جامعة آل البيت
كلية العلوم التربوية

قسم المناهج والتدريس

واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن

The Reality of the Programs and Services Provided by Public Schools to Students with Learning Disabilities in the Light of Quality Control Indicators in Jordan

إعداد الطالب:

مصعب حسين أحمد بني حمد

الرقم الجامعي:

١٦٢١١٧٥٠١٧

بإشراف:

الأستاذ الدكتور هيثم ممدوح القاضي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة من كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت

الفصل الدراسي الثاني

أيار/٢٠١٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعة آل البيت

عمادة الدراسات العليا

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة:

واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن

إعداد الطالب :

مصعب حسين أحمد بني حمد

بإشراف :

الأستاذ الدكتور هيثم ممدوح القاضي

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور هيثم ممدوح القاضي	رئيساً ومشرفًا	.....
الأستاذ الدكتور أديـــب ذياب حمادنـــة	عضوًا	.....
الدكتـــــور وائل محمد الشـــرمان	عضوًا	.....
الأستاذ الدكتور كامـــل علي العتـــوم	عضوًا خارجيًا	.....

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة من كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت

نوقشت وأجيزت بتاريخ: ٣ / ٥ / ٢٠١٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفويض

أنا مصعب حسين أحمد بني حمد، أفوض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إقرار والتزام بأنظمة وتعليمات جامعة آل البيت

أنا الطالب: مصعب حسين أحمد بني حمد الرقم الجامعي: ١٦٢١١٧٥٠١٧

التخصص: مناهج عامة الكلية: العلوم التربوية

أتعهد أنا الباحث بأنني التزمت بقوانين جامعة آل البيت، وأنظمتها، وتعليماتها، وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه عندما قمت شخصيا بإعداد رسالتي بعنوان:

"واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن"

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطروحات العلمية. كما أنني أتعهد بان رسالتي هذه غير منقولة أو مستله من رسائل، أو أطروحات، أو كتب، أو أبحاث، أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية. وتأسيسا على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك، بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها، وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم، أو الاعتراض، أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:.....

التاريخ: / /٢٠١٨م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

الى من رعتني صغيراً واهتمت بي كبيراً الى القلب الدافئ والحنون رمز العطاء

(أمي الغالية)

إلى من أخذ بيدي في كل مراحل حياتي وكان الناصح الأمين لي

(أبي الغالي)

وإلى من شاركوني فرحتي ووقفوا بجانبي (إخواني الأعزاء)

وإلى أعضاء هيئة التدريس في قسمي المناهج والتدريس والتربية الخاصة والعلوم النفسية وبخاصة (الدكتور عاكف الخطيب ،والدكتور وائل الشرمان، والدكتور احسان الخالدي) الذين وجهوني وقدموا لي النصح والإرشاد في إنجاز هذا العمل

وإلى روح المرحوم أستاذي الفاضل(الدكتور أحمد حسن القضاة) رحمة الله واسكنه فسيح جناته

وإلى جميع زملائي في قسم المناهج والتدريس وكل من كان له فضل علي في جميع مراحل دراستي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتقدير

الحمدللّه رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق وإمام المرسلين سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آل بيته وصحبه وسلم تسليما كثيرًا وبعد ..

فإنه ليشرفني أن أتقدم بموفور الشكر إلى جامعة آل البيت وإلى كلية العلوم التربوية، ولمن علمني الجلد في القراءة والصبر في الكتابة والإتقان في إخراج الرسالة، مشرفي الأستاذ الدكتور هيثم ممدوح القاضي وإلى كل من ساعدني في إعدادها، ويكرمني الثناء على أعضاء هيئة المناقشة (أ.د. أديب حمادنة، أ.د. كامل العتوم، د. وائل الشرمان) لما قدموه من جهد وتقويم ليرى هذا العمل النور ....

وإلى والدي الذي كان داعماً لي في جميع فترات حياتي ودراستي.

بوافر الامتنان والتقدير.

وللّه الفضل من قبل ومن بعد .....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

التفويض ..... ج

الإهداء ..... هـ

الشكر والتقدير ..... و

قائمة المحتويات ..... ز

قائمة الجداول ..... ط

قائمة الملاحق ..... ي

الملخص باللغة العربية ..... ك

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة ١

المقدمة: ١

مشكلة الدراسة: ٣

سؤالا الدراسة: ٣

أهمية الدراسة: ٤

حدود الدراسة ومحدداتها: ٦

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة ٧

أولاً: الإطار النظري : ٧

تعريف صعوبات التعلّم : ٨

ثانياً: الدراسات السابقة ٤٩

التعقيب على الدراسات: ٦٠

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات ٦٢

مقدمة : ٦٢

مجتمع الدراسة والعينة: ٦٢

أداة الدراسة : ٦٢

إجراءات الدراسة : ٦٤

الإجراءات والمعالجة الإحصائية : ٦٦

الفصل الرابع : نتائج الدراسة ٦٧

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ٦٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ٧٣
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات ٨٦
مناقشة نتائج السؤال الثاني : ٨٦
التوصيات ٩٧
قائمة المراجع ٩٩
أولاً- المراجع العربية: ٩٩
ثانياً- المراجع الأجنبية: ١٠٣
ثالثاً- المواقع الإلكترونية: ١٠٦
ABSTRACT ١٣٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

ت	الجدول	الصفحة
	توزيع عينة الدراسة في ألوية محافظة المفرق الثلاث	٨٢
	معاملات الارتباط لدرجات تقدير مشرفي التربية الخاصة وأخصائيي التربية الخاصة	٨٥
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية مرتبة تنازلياً لجميع مجالات الأداة الرئيسة للبرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم	٩٦
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الأول	٩٧
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الثاني	٩٨
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الثالث	٩٩
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الرابع	١٠٠
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الخامس	١٠٠
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال السادس	١٠١
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال السابع	١٠٢
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الثامن	١٠٣
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال التاسع	١٠٤
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال العاشر	١٠٥
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الحادي عشر	١٠٦
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الثاني عشر	١٠٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

ت	الملحق	الصفحة
	أداة التقييم بصورتها الأولية	١٣٢
	قائمة بأسماء المحكمين وجهة عمل كل منهم والتخصص	١٣٨
	أداة التقييم بصورتها النهائية	١٣٩
	كتاب تسهيل مهمة/ قصبة المفرق	١٤٣
	بيانات غرف مصادر صعوبات التعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ - قصبة المفرق	١٤٤
	كتاب تسهيل مهمة/ البادية الشمالية الغربية	١٤٥
	بيانات غرف مصادر صعوبات التعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ – البادية الشمالية الغربية	١٤٦
	كتاب تسهيل مهمة/ البادية الشمالية الشرقية	١٤٧
	بيانات غرف مصادر صعوبات التعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ – البادية الشمالية الشرقية	١٤٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن

إعداد الطالب:

مصعب حسين أحمد بني حمد

بإشراف:

الأستاذ الدكتور هيثم ممدوح القاضي

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة الكشف عن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الاردن

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم والبالغ عددها(٥١) غرفة مصادر في محافظة المفرق، بمديرياتها الثلاث (مديرية تربية قصبة المفرق، مديرية تربية البادية الشمالية الغربية، مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية) وبلغ عدد الغرف المفعلة (٣٤) غرفة مفعلة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تكونت بصورتها النهائية من (١٠٨) فقرات موزعة على (١٢) مجالاً هي (الرؤية والفكر والرسالة، ادارة وتنظيم البرنامج، حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها، المصادر الميزانية المالية للبرنامج، مؤهلات العاملين في البرنامج، التشخيص والتقييم، البرنامج التربوي الفردي(منهاج الطالب)، اساليب التعليم والانشطة التعليمية، تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج، البيئة التعليمية، مشاركة ودعم تمكين الأسرة، التقييم الذاتي) واستخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة عن اسئلة الدراسة

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

_ ان واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على اداة الدراسة كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات أداة الدراسة مجتمعة (1.5383) وانحراف معياري (10161.)

_ وجاء واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الاردن على المجال (الرؤية والفكر والرسالة) بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.7208) وانحراف معياري(17581.) وحصل مجال (مؤهلات العاملين في البرنامج) على درجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.6636) وانحراف معياري(18516.).

_ وجاء واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الاردن على المجالات الاتية بدرجة متوسطة (حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها) حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.5667) وانحراف معياري(22145.) (أساليب التعليم والانشطة التعليمية).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.5848) وانحراف معياري (19349.) (البيئة التعليمية) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.6182) وانحراف معياري(18707.) (مشاركة ودعم وتمكين الاسرة) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.4267) وانحراف معياري (22118.) (التقييم الذاتي) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.4889) وانحراف معياري (27310.) (تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.4867) وانحراف معياري (29094.) (البرنامج التربوي الفردي) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.5722) وانحراف معياري(25777.) (التشخيص والتقييم) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.5545) وانحراف معياري (16077.) (ادارة وتنظيم البرنامج) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.5433) وانحراف معياري (16121.)

-كما حصل المجال (المصادر الميزانية المالية للبرنامج) على درجة منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.2333) وانحراف معياري(17287.)

ومن اهم التوصيات التي توصلت اليها الدراسة:

-اعتماد معايير ضبط الجودة في هذه الدراسة في إجراء دراسات أخرى في الأردن.

-إجراء دراسات متخصصة على كل مجال من المجالات الرئيسة للبرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: البرامج والخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مؤشرات ضبط الجودة، صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

المقدمة:

يشهد ميدان التربية الخاصة اهتماماً واضحاً في الوقت الراهن وقد تمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة بهدف ضمان تقديم الخدمات والبرامج النوعية وتحسين نوعية حياة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتحظى صعوبات التعلّم باهتمام الباحثين والمختصين؛ إذ أن تأثيرهما لا يقتصر على جانب واحد فقط من شخصية الطالب ذي صعوبات التعلّم؛ بل يشمل جوانب مختلفة منها: الأكاديمي والمعرفي، والاجتماعي واللغوي والانفعالي، ولا يتوقف هذا التأثير عند هذا الحد بل يمتد ليشمل أسر هؤلاء الأطفال والمجتمع كله (الخطيب، ٢٠١٥).

ويحتل مجال صعوبات التعلّم (learning Disabilities (LD في الآونة الأخيرة مكاناً بارزاً بين المجالات المختلفة لميدان التربية الخاصة Special Education، وذلك كنتيجة للاهتمام المتزايد به في الربع الأخير من القرن العشرين، من قبل: الآباء، والمعلمين، وأخصائي التربية الخاصة، وعلماء النفس والتربية، والأطباء، وأخصائي العلاج الوظيفي والطبيعي، والأخصائيين النفسيين، وغيرهم من المهتمين بتربية وتعليم الأطفال، في محاولات دائمة ومستمرة للتعرف على حالات من يعانون من صعوبات في التعلّم، وتقديم برامج التدخل العلاجي الملائمة للتغلب على صعوباتهم أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان (العواد،2007).

ويوجه مفهوم صعوبات التعلّم الأنظار إلى وصف مجموعة من الأطفال في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين، وذلك على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادى أو فوق المتوسط. وقد ساعد اهتمام الأهل في البحث عن خدمات تربوية لأطفالهم ممن ينخفض تحصيلهم وبشكل واضح في زيادة أعداد الأطفال المسجلين في برامج وصفوف التربية الخاصة (٤٠% تقريباً من المجموع العام) هم ضمن فئة صعوبات التعلّم (عواد، ٢٠٠٩).

وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية أحد أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال - وبلا استثناء- على التعليم الملائم والنوعي. وبالتالي فإن متطلبات تحقيق ذلك تقتضي أن تتضافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية منها والاجتماعية والصحية للعمل معا، وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ تلك الأهداف وتحقيقها. وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين، انطلاقاً من أهمية تلبية الاحتياجات وضرورتها، التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات، والتي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات جودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأفراد ليحققوا مستوى مقبولاً من المهارات الاستقلالية، والدافعية، وتقدير الذات، أسوة بأقرانهم العاديين (الخطيب، ٢٠١٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما محلياً فقد حقق الأردن تقدماً ملموساً في مؤشرات تنمية الموارد البشرية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال الحرص والالتزام بالتشريعات والسياسات التي تحفظ لهم حقهم بالحياة الكريمة، ومن خلال التوسع الكمي والتطوير النوعي في الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية، التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم ومن الاندماج في حياة المجتمع العصرية. علاوة على المحاولات الجادة لربط حقوقهم واحتياجاتهم بالخطط التنموية للدولة، وإنجاز العديد من برامج الإعفاءات والتدريب المهني والتشغيل وسواها. وأصبح الأردن حريصا أكثر من ذي قبل، على أن تقترن مناهج تنمية ورعاية الأشخاص المعوقين بالسياسات الاقتصادية والاجتماعية والحُزم التنموية والإدارية العامة للدولة.

وقد جاءت التوجيهات الملكية السامية بوضع استراتيجية وطنية لهذا القطاع ، تلبي حقوق الأفراد ذوي الإعاقات على نحو أشمل وذي كفاءة عالية، فضلا عن تلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم، فجاءت هذه الاستراتيجية كوثيقة وطنية تلتزم بها مؤسسات الدولة برؤية مستقبلية وأهداف وتدابير وبرامج تحّد من الاستمرار في حدوث الإعاقات، وتضمن للمعاقين حصولهم على حقوقهم، وتلبي احتياجاتهم وطموحاتهم، سعياً لإحداث نقلة نوعية وتغييرات إيجابية في حياتهم الاقتصادية والاجتماعية (الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقات، ٢٠٠٧).

وقد شمل الإصلاح التربوي الأردني خدمات التشخيص والتعليم والتدريب من قبل وزارات الصحة والتربية والتعليم والتنمية الاجتماعية، وكذلك القطاع التطوعي، والخاص وهناك إنجازات واضحة في هذا المجال وخاصة في الجانب الكمي، إلا أن هناك نقصاً واضحاً في خدمات التشخيص والتقييم النفسي التربوي لعدم توافر الأدوات والمقاييس المقننة والمناسبة للبيئة الأردنية، وعدم توافر اختصاصيين مؤهلين لإجراء عمليات التشخيص، وإنما يقتصر التشخيص على الجانب الطبي فضلاً عن تعدد المرجعيات في هذا المجال.

وعلى الصعيد المحلي يعود تاريخ الاهتمام بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن إلى أوائل التسعينات من القرن الماضي، وذلك من خلال تبني وزارة التربية والتعليم لفلسفة استحداث البرامج التعليمية لهؤلاء الطلبة ضمن المدارس العادية، حيث قامت الوزارة بتوقيع اتفاقية شراكة مع كلية الأميرة ثروت عام (١٩٩٤) وذلك لإعداد وتدريب المعلمين وتأهيلهم من خلال منحهم درجة الدبلوم العالي في مجال صعوبات التعلّم ليكونوا قادرين على خوض هذا المجال، وهم مزوّدين بالمعرفة والكفايات اللازمة، وقد بلغ عدد المعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم في مجال صعوبات التعلّم قرابة (٩٠٠) معلماً ومعلمةً، ويوجد حالياً أكثر من (٨٢٣) غرفة مصادر في المدارس العادية تقوم بتقديم الخدمات العلاجية والتربوية إلى أكثر من (١٦٠٠٠) من الطلبة في الصف الثاني وحتى الصف السادس ممن يواجهون احتياجات تعليمية مختلفة، وتسعى وزارة التربية جاهدة من خلال إدارة التربية الخاصة ومديريات التربية والتعليم في محافظات المملكة والتي يبلغ عددها (٤٧) مديرية إلى تقديم المساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، والطلبة ذوي صعوبات التعلّم وخاصة وذلك من خلال السعي إلى تطوير البرامج التعليمية وتقديم التجهيزات اللازمة وتطوير برامج التدريب للمعلمين العاملين في برامج صعوبات التعلّم. إلا أنه وبالرغم من أن برامج غرف المصادر معمول بها في وزارة التربية والتعليم منذ بداية التسعينات إلا أن هذه البرامج لم يتم تقييمها إلا في العام ٢٠١٨ من خلال تنفيذ مشروع التربية من أجل الاقتصاد المعرفي(Education (ERFKE Reform for Knowledge الذي يتبنى رؤية جديدة واستراتيجية وطنية متكاملة للتربية في الأردن. وعلى ضوء هذا المشروع، يتوقع من السياسات والممارسات التربوية أن تدعم تطوير قوى عاملة متعلّمة ومتدربة تدريباً جيداً، ومن المواضيع التي يهتم بها مشروع التربية من أجل الاقتصاد المعرفي برامج التربية الخاصة التي يشرف على إدارتها مديرية التربية الخاصة في الوزارة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن هنا تأتي هذه الدراسة للتعرّف على واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس النظامية في الأردن. بهدف الوقوف على حقيقة وواقع البرامج والخدمات المقدمة لهذه الفئة من الطلبة، وتعرف ما تم تحقيقه والعمل على تطويره لتحقيق خدمة نوعية ذات جودة عالية لهذه الفئة. ومن هنا لابد من إمعان النظر في البرامج العالمية التي تقدمها الدول المتقدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والحكم على البرامج والخدمات التربوية المقدمة في الأردن، في ضوء ذلك فدول العالم تعتمد بعض المؤسسات الحكومية والمجتمعية بوصفها مرجعية أساسية لاعتماد البرامج والخدمات التي تقدمها الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وغيرها من الدول المتقدمة توجد العديد من المؤسسات والجمعيات المتخصصة بمنح الاعتماد للمؤسسات الحكومية والخاصة.

مشكلة الدراسة:

يشهد ميدان تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن بشكل عام وميدان تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بشكل خاص تطوراً واهتماماً متنامياً ومتزايداً على الصعيدين الرسمي والأهلي، وتعد وزارة التربية والتعليم بحسب قانون حقوق الأشخاص المعاقين رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧ الجهة التي أوكلت إليها مهمات توفير خدمات التشخيص التربوي والتعليم وتوفير الكوادر والبرامج التي تلبي احتياجات فئات التربية الخاصة، وبالرغم من التطور الكمي الذي شهدته برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في وزارة التربية والتعليم إلا أنه من الملاحظ غياب عنصر تقييم فعالية البرامج المقدمة وانفصاله عن عملية التخطيط والتطوير، مما يجعل عملية التأكد من تحقيق البرامج للمخرجات المطلوبة عرضة للاجتهادات والتفسيرات التي ربما لا تساعد على تطوير الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة. وليس هذا فحسب فقد لا تخدم عملية التقييم بحد ذاتها إلا إذا تم وضع معايير لضبط المدخلات والعمليات والمخرجات ولن يتحقق ذلك إلا بتطوير أداة مرجعية تشتمل على مؤشرات الجودة والنوعية، بهدف المساعدة في تقييم وتطويرالخدمات والبرامج ومراجعتها وتحديثها بما يتسق مع متطلبات الجودة والنوعية.

وبالنظر إلى البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة في مجال صعوبات التعلّم، يجد الباحث ندرة الدراسات السابقة التي تناولت تقييم واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بالاستناد إلى مؤشرات ضبط الجودة، من هنا جاءت هذه الدراسة لتقدم أداة مرجعية تتضمن مؤشرات ضبط الجودة للبرامج التربوية لذوي صعوبات التعلّم، وتساعد في تقييم هذه البرامج والتعرف على درجة انطباق هذه المؤشرات على البرامج التربوية التي تقدم لهذه الفئة.

سؤالا الدراسة:

ما مؤشرات ضبط الجودة لبرامج وخدمات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟

ما درجة توافر مؤشرات ضبط الجودة لبرامج وخدمات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على البرامج والخدمات المقدمة لهم في الأردن؟.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من معرفة مدى ملاءمة البرامج والخدمات المقدمة لمستويات وخصائص فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والتعرّف على نقاط القوة والضعف في العملية التربوية، ولقلة الدراسات في حدود علم الباحث والتي هدفت إلى تعرف واقع البرامج والخدمات المقدمة لهذه الفئة في ضوء مؤشرات ضبط الجودة، فقد جاءت الحاجة إلى هذه الدراسة. حيث تمثل المعايير أهمية كبيرة في مجال تقييم نوعية البرامج والخدمات المقدمة لأنها تزود المهتمين بمعلومات عن مدى تقدم الطلبة، وما يحتاجون تعلمه. كما أنها تعد بمثابة مؤشرات تساعد في عملية التقييم. لذا فإن أهمية هذه الدراسة تتمثل في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

التركيز على دراسة البرامج والخدمات المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم وذلك لزيادة نسبة انتشارها، وزيادة الاهتمام الدولي بتلك الفئات.

تقديم صورة عن واقع البرامج والخدمات التربوية لذوي طلبة صعوبات التعلم، وتبرز أهميتها ومدى الحاجة إليها في ضوء المعطيات الإيجابية لتلك البرامج والخدمات المقدمة في مؤشرات ضبط الجودة في الدول المتقدمة، وما ستكشف عنه هذه الدراسة من نتائج.

يؤمل أن تساعد هذه الدراسة في تطوير السياسات العامة المتعلقة بمجال البرامج والخدمات المقدمة لذوي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وفي تطوير وتنفيذ البرامج والخدمات بكفاءة وفاعلية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تأتي أهمية الدراسة لأنها من الدراسات الحديثة التي تقدم بيانات عن تقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن في ضوء مؤشرات ضبط الجودة من وجهة نظر الخبراء في مجال التربية الخاصة.

وتبرز الأهمية التطبيقية كالآتي:

ستفيد المهتمين وأصحاب القرار من نتائجها في تحسين تلك البرامج بما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية والتدريبية والخدمات المقدمة لهذه الفئة.

يؤمل ان يستفيد من نتائج هذه الدراسة : المسؤولون والمعلمون في إعداد البرامج التربوية والعلاجية والخدمات المقدمة لهذه الفئة والمعلمون، إذا توافرت لهم رؤية حقيقية حول طبيعة هذه البرامج والخدمات، والأسر كذلك حيث تقدم لهم معرفة عامة عن البرامج والخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم الملتحقين في غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم ليكونوا شركاء في بناء البرامج المقدمة لأبنائهم

ستوفر هذه الدراسة أداة تقييم مبنية على أساس مؤشرات ضبط الجودة في الخدمات والبرامج التربوية المقدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، لمواكبة التطور العلمي والعملي، والوقوف على الوضع الحالي؛ بهدف تحديد نقاط القوة والاحتياج في البرامج والخدمات المقدمة للطلبة؛ للوصول بتلك البرامج والخدمات إلى أقصى درجة من الفعالية الإيجابية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعريفات النظرية والإجرائية:

واقع البرامج والخدمات: هو درجة الاستجابة الكلية على فقرات مجالات أداة الدراسة و التي أعدها الباحث وذلك بعد استخراج دلالات صدقها وثباتها .

صعوبات التعلّم: تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية لصعوبات التعلّم The Federal Definition of Learning Disabilities **صعوبات التعلّم المحددة تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، والتي يمكن أن تعّبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو في إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن الاصطلاح حالات الإعاقات الإدراكية وإصابات الدماغ والخلل الدماغي البسيط، والحبسة الكلامية النمائية. لكن الاصطلاح لا يشمل مشكلات التعلّم الناتجة أساسا عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي (Smith,2007).**

ويُعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلّم إجرائياً: (Students with Learning Disablities)**: هم الطلبة الملتحقون في برنامج غرف مصادر صعوبات التعلّم، من الصف الثاني وحتى الصف السادس الابتدائي في المدارس العادية والخاصة، والذين يظهرون صعوبات ومشكلات في تعلّم القراءة والكتابة والرياضيات، والذين تم تشخيصهم وفق اختبارات خاصة في هذه المجالات من قبل اللجنة الفنية المشكلة في كل مدرسة.**

البرامج والخدمات:

وتعرف كل من جارجيلو وكيلجو (Gargiulo & Kilgo, 2000) **البرامج والخدمات على أنها عملية موضوعية منظمة لجمع المعلومات المتعلقة بالبرنامج وأنشطته المختلفة للأغراض للتأكد من قدرة البرامج والخدمات على تحقيق الغايات والأهداف التي أقيم من أجلها واقتراح التعديلات التي قد تؤدي إلى تحسين نوعية وفاعلية الخدمات في البرنامج** (Gargiulo & Kilgo, 2003)**.**

وتعّرف البرامج والخدمات إجرائياً بأنها جهد منظم يشتمل على وصف البرامج والخدمات وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج والخدمات وتحليل مدى تحقيقها للأهداف المتوقعة منها.

مؤشرات ضبط الجودة: هي بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرًا منشوداً من الجودة (Quality) **أو التميز**(National Quality Assurance and Accreditation, 2004)

وتعرف مؤشرات ضبط الجودة إجرائياً: بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة لبرامج تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قبل منظمات الاعتماد الدولية. وهي تلك المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في البرامج التربوية المقدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الدول المتقدمة، والتي تمثلها الأداة التي سيقوم الباحث بتطويرها.

غرف المصادر المدارس النظامية (Resource Room)**: وهي الغرف الملحقة في المدرسة العادية والمفعلة، والتي تخصص لتقديم الخدمات التربوية لذوي الحاجات التعليمية الخاصة ضمن جدول ونظام محددين في المدرسة، وبالتنسيق بين معلم غرفة المصادر، ومعلم الصف العادي (الخطيب، ٢٠٠٩).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

الحدود الزمانية: حددت نتائج الدراسة بالفترة زمانية التي تم تطبيق أداة الدراسة خلالها، وهي الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٧-٢٠١٨).

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في محافظة المفرق في المدارس الحكومية، مديرياتها الثلاث (قصبة المفرق، البادية الشمالية الغربية، والبادية الشمالية الشرقية).

الحدود الموضوعية: تتعلق بتقييم واقع البرامج وبالخدمات المقدمة في غرف مصادر التعلم الحكومية في وزارة التربية والتعليم.

تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة، والمطورة من قبل الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري :

لم يحظ مجال من مجالات التربية الخاصة بالنمو المضطرد والاهتمام المتزايد كما حظي مجال صعوبات التعلّم، فمجال صعوبات التعلّم بات من المجالات المهمة والحيوية التي تأخذ حيزاً كبيراً من اهتمامات الحكومات والأنظمة التعليمية كونه يختص بفئة تعد من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً.

ويؤكد كل من لويد، كيلر وهانج (LLoyd, Keller &Hung, ٢٠٠٧) بان صعوبات التعلّم من المفاهيم الأكثر جدلاً منذ ظهورها واستخدامها منذ الستينيات من القرن الماضي، عندما أصدر كيرك وصمويل وباتمان عام (١٩٦٢) أول ورقة عنها، ومنذ ذلك الوقت تم تضمين صعوبات التعلّم بشكل رسمي في قانون التربية الخاصة وتزايد أعداد الطلبة المعرفين بصعوبات التعلّم من الصفر إلى أكثر من (٥%) من الطلبة في مرحلة المدرسة، وبالرغم من اختلاف طرائق تعرف على الطلبة المؤهلين لتلقي برامج التربية الخاصة المقدمة لذوي صعوبات التعلّم إلا أنها بقيت تشير إلى بعض الطلبة الذين يواجهون صعوبة في اكتساب الكفايات الأكاديمية بالرغم من عدم معاناتهم من أية إعاقات حسية أو إعاقة عقلية أو اضطرابات سلوكية، وتلتزم التشريعات في الولايات المتحدة بتوفير الحماية لهؤلاء الطلبة وتمكينهم من الحصول على خدمات التربية الخاصة، وقد نتج عن ظهور صعوبات التعلّم في الولايات المتحدة العديد من الخلافات في القطاعات التربوية والنفسية والاجتماعية السياسية، كما وانبثقت عن ذلك العديد من الإشكاليات المرتبطة بإجراءات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلّم مثل التحيز الإثني أو تفريق صعوبات التعلّم عن الاضطرابات الأخرى كالاضطرابات الانفعالية واضطراب الانتباه مفرط النشاط، وبالرغم من كل ذلك فقد تطور مفهوم وبنية صعوبات التعلّم في العديد من البلدان بطريقة مشابهة مما يشير إلى أن هناك شبه إجماع عالمي على فهم صعوبات التعلّم.

كما ترى ونغ (Wong,2004) أنه تتضح أهمية مجال صعوبات التعلّم كميدان للممارسة المهنية من خلال الإنجازات في الجوانب التالية:

الطلبة الذين يتلقون الخدمات التعليمية من خلال برامج صعوبات التعلّم هم أكثر من فئات التربية الخاصة؛ فعلى سبيل المثال تشير البيانات المتوفرة حالياً في مكتب التربية والتعليم الأمريكي ومكتب برامج التربية الخاصة إلى أن هناك (٥٠,٥%) من مجموع الأطفال المؤهلين لتلقي خدمات التربية الخاصة هم من ذوي صعوبات التعلّم. كما انه تم التعرف خلال العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠ على (٢,٩) مليون طالب من ذوي صعوبات التعلّم.

فضلاً عن إلى كونه من أكبر ميادين التربية الخاصة إلا أن الميدان تنامى بشكل متسارع لم يسبق له مثيل في السنوات السابقة وأصبحت فئة صعوبات التعلّم من أكثر فئات الإعاقة انتشاراً، حيث أن (٥,٧%) من الطلبة تقدم لهم خدمات التربية الخاصة من خلال برامج صعوبات التعلّم.

ومنذ عدة سنوات، بادر المجلس الأمريكي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Council for Exceptional Children) المعروف بالرمز (CEC) وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة بما فيها ميدان الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والطلبة ذوي اضطراب التوحد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتندرج هذه المعايير ضمن عدد من المجالات الأساسية، وهي: (١) معايير الممارسة المهنية للمعلمين، (٢) المعايير المتصلة في تعليم ذوي الإعاقات، (٣) المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل، (٤)الإدارة، والمعلمون، والمرشدون، وأولياء الأمور، (٥) البيئة التعليمية، (٦) استراتيجيات التدريس، (٧) الدمج والخدمات الانتقالية، (٨) البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة ومن ضمنهم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

وأصبحت المواد الدراسية في الجامعات الأمريكية مراعية لتلك المعايير والأسس. فقد أصبح مألوفاً أن تستهل خطط المواد الدراسية بتلك الأهداف المشتقة من معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education) المعروف بـ (NCATE) (الخطيب، ٢٠١٠).

تعريف صعوبات التعلّم :

يعد تعريف صعوبات التعلّم من القضايا المثيرة للجدل والاختلاف، نظراً لاختلاف القطاعات المهنية التي أسهمت بتشكيل معالم هذا المجال وملامحه، ولعلّ أكثر تعريفين لصعوبات التعلّم شيوعاً واستخداماً هما تعريف الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة الامريكية، وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم وفيما يلي نص هذين التعريفين:

تعريف مكتب التربية الأمريكي (1977):

مع أن تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين لسنة (1969) قد لاقي قبولا واستحسانا من قبل الكثيرين، إلا أنه لم يسلم من النقد، وثارت حوله الشكوك والانتقادات خلال الفترة من (1967-1973)، وتركزت الانتقادات حول:

١- غموض عبارة اضطرابات العمليات النفسية.

٢- عدم التعرض للنظام العصبي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على النواحي الإدراكية الحركية وبالتالي على المهارات الأكاديمية.

٣- استبعاد الإعاقات الأخرى، إذ يؤمن البعض بأن الطلبة الذين يعانون من إعاقات حسية أو المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة (أو إعاقات أخرى) قد تكون لديهم صعوبة في التعلّم، ولهذا يمكن اعتبارهم متعددي الإعاقة.

وفي ظل تزايد الانتقادات حول تعريف اللجنة الاستشارية (1969)، وتعريف مكتب التربية الأمريكي (1977)، ظهرت الحاجة إلى التركيز على أربع قضايا رئيسية يتعين التصدي لها، وهي:

١- اشتقاق محك نوعي لتحديد الصعوبة أو الاضطراب المعين.

٢- تحديد إجراءات التشخيص الملائمة التي تؤدي إلى نتائج أكثر دقة.

