



مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم

د. أحمد خالد خزاعلة*

ملخص:

تستقصي الدراسة الحالية مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، ومدى تأثير هذه المعرفة ببعض المتغيرات الديموغرافية؛ كالجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. بلغ عدد أفراد الدراسة (١١٧) معلماً ومعلمة. تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (t -test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) واختبار شيفيه (Scheffe). أوضحت النتائج وجود معرفة بصعوبات التعلم لدى أفراد الدراسة بدرجة مرتفعة. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أفراد الدراسة بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة ما فوق البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة (من ١١ إلى ١٥ سنة) ولصالح الخبرة (١٦ سنة فما فوق)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أفراد الدراسة بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

مقدمة:

ظاهرة الصعوبات التعلمية مازالت محور حديث التربويين على مختلف الأصعدة التربوية، وقد باتت من القضايا العصرية التي تخصص لها المؤتمرات والبحوث والدراسات والموازنات والموارد البشرية والطاقت الفكرية لدى كثير من الدول؛ فهي تتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة، وتعرف طبيعة تلك الصعوبات التي يعانونها، وأنسب استراتيجيات التدخل العلاجي وأساليبه المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات، قدر الإمكان (خزاعلة و الخطيب، ٢٠١١م).

* أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، المملكة العربية السعودية.

وقد أعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة التي تظهر فيها الفروق بين الأفراد، خاصة فيمن يظهر لديهم صعوبات تعليمية؛ فالأفراد الذين يعانون صعوبات التعلم يختلفون في أنواع الصعوبات التي يعانونها، وفي مستوى هذه الصعوبات، وفي عددها ومراسم يصعب حصرها وتحديدها.

إن الطالب الذي يعاني صعوبات تعليمية يمتلك خصائص فردية تختلف عن غيره؛ إذ تجعل من الصعب إدراك مواطن القوة والضعف لديه، إلا عندما نفهم أنماط التفاعل بين خصائص الطالب والمهام التعليمية مع الأفراد الآخرين في البيئة الاجتماعية (الخطيب، ٢٠٠٤م).

و يتفق معظم العاملين بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال، حتى البالغين، يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى ضمن المدى العمري الواحد (الزيات، ١٩٩٨م). لذلك ظهرت العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم.

فقد أشارت ميرسر (Merce, 1997) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الطلاب الذين يظهرون اضطراباً واحداً أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة في فهم اللغة المنطوقة واستخدامها، أو اللغة المكتوبة، والتي تبدو في نقص القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى اضطراب في العمليات الإدراكية لكنها لا تعود إلى أسباب مرتبطة بالإعاقة الحسية أو العقلية أو الانفعالية.

بينما يرى كافال وفورنس (Kavale & Forness, 2000) أن تعريف اللجنة الأمريكية الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم عام (١٩٩٤م) أكثر قبولاً وانتشاراً، ينص على أن «صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو التفكير، أو الذاكرة أو القدرات الرياضية. وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز

العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال مراحل نمو الفرد، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور - بحد ذاتها - صعوبة تعليمية. ومع أن صعوبات التعلم قد تترافق مع بعض الإعاقات أو تكون مصاحبة لمؤثرات خارجية: (كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكافي أو غير الملائم) فإنها (أي صعوبات التعلم) ليست ناتجة عن هذه الإعاقات والمؤثرات.

ويؤكد القريوتي، والسرطاوي، والصمادي (١٩٩٥م) أن صعوبات التعلم حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو المهارات اللفظية وغير اللفظية وتكاملها واستخدامها. وتظهر هذه الصعوبة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، ولا يعانون أي إعاقة. وتؤثر على نشاطاتهم التربوية والمهنية والاجتماعية والانفعالية.

وفيما يتعلق بخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم فهي كثيرة ومتنوعة، بل إن عدداً من هذه الخصائص يصعب قياسها على نحو دقيق وموضوعي؛ ذلك أن كل طفل ذي صعوبة تعليمية هو شخصية فريدة تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره، ولذا لا توجد مجموعة من الخصائص تتوافر في جميع الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، فمنهم من يظهر عليه أنماط تتمحور حول المجال الأكاديمي، يكون بعضها في القراءة أو الحساب أو التفكير، وبعضهم تتمحور صعوباتهم في المجال الاجتماعي؛ أي في العلاقات مع الآخرين، ومفهوم الذات أو السلوك غير المناسب، وثمة آخرون يواجهون متاعب في المجال اللغوي؛ يعانون ضعفاً في التعبير عن ذواتهم شفويّاً أو كتابياً أو في مجال اللغة واستيعابها، وهناك العديد من الأطفال يرزحون تحت وطأة المتاعب الحركية التي تصيب المهارات المتصلة بالعضلات الكبيرة أو المهارات النفسية الحركية أو الإدراكية الحركية أو أكثر من واحدة منها (الوقفى، ١٩٩٨م).

وعليه، تحظى قضية صعوبات التعلم باهتمام عالمي واسع؛ وذلك بسبب التزايد المطرد في أعداد هذه الفئة من الطلاب، غير أن التعامل معهم يتطلب جهوداً كبيرة؛

نظراً لعدم تجانسهم، ولتعدد أشكال وأنواع هذه المشكلة التي تواجه الدارسين. ويعد المعلم من أقدر الأطراف المعنية بالكشف عن صعوبات التعلم؛ وذلك لعدة عوامل، أهمها: كثرة احتكاكه بالطفل، ومعرفته بالمقررات الدراسية وبمدى تحصيل الطفل لها، وقدرته على تحليل سلوك تلاميذه، لذلك فإن من الأهمية بمكان إشراكه في البرامج والأنشطة التي تخطط لمعالجة هذه المشكلة وتنفيذها، ومن ثم تقويم التحسن الذي يطرأ عليها (هالان، وكوفمان، ولويد، و ويس، ومارتينز، ٢٠٠٧م).

فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية، ومشكلاتهم الإدراكية، أصبح أكثر فهماً وتمييزاً للفئات المختلفة من التلاميذ، مما سيساعد على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة. وكلما أسرع المعلم بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إدارة المدرسة أو المرشد، استطاع الآخرون، كل في مجال اختصاصه، القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ (هالان وآخرون، ٢٠٠٧م).

ويرى (عثمان، ١٩٩٠م) أنه لمواجهة مشكلة صعوبات التعلم يقتضي الاهتمام المبكر بها ولا سيما عند بداية ظهورها؛ حيث يكون تناولها وعلاجها أفضل وأيسر، ومحاولة مبكرة لتصحيح مسار تعلم التلميذ في بدايته؛ بحيث تقل احتمالات تعرضه لصعوبات أخرى. فقد أجريت دراسات على التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم في القراءة، ووجد أن تعرفهم وعلاجهم مباشرة في الصف الأول يؤدي إلى تحسنهم بنسبة تصل إلى ٨٤٪، في حين تنخفض هذه النسبة مباشرة عندما يعالج التلاميذ في الصف الثالث لتصل إلى ٤٦٪، وتنخفض إلى ١٨٪ عندما يتم العلاج في الصف الخامس، وتهبط إلى ٨٪ عندما يؤجل العلاج للصف السادس (عثمان، ١٩٩٠م).

لذا فإن اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري ومهم جداً؛ فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، وهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد، ومن ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم (Mercer, 1997).

ومن المعروف أن ما نسبته ٥٪ من إجمالي عدد التلاميذ في المدرسة يتم تحديدهم وتشخيصهم على أنهم يعانون صعوبات التعلم؛ حيث نجد في الواقع أن معلمي الصفوف الابتدائية الذين يراوح عدد التلاميذ في كل فصل من فصولهم بين (٢٠-٣٠) تلميذاً، سوف يصادفون - على الأقل - تلميذاً واحداً أو ربما تلميذين أو أكثر يعانون صعوبات التعلم، وإذا ما قام المعلم بتدريس أكثر من فصل دراسي في المدرسة فإن المعلم في نهاية المطاف سوف يصادف نحو ستة طلاب وربما أكثر ممن يدرسهم في اليوم ممن يعانون صعوبات التعلم (Kauffman, 2005).

