تصورات معلمي مرحلة التعليم الاساسي حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين في ظل غياب التشخيص الرسمي

"دراسة ميدانية في عدد من مدارس محافظة اللاذقية"

ربا محمد حيدر *

(الإيداع: 12 تشرين الثاني 2025، القبول: 18 كانون الأول 2025)

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف تصورات معلمي المرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين في ظل غياب التشخيص الرسمي في محافظة اللاذقية وتعرّف الفروق في تصوراتهم وفقا لمتغيرات الجنس: ذكور وإناث، نوع المدرسة: عادية أو دامجة، المؤهل العلمي. كما هدف البحث أيضاً إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ميدان صعوبات التعلم. تمّ اتباع المنهج الوصفي واستخدام استبانة مؤلّفة من محورين هما: تصورات المعلمين حول مظاهر صعوبات التعلم(يحتوي على ثلاثة أبعاد معرفي، سلوكي و انفعالي) و الاحتياجات التدريبية كأداة للبحث. تألّفت عيّنة البحث من (377) معلم و معلمة في مدارس محافظة اللاذقية، تمّ سحبهم بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة. جاءت تصورات المعلمين حول مظاهر صعوبات التعلم بنسبة 54.1% متوسطة. كما أظهرت نتائج البحث وجود بين أفراد العينة في تصوراتهم بالنسبة للبعد المعرفي و لصالح المعلمين الذكور، كما أظهرت وجود احتياجات عالية لصالح الاناث، لم يظهر بين أفراد العينة بالنسبة لنوع المدرسة عادية أم دامجة على الاستبانة. تبيّن وجود فروق لصالح المعلمين الحاصلين على ماجستير على كافة الأبعاد، وجاءت الاحتياجات التدريبية عالية لدى حملة أهلية التعليم، الاجازة الجامعية و دبلوم التأهيل أعلى بفرق كبير عن الحاصلين على شهادة الماجستير. برزت في المرتبة الأولى الحاجة إلى تعلّم طرق لتحسين التعامل مع ذوي صعوبات التعلم والتدرب على فنيّات تعليم ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التصور، صعوبات التعلم، مرحلة التعليم الأساسي.

* أستاذ مساعد كلية التربية جامعة اللاذقية

Primary Education Teachers' Perceptions of Students' Learning Disabilities in the Absence of Official Diagnosis

A Field Study in Selected Schools of Lattakia Governorate

*Rouba Mohammad Haidar

(Received: 12 November 2025, Acccepted: 18 December 2025)

Abstract:

The present study aims to explore primary school (first cycle) teachers' perceptions of the manifestations of learning difficulties among learners in the absence of a formal diagnostic system in Lattakia Governorate. It also seeks to identify differences in these perceptions according to gender (male and female), type of school (regular or inclusive), and academic qualification. In addition, the study aims to determine teachers' training needs in the field of learning difficulties. The descriptive method was adopted, and a questionnaire was used consisting of two dimensions: teachers' perceptions of the manifestations of learning difficulties (including three sub-dimensions: cognitive, behavioral, and emotional) and training needs. The sample consisted of 377 male and female teachers in Lattakia schools, selected using simple random sampling. Findings showed that teachers' perceptions of learning difficulties were at a moderate level (54.1%). Results also revealed significant differences in the cognitive dimension in favor of male teachers, and high training needs in favor of female teachers. No significant differences appeared regarding school type (regular or inclusive). Differences were found in favor of teachers holding a master's degree across all dimensions. Training needs were highest among teachers with a general university degree or a teacher qualification diploma compared to those with a master's degree. The greatest need identified was learning strategies to effectively support students with learning difficulties and training in instructional techniques specific to this group.

Keywords: Perceptions, Learning disabilities, Basic Education Stage.

* Assistant Professor, Faculty of Education, Latakia University

1.مقدمة:

لقد جاء الاهتمام بمجال صعوبات التعلم متأخراً، اذا ما قورن بفئات التربية الخاصة الأخرى وخصوصاً الموهوبين، وعالرغم من هذا الاهتمام المتأخر الا أنه كان كبيراً ومتميزاً، خاصةً أنه لقي اهتماماً كبيراً من أولياء أمور التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية وتأسيس الجمعيات المتخصصة التي تضم في عضويتها أفراداً من جميع التخصصات، والتي ساهمت في الضغط على الحكومات لإصدار تشريعات خاصة تنص على تقديم خدمات لتلك الفئة ففي العديد الدول نصت التشريعات على حق كل المتعلمين في تلقي الخدمات التربوية المناسبة لهم. (البطانية ، الرشدان، السبايلة، الخطاطبة، 2005، 21).

تُعتبر صعوبات التعلّم من أبرز التحديات التي تواجه النظم التعليمية على مستوى العالم، إذ تشير الدراسات إلى أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من أنواع مختلفة من صعوبات التعلم تتراوح بين 5% إلى 15% في صفوف مرحلة التعليم الأساسي من الحلقة الأولى (Lerner, 2013; Shaywitz, 2003)، وتؤثر هذه الصعوبات على قدرة المتعلمين على القراءة والكتابة والمهارات الحسابية، الأمر الذي يتطلب تدخلاً تربوياً مبكراً لمعالجتها.

في العديد من البلدان العربية، لا يزال التشخيص الرسمي لصعوبات التعلّم محدودًا بسبب عدة معوقات تربوية وتشخيصية. على سبيل المثال، تشير دراسة العلياني (2025) إلى أن من أبرز التحديات في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في منطقة المدينة المنورة هي نقص تدريب المعلمين، وضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة، وغياب أدوات تشخيصية عربية مقننة.

أما في **البيئة التعليمية السورية**، فيُلاحظ غياب التشخيص الرسمي والمنتظم لصعوبات التعلم داخل المدارس، حيث لا تتوفر برامج مخصصة أو سياسات واضحة للتعامل مع هذه الفئة من المتعلمين (UNICEF Syria Report, 2018) وغياب التشخيص المناسب يزيد من فرص تهميش هؤلاء المتعلمين وتدهور مستوى تحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى تأثيره السلبي على ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على الاستمرار في التعليم.

في السياق العربي، يُعتبر المعلم المحور الأساسي في عملية الكشف عن مظاهر صعوبات التعلّم، إذ أنه الأقرب إلى التلاميذ من خلال ملاحظاته الصفية اليومية. إلا أن الأبحاث تشير إلى أن المعلمين يواجهون تحديات كبيرة في التشخيص؛ على سبيل المثال، أظهرت دراسة الخشي (2024) أن المعلمين يعانون من نقص الخبرة والمعرفة في الجوانب التشخيصية للتعليم الخاص. إلا أن نقص الدعم والتدريب المتخصص للمعلمين في هذا المجال يمثل عقبة أمام التعرف الدقيق على الصعوبات وتقديم الدعم المناسب، وخصوصاً في جامعة اللاذقية حيث لا يوجد قسم خاص بالتربية الخاصة بالطفل، ولا يوجد حتى مقرر خاص بصعوبات التعلّم، يدرسه طلاب كلية التربية في قسم تربية الطفل– شعبة معلم صف.

لذلك، يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على **تصورات معلمي مرحلة التعليم الأساسي من الحلقة الأولى حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين في ظل غياب التشخيص الرسمي**، مع التركيز على تطبيق الدراسة في **محافظة اللاذقية**. يهدف البحث إلى فهم كيفية إدراك المعلمين لهذه الصعوبات ومدى جاهزيتهم للتعامل معها، بالإضافة إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجههم في هذا السياق.

