مدى معرفـة معلمي التربية الخاصة بصعوبـات التعلم غير اللفظية وأثر برنامج تدريبي فى تنميتها

إعداد

د/ عبد الهادي عيسى عبد الله حيمور
جامعة الملك عبدالعزيز– قسم التربية الخاصة

الملخص

تكونـت الدراسـة الحاليـة مـن شقين، الأول أول مسحـي، والثاني تجريبي. وقد هدفـت الدراسة الحاليـة في مرحلتها الأولى المسحيـة إلى الكشف عن تقديرات معلمـي التربية الخاصـة إضافـة إلى معرفتهم الحقيقية باضطـراب صعوبات التعلم غير اللفظية، والكشف فيما إذا كان لكل من متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) أثرا ذو دلالة إحصائية في مستوى تلك المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء اداتين مسحيتين، هما: ١- مقياس تقدير رباعي حول تقديـرات معلمي التربية الخاصـة لمعرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية، ٢- اختبـار تحصيلي يقيس مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غـير اللفظيـة. وقد تكونـت عينـة الدراسة المسحية مـن (١١٦) معلمـا ومعلمة تربيـة خاصـة. كما هدفت الدراسة في مرحلتها الثانية إلى اختبار أثر البرنامج التدريبـي المقـترح مـن قبل الباحـث في تنمية مستـوى معرفة معلمـي التربية الخاصـة بصعوبـات التعلم غير اللفظية، حيث تكونت عينة الدراسة التجريبية مـن (٤٠) معلمـا ومعلمـة، تم تقسيمهـم بالتساوي إلى مجموعتـين (تجريبية وضابطـة). وقـد نتائـج الدراسـة إلى أن تقديـرات المعلمـين لمستـوى معرفتهـم بصعوبـات التعلـم غـير اللفظيـة كانت متدنيـة بشكل ملحـوظ، إضافـة إلى أن المستوى الحقيقي لمعرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية كان متدنيـا وبشكل ملحوظ كذلك، وقد أشارت النتائج المسحية كذلك إلى عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية في مستـوى معرفة معلمـي التربية الخاصة بصعوبـات التعلـم غير اللفظية يعـود إلى كل من متغيـري (الجنس والخبرة)،

في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية يعود إلى متغير (المؤهل العلمي) لصالح المعلمين الذين يحملون درجة ما فوق البكالوريوس. أما بالنسبة للشق التجريبي من الدراسة ، فقد أشارت النتائج إلى الأثر الدال للبرنامج التدريبي في تنمية معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية. وقد اوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول هذه الفئة من الطلبة ومساعدة المعلمين في الكشف عنهم وتقديم الخدمات التي تتوافق مع حاجاتهم.

الكلمات المفتاحية :- صعوبات التعلم غير اللفظية، معلمو التربية الخاصة.

المقدمة

قبل عام (١٩٧٠) كان ينظر إلى صعوبات التعلم بشكل عام بوصفها كياناً متجانساً، حيث اعتمدت المنهجية التقليدية في دراسة صعوبات التعلم على مقارنة أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة مع نظرائهم من الأطفال العاديين الذين لا يعانون من تلك الصعوبات. ومن المسلم به عموما بين الخبراء أن صعوبات التعلم غير اللفظية التي قام كل من (Jounson & Mykelbust, 1967) بتوثيقها لأول مرة، هي صعوبات تعلم غير متعلقة بالقدرة على القراءة. وهي ما اطلق عليه لاحقا اسم (صعوبات التعلم غير اللفظية). ففي كتابهما (صعوبات التعلم : المبادئ والممارسات التعليمية)، قام كل من كل من جونسون ومايكل بست (١٩٦٧) بوصف الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية على أنه طفل يعاني من قصور في الإدراك الاجتماعي. ولاحقا عرف مايكل بست (١٩٧٥) الإدراك الاجتماعي باعتباره (قدرة الطفل على فهم على فهم بيئته الاجتماعية من خلال منظوره الشخصي)، وقد أوضح الباحث ذلك في أن المشكلة الأخطر لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من أشكال متعددة من القصور في الإدراك الاجتماعي تكمن في أنه يعوق عملية التطور والقدرة على اكتساب المعنى أو بناء الخبرات الداخلية .(Mykelbust, 1975)

يفترض الباحثون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من اضطرابات في نصف الكرة الأيمن من الدماغ. فالقدرات اللفظية لدى هؤلاء

الأطفال قد تفوق القدرات اللفظية لدى أقرانهم، إلا انهم غير قادرين على فهم أهمية الزمان والمكان والحجم والاتجاه. كذلك لدى هؤلاء الأطفال صعوبات في المهمات غير اللفظية البسيطة مثل تقدير الطفل لبعده عن السيارات أثناء تحركها، أو قدرته على التوجه المكاني المناسب لتعليق سترته على علاقة الملابس. وقد أكد كل من جونسون ومايكل بست (١٩٦٧) على أن صعوبات التعلم غير اللفظية قد تشمل أبعادا من العلاقات الشخصية المتداخلة، وإدراك الطفل لذاته إضافة لإدراكه للآخرين، والتي يمكن تسميتها مجتمعة بمصطلح (الوعي الاجتماعي). فقد يفشل هؤلاء الأطفال في فهم مقاصد أفعال الآخرين، أو حتى التظاهر بفهمها وتوقعها. هم كذلك غير قادرين على فهم ما تعنيه الإيماءات أو تعابير الوجه الصادرة عن أقرانهم أثناء اللعب والتواصل معهم .(Jounson & Mykelbust, 1967)

تمثلت أولى محاولات التعرف على صعوبات التعلم غير اللفظية بالدراسات الأولية التي قام بها كل من (Jounson & Mykelbust, 1967) وذلك باعتبارها مظاهر لأصناف معينة من صعوبات التعلم، حيث قام (Mykelbust, 1975) بالإشارة إلى مفهوم صعوبات التعلم غير اللفظية على أنها مفهوم ما زال خاضعا لعملية التطوير. وقد أشار إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يتشابهون في بعض الخصائص ويختلفون في خصائص أخرى. وأكد على أهمية الكشف عن الفروقات الفردية بين هؤلاء الطلبة. وأشار كذلك إلى أن الضعف الذي لديهم لا يكمن أساسا في عملية الإدراك الحسي في حد ذاتها، بل يكمن في كل من عمليات التصور، والذاكرة، إضافة إلى الضعف في تخزين الذاكرة أكثر مما هو عليه الحال في استدعائها.

حاول العديد من العلماء خلال الفترة ما بين (١٩٧٨-٢٠٠٠) اجراء العديد من البحوث المتواصلة والمعمقة من اجل وضع أول تعريف شامل للخصائص الإكلينيكية لمتلازمة صعوبات التعلم غير اللفظية. وقد تمثلت أهم تلك المحاولات من خلال الدراسة التي قام بها كل من (Harnadek & Rourke, 1994) في محاولة لتحديد خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية كالتالي:

١. قصور في الإدراك اللمسي في كلا جانبي الجسم.
٢. قصور في الإدراك الحسي الحركي في كلا جانبي الجسم.
٣. قصور واضح في القدرات الخاصة بالتعامل المنظم مع المكان أو الحيز (الفراغ).
٤. جوانب قصور واضحة في كل من مجالات (حل المشكلات غير اللفظية، وبناء المفاهيم، واختبار الفرضيات، وإمكانية الاستفادة من إيجابيات وسلبيات التغذية الراجعة للمعلومات التي يحصل عليها من مواجهته للمواقف الجديدة).
٥. جوانب قصور واضحة في إدراك علاقات السبب والنتيجة.
٦. إمكانيات تطورية عالية في اكتساب المعلومات اللفظية وما يتضمنه ذلك من مهارات ذاكرة لفظية متطورة إلى حد كبير.
٧. صعوبة كبيرة في التكيف مع المواقف الجديدة والمعقدة، واعتماد كبير على السلوكات الروتينية.
٨. جوانب قصور واضحة في مهارات الحساب مقارنة بمهاراتهم العالية في القراءة.
٩. تناقض كبير في لغتهم التي تتصف بالتكرار، والنمطية، وعشوائية الترتيب.
١٠. جوانب قصور كبيرة في الإدراك الاجتماعي، وتقدير المواقف الاجتماعية، ومهارات التواصل أو التفاعل الاجتماعي، حيث يؤدي ذلك كله إلى ميول واضحة للانسحاب الاجتماعي والعزلة مع تقدمهم في العمر.