ومن الملاحظ أن المدرسة الابتدائية تحوي بين جدرانها العديد من التلاميذ الذين لا يستفيدون بشكل مباشر من البرامج التعليمية والأنشطة التربوية التي تقدم لهم داخل الفصول، ومن بين هؤلاء التلاميذ من يعانون صعوبات التعلم؛ مما يترتب عليه قلق الآباء والمربين والمهتمين بتربية هؤلاء الأطفال وتعليمهم، الذين هم بحاجة إلى الرعاية والاهتمام بهم، شأنهم في ذلك شأن زملائهم العاديين في الفصل الدراسي (الخطيب، ٢٠٠٤م).

والملاحظ أن أحد الأسباب الرئيسية التي تدفع بأن يتم تعليم هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية، هو أنهم قد أخفقوا في إحراز تقدم أكاديمي ملموس في الصفوف الخاصة حتى عند تنفيذ برامج التطوير المهني للمعلمين القائمين على تعليمهم (الخطيب، ٢٠٠٤م).

وكما هو معروف فإن طرفي العملية التعليمية هما المعلم والطالب؛ حيث إن كلا منهما مرتبط بالآخر، وعلى قدر الاهتمام بهما نحصل على النتائج المرجوة من التعليم بما يحقق تطلعات المجتمع ومتطلباته، خاصة في هذا العصر؛ عصر المعرفة وتقدمها وجودتها واقتصادها وعصر التخصص في جميع المجالات العلمية والتربوية؛ فالمعلم وسيلة لتحقيق أهداف المنهج وما يحتويه من خبرات خاصة بالطالب وبما ينعكس على المواطنة الفاعلة، وهذا هو الهدف الأسمى والأساسي في كل مدرسة، خاصة المدرسة الابتدائية؛ حيث إنها الخطوة الأولى في طريق الطالب للعلم والمعرفة (التويم، ١٤٣٠هـ).

وعلى هذا الأساس يصبح من المهم بالنسبة إلى معلم المرحلة الابتدائية الذي يقوم بالتدريس لمثل هؤلاء التلاميذ أن يعرف طبيعة صعوبات التعلم، والأسباب التي يمكن أن تؤدي إليها، وأساليب تقييمها وعلاجها، ومن ثم سوف يصبحون أعضاء في الفريق الذي يتضافر لتناول المشكلات التربوية لمثل هؤلاء الطلاب، ومن ثم فإنهم يصبحون على دراية بالبرامج التربوية الفردية التي يتم تقديمها لمثل هؤلاء الطلاب (Kauffman, 2005).

إن مساعدة هؤلاء التلاميذ هي مسؤولية مشتركة بين الجميع، ولمعلم المرحلة الابتدائية دور كبير في مساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به معلم التربية الخاصة بالمدرسة.

فبينما يعطى التلميذ بعض المساعدة والتعليم العلاجي لفترة محددة، وقد لا تزيد للبعض منهم على حصتين أسبوعياً أو بحسب حاجة التلميذ، فإنه يتلقى تعليمه مع باقي أقرانه في غرفة الصف معظم اليوم الدراسي. لذا يؤدي المعلمون دوراً في تعليم هؤلاء التلاميذ وتنمية قدراتهم. وتعتبر أدوار المعلمين مكملًا لبعضها البعض، إلا أن ما يهمنا هو توضيح دور معلم المرحلة الابتدائية داخل الفصل العادي. إذاً، تتمثل هذه الأدوار في اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ، وإعداد برامج إثراء أو تقوية أو علاج لها، إضافة إلى خلق جو من التعاون بين التلميذ والمعلم، وتشجيع التلميذ على اكتشاف العلاقات المختلفة بين المواد المتعلمة الجديدة والمعلومات القديمة؛ وذلك من أجل تسهيل عملية الانتقال؛ بحيث تكون قدرة التلميذ على التحصيل أفضل، ويتم التأكد من فهم التلميذ للمادة الدراسية وربطه لها بمعلومات سابقة، والاهتمام بأن تكون المادة المتعلمة ذات معنى ومفهومة من قبل التلميذ لمساعدته على التعلم، وتعرف استراتيجيات التعلم لدى التلميذ وتدريبه على استخدامها، واستخدام استراتيجيات تعليمية تناسبه، واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية والبصرية والمحسوسة المناسبة للدرس لإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع. كما يركز على ضرورة جلوس التلميذ في الصف الأمامي المواجه للسطح، بعيداً عن كل ما يشتت الانتباه (Lerner, 2000).

ويسعى معلم الصف في المرحلة الابتدائية إلى تكليف التلميذ عمل أنشطة خاصة به ومناسبة لقدراته ومتابعته، إضافة إلى التعاون مع معلم التربية الخاصة في وضع الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتابعته. ويتم هذا التعاون مع معلم التربية الخاصة عند وجود الأخير داخل غرفة الصف لمساعدة التلاميذ الذين قد لا يحتاجون إلى تعليم فردي أو في مجموعات صغيرة في غرفة خاصة (الوقفي، ١٩٩٨م).

كما يعتبر معلم الصف في المرحلة الابتدائية أهم أعضاء الفريق الذي يمكنه أن يقوم باستكمال التقييم التربوي للتلميذ، وهو التقييم الذي لا يمكنه أن يقوم به الاختصاصي النفسي بمفرده، أو أي شخص غيره من المتخصصين في تصميم الاختبارات وإجراء الملاحظات. وعلى الرغم من أن الاختبارات المختلفة قد تكون لازمة لتقييم مدى قابلية الطفل للاستفادة من التربية الخاصة فإن المعلم يحتاج إلى معلومات عن أداء التلميذ وسلوكه في الفصل. وفي هذا الإطار يجب أن يكون المعلم قادراً، ولديه المعرفة الكافية للإجابة عن العديد من الأسئلة المتعلقة بتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومن هذه الأسئلة:

- ١- هل يختلف التلميذ من الناحية الأكاديمية عن غيره؟
 - ٢- هل يؤدي التلميذ في مقررات معينة بشكل أفضل من غيرها من المقررات الدراسية الأخرى؟
 - ٣- هل يبدي التلميذ مشكلات سلوكية في المدرسة؟
 - ٤- ما الخدمات المساندة التي تلقاها التلميذ (هالهان وآخرون، ٢٠٠٧م)؟
- وعلى الرغم من كل هذه الأدوار التي يقوم بها معلم المرحلة الابتدائية داخل الصف لمساعدة معلمي غرف المصادر فإن ظروف عمل معلمي غرف المصادر، ومدى مشاركة معلمي المرحلة الابتدائية لهم في التصدي لصعوبات التعلم، إضافة إلى نمو وتكيف الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم - لا تزال غير معروفة بدقة. فمعظم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم قد ركزت على طلبة صعوبات التعلم

وعلى معلمي غرف المصادر، ولم تتطرق إلى معلمي الصفوف العادية في المرحلة الابتدائية إلا نادراً (Lerner, 2000).

ويلاحظ مما سبق أن الدور مشترك بين معلم التربية الابتدائية ومعلم التربية الخاصة في متابعة التلاميذ ومعرفة مدى إنجازهم للأهداف؛ حيث إنهم يحتاجون إلى بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية مناسبة لمساعدتهم في اكتساب المهارات الدراسية والاجتماعية التي يحتاجونها (الخطيب، ٢٠٠٤م).

ولتأكيد نجاح عملية الدمج لا بد من تعاون المعلم في الصف العادي - وخاصة المرحلة الابتدائية - ومعلم التربية الخاصة؛ فالمسؤولية مشتركة فيما يتعلق بالتهيئة للدمج والتخطيط له، وتنفيذه، وإلا أصبح الدمج مجرد شكل جديد من أشكال العزل (الخطيب، ٢٠٠٤م).

وعليه، فإن عدم إدراك معلم التعليم العام لمفهوم صعوبات التعلم وطبيعتها، والإحجام عن التعاون مع معلم ذوي صعوبات التعلم في مرحلة جمع البيانات المتعلقة بالطالب، وفي مرحلة إعداد الخطة التربوية الفردية، وفي توفير وقت مناسب للطالب للخروج إلى غرفة المصادر لتلقي الخدمات الخاصة به - تعتبر من معوقات عملية التعليم، كما أن قلة خبرة معلم التعليم العام في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وعدم قدرته على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لهم، وجهله بمطالبهم المتعددة، وعدم التعامل المرن مع ذوي صعوبات التعلم بحسب حاجاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية - ينعكس سلباً على مستوياتهم وتحصيلهم العلمي، ومن ثم فشل التدخل التربوي المتمثل في تدريس ذوي صعوبات التعلم في البرنامج التربوي، ويرجع ذلك إلى ندرة الدورات التدريبية التي تلقاها معلم التعليم العام في طريقة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم. وقد يكون لدى معلم التعليم العام عدم قناعة بعمل معلم ذوي صعوبات التعلم؛ مما يؤدي من ثم إلى عدم الجدية في الإجراءات والقيام بالعمل بشيء من الإهمال، ومن ثم عدم نجاح البرنامج التربوي الفردي (الشعيل، ١٤٣٠هـ).

