درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر في الأردن

THE DEGREE OF BASIC STAGE TEACHERS COOPERATION IN THE EDUCATIONAL SERVICES PROVIDED TO THE STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR SCHOOL PRINCIPALS AND RESOURCES ROOM TEACHERS IN JORDAN

إعداد

منى محمد عقيلان

إشراف

الدكتورة هيام موسى التاج

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص التربية الخاصة

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

كانون الأول / 2016

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويض

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا — نموذج (9)

تفويض

نحن الموقعون أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير الى الجامعة وفق القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية وبراءة الاختراع.

المشرف الرئيسي	الطالبة
د. هيام التاج	مني محمد عقيلان
التوقيع:	التوقيع: .....
التاريخ:	التاريخ: .....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

قرار لجنة المناقشة

نُوقشت هذه الرسالة والمقدمة من الطالبة: منى محمد عقيلان

وعنوانها: " درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مدراء مدارسهم ومعلمي غرف المصادر في الأردن"

وأجيزت بتاريخ: 2016/12/31

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم		التوقيع
د. هيام التاج	مشرفا / رئيساً	
د. أحمد خزاعلة	عضواً / داخلياً	
أ.د. جميل الصمادي	عضواً / خارجياً	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر و تقدير

الحمد لله الذي أبان للعباد منهج التربية القويمة في قرآنه المجيد، وأوضح للعالمين مبادئ الهدى والإصلاح في أحكام شرعه الحنيف.

منذ الأزل كانوا وما زالوا قناديل تضئ طريق الباحثين عن العلم والمعرفة، يعملون ويجدون لتقديم النصيحة والإرشاد، والآن وقد شارفت على الانتهاء من دراستي لا يسعني إلا أن أتقدم لهم بعظيم الشكر والتقدير، وأقدم شكري وتقديري بدايةً لمشرفتي الدكتورة هيام التاج التي منحتني من وقتها وجهدها الكثير، وقدمت لي وبسخاء من علمها ومعرفتها فكانت لي مرشداً وموجهاً، لها مني كل الحب والتقدير.

وأتقدم بعميق شكري وتقديري للهيئة التدريسية في جامعة عمان العربية الذين كانوا لي سنداً وعوناً لتذليل العقبات، ولم يبخلوا علي بتاتاً بتقديم النصح والإرشاد، وعلى الخصوص الذين منحوني من وقتهم لتحكيم المقياس، بكل الحب و الامتنان وهبني الله حظاً جميلاً بوجودكم دعماً لي في هذه الدراسة.

وأتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على موافقتهم منحي من وقتهم وجهدهم لمناقشة رسالتي، لكم مني عظيم الشكر على هذا العطاء.

ولمصابيح العلم المنيرة، جميع زملائي وزميلاتي الذين شاركوني العمل في توزيع وجمع الاستبانات، والذين منحوني معاونتهم الجادة في الاستجابة لأداة دراستي، لكم مني كل الحب والتقدير.

والحمد أولاً وآخراً لله الذي بنعمته تتم الصالحات

الباحثة: منى محمد عقيلان

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهداء

إلى الغالية التي تمنحني بنور بصيرتها ثقةً تدفعني بخطىً جريئةً نحو النجاح

أمي حفظها الله

إلي رفيق الدرب الذي يظل دائماً دافعاً وعوناً لي ويداً تسندني كلما صعب الطريق

زوجي رعاه الله

إلى نجومي المتلألئة في سماء وجودي

إبراهيم* يوسف *محمود رعاهم الله وجعل الفلاح طريقهم

إلى قرة عيني و قمري المنير بين النجوم

ابنتي نور الهدى حماها الله ووهبها رضاه وطاعته

إلى جميع زملائي وزميلاتي إلى جميع طلابي

أنا دائماً معهم وبهم أفرح وأنجح وفقهم الله

الباحثة : منى محمد عقيلان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

التفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ج
شكر و تقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات ..... و
الموضوعات ..... ز
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الملاحق ..... ك
قائمة الأشكال ..... ل
الملخص ..... م
Abstract ..... ن
الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها 1
الفصل الثاني الاطار النظري والدراسات السابقة 8
الفصل الثالث منهجية الدراسة 41
الفصل الرابع نتائج الدراسة 50
الفصل الخامس مناقشة النتائج 79
المراجع 84
الملاحق 90

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوعات

الفصل الأول : الإطار العام
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
الإطار النظري
الدراسات السابقة
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات
الفصل الرابع : النتائج
نتائج سؤال الدراسة الأول
نتائج سؤال الدراسة الثاني
نتائج سؤال الدراسة الثالث
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات
مناقشة النتائج
التوصيات
المراجع
الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول
1	عينة من خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم
2	توزيع افراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والسلطة المشرفة
3	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للخدمات التربوية
4	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال
5	معامل ثبات مقياس الخدمات التربوية
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال الاحالة والكشف المبكر
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال التشخيص
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال تعديل السلوك
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال الإحالة والكشف المبكر
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال التشخيص
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية وتنفيذها
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال تعديل السلوك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الجنس
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير السلطة المشرفة
22	تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في درجة مشاركة معلمي المرحلة الاساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغيري الجنس والسلطة المشرفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	أسماء المحكمين
2	أداة الدراسة بصورتها الأولية
3	الصورة النهائية لأداة الدراسة
4	كتب تسهيل المهمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	نموذج تقديم الخدمات في التعلم التعاوني	17
2	أنواع من التساؤلات المحترمة ضمن العلاقة التعاونية	19
3	نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الخدمات بأماكن تعليمية مختلفة	33

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر في الأردن

إعداد

منى محمد عقيلان

إشراف

الدكتورة هيام موسى التاج

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر في الأردن، و تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لتحقيق أغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمةً من معلمي غرف مصادر التعلم و(36) مديراً ومديرةً من مختلف مدارس عمان خلال الفصل الأول للعام 2016/2017، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياساً رباعياً لجمع البيانات اللازمة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوصول للنتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر جاءت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات مديري المدارس (2.81) بانحراف معياري (0.56)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات معلمي المصادر(2.68) بانحراف معياري (0.65)، وحصل مجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة على أعلى رتبة من وجهة نظر المديرين بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.70)، بينما حصل مجال تعديل السلوك على أعلى رتبة للمشاركة من وجهة نظر معلمي المصادر بمتوسط حسابي(2.82) وانحراف معياري (0.72)، وحصل مجال التشخيص على أقل رتبة للمشاركة من وجهة نظر كلاً من مديري المدارس ومعلمي غرف المصادر، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس و السلطة التعليمية المشرفة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

THE DEGREE OF BASIC STAGE TEACHERS COOPERATION IN THE EDUCATIONAL SERVICES PROVIDED TO THE STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR SCHOOL PRINCIPALS AND RESOURCES ROOM TEACHERS IN JORDAN

Prepared by

Muna Mohammad Aqilan

Supervised by

Dr. Heyam Musa AL-Taj

Abstract

The purpose of the study is to determine the degree of cooperation of basic stage teachers in the educational services provided to the students with learning disabilities from the perspective of their school principals and resources room teachers in Jordan. The study adopted descriptive analytical approach as it fits the purposes of the study. The sample of the study consisted of (112) males and females teachers of resources rooms and (36) male and female principals from many schools in Amman in the first semester of the academic year 2016/2017. To achieve the aims of the study, a quadrant rating scale was developed to collect the required data; means, standard deviations to extract data and answering the questions. The findings of the study showed that the degree of cooperation of the basic stage teachers in providing educational services for learning disabilities students as perceived by school principals and learning resources room teachers was medium, in an average level with a mean of (2.81) for principals responses and a standard deviation of (0.56) and (2.68) for the responses of resources room teachers with a standard deviation of (0.65), the classroom environment adaptation and preparing aids domain came in the first rank as perceived by principals with a mean of (2.95)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

and stranded deviation of (0.70). Meanwhile, behavior modification domain came in the first rank as perceived by resources room's teachers with a mean of (2.82) and stranded deviation of (0.72). Moreover, diagnosis domain ranked last as perceived by both, It was also found the and there are no significant statistical differences attributed to gender and supervising authority in the educational services provided for Learning disabilities students.

www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

تأتي رسالة التربية و التعليم في المقام الأول لدى جميع الحكومات والأفراد، وتؤكد هذه الرسالة على تربية النشء وإعداده لمواجهة تحديات الحياة وتحقيق دوره الإيجابي للنهوض بالمجتمع، وقد أقرت التشريعات بأن التعليم حق من حقوق جميع الأفراد في المجتمع بغض النظر عن قدراتهم ومواهبهم، وعليه فإن توفير الظروف التعليمية التربوية الملائمة في المدارس حق من حقوق جميع الطلبة كل حسب حاجاته .

تشتمل صفوف التعليم العام على مجموعة من الطلبة قد يختلفون في القدرات والمواهب والمستويات الاجتماعية والاقتصادية أو حتى الثقافية، وعلى النظام التعليمي توفير كل الدعم والاحتياجات تلبية للتوجهات الحديثة في التربية والتعليم ألا وهي الدمج. إذ تتيح عملية الدمج فرصة للطلبة لاكتساب المهارات والاتجاهات التي تساعد الفرد على التفاعل مع الحياة في المجتمع على اختلاف متغيراتها، وتعطي الفرصة للمجتمع لتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية الذي يؤدي إلى الأمن و الاستقرار الاجتماعي (سيسالم، 2016).

وبالنسبة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة يرى (الخطيب والحديدي، 2016) أنهم يشبهون الطلبة العاديين أكثر مما يختلفون عنهم، وأن حاجتهم لتوفير الاحتياجات و الفرص تقع بنفس مستوى الطلبة العاديين. وتؤكد (Putman, 1993) على أهمية الدمج بين التربية الخاصة و التربية العامة مما يتيح فرصة الاستفادة من عناصر المنهاج لجميع الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن المتفق عليه أن التربية الخاصة تعرف على أنها تعليم خاص صمم ليقدم حاجات تعليمية خاصة لذوي الحاجات الخاصة، وعليه يختلف ما يقدمه معلم التربية الخاصة عما يقدمه المعلم العادي في الطرائق و الأساليب (الخطيب والحديدي،2005). ولهذا لابد من التشاركية الفاعلة بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة لإنجاح عملية الدمج. ويشير بوس وفون (Bos & Vaughn, 2002) إلى أن اتجاهات المعلمين وقناعاتهم حول التعليم ترفع من الموقف التعليمي وتزيد قدرة المعلم على تنظيم وهندسة البيئة التعليمية.

ومن فئات التربية الخاصة التي تطبق عليها سياسة الدمج في مدارس التعليم العام، فئة ذوي صعوبات التعلم، حيث يعاني عدد من طلبة المدارس من صعوبات التعلم (بطرس، 2009) مما يجعل الاهتمام بهذه الفئة ضرورة ملحة، حيث تؤثر صعوبات التعلم على الأفراد في جميع الأمم والثقافات و اللغات (Lerner, 2002). وتوصف صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية ليس من السهل ملاحظتها، وهنا يكمن التخوف من عدم اكتشافها في مراحل مبكرة، وتعد في الواقع من أكثر فئات الحالات الخاصة عدداً مما يشكك أحياناً في طرق التشخيص المتبعة والتي تضع بين هذه الفئة أفراد لا يعانون حقيقةً من صعوبات التعلم (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012).

وقد أثير الجدل كثيراً حول تعريف صعوبات التعلم وأسبابها وطرق قياسها وبرامج التدخل، إلا أن التعريفات التقت جميعها عند ملامح مشتركة يشترك بها أفراد هذه الفئة وهي:

أنهم يعانون من خلل في الجهاز العصبي المركزي.

لديهم مشكلات في معالجة البيانات (Hallahan, Kauffman & Willyslloyd, 1996).

يظهرون تبايناً واضحاً بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي.

درجات ذكاءهم تقع ضمن المدى الطبيعي.

استثناء الصعوبات الناتجة عن الاختلافات الثقافية أو الإعاقات الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ظهور الصعوبات لديهم غالباً في جوانب اللغة، كالكتابة والقراءة و التواصل.

(الخطيب وآخرون، 2016).

ولا نرى نفس شكل ونوع الصعوبات لدى جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم فمنهم من لديه صعوبات في القراءة، وآخرين لديهم صعوبات في الرياضيات أو معالجة المعلومات أو إتمام المهمات، والبعض الآخر لديه مشكلات في المهارات الفرعية للقراءة كالتهجئة أو الفهم والاستيعاب وغيرها فيما نجد مشكلات تتعلق بفهم وحل المسائل الحسابية اللفظية وغيرها من المهارات المتعلقة بها (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastaiow, 2012) .

وتشير الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية، ولكن الاهتمام انصب بشكل أكبر على الاهتمام بالصعوبات الأكاديمية على الرغم من تقصير معظم الأنظمة التعليمية العربية بحق صعوبات التعلم النمائية باتجاه نواحي الكشف والتشخيص والبرامج العلاجية، في حين يرى الكثير من العلماء أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي نتيجة وجود صعوبات التعلم النمائية (الزيات، 2008).

وفي ضوء توجهات وزارة التربية في الأردن لتطوير الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال الاستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص المعاقين والتي تنص على توفير بيئة تعليمية مناسبة لكافة فئات الطلبة وتوفير أفضل السبل لتقديم الرعاية والخدمات التربوية، حيث يتم تقديم هذه الخدمات في بعض المدارس داخل غرف مصادر التعلم، والتي عملت الوزارة على زيادة عددها لتشمل جميع مناطق المملكة منذ عام (1986) حتى أصبح عددها (826) غرفة مصادر حتى عام (2012)، يلتحق بكل غرفة من (15-25) طالباً سنوياً من الصف الثاني وحتى الصف الثامن الأساسي وسيتم العمل على تقديم الخدمة للطلبة حتى الصف العاشر مستقبلاً، كما ويتم تدريس الطالب حصة واحدة يومياً ويعود للالتحاق بصفه العادي تطبيقاً لسياسات الدمج الحديثة، وتعتبر تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة من قبل معلم الصف العادي من المطالب الرئيسية التي تنادي بها التربية الحديثة. ومن أهم الخدمات التربوية التي تقدمها غرف المصادر:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عملية القياس والتشخيص لصعوبات التعلم.

تقديم الإرشاد لمديري المدارس والمعلمين العاديين.

الاتصال والتواصل مع أولياء أمور الطلبة متلقي الخدمة وتقديم التوجيه والإرشاد لهم.

تطبيق برامج صعوبات التعلم.

إعداد الوسائل التعليمية المناسبة (نشرة وزارة التربية والتعليم الأردن، 2012).

(www.moe.gov.jo)

ووفقاً لما سبق فإن مشاركة المعلمين في الصفوف العادية لمعلمي التربية الخاصة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة وتحديداً ذوي صعوبات التعلم له أهميةٌ بالغة في تقدير مدى التحسن على هؤلاء الطلبة. مما سينعكس إيجاباً على نجاح برامج وسياسات الدمج في مدارس التعليم العام.

مشكلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر في الأردن.

عناصر مشكلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الاتية:

1- ما درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2 -ما درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر؟

3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة مشاركة معلمي المرحلة الاساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر تعزى لمتغيري الجنس والسلطة التعليمية ؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

1- يؤمل من الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة التشاركية التعاونية بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية بما يخص تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تبرز أهمية الدراسة في التأكيد على ضرورة التشارك بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية في تقديم أفضل الخدمات التربوية لتلبية الحاجات لهذه الفئة.

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي سلطت الضوء على العلاقة التعاونية والتشاركية بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية

1- قد تفيد الدراسة الحالية في توجيه أصحاب القرار و المعنيين لعقد ورش عمل تدريبية لتحسين آلية التعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية ليسهم ذلك في إنجاح عملية الدمج .

2- رفع التوصيات للجهات المختصة لإعادة النظر في برامج و خطط إعداد المعلمين العاديين قبل الخدمة في مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات مجتمع لتشمل برامج التربية الخاصة وبرامج صعوبات التعلم بشكل خاص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعريفات الإجرائية

الخدمات التربوية

تعرف الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم اصطلاحاً على أنها الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي تعمل على توفير البيئة المعقولة و المناسبة لهؤلاء الطلبة وتوفير الطرق والمواد التدريسية الملائمة من قبل المعلم في الصف العادي (البطاينة، الرشدان، السبايلة، الخطاطبة، 2007).

تعرف الخدمات التربوية إجرائياً وفق الدراسة على أنها جميع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية من قبل من يعمل على تدريسهم وتتضمن ستة محاور وهي: (الإحالة والكشف المبكر، التشخيص، إعداد الخطط التربوية و التعليمية الفردية وتنفيذها، تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة، تعديل السلوك، الاتصال و التواصل مع أولياء الامور). وتقاس درجة المشاركة في هذه الخدمات من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم

يعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم اصطلاحاً على أنهم مجموعة غير متجانسة من الطلبة، يظهرون تبايناً كبيراً بين تحصيلهم الأكاديمي وقدراتهم العقلية، حيث تقع درجات ذكاء هذه الفئة ضمن الطبيعي، ولا تنتج الصعوبات لديهم بسبب الإعاقات الأخرى أو عوامل الاختلافات الثقافية أو الحرمان لأن منشأ المشكلة من داخل الأفراد (الخطيب وآخرون، 2016) .

ويعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم اجرائياً وفق الدراسة على أنهم الطلبة المتواجدين في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث الدولية من الصف الثاني وحتى السادس الأساسي المشخصين وفق الاختبارات الرسمية المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم على أن لديهم صعوبات تعلم ويتلقون خدمات صعوبات التعلم داخل غرف المصادر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

العينة

اقتصرت الدراسة على العينة المتيسرة من مديري المدارس ومعلمي غرف المصادر التابعة للمدارس (الحكومية، وكالة الغوث، والتعليم الخاص) في لواء قصبة عمان للعام الدراسي 2016/2017 في الفصل الدراسي الأول.