2– مشكلة البحث:

تُعد صعوبات التعلم من أبرز التحديات التي تواجه العملية التعليمية، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي التي تُعتبر أساساً لبناء مسيرة التعلّم المستقبلية للمتعلمين. في ظل غياب نظام تشخيص رسمي فعّال داخل المدارس السورية، يصبح المعلم هو المرجع الأول في تمييز التعبيرات السلوكية التي قد تشير إلى وجود صعوبات تعلّم، فإن غياب الأدوات التشخيصية العلمية الدقيقة يُقيّد قدرة المعلّمين على التمييز الموضوعي بين صعوبات التعلم، والتأخر الدراسي، أو المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية والنفسية.

تختلف الدراسات المتخصصة التي تتفق على وضع نسبة موّحدة لانتشار صعوبات التعلّم في الأوساط التعليمية، الإ أنها تمثل شريحة مهمة من المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي. وعلى الرغم من ذلك، لا توجد إحصاءات وطنية رسمية في سوريا، وتشير المؤشرات إلى أن غياب التشخيص الرسمي والمنهجي يصعب من تحديد حجم هذه الظاهرة بدقة (المسعد، 2023).

في السياق العربي، غالبًا ما يقتصر دور المرشدين النفسيين أو الاجتماعيين في المدارس على تقديم الإرشاد النفسي العام والدعم الاجتماعي، دون القيام بتشخيص رسمي لصعوبات التعلّم أو تقديم تدخلات علاجية متخصصة. على سبيل المثال، وجدت دراسة الجمل (2017) أن مشاركة المرشد التربوي تمتد إلى تصميم الخطة التربوية الفردية والتقييم، لكن دوره في التشخيص العميق أو العلاج محدود.كذلك خلُصت دراسة هلال (2024) إلى أن الأخصائي الاجتماعي في المدارس يقدم إرشادًا نفسيًا واجتماعيًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، لكنه لا يتحكم غالبًا في التشخيص الرسمي لإعاقتهم التعليمية.

في ضوء ذلك، فإن غياب التشخيص الرسمي والتدريب المتخصص للمرشدين يعد من العوائق التي تحد من إمكانية تقديم دعم تربوي فعّال للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، مما يمكن أن ينعكس سلبًا على فعالية برامج الدمج وجودة التعليم.

في السياق السوري، تشير بعض الدراسات الميدانية إلى أن المرشدين المدرسيين لديهم معرفة نظرية محدودة بصعوبات التعلّم ولا يحصلون دائمًا على تدريب متخصص كافٍ لتطبيق تدخلات عملية فعالة. على سبيل المثال، وجدت مغرقوني (2024) من خلال دراسة في ريف دمشق أن المرشدين يعبرون عن ضعف إلمامهم بالمفاهيم العلمية والطبية المتعلقة بصعوبات التعلّم، وأن نقص الدورات التدريبية يمثل عائقًا أمام أداء مهامهم بالشكل المطلوب. كما تشير دراسة حمادة (2015) في مدينة حمص إلى أن المرشدين النفسيين يواجهون صعوبات بنيوية تحول دون تقديم خدمات إرشادية فعالة، مثل نقص الغرف، الوسائل الإرشادية، وكذلك ضعف تعاون أولياء الأمور وتحويل التلاميذ للمرشد.

إن نقص آليات التشخيص الرسمي داخل فصول المدارس أو في غرف المصادر يُعد من أبرز العوائق أمام تقديم دعم فعّال للمتعلمين ذوي صعوبات التعلّم. وقد أشار العبيد (2022) في دراسته إلى معوقات تنظيمية وتعليمية داخل غرف المصادر — بما في ذلك ضعف البنية التنظيمية وصعوبات إدارية — والتي تحدّ من قدرة المعلمين على تقديم تعليم مناسب بطريقة منهجية.

لى الرغم من وجود تشريعات تركز على التعليم الشامل لذوي الإعاقة، فإن العديد من المعوقات الأكاديمية الميدانية لا تزال تعيق **آليات التشخيص الرسمي داخل الصفوف وغرف المصادر** .فقد أظهرت دراسة الرفاعي (2018) في دمشق أن المعلمون يرون أن التشخيص ضمن المدارس الدمجية يعاني من قصور، وأنه لا يتوفر تدريب متخصص كافٍ لمعلمي غرف المصادر لتقييم التلاميذ وتنفيذ خطط تربوية فردية. كذلك، أظهرت دراسة حيدر وشعبان (2024) في محافظة اللاذقية أن معلمي التربية الخاصة والمعلمين في غرف الدمج لديهم احتياجات تدريب كبيرة في مجالات مثل التقييم والتشخيص والعلاج التربوي لصعوبات التعلّم.

وبناءً عليه، فإن غياب الكوادر المدربة بشكل منهجي في غرف المصادر يُعدّ عائقًا رئيسيًا أمام تقديم دعم تربوي فعّال للمتعلمين ذوي صعوبات التعلّم، حتى لو كانت هناك تشريعات تشجع على الدمج.

تؤكد الباحثة، من خلال ملاحظاتها المباشرة في مدارس التعلم الأساسي في محافظة اللاذقية، ومن خلال ما عبرّ عنه العديد من معلمي الصف من حيث وجود فجوة واضحة بين حاجة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم إلى تشخيص وعلاج فعّال، وبين الخدمات المقدمة فعلياً، حيث يعاني المعلمون من غياب الدعم والتدريب اللازمين للتعامل مع هذه الفئة بشكل مناسب، مما يبرز أهمية دراسة تصورات المعلمين حول مظاهر صعوبات التعلم في ظل غياب التشخيص الرسمي كخطوة نحو تحسين جودة التعليم ودمج هؤلاء التلاميذ في البيئة المدرسية.

انطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي مرحلة التعليم الأساسي من الحلقة الأولى حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين، في ظل غياب التشخيص الرسمي في البيئة التعليمية السورية، وذلك بهدف الإسهام في بناء وعي تربوي أعمق، قد يساهم مستقبلًا في تحسين التدخلات التربوية والبرامج الموجهة لهذه الفئة.

تتلخص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس: ما تصورات معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين، في ظل غياب التشخيص الرسمي في محافظة اللاذقية؟

3–أهمية البحث وأهدافه

تنبع أهمية هذا البحث من عدة محاور رئيسية:

1. تركيز البحث على قضية تربوية حساسة :إذ يعالج صعوبات التعلّم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في البيئة التعليمية السورية.
2. تسليط الضوء على دور المعلم المحوري :في ظل غياب آليات تشخيص رسمية معتمدة ضمن المدارس، يتحمل المعلم مسؤولية ملاحظة وتفسير السلوكيات التعليمية غير النمطية.
3. استقصاء تصورات المعلمين كمصدر أساسي :حيث تُعد هذه التصورات مصدرًا أوليًا لفهم مظاهر صعوبات التعلّم وتحديد أنماطها المختلفة.
4. الكشف عن الفجوات المعرفية والتدريبية :يساعد البحث في تحديد الاحتياجات المعرفية والتدريبية للكادر التعليمي، بما يسهم في تعزيز جاهزيته للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.
5. توفير قاعدة بيانات أولية :يمكن الاستفادة منها لتحسين الممارسات الصفية، وتطوير أدوات التدخل المبكر، وتحقيق الدمج التربوي الفعّال للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

تتلخص أهداف البحث في التعرف على:

1. تصورات معلمي التعليم الأساسي حول مظاهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ في ظل غياب التشخيص الرسمي.
2. الفروق في تصورات معلمي التعليم الأساسي حول مظاهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ في ظل غياب التشخيص الرسمي حسب المتغيرات: الجنس، نوع المدرسة (عادية أم دامجة) و المؤهل العلمي.
3. الاحتياجات التدريبية لدى معلمي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في محافظة اللاذقية.