والجدير بالذكر أنه إلى جانب ضرورة الاهتمام بنفسية الطالب من قبل معلم التعليم العام ومعرفة ما يواجهه من مشكلات قد تؤدي به إلى الإجابات الخاطئة نتيجة لحالته النفسية فإنه من المهم الإشارة إلى أن للمعاملة الحسنة للطلاب من قبل المعلمين دوراً كبيراً في تحسين مستواهم الدراسي، ومن المهم الإشارة إلى أنه ينبغي عدم استخدام غرفة المصادر كوسيلة تهديد للطلبة، وإذا ما حدث ذلك فإنه يجب معالجة فكر المعلم قبل الطالب؛ حيث أصبحت غرفة المصادر وسيلة يستخدمها بعض المعلمين لتخويف الطلبة وتحويل الطلبة إليها للراحة منهم، فهي تعتبر ملجأً ووعناً لبعض المدرسين لتعويض قصورهم على حساب الطالب بالدرجة الأولى ومعلم ذوي صعوبات التعلم بالدرجة الثانية (الشعيل، ١٤٣٠هـ).

لذا فقد حظيت معرفة المعلمين بخصائص الطلبة ذوي الحاجات الخاصة واحتياجاتهم باهتمام واسع في ميدان التربية الخاصة، واستندت البحوث العلمية ذات العلاقة بهذا الأمر إلى افتراض مفاده أن من الصعوبة بمكان تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية دون تدريب مكثف وهادف للمعلمين، سواء قبل الخدمة أو في أثناءها (Avramidis & Norwich, 2002). وقد دعمت عدة دراسات صحة الافتراض، وبينت أن مواقف المعلمين الذين تلقوا تدريباً في أساليب تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أصبحت أفضل (Beh-Pajoo, 1992). كما أشارت نتائج دراسات عدة إلى أن التدريب قبل الخدمة نجم عنه معارضة أقل من المعلمين لدمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية (Buell, Hallam, Gamel, McCormick & Scheer, 1999; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

وحيثما وجد مكان للتربية الخاصة، وجدت مناقشات ومناظرات؛ فقبل صدور قانون التربية لكل الأطفال المعوقين، فإن معظم الطلبة من ذوي الإعاقة كانوا يتلقون تعليمهم في صفوف دراسية تضمهم فقط ويقوم بتعليمهم معلمو التربية الخاصة، وبعد صدور الكثير من القوانين والتشريعات بالتربية الخاصة، يتم تقديم التربية والتدريب للطلبة من ذوي الإعاقات في البيئة الأقل تقيداً، وكثيراً منهم مدمج في صفوف التربية العامة (لابودي، لوري، ٢٠٠٩م).

وفي كثير من المدارس، يقوم معلمو التربية الخاصة بالتعاون في التدريس مع معلمي التربية العامة، وذلك في صفوف شاملة، وقد تعززت وانتشرت مثل تلك الممارسة؛ لأن قانون تربية الأفراد المعوقين يتطلب أن يتعامل طلبة التربية الخاصة بالمناهج نفسها للتربية العامة، وغالبا ما يكون الصف الدراسي في التربية العامة الأفضل من حيث كونه يحتوي على أقل قدر ممكن من القيود التي تواجه مثل هؤلاء الطلاب. ومن الملاحظ أن الدعوات قد توالى لتنفيذ برامج تدريبية قبل الخدمة وفي أثنائها لتعديل اتجاهات المعلمين وتطوير كفاياتهم التعليمية في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (Friend, M., & Cook, L. 2003).

وللأسف فإن الدراسات التي نفذتها اليونسكو تشير إلى أن دولاً قليلة العدد فقط تدخل عنصر التربية الخاصة في برامج تدريب المعلمين العاديين، سواء قبل الخدمة أو في أثنائها. وما يعنيه ذلك هو ضرورة تغيير الوضع القائم. وقد بادرت اليونسكو إلى تصميم برنامج تدريبي رئيسي تم تجريبه وجمع المعلومات الأولية عنه، ويستند إلى فلسفة واضحة تركز على أن الصعوبات التعليمية لا تكمن داخل الطالب ولكنها تنجم عن الظروف المدرسية أو تنعقد بسببها.

كما أن قناعات المعلمين لا تؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج فقط، ولكنها تؤثر أيضاً على ممارساتهم التعليمية في غرفة الصف وعلى قابليتهم لإجراء تعديلات على طرائق التدريس التي يستخدمونها لتلبية حاجات الطلبة ذوي الخصائص المختلفة والخاصة (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997).

ولكي يكون دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ناجحاً، يحتاج المعلم في الصف العادي إلى تكيف أساليب التدريس ووسائله وتعديل المنهج الدراسي ليراعي الفروق الفردية بين الطلبة. ولكن الدراسات العلمية السابقة توصلت إلى أن معلمي الصفوف العادية لا يفعلون ذلك بالضرورة؛ حيث إن هذه التعديلات كثيراً ما تبدو لهم غير قابلة للتطبيق في ضوء المسؤوليات الأخرى الملقاة على عاتقهم (Schumm, 1991 & Vaughn). وإذا كان معلمو الصفوف العادية الذين يعون الحاجات التعليمية

الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم يقاومون تعديل أساليب تدريسهم، فمن غير المتوقع أن يبادر المعلمون الذين لا يعرفون طبيعة الصعوبات التعليمية، إلى إجراء التعديلات اللازمة لدعم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ولمؤازرة جهود معلمي غرف المصادر. وقد أشارت دراسات عدة إلى أن معلمي غرف المصادر لا يحصلون على الدعم الذي يحتاجون إليه ويشعرون بالعزلة في المدارس العادية (الحديدي، ٢٠٠٣م). ومضامين ذلك بالنسبة إلى فاعلية التعليم الذي يحصل عليه الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المدارس العادية واضحة كل الوضوح. فمن دون أن يدرك المعلم في الصف العادي أن الطلبة لا يتعلمون بالطريقة أو السرعة نفسها، ودون أن يبادر هذا المعلم إلى إبطاء سرعة التدريس عند الضرورة، وشرح المفاهيم والتعيينات الدراسية بوضوح، وتعليم الطلبة كيف يتعلمون، وتنويع طرائق التدريس ليتعلم جميع الطلبة - لن يحقق ذوو صعوبات التعلم تقدماً ملموساً (Klinger & Vaughn, 1991).

وبناء على ما سبق فإن ملاحظات المعلمين في المرحلة الابتدائية تؤدي دوراً مهماً في تحديد الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم، ويجدر بالقائمين على العملية التربوية في بلادنا أن يولوها العناية التي تستحقها في وقت مبكر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاشك أن المملكة العربية السعودية تخطو خطوات كبيرة في طريق تطوير نظامها التعليمي، وهذه الخطوات شملت جميع فئات الطلاب، ومن هذه الفئات فئة عزيزة على قلوبنا، هي فئة ذوي صعوبات التعلم، وبالحديث عن صعوبات التعلم كمجال حديث في النظام التعليمي في المملكة نجد أنه قد تطور كثيراً خلال مسيرته التي بدأت منذ عام ١٤١٦هـ، ويعتبر هذا المجال - في نظر الكثير من المتابعين - أبرز نقلة نوعية في التعليم منذ العقد الماضي نظير ما قدمه للطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم، والذين كانوا سابقاً مهمشين ولا يحظون بأي اهتمام، مما أدى بهم إلى التسرب إلى خارج النظام التعليمي، ومن المنطقي

أن نجد بعض المعوقات التي قد تؤخر مسيرة برامج صعوبات التعلم التي يجب القضاء عليها أو على الأقل تحجيمها، ولاشك أن للحديث عن هذه المعوقات وإيضاح ماهيتها - دوراً في ذلك، وإذا ما كان المجتمع على اطلاع وفهم لهذه المعوقات فإنها ستزول من خلال تعاون أفرادها بمن فيهم القائمون على إدارات التعليم ومديرو المدارس ومعلمو التعليم العام وأولياء الأمور ومعلمو ذوي صعوبات التعلم أنفسهم (الشعيل، ١٤٣٠هـ).