إمكانية التعميم

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بناءً على مدى توافر المصداقية والجدية لدى عينة الدراسة أثناء الإجابة عن أداة الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري

يعيش الناس في مجموعات ضمن المجتمعات المختلفة، ومن أجل العيش معاً لا بد أن تحدث عملية التفاهم والتقبل بين الأطراف المختلفة وهو ما يأتي عن طريق التفاعل، إذ أن عملية التفاهم والتقبل تحدث نتيجةً للتفاعل الايجابي داخل المجموعات وبينها، وحتى يكون التفاعل ايجابي يجب علينا أن نربي ونعلم أفراد المجتمع مهما اختلفت صفاتهم من حيث اللون أو الفئة أو الطائفة أو القدرة، ويجب علينا أن نوضح ونوظف مفهوم الاختلاف لإنتاج الأفضل للأفراد والمجتمع ومن هنا خرج مصطلح الدمج (Inclusion) على الساحة التربوية والتعليمية (سيسالم، 2016) .

مفهوم الدمج في مدارس وصفوف التعليم العام

المفهوم الشامل لعملية الدمج يعني أن تشمل صفوف ومدارس التعليم العام جميع الطلبة مهما اختلفت درجات ذكاءهم أو مواهبهم أو قدراتهم أو مستواهم الاجتماعي والاقتصادي، أو وجود الإعاقة لديهم، أو الخلفية الثقافية لهم، وعلى المدرسة تقديم الدعم اللازم لتلبية الحاجات الخاصة لكل طالب (سيسالم، 2016)، وقد عرفه كوفمان، وجوتليب، وأجارد، وكوكي (Kaufman, Gottleib, Agard & Kukie, 1975) على أنه الدمج الوقتي، والتعليمي، والاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، بتعاون كوادر التعليم العام وكوادر التربية الخاصة من خلال عملية تخطيط تربوية مستمرة وفردية (أورد في: الخطيب، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مبررات الدمج في التعليم العام

تبنت جمعيات حقوق الإنسان فكرة مفادها أن التعليم حق لكل إنسان مهما اختلفت قدراته أو مواهبه، وعليه فإن ذوي الحاجات الخاصة يجب أن يكون لهم مكاناً في التعليم في المدارس العامة. ويتطلب ذلك اجراء التعديلات على المناهج وأساليب التدريس والتقويم، وعلى البنية التحتية، وكذلك الإدارات وأساليبها، وقبل كل هذا إجراء تعديلات شاملة على المفاهيم بما يتناسب مع الحاجات الخاصة لهؤلاء الطلبة (سيسالم، 2016).

وفي المؤتمر العالمي لليونسكو الذي عقد في عام 1994 (International league of Societies For Persons with mineral Handicap ,1990) تمت الدعوة لإتاحة فرص التعليم للمعوقين عقلياً جنباً إلى جنب مع الطلبة العاديين في المدارس العادية تحت عنوان ما يعرف بالدمج. وقد نص كلا القانونين، القانون العام 94/142 وقانون تربية الافراد Individual with Disabilities Education Act (IDEA, 1990) على التربية لجميع الطلاب وعلى ضرورة تلقي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة تربيتهم في البيئة الأقل تقييداً، حيث اشترطت هذه القوانين ضرورة تقديم الخدمات وأشكال الدعم لهذه الفئة من الطلاب في تلك البيئة الأقل تقييداً، وعليه فإن توافر التربية العامة والتربية الخاصة والمساندة يعتمد على الأهداف وبالتالي توفير الخدمات وإيصالها للطالب حيث يكون بدلاً من انتقال الطالب إلى حيث يتم تقديم الخدمات (Bradley, Sear & Switlick, 1997).

عناصر عملية الدمج

لإنجاح عملية الدمج يجب أن يكون هناك تعاون وترابط قوي بين متخصصي التربية الخاصة والمعلمين العاديين بالإضافة إلى توفير الامكانات وفق احتياجات الطلبة الخاصة.

وتتضمن عملية الدمج ثلاثة عناصر رئيسية:

أولاً : التعاون المنظم والشامل بين جميع المسؤولين من عملية الدمج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث حدد كل من (Stone and Collicott, 1994) المشار إليهما في (سيسالم، 2016) الجهات المسؤولة عن عملية الدمج وهم :

1- فريق مختص يقدم الخدمات على مستوى المدرسة.

2 – فريق مختص يقدم الخدمات على مستوى الإدارة التعليمية.

3 - المؤسسات الاجتماعية الداعمة لعملية الدمج.

وعلى هذه الفرق أن تعمل بشكل تعاوني من أجل تطوير قدرات المعلمين والعاملين بالإضافة إلى تقديم الخدمات والدعم للطلبة.

ثانياً : يتم تكوين فريق واحد من الخبراء في التخصصات المختلفة حيث يعمل أعضاء الفريق معاً في تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية اللازمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم دمجهم في صفوف التعليم العام.

ثالثاً : تفعيل التعليم التعاوني الذي يضم جميع مكونات عملية التدريس مما يؤدي إلى توفير مناخ تعليمي للوصول بجميع الطلبة إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم الكامنة (سيسالم، 2016).

الاعتبارات التربوية للدمج

بين (Ferguson & Asch, 1989) الاعتبارات التربوية للدمج إذ أنه كلما قضى الطلاب ذوو الحاجات الخاصة وقتاً أطول في صفوف المدرسة العادية في عمر مبكر كلما زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدمهم في العمر (أورد في: السرطاوي، الشخصي، والعبد الجبار، 2000). وقد تميز الدمج الشامل بالتزامه بتعليم جميع الطلبة في المدارس الموجودة في أماكن سكنهم بغية إعدادهم للمستقبل، حيث يعكس تعليم جميع الطلبة المختلفين في المدرسة المعايير والنماذج للمجتمع، وبالتالي إعداد هذه الفئة للأداء والمشاركة في عالم معقد وغير متجانس على طبيعتهم عندما يصبحون كباراً (السرطاوي وآخرون، 2000) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعداد المعلمين

يعتبر إعداد المعلم الجيد من العناصر الأكثر أهمية لرفع كفاءة العملية التعليمية، لأن المعلم هو العامل الأساسي المؤثر لإحداث التطوير المطلوب في مختلف جوانب العملية التعليمية (يحيى، 2006).

ويواجه المعلمون عدداً من التحديات بشكل ملحوظ عندما يتواجد لديهم طلبة من ذوي الحاجات الخاصة في الصف، ومن أهم هذه التحديات إدارة الصف، لأن هؤلاء الطلبة قد يقومون بسلوكيات غير تكيفية قد تؤثر سلباً على البيئة الصفية التعليمية (الخطيب، 2004)، وعلى الرغم من أن الطلبة العاديين ينجحون بتوجيه جهودهم نحو التعلم بإشراف و توجيه المعلم، إلا أن وجود ذوي الحاجات الخاصة يتطلب إشرافاً وتوجيهاً أكثر من المعلم وتقديم المعلم للتعليم المباشر بشكل أكبر مما يضع تحدياً جديداً أمام المعلم، إضافةً إلى أن تقييم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يعد أوسع وأكثر تفصيلاً، إذ يجب عليه أن يكون أكثر دقة في تحليل الأخطاء وأنماط القوة و الضعف لدى الطلبة، كما يتحتم عليه التدريس بدرجة أعلى من الدقة والإتقان والتنويع بوجود الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي، ومن الأمور الهامة أيضاً تقديم الخدمات التربوية المخطط لها للطلبة دون تحميل أولياء الأمور أي تكاليف مادية (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005).

وقد أشار (السرطاوي وآخرون، 2000) إلى مقولة (Steinbak & Steinbak, 1990) والتي مفادها أن المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة لا يستطيعون تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة كلٌ على حدة، لذا يطلب من المعلمين في المدارس التي تجمع بين طلاب التربية الخاصة والتربية العامة أن يقدموا تربية مناسبة للطلبة الذين تتزايد احتياجاتهم التعليمية وتتفاوت، حيث يعزى أي إخفاق في الدمج في معظم الأحيان لطرق التدريس أو المواد التعليمية المستخدمة، إذ أن جميع الطلبة يمكنهم التعلم إذا ما لبى التدريس والمواد التعليمية احتياجاتهم، ويتطلب هذا التفكير أن يعمل كلٌ من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة معاً لتلبية الحاجات الفردية لكل طالب، وكلما ازدادت حساسية المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإنهم سيقدمون الدعم بتوفير المواد التعليمية المناسبة وهنا يعمل كلاهما ضمن فريق واحد، للحصول على المعرفة اللازمة حول كيفية تقديم الخدمات التربوية للطلبة، ويتعين على المعلمين في مدارس الدمج توضيح عملية الدمج للطلبة العاديين قبل البدء بعميلة التغيير في الصفوف والبحث عن الافكار والمقترحات، لأن مشاركة الطلبة بأفكارهم واقتراحاتهم تولد لديهم الدافعية للمشاركة وتقديم الدعم لزملائهم من ذوي الحاجات الخاصة(Bradley & et. Al., 1997).

خصائص مدرسة الدمج الشامل

أشار (السرطاوي وآخرون، 2000) إلى الخصائص التي تتوفر في المدرسة للدلالة على تحولها إلى مدرسة دمج شامل :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- ضرورة أن يلتحق جميع الطلبة على اختلافاتهم في مدرسة المنطقة.

2- يمثل الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة نسبة من أولئك المتواجدين في المجتمع العام.

3- وجود إدارة واحدة مسؤولة عن جميع البرامج التربوية في المدرسة.

4- تفعيل فلسفة عدم الرفض (Zero rejec).

5- التواصل المستمر بين الطلبة العاديين وزملائهم من ذوي الحاجات الخاصة.

6- وجود الطلبة في الصفوف المناسبة لأعمارهم.

7- عمل الطلاب في الصفوف ضمن مجموعات غير متجانسة.

8- توفير الخدمات المساندة في البيئة الطبيعية للتدريس.

9- مشاركة الجميع في الخبرات والمواد التعليمية.

10- التعاون الملاحظ بين العاملين في المدرسة.

11- توظيف نظم الدعم الطبيعية.

12- احترام الفروق الفردية من قبل المعلمين والطلبة.

13- إظهار الاهتمام باكتساب المهارات الاجتماعية بنفس درجة الاهتمام باكتساب بالمهارات الاكاديمية.

وبالإضافة إلى تفعيل المشاركة المستمرة في التعليم التعاوني، وتدريس الأقران، واتخاذ القرارات وتشجيع الاستفادة من مصادر الدعم الطبيعية، وتقدير جميع الطلبة وتقبل مواطن ضعفهم والانطلاق بهم من نقاط القوة. فقد أشار الخطيب (2004) إلى بعض الكفايات الضرورية لنجاح الدمج الشامل وهي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1 – التمكن من تقييم حاجات الطلبة واستثمار الاهتمامات الفردية لهم.

2- التمكن من تحديد المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي ترافق الطالب في غرفة الصف.

3 – النجاح في إظهار توقعات مناسبة من كل طالب، وتوفير فرص النجاح لكافة الطلبة.

4 – النجاح في تعديل التعيينات الدراسية للطلبة وتكييف الأنشطة الصفية ليشارك فيها أكبر عدد من الطلبة.

التدريس التعاوني (Co – teaching)

تناول (Adamson, 1989) موضوع التدريس التعاوني كأحد النماذج الفعالة في تقديم الخدمات المباشرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج. وفي وصف النموذج تم اعتبار أن استمرار تلقي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة تعليمهم في الصفوف العادية سيؤدي إلى زيادة حاجتهم إلى التنظيمات التعليمية التي من شأنها التأكيد على تحقيق النجاح لجميع الطلبة، وبسبب التشاركية بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة في فريق العمل، فإن الطلبة سيتعلمون تعميم المهارات والسلوكيات الجديدة إلى المواقف التربوية العادية، مما يزيد من كفاءتهم في التعامل مع أقرانهم العادين (أورد في: السرطاوي وآخرون، 2000). ويترتب على ذلك زيادة كفاءة وفاعلية تقديم الخدمات، ومن الضروري في التعليم المشترك أن لا ينحصر عمل معلم التربية الخاصة على مرحلة التخطيط والتقييم، وإنما يستمر لممارسة التدريس الفعلي المباشر للطلبة من خلال عدة تنظيمات تتعلق بالعملية التعليمية داخل الصف، وتشمل هذه البرامج :

1- التدريس المتكامل Complementary Instruction.

2- الأنشطة التعليمية المساندة Supportive Learning Activities.

فريق التعليم Team Teaching.(السرطاوي وآخرون، 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبسبب التزايد في إعداد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة المشمولين في غرف الصف العادية سيطرأ تغيير على الأدوار والمسؤوليات التي تقع على عاتق المعلمين، ويتوقع من معلمي التربية الخاصة التعاون مع معلمي التربية العادية أثناء التخطيط والتنفيذ في تطبيق الدروس في غرف الصف العادية (Kirk & et al., 2012).

في بداية الأمر قد يعتقد معلمو التربية العامة أن نظام التدريس التعاوني سيلقي على كاهلهم مزيداً من المسؤوليات، وفي الوقت ذاته فإن معلمي التربية الخاصة سيجدون أنفسهم مسؤولين عن المشاركة في فرق مختلفة، وعليه فإن تحديد الأدوار لكل عضو من أعضاء الفريق يصبح ضرورة مهمةً لتحديد المسؤولية المشتركة عن المحتوى وتنسيق الخدمات التعاونية، وعلى كل طرف منهم التخلي عن بعض الحرية والاستقلالية التي يعملون بها بصورة فردية، وتكمن النتائج المتوقعة لكل من المعلم والطالب المشاركين في نظام التدريس التعاوني بما يلي:

النتائج الخاصة بالطلاب

1 – توافر الدعم المادي.

2 – تنويع أساليب التدريس.

3 – عدم الحاجة إلى الصف الخاص.

4 – إمكانية حصول جميع الطلبة على المساعدة حسب حاجاتهم.

النتائج الخاصة بالمعلمين.

1 - الدعم المتبادل.

2 - تزايد الخبرة بمختلف أساليب التدريس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3 - زيادة مستوى الرضا الوظيفي.

وعندما ينجح كل من معلمي التربية العامة والتربية الخاصة في تكوين فرق اندماجية ناجحة ، ويتشاركون في مسؤولية تعليم جميع الطلبة ، فإن ذلك سيوفر فرصاً عظيمة بوجود تركيبة من المهارات المختلفة في غرفة الصف، وستوظف برامج التدريس المشترك المواهب الخاصة لكل معلم لتحسين عملية التعليم والتدريس للطلبة ذوي الحاجات الخاصة بأسلوب يدعم ويعزز وجودهم في غرفة الصف العادي (السرطاوي وآخرون، 2000) .

وحددت (Vaughn et al., 1997) المشار إليها في (Hallahan & et al., 2005) إلى خمسة نماذج أساسية للتدريس التعاوني في الصف تتميز بمرونتها وقدرتها على أداء المهمة التعليمية المستهدفة، وهذه النماذج هي:

أولاً: يقوم أحد المعلمين بالتدريس ويساعده المعلم الآخر.

ثانياً: يقسم التدريس بحيث يدرس كل معلم جزء معين.

ثالثاً: التدريس الموازي ويعني أن يخطط المعلمان معاً للدرس، ويقومان بتدريس نفس الموضوعات لمجموعات مختلفة في الصف الواحد.

رابعاً: التدريس البديل حيث يقوم أحدهما بالتدريس ويقوم الآخر بالإعادة لمجموعة صغيرة بهدف تعزيز ودعم التعلم.

خامساً: التدريس كفريق إذ يشارك كلا المعلمين في التدريس لكل الطلبة في الوقت نفسه، ويقسم إلى أربعة أنواع وهي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

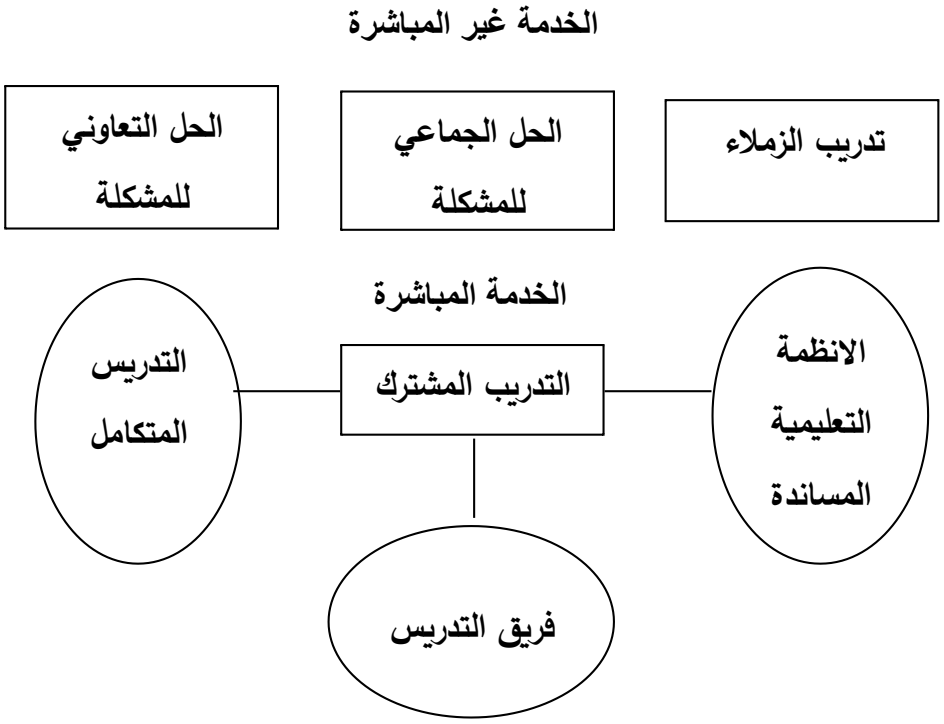
أ-التلازم.

