

المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات

د. سعود حمود الربيعان

وزارة التعليم العالي
المملكة العربية السعودية

د. صيدا قفطان العدوان

كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء
التطبيقية - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم، وتحديد ما إذا كانت تختلف باختلاف متغيرات الجنس، ونوع المدرسة، ونوع العمل، والمؤهل العلمي، والخبرة. ولكي يتمكن الباحثان من تحديد المعايير التربوية تم تصميم أداة للدراسة تكونت من (70) فقرة موزعة على ستة مجالات، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (283) مديراً ومديرة ومعلماً ومعلمة.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

دلت المتوسطات الحسابية على أن المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم جاءت مرتفعة، فقد جاء في المرتبة الأولى مجال معايير الميول والاتجاهات، ثم مجال المعايير الشخصية، تلاه في المرتبة الثالثة مجال معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم مجال النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم، ثم المعايير المؤسسية والوظيفية، وأخيراً مجال معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، و لمتغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح دراسات عليا، و لمتغير المدرسة وكانت لصالح المدارس الخاصة، و لمتغير الخبرة و لصالح الخبرة 10 سنوات وأقل، و لمتغير نوع العمل وجاءت الفروق لصالح المعلمين.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها: اعتماد المعايير الواردة في هذه الدراسة، والاستفادة منها في توفير معايير إضافية معتمدة لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم بما يخدم فئة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: معايير تربوية، معلمو ومعلمات، غرف مصادر صعوبات التعلم.

مقدمة

تُعَدُّ سرعة التغيّر السمة الرئيسة للتعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين؛ ففي سياق عالم متغيّر تتطوّر فيه المعرفة وتتجدّد بسرعة، تحتّم على صانعي القرارات والسياسة في مجال التعليم أن لا تقتصر وظيفة التعليم على النقل المنظّم للمعلومات، بل تمتد إلى تأكيد تعلّم الطلبة للمهارات الرئيسة؛ مثل: القدرة على التكيف، والمرونة، والقدرة على نقل الأفكار من مجال إلى آخر، والنظر في المسائل المترابطة والمتشابكة، والقدرة أيضاً على استشراف التغيّر والاستعداد له والتهيؤ للتأثير فيه.

وزاد الاهتمام في العصر الحاضر بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث تقديم البرامج التربوية والعلاجية اللازمة لهم، والوقاية من الإعاقة والتدخل المبكر، وكان الاهتمام يسير مع تطور مجموعة من القوانين الدولية التي تدعو إلى حماية المعاق وإعطائه حقوقه في التدريب والتعليم والعمل والدمج، حيث اقتحمت المؤسسات وقدمت لهم البرامج التربوية والتعليمية والتوعية والإرشاد لأولياء أمورهم ومجتمعاتهم في محاولة دمج المعاق في المجتمع، ومحاولة استرجاع حقوقه وتسهيل الأضواء على قدراته بدلاً من تسليطها على إعاقته (آل علي، 2008).

كان للتقدم الذي أحرزته مجال صعوبات التعلم في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي بالغ الأهمية، فقد تحدد مفهوم صعوبات التعلم وتم إقراره، كما انتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة، وتكاثفت الجهود لبناء وإعداد الأدوات والاختبارات وأساليب التشخيص والتقويم في هذا المجال. ومما يجدر ذكره أن هناك كثيراً من التخصصات التي اعتنت بهذا المجال وأولته الكثير من الرعاية والاهتمام، وذهبت تمعن النظر في أساسه ونتائجه على الطفل على المدى البعيد. وفي هذه الميادين قام علماء من تخصصات مختلفة من علم النفس والتربية، علم الأعصاب والطب النفسي، وطب الأطفال لتقديم تفسير مقنع لتوضيح أسباب هذه المشكلة، وإيجاد أفضل الأساليب من أجل خدمة تلك الفئة من الأطفال (القمش، 2010). فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في

التحصيل الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة والحساب، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً يكون ذلك مصاحباً بمشكلات نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز متفق عليها بين متحدثي هذه اللغة التي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد ممّا سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى وجود صعوبة تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم، إن الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو وجود تأخر ملاحظ، مثل الحصول على معدل أقل من المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر (فالطالبة ذوات صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية)، وطالما أن الأطفال لا يوجد لديهم مشكلات في القراءة والكتابة، فقد يكون السبب أنهم بحاجة لتدريب أكثر حتى تصبح قدراتهم أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية، وربما يكون هذا جزءاً من الفروق الفردية في القدرات الشخصية (Lerner, 2000).

وتعدّ عملية تطوير التعليم وإصلاح مساره عملية مستمرة يسعى إليها العالم كله، وتعكف على دراستها المنظمات والهيئات الدولية في محاولات جادة لإيجاد صيغ جديدة متطورة للتعليم تعود بالخير والرخاء على البشرية (الحمدان والشمري، 2008). ويُعدّ الإنسان أهم عنصر في الإنتاج، وكلما ارتفع مستوى كفاية المتعلمين والعاملين، تحسن الإنتاج. والمعلم أهم عناصر العملية التربوية بوصفه الركيزة الأساسية، والعامل المؤثر في تنفيذ الخطط وإصلاح العملية التربوية.

إن وضع معايير لاختيار المعلمين ليس مجرد نشاط عابر يحفره الفضول المعرفي للباحثين، بل هو عملية منهجية مضمّنة تستند إلى الدراسة والتجريب والتعديل، وتتضمن الحوار والمناقشة والتشاور بين التربويين والمختصين، حيث يمكن اعتبارها بمثابة عمل وطني نابع بالأساس من الواقع، ومواكب لظروفه من أجل تطويره وتحسينه (البيلاوي، 2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يأتي تطوير مهارات المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الأولويات المدرجة على سلم اهتمامات أي نظام تربوي، لأن هذه الفئة من الطلبة تمثل النسبة الأعلى من ذوي فئات التربية الخاصة، وإذا لم تتوافر الكوادر المؤهلة والمدربة جيداً وتستطيع التعامل معها بشكل علمي واختصاصي، فإن غالبيتهم سوف يصبح هامشياً في الأخذ والعطاء؛ لا يحصل على الدعم والمساندة التي تؤهله للتكيف مع الحياة بشكل طبيعي. وبالنظر إلى المعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة، فمما لا شك فيه أنّ هؤلاء المعلمين يعانون من نفس الظروف والمشكلات والأعباء التي يعاني منها زملاؤهم الذين يتعاملون مع الطلبة العاديين، إلا أنهم في الوقت نفسه يعانون من مشكلات إضافية تفرضها عليهم طبيعة الأفراد الذين يتعاملون معهم؛ فالعمل مع ذوي الاحتياجات يخلق الإحباط والتوتر لدى العاملين نظراً للتعامل مع فئات متنوعة من الأفراد غير العاديين ممن يعانون من الإعاقات الحركية، والسمعية، والبصرية، وصعوبات التعلم، والإعاقات المتعددة، فهم لا يتعاملون مع حالات جماعية وإنما حالات فردية، حيث يعدّ كل شخص حالة خاصة تتطلب نمطاً من الخدمة والتعليم، والتدريب والمساندة (الفرح، 2001). وإذا أخذنا بعين الاعتبار نظرة المجتمع إلى مهنة التعليم بشكل عام وإلى العاملين في مجال التربية الخاصة، بشكل خاص، حيث لا زالت العديد من المجتمعات العربية ينظرون إلى ذوي الاحتياجات الخاصة نظرة سلبية، فمن الطبيعي أن نجد المعلمين في هذا المجال يعانون من مشاعر الإحباط والتوتر والضغط النفسي (الزيودي والزعول، 2008). ومن خلال عمل الباحثين كمشرّفين للتدريب الميداني على طلبة التربية الخاصة في المدارس الحكومية والخاصة وغيرهم من الطلبة، تبين لهما أهمية غرف مصادر التعلم للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأهمية أن يكون المعلم على كفاءة عالية من الإتيقان والتأهيل والتدريب، كما لاحظا القصور والضعف في اختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الغرف، لذا تحاول هذه الدراسة الكشف عن المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات.

وعليه تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - ما المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات؟
- 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير اختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم تعزى لأثر الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية، خاصة)، ونوع العمل (مدير، معلم)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والخبرة (أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1 - التعرف إلى المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم من جهة نظر المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات.
- 2 - الكشف عن الفروق في المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات باختلاف الجنس، ونوع المدرسة، والخبرة، ونوع العمل من جهة نظر المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوع صعوبات التعلم نتيجة لما يشهده مجال التربية بشكل عام، ومجال صعوبات التعلم بشكل خاص من تطور، وخاصة فيما يتعلق بغرف المصادر مما يؤثر في أداء الطلبة وخاصة السلوكية والأكاديمية، ويمكن تحديد تلك الأهمية بالآتي:

الأهمية النظرية:

- التعرف إلى المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات.

- تعد هذه الدراسة في - حدود علم الباحثين - إضافة نوعية للدراسات السابقة في مجال المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم، بالإضافة لأهمية موضوع صعوبات التعلم الذي يحظى بتابعة كبيرة من مختلف فئات المجتمع.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية مرحلة الطفولة، ومن طبيعة التغيرات الجسمية والنفسية التي تتميز بها، وقابلية هذه المرحلة بالتأثر بمؤثرات البيئة الاجتماعية والثقافية.
- من المؤمل أن تثير نتائج الدراسة وتوصياتها لدى الباحثين الرغبة في إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالمعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم في ضوء الفكر التربوي المعاصر.

