو حسابية، أو اجتماعية، أو دينية، وتساعد هذه البطاقات على تنظيم تدريب الطلاب على إكتساب مهارات متنوعة، كمهارات التحليل والتركيب، والتمييز، والتصنيف(الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، 2020).

ثالثاً: البطاقات الضمنية

هي مجموعة من البطاقات التعليمية التي تهدف إلى بناء القواعد الأساسية للغة العربية عند الطالب بشكل مستمر وفعال، من خلال التركيز على أهم المكونات التي تحيط به، والتي يتعامل معها دائماً في الحياة اليومية، وبدوره يؤدي إلى زيادة التواصل والتفاعل النشط(وسائل تعليمية للأطفال، 2021).

ونوه صيني، وعبد العزيز، والطاهر (1991) إلىأهم البطاقات التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة، هي:

1 -البطاقات الومضية: وهي بطاقة مصنوعة من الكرتون أو الورق المقوى، ويكون قياسها (18سم * 22سم)، الوجه الأول عليه صورة، والثاني مفردة الصورة.

2 -بطاقة التكملة: في هذا النوع من البطاقات يكتب المعلم على أحد جوانب البطاقة بداية الجملة وعلى بطاقة أخرى تكملة الجملة.

3 -بطاقة المفردات: يحتوي كل جانب من البطاقات على رسم توضيحي، في حين يحمل الجانب الأخر كلمة تصف الفعل أو الشيء المرسوم.

4 -بطاقة الأسئلة والأجوبة: يكتب المعلم الأسئلة على جانب البطاقة الأولى، والأجوبة على البطاقة الأخرى.

5 -بطاقة الصور المتسلسلة: الصور المتسلسلة عبارة عن سلسلة من الصور المتتابعة تتناول موضوعاً واحداً، وتعرضه في مجموعة مركزة من الصور، ويمكن استخدامها في الأنشطة الشفهية وفي التعبير التحريري.

6 -البطاقة الوقعية: سميت البطاقات الوقعية بالبطاقات الحقيقية، مثل: بطاقات الجوازات، وبطاقات الإشتراك في الأندية، واستمارات الإلتحاق بالدراسات والوظائف، وطلبات الحصول على رخص القيادة. وشيكات المصارف وما إلى ذلك مما يصارفنا في مجالات الحياة المختلفة.

مزايا البطاقات التعليمية:

وأشار مذكر (1997) أن للبطاقات عدة مزايا، من أهمها:

1 -حث الطلبة على زيادة معدل سرعتهم في تعلم المفردات.

2 -مزج اللعب بالتعليم.

3 -التعليم عن طريق النشاط.

4 -التدريب على عدد من المهارات الأساسية كالتعرف على الكلمات والفهم وحسن الإلقاء وسلامة النطق وسلامة الهجاء، وتنمية أساليب التعبير.

أهمية استخدام البطاقات في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير:

أشار صيني، وعبد العزيز، والطاهر (1991) إلى أهمية استخدام البطاقات في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير، كالآتي:

1 -تنوع البطاقات سير الدرس وجعله أكثر حيوية وتشويق.

2 -تشجيع الدارسين على نقل أعينهم من صفحات الكتاب.

3 -تحد من كلام المعلم في الدرس.

4 -تثري الفصل بجلب موضوعات حقيقية من العالم الخارجي تنقل بواسطة الصورة. مما يساعد على ايصال المعلومة وتثبيتها.

5 -توضيح الأمور: بتوفير بعد جديد للواقع، تشرح الحقائق التي يمكن أن تمر مروراً عابراً، دون أن ينتبه إليها الدارسين. فالمعاني المجردة واللون والوقت والعاطفة يمكن تدريسها بسهولة وتقريبها إلى أذهان الدارسين بالبطاقات.

6 -يجد الدارس ذو الخيال الخصب ما يتعلمه من لغة ممتعاً، من خلال استخدام الصور.

وتحقق البطاقات التعليمية فوائد عديدة، كما ذكرها (Abahe, 2020)، أبرزها:

1 -التأكيد على أهمية استيعاب الطالب لأهداف تعليمية محددة ترتبط بمفاهيم ومبادئ ومهارات أساسية دراسية يتعلمها الطالب.

2 -تساعد المعلم على تشخيص ميول الطلبة واهتماماتهم، واكتشاف مواهبهم، وتوجيهها، خاصة من خلال بطاقات طلاقة التفكير.

3 -تدريب الطلاب على إتقان مهارة قراءة التعليمات وتنفيذها.

4 -تنمي لدى الطلاب عمليات عقلية عليا مختلفة، كالتحليل، والتركيب، والتقويم، من خلال بطاقات التعبير، وطلاقة التفكير.

5 -تدريب الطلاب على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي.

وتهدف البطاقات التعليمية إلى تدريب الطلاب على بعض المهارات الخاصة بالتعبير اللغوي واللفظي ومن ثم تنميتها، كذلك تنمي القدرات العقلية للطالب من خلال التفكير والتحليل الذي يحصل للطالب من خلال الصور الموجودة على البطاقات وربطها بالأشياء التي يراها أمامه في الواقع، وتدريبه على التفكير الناقد، وحل المشكلات من خلال التفكير الإبداعي(وسائل تعليمية للأطفال، 2021).

ويوصي التربويون باستخدام البطاقات التعليمية في تعليم المفردات للأطفال المبتدئين في القراءة عامة وذوي الصعوبات القرائية خاصة، وتساعد المعلم في تقويم أداء طلبته، وفي تحديد مستوياتهم، وتعويدهم على التنافس الإيجابي الهادف في مناخ عاطفي يساعدهم على تحقيق نتاجات إيجابية(أبو جاموس والعبد الله ، 2009).

3.1.2 المهارات الاجتماعية

مفهوم المهارات الاجتماعية

لا يوجد اتفاق موحد على هذا المفهوم. فقد تناوله الباحثون تحت عناوين ومسميات مختلفة، مثل مهارات التخاطب، ومهارات الأداء، ومهارات العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ومهارات السلوك التوكيدي، أو الكفاءة الاجتماعية(خليفه، 2006).

وأضاف يوسف (2011) بأن تعريف المهارة الاجتماعية يختلف من وجهة نظر إلى آخرى، فمنهم من اعتبرها ثابتة في الشخصية أو قدرة حركية، ومنهم من نظر إليها منظور التقبل الاجتماعي ومنظور الصدق الاجتماعي وعرفت أيضاً بإعتبارها نموذجاً سلوكيا وأخرى من منظور معرفي، وهناك من ينظر إليها من منظور تكاملي شامل على أساس أن الإنسان كل لا يتجزأ.

ويعرفها رين وماركل Rinn & Markle (1979): بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية سواء أكانت للفظية أو غير لفظية، التي يؤثر بها الفرد في استجابات الآخرين في سياق العلاقات الشخصية والتي يحصل بموجبها على نواتج مرغوبة ويتجنب النواتج غير المرغوبة. وما يتضمن التعبير عن الذات، والمهارات التوكيدية، والمهارات الاتصالية(عبد الحميد، 2011).

وأكد على ذلك عبد الحميد (2011) بأن ريجيو (1990) عرف المهارات الاجتماعية على أنها مكون متعدد الأبعاد يتضمن مهارة وإرسال واستقبال وتنظيم وجذب للمعلومات الشخصية في مواقف التواصل سواء كان هذا التواصل لفظياً أو غير لفظي.

وأضاف الخطيب والسرطاوي والحديدي (1992) بأنها تلك الأنماط السلوكية التي يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التفاعل بالوسائط اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين.

ويعتبرها علي (2011): بأنها سلوك مكتسب يهدف إلى التفاعل الاجتماعي والتدعيم الايجابي مع الآخرين وأساليب التعامل والتفاهم بين الناس، وحل المشكلات، وعلاجاً للأزمات، والتعامل مع المواقف المفاجئة التي يتعرض لها الفرد.

ويعرفها كومبس وسلابي Combs & Slaby (1997): بأنها القدرة على التفاعل الايجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بما يحقق القدرة على التفاعل الايجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بما يحقق النفع المتبادل بطريقة مقبولة اجتماعياً.

وأوضح يوسف (2011) أن المهارات الاجتماعية هي: قدرة الطالب على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال والتعاون مع الآخرين، والقدرة على ضبط الذات إلى جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات على التحكم في المهارات المدرسية.

وكذلك يعتبر يوسف (2011) المهارات الاجتماعية بأنها: مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية وما يسبقها من استعداد نظري يتمثل في النضج والدافعية مما يؤدي إلى التقبل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والتعاون الايجابي والقدرة على تكوين الصداقات بإتقان.

كما يعرفها علي (2011) بأنها القدرة على تنظيم المعارف السلوكية بشكل متكامل من الأفعال الموجهة نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية أو الشخصية المقبولة ثقافيا.

وعرفتها موفق (2017) كذلك بأنها: عملية الاستعدادات النفسية والذهنية التي يستخدمها الفرد للاستجابة في المواقف الاجتماعية، ويسمح له أن يسلك سلوكاً مقبولاً اجتماعياً، أو قدرة الفرد على الاختلاط بالآخرين والتفاعل معهم بشكل لفظي أو غير لفظي على نحو يساعده على التعرف عليهم ومشاركتهم الحديث وإدارة الانفعالات والتعبير عنها، والتحكم فيها وتعديلها.

ويبأنها قدرة الفرد على تنظيم الظروف والسلوكيات في مجموعة موحدة من الأفعال الموجهة نحو تحقيق أهداف مقبولة ثقافيا واجتماعيا وشخصيا(زهير وعبد الحليم، 2019).

أما ياسين والعيد (2019) فيرى أنها القدرة على التعامل مع الآخرين وذلك في نسق اجتماعي، بحيث يكون مقبولا اجتماعياً، وذو معنى وقيمة اجتماعية، وفائدة تعود لكلا الطرفين.

ويعد تعريف ريجيو الأكثر شمولاً ودقة والذي يرى أن المهارات الاجتماعية تقسم إلى ثلاثة اقسام، هي:

- مهارات الإرسال أو ما يعرف بالتعبيرية، أو المهارة التي يتصل بها الطلبة معاً.
- مهارات الاستقبال أو ما يعرف بالحساسية، ويعبر عنها بالمهارة التي تفسر بها رسائل التواصل القادمة من الآخرين.
- مهارات التحكم والضبط وتعبر عن المهارة التي تسمح للأفراد تنظيم عملية التواصل في الواقف الاجتماعية(السمادوني، 1994).

وأفضل مفهوم للمهارة الاجتماعية في نظرة الدخيل الله (2014) بأنه "تصرف متقن لبلوغ هدف معين في سياق علاقة بينية في موقف محدد". فالطبيعة النوعية للمهارة الاجتماعية، ليس أفكاراً وقيماً ومعتقدات بل قدرات وتصرفات أو أنماط سلوك تنطوي على أفكار ومشاعر ووجدانيات ترسم في تصرفات تؤدي بدرجه عالية من الكفاءة تتناسب مع مطالب الموقف الذي يستدعي الأداء إليها.

تصنيف المهارات الاجتماعية

اولاً: التصنيف على أساس المعرفة والتفاعل

مثل تصنيف ماجوير وبريستلي (1981) في ثلاث مجموعات رئيسية من المهارات هي:

- مهارة الوعي بالذات: وتقييم الذات ومعرفة أوجه القصور والكمال وفهم البواعث والدوافع ورسم الأهداف والتفضيلات.
- مهارة التفاعل أو المهارات التفاعلية: ويرتبط بالتعامل مع الآخرين مثل: مهارات التعبير عن الذات والاتصال والتواصل والاستماع وتوكيد الذات والتعاطف والتأثير في الآخرين وهي مصطلح يقابل مصطلح المهارات الاجتماعية أو البيئية.

- مهارات حل المشكلات: التي تواجه الفرد في معترك الحياة، مثل: مهارات البحث والحصول على المعلومات ومهارة إدارة الصداع ومهارة اتخاذ القرار ومهارة التخطيط للحياة في اوساط العائلة أو التعليم أو العمل.

ثانياً: التصنيف على أساس المعرفة والسلوك

وأبرز مثال تصنيف فوستر (1983) للمهارات الاجتماعية كالآتي:

- المهارات الاجتماعية، السلوكية: وهو ما يصدر عن الفرد من سلوك اجتماعي ماهر في أي موقف، ويصبح التصرف اجتماعياً متى ما كان له علاقة بالآخرين سواء كانت هذه التصرفات ذهنية أم لفظية وغير لفظية أم انفاعلية أم حركية، وقد تكون تلك التصرفات مرغوبة وغير مرغوبة، مثل مهارات التوكيد وكف العدوان وحسن التصرف مع مواقف الغضب وبناء الصدقات.
- المهارات الاجتماعية، المعرفية: ويقسم إلى ثلاث فئات من المهارات، وهي:

أ - مهارة الوعي بما بين الأشخاص أو الوعي البيني: ومنها القدرة على تبني أدوار الآخرين أو النظرة للأشياء كما ينظر إليها الأخرون وفهم وجهة نظر الأخر، وإدراك انفعالاته والإحساس بإحساسه، ومن المهارات المعرفية التعاطف مع الآخرين وتقبل رأي الآخر، مع الاختلاف معه(فوستر، 1983).

ب -مهارات المعرفة والعرف الاجتماعي ويدخل فيها الوعي بمقدمات التفاعل الاجتماعي الايجابي، كالامتثال للأعراف والمعايير الاجتماعية، وتقدير الآخرين واحترام حقوقهم وحفظ حرماتهم والتأدب في الحديث معهم، واحترام السلطة ورموزها والنظام العام وعدم العبث بالممتلكات العامة(الدخيل الله، 2014).

ج -مهارة حل المشكلة البينية: عملية التغلب على المعونات التي تقف دون بلوغ الفرد لأهدافه، وتقيم الموقف الحالي: ما الخطأ فيما يجري الأن: ما الذي ينبغي عمله في هذا الموقف؟(الدخيل الله، 2014).

ثالثاً: التصنيف على أساس المهارة في السلوك (مستويات من المهارة) كما أورده الدخيل الله (2014).

يصنف تريفيثك (Trevithick:2005) المهارة الاجتماعية على أنها: مهارات أساسية، ومهارات متوسطة أو وسطية، ومهارات متقدمة، ويقصد بها:

- المهارات الأساسية، مثل: معرفة الذات وضبط الذات والتحكم في الانفعالات ومهارات البحث والحصول على المعلومات.
- المهارات الوسطية: كالبدء في التحدث والمحادثة، وما تتطلبه من فهم واستماع وإنصات أو التوكيد في الطلب أو الرفض أو الدخول في الآخرين والتعاطف معهم.
- المهارة المتقدمة: ترتبط بالحاجة إلى التعامل مع مشكلات متعددة الأبعاد والأوجه، كمواقف الشفاف والصداع واتخاذ القرار وحل المشكلات.

يرى ريجيو (Riggio, 1986) أن المهارات الاجتماعية عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية والجوانب المعرفية في سياق التفاعل الاجتماعي وأنها تضم جانبين اساسين من جوانب الاتصال الاجتماعي، هما الجانب الانفعالي والجانب الاجتماعي بالجانب اللفظي. وأن كلا الجانبين يحتويان على ثلاث مهارات مستقلة هي: مهارة التعبير، ومهارة الحساسية، ومهارة التنظيم والضبط.

بنى أرجيل (Argule, 1986)نموذجا للمهارات الاجتماعية اشتملت مكوناته كل مما يلي: التواصل غير اللفظي، والتواصل اللفظي، ومهارة التعاون والمشاركة الوجدانية مع الآخرين، ومهارة

الإدراك (المعرفة) وحل المشكلات، ومهارة تقديم الذات، ومهارات لمختلف المواقف والعلاقات، ومهارة توكيد الذات، مهارة التعريف.

وأضاف يوسف (2011) أشكالاً آخرى للمهارات الاجتماعية: مهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومهارة ادب السلوك، ومهارات العلاقات الاجتماعية، ومهارة احترام المعايير الاجتماعية، ومهارات السلوك التوكيدي، ومهارات التعاون، ومهارات اتباع القواعد والتعليمات، ومهارة تكوين الصداقات.

وأضاف ياسين والعيد (2019) أبعادا للمهارات الاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم وتشمل ما يلي: المبادأة بالتفاعل، والمشاركة الاجتماعية، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية.

وأضاف بيندر (2011) أشكالاً للمهارات الاجتماعية: بدء المحادثة، تعلم كيف يستمع وينصت، تشجيع الآخرين على المشاركة في الأفكار، مهارات تحديد الموعد، التعبير عن الذات، الشعور بالحزن، العمل في مجموعة، العمل التعاوني، الاستجابة للآخرين، الاستجابة للعدوان، توقعات لعب الدور، التعبير عن المشاعر، التعامل مع الإحباط.

خصائص المهارات الاجتماعية

أوضحت موفق (2017) أن المهارات الاجتماعية تمتاز بالخصائص الأتية:

- تكتسب المهارات الاجتماعية من خلال التعلم، والتعزيز الاجتماعي.
- تتضمن المهارات الاجتماعية مكونات اللفظية وغير اللفظية.
- تتأثر المهارات الاجتماعية بخصائص الطلبة الموجودين في الموقف الاجتماعي كالعمر، والنوع، والمكانة الاجتماعية للفرد.

- تستلزم المهارات الاجتماعية استجابات فعالة ومناسبة.
- يمكن تحديد مواطن القصور في الأداء الاجتماعي.

العوامل المؤثرة في تشكيل المهارات الاجتماعية

ذكرت موفق (2017) أهم هذه العوامل هي: الجنس، والسن، وجماعة الرفاق، والتنشئة الاجتماعية، وسمات الشخصية، والمهنة، والعادات والتقاليد.

القصور في المهارات الاجتماعية

تعتبر المهارات الاجتماعية عنصراً هاماً جداً في التفاعل والتواصل الاجتماعي ويعد القصور في المهارات الاجتماعية أحد مؤثرات سوء التكييف والخلل في الصحة النفسية، فالمهارات الاجتماعية تساند الفرد في تحقيق إشباع حاجاته الاجتماعية منها التقبل والإنتماء وتمنحه تصوراً ايجابياً عن ذاته، وعن المحيط من خلال عمليتي التأثير والتأثر الاجتماعي(بن خليفة، 2016).

وأن أي قصور في المهارات الاجتماعية يؤدي لا محالة إلى تدني مستوى تقدير الذات، منهم لا يفسرون بشكل صحيح تعابير الوجه، والإيماءات وغيرها من الحركات الاجتماعية، مما يجعلهم يقعون في فخ الانسحاب الاجتماعي والذي بدونه ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي والأكاديمي وتوافقهم الشخصي والاجتماعي(الهاشمي، 2016).

وأكد إبراهيم (2010) على أن المهارات الاجتماعية لها دور مهم في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الشخصي للطلاب، فضعف المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أن ضعف الإنجاز الأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة يؤثر سلباً على المهارات الاجتماعية لديهم.

ويذكر الدخيل الله (2014) أن القصور في المهارة قصور في الكفاءة الاجتماعية، وحدد نموذج للكفاءة الاجتماعية ومنه تم تصنيف المهارات الاجتماعية إلى ثلاثة وهي :

- القصور في الأداء الاجتماعي: ويشير إلى عدم معرفه الفرد في الآتيان بمهارات الإكتساب الاجتماعي.

- القصور في الأداء الاجتماعي: يشير إلى إدراك الفرد وجود مهارة اجتماعية معينه غير أن لديه إخفاق في تحديد مدى مناسباتها للأداء في موقف معين.

- القصور في السلاسة الاجتماعية: ويعكس توافر المهارة لدى الفرد غير أنه يعاني عدم القدرة على أداء المهارات بسلاسة بسبب عدم توافر نموذج مناسب بالإقتداء أو غياب الإتقان في إتيان المهارة، أو عدم الاتساق في أنماط التعزيز التي يتلقاها من يستخدم المهارة، وعلى اية حال تعد المعرفة المكتسبة للمهارة والتدريب عليها عنصر من العناصر الرئيسية للتمكن من إتقان ها.

قياس المهارات الاجتماعية

يهدف القياس الاجتماعي إلى التعرف على مكانة الفرد ومرتبته الاجتماعية بين أفراد بيئته الاجتماعية بالاعتماد على تقديرات وترشيحات الأقران كما يتم الاعتماد على القواعد السلوكية أو قوائم تقدير الأباء والمعلمين(أبو حلاوة، 2009).

ونذكر من هذه المقاييس:

- أسلوب المقابلة والملاحظة السلوكية: يسعى هذا الأسلوب إلى دراسة التفاعلات الاجتماعية ضمن إطار المواقف الاجتماعية الطبيعية التي تخضع لأسلوب الملاحظة الطبيعية أو المواقف المصطنعة التي تخضع لأسلوب تمثيل الأدوار وجميعها تسعى للتعرف على الطلبة الذين يعانون عجزاً في تبادل العلاقات البين شخصية(موفق، 2017).
- مقاييس التقارير الذاتية: استخدمت كأسلوب يتم من خلاله مطالبه الأشخاص بتقديم تقارير ذاتيه عن مهاراتهم الاجتماعية لتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين ومن امثلتها اختبار المهارات الاجتماعية (SSI) الذي أكده وصممه (ريجيو،1986).

حيث يركز علماء النفس على استخدام أساليب التقارير الذاتية، أسلوب الملاحظة السلوكية وأسلوب المقابلة باعتبارها وسائل سهله وغير مكلفه في الوقت والجهد(موفق، 2017).

لقياس تدنى وقصور المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لعل الأساليب السوسيومترية أكثر استعمالاً لقياس المهارات الاجتماعية، خصوصاً ما أصطلح عليه تقديرات أو وترشيحات الأقران، والملاحظة الطبيعية وأحكام المعلمين، وتقديرات الوالدين(المقدار، 2011).

وهناك من اتجه إلى قياس مستوى التفاعلات الاجتماعية ليستدل به على المهارات الاجتماعية، ومن أكثر المقاييس رواجاً واستعمالاً نذكر ما يلي:

1 -مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الذي أعده الدكتور فتحي الزيات.

2 -قياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل ذوي الإعاقة والأطفال من غير ذوي الإعاقة الذي أعده الدكتور عادل عبد الله محمد (2003) ويقيس ثلاثة أبعاد: الاقبال الاجتماعي، الاهتمام الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي(محمد، 2008).

3 –مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال من إعداد العربي زيد (2003) تم إعداده للطلبة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ويصلح أيضاً مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة(ياسين والعيد، 2019).

أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية

يرى إبراهيم (2010) أن هناك أبعاداً تظهر في حالة قصور أداء المتعلم في واحدة أو أكثر من المهارات الآتية:

- مهارة قبول التعليمات والتوجهات أو هي وعي الفرد بآداب السلوك الاجتماعي والحرص على التصرف بطريقة لائقة في المواقف الاجتماعية.
- المبادأة بالتفاعل: مدى قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المبادأة بالحديث مع الآخرين لفظياً أو سلوكياً.
- المشاركة الاجتماعية: تدل على مدى قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاهتمام بالآخرين من خلال إقامة علاقات حميمة معهم والاهتمام بهم وتنفيذ الأنشطة الجماعية(علي، 2011).
- الصداقة: مدى قدرة طلبة ذوي صعوبات التعلم على إكتساب وتكوين صداقات تسودها الثقة والألفة، من خلال إتقان هم مجموعة من السلوكيات تعمل على بناء علاقات صداقة تتسم بالايجابية والاستمرارية(علي، 2011).
- النمط العام: يشير الزيات (1999) إلى أن النمط العام هو مجموعة الخصائص السلوكية التي تدل على انحراف الفرد عن المتوسط بالنسبة لعمره أو صفه.
- مهارة الإلتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها.

- مهارة التواصل الانفعالي: ويشير الحناوي (2000) إلى أنها قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر بفاعلية، وطرح الأسئلة والإصغاء الجيد، والتعبير عن موقفك الذاتي بدلاً من لوم الآخرين.
- مهارة الاستماع وعدم مقاطعة الآخرين.
- مهارة المشاركة الاجتماعية: وهي قدرة الفرد على إبداء النصح للآخرين للحد من الممارسات غير المرغوب فيها(إبراهيم، 2010).
- التعاون: يشير على مدى مقدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تبني أهداف الآخرين والمساعدة على تحقيقها.
- التعبير عن المشاعر السلبية: مدى قدرة الطالب على التعبير عن المشاعر السلبية لفظياً أو سلوكياً، بإبداء رايه بعدم تقبل أنشطة وسلوكيات الآخرين.
- التعبير عن المشاعر الايجابية: ترمز لمدى قدرة ذوي صعوبات التعلم على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب.
- المساعدة: مدى قدرة الطالب على مد يد العون للآخرين في المواقف الاجتماعية.
- مهارة الاستقبال: تعني مدى قدرة الطالب على اتباع القواعد والتعليمات والأداب اللفظية أثناء استقبال الرسالة من الآخرين مثل (عدم المقاطعة للآخرين أثناء حديثهم، الاهتمام والتركيز أثناء حديث الآخرين(علي، 2011).

أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية

أشار يوسف (2011) إلى أهمية إكتساب المهارات الاجتماعية للأفراد كالآتي:

- تعد عاملاً مهما في تحقيق التكييف الاجتماعي.
- تفيد في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم.
- تساعد الطلبة على تحقيق فوز كبير في الاستقلال الذاتي.
- الاستمتاع بوقت الفراغ، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، ومشاركة الآخرين في الأعمال واستخدام قدراتهم وإمكانياتهم والتفاعل مع الآخرين.

وتمثل المهارات الاجتماعية احدى الأسس للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية، ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع، كما فهم هذه المهارات في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية(إبراهيم، 2010).

وأوضح إبراهيم (1998) أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدي بالفرد الكثير من الخبرات غير السارة التي تدفعه للعزلة والانزواء وتزيد الشعور بالكآبة، حيث يرتبط صور المهارات الاجتماعية بنفس تقدير الذات والشعور بالذنب والوحدة النفسية والقلق والإضطراب .

واضاف الدخيل الله (2014) أن المهارات الاجتماعية تعد مظهرا رئيسيه من مظاهر التعليم الاجتماعي والانفعالي ومؤشر على مدى الكفاءة الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين، في غياب أو قصور المهارات الاجتماعية يؤدي إلى ضعف في العلاقات بين الأشخاص وتدني مستوى التحصين وتدني مستوى الأداء وضعف الإنتاج والعنف الجريمة والانحراف وشيوع الاحداث، فالقصور في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى تأثيرات السلبية:

- الذين يعانون قصوراً في المهارات الاجتماعية أكثر احتمالا بأن واجهوا صعوبات في داخل المدرسة وخارجها.

- وجود إرتباط وثيق بين الضعف في المهارات الاجتماعية وغيرها من المشكلات كالعدوانية والسلوك المضاد للمجتمع، الفشل المدرسي، وإضطرابات الصحة العقلية والوحدة والكأبة والتعاطف، والتعاطف يصفه مهاره تبقى الحاجة له قائمه عندك اتصال أفراد ببعضها وتفاعلهم في كثير من المواقف الاجتماعية في المتوسطات التربوية بحاجه ماسه إلى كسب الطلاب ودفعهم المزيد من التحصيل وتقدير جهد المعلم قيمه الانجاز وإدراك المعلم لحاجات الطلبة وما يعانون من صعوبات قد تحول دون العلاقات بين الأشخاص.

وأشار الخزاعلة ودرانكة (2018) أن المهارات الاجتماعية تعد مؤشراً لنجاح الطالب داخل الغرفة الصفية وخارجها، فالطلبة يطورون مجموعة من المهارات الاجتماعية بناء على تفاعلاتهم مع أقرانهم داخل الغرفة الصفية، ولان الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في تأخر نمو المهارات الاجتماعية لديهم، فهم لا يملكون فرصاً كثيرة لتطويرها، مما يؤثر سلباً في قدراتهم في الانخراط مع أقرانهم في عدد من التفاعلات الإيجابية التي تنعكس ايجابا على سلوكياتهم الاجتماعية والمستقبلية.

وزاد اهتمام علماء النفس والإجتماع بدراسة المهارات الاجتماعية لأهميتها البالغة في تكوين شبكه العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع وتحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع نفسه ومع المجتمع وربما هذا يفسر تلك الإتفاقات التي يعانيها البعض في إقامة العلاقات الودية مع الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي(طريف،2002) (جولمان، 2000).

4.1.2 مهارات التعبير

مفهوم التعبير:

هو الإفصاح والبيان، وترد في معنى آخر التفسير. ويقال عبر الرؤيا، فسرها وفي معاجم اللغة، يقال عبّر عمّا في نفسه، أَعربّ وبين، وعبر عن فلان: تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير(الصويركي، 2011).

اصطلاحاً: هناك عدة تعريفات لمفهوم التعبير:

يعرفه الصويركي (2011): هو قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقه ووضوح، وأن يكتب بدقه، أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقي عليه، أو عما يحس بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو الطبيعة.

وأضاف بركات (2018) تعريف آخر للتعبير اصطلاحاً: بأن التعبير هو إمتلاك القدرة على نقل الأفكار والمعاني إلى المتلقي شفوياً أو كتابياً في وضوح وتتداخل في ذلك مهارات عديدة، المهارات اللغوية، والعمليات العقلية، والإبداعات الأدبية والميول النفسية وهو أيضاً الإفصاح والإبانة باللسان أو العلم عما في النفس من الأفكار والمعاني في وضوح وتسلسل.

وعرف بطاح (2016) مهارات التعبير بأنها: إفصاح الطالب عما في نفسه من أفكار، ومشاعر وحاجات، ونحوها بالحديث أو الكتابة أو بهما معاً، بلغة سليمة وصحيحة، وبطريقة منظمة في فهمها واستيعابها، ومن خلالها يستطيع التواصل مع الآخرين، وتعد مهارات التعبير المحصلة النهائية من تعلم اللغة، ففروع اللغة تتكامل فيما بينها للوصول بالطالب إلى مستوى الإتقان، ومن خلال التعبير يستطيع الطالب إبراز مواهبه وقدراته وميوله وكذلك التواصل مع غيره سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ومن خلال التعريفات السابقة نجد شبه إجماع على أن التعبير هو العمل المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالإنسان إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الحياتية ومشاهداته كتابية وشفاهاً بلغة سليمة، من أجل التفاهم والتواصل مع الناس، وإدراك مقاصده بكل يسر وبسهولة(الصويركي، 2011).