ب- التحدث والإفاضة.

ج- التحدث وتقديم الرسوم التوضيحية.

د- الثنائية (أورد في: Hallahan & et al., 2005).

وفيما يلي يبين الشكل (1) أحد نماذج التخطيط المشترك لتقديم الخدمات في النموذج التعاوني



الشكل (1) نموذج تقديم الخدمات في التعلم التعاوني (السرطاوي وآخرون، 2000)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتؤخذ بعين الاعتبار الأمور الآتية عند تصميم نموذج تقديم الخدمات الموضح في الشكل ():

1- احتياجات الطلبة من حيث مداها وشدتها.

2- مستوى الصف التعليمي.

3- نظام المدرسة.

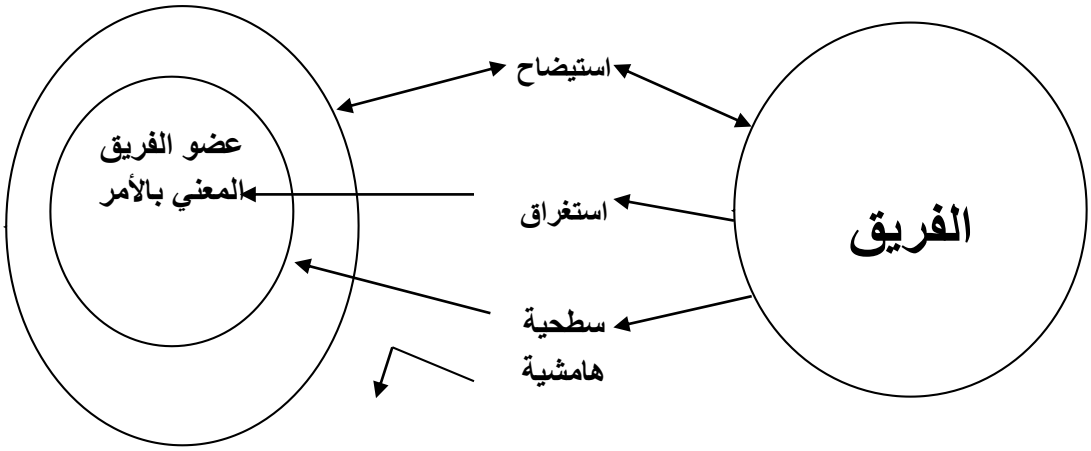
4- فلسفة الإدارة والدعم الإداري.

5- الجداول الدراسية.

6- العلاقات الانسانية والشخصية بين المعلمين (السرطاوي وآخرون، 2000)

ولإنجاح العمل التعاوني لابد من تفعيل أسلوب طرح الأسئلة باحترام حيث يشير المرجع السابق إلى عبارة " الاحترام عبارة عن اهتمام ايجابي بالآخرين والعناية بهم ومودتهم " التي أشار إليها (Erchul, & Conoley, 1991 ; Johnston, 1990 ; Marvin west, 1990) حيث أشاروا إلى احترام أعضاء الفريق لبعضهم البعض كأحد الجوانب الرئيسية والمهمة لنجاح العلاقة التعاونية، وذلك من خلال الدعم والتشجيع، والإقدام على الانفتاح والصراحة المتبادلة، والشعور بالثقة والأمان وعدم الخوف من تهديد العلاقة التعاونية لأي منهما، ولا بد من ضرورة توجيه التساؤلات بطريقة تتيح للجميع فرص الحصول على المعلومات. وفي الشكل (2) نرى أنواع الأسئلة المختلفة المتبادلة بين أعضاء الفريق (أورد في: السرطاوي وآخرون، 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل (2): أنواع من التساؤلات المحترمة ضمن العلاقة التعاونية(السرطاوي وآخرون، 2000)

صعوبات التعلم

عند إلقاء نظرة سريعة على أي مجتمع مدرسي نجد أن طلبته ينقسمون إلى مستويين، المستوى الأول وهم الطلبة العاديون وهو مستوى واضح، أما المستوى الثاني فهم الطلبة غير العاديين وهو المستوى الذي طال بحثه من قبل المختصين في التربية الخاصة، ونجد من بينهم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويعتبر العامل الرئيسي الذي دفع بالمختصين للتركيز على دراسة هذه الفئة هو ملاحظة وجود طلاب يتلقون تعليمهم في المدارس العادية ولا يمكنهم التكيف مع المهمات التي تطرحها البرامج التعليمية في مدارسهم، بالرغم مما يمتلكونه من قدرات عقلية ضمن المستوى الطبيعي لأقرانهم العاديين وعدم معاناتهم من أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقات الحركية أو الإعاقة البصرية أو السمعية، وفي ذات الوقت نجد أن هذه الفئة تحرم من خدمات التربية الخاصة، وقد تم التعرف على هذه الفئة وتسميتها بذوي صعوبات التعلم (البطاينة وآخرون، 2007).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد شاركت غالبية العلوم الإنسانية في إعطاء مفهوم وتعريف لصعوبات التعلم، مما تسبب في تعدد التعريفات الخاصة بهذا المفهوم، فمنها الطبي، والتربوي النفسي، وقد أدى هذا الاهتمام إلى وضع قوانين وتشريعات تتطلب تحديد ممارسات تهدف إلى معالجة الأفراد ذوي صعوبات التعلم وتحسين الأوضاع التربوية والاجتماعية لهم (الكوافحة،2007)، وقد جاء الاهتمام بمجال صعوبات التعلم متأخراً، إذا ما قورن بفئات التربية الخاصة الأخرى، وعلى الرغم من الاهتمام المتأخر، إلا أنه جاء كبيراً ومتميزاً وذلك لأنه تلقى الدعم الكبير من أولياء أمور هؤلاء الطلبة، مما أدى إلى تأسيس جمعيات ومجالس متخصصة تضم في عضويتها أفراداً من تخصصاتٍ مختلفة، حيث قامت هذه الجمعيات بالضغط على الحكومات لإصدار التشريعات الخاصة بتقديم الخدمات لتلك الفئة (البطاينة وآخرون، 2007). ومن هذه المجالس و الجمعيات:

- CLD (Council For Learning Disabilities) مجلس صعوبات التعلم:

وهو مجلس متخصص في شؤون صعوبات التعلم، مركزه الولايات المتحدة الأمريكية ويقوم بعقد المؤتمرات وإصدار الكتب والدوريات المتخصصة بميدان صعوبات التعلم.

الجمعية العربية لصعوبات التعلم:

وهي من اولى الجمعيات في العالم العربي التي تهتم بفئة صعوبات التعلم، تأسست في عمان – الأردن، وتضم في عضويتها ممثلين من دول عربية مختلفة، وتصدر بشكل دوري مجلة صعوبات التعلم (الخطيب وآخرون، 2016).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التطور التاريخي لحقل صعوبات التعلم

يمكننا القول بأن أصول الاهتمامات العلمية والفلسفية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم يعود إلى نشأة هذه العلوم نفسها، إلا أن البدايات كانت مع محاولات الطبيب الفرنسي (Itard) لتعليم صبي وجده الصيادون تائهاً في غابات أفيرون الإفريقية، وعلى الرغم من استخدام ايتارد لجميع الأساليب التي يعرفها وصرفه الكثير من وقته لتأهيل الصبي وتعليمه اللغة والعادات المدنية، إلا أن محاولاته باءت بالفشل وقام بوصف الطفل بأنه ضعيف عقلياً. ثم قام سيجان (Sguin) تلميذ ايتارد بتطوير أبحاث أستاذه، وأصبح من الرواد في ميدان حركة مساعدة الأطفال والراشدين المتخلفين عقلياً، ثم ارتحل سيجان إلى الولايات المتحدة عام (1848) بسبب اضطرابات الأوضاع في البلدان الأوروبية، وهناك بدأ بوضع حجر الأساس وتوضيح المعالم لحركة الاهتمام بالمتخلفين عقلياً (البطاينة وآخرون، 2007).

ثم تفاعلت الحركة التي بدأها ايتارد وسيجان في مجال التخلف العقلي، وتم حمل لواءها في فرنسا، حيث قامت وزارة المعارف الفرنسية عام (1904) بتشكيل لجنة ضمت في عضويتها الفرد بينية (Alfred Bynyh) للبحث عن طريقة للتمييز بين الأطفال العاديين القادرين على التعلم لتمييزهم عن الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة وتمييز الأطفال ذوي عسر القراءة الناشئ الإهمال وعدم الانتباه لا عن ضعف القدرات العقلية، وكنتيجة للجهود السابقة الذكر ضمن كيرك (Kirk, 1962) وآخرون برامج تخص مستوى ما قبل المدرسة، حيث توجهت هذه البرامج نحو مشكلات التعلم الخاصة بالأفراد المتخلفين (Kirk & et al., 2012)

وقد أشار (الوقفي، 2015) إلى اهتمام (Jastack, 1949) بذات الموضوع في تطوير الجهود الموجهة نحو التعرف على نقاط القوة والضعف داخل الفرد نفسه بما يعرف بالفروق الفردية الداخلية، وقد أثر هذا التغير على تعليم كل من الطلبة المتخلفين و ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف ذوي صعوبات التعلم

لم يظهر مصطلح صعوبات التعلم دفعة واحدة، حيث سبقته الكثير من المصطلحات التي تأثرت بالحقل الطبي الذي كان سائداً في البدايات، وقد استخدمت تلك المصطلحات لوصف فئةٍ من الطلبة لا يتوافقون في تعلمهم وسلوكهم مع فئات الإعاقة المعروفة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، ولكن تلك المصطلحات كانت تحمل معانٍ غير تامة، حيث يمكن أن يصف أحد هذه المصطلحات سلوكات مختلفة، أو قد تصف عدة مصطلحات نفس السلوك، وقد كشف (Clements) عن ما يقارب ثمانية وثلاثين مصطلحاً تم استخدامها مع نفس الأطفال مثل بطء التعلم، الإصابة الدماغية، الإعاقة العصبية، الإعاقة الأكاديمية وغيرها، وقد حاز مصطلح الإصابة الدماغية (Brain injury) على أول قبول، ولكن الفحوصات أثبتت عدم وجود إصابة دماغية لدى الكثير من الحالات، وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي (البطاينة وآخرون، 2005)، ومن المصطلحات الأخرى التي أطلقت على صعوبات التعلم: التلف الدماغي البسيط ، Minimal brain days function، ومتلازمة شتراوس Strauss syndrome وتمت صياغة مصطلح صعوبات التعلم Learning disabilities عام 1962 من قبل صموئيل كيرك Samuel Kirk حيث عقد مؤتمراً عام 1963 من قبل مجموعة من الآباء والمهنيين، ركز هذا المؤتمر على الطلبة الذين تتراوح معدلات ذكائهم حول المعدل أو أعلى من المعدل الطبيعي إلا أنهم يواجهون مشكلات مدرسية حقيقية، ومنه أطلق هذا المصطلح (Kirk & et al., 2012).

وأشار (Hallahan & Mercer, 2002 ; Hallahan & Mock, 2003 ; Cortielle, 2009) المشار إليهم في (Kirk & et al., 2012) إلى وجهة نظر كيرك والتي تنص على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة يتشاركون بصفة واحدة، وهي أنهم كلهم لديهم مشكلة أساسها عصبي وهي التي تؤثر على تعلمهم بطرق متعددة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتم التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم حالياً بالاعتماد على سلوك الطلبة وأدائهم وذلك بسبب صعوبة استخدام الشذوذ العصبي neurological / anomalies من قبل المعلمين كدليل عند محاولة التقرير فيما إذا كان الطلبة لديهم صعوبات تعلم أم لا (Gala burda , 2005 ; Miller, San ches, Hynd, 2003; Strenberg, 2008 ; Chandrase Karan, Horuichel, Skoe, Nicol & Kraus, 2009) المشار إليهم في (Kirk & et al., 2012) وبسبب محدودية المعرفة حول فئة صعوبات التعلم نجد أنهم يعرفوا حالياً على أنهم مجموعة مختلفة تشمل على الطلبة الذين لديهم مشاكل تعليمية أساسها عصبي، والطلبة الذين لم يكن أداؤهم جيداً لأسباب أخرى مثل: الدافعية الضعيفة، المشاكل في البيت، الصراعات الشخصية بين الطالب والمعلم، وهكذا. وعليه فإن هذه الفئة من الطلبة تم تحديدهم بأن لديهم صعوبات تعلم بسبب عدم القدرة على تفسير ضعف التحصيل(Kirk & et al., 2012).

ويحدد (Haring & Battman) المشار إليهما في (الكوافحة، 2007) ثلاثة خصائص يستطيع الوالدان والمعلم الاستعانة بها للاستدلال على وجود صعوبات تعلم لدى الطفل وهذه الخصائص هي:

ظهور تباين واضح بين المستوى الدراسي الفعلي للطفل والاستعدادات الدراسية الكامنة عند الطفل، وهذا التباين يعود السبب فيه إلى خلل وظيفي في الأجزاء المسؤولة عن عمليات التعلم في الدماغ.

خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

عدم ارتباط صعوبات التعلم لدى الطفل بوجود إعاقة عقلية أو حرمان ثقافي أو حسي أو تعليمي أو بيئي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويبين الجدول (1) عينة من خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي بينها Kirk et الوارد في (Horowits, S. & Stecker, D. Checklist for Learning Disabilities, 2012) .(al., 2012)

الجدول (1): عينة من خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

القراءة صعوبات وتأخر في مهارات (الوعي الصوتي، الاستيعاب، وتمييز الكلمة). بطء في القراءة. حذف الكلمات وإبدالها عند القراءة.
الكتابة اللغوية عدم الرغبة في الكتابة أو النسخ. عكس الحروف و الكلمات. خلل في الخط / فراغات غير متساوية. ضعف في التهجئة.
النمو اللغوي صعوبات في استرجاع الكلمات و تسمية الأشياء. مشكلة في التشكيل الصوتي. محدودية في المفردات.
الرياضيات صعوبة في الحقائق والمهارات الحسابية. صعوبة معرفة وتقدير الوقت. ضعف تذكر معلومات المسألة الرياضية خلال الحل. مشاكل في تفسير الأشكال و الرسوم البيانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة يوصف أحياناً بأخرق الحركة. صعوبة في ربط الحذاء، السحابات و الأزرار. يبتعد عن الألعاب المتحركة ويتجنب اللعب بالكرات.
انفعالياً واجتماعياً مشاكل في فهم مشاعر الآخرين وأمزجتهم. الاندفاعية وصعوبة ضبط الذات. صعوبة فهم توقعات الآخرين و الأقران. مشكلة في تحديد الأهداف الواقعية.

وعليه يمكن تعريف الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أنهم الطلبة الذين يظهرون اضطرابات في واحدة من العمليات النفسية الأساسية مثل استيعاب اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم أو استيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات، أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة علماً بأن ذكاءهم ضمن المتوسط أو أكثر، شريطة أن تكون هذه الصعوبة ليست ناتجة عن أي إعاقة صحية، سمعية، أو بصرية، أو حركية أو اضطرابات سلوكية أو غيرها من الإعاقات (الكوافحة، 2007، ص 34) .

وعلى الرغم من تعدد التعاريف لمصطلح صعوبات التعلم ، إلا أنه هناك أربعة مظاهر مشتركة بين معظم التعاريف وهي :

وجود مشكلة أكاديمية لدى الطفل في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب .... إلخ.

وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي .

وجود حالة من عدم التوازن في نمو قدرات الطفل وخاصة قدراته العقلية والأكاديمية فينمو بعضها ببطء وينمو بعضها الآخر بشكل سريع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عدم ارجاع المسبب في الصعوبات إلى إعاقة عقلية أو اضطرابات انفعالية أو أي إعاقة أخرى (Hallahan & et al., 1996).

نسب انتشار صعوبات التعلم Prevalence of Learning Disabilities

هناك اختلاف كبير في التقديرات حول انتشار صعوبات التعلم، ويعود هذا الاختلاف كما أشار إليه (Lerner, 2002) إلى اختلاف في المعايير المستخدمة في تحديد مدى أهلية الطلبة لتلقي الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وحسب تقديرات قسم التربية الأمريكي لعام (2001) تعتبر فئة صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة حيث تشكل هذه الفئة أكثر من نصف الطلبة المعرفين والمتلقين لخدمات التربية الخاصة بما يعادل (51.1%) من مجموع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في سن المدرسة ويلاحظ وجود تسارع كبير في نمو هذه الفئة مقارنة مع فئات التربية الخاصة الأخرى، وخلال عشر السنوات الماضية بلغت نسبة الزيادة 34 % و يترتب على هذه الزيادة مشكلة في زيادة الأعباء المترتبة حيث أن تكلفة تعليم ذوي الحاجات الخاصة تفوق بكثير تكلفة تعليم الأطفال العاديين، بالإضافة إلى مشكلة مدى مصداقية إجراءات التعرف والتشخيص، حيث يرى بعض المختصين بأن فئة صعوبات التعلم أصبحت مسوغاً تعلق عليه أصناف المشكلات الأكاديمية المختلفة (الخطيب وآخرون، 2016) .

أهمية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم

دلت الكثير من الدراسات على أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم مثل دراسة بيكر Becer وأجلستن Egleston وكيو Keogh التي أشار إليها (الكوافحة، 2007) على ما يلي :

أن نسبة ظهور الآثار السلبية لدى ذوي صعوبات التعلم تتفاوت من صف لأخر، ففي حين تصل هذه النسبة الشفاء 85% في الصف الثاني، نجدها تتضاءل ما بين (8% - 16%) في الصف السادس أو الخامس.