٣- إعداد وضبط الإجراءات التي تستخدم للتعرف علة ذوى صعوبات التعلّم.

٤- الوصول إلى المعادلة التي تحكم التباعد بين التحصيل المتوقع والقدرة الفعلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أصدر مكتب التربية الأمريكي (USOE) اللائحة الفيدرالية والتي شملت ضوابط تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلّم وذلك في القانون العام 94-142 لسنة 1977، وقد تم إجازة التعريف الذي يكاد يتطابق مع تعريف اللجنة الاستشارية 1969، وينص التعريف على ما يلي:

"مصطلح صعوبات التعلّم الخاصة يعني اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. التي يمكن أن تعبر عن نفسها في قصور القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية. المصطلح يشمل حالات مثل الإعاقة الإدراكية، الإصابة المخية، سوء الأداء الوظيفي البسيط للمخ، عسر القراءة، وحبسة الكلام النمائية، ولا يشمل المصطلح حالات الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم تعتبر كنتيجة أولية لإعاقات سمعية أو بصرية أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو سوء الظروف البيئية، الثقافية، أو الاقتصادية".

عرفت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم NGCLD(1994):

اجتمعت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) في عام 1981، والتي تضم ممثلين من ثماني منظمات وطنية لها اهتمامات رئيسية بصعوبات التعلّم لمناقشة ما جاء في التحديد الفيدرالي ومحاولة وضع مفهوم جديد لصعوبات التعلّم، يشترك مع تعريف مكتب التربية الأمريكي 1977 في العديد من الجوانب، وقد لاقى تأييدا من جانب المنظمات المهنية (فيما عدا جمعية الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلّم ACLD)، وينص التعريف على ما يلي:

صعوبات التعلّم مصطلح عام general term يشير إلى مجموعة غير متجانسة heterogeneous من الاضطرابات، والتي تظهر بوضوح على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، الاستدلال، أو العمليات الرياضية. هذه الصعوبات ذات طبيعة كامنة في الفرد ذاته intrinsic ، ويفترض أنها ترجع إلى سوء الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي central nervous system dysfunction وربما تظهر خلال حياة الفرد. وعلى الرغم من أن صعوبة التعلّم قد تظهر مع حالات إعاقة أخرى (مثل: التخلف الذهني، والقصور الحسي sensory impairment، أو مع مؤثرات خارجية extrinsic (مثل: الفروق الثقافية cultural differences ، والتعليم غير الكاف أو غير الملائم insufficient or inappropriate instruction، أو العوامل السيكوجينية (موروثات) psychogenic، إلا أنها ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو المؤثرات" (Lerner,2003).

تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلّم Learning Disabilities Association of America (LDA),1986 :

تعد صعوبات التعلّم بمثابة حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر سلباً ويشكل انتقائي على النمو والتكامل integration كما أنها قد تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدها فقط. وتنشأ صعوبات التعلّم المحددة كحالة اعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها، وفي درجة حدتها. ويمكن لمثل هذه الحالة على امتداد حياة الفرد أن تؤثر على تقديره لذاته، وعلى مستوى تعليمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئته الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف مكتب التربية الأمريكي (التحديد الفيدرالي) لسنة (1990):-

أحد التحديدات المستخدمة بشكل واسع ويطلق عليه التحديد الفيدرالي والمتضمن في القانون العام 476-101 **لسنة 1990 ويطلق عليه** The Individual with Disabilities Education Act or IDEA (1990)**، وقد ظهرت الصياغة الأولى لهذا التشريع في القانون العام** 94-142 **لسنة** 1977 Education for All Handicapped Children Act (1977)**، وأعتبر هذا التحديد الأساس للعديد من التحديدات التي قدمت عن صعوبات التعلّم في العديد من المناطق، وللعديد من البرامج المدرسية. ويتكون التحديد الفيدرالي من جزئيين، الجزء الأول تم اتخاذه من التقرير الذي أعدته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين**(NACHC) **وصدر في القانون** 91-230 **لسنة 1969. أما الجزء الثاني فهو الذي ظهر في تعريف مكتب التربية الأمريكي في 29 ديسمبر** 1977 (U.S. Office of Education–USOE, 1977) **وينص تحديد صعوبات التعلّم في القانون العام** 101-476 **لسنة** 1990 **على الآتي:**

"صعوبة التعلّم الخاصة " تعني اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، التي يمكن أن تعبر عن نفسها في قصور القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية. المصطلح يشمل حالات مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابة المخية، سوء الأداء الوظيفي البسيط للمخ، عسر القراءة، وحبسة الكلام النمائية، المصطلح لا يشمل الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم تعتبر نتيجة أولية لإعاقات بصرية، سمعية، أو حركية، أو التخلف العقلي mental retardation**، أو الاضطراب الانفعالي، أو سوء الأحوال البيئية، الثقافية، أو الاقتصادية.**

أما الجزء الثاني من التحديد الفيدرالي يعتبر إجرائيا، وأن الطالب يكون لديه صعوبة خاصة في التعلّم عندما:

يظهر تباعداً شديداً بين التحصيل الدراسي والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من المناطق السبع الآتية: التعبير الشفهي، الفهم الاستماعي، التعبير الكتابي، مهارة القراءة الأساسية، الفهم القرائي، العمليات الرياضية، الاستدلال الرياضي.

لا يكون تحصيل الطالب مناسباً لعمره الزمني ومستوى القدرة لدية في واحدة أو أكثر من العمليات العديدة المعتمدة على الخبرات التعليمية (Lerner, 2000)**.**

ويتضمن التحديد الفيدرالي أربعة محكات أساسية لابد للمعلمين أن يضعوها بعين الاعتبار عند تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم:

المحك الأول: صعوبات أكاديمية :

الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم لديه صعوبة في كيفية القراءة، أو في إجراء العمليات الرياضية مقارنة بالأطفال العاديين ممن هم في مستوى عمره.

المحك الثاني: التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل:

يظهر الطالب الذي يعاني من صعوبة تعلم تباعدا فيما بين واضحا بين القدرة العقلية والتحصيل في المدرسة، وذلك ما يعرف بالتباعد فيما بين الاستعداد والتحصيل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحك الثالث: استبعاد العوامل الأخرى :

لا يصنف الطالب بأن لديه صعوبة تعلم، إذا كانت مشكلات التعلّم لديه سببها ضعف سمعي أو بصري، أو تخلف عقلي، أو صعوبات حركية، أو اضطراب انفعالي، أو عوامل بيئية.

المحك الرابع: اضطراب نفس عصبي :

صعوبات التعلّم الأساسية تكون نتيجة لبعض أنواع من الاضطرابات النفس عصبية

وفي ضوء الانتقادات التي وجهت لهذا التحديد منذ بداياته الأولى وإثارة العديد من التساؤلات حول إمكانية تحديد التباعد بين الذكاء ومستوى التحصيل، قامت إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية الأمريكية بتقديم ما يعرف بمبادرة صعوبات التعلّم LD initiative وذلك بدءاً من عام (2000) بغرض الوصول إلى اتفاق بين الباحثين والآباء والممارسين فيما يتعلق بتلك الإجراءات المتبعة لتحديد وتشخيص صعوبات التعلّم، والتي أصبحت بمثابة جزء لا يتجزأ من ذلك التعديل الذي طرأ على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individual with Disabilities Education Act (IDEA) والذي تقرر إعادة النظر فيه بعد ذلك، حيث تم تقديم بعض التوصيات في هذا الخصوص في المؤتمر الذي تم عقده في (2001) حول صعوبات التعلّم، والذي شارك فيه ما يزيد على مائتي ممثل من الآباء والمختصين والحكومة. وكان من بين توصيات المؤتمر:

أن يتم الإبقاء على استخدام التباعد بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل عند تحديد أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم.

لا يتم اللجوء إلى مثل هذا التباعد في حدود ضيقة بحيث لا يكون المحك الوحيد الذي يتم استخدامه في هذا الإطار، بل يتم بجانبه استخدام مقاييس أخرى للعمليات السيكولوجية المختلفة، على أن يتم في مجال القراءة تحديداً استخدام مقاييس للوعي أو الإدراك الفونولوجي للكلمات، حيث يمثل ذلك القصور أساساً لمشكلات القراءة المتعددة التي يعاني منها الأطفال.

إن يتم اللجوء إلى مثل هذا التباعد بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل في حدود ضيقة أيضاً، بحيث لا يكون هو المعيار أو المحك الوحيد المستخدم في هذا الصدد، ويتم فضلاً عن ذلك استخدام محك آخر وأساسي لجانبه يتمثل في عدم قدرة الطفل على الاستجابة لبرنامج التدخل الذي يتم استخدامه داخل الفصل، ومن ثم يتم الانتظار في تحديد صعوبات التعلّم إلى أن يصعب على الطفل بعد ذلك الوصول إلى مستوى تحصيل يوازي أو يساوي مستوى تحصيل أقرانه بالفصل أو يقترب منهم على الأقل (محمد، 2006).

تصنيف صعوبات التعلّم :

يشير كيرك، جلاجهر وانستاسيو (Kirk,Gallagher,Anastasiow,2003) إلى أنه يتم تصنيف صعوبات التعلّم إلى صعوبات نمائية (Developmental)، وصعوبات أكاديمية (Academics)، أو تصنيف آخر يجمع بين هذين المنحيين، وأن الباحثين الذين يأخذون بالمنظور العصبي النفسي التطوري (Neurological Psychological Developmental Perspective) يبحثون عن الأساس العصبي النفسي للصعوبات الأكاديمية وتشتمل هذه الصعوبات على الاضطرابات الإدراكية، والحركية، والبصرية، والسمعية، والذاكرة، والانتباه. أما الصعوبات الأكاديمية فتشمل صعوبات الكتابة والقراءة والحساب واللغة، والوظائف التنفيذية، وقد ركز العديد من الباحثين على معالجة هذه الصعوبات من خلال تطوير الاستراتيجيات التعليمية والمنهاج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صعوبات التعلّم في صورة مفاهيم إجرائية:

من خلال عرض مجموعة من التحديدات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلّم، يمكن وضع خلاصة لتلك التحديدات في صورة إجرائية تساعد أخصائي التربية الخاصة والمعلمين في الكشف عن حالات صعوبات التعلّم، حيث أن صعوبات التعلّم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تشتمل على مجموعات فرعية مختلفة. صعوبات التعلّم يجب النظر إليها كمشكلة ليس فقط خلال سنوات الدراسة، بل أيضاً في مرحلة الطفولة المبكرة، وخلال حياة المراهق. وتعود أساسا إلى الفرد نفسه ويفترض أن أساس الاضطراب يرجع إلى خلل وظيفي في نظم الجهاز العصبي المركزي وربما تظهر مع حالات إعاقة أخرى في ظل مجموعات ثقافية ولغوية مختلفة وصعوبات التعلّم قد تكون ممثلة في مشكلات أخرى غير المشكلات الأكاديمية واللغة، كالمشكلات التي تتضمن المهارات الاجتماعية، والتوجه المكاني، والتكامل، أو القدرات الحركية صعوبة التعلّم تبدو واضحة من خلال وجود تباعد بين التحصيل الدراسي والقدرة الكامنة لدى الفرد وتتباين صعوبات التعلّم من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى، ففي المرحلة الابتدائية تظهر في شكل قصور في الأداء الأكاديمي في القراءة، أو الكتابة، أو النطق، أو التهجي، أو إجراء العمليات الرياضية، بينما تتباين في المراحل التعليمية العليا وتظهر في صورة قصور لدى الفرد في جوانب الإدراك السمعي أو البصري على سبيل المثال، أو قصور في الكفاءة الاجتماعية لديه وتكيفه مع المجتمع الذي يعيش فيه كما أنها تتضمن العديد من الاضطرابات التي تؤثر على قدرة الأطفال أثناء التعلّم، كاضطرابات اللغة والكلام، واضطراب المهارات الأكاديمية، مثل: عسر القراءة، وصعوبات الكتابة المرتبطة بالمفردات اللغوية وقدرة اليد والأصابع على الحركة، بالإضافة إلى اضطرابات الذاكرة والرياضيات، والاضطرابات الأخرى المصاحبة والسابق ذكرها في التعريفات (الخطيب، ٢٠١٥).

نسبة انتشار صعوبات التعلّم:

تشير ليرنر (Lerner,2003) إلى اختلاف التقديرات حول انتشار ظاهرة صعوبات التعلّم اختلافاً واسعاً، إذ تتراوح هذه التقديرات ما بين ١%-٣٠% وان هذا الاختلاف ناجم عن اختلاف المعايير المستخدمة في تحديد أهلية الطالب لتلقي خدمات التربية الخاصة وتشير ليرنر إلى أنه كلما كانت المعايير متشددة أكثر كلما قلل من نسب الانتشار والعكس صحيح.

ويشير كل من هلالهان وكوفمان (Hallahan and Kuffman,2008) إلى ان تقديرات نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الولايات المتحدة الامريكية تتراوح ما بين ٥-٦% من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة.

أما في الأردن فقد أشارت دراسة الكوافحة (١٩٩٠) والتب هدفت إلى تحديد حجم مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة اربد، حيث أشارت النتائج إلى إن النسبة المئوية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مدينة اربد بلغت حوالي (١,١٠%) كما أشارت إلى أنّ نسبة حالات صعوبات التعلّم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث فقد كانت لدى الذكور(٩,٢٠%) في حين كانت لدى الإناث (٦,٨٨%).

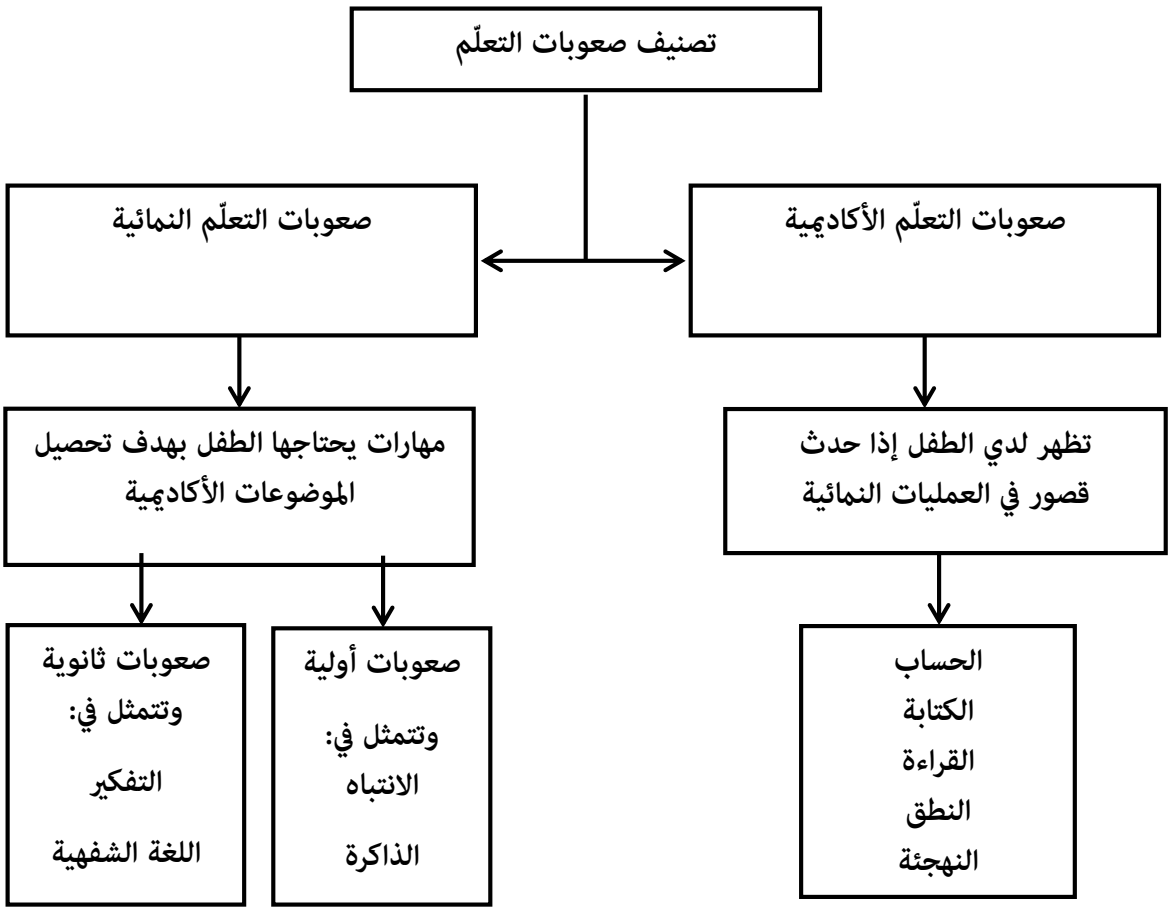
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلّم :

تشير ليرنر (Lerner, 2003) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلّم مجموعة غير متجانسة وأن العديد من الخصائص مرتبطة مع صعوبات التعلّم، لكن لكل فرد خصائصه الفريدة حيث يظهر بعضاً من هذه الخصائص فبعض الأطفال لديهم صعوبة في تعلّم الحساب، لكن البعض الآخر منهم قدراتهم جيدة في الرياضيات، فضلاً عن أن اضطرابات معالجة المعلومات والانتباه وصعوبات التعلّم غير اللفظية هي من المشكلات لدى العديد من ذوي صعوبات التعلّم لكن ليس لدى الجميع منهم. وتضيف ليرنر بأن هناك خصائص تظهر في مستويات عمرية محددة، فالأطفال الصغار يظهرون بشكل واضح فرطاً في الحركة أكثر من الطلبة الأكبر منهم سناً.

فضلاً عن أن العجز يظهر ويعبر عنه بطرق مختلفة وبمستويات عمرية مختلفة، فعلى سبيل المثال من الممكن أن يظهر اضطراب اللغة المصاحب كمشكلة تأخر اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، كاضطراب في القراءة في المرحلة الابتدائية وكاضطراب في المراحل التعليمية اللاحقة.

ومن أبرز التصنيفات والأكثر دقة وشمولية، ذلك الذي قدمه "كيرك وكالفنت" ١٩٨٤ عن صعوبات التعلّم، ويميز فيه بين نوعين لصعوبات التعلّم هما: صعوبات التعلّم الأكاديمية وصعوبات التعلّم النمائية. والشكل (١) يوضح تصنيف صعوبات التعلّم في ضوء تصور كيرك وكالفانت.



الشكل (١) تصنيف صعوبات التعلّم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صعوبات التعلّم النمائية Developmental Learning Disabilities:

وهي التي أشير إليها في تعرف مكتب التربية الأمريكي (التحديد الفيدرالي) في القانون العام 94-142 لسنة 1977 بالعمليات النفسية الأساسية، وتشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطالب بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية. ويقصد بها تلك التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Pre-academic process والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي بصورة أساسية. وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات ينتج عنه بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة، والسبب الرئيسي لها. وتصنف هذه الصعوبات إلى نوعين أساسيين: صعوبات أولية، وصعوبات ثانوية:

أ- صعوبات أولية:

وهي التي تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض (انتباه-ذاكرة-إدراك) فإذا أصيبت باضطراب أو قصور فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية.

ب- صعوبات ثانوية:

وهي الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية والتفكير، وإذا حدث اضطراب لدى الطفل في أي من العمليات الأولية أو الثانوية بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الموضوعات الأكاديمية.

صعوبات التعلّم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

وهي مشكلات تظهر من قبل أطفال المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية الأولية، أو الثانوية، أو الاثنين معا. ويقصد بصعوبات التعلّم الأكاديمية صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي. والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والكتابة، والحساب، والتهجئة والتعبير الكتابي.

وحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلّم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعلّم المدرسي الملائم عندئذ يؤخذ في الاعتبار بأن هذا الطفل لديه صعوبة خاصة في التعلّم في النواحي الأكاديمية السابق ذكرها.

ويري العديد من الباحثين أن أي تقصير أو تأخير في الكشف عن صعوبات التعلّم النمائية وعلاجها خلال سنوات ما قبل المدرسة، سوف يفرز بالضرورة صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل طفل ما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية. ويذكر Foorman & Fletcher (1994) أنه لكي نصل بفاعلية علاج ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية إلى الحد الأقصى لها يجب أن يكون التركيز على الوقاية، والتدخل المبكر بالنسبة لصعوبات التعلّم النمائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسباب صعوبات التعلّم:

تشير نتائج العديد من الدراسات العلمية والكتابات النظرية في مجال صعوبات التعلّم إلى أن هناك تنوعا واسعا في العوامل التي يمكن أن تسبب الصعوبة في التعلّم لدى طفل ما. ونظراً لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلّم، وتزايد الاهتمام به في فروع العلم المختلفة، والتداخل الذي يحدث بينه وبين التخلف العقلي من جهة، والاضطرابات السلوكية والانفعالية من جهة أخرى، فإن مسببات الصعوبة في التعلّم لا زالت قيد البحث وغير واضحة تماما، بصورة يمكن الجزم بصحتها، وتحتاج إلى مزيد من الدراسة والتأكيد. ومع ذلك فقد أجمعت العديد من الكتابات، والدراسات والبحوث التي أجريت في الميدان على ارتباط صعوبات التعلّم بإصابة المخ المكتسبة، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، وأن هذه الإصابة أو هذا الخلل يرتبط بواحدة أو أكثر من العوامل أو الأسباب الأربعة التالية:

إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ البسيطة، أو الخلل الوظيفي البسيط في الدماغ، من أكثر الأسباب شيوعا حول وجود صعوبات التعلّم، وأن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة، أو أثنائها، أو بعدها، وذلك على النحو التالي:

الإصابة قبل الولادة: الإصابة المخية البسيطة هنا لا ترتبط بالعوامل الوراثية، ولكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل، وكذلك بالأمراض التي تصاب بها الأم خلال فترة الحمل مثل الحصبة الألمانية، أو إدمان الكحول، وتناول العقاقير، أو سقوط الأم الحامل بما يؤدي إلى ارتطام رأس الجنين وبالتالي حدوث الإصابة المخية (الخطيب، ٢٠٠٩).

الإصابة أثناء عملية الولادة: قد يتعرض الجنين أثناء عملية الوضع إلى إصابة في المخ، هذه الإصابة قد تنتج عن الاختناق الذي يؤدي إلى نقص الأوكسجين الذي يصل إلى خلايا المخ ومن ثم تحدث الإصابة، أو إصابة رأس الجنين بآلة من الآلات الطبية التي تستخدم في عملية الولادة مما يؤدي إلى إصابة المخ، وهذا النوع من الإصابات يعرف باسم الإصابات الميكانيكية، هذا بالإضافة إلى حالات الولادة المبكرة (الخطيب،٢٠٠٩).

الإصابة بعد الولادة: قد يولد الطفل سليما معافي، ولكنه ربما يتعرض بعد ولادته لبعض الحوادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الارتطام، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ، أو الالتهاب السحائي أو الحصبة، أو الحمى القرمزية، وهذه الأمراض قد تؤثر على المخ، وغيره من أجهزة الجهاز العصبي المركزي (الخطيب، ٢٠٠٩).

العوامل الكيميائية الحيوية:

قد ترتبط صعوبات التعلّم بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم، حيث من المفترض أن جسم الإنسان يحتوى على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن الجسم وحيويته ونشاطه، وأن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط (أدنى خلل مخي) ومن أمثلة قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حالة ترسيب حمض البيروفيك (الفينالين) التي تعتبر واحدة من أسباب التخلف العقلي، ويرجع قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم إلى طبيعة ونوعية الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار (عواد، ٢٠١٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العوامل الوراثية (الجينات) :

أشارت نتائج بعض الدراسات في مجال صعوبات التعلّم إلى أن صعوبات التعلّم تميل إلى التعاقب في الأسرة، وافترضت الدراسات التي أجريت على التوائم أن بعض حالات صعوبات التعلّم قد تكون موروثة، ذلك عندما يعاني أحد التوائم من صعوبات في التعلّم في جانب القراءة مثلا فإن الآخر يكون لديه هذه نفس الصعوبة، وذلك إذا كانت التوائم متماثلة، ولكن هذه الصعوبة لا تظهر في حالة التوائم غير المتماثلة (الخطيب، ٢٠١٢).

الحرمان البيئي والتغذية:

أشارت نتائج بعض الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية على المثيرات الحسية والنفسية التي تساعد الطفل على التعلّم، إلى أن نقص التغذية والحرمان البيئي (مؤثرات بيئية غير ملائمة) لهما تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلّم. وهناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم، خاصة في السنة الأولى غالبا ما يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلّم لديهم. كما أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة، وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وبين صعوبات التعلّم. وعلى الرغم من وجود هذه العلاقة فوفقا للتعريف الدولي لا يمكن اعتبار الحالة الاجتماعية والاقتصادية سببا مباشراً وراء معاناة الأطفال من صعوبات التعلّم، ولكن يمكن اعتبارها أحد العوامل التي تسهم في زيادة حدة صعوبات التعلّم في حالة وجودها (عواد، ٢٠٠٩).

الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلّم:

لقد حظي موضوع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين، والأخصائيين النفسيين، وأخصائي الأطفال، وأخصائي العلاج الطبيعي. إذا أن معرفة المظاهر التي تميز هؤلاء التلاميذ ويتصفون بها عن غيرهم من العاديين تسهم في وضع برامج التدخل العلاجي الملائمة للتغلب على صعوبات التعلّم التي يعانون منها، بالإضافة إلى أن بعض الباحثين اعتمد في تحديده لهؤلاء التلاميذ على محك الخصائص التي تميزهم عن أقرانهم العاديين. ويوجد بعض الخصائص التي أجمع عليها معظم المختصين في شؤون صعوبات التعلّم، يمكن الاستفادة منها عند تشخيص وعلاج تلك الفئة من التلاميذ.

أولاً: صعوبات تعلم أكاديمية Developmental Learning Disabilities :

حسب تعريف صعوبات التعلّم فإن انخفاض التحصيل الدراسي هو السمة المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلّم، فلا وجود لصعوبات التعلّم الأكاديمية دون وجود مشاكل دراسية، ولهذا لا يوجد أي اعتراض من جانب المتخصصين حول وجود مشاكل دراسية وانخفاض في التحصيل الدراسي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلّم. وترتبط صعوبات التعلّم الأكاديمية إلى حد كبير بصعوبات التعلّم النمائية والعلاقة بينهما هي علاقة سبب ونتيجة، فكما سبق التوضيح فإن أي اضطراب في واحدة أو أكثر من صعوبات التعلّم النمائية (الإدراك، الانتباه، الذاكرة، التفكير، واللغة) سوف يؤدي بالضرورة إلى العديد من صعوبات التعلّم الأكاديمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهناك تلميذ يعاني من صعوبة في موضوع واحد أو موضوعين فقط من الموضوعات الدراسية، والبعض الآخر يعاني من صعوبة في جميع موضوعات الدراسة في مقرر بعينه أو في أكثر من مادة دراسية، وتتمثل صعوبات التعلّم الأكاديمية (صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي) بصورة أساسية في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات والاستدلال الرياضي والتعبير الكتابي (الخطيب، ٢٠٠٩).

صعوبات القراءة (Reading Disabilities or Dyslexia) :

تعتبر القراءة من أكثر الموضوعات التي يعاني فيها الأطفال من صعوبات في تعلمها، ولقد حظيت صعوبات القراءة بالعديد من الدراسات والبحوث وقدمت الكثير من برامج التدخل العلاجي الملائمة للتغلب عليها أو التخفيف من حدتها.

وتتمثل صعوبات القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المظاهر الآتية:

١- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.

٢- ضعف في طلاقة القراءة الشفهية.

٣- ضعف في فهم واستيعاب ما يقرأ (استدعاء، تعرف، استنتاج، نقد، تطبيق).

٤- ضعف في القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.

٥- عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.

٦- صعوبة في نطق الأحرف والكلمات المتشابهة.

٧- صعوبات في التهجي.

٨- ضعف في معدل سرعة القراءة (التصفح، التنظيم، وتحديد موقع الكلمة).

٩- عدم القدرة على التعامل مع الرموز.

صعوبات الكتابة (Writing Disabilities or Dysgraphia) :

يشير الزيات (1998) إلى أن عملية الكتابة اليدوية تعد عملية معقدة، وتعتمد على العديد من القدرات أو المهارات المختلفة. فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة، التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية. وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها. كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية، والذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات.

ويرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلى صعوبة التحكم في العضلات الدقيقة. وهذه تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ أو الكلمات. وقد ترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية input of visual information إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة output fine motor movement أو ربما يكون لدى الطفل صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك المكاني. وقد يؤدي ضعف القدرة البصرية لدى البعض إلى صعوبة في تمييز الحروف أو الكلمات أثناء الكتابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتمثل أكثر مظاهر صعوبات الكتابة شيوعاً لدى طلبة المرحلة الابتدائية فيما يلي:

صعوبة وصل الحروف بعضها ببعض لتكوين كلمات.

التكوين السيئ للحروف Poor litter information

حروف ذات حجم كبير جداً، أو صغير جداً، أو غير ثابت الحجم.

استخدام غير صحيح للحروف الكبيرة والصغيرة.

مسافات غير ثابتة بين الحروف المكتوبة.

تزاحم الحروف وتداخلها.

عدم القدرة على الكتابة على السطر.

كتابة مائلة على السطر.

الكتابة بخط رديء وغير مقروء.

نقص أو قصور الطلاقة في الكتابة التعبيرية وترابط الأفكار وتسلسلها.

الكتابة ببطء حتى في الأوقات التي تتطلب السرعة.

الكتابة المعكوسة للأحرف والكلمات (مثال: كلمة دلو تكتب ولد).

صعوبة كتابة كلمات من الذاكرة.

عدم القدرة على وضع النقط في أماكنها الصحيحة على الأحرف.

صعوبة لدى بعض الأطفال في النسخ أو النقل للكلمات والجمل من مصدر قريب أو العكس من ذلك بوجود صعوبة في النسخ أو النقل من مصدر بعيد أو نقطة بعيدة.

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلّم يجدون صعوبات ملموسة في الكتابة المتصلة، ويكتسبونها في عمر زمني أو صف دراسي متأخر عن أقرانهم العاديين (الزيات، 1998).

وتعد صعوبات الإملاء أحد أنماط صعوبات الكتابة والتي يعاني منها الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، وقد أشارت دراسة عواد (2000) أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدي طلبة الصف السادس، كانت: حذف وأضافه أحرف أو كلمات أثناء الإملاء، عدم القدرة على التفرقة بين اللام الشمسية والقمرية، عدم القدرة على التفرقة بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء، صعوبة كتابة أحرف المد في الكلمات التي بها مد بالإلف أو الواو أو الياء، عدم القدرة على التفرقة بين الأحرف المتشابهة أثناء الكتابة، صعوبة رسم الهمزات في أماكنها الصحيحة، صعوبة كتابة الكلمات التي بها تنوين، صعوبة كتابة الكلمات بالحركات، صعوبة كتابه حرف الواو في الكلمات التي بها (واو الفعل المضارع، أو واو الجماعة، أو واو الجمع)، صعوبة كتابة آل التعريف عند اتصالها ببعض الأحرف (كلمة بالميزان تكتب بلميزان).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلات التهجئة (Spelling Problems) :

يعد التهجي كالقراءة تماماً بمثابة مهارة تعتمد على اللغة ، كما أن الفروق الفردية الموجودة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في القدرة على التهجي إنما ترجع في الأساس إلى الفروق في معرفة واستخدام المعلومات الخاصة بالعلاقة بين الصوت والتهجي، وفي هذا الإطار فإن الأطفال ذوي المستوى الضعيف في التهجي يعتمدون بدرجة أكبر على الاستراتيجيات البصرية قياساً بأقرانهم ذوي المستوى الجيد وهو الأمر الذي قد يرجع فقط إلى معارفهم الفونولوجية المحدودة.