أنواع التعبير اللغوي

يعتمد في تقسيم التعبير اللغوي على معايير تتصل بمهارات اللغة الأساسية وهي: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، فما يتعلق بمهاراتي الاستماع والحديث فهو تعبير شفوي، وما يتعلق بمهارتي الكتابة والقراءة فهو من التعبير الكتابي، وهذا التقسيم حسب معيار الشكل الذي أنتجت فيه اللغة(بركات، 2018).

أضاف الصويركي (2011): أن التعبير من حيث الأداء أو الشكل نوعين: (الشفهي) وطريقته اللسان، والتعبير (التحريري) الكتابي وطريقته القلم.

فالتعبير الشفوي: هي قدرة يمتلكها المعلم لينقل بها المعاني والأفكار وهو الأساس الذي يبني عليه التعبير الكتابي، كما يعتبر الأسلوب الأمثل للتعامل مع الآخرين في الحياة؛ لأن أكثر محطات التواصل تتم مشافهة، وتتوقف صورته على: حضور المعاني في ذهن المتحدث حسب ترتيبها، ومعرفة أساليب الكلام، وطلاقة اللسان، التمكن من اللغة(بركات، 2018).

التعبير الشفوي

يرى سالم (2010) أن التعبير الشفهي: عبارة عن مزيج من العناصر التالية: التفكير كعمليات عقلية، الحدث أو الفعل كهيئة سمعية واستجابة واستماع، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر والكلمات، والصوت كعملية حمل الأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين.

فالتعبير الشفهي: هو الكلام المنطوق الذي يعبر عنه المتكلم عما في نفسه، وما يحول بخاطره من مشاعر وإحساسات وما يزخر به عقله من رأي أو فكر وما يريد أن يزود غيره من معلومات أو غير ذلك، بطلاقة مع صحة التعبير وسلامة الأداء(مجاور، 1983).

وهو إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللسان، وايصال ما يريده الفرد إلى الآخرين بطلاقة دون خجل وجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة، وإتقان استعمالها(الصويركي، 2011).

فالغاية من تعلم التعبير الشفوي تمكين الفرد من إكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة وتنمية القدرة على الإرتجال والتعبير المؤثر الجميل، فالحاجة إلى التعبير الشفوي أكثر من الحاجة إلى التعبير الكتابي، لأن المواقف التي تستخدم فيها اللغة المنطوقة أكثر من تلك المواقف التي تستخدم بها اللغة المكتوبة(عليان، 1992).

وهو أسبق من التعبير الكتابي وأكثر استعمالاً في مختلف مجالات حياة الإنسان، وهو أشمل عن التعبير الكتابي حيث يتضمن النطق للأصوات والكلمات وتركيب الجمل وفق قواعد تؤدي معنى ودلالة في سياق معين، وهو التعبير والإيضاح عن الأفكار أو المشاعر شفوياً بلغة تناسب المستمعين. كما أنه وسيلة التواصل والتفاهم بين الفرد وبقية أفراد المجتمع الذي يعيش فيه(الشروف وآخرون، 2019).

ويوضح (سالم، 2010) أن مفهوم التعبير الشفهي يتضمن أربع عمليات هي:

- الكلام عملية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن سؤال: فيما سأتحدث.
- أن الكلام عملية صوتية يقصد بها ما الصوت وأنواعه ودرجاته، التي يمكنني بها توصيل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس.
- أن الكلام عملية لغوية يقصد بها: ما الوعاء اللغوي من مفردات وجمل وتراكيب وصياغات تلك التي ستحمل الأفكار والمعاني والمشاعر.
- أن الكلام عملية تلميحيه يقصد بها: كيف يمكن استخدام الهيئة والملامح والحركات والإشارات التي تساعد على توجه المعاني والأفكار والمشاعر وتجسيدها ونقلها للآخرين.

أهمية التعبير الشفهي:

تبدو أهمية التعبير الشفهي كما حددها سالم (2010) فيما يلي:

- أنه وسيلة يحقق الإنسان بها ذاته في الاتصال الشفهي مع الآخرين.
- يشكل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة من قراءة وكتابة واستماع.
- فرصة لإنماء الطلبة فكرياً ولغوياً.
- التعبير الشفهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لباقه وجرأة في مواجهة الآخرين.
- أكثر الأنشطة اللغوية إنتشاراً بعد الاستماع. وأكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.
- إن التعبير الشفهي أساس أصيل في التعامل بين المعلم والطلبة، وأساس العملية التعليمية كلها ومحورها.

- تدريب الطلبة على مواجه الآخرين، والتخلص من الخجل، والوقوف أمام الآخرين دون خوف أو إضطراب.
- يعد استجابة طبيعية لما عند الطالب من دوافع ذاتية.

أسس التعبير الشفهي:

إن التعبير الشفوي يقوم على أسس هامة هي:

- أسس معنوية: وهي الأفكار والمعاني وكل ما يدور في ذهن المتحدث من عمليات عقلية ولغوية(بركات، 2018).

  وهو المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية ومشاهداته في المدرسة وخارجها.
- أسس لفظية: تتمثل في إختيار الكلمات وتأليف الجمل من قبل المرسل معبراً عن المعاني أو الأفكار التي يود نقلها للمستمع(سالم، 2010).
- أسس صوتية: تتمثل في عنصر الأداء اللغوي (الكلام) في الموقف الفعلي وفق نظام اللغة.
- أسس إشارية: تتمثل في عنصر الأداء المصاحب للكلام وهي الإشارات والانطباعات والإيماءات (لغة الجسد) مما يساعد على زيادة الفهم والتوضيح(بركات، 2018).

مهارات التعبير الشفهي:

- مهارات لغوية: أداء لغوي صوتي، أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، ومراعاة القراءة اللغوية المنطوقة والمكتوبة(عليان، 1992) (سالم، 2010).

- مهارات ما قبل اللغة: تتضمن إلى القدرة على الانتباه إلى المعلومات المرئية والمسموعة، والقدرة على تقليد الحركات والاصوات، وتطور مستوى إدراك الشيء غير الموجود والتعبير عنه، والقدرة على أخذ الأدوار (Dunlap,1997) (سالم، 2010).

وأما المهارات السابقة لمهارات التعبير الشفوي فقد ذكرها سالم (2010) كالآتي:

نماذج الاتصال، وحدة السمع، ومهارات المعالجة السمعية المتضمنة للذاكرة، والتمييز، والاعلام، وإكتساب وتطوير قواعد علم الصرف، وعلم أصوات الكلام، وبناء الجملة وتركيبها، ودلالات الألفاظ واستخدام اللغة، ومهارات النطق السليمة، والقدرة على طلاقة النطق، والصوت المناسب، والقدرة على التمييز بين الأماكن والأوقات التي ينبغي فيها أولاً، والقدرة على التنغيم والقدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول، واستحضار الأفكار والمعاني، وإختيار العبارات والألفاظ المعبرة عن الأفكار، والربط بين الجمل بعضها ببعض، وترتيب الأفكار وتسلسلها، ونطق الألفاظ نطقاً سليماً دون لجلجة.

ويرى كل من طعيمة ومناع (2001) (سالم، 2010) أن مهارات التعبير الشفهي التي تستهدفها في تعليم الطلبة هي: القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه، وإمتلاك قدر مناسب من الكلمات، والقدرة على تنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث به، والقدرة على الكلام بصدق واحترام واستخدام تعبيرات: (من فضلك، لو سمحت، مع احترامي لكلامك، تسمح لي بكلمة)، والكلام بصوت مناسب سار ولطيف، واستخدام الكلمات المناسبة والمعبرة، والقدرة على استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين وهيئة الجسم، والقدرة على المجاملة بتعبيرات مثل (أحسنت، وفقت، حديث ممتع)

وأشار سلامه (2007) إلى ثلاث مشكلات عند تدريس الاتصال الشفوي، وهي: التفكير فيما سيتحدث فيه، والبحث عن المواد التي يتضمنها حديثه، والكيفية التي ينظم لها حديثه.

بالإضافة إلى الطلاقة في الحديث دون تلعثم، وترتيب الأفكار وتسلسلها، وإختيار بعض الألفاظ المعبرة عن المعنى، وربط الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية، واستخدام الصوت المعبر عن المعنى، والنطق السليم، ومراعاة عدم إسقاط الحروف بعض الكلمات أو أقلابها، ومراعاة الإرتفاع من حيث السرعة والبطء(سالم، 2010).

من الجدير بالذكر أن الهدف من علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ليس الوصول بهم إلى مستوى عالٍ من التعبير الشفهي، فالتعبير الشفهي لطلبة ذوي صعوبات التعلم، إنما يكون من خلال مواقف بسيطة متصلة بحياته، تتفق مع رغباته واتجاهاته، مستخدماً الحد الأدنى من مهارات التعبير الشفهي والتي تتناسب مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي تمكنهم من التواصل مع ذويهم، وزملائهم، وأفراد المجتمع(سالم، 2010).

وأشار جروس (Gross, 1996) إلى أهم صعوبات التعبير الشفهي: وهي صعوبة في تتبع ومعالجة اللغة، وتبديل كلمة مكان آخرى، وإسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمات، وعدم القدرة على التعبير بطلاقه في المواقف المختلفة، وصعوبة في التمييز، وفي إنتاج وتتابع أصوات الحديث في الكلمات، والاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة صحيحة نحوياً.

وإسقاط الأصوات، وإستبدالها بأصوات آخرى، والخجل، والبطء والرتابة، والصوت الأجش، والكلام المتقطع غير الكامل، وضعف الدافع للكلام، والكلام كلمة كلمة، والجمل الضعيفة، والعجز عن التنغيم، والتعبير الصوتي عن المعنى(يونس وآخرون، 1981).

صنف سالم (2010) صعوبات التعبير الشفهي إلى عدة مجموعات: صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام، وصعوبات تكوين الكلمات والجمل، وصعوبات إيجاد الكلمة، وصعوبات استخدام اللغة، وصعوبات في الجانب الصوتي، وصعوبات في الجانب النحوي، وصعوبات في الجانب الدلالي.

فاللغة الشفاهية تحتل مكانة عالية مكن بين فنون اللغة، فهي تمكن الطلبة من التواصل في مجالات الحياة، مثل الإجتماعات والمناقشات بالإضافة إلى أنها تخدم الأغراض الاجتماعية المبهمة، ويدون التعبير الشفهي يواجه الطلبة مشكلات عدة منها صعوبة التواصل داخل الجماعات(Smith et al, 1997).

وتعد مهارات الاتصال اللفظي مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الطلبة على التفاعل الاجتماعي، ودرايتهم بالقواعد التي تحم السلوك أثناء التفاعل الاجتماعي(السيد، 2010).

وللتغلب على مشكلات الاتصال الشفوي ذكر سلامه (2007) بعض طرق تدريسية كالآتي:

- يوضع الطالب في مواقف يطلب منه فيها الكلام دون إعداد مسبق ودون أن تطرح عليه فكرة.
- أن يتعلم الطلبة عمل أحاديث مختصرة يعدونها بعناية وعن طريق تدريبهم على هذا النوع من الأحاديث.
- التخطيط للحديث لا بد أن يكون منطقياً وسكيولوجياً منطقياً في علاقة الأجزاء ببعضها البعض، ثم علاقتها بالفكرة الرئيسية، وسيكولوجيه بأن يأخذ التخطيط في حسابه أن الحديث موجه لبشر لهم حاجاتهم وميولهم الخاصة، فالمتحدث الجيد هو الذي يأخذ في عين الإعتبار الجانب المنطقي والسكيولوجي.

علينا تزويد الطلبة بنوع من الثقة في أنهم قادرون على التعبير عن أراءهم، وأن من حقهم أن يدافعوا عنها، بل من واجبهم ذلك ايضاً. وعلينا التركيز على لغة الحوار ومدى ما يقدمه من إثراء للفكر ووعي ما يقدم، مع تهذيب الطبائع(سلامه، 2007).

تذكر شعير (2001) أن علاج صعوباتهم في التعبير الشفهي يسهم في زيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المحيطين بهم سواء في المدرسة أو المنزل أو المجتمع المحيط بهم، مما يزيد من فعالياتهم في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن أدوارهم في الحياة مما يؤدي إلى زيادة تفاعلهم مع المواقف الحياتية.

ويتضح مما سبق لنا مدى تباين مظاهر صعوبات التعبير الشفهي وتنوعها، فمنها من يختص بالأفكار وتنظيمها وترابطها، ومنها ما يختص بالأصوات وإبدالها وحذفها ونطقها في مواضعها، ومنها ما يختص بالمعنى الملائم ومدى مناسبته للفكرة المراد التعبير عنها، منها ما يختص بالاستخدام اللغوي في سياقات اجتماعية(سالم، 2010).

لذلك نحن في حاجة ماسة عندما نقوم بتعليم الحديث لطلبة صعوبات التعلم أن يتعلم أهمية حديثة، ويبتعد عن الحديث الصاخب المتهور الأجوف، ويملك قدراً مناسباً من المعلومات، ويجامل غيره أثناء الحديث، ومعرفة الأوقات والأماكن التي ينبغي أن يتكلم فيها، ويحترم الرأي الأخر(سلامه، 2007).

تدور أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي حول خمس مجالات أساسية، هي:

كم اللغة الشفوية، وتركيب الجملة، ونطق المصطلحات الوصفية، وترتيب الكلام، واستخدام اللغة في سياق اجتماعي(سالم، 2010).

الأسس التي تؤثر في عملية التعبير الشفهي:

هي مجموعة المبادئ التي ترتبط بتعبير الطلبة وتؤثر فيهم، وإختيار المواضع المناسبة لقدراتهم، واجتياز الطرائق والأساليب الجيدة التي تمكنهم من إكتساب مهارة التعبير، وتتمثل هذه الأسس في الآتي:

- الأسس النفسية: يميل الطالب للتحدث عما يحس به في النفس وبخاصة إلى من يثق بهم.
  - توفير الدوافع والحوافز وموضوعات التعبير التي تجعل المتعلم يتأثر وينفعل فتشتد رغبته وحماسته للتعبير عنها أو الكتابة حولها.
  - توجيه المتعلم عن طريق المحاكاة لما يسمع ويقلد باستخدام اللغة الصحيحة في الحديث، لأن تأليف الأفكار عملية معقدة يلجأ فيها العقل لاستعراض ما يمتلك من الألفاظ ليصف الفكرة(الهاشمي، 2005).
- الأسس اللغوية: التعبير الشفهي أسبق استعمالاً من التعبير الكتابي عند الإنسان، لذا وجب على الوالدين قراءة القصص على مسامع الطلبة، منذ سن مبكرة، والحديث معهم بالفصحى لإثراء المعجم اللغوي عند الطفل.

وتكون الفجوة عميقة بين لغة المدرسة الفصحى ونظام العامية في البيت، وهذا يصبح حملاً ثقيلاً على المتعلم لخلق تقنيات تساعد الطلبة على تعلم الفصحى، وممارستها من خلال الأناشيد، وقراءة القصص المختلفة وغيرها(بركات، 2018).

التعبير الكتابي (التحريري):

عرفها بركات (2018)، والصويركي (2011): بأنه الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويستخدم غالباً في مواقف التباعد بين المرسل والمستقبل زماناً ومكاناً، فعندما ينآ المستقبل عن الكاتب زماناً أو مكاناً يتم التواصل من خلال التعبير المكتوب.

وأضاف تعوينات (2016): التعبير الكتابي، بأنه الوسيلة التي تمكن الطالب من ترجمة أفكاره وبلورة أرائه ضمن سياق لغوي، يتسم بغنى الألفاظ، ووجيز العبارات، وصحة التراكيب.

التعبير الكتابي (التحريري): هو إمتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره، وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدماً مهارات لغوية كفنون الكتابة وقواعد اللغة، والعبارات الصحيحة، وعلامات الترقيم، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيداً عن مكاناً وزماناً(الصويركي، 2011).

وأضاف الوقفي (2003) بأن الكتابة هي القدرة على التعبير عن الأفكار من خلال رسم الرموز التي ينبغي أن تتطابق مع قواعد الأفكار، الإملاء والتهجئة والمرونة، ليؤدي إلى بناء كلمات واضحة للقراءة، وتعد الكتابة نشاطاً معرفياً معقداً يعتمد على مهارات المتعلم الأساسية، وقدرته على التنسيق بين عمليات متعددة.

التعبير الكتابي أهم أنماط النشاط البشري، لأن بدونه لا يستطيع البشر الحفاظ على ثقافتهم وعلى تراثهم وحضارتهم، بل ولا يستطيع الإستفادة من نتائج العقل الإنساني الذي لا بديل للكلمة المكتوبة في حفظه ونقله وتصويره، فالتعبير الكتابي من أهم قنوات الاتصال الإنساني وبل أهم أدواته ووسيلة من وسائل الاتصال، وهو يسهل علينا التفكير والتعبير عن النفس(سلامه، 2007).

أغراض التعبير الكتابي:

أوردها سلامه (2007) كالآتي:

- تكوين القدرة على التمتع بالخبرات الواسعة المألوفة والغريبة والوعي بما فيها من قيم.
- تنمية قدرة الملاحظة والفهم الواضح كأساسين لإثراء التفكير وتعميق الخبرات الشخصية والتعبير عنها والإستفادة منها.

- تكوين ملكة التفكير الواضح والمنظم في الأشياء والنظر ببصره ووعي الخبرات الشخصية والتعبير عنها والإستفادة منها.
- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة.
- تنمية القدرة على تنظيم الأفكار والمشاعر والتعبير عنها بفاعلية.

وأضاف الصويركي (2011): الأغراض الأساسية من تدريس التعبير في المدارس التربوية من أبرزها:

- إقدار الطلبة على توضيح أفكارهم وما يجول في خواطرهم، باستخدام الكلمات والعبارات المناسبة.
- إقدار الطلبة على تنسيق عناصر الفكرة المعبر عنها.
- إقدار الطلبة على نقل ما يجول في خواطرهم ووجهة نظرهم إلى الآخرين عبر التعبير الشفوي والكتابي.
- تزويد الطلبة بما يحتاجونه من الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية.
- تمكين الطلبة من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلاف أشكاله، واستخدامها في مواقف تتطلب المحادثة والمناقشة وغيرها.
- تنمية مهارة الطلاقة في الحديث وإجادة الكتابة عند الحاجة إليها.
- تعويد الطلبة التفكير المنطقي، وترتيب أفكارهم وتسلسلها وربطها مع توخي الدقة في التعبير.
- إعداد الطلبة للمواقف الحيوية التي تتطلب منهم فصاحة اللسان، والجرأة في القول، والقدرة على الارتجال.
- الكشف عن أصحاب المواهب الأدبية وإحاطتها بالرعاية والتشجيع.

الجوانب الرئيسية لمفهوم الكتابة

يشمل مفهوم الكتابة على أربعة جوانب رئيسية كما ذكرها تعوينات (2016):

- التعبير الكتابي: وهو إفصاح الفرد عما يدور في نفسه بلغة سليمة وأفكار مترابطة.
- الإملاء: وهي القدرة على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة.
- الخط: وهو القدرة على الرسم الحرف بشكل صحيح من حيث إستدارة الحرف وزاويته واتصاله بالأحرف الأخرى.
- التحكم في قواعد النحو والصرف من أجل ترتيب كلمات الجملة حسب السياق الدلالي (المعنى). لأن هذه القواعد هي التي تنظم وترتب الكلمات حسب المعنى المقصود، ولكنها ليست كافية لأن الجملة قد تكون صحيحة، لكنها لا تشمل إلى معنى منطقي.

ومن مجالاته: المقالات الأدبية المتنوعة، كتابة الرسائل الأدبية والشخصية، والأخبار، تلخيص القصص وتأليفها، كتابة المذكرات اليومية، والخواطر وكتابة الأخبار بأنواعها، وكتابة الموضوعات الوصفية وغيرها(الصويركي، 2016).

أنواع التعبير الكتابي:

أشار تعوينات (2016) إلى أربع أنواع رئيسية من التعبير الكتابي هي: التعبير الكتابي الوظيفي، والتعبير الكتابي الإبداعي، والتعبير الكتابي الوصفي، والتعبير الكتابي التفسيري.

وأشار الصوفي (2009) إلى أجناس الكتابة وأنواعها:

الكتابة الإنشائية الوصفية، والكتابة التصويرية والتحليلية، والكتابة العلمية، وكتابة الملخصات، وكتابة القصة والرواية، كتابة السير الذاتية، الملاحظات والتقييم الذاتي.

أنماط التعبير الكتابي:

- النمط الوصفي(الجبيلي، 2008).
- النمط التفسيري.
- النمط السردي: وهو أكثر أنواع الفنون الأدبية جذباً للقارئ.
- النمط البرهاني.
- النمط الحواري(بركات، 2018).

مهارات التعبير الكتابي:

تعرف المهارة بأنها الأداء الحسي أو العقلي الذي يقوم به المرء بكل سهولة وسرعة ودقة وإتقان مع توفير في الوقت والجهد، وهي: مهارات المحتوى (المضمون)، ومهارات آليات الكتابة، ومهارة الأسلوب (التنظيم)، ومهارات الجمل والعبارات، ومهارات الفقرات(الصويركي، 2011).

ولا بد أن تتوفر في التعبير الكتابي مهارات عديدة تعد معياراً نستطيع من خلالها الحكم على هذا التعبير لغة ومضموناً وأسلوباً وهي كثيرة، منها ما يتعلق بالبنية اللغوية في الجملة العربية من جوانب كثيرة، ومنها ما يتعلق بخصوصية الدلالة واختلافها وتطور المعنى والإشتقاق، ومنها ما يتعلق بمعرفة علامات الترقيم كالفاصلة والنقطة والفاصلة المنقوطة وغيرها، ومواضيع استخدامها، وكذا معرفة أدوات الربط ودلالاتها كحروف الجر، والعطف وغيرها(بركات، 2018).

علاقات التعبير الكتابي ببقية فروع اللغة:

- القراءة: هي عملية ذهنية بصرية، تهدف إلى فك وتحويل الرموز من شكلها التصويري إلى منطوقة، والقراءة عملية أساسية في كثير من المواد الدراسية، والقارئ ينبغي أن يتفاعل مع النص المقروء نطقاً وفهماً وتحليلاً.
- الكتابة: هي تحويل الدلالات الذهنية (التصور) إلى مجموع الألفاظ التي تتطابق معه، والغاية من درس الكتابة إقدار الطلبة على أن يكتبوا بسرعة وسهولة وبخط واضح خال من الأخطاء الإملائية، وتزويدهم بثروة لفظية وتركيبه وخبرات واسعة من خلال النصوص المقدمة في دروس الإملاء، وتنمية التركيز وحب النظافة والتنظيم(بركات، 2008).

متطلبات التعبير الكتابي:

أوردها تعوينات (2016) كالآتي: التحكم في القراءة وتحويل الأصوات إلى حروف مطابقة لها، ومعرفة الأصوات التي تنطق ولا تكتب والتي تكتب ولا تنطق، وكتابة جمل تامة وواضحة، وإنهاء الجملة بعلامة الترقيم المناسبة، وكتابة فقرات كاملة، واستعمال علامات الترقيم استعمالاً سليماً، وترجمة الأفكار إلى جمل وفقرات.

عناصر التعبير والكتابة:

ذكر الصوفي (2009) عناصر التعبير والكتابة كالآتي: إختيار الموضوع، وحسن التنظيم، والأسلوب، والإيقاع، والتطوير، والوحدة والتماسك، وإختيار الألفاظ، وتنوع الجمل.

تقييم مستوى التعبير الكتابي

أساليب التقييم غير الرسمية هي الأكثر استخداما في تقييم التعبير الكتابي من خلال التطرق إلى خمس مكونات رئيسية ذكرها تعوينات (2016):

- الطلاقة: يشير إلى العدد الكمي للكلمات المكتوبة، والقدرة على توليد الأفكار.
- المحتوى: ويشير إلى أصالة الأفكار وتتابعها وسلامتها.
- القواعد: ويقصد بها الاستخدام الصحيح للأفعال والضمائر والكلمات والحروف والترتيب الجيد للكلمات في الجمل، للوصول إلى كتابة جمل مفيدة.
- المفردات: وتدل على أصالة الكلمات ونطقها وتنوعها وملاءمتها للعمر والخبرة.
- أليات الكتابة: وتشير إلى مهارات الكتابة كالقواعد الإملائية والنحوية والترقيم والخط.

موجهات في عملية تقويم الطالب في التعبير

أوردها سلامه (2007) كالآتي:

- تنظيم المادة المكتوبة ويشمل مدى سيطرة الطالب على الأفكار الذي وضعت فيه الأفكار والفقرات التي تناولتها.
- الأسلوب: ويتضمن الكلمات والجمل المؤثرة والفعالة وإلى مدى تباين الجمل وتنوعها.
- أصالة التفكير: الذي يظهر في الموضوع ككل.
- الهجاء، الخط.
- بداية الموضوع ونهايته، وبداية عمل الفقرة ونهايتها.

صعوبات التعبير الكتابي

أوضحها تعوينات (2016): بأنها عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطالب غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات. فالطالب يعرف الكلمة أين يرغب في كتابتها

ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

صنف تعوينات (2016) الإضرابات التي تظهر عند الطلبة ذوي صعوبات الكتابة كالآتي:

- مشكلات في الإدراك البصري والتميز البصري.
- مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية وتتضمن إدراك الوضع في الفراغ.
- إضطراب القدرة الحركية البصرية.
- إضطراب التناسق الحركي البصري.

استراتيجيات تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة:

أوردها تعوينات (2016) وهي نوعان، الأولى: استراتيجيات تهتم بتنميه المعنى ككل، وبعملية توليد الأفكار وإنتاج الجمل، والثانية: استراتيجيات متقدمة تهتم إلى جانب المعنى بتنمية مهارات الكتابة وبتخطيط وتنظيم وبناء النصوص ومعالجتها. وهي كالآتي:

- استراتيجية إثارة موضوعات الكتابة.
- استراتيجية تعزيز المفكرة اليومية.
- استراتيجية المحادثة الكتابية.
- استراتيجية مجرد الكتابة بالقلم.
- استراتيجية الرسائل المتنوعة.
- استراتيجية الكتابة الجيدة وتركز على خطوات الكتابة الجيدة.

وذكرت واينبرنر (2002) خمس خطوات للكتابة الجيدة كمعنى ومهارة، والخطوات هي:

- مرحلة الاستعداد: تحديد غرض الكتابة واستعراض الأفكار حول الموضوع.
- مرحلة الكتابة: يتم إختيار فكرة مما سبق ثم الكتابة عنها في جمل.
- مرحلة المراجعة: أن يقرأ المتعلم ما كتبه أو المعلم أو زميل آخر للتعليق والتصحيح.
- مرحلة التحرير: التركيز على تدقيق مهارات التهجئة وأليات الكتابة.
- مرحلة الطباعة والنشر: يتم كتابة الموضوع بشكل نهائي في تلك المرحلة.

علاقة التعبير الشفهي بالكتابي

لا يتعلم الطالب بفاعلية إن لم يمارس الكتابة، فالدقة في الأسلوب وتنظيم الأفكار يتطلبان الدقة والعلم، وإذا كانت المناقشة تساعد على الكتابة والإدراك والفهم، فإن الكتابة من جانب آخر تساعد على الحديث والتكلم، وهذا يعني أن الاتصال الشفوي والاتصال الكتابي متلازمان، فالتعبير سواء من الخطي أو الشفوي، يحيط بنا من كل جانب في حياتنا اليومية، لذلك يجب على جميع الناس بمختلف مستوياتهم أن يتعلموا أصول التعبير والكتابة، التحريرية والشفوية بحسب حاجاته ومستواه العلمي والوظيفي(سلامه، 2007).

وهكذا نجد أن التعبير هو نوع من الحديث، الشفوي أو الخطي يستخدم للتوضيح والوصف(الصوفي، 2009).

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير الزيات (2008) إلى أن العلاقة بينهم هي علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثر حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي إفرازات لإستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل سيكولوجي.

5.1.2 طلبة صعوبات التعلم:

أشار صموئيل كيرك عام 1963م لأول مرة لمصطلح صعوبات التعلم، حيث بين أن هناك فئة من الطلاب يصعب عليهم إكتساب مهارات اللغة والعلم بأساليب التدريس العادية، وعدم وجود إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية، يحول بينهم وبين إكتساب اللغة والتعلم(غني، 2010).

أوصى بيندر (2011) باستخدام مصطلح صعوبات التعلم فهو يدل على تخلف أو إضطراب أو تأخر نمائي في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو التهجئة أو اللغة أو الكتابة والقراءة، تنجم عن إصابة دماغية، أو إضطراب وجداني أو سلوكي أو كليهما، وليس تأخراً عقلياً أو حرماناً حسياً أو بسبب عوامل ثقافية أو تعليمية.

وأكد سالم (2010): على ذلك، حيث يرجع الفضل إلى كيرك في التوصل إلى مصطلح صعوبات التعلم عام 1963م، في مؤتمر استكشافي عن مشكلات الطلبة المعاقين إدراكياً واقترح كيرك مصطلح صعوبات التعلم، لوصف مجموعة من الطلبة ذوي الإضطرابات في نمو اللغة، والكلام، ومهارات الاتصال المترابطة، والمطلوبة للتفاعل الاجتماعي، والقراءة، ولم تضمن هذه المجموعة الطلبة ذوي الإعاقات الحسية مثل: الصمم والعمى، استبعد أيضاً الطلبة المتخلفين عقلياً.

ويعرفهم بيندر (2011): بأنهم أصحاب الذكاء العام قرب أو فوق المتوسط أو الذكاء المتوسط. والذين يعانون من صعوبات معينة في التعلم أو السلوك تتراوح بين طفيفة إلى حادة.