يظهر التأثير الإيجابي للكشف المبكر على فاعلية البرامج والأنشطة المعدة لهذه الفئة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسبب استنفاذ حالة صعوبات التعلم جزءاً عظيماً من طاقات الطفل العقلية والانفعالية حيث تظهر على الطفل مظاهر سوء التكيف الاجتماعي والشخصي والانفعالي، مما جعله يميل إلى الانطواء والاكتئاب والانسحاب، وتكوين صورة سلبية عن نفسه، لذلك فإن الكشف المبكر يعد بعداً هاماً جداً للتقليل من هذه الأثار السلبية وتفاقمها.

قياس وتشخيص صعوبات التعلم

في ظل قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لعام 2002 (IDEA Act) تم إجراء تعديلات كثيرة على طريقة التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، حيث أضيف معيار الاستجابة للمعالجة (RTI) Response to Intervention كأسلوب جديد للتعرف بالإضافة إلى محك التباين بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي (الخطيب وآخرون، 2016) .

ويركز نموذج RTI على الوقاية والتدخل المبكر لمرحلة ما قبل الإحالة وعلى تمييز حاجات الطلبة، بحيث يمكن تقديم الدعم والخدمات الملائمة لهم عبر منحى تعاوني مشترك كما بينها (President's Commission on Excellence in Special Education . 2002) ومن خلال الحركة التي ركزت على مناحي تعاونية مشتركة لتلبية احتياجات الطلبة فقد تطور نموذج RTI ويتميز هذا النموذج بأنه يسمح بإجراء التدخلات المكثفة استناداً إلى حاجات الطالب دون الانتظار لفشل الطالب Kirk & et al., 2012 ( ).

ويقدم (Learner, 1979) المشار إليه في (الروسان، 2001) خطوات يقوم الأخصائي في قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها باتباعها وهي:

استخدام اختبارات الذكاء العامة المعروفة من أجل إعداد تقرير عن حالة الطالب العقلية واحتياجاته الأكاديمية للتعرف على مدى التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقع و الحالي عنده.

القيام بالملاحظة المنظمة لمهارات القراءة والكتابة واستعمال المقاييس المسحية السريعة والمقننة بهدف إعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طرح أسئلة على الطالب تساعد على إعداد تقرير حول عملية التعلم لديه وخاصة جوانب القوة والضعف.

دراسة العوامل الفسيولوجية والانفعالية والنفسية والبيئية للطفل بهدف البحث عن الأسباب الممكنة لمظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل، وذلك عن طريق الملاحظة المقصودة الهادفة ودراسة الحالة والمقاييس المقننة.

في ضوء المعلومات الخاصة بالحالة يتم وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة.

في ضوء الفرضيات التشخيصية يتم تطوير خطة تدريسية والمواد التعليمية المناسبة وطرائق تدريسها.

الاعتبارات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم

تعرف الاعتبارات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم على أنها طرائق تنظيم برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم. يعتبر دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية من أحدث التنظيمات التربوية، في حين تعتبر مراكز التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من أقدم التنظيمات التربوية ، ومهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية فإن إعداد البرامج التربوية الفردية هو الأساس الأول في تلك البرامج وخاصة إذا ما تم بناء هذه البرامج على أساس ما يسمى بالتدريس العلاجي، وقد اتجه التركيز في العقدين الأخيرين من القرن العشرين على البعدين الوقائي والعلاجي للآثار النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لصعوبات التعلم في الأطر المختلفة، وبما أن الكثير من الأطر البحثية قد أكدت على أن صعوبات التعلم هي قصور في الاستراتيجيات المعرفية عامةً، واستراتيجيات التعلم خاصة وليست قصوراً في القدرات العقلية المعرفية، لذلك توجه الاهتمام نحو التشخيص والعلاج من خلال التدريس الوقائي والعلاجي. وتركز آليات التدريس الوقائي والعلاجي على الفهم العميق لآليات عمل النشاط العقلي والمعرفي من حيث المدخلات، المخرجات والعلاج (الروسان، 2001).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التدريس الوقائي والعلاجي

تهدف هذه الاستراتيجية لمنع تفاقم الصعوبات بأنواعها المختلفة لدى ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة لأنها تهدف إلى مساعدة ذوي صعوبات التعلم في التوظيف العقلي المعرفي للمهارات التي يمتلكها الطالب في التعامل مع الموقف أو المهمة، وقد أشار(الزيات، 2007) إلى عدد من المسلمات حول كل من البعد الوقائي و العلاجي.

أولاً: من حيث البعد الوقائي والذي يتمثل بما يأتي:

1- أن المعلم هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر السلوكية ذات الارتباط بصعوبات التعلم النوعية المختلفة من حيث المصدر والتكرار والدرجة.

2 - يعتبر المعلم هو أكثر المهنيين قدرةً على تقديم الاستراتيجيات التدريسية الأكثر ملاءمة وفعالية، ولديه القدرة على تقييم أثر هذه الاستراتيجيات ومدى التقدم فيها.

3 - يكون الاعتماد على اتجاه التدخل العلاجي القائم على نماذج التشخيص الفردي بسبب الطبيعة غير المتجانسة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: من حيث البعد العلاجي والذي يتمثل بما يأتي:

1- تباين المداخل العلاجية حسب المحددات التي تؤثر على كفاءة أو فعالية المدخلات.

2 - لا يوجد نمط علاجي واحد يمكن استخدامه لعلاج مختلف أنماط صعوبات التعلم، لذلك يوجد لكل نمط من الصعوبة مدخل علاجي يتناسب مع الصعوبة ومدتها.

3- تعكس المداخل العلاجية المختلفة رؤى العديد من أصحاب التوجيهات النظرية والبحثية على مستوى التربية العامة والتربية الخاصة وقد أورد (الزيات، 2007) عن (Simon, 1979) أن نجاح الطلبة وفاعليتهم في أداء المهمات يعتمد على الاستراتيجيات المختلفة المستخدمة، ويرى أن بعض الاستراتيجيات قد تكون أكثر فاعلية من غيرها ، وأن الاستراتيجيات التي يستخدمها ذو صعوبات التعلم في أداء المهمات والأنشطة المعرفية والمهارية والأكاديمية أقل كفاءة من الاستراتيجيات المستخدمة من قبل أقرانهم العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقدم (عدس، 1998) جملة من الإرشادات للمعلم الذي يعمل على تدريس طلبة من ذوي صعوبات التعلم وهي:

تحديد أهداف واقعية وذلك لأنهم يجدون صعوبة في تقبل الفشل، ولتحقيق فرص نجاح إضافية.

إعطاء تعليمات واضحة للمهمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تهيئة ظروف فيزيقية مناسبة في البيئة الصفية وذلك للتقليل من التشتت والمحافظة على الانتباه.

ويرى أن الاتجاه الحديث وبخاصة الاتجاه السلوكي يركز على استخدام أساليب مباشرة في التعليم مع فئة ذوي صعوبات التعلم، وهذه الأساليب تركز على طرق التعلم مثل تجزئة المادة الطويلة إلى أجزاء صغيرة، في حين يميل البعض إلى استخدام مبادئ نظرية معالجة المعلومات وتعليم الأطفال " كيف يتعلمون ". ولذلك فإن المعلم في الصفوف العادية يحتاج إلى أن يقدم التعليم الفردي الذي يعتمد بشكل رئيسي على تقديم تعليم يراعي الفروق الفردية المختلفة بين الطلاب المتعلمين، ويشير (الهمشري، 2001) إلى التعليم الفردي على أنه اتجاه تربوي وتعلمي يتضمن استخدام أساليب وبرامج تعليمية تعلميه مختلفة تهدف إلى تكييف البيئة التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم، بحيث تتيح لكل متعلم مسؤولية تعلمه حسب قدراته وسرعة تعلمه من خلال توفير خبرات التعلم المناسبة ومصادره و أدواته.

وحدد (الزيات، 2008) عدد من المبادئ التي يتحتم على المعلم العادي القائم على تدريس ذوي صعوبات التعلم الإلمام بها وهي:

1- المبادئ العامة للتدريس العلاجي.

2 - مبادئ التدريس العلاجي لذوي صعوبات القراءة والفهم القرائي.

3 - مبادئ التدريس العلاجي العملية.

4 - مبادئ إعداد الاختبارات وتقويم الطلبة.

5 - مبادئ تحقيق ودعم التفاضل الاجتماعي بين الطلبة.

ويؤكد على ضرورة تنويع أساليب التدريس والتعليم (Various teaching styles) ويقدم عدد من النصائح للمعلمين لإتباعها مع ذوي صعوبات التعلم في التدريس العلاجي منها:

1 - توضيح توقعات المعلم من الطالب من خلال تحديد واضح للمهمات وكيفية أدائها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2 - قناعة المعلم أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمكنهم تحقيق النجاح في المدرسة ولكنهم يحتاجون فقط إلى أنماط تدريسية مختلفة نسبياً عن تلك التي تقدم لأقرانهم العاديين.

3 - إدراك المعلم أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون لزمن أكثر لأداء المهمة، وهم أقل مثابرة وميلاً لبذل الجهد وبالتالي يصابون بالملل والضجر وفقدان الدافعية بسرعة وربط ذلك بالمهمات المطلوبة منهم وزمن أدائها.

4 - تجنب إشعار الطالب بالدونية والابتعاد عن المسميات السلبية.

5 - تجنب أسلوب التوبيخ أو التأنيب أو التهديد لأن هذه الأساليب لا تحسن من الأداء وإنما تضعفه وتجعل منه إنسان غير مبالٍ.

6 - التركيز على جوانب القوة لدى الطالب ودعمها وتجاهل جوانب الضعف.

أين تتم خدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

تقدم الخدمات التربوية الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أماكن مختلفة، وقد بين (U.S .Department of Education , 2003) من خلال الشكل (3) المشار إليه في Kirk et al., (2012) حيث نرى أن معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ونسبتهم (52%) يقضون معظم وقتهم في صفوف التعلم العادي. وأن ما نسبته حوالي (35%) من هذه الفئة يتلقون الخدمات في أماكن أخرى فيما بين ساعة وساعة ونصف و ثلاث ساعات ونصف يومياً وأن النسبة الأصغر منهم (12%) يقضون أكثر من نصف يومهم المدرسي في أماكن أخرى غير غرفة الصف العادية، في حين يتلقى (1%) فقط من هؤلاء الطلبة الخدمات في بيئة مختلفة.

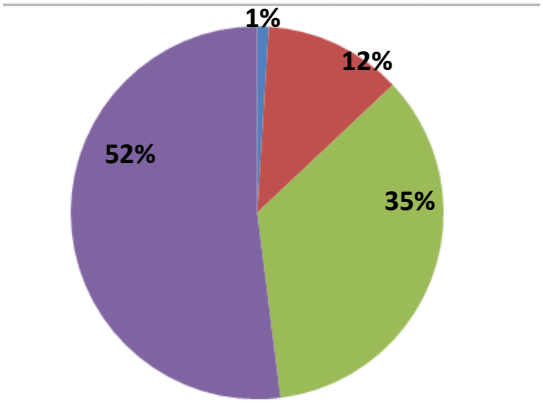
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

12% أكثر من نصف يومهم الدراسي في أماكن التعليم الخاص

35% مكان تعليمي خاص 1.5-3.5ساعات يومياً

52% أغلبية يومهم في الصف العادي .

1% يتلقون الخدمات في بيئات تعليمية منفصلة



الشكل (3): يبين نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الخدمات بأماكن تعليمية مختلفة (Kirk & et al., 2012)

وبما أن الغالبية العظمى من طلبة صعوبات التعلم يتلقون معظم أو كل تعليمهم في أماكن التعليم العادية وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يشاركون في النشاطات التعليمية نفسها والتقييمات التي يتلقاها أقرانهم العاديين، فإن مسؤولية تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية تلقى على عاتق أحد المعلمين الذي يتشارك مع فريق العمل، وعليه فالمهمة الرئيسية للمعلم هي مهمة التعليم (الخطيب و الحديدي، 2005). وبالرغم من كثرة البحوث العلمية في تطوير وتفعيل الممارسات التعليمية في ميدان التربية الخاصة، فإن الضعف يسود العلاقة بين نتائج البحوث العلمية وتوصياتها والممارسات الميدانية، مما يظهر تصوراً أن ذلك يعكس انفصالاً بين الباحثين والممارسين في الميدان، وإيقاع اللوم على الباحثين والمعلمين في نفس الوقت (Vaughn, Klinger & Hughes, 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخدمات التربوية المقدمة للطلبة في غرف مصادر التعلم

بدأ العمل في برنامج صعوبات التعلم في وزارة التربية والتعليم في الأردن بالتعاون مع صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي في عام 1987 م، ثم تطور وتزايد العمل لتجهيز غرف المصادر ورصد لها من موازنة وزارة التربية والتعليم، حيث تتوافر هذه الغرف الآن في غالبية المدارس الأساسية في المملكة على اختلاف القطاعات المشرفة عليها من قطاع حكومي أو قطاع خاص، وتخدم غرفة مصادر التعلم ما لا يقل عن 20 طالباً سنوياً من ذوي صعوبات التعلم لكل معلم مصادر، وانطلاقاً من رؤية الوزارة لهذه الفئة والتي تؤكد أن التدخل المبكر و الفعال لهؤلاء الطلبة يؤدي إلى نتائج ايجابية تنعكس آثارها على الطبة وصفوفهم ومدرستهم وأسرهم والمجتمع عامةً، وتؤدي لرفع ثقة الطلبة بأنفسهم وترفع من تقديرهم لذواتهم، وقد طورت الوزارة رزماً تعليمية مبنية على المنهاج تتناسب مع قدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ولأن بعض الطلبة الذين يتكرر فشلهم أو الذين يتسربون من المدرسة قد يكونون من ذوي صعوبات التعلم فهم بذلك يحتاجون إلى نوع من العناية والاهتمام من قبل المعلم لتعديل المنهاج وتقديمه بأسلوب يتوافق مع ميولهم وحاجاتهم، ومن هنا أصبحت تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة مطلباً تنادي به التربية الحديثة وينسجم مع مبادئ التربية الخاصة والذي ينادي بضرورة دمج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم العاديين وعدم فصلهم (نشرة وزارة التربية والتعليم الاردن، قسم صعوبات التعلم، 2012) (www.moe.gov.jo).

وتقدم الوزارة برامج خاصة تنفذ في المدرسة العادية للتغلب على صعوبات التعلم و الحد من آثارها حتى لا ينتهي الأمر إلى التسرب من المدرسة، وقد جهزت الوزارة غرف مصادر التعلم لهذه الغاية، وزودتها بالأثاث والوسائل التعليمية والألعاب التعليمية المناسبة، يلتحق الطلبة بهذه الغرفة في مجموعات دراسية صغيرة وفق أدائهم التحصيلي في الحساب والقراءة والكتابة والأنماط اللغوية بحيث تخدم من (3-4) مجموعات يتلقون من (15-20) حصة أسبوعياً في مادتي اللغة العربية و الرياضيات، ويجب أن تحتوي غرفة مصادر التعلم على العديد من الأنشطة لمساعدة كل من معلم المصادر ومعلم الصف العادي على التعامل بفاعلية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفهم احتياجاتهم والتعرف على جوانب القوة والضعف لديهم لإعداد الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية الخاصة لكل طالب من ذوي صعوبات التعلم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتم تقييم الطلبة من قبل فريق مختص في المدرسة يتكون من معلم المصادر والمرشد التربوي ومدير المدرسة ومعلم اللغة العربية ومعلم الرياضيات وولى أمر الطالب، ويتم تحويلهم لغرفة المصادر بعد دراسة حالتهم بموافقة أولياء الأمور لتلقي الخدمات وفق حاجاتهم وحسب نوع ودرجة الصعوبات لديهم (نشرة وزارة التربية والتعليم الاردن، قسم صعوبات التعلم، 2012)(www.moe.gov.jo).

وقد بدأ العمل بخطة التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن بالاعتماد على تشكيل نظاماً تعليمياً يستند على المعايير التربوية في الوصول إلى تحقيق النتائج عام (2013)، وبرز ذلك من خلال صياغة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً ومعايير القيادة المدرسية الفاعلة، ويركز جانب القيادة المستندة على المعايير على قيادة عمليات التعلم في المدرسة، وقد ركز مجال التعلم و التعليم على جوانب عديدة أهمها: التنويع في استراتيجيات التدريس والتقويم ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة وتوظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الطويسي وآخرون، 2015).

ومن التجديدات التربوية التي أثرت في مجال التعلم والتعليم هو قرار تغيير عدد الحصص المعطاة لصفوف المرحلة الأساسية (الأول والثاني والثالث) إذ قررت الوزارة تخصيص (6) حصص اسبوعية لعلاج الضعف وتكثيف الخطط العلاجية المبنية على تحديد نقاط القوة والضعف ومراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، تنفذ في جميع مدارس المملكة الأساسية على اختلاف السلطة المشرفة موزعةً كالتالي

مهارات القراءة (اللغة العربية) بواقع حصتين أسبوعياً.

مهارات الكتابة (اللغة العربية) بواقع حصتين أسبوعياً.

مهارات الرياضيات بواقع حصتين أسبوعياً وفقاً للكتاب رقم م ن/1/4/738 الصادر بتاريخ 3/8/2014م (www.moe.gov.jo).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما صادقت الأونروا على سياسة التعليم الجامع في مدارسها في الأردن في كانون الثاني 2013 لتمهيد السبيل لتطوير نظام تعليمي قادر على الاستجابة لاحتياجات الطلبة ودعمها بصورة أفضل، حيث تم تحضير حقيبة تعليمية في متناول أيدي المعلمين لتدريبهم على المزيد من الفهم و المساندة لاحتياجات الطلبة المتنوعة والإعاقات المختلفة، وتطرح للمعلمين أساليب إبداعية وخلاقة لدى تعاملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (الأونروا، 2013).