وعليه، فإن مشكلة الدراسة ظهرت من خلال وجود العديد من طلبة صعوبات التعلم في الفصول العادية وخاصة في المرحلة الابتدائية، وهذا يفرض على المعلم العادي في المرحلة الابتدائية قدرات خاصة في تعرف هؤلاء الطلبة والتعامل معهم؛ مما يدفعنا إلى معرفة إذا ما كان معلمو الصفوف العادية في المرحلة الابتدائية يدركون وبشكل جيد ماهية صعوبات التعلم، وإذا ما كانوا قادرين على الإسهام في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل بناء بالتعاون مع معلمي التربية الخاصة.

لذلك فإن دراسة مدى معرفة معلمي الصفوف العادية في المرحلة الابتدائية بالصعوبات التعليمية، ستسمح لنا بالكشف عن معرفتهم وخبراتهم بصعوبات التعلم؛ مما يتيح لنا توفير البرامج التأهيلية لتطوير قدراتهم في هذا الجانب. وبهذا ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما مدى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بصعوبات التعلم؟
- ٢- هل يختلف مدى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بصعوبات التعلم باختلاف الجنس؟
- ٣- هل يختلف مدى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بصعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي؟
- ٤- هل يختلف مدى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بصعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله بالبحث، وهو مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم. وبما أن المعلمين يؤدون دوراً فاعلاً وكبيراً في بناء الأجيال، فإن أهمية هذه الدراسة تنبثق مما يلي:

أولاً: يتوقع من البحث أن يقدم معلومات مفيدة عن مدى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بصعوبات التعلم، وافترضاياتهم عن الطلبة الذين لديهم مشكلات في التعلم، ومن شأن ذلك أن يساعد على التفكير بالبدائل التربوية الممكنة لتطوير مستوى معرفتهم، وتعديل افتراضاتهم بما يسمح بتهيئة بيئة تعليمية أكثر قبولاً وملاءمة لهم.

ثانياً: يتوقع من البحث أن يساهم في تحليل الوضع الراهن للدمج الذي يتم تنفيذه في المدارس العادية، وأن يلقي الضوء على طبيعة الدعم الذي يحصل عليه الطلبة ذوو صعوبات التعلم ومعلموهم.

ثالثاً: إن العلاقة بين معرفة المعلم وخبراته من جهة وممارساته الصفية واتجاهاته نحو الطلبة ليست علاقة واضحة ومباشرة بالضرورة، على الرغم من أن بحوثاً عديدة أشارت إلى أن المعلمين الذين يعرفون حاجات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وخصائصهم أكثر فاعلية في الاستجابة لحاجات هؤلاء الطلبة (Rimm-Kaufman, 2003, Vorhees, Snell & La Paro). إلا أن أفضل الطرق لتطوير معرفة المعلمين وافترضاياتهم وتأثيرات ذلك على الممارسة الصفية الفعلية للمعلمين وعلى تكيف الطلبة ونموهم لا تزال بحاجة إلى دعم علمي أكبر (Avramidis & Norwich, 2002).

وبناءً على ما سبق ذكره، تصبح دراسة ومناقشة مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم أمراً مهماً؛ لأنها تجرى على فئة مهمة وحساسة من المجتمع، وهي فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، خاصة في ضوء التطورات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التي يشهدها المجتمع السعودي في الوقت الحاضر.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى

- ١- تعرف مقدار معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم التي تساعدهم على اكتشاف طلابهم.
- ٢- تعرف دور كل من المؤهل العلمي والخبرات التدريسية والجنس في التأثير على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم.

محددات الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات الصفوف الابتدائية - من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية بمحافظة عنيزة، في المملكة العربية السعودية، وبذلك لا يمكن تعميم نتائجها إلا على عينات لها الخصائص نفسها لهذه العينة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمنطقة عنيزة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

التطبيق:

تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

الدراسات السابقة:

هناك ندرة في الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع معلمي المرحلة الابتدائية ومعرفتهم بالصعوبات التعليمية؛ فقد تركزت الدراسات حول توجيه قناعات المعلمين وتدريبهم من أجل معرفة هؤلاء الطلاب في صفوف التعليم العام.

هدفت دراسة شوم وفوهان وجوردن وروثلين (Schumm, Vaughn, Gordon, & Rothlein, 2011) إلى تحقيق معتقدات معلمي التعليم العام الذين ذهبوا إلى أنه بالإمكان دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في برامج التعليم العام. وقد طبقت الدراسة على ٦٠ معلماً (٢٠ معلم مرحلة ابتدائية، و ٢٠ معلم مرحلة متوسطة، و ٢٠ معلم مرحلة ثانوية)، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا يمكن تحقيق الدمج لذوي صعوبات التعلم إن لم يكن هناك خبرة كافية بهؤلاء الطلبة، إذ توصلت وأنه على الرغم من مهارة المعلمين وكفاءتهم فإنهم بحاجة إلى تدريب وتوعية فيما يخص معرفة ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى برانكا وميديا (Branka & Majda, 2011) دراسة بعنوان اتجاهات المعلمين في سلوفينيا نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الابتدائية. تكونت العينة من ٣٦٠ معلماً ومعلمة. وقد تم تطبيق مقياس لقياس الاتجاهات، بالإضافة إلى إخضاع المعلمين لبرامج تدريبية تعريفية بالمعوقين، وأظهرت النتائج أنه على الرغم من أن خبرة المعلمين تحوي دوراً حاسماً في دمج المعوقين فإن المعلمين الذين خضعوا لبرامج تدريبية تعريفية بالمعوقين كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية في دمجهم في الصفوف العادية.

وقام كل من لينا و فرناندز (Lenia & Fernandes, 2010) بدراسة استمجزا من خلالها وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بإخضاعهم للتدريب لزيادة معرفتهم بذوي صعوبات التعلم. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مواقف معلمي المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بتدريبهم وتزويدهم بالمعارف حتى يتمكنوا من العمل مع ذوي عسر القراءة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فجوة كبيرة فيما يتعلق بمعرفة المعلمين بالتعامل مع ذوي عسر القراءة، وأن المعلمين العاديين بحاجة إلى تدريب للتعامل مع هؤلاء الطلبة لتعزيز نجاحهم في المدرسة.

وأجرى رافال (Rafael, 2010) دراسة بعنوان «إدارة الصفوف للطلاب من ذوي نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد»، وهدفت هذه الدراسة إلى تلبية

الاحتياجات الأكاديمية للطلاب من ذوي نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لدعمهم في تعليم هؤلاء الطلاب. وقد تمت الدراسة من خلال مقابلة المعلمين الذين يتعاملون مع هؤلاء الطلبة. ودلت النتائج على أن هؤلاء المعلمين بحاجة إلى استراتيجيات خاصة لتعرف هذه الفئة من الطلاب الذين يتعلمون بشكل مختلف عن الطلبة العاديين، والتعامل معها.

وضمن الإطار ذاته كشفت دراسة (الخطيب، ٢٠٠٦م) التي طبقت على (٤٠٥) من معلمي الصفوف الستة الأولى في المدارس العادية عن وجود مستوى متوسط من المعرفة بصعوبات التعلم لدى المعلمين، ووجود تباين ظاهري في مستوى معرفتهم بها تبعاً للمتغيرات المدروسة، إضافة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة على قناعات المعلمين حول هذه الصعوبات.

وأظهرت نتائج دراسة جروسمان (Grossman, 2005) التجريبية التي أجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، أن لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ القرارات أثراً ذا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف، وأثراً على خفض السلوك الاندفاعي ونقص الانتباه لديهم.

كما أوضحت دراسة بيفيك ومالكوماس ولافليم (Pivik, McComas & Laflamme, 2002) التي حملت عنوان الحواجز والمعوقات والتسهيلات في التعليم الشامل أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأولياء أمورهم يعتقدون أن أحد معوقات الدمج الرئيسية يتمثل في افتقار المعلمين إلى المعرفة، أو عدم تفهمهم للطلاب ذوي الحاجات الخاصة وعدم اهتمامهم بهم.

وقد توصل ويلسون وسيلفرمان (Wilson & Silverman, 1991) في دراستهما التي جاءت تحت عنوان معتقدات وافتراسات المعلمين حول تقديم الخدمات للطلاب المعوقين، إلى أن شعور المعلم بالمسؤولية تجاه تعليم الطلبة المعوقين يرتبط بجملة من العوامل، من أهمها معرفته بالإعاقة وخبراته السابقة مع الطلبة المعوقين.