الأهمية التطبيقية:

- من المؤمل أن تستفيد الجهات ذات العلاقة من نتائج هذه الدراسة مثل: وزارة التربية والتعليم، والقائمين على غرف مصادر صعوبات التعلم، والمعلمين والمعلمات ومدراء المدارس الحكومية والخاصة.
- حاجة الأدب التربوي إلى أداة ذات خصائص سيكومترية متعلقة بالمعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

تعرف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

صعوبات التعلم: هناك العديد من التعريفات لصعوبات التعلم، وأشهرها التعريف الذي أقرته الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (Learning Disabilities Association of America) وينص التعريف على أن "صعوبات التعلم الخاصة حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوافر

لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته ونشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية، ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة الصعوبات " (Hallahan, Pullen, Kauffman & Badar, 2020).

المعايير: عرفت بأنها "مستويات معيارية تستخدم كمقياس للحكم على أهمية أو قيمة جانب ما له علاقة بالموضوع التي تستخدم به المعايير، ونستطيع بواسطتها المقارنة والتفسير" (المسعودي، 2006: 11).

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة الشروط والمتطلبات المقترحة التي يتم على أساسها اختيار مرشح من بين المتقدمين الذين تم إعدادهم تربوياً لتكليفهم بمهام وواجبات محددة والمتمثلة في فقرات المقياس المطور لهذه الدراسة وتم فحص درجة استجابات عينة الدراسة عليه.

غرف مصادر صعوبات التعلم: هي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، مجهزة بالأثاث المناسب والوسائل التعليمية والألعاب التربوية المناسبة، ويلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم من الصفوف الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس الأساسي، ويشرف على تعليمهم معلمون ومعلمات يحملون مؤهلات بكالوريوس لغة عربية ورياضيات بالإضافة إلى دبلوم عالٍ في صعوبات التعلم، وتعد لهم دورات تدريبية متخصصة في مجال صعوبات التعلم (موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2017).

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت حدود هذه الدراسة على الآتي:

حدود بشرية ومكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم في المدارس الأردنية الحكومية والخاصة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2018.

حدود موضوعية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق الأداة التي استخدمت لجمع بيانات الدراسة، وصدق وموضوعية استجابة أفراد العينة على فقراتها.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً - الأدب النظري

يعد ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية التي واجهت العديد من التحديات حتى برز الاهتمام به أخيراً، وأصبح يحتل مكاناً بارزاً كبقية الميادين التربوية والعلمية المختلفة، فالتربية الخاصة تسعى لمساعدة غير العاديين على تطوير مهاراتهم وقدراتهم كي ينموا ويتعلموا أو يتدربوا أو يتوافقوا مع متطلبات حياتهم اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية، وبذلك يمكن لهم أن يشاركوا في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيعون وبأقصى طاقة ممكنة بغض النظر عن مدى الإعاقة أو مستوى القصور في تطورهم (الخطيب والحديدي، 2005). وتعرف صعوبات التعلم بأنها عبارة عن اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، يظهر صده في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (حافظ، 2005). ويُعدّ التعريف الفيدرالي الأمريكي لصعوبات التعلم من أشهر التعريفات وأكثرها انتشاراً واستخداماً، لأنه جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان، وينص على أن صعوبات التعلم هي اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة أو استخدامها الشفهية أو كتابة، بحيث يتجلى هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية، وتنطوي أوجه الاضطراب المذكورة على حالات مثل قصور الإدراك الحسي وإصابة الدماغ، وقصور بسيط في وظائف الدماغ وعسر القراءة وعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير بالكلام (بطرس، 2011).

مفهوم صعوبات التعلم:

يعدّ موضوع صعوبات التعلم من أحدث موضوعات التربية الخاصة، إذا ما قورن بفئات التربية الخاصة الأخرى، ومن المعروف أن (Kirk, 1962) هو أول من

أطلق مصطلح صعوبات التعلم، الذي لقي قبولاً وترحيباً لكونه ذا مضمون تربوي. وينص المصطلح على أن صعوبات التعلم ترجع إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، أو اللغة، أو القراءة أو التهجئة أو الكتابة والحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، وليست نتيجة لتخلف عقلي أو حسي أو عوامل ثقافية أو تعليمية (Hallahan et al., 2020). ويختلف مفهوم صعوبات التعلم عن باقي المفاهيم القريبة منه؛ مثل التأخر الدراسي وبطء التعلم ومفهوم مشكلات التعلم ومعوقات التعلم التي يمكن أن نفرق بينها من خلال العديد من الأمور مثل العوامل المؤدية والمسببة لهذه الحالات أو القدرات العقلية وغيرها، فالحرمان الثقافي أو نقص المثيرات الثقافية مثلاً يعدّ من العوامل المؤدية لظهور حالات التخلف أو التأخر الدراسي، وقصور القدرات العقلية وراء حالات بطء التعلم، والقصور في الجوانب الحسية كالسمع والبصر وراء الكثير من مشكلات ومعوقات التعلم، وبالتالي فإن هذه المفاهيم مختلفة عن مفهوم صعوبات التعلم (العجمي وآخرون، 2012).

وتشير (Smith, 2004) إلى أن الحكومة الفيدرالية الأمريكية (The American Federal Government) في عام 1977م قدمت تعريفاً لصعوبات التعلم؛ هو: أن صعوبات التعلم تعني اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المستخدمة في الفهم، أو استعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي تظهر في قدرة غير كاملة للإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية. أما اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين (The National Advisory Committee on Handicapped Children) فقد أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستعمالها، وتظهر في اضطراب السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، وتعود إلى إصابة بسيطة في الدماغ، وليس لها علاقة بأي من الإعاقات سواء أكانت عقلية، أو سمعية أو بصرية أو غيرها (Hallahan et al., 2020). فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد

القراءة والكتابة والحساب، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً يكون ذلك مصحوباً بمشكلات نطقية وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي اللغة، ويستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه، فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشكلات سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى وجود صعوبة في تعلم هذه الرموز وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم (القمش، 2010). ويذكر الخطيب وآخرون (2007) أن مجال الصعوبات الخاصة في تعليم الأطفال مجالاً غير متجانس حيث يضم حالات متنوعة وواسعة، تفتقر إلى وجود السمات المشتركة فيما بينهم في الغالب، لذلك لا بد من توضيح طبيعة المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية ثلاثة أنواع من المشكلات: مشكلات لغوية، ومشكلات القراءة والكتابة، ومشكلات رياضية.

غرف مصادر صعوبات التعلم:

يعد برنامج غرفة المصادر أكثر البدائل التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم شيوعاً في نظم التعليم العالمية والعربية على حد سواء، ويمكن اعتباره نظاماً تربوياً يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، في الوقت الذي يسمح للتلميذ أن يتعلم في الصف العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية ومقومات الحياة الاجتماعية السليمة (صوالحة وتركي، 2013). وظهرت هذه الصفوف في المدارس العادية، وهي ملحقة بها ومخصصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث يقضي هؤلاء الطلبة جزءاً من يومهم الدراسي داخل هذه الغرفة ويتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الصفوف العادية، وفي نفس المدرسة مع زملائهم من الطلبة العاديين حيث يساعد على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

وتعرف غرفة المصادر بأنها: غرفة خدمات خاصة في المدرسة مخصصة لتقديم خدمات لذوي صعوبات التعلم، تمنحهم فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للإحباطات والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولاً لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما والديهم (باكرمان، 2002). كما تعرف بأنها: فصل يجهز بالمواد التعليمية والأجهزة والوسائل، ومعلم تم تدريبه جيداً ليشبع احتياجات طلابه (صادق، 2006). ويلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يتراوح عددهم ما بين (20-25) طالباً من الصفوف الأول ولغاية السادس، ويتم تقسيمهم إلى مجموعات دراسية وفقاً لمستوى أدائهم التحصيلي في المواد المختلفة بحيث تخدم الغرفة من (3-4) مجموعات ويتلقون من (15-20) حصة في المواد المختلفة، ويقوم التعليم في غرفة المصادر على مبدأ التعليم الفردي لإكسابهم المهارات بشتى الطرق والوسائل بما يتناسب مع حاجاتهم.

وتتعدد أنواع غرف المصادر الخاصة بالطلبة، وذلك حسب الفئات التي تخدمها على ذلك النحو الآتي (Hallahan et al., 2020):

- غرفة مصادر تصنيفية (فئوية): وهي غرفة أو عدة غرف مخصصة لفئات صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية والاضطراب الانفعالي.
- غرف مصادر عبر التصنيفية (متعددة الفئات): وهي الغرف التي يتم وضع الطلبة فيها وفق احتياجاتهم بدلاً من تصنيفهم في فئات تقليدية.
- غرف مصادر غير تصنيفية (اللافئوية): وهذا النوع يحتاج إلى معلمين مدربين على مستوى جيد من التأهيل.

ومن الضروري أن تتميز غرفة المصادر بمحتويات وتجهيزات خاصة تختلف عن باقي تجهيزات الغرف العادية ومن أهم هذه التجهيزات ما يلي (صادق، 2006):

- التجهيزات والأثاث: على معلم غرفة المصادر أن يهتم بالبيئة الصفية، والعمل باستمرار على جعل البيئة الطبيعية مناسبة وجذابة للمتعلمين، وتعزيز دافعيتهم للتعلم، وأن يكون الأثاث وما يلحق به من أجهزة جذاباً ومريحاً ويؤدي الغرض منه في أركان الغرفة المختلفة.