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات الأجنبية

أجرى كل من (Maureen, Ebanga, Tanyi, 2016) دراسةً في الكاميرون هدفت إلى التقييم النفسي لاتجاهات المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو ذوي الحاجات الخاصة، حيث بلغت عينة دراسة (412) طالباً و (29) معلماً تم اختيارهم من (47) مدرسة في الكاميرون، وقد اتبع المنهج المسحي الوصفي في الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتان عبارة عن مقياسين أحدهما للمعلمين والآخر للطلبة مكونان من (12) فقرة لكل منهما، أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة المعلمين العاديين الماسة لبرامج تدريب مكثفة بهدف تحفيز قدراتهم للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة، حيث أظهرت النتائج عدم امتلاكم للمهارات العملية والمعرفية التي تؤهلهم لتقديم خدمات تربوية مناسبة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة داخل صفوفهم.

أما الناطور، عمرو، الزبون، والقمرة (Al-Natour, Amr, Al-Zboon, Al-Khamra, 2015) فقد أشاروا في دراستهم التي أجريت في الأردن بهدف البحث عن العوامل التي تؤدي إلى نجاح التعاون بين المعلم العادي ومعلم غرفة المصادر في مدارس التعليم العام في الأردن، حيث أجريت الدراسة على (250) معلماً عادياً و (250) معلم للتربية الخاصة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم المنهج المسحي الوصفي لإجراء الدراسة حيث تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت النتائج أن نجاح التعاون بين معلم التربية الخاصة والمعلم العادي يتأثر بعدد من العوامل الخاصة بالمعلمين العاديين وهي ضغط العمل، زيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية ، وضعف التدريب قبل وأثناء الخدمة في موضوع الدمج ومتطلباته وأظهرت النتائج أيضاً أن اتجاهات المعلمين العاديين سلبية إلى حد ما اتجاه العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

و في دراسة أخرى قام بها (Oluremi, 2015) على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة في نيجيريا وذلك بهدف البحث عن التحديات التي تواجه المدارس نحو الدمج، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، و أظهرت النتائج وجود عدد من المشكلات يتصدرها وجود فرق واضحٍ في الاتجاهات نحو تدريس وتعليم ذوي الحاجات الخاصة بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة لصالح معلمي التربية الخاصة مما يؤثر على نجاح عملية الدمج، حيث أوضحت النتائج أن هنالك عدم تقبل للطلبة ذوي الحاجات الخاصة من قبل المعلمين العاديين.

أما كل من (Shaffer, Thomas-Brown, 2015) فقد أجروا دراسةً في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف المقارنة بين فرق ثنائية من المعلمين بناءً على الأسلوب التعليمي المتبع، حيث تكونت عينة الدراسة من فريقين يتكون كل فريق من معلمين أحدهما معلم عادي و الآخر معلم تربية خاصة، بحيث يعمل الفريقين على تدريس مجموعتين من الطلبة، استخدم الفريق الأول أسلوب التعليم التشاركي التعاوني في حين عمل كل من معلمي الفريق الثاني بشكل منفصل عن الآخر، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة في المجموعة الأولى من (10) من الطلبة العاديين و (8) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت المجموعة الثانية من (28) طالباً عادياً و (9) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تم اتباع المنهج التجريبي في الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن نتائج الطلبة في الفريق الذي استخدم أسلوب التعليم التعاوني كانت أفضل، مما يشير إلى أن استخدام الأسلوب التشاركي التعاوني في التعليم داخل الصف تزيد من فرصة نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و في دراسة (Wah, 2010) أيضاً التي أسقطت الضوء على ثلاث عينات من ثلاث مجتمعات مدرسية يطبق فيها الدمج من ثلاثة دول مختلفة وهي المملكة المتحدة، نورثلاند، وماليزيا بهدف الوصول إلى نقاط القوة في كل مجتمع منها و التي أدت إلى نجاح الدمج فيها، حيث استخدم المنهج المسحي الوصفي لتطبيقها، توصلت الدراسة إلى أن عامل نجاح تطبيق الدمج في مدارس المملكة المتحدة هو تقديم مصادر خارجية داعمة في غرف المصادر، وفي نورثلاند كان التركيز على تغيير اتجاهات المعلمين وتطوير مهارات المعلمين العاديين، أما في ماليزيا فكانت القوة في تنظيم العلاقة بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة، وأكدت نتائج الدراسة وتوصياتها على أهمية التعاون بين معلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة لما ينعكس على تقديم أفضل الخدمات للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في البيئة الأقل تقييداً ألا وهي الصف العادي.

وأشار كل من (Uzuner, Gurgyr, 2010) في دراستهما التي أجريت في تركيا، والتي هدفت إلى تحليل آراء معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين نحو العمل وفق مبدأ الدمج في الصفوف العادية بالاعتماد على التعليم التعاوني، والتي استخدمت المقابلة لجمع البيانات فيها، إلى أن استجابات المعلمين كانت ايجابية وعن مدى استعدادهم للمشاركة في التطبيقات الصفية التشاركية لتقديم أفضل الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع حاجتهم الماسة لتنظيم لقاءات وورشات عمل لتعلم التخطيط المشترك بين معلم التربية الخاصة والمعلم العادي، كما أكد المعلمون على امكانية تطبيق التعليم التعاوني في صفوف الدمج على اعتبار أن هذه التطبيقات ليست صعبةً على المعلم العادي إذا ما تم التنظيم لذلك ضمن برنامج عملهم.

الدراسات العربية

أجرت (العويدي، 2016) دراسة على عينة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى للأدوات غير الرسمية في الكشف عن مظاهر صعوبات التعلم في عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (155) معلماً ومعلمةً من معلمي الصفوف من الأول وحتى الثالث الأساسي، وقد استخدم مقياس يقيس مدى استخدام معلمي عينة الدراسة لأساليب التقييم غير الرسمية في الكشف عن مظاهر صعوبات التعلم لجمع البيانات من العينة، وتوصلت الدراسة إلى أن مدى الاستخدام يتراوح من المنخفض وحتى المرتفع ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و أن أكثر الأدوات استخداماً من قبل المعلمين هي الملاحظة المباشرة وتحليل الخطأ و أقلها دراسة الحالة والمقابلة.

وفي دراسة أخرى أجراها (غانم، 2015) و التي هدفت لدراسة واقع خدمات غرفة مصادر التعلم في المدارس الحكومية في جنين، حيث تكونت عينة الدراسة من عدد من العاملين و(50) معلماً من معلمي غرف المصادر ،واستخدمت الدراسة المقابلة لجمع البيانات من عينة العاملين، واستبانةً مكونةً من (45) فقرة لتطبيقها على عينة المعلمين، توصلت نتائج الدراسة إلى ضعف تدريب معلمي الصفوف العادية وعدم كفاية معرفتهم بمهارات التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما أضاف (جرادات والقبالي، 2012) دراسة على عينة قوامها (224) معلماً و (186) معلمةً من المدارس التي تتوافر فيها غرف مصادر التعلم في مديرية تربية لواء الرصيفة بهدف معرفة اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن، وقد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن 70% من المعلمين في عينة الدراسة لديهم اتجاهات ايجابية نحو العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

بينما أشار (المنصور، 2012) في دراسة أجراها على عينة من معلمي برنامج التعليم الجامع بلغت (77) معلماً و (81) معلمةً في مديرية تربية جنين وقباطية بهدف تقييم واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، والتي استخدم فيها المنهج المسحي الوصفي، إلى ضرورة دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة مع برامج إعداد معلمي غرف المصادر، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس و المؤهل العلمي في واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، ووجود فروق تعزى لمتغير السلطة التعليمية المشرفة.

أما (ناصر، 2006) فقد أجرى دراسة مسحية على عينة قوامها (40) مديراً و(40) معلماً يعملون في غرف المصادر في المدارس الأردنية، وقد هدفت الدراسة إلى تقييم خدمات غرف المصادر في المدارس الأردنية واستخدمت أسئلة المقابلة شبه المغلقة لعينة مديري المدارس، والاستبانة لعينة المعلمين لجمع البيانات، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم رضى المديرين والمعلمين في المدارس الأردنية عن التجهيزات المتوفرة في غرف المصادر وضرورة تقليل عدد الطلبة في غرف المصادر وتحسين الظروف فيها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة (الخطيب، 2006) التي أجراها على عينة قوامها(405) معلماً ومعلمةً من معلمي الصفوف الستة الأولى الذين يعملون في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، التي هدفت للبحث في مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج تم تطويره في القناعات التدريسية لدى عينة الدراسة، حيث تم استخدام أداة لقياس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، ومقياس تقدير رباعي لقياس القناعات التي يحملها المعلمون حول صعوبات التعلم، وكان متوسط الدرجات للعينة 65.33% مما يعكس مستوى متوسط من المعرفة بصعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمات الإناث أعلى من الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد البحث و الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، تبين أن تركيز الدراسات السابقة انصب على تقييم واقع خدمات غرف المصادر من وجهة نظر معلمي غرف المصادر مثل دراسة (المنصور، 2012) و(ناصر، 2006)، وتناولت بعض الدراسات الأخرى اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم و الرغبة في العمل مع فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسة (القبالي، 2012)، فيما تناولت الدراسات الأجنبية مثل دراسة الناطور، عمرو، الزبون، والقمرة (Maureen, Ebanga, Tanyi, 2016) (Al-Natour, Amr, Al-Zboon, Al-Khamra, 2015) موضوع التعليم التعاوني بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة حيث كانت في مواكبة التوجهات الحديثة للتربية والتي أثرت معرفة الباحثة حول التعليم التعاوني وأهميته، وتختلف هذه الدراسة عن سابقاتها بأنها تبحث عن درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس عمان من وجهة نظر مديري مدارسهم ووجهة نظر معلمي غرف المصادر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

يتضمن هذا الفصل توضيحاً للمنهج المستخدم في الدراسة الحالية، ووصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، وشرحاً وافياً حول أداة الدراسة وكيفية التحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق و الثبات)، وأساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لتحليل واستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة وتحقيق أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تم تحديد مجتمع الدراسة والذي يشمل جميع مديري المدارس التي يتوافر فيها غرف مصادر والمقدر عددهم (714) مديراً ومديرةً، ومعلمي غرف المصادر في المدارس الأردنية والمقدر عددهم (2245) معلماً ومعلمةً وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم، من المدارس التابعة للسلطات التعليمية المشرفة الثلاث الآتية: 1- المدراس الحكومية 2-وكالة الغوث الدولية – الأونروا ، 3-المدارس الخاصة وذلك في محافظة عمان في الفصل الدراسي الأول من العام2016/2017 .

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة العينة المتيسرة من المدارس التابعة للسلطات التعليمية الآتية: 1- المدراس الحكومية .2- وكالة الغوث الدولية – الأونروا ،3- المدارس الخاصة ، ممن تعاونوا ووافقوا على الاستجابة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، والجنس كما هو موضح في الجدول التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (2): توزيع افراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس والسلطة المشرفة

		المسمى الوظيفي		المجموع
		مدير مدرسة	معلم مصادر	
السلطة المشرفة	القطاع حكومة	18	44	62
	القطاع الخاص	8	37	45
	وكالة الغوث الدولية	10	31	41
	المجموع	36	112	148
الجنس	الذكور	16	51	67
	الاناث	20	61	81
	المجموع	36	112	148

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والاستعانة بالمقاييس ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة (العويدي، 2016) ودراسة (المنصور، 2012) ودراسة (الخطيب، 2006)، والاستعانة بالوصف الوظيفي لمهام معلم غرفة المصادر والمعلم العادي لطلبة المرحلة الأساسية قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن مقياس تمت الإجابة عنه وفق سلم رباعي يعكس درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم ، وتكون المقياس من (42) فقرة بصورته الأولية، حيث تضمن ستة محاور للخدمات المقدمة وهي: (الإحالة والكشف المبكر، التشخيص، إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها، تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة، تعديل السلوك، و الاتصال والتواصل مع أولياء الامور) وتمت الإجابة عليها كالآتي:(بدرجة كبيرة جداً وأعطيت 4 درجات) ،(بدرجة كبيرة وأعطيت 3 درجات)،(بدرجة متوسطة وأعطيت درجتان)، (بدرجة قليلة وأعطيت درجة واحدة)، وأعطيت الدرجات ثلاثة مستويات للمشاركة وهي: مرتفعة، متوسطة، متدنية. وفقاً لمعيار التصحيح التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعلى درجة للإجابة – أدنى درجة للإجابة = 4-3 = 3 = 1

عدد المستويات 3 3

أي أن طول الفئة (1) وعليه يكون معيار الحكم كالتالي:

إذا بلغ متوسط الاستجابات لأفراد العينة 2 فأقل تكون درجة المشاركة متدنية.

إذا بلغ متوسط الاستجابات لأفراد العينة بين(2.1 - 3) تكون درجة المشاركة متوسطة.

إذا بلغ متوسط الاستجابات لأفراد العينة (3.1 – 4) تكون درجة المشاركة مرتفعة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عدة طرق وهي على النحو التالي:

الصدق الظاهري

قامت الباحثة باستخراج الصدق الظاهري للمقياس من خلال مراجعة الشكل الأولي للمقياس للتأكد من أهمية الفقرات ودرجة وضوحها وكيفية الاستجابة عنها بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المشابهة للدراسة التي أعد المقياس لتحقيق أغراضها (الجادري، 2015).

صدق المحتوى

تم التأكد من صدق المحتوى من خلال الحكم المنطقي على أداة الدراسة بالاعتماد على صدق المحكمين، حيث تم عرض الأداة على عدد من الخبراء في ميدان التربية والتعليم وأعضاء الهيئة التدريسية من تخصص التربية الخاصة وأسس التربية من جامعة عمان العربية و الجامعة العربية المفتوحة للتأكد من ملاءمة الفقرات للمقياس وسلامة الصياغة اللغوية وقد أجمع المحكمون على صلاحية المقياس مع إعطاء بعض التعديلات التي تم تعديلها بما يتفق مع عدد كبير منهم بنسبة 80%، مثل تعديل الفقرة السابعة من مجال التشخيص

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث كانت في الصورة الأولية " حضور ورشات تدريبية لتنفيذ الاختبارات غير التحصيلية لتشخيص الصعوبات التعليمية بأنواعها" لتصبح الفقرة "حضور ورشات تدريبية لتنفيذ الاختبارات غير التحصيلية لتشخيص صعوبات التعلم بأنواعها المختلفة"، ومثل تعديل الفقرة الخامسة من مجال تكييف البيئة الصفية التي كانت في الصورة الأولية " العمل على تفعيل دمج الطالب في المجموعات الصفية وضبط النظام" حيث تم حذف " ضبط النظام" لتصبح الفقرة "العمل على تفعيل دمج الطالب في المجموعات الصفية". ويظهر في الملحق (1) قائمة بأسماء المحكمين، وملحق (2) الذي يظهر الأداة بصورتها الأولية، وملحق (3) الذي يظهر الأداة بصورتها النهائية.

صدق البناء

قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية وإيجاد معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للخدمات التربوية، وحساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للفقرات في المجال.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال و الدرجة الكلية للخدمات التربوية

البيان	الاحالة	التشخيص	إعداد الخطة	تكييف البيئة	تعديل السلوك	الاتصال	الخدمات التربوية
الإحالة	1	.831**	.626**	.545**	.473**	.596**	.823**
التشخيص	.831**	1	.725**	.597**	.591**	.609**	.879**
إعداد الخطة	.626**	.725**	1	.569**	.587**	.612**	.831**
تكييف البيئة	.545**	.597**	.569**	1	.722**	.623**	.809**
تعديل السلوك	.473**	.591**	.587**	.722**	1	.711**	.811**
الاتصال	.596**	.609**	.612**	.623**	.711**	1	.829**
الخدمات التربوية	.823**	.879**	.831**	.809**	.811**	.829**	1

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال في المقياس والدرجة الكلية للخدمات التربوية تراوحت بين (0.81 - 0.88) وتعد هذه القيم مقبولة عند مستوى الدلالة (α=0.01) ومن هنا لم يتم حذف أي من الفقرات، ويظهر أن أعلى قيمة لمعامل الارتباط لبعد التشخيص وأقل قيمة لبعد تعديل السلوك.

ويبين الجدول (4) قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال

الجدول (4): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال

الاحالة		التشخيص		إعداد الخطة		تكييف البيئة		تعديل السلوك		الاتصال	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.765**	1	.811**	1	.854**	1	.712**	1	.717**	1	.829**
2	.751**	2	.789**	2	.859**	2	.830**	2	.800**	2	.786**
3	.688**	3	.785**	3	.869**	3	816***	3	.811**	3	.793**
4	.722**	4	.665**	4	.859**	4	.820**	4	.789**	4	.790**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.792**	5	.788**	5	.804**	5	.827**	5	.783**	5	.763**	5
.799**	6	.778**	6	.765**	6	.737**	6	.825**	6	.761**	6
.760**	7	.770**	7	.755**	7	.630**	7	.833**	7	.743**	7

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال وقد تراوحت بين (0.69 - 0.77) لمجال الاحالة، وتراوحت بين (0.67 - 0.83) لمجال التشخيص، وبين (0.63 - 0.87) لمجال إعداد الخطة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.71 - 0.83) لمجال تكييف البيئة الصفية، وبين (0.71 -0.81) لمجال تعديل السلوك وأخيراً تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.76 - 0.83) لمجال الاتصال، وتعتبر جميع القيم السابقة مقبولة عند مستوى الدلالة (α=0.01).