وقد أشار (Rourke, 2000) إلى أن كلا من اضطرابات الإدراك السمعي والبصري واللمسي، إضافة إلى صعوبات التناسق والتآزر الحركي بوصفها جوانب قصور أساسية في التطور النمائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. وفيما يلي مناقشة لهذه الاضطرابات، وأهم الدراسات التي أشارت إليها كالتالي:

١ـ الإدراك اللمسي

يمكن وصف عالم الأطفال في السنوات الأولى من عمرهم بأنه عملية بحث واستكشاف للأشياء المادية المحيطة بهم من خلال حاستي اللمس والتذوق. فالمعرفة المكتسبة من خلال الاتصال المباشر بالأشياء وخاصة في المراحل العمرية المبكرة من التطور والنمو، يعتقد الباحثون أنها ضرورية لحدوث التطور الذهني الطبيعي لدى الأطفال. ولكن في حالة الأطفال ذوب صعوبات التعلم غير اللفظية، وخلال المراحل المبكرة من تطورهم النمائي، فإن الاستكشاف الجسدي لأي نوع من الأشياء المحيطة بهم يعد قليلا، حتى بالنسبة للأشياء التي هي في متناول أيديهم ويمكنهم استكشافها من خلال حاستي البصر واللمس .(Rourke, 1995a)

إن العجز الأساسي الواضح في مهارات الإدراك الحسي اللمسي لدى هؤلاء الأطفال، يعتقد أنه يلعب دورا أساسيا في المظاهر والأعراض اللاحقة لديهم والمتمثلة في ضعف مهارة حل المشكلات، وتكوين المفاهيم حول الأشياء وما يتصل بها من ضعف في القدرات الإدراكية (Casey & Rourke, 2002). فقد وجد كل من (Harnadek & Rourke, 1994) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يظهر لديهم ضعف في الإحساس في بالمؤثرات اللمسية والإدراكية في جانبي الجسم، والتي غالبا ما يتم تمييزها في الجانب الأيسر من الجسم. فمظاهر العجز في المهارات اللمسية البسيطة قد تصبح اقل وضوحا مع تقدم العمر. لكن التعامل مع المدخلات الحسية المعقدة، قد تميل إلى الاستمرار مع تقدم العمر. وهنا يلاحظ أن قدرات الأفراد على إدراك المثيرات اللمسية مثل الشكل، واللون، والوزن، والملمس، تتحد معا لتشكل الإدراك لشيء واحد ككل مثل (القلم أو العملة النقدية) حتى يتم التعرف عليها من خلال الشعور بها. وعليه فإنه إذا حصل ضرر لهذا المجال، فإن ذلك حتما سيؤدي إلى محدودية قدرة الفرد على التعرف على الأشياء من خلال لمسها، على الرغم من قدرته على التعرف عليها من خلال شكلها، وهذا ما يطلق عليه "عمه الأشياء" (Asterogenosis). وقد يعاني الطفل من صعوبة التعرف على الحروف أو الأرقام التي يرسمها الفاحص على يد الطفل، وهذا ما يعرف ب (Dysgraphaesthesia).

٢ـ ضعف الإدراك الاجتماعي

تعد الصورة الذاتية أو تصور الفرد الذاتي لنفسه، بما في ذلك صورة الجسم، والعلاقات الشخصية مع الآخرين جوانبا لها دور كبير في بناء الخبرات غير اللفظية لدى الأفراد. هذه الجوانب تعاني غالبا من القصور لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. فمظاهر العجز في الإدراك الاجتماعي لديهم تبدو من خلال العجز في إدراك الجانب الاجتماعي ككل، والعجز في تصور الفرد لنفسه وعلاقتها بسلوك الأفراد الآخرين، وكذلك للأحداث والظروف التي تتضمنها سلوكات الآخرين. هؤلاء الأطفال لا يدركون العلاقات ضمن الخبرات غير اللفظية ما لم يتم تعليمهم إياها بشكل لفظي مناسب، فهم لا يستطيعون تفسير سلوكات الآخرين من خلال الملاحظة. وهذا بدوره يؤدي إلى الفشل في إدراك معاني تعبيرات الوجه، والأفعال، والإيماءات الصادرة عن الأفراد الآخرين (Johnson & Myklebust, 1967).

٣ـ العرضة للحوادث والإصابات

نظرا إلى أوجه القصور الجسدية الحسية لدى العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، فانهم يفشلون في إدراك طبيعة المخاطر البيئية من حولهم، مثل حركة السيارات في الشوارع. فهم لا يدركون مواطن الخطر نظرا إلى انهم لا يربطون أفعالهم الآنية بالمخاطر الناجمة عنها مستقبلا. علاوة على ذلك، هم اكثر عرضة للسقوط لضعف قدرتهم على التأرجح أو ركوب الزلاجات أو الدراجات الهوائية وغيرها مقارنة بالقدرات التي هي لدى الأطفال العاديين والذين لديهم تطور نمائي طبيعي في المهارات الجسدية الحسية. وعندما يكبرون في السن، يصبح الأفراد البالغون من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية اكثر عرضة للبقاء في ظل خطر الإصابة نظرا إلى الصعوبات التي يواجهونها في تحقيق المتطلبات النمائية لمرحلتهم العمرية (Rourke, 2006b).

٤ـ الإدراك التنظيمي البصري المكاني

يوصف الأفراد من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بأن لديهم ضعفا في التعرف على التفاصيل أو العلاقات البصرية وتمييزها، إضافة إلى أوجه قصور واضحة لديهم في مهارات التنظيم البصري المكاني. فمهارات التمييز البصري البسيطة، وخاصة تلك المتعلقة بالمواد أو الأدوات التي يمكن التعبير عنها بصورة لفظية عادة ما تكون ضمن المستويات الطبيعية مع تقدم هؤلاء الأطفال في العمر. أما بالنسبة لمهارات التنظيم البصري المكاني، وخاصة إذا ما وقعت ضمن اطر وتجارب جديدة وغير روتينية، فأنها غالبا ما تكون ضعيفة ومتأخرة لديهم، وتتفاقم سوءا مع تقدمهم في العمر(Rourke, 2006a). فقد أظهرت الدراسة التي قام بها(Cornoldi, Rigoni, Tressoldi, & Vio, 1999) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من صعوبات كل من المكونات البصرية والمكانية من ذاكرتهم البصرية العاملة. وان العجز في المكونات المكانية يبدو أنه أشد.

٥ـ مشاكل التخيل البصري

يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من مشاكل في أداء مهمات التخيل البصري. وقد عرف (Thompson, 1997) التخيل البصري على أنه القدرة على تقسيم المشهد البصري الذي يتم رؤيته عقليا إلى أجزاء، ومن ثم إعادة ترتيبها في صورة ذهنية كلية. فالقصور الأساسي لديهم في الإدراك البصري والتخيل البصري يؤدي غالبا إلى مشاكل في مهارات التآزر البصري الحركي، وتشكيل المفاهيم. وفي المقابل تؤدي هذه المشاكل إلى اضطرابات في إصدار الأحكام الاجتماعية التي تستوجب دمج البيانات وتوليد فرضيات معقولة في تعميم علاقات السبب والنتيجة (Rourke, 2006d).

٦ـ ضعف الذاكرة البصرية

توصل كل من (Liddell & Rasmussen, 2005) إلى أن أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية على مقاييس الذاكرة البصرية كان متدنيا

مقارنة بأدائهم على مقاييس الذاكرة اللفظية. وان هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل في تذكر الوجوه. وبشكل أدق، فإن ذاكرتهم الآنية والمباشرة لتذكر الوجوه تعاني من ضعف اكبر مقارنة بقدرتهم على التذكر المتأخر لهذه الوجوه. وهنا افترض الباحثان أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يأخذون وقتا أطول في ترميز الوجوه على شكل ذاكرة في الدماغ، ولكن ما أن يتم ترميز الوجه في الدماغ فانهم يواجهون صعوبة اقل في التعرف على الوجوه من خلال استدعائها من ذاكرتهم طويلة المدى. وهذا بدوره يفيد إلى أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى وقت أطول لتعزيز ذاكرتهم البصرية.

٧ـ الاضطرابات النفسية الاجتماعية

اعتبر (Rourke, 2006d) أن الصعوبات النفسية الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية ما هي إلا تداعيات لمظاهر العجز لديهم في مهارات الإدراك التنظيمي البصري المكاني. فعلى سبيل المثال، يسيء هؤلاء الأفراد تفسير الإشارات الصرية غير اللفظية ضمن السياق الاجتماعي فيما حولهم، وذلك من خلال الوقوف قريبين جدا أو بعيدين جدا عن الأشخاص الآخرين أثناء قيامهم بأشكال متعددة من التفاعل الاجتماعي. وان لديهم صعوبات بالغة في تقدير الإشارات اللفظية من قبل الآخرين (لغة الجسد).