- الأكوأاك الاللملمة: هم عباره عن مكان للاستذكاء فم أءاء الأعمال والواجباء الفرءمءة، ومموب بها منظر صمفر ممبء على الءائط وإنارة ملائمة فوق المنظر وكمرسم مناسب لجلوس الطالب وآخر للمعلم عنء الضرورة.
- ركن اللغة العربمءة: وهو ركن مءرس اللغة العربمءة من الالهلئة والقراءة والكتابة والإملاء.
- ركن الرمماصمءاء: ومضم الوسائل المناسبة والملائمة لماءة الرمماصمءاء سواء مءومءة أو مءوسمءة.
- ركن الأنشطة: ومم فمء الالمرمب على المهاراء النفرسءركمءة.
- ركن الءاسوب: ومشممل على جهاز الءاسوب وملءقاءة.
- المكنبءة: ومءءومم المراءع والقصص المناسبة لفئاء ذوم صعوباء الالعلم.
- ملفاء الطلبة: ومم فمء رصء ملاءظاء المعلم منذ ءءول الطلبة غرفة المصاءر.
- مكان للمعلم: ومشممل مكنب ملاءظة الطلبة ءاءل الغرفة.
- وسائل للعمل الجماعم: ومشممل طاولاء وكراسم مءءلفة الأشكال والأنواع.

معلمو غرف مصاءر صعوباء الالعلم:

معم معلم صعوباء الالعلم الركن الأساس والمهم فم العملمءة الاللممءة لذوم صعوباء الالعلم، فهو المنفذ للخطط الالربومءة الفرءمءة والموجهة للطلبءة فم عملمءة الالعلم، كما تقع علىه مسؤومءة الالسمم ولاءومر مسؤومءة الالسمم للطلبءة. وعرف معلم صعوباء الالعلم بأنه "الشءص المؤهل فم الالربمءة الالصاءة على مسؤومءة البكالورموس (مسار صعوباء الالعلم) أو ءبلوم الالربمءة الالصاءة مسار صعوباء الالعلم لا تقل مءاءه عن سنة ءراسمءة كاملاء فما فوق ذاك " (الأمانة العامة للالربمءة الالصاءة، 1436هـ: 19).

ومضطلع معلم صعوباء الالعلم بءور اءءصاصم الالشمصم، وءور الاستشارم الالربومءة، بالإصاءة إلى ءوره كمعلم، ومءممل المسؤومءة الرئسمءة لهذا المعلم فم الالسمم عملمءة الالعلم للطلبءة الالذم معانون من صعوباء الالعلم؛ ولذلك منبغم أن مكم معلم هولاء الطلبة من الملاءصصم فم هذا المءال وأن تكون لءمه مهاراء

عالية في مجالات التشخيص التربوي، وإعداد الخطة التربوية الفردية واستراتيجيات التدريس الملائمة (العصيمي، 2015). ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به معلمو غرف المصادر في رعاية الطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد ذكر المركز الوطني للقياس والتقويم لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعلم في المملكة العربية السعودية (2013: 6-16) عدداً من المعايير الواجب توافرها في معلمي صعوبات التعلم قبل الخدمة وأثنائها؛ أهمها: أن يعرف معلم صعوبات التعلم المفاهيم والأسس التي يركز عليها تخصص التربية الخاصة، ومراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية، وأساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة، كما يستخدم طرائق تدريس عامة وخاصة بصعوبات التعلم، ويطبق استراتيجيات المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يجب على المعلم أن يعرف الخدمات المساندة والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة، وكيفية تنفيذ البرامج وأنشطة التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم.

ويمكن تحديد دور معلم غرف المصادر في عدة أدوار رئيسة تتمثل بالتقييم لأغراض التصنيف والإحالة، والتخطيط للبرامج التربوية التي تتناسب مع قدرات ومشكلات وحاجات الطلبة، ثم عملية التدريس التي يشكل النسبة الكبرى من وقت معلم غرف المصادر، ويركز فيها على المهارات الأساسية للطلبة وتقديم المساعدة الأكاديمية في المراحل اللاحقة (بطاينة والشهري، 2010).

وتتعدد مهام معلم صعوبات التعلم، ومن هذه المهام ما أشارت إليه القواعد التنظيمية للتربية الخاصة في المادة (41) (الأمانة العامة للتربية الخاصة، 1436هـ) على النحو الآتي:

- المشاركة الفاعلة في عمليات التشخيص والتقويم بهدف تحديد الاحتياجات الأساسية لكل طالب.
- إعداد الخطط التربوية الفردية والعمل على تنفيذها بالتنسيق مع أعضاء فريق الخطة.
- تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المهارات المنصوص عليها في الخطة التربوية الفردية ولا يستطيع معلم الفصل تدريسها.

- مساعدة الطلبة على التغلب على مشكلاتهم.
- مساعدة الطلبة على اكتساب المهارات التواصلية والاجتماعية التي تمكنهم من النجاح في الحياة.
- تقديم المشورة لمعلمي الفصول فيما يتعلق بطرق التدريس والاستراتيجيات والأساليب الملائمة للطلبة.
- تفعيل مهمة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في عملية المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية. وتوطيد أواصر التعاون والنهوض بمستوى التنسيق وتقوية قنوات الاتصال بين أسر الطلبة والمسؤولين في المدرسة.

ثانياً - الدراسات السابقة

قام الباحثان بعملية مسح لموضوع الدراسة الحالية التي اختصت بدراسة المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم، وتبين للباحثين ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، كما أن الأدب التربوي يفتقر إلى مثل هذه الدراسات مما شجع الباحثين إلى تناول هذا الموضوع، وسيقوم الباحثان باستعراض الدراسات التي اشتركت بهدف أو أكثر مع الدراسة الحالية، وبالذات الدراسات التي هدفت لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم، وسيتم استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية معاً وفقاً للتسلسل الزمني.

أجرى (Dunton, 2001) دراسة هدفت التعرف إلى معايير اختيار المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من (146) مديراً، واستخدم الباحث أسلوب الاستبانة لجمع المعلومات، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن المديرين رتبوا معايير المعلمين حسب الأولوية والأهمية، حيث تكونت معايير اختيار المعلمين من الآتي: الدافعية، وحب العمل، وقدرة المعلم على التواصل بشكل فعال، وفهم المواضيع التي تتمحور حول الطالب، والقدرة على إدارة الصف، ومعرفتهم بمجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس.

وأجرى (Seonjin et al., 2004) دراسة أكدت الحاجة الماسة لعمليات إصلاح

واسعة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على ضوء القصور في السياسات والبرامج الحالية، وانعكس على المعلمين كماً وكيفاً.

كما تناولت دراسة (Dingle et al., 2004) تحديد الكفايات الضرورية للمعلم في نظام الدمج من خلال استطلاع شمل عينة قوامها (76) من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وخلصت الدراسة إلى تحديد ثلاثة قوائم؛ الأولى تشمل الكفايات الضرورية لكل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، والثانية تشمل الكفايات الضرورية لمعلمي التربية الخاصة، والثالثة تشمل الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم العام. وكان من أهم الكفايات كفايات المهارات الشخصية في التعامل مع المراهقين، وكفايات اختيار وتعديل المنهج ليلائم جميع الطلبة، وكفايات استراتيجيات التدريس، وكفايات تعديل البيئة التعليمية.

وأجرى الشمايلة (2005) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (CEC)، وتم استخدام تلك المعايير على شكل مقياسين يقيس الأول درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، ويقيس الثاني درجة امتلاك المعلمين لهذه المعايير، وتكونت عينة الدراسة من (311) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً في جميع الفقرات والمجالات، وأن أكثر الفقرات أهمية هي المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية، كما أشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطة لهذه المعايير على الأداة ككل، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير المؤهل العلمي على مجالات الدراسة ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص، وعدم وجود فروق في درجة امتلاك المعايير تبعاً لأثر متغير سنوات الخبرة العامة والخاصة.

وهدف دراسة الضمور (2006) إلى معرفة مدى امتلاك العاملين للكفايات التربوية الضرورية لعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعرف إلى مدى تقديرهم لأهمية تلك الكفايات التربوية، وتحديد

احتياجات العاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية في تقدير الكفايات وامتلاك العاملين لها واحتياجاتهم للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، واشتملت العينة على (145) عاملاً مع الأطفال التوحيدين من مختلف التخصصات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العاملين يمتلكون الكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية للجنس والتخصص والمؤهل العلمي في تقدير أهمية الكفايات للعاملين، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح العاملين ذوي تخصص التربية الخاصة.

ومن الدراسات الدولية المقارنة دراسة (Viadero, 2006) التي هدفت إلى تحسين أداء معلمي التربية الخاصة عبر دراسة مقارنة للاحتياجات المهنية للمعلمين في مدارس وفصول التربية الخاصة في عدد من الدول شملت الولايات المتحدة الأمريكية، اليابان، الصين، كوريا الجنوبية، تايلاند، سنغافورة، وهونج كونج، طبق فيها استبياناً للاحتياجات المهنية، وأظهرت النتائج وجود العديد من المهارات التدريسية والكفايات المهنية الضرورية التي ينبغي توافرها لدى معلمي التربية الخاصة لضمان تحسين الأداء التدريسي.