ثبات الأداة

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من خمسين معلماً ومديراً للتأكد من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا ومعامل الثبات النصفي، والجدول (5) يبين قيم معامل الثبات لمقياس الخدمات التربوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (5): معامل ثبات مقياس الخدمات التربوية

البعد	معامل الثبات النصفي	معامل ثبات كرونباخ الفا
الاحالة	0.80	0.86
تعديل السلوك	0.86	0.89
تكييف البيئة	0.83	0.89
التشخيص	0.85	0.90
الاتصال	0.86	0.90
إعداد الخطة	0.82	0.91
الخدمات التربوية	0.89	0.97

ويتبين من الجدول (5) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الخدمات التربوية يساوي (0.97)، وأن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية للمقياس تراوحت بين(0.91- 0.86)، وأن معامل الثبات النصفي لمقياس الخدمات التربوية يساوي(0.89)، وأن قيم معاملات الثبات النصفي للمجالات في المقياس تراوحت بين (0.86 - 0.80)، وتعتبر هذه القيم معاملات ثبات مناسبة وتفي لتحقيق أغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري السابق في موضوع الدراسة وذلك من أجل تطوير أداة الدراسة.

قامت الباحثة بتحديد مجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة منه ومواصفات وحجم العينة حسب إحصاءات وبيانات وزارة التربية والتعليم .

قامت الباحثة بالعمل للحصول على الموافقات والأذونات الخاصة لتسهيل مهمة عملها من الجهات المعنية ملحق (4).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين و المختصين و التأكد من صدق المقياس وإجراء التعديلات اللازمة.

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية لاستخراج معاملات الصدق والثبات.

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة في مدارس عمان التي تتواجد فيها غرفة مصادر، خلال الفصل الدراسي الأول للعام2016/2017 وفق متغيرات الدراسة بالتعاون مع الزملاء مديري ومعلمي المدارس وموظفي قسم التعليم العام في المديريات.

قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي المناسب لاستخراج النتائج.

قامت الباحثة بمناقشة النتائج و الخروج بالتوصيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيرات الدراسة

الجنس : ذكر / أنثى .

السلطة التعليمية المشرفة: المدارس الحكومية / وكالة الغوث الدولية الأونروا / القطاع الخاص.

التحليل الإحصائي

تم استخدام أساليب التحليل الإحصائي الوصفي و الاستدلالي باستخدام برمجية (SPSS).

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول و الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق متغيرات الدراسة واستخدام تحليل التباين المتعدد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المعدة لتحقيق أغراض الدراسة والإجابة عن أسئلتها باستخدام برمجية SPSS، وتم استخدام معامل التصحيح التالي:

إذا بلغ متوسط الاستجابات لأفراد العينة 2 فأقل تكون درجة المشاركة متدنية.

إذا بلغ متوسط الاستجابات لأفراد العينة بين (2.1 - 3) تكون درجة المشاركة متوسطة.

إذا بلغ متوسط الاستجابات لأفراد العينة بين (3.1 – 4) تكون درجة المشاركة مرتفعة.

وكانت النتائج التي استخرجت من الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي ينص على:

"ما درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة من مديري المدارس المستهدفة في الدراسة، والجدول(6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
4	تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة	2.95	0.70	متوسطة
5	تعديل السلوك	2.94	0.63	متوسطة
6	الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور	2.86	0.59	متوسطة
1	الاحالة والكشف المبكر	2.79	0.72	متوسطة
3	إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها	2.67	0.80	متوسطة
2	التشخيص	2.63	0.75	متوسطة
الكلي	الخدمات التربوية	2.81	0.56	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لاستجاباتهم على أداة الدراسة (2.81) و بانحراف معياري مقداره (0.56)، وقد تبين أن مجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة قد جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغت قيمته(2.95) وانحراف معياري مقداره(0.70) وجاء في الرتبة الثانية مجال تعديل السلوك بمتوسط حسابي بلغ (2.94) وانحراف معياري مقداره (0.63)، أما مجال التشخيص فقد جاء في الرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.56)، وتعكس المتوسطات الحسابية في جميع المجالات درجة مشاركة متوسطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال الإحالة والكشف المبكر.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال الاحالة والكشف المبكر مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
1	المشاركة في إعداد الخطة السنوية الخاصة بتفعيل غرفة المصادر	2.92	1.20	متوسطة
3	المشاركة في إحالة الطالب لغرفة المصادر	2.86	0.96	متوسطة
4	الاعتماد على نتائج الاختبارات التحصيلية في التعرف على ذوي صعوبات التعلم عند الترشيح	2.81	0.95	متوسطة
2	المشاركة في ترشيح الطلبة لتلقي خدمات غرفة المصادر	2.78	0.96	متوسطة
5	المشاركة بعمل اختبارات خاصة غير الاختبارات التحصيلية للتعرف والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم	2.78	1.07	متوسطة
6	المشاركة بدراسة حالة الطالب وملفه الإداري قبل الإحالة	2.75	1.02	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7	الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتعرف والكشف المبكر	2.69	0.92	متوسطة

يتضح من بالجدول (7) أن قيم المتوسط الحسابي لاستجابات المديرين على فقرات مجال الإحالة والكشف المبكر قد تراوحت بين (2.69-2.92) وبانحراف معياري تراوح بين (0.92-1.20) وهذه القيم تعكس درجة مشاركة متوسطة لمعلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال الإحالة والكشف المبكر، حيث حصلت الفقرة " المشاركة في إعداد الخطة السنوية الخاصة بتفعيل غرفة المصادر" بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (1.20) على أعلى رتبة للمشاركة في الخدمات، بينما حصلت الفقرة "الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتعرف والكشف المبكر" بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (0.92) على أقل رتبة في تقديم الخدمات.

ويبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال التشخيص

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال التشخيص مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
6	الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتشخيص	2.86	1.05	متوسطة
5	الاطلاع على سجل الطالب الملتحق بغرفة المصادر	2.81	0.98	متوسطة
4	الاطلاع على التقارير الخاصة بتشخيص الطالب من الأخصائي في وزارة الصحة	2.78	1.01	متوسطة
7	حضور ورشات تدريبية لتنفيذ الاختبارات الخاصة بتشخيص الصعوبات التعليمية المختلفة	2.64	.96	متوسطة
1	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات الأكاديمية	2.56	1.08	متوسطة
2	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات النمائية	2.47	1.0	متوسطة
3	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن المشكلات الاجتماعية	2.33	1.06	منخفضة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونلاحظ من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.33-2.86) بانحرافات معيارية تراوحت بين (1.05-1.06) وجميع القيم تعكس درجة مشاركة متوسطة لمعلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال التشخيص، حيث حصلت الفقرة السادسة "الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتشخيص" بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري (1.05) على أعلى درجة مشاركة، بينما حصلت الفقرة "المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن المشكلات الاجتماعية" بمتوسط حسابي(2.33) وانحراف معياري (1.06) على أقل درجة مشاركة.

ويبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
7	متابعة مدى تحسن الطالب ومستواه مع معلم غرفة المصادر	3.14	0.93	مرتفعة
6	المواءمة بين الخطة العلاجية للصف والخطة التعليمية الفردية للطالب	2.81	0.95	متوسطة
5	مواءمة محتويات المنهاج العام في الصف مع الخطة التربوية التعليمية للطالب	2.67	0.99	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2	المشاركة في إعداد الخطة التعليمية الفردية للطالب	2.58	1.05	متوسطة
1	المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية للطالب	2.53	1.11	متوسطة
3	المشاركة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للطالب	2.50	1.06	متوسطة
4	المشاركة في تنفيذ الخطة التعليمية الفردية للطالب	2.47	1.06	متوسطة

ويلاحظ من الجدول(9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين تراوحت بين (2.47-3.14) بانحرافات معيارية تراوحت بين(0.93 -1.06) حيث حصلت الفقرة التي تنص على" متابعة مدى تحسن الطالب ومستواه مع معلم غرفة المصادر" بمتوسط حسابي (3.14) انحراف معياري مقداره (0.93) وهي أعلى درجة مشاركة وتعكس درجة مشاركة مرتفعة ضمن هذا المجال ، بينما تعكس قيم المتوسط الحسابي للفقرات الاخرى في المجال درجة مشاركة متوسطة لمعلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها. وحصلت الفقرة "المشاركة في تنفيذ الخطة التعليمية الفردية للطالب" على أقل درجة مشاركة بمتوسط حسابي(2.47) وانحراف معياري (1.06).

ويبين الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
6	التنويع في استراتيجيات التدريس لجذب انتباه الطالب	3.19	0.75	مرتفعة
7	إدارة مجريات أحداث التعلم بتفاعل وتعاون الطالب فيها	3.11	0.75	مرتفعة
5	العمل على تفعيل دمج الطالب في المجموعات الصفية	3.03	0.88	متوسطة
4	تفعيل الأنشطة التعليمية التفاعلية المتنوعة داخل الغرفة الصفية	2.92	0.87	متوسطة
2	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في الغرفة الصفية	2.89	1.0	متوسطة
1	تفعيل استخدام تجهيزات غرفة المصادر في الغرفة الصفية	2.86	1.17	متوسطة
3	استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المساندة لتطوير أساليب التعلم	2.67	0.89	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (10) أن قيم المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.67-3.19)، بانحرافات معيارية (0.75-0.89)، حيث حصلت الفقرة التي تنص على" التنويع في استراتيجيات التدريس لجذب انتباه الطالب" على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وانحراف معياري (0.75) والذي يعكس درجة مشاركة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة " ادارة مجريات أحداث التعلم بتفاعل وتعاون الطالب فيها" (3.11) والذي يعكس درجة مشاركة مرتفعة، بينما حصلت الفقرة التي تنص على " استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المساندة لتطوير أساليب التعلم" على الرتبة السابعة والأقل بمتوسط حسابي بلغ (2.67) وانحراف معياري (0.89).

ويبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال تعديل السلوك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم : مجال تعديل السلوك مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
2	استخدام أساليب تربوية متدرجة لتعديل سلوك الطالب	3.11	0.95	مرتفعة
4	العمل على دمج الطالب في الأنشطة اللاصفية في المدرسة	3.03	0.81	متوسطة
5	العمل على تدريب الطلبة العاديين في الصف للتعامل بإيجابية مع ذوي صعوبات التعلم وتقبلهم	3.00	0.99	متوسطة
6	المشاركة في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطالب	3.00	0.93	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3	العمل على توجيه الطالب لأداء مهمات ناجحة في المدرسة	2.89	0.85	متوسطة
1	المشاركة في وضع خطة تعديل السلوك للطالب مع المرشد التربوي.	2.86	0.93	متوسطة
7	إعداد سجل متابعة سير سلوك الطالب الوصفي لتقديم التعزيزات المناسبة	2.69	0.86	متوسطة

نلاحظ من الجدول (11) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين ضمن فقرات هذا المجال تراوحت بين (3.11- 2.69) وبانحراف معياري (0.9 -0.86) حيث حصلت الفقرة التي تنص على" استخدام أساليب تربوية متدرجة لتعديل سلوك الطالب" بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري مقداره (0.95) والذي يعكس درجة مشاركة مرتفعة في تقديم الخدمات على أعلى رتبة، وأقل رتبة للفقرة التي تنص على "إعداد سجل متابعة سير سلوك الطالب الوصفي لتقديم التعزيزات المناسبة" بمتوسط حسابي بلغ (2.69) وانحراف معياري مقداره (0.86).

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور.

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور مرتبة تنازلياً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
3	المشاركة بتزويد أولياء الأمور بمستوى أداء أبنائهم في نهاية كل شهر	3.06	0.79	متوسطة
1	التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في إعداد الخطة التربوية والتعليمية للطالب	3.00	0.83	متوسطة
2	التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في تنفيذ الخطة التربوية والتعليمية للطالب	2.86	0.87	متوسطة
4	المشاركة بتقديم خدمات استشارية خاصة بأولياء الأمور	2.86	0.76	متوسطة
5	إشراك أولياء الأمور في عملية تقييم تحسن أداء الطالب العام	2.86	0.93	متوسطة
6	المشاركة بتقديم برامج تدريب وورش عمل لأولياء الأمور للتعامل مع أبنائهم	2.69	0.98	متوسطة
7	المشاركة بتقديم خدمات دعم الأسر من خلال المجموعات الأسرية	2.67	1.07	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويلاحظ من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين على فقرات أداة الدراسة ضمن هذا المجال تراوحت بين أعلى قيمة للمتوسط الحسابي التي بلغت (3.06- 2.67) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (0.79- 1.07)، وتعكس جميع قيم المتوسطات الحسابية ضمن هذا المجال درجة مشاركة متوسطة لمعلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم وفقاً لمجال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور، حيث حصلت الفقرة التي تنص على" المشاركة بتزويد أولياء الأمور بمستوى أداء أبنائهم في نهاية كل شهر" بمتوسط حسابي بلغ (3.06) وانحراف معياري (0.79) على الرتبة الأولى، فيما حصلت الفقرة التي تنص على " المشاركة بتقديم خدمات دعم الأسر من خلال المجموعات الأسرية " بانحراف معياري بلغ (2.67) وانحراف معياري (1.07) على أقل رتبة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على:

"ما درجة مشاركة معلمي المرحلة الاساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي غرف المصادر على أداة الدراسة.

ويبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
5	تعديل السلوك	2.82	0.72	متوسطة
6	الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور	2.79	0.80	متوسطة
4	تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة	2.77	0.74	متوسطة
3	إعداد الخطة التربوية والتعليمية وتنفيذها	2.67	0.79	متوسطة
1	الإحالة والكشف المبكر	2.57	0.79	متوسطة
2	التشخيص	2.43	0.81	متوسطة
الكلي	الخدمات التربوية	2.68	0.65	متوسطة

تبين من الجدول (13) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي غرف مصادر التعلم على أداة الدراسة قد تراوحت بين (2.82-2.43) بانحراف معياري تراوح بين (0.72 – 0.81)، وقد حصل مجال تعديل السلوك بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.72) على أعلى رتبة للمشاركة فيما حصل مجال التشخيص بمتوسط حسابي (2.43) وانحراف معياري قيمته (0.81) على أقل رتبة لمجال التشخيص، وأن قيمة المتوسط الحسابي لمقياس الخدمات التربوية الكلية بلغت (2.68) بانحراف معياري بلغ مقداره (0.62) ويتبين أن درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر متوسطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويبين الجدول (14) قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفق الفقرات داخل مجال الإحالة والكشف المبكر.

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال الإحالة والكشف المبكر مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
2	المشاركة في ترشيح الطلبة لتلقي خدمات غرفة المصادر	2.75	1.04	متوسطة
3	المشاركة في إحالة الطالب لغرفة المصادر	2.63	1.02	متوسطة
4	الاعتماد على نتائج الاختبارات التحصيلية في التعرف على ذوي صعوبات التعلم عند الترشيح	2.63	0.94	متوسطة
6	المشاركة بدراسة حالة الطالب وملفه الإداري قبل الإحالة	2.58	1.01	متوسطة
5	المشاركة بعمل اختبارات خاصة غير الاختبارات التحصيلية للتعرف والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم	2.51	1.08	متوسطة
1	المشاركة في إعداد الخطة السنوية الخاصة بتفعيل غرفة المصادر	2.47	1.2	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7	الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتعرف والكشف المبكر	2.45	1.05	متوسطة

يتبين من الجدول (14) أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاحالة والكشف المبكر قد تراوحت بين (2.45-2.75) بانحراف معياري تراوح بين (1.04- 1.05)، حيث أن أعلى قيمة وهي (2.75) بانحراف معياري مقداره (1.04) وهي للفقرة " المشاركة في ترشيح الطلبة لتلقي خدمات غرفة المصادر" والتي حصلت على الرتبة الأولى، وأقل قيمة والتي بلغت (2.45) بانحراف معياري مقداره (1.05) وهي للفقرة " الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتعرف والكشف المبكر" والتي حصلت على أقل رتبة، وتعكس جميع القيم السابقة درجة مشاركة متوسطة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.

ويبين الجدول (15) قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفق الفقرات داخل مجال التشخيص

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال التشخيص مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
1	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات الأكاديمية	2.56	1.02	متوسطة
4	الاطلاع على التقارير الخاصة بتشخيص الطالب من الأخصائي في وزارة الصحة	2.54	.94	متوسطة
5	الاطلاع على سجل الطالب الملتحق بغرفة المصادر	2.50	1.01	متوسطة
6	الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتشخيص	2.47	1.01	متوسطة
2	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات النمائية	2.35	0.97	متوسطة
3	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن المشكلات الاجتماعية	2.34	1.01	متوسطة
7	حضور ورشات تدريبية لتنفيذ الاختبارات الخاصة بتشخيص الصعوبات التعليمية المختلفة	2.28	1.10	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (15) أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التشخيص قد تراوحت بين (2.56-2.28) بانحراف معياري تراوح بين (1.02-1.10) ، حيث أن أعلى قيمة وهي (2.56) بانحراف معياري مقداره (1.02) وهي للفقرة " المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات الأكاديمية" وقد حصلت على أعلى رتبة، وأقل قيمة والتي بلغت (2.28) بانحراف معياري مقداره (1.10) وهي للفقرة "حضور ورشات تدريبية لتنفيذ الاختبارات الخاصة بتشخيص الصعوبات التعليمية المختلفة " وهي أقل رتبة، وتعكس جميع القيم السابقة درجة مشاركة متوسطة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.