وقد ثبت أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يظهرون أوجه قصور بالغة في الإدراك العاطفي غير اللفظي. فقد توصل كل من (Worling, Humphries & Tannock, 1999) إلى وجود علاقة بين المشاكل في تفسير المحتوى العاطفي الاجتماعي، والقصور البصري المكاني، وذلك عندما حاول الباحثون التوصل إلى أن مجموعة الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية فقط (وليس الأطفال الذين لديهم اضطرابات لفظية كذلك) كانت لديهم صعوبات في الاستدلال العاطفي حول محتوى قصة كانت مرتبطة بمشكلاتهم في الاستدلال اللغوي المكاني. فالأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية كانوا أقل نجاحا من أقرانهم الأطفال ممن يعانون من القصور اللفظي، وذلك في تفسير الجوانب الانفعالية من خلال تعابير الوجه.

٨ـ مشاكل التكيف مع متطلبات الحياة اليومية

ارجع (Rourke, 2006b) السبب في اضطرابات التوجه المكاني لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى الاضطرابات في صورة الذات لديهم. وذلك لان الخلل في صورة الجسد، وعدم القدرة على ربط الفرد لذاته بالعالم الخارجي، سيؤدي بهؤلاء الأطفال إلى التعثر بالأشياء بسهولة، وعدم القدرة على تقدير المسافات، والافتقاد إلى القدرة على مواصلة الطريق بنفس الاتجاه. هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تتبع الاتجاهات بشكل صحيح عند إمساكهم بالقلم والكتابة على الورق، ولا يستطيعون تمييز الاتجاهين، اليمين واليسار، ويلاحظ عليهم في مرحلة ما قبل المدرسة تأخرا في تمييز الجهة الأمامية من الخلفية للقميص الذين يريدون ارتداؤه، ولا يستطيعون ارتداء الأحذية بالاتجاه الصحيح. وهذا بدوره يجعلهم اكثر عرضة للمخاطر الناجمة عن عدم القدرة على تقدير مواطن الخطر في المواقف الحياتية المختلفة.

٩ـ صعوبات في الحساب

لا يعاني جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات في عملية الحساب. فقد أشار (Rourke, 2006c) إلى أن (٦٥٪) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية ممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١٥) عاما، يعانون كذلك من صعوبات معينة في عملية الحساب. في حين أن (٤٠٪) فقط من الطلبة ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية ممن تتراوح أعمارهم بين (٧-٨) سنوات لديهم صعوبات محددة في عملية الحساب.

١٠ ـ صعوبات النفس حركية

إن صعوبات التناسق النفس حركي بين جانبي الجسم تعد احد الخصائص البارزة لصعوبات التعلم غير اللفظية. وهي ملاحظة بشكل اكبر في الجانب الأيسر من الجسم. فباستثناء بعض المهارات التي يتم التدرب عليها بشكل جيد (مثل الكتابة اليدوية) وغيرها من الحركات البسيطة والمتكررة، فإن هذه الصعوبات تميل إلى الزيادة في شدتها مع تقدم العمر، خاصة عندما تكون مهارات متطلبة للقيام بمهارات جديد وغير روتينية (Rourke, 2006a).

١١ ـ مشاكل الحفاظ على توازن الجسم

يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من مشاكل كبيرة في الحفاظ على توازن الجسم، مما يجعل تعلم ركوب الدراجة الهوائية، أو البقاء جالسا على مائدة الطعام أو مقعد الدراسة أمراً صعباً للغاية. فالبقاء في وضعية الجلوس يتطلب تذكير هؤلاء الأطفال لفظيا وحرفيا بتجاربهم السابقة في تحقيق التوازن البدني، ومن ثم إعادة بناء ذاكرتهم بشكل معرفي، وذلك لتحقيق القيام بوضعية التوازن الجسمي. فإذا تم تحويل الانتباه لهذه العملية المعرفية في الحفاظ على توازن الجسم لدى هؤلاء الأطفال، فإنهم قد يتعرضون للسقوط عن المقعد، وفي اغلب الأحيان من ناحية الجانب الأيسر لديهم. وبالتالي هم يفضلون تناول الطعام والقيام بالواجبات المنزلية وهم جالسون على الأرض (Thompson, 1997).

١٢ – الصعوبات النفسية

يشير (Rourke, 2006d) إلى أن ظهور الطفل بمظهر الأخرق حركيا لا يسهل من تفاعلاته الاجتماعية وتكيفه مع متطلبات المواقف الاجتماعية المختلفة بشكل مرن وسلس، وبشكل خاص عند بناء علاقات الصداقة مع أقرانه خلال مرحلة المراهقة والبلوغ. فبسبب سلوكياتهم الغير مناسبة، فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية ينظر اليهم من قبل أقرانهم كأفراد غريبي الأطوار، أو المهملين. وهذا ما سيؤدي إلى استبعادهم من بعض أشكال الأنشطة الجماعية مثل اللعب ضمن الأفرقة الرياضية، وذلك لعدم كفاءتهم وبالتالي رفضهم. ومع تقدمهم في العمر، ومع تفاقم مشاكلهم الانفعالية والاجتماعية، فإن ذلك سيؤدي إلى زيادة احتمالات انسحابهم الاجتماعي وعزلتهم وتعرضهم للاكتئاب.

١٣ – الإدراك السمعي

بعد انقضاء الفترة العمرية المبكرة من حياة الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، والتي غالبا ما تبدو فيها مهارات الإدراك السمعي لديهم أنها متأخرة في تلك الفترة، فإن القدرات الإدراكية السمعية لديهم تصبح متطورة جدا،

ويصبحون اكثر قدرة على الاستفادة من تكرار الأحداث واستقبال المعلومات الروتينية من خلال الأسلوب السمعي في تلقي المعلومات. كذلك فإن الانتباه الانتقائي والمستمر للمواد اللفظية البسيطة والمتكررة، سيؤدي إلى تعزيز الذاكرة اللفظية لديهم لتصبح متطورة بشكل جيد. أن الإدراك الحسي السمعي لديهم يتراوح ما بين المتوسط إلى اعلى من المتوسط خاصة في مهارات التهجئة والقراءة (Rourke, 2006a).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

قام الباحث بإجراء هذه الدراسة عبر مرحلتين: الأولى تم فيها إجراء دراسة مسحية هدفت إلى الكشف عن تقديرات معلمي التربية الخاصة لمعرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية وذلك من خلال تطبيق مقياس تقديرات معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية. وكذلك هدفت هذه الدراسة المسحية إلى الكشف عن مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي حول المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية.

أما المرحلة الثانية فقد تم فيها إجراء دراسة تجريبية من خلال تطبيق البرنامج التدريبي المقترح واختبار أثره في تنمية معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية. وبشكل أدق حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) إلى أي مدى يعتبر معلمو التربية الخاصة أنهم على دراية بمصطلح صعوبات التعلم غير اللفظية؟
٢) إلى أي مدى يعتبر معلمو التربية الخاصة أنهم على دراية بأعراض وخصائص الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم غير لفظية؟
٣) إلى أي مدى يعتقد معلمو التربية الخاصة أنهم قادرون على التعرف على الطفل الذي تظهر لديه أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية؟
٤) ما مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية؟
٥) هل يختلف مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية باختلاف الجنس أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة؟

٦) ما أثر البرنامج التدريبي حول صعوبات التعلم غير اللفظية في تنمية معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية؟

أهمية الدراسة

تقدم الدراسة الحالية بيانات أولية حول معرفة وألفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك نظرا إلى عدم وجود أي بيانات أساسية حول معرفة المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص بمثل هذا النوع من الإعاقات. وكنتيجة للدور الأساسي الذي يلعبه المعلمون في التعرف والكشف المبدئي عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم غير اللفظية بشكل خاص، فمن الضرورة بمكان أن يمتلك هؤلاء المعلمون الحد الأدنى على الأقل من المعلومات المتعلقة بصعوبات التعلم غير اللفظية والخصائص والأعراض التي تميز هذه الفئة من الطلاب. فالتحديد الدقيق لهذا النوع من الصعوبات التعلمية يعود بفوائد جمة لا تقتصر فقط على الطلبة انفسهم، بل تتعدى ذلك إلى أسرهم والمدرسة التي يتلقون تعليمهم فيها. وهذا بدوره سيؤدي بطبيعة الحال إلى إجراء تدخلات تعليمية وتربوية مناسبة تلائم طبيعة الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات

معلمو التربية الخاصة: هم المعلمون الحاصلون على درجة الدبلوم أو البكالوريوس أو الماجستير في تخصص التربية الخاصة والقائمين على تعليم وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

صعوبات التعلم غير اللفظية: وهي عبارة عن متلازمة نفس عصبية تتمثل في عدد من الأعراض ناتجة عن خلل في وظائف الجانب الأيمن من الدماغ، وهو المسؤول عن التعامل مع المعلومات غير اللفظية.