والأطفال الذين لديهم صعوبة أو اضطراب في التعرف على الكلمات خلال عملية القراءة، عادة ما يكون لديهم مشكلات أو صعوبات في مهارات التهجي، فلا يستطيعون التهجئة على نحو جيد. ومع ذلك فإن بعض الأطفال يكونون قادرين على قراءة الكلمات، لكنهم لا يستطيعون تهجئتها، وعلى هذا فإن مهارات تهجئة الكلمات تبدو أكثر صعوبة من قراءة ذات الكلمات.

فالقراءة هي عملية حل رموز الحروف والكلمات decoding**، بينما التهجئة هي عملية ترميز للحروف والكلمات، أي تحويل الصور الذهنية الرمزية للحروف والكلمات إلى صيغة مكتوبة. وتتطلب عملية التهجئة التركيز على كل حرف في كل كلمة، حيث يختلف رمز الحرف المكتوب باختلاف وضعه في الكلمة، وبينما تقرأ الكلمات كجشطالتية (بصورة كلية) فإن الكتابة تتطلب سرعة إيقاع تهجئة الخروف عند كتابة الكلمات والجمل.**

وتشير الدراسات القائمة على الملاحظة الإكلينيكية إلى أن الأطفال العاديين يمكنهم تهجئة من ٧٠% ١٠٠% من مفردات العمر الزمني أو الصف الدراسي الذي ينتمون إليه على نحو صحيح. بينما لا يستطيع الأطفال ذوي صعوبات التعلّم (القراءة والكتابة) تهجى أكثر من ٢٠% : ٣٠% من مفردات العمر الزمني أو الصف الدراسي الذي ينتمون إليه على نحو صحيح. وتنشأ صعوبات التهجئة من مشكلات في الذاكرة البصرية visual memory **والذاكرة السمعية** auditory memory **والتمييز السمعي والبصري والمهارات الحركية** auditory and visual discrimination motor skills **(الزيات، 1998).**

ويرى كامهى وهنتون Kamhi, Hinton, 2000 **والمشار إليه في هالاهان وآخرون** Hallahan et al. (2007) **أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم والذين يعانون من مشكلات في التهجي يتسمون بما يلي:**

أنه ليس بالضرورة بالنسبة لهم أن يقوموا بتهجي بعض الكلمات بشكل يصعب على الآخرين إدراكه حتى عندما لا تكون الأخطاء التي يرتكبونها متعلقة بالجانب الصوتي فإنها عادة ما يكون لها أساس فونولوجي.

عادة ما يجدون صعوبة في تجزئة الكلمات والمقاطع إلى فونيمات والى الجرافيمات المقابلة لها.

عادة ما يتهجون عددا أقل من الكلمات بصورة صحيحة قياساً بما يمكن أن يقوم به أقرانهم العاديون حتى عندما نضع التباعدات الخاصة بنسب الذكاء في الاعتبار.

يكتبون الكلمات بطرق تعتبر أكثر شبهاً فيما بينهم. كما يواجهون مشكلات خاصة تتعلق بالتراكيب المورفولوجية.

لا يخطئون بالضرورة في تهجي الكلمات عن طريق ارتكاب تلك الأخطاء التي تتعلق بعكس أو قلب الحروف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صعوبات الرياضيات (Mathematical Disabilities or Dyscalculas):

تنتشر صعوبات الرياضيات بين الطلبة ذوي صعوبات التعلّم حيث ينخفض تحصيلهم فيه عن مستوى قدراتهم وإمكاناتهم العقلية، كما أن مهاراتهم في تعلم الرياضيات تعتبر محدودة مقارنة بزملائهم العاديين، وتتمثل أكثر صعوبات الرياضيات شيوعاً لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المظاهر التالية:

١- صعوبة فهم العدد ومدلوله وعلاقة الأعداد بعضها ببعض.

٢- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الرياضيات (الجمع، أو الطرح، أو الضرب، أو القسمة).

٣- صعوبة التمييز ما بين العلامات +، -، = ، ×، ÷.

٤- صعوبة التفرقة بين الأعداد المتشابهة (٢، ٦-٧،٨).

٥- صعوبة التمييز فيما بين الأشكال المتشابهة (مثلث - مربع...).

٦- صعوبة في استخدام أدوات القياس والأدوات الهندسية.

٧- صعوبة إدراك العلاقة بين المفاهيم ذات الأهمية في تعلم الحساب مثل:

وحدات الطول - وحدات الزمن - وحدات الكتلة - فئات العملة - أكبر من وأقل من - أطول من وأقصر من - تنتمي إلى ولا تنتمي إلى - العلاقات الأساسية.

٨- صعوبة نطق وكتابة الأعداد.

٩- صعوبة تحليل العدد إلى عوامله الأولية، ووضع العدد في خانة الآحاد والعشرات والمئات، والآلاف، ...الخ.

١٠- صعوبة في حل المسائل الرياضية اللفظية (الكلامية) وذلك لضعف القدرة على القراءة.

١١- صعوبة في حل المسائل الرياضية اللفظية على الرغم من عدم وجود ضعف في القراءة.

١٢- صعوبة تطبيق المفاهيم الرياضية في مهارات الحياة اليومية.

١٣- ضعف القدرة على استرجاع الحقائق الرياضية المتعلقة بالعمليات الأساسية في الرياضيات.

١٤- صعوبة إجراء العمليات الرياضية المرتبطة بجمع وطرح الكسور الاعتيادية والعشرية.

ثانياً: صعوبات في الإدراك والحركة Perceptual and Motor Disabilities :

تعتبر صعوبات الإدراك والحركة واحدة من الخصائص الهامة التي يتصف بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، ويعتقد أنها ناتجة عن التلف المخي البسيط، وخلل الجهاز العصبي المركزي، والتي تعتبر أحد أهم أسباب صعوبات التعلّم، وأكدت عليها معظم التحديدات الدولية لفئة هؤلاء التلاميذ. وقد أثبتت كثير من الدراسات وجود المشاكل الإدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بصورة أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين، ولكن هؤلاء الأطفال يتفاوتون فيما بينهم في طبيعة ونوعية هذه المشكلات التي يعانون منها، فقد يعاني البعض من صعوبة في الإدراك السمعي، أو البصري، أو الحركي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد يعاني البعض من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد. وتبدو هذه الصعوبات واضحة في ثلاثة مجالات أساسية هي:

صعوبات الإدراك البصري Visual Perception :

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبات في الإدراك البصري، يمكن التعرف عليها من خلال الملاحظة المباشرة لسلوكهم البصري، أو من خلال نتائج بعض أدوات القياس الملائمة للتعرف على أوجه القصور في جوانب الإدراك البصري: الاستقبال البصري، الترابط البصري، التمييز البصري، الإغلاق البصري، التفسير البصري، التمييز بين الشكل والخلفية، قصور الذاكرة البصرية (الخطيب، ٢٠٠٩).

صعوبات الإدراك السمعي Auditory Perception :

أشارت نتائج العديد من الدراسات أن صعوبات الإدراك البصري تكون أكثر وجودا لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلّم. وتبدو مشاكل الإدراك السمعي التي يعانون منها في الجوانب التالية: الاستقبال السمعي، التمييز السمعي، الترابط السمعي، التمييز بين الشكل والخلفية، الإغلاق السمعي، التذكر السمعي (الخطيب، ٢٠١٢).

صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام:

أشارت نتائج العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلّم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يسجلون أداء حركياً منخفضاً، وعدم القدرة على التآزر العام، وينظرون إلى الاستجابات الحركية على أنها سلسلة معقدة ومتناسقة من الحركات التي تحقق هدفاً معيناً. كما يلاحظ عليهم القصور في الأنشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواء أكانت خفيفة تعتمد على العضلات الصغيرة أم كبيرة تعتمد على العضلات الكبيرة أو التآزر فيما بين الاثنين كالجري، وقذف الأشياء، أو مسك القلم، أو قص الأقمشة أو الورق وغيرها (الخطيب،٢٠١٢).

وجدير بالذكر أن صعوبات الإدراك كما يشير محمد (2005) سواء المرتبط منها بالإدراك البصري، أو الإدراك السمعي، أو التآزر العام، أو أي منهم تنتشر بين أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم بدءاً من مرحلة الروضة بصورة تفوق ما يمكن أن نجده بين أقرانهم العاديين، ومن أهم مظاهر صعوبات الإدراك لدى ذوي صعوبات التعلّم، ما يلي:

معاناة من صعوبة في تنظيم المثيرات.

وجود صعوبة في تفسير المثيرات البصرية.

وجود صعوبة في التمييز البصري.

عادة ما يتم عكس الحروف عند الكتابة.

عادة ما يتم كتابة الأرقام بصورة معكوسة (٨٧ تكتب ٧٨).

صعوبة إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

غالباً ما يتم الخلط بين الحروف المتشابهة رسماً (ع، غ _ ت، ن _ ط، ظ ...)، وكذا الحروف المتشابهة في النطق (ت، ط _ ث، س...).

وجود صعوبة في التذكر البصري.

صعوبة إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ مما يجعل الطفل يخطئ في القراءة.

صعوبة التمييز بين الأشكال الهندسية المختلفة (مثلث ، مربع، مستطيل، مكعب ...).

وجود مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية.

وجود صعوبة في إدراك التتابع أو التسلسل السمعي.

وجود صعوبة في اتباع سلسلة من التعليمات المتتابعة.

وجود صعوبة في الإدراك الحركي أو التناسق العام.

معاناة من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة.

وجود صعوبة في تحقيق التآزر بين العين واليد أثناء الكتابة.

وجود صعوبة في تحقيق التناسق والتآزر البصري الحركي السمعي.

ثالثاً: صعوبات خاصة بالانتباه :

إن واحدة من أكثر الملاحظات التي تتكرر حول الأطفال ممن يكون أداؤهم المدرسي متدنيا يتمثل في عدم انتباههم. وتتم هذه الملاحظة حين يفشل الأطفال في التركيز على المهمة التعليمية التي يقدمها المعلم وكذلك عدم انتباههم للمعلم عند تقديمه للتعليمات أو فشلهم في اتباعها. وعلى النقيض من ذلك فإن الاستمرار في العمل على المهمة والنظر إلى المعلم والتغييرات التي تطرأ على تعبيرات الوجه وتنفيذ التعليمات والنجاح في أداء المهمة كلها تعتبر مظاهر على سلوك الانتباه (الخطيب، ٢٠٠٩).

والانتباه من العمليات المعرفية التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر وإنما يستدل عليه من خلال سلوك وأداء التلاميذ، وبالتالي يستطيع المعلم الحكم على ما إذا كان التلميذ منتبها أو لا، وهذا ما جعل المحللون السلوكيين ينظرون إلى الانتباه على أنه سلوك الانتباه. وعندما يفشل التلميذ في اتباع تعليمات المدرس في الفصل والإجابة عن التساؤلات التي توجه إليه أثناء الدرس، فإن ذلك يعني أن انتباهه قد يكون مشتتاً، وعلى العكس من ذلك نجد تلميذاً يداوم النظر إلى المدرس ويشترك معه في المناقشات التي تدور في الفصل، ويتبع تعليمات المعلم، فإن هذا التلميذ يعتبر أكثر انتباها وتركيزاً في الموقف التعليمي. وعندما يشتت انتباه الطفل فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديه في الموضوعات الأكاديمية، مما يوحي بأن لديه مشكلات في التعلّم، وذلك إذا ما تمت مقارنته بزملائه الأكثر انتباها وتركيزاً منه داخل الفصل الدراسي

والتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم غالباً ما يعانون من صعوبات في الانتباه، وعجز الانتباه هذا غالباً ما يرجع إلى الفرد ذاته ويرتبط مباشرة بصعوبات التعلّم. والعديد من المعلمين يصفون التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بأنهم: في حيرة، ليسوا مع الفصل، يعيشون في عالمهم الخاص، وغالباً ما ينظرون إلى كل شيء باعتراض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقصور الانتباه يبدو واضحاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم من خلال عدم القدرة على إتمام الواجب المكلف به، وتشتت الانتباه، والخمول والكسل في بعض الأحيان، وعدم القابلية والرغبة في التعلّم، وشرود الذهن، وقلة مشاركته لزملائه في الأنشطة الجماعية والمناقشات، وعدم القدرة على متابعة المعلم أثناء الشرح، وعدم الإنصات الجيد للشرح، وصعوبة في فهم التعليمات التي توجه له.

وتشير دراسة سيلفر Silver (1990) إلى أن ما نسبته ٢٥-٤٠% من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم أيضا اضطرابات عجز الانتباه. كما أظهرت دراسة (العوض والجنيدل، 1998) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم أظهروا قصوراً في الانتباه، والنشاط الزائد، والمهارات الاجتماعية، والسلوك المعارض، ولكن بدرجة أقل من التلاميذ ذوي اضطراب عجز الانتباه.

ويذكر عوض الله وآخرون (2003) أن دراسة الانتباه في مجال صعوبات التعلّم قد تمت بطريقتين مختلفتين، تفترض الأولى أن صعوبات التعلّم تعتبر كنتيجة للقصور الذي يمكن أن ينتاب واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه لدى الفرد، والتي تتمثل في:

اليقظة العقلية.

الانتقاء.

الجهد.

ونتيجة لذلك أجريت العديد من الدراسات للكشف عن الفروق في الأداء بين ذوي صعوبات التعلّم والعاديين في الانتباه. أما الطريقة الثانية فقد ارتبطت باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد ADHD وذلك على اعتبار أن الانتباه هو مجموعة من الخصائص السلوكية التي ترتبط بمثل هذا الاضطراب.

ويمكن إجمال الأعراض التي تدل على صعوبات الانتباه بين الأطفال وتعتبر بمثابة مظاهر لها، وتعد من أهم الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم، ومنها:

شرود الذهن.

تشتت الانتباه أثناء الاستماع أو المشاهدة، أو غيرها.

عدم القدرة على التركيز فيما يقال أو يحدث أمام الطفل.

عدم الاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة.

الخمول والكسل.

عدم القدرة على الاستمرار في أداء المهام المختلفة أو استكمالها.

صعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب.

قصر مدى الانتباه.

عدم القدرة على الانتباه لتسلسل المثيرات التي يتم عرضها أمامه (عواد، ٢٠٠٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: صعوبات الذاكرة :

تعد الذاكرة عن قدرة الفرد على استرجاع ما لديه من معلومات وعلى النقيض من ذلك يكون النسيان، وكما أن الانتباه والإدراك من المهارات والمتطلبات الأساسية اللازمة لعملية التعلّم، فإن الذاكرة أيضا أداة رئيسية في اكتساب وتذكر المعلومات.

وإذا كنا نتحدث عن الذاكرة كأنها شيء مفرد، إلا أنها تحتوي على العديد من المهارات المختلفة والعمليات، بعض من هذه العمليات يستخدم في تنظيم المعلومات أثناء التعلّم، وهذه ما يطلق عليها اسم "عمليات الترميز" encoding processes. وترميز المعلومات يتطلب من الفرد استخدام الإشارات السمعية والبصرية واللفظية لترتيب المادة: وهكذا فإن الترميز عملية مهمة في اكتساب المهارة كالإدراك والانتباه الانتقائي. (Lloyd , Keller &Hung, ٢٠٠٧)

والتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الذين يعانون من صعوبات في الإدراك والانتباه أيضا يكون لديهم مشكلات في التذكر الصحيح، لأن ترميز المعلومات لديهم قد يكون جزئياً، وغير صحيحا، أو معلومات غير مهمة. وتشير دراسة سوانسون وآخرون .Swanson et al (1990) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم لديهم العديد من المشكلات المرتبطة بعمل الذاكرة كالقدرة على تخزين المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة في الذاكرة طويلة المدى Long-term memory. (الشيخ، ١٩٩٨).

ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلّم اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات المعتمدة على الذاكرة السمعية، أو الذاكرة البصرية، أو المعلومات المعتمدة على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً. ومثل هؤلاء الأطفال قد تكون لديهم مشكلات في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية أو الاستدلال الرياضي. (العوض والجنيدل، ١٩٩٨)

خامساً: اضطرابات اللغة والكلام Speech & Language Disorders :

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من واحدة أو أكثر من مشاكل الكلام واللغة، والتي تتمثل في الآتي:

أ – قواعد وتركيب الجملة:

يرتبط بناء الجملة بكيفية وضع الكلمات معاً في جمل مفيدة بناء على قواعد لغوية سليمة. وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم غالباً ما يقعون في أخطاء تركيبية ونحوية، وتتمثل هذه الأخطاء في:

اقتصار الإجابة عن السؤال بكلمة واحدة، وعدم القدرة على الإجابة بجملة كاملة.

عدم تسلسل الجملة.

صعوبة بناء جملة على قواعد لغوية سليمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب - التعبيرات اللفظية والاستخدام العملي للغة:

الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم مشاكل في اللغة واستخدامها في المواقف الاجتماعية المختلفة، كالإطالة أو التلعثم أو البطء، والقصور في وصف الأشياء أو الصور، وعدم القدرة على الاشتراك في محادثات طويلة، أو الاشتراك في الألعاب اللفظية، ويرجع ذلك إلى النقص الواضح في قدرة الأطفال على إنتاج اللغة والاستماع الجيد للغة الآخرين. (الشيخ، ١٩٩٨)

ج - أصوات الكلام:

الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبة في إدراك أن الكلمات هي تركيبة من توالف أصوات مفردة، ويعانون من صعوبة إطلاق الأصوات الدالة على الحرف أو الكلمات، ويتمثل في الآتي:

حذف أو إضافة بعض أصوات الكلمة.

تكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.

سادساً: صعوبات في عملية التفكير والتنظيم :

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من صعوبة في مهارات ما وراء المعرفة Metacognition Skills التي تتطلب القدرة على تحديد واختيار مهارات التعلّم والتكنيكات الميسرة لاكتساب المعلومات، ويترتب على ذلك معاناتهم من قصور في التخطيط لحل المشكلات، وقصور الرقابة العقلية النشطة، وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية، والتخطيط للحصول على تعلم أفضل وتقييم عملية التعلّم، ويتسم أسلوبهم المعرفي Cognitive Style بالاندفاعية. (الخطيب، ٢٠٠٩).

وتشير نتائج العديد من الدراسات (عواد وربيع، 1994؛ الديب، 1994؛ الزيات 1989؛ البيلي وآخرون، 1991؛ Diamond, 1993; Swanson, 1993) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبات في عملية التفكير، تتمثل في المظاهر الآتية:

قصور التخطيط في حل المشكلات التي يتعرضون لها.

يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.

ضعف التكامل في العمليات العقلية نتيجة القصور في مهارات ما وراء المعرفة.

صعوبة تنظيم الحقائق والمفاهيم، وبالتالي يعجز عن استخدامها وتوظيفها لحل المشكلات والتنبؤ بالنتائج أو توقعها.

صعوبة اكتساب واستخدام المعلومات التي تساعدهم على التفكير وحل المشكلات.

صعوبة اختيار الأنشطة الملائمة لحل المشكلات. (الحسن، ٢٠١٠).

وتشير هنت ومارشال (1994) إلى أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من قصور في مهارات التنظيم Organization، والتصنيف، والترتيب، والتخطيط، والفحص، وربما تبدو هذه المشكلة بسيطة لدى البعض ولكن بالنسبة لذوي الحاجات الخاصة فإن المشكلة على درجة عالية من الأهمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سابعاً: اضطرابات السلوك Behavior Disorders :

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين ممن هم في مثل سنهم، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، وهناك العديد من المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون ويتفق معظم المدرسين على ملاحظتها وتوافرها لدى ذوي صعوبات التعلّم، وتصلح لتشخيص هذه الحالات، ومن هذه المؤشرات:

توقع الفشل.

عادات تعليمية خاطئة، وتاريخ متكرر من الفشل الأكاديمي في المجالات التربوية.

انخفاض واضح في مستوى الإنجاز والدافعية بسبب تكرار الفشل والرفض من المعلم والزملاء.

غرابة السلوك وعدم اتساقه.

التباين الواضح بين الأداء العقلي والأداء المتوقع.

سعة انتباه قصيرة.

بطؤ ملحوظ في القراءة.

تقلب حاد في المزاج.

ضعف في معدلات النشاط أو السلوك الإنتاجي.

قلق غير ظاهر لتوقع الفشل.

تداخل الخصائص السلوكية فيما بين ذوي صعوبات التعلّم وبطيئو التعلّم والمضطربون سلوكياً والمتخلفون عقليا بسبب عدم دقة التقييم.

العدوانية، والشعور بالاغتراب، والنشاط الزائد.

وجود محددات بيئية تتفاعل مع صعوبات التعلّم. والخصائص السلوكية الشائعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، البعض منها قد يكون شائعاً لدى معظم الأطفال وبعضها يوجد بدرجة شديدة، ومنها ما يوجد بدرجة متوسطة أو خفيفة، ويمكن الاستعانة بقائمة للخصائص السلوكية في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الفصل الدراسي من خلال تقديرات المعلم لهم بناءً على ملاحظته المستمرة لسلوكهم داخل الصف (عواد، ٢٠٠٩).

ثامناً: صعوبات اجتماعية وانفعالية Social and Emotional Disabilities:

إن المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من الممكن أن تؤثر على مهارات الاتصال الاجتماعي وقبول النظير، وضعف التوظيف النفسي/ اجتماعي والمتمثل في عجز الإدراك الاجتماعي، والقلق، والانعزالية، والاكتئاب، والانتحار في بعض الأحيان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن هؤلاء الأطفال يحصلون على درجات منخفضة على قائمة مشكلات التوافق الاجتماعي نتيجة لما يعانوه من مشاكل أكاديمية، وأن هؤلاء الأطفال وصفهم زملاؤهم بعدم التكيف وعدم الاندماج مع الآخرين وهم مهملون ويتجاهلون زملائهم. (Diamond, 1993)

ومن أشكال سوء السلوك الاجتماعي والانفعالي التي كانت ولا تزال – إلى حد ما – شائعة عند مناقشة مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، النشاط الزائد، والسلوك الاندفاعي، والقابلية للتشتت، وعدم الثبات الانفعالي، وهي الأشكال التي ينظر إليها عادة على أنها تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك الأطفال، بكل ما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سلبية، وقد لاحظ الأطباء والآباء وغيرهم: أن كثيراً من الأعراض من السلوكية السابقة تميل إلى الاختفاء في مرحلة ما قبل المراهقة أو في فترة المراهقة، إلا أن شعور الطفل بعدم الملائمة ونقص الثقة بالنفس، ومفهوم الذات السلبي والشعور بالغضب والإحباط قد يستمر معه لفترة من الزمن كنتيجة للمظاهر السابقة. (الخطيب،٢٠١٤).

وأظهرت نتائج دراسة رفاعي وسالم (1993) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلّم في أبعاد استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى: الاجتماعية، والاتزان الانفعالي، والقلق، والانبساط، والسيطرة وتحمل المسؤولية، والجماعية، والدافعية، والإدراك الاجتماعي، والثقة بالنفس، وضبط النفس، والواقعية، وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ العاديين، في حين اختفت الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلّم في بعد الإقدام مقابل الإحجام.

وفي دراسة الشيخ (1998) والتي تم المقارنة فيها بين العاديين وذوي صعوبات التعلّم في أبعاد الكفاءة الاجتماعية، أسفرت النتائج، وجود فروق في أبعاد المهارات الاجتماعية الملائمة وغير الملائمة وفقاً لتقديرات المعلمين وذلك لصالح التلاميذ العاديين، وبالنسبة للقياس السوسيومتري للعلاقات الاجتماعية ظهر أن العلاقات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلّم كانت أقل قوة منها لدى العاديين.

وأشارت دراستي Haager, Vaughn (1995) & Bursuck (1989) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم كانوا أقل قبولاً لدى زملائهم من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية، وأنهم ليسوا على درجة عالية من الكفاءة الاجتماعية، وأقل صداقة، وينظر إليهم نظراؤهم ومدرسوهم على أن لهم سلوكيات سلبية، مما يشير إلى أن هؤلاء الأطفال في خطر اجتماعي.

ويجب أن نؤكد هنا أنه ليس بالضرورة أن جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية. بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفوق البعض منهم. ومع ذلك فقد توصلت نتائج الدراسات والبحوث إلى أن ثلث الطلاب ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية أو المعرفية يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية (Voeller, 1994).

وبعض الأفراد يمكن أن يكون لديه صعوبات اجتماعية وانفعالية، ولكن أداءه الأكاديمي يندرج تحت نطاق العاديين. والبعض الأخر ممكن أن يكون لديه هذين النمطين من الصعوبات: الصعوبات الأكاديمية والمعرفية، والصعوبات الاجتماعية الانفعالية.

وقد يعاني البعض من هذه الصعوبات الاجتماعية الانفعالية بصورة أساسية ومستقلة عن الصعوبات أو المشكلات الأكاديمية. والبعض الأخر تكون الصعوبات الاجتماعية الانفعالية لديه نتيجة لمعاناته من الصعوبات الأكاديمية، بمعني أنها تكون مترتبة على وجود الصعوبة التعليمية لديه كالقلق وانخفاض الثقة بالنفس والخوف من الامتحانات والبعد عن الأصدقاء ..الخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قياس وتشخيص صعوبات التعلّم Identification and Assessment :

تشير ليرنر (Lerner,2003) إلى ان عملية القياس تعرف على أنها العملية التي يتم من خلالها جمع معلومات عن الطالب بغرض الوصول إلى أحكام واتخاذ قرارات تتعلق بذلك الطالب.كما ان هذه العملية تحقق هدفان رئيسيان هما:

التصنيف: أي تصنيف الطالب ضمن أحد فئات التربية الخاصة والتأكد من أهلية الطالب للحصول على خدمات التربية الخاصة.

تخطيط التدريس: وهو الهدف الأكثر أهمية، ويقصد بهذا الهدف جمع معلومات عن الطالب بغرض مساعدته على التعلّم. وكلما كانت الصلة بين عملية القياس والتقييم التربوي وبين التدريس وثيقة بشكل أكبر، كلما اعتبرت هذه العملية أكثر نجاحا.

وتضيف ليرنر (Lerner,2003) بان أهداف عملية القياس تتمثل فيما يلي:

الكشف: ومن خلاله يتم تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى اختبارات أكثر شمولية، ويتم خلال الكشف إجراء اختبارات سريعة للطلبة الذين ثبت انهم بحاجة إلى تقييم مكثف وشامل.

الإحالة: وتعنى قيام المعلم بالبحث عن المساعدة الإضافية من الزملاء الآخرين في المدرسة في ضوء أداء الطالب.

التصنيف: إن تحديد مدى أهلية الطالب للخدمات يتطلب لن يتم تقييم هذا الطالب لتحديد نوعية الخدمات التي يحتاجها ونوع الإعاقة التي يعاني منها.

التخطيط للتدريس: للمساعدة في تخطيط البرنامج التربوي الفردي للطالب فان المعلومات الواردة في التقييم تستعمل في صياغة الأهداف التدريسية وفي تحديد البديل التربوي المناسب.

مراقبة تقدم الطالب: هناك العديد من الطرق التي يمكن أن تستخدم لمراجعة تحصيل وتقدم الطالب والتي تتضمن الاختبارات الرسمية التقليدية أو الاختبارات غير الرسمية أو البديلة.

خطوات عملية قياس وتشخيص حالات صعوبات التعلّم:

تمر عملية القياس بعدة مراحل هي:

أولاً: مرحلة الإحالة وتشتمل على مرحلتين هما:

مرحلة ما قبل الإحالة: وتعني الإجراءات والتدخلات الوقائية التي يقوم بها معلمو الصفوف العادية لتلبية حاجات الطلبة الذين يواجهون مشكلات تعلمية في صفوفهم. وإجراءات ما قبل الإحالة تمثل التدابير الوقائية التي تمنع وصول الطالب إلى برامج التربية الخاصة. وتتميز هذه الإجراءات بانها اقل تكلفة واكثر سهولة لجمع البيانات والمعلومات عن أداء الطالب من التقييم الرسمي متعدد التخصصات. كما أن هناك فريق من المعلمين ممن يساعدون المعلم على تحليل مشكلات الطالب الأكاديمية والسلوكية ويقومون بتقديم التوصيات المتعلقة بالتكييفات والتدخلات المناسبة، وتتميز هذه المرحلة بشيء من الخطورة، اذ بمجرد ان تتم إحالة الطالب تزداد احتمالية أن يكون بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة. وهناك ثلاثة نماذج للتدخل في هذه المرحلة هي: النموذج الاستشاري، ونموذج الفريق المساعد، والنموذج التعاوني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مراحل التقييم وتشتمل على مرحلتين هما:

مرحلة تقييم الفريق متعدد التخصصات: يقوم هذا الفريق بإجراء التقييم النفسي والتربوي، وذلك من خلال استخدام أدوات القياس المختلفة لجمع البيانات بما في ذلك الاختبارات ودراسة الحالة والملاحظة وقوائم الشطب وغيرها. ويمكن أن يضم الفريق متخصص في علم النفس المدرسي، وأخصائي نطق ولغة، وأخصائي صعوبات تعلم، وأخصائي تعليم القراءة، وبعد الانتهاء من هذه العملية يقوم هذا الفريق بكتابة التقرير النهائي حول نتائج التقييم.

وتشير ليرنر (Lerner,2003) **إلى ضرورة أن يتم تطبيق الاختبارات من قبل فاحص مؤهل ومدرب، وأن تتوفر في الاختبارات المستخدمة الخصائص السيكومترية المناسبة.**

مرحلة كتابة الخطة التربوية الفردية: تكتب الخطة التربوية في ضوء تقرير التشخيص، وتشتمل الخطة التربوية الفردية على العناصر التالية:

وصف الأداء الحالي للطالب (مثال: كيف تؤثر صعوبة التعلّم على مشاركة الطالب وتطوره في المنهاج العادي).

تحديد الأهداف السنوية بعبارات قابلة للقياس، وتحديد الأهداف قصيرة المدى.

تحديد نوعية الخدمات التربوية الخاصة اللازمة لتلبية احتياجات الطالب وتمكينه من تحقيق الأهداف السنوية (مثال: تعديلات المنهاج، الوسائل المساعدة والوسائل التعلّيمية).

عبارة تصف التعديلات اللازمة عند تطبيق اختبارات التحصيل على الطالب (مبرراتها) والطرق التي سيتم استخدامها لقياس تحصيل الطالب.

تحديد زمن البدء بتنفيذ الخطة التربوية الفردية، والخدمات المساندة الأخرى وتكرارها ومدتها والموقع الذي سيتم فيه تنفيذ الخطة.

قياس مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف السنوية.

اعتبارات أخرى يحب أن يأخذها فريق إعداد البرنامج التربوي الفردي:

جوانب القوة والضعف لدى الطفل وتقييمه الحالي واهتمامات الوالدين.

احتياجات الطالب التواصلية.

استخدام التكنولوجيا المساندة.

ثالثاً: مرحلة التدريس وتشتمل على مرحلتين هما:

تنفيذ الخطة التعلّيمية: يقوم معلم الصف العادي أو معلم التربية الخاصة بترجمة الخطة التربوية الفردية إلى خطة تعليمية فردية مستخدما طرق التدريس المختلفة، إضافة إلى إجراء التعديلات والتكييفات اللازمة والمناسبة سواء على تلك المتعلقة بالمنهاج أو البيئة التعلّيمية أو الوسائل التعلّيمية.

مراقبة تقدم الطالب: تقيّم الخطة التربوية الفردية في العادة في ضوء التقدم والتطور الذي أحرزه الطالب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محكات تشخيص صعوبات التعلّم:

تشهد إجراءات التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم نقلة كبيرة وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك في ظل تأثير التغيرات التي طرأت على قانون تعليم الأفراد المعوقين، فبعد أن كان محك التباين بين القدرة العقلية والتحصيل هو المحك التقليدي للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، أضيف أسلوب آخر للتعرف على هؤلاء الطلبة وهو ما يعرف بمحك الاستجابة للمعالجة Response to Intervention (RTI) وفيما يلي توضيح لكلا الأسلوبين:

أولاً: معيار التباين :

يعتبر من أهم المحكات التشخيصية لصعوبات التعلّم، وهذا المحك يعني وجود فرق كبير بين قدرات الطالب العقلية وتحصيله الأكاديمي في أحد الجوانب التالية: (التعبير الشفوي، الاستيعاب السمعي، التعبير الكتابي، المهارات الأساسية للقراءة، الاستيعاب القرائي، العمليات الحسابية، الاستدلال الرياضي). ولاستخدام هذا المحك، لابد من توفر أدوات القياس المقننة للذكاء وجوانب التحصيل (Smith,2007).