ويبين الجدول (16) قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفق الفقرات داخل مجال إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
5	مواءمة محتويات المنهاج العام في الصف مع الخطة التربوية التعليمية للطالب	2.78	0.92	متوسطة
7	متابعة مدى تحسن الطالب ومستواه مع معلم غرفة المصادر	2.70	1.02	متوسطة
1	المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية للطالب	2.68	.97	متوسطة
3	المشاركة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للطالب	2.65	0.97	متوسطة
6	المواءمة بين الخطة العلاجية للصف والخطة التعليمية الفردية للطالب	2.65	0.88	متوسطة
2	المشاركة في إعداد الخطة التعليمية الفردية للطالب	2.62	1.02	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4	المشاركة في تنفيذ الخطة التعليمية الفردية للطالب	2.60	0.99	متوسطة

يتبين من الجدول (16) أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها قد تراوحت بين (2.78-2.60) بانحراف معياري تراوح بين (0.92-0.99)، حيث أن أعلى قيمة وهي (2.78) بانحراف معياري مقداره (0.92) وهي للفقرة "مواءمة محتويات المنهاج العام في الصف مع الخطة التربوية التعليمية للطالب" قد حصلت على الرتبة الأولى، وأقل قيمة للمتوسط الحسابي والتي بلغت (2.60) بانحراف معياري مقداره (0.99) وهي للفقرة " المشاركة في تنفيذ الخطة التعليمية الفردية للطالب" والتي حصلت على الرتبة السابعة والأخيرة، وتعكس جميع القيم السابقة درجة مشاركة متوسطة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف مصادر التعلم.

ويبين الجدول (17) قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفق الفقرات داخل مجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية وتنفيذها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية وتنفيذها مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
6	التنويع في استراتيجيات التدريس لجذب انتباه الطالب	3.00	0.87	متوسطة
4	تفعيل الأنشطة التعليمية التفاعلية المتنوعة داخل الغرفة الصفية	2.88	0.92	متوسطة
7	ادارة مجريات أحداث التعلم بتفاعل وتعاون الطالب فيها	2.85	0.93	متوسطة
5	العمل على تفعيل دمج الطالب في المجموعات الصفية	2.82	0.92	متوسطة
2	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في الغرفة الصفية	2.67	0.98	متوسطة
3	استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المساندة لتطوير أساليب التعلم	2.64	0.95	متوسطة
1	تفعيل استخدام تجهيزات غرفة المصادر في الغرفة الصفية	2.51	1.07	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (17) أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية وتنفيذها، قد تراوحت بين(2.51-3.00) بانحراف معياري تراوح بين (0.87-1.07)، حيث أن أعلى قيمة وهي (3.00) بانحراف معياري مقداره (0.87) وهي للفقرة " التنويع في استراتيجيات التدريس لجذب انتباه الطالب" قد حصلت على الرتبة الأولى، وأقل قيمة والتي بلغت (2.51) بانحراف معياري مقداره (1.07) وهو للفقرة " تفعيل استخدام تجهيزات غرفة المصادر في الغرفة الصفية"، وتعكس جميع القيم السابقة درجة مشاركة متوسطة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.

ويبين الجدول (18) قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفق الفقرات داخل مجال تعديل السلوك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال تعديل السلوك مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
2	استخدام أساليب تربوية متدرجة لتعديل سلوك الطالب	2.90	0.94	متوسطة
3	العمل على توجيه الطالب لأداء مهمات ناجحة في المدرسة	2.90	0.88	متوسطة
5	العمل على تدريب الطلبة العاديين في الصف للتعامل بإيجابية مع ذوي صعوبات التعلم وتقبلهم	2.90	0.83	متوسطة
4	العمل على دمج الطالب في الأنشطة اللاصفية في المدرسة	2.88	0.84	متوسطة
6	المشاركة في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطالب	2.84	0.91	متوسطة
7	إعداد سجل متابعة سير سلوك الطالب الوصفي لتقديم التعزيزات المناسبة	2.72	0.96	متوسطة
1	المشاركة في وضع خطة تعديل السلوك للطالب مع المرشد التربوي.	2.60	0.93	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (18) أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تعديل السلوك قد تراوحت بين (2.60-2.90) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.93-0.94)، حيث أن أعلى قيمة وهي (2.90) بانحراف معياري مقداره (0.94) وهي للفقرة " استخدام أساليب تربوية متدرجة لتعديل سلوك الطالب "والتي حصلت على أعلى رتبة، وأقل قيمة والتي بلغت (2.60) بانحراف معياري مقداره (0.93) وهي للفقرة " المشاركة في وضع خطة تعديل السلوك للطالب مع المرشد التربوي" والتي حصلت على الرتبة السابعة والأخيرة، وتعكس جميع القيم السابقة درجة مشاركة متوسطة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.

ويبين الجدول (19) قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفق الفقرات داخل مجال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (19) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقراتها من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفقاً لمجال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
3	المشاركة بتزويد أولياء الأمور بمستوى أداء أبنائهم في نهاية كل شهر	2.94	0.87	متوسطة
4	المشاركة بتقديم خدمات استشارية خاصة بأولياء الأمور	2.94	0.92	متوسطة
5	إشراك أولياء الأمور في عملية تقييم تحسن أداء الطالب العام	2.91	0.89	متوسطة
1	التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في إعداد الخطة التربوية والتعليمية للطالب	2.88	1.0	متوسطة
2	التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في تنفيذ الخطة التربوية والتعليمية للطالب	2.73	1.0	متوسطة
6	المشاركة بتقديم برامج تدريب وورش عمل لأولياء الأمور للتعامل مع أبنائهم	2.61	1.06	متوسطة
7	المشاركة بتقديم خدمات دعم الأسر من خلال مجموعات الأسر	2.54	1.01	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (19) أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور قد تراوحت بين(2.54-2.94) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.87-1.01)، حيث أن أعلى قيمة وهي (2.94) بانحراف معياري مقداره (0.87) وهي للفقرة " المشاركة بتزويد أولياء الأمور بمستوى أداء أبنائهم في نهاية كل شهر" والتي حصلت على الرتبة الأولى وفي نفس المرتبة للمتوسط الحسابي نفسه بانحراف معياري (0.92) وهي للفقرة "المشاركة بتقديم خدمات استشارية خاصة بأولياء الأمور"، وأقل قيمة والتي بلغت (2.54) بانحراف معياري مقداره (1.01) وهي للفقرة " المشاركة بتقديم خدمات دعم الأسر من خلال مجموعات الأسر" والتي حصلت على الرتبة السابعة والأخيرة، وتعكس جميع القيم السابقة درجة مشاركة متوسطة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.

ومن خلال دراسة قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر وفق الفقرات داخل الأبعاد في أداة الدراسة، تبين أن تلك القيم تراوحت بين أعلى قيمة (3.00) وأقل قيمة وهي (2.28) وتعكس تلك القيم درجة مشاركة متوسطة لمعلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر على جميع فقرات المقياس في المجالات الستة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة مشاركة معلمي المرحلة الاساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر تعزى لمتغيري الجنس والسلطة التعليمية ؟"

للإجابة على هذا السؤال وبالرجوع للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من متغير الجنس و السلطة التعليمية المشرفة و استخدام تحليل التباين المتعدد.

ويبين الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الجنس.

الجدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الجنس

البعد	الفئة/المستوى	العدد	الحد الأعلى للمتوسط	المتوسطات الحسابية بدلالة الفقرة	الانحراف المعياري
الاحالة	الذكور	67	18.10	2.58	0.83
	الاناث	81	18.64	2.66	0.73
التشخيص	الذكور	67	17.65	2.52	0.85
	الاناث	81	17.12	2.44	0.76
إعداد الخطة	الذكور	67	18.31	2.61	0.75
	الاناث	81	19.00	2.71	0.82
تكييف البيئة	الذكور	67	19.01	2.72	0.72
	الاناث	81	20.24	2.89	0.75

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعديل السلوك	الذكور	67	19.43	2.77	0.75
	الاناث	81	20.39	2.91	0.65
الاتصال	الذكور	67	18.70	2.67	0.77
	الاناث	81	20.46	2.92	0.72
الخدمات التربوية	الذكور	67	111.22	2.64	0.67
	الاناث	81	115.87	2.76	0.59

ويتبين من المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية في الجدول (20) عدم وجود فروق في استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس.

ويبين الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير السلطة المشرفة.

الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير السلطة المشرفة

البعد	الفئة/ المستوى	العدد	الحد الأعلى للمتوسط	المتوسطات الحسابية بدلالة الفقرى	الانحراف المعياري
الاحالة	القطاع حكومة	62	18.47	2.63	.78
	القطاع الخاص	45	18.53	2.64	.76
	وكالة الغوث الدولية	41	18.15	2.59	.79
التشخيص	القطاع حكومة	62	17.87	2.55	.89
	القطاع الخاص	45	16.55	2.36	.72
	وكالة الغوث الدولية	41	17.49	2.49	.74

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعداد الخطة	القطاع حكومة	62	19.09	2.73	.79
	القطاع الخاص	45	18.69	2.67	.77
	وكالة الغوث الدولية	41	18.07	2.58	.82
تكييف البيئة	القطاع حكومة	62	19.95	2.85	.75
	القطاع الخاص	45	19.62	2.80	.73
	وكالة الغوث الدولية	41	19.36	2.77	.73
تعديل السلوك	القطاع حكومة	62	19.71	2.81	.68
	القطاع الخاص	45	20.69	2.95	.63
	وكالة الغوث الدولية	41	19.54	2.79	.79
الاتصال	القطاع حكومة	62	19.56	2.79	.78
	القطاع الخاص	45	20.80	2.97	.58
	وكالة الغوث الدولية	41	18.58	2.79	.79
الخدمات التربوية	القطاع حكومة	62	114.66	2.73	.63
	القطاع الخاص	45	114.89	2.73	.56
	وكالة الغوث الدولية	41	111.19	2.65	.69

ويتبين من المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية في الجدول (21) عدم وجود فروق في استجابات العينة تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

ويبين الجدول (22) نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغيري الجنس والسلطة التعليمية المشرفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (22): تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في درجة مشاركة معلمي المرحلة الاساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغيري الجنس والسلطة المشرفة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	.225	1	.225	.556	.457
السلطة المشرفة	.198	2	.099	.244	.784
التفاعل بين الجنس + السلطة المشرفة	.368	2	.184	.297	.744
الخطأ	57.505	142	.405		
الاجمالي	58.430	147			

ويلاحظ من الجدول (22) والذي يبين قيم "ف" لكل من متغير الجنس ومتغير السلطة التعليمية والتفاعل بين الجنس و السلطة المشرفة عند مستويات الدلالة الواردة في الجدول، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى لمتغيري الجنس و السلطة التعليمية، حيث أن قيم F المحسوبة وفق تحليل التباين الثنائي Two Way Anova لمتغير الجنس تساوي (0.46) ولمتغير السلطة التعليمية (0.78) وللتفاعل بينهما(0.74) وهي قيم أعلى من (0.05) لذلك تعتبر غير دالة إحصائياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة من خلال تحليل النتائج ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة و الرجوع للإطار النظري حول موضوع الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على:

"ما درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم؟"

من خلال تحليل المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس على فقرات مقياس الدراسة أن درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لاستجاباتهم على أداة الدراسة (2.81) و بانحراف معياري مقداره (0.56)، وقد تبين أن مجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة قد جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغت قيمته (2.95) بانحراف معياري مقداره (0.70) وجاء في الرتبة الثانية مجال تعديل السلوك بمتوسط حسابي بلغ (2.94) بانحراف معياري مقداره (0.63)، أما مجال التشخيص فقد جاء في الرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.56). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود توجهات حديثة في سياسات التربية والتعليم تدعو إلى تطبيق سياسة الدمج للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق خطة تربوية مدروسة، ومن أهم شروط تنفيذ تلك الخطة إعداد المعلمين لتمكينهم من الكفايات اللازمة لتعليم هذه الفئة في الصفوف العادية، الأمر الذي يتطلب المشاركة الفاعلة مع معلمي التربية الخاصة، كما أن وجهات نظر مديري المدارس لم تأت من آراء أو قناعات وإنما عكست الرؤية للممارسات الميدانية وتطبيق السياسات الحديثة، إذ يركز المديرين على تطبيق ذلك من خلال المتابعة الميدانية لمعلميهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن مديري المدارس يدركون أهمية العلاقة التعاونية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومع ذلك فإن الباحثة ترى أن هناك مجموعة من العوامل تبرر درجة المشاركة المتوسطة مثل زيادة إعداد الطلبة، وزيادة الأعباء وضغط العمل، وقلة الثقة بما يتلقاه المعلمون العاديون من تدريب قبل وأثناء الخدمة وهنا تتفق الباحثة مع دراسة (الناطور وآخرون، 2015) التي بينت أن نجاح العلاقة التعاونية بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة من خلال مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة تتأثر بعدد من العوامل الخاصة بهم مثل ضغط العمل، زيادة عدد الطلبة في الصف، وضعف التدريب قبل و أثناء الخدمة، ودراسة (اوزنر وجرجير، 2010) والتي أكد فيها المعلمون من خلال المقابلات على إمكانية تطبيق التعلم التعاوني في صفوف الدمج على اعتبار أن ذلك ليس صعباً اذا ما تم التنظيم.

وترى الباحثة أن المجالات التي حصلت على الرتبة الأعلى وهي" مجال تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة، ومجال تعديل السلوك" وفق المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين إنما هي مجالات تقع ضمن المنطقة المشتركة بين المعلم العادي ومعلم غرف المصادر وتقع ضمن خطوط المتابعة الرئيسية لمديري المدارس لتحقيق الرؤية التربوية لمبدأ الدمج الناجح.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني والذي ينص على:

" ما درجة مشاركة معلمي المرحلة الاساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر؟"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال ما توصلت إليه الدراسة تبين أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي غرف مصادر التعلم على أداة الدراسة قد تراوحت بين (2.82 - 2.43) بانحراف معياري تراوح بين (0.72-0.81)، وقد حصل مجال تعديل السلوك بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.72) على أعلى رتبة للمشاركة في تقديم الخدمات، فيما حصل مجال التشخيص بمتوسط حسابي (2.43) وانحراف معياري قيمته (0.81) على أقل رتبة، وأن قيمة المتوسط الحسابي لمقياس الخدمات التربوية الكلية بلغ (2.68) بانحراف معياري بلغ (0.62)مما يعكس أن درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر متوسطة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على مشروعات عدة لوزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية (الأونروا)، فإنها ترى أن العلاقة التشاركية بين معلمي غرف المصادر والمعلمين العاديين تتطور وتتقدم مع تنفيذ البرامج التدريبية التي تجمع بين كلاهما، إلا ان البرامج التدريبية تعتبر غير كافية مع وجود المعوقات التي تم الإشارة إليها في دراسة (الناطور وآخرون، 2015)، وقد بين (الخطيب، 2006) أن مستوى معرفة المعلمين العاديين بصعوبات التعلم متوسط مما يفسر درجة المشاركة المتوسطة لمعلمي المرحلة في تقديم الخدمات. وإن درجة المشاركة المتوسطة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر يمكن أن تفسَر من خلال أثر ضغوطات العمل على كل منهما والتي تقلل من الفرص المتاحة للتلاقي والنقاش ووضع الخطط المشتركة وتفعيلها بتشاركية وهنا تتوافق الباحثة مع دراسة (جرادات و القبالي، 2012) التي بينت أن (70%) من المعلمين العاديين لديهم اتجاهات ايجابية نحو العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة نتيجة السؤال الثالث والذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة مشاركة معلمي المرحلة الاساسية في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر تعزى لمتغيري الجنس والسلطة التعليمية ؟"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري الجنس و السلطة المشرفة، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى:

بالنسبة لمتغير الجنس ومن خلال اطلاع الباحثة على الممارسات الفعلية في الميدان التربوي، فإن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديم الخدمات يرجع إلى أن معلمي المرحلة الأساسية من كلا الجنسين يخضعون للبرامج التدريبية معاً مما يتيح لهم اكتساب نفس الخبرات، كما أن تطبيق السياسات التعليمية الجديدة ومتابعتها يتم على كلا الجنسين.

أما بالنسبة لمتغير السلطة التعليمية المشرفة ومن خلال اطلاع الباحثة على الممارسات الفعلية في الميدان التربوي فإنها تعزو النتيجة إلى أن تدريب المعلمين العاديين يتشابه على الرغم من اختلاف السلطة المشرفة حيث يتم تدريب معلمي القطاع الحكومي وفق خطة التطوير التربوي، ويتم تدريب معلمي مدارس وكالة الغوث وفقاً لبرنامج المنحى المتمازج للتعليم والتعلم، ويخضع المعلمون في المدارس الخاصة للتدريب المناسب للحصول على نتاجات تعليمية أفضل، وبالتالي فإن معلمي المرحلة الأساسية على اختلاف السلطات المشرفة لديهم الكفاءة التدريبية المتشابهة لإعطاء النتائج المتقاربة. كما أنه يتم تطبيق التعليمات التربوية القاضية بإعطاء ست حصص تقوية للصفوف الثلاثة الأولى في جميع مدارس المملكة على اختلاف السلطة المشرفة.

وقد تشابهت النتائج مع نتائج دراسة (المنصور، 2012)، ودراسة (الخطيب، 2006) حيث بينت كلتا الدراستين عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في معرفة وتدريب المعلمين العاديين حول الطلبة ذوي صعوبات التعلم. بينما تعارضت النتائج مع دراسة (المنصور، 2012) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير السلطة المشرفة في تدريب المعلمين العاديين على برامج الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

بالاعتماد على نتائج الدراسة وتحليلها، فإن الباحثة تقدم التوصيات التالية:

العمل من قبل راسمي السياسات التربوية على تخفيف أعباء معلمي المرحلة الأساسية ليتسنى لهم تفعيل خطة التطوير التربوي بشكل ملائم وبالتالي زيادة درجة مشاركتهم في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

العمل على تكثيف الدراسات من قبل الجهات المعنية للتقليل من التحديات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية عند المشاركة في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل إعداد الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، أعباء المعلمين، وتجهيزات البنية التحتية في المدارس.