أجرى حلس (2009) دراسة هدفت التعرف إلى المعايير المعمول بها حالياً لاختيار معلم التعليم الأساسي في كلية التربية بالجامعة الإسلامية، والمعايير الواجب مراعاتها، واستخدم الباحث المنهج الوثائقي، وقد تبين أنه ينحصر قبول طلبة التعليم الأساسي في كلية التربية على الشهادة الثانوية بقسميه العلمي - الأدبي وعلى ألا يمضي للحصول عليها أكثر من عامين وبمعدل يحدد في كل عام حسب نتائج الثانوية العامة، واجتياز المقابلة الشخصية المعمول بها، وبناءً عليه قدم الباحث مجموعة من المعايير الشخصية المقترحة لاختيار معلم المرحلة الأساسية أهمها: الطول والوزن المناسبين للطالب الملتحق بالتعليم الأساسي ومبرر ذلك حاجة معلم هذه المرحلة إلى الرشاقة، وخفة الحركة، وسرعة الاستجابة ليرافق طلابه في الصف والفناء والرحلة المدرسية، والقدرة على تلاوة القرآن، والقدرة على التعامل مع التراث كقراءة الشعر، وأبرز الملكات اللغوية من حيث سلامة النطق ودقة

مخارج الحروف، والقدرة على ضبط المقروء، والسرعة في القراءة وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى وجمال الخط وقراءته، وخلو الكتابة من الأخطاء، والتدقيق الأدبي، والتمكن من النحو وفهمه، والقدرة على استخدام الحاسوب.

كما أجرى البطاينة والشهري (2010) دراسة هدفت استكشاف واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في المدينة المنورة. ولتحقيق ذلك صممت استبانة اشتملت على (58) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن مجال الوسائل التعليمية احتل المرتبة الأولى، تلاه مجال سير البرنامج التربوي في غرفة المصادر، ثم مجال المنهاج التدريسي في المرتبة الثالثة، وأخيراً مجال تجهيز غرف المصادر. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى كل من صوالحة وتركي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى واقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، تألفت عينة الدراسة من (21) معلماً ومعلمة غرفة مصادر اختيروا بالطريقة القصدية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة بلغ عدد فقراتها (66) فقرة وزعت على (5) مجالات وهي: معلم غرف المصادر (الدور والمؤهلات)، الإدارة المدرسية، مشاركة أولياء الأمور، المصادر (الخصائص والتجهيزات)، سير العملية التربوية. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام جاءت ضمن المدى المتوسط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر صعوبات التعلم لخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة المؤهل العلمي أعلى من بكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات ذات العلاقة التي تناولت المعايير التربوية لاختيار معلمي التربية الخاصة وبالذات معلمي ذوي صعوبات التعلم، والدراسات التي تناولت معلمي غرف مصادر صعوبات التعلم والتربية الخاصة، اتفقت الكثير من الدراسات على أهمية إعداد معلمي هذه الفئة لأهمية الفئة المستهدفة، كما اتفقت الدراسات على أهمية امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم الكفايات اللازمة للممارسة المهنة، وأهمية تدريبهم على المهارات الخاصة بفئة الاحتياجات الخاصة، كما أكدت الدراسات ضرورة تحسين أداء المعلمين داخل غرفة المصادر، كما يتضح أنه لا توجد أي دراسة حاولت التعرف إلى المعايير التربوية لاختيار معلمي غرف مصادر ذوي صعوبات التعلم بالرغم من أهمية معلمي هذه الفئة من الطلبة، وبالتالي تختلف هذه الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها حاولت وضع معايير تربوية خاصة بفئة معلمي غرف مصادر ذوي صعوبات التعلم، كما تتميز هذه الدراسة بدراساتها لأهم المتغيرات التي قد تساعد باقتراح المعايير وهم المديرون والمعلمون، كما استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في اختيار موضوع الدراسة الحالية، حيث يعدّ من الموضوعات المهمة في المجال التربوي وخاصة موضوع التربية الخاصة، كما استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تصميم مقياس الدراسة الحالية، والمنهجية المستخدمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يتوافق مع طبيعة الدراسة وإجراءاتها وبما يحقق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها: ضم مجتمع الدراسة جميع مديري ومدرسات ومعلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن للعام الدراسي 2017/2018. وبلغ حجم مجتمع الدراسة (1106) مديراً ومعلماً، منهم (290) مديراً ومديرة (870) معلماً ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عددها (283) مديراً ومديرة ومعلماً ومعلمة، والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول رقم (1)
التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
16.6	47	ذكر	الجنس
83.4	236	أنثى	
82.0	232	بكالوريوس	المؤهل العلمي
18.0	51	دراسات عليا	
42.0	119	حكومية	المدرسة
58.0	164	خاصة	
38.2	108	10 سنوات فأقل	الخبرة
61.8	175	أكثر من 10 سنوات	
26.9	76	مدير	نوع العمل
73.1	207	معلم	
100.0	283	المجموع	

أداة الدراسة: في ضوء الدراسات والأدبيات السابقة التي تم الاطلاع عليها، تم إعداد استبانة صممت خصيصاً لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، لغرض التعرف إلى المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم. مكونة من قسمين على النحو الآتي: القسم الأول: يتضمن معلومات عامة تتعلق بأفراد عينة الدراسة وشملت عدداً من المتغيرات الديمغرافية مثل الجنس والمؤهل العلمي ونوع المدرسة والخبرة ونوع العمل. والقسم الثاني: ويتضمن استبانة لقياس درجة الموافقة للمعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم، اشتملت في مجموعها على (75) فقرة تم تضمينها في ستة مجالات أساسية.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين

معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول رقم (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
المعايير المؤسسية والوظيفية	0.88	0.86
معايير الميول والاتجاهات	0.86	0.74
المعايير الشخصية	0.89	0.76
النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	0.87	0.83
معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	0.83	0.73
معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.88	0.85
الدرجة الكلية	0.92	0.95

صدق الأداة: جرى التحقق من صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (15) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، من المختصين في مجالات التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإدارة وأصول التربية، وطلب من المحكمين إبداء الرأي في صياغة الفقرات ومناسبتها لموضوع الدراسة، واعتمدت نسبة (80%) فأكثر على إبقاء الفقرة، حيث تم الأخذ بوجهات نظرهم، وتم حذف (5) فقرات، كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وعليه تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (70) فقرة. ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.36-0.78)، ومع المجال (0.36-0.87) والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول رقم (3)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.45	*.37	25	.50	*.46	49	.40	*.37
2	.50	*.37	26	.77	*.50	50	.64	*.46
3	.81	*.61	27	.78	*.70	51	.57	*.52
4	.36	*.47	28	.53	*.40	52	.62	*.67
5	.50	*.59	29	.84	*.39	53	.72	*.65
6	.46	*.53	30	.79	*.51	54	.69	*.71
7	.70	*.62	31	.76	*.65	55	.67	*.54
8	.44	*.36	32	.74	*.55	56	.62	*.55
9	.55	*.55	33	.79	*.53	57	.74	*.46
10	.51	*.60	34	.41	*.51	58	.38	*.43
11	.55	*.46	35	.58	*.59	59	.53	*.62
12	.63	*.43	36	.46	*.61	60	.51	*.52
13	.80	*.44	37	.76	*.78	61	.66	*.64
14	.56	*.38	38	.51	*.53	62	.50	*.52
15	.62	*.43	39	.64	*.56	63	.61	*.50
16	.73	*.43	40	.61	*.71	64	.59	*.69
17	.76	*.43	41	.73	*.74	65	.67	*.50
18	.61	*.42	42	.59	*.59	66	.51	*.71
19	.50	*.52	43	.81	*.51	67	.56	*.64
20	.74	*.61	44	.87	*.64	68	.71	*.80
21	.38	*.57	45	.81	*.60	69	.74	*.45
22	.67	*.73	46	.56	*.73	70	.62	*.76
23	.63	*.39	47	.51	*.64			
24	.58	*.50	48	.42	*.68			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	المعايير المؤسسية والوظيفية	المعايير الميول والاتجاهات	المعايير الشخصية	النمط القيادي لمعلمي	معايير المناهج وطرق التدريس والتقييم	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم
1	المعايير المؤسسية والوظيفية					
1	0.839**	1				
1	0.822**	0.875**	1			
1	0.692**	0.834**	0.780**	1		
						المعايير المؤسسية والوظيفية
						1
						المعايير الميول والاتجاهات
						1
						المعايير الشخصية
						1
						النمط القيادي لمعلمي
						1
						غرف مصادر صعوبات التعلم
						1
						معايير المناهج وطرق التدريس والتقييم
						1
						معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم
						1
						الدرجة الكلية
						1

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

متغيرات الدراسة:

أولاً - المتغيرات المستقلة؛ وتشمل الجنس: (ذكر، أنثى). المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا)، نوع المدرسة: (حكومية، خاصة). الخبرة: (أقل من 5 سنوات، أكثر من 5 إلى أقل من 10 سنوات أكثر من 10 سنوات)، نوع العمل: (مدير، معلم).

ثانياً - المتغير التابع: المعايير التربوية المقترحة لاختيار معلمي ومعلمات
غرف مصادر صعوبات التعلم.

المعالجة الإحصائية:

تم جدولة البيانات التي تم جمعها وتحليلها باستخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS)، وتم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة، واختبار t ، وتحليل التباين الخماسي المتعدد لفحص الفروق بين المتغيرات، ومعامل ارتباط بيرسون. تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من 1 - 1.8 قليلة جداً. من 1.81 - 2.6 قليلة. من 2.61 - 3.4 متوسطة.