وبالرغم من أن معيار التباين يعتبر من أهم المحكات التشخيصية لصعوبات التعلّم إلا أن هناك آراء متباينة حول هذا النموذج ومدى مناسبته للاستخدام في تحديد صعوبات التعلّم، فالفريق المؤيد يرى بأنه مناسب لتحديد صعوبات التعلّم، أما الفريق الآخر فيرى أن فيه خللاً ويجب أن يستخدم بحذر وبهذا الصدد تشير سميث (Smith, 2007) إلى ما يلي:

أن نموذج التباين لا يساعد في تحديد أساليب التدخل الفعالة وطرقها.

أن نتائج استخدام النموذج لها استخدام بسيط في تخطيط البرنامج التعليمي.

أن نتائج استخدام النموذج لا ترتبط بالأداء الصفي، والمنهاج التعليمي.

محك الاستجابة للمعالجة Response To Interventio :

نتيجة للانتقادات السابقة لمعيار التباين اقترح عدد من الباحثين طريقة بديلة للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم سميت بمعيار الاستجابة للمعالجة.

وترى فافن (Vaughn, 2006) بأن محك الاستجابة للتدخل (RTI) Response To interventionهو أسلوب تم اقتراحه للتعرف على صعوبات التعلّم في تقرير المجلس الوطني للبحوث عام (١٩٨٢) ويدعم حالياً من قبل مجموعة المنظمة الوطنية لصعوبات التعلّم، والتي تتضمن قسم صعوبات التعلّم Division for Learning disabilities(DLD) والجمعية الوطنية لمدارس الأخصائيين النفسيين National Association of School Psychologists (NASP) والجمعية الوطنية للقراءة International Reading Association (IRA) حيث تعرف الجمعية الوطنية لمدراء التربية الخاصة National Association of State Directors of Special Education (NASDSE) الاستجابة للتدخل بأنها ممارسة:

لتقديم تعليم نوعي يتطابق مع حاجات الطلبة.

يمكن من اتخاذ قرارات تربوية هامة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أوصت هذه الجمعية باستخدام نظام الثلاث صفوف أو الطبقات المتعدد خلال النظام التعليمي. وقد أشارت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم (National joint, Committee of Learning 2005 Disabilities) (NJCLD) إلى استخدام نموذج الثلاث طبقات في التدخل وذلك على النحو التالي:

الطبقة الأولى: يتم فيها تقديم تعليم ذي مواصفات نوعية عالية ودعم سلوكي.

الطبقة الثانية: يتم فيها تقديم تعليم وتدخل متخصص للطلبة الذين يبقون خلف أقرانهم ولا يحققون التقدم المطلوب.

الطبقة الثالثة: يتم إجراء تقييم شامل وخدمات متخصصة مع تدخل مكثف.

وتشير فافن (Vaughn,2006) إلى أن من فوائد هذا النموذج المتعدد الطبقات:

أنه يخدم الطلبة الذين يحتاجون إلى تدخل بسيط بالإضافة إلى أولئك الذين يحتاجون التدخل لوقت أطول.

يحدد الاحتياجات التعلّيمية للطالب لاتخاذ قرارات التربية الخاصة.

يطابق مستويات الدعم مع حاجة الطالب.

يتيح فرصة الخروج من التربية الخاصة عند تنفيذ القياس المستمر للتقدم والاستجابة للتدخل.

ولكن تعرض هذا النموذج للعديد من الانتقادات التي تمثلت فيما يلي:

أولاً: بسبب عدم توفر مقايس فعالة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة فإن هذا النموذج سيواجه مشكلة انتظار الفشل.

ثانياً: لا يوجد ضمان بأن الطالب الذي يستجيب للتدخلات سيستمر في التقدم عند انتقاله إلى الصف العادي.

ثالثاً: كيف سينفذ هذا النموذج؟

رابعاً: ما هي مدة تطبيق أسلوب الاستجابة للعلاج؟ أما الاهتمام الآخر هو أن استراتيجيات التدخل تتعلق بالجوانب الأكاديمية فقط، وكذلك من سيقوم بالتدخل؟ (Vaughn,2006).

ومن الجدير بالذكر القول بأن هذا المحك الجديد لا يستند في التقييم إلى الطرق التقليدية في القياس، بل يعتمد على الطرق غير التقليدية في القياس والتقييم.

ويتضح مما تقدم حجم الإشكاليات والجدل الدائر حول قضية التعرف على صعوبات التعلّم، مما استوجب من الباحثين البحث عن مخرج من هذه الأزمة، وفي هذا الصدد وللخروج من هذه الأزمة وإشكاليات عملية التعرف على صعوبات التعلّم ترى الناطور(٢٠٠٨) بأن تبني نموذج (كافل وفورنس) للتقييم قد يحقق الحل المطلوب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتذكر أن هذا النموذج يتضمن خمسة عناصر لتشخيص حالات صعوبات التعلّم. وتتضمن هذه العناصر ما يلي:

١- استخدام محك التباين بين القدرة العقلية والتحصيل كمؤشر أولي ضروري.

٢- تقييم الضعف في المهارات الأساسية، من خلال التركيز على المهارات الأكاديمية الأساسية (اللغة والقراءة والكتابة والحساب).

٣- تقييم الضعف في العمليات النفسية الأساسية (الانتباه والذاكرة والعمليات اللغوية وما وراء المعرفة)

٤- تقييم ضعف الكفاءة في التعلّم من خلال استخدام مقاييس لقياس استخدام الفرد لاستراتيجيات التعلّم ومعدل التعلّم.

أما بالنسبة لأنواع التقييم المستخدمة في مجال صعوبات التعلّم فيمكن تصنيفها إلى ما يلي:

التقييم الرسمي Formal Assessment :

يعتمد هذا النوع من التقييم على استخدام الأدوات المقننة مثل اختبارات الذكاء، ومن الأمثلة على ذلك: اختبار (وكسلر) للذكاء، واختبار (ستانفورد-بينيه)، واختبار (سلوسون) واختبار الذكاء غير اللفظي.

التقييم غير الرسمي Informal Assessment:

ويتضمن التقييم المقنن للتحصيل، والتقييم الحقيقي، والتقييم بواسطة الحقائب التعلّيمية، والتقييم المستند إلى المنهاج Curriculum Based Measurement (CBM)، والاختبارات محكية المرجع: Criterion Reference Test (CRT) (Tylor,2006؛ Lerner, 2003).

الاتجاهات الرئيسة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم :

يمكن القول أن أبرز الاتجاهات التربوية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم تتمثل باتجاهين أساسيين هما: التدريب المعرفي والتدريس المباشر.

أولاً: التدريب المعرفي Cognitive Training :

يركز هذا النموذج على تغيير عمليات التفكير، وتقديم تعليم استراتيجيات التعلّم، وتعليم المبادأة الذاتية كما صمم هذا النموذج من أجل معالجة الوظائف التنفيذية، والمشكلات المتعلقة بما وراء المعرفة، أو الاستراتيجيات التنظيمية، ومن الأمثلة على أساليب التدريب المعرفي ما يلي:-

التعليم الذاتي Self-Instruction

مراقبة الذات Self-Monitoring

التعليم التبادلي Reciprocal Teaching

استراتيجيات التعلّم Learning Strategies (Kirk,Gallagher& Anastasiow, 2003)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: التعليم المباشر Direct Instruction :

يركز هذا الأسلوب بشكل مباشر على المقررات الأكاديمية وذلك بصورة تفوق ما يتم التركيز عليه في التدريب المعرفي، كما أنه يركز على العمليات التعلّيمية، والتحليل المنظم للمهمة بدلاً من خصائص المتعلّمين. وتؤكد الدراسات والأبحاث في هذا الإطار بأن التعليم الأمثل ينبغي أن يكون خليطاً من النمطين معاً، ويعتبر تحليل المهمة أحد المكونات الرئيسية في هذا النوع من التدريس، حيث يتم تحليل المهمة الأكاديمية إلى عناصرها الفرعية، ويتم تعليم تلك الأجزاء الفرعية للطالب بشكل منفصل، ومن ثم يتم تعليم الطلبة الربط بين تلك المهارات الفرعية وذلك لتشكيل المهارة الكلية. ويستخدم هذا الأسلوب في معظم المجالات الأكاديمية كالقراءة والحساب واللغة والكتابة.

ويتميز هذا الأسلوب بأنه يخضع لسيطرة المعلم ويتم تطبيقه على مجموعة صغيرة من الطلبة ويتم من خلاله تقديم الدروس في خطوات بسيطة، ويتضمن أسئلة يوجهها المعلم للمجموعة، والممارسة الواسعة للتأكد من تعلّم المفاهيم وتقديم التغذية الراجعة من قبل المعلم وبالتالي فإن التلاميذ يعرفون ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خاطئة.

وقد أشارت نتائج الدراسات التي أجريت باستخدام مبادئ البرمجة التعلّيمية في إطار التعليم المباشر، على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم أو الطلبة العاديين إلى أن الطلبة يتعلّمون بشكل أسرع ويقوموا بالتعميم بشكل أفضل عندما يتم التحكم الدقيق في تفاصيل التعليم، كاختيار الأمثلة المستخدمة والترتيب الذي يتم تقديمها به (Vaughn,Bos,Schumm,2007).

وتشير فافن وبوس وسشام (Vaughn,Bos,Schumm, 2007) إلى مجموعة من الممارسات الشائعة تساعد على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم وهي:

١. ضبط صعوبة المهمة.

٢. التعليم ضمن مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد الطلبة فيها (٦) طلاب.

٣. الدمج بين الأسلوب المعرفي والسلوكي في التعليم.

يتضمن التعليم الاستراتيجيات التالية:

تقديم إطار للتعلّم باستخدام المنظمات المتقدمة.

نمذجة العمليات والاستراتيجيات باستخدام أسلوب التفكير بصوت عال، والحوار.

تدريس الضبط الذاتي ومراقبة الذات.

تقديم فرص للتنويع في الممارسة والتطبيق.

استخدام الوسائل والمعينات التعلّيمية.

تقديم المعلومات بطرق متنوعة ومراعاة نمط الطالب التعليمي.

تعليم الطلبة استراتيجيات التذكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما وتذكر سميث (Smith, 2007) بأنه خلال الثلاثين عاماً الماضية، أشارت نتائج الأبحاث بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتعلّمون بشكل أفضل عندما يتلقون التعليم من خلال ممارسات، تستند إلى نتائج البحث العلمي وعندما يقوم المعلم باختيار المواد والإجراءات التعلّيمية التي تستند التقييم المنتظم وبهذا تشير إلى الممارسات الأكثر استخداما في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلّم والتي تتمثل في: استراتيجيات التعلّم بمساعدة الأقران في مجالات القراءة والرياضيات Peer Assistance of Learning Strategies (PALS) ومنهاج الاستراتيجيات التعلّيمية الذي يلبي متطلبات المنهاج العادي ويساعد الطلبة في المشاركة فيه.

نماذج تقديم الخدمة :

تشير ليرنر (Lerner, 2003) إلى مفهومين من المفاهيم الأساسية والهامة لدى التخطيط لوضع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المكان المناسب، هما متصل تقديم الخدمات والبيئة الأقل تقييداً، حيث يشير مفهوم متصل تقديم الخدمات إلى مصفوفة منتظمة من البدائل التعلّيمية والتربوية في المدرسة لتلبية حاجات الطالب، ومن ناحية أخرى فقد تطلب قانون تعليم الأفراد المعوقين (IDEA) أن يتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقات في البيئة الأقل تقييداً (الصف العادي إلى جانب الطلبة من غير ذوي الاحتياجات الخاصة) ويتضمن متصل الخدمات الصف العادي، وصفوف خاصة، ومدارس خاصة، ومؤسسات الإقامة، والبيت أو المستشفى.

وتشير اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم (National Joint Committee of Learning Disabilities,1982) بأن نماذج تقديم الخدمة تتمثل في النماذج التالية:

برنامج التعليم العادي حيث يتلقى المعلم العادي المساعدة والاستشارات من المهنيين المتخصصين ويتطلب هذا البديل تزويد المعلم بإجراءات التقييم وطرق التعليم واستراتيجياته.

البديل الثاني معد خصيصا للأفراد الذين بإمكانهم أن يستفيدوا من الخدمات المقدمة في الصف العادي مع الخدمات الاستشارية التي يقدمها المعلم المستشار، ولكنهم في الوقت نفسه يحتاجون إلى مساعدة مباشرة من تخصصات أخرى وأن هذه الخدمات من الممكن أن تقدم في الصف العادي (تعليم الأقران، التعليم ضمن مجموعات صغيرة) أو في مواقف منفصلة مثل (غرفة المصادر أو العيادة) ويتميز هذا البديل بزيادة عدد مقدمي الخدمات.

البديل الثالث معد للأفراد الذين يحتاجون في الأساس إلى برنامج تعليمي متخصص بينما يشاركون في جوانب مختارة من برنامج الصف العادي.

البديل الرابع معد للأفراد الذين يحتاجون إلى إحلال في برنامج متخصص في مؤسسات نهارية (صف خاص أو مدرسة نهارية).

البديل الخامس معد للأفراد الذين يحتاجون إلى إحلال في برنامج متخصص في مؤسسة للإقامة الدائمة وهذا البديل موجه للأفراد ذوي صعوبات التعلّم الذين تتلازم إعاقتهم مع اضطرابات أخرى.

وأياً كان البديل الذي ستقدم من خلاله الخدمات فإن ليرنر (Lerner, 2003) تؤكد على أن الإحلال أو الوضع في المكان المناسب لا يعد علاجاً بل إن التدابير والإجراءات التي يتم اتخاذها في المكان هي العلاج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير فافن (Vaughn, 2006) إلى مجموعة من النماذج المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات تعلّم القراءة تتمثل في النماذج الطبية العصبية، ونماذج مطابقة التعليم، ونموذج التعليم متعدد الحواس، ونموذج التعليم الأكاديمي. وتشير إلى أن نموذج التعليم الأكاديمي يعد من النماذج الفعالة والتي تدعمها نتائج الأبحاث والدراسات مما لا يتوفر في النماذج الأخرى وتشير إلى أن هذا النموذج يتصف بما يلي: يركز ويرتبط بالحاجات التعلّيمية للطالب (القراءة، التهجئة، الحساب). ومحدد، وواضح وصريح، مصمم ومعدّ بشكل جيد، مكثف وواضح وداعم. يراعي الحاجات الفردية للطالب.

أما طرق تحقيق خاصية التكثيف التعليمي فتكون عن طريق تقليل نسبة الطلبة للمعلم مما يساعد على التفاعل بين المعلم والطالب ويزيد من إمكانية تحقيق تفريد التعليم وإنهاء المهمة والمراقبة ورصد التقدم والتغذية الراجعة.

واقع خدمات الأطفال ذوي الإعاقة في الوطن العربي:

تحظى التربية الخاصة في عالم اليوم باهتمام غير مسبوق في التاريخ الإنساني، وبوصفها مهنة تعنى بتطوير الكفاءات الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، تسهم في التنمية البشرية التي تحتاج إليها المجتمعات المتقدمة والنامية على حدّ سواء. كذلك فهي تعمل على تحقيق المبادئ المتعلقة بالتعليم للجميع، وتساوي الفرص، وحقوق الإنسان، والمشاركة في حياة المجتمع، والعدالة الاجتماعية. وقد حققت التربية الخاصة في العقود الأربعة الماضية إنجازات هائلة، وساعدت الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة على اكتساب مهارات كانت تعدّ فيما مضى غير قابلة للتحقيق. ولكن التربية الخاصة في مطلع الألفية الثالثة تقف على مفترق طرق تاريخي. فهي تخضع إلى عملية تحليل ذاتي وإعادة بناء قد ينجم عنهما تغير جوهري وطويل المدى. ومن أهم القضايا المطروحة حالياً في هذا المجال: علاقة التربية الخاصة بالتربية العامة، ودور برامج إعداد المعلمين، والعلاقات مع أولياء الأمور والأسر، والتشريعات والقوانين، وعلاقة البحث بالممارسة ودور التكنولوجيا الحديثة، وخدمات الوقاية والتدخل المبكر، والدمج مقابل الفصل والعزل. وفي الدول العربية، ما تزال التربية الخاصة حديثة العهد نسبياً. فهي، على سبيل المثال لا الحصر، لم ترق إلى مستوى المهن العريقة بعد. إذ لا توجد معايير واضحة ومتفق عليها للممارسة الميدانية الفعالة والأخلاقية. وهناك عدد قليل من الجامعات العربية يطرح برامج في التربية الخاصة. وثمة نقص هائل في المجلات العلمية المتخصصة بهذا المجال وفي الدراسات المتعلقة به. كما تفتقر التربية الخاصة العربية إلى كثير من المقومات اللازمة للنظر إليها بوصفها "خاصة" حقا.http://www.dr-soby.com/handicaped/toall.htm

وقد قامت المنظمة العربية للمعاقين وجامعة الدول العربية ووزارة الشؤون الاجتماعية واللجنة الاقتصادية والاجتماعية (إسكوا) بتنظيم مؤتمر الإعاقة في الوطن العربي الواقع والمأمول، وعقد المؤتمر على مدى أربعة أيام من ٢- ٥ تشرين الأول (٢٠٠٢) في مقر فرع الأمم المتحدة في بيروت، حيث قدمت دراسات وأبحاثاً وعدداً من أوراق العمل شارك فيها أكاديميون ومختصون من بعض الدول العربية والأجنبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفيما يلي التوصيات التي صدرت عن المؤتمر وبيان العقد العربي للمعاقين (٢٠٠٣ – ٢٠١٢):

دعوة الدول العربية إلى المشاركة في مناقشات الاتفاقية الدولية حول الإعاقة المزمع إقراراها من الجمعية العامة للأمم المتحدة والعمل مع المؤسسات الإقليمية والعالمية والأشخاص المعاقين على سرعة إقرارها.

تشجيع عمل الأشخاص المعاقين في وسائل الإعلام المختلفة.

إصدار التشريعات التي تضمن حق الشخص المعاق في استعمال وسائل النقل العام.

حث الدول العربية التي لم توقع على الاتفاقيات الدولية الخاصة بالتأهيل والعمل، على التوقيع عليها والالتزام بها.

تجهيز مراكز التأهيل والعمل بالتقنيات الفنية اللازمة لتسهيل أداء الشخص المعاق لعمله وإتقانه، ولضمان الأمن والسلامة المهنية وتجنب إصابات العمل.

تعزيز الشراكة مع أصحاب العمل وتثمين دورهم في توفير فرص عمل للمعاقين.

تدريب وتطوير مهارات العاملين في مجال التأهيل المهني وتوعيتهم بقضايا الأشخاص المعاقين واحتياجاتهم وحقوقهم.

دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية كلما أمكن ذلك، وعند الضرورة تفتح صفوف أو مدارس خاصة تؤهل بالمستلزمات التي تسهل عملية التعليم للأطفال المعاقين.

تطوير البرامج والمناهج الدراسية الخاصة بإعداد معلمي المعاقين.

تطوير وتحسين الخدمات والبرامج في المؤسسات الحكومية والأهلية القائمة لتلبية احتياجات الأشخاص المعاقين.

أسيس مراكز معلومات لتسهيل تبادل الخبرات والتجارب العربية الناجحة في مجالات البرامج والخدمات والتعليم والتأهيل والعمل والدمج وغيرها.

تنظيم حملات مكثفة لتوعية المجتمع بقضايا الإعاقة وحقوق المعاقين في التعليم، وتوعية الأسر والمعاقين بأهمية التعليم ودوره في تحقيق الاعتماد على الذات والاندماج في المجتمع.

التوسع في إنشاء وحدات للكشف المبكر عن الإعاقة في الريف والحضر وتزويدها بالمتخصصين المؤهلين القادرين على التدخل المبكر للحد من مضاعفات الإعاقة.

التأكيد على اشتراك الأشخاص المعاقين في الأنشطة اللامنهجية والأنشطة الصيفية التي تنظمها المؤسسات التعلّيمية.

التأكيد على الشراكة بين منظمات المجتمع الأهلي والمؤسسات الرسمية من أجل النهوض بمستوى الخدمات الصحية والتعلّيمية والترفيهية والرياضة وغيرها.

تنظيم لقاءات بين الأشخاص المعاقين والعاملين معهم وبين الإعلاميين والعاملين في وسائل الإتصال الجماهيري لتعزيز الشراكة وإنجاز الرسائل الإعلامية المبنية على الحقائق. (www.nrdc.homestead.com).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبوجه عام، تتسم برامج التربية الخاصة والخدمات المقدمة في الدول العربية بالتوقعات المتدنية وعدم إعطاء المخرجات الاهتمام الذي تستحقه، وعدم مرونة النظام التربوي العام وعدم كفاية الدعم الإداري والخدمات المساندة للتربية الخاصة، والاهتمام بالكم على حساب النوع وضعف العلاقة بين الممارسات التعلّيمية ونتائج البحوث العلمية. وهناك نقص كبير في الكوادر الفنية المدربة وأدوات التقييم والمناهج والمصادر ذات الفائدة العلمية، ونقص أكبر في برامج ما قبل المدرسة وبرامج ما بعد المدرسة. ويمكن الإشارة إلى اقتصار البرامج والخدمات على بعض فئات ومستويات الإعاقة والمناطق الجغرافية المحددة، وعدم مشاركة الأسرة في تخطيط البرامج وتنفيذها وتقييمها، وظروف العمل الميداني الصعبة (الخطيب، ٢٠٠٨).

تاريخ التربية الخاصة في الأردن:

يمكن التأريخ لتجربة الأردن في مجال الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة من خلال أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: وتشمل فترة الستينيات، وهي البداية الحقيقية لظهور الخدمات المنظمة لتربية وتأهيل المعاقين من خلال المؤسسات، مثل المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية في عمان، ومؤسسة الأراضي المقدسة للصم في مدينة السلط، ومعهد المكفوفين في عمان.

المرحلة الثانية: وتشمل فترة السبعينيات التي شهدت ظهور الجمعيات الأهلية والهيئات التطوعية المهتمة بشؤون ذوي الإعاقات، وأبرزها جمعية الحسين لذوي الإعاقات الحركية، وجمعية الصداقة للمكفوفين، وإنشاء المعاهد والمراكز التدريبية مثل كلية الخدمة الاجتماعية، ومركز الأميرة رحمة بعلان- السلط.

المرحلة الثالثة: وتمثلها مرحلة الثمانينيات خاصة بعد إعلان السنة الدولية للمعاقين، التي حققت نقلة نوعية في الخدمات المقدمة من القطاع الأهلي والتطوعي والحكومي. ولم يقتصر الأمر على الخدمات التعلّيمية والتأهيلية التقليدية، بل أصبحت الخدمات المقدمة تسعى إلى الأخذ بالمفاهيم المعاصرة مثل مفهوم الدمج ومبدأ المساواة وتكافؤ الفرص.

المرحلة الرابعة: بدأت مع بداية التسعينيات وتمتد إلى يومنا هذا وشهدت قفزة نوعية كبيرة أبرز معالمها:

إصدار قانون خاص لرعاية المعاقين رقم (١٢) لسنة ١٩٩٣.

حماس القطاع الخاص والمستثمرين في هذا القطاع حيث يبلغ عدد المؤسسات الإستثمارية في هذا القطاع (٣٥) مركزاً ومؤسسة. ورافق ذلك بلورة اجتماعية عصرية جديدة في المجتمع الأردني تنظر إلى الأشخاص ذوي الإعاقات كفئة اجتماعية لها كامل الحق في فرص متكافئة أُسوة بأفراد المجتمع

إلغاء قانون رعاية المعاقين رقم (١٢) لسنة ١٩٩٣ وصدور قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧ (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين، ٢٠٠٧).

بدء تنفيذ المرحلة الثانية للاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة للأعوام ٢٠١٠- ٢٠١٥.

إطلاق معايير اعتماد مراكز التشخيص في المملكة الأردنية الهاشمية في عام ٢٠١٠ (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين، ٢٠١٠).

المرحلة الخامسة: إصدار قانون رقم (٢٠) لسنة ٢٠١٧ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعديلاته في ١٠-١-٢٠١٧ (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين، ٢٠١٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واقع ذوي الإعاقات في الأردن:

يشكو الكثير من المهتمين بموضوع الإعاقات في الأردن من نقص المعلومات أو غيابها في هذا المجال، مما يجعل من الصعب رسم صورة واضحة وجلية عن هذا القطاع وقد عمل الأردن جاهداً على تلافي هذا النقص من خلال التعداد العام للسكان والمساكن (٢٠٠٤) واستناداً إلى ذلك، يقدر عدد الأشخاص المعاقين بحدود (٧٠) ألف فرد عام (٢٠٠٦)، تمثل أقل من ٢% من عدد السكان. هذا ويرتفع تقدير بعض الأجهزة الأردنية والمنظمات الدولية إلى نسبة ٣-٤% ليصل في حده الأدنى حسب تقارير البنك الدولي إلى (١٤٤) ألف معاق(الخطيب،٢٠١٤).

أهم المشكلات التي تواجه تعليم الأطفال ذوي الإعاقات في الأردن:

إن أهم المشكلات التي تواجه الأفراد ذوي الإعاقات في الأردن؛ الافتقار إلى الإحصائيات الدقيقة التي تحد من التخطيط السليم لتقديم البرامج التربوية والخدمات لذوي الإعاقة، وضعف جودة البرامج والخدمات المقدمة وعدم خضوعها إلى تقييم، وضعف الرقابة على نوعية الخدمة المقدمة في كافة المجالات. نقص الكوادر المتخصصة والمدربة في مجال تقديم البرامج التربوية والخدمات لذوي الإعاقة والاعتماد على كوادر التعليم العام غير المؤهلة والمدربة، ونقص خدمات التشخيص والتقييم النفسي التربوي بسبب عدم توافر المختصين المؤهلين والمدربين لإجراء التشخيص وعدم توافر الأدوات والمقاييس المقننة واقتصار التشخيص على الجانب الطبي، والافتقار إلى المباني المناسبة وعدم مطابقتها للمعايير والمواصفات الخاصة بذوي الإعاقة. وقلة البحوث في مجال تعليم ذوي الإعاقات لحداثتها ولقلة الدعم من المؤسسات الحكومية المعنية. إضافة إلى عدم وجود آلية تنسيقية واضحة بين الجهات المعنية للكشف المبكر عن الإعاقات وضعف التشخيص لكافة فئات الإعاقات وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة والحاجة إلى توضيح آليات الإحالة، وغياب مسؤولية وسائل الإعلام عن ساحة التعليم لذوي الإعاقات في توعية المجتمع وتغيير المفاهيم الخطأ وبث البرامج التعلّيمية الخاصة بذوي الإعاقات، ودعم برامج التعليم للعاملين في المجال من معلمين ومديرين ومشرفين ومتخصصين (الخطيب،٢٠١٤).

أما الإصلاح التربوي الأردني فقد شمل برامج وخدمات الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك بتوافر برامج تعليمية تعمل على تحقيق مبدأ التعليم للجميع. وضمن هذا الإطار فإن وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية تقبل فئات الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسها ومراكزها وتضع كل فئة من هذه الفئات في البرامج المناسبة التي تلبي احتياجاتها (الخطيب، ٢٠١١).

أما الخدمات التعلّيمية فتشمل:

١. التعليم وتقديم المعينات السمعية والبصرية للطلبة ذوي الإعاقات مجاناً.

٢. وضع الأنظمة والتعليمات الخاصة بالنجاح والرسوب للطلبة المعاقين لمعالجة كل حالة بما يناسبها.

٣. ترخيص مدارس ومراكز التربية الخاصة للقطاع الخاص الاستثماري والإشراف عليها.

٤. التشخيص التربوي ويتم بالتنسيق مع العديد من الجهات لتشخيص حالات الطلبة المعوقين، بهدف توزيعهم على البرامج التي تلبي احتياجاتهم وإدراج ذلك في سجل الطالب.

٥. تأهيل الكوادر وتدريبها: ويشمل إعداد أكاديمي ما قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة (الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقات، ٢٠١٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضبط الجودة والنوعية في برامج وخدمات التربية الخاصة:

نعيش عصراً تدفقت فيه المعرفة الإنسانية وتنوعت الإنجازات الفكرية والعلمية والثقافية، وتعاظمت الإبداعات التكنولوجية والطموحات الاقتصادية، وأصبحت الحصيلة المعرفية لمجتمع ما، هي المعيار والقوة التي تصوغ حاضره وتؤمن مستقبله.

لذا حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم إلى حدّ جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر (عصر الجودة الشاملة) باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لمسايرة المتغيرات الدولية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والمؤشرات النوعية الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي يواجه الأمة في العقود القادمة (سلامة، ٢٠٠٥).

ومن الممكن تعريف النوعية بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفه ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد (الفتلاوي، ٢٠٠٨).

ويهتم نظام النوعية بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي وتوزيع المسؤوليات والصلاحيات على الأفراد، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته، كذلك مراقبة كل ما يرد إلى المؤسسة التعليمية وفحصه، والتأكد من أن الخدمة قد تم فحصها، وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة، وتعني ضبط الجودة في مؤسسات التعليم مدى مطابقة مخرجات المؤسسة للأهداف والمعايير الموضوعة لها. ويتم تقويم ضبط الجودة من جوانب متعددة تشمل الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج من المؤسسة، والمؤسسة نفسها التي تقدم الخدمة، وكذلك القيمة التي تعكسها تلك الخدمة، وتتضمن الجودة في التعليم عدداً من الأبعاد منها: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والطلاب، والمباني، وخدمة المجتمع (العواد،٢٠٠٢؛ الفتلاوي؛٢٠٠٨؛ عليمات،٢٠٠٧).

مفهوم ضبط الجودة في التعليم:

للوقوف على معنى ضبط الجودة في التعليم يذكر الزواوي (٢٠٠٣) أن الجودة في التعليم هي معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه جميعاً.

ويضيف أُفيديل وستانلي (Avid & Stanly, 2004) أن الجودة في التعليم مرتبطة بالمنتجات المادية والخدمات والبرامج وبالأفراد والعمليات والبيئة التعلّيمية بحيث تتطابق مع التوقعات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويذكر محمد (٢٠٠٧) وعواد (٢٠٠٢) أن مفهوم الجودة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل:

المناهج الدراسية.

البرامج التربوية والتعلّيمية.

الخدمات التربوية.

بيئات تعليمية آمنة توفر الحماية وتقدم المصادر والتسهيلات والمواد والتجهيزات.

متعلمين (طلاب) ذوي مستوى جيد من الصحة والتغذية جاهزين للمشاركة في التعليم يتلقون الدعم والمساندة من الأسرة والمجتمع.

عمليات يتم تنفيذها من خلال كوادر تعليمية واختصاصين مؤهلين ومدربين يستخدمون طرق التعلّم المتمركز على المتعلم ضمن استراتيجيات صفية مخطط لها، بالإضافة إلى توافر التقييم الملائم لتسهيل التعلّم وتقليل التفاوت والتباين بين الطلبة.

تقنيات فعالة للتعلم.

إدارة وتنظيم على أساس تشاركي.

تطوير في السياسات والنظم.

توافر الخدمات للأسر والمجتمع المحلي.

نظم للمعيارية والمساءلة.

ربط الحياة محلياً وعالمياً (تفكير عالمي وتصرف محلي).

تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها عالمياً.