كما أجرى منسي (١٩٨٩م) دراسة عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم والمسببات الاجتماعية والانفعالية والتربوية التي تعوق الطفل عن القراءة والكتابة، وقد أجريت على عينة مكونة من (١٢٠) معلماً في المملكة العربية السعودية، باستخدام مقياس عوامل صعوبات التعلم. واتضح من نتائج الدراسة أن هناك عوامل مرتبطة بالمدرسة والمعلم، تتمثل بعامل عدم الالتزام من جانب المعلم ومدير المدرسة، وعدم توافر الوسائل التعليمية والأعباء المتزايدة على المعلم، وهي تأتي في المرتبة الأولى لإعاقة الطفل عن التعلم، وهناك عوامل مرتبطة بالمناهج الدراسية وعوامل مرتبطة بالتلميذ من وجهة نظر المعلمين من حيث عدم اهتمام الوالدين بالابن ومتابعته، وانفصال الوالدين، وعدم إتاحة الفرصة له لمذاكرة دروسه.

من خلال الدراسات السابقة نجد أن معظمها قد تمحور حول تعديل وتغيير معتقدات المعلمين في الصف العادي نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وهذا ما أكدته دراسة شوم وفوهان وجوردن وروثلين (Schumm, Vaughn, Gordon, 2011) ودراسة برانكا وميديا (Branka&Majda, 2011) ودراسة ويلسون وسيلفرمان (Wilson & Silverman, 1991)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أهمية المعرفة والخبرة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال عقد الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي التعليم العام لتكوين اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم ببرامج التعليم العام.

إضافة إلى حاجة هؤلاء المعلمين إلى التدريب والخبرة لتكوين استراتيجيات خاصة لتعرف هذه الفئة، وهذا ما أكدته دراسة لين و فرناندز (Lenia& Fernandes, 2010)، ودراسة رافال (Rafael, 2010)، ودراسة الخطيب (٢٠٠٦م)، كما أن بعض الدراسات قد بينت أهمية المعلم العادي في رعاية طلبة ذوي صعوبات التعلم إلى جانب معلم صعوبات التعلم.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، الذي يعنى بوصف ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ومن ثم تحليلها وتفسيرها. ويستخدم في هذا المنهج أساليب القياس، والتصنيف، والتفسير، واستنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة إلى المشكلة المطروحة للبحث، وتحليلها للوصول إلى إدراك طبيعتها ومحاولة وضع الأساليب والخطوات التي تسهم في حلها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الصفوف الابتدائية في مختلف المدارس الحكومية، من الأول إلى السادس الابتدائي في محافظة عنيزة خلال العام الدراسي ١٤٣١ / ١٤٣٢ هـ، البالغ عددهم ١١٧ معلماً ومعلمةً، موزعين على ٢٢ مدرسة للذكور والإناث.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع بهدف الحصول على نتائج أكثر دقة، وقد بلغ عددهم (١١٧) معلماً ومعلمة ممن يدرسون من الصف الأول. إلى الصف السادس الابتدائي في محافظة عنيزة خلال العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢ هـ، موزعين على ٢٢ مدرسة للذكور والإناث. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	٦٥	١١٧
	أنثى	٥٢	
المؤهل العلمي	ما دون البكالوريوس	٣٤	١١٧
	بكالوريوس	٥٧	
	ما فوق البكالوريوس	٢٦	
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٥	١١٧
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٣٢	
	من ١١ إلى ١٥ سنة	٣٧	
	١٦ سنة فأكثر	٢٣	

متغيرات الدراسة:

- الجنس: وله مستويان: (ذكور، إناث).
 - المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: (ما دون البكالوريوس، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس).
 - عدد سنوات الخبرة: وله أربعة مستويات (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات، من ٦ إلى ١٠ سنوات، من ١١ إلى ١٥ سنة، أكثر من ١٦ سنة).
- وقد تم التعامل مع متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة كمتغيرات مستقلة، في حين استخدم مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم كمتغير تابع.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، ولتعرف مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، قام الباحث بإعداد مقياس خاص للكشف عن مدى معرفة معلمي

المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي، والاستعانة ببعض الدراسات المتعلقة بالموضوع كدراسة الخطيب (٢٠٠٦). وكذلك من خلال خبرة الباحث في موضوع صعوبات التعلم؛ إذ قام بتدريس العديد من المساقات المتعلقة بموضوع الدراسة. وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (٤٦) فقرة، تقيس معرفة المعلمين بالمرحلة الابتدائية بالصعوبات التعليمية.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق المحتوى للأداة من خلال عرض الأداة على لجنة المحكمين، وذلك من قبل عشرة من المحكمين المتخصصين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم؛ وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي تمثله، والصياغة اللغوية، ووضوح الفقرة، ومدى تمثيلها للمعرفة بصعوبات التعلم؛ وقد حذفت الفقرات التي اتفق (٨٠٪) من المحكمين على حذفها، كما تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق (٨٠٪) من المحكمين على إبقائها، إضافة إلى تعديل أو إعادة صياغة بعض الفقرات صياغة لغوية مناسبة، وبعد أن تم الأخذ بملاحظات المحكمين، أصبح عدد الفقرات (٤٦) فقرة بعد أن كان (٥٢) فقرة؛ إذ تم استبعاد الفقرات غير المناسبة، وعددها (٦)، وبذلك اعتبرت الأداة صادقة، كما هو موضح في الملحقين (١) و(٢).

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة، عددها (٥٠) فرداً على فترتين زمنيتين، يفصل بينهما أسبوعان بين الاختبار الأول وإعادة الاختبار (test re- test)، ثم حسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي كشف عن معامل ثبات، مقداره (٠,٨٣). كما تم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) الذي بلغ (٠,٨١)، ويعد هذا الثبات مقبولاً لأغراض الدراسة.

استخراج الدرجات:

بعد تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة، أُعطيت درجة لكل فقرة، وذلك بترجمة سلم إجابة الفقرات الإيجابية إلى سلم رقمي؛ بحيث أُعطيت فئة الإجابة (كثيراً جداً) أربع درجات، وفئة (كثيراً) ثلاث درجات، وفئة (قليلاً) درجتين، وفئة (قليلاً جداً) درجة واحدة، واعتبرت الدرجة (اثنان ونصف) كنقطة قطع في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، وكان يتم عكس هذا السلم التقديري في حالة الفقرات السلبية.

ثم استخرجت درجة كلية لكل مفحوص، عن طريق جمع الدرجات المتحققة له على جميع فقرات المقياس، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على المقياس هي (١٨٤) درجة، تعكس المعرفة بصعوبات التعلم بصورتها القصوى، وأدنى درجة هي (٤٦) درجة تعكس المعرفة بصعوبات التعلم بصورتها الدنيا.

المعالجة الإحصائية:

لإجراءات التحليل الإحصائي أدخلت البيانات التي تم الحصول عليها في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، وتم تحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام الاختبار التائي (t-test). وللإجابة عن السؤالين: الثالث والرابع، التي تبحث عن الفروق في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الخبرة والمؤهل، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (One - Way Analysis of Variance).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، ونصه: ما مدى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بصعوبات التعلم؟. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يعاني طلبة صعوبات التعلم تدنياً في أدائهم عندما يرفضون من معلمهم وزملائهم	٣,٧٠	٠,٤٨٤
٢	تزيد توعية أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بمبررات الدمج فرص حصول طلبة صعوبات التعلم على القبول والتفهم	٣,٦٨	٠,٥٠٩
٣	تعد اتجاهات المعلم نحو طلبة صعوبات التعلم أهم عامل يؤثر على نوعية التعليم الذي يقدم لهم	٣,٦٦	٠,٥٨٦
٤	لا يمكن تدريس الطالب ذي صعوبات التعلم دون تشخيص نوع الصعوبة لديه	٣,٦٣	٠,٧٢١
٥	لا يوجد اختلاف في مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم ببطء التعلم	٣,٦٠	٠,٦٤٩
٦	يجب تدريب طلبة صعوبات التعلم على اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة، لكي ينجح دمجهم مع العاديين	٣,٥٨	٠,٥٩٢
٧	يعاني طلبة صعوبات التعلم مشكلات في التذكر، وخاصة التذكر قصير المدى	٣,٥٦	٠,٧٢٨
٨	يصعب تلبية احتياجات الأطفال الذين لديهم نمو غير طبيعي دون معرفة مبادئ النمو	٣,٥٤	٠,٦٣٨
٩	تقع مسؤولية الاكتشاف المبكر للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم على عاتق معلم التربية الابتدائية	٣,٥١	٠,٨٦١
١٠	تستخدم عدة معايير لتشخيص صعوبات التعلم، أحدها التباين بين التحصيل والقدرة	٣,٤٩	٠,٧٥١
١١	تشبه الحاجات النفسية الأساسية لطلبة صعوبات التعلم الحاجات النفسية الأساسية للطلبة العاديين	٣,٤٧	٠,٨٤٤
١٢	لا يمكن تقديم خدمات مناسبة للطالب ذي صعوبات التعلم قبل تحديد أسباب الصعوبة لديه	٣,٤٦	٠,٨١١
١٣	يصعب تقديم تعليم مناسب للطالب ذي صعوبات التعلم دون معرفة مستوى أدائه الحالي	٣,٤٢	٠,٧٤١