الدراسات السابقة

لقد شكلت الدراسات المبكرة التي قام بها كل من (Rourke, Dietrich, & Young.1973) حجر الأساس في عملية التعرف على صعوبات التعلم غير اللفظية وتصنيفها كنوع مستقل من أنواع صعوبات التعلم. ومنذ ذلك الحين، اصبح هنالك تقدما كبيرا في هذا المجال البحثي. ومن دون شك، استأثر رورك وزملاؤه بالقدر الأكبر من البحث في هذا الميدان. فالدراسات التي قام بها رورك وزملاؤه في هذا الميدان ساهمت إلى حد كبير في تقدمه من خلال الدراسات التجريبية الواسعة التي قاموا بها للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخاصة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. وقد تم التعامل مع صعوبات التعلم غير اللفظية بوصفها اضطراب نفسي عصبي، والتي حاول رورك من خلالها تحديد الخصائص العصبية الإدراكية والسيكولوجية والاجتماعية والتكيفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. هذا النمط من أشكال القدرات والعجز والذي قام رورك حاليا بتصنيفه تحت مسمى (صعوبات التعلم غير اللفظية) هو نفس ما تم التحقق منه مسبقا ضمن أصناف صعوبات التعلم. ففي البحوث الأولية التي أدت إلى وضع تصور أولي لمفهوم صعوبات التعلم غير اللفظية، قام كل من (Ozols & Rourke, 1985) بدراسة هدفت الى الكشف عن مهارات الإدراك الاجتماعي، والتعلم الاجتماعي، والكفاءة الاجتماعية لدى مجموعتين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجموعة الأولى لديها اضطرابات لغوية، وعددها سبعة أطفال، والمجموعة الثانية لديها صعوبات تعلم غير لفظية، وعددها كذلك سبعة أطفال. وقد تمت إجراء مقارنة أداء المجموعتين على أربعة من المقاييس الاجتماعية. وقد أشارت النتائج إلى أن مجموعة الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية كان أداؤهم افضل على المهمات التي تطلبت استجابات غير لفظية، في حين أن مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية كان أداؤهم افضل على المهمات التي تطلبت استجابات لفظية.

وفي الدراسة التي قام بها كل من (Casey & Rourke, 1991) بهدف الكشف عن الأمراض النفس عصبية، الأكاديمية والأكاديمية، للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والذين تم تشخيصهم اعتمادا على معيار التباين بين درجتي الذكاء

اللفظي والأدائي على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال. وبعد ذلك أجريت العديد من الدراسات اللاحقة بهدف تحديد الأبعاد النفس عصبية والانفعالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم المصنفين تبعا لمستويات أدائهم المختلفة على اختبارات القراءة والهجاء والحساب ضمن اختبار (ورات) التحصيلي. ومعا تلك الدراسات أدت إلى التعرف على صعوبات التعلم غير اللفظية، ورسم صورة دقيقة ومحددة لعلاقتها النفس عصبية مع الأنواع الأخرى لصعوبات التعلم (مثل صعوبات القراءة وصعوبات الحساب).

ليس من المستغرب أن يتلقى مجال تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية الكثير من الاهتمام. ونظرا إلى أن العديد من مظاهر هذا الاضطراب تعد غير أكاديمية، فإنها لا تتطلب الكثير من الملاحظة داخل المدرسة ضمن سياق الصعوبات المتعلقة بالأداء الاكاديمي المدرسي. في الواقع، أن تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية مبدئيا يمكن إجراؤه ضمن مرحلة ما قبل المدرسة. وعليه فإن العديد من الدراسات ركزت وبشكل كبير على تحديد خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية، ولعل الدراسات المبكرة التي قام بها رورك وزملاؤه قد ساهمت وبشكل كبير في توضيح تلك الخصائص. وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات.

في الدراسة الأولى التي قام بها كل من (Rourke & Finlayson, 1978)، قام الباحثان بتقسيم (٤٧) طفلا ذو صعوبات تعلم تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٤) عام، إلى ثلاثة مجموعات اعتمادا على أنماط تحصيلهم الاكاديمي. المجموعة الأولى أظهرت مستويات من الصعوبة في القراءة، والتهجئة، والحساب. أما المجموعة الثانية فقد أظهرت مستويات في الحساب اعلى بشكل واضح من مستوياتها في القراءة والتهجئة. أما المجموعة الثالثة فقد اتخذت نمطا معاكسا تماما للمجموعة الثانية، حيث كانت مستويات القراءة والتهجئة لديها اكبر بكثير من مستواها المتدني في الحساب. مع العلم أن كافة المجموعات الثلاث كان أداؤها اقل مما هو متوقع لمن هم في مثل أعمارهم في كافة المجالات. وقد تم مقارنة أداء المجموعات الثلاث على (١٦) مقياس مختلف. وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة الثالثة (ذات المستوى المتدني في الحساب) كان أداؤها

متدني وبشكل ملحوظ على مقاييس مهارات الإدراك البصري ومقاييس مهارات الإدراك المكاني الفراغي. في حين أن أداءها كان افضل على مقاييس المهارات اللفظية ومقاييس الإدراك السمعي.

وفي دراسة ثانية قام كل من (Rourke & Strang, 1978) بمتابعة الدراسة السابقة بهدف التحقق فيما إذا كانت نفس المجموعات السابقة الثلاث لديها اختلاف فيما بينها في الأداء على مقاييس صممت لقياس مهاراتهم الاجتماعية في كل من مجالات (القدرات الحركية، والقدرات النفس حركية، ومهارات الإدراك اللمسي). وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة الثالثة (ذات المستوى المتدني في الحساب) كان أداؤهم متدني وبشكل ملحوظ على المهارات النفس حركية، ومهارات الإدراك اللمسي مقارنة بالمجموعتين الأولى والثانية.

وفي دراسة ثالثة قام كل من (Strang & Rourke, 1983) بالتحقق من قدرات تشكيل المفاهيم، وحل المشكلات غير اللفظية، لدى (٣٠) طفلا بنفس مواصفات الأطفال في الدراستين السابقتين. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد المجموعة الثالثة (ذات المستوى المتدني في الحساب) قد قاموا بارتكاب عدد اكبر من الأخطاء فيما يتعلق باختبارات تشكيل المفاهيم والتي تتضمن اختبار قدرات الطفل على مهارة التلخيص واختبار الفرضيات.

واحدة من القضايا التي أثيرت في سياق البحث في صعوبات التعلم غير اللفظية مسألة إلى أي مدى قد تتغير مظاهر صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأفراد الذين يعانون منها خلال المراحل العمرية المتقدمة؟ وفي محاولة للإجابة على هذا التساؤل قامت (Johnson, 1987) بدراسة الأعراض المختلفة التي تبدو على الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة سن البلوغ. هذه الأعراض لوحظت من قبل كل من الوالدين والاختصاصيين الذين يقومون على رعاية هؤلاء الأطفال. وقد أشارت النتائج إلى أنه في الوقت الذي يلاحظ فيه النمط اللفظي العالي والأدائي المتدني لهؤلاء الأطفال خلال جميع المراحل العمرية، إلا أنه يلاحظ أن صعوبات التعلم غير اللفظية تتغير بتقدم العمر وتنوع الخبرات. ففي مرحلة الطفولة المبكرة، تتخلف مهارات الاستكشاف

والمهارات الحركية للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وراء التطور النمائي اللغوي العالي لديهم. وفي مرحلة السنوات الابتدائية المبكرة يبدأ الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في إساءة تفسير ما يرونه عادة. وغالبا ما يفوتون المغزى من البرامج التلفزيونية التي يشاهدونها، أو المقاطع القرائية التي يقرؤونها. وتتفاقم مشاكلهم الاجتماعية خلال فترة المراهقة وذلك لانهم ببساطة لا يعرفون كيفية اللعب بشكل جيد مع أقرانهم، ولديهم صعوبة في التعرف على الوجوه نتيجة لضعف مهارة الدمج البصري والمكاني لديهم. ومعظمهم بحاجة إلى مساعدة في كل من المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية. وفي مرحلة البلوغ، معظمهم بحاجة إلى المساعدة في أداء العديد من مهارات الحياة اليومية المتطلبة لمن هم في عمرهم، فالنساء ذوات صعوبات التعلم غير اللفظية على سبيل المثال، غالبا ما يواجهن صعوبات جمة في المطبخ وإدارة المهمات المنزلية.