من 3.41 - 4.2 مرتفع. من 4.21 - 5 مرتفع جداً. وهكذا

و تم احتساب الميزان من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (5)

$$0.80 = 1-5$$

5 ومن ثم إضافة الجواب (0.80) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير التربوية المقترحة لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	معايير الميول والاتجاهات	4.11	.621	مرتفع
2	3	المعايير الشخصية	4.10	.574	مرتفع
3	6	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.08	.551	مرتفع
4	4	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	4.03	.597	مرتفع
5	1	المعايير المؤسسية والوظيفية	3.99	.508	مرتفع
6	5	معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	3.88	.603	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.03	.501	مرتفع

يبين الجدول رقم (5) إلى أن معايير الميول والاتجاهات قد جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.11)، تلاه المجال المتعلق بالمعايير الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، ثم مجال معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، ثم مجال النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، ويلاحظ هنا أن هذه المجالات السابقة الذكر قد جاءت أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للأداة الذي بلغ (4.03)، فيما نجد أن المجالين المتعلقين بالمعايير المؤسسية والوظيفية الذي بلغ متوسطه الحسابي (3.99)، ومجال المناهج وطرق التدريس والتقويم بمتوسط حسابي بلغ (3.88) لم يصل إلى المتوسط الحسابي الكلي للأداة والبالغ (4.03)؛ بالرغم من أن جميع المجالات حصلت على درجة أهمية مرتفعة لكن هذه الأهمية تفاوتت من مجال لآخر، إذ تفوقت الفقرات المتعلقة بمعايير الميول والاتجاهات على الفقرات المتعلقة بمعايير المناهج وطرائق التدريس والتقويم، ويعزو الباحثين ذلك إلى أهمية الميول والاتجاهات والمعايير الشخصية والرعاية والتوجيه

القائم على التواصل واحترام الآخرين هو من العوامل المهمة في تقبل معلمي غرف المصادر، كما يرى الباحثان أن المعايير المقترحة تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتشير إلى أهمية الدراية الواعية في الحاجة الفعلية في العمل مع الطلبة ولا سيما أن كثيراً من الدراسات التربوية والتقويمية أكدت على أهمية وجود معايير خاصة للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن هذه المعايير تنسجم مع طبيعة المهنة وخصائصها، إذ إن الطلبة بحاجة إلى معلم إنساني مهني لديه الدراية الواعية بجميع الجوانب المتعلقة بالممارسات التعليمية التي تنسجم مع طبيعة وفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويبدو للباحثين من هذه النتيجة أن تطوير مهارات العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون من الأولويات المدرجة على سلم اهتمامات أي نظام تربوي، لأن هذه الفئة من الطلبة تمثل النسبة الأعلى من فئات التربية الخاصة، وإذا لم يكن هناك من الكوادر المؤهلة والمدرّبة جيداً وفقاً للمعايير السابقة التي تتعامل معها بشكل علمي ومتخصص، فإن غالبيتهم سوف يصبحون أفراداً هامشيين لا يحصلون على الدعم والمساندة التي تؤهلهم للتكيف مع الحياة بشكل طبيعي، وعليه فالمعلمون العاملون في غرف مصادر صعوبات التعلم بحاجة إلى إعداد جيد قبل وأثناء الخدمة للعمل مع الطلبة وفق معايير محددة وواضحة، لأنه يعدّ أحد الدعائم الرئيسة للإصلاح التربوي في الوقت الراهن. وتتفق هذه النتيجة مع التوجهات المعاصرة الداعية إلى ضرورة الاهتمام بالدراسات والبحوث العلمية ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة. وللوقوف على أهمية كل فقرة من فقرات الأداة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: المعايير المؤسسية والوظيفية

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتعلقة بالمعايير المؤسسية والوظيفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	13	لديه المقدرة على توجيه جهود الطلبة من أجل تحقيق الأهداف	4.34	.857	مرتفع جداً
2	1	أن يكون حاصلاً على مؤهل علمي بكالوريوس كحد أدنى	4.28	.904	مرتفع جداً
3	9	لديه المقدرة على اتخاذ القرارات في مجال العمل	4.24	.709	مرتفع جداً
4	8	التمتع بالصفات البدنية الملائمة للمركز الإداري (المظهر، المنطق، الهندام) والتمتع بالصحة البدنية الجيدة	4.22	1.022	مرتفع جداً
5	14	لديه المقدرة على النمو المهني المتواصل	4.21	.579	مرتفع جداً
6	18	لديه المقدرة على تطوير أدوات تقويمية مناسبة لذوي صعوبات التعلم	4.14	.944	مرتفع
7	20	لديه المقدرة على استخدام أدوات التقنية الحديثة في غرف مصادر صعوبات التعلم	4.10	.900	مرتفع
8	16	لديه المقدرة على اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.06	.875	مرتفع
9	6	التقيد بالتعليمات والأنظمة والقوانين العامة والخاصة بالمؤسسة	4.03	1.186	مرتفع
10	11	لديه المقدرة على التغيير والتطوير التربوي	4.01	.831	مرتفع
11	12	لديه المقدرة على متابعة الأهداف المتجددة بعمليات التعلم	4.00	.867	مرتفع
12	19	القدرة على التعامل مع الأنظمة والتعليمات	3.98	.755	مرتفع
13	15	لديه المقدرة على تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.93	1.185	مرتفع
14	2	أن يكون لديه خبرة عملية في مجال غرف مصادر صعوبات التعلم	3.87	1.062	مرتفع

تابع / جدول رقم (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتعلقة بالمعايير المؤسسية
والوظيفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
15	7	أن يجتاز اختباراً تحريراً	3.85	.804	مرتفع
16	10	لديه المقدرة على بناء خطط متنوعة تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.84	1.206	مرتفع
17	4	لديه خبرة عملية في مجال تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.80	1.151	مرتفع
18	5	أن يجتاز المقابلة الشخصية	3.69	.901	مرتفع
19	3	أن يكون قد شارك في دورات تدريبية في مجال غرف مصادر صعوبات التعلم	3.64	1.030	مرتفع
19	17	لديه المقدرة على نقل أثر التدريب للمعلمين الآخرين	3.64	1.087	مرتفع
		المعايير المؤسسية والوظيفية	3.99	.508	مرتفع

يبين الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.64-4.34)، حيث جاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على "لديه المقدرة على توجيه جهود الطلبة من أجل تحقيق الأهداف" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وبدرجة مرتفعة جداً، بينما جاءت الفقرتان (3 و17) ونصهما "أن يكون قد شارك في دورات تدريبية في مجال غرف مصادر صعوبات التعلم"، و"لديه المقدرة على نقل أثر التدريب للمعلمين الآخرين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمعايير المؤسسية والوظيفية ككل (3.99) وبدرجة مرتفعة. وتدل هذه النتيجة أنه ما زالت الأولوية للمعايير المتعلقة بالمؤسسة والوظيفة تأخذ الأهمية للعاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويبدو للباحثين أن مرد ذلك عائد إلى ضرورة الانسجام بين طبيعة المهمة وخصائص الدور الذي يقوم به المعلم، ولا سيما أن الأمر متعلق بطبيعة الوظيفة التي تتطلب التأهيل والتدريب بشكل يختلف عن باقي المعلمين.

وأن النتائج التحصيلية في المجالات الأكاديمية أو التربوية يتم توظيفها بصورة مناسبة في مجال ذوي صعوبات التعلم، الذي يعول على الجانب التحصيلي.

المجال الثاني: معايير الميول والاتجاهات

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتعلقة بمعايير الميول والاتجاهات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	27	لديه الاهتمام بتجذير العمل التطوعي وخدمة ذوي صعوبات التعلم	4.50	.822	مرتفع جداً
2	21	لديه الرغبة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.29	.739	مرتفع جداً
3	23	لديه الاهتمام لمتابعة إي تطور حول صعوبات التعلم	4.27	.930	مرتفع جداً
4	25	لديه الاهتمام بوضع سياسات الشراكة مع المجتمع المحلي	4.04	.833	مرتفع
5	26	لديه الاهتمام بالبرامج المتنوعة لذوي صعوبات التعلم	3.97	.980	مرتفع
6	22	لديه الاهتمام بالبحوث والمؤتمرات في مجال صعوبات التعلم	3.89	1.274	مرتفع
7	24	لديه الرغبة في تحمل المشكلات والعوائق التي تواجه معلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	3.84	1.223	مرتفع
		معايير الميول والاتجاهات	4.11	.621	مرتفع

يبين الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.84 - 4.50)، حيث جاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على "لديه الاهتمام بتجذير العمل التطوعي وخدمة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.50) وبدرجة مرتفعة جداً، بينما جاءت الفقرة رقم (24) ونصها "لديه الرغبة في تحمل المشكلات والعوائق التي تواجه معلمي غرف مصادر صعوبات التعلم"

بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط لمعايير الميول والاتجاهات ككل (4.11) وبدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك إلى أهمية اقتران الكفايات المهنية برغبة متأصلة في ممارسة العمل داخل غرف المصادر، وتحمل المسؤولية، وتجذير العمل التطوعي وخدمة المجتمع والبيئة، بما ينعكس على تحقيق نتائج منشودة في المجتمع.