التنظيم من قبل إدارات المدارس لعقد لقاءات دورية بين معلمي غرف المصادر ومعلمي المرحلة الأساسية ضمن مجتمعات التعلم التعاونية للتمكن من التشارك في وضع الخطط الفردية التربوية والتعليمية وآليات التعاون على تنفيذها.

عقد دورات تدريبية مكثفة تجمع كلاً من معلمي غرف المصادر ومعلمي المرحلة الأساسية ومديري مدارسهم حول الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

تفعيل الدور الإشرافي و الرقابي لقسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها للوقوف على واقع تفعيل الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة مشاركة كل من معلمي غرف المصادر ومعلمي المرحلة الأساسية فيها لتذليل العقبات أمام التشاركية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المراجع العربية

الأونروا (2013) .دليل المعلم لتحديد احتياجات الطلبة المتنوعة والاستجابة لها. دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة، عمان .

البطاينة، أسامة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد (2007). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. (ط.2) عمان : دار المسيرة .

بطرس، بطرس (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم .(ط.1). عمان: دار المسيرة.

الجادري، عدنان (2015). الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والنفسية. (ط.2).عمان: دار إثراء.

الخطيب، جمال، والصمادي، جميل، والروسان، فاروق، ويحيى، خولة، والزريقات، إبراهيم، والعمايرة، موسى، والناطور، ميادة، والسرور، ناديا (2016). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (ط. 7). عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2016). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. (ط.5). عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال (2006). مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج تدريبي لتطوير القناعات التدريسية. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2005) .استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط.1). عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. (ط.1). عمان: دار وائل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الروسان، فاروق (2001). سيكولوجيه الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة. (ط.1).عمان: دار الفكر.

الزيات، فتحي (2007). صعوبات التعلم الاستراتيجية التدريسية والمداخل العلاجية. (ط.1). القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي (2008). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم. (ط.1) . مصر: دار النشر للجامعات.

السرطاوي، زيدان، والشخص، عبدالعزيز و العبد الجبار، عبد العزيز (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، مفهومه وخلفيته النظرية. (ط.1).العين: دار الكتاب الجامعي.

سيسالم، كمال (2016). الدمج في فصول ومدارس التعليم العام. (ط.7) . العين: دار الكتاب العربي.

الطويسي، زياد والنوايسة، عايش وملوح، حفص والبشتاوي، إبراهيم والعدوان، خالد والبدارنة، حسين (2015). برنامج تطوير المدرسة.(ط.3).عمان: وزارة التربية والتعليم.

عدس، عبد الرحمن (1998). علم النفس التربوي نظرة معاصرة. (ط.1). عمان: دار الفكر.

العويدي، عليا (2016). مدى استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى للأدوات غير الرسمية في الكشف عن مظاهر صعوبات التعلم في مدينة عمان. مؤتمر صعوبات التعلم الواقع والمأمول، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة2، الجزائر.

غانم، بتول (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الحكومية الاساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير. جامعة الأقصى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القبالي، يحيى، جرادات، نادر (2012). اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن. رسالة غير منشورة جامعة حائل. المملكة العربية السعودية.

الكوافحة، تيسير (2007). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. (ط.3).عمان: دار المسيرة.

المنصور، وسام (2012). تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير جامعة عمان العربية. الأردن .

ناصر، محمود (2006). تقييم غرف المصادر في المدارس واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته. رسالة دكتوراه. جامعة حايل. السعودية.

الهمشري، عمر (2001). مدخل إلى التربية. (ط.1).عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي(2015). صعوبات التعلم النظري و التطبيقي. (ط. 4). عمان: دار المسيرة.

يحيى، خولة (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. (ط.1).عمان: دار المسيرة.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المراجع الأجنبية

AL-Natour, M.,Amr, m.,AL-Zboon, E. and AIghamra, H. (2015). Examining Collaboration and Constrains on Collaboration between Special and General Education Teachers in Mainstream Schools in Jordan. International Journal of Special Education. Vol. 30, No: 1,pp.64-77.

Bos, C., and Vaughn, S. (2002). Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems. Boston: A Pearson Education Company.

Bradley, D., King-Sears, M., and Tessier-Switlick, D. (1997).Teaching Students in Inclusive settings:Theory. Boston:Allyn&Bacon.

Hallahan, D., Kauffman, J., and Willyslloyd, J. (1996) . Introduction to Learning Disabilities. NeedhamHeight, Mass.02194:A Simon and Schuster Company .

Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M. , and Martines, E. (2005). Learning Disabilities, Foundations, Characterstics, And Effective teaching. Peareson Education,Inc.

Hallahan, D., Kauffman, J., and Pullen, P. (2012). Exceptional Learners:An introduction to special education. Boston: Pearson.

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M., and Anastaiow, N. (2012). Educating Exceptional Children. Cengage Learning, Inc.

Lerner, J. (2002). Learning Disabilities: Theories , Diagnosis , and Teaching Strategies . New York: Houghton Mifflin Company .

Maureen, F., and Tany, A. (2016). Psychological Evaluation of Attitudes of both Primary Teachers and Special Needs Children towards each other in a Regular School in Yaoundé – Cameroon. Journal of Education and Practice. Vol.7, No:6, pp.63- 73.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Oluermi, F. (2015). Inclusive Education Setting in Southwestern Nigeria: Myth or Reality? Universal Journal of Educational Research.Vol.3,No:6,pp. 368-374.

Putman, J. (1993) . Cooperative Learning and Strategies for Inclusion :Celebrating diversity in the classroom. Baltimore, Maryland: Paul H.Brookers.

Thomas- Brown, K.. and Shaffer, L. (2015) . Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. College of Education, University of Michigan-Dearborn, USA.

Uzuner, Y., and Gurgur, H. (2010) . A Phenomenological Analysis of theViews on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. KuramveUygulamadaEğitimBilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice.

Vaughn, S. , Klinger, J. , and Hughes, M. (2000). Sustainability of Research-Based Practices. Exceptional Children,vol.66,pp.163-171.

Wah, L. (2010). Different Strategies For Embracing Inclusive Education : A snap shot of Individual Cases From Three Countries . International Journal Of Special Education. Vol.25, pp.98-109.

www.manaraa.com

المواقع الإلكترونية

http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspxenuID=687&DepartmentID=30

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الملاحق

ملحق (1)

قائمة أسماء المحكمين

اسم المحكم	التخصص	الجامعة
أ.د. فتحي جروان	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
أ.د. سامي ملحم	إرشاد وعلم نفس	جامعة عمان العربية
أ.د. عبد الله العويدات	أسس تربية	جامعة عمان العربية
د. سهيلة بنات	إرشاد وعلم نفس	جامعة عمان العربية
د. لينا المحارمة	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
د. فؤاد الجوالدة	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
د. خالد الجندي	تربية خاصة	الجامعة العربية المفتوحة
د. ليلى ضمرة	تربية خاصة	الجامعة العربية المفتوحة
د. أحمد الخزاعلة	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
الأستاذ خالد أبو شرار	أساليب تدريس	مدير مدرسة / الأونروا
د. سهى بدر	تربية خاصة	مديرية لواء قصبة عمان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (2)

الصورة الأولية لأداة الدراسة

الفاضل :----------

تحية طيبة وبعد..

تقوم الباحثة بدراسة حول" درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري مدارسهم ومعلمي غرف المصادر ".

باشراف الدكتورة هيام التاج

وذلك للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

و لما هو معروف عنكم من الخبرة والمعرفة العلمية القيمة يرجى التكرم بإبداء رأيكم وملاحظاتكم حول فقرات المقياس ، حيث تم تطوير هذا المقياس ليتضمن ستة محاور، ويتكون من (42) فقرة بصورته الأولية ، وستتم الإجابة عليه وفق سلم رباعي كالآتي (بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة) ، ويتكون من قسمين: الأول للبيانات العامة لعينة البحث وفق المتغيرات البحثية في الدراسة، والثاني فقرات يعكس قياسها درجة مشاركتهم في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم . وتفضلوا بقبول الاحترام والتقدير.

الباحثة : منى محمد عقيلان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الاول :البيانات العامة

يرجى وضع اشارة عند الإجابة المناسبة

الجنس : انثى / ذكر

السلطة المشرفة على المدرسة : القطاع الحكومي / القطاع الخاص / وكالة الغوث الدولية.

المسمى الوظيفي : مدير مدرسة / معلم مصادر

القسم الثاني : مقياس درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

الزميل الفاضل

يرجى تحديد درجة مشاركة المعلم العادي في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، علما بأنه لا توجد اجابة صحيحة او خاطئة، وذلك بوضع إشارة عند الإجابة المناسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	المجال / الفقرة	مناسبة الفقرات	اللغة	ملاحظات
الإحالة والكشف المبكر				
1	المشاركة في إعداد الخطة السنوية الخاصة بتفعيل غرفة المصادر			
2	المشاركة في ترشيح الطلبة لتلقي خدمات غرفة المصادر			
3	المشاركة في إحالة الطالب لغرفة المصادر			
5	الاعتماد على نتائج الاختبارات التحصيلية في التعرف على ذوي صعوبات التعلم عند الترشيح			
5	المشاركة بعمل إختبارات خاصة غير الإختبارات التحصيلية للتعرف والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم			
6	المشاركة بدراسة حالة الطالب وملفه قبل الإحالة			
7	الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتعرف والكشف المبكر والعمل بما ورد بها			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التشخيص				
8	المشاركة في استخدام إختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات الأكاديمية			
9	المشاركة في استخدام إختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات النمائية			
10	المشاركة في استخدام إختبارات خاصة للكشف عن المشكلات الإجتماعية			
11	الاطلاع على التقارير الخاصة من وزارة الصحة الخاصة بتشخيص الطالب			
12	الاطلاع على سجل الطالب الملتحق بغرفة المصادر			
13	الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتشخيص			
14	حضور ورشات تدريبية لتنفيذ الإختبارات غير التحصيلية لتشخيص الصعوبات التعليمية وأنواعها			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعداد الخطة التربوية و التعليمية الفردية وتنفيذها				
15	المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية للطالب			
16	المشاركة في إعداد الخطة التعليمية الفردية للطالب			
17	المشاركة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للطالب			
18	المشاركة في تنفيذ الخطة التعليمية الفردية للطالب			
19	تكييف محتويات المنهاج العام في الصف مع الخطة التربوية التعليمية للطالب			
20	المواءمة بين الخطة العلاجية للصف والخطة التعليمية الفردية للطالب			
21	متابعة مدى تحسن الطالب ومستواه مع معلم غرفة المصادر			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة				
22	الاطلاع على تجهيزات غرفة المصادر والوسائل الخاصة المستخدمة فيها لتفعيلها في الغرفة الصفية			
23	توفير وإعداد الوسائل التعليمية المناسبة واستخدامها في الغرفة الصفية			
24	استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المساندة لتطوير أساليب التعلم			
25	تفعيل الأنشطة التعليمية التفاعلية المتنوعة داخل الغرفة الصفية			
26	العمل على تفعيل دمج الطالب في المجموعات الصفية وضبط النظام			
27	التنويع في استراتيجيات التدريس وجذب انتباه الطالب			
28	ادارة مجريات أحداث التعلم بتفاعل وتعاون وإشراك الطالب فيها			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعديل السلوك				
29	المشاركة في وضع خطة تعديل السلوك للطالب مع المرشد التربوي و اللجنة الخاصة في المدرسة			
30	استخدام أساليب تربوية متدرجة لتعديل سلوك الطالب			
31	العمل على توجيه الطالب لأداء مهمات ناجحة في المدرسة			
32	العمل على دمج الطالب في الأنشطة اللامنهجية في المدرسة			
33	العمل على تدريب الطلبة العاديين في الصف للتعامل بإيجابيه مع ذوي صعوبات التعلم وتقبلهم			
34	المشاركة في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطالب			
35	إعداد سجل متابعة سير سلوك الطالب الوصفي وتقديم التعزيزات المناسبة			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور				
36	التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في إعداد الخطة التربوية والتعليمية للطالب			
37	التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في تنفيذ الخطة التربوية والتعليمية للطالب			
38	المشاركة بتزويد أولياء الأمور بمستوى أداء أبنائهم في نهاية كل شهر			
39	المشاركة بتقديم خدمات استشارية خاصة بأولياء الأمور			
40	مشاركة أولياء الأمور في عملية تقييم تحسن أداء الطالب العام			
41	المشاركة بتقديم برامج تدريب وورش عمل لأولياء الأمور للتعامل مع أبنائهم			
42	المشاركة بتقديم خدمات دعم الأسر من خلال مجموعات الأسر			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

الزملاء الأفاضل

تحية طيبة وبعد..

تقوم الباحثة بدراسة " درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم". يرجى التكرم بالإجابة عن فقرات المقياس المعد لهذا الغرض، علما بأنه لا توجد اجابة صحيحة او خاطئة، وجميع البيانات المجمعة لغايات البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم .

الباحثة : منى محمد عقيلان

القسم الاول :البيانات العامة

المسمى الوظيفي	**(1) مدير مدرسة ، (2) معلم مصادر**
الجهة المشرفة	**(1) القطاع حكومة ، (2) القطاع الخاص ، (3) وكالة الغوث الدولية**
الجنس	**(1) ذكر ، (2) أنثى**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الثاني : مقياس درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

تحديد درجة مشاركة المعلم العادي في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، علما بأنه لا توجد اجابة صحيحة او خاطئة، وذلك بوضع إشارة عند الإجابة المناسبة.

الرقم	المجال / الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
A الإحالة والكشف المبكر					
1	المشاركة في إعداد الخطة السنوية الخاصة بتفعيل غرفة المصادر				
2	المشاركة في ترشيح الطلبة لتلقي خدمات غرفة المصادر				
3	المشاركة في إحالة الطالب لغرفة المصادر				
4	الاعتماد على نتائج الاختبارات التحصيلية في التعرف على ذوي صعوبات التعلم عند الترشيح				
5	المشاركة بعمل اختبارات خاصة غير الاختبارات التحصيلية للتعرف والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6	المشاركة بدراسة حالة الطالب وملفه الإداري قبل الإحالة				
7	الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتعرف والكشف المبكر				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

B التشخيص					
1	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات الأكاديمية				
2	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن الصعوبات النمائية				
3	المشاركة في استخدام اختبارات خاصة للكشف عن المشكلات الاجتماعية				
4	الاطلاع على التقارير الخاصة بتشخيص الطالب من الأخصائي في وزارة الصحة				
5	الاطلاع على سجل الطالب الملتحق بغرفة المصادر				
6	الاطلاع على النشرات التربوية الواردة من قسم صعوبات التعلم الخاصة بالتشخيص				
7	حضور ورشات تدريبية لتنفيذ الاختبارات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم بأنواعها المختلفة				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

C إعداد الخطة التربوية و التعليمية الفردية وتنفيذها					
1	المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية للطالب				
2	المشاركة في إعداد الخطة التعليمية الفردية للطالب				
3	المشاركة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للطالب				
4	المشاركة في تنفيذ الخطة التعليمية الفردية للطالب				
5	مواءمة محتويات المنهاج العام في الصف مع الخطة التربوية التعليمية للطالب				
6	المواءمة بين الخطة العلاجية للصف والخطة التعليمية الفردية للطالب				
7	متابعة مدى تحسن الطالب ومستواه مع معلم غرفة المصادر				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

D تكييف البيئة الصفية وإعداد الوسائل التعليمية الخاصة					
1	تفعيل استخدام تجهيزات غرفة المصادر في الغرفة الصفية				
2	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في الغرفة الصفية				
3	استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المساندة لتطوير أساليب التعلم				
4	تفعيل الأنشطة التعليمية التفاعلية المتنوعة داخل الغرفة الصفية				
5	العمل على تفعيل دمج الطالب في المجموعات الصفية				
6	التنويع في استراتيجيات التدريس لجذب انتباه الطالب				
7	ادارة مجريات أحداث التعلم بتفاعل وتعاون الطالب فيها				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

E تعديل السلوك					
1	المشاركة في وضع خطة تعديل السلوك للطالب مع المرشد التربوي.				
2	استخدام أساليب تربوية متدرجة لتعديل سلوك الطالب				
3	العمل على توجيه الطالب لأداء مهمات ناجحة في المدرسة				
4	العمل على دمج الطالب في الأنشطة اللاصفية في المدرسة				
5	العمل على تدريب الطلبة العاديين في الصف للتعامل بإيجابية مع ذوي صعوبات التعلم وتقبلهم				
6	المشاركة في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطالب				
7	إعداد سجل متابعة سير سلوك الطالب الوصفي لتقديم التعزيزات المناسبة				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

F الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور					
1	التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في إعداد الخطة التربوية والتعليمية للطالب				
2	التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في تنفيذ الخطة التربوية والتعليمية للطالب				
3	المشاركة بتزويد أولياء الأمور بمستوى أداء أبنائهم في نهاية كل شهر				
4	المشاركة بتقديم خدمات استشارية خاصة بأولياء الأمور				
5	إشراك أولياء الأمور في عملية تقييم تحسن أداء الطالب العام				
6	المشاركة بتقديم برامج تدريب وورش عمل لأولياء الأمور للتعامل مع أبنائهم				
7	المشاركة بتقديم خدمات دعم الأسر من خلال المجموعات الأسرية				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (4)

كتب تسهيل المهمة

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com