وفي نفس السياق قام كل من (Casey, Rourke, & Picard. 1991) باختبار فيما إذا كان، وإلى أي مدى يحدث هنالك تغييرا في صعوبات التعلم غير اللفظية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة ومرحلة المراهقة المبكرة. وبعد دراسة (٣٠) طفلا من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، توصل الباحثون إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية ومع تقدمهم في العمر يواجهون صعوبات متزايدة في أداء المهمات الجديدة (الغير روتينية) والمعقدة، والمهمات التي تتطلب بذل جهد في حل المشكلات. وان هؤلاء الأطفال قد اظهروا مستوى اعلى من الاضطرابات الاجتماعية الانفعالية مقارنة بالأطفال الأصغر سنا.

لقد تركز البحث في الآونة الأخيرة على التحقق من خصائص وأعراض صعوبات التعلم غير اللفظية، إضافة إلى التوصل إلى معايير تشخيصية لهذا الاضطراب. أما فيما يتعلق بمدى معرفة المعلمين (سواء معلمي التربية العامة أو معلمي التربية الخاصة)، فإن البحث ما زال في بدايته. وبناء على مجهود الباحث في البحث عن دراسات تطرقت إلى معرفة المعلمين بهذا الاضطراب، سواء الدراسات العربية أو الأجنبية، فلم يجد الباحث أي دراسة عربية تطرقت

إلى هذا الموضوع، فالدراسة العربية الوحيدة في مجال صعوبات التعلم غير اللفظية، كانت ممثلة بورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم والمقام في (الرياض- المملكة العربية السعودية) بعنوان (صعوبات التعلم غير اللفظية)، والتي قام بإعدادها (باحشوان، ٢٠٠٥) بهدف تقديم تعريف عام لصعوبات التعلم غير اللفظية، واهم مظاهرها، وتشخيصها، واستراتيجيات العلاج في المدرسة والمنزل. ولم تتطرق هذه الورقة البحثية إلى معرفة المعلمين، سواء كانوا معلمي تربية عامة أو تربية خاصة بهذا الاضطراب.

أما فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية، فلم يجد الباحث إلا دراسة واحدة تطرقت بشكل مباشر إلى مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم غير اللفظية، قام بها (Wright, 2008)بهدف الكشف عن مدى معرفة المعلمين (سواء كانوا معلمي تربية خاصة أو معلمي تربية عامة) في منطقة (Delawere) بصعوبات التعلم غير اللفظية. وقد تألفت عينة الدراسة من (١٤٢) معلما ومعلمة يعملون ضمن ثلاثة مدارس في منطقة (Delawere). وقد استخدم الباحث استبانات تقيس تقرير المعلمين لمستوى معرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية، إضافة إلى اختبار يقيس معرفتهم الحقيقية بصعوبات التعلم غير اللفظية، إضافة إلى برنامج تدريبي قام الباحث باختبار أثره في تنمية معرفة المعلمين بصعوبات التعلم غير اللفظية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لمعرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية، وأعراضها، وقدرتهم على إحالة الطلبة الذين بمكن أن تظهر لديهم أعراض الإصابة بصعوبات التعلم غير اللفظية، جميعها كانت متدنية. كذلك أشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة المعلمين الحقيقية بصعوبات التعلم غير اللفظية والتي تم الكشف عنها من خلال اختبار المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية الذي قام الباحث بإعداده كانت بمجملها متدنية جدا، وأنه لا يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين على هذا الاختبار بناء على كل من متغيرات (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي). وأشارت النتائج كذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بإعداده في تنمية معرفة المعلمين بصعوبات التعلم غير اللفظية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١هـ في مدينة الباحة موزعين على حوالي (٣٠) مدرسة، وذلك بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي١٤٣١/١٤٣٢هـ.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بحسب أغراض الدراسة على مرحلتين، ففي المرحلة الأولى تم اختيار عينة الدراسة المسحية، حيث تألفت من (١٦٠) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، روعي في اختيارها تمثيلها لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة المسحية (الاختبار التحصيلي) بطريقة عشوائية على (٣٠) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة وذلك لغايات التحقق من ثبات أداة الدراسة، وقد استبعدت هذه العينة لاحقا من عينة الدراسة. ثم وزعت الأداة على باقي أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم بعد الاستبعاد (١٣٠)، إذ بلغت عدد أدوات الدراسة المستردة منهم (١٢٥) أداة استبعد منها (٩) أدوات لعدمٍ استيفائها كامل البيانات، ليصبح العدد النهائي للمعلمين المشاركين في عينة الدراسة المسحية (١١٦) معلما ومعلمة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير ومستوياته		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٦٨	٥٨,٦٪
	إناث	٤٨	٤١,٤٪
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	١٣	١١,٢٪
	بكالوريوس	٩٢	٧٩,٣٪
	ما فوق البكالوريوس	١١	٩,٥٪
عدد سنوات الخبرة	٣ سنوات فما دون	٥٤	٤٦,٦٪
	من (٤-٦) سنوات	٢٤	٢١,٧٪
	من (٧-٩) سنوات	١٨	١٥,٥٪
	١٠ سنوات فما فوق	٢٠	١٧,٢٪
المجموع الكلي للعينة		١١٦	١٠٠٪

كما تم اختيار عينة مكونة من (٤٠) معلما ومعلمة لتحقيق أغراض الدراسة التجريبية، تم توزيعها على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) بواقع (٢٠) معلما ومعلمة لكل مجموعة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والتعرف على مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية، وكذلك دراسة أثر البرنامج التدريبي على مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

١) مقياس تقدير رباعي مكون من جزأين: الأول يتكون من ثلاثة أسئلة حول البيانات الديموغرافية للأفراد المشاركين بالدراسة ويتضمن (أ) الجنس (ب) المؤهل العلمي، (ج) عدد سنوات الخبرة. أما الجزء الثاني فيتكون من ثلاثة أسئلة تقيس تقديرات معلمي التربية الخاصة لمستوى معرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية، والجدول رقم (٤) يبين تلك الأسئلة.

٢) اختبار تحصيلي يقيس مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية، وقد تم بناؤه من خلال مراجعة الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة وكذلك من خلال خبرة الباحث في موضوع صعوبات التعلم، حيث أنه أستاذ جامعي سبق له أن درس عدد من المساقات المرتبطة بموضوع الدراسة. وقد تألف الاختبار في صورته النهائية من عشرين سؤالا، من نوع العبارات التي يتم الإجابة عليها بإحدى الخيارين (صواب أو خطأ).

وقد تم استخراج الدرجات بعد تطبيق الاختبار التحصيلي وذلك من خلال إعطاء درجة لكل فقرة، وذلك من خلال إعطاء الإجابة الصحيحة (درجة واحدة)، والإجابة الخاطئة (صفر) درجة. وقد تم استخراج الدرجة الكلية لكل مفحوص عن طريق جمع الدرجات المتحققة للمفحوص على جميع درجات الاختبار التحصيلي. وعليه فإن اعلى درجة ممكنة على الاختبار هي (٢٠) درجة (تعكس المعرفة بصورتها القصوى) وأدنى درجة هي (صفر)، وتلك الدرجة (تعكس المعرفة في صورتها الدنيا).

وقد تم التوصل إلى دلالات صدق المحتوى للاختبار التحصيلي من خلال عرض الصورة الأولية من الاختبار التحصيلي على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في موضوع صعوبات التعلم وذلك من أجل التحقق من مدى ملائمة محتواه وإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وقد زادت نسبة الاتفاق على ملائمة جميع فقرات الاختبار من قبل المحكمين على (٨٥٪).أما بالنسبة لثبات الاختبار التحصيلي فقد تم استخراج دلالاته من خلال طريقة الإعادة. حيث طبق الاختبار على عينة مؤلفة من (٣٠) معلم ومعلمة تم استبعادهم من عينة الدراسة لاحقا، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة بعد شهرين، حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٨٢٪).

٣) برنامج تدريبي يتضمن معلومات أساسية حول مفهوم صعوبات التعلم غير اللفظية ومظاهرها، وعلى وجه التحديد تضمن البرنامج التدريبي العناصر الأساسية التالية:

- تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية.
- مظاهر صعوبات التعلم غير اللفظية.
- أسباب صعوبات التعلم غير اللفظية.
- نسبة انتشار صعوبات التعلم غير اللفظية.
- تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية في المدرسة.
- استراتيجيات علاج صعوبات التعلم غير اللفظية في المدرسة والمنزل.

إجراءات التطبيق

بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة بصورتها النهائية، تم إعداد رسالة أرفقت بأدوات الدراسة توضح الغرض من الدراسة وهدفها، وتوضح كيفية الإجابة على كل أداة. وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي الذي يقيس مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية بصورته النهائية على جميع أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (١١٦) معلما ومعلمة، يتواجدون في مدينة الباحة، وذلك بغرض تحقيق هدف الدراسة المسحية، حيث استغرق التطبيق حوالي شهرين تقريبا.