إدارة الجودة الشاملة في التعليم

ويذكر دياب (٢٠٠٦)، أن الجودة الشاملة في التعليم ما هي إلا وسيلة ممتدة لا تنتهي وتشمل كل مكون، وكل فرد في المؤسسة التعلّيمية، وإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على تلافي حدوث الأخطاء، وأن الأعمال التي أُديت بالصورة الصحيحة من أول مرة لضمان المخرج، والارتقاء به بشكل مستمر. وبالتالي تشمل إدارة الجودة الشاملة في مضمونها المبادئ التالية:

المبدأ الأول: التركيز على العميل (متلقي الخدمة): يجب أن تفهم المؤسسة الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها وتكافح لتحقيق كل التوقعات، والعميل هنا الطالب والمجتمع وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين.

المبدأ الثاني: القيادة: تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المنهج التعليمي لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبدأ الثالث: مشاركة العاملين (الكوادر التعلّيمية والإدارية): التأكيد على المشاركة الفعّالة والمنصفة لجميع العاملين بالتعليم من القيادة إلى القاعدة كل حسب موقعه وبنفس الأهمية سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعلّيمية.

المبدأ الرابع: التركيز على الوسيلة: وهو الفرق الجوهري بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التي تركز على المنتج وحل المشكلات التي تظهر أولاً بأول.

المبدأ الخامس: اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق: القرارات الفعّالة تركز ليس فقط على جمع البيانات وتحليلها وإنما وضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار.

المبدأ السادس: التحسين المستمر: يجب أن يكون التحسين المستمر هدفًا دائمًا للمؤسسات التعلّيمية من خلال التقييم الذاتي والمستمر للبرامج والخدمات التي تقدمها المؤسسة (دياب، ٢٠٠٦).

أهمية تطبيق الجودة ومؤشراتها النوعية في المؤسسات التعلّيمية:

تتمثل أهمية الجودة في المؤسسات التعلّيمية كأداة قياسية وتقويمية متكاملة في إرساء مبدأ تحقيق الجودة المتمثل بتطوير مسار العملية التربوية والتعلّيمية وتفعيلها وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية والجودة وتخفيف الأعباء والجهود التي تقوم بها المؤسسة التعلّيمية في الإشراف والمتابعة والتقييم، وتؤكد الجودة على المشاركة والتخطيط الاستراتيجي، ولها التزام شديد بأهمية المستفيد وتوجيهه والحفاظ على الصدارة في التنافس كما تسعى إلى تحسين نوعية البرامج والخدمات التربوية المقدمة، وخلق بيئة تشجع العاملين في المؤسسة على حمل المسؤولية من أجل تحسين الجودة وبالتالي تشجيع الجميع على أخذ أدوارهم

كذلك تعمل الجودة على القضاء على الهدر في المال والجهد والوقت من خلال تحسين استعمال الموارد وتقليل الكلف، وتسعى إلى التحسين المستمر للعمليات، والأنشطة والخدمات والبرامج المقدمة، وتلافي الأخطاء قبل حدوثها والتصدي لها، وتحسين مستويات أداء المؤسسة التعلّيمية وخلق مناخ تنظيمي إيجابي فعّال يوفر فرص النجاح والتمكن من حل المشكلات التي تعيق العمل التعليمي بالطرق العلمية والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً وتحقيق الترابط والتكامل بين جميع العاملين بأسلوب روح الفريق (الخلف، ٢٠٠٠).

كما ويمكن تصنيف مميزات الجودة ومؤشراتها في التعليم إلى ثلاث فئات، وهي:

١) المؤسسة التعلّيمية:

وتتمثل مميزات الجودة في المؤسسة في تجانس جودة الوحدات المنتجة في المؤسسات التعلّيمية، وتخفيض التكاليف، والحدّ من الهدر في الوقت والجهد والموارد، والتركيز على متطلبات الزبائن من البرامج والخدمات المقدمة لهم والحفاظ عليهم، وخلق جو عمل أفضل، وتعزيز التواصل بين أقسام المؤسسة، ونمو المؤسسة التعلّيمية وتطورها وظهورها بمظهر حضاري؛ لأن أداءها منظمٌ وواضح، ومن خلال الأسلوب الواقعي في صياغة القرار، ومن خلال اعتماد القرارات التي تعتمد على التحليل العميق للبيانات وخاصة تلك المرتبطة بالجودة، ولا بد أن تتضمن احتياجات الطلاب وأصحاب المصلحة البرامج والخدمات التي تتناسب وقدرات أطفالهم، والمشاركة الجماعية فجوهر عملية التعليم هم الأطفال والعاملون ومتلقو الخدمة في المؤسسة التعلّيمية (دياب، ٢٠٠٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢) العاملون في المؤسسة التعلّيمية:

فمن خلال تفهمهم لمسؤولياتهم وصلاحياتهم بشكل أفضل، ومن خلال نظام الجودة الموثق، ورفع معنوياتهم، وشعورهم بالأمن الوظيفي، وإرضائهم لزبائنهم، ومساعدتهم على تفهم الأنشطة والعمليات، وتشجيعهم على الإسهام في حل المشكلات، وتوعيتهم حول الحاجة إلى التدريب وأهميته، وتُعرّف العاملين على الأعمال المطلوبة منهم بسرعة، كون التفاصيل الخاصة بها موثقة بوضوح، ومشاركتهم الجماعية في جوهر عملية التعليم فمشاركتهم هي استغلال لقدراتهم بما يعود عليهم وعلى متلقي الخدمة وعلى المؤسسة التعلّيمية بالفائدة (محمد، ٢٠٠٧).

٣) الطلاب وأسرهم (متلقو الخدمة):

يتضمن حصول أصحاب المصلحة (متلقو الخدمة) على مستوى الجودة الذي يريدونه بشكل دائم للبرامج والخدمات التعلّيمية المختلفة المقدمة لأطفالهم، وزيادة ثقتهم بالمؤسسة التعلّيمية، ووسيلة للتفاضل بين المؤسسات التعلّيمية المتنافسة، ووسيلة لتحديد مقدرة نظام الجودة في المؤسسة التعلّيمية على تقديم برامجها وخدماتها من حيث الجودة والنوعية (الخطيب، والخطيب، ٢٠٠٨).

معايير الاعتماد وضبط الجودة :

إن أنظمة إدارة الجودة العالمية، أثبتت بمجملها فاعلية في تحسين وتطوير المؤسسات التعلّيمية ومنها المؤسسات التعلّيمية التي تعنى بالأفراد ذوي الإعاقات، التي طبقتها داخل البلدان التي نشأت فيها، وخارجها من الدول التي قامت بتطبيقها. إن تطبيق أي نظام من أنظمة إدارة الجودة العالمية بفاعلية من قبل أية مؤسسة تعليمية والحصول على شهادة من جهة مانحة، ومعتمدة عالمياً، يؤدي إلى زيادة الثقة بجودة نشاطه وأدائه، إلا أن استمرار أية مؤسسة تعليمية يكون بالمحافظة على الاعتماد العالمي منوط بمدى التزام المؤسسة بالتحسن والتطوير المستمر والوفاء بمتطلبات نظام الجودة الدولي الذي أُعتمد بناءً عليه. وقد تختلف مؤشرات ومعايير ضبط الجودة والاعتماد في إعدادها وصياغتها وعمقها واتساعها باختلاف الدول التي تطبقها، إلا أن جميعها تتفق في المحتوى والمضمون والتوجهات (عودة، ٢٠٠٧؛ الخطيب، والخطيب، ٢٠١٠).

المؤشرات النوعية في برامج وخدمات التربية الخاصة في الدول العربية :

مع تزايد الاهتمام بتطوير برامج وخدمات التربية الخاصة تزداد الحاجة إلى تقديم أدلة مقنعة للمسؤولين ولمتلقي الخدمة والمجتمع على أن البرامج والخدمات المقدّمة لفئات ذوي الإعاقة ومنها فئة ذوي صعوبات التعلّم هي برامج وخدمات فعّالة وذات جودة عالية تستحق الدعم. ولن يتحقق ذلك إلا بالتقييم العلمي والموضوعي للبرامج والخدمات المقدمة. وليس ذلك فحسب بل إن القائمين على كل البرامج يحرصون على أن تتضمن برامجهم عملية التقييم إذا كانوا يرغبون في التأكد من أن برامجهم تحقق الأهداف المتوقع منها، وإذا كانوا ملتزمين بتحسين نوعية هذه البرامج، وتحقيق متطلبات ضبط الجودة ومعاييرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن أهم مؤشراتها النوعية:

(١) أن تعكس عملية تقييم البرامج والخدمات حاجات وتوقعات متخذي القرارات وأسر الأطفال ذوي الإعاقة والمعلمين ومقدمي الخدمات.

(٢) أن تهتم البرامج في المجالات المختلفة مثل تنفيذ البرامج والتغيير في أداء الأطفال، ومستوى رضا أولياء الأمور.

(٣) أن يتضمن التقييم أدوات متعددة لجمع البيانات.

(٤) أن يشارك في التقييم كل ذوي العلاقة.

(٥) أن يتضمن التقييم مراجعة ذاتية سنوية.

(٦) أن يطلع كل من العاملين في المؤسسة وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالبرنامج على نتائج التقييم.

إن أوضاع التربية الخاصة في الدول العربية ومنها الأردن ما تزال غير مرضية، فالجهود متناثرة وغير متكاملة وينقصها التنسيق والاستمرارية، وتفتقر إلى النضج المهني، ولا تستوعب إلا نسبة ضئيلة من فئات ذوي الإعاقة المستهدفة، ونادرًا ما تخضع إلى التقييم والمساءلة والتوثيق، مما يجعل من الصعوبة بمكان على صانعي القرار والمهتمين تحليل التغيرات النوعية والكمية الحقيقية، والتخطيط المستقبلي الواعي المستند إلى البيانات الموضوعية، مما يستوجب تبني معايير مهنية وآليات عمل فعالة لاعتماد برامج إعداد المعلمين وتنظيم مزاولة مهنة التربية الخاصة (الخطيب، ٢٠٠٧).

ومن خلال هذه الموجهات والمعايير فإنه بالإمكان اعتمادها كموجهات وضوابط للخدمات والبرامج التربوية المقدمة، وبخاصة أن هناك معايير خاصة بالمؤسسة التعلّيمية وبالممارسة المهنية للعاملين في مجال ذوي الإعاقات ومنها ما يتصل بمعرفة أسس تعليم الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والتطور المعرفي، وخصائص المتعلّم، والفروق الفردية التعلّيمية، واستراتيجيات التعليم، وبيئات التعلّم، والتفاعلات الاجتماعية، واللغة، والتخطيط للتعلّم، والتقييم، والمعايير المتصلة بالممارسات المهنية والأخلاقية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلّم.

ونظرًا لأن فاعلية برامج التربية الخاصة تُحدّد عن طريق قياس مدى تحقيق الأهداف الموضوعة، فإن ضبط الجودة أيضاً يُقاس عن طريق مدى تحقيق الأهداف الموضوعة، وعليه فإن ضبط الجودة في التربية الخاصة يقاس من خلال البرامج المقدمة عن طريق مدى تحقيق تلك البرامج والخدمات للأهداف الموضوعة وفق مقاييس مصممة خصيصاً لتقييم تلك البرامج اعتماداً على معايير تقديم الخدمة في تلك البرامج، وهذا ما يتم السعي إلى تحقيقه، وهو ما يطلق عليه ضبط الجودة (Hallahan & Kauffman, 2006).

وفي هذا الجزء يعرض الباحث بإيجاز المؤشرات والمعايير العالمية الخاصة بكيانات المؤسسات التعلّيمية والبرامج والخدمات التربوية التي تقدمها للأطفال ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلّم. وتضم هذه المعايير الخصائص والمواصفات التي أعدتها واستخدمتها الهيئات والمؤسسات والمجالس والجمعيات التي تعنى بالأفراد ذوي الإعاقة ومنها ما أعده مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (Council for Exceptional Children) عام (٢٠٠٣) من معايير خاصة لتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث أصدر المجلس دليلاً بعنوان ماذا يجب أن يعرف كل معلم تربية خاصة: الأخلاقيات والمعايير والدليل لمعلمي التربية الخاصة (What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards and Guidelines for Special Educators). تضمَّن الدليل خمسة أقسام شملت الآتي:

معايير وأخلاقيات معلمي التربية الخاصة.

معايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين.

أدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعة.

عرض شامل للمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط وكل إعاقة على حدة.

معايير متعلقة بمساعدي المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات.

وحدّد المجلس المعايير المتعلقة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الإعاقة (CEC, 2003)، ومن خلال تلك المعايير التي اقترحها المجلس يمكن للمختصين الاعتماد عليها في ضبط النوعية في البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة ومن ضمنها البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والمجلس يعتبر أكبر منظمة – على مستوى العالم – وتعتبر كمرجع لجميع الباحثين والمختصين والمعلمين والآباء وغيرهم من ذوي العلاقة بذوي الحاجات الخاصة (CEC,2003).

وقد صادق المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين National council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) على المعايير التي وضعها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) الخاصة بالأداء بالنسبة للإعداد والترخيص لمعلمي التربية الخاصة، والتي تكونت من عشرة معايير، وهي موازية لتلك الخاصة بمعايير المجلس القومي لتعليم المعلمين (NCATE)، وأيضاً تلك الخاصة بالمجلس الوطني للمعايير النموذجية (INTASC) (يونس، ٢٠٠٩).

وكذلك المعايير العالمية التي وضعتها المؤسسات الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة (National Commission for the Accreditation of Special Education Services) (NCASES). والمعايير والإجراءات الإرشادية لتقييم وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في جامعة كولومبيا، وهي الدراسة المعدة لوزارة التخطيط الصحي في بريتش كولومبيا.

(Standards and Guidelines For the Assessment and Diagnosis of Children with learning disabilities in British Columbia)

والترخيص الخاص ببرامج التربية الخاصة ومعاييرها واعتمادها في ولاية الينوي (مركز التربية الخاصة).

(Special Education Certification Structure and Content Area Standards Illinois State Board of Education Center for Special Education).

وأعدّ مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة(Council for Exceptiona Children) في سنة (2003) معايير خاصة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة، ومن هذه المعايير ما يخص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير ذلك. ومن خلال هذه الموجهات والمعايير فإنه بالإمكان اعتمادها كموجهات وضوابط للخدمات والبرامج المقدمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وخصوصاً بأن هناك معايير خاصة بالممارسة المهنية للعاملين في مجال صعوبات التعلّم، اشتملت على عشرة معايير، المعايير المتصلة بمعرفة أسس تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والتطور، وخصائص المتعلّم، والفروق الفردية التعليمية، واستراتيجيات التعليم، وبيئات التعلّم، والتفاعلات الاجتماعية، واللغة، والتخطيط للتعلّم، والتقييم، والمعايير المتصلة بالممارسات المهنية والأخلاقية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والتعاون وهذه المعايير هي:

أولاً: المعايير المتصلة بمعرفة أسس تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.:

فهم الأسس التاريخية والدراسات الكلاسيكية في ميدان صعوبات التعلّم.

فهم ومتابعة التوجهات الفلسفية والنظرية الحديثة والممارسات العملية في ميدان صعوبات التعلّم.

معرفة أثر التشريعات على تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

معرفة القوانين والسياسات المتعلقة ب إجراءات ما قبل الإحالة والإحالة لذوي صعوبات التعلّم.

معرفة التعريفات والقضايا الحالية المرتبطة بالتعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

ثانياً: المعايير المتصلة بمعرفة مظاهر نمو وتطور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم وخصائصهم.:

معرفة أسباب صعوبات التعلّم.

معرفة العوامل العصبية والطبية لصعوبات التعلّم ودلالات ذلك على صعيد التعلّم.

معرفة الخصائص النفسية والاجتماعية والانفعالية للأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

ثالثاً: المعايير المتصلة بمعرفة الفروق الفردية للتعلّم.:

فهم تأثير الإعاقات الأخرى المصاحبة لصعوبة التعلّم على الأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

فهم ومعرفة تأثير الوعي الصوتي على القدرات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

معرفة الآثار الناتجة عن صعوبات التعلّم، وأثرها على معالجة المعلومات السمعية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

رابعاً: المعايير المتصلة باستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.:

معرفة استراتيجيات إعداد وتنفيذ الاختبارات

استخدام طرق تدريس تضمن النجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، سواء أكانت طرق تدريس فردية أم ضمن مجموعات صغيرة أم ضمن مجموعات كبيرة.

استخدام طرق تدريس تسمح بوصول الطلبة ذوي صعوبات التعلّم إلى مستويات عالية من الدقة والإتقان عند إجراء العمليات الحسابية والرياضية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم طرق المعالجات المعرفية للوصول إلى حل المشكلات.

تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم وتوجيههم للتعرف على المعلومات المهمة في المحتوى الأكاديمي وطرق تنظيم هذه المعلومات.

القدرة على اختيار واستخدام الممارسات العملية التدريسية التي تم التحقق منها علميا، والتي تتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

استخدام طرق تدريس خاصة لتدريس المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب) للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

القدرة على تعديل سرعة التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلّم وتقديم التلميحات التنظيمية لهم.

استخدام طرق واستراتيجيات التدريس التي تسمح بتقوية وتعويض جوانب الضعف في الإدراك والاستيعاب والذاكرة والاسترجاع للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

القدرة على تحليل استجابات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتحليل أخطائهم بغرض توجيه. قرارات التدريس ولتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة.

القدرة على تحديد وتدريس المفاهيم الرئيسة، والمفردات، والمحتوى الأكاديمي الذي يتضمنه المنهاج العادي.

استخدام طرق تدريس القراءة التي تتلاءم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

استخدام طرق تدريس منظمة ومتسلسلة في تدريس القراءة، والاستيعاب القرائي، واستراتيجيات مراقبة الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

القدرة على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم استراتيجيات التعبير الكتابي والإنشاء.

القدرة على تقديم التدريس بطريقة منظمة تسمح بتحقيق الدقة والطلاقة والفهم للمحتوى الأكاديمي وخاصة في القراءة واللغة المكتوبة.

استخدام طرق مناسبة لتدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم استراتيجيات التعلّم المهارات الدراسية لتسهيل إكتسابهم للمحتوى الأكاديمي.

خامساً: المعايير المتصلة بالبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.:

فهم ومعرفة متطلبات البيئة التعليمية المناسبة.

معرفة النظريات والاستراتيجيات الأساسية في إدارة السلوك الصفي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

معرفة الطرق الفعالة في إدارة التعليم والتعلّم.

فهم الطرق التي تؤثر بها اتجاهات المعلم وسلوكاته على سلوك الأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معرفة المهارات الاجتماعية اللازمة لنجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في البيئة التعليمية وفي البيئات الأخرى.

معرفة استراتيجيات إعداد الأفراد للعيش بشكل متناغم ومرن ومنتج في عالم متنوع الثقافات.

معرفة طرق أيجاد بيئات تعلّم تسمح للأفراد الاحتفاظ بلغتهم، وتقديرها، وتقدير لغة الآخرين واحترامها، وتقدير تراثهم.

معرفة الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المجتمعات المتنوعة للتعايش مع شرعية العرقية السابقة والمتواصلة .

سادساً: المعايير المتصلة بلغة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم :

معرفة كيفية اختلاف لغة الطفل ذي الصعوبة التعلّمية عن مظاهر التطور الطبيعي للغة.

معرفة أثر التطور اللغوي على الاستيعاب السمعي للطالب ذي الصعوبة التعلّمية في المواقف الأكاديمية وغير الأكاديمية.

القدرة على تطوير مفردات الطالب ذو الصعوبة التعلّمية.

استخدام استراتيجيات تدريس تعمل على زيادة دقة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الإملاء. واستخدام استراتيجيات تدريس تعمل على زيادة مقروئية الإنتاج الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم استراتيجيات المراقبة الذاتية لأخطائهم في اللغة الشفوية والكتابية.

سابعاً: المعايير المتصلة بتخطيط التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.:

معرفة العلاقة بين تعليم القراءة وصعوبات التعلّم

معرفة مصادر المناهج المتخصصة والموارد والمصادر للأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

القدرة على استخدام استراتيجيات لدعم وتعزيز مهارات الاتصال للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية.

القدرة على استخدام الاتصال والمصادر لتسهيل فهم المادة للطلاب الذين لغتهم الرئيسة ليست اللغة السائدة.

العمل على إشراك الطالب ذي الصعوبة التعلّمية ووالديه في وضع الأهداف التربوية وفي مراقبة التقدم الذي يحرزه الطالب.

القدرة على تحليل المهمات.

القدرة على الترتيب والتنفيذ وتقييم أهداف التعلّم الشخصية.

القدرة على دمج المهارات الاجتماعية، ومهارات الحياة مع المنهاج الأكاديمي للطالب ذو الصعوبة التعلّمية.

القدرة على تطوير المحتوى التعليمي واختياره، وتطوير المصادر والاستراتيجيات التي تستجيب للفروقات الثقافية اللغوية والجندرية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معرفة دور التكنولوجيا واستخداماتها في تخطيط وتنفيذ التدريس والتعلّم.

تحضير خطط الدروس.

تحضير خطط التدريس اليومية وتنظيم موادها، واستخدام الوقت المخصص للتعليم بفعالية، والقدرة على تقييم وتعديل الممارسات التدريسية بناءً على بيانات القياس والتقييم المستمرة.

ثامناً: المعايير المتصلة بتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.:

معرفة المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

معرفة الإجراءات الخاصة بعملية الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

معرفة العوامل التي تؤدي إلى عمليات التعرف الخاطئ على الأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

تاسعاً: المعايير المتصلة بالممارسات المهنية والأخلاقية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم:

المسؤولية لمهنية للدفاع عن الخدمات المناسبة للأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

معرفة المنظمات ذات العلاقة بصعوبات التعلّم والاطلاع على أنشطتها.

الحرص على متابعة البحوث العلمية، والإفادة منها في الممارسات العملية لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

الاشتراك بالأنشطة المهنية المرتبطة في مجال صعوبات التعلّم.

عاشراً: المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل مع المعلمين الآخرين وأولياء الأمور والإدارة وغيرهم.:

التخطيط والتعليم وبشكل تشاركي للمساهمة في زيادة قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على اكتساب المحتوى الأكاديمي.

المشاركة في المنظمات أو شبكات العمل التي تقدم الخدمات للأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

وقد صادق المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين National council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) على المعايير التي وضعها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) الخاصة بالأداء بالنسبة للإعداد والترخيص لمعلمي التربية الخاصة، والتي تكونت من عشرة معايير، وهي موازية لتلك الخاصة بمعايير المجلس القومي لتعليم المعلمين (NCATE)، وتلك أيضا الخاصة بالمجلس الوطني للمعايير النموذجية (INTASC). (يونس، ٢٠٠٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات السابقة

تم الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم بمراجعة الدوريات ومستخلصات الرسائل والبحث في الشبكة المعلوماتية. وتبين للباحث قلة الدراسات ذات الصلة بموضوع جودة برامج وخدمات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم التي تناولت مؤشرات ضبط جودة نوعية برامج وخدمات التربية الخاصة عموماً، وتم الرجوع إلى الدراسات التي بحثت في تقييم برامج وخدمات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم ممثلة في تقييم فعالية البرامج والخدمات المقدمة لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات ويتضح من استعراض هذه الدراسات قلة الدراسات التي بحثت في جودة ونوعية برامج الأفراد ذوي صعوبات التعلّم بشكل مباشر، لكنه سيتضح أنّ هناك دراسات تناولت موضوعات تقييم البرامج التعليمية المقدمة لفئات التربية الخاصة الأخرى بهدف تطويرها وتحسين مخرجاتها، وبالرغم من أن هذه الدراسات لم تدرج تحت مسميات ضبط الجودة أو النوعية إلا أن أهدافها تمثلت في تقييم الواقع الراهن لهذه البرامج بهدف تحديد جوانب القصور وتمكين القائمين من أصحاب القرار من اتخاذ التدابير اللازمة لتصويب وتحسين نوعية ما يقدم من خدمات وبرامج لهذه الفئة.

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت دراسة دبابنة (٢٠١٦) إلى التعرف على رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلّم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العادية ضمن برامج الدمج في الأردن. وتكونت عينية الدراسة من (١٥٣) ولي أمر، وتكونت أداة الدراسة من (٤٣) فقرة موزعة على ستة مجالات. أظهرت النتائج أنّ مدى رضا أولياء الأمور كان متوسطاً على الدرجة الكلية وعلى باقي المجالات. وقد أظهرت النتائج أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور تتمثل في الخدمات الاجتماعية السلوكية، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور تتمثل في فريق الدمج. كما وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنّ جنس ولي الأمر، ومستواه التعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة اعتبرت متنبئات دالة إحصائياً على مستوى الرضا لدى أولياء الأمور، في حين أنّ جنس الطالب، ومستوى الصف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة المصادر لم تكن متنبئات دالة إحصائياً. وبناءً على هذه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات النظرية والعملية.

قام البدر (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم المعايير المهنية اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف على المعايير المهنية المتوافرة حالياً، في الرياض. وتكونت أداة الدراسة (مقياس المعايير المهنية لمعلمي صعوبات التعلّم) من (٦٨) عبارة من المعارف والمهارات موزعة على (٨) أبعاد تمثل المعايير المهنية وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) معلماً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم. وكان من أهم نتائج الدراسة أن جميع المعايير المهنية من وجهة نظر المعلمين جاءت مهمة بدرجة كبيرة، بالترتيب التالي: معيار التخطيط، معيار الأسس العامة، معيار البيئة التعليمية، معيار التخطيط للتدريس، معيار اللغة، معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، معيار العمل الاجتماعي. كما جاء توافر المعايير المهنية من وجهة نظر المعلمين بدرجة كبيرة، بالترتيب التالي: معيار التخطيط الدراسي، ومعيار التقييم. وجاء توافر المعايير من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة ضمن الترتيب التالي: معيار الأسس العامة، معيار استراتيجيات التدريس، معيار البيئة التعليمية، معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، معيار اللغة، ومعيار العمل الجماعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هدفت دراسة الحسن (٢٠١٠) إلى بناء مقياس لمؤشرات برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد درجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٣) برنامجً من غرف المصادر الملحقة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ومدارس التعليم الخاص والتي يلتحق بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم بواقع معلماً واحداً لكل غرفة. وتم بناء مقياس مؤشرات برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد التوصل إلى المكوّنات والأبعاد الأساسية لهذه المؤشرات. وقد تكوّن المقياس من (٧) أبعاد رئيسة تحتوي على (١٨) مؤشراً رئيسياً، و(١٧٤) مؤشراً فرعياً، وقد تمثلت الأبعاد الرئيسة هذه بإدارة وتنظيم البرنامج، وإجراءات التعرف والتشخيص، واستراتيجيات التعليم وأنشطة التعلم، والبيئة التي ينفذ فيها البرنامج، والعاملين في البرنامج، وعلاقة البرنامج مع الأسرة، وتقييم فعالية البرنامج. وأشارت النتائج إلى أنّ هناك ثلاثة أبعاد من أبعاد المؤشرات النوعية قد انطبقت بدرجة متوسطة وهي" البيئة التي ينفذ فيها البرنامج" بمتوسط (٠.٥٩) ومؤشرات بعد "االستراتيجيات التعليم وأنشطة التعلم" بمتوسط (٠.٤٠) ومؤشرات بعد "إجراءات التعرف والتشخيص" بمتوسط (٠.٣٨). في حين أشارت النتائج إلى أربع أبعاد من أبعاد المؤشرات النوعية كانت درجة انطباقها متدنية، وهي مؤشرات بعد " إدارة وتنظيم البرنامج" بمتوسط (٠.٢٨) ومؤشرات بعد" العاملون في البرنامج" بمتوسط (٠.٢٤) ومؤشرات بعد "علاقة البرنامج مع الأسرة" بمتوسط (٠.١٣) وكانت أقل أبعاد المؤشرات النوعية انطباقا هي مؤشرات بعد"تقييم فعالية البرنامج" إذ كان المتوسط (٠.٠٨).

كما أجرى الخطيب (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج غرف مصادر صعوبات التعلّم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، وذلك من خلال تحليل المتغيرات الأساسية المتمثلة في: مؤهلات المدرسين، والمواد، والمعدات، والبرامج، وعمليات الإحالة، والمعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للبرنامج، والمهارات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطالب، ورضى الوالدين والمعلمين، وقد تم استخدام كلاً من نموذج التقييم التكويني (العمليات) والتقييم الختامي (النتائج). وقد تكونت عينة الدراسة من جميع برامج غرف المصادر الملحقة في مدارس وزارة التربية والتعليم، وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

على الرغم من حصول معلمي غرف المصادر على التأهيل الأكاديمي، إلا أن الخدمات التي تقدم لا تزال ذات نوعية منخفضة.

مازالت أدوار المعلمون غير واضحة إليهم وإلى الآخرين وضمان الجودة وآليات العمل في الإشراف على غرف المصادر نسبياً غير موجودة.

لا تستند القرارات ذات الصلة بتحويل الطلبة إلى غرفة المصادر إلى آليات واضحة .

لا يولي معلمو غرف المصادر الاهتمام الكافي لمهام وواجبات من شأنها ان تعمل كضمانة لحصول الطلبة على خدمات نوعية في هذه البرامج. لا يحقق معلمو غرف المصادر سوى عدد محدود من تلك الأهداف الموضوعة، وبالرغم من ذلك فالمعلمون والآباء يشعرون بالرضا عن البرامج التي تم تنفيذها في غرف المصادر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة الناطور (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تحليل واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم ضمن المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، والحكم على مدى الآباء الخدمات المحلية المقدمة لهذه الفئة مع الممارسات العالمية، وتنفيذ ورشة عمل تدريبية لمجموعة من معلمو غرف المصادر؛ بهدف تحسين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في غرف المصادر، وقد أعدت الباحثة أداة مسحية للتعرف على واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وقد تم توزيع هذه الإستبانة على جميع معلمو غرف المصادر والمشرفين في المديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم. وقامت الباحثة بإجراء الزيارات الميدانية والمقابلات مع معلمي غرف المصادر والمعلمون العاديين، ومدراء المدارس والمرشدين التربويين، والطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وقد قامت الباحثة بتطوير وتعديل المعايير الدولية لأفضل الممارسات المتبعة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتكييف تلك المعايير لتتناسب وظروف البيئة المحلية، وقد اشتملت المعايير على عشرة معايير أساسية و(١١٤) معياراً فرعياً. وقد بلغت عينة الدراسة الحالية (٣٤٩) معلم غرفة مصادر، وتلخص الباحثة أبرز الملاحظات حول البرامج والخدمات المقدمة بالنقاط التالية:

ضعف استراتيجيات التدخل المستخدمة في مرحلة ما قبل الإحالة، وعدم توفر الأليات الخاصة بذلك.

غياب المعايير التشخيصية المحددة لتحديد حالات صعوبات التعلّم، وافتقار غرف المصادر إلى أدوات القياس والتشخيص الملائمة لتشخيص حالات صعوبات التعلّم.

افتقار معلمي غرف المصادر إلى المهارات اللازمة في تكييف المنهاج، ومهارات تحليل المهمات الأكاديمية، وإعداد الخطط الفردية.

محدودية مشاركة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في برامج أطفالهم.

محدودية برامج إشراف التربية الخاصة لغرف المصادر.

عدم اطلاع معلمو غرف المصادر على الطرق التعليمية الفعالة.

عدم تمكن معلمي غرف المصادر من المشاركة بتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

وأجرت ماك برايد (Mcbride, 2007) مراجعة لبرامج التربية الخاصة التي تقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن وقد قامت خلال هذه المراجعة بما يلي:

مقابلة الأفراد الذين يتقلدون مناصب مهمة في وزارة التربية والتعليم، وموظفين يعملون في المدارس وممثلين من منظمات أولياء الأمور.

إجراء ملاحظات في المدارس الخاصة، والمدارس الحكومية النظامية، والبرامج الخاصة غير الربحية، والتي يندرج تحتها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

إعداد إطار عمـــل استراتيجي عالي المستوى ومسودة خطه عمل.