والتي ترتبط بانحرافات الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، تتجلى في أوجه القصور في الإدراك أو اللغة أو الذاكرة أو الاندفاعية، أو تركيز الإنتباه، أو الأداء الوظيفي الحركي.

نسبة إنتشار طلبة صعوبات التعلم

نجد أن نسبة إنتشار طلبة صعوبات التعلم، أخذت تتزايد وشكلت ظاهرة لا بد من دراستها وإيجاد الحلول العلمية لعلاجها.

وأشار الحوامدة (2019) أن مشكلة صعوبات التعلم يعاني منها ما يقارب 15%-20 من الطلبة بسبب إضطراب التعلم وعدم القدرة على القراءة واستخدام اللغة وفهمها (عسر القراءة).

وتتضح الصورة أكثر مع استعراض نسبة شيوع صعوبات التعلم في البيئات العربية، فقد أجرى الزيات (1989) دراسة في المجتمع السعودي على عينة طلبة المرحلة الابتدائية للصفوف الثالث الابتدائية حتى الأول المتوسط (344) طالب، ووجد أن صعوبات التعلم الشائعة لدى أفراد العينات هي: صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة 22%، وصعوبات القراءة والتهجي والكتابة 20.6%، وصعوبات الإنجاز والدافعية 19.6%، وصعوبات النمو العام 17.7%، والصعوبات الانفعالية 14.3%(سالم، ب ت).

وأكد غنايم (2016): أن نسبة إنتشار صعوبات القراءة تتراوح ما بين 5%-17.5 داخل المجتمعات المدرسية، وهي نسبة تعد مرتفعة جداً إذا ما قورنت بنسب إنتشار صعوبات التعلم الخاصة الأخرى والتي تتراوح من (3%-5%)، وأن حوالي 68% من طلبة المدارس الأمريكية الابتدائية غير متمكنين من المهارات الأساسية في القراءة.

وتعد صعوبات القراءة أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعاً، وهناك صعوبات أخرى يبديها الطلبة في المدارس وهو إجراء العمليات الحسابية، وهناك نوع آخر يجمع بين صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهناك صعوبات تختص باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، وهناك فئة جديدة من

الصعوبات وهي الصعوبات غير اللفظية في مجال المهارات الحركية أو التوجه البصري أو الحركي أو العلاقات الاجتماعية أو التنظيم(السيد، 2010).

ذكر إبراهيم (2010) أن أكثر الحالات شيوعا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي القدرات اللغوية المشوهة، حيث أن نسبة تصل إلى 50% من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، ولها أثارها السلبية الثابتة على التحصيل الدراسي في مختلف المراحل الدراسية، وقد يواجهون مشكلات تتعلق بتكوين الجمل أي التراكيب اللغوية، ومشكلات تتعلق بمعاني الكلمات ودلالاتها، وأن النسبة الكبيرة من طلاب صعوبات التعلم وصعوبات القراءة سببها مشكلات لغوية.

تصنيف طلبة صعوبات التعلم

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم لدى الطلبة، إلا أنها جميعاً اعتمدت التصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفنت (Kirk & Kalvannt,1984) لما يتميز به هذا التصنيف من شمولية ودقة في التحديد وسهولة في الوصف، ولقد سار على هذا النهج في التصنيف العديد من الدراسات والبحوث منها: (الزراد،1991) و (أنيس، 1992) و (عبد الحميد، 1992) و(وستان وجوزيف، 1995) و (مثقال، 2000)(سالم، 2010).

وأكد على ذلك الحوامدة (2019) حيث أورد أنه تم تصنيف صعوبات التعلم من قبل الكثير من المختصين ولكن الأكثر شمولية ودقة، هو تصنيف (كيرك وكالفنت) عن صعوبات التعلم واعتمد هذا التصنيف التمييز بين نوعين من الصعوبات وهي:

أولاً: صعوبات تعلم نمائية وتقسم إلى نوعين:

أ –صعوبات أولية: تشمل العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة.

ب صعوبات ثانوية: تتمثل بصعوبات الكلام (عسر القراءة) واللغة الشفاهية (التهجئة) أو ما يسمى بصعوبات التهجئة والتفكير والفهم (صعوبة التركيز)

وأضاف متقال (2000) أن هذا التصنيف يبين مجموعتين من الصعوبة:

صعوبات التعلم النمائية: وهي ما اشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية، وتشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطالب يهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (إنتباه، تذكر، إدراك)، وتعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة، إذا أصيبت بإضطراب تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية وهي الصعوبات الثانوية الخاصة بالتفكير واللغة الشفهية(سالم، 2010).

وأضاف إبراهيم (2010) أن صعوبات التعلم النمائية هي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطالب في تحصيله وتنقسم إلى: الصعوبات الأولية: الإنتباه، والذاكرة، والإدراك، والصعوبات الثانوية: اللغة والتفكير.

وتؤثر صعوبات التعلم النمائية في ثلاث مجالات أساسية هي: النمو اللغوي، والنمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية الحركية(غني،2010).

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية

يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي والتي تكون ناتجة عن إضطراب الصعوبات النمائية والعمليات النفسية، فتظهر لدى الطالب صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي وإجراء العمليات الحسابية(الحوامدة،2019).

وهي الصعوبات الخاصة بالمواد الدراسية، كالقراءة والحساب والتهجي والكتابة والتعبير الكتابي(سالم،2010).

من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية:

- أولاً: إضطراب اللغة النمائية المستقبلة / التعبيرية وتتمثل تلك الصعوبات في: الحذف والإبدال والإضافة وإعادة بعض الكلمات وقلب الأحرف وتبديلها وضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، وضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً، وضعف التمييز بين أحرف العلة وصعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة ككلمة(الحوامدة، 2019).
- ثانياً: صعوبات القراءة – بالعسر القرائي (الدسلكسيا): تعد مهارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب وتعد المحور الأساسي فهي تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي فهي تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية ويمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية(إبراهيم،2010).

وهي من أكثر الموضوعات إنتشاراً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك ضعف في فهم ما يقرؤه قد يكون السبب ناتجاً عن عدم قدرته على تحليل صوتيات الكلام(الحوامدة، 2019).

يعرف الزيات (2002) الصعوبات القرائية بأنها إضطراب أو قصور، أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي.

وأضاف إبراهيم (2010) تعريفا آخر لصعوبات القراءة، بأنها إضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على إكتساب اللغة ومعالجتها، وتظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط، والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة.

وقرن القاسم (2015) مصطلح صعوبات القراءة بمصطلح عسر القراءة (الديسلكسيا) والذي عرفه بأنه: عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته من أكثر الحالات إنتشاراً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وهذا النوع من عسر القراءة (ديسلكسيا) ينتشر بين الطلبة، حيث أن معدل إنتشاره بين طلبة المدارس يقدر بحوالي (2%-8%) ويكثر إنتشاره بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 3:1 وتكمن المشكلة والمسببات في عدم القدرة على التحكم في العمليات العقلية(غني، 2010).

وقد حدد الإتحاد العالمي لأطباء الأعصاب صنفين من الدسلكسيا كما يلي:

- الدسلكسيا النمائية المحدودة: وهي إضطراب يصيب الطالب ويظهر كصعوبة في تعلمه للقراءة بالرغم من توافر قدرة عقلية عادية، ونتيجة لقصور تكويني في بناء الطالب يترتب عليه قصور معرفي وصعوبة تعليمية بالطرق المعتادة مع كل الطلبة.

- الدسلكسيا: وهي إضطراب يصيب الطلبة تؤدي إلى فشلهم في إتقان المهارات اللغوية اللازمة للقراءة والكتابة والهجاء، مما يجعل الخبرات المدرسية المعتادة غير المناسبة لتعليمهم تلك المهارات(أبو سيف،2005).

أنماط صعوبات القراءة

كما ذكرتها طاهر (ب ت):

- الإدراكالبصري.
- التمييز البصري.
- مزج الأصوات: تجميع الأصوات مع بعضها البعض.
- الإدراك السمعي، التمييز السمعي، المزج الصوتي، تكوين المفاهيم الصوتية.
- الذاكرة: القدرة على الإحتفاظ بالمعلومات واستخدامها فيما بعد، والذاكرة السمعية التتابعية.
- القراءة العكسية للكلمات والحروف، وكتابتها بشكل معكوس.
- الكلمات المألوفة.
- مهارات تحليل الكلمات.
- الإستيعاب

مظاهر الصعوبات القرائية

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جليي على الطلبة واهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه، كما ذكرها القاسم(2015):

- عيوب صوتية في أصوات الحروف.

- عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

وأكد على ذلك إبراهيم (2010) إذا أن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

- عيوب صوتية في أصوات الحروف، حيث يعجز عن قراءة الكلمات، وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.
- عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل: فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة.

وأشار (العبيدي، 2016) أن طلبة ذوو صعوبات القراءة يعانون من الصعوبات التالية:

1 -صعوبة التمييز السمعي بين الحروف والكلمة.

2 -صعوبة المزج السمعي لصوت ضمن أصوات أخرى.

3 -صعوبة الترابط السمعي.

4 -صعوبة التتابع السمعي.

يجد الزيات (1998) أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي والإدراك البصري، والانتباه الإنتقائي والذاكرة والفهم اللغوي.

وأضاف العبيدي (2016) أن صعوبات القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية تتمثل في وجود قصور في مهارة أو أكثر من مهارات التعرف القرائي على الكلمة، وكذلك الوعي الفنولوجي أو الصوتي أو المعالجة الصوتية أو المستوى الأعلى وهي مهارة الفهم القرائي التي تعد الهدف المقصود من عملية تعلم القراءة.

السمات والخصائص المميزة في مجال القراءة وفنون اللغة

ذكر بيندر (2011) أهم السمات وهي:

- الاعتماد المفرط (التواكل).
- صعوبة مراقبة الأداء.
- مشكلات الذاكرة.
- صعوبة إتقان أصوات الحروف والمفردات اللغوية.
- الفشل في تعديل الاستراتيجيات.
- صعوبة الاقبال على المهمة بشكل إيجابي.
- صعوبة التعميم.

ويقع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة فمن المستوى المحبط للقراءة وغالبا ما يظهر عليه علامات التوتر وعدم الإرتياح ويكون معدل الفهم لديه حوالي 50% أو أقل، ومعدل التعرف على الكلمات 90% أو أقل(جلجل،1993).

الأخطاء التي يتميز بها الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة، كما ذكرها إبراهيم (2010):

- الحذف لكلمات كاملة أو أجزاء منها.
- الادخال لكلمات غير موجودة في النص.
- الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات آخرى من خارجه.
- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
- الأخطاء العكسية: القراءة بطريقة عكسية.
- القراءة السريعة وغير الصحيحة.

- القراءة البطيئة جدا، لإدراك وتفسير الرموز(حروف) الكلمات.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.

الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة:

أوضح إبراهيم (2010) أنه يمكن تصنيف اتجاهات العلاج في محوريين رئيسيين هما:

- المحور الأول (المداخل الوقائية): وتتمثل في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر.
- المحور الثاني (المداخل العلاجية): ويتضمن ما يلي:

أ -علاجات صعوبات القراءة النمائية: وهي التي تتناول علاج العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في علاج العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

ب علاج صعوبات القراءة الأكاديمية: وهي تلك البرامج التي تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي المتعلقة بمهارات القراءة المباشرة والتي تتمثل في علاج التعرف على الأصوات والحروف الكلمات، وفهم المفردات والجمل الفقرات واستخدام الأفكار.

ويمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين، فالطالب يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، وأن القراءة هي أداة الدراسة ووسيلة التقدم والتحضر وهي أداة التفكير، لذلك نجد الطالب يتعلم مع اللغة أسلوب الحياة ونظامها والقيم والمعارف العامة من الحياة(إبراهيم،2010).

- ثالثاً: صعوبات الكتابة:

صعوبات الكتابة – العسر الكتابي

التعبير الكتابي (التحريري): يعد القدرة على التعبير الكتابي مهارة ضرورية للطلاب لأداء الواجبات المنزلية والاختبارات والاعمال الكتابية في الفصل تتطلب تعبيرا كتابيا، وليس مجرد حسن الخط، ومهارة صياغة الحجل، فالصعوبات التي يواجهها الطلبة ذو صعوبات التعلم في فهم القراءة واللغة الشفهية، قد تتفاعل معا لتنشئ صعوبات في القدرة على التعبير الكتابي الفعال(بيندر،2011).

يقصد بصعوبة الكتابة: عدم مقدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة(القاسم،2015).

تناولها البعض باعتبارها إضطرابات في الضبط الحركي، والبعض تناولها باعتبارها إضطرابات في الإدراك البصري، ومنهم من وضع صعوبات الكتابة باعتبارها إضطراب في الذاكرة البصرية(محمد، 2006).

ويعد مايكل بست أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي ليشير فقط إلى الإضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، أي أن العسر الكتابي يحدث نتيجة إضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي(إبراهيم،2010).

ونوه السيد (2010) إلى تعريف التآزر البصري–الحركي: بأنه نشاط حركي موجه بتنظيم بصري، أي أنه تنظيم للمثيرات الحسية باعتبارها عملية ترتبط بسلامة الجهاز العصبي المركزي، والحالة الانفعالية للطفل، ويعرف بدرجة الاتساق بين حركات العين واليد أثناء ممارسة الطالب لنشاط بصري حركي في أن واحد مثل الرسم والكتابة.

كما حدد مايكل بست مفهوم عمى الكلمة (word blindness) باعتباره حالة تصاحب الابصار العادي حيث نرى خلالها الحروف والكلمات بوضوح، مع عد قدرة الفرد على تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذه الصعوبة قد ترجع إلى خلل أو إضطراب في المنطقة المسئولة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف ...إلخ، وبصيغة خاصة في جزء ما من النصف الكروي الأيسر للمخ(إبراهيم، 2010).

أسباب صعوبات تعلم الكتابة:

ذكر إبراهيم (2010) بعض أسباب صعوبات تعلم الكتابة:

- العوامل العقلية المعرفية: الطلبة ذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكفاية: كالذاكرة البصرية والقدرة على إدراك العلاقات المكانية إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.
- العوامل النيوروسيكولوجية: تلعب العوامل النفسية–عصبية المتعلقة بالإضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي دورا كبيرا في إضطراب النظام السمعي يؤثر في الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا يؤدي إلى إضطراب التمييز السمعي بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح، وأن إصابة الفص الصدعي الأيسر للمخ يؤدي إلى إضطراب تحليل وتركيب الأصوات والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع، وعدم تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة للنسخ أو كتابة كلمة كلمة من الذاكرة يكون راجعا لإضطراب في وظائف النصفيين الكرويين للمخ (عبد الوهاب كامل، 1996).

- العوامل البيئية: والتي تتعلق بكل من المدرسة، المنزل، وطرق التدريس غير الملائمة واستخدام اليد اليسرى في الكتابة.
- متابعة الأسرة لكتابة المتعلم: فالكتابة مهارة، واي مهارة تتطلب تدريب مستمر ومران دائم، والحصة الدراسية لا تكفي لتدريب المتعلم على الكتابة الصحيحة، لذا ننصح أن يتابع ولي الامر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي لان الإهمال في هذه المتابعة، غالبا ما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة(إبراهيم، 2010).

وأضاف الحوامدة (2019) أن إضطرابات الكتابة قد تعود أسبابها إلى ما يلي:

- التدريس الضعيف والبيئة غير المناسبة.
- العجز في الضبط الحركي.
- عجز في الإدراك المكاني أو البصري.
- العجز في الذاكرة.

كما يمكن أن يعود إضطراب الكتابة إلى وجود خلل عصبي في شبكة الاتصالات داخل المخ المسؤولة عن المناطق التي تتعامل مع اليد والذاكرة، فالمعلومات المستخدمة في الكتابة مثل: اللغة والنمو والحركة، وعدم القدرة على التفرقة في تسلسل الأحداث في الكلمة(غني، 2010).

فمهارة الكتابة تسبقها مهارات الإستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطالب صعوبة في إكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة تعلم الكتابة ايضاً(الحوامدة، 2019).

مهارات التعبير الكتابي.

ذكر محمد (2006) بعض مهارات التعبير الكتابي كالآتي:

- كتابة جمل واشباه الجمل.
- انهاء الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- استعمال علامات الترقيم استعمالا سليماً.
- معرفة القواعد البسيطة لتركيب الجمل.
- كتابة فقرات كاملة.
- كتابة ملاحظات ورسائل.
- التعبير عن إبداعه بالكتابة.
- استعمال الكتابة كوسيلة للتواصل.

ويظهر الكثير من طلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات في بعض جوانب الكتابة مثل الخط أو التعبير الكتابي، ونسخ الحروف والكلمات، وإلى الإنتاج الصحيح للحروف المكتوبة، وتناسق الحروف، والمسافات بين الحروف والكتابة على السطر، والمسافات بين الكلمات، وصعوبات إملائية(بيندر، 2011).

مظاهر الصعوبات الكتابية

يفتقد الطالب الذي يعاني من الصعوبة في الكتابة مجموعة من القدرات اللازمة مثل النضج العقلي، الضبط الحركي، التآزر الحركي–البصري، التوجه المكاني–البصري، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، وضبط الجسم بما يخدم الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار(القاسم، 2015).

يظهر طلبة صعوبات الكتابة صعوبة في النواحي التالية، كما ذكرها علي (2011):

- ضعف الإنتاجية.
- ضعف في بناء النص، وقلة التناسق وتنظيم النص، قصور في استخدام الوسائل المساعدة التي تربط النص مثل الضمائر والظروف، التي تتعلق بالزمن.
- ضعف بناء الجمل والاستخدام المتزايد لواو العطف "و".
- ضعف في الهجاء وكثرة الأخطاء الإملائية.
- ضعف في استخدام المفردات وتكرارها.
- ضعف في الخط، ومسافات غير متناسبة بين الحروف واخطاء في تشكيل الحروف.

وأضاف إبراهيم (2010) بعض مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة، أهمها:

- عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة.
- تغيير رسم الحروف تبعا لانفصاله أو اتصال في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل وموقعه في الكلمة.
- ارتباك وعدم وضع النقاط في اماكنها الصحيحة مثل (ب / ن ت / ي ... الخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.

وذكر القاسم (2015) أهم مظاهر الصعوبات الكتابية:

- عكس الحروف كما تبدو في المرآة.
- الخلط في الاتجاهات.
- تكتب الكلمة من اليسار إلى اليمين وتبدو صحيحة وغير معكوسة.

وأشار محمد (2006) أن صعوبات الكتابة تشمل ما يلي:

- صعوبات في تمييز الأشكال والاحجام المختلفة والقدرة على تقليدها.
- صعوبات في إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين.
- صعوبات في كتابة الحروف.
- صعوبات في كتابة الحروف المتصلة مع بعض.

وأضاف القاسم (2015) بعض مظاهر صعوبات الكتابة:

- ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة.
- الصعوبة في الإلتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- رسم الحروف رسما خاطئاً.
- صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.
- امساك القلم بطريقة خاطئة.
- كتابة الحروف المنطوقة واهمال الحروف غير المنطوقة.
- اهمال النقاط على الحروف.

وأضاف محمد (2006) بعض صعوبات التعبير الكتابي:

- صعوبة التعبير عن الأفكار.
- صعوبة في النحو والصرف.
- نقص المفردات.
- صعوبات آليات الكتابة.

تشخيص صعوبات الكتابة

يتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الطلبة عدداً من الفحوص المتكاملة تشمل الجانب الأكاديمي، والجوانب النفسية والبيئية والجسمية والدراسة التربوية لحالة المتعلم، والاجتماعية، وهناك أيضاً العلاج التربوي الذي يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها ويشمل: علاج إضطراب الضبط الحركي، تحسين الذاكرة البصرية، علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها، والسرعة والتصويب في كتابة المتعلم(إبراهيم،2010).

الاتجاهات في برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة

ذكر محمد (2006) بعضها كالآتي:

- علاج المهارات الحركية–البصرية الفرعية.
- تدريب النماذج الحركية.
- تحسين الإدراك البصري–المكاني.
- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات.
- علاج تشكيل الحروف.
- أسلوب الاكمال.

صعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية)

تعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وأن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم، تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية(إبراهيم، 2010).

وتعتبر اللغة الشفهية من أهم مهارات التواصل بين الافراد، حيث يعبر من خلالها الفرد عن محتواه المعرفي، وأداة لتبادل الخبرات والأفكار مع الآخرين(القاسم، 2015).

وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قياسياً بأقرانهم العاديين يستخدمون تراكيب لغوية أقل تعقيدا، وتتضمن أنماطا أقل من الكلمات، ويكتبون فقرات تعتبر أقل تنظيما واقل قدراً من الأفكار(علي، 2011).

أوضح القاسم (2015) تصنيف صعوبات اللغة الشفهية كالآتي:

- صعوبات اللغة الاستقبالية: وترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الفرد على فهم معاني الألفاظ التي تقال وإلى الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والاعمال والمشاعر وتسمى أيضاً بالحسية الاستقبالية أو الصمم اللفظي أو الحسية الحسية.
- صعوبات اللغة التكاملية: ترجع هذه الصعوبة في التصرف بشكل رمزي، فطلبة ذوي صعوبة اللغة التكاملية لا يستطيع الربط بين الألفاظ التي يسمعونها وخبراتهم السابقة عن تلك الألفاظ، فهم يلفظون كلمة مفتاح ولكن لا يعرفون لماذا تستخدم.
- صعوبات اللغة التعبيرية: وهي عدم قدرة الطلبة التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام ويفتقرون إلى التعبيرات الوجهية.
- صعوبة اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلفة: وهو أشد أنواع صعوبات اللغة التعبيرية، حيث يظهر لدى الطلبة أعراضاً لكافة الصعوبات السابقة بدرجات متفاوتة.

أنواع اضطرابات وصعوبات التعبير الشفهي

لقد تمثلت صعوبات النمو اللغوي عند الطلبة في مشكلات تتعلق بعلم أصوات الكلام، وعلم الصرف، وبناء الجملة وتركيبها، وعلم الدلالات الألفاظ، وتطورها النفسي، وكذلك في المحتوى والشكل والاستخدام، ويمكن تقسيم صعوبات التعبير الشفهي إلى أربع مجموعات وهي:

- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.

- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
- صعوبات إيجاد الكلمات.
- صعوبة استخدام اللغة(إبراهيم،2010).

مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

أكد سالم (2010) أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة ويرجع إلى الضعف في قدرة هؤلاء الطلبة على الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة ويمثل هذان الجانبان المحورين الأساسيين للغة الشفهية، بحيث يمثل الجانب الأول اللغة الشفهية الاستقبالية، بينما يمثل الجانب الثاني اللغة الشفهية التعبيرية.

- تعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، حيث أن الطبيعة الحقيقة لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية(أنيس، 1992).
- يؤثر إضطراب اللغة على السلوك الاجتماعي، وعلى مستوى الإنجاز الأكاديمي والإصابة بإضطرابات استخدام اللغة بسبب قلق نفسي زائد، كما أنهم يصنفون بأن لديهم مشكلات في التمثيل الرمزي مقارنة بقارئتهم(سالم، 2010) (Shea & Baver, 1997).
- وأكد على ذلك سالم (2010) فالقصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الإضطراب النفسي وضعف التفاعل الاجتماعي وعدم القدرة على الاستجابة الملائمة، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للطالب، لذلك يعد علاج صعوبات اللغة الشفهية يعد غاية في الأهمية، إذ أن تأثيره يتعدى الجانب الدراسي الأكاديمي إلى النواحي النفسية.

- وتتمثل صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية في عجز طلبة ذوي صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم، وعن أفكارهم في جملة كاملة، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل وتركيبها، ولا تجمع بينهما رابط أو علاقة، ويواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، ويتصف نطقهم بحذف كلمات وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ(سالم، 2010).
- يعاني طلبة ذوي صعوبات التعلم من مشكلات متعلقة بالترابط الزمني، وإعادة رواية قصة كاملة، والوعي التركيبي والهجاء والمفردات والجناس، ويتميزون ببطء في تسمية الأشياء ودائماً يقدمون أسماء غير مناسبة لأشياء شائعة(سالم، 2010).

أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية

هناك العديد من البرامج اللغوية التي استخدمت لتعليم اللغة الشفهية وعلاج صعوبتها، وتتمثل في الآتي، كما ذكرها إبراهيم (2010):

- برنامج أداة بناء الجملة: يهدف إلى تنمية التعبير الشفهي والإنشاء وتركيب الجمل في مختلف الأزمنة (الماضي، الحاضر، المستقبل).
- برنامج اللغة: صمم للطلبة ذوي المستوى الاجتماعي الإقتصادي المنخفض وللطلبة الذين لديهم مشكلات متنوعة في اللغة.
- البرنامج التدريبي لتوسط اللغة: وهو قائم على الأنشطة المتعلقة بالمعنى وسياق النص، وأن من أهم وسائل علاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، اللغة الشفهية، باستخدام استراتيجيات تخاطبيه في سياقات متعددة، من خلال المناقشة الحوارية بين الطلبة، مما يكسبهم الثقة والسيطرة على مهاراتهم الحوارية.

وهناك من يفضل تصنيف صعوبات التعلم وفقا لنسبة إنتشارها مثل غنايم (2016)كالآتي:

1 -عسر القراءة الديسلكسيا: صعوبة تتعلق باللغة.

2 -عسر الحساب الدسكلكوليا: صعوبة تتعلق بالرياضيات.

3 -صعوبة التآزر الحركي النمائي الدسيراكسيا.

وهناك تقسيم آخر يصنف صعوبات التعلم إلى ثلاث تصنيفات ذكرها إبراهيم (2010) كما يلي:

- صعوبات أكاديمية: وتشمل: صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات التهجي، وصعوبات التعبير الكتابي، وصعوبات الحساب، وصعوبات التعبير القرائي، وصعوبات حركية، وصعوبات التعرف على الكلمات.
- إضطرابات الاتصال، وتشمل: إضطراب التعبير اللغوي، وإضطراب تميز الأصوات، وعدم التأني.
- إضطرابات المهارات الحركية، وتشمل: إضطرابات التآزر الحركي، وإضطرابات التآزر البصري، وإضطرابات التآزر السمعي.

وأضافت طاهر (ب ت) تصنيف آخر لصعوبات التعلم:

- عسر القراءة دسلكسيا.
- عسر الكتابة ديسجرافيا.
- عسر الكلام ديسفيزيا.
- عسر الحساب دسكالكوليا.
- خلل في التناسق دسبراكسيا.
- صعوبات التهجئة ديسوروجرافي.

- صعوبة التركيز.
- فرط الحركة وقلة الإنتباه.
- مشكلة العتمة.

ويتضح لنا أنه توجد علاقة إرتباطية قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلا عجز الطالب عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطالب من القراءة صعوبة أكاديمية(إبراهيم، 2010).

يؤكد سالم (2016) على أنه هناك علاقة وثيقة بين هذين النوعيين من الصعوبات، فلا يمكن أن تستقل أحدهما عن الآخر، وعلى ذلك فالطالب الذي يعاني من صعوبة تعلم أكاديمية، نجده يعاني من صعوبة تعلم نمائية هي التي أدت به إلى تلك الصعوبة.

علينا عدم إهمال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، وينصح بالكشف عنها في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمي، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد في أي مكان، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل إستفحالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة(إبراهيم، 2016).

يعاني ويواجه القسم الأكبر من صعوبات التعلم من مشكلات في مسايرة الآخرين واتخاذ الأصدقاء والحفاظ عليهم والمشاعر الإيجابية التي تتعلق بالذات(يعقوب وعلاونة، 2016).

وأنه لا يمكن التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الجوانب الانفعالية والاجتماعية، ويعد الطلبة ذوو صعوبات التعلم من أكثر الطلبة المسببين للسلوكيات الفوضوية، بناءاً على وجهة نظر المعلمين داخل الغرف الصفية(يعقوب وعلاونة، 2016).

إقترح عبد الواحد (2010) تصنيفا ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

الأسباب والعوامل المهمة في صعوبات التعلم:

ذكر الزيات (2002) أن صعوبات التعلم عموما تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما فيها العوامل الوراثية، والعوامل البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة إضطراب في التراكيب الفسيولوجية أو العصبية أو الكيميائية أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ.

ويمكن تقسيم العوامل المهمة في حدوث صعوبات التعلم لدى الطلبة فيما يلي:

1 -العوامل العضوية والبيولوجية: أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل على اختلاف الوظائف الخاصة بكل منها(عبد المطلب، 2005 (سليمان، 2010).

2 -العوامل الجينية أو الوراثية: يشير عبد الله (2002) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الطلبة في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي بمثل هذه الصعوبات.

3 -العوامل البيئية: أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه، فالجوع والصداع يمنع من التركيز في الدراسة،

وسوء التغذية وعدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلى معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية(سليمان، 2010).

ويضيف السرطاوي وسيسالم (1987) على إرتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو نقص الأكسجين، والعوامل الكيميائية الحيوية (كالحوامض، والفيتامينات) والعوامل الوراثية (الجينات) والحرمان البيئي والتغذية.

وأضاف يوسف (2011) أن العوامل المساهمة في صعوبات التعلم قد تكون عوامل عضوية، أو بيولوجية، أو جينية، أو وراثية، أو بيئية.

وأشار بيندر (2011) أن الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم هي: التأثيرات الجينية والعوامل الوراثية، والتشوهات الجينية، وأسباب أثناء الولادة، وأسباب بعد الولادة.

وأن أكثر الأسباب معقولية هو ما يتعلق بإضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي، فإن أي خلل أو إضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها، ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات تعلم(إبراهيم، 2010).

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض من وجود إضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتفترض كذلك وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها، وإلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم

ووظائف النصفيين الكرويين للمخ، وربما يرجع إلى سيطرة النصف الأيمن في معالجة المعلومات(إبراهيم، 2010).