تابع / الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٤	يجب البدء بتقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب في غرفة المصادر كخطوة أولى عند الاشتباه بأنه يعاني صعوبات تعلم	٣,٣٨	٠,٦٨٥
١٥	يتمتع طلبة صعوبات التعلم بقدرات عقلية ومواهب متميزة، يصعب تقييمها أو ظهورها في ظل المناهج المدرسية العادية	٣,٣٤	٠,٧٢٠
١٦	يعد الخوف من الفشل والشعور بالضعف من أهم المشكلات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم	٣,٢٩	٠,٧٨١
١٧	يحتاج طلبة صعوبات التعلم إلى تدريب رسمي لتعلم مهارات يتعلمها الطلبة العاديون دون تدريب مسبق	٣,٢٧	٠,٧٨٧
١٨	لا يعد ضعف التحصيل الناجم عن الخلفية الثقافية (الحرمان الثقافي) من صعوبات التعلم	٣,٢٢	٠,٧٥٥
١٩	لا يوجد منهج أو أسلوب يناسب جميع طلبة صعوبات التعلم	٣,١٩	٠,٧١٦
٢٠	يمكن تسمية صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية	٣,١٤	١,١١٩
٢١	تزويد الطلبة العاديين بمعلومات عن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يساعد في تحسين الاتجاهات نحوهم	٣,١١	٠,٦٨٠
٢٢	تمثل الأساليب العقابية آخر أسلوب يمكن استخدامه لضبط سلوك طلبة صعوبات التعلم	٣,٠٩	٠,٨٢٧
٢٣	تنتج صعوبات التعلم عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي	٣,٠٩	٠,٧٩٧
٢٤	يعاني طلبة صعوبات التعلم مشكلات في فهم ومعالجة المعلومات السمعية أو البصرية	٣,٠٣	٠,٨٤٢
٢٥	يعاني طلبة صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وانفعالية أكثر من أقرانهم العاديين	٣,٠١	٠,٨٢٣
٢٦	يعاني طلبة صعوبات التعلم ضعفاً في الأداء الأكاديمي لكن أداءهم الاجتماعي/ الانفعالي طبيعي	٣,٠٠	٠,٨٦٠
٢٧	تعد الصفة الأساسية المميزة لطلبة صعوبات التعلم هي الضعف الشديد والمحدد في التحصيل الأكاديمي مع ذكاء عادي	٢,٩٧	٠,٥٦٤

تابع / الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٨	تمثل صعوبات التعلم ومشكلات التعلم مصطلحين مترادفين	٢,٩٥	٠,٨٣٤
٢٩	يعد كل طفل يختلف نموه عن المتوسط طفلاً لديه صعوبات تعلم	٢,٩٠	٠,٨٧٦
٣٠	يتضرر الطلبة العاديون من دمج طلبة صعوبات التعلم معهم في الصف ذاته	٢,٨٨	٠,٩٩٥
٣١	يعاني طلبة صعوبات التعلم تشتتاً في الانتباه، ولديهم شرود للذهن	٢,٨٥	١,٠٥٥
٣٢	لا يمكن أن يكون الطالب متفوقاً ولديه صعوبات التعلم في الوقت ذاته	٢,٨٣	١,١٢٣
٣٣	تعرف الدسليكسيا بأنها عسر الكتابة	٢,٨١	٠,٩٢٥
٣٤	يعاني طلبة صعوبات التعلم مشكلات في المهارات الرياضية كالتفكير الحسابي، والرياضيات، والحقائق الرياضية	٢,٨١	٠,٩١٦
٣٥	يمكن معرفة وجود صعوبات التعلم لدى الطالب عن طريق النظر إليه فقط	٢,٨١	١,٠٤٠
٣٦	يعاني طلبة صعوبات التعلم مشكلات في مهارات الاستماع، ومهارات المحادثة	٢,٧٧	٠,٩٥٧
٣٧	يتم تشخيص معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة	٢,٧٣	١,٠٧٩
٣٨	يختلف تسلسل النمو لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عنه لدى الأطفال العاديين	٢,٧٠	١,١٥٢
٣٩	يعاني طلبة صعوبات التعلم مشكلات في القراءة	٢,٦٢	١,٠٨٥
٤٠	يعد كل طالب يقل ذكاؤه عن المتوسط طالباً لديه صعوبات التعلم	٢,٦٠	٠,٨٤١
٤١	يفتقر طلبة صعوبات التعلم إلى مهارات التنظيم	٢,٦٠	٠,٨٢٢
٤٢	تقتصر صعوبات التعلم على طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) فقط	٢,٥٥	٠,٧٦٨
٤٣	تقع مسؤولية صعوبات التعلم على عاتق المرشدين ولا علاقة للمعلمين بها	٢,٥١	٠,٦٢٥

تابع / الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٤	يعاني طلبة صعوبات التعلم مشكلات في المهارات الحركية العامة أو الدقيقة	٢,٤٧	٠,٨٢٠
٤٥	يعد كل طالب لديه مشكلات في تعلم المواد الدراسية الأساسية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٢,٤٢	٠,٦٨١
٤٦	يعد كل طالب لديه انخفاض (تدني في التحصيل الأكاديمي) طالباً من ذوي صعوبات التعلم	٢,٣٩	٠,٨٨٧
الأداة ككل		٣,٠٧	٠,٢٦٦

يتضح من الجدول (٢) أن الفقرة التي تضمنت «يعاني طلبة صعوبات التعلم تدنياً في أدائهم الأكاديمي عندما يرفضون من معلمهم وزملائهم» قد حصلت على أعلى متوسط حسابي من درجات المقياس، بلغ (٣,٧٠)، تليها الفقرة التي تضمنت «تزيد توعية أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بمبررات الدمج فرص حصول طلبة صعوبات التعلم على القبول والتفهم»، وحصلت على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٣)، كما حصلت الفقرة التي تضمنت «تعد اتجاهات المعلم نحو طلبة صعوبات التعلم أهم عامل يؤثر على نوعية التعليم الذي يقدم لهم» على متوسط حسابي مقداره (٣,٥٨)، وجاءت الفقرة التي تضمنت «لا يمكن تدريس الطالب ذي صعوبات التعلم دون تشخيص نوع الصعوبة لديه» بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٦)، كما حصلت الفقرة التي تضمنت «لا يوجد اختلاف في مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم بقاء التعلم» على متوسط حسابي بلغ (٣,٥٦)، وحصلت فقرات المقياس ككل على متوسط حسابي بلغ (٣,٠٧).

ويلاحظ من الجدول (٢) أيضاً أن متوسط الدرجات التي حصلت عليها الفقرات السابقة كانت مرتفعة، ويلاحظ أيضاً أن متوسط الدرجات الكلية الذي حصلت عليه فقرات المقياس كان مرتفعاً نوعاً ما؛ مما يعكس مستوى مرتفعاً من المعرفة بصعوبات التعلم لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية قد درسوا بعض المقررات في التربية الخاصة في أثناء الدراسة الجامعية في تخصصهم، إضافة إلى أن الكثير منهم قد تلقى العديد من الدورات التربوية في أثناء العمل؛ مما أكسبهم معرفة بصعوبات التعلم، كما أن كثيراً منهم قد التحقوا ببرامج الدراسات العليا في التربية الخاصة بشكل عام؛ مما أكسبهم المعرفة الكافية بالصعوبات التعليمية، إضافة إلى أن موضوع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الموضوعات التي توليها وزارة التربية والتعليم اهتماماً كبيراً من أجل إيجاد الحلول لمثل هذه المشكلات التربوية؛ مما ينعكس إيجاباً على المعلمين من أجل زيادة خبرتهم ومعرفتهم بطلاب صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة برانكا وميديا (Branka&Majda, 2011) ودراسة لينيا وفرناندز (Lenia& Fernandes, 2010)؛ إذ أشارتا إلى دور البرامج والدورات التدريبية في تطوير معرفة وخبرات المعلمين بذوي صعوبات التعلم؛ مما ينعكس إيجاباً على عملية دمجه في المدارس العادية.