المجال الثالث: المعايير الشخصية

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمعايير الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	28	امتلاك الخصائص الإيجابية (الإخلاص، الموضوعية، التواضع، العدل)	4.53	.507	مرتفع جداً
2	34	فهم العلاقة بين مركز عمله والمجتمع المحلي الذي ينتمي إليه	4.37	.641	مرتفع جداً
3	32	القدرة على تحقيق الاطمئنان للعاملين معه	4.31	1.012	مرتفع جداً
4	31	القدرة على بناء علاقات طيبة مع العاملين معه	4.20	1.126	مرتفع
5	33	يتمتع برؤية شمولية واسعة بعيدة المدى	4.00	1.098	مرتفع
6	29	القدرة على التواصل التفاعلي الإيجابي مع الآخرين	3.98	.852	مرتفع
7	30	القدرة على تقبل اقتراحات الآخرين والنقد البناء	3.95	.900	مرتفع
8	35	يتمتع بدرجة عالية من الذكاء	3.43	1.132	مرتفع
		المعايير الشخصية	4.10	.574	مرتفع

يبين الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.43-4.53)، حيث جاءت الفقرة رقم (28) التي تنص على "امتلاك الخصائص

الإيجابية) الإخلاص، الموضوعية، التواضع، العدل) " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.53) وبدرجة مرتفعة جداً، بينما جاءت الفقرة رقم (35) ونصها "يتمتع بدرجة عالية من الذكاء" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمعايير الشخصية ككل (4.10) وبدرجة مرتفعة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى ضرورة الاهتمام بالمعايير الشخصية، حيث تشير هذه النتيجة إلى أهمية المكونات البنوية للشخصية من نكاه وعدل وتواضع وإخلاص وموضوعية، والقدرة على تقبل الآخرين وتقبل اقتراحاتهم ونقدهم وبناء علاقات طيبة معهم، كما تدل هذه النتيجة أنه من خلال عمل المعلمين والمديرين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت المعايير الشخصية ضمن الأولويات الرئيسة ممن يرغب بالعمل مع هذه الفئة من الطلبة، لطبيعة وخصوصية هذه الفئة التي تحتاج لمثل هذه الموصفات.

المجال الرابع: النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمرتبة تنازلياً
حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	42	لديه المقدرة على توظيف العلاقات الاجتماعية لمصلحة المؤسسة التعليمية	4.51	.893	مرتفع جداً
2	45	لديه المقدرة على تقديم التغذية الراجعة والاحتفاظ بسجلات تنظم الوقت والعمل	4.39	.752	مرتفع جداً
3	43	يستخدم سلطة الإثابة والمكافأة لشحن هم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.21	.970	مرتفع جداً
4	44	يستخدم النمط الديمقراطي في التعامل القائم على إشراك الطلبة معه في اتخاذ القرارات	4.19	1.079	مرتفع
5	41	لديه المقدرة على التكيف مع المتغيرات الحضارية المستجدة	4.01	1.235	مرتفع

تابع / جدول رقم (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمرتبة تنازلياً
حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	40	فهم طبيعة العوامل المحيطة ومتغيراتها التي تؤثر على غرف مصادر صعوبات التعلم	3.99	1.133	مرتفع
6	46	يستخدم التدرج بأنواع العقاب بما يتطلبه الموقف	3.99	1.078	مرتفع
8	39	لديه المقدرة على مكافأة المتميزين وتعزيز اتجاهاتهم الإبداعية	3.96	.958	مرتفع
9	36	لديه المقدرة على العمل ضمن روح الفريق الواحد	3.84	.806	مرتفع
10	37	لديه القدرة على إدارة النقاش والحوار في حدود العمل	3.83	.925	مرتفع
11	47	يستخدم الأسس المرجعية للمرؤوسين القائمة على دراسة شخصيات ونفسيات العاملين والطلبة للتأثير عليهم	3.80	1.105	مرتفع
12	38	لديه القدرة على توزيع السلطات على العاملين معه والطلبة والتأكيد على بعد التشاركية	3.63	.907	مرتفع
		النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	4.03	.597	مرتفع

يبين الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.63-4.51)، حيث جاءت الفقرة رقم (42) التي تنص على "لديه المقدرة على توظيف العلاقات الاجتماعية لمصلحة المؤسسة التعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.51) وبدرجة مرتفع جداً، بينما جاءت الفقرة رقم (38) ونصها "لديه القدرة على توزيع السلطات على العاملين معه والطلبة والتأكيد على بُعد التشاركية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبدرجة مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي للنمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم ككل (4.03) وبدرجة مرتفع.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أهمية غرفة مصادر صعوبات التعلم باعتبارها ذات استقلالية ومنفصلة عن باقي صفوف المدرسة، إذ يجب على المعلمين امتلاك نمط قيادي غير تقليدي ويتعامل بمهنية وحرفية بدرجة مرتفعة عن باقي زملائه من المعلمين، وهذا يتطلب منه إعداد جيد قبل ممارسة المهنة وأثناءها، والالتحاق بدورات مهارية معنية بكيفية التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المجال الخامس: معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمعايير المناهج وطرق التدريس والتقويم - مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	53	يتعاون مع المعلمين في تحديد قراءات إضافية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.02	1.122	مرتفع
2	51	لديه القدرة على استخدام استراتيجيات التعلم والتعليم المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.01	.739	مرتفع
3	55	لديه القدرة على تحديد معيقات تنفيذ البرامج المختلفة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والعمل على تجاوزها	3.99	.875	مرتفع
4	49	لديه القدرة على تقييم برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.88	1.047	مرتفع
5	52	لديه القدرة على استخدام وسائل التقويم التي تناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.86	1.135	مرتفع
6	54	لديه القدرة على متابعة تنفيذ البرامج المختلفة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.80	1.156	مرتفع
7	48	يعمل على تفعيل جميع مرافق المدرسة لتحقيق أهداف التعلم والتعليم	3.79	1.020	مرتفع
8	50	لديه القدرة على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.72	.995	مرتفع
		معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	3.88	.603	مرتفع

يبين الجدول رقم(10) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.72-4.02)، حيث جاءت الفقرة رقم (53) التي تنص على "يتعاون مع المعلمين في تحديد قراءات إضافية للطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.02) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (50) ونصها "لديه القدرة على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبدرجة مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي لمعايير المناهج وطرق التدريس والتقويم ككل (3.88) وبدرجة مرتفع. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن هذه المعايير تتعلق بمستوى غاية في التطور والمهنية، في وقت ما زلنا نبحث عن مواصفات واقعية متوافرة لدى الفئات التربوية التي يتم اختيارها لغرف مصادر صعوبات التعلم، وتعدّ هذه النتيجة منطقية، وهذا يؤكد أن يكون لدى المعلمين إلمامٌ بالممارسات التجديدية، ويؤكد أيضاً أنه عند توافر معايير شخصية وميول واتجاهات ورعاية وتوجيه وإرشاد وقيادة، لا بد من امتلاك مهارات خاصة بها.

المجال السادس: معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بمعايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	67	لديه القدرة على تنمية ميول الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم	4.45	.577	مرتفع جداً
2	58	لديه القدرة على تشجيع الطلبة للمشاركة في النشاطات اللاصفية في غرف مصادر صعوبات التعلم	4.42	.494	مرتفع جداً

تابع / جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمعايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	62	لديه القدرة على التواصل الفعال مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.31	.827	مرتفع جداً
4	56	لديه القدرة على تهيئة الظروف المناسبة التي تمكن الطلبة من تحقيق أهدافهم	4.29	.847	مرتفع جداً
5	63	لديه القدرة على معالجة مشكلات الطلبة التربوية	4.24	.882	مرتفع جداً
6	57	يعمل على تنمية العلاقات الإنسانية بين الطلبة	4.15	.862	مرتفع
7	59	يشرك الطلبة في صنع القرارات التي تخصهم	4.14	.962	مرتفع
8	70	لديه القدرة على تطوير مهارات الطلبة وفقاً للاقتصاد المعرفي والإرشاد	4.08	1.191	مرتفع
9	61	لديه الاهتمام بقضايا الطلبة ذوي صعوبات التعلم المختلفة	4.04	.963	مرتفع
10	66	إرشاد الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمواجهة الفشل لتجنب إحباطهم	3.99	1.075	مرتفع
11	69	يتابع الحالات الفردية المختلفة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.92	.950	مرتفع
12	64	يُطلع المعلمين على المستجدات الحديثة في مجال التوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.89	1.140	مرتفع
13	65	التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بما يتناسب مع خصائصهم النمائية	3.87	1.168	مرتفع
14	68	لديه القدرة على تعديل السلوك للطلبة ذوي صعوبات التعلم بما يتناسب مع فئتهم العمرية	3.72	1.253	مرتفع
15	60	يشارك الطلبة في حل المشكلات لتعليمهم تحمل المسؤولية	3.70	.970	مرتفع
		معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.08	.551	مرتفع

يبين الجدول رقم (11) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.70-4.45)، حيث جاءت الفقرة رقم (67) التي تنص على "لديه القدرة على تنمية ميول الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقا لقدراتهم واستعداداتهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.45) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (60) ونصها "يشارك الطلبة في حل المشكلات لتعليمهم تحمل المسؤولية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لمعايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم ككل (4.08) وبدرجة مرتفعة. وربما تُعزى هذه النتيجة إلى اهتمام أفراد عينة الدراسة من مديرين ومعلمين بهذه المهارات، وتنميتها لأنها تلبي احتياجاتهم، كما أن العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يشعرون أن هذه الفئة بحاجة مستمرة إلى الرعاية والتوجيه والإرشاد، لذلك من المهم امتلاك المعلمين هذه المهارات والعمل على تطويرها باستمرار.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم تعزى لأثر الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية، خاصة)، ونوع العمل (مدير، معلم)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والخبرة (أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير التربوية المقترحة لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمدرسة، الخبرة، ونوع العمل والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير التربوية المقترحة لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمدرسة، الخبرة، ونوع العمل