ويشير إبراهيم (2016) إلى أن من حق الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدني في التحصيل الدراسي، ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية، ويجب أن تحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة.

النماذج والاتجاهات النظرية العشرة لصعوبات التعلم:

أشار السيد (2010) إلى ما يلي:

- التوجه الطبي – البيولوجي يتعلق بالوراثة.
- التوجه النفس معرفي العصبي، والنظرية الترابطية، والنظرية التأثيرية، وإتجاه الأعراض المتعددة، والتوجه النمائي، والتوجهات الإدراكية.

وأضاف يوسف (2011) المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

- النظرية النيورولوجية.
- نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي).
- المدخل السلوكي.
- نموذج العمليات النفسية.
- نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي).

النظرية النيورولوجية (منظور عصبي لنصفي الدماغ والعلاج الطبي):

تفترض هذه النظرية العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية وأن من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم: سيطرة وظائف أحد النصفيين الكرويين للمخ على الاخر، وإضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية(إبراهيم، 2010).

وأوضح كل من جان كاستون (1997) أن السيادة الجانبية والتي يقصد بها سيطرة أحد نصفي كرة المخ على نشاط أو وظائف الجسم، تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتي هي من ضمن صعوبات التعلم.

وأن حدوث أي خلل في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو إضطرابات في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات التعلم لدى الطلبة(إبراهيم، 2010).

ويركز نموذج العمليات النفسية على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجيين الإدراكي – الحركي والنفس – لغوي، كمل أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين(إبراهيم، 2010)(Conte, 1998).

المؤشرات الدالة على وجود صعوبات التعلم:

تعرف المؤشرات على أنها تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي، مثل التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان، وهناك مهارة آخرى ذات أهمية بالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي(غنايم، 2016).

المؤشرات الدالة على وجود صعوبات تعلم مستقبلية كماذكرتها طاهر (ب ت)، ومن أبرزها:

- التأخر في الكلام (التأخر اللغوي).
- ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة.
- وجود مشاكل عند الطالب في إكتساب الأصوات الكلامية، أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام.
- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
- صعوبة الحفظ.
- صعوبة في مهارات الرواية.
- وجود صعوبات عند الطالب في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل التمزيق أو القص والتلوين والرسم.

كما أضاف السيد (2010) بعض المؤشرات الدالة مثل:

- مشكلات الحركة والنشاط الزائد.
- إضطراب الإنتباه.
- نمو الكلام واللغة والقدرة على التركيز وغيرها من المشكلات النمائية الأخرى.

وأورد ياسين والعيد (2019) أنه من الضروري اعتبار قصور وتدني المهارات الاجتماعية مدخلاً وكمحك من بين المحكات المعروفة في التعرف والتشخيص.

خصائص طلبة صعوبات التعلم:

يتصف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بقصور في المهاراتالتالية: كما ذكرها السيد (2010) كالآتي:

- القراءة الشفهية.

- مهارات القراءة الصامتة.
- مهارات الإدراك السمعي أو البصري.
- المهارات الحركية.
- مهارات الكلام واللغة.
- القدرات المكانية.
- السلوك الاجتماعي والانفعالي.
- السلوك البدني والحركي.
- سلوك الفهم.

الخصائص الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم

يفتقر طلبة ذوي صعوبات التعلم إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف الشخصيوالاجتماعي(الزيات، 1999).

هناك بعض الخصائص الاجتماعية مثل:

- تدني مفهوم الذات: وهو نظرة الفرد إلى نفسه بصورة عامة أو خاصة تبعاً لحالة معينة، فهم لديهم مفهوم ذات منخفض.
- وجهة الضبط الخارجي: أي عزو أو السببية للنجاح أو الفشل إلى عوامل خارجية بعكس (الضبط الداخلي):أي عزو النجاح لنفسه وإدراك الفرد وقدرته على التحكم في نفسه أكثر من تحكم البيئة المحيطة به(هارون، 2004).

ويضيف يوسف (2011)، بيندر (2011) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية الاجتماعية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

يعاني كذلك طلبة ذوي صعوبات التعلم من الإحساس بالقلق والخوف من الكآبة، والحزن وعدم قدرتهم على التركيز مع المجتمع، وعدم الاستمتاع بوقتهم، وضعف في ضبط إندفاعاتهم، وغير قادرين على إستبدال العواطف والمشاعر، كما أنهم لا يحكمون تعبيراتهم الانفعالية والحركية، ويظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين(زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، 1998) (سالم، 2010).

يتسم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بطموح منخفض، بالإضافة إلى أنهم يتسمون بقدر كبير في الاعتماد على الغير، وعدم الاستقلالية، كما أنهم يتصرفون بأنهم غير متعاونين، واقل توافقا مع أقرانهم من هم في مثل سنهم وصفهم الدراسي(الشرقاوي، 1998).

ويعانون كذلك من الإحساس بالعجز إزاء موضوع التعلم، وشعور بالفشل وعدم الثقة بالنفس وإنخفاض معدل المهارات الاجتماعية والقلق والشعور باليأس والاكتئاب وإنخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، وصعوبة التركيز المدرسي والأسري(شعير، 2000) (سالم، 2010).

ويعانون من فرط النشاط والاندفاعية ونقص القدرة على التحكم الذاتي، وإرتفاع مستوى الخوف والقلق والإضطراب النفسي، وصعوبة التعامل الاجتماعي وضعف الثقة بالنفس، وصعوبات في الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير(سالم، 2010).

يعد عجز المهارات الاجتماعية من أكثر الصعوبات الملاحظة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، والشائعة من تلك الصعوبات هي عدم الحساسية تجاه الآخرين كنتيجة لعدم القدرة على فهم

التلميحات الغير لفظية، مثل إيماءات الوجه والمزاج ونبرة الصوت، كما أن هؤلاء الطلبة عرضة لعدم قبلوهم من قبل أقرانهم وفي عزلة عن المعلم وبقية الطلبة، وقلة المشاركة في الأنشطة الجماعية، وعدم التكييف مع المواقف الجديدة مما يقوده إلى الشعور بالإحباط.

وهذا الشعور بالتوتر والإحباط يؤدي بالطالب إلى الدخول في مشاجرات مع زملائه، وإمتلاكه القليل من الأصدقاء، كذلك فهم يتصفون بوجود مشاكل في إدراكهم لذواتهم، وإنخفاض تقدير الذات وهذا يؤثر سلباً على تصرفاتهم ومعلمهم وعلاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، ففقدان الثقة بالنفس شيء رئيسي في صعوبات التعلم(الحوامدة، 2019).

وأورد خزاعلة ودرانكة (2018) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون خصائص اجتماعية متفردة، أهمها: إنخفاض مستوى القدرة على تكوين علاقات اجتماعية فاعله مع الآخرين، واظهار سلوكيات الانسحاب الإجتماع، وعدم الرغبة في التحدث أو اللعب مع الأقران، وإرتفاع مستوى العدوانية، والعنف لديهم.

وأشار الزيات (2020) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء النمائية أو الأكاديمية، يغلب عليهم ما يلي:

- الافتقار إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين.
- الافتقار إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية.
- يعانون من الرفض الاجتماعي.
- يعانون من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

أنماط القصور في المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم:

أشار السعيد (1997) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات التواصل، وقصور في درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي.

أشار يوسف (2011) إلى أن قصور أداء المهارة الاجتماعية: إلى أن الطلبة لديهم المهارات الاجتماعية في مخزون مهاراتهم، ولكنهم لا يؤدونها كما يجب، بسبب عدم إتاحة فرصة أداء السلوك، أي ليس لديهم المهارات اللازمة للتفاعل بطريقة ملائمة، الناتج عن عجز في إكتساب المهارة.

أوضحت الرفاعي وسالم (1993) أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي لدى الطلبة يتضح في الحرج من السلام على الآخرين، ومن التحدث معهم وعدم التعاون وتحقير الآخرين، والتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أو التعاطف معهم وعدم الإندماج معهم.

يمنع القلق إكتساب الاستجابات، والبعض يعانون من الكراهية والنفور من أقرانهم، وإلى قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية، فالطلبة لديهم المهارة الاجتماعية في مخزونهم ولكنهم لا يستطيعون تأديتها بسبب مشكلات انفاعلية والضبط السابقة واللاحقة(يوسف، 2011).

وجود قصور وإضطراب من الحديث أمام الناس وتوجيه الأسئلة وقلة الأصدقاء، وعلى ذلك يشير إلى قصور شديد في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم(الرفاعي وسالم، 1993).

أضافت أبوشقة (1994) أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من إضطراب في السلوك اللفظي، وقلما يوجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم، ويتصفون بأساليب محادثة غير توكيدية، وينقصهم مهارات التواصل غير اللفظية مقارنة بالعاديين.

يعد العجز عن استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية وضعف الحساسية للتلميحات الاجتماعية، والقصور في إدراك المكانة، والوضع الاجتماعي على نحو صحيح، وقصور في التكيف في المواقف الاجتماعية، أو ضعف الكفاءة الحوارية، وعدم قدرة الطالب على إدراك وترجمة الإشارات غير اللفظية التي تصدر عن الآخرين أثناء المحادثة تؤدي إلى حدوث مشكلات اجتماعية كذلك العزلة الاجتماعية تؤدي إلى مشكلات في مفهوم الذات وإلى الشعور بعدم السعادة ويعانون من إنخفاض التقبل الاجتماعي من قبل الآخرين(بيندر، 2011).

تظهر على طلبة صعوبات التعلم الإخفاق في تكوين علاقات اجتماعية أو علاقات صداقة مع الأقران، والإخفاق في التفاعل معهم بشكل ايجابي صحيح، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية، ولا يستطيع التعبير بشكل سوي عن مشاعره سواء الإيجابية أو السلبية، وضعف واضح في المبادرة الاجتماعية، وتظهر هذه الخصائص النشاطات المختلفة في المدرسة(ياسين والعيد،2019).

ويضيف الكفوري (2001) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من إضطراب في التواصل اللفظي ويحتاجون للتدريب على مهارات التواصل والمحادثة والمبادأة في المواقف الاجتماعية، والتدريب على مداومة النظر للمتحدث الاخر، وتقديم التحية والاهتمام ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين، والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارات المشاركة ولعب الدور.

وأوضح حافظ (2000) أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف الإدراك الاجتماعي، وصعوبة استقبال مشاعر الآخرين وصعوبة تكوين صداقات، وعدم الإلتزام بالدور الاجتماعي، وتخطي الآخرين وتجاوزهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والإلتزام بها.

وأشار الديب (2000) إلى الخصائص الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث أنهم يتصفون بإنخفاض درجة التفاعل مع الآخرين في الفصل الدراسي، غير متعاونين مع زملائهم، ولا يستطيعون تحمل المسؤولية الاجتماعية، ولا يهتمون بآراء وحاجات الآخرين، وعدم اتباع تعليمات النظام المدرسي، ولديهم مشكلات في التوافق الاجتماعي والانسحاب الاجتماعي.

ومن أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي التي كانت إلى حد ما شائعة عند ذوي صعوبات التعلم (النشاط الزائد، القابلية للتشتت، عدم الثبات الانفعالي، والسلوك الاندفاعي) والتي ينظر إليها على أنها تمثل الخرافات عن المعايير العادية(إبراهيم، 2010).

وأن تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية عند فئة ذوي صعوبات التعلم يساعد على ضبط سلوكياتهم عندما يتفاعلون اجتماعياً مع أقرانهم، ومع الآخرين، وبالتالي تحقيق التكيف الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها، وتلعب المهارات الاجتماعية دورا مهما في تنمية مهارة حل المشكلات وخفض الإتكالية لديهم مما يرفع ويعزز الثقة بأنفسهم مما يؤثر ايجاباً في جودة الحياة لديهم كما تسمح عملية تحسين مستوى المهارات الاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم في خفض حدوث كل من الخجل والقلق الاجتماعي عندهم(ياسين والعيد، 2019).

أسباب الصعوبات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

تنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلى أسباب أولية وأسباب ثانوية.

- الأسباب الأولية: ويقصد بها الأسباب العضوية والتي تشير إلى أن هذه الصعوبات تنجم عن وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، والمواقع الدماغية المسؤولة عن الاختلال الاجتماعي والانفعالي لذوي صعوبات التعلم(القمش، 2012).

- وأشار إبراهيم(2010) إلى ما أكدته اللجنة الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) في تعريفها، حيث أشارت إلى أن إضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لإضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي والتي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.

تتداخل العوامل الوراثية مع الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي المركزي تسبب هذه الصعوبات(يوسف، 2011).

- الأسباب الثانوية: ثمة من يرى أن المشكلات الاجتماعية الموجودة لذوي صعوبات التعلم إنما هي إنعكاس للمشكلات الأكاديمية ونتيجة للإحباط المستمر الناتج عن عدم اخفاقه المستمر في التحصيل(القمش،2012).

ذكر هارون (2004) أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرها ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى العوامل التالية: العجز في عمليات التواصل اللفظي، وتراكمات الفشل، والعجز في التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية، والعجز في عمليات التواصل غير اللفظي، وإضطراب نسق العلاقات الأسرية، التمييز في المعاملة من جانب المعلمين والأقران.

وأكد يوسف (2011) أن الأسباب الثانوية هي نتاج للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها هؤلاء الطلبة، وتكرار خبرات الفشل الأكاديمي في أي مادة دراسية، يشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم، وتسبب له التوتر والقلق، ونقصان الثقة بالنفس إلى درجة الإحباط والسلوك العدواني أو تظهر نتيجة الفشل في إكتساب المهارات الاجتماعية تسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو نماذج من السلوك الاجتماعي.

وأكد إبراهيم (2010) أن الصعوبات الاجتماعية آثار جانبية للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة وتتمثل في:

- أن الصعوبات الاجتماعية نتيجة تكرار خبرات الفشل الأكاديمي وهذا بدوره يؤثر على تقديرهم لذواتهم، فيجتهدون إلى الانسحاب الاجتماعي من المواقف الاجتماعية والأكاديمية ذات الطبيعة التفاعلية.
- أن التحصيل الأكاديمي يؤثر في مفهوم الذات، فتدني التحصيل يؤدي إلى تدني تقدير الذات.
- إسهام التحصيل في تدني الموقف الشخصي والاجتماعي.
- أن التحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي محدد لمركز المتعلم في كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية وبين الأقران وكافة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية.

استراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية

أشار إبراهيم (2010) إلى بعض الاستراتيجيات للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم كالآتي:

- دعم وبناء مفهوم الذات أكثر تماسكاً.
- تطوير وتعديل دور المدرسة في دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي.
- دعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة.

أضاف يوسف (2011) العديد من الاستراتيجيات منها: تدريب القدرة على توكيد الذات (السلوك التوكيدي)، ولعب الأدوار، والتغذية المرتدة وانتقال أثر التدريب، والتلقين، وجدول النشاط المصور: صور مرئية للأداء المطلوب، وأسلوب تحليل المهمة، والتشكيل باستخدام التعزيز الايجابي المنظم، والنمذجة أو التعلم بالقدوة.

يمكننا إستنباط أساليب مهمة من نظرية التعلم الاجتماعي، من أجل تنمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم: عن طريق النمذجة، وعن طريق لعب الأدوار، وعن طريق التغذية الراجعة، وعن طريق تحليل المهمات(ياسين والعيد، 2019).

كذلك بإتباع أساليب أثر التدريب والتلقين والإخفاء والتشكيل وجداول النشاط المصورة وغيرها، وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى عملية تحسين وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، من خلال إدراج صعوبات المهارات الاجتماعية كأحد مجالات صعوبات التعلم عند التطرف إلى تعريف تحديد هذه الفئة تحديدا دقيقا وعميقا(يوسف، 2011).

تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية:

تعني كلمة تشخيص الفهم الكامل ضمن خطوات لاكتشاف وتحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته، وهي عملية ديناميكية، تبدأ بمرحلة أولية لجمع المعلومات والمعارف وتنتهي بفعل ختامي ببناء تصور متكامل لدافع الفرد وإحتياجاته وجوانب القوة والضعف، لما يتضمن وضع الخطة التدريبية والعلاجية الملائمة(إبراهيم، 2010).

حدد عثمان (1990) الإجراءات اللازمة لتشخيص متعلمي ذوي صعوبات التعلم كما يلي:

- الوصف التفصيلي للصعوبة.
- سجل المدرس لتحصيل المتعلم.
- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات أو معارف.
- سلامة الطالب جسمياً وحسياً وعصبياً.
- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

التدخل السيكولوجي مع ذوي صعوبات التعلم لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم:

أشار فوجن وسيناجوب (Voughn and sinagub,1998) إلى أن طلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم استعداد لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك.

يحتاج طلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي، وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء الطلبة وأسرهم، وأن لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية أن ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك(يوسف، 2011).

يرى إبراهيم (2010) أن مهارات التواصل الأساسية التي يحتاج الطالب ذو صعوبات التعلم أن يتدرب عليها تتضمن: التواصل البصري، نبرة الصوت الهادئة، المبادأة بالحديث، الحديث بأدب بما يتلاءم مع الموقف، الإنصات للآخرين، التجاوب مع الآخرين، الإحساس بالموضوع وعدم الخروج عنه، اتخاذ القرار، طرح الأسئلة، مهارة الإستمرار في الحوار والمتابعة، اتباع التعليمات والقواعد المنظمة للسلوك، استخدام ألفاظ مؤدبة ورقيقة في الوقت المناسب، مساعدة الآخرين، المظهر الشخصي الجذاب، الإبتسام والمجاملة، المبادأة بالتفاعل، تكوين صداقات جديدة، الحديث بكفاءة، الإعتذار عندما لا يستطيع مساعدة الآخرين، التعبير عن الغضب بصورة مقبولة.

الخصائص الفرعية:

يتصف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالعجز الواضح في بعض العمليات المعرفية كالتذكر، والتفكير، وتجهيز ومعالجه المعلومات، وحل المشكلات، ويظهرون إضطرابات في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يعاني من إضطراب في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة السمعية، والتي تتعلق باسترجاع المعاني والمفاهيم والخبرات المسموعة، ومنهم من يعاني من

إضطراب في تذكر وإستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرة البصرية، ومنهم من يعاني من الاثنتين السابقتين معاً(سالم، 2010).

وأشار الحوامدة (2019) إلى بعض المظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم ما يلي :

- إضطراب في الاصغاء.
- الحركة الزائدة وإضطرابات الإصغاء والتركيز (ACHD).
- الاندفاعية والتهور.
- صعوبات لغويه مختلفة.
- صعوبات في التعبير اللفظي (الشفهي).
- صعوبات في (الذاكرة القصيرة والذاكرة العاملة والذاكرة البعيدة).
- صعوبات في التفكير.
- صعوبات في التعليمات.
- صعوبات في الإدراك العام وإضطراب المفاهيم.
- صعوبات في التآزر الحسي– الحركي.
- صعوبات في العضلات الدقيقة.
- ضعف في التوازن الحركي العام.
- إضطرابات عصبيه – حركية.
- صعوبات تعليميه خاصه في القراءة والكتابة والحساب.
- البطء الشديد في إتمام المهمات.
- عدم ثبات السلوك.
- الخوف من الفشل.

- صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمه.
- الانسحاب المفرط.

الخصائص اللغوية

يشير عبد الواحد (2007 ج) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص اللغوية تتمثل فيه:

- صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.
- عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافه أو تكرار لبعض أصوات الحروف.
- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام بسبب إضطراب بالنصف الكروي الأيسر من المخ المسؤول عن اللغة.

ويظهر الطالب تأخراً في إكتساب اللغة، وغالبا ما يكون مصاحباً بمشاكل نطقية ناتجة عن صعوبات في التعامل مع الرموز(طاهر، ب ت).

لذا فالقصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الإضطراب النفسي وضعف التفاعل الاجتماعي، وعدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للطالب، فالطلبة الذين لديهم صعوبات في اللغة والتعبير لديهم مشكلات نفسيه وانفاعلية، كذلك الطلبة الذين لديهم مشكلات انفاعلية لديهم أيضاً صعوبات في التعبير الشفهي(سالم، 2010) (Humphries, et al, 1994: 92).

ويؤكد كل من جيبسي وكوبر (Jepsy & Koper: 1989) أن أكثر من 90% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم، يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية.

الخصائص المعرفية:

أشار بيندر (2011) إلى بعض الخصائص المعرفية والنحوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، مثل:

الذكاء: معامل الذكاء يكون في نطاق المتوسط أو فوق المتوسط عند هؤلاء الطلبة، فمستويات الذكاء المتوقعة لديهم تتراوح بين (90–93) والبعض يظهر مستوى الذكاء في نطاق المتفوقين عقلياً حيث يكون مستوى الذكاء لديها أعلى من 130، ويظهرون تباعداً بين مستوى الذكاء ومستوى التحصيل ويطلق عليهم المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم.

الإنتباه: زمن التركيز في المهمة أثناء أداء الأنشطة التعليمية بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين 30–60% من زمن الانشطة، أم العاديين من الطلبة تتراوح بين 60–85% فهم يعانون من قصور أوجه سلوك الانتباه وأكثر قابليه للتشتت.

الخصائص النفسية:

وجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتميزون بالخصائص النفسية التالية، كما ذكرها إبراهيم (2010):

- إنخفاض تقدير الذات.
- إنخفاض الدافعية للإنجاز.
- إنخفاض مستوى الطموح.

- يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك.

صنف الشرقاوي (1998) الخصائص السلوكية والنفسية لطلبة صعوبات التعلم كالآتي:

أ –خصائص خاصة بالإدراك: الإدراك البصري والسمعي والحركي المرتبطة باستخدام المهارات الحركية البدنية والتآزر العام.

ب خصائص خاصة بالإنتباه: حيث يظهرون مشكلات في عدم تركيز الإنتباه، وعدم السيطرة على النشاط الحركي.

ج –خصائص خاصه باللغة: حيث يتميز هؤلاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعدم فهم اللغة المنطوقة وعدم القدرة على التعبير اللغوي وصعوبة في التركيز السمعي، أو صعوبة في نطق الكلمات، صعوبة تخطيط وتنظيم الكلمات، التعبير عن الأفكار، وارتكاب اخطاء في تكوين الجمل التامة.

د – خصائص انفاعلية: كعدم التوافق مع الدراسة وبيئة الفصل مع الزملاء.

الخصائص الحركية:

يذكر عبد الواحد (2007 ج) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات حركية كبيرة مثل: (المشي، الرمي، الامساك، القفز) ومشكلات حركية صغيرة والتي تظهر في ضعف استخدام اليدين في الرسم والتلوين والكتابة واستخدام المقص وغيرها.

وأشار إبراهيم (2010) أن طلبة صعوبات التعلم يتصفون ببعض الخصائص التي تميزهم عن غيرهم:

- قصور الانتباه وقصور التآزر الحركي.
- إضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.

- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات .
- تبني أنماط معالجه معلومات غير مناسبه لمتطلبات في الدراسة وتؤثر سلباً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

لخص غنايم (2010) خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم كالآتي:

- الخصائص الجسمية: فهم لا يختلفون من الناحية الجسمية عن الطلبة العاديين.
- الخصائص الإدراكية: لديهم مشكلات تتعلق بالإنتباه، النشاط الزائد، خلل في العمليات المعرفية وما فوق المعرفية، تدني التحصيل الأكاديمي.
- الخصائص التفاعلية: ضعف المهارات الاجتماعية، ضعف مفهوم الذات، ضعف الدافعية، صعوبة في استقرار المزاج.
- بعض الخصائص السلوكية: الإعتداء، الضرب، السخرية، الشتم، الغيابات المتكررة عن المدرسة، الخجل، الانسحاب، العزلة، مشكلات انفاعلية وسلوكيه كالنشاط الزائد والسلوك العدواني، والتي تؤثر في الانجاز الأكاديمي، مفهوم الذات الأكاديمي.

ويفتقرون إلى الإستمرار في اقامه علاقات اجتماعية إيجابية والمحافظة عليها، ورفضهم من قبل الأقران العاديين وضعف الثقة بالنفس وإنخفاض تقدير الذات.

تقييم وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الطلبة الذين يعانون منها ضروريا حتى يتسنى إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها للتخفيف من حدة تأثيرها.

والتقييم هو إصدار حكم يتضمن توصيف، بهدف اتخاذ قرارات بعينها، بعد جمع البيانات عن الحالة، سواء هذه البيانات كمية أو كيفية، وه وبذلك يتضمن عملية القياس، وهي العملية التي تقوم على فكرة التقدير الكمي أو الرقمي للخاصية، والتقييم يستخدم لإصدار حكم على الطالب سواء باستخدام أدوات تقييم رسمية أو غير رسمية، ومن خلال بيانات كمية أو نوعية، كما يتضمن التقييم كل الإجراءات الرسمية وغير الرسمية لجمع البيانات الكمية والكيفية بهدف الوصول إلى حكم عام يساعد على فهم أوسع لسلوك الشخصية محل التقييم(السيد، 2010).

والتقويم أكثر شمولاً وإتساعاً من التقييم، ويشير (السيد، 2010) بأن التقويم يشمل كل الخصائص النوعية والكمية للسلوك مضافا إليه أحكام قيمية، تتصل بمدى ملاءمته وهذا المفهوم يتضمن عمليتين أساسيتين هما: الأولى عملية التشخيص والثانية هي عملية العلاج والتقويم يضع الخصائص النوعية والكمية محلاً للنظر والاعتبار.

6.1.2 معلمو غرف المصادر ومعلماتها:

هو من يحمل/تحمل شهادة في التربية الخاصة، أو التربية الابتدائية، أو علاج النطق، ومؤهل/ة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهبية في المدارس التي يوجد بها غرفة مصادر أو صف مدمج، حيث يقوم بجمع المعلومات عن الطلبة وتقييمهم وإعداد الخطط التربوية الفردية وتدريب الطلبة على المهارات الثلاثة: القراءة، والكتابة، والحساب، وإكسابهم المهارات الإدراكية المعرفية(وزارة التربية والتعليم العالي، 2013).

صفات يجب توفرها في معلم/ة التربية الخاصة، كما ورد في دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي (2013):

1 - أن يكون حازماً في التحكم في فصله طول الوقت، والصبر، وسعة البال، والقدرة على التحكم في انفعالاته.

2 - أن يكون على معرفة بولي الأمر والمشاكل التي تواجهه، والقدرة على بناء علاقات تواصل مع أسرة الطفل، والمتخصصين، ومع أعضاء هيئة التدريس.

3 - يتسم المعلم/ة بسعة الإطلاع في مجال تخصصه، وتنظيم المواد والوسائل التعليمية المناسبة، وطريقة عرض شيقة ومثيرة.

4 - لديه اتجاهات إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، واستغلال الطاقات والثدرات المتبقية لديهم، وتوظيفها.

5 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ويعيد التدريس عند الحاجة بشرط عدم تكرار الأنشطة بصورة تجعل الطالب يشعر بالملل بعد تقييم عمله.

6 - المحافظة على المظهر اللائق، والمرح، والشخصية الإنبساطية، وحب الأطفال، والتعاطف معهم.

غرفة المصادر:

هي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة لتقديم الخدمات التربوية لذوي الحاجات الخاصة، ويتلقى الملتحقين لغرف المصادر حصصاً معينة، في الجوانب التي يظهرون مشكلات فيها، وفق جدول محدد، ويتلقون الحصص الأخرى في الصف العادي(يوسفي، 2014).

ويعرفها الحمران (2014): بأنها غرفة صفية مرفقة بالمدرسة العادية ومجهزة بالأثاث والوسائل التعليمية، تشرف على تدريب طلبة صعوبات التعلم، والتي تشرف عليها معلمون ومعلمات مؤهلون للتعامل مع هذه الفئة من الطلبة حيث يقسم هؤلاء الطلبة إلى مجموعات تتراوح من (3-4) أفراد.

وأضاف صادق (ب ت): بأنها غرفة صف بالمدرسة العادية، ولكنها تُعدّل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأخذ البدائل التربوية الخاصة في المدرسة، وتستطيع الغرفة تقليل من تكامل المجهودات أن ترقى إلى درجة مركز للخدمات التربوية الخاصة لصالح المدرسة. وربما المدارس المجاورة في نفس المنطقة، وأصبحت أكثر البدائل شيوعاً في التربية الخاصة منذ اوائل الثمانيات .

وهي عبارة عن غرفة ملحقة بالمبنى المدرسي تستخدم فيها أساليب التربية الخاصة، أعدت خصيصاً لتعلم ذوي الإحتياجات الخاصة. وتشرف عليها معلم قد أعد إعدادا مهنياً ليقوم بإمداد هذه الفئة بكافة المهارات التي يحتاجونها، لتساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم في المجتمع المدرسي، وغيره من المجتمعات. شناعة (2008).

وتعرف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005) غرفة المصادر بأنها: غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل والعاب تربوية وأثاث مناسب يعمل بها معلم تربية خاصة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءاً من يومهم الدراسي فيها (مادتي اللغة العربية، والرياضيات) أما باقي المفردات فتكون في الصف العادي مع زملائهم العاديين(الصباح، شناعه، 2010).

النشأة والتطور:

بدأ استخدام غرف المصادر تاريخياً منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينات من نفس القرن في علاجات التعلم، لإعاقة العقلية البسيطة، والإضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة(صادق، ب ت).

وفي اوائل الثمانينات من القرن العشرين، فإن برنامج غرفة المصادر قد غير شكل الطريقة التي تقدم بها خدمات تربوية للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، فقد سمح للطلبة المعاقين أن يندمجوا مع زملائهم العاديين كما أمل كثيراً من معلمي الصف العادي بالطرق والمواد لتمكينهم من تعليم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في صفوفهم.

وهذا يدل على أن غرفة المصادر في نقطة تطور حرجه، إذ تحتاج البرامج إلى أن تطور طريقة تنسجم مع تفاؤل المناصرين الاوائل والمواكبين لتطور نموذج غرفة المصادر، حتى تستمر كبديل حيوي للدمج(مكنمارا، 1998).