مراجعة الأوصاف الوظيفية للكادر الإداري والفني في مديرية التربية الخاصة والهيكل التنظيمي للمديرية والوزارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراجعة التشريعات الموجودة والقوانين الداخلية المرتبطة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن. وأشارت ماك برايد إلى النقاط التالية:

افتقار البنية التحتية اللازمة لمديرية التربية الخاصة إلى القدرات التقنية في بعض النواحي الهامة سواء داخل الوزارة أم في الميدان.

برامج التدريب التي تسبق فترة الخدمة حيث أنها مجزأة، إضافة إلى محدودية مستوى القدرات في بعض مجالات التربية الخاصة، وهذا يتطلب الاهتمام برفع كفاءة التدريب أثناء الخدمة والمحافظة على استمرارية الأخصائيين في عملهم في الوقت الذي ترتفع فيه نسبة الطلب الإقليمي عليهم.

الحاجة لبناء أسلوب تكاملي بين مديريات الميدان، نظراً لأن برامج التربية الخاصة تتأثر بالقرارات التي يتم اتخاذها في الوزارة.

عدم كفاية التمويل لتوفير الأجهزة والأدوات التعليمية التي يحتاجها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. كما ويؤكد التقرير بأن تطوير نظام شامل خاص بإيصال الخدمات للطلبة، من ذوي الاحتياجات الخاصة تشكل عمليه مستمرة، وأنه من الضرورة بمكان امتلاك رؤيا واضحة حول ماهيّة ما ستكون عليه العناصر الرئيسة وإطار عمل للتطبيق المنظم.

وفي دراسة قام بها الدويش (٢٠٠٦) هدفت التعرف إلى واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في السعودية، والتعرف إلى الاتجاهات العالمية في الإدارة التربوية والتربية الخاصة، وتحديد البرامج التي يمكن الإفادة منها في تطوير إدارات المدارس الملحق بها مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أفراد الدراسة، وبناء تصور مقترح لتطوير إدارات التربية الخاصة، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة وهم المديرون وبلغ عددهم (٢٠٦) مديرين و(٧١١) معلماً و(١٠٠٠) ولي أمر طالب. وأظهرت النتائج أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة، ويفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق ببرامج التربية الخاصة، وأنه لا يتم اختيار العاملين في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بناءً على معايير محددة، وعدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء بعملية الدمج، وأن المدارس لا تتلاءم مع ظروف ذوي الإعاقة، وضعف فرص التواصل والتفاعل بين ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين نتيجة لمحدودية مرافق المدارس، وضعف إسهام القطاع الخاص في تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالأجهزة والوسائل الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وأن إدارات المدارس تشجع المجتمع المحلي على دعم الأنشطة والبرامج التربوية، وضعف تواصل المؤسسة التعليمية مع المؤسسات التعليمية الأخرى التي تعنى بالتربية الخاصة، وعدم توافر رؤية ورسالة واضحة للمؤسسة التعليمية تميزها عن غيرها، وهناك العديد من الصعوبات التي تحد من فاعلية المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة، وضعف خبرة مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام وإلمامهم بعملية الدمج، وعدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع ذوي الإعاقات، وعدم توافر المرونة في الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة، وكثافة أعداد طلاب التعليم العام في المدرسة العادية، تقلل من كفاءة تطبيق عملية الدمج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقام ناصر (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى تقييم البرنامج التربوي المقدم في غرف المصادر للطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الصف الثالث الأساسي، لمادتي اللغة العربية والرياضيات، بالمدارس الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، وقياس فاعليته. حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمو غرف المصادر والمديرين ومديرات المدارس، التي تحوي غرف مصادر، والموزعة على كافة محافظات ومدن المملكة الأردنية الهاشمية، الحكومية والخاصة في عمان وإربد والزرقاء والسلط والرصيفة وقد شملت العينة: (٤٠) مدرسة حكومية وخاصة، و(٤٠) معلماً ومعلمة غرف مصادر، و(٤٠) مديراً ومديرةً، و(٤٠) ولي أمر، و(١٢٠) طالب وطالبة. وقام الباحث بتطوير استبانة للمعلمين والمديرين، ونموذج أسئلة المقابلة (شبه المقيدة) لأولياء الأمور، وتطوير اختبار في مادتي اللغة العربية والرياضيات للصف الثالث الأساسي، وبعد التحقق من صدق الاختبار وثباته تم تطبيقه على عينة الدراسة حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج مما يعني ضرورة إعادة النظر في غرف المصادر من حيث الفريق المختص للتشخيص، والتجهيزات، والمناهج التي تناسب كل فئة، والوسائل والأساليب وتوظيف تكنولوجيا التعليم.

أما الناطور (٢٠٠٥) فقد قامت بدراسة للتعرف على ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن، ومقارنة تلك الممارسات مع المعايير العالمية المتبعة في التشخيص وتحديد أهم المشكلات التي تواجه المعلمون في تشخيص حالات صعوبات التعلّم، تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر التابعة لمديريات التربية والتعليم بما فيها مديرية التعليم الخاص وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ومثلت العينة مناطق شمال ووسط وجنوب المملكة، وقامت الباحثة بتصميم استبانة للتعرف على الممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن وذلك بالرجوع إلى الأدب السابق وتكونت أداة الدراسة من جزأين هما:

الجزء المتعلق بالإجراءات والمحكات والأدوات المستخدمة في التشخيص، والجزء المتعلق بتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر الاختبارات والأدوات استخداما من قبل معلمي غرف المصادر في التشخيص كانت اختبارات التحصيل غير الرسمية (التي يصممها المعلم) حيث حصلت على نسبة (٩٠,٢%) يليها استخدام سلالم التقدير للمشكلات الاجتماعية والسلوكية، ثم الاختبارات التشخيصية للقراءة والحساب، أما أقل المقاييس استخداما فكانت اختبارات الذكاء حيث شكلت ما نسبته (٢٨,٥%) وفيما يخص المحكات والمعايير المستخدمة فعلا من قبل معلمي غرف المصادر للحكم على تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم فقد كانت السجلات المدرسية يليها الاعتماد على آراء المعلمون الذين قاموا بإحالة الطالب إلى غرفة المصادر، أما أقلها استخداما فكانت استخراج قيمة لتباين بين ذكاء الطالب وتحصيله الأكاديمي والاعتماد على استخدام معادلة الانحدار الإحصائي لتحديد التباين بين القدرة العقلية والتحصيل.وفيما يتعلق بالمشكلات التي تواجه معلمو غرف المصادر في تشخيص صعوبات التعلّم، فقد احتلت مشكلة إحالة المعلمون العادين للطلبة الحاصلين على أدنى العلامات في صفوفهم وإهمال الطلبة ذوي صعوبات التعلّم أعلى نسبة بين المشكلات يليها مشكلة الوقت الذي تستغرقه عملية تطبيق الاختبارات كما ان أدوات التشخيص المستخدمة لا تميز بين فئة بطء التعلّم وضعف التحصيل وصعوبات التعلّم بالإضافة إلى افتقار معلمو غرف المصادر للتدريب المناسب على تطبيق الاختبارات اللازمة لتشخيص صعوبات التعلّم.

إن أكثر المشكلات التي تواجه معلمو غرف المصادر هي: ١.المشكلات المتعلقة بالإحالة والتقييم. ٢. نقص التدريب لدى معلمو غرف المصادر على تطبيق الاختبارات اللازمة لتشخيص صعوبات التعلّم. ٣. مشكلات المصادر والوسائل التعليمية. ٤. مشكلات عدم وضوح دور المعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة الشمايلة (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي حاولت من خلالها التحقق مما يلي:

تحديد درجة أهمية المهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن.

تحديد درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم للمهارات والمعارف المعتمدة في مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

دراسة أثر كل من متغير الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي في إدراك معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لأهمية المهارات والمعارف المحددة ومدى امتلاكهم لها.

تحديد واقع غرف المصادر والممارسات التعليمية المتبعة فيها في الأردن.

ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة(CEC)، وذلك بعد ترجمتها واستخراج دلالات الصدق المناسبة لها حيث صيغت على شكل مقياسين يقيس أحدهما درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن، ويقيس الثاني درجة امتلاك معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن لهذه المعايير وقد بلغت عينة الدراسة (٣١١) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة موزعين على متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وللتعرف على واقع غرف المصادر والممارسات التعليمية المتبعة فيها في الأردن قامت الباحثة بمقابلات لـ (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر وذلك ضمن نموذج للمقابلة يتمتع بدرجات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن إدراك المعلمين لأهمية هذه المعايير كان مرتفعاً على جميع فقرات الأبعاد وأن أكثر الفقرات أهمية، هي تلك المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية، كما أشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطة لهذه المعايير على الأداة ككل ودرجة امتلاك مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلّم والاستراتيجيات التدريسية، والمسؤوليات الأخلاقية لدعم تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والتعاون مع المعلم العادي، كما أظهرت النتائج درجة امتلاك منخفضة للفقرات المتعلقة بالمشاركة في أنشطة المؤسسات المهنية ذات الصلة بصعوبات التعلّم والمنظمات التي تقدم دعما للأفراد ذوي صعوبات التعلّم، ولم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة تبعاً للمتغير (الخبرة العامة والخاصة)، على مقياس الأهمية، في حين أظهرت النتائج أثراً ذا دلالة على بعض أبعاد المقياس تبعا للمتغير والمؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص، وفيما يتعلق بمقياس امتلاك المعلمين للمعارف والمهارات المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذا دلالة تبعا لمتغير المؤهل العلمي على بعض الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المعلمون ذوي الاختصاص، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة الامتلاك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة العامة والخاصة باستثناء فروق ذات دلالة على متغير سنوات الخبرة الخاصة في بعد واحد من أبعاد الدراسة وهو بعد الممارسة، والتعاون، ولصالح المعلمين الأكثر خبرة. كما أشارت النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة إلى التفاوت بين المعلمون في تقييمهم لأثر المؤهل العلمي على أدائهم في غرف المصادر وعدم وضوح تشخيص طلبة غرف المصادر وحاجة معلمي غرف المصادر إلى التدريب المستمر لتحسين مستوى أدائهم، وخاصة فيما يتعلق بطرق تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وأشار المعلمون إلى عدة اقتراحات لتحسين عملهم في غرف المصادر واتفقوا على مجموعة الكفايات المهنية اللازمة للمعلم في غرفة المصادر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما دراسة الحديدي (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى تحديد المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، حيث تم تحديد هذه المشكلات باستخدام أداة تم تطويرها بناء على استطلاع أولي لـ(٣٠) معلما ومعلمة من معلمي غرف المصادر إضافة إلى مراجعة الأدب المتصل بالموضوع، وقد حددت ستة أبعاد للمشكلات على النحو التالي:

مشكلات تتعلق بالإحالة والتقييم.

مشكلات تتعلق بدرجة وضوح دور المعلم وطبيعته.

مشكلات تتعلق بسير البرنامج.

مشكلات تتعلق بالمصادر والمواد التعليمية.

مشكلات تتعلق بمجتمع المدرسة.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هؤلاء المعلمون والمعلمات يواجهون مشكلات من مستوى بسيط إلى متوسط وكانت أكثر المشكلات شيوعا من وجهة نظر أفراد الدراسة تلك المتعلقة بالعمل مع أولياء أمور الأطفال وبحالة هؤلاء الأطفال وتقييمهم، وقد تبين كذلك أن متغيري المستوى الصفي وفئة المدرسة لعبا دوراً مهماً، وذا دلالة في تحديد المشكلات، أما المتغيرات الأخرى التي تم دراستها (المؤهل العلمي، والجنس وسنوات الخبرة في التربية العادية والخاصة، وطبيعة الصعوبة التي يعاني منها الطالب) فلم تكن ذات أثر دال إحصائياً.

وفي دراسة مماثلة للعايد (٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمو غرف المصادر في الأردن حيث قام الباحث بتطوير استبانة تتألف من (٨٨) فقرة موزعة على ثمانية مجالات تمثل الصعوبات التي تواجه معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلّم وهذه المجالات هي: ١.الإحالة والتشخيص. ٢. مدى وضوح دور المعلم وطبيعته. ٣. تنظيم البرامج والتخطيط في غرف المصادر. ٤. أولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي.٥. المصادر والوسائل التعليمية. ٦. الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. ٧. فلسفة التربية والتعليم اتجاه غرفة المصادر.

أما المعايطة (٢٠٠٠) فقد هدفت دراسته إلى التعرف إلى فاعلية غرفة المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة صعوبات التعلّم في مهارات القراءة والكتابة والحساب لطلبة الصفين الثاني والثالث الأساسين. حيث تضمنت عينة الدراسة مجموعتين: تجريبية وضابطة، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة من (٤٢٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلّم في القراءة والكتابة والحساب من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين في مديريات التربية والتعليم في شمال ووسط وجنوب المملكة وللكشف عن وجود صعوبات التعلّم تم تطوير (٦) استبانات لقياس صعوبات التعلّم في القراءة والكتابة والحساب، حيث التحقت المجموعة التجريبية في البرنامج، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة للبرنامج العلاجي في غرفة المصادر.

وقد أشارت النتائج إلى فاعلية التدريب الفردي الذي يتلقاه الطفل في تطوير جوانب القراءة الجهرية، القراءة التمييزية، التحليل، التذكر، مهارات الكتابة والحساب وحسب رأي الباحث يعود ذلك إلى امتلاك معلمو ومعلمات غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات لتعلّم لمهارات التدريس الفردي وإعداد الخطط التربوية الفردية، والتعليمية الفردية، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

في دراسة بيزو وجسن (Pezoo and Jesnne, 2009). والتي هدفت إلى تحديد فعالية برنامج تفريد التعليم للأطفال ذوي صعوبات التعلّم، وتضمنت البرامج على التفاعلات ضمن مجموعات صغيرة، تطوير المهارات النمائية والإدراكية والمهارات الحركية الإدراكية، ومفهوم الذات والمهارات الشخصية، وقد تم تنفيذ الأنشطة من خلال برنامج القراءة المتعدد الأوجه، والذي تم توظيفه كأداة للتعليم اليومي، والذي سمح للأطفال بالتعلّم من خلال جوانب القوة الإدراكية لديهم، وقد تم دمج هذا التدريب ضمن برنامج القراءة، وقد كانت مدة التدريب ساعة علاجية من الأنشطة لتلبية حاجات الطفل في الجوانب الأكثر ضعفاً، وتم إعادة تقييم الأطفال وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم من الممكن أن يتطوروا عند استخدام البرنامج التربوي الفردي، واستخدام إجراءات التقييم المستمر، وقد أكدت هذه الدراسة على أهمية البرنامج التربوي الفردي، والتقييم المستمر للطالب على أنه امر بالغ الأهمية في تعليم الطفل.

ووجد بيلك وباركBielick and Park)، (2008 في دراستهما التي هدفت إلى التحقق من مستوى مشاركة الوالدين ورضاهم عن برنامج أطفالهم في مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر، والذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلّم المحددة، وقد اشتملت أنماط مشاركة الوالدين على المشاركة في أنشطة المدرسة، وحضور مؤتمرات الآباء واللقاءات المدرسية والأنشطة الخارجية، وقد تم استخدام مسح مشاركة الأسرة في التعليم لعام (٢٠٠٣)، وقد أشارت النتائج إلى أن الآباء يشاركون في أنشطة المدرسة المختلفة مقارنة بآباء الأطفال العاديين وأن هذه المشاركة تختلف نوعياً، وقد تركزت هذه المشاركة على المشاركة المباشرة في البيئة التعليمية مع المعلمون وفي الصفوف في حين تركزت مشاركة آباء الأطفال العادين على المساهمة في تمويل ودعم البرنامج وحضور الاجتماعات العامة والعمل كمتطوعين، وقد أظهرت النتائج كذلك إلى ان مشاركة أباء الأطفال ذوي صعوبات التعلّم قد امتدت إلى البيت من خلال المشاركة في مساعدة الطفل على حلّ الواجبات الدراسية وهم أقل رضا عن كمية الواجبات البيتية، وهم أقل رضاً عن جوانب البرنامج المدرسي المختلفة.

وفي المراجعة التي قام بها مكتب الخدمات التعليمية والمهنية للأفراد المعوقين، في قسم تربية الولاية في جامعة ولاية نيويورك (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى تطوير مؤشرات جودة وموجهات مصادر الممارسات التعليمية في التربية الخاصة بهدف استخدامها من قبل مركز المصادر والتدريب للتربية الخاصة في ولاية نيويورك، وبهدف توجيه العمل فيما يتعلق بتقييم البرامج وبرامج التطوير المهني وتقديم المساعدة الفنية للمدارس لتطوير قدرات الطلبة ذوي الإعاقات. أشار التقرير بأن الهدف من استخدام هذه الموجهات هو لتقديم الدعم في الجوانب التالية:١. فحص وتقييم نوعية البرامج التعليمية والممارسات فيما يتعلق بجوانب القراءة، والدعم والتدخل السلوكي، وتقديم خدمات التربية الخاصة.٢. تحديد الأولويات والاحتياجات. ٣. وصف وتخطيط الأنشطة لتغيير الممارسات وتحسين النتاجات للطلبة ذوي الإعاقات.

وقد تكونت هذه الأبعاد من: البيئة التعليمية والمؤشرات النوعية الخاصة بها والتي تتمثل في تصميم وإعداد البيئة التعليمية لتلبية احتياجات الطالب الفردية، ومشاركة الطالب في بيئة التعليم العادية بما في ذلك المنهاج، والتعليم، والتقييم، والأنشطة الاجتماعية وذلك حسب قدراته وإمكاناته، وتحديد التوقعات العالية من جميع الطلبة وتعزيز المناخ الصفي التعلّمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما واشتملت على الممارسة التعليمية/ التخطيط والتعليم الفعال والمؤشرات النوعية الخاصة بها والتي تتمثل في التخطيط الفردي للتعليم من أجل تحديد احتياجات الطالب والتعليم المخطط هو موجه بالهدف، واستخدام أساليب التعليم المباشر والتعليم الصريح لتعليم المحتوى والمهارات الأكاديمية، والتعليم الذاتي والوظائف التنفيذية، وتعليم الاستراتيجيات والعادات الفعالة، بالإضافة إلى إجراء التعديلات والتكييفات على التقييم والتعليم للطالب بشكل فردي.

أما فيما يتعلق بالممارسة التعليمية التطبيق الفعال للتربية الخاصة فقد اشتملت المؤشرات النوعية على وضوح وتنفيذ أدوار ومسئوليات مقدمي خدمات التربية الخاصة وتقديم التعليم الذي يستثمر قدرات الطالب، وتجميع الطلبة للتعلّم بشكل مناسب لدعم نتاجات المتعلّم، واستخدام الخدمات الداعمة والمساندة للتعلّم.

أما فيما يتعلق بالممارسة التعليمية التقييم المستمر لتطور وتقدم الطالب فقد اشتملت المؤشرات النوعية على استخدام أسلوب التقييم المستند إلى المنهاج لمراقبة تقدم الطالب، وربط عملية التقييم بالتعليم، واستخدام المعلم لأساليب التقييم الرسمية، وتسجيل البيانات وتحليلها وتوظيف ذلك في التخطيط للتعليم.

أما الافتراضات التي بنيت عليها مؤشرات الجودة لبرامج التربية الخاصة وكما يشير التقرير فهي: ١.المنهاج مبني على معايير التعليم (التربية العادية والتربية الخاصة). ٢.تعليم ذي نوعية عالية لجميع الطلبة بغض النظر عن القدرات والاحتياجات هو معيار للمدرسة. ٣. تقدير وإعطاء قيمة لممارسات التعليم الجامع. ٤.التربية الخاصة هي خدمة وليست مكان لتقديم التعليم الفردي والمكثف. ٥. تظهر سياسات المدرسة ورؤيتها وممارساتها دعما لجميع الطلبة. ٦. مراعاة الاختلافات الثقافية. ٧.تستند الممارسات التعليمية إلى نتائج الأبحاث والدراسات المدعومة بالأدلة.

أما دراسة كارول (Carol, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن المؤشرات النوعية لبرنامج الدمج الكامل في مرحلة ما قبل المدرسة حيث تم استخدام منهجية دراسة الحالة للتحقق من ثلاثة أبعاد للنوعية في برنامج ما قبل المدرسة، الجامع والتحقق من الالتزام في تطبيق منهاج تم اختياره للبرنامج، تم استخدام مقاييس نوعية لجمع البيانات من خلال الملاحظات الرسمية وغير الرسمية، والمسوحات، والمقابلات الشخصية، ومراجعة الوثائق. اشتملت عينة الدراسة على (٤٠) مشاركاً من المدراء، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، مساعدي المعلمون، والآباء، وقد تم تحديد الخصائص المتعلقة بالبرامج التعليمية المبكرة عالية الجودة على النحو التالي: مظاهر نوعية البناء، وكادر مؤهل، وصفوف صغيرة، ونسبة المعلمون إلى الطلاب منخفضة. ومؤشرات نوعية للعمليات مثل استخدام الممارسات التعليمية التي تنمي التفكير وتشجع الأطفال على طرح الأسئلة، واستخدام استراتيجيات توجيه إيجابية، وتركيز قوي على مساعدة الأطفال على تطوير مهارة حل المشكلات وإظهار الاحترام للآخرين).

وأظهرت النتائج بأن أنشطة التعليم المستند إلى المحتوى، وممارسات التقييم المستمر للطفل كانت من الجوانب التي تحتاج إلى تطوير. وقد كان من ابرز المظاهر الإيجابية من قبل الآباء والمعلمون توفر دمج التربية الخاصة مع خدمات رعاية الطفل في مكان وأحد. كذلك كان تطبيق المنهاج قويا فيما يتصل بمشاركة الأسرة، واشتملت كذلك على بنية الصف والروتين وتفاعلات المعلم مع الطفل وتوجيه تعلّم الطفل، لكن التطبيق كان ضعيفا فيما يتصل بالبيئة الفيزيقية واستخدام نظام تقييم الطفل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي الدراسة التي أجراها ربورتسون (Robertson, 2006) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية نظام مراقبة مكتب التربية الخاصة في قسم التربية لولاية وست فيرجينيا من مدى التزام برامج التربية الخاصة بالمعايير الفيدرالية للولاية، تم الحصول على بيانات الدراسة من خلال مسح (٢٢) مدير في التربية الخاصة، و(٨٤٨) معلم تربية خاصة، و(٢٤١٠) من آباء الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وذلك في (٢٢) نظام مدرسي في الولاية، وقد تم تحليل التقرير الخاص بالأنظمة المدرسية للأعوام من (٩٧- ١٩٩٨) والأعوام (٩٨- ١٩٩٩)، كما تم تحليل تقرير مراقبة برامج التربية الخاصة للمكتب االفيدرالي في الولاية، وقد أوضحت النتائج بأنه قد طرأ تحسن وتطور على خدمات التربية الخاصة المقدمة والمتعلقة بالخطط التربوية الفردية، وإدارة الخدمات، وتقييم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أوضحت الدراسة أن نظام المساءلة الحالي المستخدم في الولاية لمراقبة خدمات وبرامج التربية الخاصة قد أصلح الأخطاء التي تم ملاحظتها في مراجعة تقرير الأعوام (٩٦-١٩٩٧) والذي أعد من قبل قسم التربية في مكتب برامج الخاصة. كما توصلت الدراسة بصورتها النهائية إلى ستة أبعاد متصلة بخدمات ذوي الإعاقات من بينها بُعد فلسفة وتوجهات المؤسسة التعليمية.

وقام بندر (Bender, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج صعوبات التعلّم المحددة، حيث تكون فريق التقييم من المعلمون والمدراء والآباء وأعضاء من المجتمع المحلي، وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مؤهلين بشكل جيد.

معظم المعلمين يستخدمون استراتيجيات التعليم المباشر في القراءة والكتابة والحساب، وتعليم المهارات الدراسية، لكن ليس في تعليم المهارات الاجتماعية أو المهارات الانتقالية ومهارات الدفاع الذاتي.

معظم المعلمين يستخدمون الخطة التربوية الفردية لتقييم تقدم الطالب.

أشار مديرو المدارس والمعلمون إلى أنهم يطبقوا مهارات ضبط السلوك، وإدارة الصف، وتقديم المنهاج التمايزي.

أشار المعلمين إلى أنهم لا يطبقون ولا يوظفون التكنولوجيا في العملية التعليمية.

أشار المعلمين بأنهم يقدمون للطلبة أشكال الدعم التالية: استراتيجيات التعلّم، المواد والمصادر، والفريق التعاوني.

أشار الإداريين إلى استخدام الدعم التالي: التطوير المهني، الفريق التعاوني، المواد والمصادر.

وأشار المعلمين بأنهم بحاجة إلى دعم إضافي في الجوانب التالية: استراتيجيات التعلّم، تكنولوجيا المعلومات، الدعم الإداري، الفريق التشاركي متعدد التخصصات. كما وأشارت النتائج إلى أن الآباء كانوا على مستوى من الرضا عن الخدمات التي تقدم لأبنائهم.

وقد أشارت الجمعية الكندية لصعوبات التعلّم (٢٠٠٥) إلى مجموعة المكونات الأساسية للتطبيق الناجح للبرنامج التربوي الفردي في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، سواءً كان ذلك التطبيق في الصف العادي أم في أي بديل من بدائل التربية الخاصة، وتتمثل هذه المكونات الأساسية فيما يلي:

التعرف المبكر والتقييم من قبل الفريق متعدد التخصصات والذي يشمل ويوضح جوانب القوة في المجالات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية في الوقت المحدد بالإضافة إلى تحديد الحاجات المهنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصادقة الفريق على البرنامج التربوي الفردي بالوقت المحدد كنتيجة مباشرة للجهود التعاونية والتي تضم المربين والآباء والطلبة.

يتضمن البرنامج التربوي الفردي مستويات الأداء الحالية والأهداف التعليمية، والأهداف، والفترة الزمنية، والمواءمات المتاحة، والقرارات المتعلقة بالخدمات المقدمة والإجراءات المتعلقة بتقييم فعالية البرنامج.

مؤشرات ونتاجات واضحة تسمح وتؤدي إلى التقييم الرسمي وغير الرسمي للبرنامج وتقدم الطالب في الجوانب الأكاديمية ومهارات الدراسة والاجتماعية.

أن يسمح حجم الصف الدراسي ويساعد المعلم ليلبي حاجات الطلبة بشكل متكافئ.

تزويد المعلم من قبل النظام المدرسي بالتدريب المطلوب والمواد التعليمية اللازمة والمعينات وتوفير الاختصاصيين، والوقت ويتضمن الوقت والدعم اللازم الاستراتيجي والإداري.

توفير المواءمات والتكييفات والمصادر البشرية والمادية لكل من الطالب والمعلم ومن الأمثلة على ذلك (المساحة المادية، المعينات، التكنولوجيا، الكتب، الوقت إلاضافي والامتحانات والفيديو).

بيئة تعليمية إيجابية داعمة تتسم بتقبل وفهم صعوبات التعلّم، وتشجع من أجل تطوير فرص متساوية ونتاجات قابلة للتحقق.

تواصل مستمر حول تقدم الطالب مع الآباء والأشخاص ذوي العلاقة ببرنامج الطالب.

تطوير تخطيط إنتقالى ملائم للتغيرات في الظروف والمتطلبات المتوقعة من الطالب.

خدمة مستمرة للطالب تتضمن مدى من التغيرات والدعم المطلوب ومدى من المواقف البديلة.

تشجيع وتخطيط ووضع موازنة لتدريب العاملين في التربية الخاصة والمعلمون العاديين لتلبية حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

أما في الدراسة المسحية التي أجراها إيرنست (Ernest, 1999) في (٥٠) مدرسة من ولاية أوهايو لتحديد أشكال الدعم المتوفر لوالدي الأطفال ذوي الإعاقات ودرجة رضاهم عن هذا الدعم، أجاب (٣٥٥٨) في (٤١) مدرسة وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

حدد(٥٠%) من الآباء أن طفلهم لديه صعوبات في التعلّم.

عبر(٤٨%) من الآباء أنهم قد تلقوا معلومات عن كيفية المشاركة مع المدرسة.

لم يتلقَ (٥٢%) من الآباء أي شكل من أشكال التدريب.

أشار (٢٠%) منهم بأنهم تلقوا تدريب من قبل المدرسة.

أشار (٤٥%) منهم بأنهم قد أتيحت لهم فرصة لمقابلة المعلمين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات:

يتناول الباحث الدراسات السابقة من خلال محورين هما:

محور الدراسات التي تناولت تقييم برامج وخدمات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم. تناولت الدراسات السابقة موضوعات وقضايا في غاية الأهمية، مثل تقييم البرامج المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً من وجهة نظر المديرين والمعلمين ومدى فاعلية الخطط التربوية ومحتوى هذه الخطط. كما تطرقت بعض الدراسات إلى طرق التشخيص وتوافر أدوات التقييم المناسبة وطرائق التدريس المتبعة في تعليم الأطفال. بالإضافة إلى قيام الباحثين بدراسة وتحديد المشكلات التي تواجه المعلمين والطلبة وبعضها الآخر تناولت أوضاع غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم التي تقدم خدماتها برامجها وخدماتها لهذه الفئة.

محور الدراسات التي تناولت محور ضبط الجودة (المؤشرات النوعية) في البرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم. حيث بحثت هذه الدراسات في المؤشرات النوعية للبرامج التعليمية في التربية الخاصة، وتحديد درجة انطباقها على غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. إضافة إلى الاطلاع على مخرجات ونتاجات البرامج المتخصصة في المدارس المعتمدة من قبل الجهات المتخصصة، والإفادة من الممارسات الناجحة في مجال تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلّم. كونها قد حصلت على درجة الاعتماد بعد تحقيقها للشروط والمتطلبات التي تطلبها جهات الاعتماد، وكل ذلك للإفادة في ضبط نوعية الخدمات المقدمة في برامج فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

كما يستنتج الباحث من المراجعة السابقة للدراسات، والاطلاع على نتائجها أنها ألقت الضوء على نواحٍ مختلفة في موضوع الدراسة الحالية. كما أن مراجعة الدراسات السابقة تشير إلى أهمية مؤشرات ضبط الجودة في التربية الخاصة في تقييم وتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في غرف المصادر في مدارس محافظة المفرق. كما أن الدراسات السابقة قامت بتقييم البرامج والخدمات، وواقع هذه الغرف كمنظومة متكاملة دون التركيز على أبعاد معينة فيما يخص البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم ومما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة مجموعة من المجالات والمؤشرات التي تتبع كل مجال لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في غرف المصادر، وتطوير أداة (مقياس) تشمل مؤشرات النوعية لضبط الجودة الخاصة ببرامج وخدمات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم وتطبيقها على غرف المصادر المعنية بتقديم، البرامج التربوية والخدمات في القطاع العام في الأردن.

وتعمل الدراسة الحالية على تقييم مستوى فاعلية البرامج والخدمات العاملة استناداً إلى المؤشرات الفعّالة التي تقدمها الدراسات السابقة من وجهة نظر الخبراء في ضوء المعايير العالمية. وبالتالي، فإن هذه الدراسة تعتمد على اتباع أدلة الدراسات السابقة في تقييم مستوى فاعلية البرامج والخدمات المقدمة لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في القطاع الحكومي وبالتحديد في محافظة المفرق.