كما تم اختيار عينة مكونة من (٤٠) معلما ومعلمة، تم توزيعها على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (٢٠) معلما ومعلمة لكل مجموعة، موزعين تبعا لمتغيرات الدراسة، وذلك تحقيقا لأهداف الدراسة التجريبية. حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي الذي يقيس مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية ومقياس تقديرات المعلمين لمدى معرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي، وكذلك بعد الانتهاء من تطبيقه. وقد استغرقت مدة تطبيق البرنامج التدريبي شهرين تقريبا بواقع خمس جلسات تدريبية. وفي النهاية تم تفريغ البيانات واستخراج النتائج بعد عمل التحليلات الإحصائية المناسبة.

منهجية البحث

تتضمن الدراسة الحالية منهجين من مناهج البحث وذلك لتحقيق أهداف الدراسة. للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة الهادفة إلى تحديد تقديرات معلمي التربية الخاصة لمعرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق مقياس تقديرات المعلمين للمعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية.

وكذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤال الربع للدراسة الهادف إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي حول المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية، حيث كانت المتغيرات المستقلة كما يلي: الجنس، وله مستويان (ذكر/أنثى)، والمؤهل العلمي، وله ثلاث مستويات (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس)، وعدد سنوات الخبرة، وله أربع مستويات (٣سنوات فما دون، من (٤-٦) سنوات، من (٧-٩) سنوات، ١٠ سنوات فما فوق). أما المتغير التابع فيمثل مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية، ممثلا بالدرجة المحققة على الاختبار التحصيلي الذي يقيس تلك المعرفة.

أما المنهج الثاني المستخدم في هذه الدراسة، فهو المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة التجريبية غير المتكافئة، وذلك للإجابة عن السؤالين الخامس والسادس للدراسة. حيث تم اختيار مجموعتين من معلمي التربية الخاصة، إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة. وقد خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لذلك البرنامج. وقد خضعت كلا المجموعتين للاختبارات القبلية والبعدية، وكانت المتغيرات كما يلي:

أ- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.
ب- المتغير التابع: درجات الأفراد على الاختبار التحصيلي.

ويمكن التعبير عن تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة كما يلي:

المجموعة التجريبية O X O
المجموعة الضابطة O O

حيث أن O تعني القياس أو الاختبار
X تعني التدريب أو المعالجة

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة، فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية المناظرة لها لكل سؤال. وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الجنس. كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) متبوعا باختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروقات تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وللإجابة عن السؤالين الخامس والسادس للدراسة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة للأداء على الاختبار التحصيلي. ومن ثم تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي للمجموعتين.

نتائج الدراسة

للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية المناظرة لها لكل خيار من خيارات الإجابة على كل سؤال على حدة. والجدول رقم (٢) يبين ذلك

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية المناظرة لها لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة

أسئلة الدراسة	خيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
السؤال الأول: كيف تقدر مستوى معرفتك بمصطلح صعوبات التعلم غير اللفظية؟	- لم أسمع به مطلقا	٤٩	٤٢,٢٪
	- سمعت به ولكن معرفتي به تكاد تكون معدومة.	٣٨	٣٢,٨٪
	- لدي معرفة متوسطة بهذا المصطلح	١٨	١٥,٥٪
	- معرفتي بهذا المصطلح شاملة ودقيقة	١١	٩,٥٪
السؤال الثاني: كيف تقدر مستوى معرفتك بأهم الأعراض أو المؤشرات المحتملة لمعاناة الأطفال من صعوبات التعلم غير اللفظية؟	- لا اعرف مطلقا	٥٨	٥٠,٥٪
	- معرفتي بها قليلة	٣٨	٣٢,٨٪
	- معرفتي بها متوسطة	٩	٧,٨٪
	- معرفتي بها شاملة ودقيقة	١١	٩,٥٪
السؤال الثالث: كيف تقدر إمكانيتك على التعرف على الطفل الذي تظهر لديه أعراض الإصابة بصعوبات التعلم غير اللفظية؟	- لا اعرف مطلقا	٦٠	٥١,٧٪
	- لدي معرفة بسيطة بصعوبات التعلم غير اللفظية ولكنها لا تمكنني من التعرف على الطلبة الذين يعانون منها	٣٤	٢٩,٣٪
	- لدي معرفة متوسطة بصعوبات التعلم غير اللفظية، وقد أكون قادرا على التعرف على الطلبة الذين يعانون منها.	١٢	١٠,٣٪
	- لدي معرفة شاملة ودقيقة بصعوبات التعلم غير اللفظية، ولدى القدرة على تحديد الأطفال الذين يعانون منها	١٠	٨,٦٪

فيما يتعلق بالسؤال الأول للدراسة حول تقدير معلمي التربية الخاصة لمعرفتهم بمصطلح صعوبات التعلم غير اللفظية، نلاحظ من الجدول رقم

(٢) أن (٣٩٪) من معلمي التربية الخاصة لم يسمعوا مطلقا بهذا المصطلح، وان (٢٧,٦٪) منهم سمعوا به ولكن معرفتهم به تكاد تكود معدومة، وان (٢٠,٧٪) يعتبرون أن معرفتهم بهذا المصطلح هي متوسطة، في حين أن فقط (١٢,٧٪) من معلمي التربية الخاصة يجدون أن معرفتهم بهذا المصطلح هي معرفة دقيقة وشاملة. وهذا يقودنا إلى نتيجة أن غالبية معلمي التربية الخاصة يعتبرون من وجهة نظرهم أن معرفتهم بمصطلح صعوبات التعلم غير اللفظية هي ضعيفة.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني للدراسة حول تقدير معلمي التربية الخاصة لمستوى معرفتهم بأهم الأعراض أو المؤشرات المحتملة لمعاناة الأطفال من صعوبات التعلم غير اللفظية، نلاحظ من الجدول رقم (٢) أن (٤٤,٨٪) من هؤلاء المعلمين لا يعرفون مطلقا هذه الأعراض أو المؤشرات، في حين أن (٣١٪) منهم أشاروا إلى أن معرفتهم بهذه الأعراض والمؤشرات تكاد تكون قليلة، وان (١٥,٥٪) منهم يعتبرون أن معرفتهم بتلك الأعراض هي متوسطة، وانه فقط (٨,٧٪) من معلمي التربية الخاصة يجدون أن معرفتهم بأعراض ومؤشرات صعوبات التعلم غير اللفظية هي شاملة ودقيقة. وهذا يقود إلى نتيجة أن الغالبية العظمى لمعلمي التربية الخاصة ليس لديهم معرفة بالأعراض أو المؤشرات المحتملة لمعاناة الأطفال من صعوبات التعلم غير اللفظية.

أما بالنسبة للسؤال الثالث للدراسة حول تقدير معلمي التربية الخاصة لإمكانيتهم على التعرف على وتحديد الطفل الذي تظهر لديه أعراض الإصابة بصعوبات التعلم غير اللفظية، فقد عبر (٤٨,٣٪) منهم إلى عدم إمكانيتهم على تحديد الطفل الذي تظهر لديه تلك الأعراض، وان (٣٢,٧٪) منهم أشاروا إلى أن لديهم معرفة بسيطة بصعوبات التعلم غير اللفظية، ولكن تلك المعرفة لا تمكنهم من التعرف على الطلبة الذين يعانون منها، في حين أن (١٤,٦٪) من هؤلاء المعلمين قد أشاروا إلى لديهم معرفة متوسطة بصعوبات التعلم غير اللفظية، وانهم قد يكونوا قادرين على التعرف على الطلبة الذين يعانون منها، في حين أن (٤,٤٪) يجدون أن لديهم معرفة شاملة ودقيقة بصعوبات التعلم غير اللفظية، وان لديهم القدرة على تحديد الأطفال الذين يعانون منها.