شروط الالتحاق بغرف مصادر التعلم:

ذكر الشايب (2013) أن من أبرز هذه الشروط ما يلي:

1. ان يكون الطالب من طلبة الصفوف الأساسية.
2. أن يعاني من مشكلة تحول دون تعلمه في الصف العادي.
3. ان يكون أحد الطلبة المبدعين في أي مجال تعليمي، ويحتاج إلى توجيه ورعاية خاصة.
4. أن يكون أحد طلبة المدرسة التي يتوافر بها البرنامج أو من المدارس المجاورة التي لا تطبق برنامج غرف المصادر.
5. يسمح لطلبة الصفوف الأخرى بالإستفادة من البرنامج إذا توفرت الشواغر والامكانيات.

- **غرف المصادر لمن؟**

كثيراً ما يربط معلمي هذه الغرف الخدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا صحيح، ولكن الأمر لا يقتصر على هذه الفئة أو الأساس العلمي لهذا الكلام هو: أن غرف المصادر تقسم إلى قسمتين وهي:

1. غرف المصادر الفئوية (وتتعلق بفئة معينة وهذا المفهوم السائد حالياً).
2. غرف المصادر اللافئوية (وتتعلق تقديم خدماتها لاي تصنيف من تصنيفات التربية الخاصة، وهذا المفهوم غير المفعل حالياً)(صادق، ب ت).

أقسام غرف المصادر:

تقسم غرف المصادر إلى وحدات أو أقسام، كما أشار إليها الحمادي (2019):

- وحدة خاصة بمهارات اللغة العربية (قراءة، كتابة، تعبير).
- وحدة خاصة بمهارات الحساب.
- وحدة خاصة بالمهارات الاجتماعية.
- وحدة خاصة بالمهارات الحركية والتمارين الحركية الوظيفية.
- وحدة خاصة بمعالجة مشكلات النطق.
- وحدة خاصة بمهارات الحاسب.

وأضافت شناعة (2008) أقسام غرفة المصادر هي:

- قسم لتنمية مهارات القراءة.
- قسم لتنمية مهرات الكتابة.

- قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعلم الرياضيات .
- قسم للتعليم المنفرد.

مواصفات غرف المصادر:

يجب أن تتمتع غر فالمصادر بميزات تساعد في جذب الطلاب إليها وتحببهم بالوقت الذي يقضونه بها، بحيث تسمح للطلبة بتجربة الحركة وممارسة الأنشطة المتنوعة، كما يجب أن تكون الإضاءة مناسبة، وتهويتها جيدة، وألوانها زاهية، وأرضيتها مغطاة بالسجاد، وتتمتع بالأمان والراحة، وشروط السلامة العامة وتتناسب وأحجام الطلبة(صادق، ب ت).

طرق التدريس الواجب استخدامها في غرفة المصادر :

وأشار شناعة (2008) أنه يمكن القول أن هناك طريقتين للتعلم في غرف المصادر، وهي :

- الطريقة الفردية: تستخدم مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات تحتاج إلى تركيز شديد من قبل معلم المصادر.
- الطريقة الجماعية: وفيها يقسم الطلبة إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرات ومستوى الصعوبة التي يعاني منها.

وتتكون كل مجموعة من (4) طلاب على أقصى حد. بحيث يكون تشابه في الصعوبات بينهم، وليس بالقدرة وجود تشابه في العمر، لا الصف. لأن الأساس هو تشابه الحاجات(شناعة، 2008).

وأشار العبد اللطيف (1431هـ) أن غرفة المصادر تتعدى مجرد الحيز المكاني الذي تجرى فيه وتنطلق منه الخدمات التربوية المتخصصة، فهو نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل

للطالب تربيته وتعليميه بشكل فردي يناسب خصائصه وإحتياجاته وقدراته، وفي حين تفسح المجال امامه ليتعلم في الفصل العادي ليست المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب بل والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين الذين يعتبران عنصرين من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة.

كما تسهم غرفة مصادر التعلم في تدعيم العملية التعليمية من خلال مساعدتها على إنجاز مهماتها بكفاءة وفاعلية، إذ أن التعلم الذي يعتمد على اكساب الطالب القدرة اللازمة للاعتماد على ذاته في الحصول على المعلومات من مصادر متعددة، لا يعتمد على التلقين والحفظ. إنما يعتمد على عدة مصادر تشتمل على معلومات متنوعة تخدم العملية التعليمية، بالإضافة إلى الاستخدام الأمثل لتقنيات التعليم في تعزيز الإستفادة من مصادر المعلومات. كما يعتمد على العنصر البشري الكفؤ القادر على إدارة عملية التعلم في إطار من التنسيق والتعاون مع مختلف عناصر العملية التعليمية(الشايب، 2013).

وتعد غرفة مصادر التعلم بيئة تعليمية تحوي أنواعاً متعددة من مصادر المعلومات، يتعامل معها المتعلم وتتيح له فرص إكتساب المهارات والخبرات، وإثراء معارفه عن طريق التعلم الذاتي، كما أنها تقدم نموذجاً مختلفاً عن الحصة الصفية العادية، إلى جانب إسهامها في تنظيم المصادر التعليمية وتضمينها بما يسهل الوصول إليها(إلينجتون: Elington, 2000).

فمن الضروري إعطاء الطلبة العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة حقهم في التعليم، من خلال دمجهم في البيئات التعليمية العادية مع أقرانهم لما له من أثار ايجابية تعود على الطالب ذاته، وعلى أولياء الأمور وضرورة تدريب المعلمين جميعهم من خلال طرح مساقات في دراستهم الأكاديمية،

ودورات تدريبية، ليتأهلوا للقيام بهذه المهمة، وهذا لا بد من الأخذ به عند وضع استراتيجيات التعليم في الخطط التطويرية(شناعه، 2008).

2.2 الدراسات السابقة

يتداول هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة، بحيث تم تناول الدراسات التي بحثت في البطاقات التعليمية أولا ومن ثم الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية وأخيرا الدراسات التي تناولت مهارات التعبير مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 دراسات تناولت البطاقات التعليمية:

دراسة خيرياني (2018):تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام بطاقة المفردات في تعلم القراءة لطلبة الصف الثامن بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية سونجاي تابوك بمنطقة بنجر، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من طلبة الصف الثامن وعينة طلبة الفصل (د) كمجموعة تجريبية والفصل (ج) مجموعة ضابطة باستخدام أسلوب العينة القصدية، وكان من نتائجها فاعلية استخدام بطاقة المفردات في تعلم القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة أرلياني (2019):تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية زوج البطاقة (Index Card Match) في تعليم القراءة، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (48)

طالباً من طلبة الصف الثامن، وكان من نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية زوج البطاقة (Index Card Match) في تعليم القراءة، لصالح المجموعة التجريبية.

في حين تهدف د راسة ويجاكسونو (2018):إلىالبحث عن خصائص البطاقات الومضية على أساس ثنائية اللغة في المرحلة الابتدائية ، والبحث عن فاعلية استخدام البطاقات الومضية على أساس ثنائية اللغة في تعليم اللغة العربية لدرس الإضافي لترقية المهارات اللغوية لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية: بحث تجريبي في مدرسة منبع الحكمة الإسلامية الحكومية مالانج.

استخدمت المنهج التجريبي، واستخدمت اختبار لغوي واستبانة، وتكونت العينة من (51) طالب من طلبة المرحلة الابتدائية في مدرسة منبع الحكمة الإسلامية الحكومية مالانج، وأظهرت النتائج فاعلية تطبيق البطاقات الومضية ولها أثر كبير في ترقية المهارات اللغوية لدى الطلبة، لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة اقديح (2017):تهدف إلى الكشف عن أثر استخدام البطاقات المروحية في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في قطاع غزة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 72 طالبة من مدرسة عبسان الكبيرة بنات "أ " التابعة لمدارس وزارة التربية والتعليم العالي، تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتوزعت على مجموعتين بالتساوي، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2016–2017) م، وكان من نتائجها وجود أثر فعال لاستخدام البطاقات المروحية في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة حياتي (2016):تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام وسيلة البطاقات المصورة في تعليم المفردات لطلبة الصف السابع بمدرسة SMIP 1946 المتوسطة الإسلامية بنجر ماسين في حاصل

الدراسة، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (25) طالب من طلاب الصف السابع بالمدرسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتيجة الطلبة باستخدام وسيلة البطاقات المصورة في تعليم المفردات ونتيجة الطلبة دون وسيلة البطاقات المصورة لطلبة الصاف السابع، لصالح المجموعة التجريبية.

في حين تهدف دراسة شفراوي وميسرة (2016): إلى معرفة فاعلية استخدام وسائل البطاقة (Makea Match) لترقية فهم الطلاب في مهارة القراءة العربية، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من طلاب الصف الثامن في مدرسة الوحدة المتوسطة الإسلامية سومبر شربون، وكان من نتائجها فاعلية استخدام البطاقة في ترقية فهم الطلاب في مهارة القراءة العربية، لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة أنصار(Ansha, 2016):تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام وسيلة بطاقة الذاكرة (FIASH CARD) في تعليم الإملاء المنظور لطلبة الصف السابع بمدرسة أنفو كونج المتوسطة الإسلامية الحكومية كالوى، واستخدمت المنهج التجريبي، والاختبار كأداة قياس، وتكونت العينة من عينة قصدية من (63) طالب من الصف السابع، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام وسيلة بطاقة الذاكرة في تعلم الإملاء المنظور لطلبة الصف السابع، لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة ألفياني(Alfiani, 2016):تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية بطاقة الصور في ترقية استيلاء المفردات لدى طلبة بنجر ما سين الصف الحادي عشر بمدرسة (SMTP 1946) الثانوية الإسلامية، واستخدمت المنهج التجريبي، واستخدمت اختبار لغوي قبلي وبعدي كأداة قياس في تعلم التركيب، حيث تكونت العينة من (40) طالب من طلاب الصف الحادي عشر،

وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بعد أنشطة تعليم طلبة الصف الحادي عشر، لصالح المجموعة التجريبية.

في حين تهدفدراسة الجنة (Aljana, 2012)**:** إلى معرفة فاعلية استخدام البطاقة في تعليم العبارات القصيرة في مهارة الكلام لطلاب الصف السابع التجريبي في المدرسة الإعدادية الإسلامية الحكومية 2 شربون، واستخدمت المنهج التجريبي، واستخدمت الملاحظة المباشرة والاختبار اللغوي كأداة قياس، وتكونت العينة من طلاب الصف السابع التجريبي في المدرسة، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام البطاقة في تعليم العبارة القصيرة في مهارة الكلام، لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة ساري (Sari, 2009)**:** تهدف إلى معرفة مدى فاعلية استخدام بطاقة المفردات في تنمية مهارة القراءة في الصف الأول" أ " في المدرسة الإعدادية " محمدية الأولى مالانج "، واستخدمت المنهج الاجرائي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الفصل الأول في المدرسة للعام الدراسي 2009/2008، قصدت الباحثة على إختيار هذه المجموعة لضعف مهاراتهم في اللغة العربية، واختلافهم في الخلفيات الدراسية العربية في المرحلة التي قبلها، ومصادر البيانات التي استخدمتها الباحثة هي المراقبة، مقابلة، استبيان، اختبار ثم توثيق، وأظهرت النتائج إلى أن استخدام بطاقة المفردات تنمي مهارة القراءة لطلبة الفصل الأول من نطقهم الحروف في المفردات عبر المخارج، واستيعابهم معنى المفردات بوسيلة الصور المستخدمة والجملة الاسمية واسم الإشارة وتنظيم كتابة المفردات وفهم الكلمة من السياق من ناحية سياق الكلمة المركبة صفة وموصوفة ، لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة جنيدي (Junaidi, 2009)**:**تهدف إلى تحسين مهارة الكتابة لطلاب المدرسة المتوسطة الاسلامية الحكومية جوبا جاوة الشرقية باستخدام بطاقة الكلمات، واستخدمت المنهج

الاجرائي، وتكون المجتمع من المعلم والطلبة في المدرسة للعام الدراسي 2009/2008، وكانت أدوات جمع البيانات هي: الملاحظة المنتظمة والمقابلة والاستبانة والاختبار، وأظهرت النتائج على أن استخدام بطاقة الكلمات في تعليم مهارة الكتابة ينمي: كفاءة الطلبة في تكوين الجمل الصحيحة، ورغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية، وحصيلة الطلاب في اللغة العربية، ودافعية الطلبة في تعلم اللغة العربية وإزالة الخوف عند تعلم اللغة العربية في الصف.

في حين تهدف دراسة أبو جاموس والعبد الله (2009): إلى الكشف عن أثر عرض المفردات في استخدام البطاقات الخاطفة في تنمية مهارات تعرف المفردات لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (180) طالباً وطالبة يدرسون في مدرستين بواقع شعبتين لكل صف اختيرتا عشوائياً، وكان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء الطلبة في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة عرض المفردات.

أما دراسة غول (2008): تهدف إلى الكشف عن أثر استخدام نظام الاتصال البديل (PECS) عن طريق تبادل الصور في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة في زيادة تفاعلهم الصفي وبالتحديد معرفة أثر استخدام هذه الطريقة في تطور الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية للطلبة، واستخدمت المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة قصدية مكونة من (6) طلاب في صف من الصفوف الابتدائية في مدرسة النور لذوي التربية الخاصة، يبلغون من العمر 10 سنوات تقريباً، لديهم مشاكل لغوية، وكان من نتائجها وجود تطور واضح في التفاعل الصفي لدى الطلبة المفحوصين يعود بطريقة التدريس (PECS)، ووجود تراجع بسيط في مجالي الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوي في الملاحظة التي أجريت بعد توقف استخدام الطريقة لمدة شهر،

وعدم وجود أي تناقص أو تراجع في قيمة المتوسطات الحسابية للطلبة في مجال الصفات الشخصية.

2.2.2 دراسات تناولت المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم:

دراسة عبد الحليم وزهير (2019): تهدف إلى كشف الفروق في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (المتمثلة في قصور المهارات الاجتماعية، والاندفاعية، والسلوك العدواني، والسلوك الانسحابي، والاعتمادية) بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم من العاديين. وذلك بتطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لـِ (فتحي الزيات، 2008)، وكانت العينة قصدية قوامها (31) طالباً وطالبة يزاولون دراستهم في ابتدائية بمدرسة حي المستقبل "عين البيضاء" تتراوح أعمارهم بين 12 و15 سنة، حيث أخذت مجموعة مكونة من (14) طالباً وطالبه ممن لا يعانون من أية صعوبة أكاديمية حسب المسار الدراسي لهم وعينة آخرى من (17) طالباَ وطالبه كذلك ممن يعانون من صعوبات تعليمية ولجمع البيانات لجأت الدراسة إلى استعمال اختبارات فرعية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (الزيات، 2008) المكيفة على البيئة المحلية الجزائرية من طرف "ز"، ولقد كانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق دالة في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي بين العينتين لصالح ذوي الصعوبات الأكاديمية.

ودراسة زهير (2018): تهدف إلى التعرف على المهارات الاجتماعية كمعدل لعلاقة تقدير الذات بالتنمر لدى الطلبة ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (125) طالبا وطالبة من المدارس الابتدائية بمحافظة المنوفية، تراوحت أعمارهم بين (9–12) سنة، وتم تطبيق : مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس التنمر، ومقياس إضطراب قصور الانتباه المصحوب

بفرط النشاط، كما تم تطبيق اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، واستخدمت مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة إضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ومقياس تقدير الذات للطلبة "لكوبر سميث"، ومقياس التنمر، ومقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المهارات الاجتماعية والتنمر لدى الطلبة ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، كما توجد علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات والتنمر لدى الطلبة ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التنمر وتقدير الذات لدى المرتفعين بين المهارات الاجتماعية من الطلبة ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ووجود علاقة ارتباطية بين التنمر وتقدير الذات لدى المنخفضين في المه ارات الاجتماعية من الطلبة ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، كما توجد فروق بين الطلبة ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط في التنمر لصالح الذكور، ووجود فروق بين الطلبة ذوي إضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المهارات الاجتماعية لصالح الاناث. كما لا توجد فروق بين الذكور والاناث من الطلبة ذوي إضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط في تقدير الذات.

أما دراسة عيسى (2016): تهدف إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. أيضاً التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع صعوبة التعلم والصف الدراسي، وتكونت العينة من (30) طالباً من طلبة الصف الرابع والسادس الابتدائية الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض عام 2013–2014م، من الذين حققوا مستوى مرتفعا في الموهبة

والقدرات الإبداعية، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (Jon Raven)، واختبار الدوائر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لنوع الصعوبة لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني تعزى للصف الدراسي لصالح طلبة الصف السادس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى للصف الدراسي لصالح طلبة الصف السادس.

في حين تهدف دراسة بهشتيفار ونورزي (Norozy&Beheshtifar, 2013): إلى تسليط الضوء على المهارات الاجتماعية، وأهميتها من منطلق أنها تساعد في التفاعلات الشخصية، كذلك توضح اثرها على النجاح المهني لمدراء المؤسسات، واستخدم المنهج الوصفي، و من أهم النتائج التي توصلت إليها أن للمهارات دور مهم في نجاح الأشخاص في حياتهم المهنية، وتتيح لهم التعبير عن مشاعرهم السلبية والايجابية في المواقف الحياتية دون خسارة التعزيز الاجتماعي، وأوصت أن المهارات الاجتماعية هي عبارة عن سلوك متعلم يزيد عن طريق التدريب والممارسة، وأن نتائج هذه الدراسة بها ستشكل دافع لدى المدراء لتطوير الاليات والاستراتيجيات المناسبة لإدارة المهارات الاجتماعية.

أما دراسة ووماك، مارشانت وبوردر (Womack, Marchant, Borders,2011): تهدف إلى معرفة فاعلية تدريس المهارات الاجتماعية باستخدام النصوص الأدبية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 93 من طلاب المرحلة المتوسطة تم اختيارهم عشوائيا من مجموعة من المدارس في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، واستخدمت الملاحظة عن طريق الفيديو في عملية جمع البيانات وقطع أدبية، وأظهرت نتائج فاعلية طريقة تدريس المهارات الاجتماعية من خلال النصوص والقطع الأدبية في تحسين مهارة التحدث مع الطلبة الآخرين، ومفهوم الذات العام، واستمرارية التواصل مع الآخرين، واستخدام مهارات التواصل غير اللفظي بشكل جيد.

في حين تهدف دراسة بدوال ومور(Moore&Bedwell, 2009)**:** إلى الكشف عن العلاقة بين الشخصية والمهارات الاجتماعية باستخدام استبيان العوامل الست عشر لكاتل (PF 16) ونموذج ريجيو للمهارات الاجتماعية، وأثبتت الدراسة أن العوامل الست عشر لاختبار المهارات الاجتماعية ترتبط إرتباطا عاليا بأبعاد وسمات الشخصية كما يقدمها اختبار العوامل الست عشر لكاتل، وتكونت العينة بطريقة عشوائية من طلبة الجامعات، فقد دلت النتائج على:

- ارتباط مدرسي لبعد التعبير الانفعالي بكل من عامل السيطرة (E) وبعامل الجرأة والمغامرة الاجتماعية (H) وعامل التوتر (Q4) وارتباط سالب بعامل الدهاء (N).
- ارتباط موجب لبعد الحساسية الانفعالية بعامل التآلف (A)، إرتباط موجب لبعد الضبط الانفعالي بعامل الدهاء (N) وارتباط سالب بعامل عدم الأمان (O).
- كما أظهرت النتائج إرتباطا موجبا لبعد التعبير الاجتماعي بعوامل الانبساطية (F) المغامرة (H) الراديكالية (Q1)، وارتباط سالب بعامل الدهاء(N).

- ارتباط موجب لبعد الحساسية الاجتماعية بعوامل التآلف(A) وعدم الأمان(O)، الراديكالية(Q1)، التوتر(Q4) وارتباط سالب بعاملي الثبات الانفعالي(C) والمغامرة(H).
- ارتباط موجب لبعد الضبط الاجتماعي بعوامل السيطرة(E)، المغامرة(H)، الراديكالية(Q1)، والتنظيم الذاتي(Q3)، وارتباط سالب بالعامل الارتياب(L)

أما دراسة ناي(Nye, 2009):تهدف إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده الأكاديمي والجسمي والاجتماعي، وتكونت العينة من 73 طالباً من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام الاختبارات التحصيلية ومقياس مفهوم الذات بأبعاده (الاجتماعي، الأكاديمي ، الجسمي) ، وبرنامج تدريبي تضمن مجموعة من الأساليب الارشادية تمثلت في النمذجة، والتعزيز الايجابي، وكيفية الاستماع وطرح الأسئلة للآخرين، وكيفية طلب المساعدة والسيطرة على الغضب، وكيفية ممارسة الاسترخاء، وأظهرت نتائج فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، ورفع المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة، لصالح المجموعة التجريبية.

في حين تهدف دراسة ريجيو وريتشارد (Reichard&Riggio, 2008):إلى وضع إطار وتصور لدور المهارات الاجتماعية والذكاء العاطفي في القيادة الفعالة والإدارة، وتقديم اقتراحات أولية للبحوث من أجل تنمية الذكاء العاطفي والمهارات الاجتماعية للقادة، وتكونت العينة من مدراء وقادة مؤسسات، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أهمية الذكاء العاطفي والمهارات الاجتماعية من أجل قيادة فاعلة من خلال الأدبيات التي تم عرضها وتم تقديم اقتراحات من أجل

قياس وتطوير هذه المهارات للقادة والمدراء، وقدمت الدراسة تصورا للمهارات الاجتماعية والعاطفية من أجل توضيح دورهم في القيادة، وعلاقتهم بالذكاء الاجتماعي والعاطفي.

3.2.2 دراسات تناولت مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم:

دراسة محمد (2020): تهدف إلى تنمية اللغة التعبيرية عن طريق استخدام المحاكاة بمساعدة الحاسوب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (7) طلبة (2 ذكور، 6 إناث) من طلبة الصف الرابع الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في اللغة التعبيرية تتراوح أعمارهم بين (9–10) سنوات بمتوسط عمر زمني قدره (9.5) عام وانحراف معياري (6.7)، وبعد تطبيق كلا من: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة – تعريب وتقنين: صفوت فرج. اختبار المسح النيورلوجي لصعوبات التعلم (إعداد مصطفى محمد كامل 1999)، مقياس صعوبات اللغة التعبيرية، للطلبة ذوي صعوبات التعلم كما تدركه الام والمعلمة، والبرنامج، فقد أسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) في (اللغة التعبيرية) قبل وبعد استخدام استراتيجية المحاكاة بمساعدة الحاسوب لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) في (اللغة التعبيرية) بعد الانتهاء من استخدام الاستراتيجية مباشرة، واقترحت الباحثة مجموعة من الدراسات ذات العلاقة.

ودراسة أبو الشيخ (2019): تهدف إلى معرفة أثر استخدام مقاطع الرسوم المتحركة في تنمية مهارة التعبير الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالب تم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدمت الدراسة اختبار مهارة التعبير الشفهي كأداة قياس، وأظهرت النتائج إلى أن

هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) لأداء عينة الدراسة على اختبار مهارة التعبير الشفهي البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست مهارة التعبير الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية باستخدام الرسوم المتحركة.

أما دراسة عليمات (2018):تهدف إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير العمر (6–9 سنوات)، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة (60) طالباً خلال العام الدراسي (2016) وتم تطبيق مقياس الإضطرابات الفونولوجية والنطقية والبرنامج التدريبي المحوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في أداء الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، والذي بدوره ساهم في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية واستخدام اللغة بشكل عام مما يؤدي بالتالي إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والإملاء وأشارت كذلك إلى وجود فروق داله في الاختبار البعدي تعزى لمتغير العمر في مستوى الوعي الصوتي لصالح الفئة العمرية (8–9) سنوات.

في حين تهدف دراسة الصمادي (2018):إلى استقصاء أثر برنامج محوسب لتنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفوية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق غرض الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج محوسب يهدف إلى تنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفوية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالب وطالبة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختبار أفراد الدراسة قصدياً من مدارس مدينة اربد، عددهم (30) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم وملتحقين بغرف المصادر.

الأدوات: تم استخدام: مقياس التعبير اللفظي الصوري وتم حساب معامل الثبات للاختبار وبلغ (0.78) وهو مقبول لأغراض الدراسة، والبرنامج الحاسوبي (برنامج تنمية اللغة التعبيرية الشفوية).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفوية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنتغير المستوى الدراسي (الصف). بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث، وبناء على النتائج اوصت الدراسة باستخدام المعلمين للبرنامج المحوسب لتنمية اللغة التعبيرية الشفوية لذوي صعوبات التعلم.

أما دراسة رحماني (Rahmani,2018):تهدف إلى الكشف عن فاعلية استخدام أفلام الرسوم المتحركة مع النص في تعليم المفردات ومهارة الحديث لطلبة الصف الثامن في أكاديمية بونتياك في اندونيسيا، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وكونت عينة البحث من 35 طالبا، حيث استخدمت الباحثة الاختبار وإعادة الاختبارات، وأظهرت النتائج أن استخدام الرسوم المتحركة مع النص هي وسيلة فعالة لتحسين مفردات الطلبة للتحدث بشكل كبير، وكشفت أيضاً أن هناك فرق واضح في نتيجة ما قبل الاختبار وما بعده.

ودراسة كورنياواتي(Kurniaeati, 2018):تهدف إلى معرفة تأثير نموذج التدريس المثالي وغير المثالي على التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الحادي عشر في المدرسة الإسلامية الثانوية في تولنج اجونج في اندونيسيا، واستخدمت المنهج شبه التجريبي بالتدخل الكمي وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى: المجموعة التجريبية وتكونت من 40 طالبا، والثانية : المجموعة الضابطة وتكونت من 40 طالبا ايضاً، واستخدمت الباحثة الاختبار والوثائق، وأظهرت النتائج

فاعلية تأثير نموذج التدريسي المثالي على تطوير مهارة التعبير الشفهي لدى طلبة الصف الحادي عشر، وأن تنمية تأثير نموذج التدريس المثالي على التعبير الشفهي كانت عالية جداً.

في حين تهدف دراسة أبو حوار (2017): إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية الرسوم الكرتونية على تنمية المفاهيم ومهارات التعبير الكتابي لطالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، واستخدمت المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتكونت العينة من (80) طالبه، ومواد الدراسة وأدواتها: قائمة بمهارات التعبير الكتابي، وقائمة بالمفاهيم المراد تنميتها لطالبات الصف الرابع ورسوم كرتونية بكل درس من دروس التجربة، وتكونت عينة الدراسة: تم إختيار عينة قصدية من مدرسته (الزيتون الابتدائية المشتركة للاجئين (أ)).

وفي ضوء الدراسة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في إختيار مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة أمين (2016): تهدف إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي (دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس بمحافظة دمشق الرسمية)، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالباً، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية كأداة قياس: فاتحة مهارات التعبير الكتابي الواجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف

الرابع الأساسي، وأداة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية لغتي (1)، وبرنامج تجريبي مصمم وفق استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية مهارات التعبير الكتابي للصف الرابع الأساسي، واختبار مهارات التعبير الكتابي لقياس أثر استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

وأظهرت النتاج إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح القياس البعدي.

ودراسة الهدباني (2016):تهدف إلى الكشف عن فاعلية برامج تعليمي قائم على استراتيجية المدارس المعتمدة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبه من طالبات الصف الرابع والصف الخامس الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم، تم تقسيمهم بطريقة عشوائية بالتساوي، واشتملت أدوات الدراسة على الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم، وبرنامج تعليمي لعلاج بعض صعوبات الإملاء.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين رتب درجات الطالبات في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

أما دراسة عبد الهادي (2016):تهدف إلى معرفة أثر توظيف القصة المصوّرة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، واستخدمت

المنهجين الوصفي في تحديد مهارات التعبير الشفوي، وشبه التجريبي في الكشف عن أثر توظيف القصة المصوّرة في تنمية مهارات التعبير الشفوي، حيث تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلاب الصف الرابع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسة دبر البلح الأساسية للبنين، وقام الباحث بتقييم أداة الدراسة وتتمثل في بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفوي، ومعامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة (0.79)، وأظهرت النتائج أن توظيف القصة المصورة لها أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الربايعة (2015):تهدف إلى معرفة أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها لـِ (المستوى الخامس) بمركز اللغات في الجامعة الأردنية تألفت من (47) طالباً وطالبة، واستخدمت أداة اختبار تحصيلي في التحدث بمعامل ثبات (0.89)، وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة بين متوسط علامات المجموعتين تعزى إلى الجنس.

في حين تهدف دراسة الحوامدة (2015):إلى الكشف عن درجة إمتلاك طلبة الصف الأول الأساسي لمهارات التعبير الشفوي، وعن أثر طريقة التعلم بأناشيد الطلبة واغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الأول الأساسي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (48) من طلبة الصف الأول الأساسي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك بلغ عددهم (48) طالباً وطالبه في محافظة إربد. ولتحقيق غايات الدراسة طورت "قائمة تقدير مهارات التعبير الشفوي"، تضمنت أربع جوانب (مهارات) هي: الفكري، واللغوي، والصوتي، والملمحي، بمعامل

ثبات (0.89)، وأظهرت النتائج أن درجة إمتلاك طلبة الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفوي كانت متوسطة، وأن طريقة التعليم وفق أناشيد الطلبة وأغانيهم كانت فاعلة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الأول الأساسي باستثناء مهارة التعبير الشفوي الفكري.