4– فرضيات البحث

سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

1.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تصورات معلمي التعليم الأساسي حول مظاهر صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في معرفة معلمي التعليم الأساسي تصورات معلمي التعليم الأساسي حول مظاهر صعوبات التعلم تعزى إلى متغير نوع المدرسة (عادية أم دامجة).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التعليم الأساسي تصورات معلمي التعليم الأساسي حول مظاهر صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

5– مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائيَّة

التصور Perception : يعرّف التصور بأنه مجموعة من المفاهيم، والمعتقدات، والأفكار التي يحملها الفرد تجاه موضوع معين، والتي تتشكل من خلال خبراته السابقة، معرفته، ومواقفه. وفي السياق التربوي، يُقصد به الكيفية التي يفهم بها المعلم أو التلميذ ظاهرة تعليمية معينة، ويستجيب لها وفقاً لذلك الفهم (McDonald, 2012)

تعرّفه الباحثة اجرائياً بأنه ما يمتلكه معلم مرحلة التعليم الأساسي من فهم، ومعتقدات، ومواقف ناتجة عن خبراته السابقة تجاه مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين، كما يظهر ذلك من خلال استجاباته لأداة الدراسة. ويتجلى هذا التصور في ثلاثة أبعاد رئيسية: فهمه لطبيعة صعوبات التعلم، وموقفه من المتعلمين الذين يعانون منها، وخبراته السابقة في التعامل مع هذه الحالات داخل البيئة الصفية.

صعوبات التعلم Learning disabilities: تعرّف بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير، أو المهارات الحسابية. هذه الصعوبات متأصلة في الفرد، ومن المفترض أن تكون ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتحدث رغم وجود ذكاء كافٍ، وتعليم تقليدي مناسب، وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة **(Lerner, 2013)**.

تعرّفه الباحثة اجرائياً بأنها تلك المشكلات التي يُلاحظها معلمو مرحلة التعليم الأساسي لدى بعض المتعلمين في مهارات مثل الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، التفكير، أو الحساب، وذلك رغم تمتعهم بمستوى ذكاء طبيعي، وتوفر بيئة تعليمية مناسبة. ويتم تحديد هذه الصعوبات استنادًا إلى ملاحظات المعلمين وخبراتهم الصفية، في ظل غياب التشخيص الرسمي من قبل الجهات المختصة، وتُقاس من خلال استجاباتهم لأداة الدراسة.

مرحلة التعليم الاساسي Basic Education Stage : تعرّف بأنها مرحلة تعليمية أساسية مدتها تسع سنوات تضم الصفوف من الأول وحتى الصف التاسع، تشمل على حلقتين: الحلقة الأولى وتمتد من الصف اول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية تمتد من الصف سابع ختى الصف التاسع (السيد، 2011)

تعرّفه الباحثة اجرائياً بأنها المرحلة الدراسية المعتمدة في المدارس الحكومية بمحافظة اللاذقية، والتي تمتد لمدة تسع سنوات، من الصف الأول وحتى الصف التاسع. وتنقسم هذه المرحلة إلى حلقتين: الحلقة الأولى (من الصف الأول حتى الصف السادس)، وهي محور اهتمام هذا البحث، والحلقة الثانية (من الصف السابع حتى الصف التاسع). ويتم التركيز في هذا البحث على الحلقة الأولى بوصفها المرحلة التي تظهر فيها بشكل أوضح مؤشرات صعوبات التعلم لدى المتعلمين.

6-الاطار النظري

يتناول الإطار النظري مفهوم صعوبات التعلم، وأهميتها في مرحلة التعليم الأساسي، مع التركيز على تصورات المعلمين تجاه هذه الصعوبات في ظل غياب التشخيص الرسمي في المدارس السورية.

مفهوم صعوبات التعلم وأهميتها في مرحلة التعليم الأساسي:

مرّ مصطلح صعوبات التعلم بالعديد من المراحل، حيث وجهت انتقادات كثيرة للتعريفات المطروحة الا أن أصدرت اللجنة الوطنية المشتركة تعريفاً شاملاً يرجع الى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذا الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة الى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الادراك والتفاعل الاجتماعي، وصعوبات التعلم لا تنشأ عن الاعاقة مع أنها قد تحدث متلازمة لها (الزيات، 1998، 121-122). ويشير سليماني (2024) إلى أن صعوبات التعلّم ليست نادرة الحدوث، بل تمثل نسبة كبيرة من المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، على الرغم من صعوبة اكتشافها وتشخيصها بدقة.

تختلف صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي أو ضعف التحصيل العام، حيث يتمتع المتعلمون بذكاء طبيعي أو فوق المتوسط، إلا أنهم يواجهون صعوبات في مجالات معينة من التعلم تؤثر على أدائهم الأكاديمي (American Psychiatric Association, 2013)

تُعد صعوبات التعلّم من الاضطرابات التي تظهر بشكل ملحوظ بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد أولى الباحثون في مجال التربية وعلم النفس اهتمامًا متزايدًا لاكتشاف هذه الصعوبات في مراحلها المبكرة. ففي دراسة ميدانية في مدارس الخرطوم (السودان)، أشار المعلمون إلى انتشار صعوبات تعلم أكاديمية ونمائية بين التلاميذ الصغار، مؤكّدين على أهمية الكشف المبكر من خلال ملاحظات المعلم (الطاهر، 2017).

مظاهر صعوبات التعلم:

في الأدبيات التربوية والنفسية، تتجلّى مظاهر صعوبات التعلّم في عدة أبعاد معرفية وأكاديمية وسلوكية، مما يعكس طبيعة معقدة ومتداخلة لهذه الإعاقة. من الناحية النمائية، قد يواجه التلاميذ صعوبات في الانتباه والإدراك والذاكرة، حيث أشارت دراسة مرزقاني وبوشيبة (2023) إلى أن ضعف أحد هذه الوظائف أو أكثر يمكن أن يؤدي إلى بطء الاستجابة، تشتت التركيز، وصعوبة في استدعاء المعلومات الضرورية للتعلّم.

أما من الجانب الأكاديمي، فتظهر المظاهر بشكل واضح في مهارات القراءة والكتابة والحساب. فبعض التلاميذ يعانون من عسر القراءة (dyslexia)، حيث يجدون صعوبة في فك الرموز اللغوية وربط الحروف بالكلمات وفهم المعاني، وهذا يعوق طلاقة قراءتهم وقدرتهم على استيعاب النص المكتوب كما تظهر صعوبات الكتابة لدى البعض في شكل ضعف تنظيم أفكارهم عند التعبير الكتابي، وأخطاء تهجئة، وصعوبة في ترتيب الجمل، وهذا ينعكس على جودة ما يكتبه التلميذ مقارنة بأقرانه (حسن، 2024).