المتغير	الفئات	المعايير المؤسسية والتوظيفية	معايير المبازل والانجاهات	المعايير الشخصية	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	معايير الرعاية والتوجيه والارشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	3.65	3.46	3.52	3.48	3.54	3.50	3.54
	ع	.421	.361	.425	.434	.649	.491	.449
أنثى	س	4.06	4.24	4.21	4.14	3.95	4.20	4.13
	ع	.498	.579	.529	.564	.571	.487	.453
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.96	4.12	4.11	4.05	3.85	4.07	4.02
	ع	.488	.636	.557	.604	.622	.583	.511
دراسات عليا	س	4.15	4.10	4.05	3.95	4.05	4.14	4.09
	ع	.568	.552	.651	.561	.480	.373	.452
المدرسة	حكومية	3.88	3.95	4.00	3.91	3.96	4.17	3.98
	ع	.553	.723	.608	.586	.701	.565	.537
خاصة	س	4.07	4.23	4.17	4.11	3.83	4.02	4.07
	ع	.457	.506	.538	.592	.517	.534	.471
الخبرة	10 سنوات	4.11	4.24	4.38	4.24	4.16	4.14	4.19
	ع	.571	.723	.549	.494	.732	.569	.538
أكثر من 10 سنوات	س	3.92	4.03	3.93	3.90	3.71	4.04	3.93
	ع	.452	.536	.521	.619	.429	.539	.452
نوع العمل	مدير	3.97	3.83	3.95	3.95	3.85	3.90	3.92
	ع	.604	.687	.583	.514	.655	.570	.517
معلم	س	4.00	4.22	4.15	4.06	3.89	4.15	4.07
	ع	.469	.562	.562	.623	.584	.531	.490

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

يبين الجدول رقم (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمدرسة، والخبرة، ونوع العمل. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الخماسي المتعدد على المجالات جدول رقم (13) وتحليل التباين الخماسي للأداة ككل.

جدول رقم (13)

تحليل التباين الخماسي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والمدرسة، الخبرة، ونوع العمل على المعايير التربوية المقترحة لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم

مصدر التباين	المجالات	مجموع درجات متوسط	الحرية المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعايير المؤسسية والوظيفية	2.906	1	2.906	13.346
هوتلنج=4.290	معايير الميول والاتجاهات	14.142	1	14.142	56.012
ح=0.000	المعايير الشخصية	10.420	1	10.420	47.626
	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	16.761	1	16.761	66.508
	معايير المناهج وطرق التدريس والتقييم	0.090	1	0.090	0.305
	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	8.693	1	8.693	42.311
المؤهل العلمي	المعايير المؤسسية والوظيفية	1.005	1	1.005	4.616
	معايير الميول والاتجاهات	1.162	1	1.162	4.602
	المعايير الشخصية	0.353	1	0.353	1.613
هوتلنج=2.598	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	5.149	1	5.149	20.431
ح=0.000	معايير المناهج وطرق التدريس والتقييم	4.946	1	4.946	16.756
	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.490	1	4.490	21.852

تابع / جدول رقم (13)

تحليل التباين الخماسي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والمدرسة، الخبرة، ونوع العمل على المعايير التربوية المقترحة لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم

مصدر التباين	المجالات	مجموع درجات متوسط المربعات الحرة المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المدرسة	المعايير المؤسسية والوظيفية	2.806	12.887	.000
هوتلنج=2.302	معايير الميول والاتجاهات	3.532	13.989	.000
ح=0.000	المعايير الشخصية	4.466	20.414	.000
	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	8.548	33.920	.000
	معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	1.231	4.172	.042
	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.912	19.039	.000
الخبرة	المعايير المؤسسية والوظيفية	1.132	5.201	.023
هوتلنج=483	معايير الميول والاتجاهات	.783	3.100	.079
ح=0.000	المعايير الشخصية	7.919	36.197	.000
	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	2.892	11.477	.001
	معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	9.461	32.051	.000
	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	.289	1.409	.236
نوع العمل	المعايير المؤسسية والوظيفية	.463	2.127	.146
هوتلنج=1.119	معايير الميول والاتجاهات	4.414	17.483	.000
ح=0.000	المعايير الشخصية	.077	.354	.552
	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	2.742	10.879	.001
	معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	5.467	18.522	.000
	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	8.255	40.178	.000

تابع / جدول رقم (13)

تحليل التباين الخماسي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والمدرسة، الخبرة، ونوع العمل على المعايير التربوية المقترحة لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم

مصدر التباين	المجالات	مجموع درجات الحرية	متوسط مربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	المعايير المؤسسية والوظيفية	60.312	277	218.	
	معايير الميول والاتجاهات	69.936	277	252.	
	المعايير الشخصية	60.605	277	219.	
	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	69.807	277	252.	
	معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	81.766	277	295.	
	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	56.910	277	205.	
الكلي	المعايير المؤسسية والوظيفية	72.784	282		
	معايير الميول والاتجاهات	108.778	282		
	المعايير الشخصية	92.882	282		
	النمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم	100.409	282		
	معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم	102.634	282		
	معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم	85.740	282		

يتبين من الجدول رقم (13) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المعايير باستثناء معايير المناهج وطرق التدريس والتقويم، وجاءت الفروق لصالح الإناث. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة بأن متغير الجنس يعد عاملاً مؤثراً في ممارسة العمل والقدرة على الحكم على المعايير التربوية، حيث إن تلك المعايير ملموسة

ويستشعرها المستجيبون وخاصة الإناث، كما تشير النتيجة إلى عدم رضا الإناث بصورة عامة عن الممارسات المتعلقة بغرف مصادر ذوي صعوبات التعلم ذات الصبغة الإنسانية، مما يتطلب من وجهة نظرهن ضرورة اقتراح معايير شاملة ومتكاملة في اختيار الأفراد لوظيفة معلم غرف المصادر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المعايير باستثناء المعايير الشخصية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الدراسات العليا في كل من المعايير المؤسسية والوظيفية، ومعايير المناهج وطرائق التدريس والتقويم، ومعايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح ذوي البكالوريوس في معايير الميول والاتجاهات، والنمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم. ويرى الباحثان أن مرد ذلك عائد إلى أهمية اقتراح معايير لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم لتراعي فيها التوجهات التربوية المعاصرة، سواء ما كان منها متعلقاً بالميول والاتجاهات، والمعايير الشخصية، والمعايير المؤسسية والوظيفية، ومعايير المناهج وطرق التدريس والتقويم والنمط القيادي ويعزز هذه النتيجة ما أسفرت عنه الإجابة عن السؤال الأول حيث جاءت المعايير المقترحة بدرجة مرتفعة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر المدرسة في جميع المعايير وجاءت الفروق لصالح المدارس الخاصة في المعايير المؤسسية والوظيفية، ومعايير الميول والاتجاهات، والمعايير الشخصية، والنمط القيادي لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم، ومعايير المناهج وطرق التدريس والتقويم، ومعايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إيمان مشترك ورؤية موحدة لدى القطاع الخاص بضرورة وجود معايير لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم على اختلاف مواقعهم وانتشار مدارسهم التي تلبي رغبة قطاع واسع من أولياء الأمور، حيث لا يوجد مدرسة خاصة وإلا فيها غرفة مصادر لذوي صعوبات التعلم بعكس القطاع الحكومي الذي يتراجع في تلبية هذه الرغبة، كما يؤكد الباحثان أن هذه

النتيجة لا بد من الأخذ بها لدى القطاع الحكومي وتوفير متطلبات الرعاية والاهتمام وتوفير غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في جميع المعايير باستثناء معايير الميول والاتجاهات، ومعايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجاءت الفروق لصالح 10 سنوات فأقل. ويمكن تفسير النتيجة التي جاءت لصالح أصحاب الخبرة 10 سنوات فأقل بأنهم يمتلكون القدرة على التمييز الدقيق بأهمية وجود معايير محددة للعمل في غرف المصادر، كما لديهم المعرفة العلمية والسلوكية والروح المتجددة في كيفية أداء عملهم في أحسن صورة، وفهم عميق لكل ما يدور حولهم من أهمية معلمي غرف المصادر في التغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لذلك قاموا بكل موضوعية بتحديد المعايير المطلوب توفيرها في معلمي غرف المصادر وأنها الحل الأمثل حيث إنها تشتمل على جميع المجالات المتعلقة بالعمل مع هذه الفئة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع العمل في جميع المعايير باستثناء المعايير المؤسسية والوظيفية والمعايير الشخصية، وجاءت الفروق لصالح معلم. ويعزو الباحثين ذلك إلى أهمية امتلاك المعلمين رؤية موحدة بأهمية هذه المعايير في اختيار معلمي ومعلمات غرف المصادر، وأنها متطلب ضروري للتوجه نحو الأداء المطلوب، حيث تضمن المعايير المقترحة الاختيار الأفضل للمعلمين من خلال عملهم الفعلي داخل الغرفة الصفية، أما مديرو المدارس فليس لديهم هذا التوجه في أهمية هذه المعايير، لأنهم غير متخصصين، وليس لديهم الرؤية الموحدة بأهمية المعايير.