أما دراسة أبو الجيلاسي (Abu Algilasi, 2010)**:** تهدف إلى الكشف عن اثر استخدام الرسوم المتحركة على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية في المهارات الأربع (القراءة، المحادثة، الاستماع، الكتابة) لطلاب الصف الخامس في جنوب الخليل في فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث بلغ عدد المشاركين 125 طالبا، 64 ذكور من مدرسة طه الراجي للبنين، و 61 إناث من مدرسة فتيات الزهراء، حيث تم تصميم رسوم متحركة للوحدتين (19،20) من مادة اللغة الإنجليزية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافات كبيرة في أداء المجموعتين في اللغة الإنجليزية في المهارات الأربعة ، بسبب استخدام الرسوم المتحركة لصالح المجوعة التجريبية، حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء متوسط الطلاب، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة وارتباط عالية في أداء المجموعتين بين المهارات الأربع.

ودراسة هاجيم (Hajim, 2004)**:**تهدف إلى إعداد مدخلاً تعليمياً هدفه ربط مرحلة المراجعة لمرحلة التخطيط لكتابة موضوع إنشاء وهي : المحتوى، الغرض، القواعد، والقارئ في مرحلة المراجعة وتكونت عينة الدراسة من 32 طالباً من طلبة الصف الرابع في المدرسة الابتدائية العامة اليابانية، واستخدام المنهج التجريبي واستخدام أداة الاختبار للوصول إلى النتائج، وكانت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية أظهرت تفوقاً في موضوعات الإنشاء الكتابي على تلك المجموعة التي تعتمد على الكتاب المدرسي في الاختبار القبلي، إضافة أن لمجموعة التجريبية أظهرت حافزا

للكتابة أفضل من المجموعة التي تعتمد على الكتاب ونوقشت النتائج من جهة الصلة بين مرحلتي التخطيط والمراجعة.

في حين تهدف دراسة دونالد (Donald, 2001): إلى معرفة أثر برنامج لغوي سلوكي لمعالجة الإضطرابات اللغوية التعبيرية والإضطرابات السلوكية المرافقة لها وبيان أثر الوالدين في مساعدة الطالب على التخلص من هذه الإضطرابات، حاولت الدراسة الإجابة على السؤال التالي: ما أثر برنامج تدريبي للطلبة ذوي الإضطرابات اللغوية قائم على مشاركة الوالدين في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية؟ واعتمد الباحث على عينة مكونة من 30 طفلاً من الولايات المتحدة تتراوح أعمارهم بين 6–18 سنة مصنفين أنهم ذوو إضطرابات لغوية يرافقها إضطرابات سلوكية تم تعريض الطلبة لاختبارات لغوية تضمنت (الطلاقة اللغوية، واستخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة) كما تم توزيع استبانة لأولياء الأمور تضمنت أبرز المشكلات السلوكية التي تواجه الطالب ذا الإضطرابات اللغوية التعبيرية، وأظهرت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في طلبة المجموعة التجريبية يعزى للبرنامج المقترح وللدور البارز الذي يلعبه الوالدين في تطوير ومعالجة الإضطرابات اللغوية والسلوكية

أما دراسة شول (Shull, 2001): تهدف إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والتي تتضمن اشتراك مجموعة في التحرير الجماعي على مستوى التعبير الكتابي لطلبة الصف الحادي عشر بولاية أليوني، مقارنة بطريقة التعلم التقليدي الذي يتمحور حول المتعلم، ويجعل عليه الدور الأكبر في عملية التعليم والتعلم، وقام الباحث بإجراء هذه الدراسة بهدف الوصول إلى رفع مستوى أداء الطلبة المتدني في التعبير الكتابي ليصل إلى المستوى الذي تم تحديده من قبل مجلس التعليم بالولاية، والذي أظهر أن نصف طلبة الولاية هم عند مستوى أقل من المعدل المطلوب وقام

الباحث باستخدام التصميم التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 54 طالباً، والتي قسمت إلى مجموعتين: تجريبية ضمت 28 طالباً وضابطة ضمت 26 طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الطريقتين، مع وجود فروق طفيفة لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة والتي أجريت في المجتمعات العربية والأجنبية تُبين الباحثة الملاحظات التالية:

اولاً: أن العينة التي تناولتها الدراسات السابقة مختلفة، فمنها من تناول طلبة صعوبات التعلم، مثل:دراسة محمد (2020)، ودراسة ناي (2009)، ومنهم من تناول طلبة قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، مثل: دراسة زهير (2018)، ومنهم من تناول طلبة الصف الرابع، مثل: دراسة عبد الهادي (2016)، ودراسة أبو حوار (2017)، ودراسة اقديح (2017)، ودراسة أبو الشيخ (2019)، ودراسة أمين (2016)، و منهم من تناول الصف الأول كدراسة الحوامدة (2015)، ومنهم من تناول طلبة الصف السابع، مثل: دراسة أنصار (2016)، ومن تناول الصف الثامن، مثل: دراسة خيرياني (2018)، والبعض الأخر تناول الصف الحادي عشر، مثل: دراسة ألفياني (2016)، والصف السابع، مثل: دراسة حياتي (2016)، ودراسة الجنة (2012)، ودراسات تناولت المرحلة الابتدائية مثل دراسة ويجاكسونو (2018)، وأخرى تناولت الإضطرابات اللغوية، مثل: دراسة دونالد (2001).

ثانياً: أما من حيث المتغيرات، فبعض الدراسات تناولت المهارات الاجتماعية، مثل: دراسة زهير (2018)، ودراسة بدوال ومور (2009)، ودراسة بهشتيفار ونورزي (2013)، ودراسة ريجيو وريتشارد (2008)، ودراسة ناي (2009)، ودراسة ووماك مارشانت ويورد (2011)، والبعض

تناول مهارات التعبير الشفوي، مثل: دراسة أبو الشيخ (2019)، ودراسة عبد الهادي (2016)، ودراسة الصمادي (2018)، ودراسة الربايعة (2015)، ودراسة الحوامدة (2015)، ودراسة رحماني (2018)، ودراسة أبو الجيلاسي (2010)، ودراسة كورنياواتي (2018)، ودراسة محمد (2020)، ومنهم من تناول مهارات التعبير الكتابي، مثل: دراسة أمين، (2016)، ودراسة أبو الحوار (2017)، ودراسة أبو الجيلاسي (2010)، ودراسة هاجيم (2004)، ودراسة شول (2001).

ثالثاً: أما المنهج، فقد إتفقت أغلب الدراسات السابقة على استخدام المنهج التجريبي، كدراساةاقديح (2017)، ودراسة أرلياني (2019)، ودراسة أنصار (2016)، ودراسة ألفياني (2016)، ودراسة ويجاكسونو (2018)، ودراسة الجنة (2012)، ودراسة حياتي (2016)، ودراسة خيرياني (2018)، ودراسة شفراوي وميسرة (2016)، ودراسة ناي (2009)، ودراسة ووماك ومارشانت وبوردر (2011)، ودراسة دونالد (2001)، ودراسة أبو الشيخ (2019)، ودراسة الصمادي (2018)، دراسة الربايعة (2015)، ودراسة الحوامدة (2015)، أما دراسة زهير (2018)، ودراسة بدوال ومور (2009)، ودراسة بهشتيفار ونورزي (2013)، ودراسة عبد الهادي (2016)، ودراسة أبو حوار (2017)، فقد استخدمت المنهج الوصفي، والقليل منهم اتبع البحث الاجرائي كدراسة جنيدي (2009).

رابعاً: أما الأدوات التي استخدمت لجمع البيانات، فبعض الدراسات استخدمت برنامج تدريبي على الطلبة كدراسة اقديح (2017)، ودراسة دونالد (2001)، ودراسة الصمادي (2018)، ودراسة محمد (2020)، ودراسة عليمات (2018)، فيما اختارت بعض الدراسات الاستبانة كدراسة زهير (2018)، ودراسة الحجار (2015)، ودراسة بدوال مور (2009)، ودراسة بهشتيفار ونورزي (2013)، ودراسة الحوامدة (2015)، والبعض الآخر اختار الاختبار كأداة قياس مثل: دراسة

أنصار (2016)، ودراسة أرلياني (2019)، ودراسة ألفياني (2016)، ودراسة ويجاكسونو (2018)، ودراسة الجنة (2012)، ودراسة حياتي (2016)، ودراسة خيرياني (2018)، ودراسة شفراوي وميسرة (2016)، ودراسة ناي (2009)، ودراسة أبو الشيخ (2019)، ودراسة الربايعة (2015)، ودراسة رحماني (2018)، ودراسة أبو الجيلاسي (2010)، ودراسة كورنياواتي (2018)، ودراسة هاجيم (2004)، ودراسة الهدباني (2016).

وإتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على فاعلية استخدام البطاقات التعليمية.

لكنها اختلفت عن الدراسات السابقة في كونها ركزت على دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم، كما أنها قاست وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها نحو دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم، كما أنها تعد الأولى من نوعها في المكتبة الفلسطينية حسب إطلاع الباحثة، إضافة كونها الدراسة الأولى فيما يخص الاهتمام بدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الخليل.

وتميزت عن الدراسات السابقة، في مجتمع الدراسة الذي تناول معلمي ومعلمات غرف المصادر في محافظة الخليل، كما تتميز بالمتغيرات التي تناولتها.

أما بالنسبة إلى الدراسة الحالية فقد إتفقت مع بعض الدراسات في تنمية المهارات الاجتماعية والبعض الآخر في تنمية مهارات التعبير الشفهي والبعض الآخر في تنمية مهارات التعبير الكتابي، ولكنها تميزت عنهم في أنها جمعت بينهم جميعاً.

وإتفقت مع بعض الدراسات في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم، واختلفت مع البعض الذين تناولوا تنمية تلك المهارات للطلبة العاديين أو طلاب جامعات أو أصحاب مناصب قيادية أو طلبة إضطرابات اللغة أو طلبة التوحد.

أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة:

- الاطلاع على الخطوات والإجراءات التي اتبعتها تلك الدراسات وكيفية تصميم أداة الدراسة.
- الاستفادة من المراجع الواردة فيها.
- المساهمة والمساعدة في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفسيراً علمياً.

الفصل الثالث

طريقة وإجراءات الدراسة

1.3 مقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً لطريقة وإجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة، وثبات الأداة، وإجراءات الدراسة، والتحليل الإحصائي.

2.3 منهج الدراسة:

أستخدم المنهج الوصفي حيث أنه الملائم لمثل هذا البحث محل الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر ومعلماتها في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرفة مصادر في محافظة الخليل، وكان عددهم (66) معلماً ومعلمة، حسب سجلات

التربية والتعليم في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020–2021م.

4.3 عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة (49) معلماً ومعلمة: حيث وزعت (66) استبانة على المدارس، وتم استرداد (49) استبانة جميعها كانت صالحة للتحليل، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020–2021، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة الشخصية والديمغرافية:

جدول (1.3): خصائص عينة الدراسةالشخصية والديمغرافية:

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
التخصص	تربية خاصة	29	59.2%
	تربية ابتدائية	15	30.6%
	تخصص آخر	5	10.2%
	المجموع	49	100.0%
المؤهل العلمي	دبلوم	4	8.2%
	بكالوريوس	40	81.6%
	ماجستير فأعلى	5	10.2%
	المجموع	49	100.0%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	59.2%

	من 6–10 سنوات	12	24.5%
	أكثر من 10 سنوات	8	16.3%
	المجموع	49	100.0%
نوع المدرسة	إناث	21	42.9%
	ذكور	14	28.6%
	مختلطة	14	28.6%
	المجموع	49	100.0%

*أهمل متغير الجنس لقلة المعلمين الذكور.

5.1 أداتا الدراسة:

أعددت أداتان، الأولى لقياس المهارات الاجتماعية وعدد فقراتها (12) فقرة والثانية لقياس مهارات التعبير وعدد فقراتها (27) فقرة موزعة على مجالين هما: (التعبير الشفهي وعدد فقراته (14)، والتعبير الكتابي وعدد فقراته (13))، ملحق (5).

بعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، مثل دراسة ملحم (2020)، ودراسة إغريب (2016)، و على مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية، ومقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي ومقياس السلوك التوافقي للطلبة (ABIC)، ودراسة محمد (2020)، ودراسة أبو الشيخ (2019)، ودراسة الصمادي (2018)، ودراسة أبو حوار (2017)، ودراسة عبد الهادي (2016).

6.3 صدق أداتي الدراسة

تم الحصول على دلالات صدق للأداتين بطريقتين، الأولى: عرضها على عدد من الأكاديميين والمتخصصين في مجال الدراسة والبالغ عددهم (13) محكماً كما في ملحق (3)، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض عبارات الاستبيانات كي تصبح أكثر وضوحاً من حيث الصياغة وانتمائها للمحاور التي تندرج تحتها كما في ملحق (3) وملحق (4)، والثانية: بحساب معاملات الإرتباط بيرسون، كما في ملحق (5).

7.3 ثبات أداتي الدراسة

تم التأكد من ثبات أداتي الدراسة باستخدام معاملات الثبات كرونباخ ألفا وذلك على عينة الدراسة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (2.3): معامل الثبات لأداة المهارات الاجتماعية

المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مقياس المهارات الاجتماعية	12	0.87

جدول (3.3): معاملات الثبات لأداة مهارات التعبير

مجال مهارات التعبير الشفهي	14	0.94
مجال مهارات التعبير الكتابي	13	0.97
الدرجة الكلية لمقياس مهارات العبير	26	0.97

8.3 إجراءات الدراسة:

1 -إعداد الأداتين: الأولى لقياس المهارات الاجتماعية وعدد فقراتها (12) فقرة والثانية لقياس مهارات التعبير وعدد فقراتها (27) فقرة موزعة على مجالين هما: (التعبير الشفهي وعدد فقراته (14)، والتعبير الكتابي وعدد فقراته (13)).

2 -تحكيم الأداتين: بعرضها على عدد من الأكاديميين والمتخصصين في مجال الدراسة والبالغ عددهم (13) محكماً كما في ملحق (3)، والثانية: بحساب معاملات الإرتباط بيرسون كما في ملحق (5).

3 -الحصول على كتاب تسهيل مهمة: بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس، ملحق (7)، وكتاب تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير الفلسطيني، ملحق (8).

4 -توزيع الاستبانات.واستردادها وتحليلها

9.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات الشخصية والديمغرافية(المستقلة):(التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

تم استبعاد متغير الجنس لعدم تجاوب المعلمين الذكور.

المتغيرات التابعة:

المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير.

10.3 المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج النسب المئوية لخصائص المبحوثين الشخصية، كما تم الإجابة على أسئلة الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والحرافات المعيارية لفقرات الاستبيان والدرجات الكلية للمجالات.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ومعاملات الارتباط بيرسون لفحص فرضيات الدراسة، واستخدام معادلة الثبات – كرونباخ ألفا لفحص ثبات أداة الدراسة وأسلوب تحليل معاملات الإرتباط بيرسون لفحص صدق أداة الدراسة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

11.3 مفتاح التصحيح

وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5–1 = 4 = 1.33

عدد الفئات المفترضة 3 3

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

- 1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1– وأقل من 2.33)، تعني مستوى منخفض.
- 2.34+ 1.33= 3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34– وأقل من 3.67)، تعني مستوى متوسط.
- 3.68+ 1.33= 5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68– 5)، تعني مستوى مرتفع.

جدول رقم (4.3): مفتاح التصحيح المحول من خماسي إلى ثلاثي

الوسط الحسابي	الدرجة
أقل من 2.33	منخفضة
2.33– 3.67	متوسطة
3.68 فأكثر	مرتفعة

1.4 نتائج أسئلة الدراسة:

يتناول هذا الفصل النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

السؤال الأول:

ما دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراجالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما هو موضح في جدول رقم (1.4):

جدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة المتعلقة بدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المهارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	اتباع القوانين الصفية لغرفة المصادر.	4.08	0.73	مرتفعة
.2	التعاون مع الأقران.	3.90	0.80	مرتفعة
.3	التواصل البصري مع الآخرين.	3.78	0.94	مرتفعة
.4	معرفة مفاهيم الزمان والمكان	3.73	0.91	مرتفعة

.5	التعريف بنفسه بذكر اسمه.	3.69	0.92	مرتفعة
.6	تبادل التحية مع الزملاء في غرفة المصادر.	3.67	0.88	متوسطة
.7	الإجابة عن أسئلة المعلم.	3.65	0.75	متوسطة
.8	الإنصات حين يتحدث الآخرون.	3.63	0.73	متوسطة
.9	احترام الرأي الآخر.	3.43	0.74	متوسطة
.10	الحديث حينما يحين دوره.	3.41	0.89	متوسطة
.11	تجاهل مضايقة الأقران له في غرفة المصادر.	3.33	0.80	متوسطة
.12	استخدام عبارات "من فضلك، لو سمحت، شكراً، انا أسف، لا أعرف".	3.14	0.87	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.62	0.53	متوسطة

يوضح الجدول رقم (1.4)أن الدرجة الكلية لاتجاهات المبحوثين كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.62) والانحراف المعياري الكلي مقداره (0.53)، وقد حصلت المهارة (اتباع القوانين الصفية لغرفة المصادر.) على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.08) وانحراف معياري مقداره (0.73)، وقد حصلت المهارة (استخدام عبارات "من فضلك، لو سمحت، شكراً، انا أسف، لا أعرف".) على أدنى متوسط حسابي مقداره (3.14) وانحراف معياري مقداره (0.87).

السؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات المعلمين لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، باختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المدرسة)؟

وينبثق عن هذا السؤال الفرضيات التالية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما في جدول رقم (2.4):

الجدول رقم (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير التخصص.

المقياس	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الاجتماعية	تربية خاصة	29	3.66	0.45

	تربية ابتدائية	15	3.62	0.58
	تخصص آخر	5	3.38	0.87
	المجموع	49	3.62	0.53

يلاحظ من الجدول رقم (2.4) وجود فروق ظاهرية، وللتحقق منها تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (3.4):

الجدول رقم (3.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.329	2	0.164	0.565	0.572
	داخل المجموعات	13.381	46	0.291		
	المجموع	13.709	48			

يتضح من نتائج الجدول رقم (3.4) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات

الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير التخصص (مستوى الدلالة أكبر من 0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما في جدول رقم (4.4):

الجدول رقم (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي.

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الاجتماعية	دبلوم	4	3.23	0.84
	بكالوريوس	40	3.65	0.49
	ماجستير فأعلى	5	3.72	0.60
	المجموع	49	3.62	0.53

يلاحظ من الجدول رقم (4.4) وجود فروق ظاهرية، وللتحقق منها تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (4.5):

الجدول رقم (5.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.689	2	0.344	1.217	0.306
	داخل المجموعات	13.020	46	0.283		
	المجموع	13.709	48			

يتضح من نتائج الجدول رقم (4.5) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (مستوى الدلالة أكبر من 0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما في جدول رقم (6.4):

الجدول رقم (6.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير سنوات الخبرة.

المقياس	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الاجتماعية	أقل من 5 سنوات	29	3.63	0.56
	من 6–10 سنوات	12	3.52	0.58
	أكثر من 10 سنوات	8	3.73	0.35
	المجموع	49	3.62	0.53

يلاحظ من الجدول رقم (6.4): وجود فروق ظاهرية، ولفحص فيما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (7.4):

الجدول رقم (7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.218	2	0.109	0.371	0.692
	داخل المجموعات	13.492	46	0.293		
	المجموع	13.709	48			

يتضح من نتائج الجدول رقم (7.4) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما في جدول رقم (8.4):

الجدول رقم (8.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير نوع المدرسة.

المقياس	نوع المدرسة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الاجتماعية	إناث	21	3.57	0.46
	ذكور	14	3.78	0.70
	مختلطة	14	3.54	0.45
	المجموع	49	3.62	0.53

يلاحظ من الجدول رقم (8.4) وجود فروق ظاهرية، ولفحص فيما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (9.4):

الجدول رقم (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.501	2	0.251	0.873	0.425
	داخل المجموعات	13.208	46	0.287		
	المجموع	13.709	48			

يتضح من الجدول رقم (9.4)بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

السؤال الثالث: ما دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراجالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة، كما هو موضح في جدول رقم (10.4):

جدول رقم (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمجالات الدراسة التي تقيس دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين .

مقياس مهارات التعبير	الوسط الحسابي	الانحراف	المستوى

		المعياري	
مجال مهارات التعبير الشفهي	3.25	0.74	متوسطة
مجال مهارات التعبير الكتابي	3.13	0.90	متوسطة
الدرجة الكلية	3.19	0.78	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (10.4) أن الدرجة الكلية لمقياس التعبير متوسطة بمتوسط حسابي كلي (3.19) وانحراف معياري كلي بلغ (0.78)، وبلغت في المجال الشفوي (3.25)، وفي المجال الكتابي (3.13).

والجدول التالي رقم (11.4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدرسة.

جدول رقم (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة المتعلقة بدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المهارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.13	لفظ أصوات الحروف من مخارجها لفظاً صحيحاً.	3.65	0.75	متوسطة
.14	التمييز لفظاً بين المقطع القصير والمقطع الطويل.	3.49	0.96	متوسطة
.15	التمييز لفظاً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ت، ط) (ض، ظ) (ق، ك).	3.45	0.91	متوسطة
.16	استخدام لغة الجسد المناسبة.	3.41	0.98	متوسطة
.17	استخدام نبرة الصوت المناسبة.	3.37	0.93	متوسطة

.18	التمييز لفظاً بين المقطع الساكن والمقطع المتحرك.	3.35	0.97	متوسطة
.19	إختيار المفردات المناسبة للمعنى.	3.29	0.96	متوسطة
.20	استرجاع المفردات المناسبة للموضوع.	3.24	0.97	متوسطة
.21	إظهار الاستفهام في جملة التساؤل.	3.14	1.00	متوسطة
.22	التمييز لفظاً بين اللام الشمسية واللام القمرية.	3.12	1.15	متوسطة
.23	إشعار السامع بنهاية الحديث.	3.04	0.98	متوسطة
.24	التمييز لفظا بين همزة القطع وهمزة الوصل.	3.00	1.04	متوسطة
.25	إظهار التعجب في جملة التعجب.	2.98	1.07	متوسطة
.26	التوقف المناسب بين الجمل.	2.96	1.02	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.25	0.74	متوسطة

يوضح الجدول رقم (11.4) أن الدرجة الكلية لاتجاهات المبحوثين كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.25) والانحراف المعياري الكلي مقداره (0.74)، وقد حصلت المهارة (لفظ أصوات الحروف من مخارجها لفظاً صحيحاً.) على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.65) وانحراف معياري مقداره (0.75)، وقد حصلت المهارة (التوقف بين الجمل.) على أدنى متوسط حسابي مقداره (2.96) وانحراف معياري مقداره (1.02).

والجدول التالي رقم (12.4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها.

جدول رقم (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة المتعلقة بدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين مرتبة تنازلياً.

رقم المهارة	المهارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.27	التمييز كتابياً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ج، ح، خ)، (ر، ز)، (د، ذ).	3.71	0.96	مرتفعة
.28	انتقاء المفردات المناسبة للمعاني.	3.18	0.91	متوسطة
.29	ترتيب الأفكار وتسلسلها.	3.18	1.05	متوسطة
.30	إختيار الجملة الضابطة للفقرة.	3.12	1.07	متوسطة
.31	توظيف علامات الترقيم المناسبة بين الجمل.	3.10	1.01	متوسطة
.32	التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة.	3.10	1.03	متوسطة
.33	كتابة الفقرة بشكلها الصحيح.	3.10	1.08	متوسطة
.34	مراعاة الكتابة بفقرات محددة.	3.08	1.02	متوسطة
.35	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل.	3.08	1.10	متوسطة
.36	مراعاة تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة.	3.04	1.08	متوسطة

.37	إبراز الفكرة الرئيسة للفقرة.	3.04	1.10	متوسطة
.38	توظيف الشواهد المناسبة.	3.04	1.10	متوسطة
.39	تحديد الأفكار الفرعية.	2.94	1.14	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.13	0.90	متوسطة

يوضح الجدول رقم (12.4) أن الدرجة الكلية لاتجاهات المبحوثين كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.13) والانحراف المعياري الكلي مقداره (0.90)، وقد حصلت المهارة (التمييز كتابياً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ج، ح، خ)، (ر، ز)، (د، ذ).) على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.71)، وقد حصلت المهارة (تحديد الأفكار الفرعية.) على أدنى متوسط حسابي مقداره (2.94).

السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات المعلمين لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، باختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة)؟

وينبثق عن هذا السؤال الفرضيات التالية:

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما في جدول رقم (13.4):

الجدول رقم (13.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير التخصص.

المقياس	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال مهارات التعبير الشفهي	تربية خاصة	29	3.30	0.69
	تربية ابتدائية	15	3.21	0.74
	تخصص آخر	5	3.09	1.13
	المجموع	49	3.25	0.74
مجال مهارات التعبير الكتابي	تربية خاصة	29	3.14	0.89
	تربية ابتدائية	15	3.13	0.94
	تخصص آخر	5	3.09	0.99
	المجموع	49	3.13	0.90
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير	تربية خاصة	29	3.22	0.74
	تربية ابتدائية	15	3.17	0.81

	تخصص آخر	5	3.09	1.03
	المجموع	49	3.19	0.77

يلاحظ من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية، ولفحص فيما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (14.4):

الجدول رقم (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال مهارات التعبير الشفهي	بين المجموعات	0.226	2	0.113	0.200	0.819
	داخل المجموعات	26.030	46	0.566		
	المجموع	26.256	48			
مجال مهارات التعبير الكتابي	بين المجموعات	0.010	2	0.005	0.006	0.994
	داخل المجموعات	38.484	46	0.837		

	المجموع	38.494	48			
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير	بين المجموعات	0.081	2	0.040	0.065	0.937
	داخل المجموعات	28.665	46	0.623		
	المجموع	28.746	48			

يتضح من نتائج الجدول رقم (14.4) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير التخصص (مستوى الدلالة أكبر من 0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما في جدول رقم (15.4):

الجدول رقم (15.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي.

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال مهارات التعبير الشفهي	دبلوم	4	2.46	0.89
	بكالوريوس	40	3.32	0.72
	ماجستير فأعلى	5	3.30	0.43
	المجموع	49	3.25	0.74
مجال مهارات التعبير الكتابي	دبلوم	4	1.90	0.94
	بكالوريوس	40	3.31	0.80
	ماجستير فأعلى	5	2.69	0.77
	المجموع	49	3.13	0.90
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير	دبلوم	4	2.18	0.88
	بكالوريوس	40	3.32	0.72
	ماجستير فأعلى	5	3.00	0.56
	المجموع	49	3.19	0.77

يلاحظ من الجدول رقم (15.4) وجود فروق ظاهرية، ولفحص فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (16.4):

الجدول رقم (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال مهارات التعبير الشفهي	بين المجموعات	2.686	2	1.343	2.621	0.084
	داخل المجموعات	23.570	46	0.512		
	المجموع	26.256	48			
مجال مهارات التعبير الكتابي	بين المجموعات	8.289	2	4.145	6.312	0.004
	داخل المجموعات	30.205	46	0.657		
	المجموع	38.494	48			
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير	بين المجموعات	4.875	2	2.438	4.697	0.014
	داخل المجموعات	23.871	46	0.519		
	المجموع	28.746	48			

يتضح من نتائج الجدول رقم (16.4)بأنهتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير عند مجال مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (مستوى الدلالة أقل من 0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية.

ومن أجل دراسة الفروق عند مجالي الدرجة الكلية لمهارات التعبير ومهارات التعبير الكتابي ، تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول التالي رقم (17.4) يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول رقم (17.4): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية عند مجالي الدرجة الكلية لمهارات التعبير ومهارات التعبير الكتابي حسب متغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
مهارات التعبير الكتابي	دبلوم	-----	-1.408*	-0.788
	بكالوريوس	1.408*	-----	0.619
	ماجستير فأعلى	0.788	-0.619	-----
الدرجة	المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الدرجة الكلية لمهارات التعبير	دبلوم	-----	-1.132*	-0.812
	بكالوريوس	1.132*	-----	0.320

	ماجستير فأعلى	0.812	0.320-	-----

كما يتضح من نتائج المقارنات الثنائية، فإن الفروق عند مجالي الدرجة الكلية لمهارات التعبير ومهارات التعبير الكتابي كانت لصالح المعلمات ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس).

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما في جدول رقم (18.4):

الجدول رقم (18.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير سنوات الخبرة.

المقياس	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال مهارات التعبير الشفهي	أقل من 5 سنوات	29	3.19	0.76
	من 6-10 سنوات	12	3.47	0.76
	أكثر من 10 سنوات	8	3.13	0.66

	المجموع	49	3.25	0.74
مجال مهارات التعبير الكتابي	أقل من 5 سنوات	29	3.10	0.94
	من 6–10 سنوات	12	3.33	0.61
	أكثر من 10 سنوات	8	2.94	1.11
	المجموع	49	3.13	0.90
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير	أقل من 5 سنوات	29	3.15	0.81
	من 6–10 سنوات	12	3.40	0.64
	أكثر من 10 سنوات	8	3.04	0.87
	المجموع	49	3.19	0.77

يلاحظ من الجدول رقم (18.4) وجود فروق ظاهرية، ولفحص فيما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (19.4):

الجدول رقم (19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المقياس	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة ف	مستوى

		المربعات	الحرية	الربعات		الدلالة
مجال مهارات التعبير الشفهي	بين المجموعات	0.795	2	0.398	0.719	0.493
	داخل المجموعات	25.461	46	0.553		
	المجموع	26.256	48			
مجال مهارات التعبير الكتابي	بين المجموعات	0.798	2	0.399	0.487	0.618
	داخل المجموعات	37.697	46	0.819		
	المجموع	38.494	48			
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير	بين المجموعات	0.777	2	0.389	0.639	0.532
	داخل المجموعات	27.969	46	0.608		
	المجموع	28.746	48			

يتضح من نتائج الجدول رقم (19.4)بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها، كما في جدول رقم (20.4):

الجدول رقم (20.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير نوع المدرسة.