أما في مجال الرياضيات، فقد يعاني تلاميذ لديهم صعوبات تعلم من عسر الحساب (dyscalculia)، الذي يتجلّى في صعوبة فهم الرموز العددية، التمييز بين الكميات، أو إجراء العمليات الأساسية مثل الجمع والطرح، وقد يواجهون صعوبة في استخدام العد الذهني أو استيعاب مفاهيم أعمق مثل التناسق العددي أو العلاقات المفاهيمية (الكحالي، 2022).

إضافة إلى ذلك، قد يعاني بعض التلاميذ من بطء في معالجة المعلومات الحسية وتنظيمها، بحيث يواجهون صعوبة في ربط المدركات السمعية والبصرية، مما يؤثر على قدراتهم في التعلّم وتنفيذ المهام الدراسية بسلاسة (جابر، 2021).

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن تصور المعلم لمظاهر صعوبات التعلم ليس فقط انعكاسًا لمعرفته الأكاديمية، بل هو أيضًا نتاج الخبرة الصفية والدعم المقدم له من البيئة المدرسية. وبالتالي، تعزيز وعي المعلمين وتزويدهم بالمهارات والأدوات اللازمة للتعرف على هذه الصعوبات يعد خطوة أساسية لضمان تقديم تدخلات تربوية مبكرة وفعالة، مما يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تصورات المعلمين تجاه صعوبات التعلم في البيئة السورية

تشير الدراسات إلى أنّ تصور المعلمين تجاه صعوبات التعلم في المدارس السورية يتأثر بشكل مباشر بعدم وجود نظام تشخيص رسمي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. فقد وجدت دراسة هدفت إلى تقييم مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بطرق التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في محافظتي إدلب وحلب أنّ معظم المعلمين لديهم معرفة محدودة بهذه الصعوبات، ويعتمدون بشكل أساسي على الملاحظة الشخصية والخبرة العملية في التعرف على التلاميذ المحتاجين للدعم، مما يحدّ من فعالية التدخل التربوي المبكر (المحمود & عليوي & عبدالله & الزعيم & مطر، 2024).

كما أشارت مراجعة حول واقع التعليم الخاص في سورية إلى أنّ غياب التشخيص الرسمي يخلق تحديات كبيرة للمعلمين، إذ يفتقرون إلى أدوات تقييم واضحة، ويواجهون صعوبة في تلبية احتياجات التلاميذ بشكل مناسب، ما ينعكس على مستوى التحصيل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم(Mounzer, 2024) .

بالتالي، يمكن القول إن تصورات المعلمين تجاه صعوبات التعلّم في الأوساط التربوية العربية وعلى وجه الخصوص السورية تميل إلى الاعتراف بأهمية التشخيص والتدخل المبكر، لكن هناك نقص في التدريب والموارد التي تمكّنهم من تشخيص فعّال وتوفير دعم مناسب للتلاميذ ذوي هذه الصعوبات.

7–الدراسات السابقة

دراسة خزاعلة (2015) في الكويت: بعنوان "مدى معرفة معلمي مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات التعلم"

هدفت الدراسة الى تقصي مدى معرفة معلمي مرحلة التعليم الأساسي لصعوبات التعلم، ومدى تأثر هذه المعرفة ببعض المتغيرات الديموغرافية؛ كالجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. بلغ عدد أفراد الدراسة (117) معلماً ومعلمة. أوضحت النتائج وجود معرفة بصعوبات التعلم لدى أفراد العينة بدرجة مرتفعة. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أفراد الدراسة بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة ما فوق الاجازة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة من 11 سنة وما فوق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أفراد الدراسة بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

دراسة شيخاوي & الشيخ (2020) في الجزائر: بعنوان "قدرة معلمي التعليم الأساسي على تشخيص صعوبات التعلم (الأكاديمية والنمائية) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى قدرة معلم مرحلة التعليم الأساسي على تشخيص صعوبات التعلم بأشكاله (الأكاديمية و النمائية)، وتصنيفها ومحاولة تقديم حلول لها وفق أسس علمية مبنية على أحدث المقاربات النظرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدا عل استبانة لقياس أبعاد متغير الدراسة وطبقت أداة الدراسة على (44) معلم في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بوسعادة أظهرت النتائج أنّ مستوى قدرة تشخيص المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية بمرحلة التعليم الأساسي ضعيفة (منخفضة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على تشخيص صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي تعزى إلى مستواهم التعليمي، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على تشخيص صعوبات التعلم مرحلة التعليم الأساسي تعزى لتخصصهم الأكاديمي، بالاضافة الى وجود توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على تشخيص صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات)، و وجود فرق ذو دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على تشخيص صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات (الإناث).

دراسة Bayane (2022) في جنوب أفريقيا: بعنوان

"The perception of school teachers on children with learning difficulties in Soweto"

"تصورات معلمي المدارس حول الأطفال ذوي صعوبات التعلم في سويتو"

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين حول المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم في واحدة من أكثر المجتمعات فقراً في سويتو، جنوب إفريقيا. تألفت عينة البحث من 15 معلماً من ثلاث مدارس ثانوية حكومية في بلدة سويتو. استخدام الباحث مجموعات النقاش المركزة لجمع البيانات.وقد أوضحت النتائج تمكن بعض المعلمين المشاركين في الدراسة من تحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم، بينما لم يتمكن آخرون من ذلك. كما أنهم شعروا أن غياب أدوات اختبار صارمة وواضحة لتمييز المتعلمين ذوي صعوبات التعلم جعل عملية التمييز خاضعة للتقدير الذاتي، مما أدى إلى عدم قدرتهم على التعرف عليهم بدقة.بالإضافة إلى ذلك، ساهم نقص التدريب الموجه للمعلمين في هذا المجال في زيادة صعوبة التعرف على المتعلمين ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم والتعامل معهم.وقد كشفت النتائج أن المعلمين الذين لم يتلقوا إعداداً رسمياً للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، صرّحوا بأنهم لا يشعرون بالكفاءة الكافية للتعامل مع هؤلاء المتعلمين.

مكانة البحث بالنسبة للدراسات السابقة:

يتميز البحث بأنه يتناول متغير جديد وهو نوع المدرسة في حال كانت مدرسة عادية أم مدرسة دامجة، بالاضافة إلى أنه يتناول بعدًا محليًا مهمًا يملأ فجوة واضحة في الأدبيات العربية حول تصورات المعلمين السوريين لمظاهر صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي في ظل غياب التشخيص الرسمي في سوريا. هذا يجعله ذا قيمة مضافة لأنه يعكس الخصوصية التعليمية والثقافية والاجتماعية لسوريا والتي قد تختلف عن السياقات الكويتية أو الجزائرية أو الجنوب أفريقية. وكذلك تناول البحث محور الاحتياجات التدريبية كجزء أساسي وبحسب تصورات المعلمين لها.

8–حدود البحث:

- الحدود الزمانية: تمَّ إجراء البحث خلال عام 2025 .
- الحدود المكانيَّة: محافظة اللاذقية (ريف ومدينة).
- الحدود البشريَّة: المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية.
- الحدود الموضوعيَّة: اقتصر البحث على معرفة تصورات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الأولى حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين في ظل غياب التشخيص الرسمي.

9–منهج البحث وإجراءاته:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى دراسة تصورات معلمي مرحلة التعليم الأساسي حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين في ظل غياب التشخيص الرسمي. يُستخدم المنهج الوصفي لتحليل الظواهر كما هي في بيئتها الطبيعية، مع التركيز على وصف وتفسير المعطيات دون تدخل مباشر من الباحث .(Lerner, 2013) ولجمع البيانات، تم تصميم استبيان مكون من عدة محاور مستندة إلى الدراسات السابقة، ويعتمد مقياس ليكرت الخماسي لتقييم آراء المعلمين حول موضوع البحث.