ثانياً- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، ونصه: هل يختلف مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم باختلاف الجنس؟. للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية واستخدام اختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس على نحو ما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣)

نتائج اختبار (t-test) حول مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية
بالصعوبات التعليمية

متغير الجنس	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكر	٢,٩٥٤	٤,٥٦٥	٠,٩٩٥
أنثى	٣,١٩٥		

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات معلمي المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الجنس؛ مما يعني أن المعرفة بصعوبات التعلم مرتفع ومتقارب بين المعلمين والمعلمات. وقد يعزى ذلك إلى أن كلاً من المعلمين والمعلمات قد تلقوا المقررات نفسها في أثناء الدراسة الجامعية، إضافة إلى أنهم التحقوا بالدورات نفسها التي تعدها وزارة التربية والتعليم لتأهيل المعلمين. فضلاً عن أنهما يواجهان المشكلة نفسها المتعلقة بوجود الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي؛ مما يدفعهم إلى مضاعفة جهودهم العلمية والعملية من أجل معالجة هذه المشكلة، ومن ثم ينعكس ذلك إيجاباً على خبرتهم بالطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، ونصه: هل يختلف مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي؟. للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمقارنة المتوسطات الحسابية للفروق في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي الذي يتكون من ثلاثة مستويات هي: (ما دون البكالوريوس، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس)، ويبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً للمؤهل العلمي.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ما دون البكالوريوس (دبلوم متوسط)	٣٤	٢,٩٧٩	٠,٣٠٤
بكالوريوس	٥٧	٣,٠٤٣	٠,٢٢٦
ما فوق البكالوريوس	٢٦	٣,٢٠١	٠,٢٣٤

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية للفروق في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية، كانت مرتفعة في مستوى ما فوق البكالوريوس مقارنة بباقي المستويات، والجدول (٥) يبين دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمستوى المؤهل العلمي.

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم

مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢	٠,٦٧٠	٠,٣٣٥	٥,٢١٣	٠,٠٠٧
داخل المجموعات	٧٩	٥,٠٧٨	٠,٠٦٤		
الكلية	٨١	٥,٧٤٨			

يظهر من الجدول السابق أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى معرفة المعلمين تبعاً للمؤهل العلمي. وللكشف عن مصادر الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية بحسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	ما دون البكالوريوس	البكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
ما دون البكالوريوس	٠,٠٦٢٧	٠,٢٢٧	
البكالوريوس		٠,١٦٤٣	
ما فوق البكالوريوس			

تشير نتائج اختبار شيفيه من الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم؛ حيث يتبين أن هناك فروقا بين المؤهل العلمي ما فوق البكالوريوس والمؤهل العلمي ما دون البكالوريوس لصالح المؤهل العلمي ما فوق البكالوريوس بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠١). وهذا يعني أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي ما فوق البكالوريوس يمتلكون معرفة بصعوبات التعلم أكثر من المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي ما دون البكالوريوس، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي ما فوق البكالوريوس من الممكن أنهم التحقوا ببرنامج الماجستير أو الدبلوم في التربية بشكل عام؛ أو التربية الخاصة بشكل خاص مما شكل لديهم معرفة متراكمة حول الصعوبات التعليمية؛ نتيجة دراستهم عدداً من مقررات التربية الخاصة، إضافة إلى أن المعلمين من حملة المؤهلات العليا مؤهلون ومرشحون أكثر من غيرهم للالتحاق بالدورات التربوية؛ المؤهلة لتطوير كفاءاتهم التربوية مما يشكل لديهم حصيلة معرفية تربوية غنية بذوي صعوبات التعلم، تساعد على التعامل مع هذه الفئة داخل الصف العادي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة برانكا وميديا (Branka&Majda,2011) ودراسة لينا و فرناندز (Lenia& Fernandes, 2010)؛ إذ أشارتا إلى دور البرامج والدورات التدريبية في تطوير معرفة المعلمين وخبراتهم بذوي صعوبات التعلم وإلى أن المعلمين العاديين بحاجة إلى تدريب مع هؤلاء الطلاب لتعزيز نجاحهم في المدرسة.

رابعاً- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع، ونصه: هل يختلف مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم باختلاف الخبرة؟ للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمقارنة المتوسطات الحسابية للفروق في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الخبرة الذي يتكون من أربعة مستويات، هي (٥ سنوات فما دون، من ٦ إلى ١٠ سنوات، من ١١ إلى ١٥ سنة، ١٦ سنة فما فوق)، ويبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً للخبرة.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥ سنوات فما دون	٢٥	٢,٩٢٠	٠,٢٧٧
من ٦ إلى ١٠ سنوات	٣٢	٣,٠٢٥	٠,٢٣٥
من ١١ إلى ١٥ سنة	٣٧	٣,١٢٥	٠,٢٢١
١٦ سنة فما فوق	٢٣	٣,٢٣٢	٠,٢١٤

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية للفروق في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية، كانت عالية في مستويات الخبرة المرتفعة، والجدول (٨) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الفروق تبعاً لمستوى الخبرة.

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات الطلاب تبعاً لمتغير الخبرة

مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٣	١,٢٠٨	٠,٤٠٣	٦,٩٢٠	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٧٨	٤,٥٤٠	٠,٠٥٨		
الكلية	٨١	٥,٧٤٨			

يظهر من الجدول السابق أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً للخبرة. وللكشف عن مصادر الفروق تبعاً لمتغير الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بحسب متغير الخبرة

عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فما دون	من ٦ إلى ١٠ سنوات	من ١١ إلى ١٥ سنة	١٦ سنة فما فوق
٥ سنوات فما دون	٠,١٠٤١٨	٠,٢٠٤٨١	٠,٣١٢٣١	
من ٦ إلى ١٠ سنوات		٠,١٠٠٠	٠,٢٠٧٥٠	
من ١١ إلى ١٥ سنة			٠,١٠٧٥٠	
١٦ سنة فما فوق				

تشير نتائج اختبار شيفيه الموضحة في الجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم؛ حيث يتبين أن هناك فروقاً بين الخبرة (من ١١ إلى ١٥ سنة) بمتوسط حسابي (٣,١٢٥)، والخبرة (٥ سنوات فما دون) بمتوسط حسابي (٢,٩٢٠) لصالح الخبرة (من ١١ إلى ١٥ سنة). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الخبرة (١٦ سنة فما فوق) بمتوسط حسابي (٣,٢٣٠)، والخبرة (٥ سنوات فما دون) بمتوسط حسابي (٢,٩٢٠) لصالح الخبرة (١٦ سنة فما فوق).

وهذا يدل على أن المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة يمتلكون معرفة بصعوبات التعلم أكثر من المعلمين ذوي الخبرة المنخفضة؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة قد امتلكوا المعرفة الكافية بصعوبات التعلم نتيجة التجارب والمعارف التي اكتسبوها من ممارستهم التدريس لفترة طويلة، إضافة إلى الدورات التدريبية المتعددة التي التحقوا بها

لخبرتهم الطويلة في ميدان التعليم، والأهم من ذلك هو الاحتكاك المباشر مع الطلاب داخل الفصل ولسنوات طويلة شكلت لديهم معرفة واسعة بصعوبات التعلم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شوم وفوهان و جوردن وروثلين (Schumm, Vaughn, Gordon,& Rothlein,2011)، ودراسة لينا و فرناندز (Lenia& Fernandes, 2010)؛ إذ أشارتا إلى أن خبرة المعلمين تؤدي دوراً حاسماً في دمج المعوقين في المدرسة العادية.