المقياس	نوع المدرسة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال مهارات التعبير الشفهي	إناث	21	3.22	0.54
	ذكور	14	3.59	1.00
	مختلطة	14	2.96	0.60
	المجموع	49	3.25	0.74
مجال مهارات التعبير الكتابي	إناث	21	3.14	0.68
	ذكور	14	3.52	1.03
	مختلطة	14	2.75	0.94

	المجموع	49	3.13	0.90
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير	إناث	21	3.18	0.55
	ذكور	14	3.55	0.96
	مختلطة	14	2.85	0.75
	المجموع	49	3.19	0.77

يلاحظ من الجدول رقم (20.4) وجود فروق ظاهرية، ولفحص فيما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (21.4):

الجدول رقم (21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال مهارات التعبير الشفهي	بين المجموعات	2.793	2	1.397	2.738	0.075
	داخل المجموعات	23.463	46	0.510		
	المجموع	26.256	48			
مجال مهارات التعبير	بين المجموعات	4.142	2	2.071	2.773	0.073

الكتابي	داخل المجموعات	34.352	46	0.747		
	المجموع	38.494	48			
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير	بين المجموعات	3.422	2	1.711	3.108	0.054
	داخل المجموعات	25.324	46	0.551		
	المجموع	28.746	48			

يتضح من نتائج الجدول رقم (21.4)بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

1.5 نتائج الدراسة

بعد إجراء هذه الدراسة والتي هدفت إلى دراسة دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

السؤال الأول: ما دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين؟

تبين من نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها كانت متوسطة، وكانت أعلى فقرة مرتفعة (اتباع القوانين الصفية لغرفة المصادر) بوسط حسابي (4.08)، وأدناها كانت (استخدام عبارات "من فضلك، لو سمحت، شكراً، أسف، لا أعرف).

وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة خيرياني (2018)، ودراسة اقديح (2017)، ودراسة شفراوي وميسرة (2016)، ولكنها اختلفت مع دراسة عبد الحليم وزهير (2019)، ودراسة زهير (2018).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البطاقات التعليمية، من الوسائل التعليمية المهمة للحد من صعوبات المهارات الاجتماعية، فهي تساعد على زيادة فهم الطلبة، وتنمي الدافعية والرغبة لديهم، كذلك تساعد المدرس على إيجاد وسائل ذات فاعلية وتوضيح المعلومات ونجاح عملية التعليم، فالبطاقات التعليمية تتيح للطلبة مجالات للتفاعل الاجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير الحر، والتعبير الموجه، الأمر الذي يسهم في تدعيم الجانب اللفظي واللغوي لدى الطلبة،

وتعمل البطاقات التعليمية على جذب انتباه الطلبة لما فيها من المتعة والأثارة والتشويق بشكل يفوق الطريقة التقليدية، فهي تعتبر من الوسائل البصرية المحسوسة، التي تساعد الطلبة على الحفاظ على أثر التعلم لأكبر فترة زمنية ممكنة، وتوفر بيئة تفاعلية مستمرة تحافظ على استمرارية دافعية الطلبة للتعليم عامةً، ورغبتهم في التعليم المستمر، ولطلبة صعوبات التعلم خاصةً.

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات المعلمين لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، باختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المدرسة)؟

وينبثق عن هذا السؤال الفرضيات التالية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

لم تجد الباحثة دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة الدراسة.

وتعزو الباحثة إلى أن معلمات غرف المصادر بغض النظر عن تخصصاتهن، سواء كانت تخصص تربية خاصة، أو تخصص تربية ابتدائية، أو أي تخصص آخر، فإنهن يواجهن الواقع التربوي التعليمي نفسه، وهن يطبقن نفس الأنظمة والقوانين واللوائح التي تُسير المدرسة بموجبها، وهن

يتلقين الدورات التعليمية نفسها التي تعقدها وزارة التربية والتعليم عبر مديرياتها، والتي تتضمن نفس المحتوى العلمي، أي أنهن يتلقين نفس الإعداد المهني، ولديهن الحماس الكافي للتعليم.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

لم تجد الباحثة دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة الدراسة.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة أن المعلمات ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) تلقين محتوى تعليمي نفسه لمعلمات غرف المصادر ذوات المؤهل العلمي (دبلوم) (والماجستير فأكثر) في الجامعات، كذلك تلقين إعداد المهني نفسه، حول كيفية استخدام البطاقات التعليمية خلال عملية التدريس.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

لم تجد الباحثة دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمات بغض النظر عن سنوات خبرتهن في التدريس يتلقين نفس محتوى الدورات التدريبية، وورش العمل، التي تهدف لإعدادهن مهنياً، وكذلك فهم يدركن أهمية التعليم واستخدام البطاقات التعليمية في عملية التدريس، بغض النظر عن خبرتهن، كذلك المعلمات يكتسبن نفس المعارف والمهارات حول كيفية استخدام البطاقات التعليمية خلال عملية التدريس من خلال الجامعات والمعاهد، والدورات التدريبية التي تعقد بهدف تطوير الأداء في عملية التدريس، إضافة إلى أن المعلمات يمتلكن نفس الإطار المعرفي، وأن المعلمات لديهن معرفة محدودة فيما يخص التعامل مع البطاقات التعليمية، والحصول على الدورات اللازمة لاستخدامها فيما يخص تطور مستوى الطلبة الذين لديهم صعوبات اجتماعية، وعليه فإن مستوى الخبرة يعتبر ثابتاً تقريباً متقارب بين المعلمات، لذلك كانت لهن نفس الآراء، ولم يكن عامل الخبرة عاملاً مؤثراً.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

لم تجد الباحثة دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة الدراسة.

وتعزى هذه النتيجة إلى قلة المعلمين الذكور في غرف المصادر، فمعظمهن معلمات، فلا فارق لنوع المدرسة هنا، كذلك يعود إلى اهتمامهن بطلبة صعوبات التعلم وبالعملية التعليمية وبالطالب، وإدراكهن أن للبطاقات التعليمية دور مهم في تعزيز فرص التخلص من الصعوبات الاجتماعية.

السؤال الثالث: ما دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين؟

تبين من خلال النتائج أن الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير كانت متوسطة، وكذلك الأمر في مجالي التعبير الشفوي والكتابي، فأعلى مهارة في مجال التعبير الشفوي (لفظ أصوات الحروف من مخارجها لفظاً صحيحاً) بمتوسط حسابي (3.65)، وأدناها (التوقف المناسب بين الجمل) بمتوسط حسابي (2.96)، وأعلى مهارى في مجال التعبير الكتابي (التمييز كتابياً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ج، ح، خ)، (ر، ز)، (د، ذ)) بمتوسط حسابي (3.71)، وأدناها (تحديد الأفكار الفرعية) بمتوسط حسابي (2.94).

في حدود علم الباحثة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة خيرياني (2018)، ودراسة اقديح (2017)، ودراسة شفراوي وميسرة (2016)، ودراسة ويجاكسونو (2018)، ودراسة حياتي (2016)، ودراسة أنصار (2016)، دراسة جنيدي (2009)، ودراسة أرلياني (2019)، ودراسة ألفياني (2016)، ودراسة الجنة (2012)، ولكنها اختلفت مع دراسة عليمات (2018)، ودراسة الصمادي (2018).

تعزو الباحثة النتيجة المتعلقة بتنمية مهارات التعبير أن الباحثة إستخلصت أن خصائص التعليم الفعال هو التعليم الذي يتمكن منه الطلاب وهم سعداء لا يشعرون بصعوبة في التعلم، فالبطاقات التعليمية أتاحت لطلبة صعوبات التعلم مجالات التعبير الحر، كذلك التعبير الموجه من خلال

البطاقات، الأمر الذي أسهم في تدعيم الجانب اللفظي واللغوي لدى طلبة صعوبات التعلم، وتوظيف نبرات الصوت أثناء التعبير الشفوي، وتغيير طبقات الصوت وفقاً لأحداث متسلسلة وما تتضمنه من أفكار وخبرات، الأمر الذي ساهم في تنمية الجانب الصوتي لدى طلبة صعوبات التعلم، وتوظيف طلبة صعوبات التعلم للغة الجسد بشكل سليم أثناء عملية التعبير المتمثلة في توظيف الحركات والإيماءات لما يتفق مع الأحداث، وأيضاً استخدام الوجه الملائم للمعنى.

وهذا التطور فيما يخص التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم يبين أن البطاقات التعليمية كانت السبيل للوصول على هذا المستوى المقبول من قبل طلبة صعوبات التعلم.

السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات المعلمين لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، باختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المدرسة)؟

وينبثق عن هذا السؤال الفرضيات التالية:

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

لم تجد الباحثة دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة الدراسة.

وتعزو الباحثة إلى أن معلمات غرف المصادر بغض النظر عن تخصصاتهن، سواء كانت تخصص تربية خاصة، أو تخصص تربية ابتدائية، أو أي تخصص آخر، فإنهن يواجهن الواقع التربوي التعليمي نفسه، وهن يطبقن نفس الأنظمة والقوانين واللوائح التي تُسير المدرسة بموجبها، وهن يتلقين الدورات التعليمية نفسها التي تعقدها وزارة التربية والتعليم عبر مديرياتها، والتي تتضمن نفس المحتوى العلمي، أي أنهن يتلقين نفس الإعداد المهني، ولديهن الحماس الكافي للتعليم.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال مهارات التعبير الكتابي في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقط عند مجال مهارات التعبير الكتابي، وبالتالي تم رفض الفرضية السابقة عند مجال مهارات التعبير الكتابي، لصالح المعلمات ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) مقابل المؤهل العلمي (دبلوم)، ولم يتضح وجود فروق ثنائية بين فئات المؤهل العلمي الأخرى.

لم تجد الباحثة دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة الدراسة.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة أن المعلمات ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) تلقين محتوى تعلمي مختلف عن معلمات غرف المصادر ذوات المؤهل العلمي (دبلوم) في الجامعات، كذلك تلقين إعداد المهني مختلف، وتلقين معارف ومهارات مختلفة حول كيفية استخدام البطاقات التعليمية خلال عملية التدريس.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

لم تجد الباحثة دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمات بغض النظر عن سنوات خبرتهن في التدريس يتلقين نفس محتوى الدورات التدريبية، وورش العمل، التي تهدف لإعدادهن مهنياً، وكذلك فهن يدركن أهمية التعليم واستخدام البطاقات التعليمية في عملية التدريس، بغض النظر عن خبرتهن، كذلك يكتسبن المعارف والمهارات نفسها حول كيفية استخدام البطاقات التعليمية خلال عملية التدريس في الجامعات والمعاهد، والدورات التدريبية التي تعقد بهدف تطوير أدائهن، وأن المعلمات لديهن معرفة محدودة فيما يخص التعامل مع البطاقات التعليمية، فهن بحاجة للحصول على الدورات اللازمة لاستخدامها فيما يخص تطور مستوى الطلبة ذوي صعوبات التعبير، وعليه فإن مستوى الخبرة يعتبر ثابتاً تقريباً متقارب بين المعلمات، لذلك كانت لهن نفس الآراء، ولم يكن عامل الخبرة عاملاً مؤثراً.

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في

تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

لم تجد الباحثة دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة الدراسة.

وتعزى هذه النتيجة إلى قلة المعلمين الذكور في غرف المصادر، فمعظمهن معلمات، فلا فارق لنوع المدرسة هنا، كذلك يعود إلى اهتمامهن بطلبة صعوبات التعلم وبالعملية التعليمية وبالطالب، وإدراكهن أن البطاقات التعليمية لها دور مهم في تعزيز فرص التخلص منصعوبات التعبير لدى الطلبة.

2.5 التوصيات:

- عقد دورات عن دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى معلمي غرف المصادر ومعلماتها في محافظة الخليل .
- زيادة عدد غرف المصادر في المدارس.
- زيادة عدد معلمي غرف المصادر الذكور.
- عقد دورات عن دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لمعلمات غرف المصادر من ذوات المؤهل العلمي (الدبلوم، والماجستير).

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010): **المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية"**. مكتبة الأنجلو المصرية، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

ابن منظور، لسان العرب (ب ت): ط1، دار صادر بيروت، ج4، ص. 529، مادة ع ب ر.

أبو الديار، مسعد (2012): **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، مظاهره، واسبابه، وعلاجه** . مركز تقويم وتعليم الطفل، الطلعة الثانية، الكويت.

أبو الديار، مسعد (2012): **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**. سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الأمانة العامة للأوقاف، الصندوق الوقفي للتنمية الصحية، ط1. الكويت.

أبو السعود، سلامة (2007): **المنجد في التعبير، السلسلة المتكاملة للغة العربية** . دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، مصر.

أبو الشيخ، مي داهود خليل (2019): **أثر استخدام مقاطع الرسوم المتحركة في تنمية مهارة التعبير الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الخاصة**

في محافظة العاصمة عمان . رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الأردن.

أبو جاموس، عبد الكريم. العبد الله، محمود (2009): أثر استخدام البطاقات الخاطفة في تنمية مهارات تعرف المفردات لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس مديرية إربد الثالثة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مج. 23 (1)، ص ص. 167 – 192.

أبو حطب، فؤاد. صادق، أمال (1992): **علم النفس التربوي** . مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة العاشرة، القاهرة، مصر.

أبو حلاوة، محمد السعيد (2009): **تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية** . المكتبة الإلكترونية لموقع طلبة الخليج http://gulfkids.com/ar/.

أبو حوار، لطيفة بكر (2017): **أثر توظيف استراتيجية الرسوم الكرتونية على تنمية المفاهيم ومهارات التعبير الكتابي لطالبات الصف الرابع الأساسي** . رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.

أحمد، خالد فاروق (1998): **تنمية بعض مهارات التحدث لدى طلبة ما قبل المدرسة** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أرلياني، رحمي (Rahmi Erliani) (2019): **فاعلية استخدام استراتيجية بحث عن زوج البطاقة (Tndex Card Math) في تعليم القراءة لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية 11 تبالونج.** جامعة أنتساري الإسلامية الحكومية، بنجرماسين، أندونيسيا.

استيتيه، سمير شريف (ب ت): **علم اللغة التعليمي**. دار الامل للنشر والتوزيع، الأردن.

اغريب، سليمان محمد حسن (2016): **اتجاهات معلمات غرفة المصادر نحو فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في الرياضيات في المحافظات الشمالية**. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

اقديح، ألفت فتحي احمد (2017): **أثر استخدام البطاقات المروحية في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في قطاع غزة** . رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي في المملكة المتحدة (ABAHE, 2020): https://abahe.uk

ألفياني، محمد (2016): **فاعلية استخدام بطاقة الصور في ترقية استيلاء المفردات لدى طلبة الصف الحادي عشر بمدرسة** SMTP 1946 **الثانوية الإسلامية** . جامع انتسارى الإسلامية الحكومية، بنجر ماسين، جمهورية أندونيسيا.

أمين، نسرين جلال (2016): **أثر استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي (دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة دمشق)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق، سوريا.

أنصار، خيضير (2016): **فاعلية استخدام وسيلة بطاقة الذاكرة (** Flash Card**) في تعليم الإملاء المنظور لطلبة الصف السابع في مدرسة أنفوكونج المتوسطة الإسلامية الحكومية كالوى** . جامعة أنتسارى الإسلامية الحكومية، بنجرماسين، جمهورية أندونيسيا.

بدوي، أحمد زكي (1982): **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. مكتبة لبنان، بيروت.

بركات، حسين (2018): **محاضرات في مقياس تقنيات التعبير**. كلية الأداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

بن خليفة، فاطيمة (2016): صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلم**، ع. 17. 18، ص. 37.http://jilrc.com/

بيندر، وليام (2011): **صعوبات التعلم، الخصائص والتعرف، واستراتيجيات التدريس** . ترجمة: عبد الرحمن سليمان، السيد يـــــس التهامي، محمود محمد الطنطاوي، عالم الكتب. القاهرة.

تعوينات، علي (2016): **المهارات التحريرية في التعبير الكتابي وصعوباته عند طلبة الابتدائية** . إنتقاء وإختيار يوسف رحمان، موقع: المتميز في الإدارة المدرسية.

الجبيلي، سجيع (2008): **تقنيات التعبير في اللغة العربية** . المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

جدوع، عصام (2002): **صعوبات التعلم**. دار اليازوري العلمية، الطبعة الأولى، عمان.

جلجل، نصرة عبد المجيد (1993): **تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطة، مصر.

جلجل، نصرة عبد المجيد (2001): **التعلم المدرسي، بحوث نظرية وتطبيقية** . مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

الجنة، وردة (2012): **فاعلية استخدام البطاقات في تعليم العبارة القصيرة في مهارة الكلام (دراسة تجريبية في الفصل السابع في المدرسة الإعدادية الإسلامية الحكومية 2 شربون)**. جامعة شيخ نور جاتي الإسلامية الحكومية، شربون، جمهورية أندونيسيا

جنيدي، ديديك (2009): **استخدام بطاقة الكلمات في تعليم مهارة الكتابة (بحث اجرائي صفي في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية جومبانج جاوا الشرقية)** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، جمهورية أندونيسيا.

الجهني، ريم (2013): **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (دراسة تجريبية على طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة دمشق)**. أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

جولمان، دانييل (2000): **الذكاء العاطفي**. ترجمة: ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني، الكويت.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** . مكتبة زهراء الشرق، طبعة ثانية، القاهرة.

الحجار، وفاء الخليل حسن (2015): **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المرأة القيادية في محافظة غزة**. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحمادي، هدى بنت جابر بن محمد (2019): ممارسة فريق عمل غرفة المصادر بأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم. **مجلة البحث العلمي في التربية** ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ع. 20، ص ص. 27–47.

الحمران، محمد خالد. بدارنة، محمد فواز (2014): فاعلية برنامج تدريبي في غرفة مصادر التعلم على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، مج. 11، ع. 2، ص ص. 39–66.

الحوامدة، أحمد محمود (2019): **استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم** . دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، طبعة أولى، عمان، المملكة الارنية الهاشمية.

الحوامدة، محمد فؤاد. السعدي، عماد توفيق (2015): فاعلية أناشيد الطلبة وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الأول الأساسي. **دراسات العلوم التربوية** ، الجامعة الأردنية، مج. 42، ع. 1، ص ص. 47–62.

حياتي، رينا نور (2016): **فاعلية استخدام وسيلة البطاقات المصورة في تعليم المفردات لطلبة الصف السابع بمدرسة** SMIP 1946 **المتوسطة الإسلامية** . بنجرماسين. جامعة أنتسارى الإسلامية الحكومية، جمهورية أندونيسيا.

الخزاعلة، أحمد. درانكة، إيمان (2018): مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، مج. 18، ع. 1. ص ص. 65 – 78.

الخطيب، جمال. السرطاوي، زيدان. الحديدي، منى (1992): **ارشاد أسر الطلبة ذوي الحاجات الخاصة قراءات حديثة**. دار حنين، عمان، الأردن.

الخليفة، عبد اللطيف محمد (1996): **المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طالبات الجامعة**. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.

خيرياني (2018): **فاعلية استخدام بطاقة المفردات في تعليم القراءة لطلبة الصف الثامن للمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية سونجاي تابوك بمنطقة بنجر** . جامعة أنتساري، بنجرماسين، جمهورية أندونيسيا.

الدخيل الله، دخيل بن عبد الله (2014): **سلسلة المهارات الاجتماعية (1)، المهارات الاجتماعية المفهوم والوحدات والمحددات** . مكتبة العبيكات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدخيل الله، دخيل بن عبد الله (2014): **سلسلة المهارات الاجتماعية (2)، تدريب وتمارين ومناهج تقييم**. مكتبة العبيكات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الديب، محمد مصطفى (2000): الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، جامعة الزقازيق، ع. 34، ص ص. 173–227.

الربايعة، إبراهيم حسن. الحباشنة، قتيبة يوسف (2015): أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التتحدث (التعبير الشفهي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها. **دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية**، مج. 43، ع. 3، ص ص. 629–644.

الرفاعي، ناريمان محمد. سالم، محمود عوض الله (1993): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة معوقات الطفولة**، جامعة الأزهر، مج. 2، ع. 1، ص ص. 181–228.

زكي، أمل عبد المحسن. سالم، محمود عوض الله: **صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج** . كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

زهير، كريمان محمد (2018): **المهارات الاجتماعية كمعدل لعلاقة تقدير الذات بالتنمر لدى الطلبة ذوي إضطرابات قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأداب، جامعة المنوفية، السودان.

الزيات، فتحي (2020): **صعوبات التعلم أين مدارسنا منها؟** . طلبة الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة، القرار 22681، www.gulfkids.com.

الزيات، فتحي مصطفى (1999): **دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

الزيات، فتحي مصطفى (2002): **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

الزيات، فتحي مصطفى (2008): **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم** . دار النشر للجامعات، طبعة أولى، القاهرة، مصر.

ساري، كرتيكا رتنا (2009): **استخدام بطاقة المفردات لتنمية مهارة القراءة (بالتطبيق على المدرسة الإعدادية "محمدية" الأولى مالانج)** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، جمهورية أندونيسيا.

سالم، محمود عوض الله (ب ت): **صعوبات التعلم بين الواقع والمأمون**. جامعة بنها، مصر.

السرطاوي، زيدان. السرطاوي، عبد العزيز (1988): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** . مكتبة الصفحات الذهبية، مترجم، الرياض، السعودية.

السرطاوي، زيدان. سيسالم، كمال (1987): **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً** . دار عالم الكتب، الرياض، السعودية.

سلامة، ممدوحة (2007): **قراءات مختارة في علم النفس** . مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

السمادوني، إبراهيم السيد (1994): مفهوم الذات لدى طلبة ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين. **مجلة دراسات نفسية**، القاهرة، مج. 4، ع. 3، ص ص. 451–481.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان (2010): **تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات** . دار الفكر العربي، ط1، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.

الشايب، ريما أحمد (2013): **واقع غرف مصادر التعلم في العملية التعليمية في مديرية تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين على تلك الغرف** . جامعة اليرموك، الأردن.

الشرقاوي، مصطفى خليل (1998): **التدريس العلاجي**. مطبوعات جامعة الأزهر، القاهرة.

الشروف، مرام عيسى. أبو سنينة، عودة عبد الجواد (2019): أثر استخدام الانترنت في تنمية مهارات التعبير الشفوي في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة عمان العربية، الأردن، مج. 27، ع. 3، ص ص. 441–462.

شفراوي، عزيز شفر الدين. ميسرة، ستى (2016): فعالية استخدام وسائل البطاقة (Make a Match) لترقية فهم الطلاب في مهارة القراءة العربية. **مجلة الإبتكار**، مج. 5، ع. 1، ص ص. 162 – 180.

شناعة، هشام عبد الرحمن حسين (2008): **تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين** . رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

صادق، فاروق محمد (ب ت): **تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم وإستيعاب ذوي الإحتياجات الخاصة في المدرسة العادية**. جامعة الازهر، القاهرة، مصر.

الصباح، سهير. شناعة، هشام (2010): واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)** ، مج. 24 (8)، ص ص. 2187–2226.

الصمادي، حسين عبد الله (2018): أثر برنامج محوسب لتنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفوية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة أم القرى، ع. 19، ص. 169.

الصوفي، عبد اللطيف (1990): **المكتبات المدرسية: تنظيمها، مصادرها، ودورها في مستقبل التربية**. دار طلاس للنشر، دمشق، سوريا.

الصوفي، عبد اللطيف (2009): **فن الكتابة أنواعها – مهارتها – أصول تعليمها للناشئة (6–16) سنة**. دار الفكر، مكتبة مؤمن قريش. الجزائر.

الصويركي، محمد علي (2011): **التعبير الوظيفي أسسه مفهومه مهاراته أنواعه** . دار الكندي للنشر والتوزيع، طبعة أولى، إربد، الأردن.

صيني، محمود إسماعيل. عبد العزيز، ناصف مصطفى. الطاهر، مختار (1991): **دليل المعلم إلى استخدام الصور والبطاقات في تعليم اللغة العربية**. مكتبة التربية العربية في دول الخليج، الرياض، ص ص. 19–25.

صيني، محمود إسماعيل. عبد الله، عمر الصديق (1984): **المعينات البصرية في تعليم اللغة** . جامعة الملك سعود، الرياض.

طاهر، ايمان (ب ت): **صعوبات التعلم – الأسس النظرية – التشخيص والعلاج** . الناشر وكالة الصحافة العربية، دار الكتب المصرية، مصر.

طريف، شوقي فرج (2002): **المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية** . دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

طعيمة، رشدي أحمد. مناع، محمد السيد (2001): **تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب**. دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الحليم، خلفي. زهير، عمراني (2019): صعوبات التعلم لدى الطالب المتمدرس وأثرها على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي. **مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية** ، مج. 8، ع. 2، ص ص. 187–207.

عبد الحميد، السيد (1992): **تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (1986): **تقويم التعبير الشفهي في المرحلة الاعدادية** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطة، مصر.

عبد الحميد، ندى ناصر الدين (2011): **مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات** . مركز الارشاد النفسي وإرادة التغيير، المؤتمر السنوي السادس عشر، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، مج2، ص ص. 1123–1142.

عبد الله، معتز سيد (2002): **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصيات**. دار غريب، القاهرة، مصر.

عبد الهادي، حسن أحمد سلمان (2016): **أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في غزة** . رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.

العبيدي، خالد بن خاطر (2016): فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ع. 6، ص ص. 183–215.

عثمان، سيد أحمد (1990): **صعوبات التعلم**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

عدس، محمد عبد الرحيم (1998): **صعوبات التعلم**. دار الفكر للطباعة والنشر. الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

علي، محمد النوبي محمد (2011): **صعوبات التعلم بين المهارات والإضطراب ات. دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا (الأردن)** . كلية التربية، جامعة الازهر (مصر).

عليان، أحمد فؤاد (1992): **المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها** . دار السلم للنشر والتوزيع، الرياض.

عليمات، ايناس محمد عليان (2018): فاعلية برنامج تدريبي محوسب في تنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات

التعلم. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ، جامعة السلطان قابوس، مج. 12، ع. 1، ص ص. 130-146.

العيسوي، جمال مصطفى (1991): **برنامج لتنمية بعض مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى طلبة المرحلة الابتدائية** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطة، مصر.

عيسى، يسرى احمد سيد (2016): الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة العلوم التربوية** ، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، ع. 8، ص ص. 11-53.

غنايم، عادل صلاح (2016): **البرامج العلاجية لصعوبات التعلم** . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، جامعتي الطائف والازهر، عمان، الأردن.

غني، مثال عبد الله (2010): صعوبات التعلم لدى الطلبة. **مركز البحوث والدراسات التربوية**، ع. 10، ص ص. 143-165.

غول، فايزة أحمد شعبان (2008): **استخدام برنامج الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور في تدريس الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط وأثره في تفاعلهم الصفي** . رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

الفقهاء، ياسمين ماهر عبد الكريم (2014): أثر برنامج تدريبي سلوكي للتدخل المبكر في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى روضة الطلبة. **مجلة التربية**، جامعة الازهر، ع. 161، ص ص. 501-530.

القاسم، جمال مثقال مصطفى (2015): **أساسيات صعوبات التعلم** . دار صفاء للنشر والتوزيع، ط3. عمان، الأردن.

القمش، مصطفى نوري (2012): **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم** . دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط1. جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

كاستون، جان (1997): المخ والتعليم، ترجمة: محمد الدنيا، **مجلة التربية: تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتنمية والثقافة والعلوم**، ع. 22، ص ص. 279–287.

كامل، عبد الوهاب محمد (1996): **أسس تنظيم السلوك مدخل فسيولوجي عصبي لتناول الظاهرة النفسية**. مؤسسة سعيد للطباعة، ج1. طنطة، مصر.

الكفوري، صبحي عبد الفتاح (2001): فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فاعلية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، ع. 1، ص ص. 229–260.

الكنزي، فردوس يونس (2007): **دراسة مقارنة للصفحة النفسية لقياس ستانفورد بينيه، الصورة الرابعة بين المتفوقين وذوي صعوبات التعلم من طلبة مراحل التعليم الأساسي الدنيا بمحافظة شمال غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس – البرنامج المشترك مع جامعة الأقصى، فلسطين.

مجاور، محمد صلاح الدين (1983): **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**. دار القلم، الكويت.

مجاور، محمد صلاح الدين علي (1977): **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته**. دار القلم، الكويت.

محمد، عادل (2003): الطلبة الموهوبون ذوو الإعاقات اكتشافهم وأساليب رعايتهم. **المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية** . جامعة القاهرة، ص ص. 27–29. القاهرة، مصر.

محمد، عادل عبد الله (2003): الطلبة الموهوبين ذوو صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، جامعة الزقازيق، ع. 43، ص ص. 1–53.

محمد، عادل عبد الله (2008): **التعليم العلاجي للطلبة ذوي صعوبات التعلم** . دار الرشاد للنشر والتوزيع.

محمد، محمد علي كامل (2006): **استراتيجيات التعليم، والتعليم العلاجي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الإضطراب والتدخل السيكولوجي** . دار الطلائع للنشر، ج 3. جامعة طنطا، مصر.

محمد، منى السعيد حسن (2020): فاعلية استراتيجية المحاكاة بمساعدة الكمبيوتر في تنمية اللغة التعبيرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة** ، جامعة الزقازيق، مج. 4، ع. 11، مصر.

محمود، عبد الرازق مختار (2012): فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الامارات العربية المتحدة.

مدرس بوك (ب ت): **مهارات التعبير للمرحلة الثانوية** . منطقة الجهراء التعليمية.www.modrsbook.com

مذكر، نايف محمود (1997): **خصائص العربية وطرائق تدريسها**. بيروت، دار النفائس.

مذكور، علي أحمد (1997): **تدريس فنون اللغة العربية**. دار الفكر العربي، القاهرة.

المقداد، أسامة بطاينة (2011): مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج. 7، ع. 3، ص. 254.

مكنمارا، بارى (1998): **غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة**، جامعة الملك سعود، الرياض.

ملحم، هناء عيسى محمد (2020): **دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميها**. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

موفق، كروم (2017): **البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية**. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2. الجزائر.