10–مجتمع البحث وعيّنته: تكوَّن مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات في معلمي التعليم الأساسي الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية.

بلغ عدد المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية (6701) معلماً بحسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة اللاذقية، وهو يمثل مجتمع البحث للعام الدراسي 2025/2024. سحبت عينة عشوائية بسيطة من مجتمع المعلمات، وقد بلغ عددها (377) معلم و معلمة ، وزعت الاستبانة عليهم، ويظهر الجدول (1) توزع العينة بحسب متغيّرات البحث المدروسة.

الجدول رقم (1): توزع عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	البدائل	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	30	8.0
	أنثى	347	92.0
عدد سنوات الخبرة في التعليم	اقل من 5 سنوات	15	4.0
	من 5 إلى 10 سنوات	362	96.0
نوع المدرسة التي تعمل بها	عادية	274	72.7
	دامجة	103	27.3
مكان المدرسة التي تعمل بها	مدينة	235	62.3
	ريف	142	37.7
المؤهل العلمي	أهلية تعليم	81	21.5
	أجازة جامعية	182	48.3
	دبلوم تأهيل	94	24.9
	ماجستير	20	5.3
المجموع		377	100.0

11–ادوات البحث

تم بناء استبانة بهدف دراسة تصورات معلمي التعليم الأساسي حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين في ظل غياب التشخيص الرسمي الملحق رقم (2). تتكون الاستبانة من محورين رئيسين: المحور الأول يتناول تصورات المعلمين حول صعوبات التعلم مقسَم إلى ثلاثة أبعاد: معرفي، انفعالي وسلوكي، والمحور الثاني يهتم بالاحتياجات والدعم المطلوب في الغرفة الصفية لمواجهة هذه الصعوبات. تحتوي الاستبانة على تسعة و ثلاثين بندًا موزعة على المحور الاول و عشرة بنود موّزعة على المحور الثاني، حيث صيغت البنود بأسلوب واضح ودقيق يتيح للمعلمين التعبير عن آرائهم ومواقفهم بشكل موضوعي. وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على البنود، والذي يتدرج من "بدرجة منخفضة جداً " إلى "بدرجة مرتفعة جداً " من 1 الى 5، مما يتيح جمع بيانات كمية دقيقة تسهل عملية التحليل الإحصائي وتفسير النتائج بشكل منهجي وموثوق.

11–1–صدق الاستبانة:

تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم 1) لتقييم الصياغة اللغوية ومدى ملاءمة البنود لقياس ما وضعت لقياسه؛ وتكوّنت الاستبانة بشكلها النهائي من /39/ بنداً.

تمّ إجراء تطبيق استطلاعي للاستبانة على عيّنة من 20 فرداً بشكل مستقل عن عينة البحث الأساسية من أجل معرفة فيما اذا كان هناك اي بند غير مفهوم من قبل افراد العينة ولمعرفة فيما اذا كان هناك اعتراض على اي بند من البنود، لم يبد افراد العينة اي أعتراض وبذلك يتحقق الصدق الظاهري، بعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على عينة سيكومترينة عدد افرادها 32 فرداً لحساب الخصائص السيكومترية وتم التوصّل إلى النتائج التالية:

- **الاتساق الداخلي:** تمّ حساب معامل ارتباط بين درجات الأفراد على كل بند مع الدرجة الكليَّة للبعد الذي ينتمي إليه البند كما هو موضح بالجدول (2).

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
A1	.749**	B1	.358**	C1	.454**
A2	.435**	B2	.608**	C2	.649**
A3	.548**	B3	.639**	C3	.441**
A4	.662**	B4	.749**	C4	.762**
A5	.528**	B5	.705**	C5	.732**
A6	.761**	B6	.551**	C6	.647**
A7	.745**			C7	.754**
A8	.755**			C8	.727**
A9	.770**			C9	.671**
A10	.669**			C10	.665**
A11	.709**			C11	.664**
A12	.704**			C12	.391**
A13	.711**			C13	.613**
A14	.509**			C14	.739**
A15	.727**			C15	.757**
A16	.742**			C16	.625**
A17	.567**				

كما تم حساب درجة الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية اللاستبانة، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط

الجدول رقم (3): معاملات الارتباط لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي
.860**	.675**	.862**

تدل قيم معاملات الارتباط انها دالة احصائياً وبالتالي يتمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

مما سبق نجد أن الاستبانة تتمتع بالصدق.

11-2-ثبات الاستبانة:

من أجل قياس الثبات تم حساب معامل الفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية ومعامل جتمان ويبين الجدول التالي قيم معاملات الثبات.

الجدول رقم (4) :معاملات ثبات أداة البحث

المحور	العدد	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معامل جتمان
البعد المعرفي	17	0.920	0.848	0.847
البعد الانفعالي	6	0.605	0.601	0.558
البعد السلوكي	16	0.902	0.820	0.819
المحور الأول	39	0.934	0.690	0.689
الاحتياجات التدريبية	10	0.926	0.922	0.893

تؤكِّد النتائج السابقة صلاحية أداة البحث وموثوقيّتها في قياس الأبعاد التي وضعت لقياسها.

11-3-الخصائص السيكومترية لاستبانة الاحتياجات التدريبية:

تم حساب الصدق بنفس الطريقة السابقة وتم حساب الاتساق الداخلي وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (5) :معاملات ثبات أداة البحث الخاصة بالاحتياجات التدريبية

البند	الارتباط	البند	الارتباط
D1	.103*	D6	.879**
D2	.847**	D7	.816**
D3	.664**	D8	.846**
D4	.619**	D9	.719**
D5	.851**	D10	.839**

وبلغت قيمة معامل الفا كرونباخ 0.926 ومعامل التجزئة النصفية 0.922 ومعامل جتمان 0.893

وبذلك تتمتع استبانة الاحتياجات التدريبية بالصدق والثبات.

12-النتائج ومناقشتها:

للاجابة على سؤال البحث الرئيسي ما تصورات معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) حول مظاهر صعوبات التعلم لدى المتعلمين، في ظل غياب التشخيص الرسمي في محافظة اللاذقية؟

تمّ حساب الدرجة الدنيا والدرجة العليا لكل بعد، ومن ثم تمّ حساب المجال حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (6) :المجال لأداة البحث لقياس تصورات المعلمين

المحور	المجال	منخفض	متوسط	مرتفع
البعد المعرفي	17-85	17-39.67	39.68-62.34	62.35-85
البعد الانفعالي	6--30	6--14	14-22	22-30
البعد السلوكي	16-64	16-37.33	37.34-58.67	58.68-80
المحور الأول	39-195	39-91	91-143	143-295

وبناء عليه تمّ عدد أفراد العينة في كل بعد مع النسبة المئوية وفقاً للجدول التالي:

الجدول رقم (7) :النسب المئوية لأبعاد البحث لقياس تصورات المعلمين

المحور	منخفض	متوسط	مرتفع
البعد المعرفي	10 (2.7%)	130 (34.5%)	237 (62.9%)
البعد الانفعالي	5 (1.3%)	292 (77.5%)	80 (21.2%)
البعد السلوكي	0 (0%)	267 (70.8%)	110 (29.2%)
المحور الأول	0 (0%)	204 (54.1%)	173 (45.9%)