وذلك من خلال الاطلاع والتعرف إلى المعايير المنبثقة عن بعض المنظمات الدولية المتخصصة في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم تحديداً، إضافة إلى الاطلاع على مخرجات ونتاجات البرامج المتخصصة في المدارس والمراكز والمؤسسات المعتمدة من قبل الجهات المتخصصة، والاستفادة من الممارسات الناجحة في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في هذه المدارس والمراكز والمؤسسات كونها قد حصلت على درجة الاعتماد بعد تحقيقها للشروط والمتطلبات التي تتطلبها جهات الاعتماد، وكل ذلك بهدف الاستفادة في ضبط نوعية البرامج والخدمات المقدمة في برامج صعوبات التعلّم في الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويستنتج الباحث أن نتائج جميع الدراسات السابقة والتي تم استعراضها تعزز وتدعم عملية تطوير وصياغة الإطار العام والإجرائي لمؤشرات برامج صعوبات التعلّم النوعية، وتعطيها استحقاقاً خاصاً وأولوية بين أولويات تنمية وتطوير برامج التربية الخاصة؛ نظراً لعدد البرامج العاملة وحاجتها إلى المتابعة والتطوير والمساءلة، كما ويرى الباحث أن بالإمكان توظيف استخدام تلك المؤشرات في المكونات المرتبطة بالمدخلات والعمليات والمخرجات، كجزء من متطلبات الجودة وضماناتها التي تحقق النوعية والجودة في البرامج المقدمة، كما ويرى الباحث بأنه حتى لو تمت عملية إعداد مؤشرات النوعية في البرامج، فإن ذلك لا يعنى الوصول إلى تحقيق الجودة في البرامج، إذ ينبغي عدم الاكتفاء أو الوقوف عند تطوير هذه المؤشرات وتوظيفها في تقييم وتطوير البرامج، بل تحديثها بالشكل الذي يمكّن من متابعة جميع المستجدات والتطورات التي تميز مجال صعوبات التعلّم عن باقي مجالات التربية الخاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات

مقدمة :

تضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة والعينة، والأداة المستخدمة فيها وإجراءات إعدادها وبنائها، وكذلك وصفاً لتطبيقها ومعالجتها الإحصائية.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع البرامج والخدمات في غرف مصادر التعلّم المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم العاملة،(الحكومية)، والتي تغطي محافظة المفرق بمديرياتها الثلاث في المملكة الأردنية الهاشمية وهي: (قصبة المفرق، البادية الشمالية الشرقية، والبادية الشمالية الغربية) وعددها (٥١) غرفة مصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بأكمله، والذي يشمل جميع غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم العاملة في ألوية محافظة المفرق الثلاث وهي: (قصبة المفرق، البادية الشمالية الشرقية، والبادية الشمالية الغربية) حيث تكونت من (٥١) غرفة مصادر العاملة منها (٣٤) غرفة موزعة على ألوية المحافظة الثلاث حسب السجلات الرسمية المعتمدة في مديريات التربية والتعلم في محافظة المفرق. والجدول (١) يوضح توزيع العينة بحسب الوية محافظة المفرق الثلاثة.

الجدول (١) توزيع عينة الدراسة في ألوية محافظة المفرق الثلاث (ن= ٥١).

ت	اللواء	الغرف غير العاملة	الغرف العاملة	مجموع غرف صعوبات التعلم العاملة وغير العاملة
١-	مديرية قصبه المفرق	٧	١١	١٨
٢-	مديرية البادية الشرقية	٣	٩	١٢
	مديرية البادية الشمالية الغربية	٧	١٤	٢١
المجموع		١٧	٣٤	٥١

أداة الدراسة :

لجمع البيانات عن واقع مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية وتحديد درجة انطباقها على البرامج والخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة في محافظة المفرق وألويتها الثلاثة في الأردن، وفقاً لمجموعة من الإجراءات والمراحل، ونظراً لأن هدف الدراسة الأساسي هو تطوير مقياس لمؤشرات الجودة للبرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتكوّن مقياس المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من (١٢) مجالاً رئيسياً اشتملت هذه المجالات على (١٠٨) مؤشراً رئيسياً كما يلي: المجال الأول: الرؤية والفكر والرسالة ويتكون من (٨) مؤشرات، والمجال الثاني: إدارة وتنظيم البرنامج من (١٠) مؤشرات، والمجال الثالث: حفظ السجلات، وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها من (٦) مؤشرات، والمجال الرابع: المصادر الميزانية المالية للبرنامج من (٦) مؤشرات، والمجال الخامس: مؤهلات العاملين في البرنامج من (١١) مؤشراً، والمجال السادس: التشخيص والتقييم من (١١) مؤشراً، والمجال السابع: البرنامج التربوي الفردي (منهاج الطالب) من (١٢) مؤشراً، والمجال الثامن: أساليب التعليم والأنشطة التعليمية (١٢) مؤشراً، والمجال التاسع: تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج من (٥) مؤشرات، والمجال العاشر: البيئة التعليمية من (١١) مؤشراً، والمجال الحادي عشر: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة من (١٠) مؤشرات، والمجال الثاني عشر: التقييم الذاتي من (٦) مؤشرات.

تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس:

تم تحديد درجة انطباق كل مؤشر على البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، بوضع إشارة (√): في خانة نعم ، ووضع إشارة (√): في خانة لا، بحيث تكون الدرجة (2) للفقرة التي تنطبق ، والدرجة (1) للفقرة التي لا تنطبق. ثم صنفت التقديرات وجرى ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي للتقدير إلى الفئات التالية:

مرتفع إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق)، (1.67) فأكثر.

متوسط إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق) ما بين (1.34) إلى (1.66)

متدنٍ إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق)، (1.33) فأقل.

صدق أداة الدراسة :

تم التوصل إلى صدق الأداة لقياس الغرض الذي أُعدت من أجله، بعد عرضها على نخبة من المحكمين والمتخصصين لإبداء الرأي حول صدق المحتوى. وحيث عرضت الأداة على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية والمهنية في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والإرشاد والقياس والتقويم، لإبداء الرأي حول (ملاءمة المؤشرات للمجال الخاص بها وحول وضوحها وصياغتها لغوياً، وتقديم الملاحظات المناسبة) وقد كانت نتيجة التحكيم كالتالي: حيث جرى الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (٩) من المحكمين بنسبة اتفاق قدرها (٨٧%) بين المحكمين (٩) من (١٠) وتم إضافة مؤشرات. كما تمت إعادة صياغة بعض المؤشرات، ودمج بعض المؤشرات ونقل بعضها إلى مجالات أُخرى. بحيث اصبح عدد المجالات الرئيسة إلى (١٢) مجالاً وعدد المؤشرات الرئيسة (١٠٨) مؤشراً كما يظهر في الملحق(٣).

ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الأداة فقد قام الباحث باستخراج الثبات بطريقة اتفاق المقدرين. إذ طلب من أحد مشرفي التربية الخاصة من كوادر وزارة التربية والتعليم، والذين اطلعوا على أداة الدراسة وتعرفوا على مجالاتها وفقراتها، أن يقوم بتقدير درجة توافر المؤشرات النوعية الرئيسة والفرعية على (٣٤) برنامج من برامج غرف المصادر التابعة لمدارس وزارة التربية والتعليم باستخدام أداة الدراسة، وبعد ذلك قام الباحث بتقدير درجة انطباق مؤشرات الجودة على نفس هذه البرامج، وتم حساب معامل الارتباط بين تقدير المشرف والباحث، والجدول (٢) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٢) معاملات الارتباط لدرجات تقدير مشرفي التربية الخاصة وأخصائيي التربية الخاصة (ن= ٣٤)

المقدر		المشرف (n=17)		أخصائي التربية الخاصة (n=17)		معامل الارتباط
رقم المجال	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١-	الرؤية والفكر والرسالة	1.6917	.18819	1.7500	.16366	.8834
٢-	إدارة وتنظيم البرنامج	1.5333	.14960	1.5533	.17674	.8321
٣-	حفظ السجلات، وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها	1.5667	.16427	1.5667	.27314	.9267
٤-	المصادر الميزانية المالية للبرنامج	1.2889	.20380	1.1778	.11729	.8057
٥-	مؤهلات العاملين في البرنامج	1.7152	.16068	1.6121	.19878	.7838
٦-	التشخيص والتقييم	1.5030	.13687	1.6061	.17065	.9124
٧-	البرنامج التربوي الفردي (منهاج الطالب)	1.6000	.28207	1.5444	.23752	.8329
٨-	أساليب التعليم والأنشطة التعليمية	1.6000	.18440	1.5697	.20749	.8691
٩-	تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج	1.5067	.31952	1.4667	.26904	.9022
١٠-	البيئة التعليمية	1.5394	.18966	1.6970	.15238	.9124
١١-	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	1.4200	.22424	1.4333	.22573	.8818
١٢-	التقييم الذاتي	1.5333	.26125	1.4444	.28637	.8633
المجموع الكلي		1.5415	.11217	1.5351	.09373	.8572

يلاحظ من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات تقدير المقيم الأول والمقيم الثاني أنها جميعها قد زادت عن (.8572) وهي قيم مرتفعة، وبذلك يتحقق لهذه الأداة ثبات تقدير المقيمين.

إجراءات الدراسة :

قام الباحث بالخطوات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة بعد اختيار مجتمع الدراسة وعينتها:

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة (الاستبانة) استناداً إلى الأدب التربوي المتصل بالموضوع، وترجمة المعايير العالمية، ثم تحديد المجالات الخاصة للمقياس في ضوء هدف الدراسة، وهو واقع البرامج والخدمات المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن. وسارت عملية إعداد هذه الدراسة بعدة مراحل تمثلت فيما يلي:

المرحلة الأولى: تمّ في هذه المرحلة إعداد مقياس المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم واستخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة له.

المرحلة الثانية: قام الباحث بالتقدم الحصول على موافقة جامعة البيت للبدء بتطبيق إجراءات الدراسة على برامج وخدمات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والتي تقدم من خلال وزارة التربية والتعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة الثالثة: قام الباحث بالتقدم الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة في ضوء كتاب رئيس الجامعة، حيث حصل الباحث على كتاب موجه لجميع مديريات التربية والتعليم والبالغ عددها (٣) مديريات تربية وتعليم في محافظة المفرق وهي(مديرية تربية قصبة المفرق، مديرية تربية البادية الشمالية الغربية، مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية) لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة.

المرحلة الرابعة: تم حصر المدارس التي تطبق برنامج صعوبات التعلّم في الحكومي، وتم جمع البيانات والمعلومات الخاصة بتلك البرامج من حيث إعدادها وأماكن توزيعها في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة المفرق من خلال سجلات إدارة التربية الخاصة في الوزارة والمديريات في محافظة المفرق.

المرحلة الخامسة: قام الباحث بالاتصال مع مشرفي التربية الخاصة وعددهم (٢) ويحملون درجة الماجستير في التربية الخاصة ويقومان بمتابعة برامج غرف المصادر من الناحية الفنية، فضلا عن متخصص من وزارة التربية والتعليم في إدارة التربية الخاصة يحمل درجة الماجستير في التربية الخاصة و(٣) من مسؤولي التربية الخاصة في كل من مديريات التربية والتعليم وعددها ثلاث مديريات في محافظة المفرق، كما قام الباحث بالالتقاء مع هؤلاء المشرفين والمسؤولين لاطلاعهم على مكوّنات مقياس المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتوضيح فقراته (المؤشرات)، وكيفية تطبيقه، وطرق التحقق من المؤشرات المتعلقة ببرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

المرحلة السادسة: قام الباحث من خلال إدارة التربية الخاصة بإرسال أداة الدراسة إلى المشرفين والمسؤولين في غرف المصادر الذي تم اختيارهم لتطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

المرحلة السابعة: تمت زيارة برامج غرف المصادر من قبل الباحث ومن قبل مشرفي ومسؤولي التربية الخاصة لقياس درجة انطباق المؤشرات على واقع البرامج القائمة وقد استغرقت مدة التطبيق، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧، وقد تمكن الباحث من الوصول إلى (٣٤) غرفة مصادر (مفعلة) في المدارس الحكومية، وهذا يشكل ما نسبته (٧٠%) من مجتمع الدراسة، وتعد هذه النسبة ملائمة لأغراض الدراسات المسحية.

منهجية الدراسة والتحليل الإحصائي :

تصنف هذه الدراسة من حيث طريقة إجرائها على أنها بحث وصفي مسحي يعتمد دراسة الظاهرة التربوية ووصفها، كما توجد في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً، وهذا المنهج لا يقف عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة التربوية من أجل استقصاء مظاهرها وأنشطتها المختلفة. بل يعمد للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره من خلال تحليل الظاهرة وتفسيرها وبيان الوسائل اللازمة لتطوير الواقع وتحسينه. وهذه الدراسة تهدف إلى وصف تقييم الخبراء للبرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن وبالتحديد في محافظة المفرق. ومن حيث الغايات تعد هذه الدراسة بحثاً تقييمياً يهدف إلى تقييم العمليات في البرامج والخدمات من وجهة نظر الخبراء. كما أنها بحث لغايات التطوير، فالهدف الرئيس للأبحاث التي تجري لغايات التطوير هو الخروج بنتائج فعّالة تُستخدم لتلبي حاجات محددة وفق مواصفات. للبرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات في غرف مصادر صعوبات التعلم في الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإجراءات والمعالجة الإحصائية :

قام الباحث بتحليل البيانات بعد جمعها، ثم إخضاع هذه البيانات الكمية إلى التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة الخاصة بتقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ثم صنفت التقديرات وجرى ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي للتقدير إلى الفئات التالية:

مرتفع إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق)، (1.67) فأكثر.

متوسط إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق) ما بين (1.34) إلى (1.66)

متدنٍ إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق)، (1.33) فأقل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس النظامية في الأردن. بهدف الوقوف على حقيقة وواقع البرامج والخدمات المقدمة لهذه الفئة من الطلبة. ويتضمن هذا الفصل وصفاً لنتائج الدراسة ونتائج تحليل البيانات الكمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مؤشرات ضبط الجودة لبرامج وخدمات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟

فقد تمثلت الإجابة عليه بأداة الدراسة التي طورها الباحث، واعتمد عليها في الحصول على البيانات الكمية

وفيما يلي يعرض الباحث موجزاً للمعايير المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تضم الخصائص والمواصفات التي تستخدم من قبل الهيئات العالمية في مجال التربية الخاصة.عناصرها والتي تشمل أبعاد أداة الدراسة الحالية والمتضمنة في المعايير التالية:

١) المعيار الأول: الرؤية والفكر والرسالة :

يجب أن يكون للمؤسسة التعلّيمية رؤية ورسالة تحدد غرضها في مجال التعليم وتوضح لمن تقدم خدماتها، وما الذي تنوي القيام به، والكيفية التي ستحقق بها أهدافها، وتستخدم في صياغتها وتطوير برامجها وخدماتها وممارستها وتقييم فعاليتها.

٢) المعيار الثاني: الإدارة والعاملون :

يحدد النظام المؤسسي أدوار الإدارة في إعداد السياسات واتخاذ القرارات من خلال هيكلية مفاعلة لتأكيد التكامل المؤسسي والوفاء برسم السياسات وتخصيص الموارد بما يتفق مع رسالة المؤسسة التعلّيمية، وتوفر الكوادر البشرية الفنية، والتعلّيمية المدربة، والمؤهلة لتحقيق رسالة المؤسسة التعلّيمية وليتم تحليل وتقييم فعالية وكفاءة استخدام هذه الموارد كجزء من عملية التقييم المستمر للمؤسسة التعلّيمية.

٣) المعيار الثالث: البيئة التعلّيمية :

تتمثل في جودة المبنى المؤسسي وإنجازاته وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى إفادة الطلاب من مرافق المؤسسة التعلّيمية من مكتبة وملاعب ومختبرات ...الخ، فجميع التجهيزات المادية من قاعات وتهوية وإضاءة وأثاث مدرسي ووسائل ومواد تعليمية لها تأثير كبير على جودة التعليم ومخرجاته، فكلما توافرت مثل هذه التجهيزات المادية كان لها دور إيجابي على المعلمين والطلاب والعكس صحيح.

٤) المعيار الرابع: التقييم :

يجب أن تقوم المؤسسة بتقييم الطلبة لتحديد مستوى الأداء الحالي لهم وتحديد جوانب القوة والضعف للبدء بتقديم الخدمات التربوية وبناء البرامج التربوية وتقديم الخدمات اللازمة لفئات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد وتوفير أدوات التقييم النفسية والتربوية المناسبة لتحديد معايير أهلية الطفل، وتفعيل دور الأسرة في عملية التقييم، واستخدام طرق التقييم لتحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعليم. لذلك يجب مراعاة جودة عملية التقييم لأنها الأساس الذي تبنى عليه استراتيجيات تطوير الطلاب، ووضع الخطط المستقبلية التي تستهدف جودة العملية التعلّيمية من خلال تصميم نظام تقييم فعال للبرامج والخدمات المقدمة في المؤسسة التعلّيمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥) المعيار: الخدمات والبرامج:

يجب أن تتسم البرامج التربوية والخدمات المقدمة بالعمق والشمول والتكامل ، وتوضح المؤسسة التعلّيمية المحتويات التعلّيمية وأهداف تعلم الطلاب وتعليمهم من مهارات أكاديمية ومعرفية واستقلالية ولغوية واجتماعية والمهارات التواصلية والحركية والمهنية والاقتصادية ومهارات السلامة العامة. وكذلك مرونة البرامج بتطويعها بما يتناسب مع المتغيرات البيئية المتلاحقة الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرائق تدريسها بعيدة تماماً عن التلقين ومثيرة للتفكير من خلال الممارسات العملية والتطبيقية لتلك البرامج وطرائق تدريسها وتعميمها على المواقف المشابهة لها.

أما فيما يتعلق بطرائق التدريس فهذا يعتمد أساساً على تكامل المفاهيم والمهارات والممارسات والأنشطة لتسهم في تطوير مهارات ومعارف وقدرات الطلاب وصولاً إلى الاستقلالية من خلال استراتيجيات تدريسية تتناسب والأهداف التعلّيمية للطالب التي تسهم في تكوين شخصيته المتكاملة. كذلك استخدام استراتيجيات تعديل السلوك من خلال خطة تلبي حاجاته. ويتم التحقق منها من خلال ملفات الطالب والبرنامج التربوي والسجلات وخطط تعديل السلوك ونتائج التقييم، التي تظهر مدى تقدم الطالب.

المعيار السادس: مشاركة دعم وتمكين الأسرة.:

يتم من خلال مشاركة ودعم وتمكين الأسرة باتباع الإجراءات التي تتيح للأسرة المشاركة الفاعلة في تقديم الخدمات التربوية لأطفالها، ومن خلال مشاركة الأسرة في عملية التقييم والإسهام في كتابة البرنامج التربوي والدعم الذي تقدمه المؤسسة من خلال برامج التثقيف والتوعية والنشرات الإرشادية وخدمات الإرشاد والدعم النفسي.

المعيار السابع: الدمج والخدمات الانتقالية:

يضمن هذا المعيار للمؤسسة التعلّيمية جملة من الإجراءات التي يجب أن تقوم بها المؤسسة التي تعنى بالأطفال ذوي الإعاقة للدمج من خلال خطة معدة مسبقاً للطفل الذي تنوي المؤسسة دمجه واختيار مدرسة الدمج والأساليب المستخدمة لإنجاح عملية الدمج من خلال خطة الخدمات الانتقالية والتي توضع بالتنسيق مع مدرسة الدمج لتنفيذ الأهداف والتوصيات المكتوبة في خطة الطفل والتي يشترك فيها كافة الكوادر الإدارية والتعلّيمية والمختصون في المؤسستين بالإضافة إلى مشاركة الأسرة.

المعيار الثامن: التقييم الذاتي للمؤسسة التعلّيمية :

يتضمن هذا المعيار جملة من الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التعلّيمية التي تعنى بالأطفال ذوي الإعاقة بشكل منظم لتقييم البرامج والخدمات للوقوف على نقاط القوة والضعف في جميع الجوانب التي تؤثر على تقديمها وتحقيق أهدافها ورسالتها للإفادة منها مستقبلاً لتطوير أداء المؤسسة. وهذا التقييم يشمل جميع المعايير والمحاور السابقة الذكر من خلال بناء أداة للتقييم مبنية على أساس علمي تتضمن التقييم الدقيق والموضوعي للمؤسسة التعلّيمية التي تقدم برامجها وخدماتها للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

ومما سبق نرى أن هناك أهمية كبرى لهذه المعايير السابقة الذكر؛ لذا فإن الحاجة ملحة إلى تطبيق مثل هذه المعايير العالمية على المؤسسات الحكومية والخاصة التي تعنى بالطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن لضمان مستوى عالٍ من الجودة والنوعية والكفاءة والفعالية للبرامج والخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد مرت هذه المعايير بمجموعة من المراحل وعلى النحو التالي:

مرحلة جمع المعلومات والبيانات:

لجمع البيانات المتعلقة بالمؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتحديد مدى انطباقها على البرامج والخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة في الأردن، فقد تم التوصل إلى إعداد وبناء مقياس هذه المؤشرات وتحديد درجة انطباق هذه المؤشرات على ما يقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلّم من برامج وخدمات تربوية وتعليمية وفقا للإجراءات والخطوات التالية:

أولاً: مسح وتلخيص معايير الممارسة المهنية في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والمعتمدة من قبل المجلس الأمريكي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (Council for Exceptional Children,CEC) والخاصة بفئة صعوبات التعلّم (Learning Disabilities) وهي من أكبر المنظمات المهنية المتخصصة التي تلتزم وتعنى بتطوير المخرجات التربوية للأفراد ذوي الإعاقات والموهوبين، أن قسم صعوبات التعلّم يعد من أكبر الأقسام في المجلس (DLD) ويصدر عنه مجلة أبحاث ونشرات متخصصة في مجالات صعوبات التعلّم، كما وقد صدر عن المجلس مجموعة المعايير الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

ثانياً: مراجعة معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم، والتي تتمثل بمعايير إعداد معلمي التربية الخاصة National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)

ثالثاً: مراجعة وثيقة المجلس الوطني للمعايير النموذجية، Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Special Education Sub- Committeee (INTASC)

رابعا: مراجعة مؤشرات الجودة الخاصة ببرامج التعليم الفردية والتي تم تطويرها من قبل دائرة التعليم في فلوريدا، قسم المدارس الحكومية والتعليم المجتمعي، مجلس مساندة التدريس والخدمات المجتمعية (١٩٩٧). والتي تم اقتباسها بتصريح من دائرة التعليم في نيويورك، مكتب الخدمات المهنية والتربوية لذوي الإعاقات، استكمالاً لمتطلبات الجزء (٢٠٠) من أنظمة مفوض التعليم في ولاية نيويورك للتعليم العام، فبراير (٢٠٠٠).

خامساً: الاطلاع على برامج الأكاديميات والمراكز والمدارس العالمية المعتمدة في تقديم البرامج والخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلّم على وجه التحديد والتي تتمثل في:

برنامج Peer Assisted Learning Strategies (PALS) في مركز فاندر بلت كندي للبحث في تطوير الموارد البشرية (Vander Bilt Kennedy Center) والمتخصص بتعليم القراءة والحساب للطلبة ذوي صعوبات التعلّم من الصف الثاني وحتى الصف السادس، وهو من أفضل البرامج التي تدعم تعليم الحساب والمدرج في جامعة جون هوبكنز وقد تم تطويره من قبل كل الدكتور دوف فاشيز ولاين فاشيز (Doug Fuches and Lynn Fuchs) وأساتذة متخصصين في التربية الخاصة من جامعة فاندر بلت كما أن البرنامج يستمد فعاليته من الأدلة والمؤشرات المنبثقة من الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت للتحقق من فعاليته والتي أثبتت تأثيراته الإيجابية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في تعلّم وإكتساب مهارات القراءة والرياضيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مركز التعلّم / مينوسوتا - أورتون جلينجهام لعلاج مشكلات القراءة والتهجئة.

مدرسة باين ريدج (Pine Ridge School) للطلبة ذوي صعوبات التعلّم وهي معتمدة من قبل أكاديمية أورتون جيللنجهام و(AOGPE) و(NEASC).

أكاديمية بورتر (Porter Academy) لصعوبات التعلّم وهي معتمدة من قبل (Georgia Accrediting Commission).

أكاديمية بارك (Park Academy) لعلاج صعوبات التعلّم وهي معتمدة من قبل North West Association of Accredited Schools (NAAS).

مركز التطوير التربوي لصعوبات التعلّم (Educational Development Center) وهو معتمد من قبل مجلس التعليم الخاص (VCPE).

وبعد الاطلاع على هذه البرامج والمدارس والأكاديميات المتخصصة في مجالات صعوبات التعلّم خلص الباحث إلى العناصر المشتركة بين هذه البرامج من حيث توفر ما يلي:

وجود سياسات وإجراءات تنظم البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حصول هذه البرامج على الاعتماد من المؤسسات والجمعيات العالمية المتخصصة ببرامج صعوبات التعلّم.

تحديد هذه المدارس والمراكز والأكاديميات لفلسفة ومهمة وأهداف خاصة بها، تنظر إلى ذوي صعوبات التعلّم، بأنهم قادرين على التعلّم، وجديرين بالحصول على تعليم نوعي يحقق تطوير إمكاناتهم وقدراتهم في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والشخصية والانتقالية.

تبني سلسلة واضحة من الإجراءات المتعلقة بالقبول في البرنامج والانتهاء منه.

استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تستند إلى البحث العلمي مثل طريقة أورتون جيللنجهام لتعليم ذوي صعوبات التعلّم والأسلوب متعدد الحواس.

التركيز على توظيف واستخدام التكنولوجيا في التعليم.

تقديم التعليم وفق البرنامج التربوي الفردي ضمن بيئة تعليمية عالية التنظيم.

نسبة المعلمون للطلبة ذوي صعوبات التعلّم ١:٥.

تقديم الخدمات من قبل الفريق متعدد التخصصات.

وجود برامج انتقالية للمراحل التعليمية اللاحقة.

توفير فرص التطوير المهني للعاملين في البرنامج.

العاملين في البرامج من الأشخاص المؤهلين والمرخصين لمزاولة المهنة.

إقامة برامج التواصل بين المهنيين والأسر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: مراجعة وثائق اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD) والتي تعد من المنظمات العالمية المتخصصة في مجال صعوبات التعلّم والتي تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

تسهيل التواصل والتعاون بين أعضاء المنظمات.

مراجعة السياسات الحكومية المتعلقة بالبرامج التعليمية الخاصة بذوي صعوبات التعلّم وتقديم التوصيات اللازمة.

الاستجابة للقضايا الوطنية المرتبطة بتعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

الوصول إلى اتفاق حول القضايا الرئيسة حول موضوع صعوبات التعلّم.

أما المنشورات والوثائق التي تم الاطلاع عليها ومراجعتها فهي:

تنظيم اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم لتعريف صعوبات التعلّم لأغراض التقييم المستمر في المدارس (١٩٩٨).

تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف العادي (١٩٩١).

برامج التدريب أثناء الخدمة في صعوبات التعلّم (١٩٩٨).

الإصلاح المدرسي: فرص للتميز والعدالة للأفراد ذوي صعوبات التعلّم (١٩٩١).

إعداد برامج ما قبل الخدمة للمعلمين العاديين ومعلمو التربية الخاصة (١٩٩٧).

سابعاً: الاطلاع على منشورات ووثائق وبرامج بعض الجمعيات العالمية المتخصصة في مجال صعوبات التعلّم وهي:

الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلّم Learning Disabilities Association of America (LDA) وهي مؤسسة كبيرة تطوعية غير ربحية تدافع عن الأفراد ذوي صعوبات التعلّم ولها أكثر من (٢٠٠) فرع محلي في (٥٠) ولاية وتسعى إلى تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلّم وأسرهم وإعلامهم بحقوقهم.

المركز الوطني لصعوبات التعلّم National Center for Learning Disabilities (NCLD) إن مهمة المركز هي تشجيع الوعي العام والفهم للأفراد الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلّم، وتقديم قيادات وطنية وتمكينهم من تحقيق إمكاناتهم وتحقيق المشاركة الكاملة في المجتمع.

ثامناً: الاطلاع على معايير المؤسسة الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة National Commission for the Accreditation of Special Education Services (NCASES) والتي وضعت معايير واضحة وقابلة للقياس تتعلق بخدمات وبرامج التربية الخاصة وتعد هذه المؤسسة من المؤسسات الرائدة في اعتماد برامج التربية الخاصة وخدماتها وهناك العديد من مؤسسات التربية الخاصة في الولايات المتحدة قد حصلت على الاعتماد من قبل هذه المؤسسة وتتمثل معايير هذه المؤسسة في ما يلي: ١- المنظمة/ المؤسسة. ٢- الإدارة. ٣- العاملين. ٤- الخدمات. ٥- العلاقة مع المجتمع. ٦- الجوانب الصحية وشروط السلامة. ٧- الإدارة المالية. ٨- التقييم. ويوضح الملحق رقم (٥) هذه المعايير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تاسعاً: مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعات المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

عاشراً: مراجعة ما كتب حول الموضوع في الأدب النظري، وحصر الأبعاد التي وردت في أدب الموضوع.

حادي عشر: تحليل ما سيجمع من أدب نظري وآراء وأفكار واقتراحات، ذات صلة بموضوع الدراسة

ثاني عشر: الوصول إلى قائمة تتضمن فقرات تغطي كل بعد من أبعاد خدمات التربية الخاصة.

ثالث عشر: ثم سيتم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق الأداة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمشرفين التربويين والمعلمين والعاملين في مجال التربية الخاصة، بهدف التأكد من صياغة المفردات ومدى ملائمتها للهدف الذي وضعت من أجله.

رابع عشر: ثم سيتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، وتطبيق الباحث بنفسه الأداة للحصول على البيانات.

مراحل بناء مقياس المؤشرات النوعية لبرامج وخدمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

بناءً على ما تم في المرحلة الأولى توصل الباحث إلى مجالات ومؤشرات البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وقد تكونت هذه المجالات من (١٢) مجالاً، و(١١٦) مؤشراً.

قام الباحث بعرض المجالات على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في التربية الخاصة، وفي تخصص صعوبات التعلّم بهدف دراسة هذه المجالات وتحديد ارتباطها بموضوع الدراسة الحالية. وتكوّن مقياس المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من (12) مجالاً رئيسياً اشتملت على (108) مؤشراً رئيسياً كما يلي: المجال الأول: الرؤية والفكر والرسالة ويتكون من (8) مؤشرات، والمجال الثاني: إدارة وتنظيم البرنامج من (10) مؤشرات، والمجال الثالث: حفظ السجلات، وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها من (6) مؤشرات، والمجال الرابع: المصادر الميزانية المالية للبرنامج من (6) مؤشرات، والمجال الخامس: مؤهلات العاملين في البرنامج من (11) مؤشراً، والمجال السادس: التشخيص والتقييم من (١١) مؤشراً، والمجال السابع: البرنامج التربوي الفردي (منهاج الطالب) من (١٢) مؤشراً، والمجال الثامن: أساليب التعليم والأنشطة التعليمية (12) مؤشراً، والمجال التاسع: تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج من (٨) مؤشرات، والمجال العاشر: البيئة التعليمية من (11) مؤشراً، والمجال الحادي عشر: مشاركة ودعم وتمكين الاسرة من (10) مؤشرات، والمجال الثاني عشر: التقييم الذاتي من (٦) مؤشرات.

قام الباحث بمراجعة تحكيم المحكمين واجراء التعديلات في ضوء آرائهم وإخراج المجالات بالصورة النهائية، إذ تكونت المجالات بصورتها النهائية من(12) مجالاً و (108) مؤشراً، كما ورد في الجدول (2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما درجة توافر مؤشرات ضبط الجودة لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم على البرامج المقدمة لهم في الأردن؟.

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات والمعيارية للتعرف على درجة توافر مؤشرات ضبط الجودة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما يلي:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية مرتبة تنازلياً لجميع مجالات الأداة الرئيسة للبرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.