نمر، عبد الرحيم (2007): تقنيات التواصل والتعليم. **منشورات مجلة علوم التربية** ، الدار البيضاء، ط1، ص. 53.

هارون، صالح عبد الله (2004): سلوك التقبل الاجتماعي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة** ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ع. 4، ص ص. 13–36.

الهاشمي، عبد الرحمان عبد علي (2005): **التعبير فلسفته، واقعه، تدريسه** . دار المناهج للنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

الهاشمي، منصور بن زاهي (2016): فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلبة التربية التحضيرية بمدينة ورقلة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع. 24، ص. 163.

وافي، علي عبد الواحد (2003): **نشأت اللغة عند الإنسان والطفل** . نهضة مصر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، مصر.

وزارة التربية والتعليم العالي – الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة (2013): **دليل المعلم للتربية الخاصة في فلسطين**، ط1. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005): **مشروع غرف ومراكز المصادر التعليمية لذوي الإحتياجات الخاصة**. فلسطين.

وسائل تعليمية للأطفال (2021): **بطاقات تعليمية للأطفال – ما أهميتها؟**. https://zabtat.com

الوقفي، راضي (2003): تقييم تعريفات صعوبات التعلم. **مجلة صعوبات التعلم**، ع. 2، ص ص. 3–14.

ويجاكسونو، مدياس أبرار (2018): **فاعلية استخدام البطاقات الومضية على أساس ثنائية اللغة في تعليم اللغة العربية لدرس الإضافي لترقية المهارات اللغوية لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية: بحث تجريبي في مدرسة منبع الحكمة الإسلامية الحكومية مالانج** . جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. جمهورية أندونيسيا.

ياسين، طهراوي. العيد، فقيه (2019): تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع. 57، ص. 67.

يعقوب، أشرف. علاونة، شفيق (2016): فاعلية برنامج إرشادي قائم سيكودرأما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج. 12، ع. 4، ص ص. 435–454.

يوسف، سليمان عبد الواحد (2011): **ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية، خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1. عمان، الأردن.

يوسفي، حدة (2014): ضرورة إجراء غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم، وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة: تصور مقترح. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الوادي** ، ع. 5، ص. 143.

يونس، فتحي. الناقة، محمود. طعيمة، رشدي (1987): **تعليم اللغة العربية أسسه واجراءاته** . مطابع الطوبجي، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية:

Abu Algilasi, M(2010**): The effects of using animation on students' performance In English four skills among students of the fifth grade in Southern Hebron Southern Hebron**(Un published Master thesis), Hebron University – Palestine.

Argule, M(1986): **Social behavior**. In M. Herbet (Ed). Psychology for Social Workers (2nd Ed) London.

Behshtifar, M. & Norozy, T(2013): Social skills A factor to Employees' Success**, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences.** Vol(3), No(3).

Bremer, E. & Lloyd, M(2014): Effectiveness of Fundamental Motor Skill Intervention for 4 – years old Children with Autism. **Journal of Asutism and development**, 1, (8), pp 980 – 991.

Combs, M.L. & Slaby. D.A(1977). **Social skills training with children in B.B Lahey & A.E Kazdin (eds) Child Psyology**. New York: Plenum.

Conte, R(1998): **Attention Dsorders in B, Wong (ED), Learning About Learning Disabilities(**2nd ED). San Diego: Academic press.

Ebrahem, A(1992): **Education of Children and adolescent with Learning disabilities**. New York, Macmillan Publishing Company.

Elington, H(2000): **Handbook of Educational Technology**. New York: Nichols Publishing Company.

Foster, Sharon(1983): Critical Elements In the development of childrens social skills, In Ellis, R. & whitington, D(edrs**). New Direction In Social skills Training, London & Canberr. UK; Croom Helm**, pp 229 – 265.

Gross, Jeams (1996): **Special Guide**. 2nd, Buckingham: Open University Press.

Hajim, Y(2004): **Instruction Intervention for Pupils Written Composition by relating phases of planning to Revising**. Retrieved July 12. 2005.

Humphries, Tom. Koltun, Hadley: Malone, Molly. & Roberts wendy, (1994): Theacher – Identified Oral Language Difficu lties among Boys with Attention Problem, **Journal of Development and Behavioral Pediatrics**, Vol, 15, N, 2.

Karakas, A(2012): **The Impact of watching subtitled animated cartons on Incidental Vocabularu Learning of EIT students,** Hacettepe University, Ankara, Turkey, (12)4.

Nye, S(2009): **social acceptance in spite of the fact that disadvantage in the in the prevalence of LD is considerably**.

Rahmani, T(2018): **The Use of ANIMATION MOVIEWITH TEXT IN IMPROVING STUDENTS' VOCABULARY FOR SPEAKING(**Unpublished Master Thesis), Department of Teacher Training and Education Facullty, TanjungPura University, Pontianak – Indonesia.

Riggio, R(1986): **Assessment of basic skills Journal of personality and social Psychology**. 51, pp 649 – 660.

Riggio, R. E. &Reichard, R. J(2008): The Emotional and Social Intelligences of Effective Leadership, **Journal of Managerial Psychology.** Vol(23), No(2).

Rinn, R.C & Markle. A(1979**): Modification of Social skill deficits in children**. In Bellack A.S & Hersen M(eds). Research and practice in Social Skills Training. New York: Plenum.

Sartawi, A(2001): **Introduction to special education Al – Galam house for publishing and distribution**. United Arab Emirates.

Scott bedwell, sarah moor(2012): **the 16pt questionnaire and social skills**(www.ipat.com/siteCollectionDocuments/Whirepapers/the16PFQ andsocialskills.pdf)

Shea, Thomas M. & Baver, Marie (1997): **An introduction to special Education**. A social systems Peispective. 2nd ed Chicago: Times Mivvor Higher Education Group.

Shull, J(2001): **Teaching the writing process to high school junior through cooper air Learning start egies**. Ph. D Walden university, D. A. I, 26/01, p 69.

Smith, Tome, Finne, Daviol M. & Dowidy, Coral A(1997): **Teaching students with Mild Disabilities Philadelphia**. Horeourl Brace Jovanovich College publishers.

Trevithick. P, Social work skills(2005): **A practice handbook 2nd**. Edition, Berkshire, England: Open University Press, McGraw – Hill Education.

Womack, S. & Marchant, M. & Borders, D(2011): Literature – Based Social Skills Instruction: A strategy for students with Learning Disabilities Intervention in School and Clinic. **SAGE journals**, 46 (3), 157 – 164.

الملاحق

ملحق (1) المدارس التي تحتوي غرفة مصادر في محافظة الخليل

اسم المدرسة	المنطقة	اسم المدرسة	المنطقة
مديرية تربية شمال الخليل		**مديرية تربية الخليل**	

الهدى الأساسية للبنات	نوبا	القدس الأساسية للبنات	واد القاضي
خالد بن الوليد للبنين	خاراس	ياسين طه الأساسية للبنات	واد الهرية
زهرة المدائن الأساسية للبنات	بيت أمر	عبد الحي شاهين الأساسية للبنين	جبل أبو رمان
فلسطين الأساسية للبنات	حلحول	التركية الفلسطينية الأساسية للبنين	شارع جامعة القدس المفتوحة
دلال المغربي الأساسية للبنات	شيوخ	فهد القواسمة الأساسية للبنين	حبايل الرياح
العديسة الأساسية للبنين	العديسة/ سعير	سعدية الحداد الأساسية المختلطة	بير عركا
عربية الأساسية المختلطة	بني نعيم	وصايا الرسول للبنين	جبل أبو رمان
الصحابة الأساسية للبنات	بني نعيم	السيدة هاجر الأساسية للبنات	الحاووز الأول
القسطل الأساسية للبنين	حلحول	بيسان الأساسية للبنات	لوزا
ياقين الأساسية للبنات	بني نعيم	غرناطة الأساسية للبنات	الحاووز الأول
ام الرشراش الأساسية للبنات	بني نعيم	ربيحة الدجاني الأساسية للبنين	حرم الرامة
أبو القاسم الشابي الأساسية للبنين	بيت أولى	عثمان بن عفان الأساسية للبنين	تفوح
الحسن بن الهيثم الأساسية للبنين	بيت أمر	قلقس الأساسية للبنين	قلقس
صوريف الأساسية للبنين	صوريف	الأمير قيس الأساسية للبنات	ترقوميا
مديرية تربية جنوب الخليل		الحاج حمدي قفيشة الأساسية للبنات	واد القطع

الشهيدة دلال المغربي الأساسية للبنات	بيت عوا	الاستقلال الأساسية للبنين	بيت كاحل
ذكور شهداء اذنا الأساسية	اذنا	اسحق القواسمة الأساسية للبنات	حارة الشيخ
المجد الأساسية المختلطة	دورا	**مديرية تربية يطا**	
واد السلطان الأساسية المختلطة	الرماضين	الأسراء الأساسية للنات	يطا
بنات تل الربيع الأساسية	الظاهرية	ذكور خلة المية الأساسية	يطا
بنات رافات الأساسية	السموع	ام الصفة الأساسية المختلطة	يطا
كريسة الأساسية المختلطة	دورا	الكرمل الأساسية المختلطة	يطا
بنات خول بنت الأزور الأساسية للبنات	الظاهرية	ذكور سعد الأساسية	يطا
بنات البرج الأساسية	دورا	ذكور الأمين الأساسية	يطا
ذكور الرازي الأساسية	دورا	ذكور زيف الأساسية	يطا
فلسطين الأساسية المختلطة	دورا	ذكور الصرايعة الأساسية	يطا
بنات كرزا الأساسية	الظاهرية	بنات أم سلمى الأساسية	يطا
بنات الحرمين الأساسية	السموع	الصخرة المختلطة الأساسية	يطا
عكا الأساسية المختلطة	بيت عوا	ذكور بيت عمرة	يطا

شهداء السموع الأساسية المختلطة	السموع	بنات زيف الأساسية	يطا
عرب الفريحات الأساسية المختلطة	الظاهرية	الهذالين الأساسية المختلطة	يطا
ذكور الفاروق الأساسية	الريحية		
بنات الأندلس الأساسية	الظاهرية		
ذكور الغزالي الأساسية	الظاهرية		

ملحق (2) طلب تسهيل مهمة موجه إلى تربية بيت لحم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

التاريخ: 8 /5 / 2021

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم
مدير عام مركز البحث والتطوير
وزارة التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

<ghada.rajabi@students.alquds.edu> Ghada Rajabi

جامعة القدس
Al-Quds University

Re: طلب تسهيل مهمة

رسالة واحدة

10 مايو 2021 في 11:33 ص

<Mohammad.Matar@moe.edu.ps> **Mohammad Matar**
إلى: <ghada.rajabi@students.alquds.edu> Ghada Rajabi
نسخة إلى: <fatimah.sharakah@moe.edu.ps> Fatimah sharakah , <ncerd@moe.edu.ps> National Center for Educational Research & Development

الباحثة عائده
احقق انه تم تصدير مذكره
\ ولا يمكن تصدير اخرى الا في حالات وجود قياسات قبلية بعدية
او دراسة جديده
د. مطر

ملحق (3): أسماء لجنة التحكيم

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ.د. عفيف زيدان	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة القدس
د. إبراهيم عرمان	أساليب تدريس/ تكنولوجيا التعليم	جامعة القدس

د. سعيد عوض	تربية خاصة	جامعة القدس
د. محسن عدس	أساليب تدريس	جامعة القدس
د. سعاد فضل عبد الرحمن	أساليب تدريس	جامعة القدس
أ.د محمد عبد الفتاح شاهين	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
د. خضر عيسى الرجبي	تحسين التعليم بالتكنولوجيا والبحوث الإلكترونية	جامعة القدس المفتوحة/ القدس
د. إبراهيم المصري	إرشاد نفسي	جامعة الخليل
د. خالد قطوف	علم نفس تربوي وإرشاد تربوي	جامعة بوليتكنك فلسطين
د. منير كرمة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	جامعة بوليتكنك فلسطين
د. محمود الشمالي	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة النجاح
أ. سحر نيروخ	ماجستير تربية خاصة	مرشدة/ مدرسة شعفاط الأساسية (أ)/ القدس
أ. ايمان عيسى الجبور	تربية خاصة	معلمة/ مديرية التربية والتعليم/ يطا

ملحق (4) الاستبانة بصورتها الأولية

بسم اللّه الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية – أساليب التدريس

جامعة القدس

حضرة المحكم/ة ..... المحترم/ة.

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى الكشف عن **(دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين)** للحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس ذوي الإحتياجات الخاصة – جامعة القدس.

ونظراً لما خبرناه فيكم من خبرة علمية وعملية، نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم أداة الدراسة، وإبداء الرأي فيه، وإضافة وحذف ما ترونه مناسباً.

اولاً: معلومات عامة:

يرجى تعبئة البيانات الآتية:

1 الجنس: ذكر ☐ ☐

2 التخصص: تربية خاصة ☐ ابتدائية علم إجتماع ☐ ☐

علم نفس ☐ إرشاد تربوي ☐ تخصص آخر ☐

3 -المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريس ☐ ماجستير ☐ ☐

دكتوراة ☐

4 -سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

5 -عمر المعلم/ة: أقل من 25 سنة 6 ☐ سنة ☐

36-45 سنة46 سنة فما فو ☐ ☐

6 -نوع المدرسة: إناث ☐ ☐ة ☐

7 -طبيعة المدرسة: حكومية ☐ ☐ ☐

8 -سنة تأسيس غرفة المصادر في المدرسة (عمر غرفة المصادر):.....

ثانياً: مقياس المهارات الاجتماعية

أرى أن البطاقات التعليمية تساعد طلبة صعوبات التعلم على:						
الرقم	المهارة	بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة قليلة

		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	جداً
1	التعريف بنفسه بذكر اسمه.					
2	اتباع القوانين الصفية لغرفة المصادر.					
3	معرفة مفاهيم الزمان والمكان					
4	تبادل التحية مع الزملاء في غرفة المصادر.					
5	التعاون مع الأقران.					
6	تجاهل مضايقة الأقران له.					
7	الإنصات حين يتحدث الآخرون					
8	احترام الرأي الآخر.					
9	التواصل البصري مع الآخرين.					
10	الحديث حينما يحين دوره.					
11	الإجابة عن أسئلة المعلم.					
12	استخدام عبارات "من فضلك، لو سمحت، شكراً، انا أسف، لا أعرف".					

ثالثاً: مقياس مهارات التعبير

أرى أن البطاقات التعليمية تساعد طلبة صعوبات التعلم على:						
	مهارات التعبير الشفوي					
13	لفظ أصوات الحروف من مخارجها لفظاً صحيحاً.					
14	التمييز لفظاً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ت، ط) (ض، ظ) (ق، ك).					
15	التمييز لفظا بين همزة القطع وهمزة الوصل.					
16	التمييز لفظاً بين اللام الشمسية واللام القمرية.					
17	التمييز لفظاً بين المقطع الساكن والمقطع المتحرك.					
18	التمييز لفظاً بين المقطع القصير والمقطع الطويل.					
19	إختيار المفردات المناسبة للمعنى.					
20	استرجاع المفردات المناسبة للموضوع.					
21	استخدام نبرة الصوت المناسبة.					
22	تلوين الصوت.					
23	إظهار الاستفهام في جملة التساؤل.					

24	إظهار التعجب في جملة التعجب.					
25	التوقف المناسب بين الجمل.					
26	إشعار السامع بنهاية الحديث.					
27	استخدام لغة الجسد المناسبة.					
	مهارات التعبير الكتابي					
28	التمييز كتابياً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ج، ح، خ)، (ر، ز)، (د، ذ).					
29	إختيار الجملة الضابطة للفقرة.					
30	إبراز الفكرة الرئيسة للفقرة.					
31	تحديد الأفكار الفرعية.					
32	توظيف الشواهد المناسبة.					
33	ترتيب الأفكار وتسلسلها.					
34	انتقاء المفردات المناسبة للمعاني.					
35	التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة.					
36	مراعاة الكتابة بفقرات محددة.					

37	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل.					
38	توظيف علامات الترقيم المناسبة بين الجمل.					
39	مراعاة مهارات الشكل للفقرة.					
40	مراعاة تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة.					

ملحق (5) الاستبانة بصورتها النهائية

بسم اللّه الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية – أساليب التدريس

جامعة القدس

حضرة معلم/ة غرفة المصادر المحترم/ة.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن **(دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين)** للحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس ذوي الإحتياجات الخاصة – جامعة القدس.

لذا أرجو التكرم بتعبئة هذه الاستبانة، وذلك بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم الحفاظ على سريتها، ولا يتطلب كتابة اسمك أو ما يشير إلى إليك.

الباحثة: غادة إسحق رجبي.

اولاً: معلومات عامة:

يرجى تعبئة البيانات الآتية:

1 التخصص: تربية خاصة ☐ تربية ابتدائية ☐ علم إجتماع ☐

علم نفس ☐ إرشاد تربوي ☐

تخصص آخر ☐

2 المؤهل العلمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3 سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ 6–10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

4 نوع المدرسة: إناث ☐ ذكور ☐ مختلطة ☐

تعريف البطاقات التعليمية:

البطاقة قطعة من الورق، قد تكون عليها صورة أو منظراً، وقد تكتب فيها كلمة أو جملة أو عبارة أو فقرة، أو قصة أو أسئلة أو ما أشبه بذلك(مجاور، 1977: 452)

وينبغي أن تكون البطاقات من الصغر بحيث يمكن تداولها باليد بسهولة، وينبغي في الوقت نفسه أن تكون من الكبر بحيث يراها جميع طلبة الفصل في وضوح. وهناك بعض النماذج للبطاقات في المكتبات ودور النشر، لكن البطاقات التي يعدها المعلم لخدمة الدرس تكون أوقع لدى طلبةه في تحقيق أهداف الدرس(صيني، وعبد العزيز، والطاهر، 1991: 25–27)

ثانياً: مقياس المهارات الاجتماعية

أرى أن البطاقات التعليمية تساعد طلبة صعوبات التعلم على:

الرقم	المهارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	التعريف بنفسه بذكر اسمه.					
2	اتباع القوانين الصفية لغرفة المصادر.					
3	معرفة مفاهيم الزمان والمكان					
4	تبادل التحية مع الزملاء في غرفة المصادر.					
5	التعاون مع الأقران.					
6	تجاهل مضايقة الأقران له في غرفة المصادر.					
7	الإنصات حين يتحدث الآخرون.					
8	احترام الرأي الآخر.					
9	التواصل البصري مع الآخرين.					
10	الحديث حينما يحين دوره.					
11	الإجابة عن أسئلة المعلم.					
12	استخدام عبارات "من فضلك، لو سمحت، شكراً، انا أسف، لا أعرف".					

ثالثاً: مقياس مهارات التعبير

أرى أن البطاقات التعليمية تساعد طلبة صعوبات التعلم على:						
	مهارات التعبير الشفوي					
13	لفظ أصوات الحروف من مخارجها لفظاً صحيحاً.					
14	التمييز لفظاً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ت، ط) (ض، ظ) (ق، ك).					
15	التمييز لفظا بين همزة القطع وهمزة الوصل.					
16	التمييز لفظاً بين اللام الشمسية واللام القمرية.					
17	التمييز لفظاً بين المقطع الساكن والمقطع المتحرك.					
18	التمييز لفظاً بين المقطع القصير والمقطع الطويل.					
19	إختيار المفردات المناسبة للمعنى.					
20	استرجاع المفردات المناسبة للموضوع.					
21	استخدام نبرة الصوت المناسبة.					
22	إظهار الاستفهام في جملة التساؤل.					
23	إظهار التعجب في جملة التعجب.					

24	التوقف المناسب بين الجمل.					
25	إشعار السامع بنهاية الحديث.					
26	استخدام لغة الجسد المناسبة.					
	مهارات التعبير الكتابي					
27	التمييز كتابياً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ج، ح، خ)، (ر، ز)، (د، ذ).					
28	إختيار الجملة الضابطة للفقرة.					
29	إبراز الفكرة الرئيسة للفقرة.					
30	تحديد الأفكار الفرعية.					
31	توظيف الشواهد المناسبة.					
32	ترتيب الأفكار وتسلسلها.					
33	انتقاء المفردات المناسبة للمعاني.					
34	التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة.					
35	مراعاة الكتابة بفقرات محددة.					
36	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل.					

37	توظيف علامات الترقيم المناسبة بين الجمل.					
38	كتابة الفقرة بشكلها الصحيح.					
39	مراعاة تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة.					

ملحق (6): جداول معاملات إرتباط بيرسون

معاملات الإرتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال تنمية المهارات الاجتماعية

رقم الفقرة	التمكين	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
.1	التعريف بنفسه بذكر اسمه.	0.442	0.001
.2	اتباع القوانين الصفية لغرفة المصادر.	0.512	0.000
.3	معرفة مفاهيم الزمان والمكان	0.708	0.000
.4	تبادل التحية مع الزملاء في غرفة المصادر.	0.702	0.000
.5	التعاون مع الأقران.	0.515	0.000
.6	تجاهل مضايقة الأقران له في غرفة المصادر.	0.624	0.000
.7	الإنصات حين يتحدث الآخرون.	0.653	0.000
.8	احترام الرأي الآخر.	0.713	0.000
.9	التواصل البصري مع الآخرين.	0.818	0.000
.10	الحديث حينما يحين دوره.	0.721	0.000
.11	الإجابة عن أسئلة المعلم.	0.742	0.000
.12	استخدام عبارات "من فضلك، لو سمحت، شكراً، انا أسف، لا أعرف".	0.577	0.000

معاملات الإرتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لتنمية مهارات التعبير

رقم	الايثار	معامل الإرتباط	مستوى

الفقرة		بيرسون	الدلالة
1	لفظ أصوات الحروف من مخارجها لفظاً صحيحاً.	0.617	0.000
2	التمييز لفظاً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ت، ط) (ض، ظ) (ق، ك).	0.687	0.000
3	التمييز لفظا بين همزة القطع وهمزة الوصل.	0.820	0.000
4	التمييز لفظاً بين اللام الشمسية واللام القمرية.	0.841	0.000
5	التمييز لفظاً بين المقطع الساكن والمقطع المتحرك.	0.861	0.000
6	التمييز لفظاً بين المقطع القصير والمقطع الطويل.	0.738	0.000
7	إختيار المفردات المناسبة للمعنى.	0.839	0.000
8	استرجاع المفردات المناسبة للموضوع.	0.854	0.000
9	استخدام نبرة الصوت المناسبة.	0.702	0.000
10	إظهار الاستفهام في جملة التساؤل.	0.546	0.000
11	إظهار التعجب في جملة التعجب.	0.674	0.000
12	التوقف المناسب بين الجمل.	0.829	0.000

13	إشعار السامع بنهاية الحديث.	0.788	0.000
14	استخدام لغة الجسد المناسبة.	0.752	0.000
15	التمييز كتابياً بين الحروف المتشابهة، مثل: (ج، ح، خ)، (ر، ز)، (د، ذ).	0.572	0.000
16	إختيار الجملة الضابطة للفقرة.	0.860	0.000
17	إبراز الفكرة الرئيسة للفقرة.	0.859	0.000
18	تحديد الأفكار الفرعية.	0.909	0.000
19	توظيف الشواهد المناسبة.	0.902	0.000
20	ترتيب الأفكار وتسلسلها.	0.812	0.000
21	انتقاء المفردات المناسبة للمعاني.	0.906	0.000
22	التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة.	0.850	0.000
23	مراعاة الكتابة بفقرات محددة.	0.896	0.000
24	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل.	0.901	0.000
25	توظيف علامات الترقيم المناسبة بين الجمل.	0.818	0.000
26	كتابة الفقرة بشكلها الصحيح.	0.893	0.000
27	مراعاة تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة.	0.888	0.000

معاملات الإرتباط بيرسون بين مجالي مهارات التعبير الشفوي والكتابي مع الدرجة الكلية لأداة مهارات التعبير

المجال	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مجال مهارات التعبير الشفهي	0.941	0.000
مجال مهارات التعبير الكتابي	0.912	0.000

ومن خلال الجدول السابق يتضح وجود إرتباطات دالة إحصائياً (مستويات الدلالة المعنوية أقل من 0.05) بين الدرجات الكلية لمهارات التعبير الشفهي والكتابي مع الدرجة الكلية لمهارات التعبير، وبذلك تعتبر هذه الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه بدرجة مرتفعة.

ملحق (7) تسهيل مهمة موجه إلى مديريات تربية الخليل

بسم الله الرحمن
الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 10 /4 / 2021

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم
مدير مركز البحث والتطوير
وزارة التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة غادة اسحاق رجبي ورقمها الجامعي (21820336)، بالعمل على انجاز رسالة ماجستير في اساليب التدريس- تركيز تربية خاصة بعنوان " دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماته"، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في تطبيق دراستها في مديرية تربية الخليل.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ. د. عفيف زيدان
منسق ماجستير اساليب التدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت /١٨٩/٢٠٢١
التاريخ: 21/ 4 /2021م

لمن يهمه الأمر

"تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"غادة اسحق محمد رجبي"

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

"دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين. "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة من معلمي ومعلمات غرف المصادر في مدارس مديرية الخليل.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
معلوفة وكيل الوزارة المحترم.
معلوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام التربية والتعليم / الخليل المحترم.
د. أسيا الرجابي- المحترمة/ المشرفة على الدراسة- بريد الكتروني srinawi@staff.alquds.edu/

Tel (+ 970-562-581092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

فهرس الملاحق

ملحق (1) المدارس التي تحتوي غرفة مصادر في محافظة الخليل.....179

ملحق (2) طلب تسهيل مهمة موجه إلى تربية بيت لحم.....182

ملحق (3) أسماء لجنة التحكيم.....184

ملحق (4) الاستبانة بصورتها الأولية.....186

ملحق (5) الاستبانة بصورتها النهائية.....192

ملحق (6): جداول معاملات إرتباط بيرسون.....199

ملحق (7) تسهيل مهمة موجه إلى مديريات تربية الخليل.....203

فهرس الجداول

جدول رقم (1.3): خصائص عينة الدراسة الشخصية والديمغرافية..... 119

جدول رقم (2.3): معامل الثبات لأداة المهارات الاجتماعية..... 121

جدول رقم (3.3): معاملات الثبات لأداة مهارات التعبير..... 121

جدول رقم (4.3): مفتاح التصحيح المحول من خماسي إلى ثلاثي..... 124

جدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة المتعلقة بدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي

غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين مرتبة
تنازلياً..... 125

الجدول رقم (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير التخصص..... 127

الجدول رقم (3.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير
التخصص..... 128

الجدول رقم (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي..... ..129

الجدول رقم (5.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر

ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل

العلمي..... 130

الجدول رقم (6.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير سنوات الخبرة.....131

الجدول رقم (7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات

الخبرة..... 131

الجدول رقم (8.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير نوع المدرسة.....132

الجدول رقم (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر

ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير نوع

المدرسة..... 133

جدول رقم (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمجالات الدراسة التي تقيس دور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها

فيفلسطين..... 134

جدول رقم (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة المتعلقة بدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها

فيفلسطين..... 135

جدول رقم (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة المتعلقة بدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في

فلسطين..... 136

الجدول رقم (13.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير

التخصص..... .....138....

الجدول رقم (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير
التخصص..... 139

الجدول رقم (15.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير المؤهل
العلمي..... 141

الجدول رقم (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل
العلمي..... 142

الجدول رقم (17.4): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية عند مجالي الدرجة الكلية لمهارات التعبير ومهارات التعبير الكتابي حسب متغير المؤهل
العلمي..... 143

الجدول رقم (18.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير سنوات الخبرة..... .....
144

الجدول رقم (19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات
الخبرة..... 145

الجدول رقم (20.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين حسب متغير نوع المدرسة..... .....
147

الجدول رقم (21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي غرف المصادر ومعلماتها لدور البطاقات التعليمية في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها

في فلسطين تعزى لمتغير نوع

المدرسة..... 148

فهرس الموضوعات

إقرار ..... أ

الشكر والتقدير..... ب

الملخص..... ت

الفصل الأول..... 1

1.1المقدمة..... 1

2.1 مشكلة الدراسة..... 3

3.1 أسئلة الدراسة..... 4
4.1 فرضيات الدراسة..... 4
5.1 أهمية الدراسة..... 6
6.1 أهداف الدراسة..... 7
7.1 حدود الدراسة..... 8
8.1 محددات الدراسة..... 8
9.1 مصطلحات الدراسة..... 8
الفصل الثاني..... 12
1.2 الإطار النظري..... 12
1.1.2 المقدمة..... 12
2.1.2 البطاقات التعليمية..... 12
3.1.2 المهارات الاجتماعية..... 17
4.1.2 مهارات التعبير..... 30
5.1.2 طلبة صعوبات التعلم..... 48
6.1.2 معلمو غرف المصادر ومعلماتها..... 90
2.2 الدراسات السابقة..... 97
1.2.2 دراسات تناولت البطاقات التعليمية..... 97
2.2.2 دراسات تناولت المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم..... 101
3.2.2 دراسات تناولت مهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم..... 106
4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة..... 114
الفصل الثالث..... 118
1.3المقدمة..... 118
2.3 منهج الدراسة..... 118

3.3 مجتمع الدراسة..... 118
4.3 عينة الدراسة..... 118
5.3 أداتا الدراسة..... 120
6.3 صدق أداتي الدراسة..... 120
7.3 ثبات أداتي الدراسة..... 121
8.3 إجراءات الدراسة..... 121
9.3 متغيرات الدراسة..... 122
10.3 المعالجة الإحصائية..... 122
11.3 مفتاح التصحيح..... 123
الفصل الرابع..... 125
1.4 نتائج أسئلة الدراسة..... 125
الفصل الخامس..... 150
1.5 نتائج الدراسة..... 150
2.5 التوصيات..... 158
المصادر والمراجع..... 159
الملاحق..... 179
فهرس الملاحق..... 205
فهرس الجداول..... 206
فهرس الموضوعات 211