تشير نتائج الدراسة إلى أن تصورات معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) حول مظاهر صعوبات التعلم في ظل غياب التشخيص الرسمي في محافظة اللاذقية جاءت بشكل عام متوسطة بنسبة 54.1% للمحور الكلي، مع تفاوت بين الأبعاد الثلاثة. فقد أظهر البعد المعرفي أن غالبية المعلمين (62.9%) لديهم مستوى مرتفع من المعرفة بمظاهر صعوبات التعلم، مما يعكس اطلاعهم على المعلومات النظرية والمهارات الأساسية، سواء من خلال التعليم الجامعي أو الخبرات

العملية المكتسبة في الصفوف. أما البعد الانفعالي، فجاء معظم المعلمين (77.5%) ضمن النطاق المتوسط، مما يشير إلى شعورهم بالمسؤولية والرغبة في دعم المتعلمين، لكنه يبرز أيضًا وجود بعض التحفظ أو القلق عند التعامل مع الحالات الواقعية بسبب نقص التدريب الميداني والتوجيه الرسمي. أما البعد السلوكي، فقد سجل معظم المعلمين (70.8%) مستوى متوسط، مما يعكس محدودية الخبرات العملية في تطبيق استراتيجيات التدخل الفعلي داخل الصفوف.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن معلمي محافظة اللاذقية يمتلكون وعيًا معرفيًا جيدًا بمظاهر صعوبات التعلم، لكن مهاراتهم الانفعالية والسلوكية في التعامل مع هذه الحالات لا تزال بحاجة إلى دعم وتعزيز. ويشير هذا إلى أهمية تصميم برامج تدريبية متخصصة مستمرة تجمع بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، مع التركيز على تطوير استراتيجيات التدريس وفنيات التعامل مع السلوكيات والتواصل الفعّال مع المتعلمين وأسرهم، لتعزيز قدرة المعلمين على التدخل الفعّال وتحسين جودة التعليم للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم في بيئة غياب التشخيص الرسمي.

اختبارات الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات افراد العينة على استابنة التصورات واستبانة الاحتياجات التدريبة وفق متغير الجنس.

تم تطبيق اختبار T-TEST للعينات المستقلة ويبين الجدول التالي نتيجة الاختبار

الجدول رقم (8): نتائج اختبار T-TEST للعينات المستقلة

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	انحراف معياري	T	Sig.
البعد المعرفي	ذكر	30	68.83	9.94	5.948	0.000
	أنثى	347	58.62	8.94		
البعد الانفعالي	ذكر	30	23.50	3.93	-0.244	0.807
	أنثى	347	23.64	2.91		
البعد السلوكي	ذكر	30	64.50	12.44	1.107	0.269
	أنثى	347	62.71	8.10		
المحور الأول	ذكر	30	156.83	25.40	3.625	0.000
	أنثى	347	144.97	16.32		
الاحتياجات التدريبية	ذكر	30	32.00	8.20	-3.530	0.000
	أنثى	347	36.64	6.79		

يبين الجدول السابق ان هناك فروق في البعد المعرفي والمحور الكلي لاستبانة التصورات وكذلك استبانة الاحتياجات التدريبية. تبيّن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في البعد لمعرفي للمعلمين لتصوراتهم عن صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين (الذكور). ويمكن تفسير هذا التباين باختلاف السياق التعليمي، نوع العينة، طبيعة البيئة المدرسية، أو اختلاف البرامج التدريبية المتاحة. كما أظهرت النتائج وجود احتياجات تدريبية لدى المعلمات الاناث اعلى من المعلمين الذكور. هذه النتيجة تختلف مع دراسة شيخاوي والشيخ (2020) في الجزائر التي تؤكد وجود الفروق لصالح المعلمات الاناث، وتختلف مع نتائج دراسة خزاعلة التي تؤكد عدم وجود فروق بين المعلمين الذكور و الاناث. ويُحتمل أن يعكس ارتفاع الاحتياجات التدريبية لدى المعلمات الإناث وعيًا أكبر بطبيعة الصعوبات التي يواجهنها داخل الصف، وليس بالضرورة ضعفًا في معرفتهن. ولذلك ينبغي تفسير هذه النتائج بحذر، وربطها بظروف العينة وخصائصها. بينما لا يظهر فرق في البعدين الانفعالي و السلوكي تبعاً لمتغير الجنس مما يشير إلى تقارب تصورات المعلمين و المعلمات من حيث المشاعر والممارسات المهنية تجاه صعوبات التعلم.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات افراد العينة على استابنة التصورات واستبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير نوع المدرسة.

تم تطبيق اختبار T-TEST للعينات المستقلة ويبين الجدول التالي نتيجة الاختبار

الجدول رقم (9): نتائج اختبار T-TEST للعينات المستقلة وفقا لمتغير نوع المدرسة

المحور	المدرسة	العدد	المتوسط	انحراف معياري	T	Sig.
البعد المعرفي	عادية	274	59.54	8.27	0.341	0.734
	دامجة	103	59.17	12.00		
البعد الانفعالي	عادية	274	23.54	2.81	-0.895	0.371
	دامجة	103	23.85	3.48		
البعد السلوكي	عادية	274	62.41	8.61	-1.640	0.102
	دامجة	103	64.02	8.20		
المحور الأول	عادية	274	145.49	16.13	-0.767	0.444
	دامجة	103	147.04	20.67		
الاحتياجات التدريبية	عادية	274	36.39	6.29	0.545	0.586
	دامجة	103	35.95	8.69		

يبين الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة اكبر من 0.05 وبالتالي لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين المعلمين العاملين في المدارس العادية والدامجة في تصوراتهم عن صعوبات التعلم أو في احتياجاتهم التدريبية. ويعكس ذلك تشابه الخلفية الأكاديمية والمستوى التعليمي للمعلمين في كلا النوعين من المدارس، حيث أن جميع المعلمين تلقوا تعليمهم الجامعي في كلية التربية بجامعة اللاذقية، والتي لا تحتوي على قسم متخصص بالتربية الخاصة، وبالتالي لم يحصل المعلمون على فروق تدريبية أو تأهيلية محددة تميزهم باختلاف نوع المدرسة.

يمكن القول أنّ نوع المدرسة لا يؤثر بشكل ملحوظ على تصورات المعلمين أو احتياجاتهم التدريبية، ما يعزز الفرضية الثانية ويؤكد أن الفروق المهنية والمعرفية بين المدارس العادية والدامجة محدودة أو غير موجودة ضمن سياق الدراسة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات افراد العينة على استابنة التصورات واستبانة الاحتياجات التدريبة وفق متغير المؤهل العلمي.