التوصيات:

استناداً إلى ما توصل إليه الباحث، من نتائج في هذه الدراسة، فإنه يوصي بالآتي:

- ١- إجراء المزيد من الدراسات المسحية بهدف استقصاء معرفة المعلمين حول موضوع صعوبات التعلم؛ لما لها من آثار سلبية في العملية التربوية.
- ٢- ضرورة تضمين المناهج الدراسية الجامعية لبرامج إعداد المعلمين مقررات دراسية حول ذوي الحاجات الخاصة، خصوصاً طلبة صعوبات التعلم.
- ٣- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطبيقات عملية من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة؛ من أجل إعداد أطر مهنية قادرة على العمل مع ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
- ٤- تدريب أطر مهنية متخصصة تكون قادرة على تقديم الاستشارات اللازمة حول موضوع صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- التويم، نايف. (١٤٣٠هـ). المرحلة الابتدائية: أهميتها للمعلم والطالب.
<http://uqu.edu.sa/page/ar/183412>
- الحديدي، منى. (٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة. ٣. ص ١-٣٩.
- خزايلة، أحمد. والخطيب، جمال (٢٠١١). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٨ (١)، ص ٣٧٢-٣٨٩.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٦). مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية لصعوبات التعلم وأثر برنامج قائم لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. السعودية: الرياض.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. (ط١). عمان: دار وائل للنشر.
- الزيات، فتحى. (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. (ط١). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الشيعل، محمد ناصر. (١٤٣٠هـ). المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم. [النسخة الإلكترونية]. مجلة المعرفة. عدد (١٧٣).
- عثمان، سيد. (١٩٩٠م). صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- القريوتي، يوسف. والسرطاوي، عبدالعزيز. والصمادي، جميل. (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- لابودي دي، لوري هاورد. (٢٠٠٩م). **المعلم الفعال في التربية الخاصة**. (ترجمة محمد حسن يونس). عمان : دار الفكر.
- منسي، محمد عبدالحليم. (١٩٨٩م). **العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة استطلاعية في المدينة المنورة)**. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**. ٧. ج (١).
- هالهان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون و ويس، مارجريت ومارتينز، اليزابيث (٢٠٠٧م) **صعوبات التعلم: مفهومها - طبيعتها - التعلم العلاجي**. (ترجمة عادل عبدالله محمد). الأردن: دار الفكر للنشر
- الوقفي، راضي. (١٩٩٨م). **مقدمة في صعوبات التعلم**. (مختارات معربة). عمان: كلية الأميرة ثروت.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey in to mainstream teachers> attitudes towards the inclusion of children with special educational needs. **Educational Psychology**. 20, 193-213
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) . Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**. 17, 129 – 147.
- Beh- Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. **European Journal of Special Needs Education**. 7, 231-236.
- Branka, & Majda, C. (2011) . Attitudes of Slovene Teacher towards the Inclusion of Pupils with Different Types of Special Needs in Primary School , **Journal Educational Studies**. v37, n2, p171-195 May

- Buell, M., Hallam, R., Gamel – McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in - service needs concerning inclusion. **International Journal of Disability, Education and Development**. 46, 143-156.
- Friend,M.,& Cook,L. (2003) .**Interaction Collaboration skills for school professionals** (4th ed). New York; Allyn & Bacon.
- Grossman, H. (2005) . The case for Individualizing behavior management approaches in inclusive classrooms. *Emotional & Behavioural Difficulties*. 10(1) , 17-32.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional. **Remedial and Special Education**. 18, 82-93.
- Kauffman, JM. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.) Upper Saddle River NJ; Prentice Hall.
- Klinger, J., & Vaughn, S. (1991). Students' perceptions of Instruction in inclusion classrooms: Implication for students with learning disabilities. **Exceptional Children**. 66, 23 -37.
- Lenia, C & , Fernandes, C. (2010) . Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portuga: and Learning Disabilities A **Contemporary Journal**. v8 n2 p1-8
- Lerner, J. (2000). **Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies** (8th ed) Houghton Mifflin Company: Boston
- Mercer, C. (1997). **Student with learning disabilities** (5th ed). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. **Exceptional Children**. 69, 97 -107.
- Rafael, CA. (2010) . Classroom Management and the ADHD Student, **Journal of Learning Disabilities**. 47, 217-312
- Rimm- Kaufman, S., Voorhees, M., Snell, M., & La Paro, K. (2003) . Improving the sensitivity and responsively of preservice teachers toward young children with disabilities. **Topics in Early Childhood Special Education**. Fall. 1 – 13.
- Schumm, J., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. **Remedial and Special Education**. 12, 18 -27.
- Schumm, Vaughn, Gordon& Rothlein. (2011) . General Education Teachers' Beliefs, Skills, and Practices in Planning for Mainstreamed Students with Learning Disabilities, *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* January . vol. 17 no. 1 22-37
- Wilson, A., & Silverman, H. (1991). Teachers' assumptions and beliefs about the delivery of services to exceptional children. **Teacher Education and Special Education**. 14, 198 – 206.

ملحق (١)

بيان بأسماء المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	اسم المحكم	القسم
١	الأستاذ الدكتور إسماعيل إبراهيم بدر	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
٢	الدكتور أشرف محمد عبد الحميد	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
٣	الدكتور محمد يوسف محمد	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
٤	الدكتور حجاج غانم أحمد علي	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
٥	الدكتور نهاده السيد دويدار	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
٦	الدكتور فيصل شريف الحايك	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
٧	الدكتور زياد كامل اللالا	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
٨	الدكتور أمير عبد الصمد علي السعود	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
٩	الدكتور مكي محمد مغربي	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة
١٠	الدكتور محمد حسانين محمد	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة

ملحق (٢)

بيان ببعض التعديلات فقرات المقياس

الرقم	الفقرات المحذوفة	الفقرات المضافة
١	إذا توقعت أن الطالب ذا صعوبات تعلم	لا يمكن تدريس الطالب ذي صعوبات التعلم
٢	سيتعلم، فهو على الأغلب سيتعلم	دون تشخيص نوع الصعوبة لديه
٣	الصفة الأساسية المميزة لصعوبات التعلم هو ضعف شديد وتدني في التحصيل الأكاديمي	تقع مسؤولية الاكتشاف المبكر للطلبة الذين يعانون صعوبات التعلم على عاتق معلم التربية مع ذكاء عادي
٤	التقديرات العالية لنسبة صعوبات التعلم يتوقع أن يزداد عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في السعودية	يتمتع طلبة صعوبات التعلم بقدرات عقلية ومواهب متميزة يصعب تقييمها أو ظهورها في
٥	عن (150 ألف) طالب	ظل المناهج المدرسية العادية
٦	ينتشر عدد كبير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المناطق النائية	لا يعد ضعف التحصيل الناجم عن الخلفية الثقافية
٧	الطفل ذو صعوبات التعلم هو طفل لديه صعوبات تعلم في كل المقررات الدراسية	(الحرمان الثقافي) من صعوبات التعلم
٨	ينتشر عدد كبير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية فقط	تقتصر صعوبات التعلم على طلبة الصفوف الابتدائية
٩	يعاني طلبة صعوبات التعلم من ضعف في الأداء الأكاديمي لكن أداءهم الاجتماعي/ الانفعالي طبيعي	الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) فقط
١٠	يعاني طلبة صعوبات التعلم من ضعف في الأداء الأكاديمي لكن أداءهم الاجتماعي/ الانفعالي طبيعي	يعاني طلبة صعوبات التعلم مشكلات في فهم ومعالجة المعلومات السمعية أو البصرية
الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١	يعاني طلبة صعوبات التعلم من ضعف في الأداء الأكاديمي لكن أداءهم الاجتماعي/ الانفعالي طبيعي	يعاني معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضعفاً في الأداء الأكاديمي لكن أداءهم الاجتماعي/ الانفعالي طبيعي
٢	عند الاشتباه بأنه يعاني من صعوبات تعلم يجب البدء بتقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب	يجب البدء بتقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب في غرفة المصادر كخطوة أولى عند الاشتباه بأنه يعاني صعوبات تعلم
٣	غرفة المصادر كخطوة أولى	الحاجات النفسية الأساسية لطلبة صعوبات التعلم تشبه الحاجات النفسية الأساسية للطلبة العاديين
٤	الحاجات النفسية الأساسية لطلبة صعوبات التعلم تشبه الحاجات النفسية الأساسية للطلبة العاديين	تعد اتجاهات المعلم نحو طلبة صعوبات التعلم أهم عامل يؤثر على نوعية التعليم الذي يقدم لهم
٥	يؤثر على نوعية التعليم الذي يقدم لهم	يعد الخوف من الفشل والشعور بالضعف من أهم المشكلات التي تواجه طلبة صعوبات التعلم