التوصيات

بعد أن أفرزت الدراسة حاجة ملحة للمعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم فإنها توصي بما يلي:

1 - اعتماد المعايير في هذه الدراسة والاستفادة منها في توفير معايير معتمدة مناسبة ميدانيا وثقافيا لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم بما يخدم فئة ذوي صعوبات التعلم.

- 2 - العمل باتجاه التوظيف التدريجي للمعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات
غرف مصادر صعوبات التعلم بالصورة السليمة عند اختيار المعلمين
والمعلمات بما يضمن قدرأً أكثر من المصادقية ودرجة أعلى نحو تحقيق
الأهداف التربوية المتجددة.
- 3 - القيام بدراسات تستطلع فيها آراء ووجهات نظر أطراف أخرى ذات علاقة
بالطلبة ذوي صعوبات التعلم لأخذها بعين الاعتبار في تطوير معايير اختيار
معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم.

The Educational Standards in Selecting Male and Female Teachers of Resources Rooms of Learning Disabilities in Light of Some Variables

Dr. Saida Q. Aledwan

Princess Alia University College
Al Balqa Applied University
H.K.J

Dr. Saud H. Al Rba'an

MOHE
K.S.A

Abstract

The study aims to identify the educational standards in selecting male and female teachers of resources rooms of learning disabilities and to determine whether they differ due to gender, type of school, type of work, qualification, and experience variables. In order to identify the educational standards, a study tool is developed and consists of 70 items distributed to six domains. After verifying the validity and reliability of the tool, it is applied to the sample of the study which consists of (283) of headmistress, headmasters, female teachers, and male teachers. The study reaches to the following results: The arithmetical averages show that educational standards in selecting male and female teachers of resources rooms of learning disabilities are high. The first place is for the standards of preferences and tendencies domains followed by the personal standards domain and finally care, guidance, and direction domains for students with learning difficulties. The leadership of teachers of resources rooms for learning difficulties domain comes in the fourth place followed by the institutional and functional standards, and finally the domain of curriculum standards of teaching methods and evaluation. Also, the results show that there are significant statistical differences between the averages of the sample estimations of the study due to the gender variable in favor of females. Moreover, the statistical differences in academic qualifications variable are in favor of higher education, the type of school is in favor of private schools, the experience variable is in favor of 10 year experience and less. Finally, the type of work variable is in favor of teachers. In light of the study results, the researchers recommend relying on the standards adopted in this study and benefiting from it in selecting male and female teachers of resources rooms of learning disabilities to serve those of learning disabilities.

Key Words: Educational standards, Female and male teachers, Resources rooms for learning difficulties

المراجع

- آل علي، فوزية عبد الله (2008). مدى إطلاع ذوي الإعاقة السمعية على وسائل الإعلام في الإمارات: إمارة دبي والشارقة نموذجاً، دراسة ميدانية على الصم. *مجلة شؤون اجتماعية، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة*. 25(98).
- باكرمان، منال (2002). أطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل. ورقة عمل مقدمة لندوة: مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- البطائية، أسامة والشهري، خالد (2010). واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميه في المدينة المنورة". *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 5، 2-38.
- بطرس، حافظ بن حافظ (2011). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البيلاوي، حسن (2006). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2005). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- حلس، داود درويش (2011). معايير اختيار معلم المرحلة الأساسية الدنيا. ورقة عمل مقدمة لورشة العمل المنعقدة في الجامعة الإسلامية، قسم التعليم الأساسي، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- الحمدان، جاسم محمد والشمري، إقبال عبيد (2008). مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم واقتراح لتنميتها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين*، مملكة البحرين، 9(1)، 13-36.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2005). بحوث التربية الخاصة في الدول العربية: تحليل ومراجعة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة في العالم العربي: الواقع والمأمول. عمان، الجامعة الأردنية، الأردن.

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحي، خولة والناطور، ميادة والزريقات، ابراهيم والعمارية، موسى والسرور، نادية (2007). مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الشمالية، سمية (2005). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الطلبة ذوي الحاجات الخاصة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

صادق، فاروق (2006). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم وإستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. نوفمبر، الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض، السعودية.

صوالحة، عونية وتركي، جهاد (2013). واقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 2(8)، 836-814.

الضمور، نور (2006). الكفايات التربوية اللازمة للعاملين في ميدان التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم بمدينة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. العجمي، حمد والهوراني، محمد وحماة، لولوة والعنزي، صالح وأشكناني، أحمد والظفيري، نواف (2012). *صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق*. الكويت: دار المسيلة.

العصيمي، عبد العزيز بن محمد (2015). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

الفرح، عدنان (2001). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 28(2)، الكويت.

القمش، مصطفى نوري (2010). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة العربية*، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1(44)، 53-78.

كوافحة، تيسير وعبد العزيز، عمر (2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (1436هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم*. مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض، السعودية.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (2013). *مشروع الملك عبدالله لتطوير التعلم في المملكة العربية السعودية*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المسعودي، مسلم (2006). *معايير مقترحة لاختيار مديري المدارس في المنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية (2017) WWW.moe.gov.jo

Al Ali, F. (2008). The extent to which people with hearing disabilities are familiar with the media in the Emirates: The Emirate of Dubai and Sharjah are a model of a field study on deaf (in Arabic). *Journal of Social Affairs*, 25(98).

Albiblawe, H. (2006). *Methods of identifying talented people and taking care of them*. Amman, Jordan, Dar Elfekr Publishing House.

Aldmour, N. (2006). *The educational competencies required for workers in the field of early intervention for people with special needs in Amman City* (in Arabic). The Hashemite Kingdom of Jordan. Unpublished MA thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Alfarah, A. (2001). *Psychological burnout among people working with people of special needs in the State of Qatar* (in Arabic). *Journal of Educational Science Studies*, 28(2), Kuwait.

Al Hamdan, J. & Alshamari, E. (2008). *The extent of the contribution of secondary school principals in the State of Kuwait in planning teacher professional training programs and proposal for their development* (in

- Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(1), College of Education, University of Bahrain, Kingdom of Bahrain.
- Alkhateeb, J. & Alhadeedi, M. (2005). Special education research in Arabic Countries: Analysis and Review (in Arabic). Paper presented to: the Reality and Hope of Special Education in The Arab World Conference, Amman University of Jordan, Jordan.
- Alkhateeb, J., Alsmadi, J., Alrousan, F., Alhadeedi, M., Yahya, k., Alnatoor, M., Zraighat, E., Alamayreh, M., Alsroor, N. (2007). Introduction to the Education of People with Social Needs (in Arabic). Dar Alfiker Publisher and Distribution, Amman, Jordan.
- Almasoudi, M. (2006). Suggested criteria for selecting school principals in the northwestern region of the Kingdom of Saudi Arabia school principals perceptive (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Mutah University, Kark, Jordan.
- Alosaimi, A. (2015). The reality of using modern educational technologies in the resource room and difficulties faced by teachers of learning difficulties in Al Qassim Region (in Arabic). Unpublished MA Thesis, Um Al Qura University, College of Education, Saudi Arabia.
- Alqamash, M. (2010). Self-regulation skills of children with learning disabilities and its relationship with their classroom behavior (in Arabic). *Arab Childhood Journal*, 11(44), 53-77. September. Kuwaiti Society for the Advancement of Arab Childhood, Kuwait.
- Alshamayleh, S. (2005). Evaluating the competencies of teachers of students with learning difficulties in light of professional practice standards of the council of students with special needs (in Arabic). Unpublished PhD thesis, College of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Bakerman, M. (2002). Children with learning difficulties in Almustaqbal School. A paper presented in a seminar: School of Future (in Arabic). King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Bataineh, O. & Alshahri, K. (2010). The reality of learning resource rooms with learning difficulties from teachers' perspective in Medinah Almounawara (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Studies* (5), December.

- Boutros, H. (2013). *Teaching children with learning difficulties* (in Arabic). 2ed., Jordan, Amman: Dar Almasirah for Publishing and Distribution.
- Farouq, S. (2006). Empowering resource rooms in the therapy of learning difficulties and accommodating people with special needs in regular schools (in Arabic). Paper presented to the International Conference on Learning Disabilities, November, General Secretariate for Special Education, Riyadh, Saudi Arabia.
- General Secretariate for Special Education (1436 AH). Organizational rules for special education institutes and programs of the Ministry of Education (in Arabic). General Secretariate for Special Education Press, Riyadh, Saudi Arabia.
- Hafiz, N. (2005). *Learning difficulties and remedial education*, (in Arabic). Egypt, Cairo: Zahra Alsharq Publisher.
- Hallahan, D.P., Pullen, P.C., Kauffman, J.M., & Bader, J. (2020). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. Pearson.
- Hals, D. (2011). Criteria for selecting a teacher in the lower primary stage (in Arabic). A paper presented in the workshop field at the Islamic University, Department of Basic Education, College of Education, Gaza, Palestine.
- Kawfhah, T. & Abdelaziz, O. (2003). *An Introduction to special education* (in Arabic). Jordan, Amman: Dar Almassera for Publishing and Distribution
- Sawalhah, A. & Turky, J. (2013). The reality of learning resource rooms for students with learning disabilities in the government school in Tafila Governorate from resource rooms teachers' perspective (in Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(8), 814-836.
- The National Center for Measurement and Evaluation in Higher Education (2013). King Abdullah project for the development of learning in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Saudi Arabia, Riyadh.
- The Jordanian Ministry of Education websites (2017) (in Arabic).
www.moe.gov.jo