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والمتمثل في تحديد مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية، فقد تم استخراج التكرارات لعدد الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح والنسب المئوية المناظرة لها لكل فقرة من فقرات اختبار معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

جدول رقم (٣)

التكرارات لعدد الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح والنسب المئوية المناظرة لها لكل فقرة من فقرات اختبار المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	التكرارات	النسبة المئوية
١٠	يستطيعون حفظ العديد من الحقائق مما قد يجعلهم يبدون افضل من أقرانهم.	٩٤	٨١
٦	لديهم صعوبات في الانتباه للمثيرات السمعية واللفظية.	٩١	٧٨,٤
٤	لديهم قدرة واضحة في تقدير المسافات بيتهم وبين الآخرين.	٨٨	٧٥,٩
١٦	لديهم قدرة على تجميع أجزاء قصة ما معا وجعلها تبدو مفهومة.	٦٠	٥١,٧
٥	الذاكرة السمعية واللفظية لديهم ممتازة.	٥٧	٤٩,١
٨	يظهر لديهم ضعفا واضحا في الإدراك الحسي.	٥٦	٤٨,٣
١١	لديهم صعوبات في فهم الانفعالات غير اللفظية مثل تعابير الوجه.	٥٦	٤٨,٣
١٨	يظهرون اعتمادا زائدا على السلوك المألوف.	٤٨	٤١,٤
٧	لديهم صعوبات واضحة في حل المشكلات و تكوين المفاهيم غير اللفظية.	٤٦	٣٩,٧
١٢	لديهم قدرة عالية على التعميم.	٤٤	٣٧,٩
١٧	يجدون صعوبات في التأقلم مع المهام أو الأوضاع الجديدة.	٤٤	٣٧,٩
٢٠	صعوبات التعلم غير اللفظية هي اضطراب في المعالجة السمعية تتسم بصعوبة في استيعاب المفاهيم اللفظية المعقدة والمجردة.	٤٣	٣٧,١
١٩	تنتج صعوبات التعلم غير اللفظية عن اضطراب في الجانب الأيسر من الدماغ.	٤٣	٣٧,١
١٣	يجدون سهولة في التعامل مع المفاهيم الرياضية والعمليات الحسابية.	٤٣	٣٧,١
٩	يتقنون العديد من الكلمات في فترة عمرية مبكرة.	٤٣	٣٧,١
١٤	لديهم مشاكل في عملية الطرح.	٤١	٣٥,٣
١٥	لديهم مشاكل في تصور مشكلة ما وإيجاد حل لها.	٣٩	٣٣,٦
١	يعانون من ضعف في القدرات الخاصة بالتعامل المنظم مع الفراغ أو المكان.	٣٨	٣٢,٨
٢	يصعب عليهم أداء المهارات الحركية البسيطة.	٣٧	٣١,٩
٣	يظهر لديهم صعوبات في التناسق والتآزر الحركي خاصة فيما يتعلق بالحركات المعقدة أو المهارات الحركية الجديدة.	٣٧	٣١,٩

نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن نسب النجاح على الفقرات الواردة في اختبار المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية تراوحت ما بين (٨١٪) للفقرة رقم (١٠) « يستطيعون حفظ العديد من الحقائق مما قد يجعلهم يبدون افضل من أقرانهم»، و(٣١,٩٪) للفقرة رقم (٣) « يظهر لديهم صعوبات في التناسق والتآزر الحركي خاصة فيما يتعلق بالحركات المعقدة أو المهارات الحركية الجديدة»، كما يلاحظ أن (١٦) فقرة كانت نسبة النجاح فيها تقل عن (٥٠٪) في حين أن (٤) فقرات فقط كانت نسبة النجاح فيها تزيد عن (٥٠٪). الأمر الذي يعكس مستوى متدني من المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية لدى معلمي التربية الخاصة.

وللإجابة على السؤال الخامس للدراسة «هل يختلف مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية باختلاف الجنس أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة»، تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات على جميع فقرات اختبار المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك للعينة ككل تبعا لمتغيرات الدراسة المسحية (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات لفراد العينة ككل على جميع فقرات الاختبار التحصيلي للمعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية تبعا لمتغيرات الدراسة المسحية

المتغير ومستوياته		المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	٨,٩٧١	٢,١٧٩
	إناث	٩,٢٢٩	٢,٢١٤
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	٨,٦٩٢	١,٤١٠
	بكالوريوس	٩,٠٣٣	٢,٣٤٦
	ما فوق البكالوريوس	٩,٤٥٥	١,٤٤٠
عدد سنوات الخبرة	٣ سنوات فما دون	٩,٢٤١	١,٩٩٩
	من (٤-٦) سنوات	٨,٧٥٠	٢,٠٩٠
	من (٧-٩) سنوات	٩,٤٤٤	٢,٥٢٦
	١٠ سنوات فما فوق	٨,٤٥٠	٢,٤٨١
الدرجات الكلية للعينة		٩,٠٣٥	٢,١٩١

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد الدراسة على الاختبار ككل (٩,٠٣٥) بانحراف معياري (٢,١٩١)، الأمر الذي يؤكد النتيجة السابقة والتي تعكس المستوى المتدني لمعرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية. كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن هنالك فروقا في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغيرات الدراسة المختلفة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، وللتحقق من دلالة الفروق تلك، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات تبعا لمستويات متغير الجنس (ذكر، أنثى)، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

متوسط درجات الأفراد على اختبار المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات	المستويات	المتوسطات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٨,٨٩٧	٠,٢٩٧	٠,٥٨٧
	أنثى	٩,٢٢٩		

كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول رقم (٦)

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربع التباين	درجات الحرية	متوسط مربع التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	٣,٤٦٣	٢	١,٧٣٢	٠,٣٥٧	٠,٤٠٦
	داخل المجموعات	٥٤٨,٣٩٩	١١٣	٤,٨٥٣		
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	١٤,٠٩٧	٣	٤,٦٩٩	٠,٩٧٩	٠,٧٠١
	داخل المجموعات	٥٣٧,٧٦٥	١١٢	٤,٨٠١		
المجموع		٥٥١,٨٦٢	١١٥			

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا يوجد هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية تبعا لمتغير الجنس (ت= ٠,٢٩٧، ومستوى دلالة = ٠,٥٨٧)، أي أن كلا من المعلمين والمعلمات لديهم مستوى متساوي في المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية. وكذلك يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية تبعا لمتغير سنوات الخبرة (مستوى الدلالة =٠,٧٠١)، إلا أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية تبعا لمتغير المؤهل العلمي (مستوى الدلالة =٠,٧٠١). وقد تم استخدام توكي للمقرنات البعدية، حيث أشارت النتائج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية بين المعلمين الذين يحملون درجة ما فوق البكالوريوس (متوسط=٩,٤٥٥)، وكلا من المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس (متوسط=٩,٠٣٣) ودرجة الدبلوم (متوسط=٨,٦٩٢) في التربية الخاصة لصالح معلمي التربية الخاصة الذين يحملون درجة ما فوق البكالوريوس في التربية الخاصة. وان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية بين المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس (متوسط=٩,٠٣٣) والمعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم (متوسط=٨,٦٩٢) في التربية الخاصة لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة.

وللإجابة على السؤال السادس للدراسة " ما أثر البرنامج التدريبي حول صعوبات التعلم غير اللفظية في تنمية معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية؟»، ونظرا إلى أن كلا من المجموعة التجريبية والضابطة هم مجموعتان متكافئتان، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة للأداء على الاختبار البعدي، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة للأداء على الاختبار البعدي لمستوى المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية

مصدر التباين	مجموع مربع التباين	درجات الحرية	المتوسط	متوسط مربع التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التجريبية	٩,١٤٣	٦	٦,٤	١,٥٢٤	٥٨,٦٦٧	٠,٠٠٠
الضابطة	٠,٨٥٧	٣٣	١٣,٤	٠,٠٢٦		
المجموع	١٠	٣٩				

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للمعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية (α =٠,٠٠٠). أي أن أسلوب المعالجة (البرنامج التدريبي) كان له أثر في تنمية مستوى معرفة أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكده متوسطات وأداء معلمي التربية الخاصة في المجموعة التجريبية (المتوسط =١٣,٤) والمجموعة الضابطة (المتوسط =٦,٤)، والتي هي لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

حاولت الدراسة الحالية في أسئلتها الثلاثة الأولى الكشف عن تقديرات معلمي التربية الخاصة انفسهم حول معرفتهم بمصطلح صعوبات التعلم غير اللفظية، واهم الأعراض والمؤشرات المحتملة للإصابة بهذا الاضطراب، إضافة إلى إمكانيتهم على التعرف على الطفل الذي تظهر لديه أعراض الإصابة بصعوبات التعلم غير اللفظية وإحالتهم لخدمات التربية الخاصة. وقد أشارت النتائج إلى أن غالبية معلمي التربية الخاصة قد أشاروا إلى عدم معرفتهم بمصطلح صعوبات التعلم غير اللفظية، وان غالبيتهم لا دراية لهم بأهم الأعراض أو المؤشرات المحتملة لمعاناة الأطفال من صعوبات التعلم غير اللفظية، وأنه في حال معرفة بعضهم بهذه المؤشرات أو بعضا منها، فإن غالبيتهم لا يستطيعون تحديد هؤلاء الأطفال بشكل واضح ومن ثم إحالتهم لخدمات التربية الخاصة.