تم تطبيق اختبار ANOVA للعينات المستقلة ويبين الجدول التالي نتيجة الاختبار

الجدول رقم (10): نتائج اختبار ANOVA للعينات المستقلة وفقا لمتغير نوع المدرسة

البعد	المؤهل	العدد	المتوسط	انحراف معياري	F	Sig.
البعد المعرفي	أهلية تعليم	81	58.04	9.89	16.418	0.000
	أجازة جامعية	182	57.57	8.80		
	دبلوم تأهيل	94	61.84	8.84		
	ماجستير	20	70.75	4.38		
البعد الانفعالي	أهلية تعليم	81	23.48	2.88	3.739	0.011
	أجازة جامعية	182	23.43	3.01		
	دبلوم تأهيل	94	23.68	3.09		
	ماجستير	20	25.75	2.22		
البعد السلوكي	أهلية تعليم	81	60.91	9.96	2.756	0.042
	أجازة جامعية	182	62.94	8.02		
	دبلوم تأهيل	94	63.62	8.35		
	ماجستير	20	66.25	5.78		
المحور الأول	أهلية تعليم	81	142.43	18.87	9.733	0.000
	أجازة جامعية	182	143.95	16.02		
	دبلوم تأهيل	94	149.14	17.92		
	ماجستير	20	162.75	9.27		
الاحتياجات التدريبية	أهلية تعليم	81	36.90	7.28	3.417	0.018
	أجازة جامعية	182	35.13	7.47		
	دبلوم تأهيل	94	37.79	5.73		
	ماجستير	20	37.00	5.67		

يبين الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ANOVA) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة التصورات واستبانة الاحتياجات التدريبية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي في جميع الأبعاد (المعرفي، الانفعالي، السلوكي) وكذلك في المحور الكلي والتدريبية.ولمعرفة طبيعة الفروق تم تطبيق اختبار LSD

الجدول رقم (11): نتائج اختبار LSD للعينات المستقلة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	(I)المؤهل العلمي	(J)المؤهل العلمي	Mean Difference (I–J)	Sig.
البعد المعرفي	أهلية تعليم	أجازة جامعية	0.46561	0.695
		دبلوم تأهيل	-3.80339-*	0.005
		ماجستير	-12.71296-*	0.000
	أجازة جامعية	دبلوم تأهيل	-4.26900-*	0.000
		ماجستير	-13.17857-*	0.000
	دبلوم تأهيل	ماجستير	-8.90957-*	0.000
البعد الانفعالي	أهلية تعليم	أجازة جامعية	0.04742	0.905
		دبلوم تأهيل	-0.19937	0.658
		ماجستير	-2.26852-*	0.002
	أجازة جامعية	دبلوم تأهيل	-0.24679	0.513
		أجازة جامعية	0.24679	0.513
	دبلوم تأهيل	ماجستير	-2.06915-*	0.005
البعد السلوكي	أهلية تعليم	أجازة جامعية	-2.02598	0.074
		دبلوم تأهيل	-2.70344-*	0.036
		ماجستير	-5.33642-*	0.012
	أجازة جامعية	دبلوم تأهيل	-0.67746	0.529
		ماجستير	-3.31044	0.098
	دبلوم تأهيل	ماجستير	-2.63298	0.207
المحور الأول	أهلية تعليم	أجازة جامعية	-1.51296	0.503
		دبلوم تأهيل	-6.70620-*	0.009
		ماجستير	-20.31790-*	0.000
	أجازة جامعية	دبلوم تأهيل	-5.19324-*	0.016
		ماجستير	-18.80495-*	0.000
	دبلوم تأهيل	ماجستير	-13.61170-*	0.001
الاحتياجات التدريبية	أهلية تعليم	أجازة جامعية	1.76937	0.057
		دبلوم تأهيل	-0.88600	0.401
		ماجستير	-0.09877	0.955
	أجازة جامعية	دبلوم تأهيل	-2.65537-*	0.003
		ماجستير	-1.86813	0.255
	دبلوم تأهيل	ماجستير	0.78723	0.646
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.				

وقد أظهرت نتائج اختبار (LSD) أن الحاصلين على درجة الماجستير سجلوا أعلى متوسطات في جميع أبعاد التصورات مقارنة بالحاصلين على دبلوم التأهيل، الإجازة الجامعية، وأهلية التعليم، وهو ما يعكس المستوى الأكاديمي العالي، وحداثة

المعلومات، ومواكبة الأبحاث الحديثة في مجال صعوبات التعلم، مما يمنحهم تصورًا أعمق وأشمل حول طبيعة الصعوبات وأساليب التعامل معها تتفق هذه النتيجة مع دراسة خزاعلة (2015) في الكويت.

أما بالنسبة للاحتياجات التدريبية، فقد ظهرت أعلى لدى الحاصلين على أهلية التعليم، يليهم حملة الإجازة الجامعية، ثم الحاصلين على دبلوم التأهيل، في حين سجل الحاصلون على الماجستير احتياجات تدريبية أقل نسبيًا. ويعزى ذلك إلى أن صعوبات التعلم في سوريا ما تزال مجالًا حديثًا، ولا يوجد تشخيص رسمي معتمد، مما يجعل المعلمين الأقل تأهيلاً أكثر ووعيًا بحاجتهم إلى التدريب لتعويض نقص الخبرة العملية والمعرفة المتخصصة، بينما الحاصلون على مؤهلات أعلى يمتلكون معرفة ومهارات تساعدهم على التعامل مع الصعوبات بشكل أفضل.

الاحتياجات التدريبية

يبين الجدول التالي قيم الاحتياجات التدريبية والوزن النسبي لكل حاجة وتفسيرها.

الجدول رقم (12): قيم الاحتياجات التدريبية والوزن النسبي لكل حاجة

البند	المتوسط	الوزن النسبي	التقييم
أعتقد أن التدريب المستمر ضروري لتحسين تعاملي مع صعوبات التعلم في الصف.	4.21	84.19	الاحتياج عال جداً
أشعر أنني بحاجة ماسة لحضور دورات متخصصة في صعوبات التعلم.	3.68	73.58	الاحتياج عال
أواجه صعوبة في تمييز مظاهر صعوبات التعلم لعدم تلقي تدريب كافٍ.	2.93	58.62	الاحتياج متوسط
احتاج إلى التدريب على فنيات حديثة في تعليم ذوي صعوبات التعلم.	4.33	86.58	الاحتياج عال جداً
أحتاج إلى تدريب حول كيفية التعرف على مظاهر صعوبات التعلم.	3.45	68.97	الاحتياج عال
أحتاج إلى تدريب على استراتيجيات تدريسية مخصصة لذوي صعوبات التعلم.	3.50	69.97	الاحتياج عال
أحتاج إلى معرفة كيفية التواصل الفعال مع الأسرة عند وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.	3.40	67.90	الاحتياج متوسط
أحتاج إلى تدريبات في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات الانتباه والتركيز.	3.51	70.24	الاحتياج عال
أرغب في حضور ورشات تفاعلية تقدم تطبيقات عملية لحالات حقيقية.	3.76	75.17	الاحتياج عال
أحتاج إلى تدريب على استخدام أدوات تقييم غير رسمية لتقدير مستوى المتعلمين.	3.51	70.24	الاحتياج عال

يبين الجدول رقم (12) أن جميع البنود المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين تتراوح بين متوسطة إلى عالية جدًا، مع تسجيل أعلى متوسطات في البنود المتعلقة بـ:

1. لتحسين التعامل مع صعوبات التعلم في الصف بمتوسط (4.21).
2. التدريب على فنيات حديثة في تعليم ذوي صعوبات التعلم بمتوسط (4.33).وهذا يشير إلى إدراك المعلمين لحاجة ملحة إلى تعزيز مهاراتهم العملية والمعرفية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما تظهر الحاجة العالية إلى استراتيجيات تدريسية مخصصة وأدوات تقييم غير رسمية وورشات تطبيقية لحالات واقعية، مما يعكس إدراك المعلمين أن المعرفة النظرية وحدها غير كافية، وأن التطبيق العملي والتدريب المستمر يعدان أساسًا للتعامل الفعال مع هذه الفئة وهذا يتقاطع مع دراسة أبو حمامة والنواصرة (2024).

من جهة أخرى، البنود التي تتعلق بتمييز مظاهر صعوبات التعلم والتواصل الفعال مع الأسرة أظهرت متوسطات أقل نسبيًا (2.93–3.40)، لكنها ما تزال ضمن نطاق الحاجة المتوسطة، مما يشير إلى نقص في التدريب المتخصص أو الخبرة العملية في هذه الجوانب، وهو ما أكدته دراسة العُبد اللطيف والمحرج (2025) التي أوضحت أن المعلمين يشعرون بحاجتهم إلى تدريب إضافي لتطوير مهارات التقييم والتواصل مع أسر التلاميذ.

13- الخاتمة

تشكل صعوبات التعلم تحديًا معقدًا في السياق التربوي، وخصوصًا في مرحلة التعليم الأساسي التي تتطلب وعيًا ومعرفة دقيقة بمظاهر هذه الصعوبات. يزيد غياب التشخيص الرسمي الفعّال في النظام التعليمي السوري من العبء على المعلمين، الذين يُتوقع منهم التعرف على هذه الصعوبات ودعم المتعلمين دون أدوات كافية أو تدريب متخصص. لذلك، يصبح من الضروري التركيز على فهم تصورات المعلمين تجاه صعوبات التعلم، والعمل على تطوير مهاراتهم ومعارفهم من خلال برامج تدريبية مهنية مستمرة. إن تعزيز وعي المعلمين وتوفير الدعم اللازم لهم، إلى جانب تحسين آليات التشخيص والتدخل المبكر، يشكلان ركيزتين أساسيتين لتحسين جودة التعليم وضمان نجاح المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في البيئة التعليمية السورية.

14-المقترحات:

– تنفيذ برامج تدريبية دورية للمعلمين حول صعوبات التعلم، بحيث تركز هذه البرامج على فهم مفهوم صعوبات التعلم، وأبرز مظاهرها في الصف الدراسي.

– إدراج دورات متخصصة معمّقة ضمن خطط التطوير المهني للمعلمين، تهدف إلى تمكينهم من تشخيص صعوبات التعلم والتعامل معها بطرق علمية معتمدة.

– تصميم ورشات تدريبية تطبيقية تتضمن نماذج من حالات حقيقية، وطرق التعامل معها، بما يساعد المعلمين على نقل المعرفة النظرية إلى ممارسات صفّية فعّالة.

– تطوير برامج تدريب حول استراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على الأساليب المرنة والتفريد في التدريس.

– تقديم تدريبات حول أدوات التقييم غير الرسمية التي تساعد المعلم في تقدير مستوى التلميذ وملاحظة تقدّمه، دون انتظار التشخيص الرسمي.

المراجع

1. أبو حمامة، لارا & النواصرة، فيصل عيسى. (2024). درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 15(45).
2. البطانية، أسامة، الرشدان، مالك، السبايلة، عبيد & الخطاطبة، عبدالمجيد. (2005). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. (ط. 1). الأردن: دار المسيرة.
3. الجمل، سمير سليمان. (2017). دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، مجلد 2، عدد 1، ص 233–268.

4. جابر، أحمد. (2021). مظاهر صعوبات التعلم الإدراكية والتنظيم الحسي لدى الأطفال. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 12(3)، 77-95
5. حسن، شيماء. (2024). صعوبات التعلّم بين الظل والضوء. مجلة صعوبات التعلّم، العدد 4، ص. 92-105
6. حمادة، وليد. (2015). الصعوبات التي تعيق عمل المرشد في المدرسة: دراسة ميدانية في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 37(18)، 37–63
7. حيدر، شعبان. (2024). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة والمعلمين في غرف الدمج – دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية. مجلة الآداب والعلوم الانسانية، 46(4)،63–83
8. الخزاعلة، أحمد. (2019). مدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بصعوبات التعلم في المدارس الحكومية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 45(175)، 65–92. جامعة الكويت.
9. الخشي، عبد الرحمن. (2024). التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلّم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.
10. الرفاعي، عالية .(2018) .*معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم* .مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16(3)، 121-.152
11. الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
12. السيد، محمود. (2011). النظام التعليمي في سورية واقعاً وتحديات رئيسة وارتقاء. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 86(4)، 925–954. دمشق، سوريا.
13. سليماني، مالك .(2024) .*صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ مرحلة التعليم الإبتدائي: مفهومها وأسبابها وأهم المفاهيم المرتبطة بها* .مجلة كراسات تربوية، (16)1،67–55
14. صلاح الدين، شيخاوي & الشيخ، دارم. (2020). قدرة معلمي التعليم الابتدائي على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة العلمية للتربية الخاصة، 2(3)، 153–179. جامعة بسكرة، الجزائر.
15. الطاهر، آيات فكري. (2017). صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية بالمدارس الحكومية بوحدة الخرطوم شرق. 18(1)، 34–47.
16. العبيد، محمد أحمد سليمان. (2022). معوقات تقديم التعليم المناسب لطلبة ذوي صعوبات التعلّم في غرفة المصادر من وجهة نظر معليمهم، 705–743، (32)9، مجلة علوم التربية الخاصة.
17. العُبد اللطيف، فيصل علي راشد؛ المحرج، خالد بن محمد. (2025). الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية الخاصة، 11(1)، 55-78
18. العلياني، صالح. (2025). تحديات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بمنطقة المدينة المنورة. مجلة كلية التربية، 36(142.3)، 341–388
19. الكحالي، سالم. (2022). الذاكرة العاملة ومستويات معالجة المعلومات لدى بعض فئات صعوبات التعلّم. المجلة العلمية لكلية الآداب، جامعة أسيوط، 18(1)، 121-138
20. المسعد، طلال. (2023). صعوبات التعلّم: بين التشخيص والعلاج. المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية. الكويت.

21. المحمود، عبدالحي & عليوي، عبدالرزاق & عبدالله، أحمد & الزعيم، موسى & مطر، عمار. (2024). مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بطرق التعامل مع التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مدارس الشمال السوري. مجلة تبيان، 4(1)، 49–89. مداد، سوريا.

22. مرزقاني، فتيحة، & بوشيبة، بو بكر. (2023). صعوبات التعلّم عند الطفل وأسبابها. دراسات وأبحاث، 15(2)، 432-444.

مغرقوني، بشرى صالح. (2024). مدى إسهام المرشد المدرسي في تعزيز مهارة التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلّم (دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق – منطقة قدسيا). مجلة جامعة دمشق (قسم التربية).

American Psychiatric Association. (2013). ***Diagnostic and statistical manual of mental disorders*** (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Bayane, C. K. (2022). ***The perception of school teachers on children with learning difficulties in Soweto*** (Master's thesis). School of Human and Community Development, University of the Witwatersrand, Johannesburg.

Lerner, J. W. (2013). ***Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*** (12th ed.). Cengage Learning.

Lyon, R. G., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of learning disabilities. ***Journal of Child Neurology***, 18(8), 469–471.

McDonald, S. M. (2012). Perception: A concept analysis. ***International Journal of Nursing Knowledge***, 23(1), 29–36.

Mounzer, W., & Stenhoff, D. M. (2022). Special education in Syria: Challenges and recommendations, a descriptive study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 315–330.

Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.

UNICEF. (2018). *Syria report: Education under crisis, challenges and responses*. UNICEF.