هذه النتيجة جاءت متوافقة وبشكل مباشر مع نتائج دراسة (Wright, 2008) والتي أشارت إلى أن تقديرات المعلمين (سواء كانوا معلمي تربية خاصة أو معلمي تربية عامة) لمعرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية، وأعراضها، وقدرتهم على إحالة الطلبة الذين تظهر لديهم أعراض الإصابة بصعوبات التعلم غير اللفظية، جميعها كانت متدنية. ولهذه النتيجة ما يبررها في كون مصطلح صعوبات التعلم ما زال حديثا نسبيا وأنه ما زال خاضعا لعملية التطوير. وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، مثل الدراسات التي قام بها كل من (Mykelbust, 1975: Harnadek & Rourke, 1994).

وفي سياق البحث المتواصل حول تحديد خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، حاولت العديد من الدراسات الوقوف على اهم تلك الخصائص، وتحديدها بشكل إجرائي يمكن الأخصائيين القائمين على رعاية هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية واحالتهم لخدمات التربية الخاصة. وتعتبر الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وخاصة اختبار المعرفة بصعوبات التعلم غير اللفظية بمثابة أداة محدثة وشاملة يمكن الارتكاز عليها في سياق تنمية المعرفة بأهم المعايير التشخيصية لخصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، حيث أنها اعتمدت في الأساس على نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي حاولت تحديد تلك الخصائص ومنها
(Rourke & Finlayson 1978; Ozols & Rourke 1985; Casey & Rourke 1991; Denckla 1991; Harnadek & Rourke, 1994; Cornoldi, Rigoni, Tressoldi, & Vio, 1999; Rourke, 2000; Liddell and Rasmussen, 2005; Rourke, 2006a; Rourke, 2006b; Rourke, 2006c; Rourke, 2006d).

أما بالنسبة لأسئلة الدراسة الرابع والخامس، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة المعلمين الفعلية لصعوبات التعلم غير اللفظية والكشف فيما إذا كانت هنالك فروقا في تلك المعرفة تعود إلى كل من متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية بعد تطبيق اختبار المعرفة

بصعوبات التعلم غير اللفظية عليهم كانت في مجملها متدنية جدا، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة هؤلاء المعلمين بصعوبات التعلم غير اللفظية تبعا لكل من متغيري (الجنس، والخبرة)، وأن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية تغزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين يحملون درجات اعلى في تخصص التربية الخاصة، وهم بالترتيب (ما فوق البكالوريوس، البكالوريوس، الدبلوم المتوسط) كان مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم غير اللفظية افضل. ولعل المبرر وراء هذه النتيجة قد يعود إلى أنه كلما كانت الدرجة العلمية لمعلم التربية الخاصة أعلى، كلما زادت فرصة معرفته واطلاعه على المصطلحات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، وخاصة تلك المتعلقة بصعوبات التعلم غير اللفظية. وتتوافق هذه النتيجة جزئيا مع النتائج الواردة في دراسة (Wright, 2008)، والتي أشارت إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم غير اللفظية كانت متدنية جدا، وانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين على الاختبار الخاص بمعرفة المعلمين بصعوبات التعلم غير اللفظية والذي قام الباحث ببنائه، اعتمادا على كل من متغيرات (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي).

أما بالنسبة للسؤال السادس للدراسة (ما أثر البرنامج التدريبي حول صعوبات التعلم غير اللفظية في تنمية معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية؟) فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر واضح وذو دلالة إحصائية في تنمية معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية. ولعل ما يبرر هذه النتيجة بداية، المستوى المتدني جدا لمعرفة معلمي التربية الخاصة بشكل عام بصعوبات التعلم غير اللفظية، إضافة إلى الأسلوب الذي تم من خلاله بناء البرنامج التدريبي من خلال تركيزه على تزويد المعلمين بمعلومات وافية حول هذا الاضطراب، واهم الأعراض التشخيصية التي تمكن المعلمين بأسلوب مبسط من الكشف عن تلك الأعراض بين الطلبة الذين يقومون على تدريبهم.

التوصيات

تشكل الدراسة الحالية قاعدة بيانات أولية يمكن للباحثين لاحقا من الارتكاز عليها في الكشف عن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وتحديدهم، وخاصة إذا ما وضعنا في أذهاننا أن الدراسات العربية تكاد تكون معدومة في هذا المجال. ولذا يوصي الباحث بمزيد من البحث في هذه الفئة من الأفراد ومساعدة المعلمين في الكشف عنهم من اجل المساهمة في بناء إجراءات علاجية مناسبة قادرة على مساعدتهم.

المراجع العربية

باحشوان، صالح (٢٠٠٥) صعوبات التعلم غير اللفظية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

Casey, J. E., & Rourke, B. P. (1991). Construct validation of the nonverbal learning disabilities syndrome and model. Neuropsychological validation of learning disability subtypes, 271-292.

Casey, J. E., & Rourke, B. P. (2002). Somatosensory perception in children. In S. J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), Handbook of neuropsychology, Vol. 8, Part 1: Child neuropsychology (2nd ed., pp. 385-403). Amsterdam: Elsevier.

Casey, J. E., Rourke, B. P., & Picard, E. M. (1991). Syndrome of nonverbal learning disabilities: Age differences in neuropsychological, academic, and socioemotional functioning. Development and Psychopathology, 3(3), 329-345.

Cornoldi, C., Rigoni, F., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (1999). Imagery deficits in nonverbal learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 32(1), 48-57.

Harnadek, M. S., & Rourke, B. P. (1994). Principal identifying features of the syndrome of nonverbal learning disabilities in children. Journal Of Learning Disabilities, 27(3), 144-154.

Johnson, D. (1987). Nonverbal learning disabilities. Pediatric Annals, 16(2), 133-141.

Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). Learning Disabilities; Educational Principles and Practices. New York: Grune & Stratton, Inc.

Liddell, G. A., & Rasmussen, C. (2005). Memory Profile of Children with Nonverbal Learning Disability. Learning Disabilities Research And Practice, 20(3), 137-141.

Myklebust, H. R. (1975). Nonverbal learning disabilities: Assessment and intervention. In H. R. Myklebust (Ed.), Progress in learning disabilities: Volume III (pp. 85-121). New York: Grune & Stratton, Inc.

Ozols, E. J., & Rourke, B. P. (1985). Dimensions of social sensitivity in two types of learning-disabled children. In B. P. Rourke, B.P. (Ed.), Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis (pp. 281-301). New York: Guildford Press.

Rourke, B. P. (1995). Introduction: The NLD syndrome and the white matter model. In B. P. Rourke (Ed.), Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations (pp.1-26). New York: Guildford Press.

Rourke, B. P. (2000). Neuropsychological and psychosocial subtyping: A review of investigations within the University of Windsor laboratory. Canadian Psychology, 41(1), 34-51.

Rourke, B. P. (2006a, February 12). NLD Content and Dynamics: Content and dynamics of the syndrome of NLD. Retrieved from http://www.nldline.com.

Rourke, B. P. (2006b, February 12). Questions and Answers: Question #29 Are children with NLD more prone to physical injury than are most other children? Retrieved from http://www.nldline.com.

Rourke, B. P. (2006c, February 12). Questions and Answers: Question #38 Are persons with NLD prone to develop Depression? If so, what may account for this? How about Bipolar Disorder? Retrieved from http://www.nldline.com.

Rourke, B. P. (2006d, May 7). Questions and Answers: Question #18 What are the neurodevelopmental dynamics and probable psychosocial outcomes (difficulties) for persons with NLD? Retrieved from http://www.nldline.com.

Rourke, B. P., Dietrich, D. M., & Young, G. C. (1973). Significance of WISC Verbal-Performance discrepancies for younger children with learning disabilities. Perceptual and Motor Skills, 36, 275-282.

Rourke, B.P., & Finlayson, M.A.J. (1978). Neuropsychological significance of variations in patterns of academic performance: Verbal and visual-spatial abilities. Journal of Abnormal Child Psychology, 6, 121-133.

Rourke, B.P., & Strang, J.D. (1978). Academic performance: Motor, psychomotor, and tactile-perceptual abilities. Journal of Pediatric Psychology, 2,62-66.

Strang, J.D., & Rourke, B.P. (1983). Concept formation/Non-verbal reasoning abilities of children who exhibit specific academic problems with arithmetic. Journal of Clinical Child Psychology, 12(1), 33-39.

Thompson, S. (1997). The source for nonverbal learning disorders. East Moline, IL: LinguiSystems, Inc.

Worling, D. E., Humphries, T., & Tannock, R. (1999). Spatial and emotional aspects of language inferencing in nonverbal learning disabilities. Brain and Language, 70, 220-239.

Wright, D. C. (2008). Nonverbal learning disability in the classroom: An assessment of teachers' knowledge. Wilmington University (Delaware).