م	مجالات الأداة الرئيسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى الفاعلية (درجة التوافر)
-١	الرؤية والفكر والرسالة.	.17581	1.7208	١	مرتفعة
-٢	مؤهلات العاملين في البرنامج.	.18516	1.6636	٢	مرتفعة
-٣	البيئة التعليمية	.18707	1.6182	٣	متوسطة
-4	أساليب التعليم والأنشطة التعليمية.	.19349	1.5848	٤	متوسطة
-5	البرنامج التربوي الفردي (منهاج الطالب).	.25777	1.5722	٥	متوسطة
-٦	حفظ السجلات وتخزين المعلومات واسترجاعها.	.22145	1.5667	٦	متوسطة
-٧	التشخيص والتقييم	.16077	1.5545	٧	متوسطة
-٨	إدارة وتنظيم البرنامج.	.16121	1.5433	٨	متوسطة
-٩	التقييم الذاتي .	.27310	1.4889	١٠	متوسطة
-١٠	تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج.	.29094	1.4889	٩	متوسطة
-١١	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة.	.22118	1.4267	١١	متوسطة
*	مجالات الأداة مجتمعة	.10161	1.5383		متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات أداة البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في الاردن ،كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع المجالات(1.5383)، حيث حصل مجال (الرؤية والفكر والرسالة) ومجال (مؤهلات العاملين في البرنامج) على درجة توافر(مرتفعة).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في حين وجود (9) مجالات كانت درجة توافرها بدرجة متوسطة هي على التوالي: مجال "البيئة التعليمية" ومجال "أساليب التعليم والأنشطة التعليمية" البرنامج التربوي الفردي (منهاج الطالب)" ومجال " حفظ السجلات وتخزين المعلومات واسترجاعها" ومجال "التشخيص والتقييم" ومجال "إدارة وتنظيم البرنامج" ومجال "التقييم الذاتي للبرنامج" ومجال "تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج" ومجال "مشاركة ودعم وتمكين الأسرة ،وحصل مجال(مصادر الميزانية المالية للبرنامج) على درجة توافر(منخفضة)

وللتعرف على درجة (توافر المؤشرات) الرئيسة والفرعية لكل مجال من مجالات الأداة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية لكل مجال رئيس ومؤشراته الفرعية والجداول التالية توضح ذلك.

المجال الأول: الرؤية والفكر والرسالة:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الأول

المجال الأول: الرؤية والفكر والرسالة: المؤشر: يقصد به الإطار الفكري والفلسفي الذي تتبناه المؤسسة والذي يشكل الأساس التي تعتمد عليها في اختيار الأهداف المتعلقة بتقديم الخدمات التعليمية والتدريبية والعلاجية والتأهيلية. فضلاً عن إجراءات تحقيق الأهداف اعتماداً على قيم المجتمع وتوجهاته ونتائج البحوث العلمية في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.				
الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	تتبنى المؤسسة رؤية وفكر ورسالة خاصة بالخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.	.37905	1.8333	مرتفعة
٢	للمؤسسة أهداف ملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.	.18257	1.9667	مرتفعة
٣	تحدد المؤسسة بالتعاون مع الهيئة الإدارية والفنية والتعليمية الأهداف العامة لتحقيق رسالتها.	.40684	1.8000	مرتفعة
٤	تضع المؤسسة برنامجاً تنفيذياً لتحقيق الأهداف الموضوعة.	.49827	1.6000	متوسطة
٥	تعكس رؤية ورسالة المؤسسة وجهات نظر ذات بعد إنساني وحقوقي.	.46609	1.7000	مرتفعة
٦	تحكم رؤية المؤسسة ورسالتها اختيار الخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.	.46609	1.7000	مرتفعة
٨	تلتزم المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات ذات العلاقة.	.50401	1.5667	متوسطة
المجموع		.17581	1.7208	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (4) أنّ واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال الأول (الرؤية والفكر والرسالة) كانت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة(2) (للمؤسسة أهداف ملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم) عن متوسط حسابي مقداره (1.9667) وانحراف معياري مقداره (.18257) وقد حصلت الفقرة(8) (تلتزم المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات ذات العلاقة) على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.5667) وانحراف معياري مقداره (.50401).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الثاني

المجال الثاني: إدارة وتنظيم البرنامج: المؤشر يتوفر للبرنامج إدارة رسمية مسؤولة عن توجيه وتنفيذ جميع النشاطات المتعلقة بالبرنامج				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	تستخدم إدارة البرنامج طرائق محددة لتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مثل (محك التباين، ومحك الاستجابة للعلاج، ومحك العمليات النفسية، ومحك العلامات النيرولوجية، ومحك التربية الخاصة)..	.49013	1.6333	متوسطة
٢	تنفذ إدارة البرنامج إجراءات منبثقة من سياسات محددة تحدد آلية العمل مع ذوي صعوبات التعلّم .	.49013	1.6333	متوسطة
٣	تؤكد إدارة البرنامج على ضرورة دمج الطالبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف العادي.	.34575	1.8667	مرتفعة
٤	تستخدم إدارة البرنامج سياسات وإجراءات مصادق عليها خاصة بعمليات الكشف والتشخيص والتقييم.	.50401	1.5667	متوسطة
٥	تقييم سياسات ومدخلات وأهداف وإجراءات البرنامج لضمان تقديم أفضل الخدمات لذوي صعوبات التعلّم وتحسين نوعية الخدمات المقدمة.	.50742	1.5333	متوسطة
٦	يدعم نظام التواصل المستخدم أسلوب تبادل المعلومات بين العاملين في البرنامج من خلال تأسيس جو منفتح ومشجع على التواصل.	.49827	1.4000	متوسطة
٧	يتيح نظام التواصل تنظيم الاجتماعات لتسهيل المناقشات وتشجيع العمل التعاوني والعمل بأسلوب الفريق متعدد التخصصات.	.49827	1.4000	متوسطة
٩	تتبني إدارة البرنامج تعريف محدد ومكتوب لصعوبات التعلّم يستند إلى الأدب التربوي والبحوث ذي العلاقة.	.49013	1.3667	متوسطة
١٠	تنفذ إدارة البرنامج إجراءات منبثقة من سياسات محددة تحدد آلية العمل مع ذوي صعوبات التعلّم .	.49827	1.6000	متوسطة
المجموع	فقرات المجال مجتمعة	.16121	1.5433	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (5) أن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال الثاني (إدارة وتنظيم البرنامج) كانت بدرجه متوسطة حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة(1) (تستخدم إدارة البرامج طرائق محددة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل (محك التباين، ومحك الاستجابة للعلاج، ومحك العمليات النفسية، ومجال العلامات النيرولوجية، ومحك التربية الخاصة). عن متوسط حسابي مقداره (1.8667) وانحراف معياري مقداره (.34575) وقد حصلت الفقرة(9) (تتبنى إدارة البرنامج تعريف محدد ومكتوب لصعوبات التعلم يستند إلى الأدب التربوي والبحوث ذي العلاقة)على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.3667) وانحراف معياري مقداره (.49013).

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الثالث

المجال الثالث: حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها المؤشر: يتوفر في البرنامج أنظمة فعالة لحفظ السجلات ولعمل التقارير بهدف تقديم معلومات دقيقة عن الطلبة والعاملين بالإضافة إلى تحديث ومراجعة المعلومات المتعلقة بالطالب والبرنامج				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	تقدم أنظمة حفظ السجلات في البرنامج المعلومات المطلوبة حول البرنامج التربوي الفردي للطالب.	.47946	1.6667	مرتفعة
٢	تقدم أنظمة حفظ السجلات المعلومات المطلوبة عن مراقبة الخدمات المقدمة في البرنامج.	.50401	1.5667	متوسطة
٣	تقدم أنظمة حفظ السجلات المعلومات المطلوبة التي تساعد في تخطيط وإدارة البرنامج .	.49013	1.6333	متوسطة
٤	تسمح أنظمة حفظ السجلات بعمل التقارير السنوية لتقديمها للجهة التي تطلبها.	.46609	1.7000	مرتفعة
٦	تضمن أنظمة حفظ السجلات السرية التامة للبيانات الشخصية والمعلومات الخاصة بالطالب.	.50855	1.5000	متوسطة
المجموع	فقرات المجال مجتمعة	.22145	1.5667	متوسطة

يبين الجدول (6) ان واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال الثالث (حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها) كانت بدرجه متوسطة؛ حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة (6) (تضمن أنظمة حفظ السجلات السرية التامة للبيانات الشخصية والمعلومات الخاصة بالطالب)عن متوسط حسابي مقداره (1.7000) وانحراف معياري مقداره (.46609) وقد حصلت الفقرة (5) (تستخدم أنظمة حفظ السجلات طرائق مناسبه لتخزين المعلومات واستعادتها من خلال حوسبتها (حفظ المعلومات إلكترونياً). على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.3333) وانحراف معياري مقداره (.47946).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الرابع

المجال الرابع: مصادر الميزانية المالية للبرنامج: المؤشر: يتوفر للبرنامج خطة واضحة لتوزيع المصادر المالية والتمويل لدعم تنفيذ الأنشطة الخاصة بالبرنامج.				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	تعد ميزانية خاصة للبرنامج من قبل اللجنة المالية للبرنامج.	.47946	1.5667	متوسطة
٢	تكفي المصادر المالية المخصصة لتجهيز البيئة الصفية .	.25371	1.0667	منخفضة
٣	تكفي المخصصات المالية لإجراء الصيانة التي تضمن تحقيق شروط البيئة الصفية الآمنة.	.37905	1.1667	منخفضة
٤	تتوفر المخصصات المالية لتغطية نفقات وتكاليف برامج التطوير المهني للعاملين بالبرنامج.	.34575	1.1333	منخفضة
٥	تتوفر المخصصات المالية لتغطية نفقات مشاركة الأسرة في فعاليات البرنامج.	.37905	١6611.	منخفضة
٦	تكفي المخصصات المالية لتحسين وتطوير الخدمات والأنشطة ومتطلبات تنفيذ البرنامج	.40684	1.2000	منخفضة
المجموع	فقرات المجال مجتمعة	.17287	1.2333	منخفضة

يبين الجدول (7) ان واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال الرابع (المصادر الميزانية المالية للبرنامج) كانت بدرجة منخفضة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة (1) (تعد ميزانية خاصة للبرنامج من قبل اللجنة المالية للبرنامج) عن متوسط حسابي مقداره (1.5667) وانحراف معياري مقداره (47946.) وقد حصلت الفقرة (2) (تكفي المصادر المالية المخصصة لتجهيز البيئة الصفية) على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.0667) وانحراف معياري مقداره(25371.)

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الخامس

المجال الخامس: مؤهلات العاملين في البرنامج المؤشر: يظهر العاملين في البرنامج مؤهلات مناسبة، تدريب وخبرة في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	يُلم المعلم بالأسس الفلسفية والنظرية والنماذج المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم	.47946	1.6667	مرتفعة
٢	يُلم المعلم بطرائق البحث الخاصة في مجال صعوبات التعلّم.	.49013	1.6333	متوسطة
٣	تؤكد إدارة البرنامج على ضرورة دمج الطالبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف العادي	.37905	1.8333	مرتفعة
٤	يلم المعلم بتعريفات صعوبات التعلّم وطرق التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	.46609	1.7000	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥	ينفذ المعلم التطبيقات التربوية المترتبة على فهمه لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	.47946	1.6667	مرتفعة
٦	يحدد المعلم أوجه الشبه والاختلاف بين الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والطلبة العاديين.	.47946	1.6667	مرتفعة
٧	يعرف المعلّم تأثير الوعي الصوتي على القدرات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	.49827	1.6000	متوسطة
٨	يحدد المعلم الآثار الناتجة عن صعوبات التعلّم على عملية معالجة المعلومات.	.49827	1.6000	متوسطة
٩	يتابع المعلم نتائج البحوث العلمية في مجال صعوبات التعلّم.	.49013	1.3667	متوسطة
١٠	يلتزم المعلم بمعايير وأخلاقيات العمل المهني لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.	.37905	1.8333	مرتفعة
المجموع	فقرات المجال مجتمعه	.18516	1.6636	مرتفعة

يبين الجدول (8) أن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال الخامس (مؤهلات العاملين في البرنامج) كانت بدرجه مرتفعة، حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة (11) (يحمل المعلم المؤهلات العلمية التخصصية في مجال صعوبات التعلم والتربية الخاصة) عن متوسط حسابي مقداره (1.7333) وانحراف معياري مقداره (.44978)وقد حصلت الفقرة(9) (يتابع المعلم نتائج البحوث العلمية في مجال صعوبات التعلم) على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.3667) وانحراف معياري مقداره (.49013)

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال السادس

المجال السادس: التشخيص والتقييم: المؤشر: الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التي تعنى بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحديد مستوى الأداء الحالي وتحديد جوانب القوة والضعف لديه للبدء بتقديم الخدمات التربوية وتشمل الأدوات المستخدمة في التشخيص والتقييم ومجالات التشخيص والتقييم.				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	تقوم المؤسسة بإجراء دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي والتربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.	.50742	1.5333	متوسطة
٢	يتوافر في المؤسسة أدوات التشخيص والتقييم النفسية والتربوية المناسبة.	.44978	15669	متوسطة
٣	تجرى عملية التقييم في أوساط بيئة مناسبة.	.50401	1.5667	متوسطة
٤	تستخدم المؤسسة نتائج التشخيص والتقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطفل.	.50742	1.5333	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥	يجري تحديد معيار أهلية الطفل ذوي صعوبات التعلّم من قبل فريق التقييم متعدد التخصصات.	.50401	1.4333	متوسطة
٧	يجري تزويد أولياء الأمور بنتائج التقييم.	.50401	1.5667	متوسطة
٨	تشارك الأسرة في عملية التقييم لأطفالهم ذوي صعوبات التعلّم.	.49013	1.3667	متوسطة
٩	يحتفظ المعلم بملفات وسجلات توثق أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	.34575	1.8667	مرتفعة
١٠	يقوم فريق التقييم بإعداد وكتابة تقرير نهائي حول نتائج التقييم	.49827	1.6000	متوسطة
١١	يجري الاحتفاظ بالتقرير النهائي في سجل الطالب.	.37905	1.8333	مرتفعة
المجموع	فقرات المجال مجتمعة	.16077	1.5545	متوسطة

يبين الجدول (9) ان واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال السادس (التشخيص والتقييم) كانت بدرجه متوسطة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة (9) (يحتفظ المعلم بملفات وسجلات توثق اداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم) عن متوسط حسابي مقداره (1.8667) وانحراف معياري مقداره(34575.) وقد حصلت الفقرة (5) (يجري تحديد معيار أهلية الطفل ذوي صعوبات التعلم من قبل فريق التقييم متعدد التخصصات) على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.4333) وانحراف معياري مقداره (50401.)

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال السابع

المجال السابع: البرنامج التربوي الفردي (منهاج الطالب): المؤشر: يصمم البرنامج العلاجي للطالب ذوي صعوبات التعلم في ضوء تقرير التشخيص والتقييم، وتشتمل الخطة التربوية الفردية على العناصر الأساسية للبرنامج التربوي الفردي مثل وصف الأداء الحالي للطالب وتحديد الأهداف، وتحديد نوعية الخدمات التربوية الخاصة اللازمة لتلبية احتياجات الطالب وتمكينه من تحقيق الأهداف السنوية وتحديد زمن البدء بتنفيذ الخطة التربوية الفردية، والخدمات المساندة الأخرى وتكرارها ومدتها والموقع الذي سيتم فيه تنفيذ الخطة. تحديد الزمن (الفترة) التي سيقضيها الطالب خارج صفه العادي (مثل غرفة المصادر) وإعطاء تفسير واضح لذلك وتحديد آلية قياس مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف السنوية.				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	يعد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل فريق متعدد التخصصات.	.49827	1.4000	متوسطة
٢	يعد البرنامج التربوي الفردي في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب	.46609	1.7000	مرتفعة
٣	يشتمل البرنامج التربوي الفردي للطالب على المعلومات العامة، والأهداف التعليمية، وأساليب التعليم، وطرق التقييم، ووصف للخدمات المساندة.	.50742	1.5333	متوسطة
٤	تشارك الأسرة في حضور اجتماعات الخطة التربوية الفردية، ووضع البرنامج التربوي الفردي	.50742	1.5333	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥	تتخذ القرارات لإعادة التقييم والتوصية ب إجراء تقييم إضافي للحصول على معلومات أخرى إذا اقتضت الحاجة.	.47946	1.6667	مرتفعة
٨	يتضمن المنهاج تعليم المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والرياضيات)	.43018	1.7667	مرتفعة
٩	يتضمن المنهاج تعليم استراتيجيات التعلّم، ويتضمن المنهاج تعليم استراتيجيات حل المشكلات.	.50401	1.5667	متوسطة
١٠	يتضمن المنهاج تعليم المهارات الاجتماعية والوظيفية.	.50855	1.5000	متوسطة
١١	يتضمن المنهاج أنشطة وتدريبات للتعامل مع مشكلات الانتباه والذاكرة والإدراك.	.50855	1.5000	متوسطة
١٢	يساعد المعلم الطالب ذو الصعوبة التعلّمية على اكتساب المهارات التي تمكنه من تحقيق متطلبات المنهاج العادي.	.47946	1.6667	مرتفعة
المجموع	فقرات المجال مجتمعة	.25777	1.5722	متوسطة

يتبين من الجدول (10) واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال السابع (البرنامج التربوي الفردي (منهاج الطالب) كانت بدرجه متوسطة، حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة(8) (يتضمن المنهاج تعليم المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والرياضيات) عن متوسط حسابي مقداره (1.7667) وانحراف معياري مقداره (.43018) وقد حصلت الفقرة (1) (يعد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل فريق متعدد التخصصات) على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.4000) وانحراف معياري مقداره (.49827)

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الثامن

المجال الثامن: أساليب التعليم والأنشطة التعليمية: المؤشر: ينفذ المعلم استراتيجيات تعليمية وأنشطة تعليمية ملائمة وظيفيا وأكاديميا ويقدم خبرات ومواد ينخرط الطالب ذو الصعوبة التعلّمية من خلالها في التعلّم الهادف.				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	يستخدم المعلم الاستراتيجيات التدريسية التي تم التحقق منها علميا، والتي تتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	.46609	1.7000	مرتفعة
٢	يستخدم المعلم أساليب التدريب المعرفي (التعليم الذاتي، الاستراتيجيات المعرفية، معينات التذكر، المراقبة الذاتية..إلخ) في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	.50401	1.4333	متوسطة
٣	يستخدم المعلم أسلوب التدريس المباشر (التعلّم من أجل الإتقان) والتعليم الفعال في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	.50401	1.5667	متوسطة
٤	يوظف المعلم التكنولوجيا في التعلّم والتعليم وتصميم الأنشطة التعليمية.	.49013	1.3667	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٧	يدرب المعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على استراتيجيات الاستعداد للامتحانات وتقديمها.	.50401	1.5667	متوسطة
١٠	يستخدم المعلم أنشطة ترتبط بمهارات وظيفية تدعم المنهاج وتحقق معايير التعلّم .	.49827	1.6000	متوسطة
١١	يستخدم المعلم الوسائل والمواد التعليمية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم	.40684	1.8000	مرتفعة
١٢	يتم تكييف الأنشطة التعليمية في البرنامج حسب قدرات الطالب وتفضيلاته	.49827	1.6000	متوسطة
	فقرات المجال مجتمعة	.19349	1.5848	متوسطة

يبين الجدول (11) ان واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال الثامن (أساليب التعليم والأنشطة التعليمية) كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة (11)(يستخدم المعلم الوسائل والمواد التعليمية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم) عن متوسط حسابي مقداره (1.8000) وانحراف معياري مقداره (40684.) وقد حصلت الفقرة (4) (يوظف المعلم التكنولوجيا في التعلم والتعليم وتصميم الانشطة التعليمية) على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.3667) وانحراف معياري مقداره (49013.)

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال التاسع

المجال التاسع: تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج المؤشر: يتعاون معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة والمعلمون العاديين والأسرة في عملية تحديد احتياجات الطالب واهتماماته ومستوى أداؤه الحالي.				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	يقدم معلم صعوبات التعلّم ومقدمو الخدمات المساندة (أخصائيي النطق والعلاج الطبيعي والوظائفي والمرشد التربوي...) نموذج الخدمات المناسب لتحقيق الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية والذي يشتمل على: خدمات فردية / جماعية تنفذ في الصف وخارجه /أو في خدمات مباشرة خارج الصف في مواقف خاصة (غرفة العلاج) أو البيئة الطبيعية (البيت) أو استشارات داخل أو خارج الصف.	.40684	1.2000	منخفضة
٢	يتم مراعاة اهتمامات الطالب ومستوى الأداء الحالي والأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية عند تنفيذ نموذج الخدمة.	.50401	1.5667	متوسطة
٣	يعمل كل من معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة على تعزيز وتشجيع الطالب على تعميم المهارات الجديدة عبر البيئات المتعددة بما في ذلك الصف والبيت	.50401	1.4333	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤	يتواصل كل من معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة مع الأسرة حول تقدم الطالب وتطوره	.49827	1.6000	متوسطة
٥	يقوم معلم صعوبات التعلّم ومقدمو الخدمات المساندة بتوثيق تقدم الطالب ويشاركوا في اجتماعات اللجنة الإستشارية	.49013	1.6333	متوسطة
المجموع	فقرات المجال مجتمعه	.29094	1.4867	متوسطة

يبين الجدول (12) أن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال التاسع (تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج) كانت بدرجه متوسطة، حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة(5) (يقوم معلم صعوبات التعلم ومقدمو الخدمات المساندة بتوثيق تقدم الطالب ويشاركوا في اجتماعات اللجنة الاستشارية) عن متوسط حسابي مقداره (1.6333) وانحراف معياري مقداره (.49013) وقد حصلت الفقرة (1) (يقوم معلم صعوبات التعلم ومقدمي الخدمات المساندة (أخصائيي النطق والعلاج الطبيعي والوظائفي والمرشد التربوي) نموذج الخدمات المناسب لتحقيق الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية والذي يشتمل على: خدمات فردية / جماعية تنفذ في الصف وخارجه /أو في خدمات مباشرة خارج الصف في مواقف خاصة (غرفة العلاج) أو البيئة الطبيعية (البيت) أو استشارات داخل أو خارج الصف) على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.2000) وانحراف معياري مقداره (.40684)

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال العاشر

المجال العاشر: البيئة التعليمية:
المؤشر: وهو تنظيم الغرفة الصفية والأركان التعليمية التي تتكون منها وعدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف ومحتوياتها والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والتجهيزات المختلفة الملائمة لذوي صعوبات التعلم.

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	يتوفر في المؤسسة التسهيلات البيئة الصفية اللازمة لتحقيق أهداف البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.	.49827	1.6000	متوسطة
٢	يتم تنظيم الغرفة الصفية على شكل أركان تعليمية مثل (ركن العمل الجماعي، الأكاديمي، الفردي، الإسترخاء، اللعب، الموسيقى، الرسم... الخ).	.49013	1.6333	متوسطة
٣	توفر المؤسسة عناصر السلامة العامة للغرف الصفية.	.47946	1.6667	مرتفعة
٤	توفر البيئة التعليمية وإدارتها فرصاً للتفاعل الاجتماعي مع الأقران المحيطين بالطفل.	.50401	1.5667	متوسطة
٥	يوجد مكان لحفظ أغراض ومستلزمات كل طفل مزودة بمثيرات بصرية (صورته، واسمه).	.49827	1.6000	متوسطة
٦	يتراوح عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف وتحديداً(في الحصة الصفية) من(٤ – ٦) طلاب.	.43018	1.7667	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٧	يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات (حدود) بصرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية.	.50855	1.5000	متوسطة
٨	يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية.	.47946	1.6667	متوسطة
٩	يوجد في الصف جدول تعليمي خاص لكل طالب.	.49013	1.6333	متوسطة
١٠	تتوفر الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والتجهيزات المختلفة الملائمة للطفل ذوي صعوبات التعلّم.	.49827	1.6000	متوسطة
١١	يوظف المعلم مبدأ الإدارة التوقعية التي تتجنب حدوث السلوك المشكل من خلال توفير التعليم الأكاديمي الفعال.	.50401	1.5667	متوسطة
المجموع	فقرات المجال مجتمعة	.18707	1.6182	متوسطة

يتبين من الجدول (13) أن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال العاشر (البيئة التعليمية) كانت بدرجه متوسطة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة (6) (يتراوح عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف وتحديداً (في الحصة الصفية) من(6_4) طلاب عن متوسط حسابي مقداره (1.7667) وانحراف معياري مقداره(43018.) وقد حصلت الفقرة (7) (يتوافر في الغرف الصفية مثيرات (حدود) بصرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية) على افل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.5000) وانحراف معياري مقداره (50855.)

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الحادي عشر

المجال الحادي عشر: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة: وهي تلك الإجراءات التي تتيح للأسرة المشاركة الفاعلة في تقديم الخدمات التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال الخدمات والدعم الذي تقدمه المؤسسة لأسر الأطفال.				
ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	تتوفر في المؤسسة برامج تدريبية للأسر على كيفية التعامل مع الطالب ذوي صعوبات التعلّم.	.50742	1.4667	متوسطة
٢	تشارك الأسرة ضمن الفريق متعدد التخصصات.	.49827	1.4000	متوسطة
٣	يوجد لدى المؤسسة برنامجاً تثقيفياً توعوياً لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلّم.	.49827	1.4000	متوسطة
٤	يتم تزويد الأسر بالمعلومات والمهارات اللازمة لتلبية حاجات الطفل ذوي صعوبات التعلّم.	.47946	1.5437	متوسطة
٥	تشارك الأسرة في برامج وأنشطة الطلبة ومنها (التدريس والتدريب والتقييم وتطوير البرنامج التربوي).	.50742	1.4667	متوسطة
٦	تزود المؤسسة الأسر بنشرات توعوية حول صعوبات التعلّم وطرق التعامل معهم.	.50742	1.5333	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨	توفر المؤسسة الخدمات والإرشاد والدعم النفسي للأسر.	.50855	1.5000	متوسطة
٩	يتم في المؤسسة إعداد خطة خدمات أسرية لمساعدة الأسرة على التعامل مع طفلها.	.49013	1.3667	متوسطة
١٠	تشرف المؤسسة على تطبيق البرنامج التعليمي والتدريبي المنزلي للطفل.	.37905	1.1667	منخفضة
المجموع	فقرات المجال مجتمعة	.22118	1.4267	متوسطة

يبين الجدول (14) أن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال الحادي عشر(مشاركة ودعم تمكين الأسرة) كانت بدرجه متوسطة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة(4) (يتم تزويد الأسرة بالمعلومات والمهارات اللازمة لتلبية حاجات الطفل ذوي صعوبات التعلم) عن متوسط حسابي مقداره (1.5437) وانحراف معياري مقداره (47946.) وقد حصلت الفقرة (10) (تشرف المؤسسة على تطبيق البرنامج التعليمي والتدريبي المنزلي للطفل) على افل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.1667) وانحراف معياري مقداره (37905.).

الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للمجال الثاني عشر

المجال الثاني عشر: التقييم الذاتي:
المؤشر: تلك الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التي تعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل منتظم لتقييم الخدمات للوقوف على نقاط القوة والضعف في جميع الجوانب التي تؤثر على تقديم الخدمات وتحقيق الأهداف للاستفادة منها مستقبلاً لتطوير أداء المؤسسة.

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	درجة التوفر
١	تُجري المؤسسة تقييماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة.	.49827	1.6000	متوسطة
٢	يتم التقييم في المؤسسة بشكل منظم من قبل كادر إداري وفني من أجل تحديد البرامج والخدمات التي تحتاجها المؤسسة من أجل التطوير والتحديث.	.50742	1.4667	متوسطة
٣	تستخدم المؤسسة منهجية علمية في عملية التقييم.	.50742	1.4667	متوسطة
٤	تقوم المؤسسة بمراجعة برامجها وخدماتها التي تقدمها بانتظام للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.	.50401	1.4333	متوسطة
٥	يتضمن تقييم البرنامج قياس مدى رضا أسر الأفراد ذوي صعوبات التعلّم عن الخدمات المقدمة لهم.	.50401	1.5667	متوسطة
٦	توظف المؤسسة نتائج التقييم في تطوير مستوى الخدمات التي تقدمها للأفراد ذوي صعوبات التعلّم.	.49827	1.4000	متوسطة
المجموع	فقرات المجال مجتمعة	.27310	1.4889	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (15) أن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على المجال الثاني عشر (التقييم الذاتي) كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة (1) (تجري المؤسسة تقييماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة) عن متوسط حسابي مقداره (1.6000) وانحراف معياري مقداره (.49827) وقد حصلت الفقرة (6) (توظف المؤسسة نتائج التقييم في تطوير مستوى الخدمات التي تقدمها للأفراد ذوي صعوبات التعلم) على اقل متوسط حسابي حيث بلغ مقداره (1.4000) وانحراف معياري مقداره (.49827).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال ربط النتائج الكمية للبيانات المتعلقة بتقييم مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في غرف المصادر في وزارة التربية والتعليم في محافظة المفرق في الأردن، بأداة الدراسة والتي تم عرضها بالتفصيل في الفصل الرابع. وتنتهي المناقشة بتقديم ملخص لأبرز النتائج، ثم تقديم بعض التوصيات الخاصة وأجراء مزيد من الدراسات والبحوث.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بالمجالات الأساسية والمؤشرات الرئيسة في البرامج التربوية والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في غرف المصادر في محافظة المفرق في ألويتها الثلاث. وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني :

وهو: ما درجة توافر مؤشرات ضبط الجودة لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على البرامج المقدمة لهم في الأردن؟.

أشارت النتائج فيما يتعلق بالدرجة الكلية لتوافر مؤشرات ضبط الجودة على البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن، إلى أن متوسط التوافر على جميع مجالات الأداة مجتمعة كان ذو درجة متوسطة كما هو موضح في الجدول (3). ومن المفيد هنا، التنويه بأن الدرجة المتوسطة لا تعطي الانطباع بأن الوضع القائم حالياً للبرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم سيء، ويقود إلى التشاؤم، ولكنه يعطي انطباعاً بأن هناك ما هو مقبول بدرجة معقولة ولكن يمكن التفاؤل بإمكانية تطويره وتحسينه لاحقاً، وخاصة بعد إصدار المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين في الأردن معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الأشخاص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بعدم وجود مؤشرات لضبط الجودة لمثل هذا النوع من البرامج والخدمات في السابق، أو بعدم فاعليتها ؛ مما يجعل القائمين على البرامج التربوية من كوادر إدارية وفنية وتعليمية لا تعطي اهتماماً كبيراً لقضية ضبط الجودة والنوعية لهذه البرامج. والذي يمكن تفسيره بعدم تفعيل الإشراف الفني والمتابعة والتقييم على هذه البرامج من قبل الجهات المعنية لعدم وضوح الرؤية فيما يخص مؤشرات ضبط الجودة. ولقلة الكوادر الإدارية والفنية المؤهلة والمدربة. وقد يعود ذلك إلى قلة وعي الآباء بما يُقدّم لأطفالهم من برامج وعدم المشاركة في مثل هذه البرامج، وعدم متابعتها للتأكد من جودتها وفاعليتها.

أما فيما يخص مناقشة النتائج المتعلقة بكل بُعد من أبعاد الأداة على حدة، فهي كما يلي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد الرؤية والفكر والرسالة:

أشارت النتائج فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لبُعد " الرؤية والفكر والرسالة" مجتمعة أنه حصل على درجة مرتفعة. ويتضح من النتائج وجود ثلاثة مؤشرات كانت درجة انطباقها متوسطة، وهما: " تضع المؤسسة برنامجاً تنفيذياً لتحقيق الأهداف الموضوعة" و"تحكم رؤية المؤسسة ورسالتها اختيار الخدمات، والبرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم" و"تلتزم المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات ذات العلاقة"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن غرف مصادر التعلم التي تقدم برامجها، وخدماتها للطلبة ذوي صعوبات التعلّم حظيت باهتمام الجهات المعنية ذات العلاقة في الأردن من قبل المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين ووزارة التنمية الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم. وتمثل هذا الاهتمام بصدور قانون الأشخاص المعاقين لسنة ٢٠٠٧م، والقانون رقم (٢٠) لسنة ٢٠١٧م، ومصادقة الأردن على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لسنة ٢٠٠٧م، وإصدار المجلس الأعلى معايير الاعتماد العام لمؤسسات، وبرامج الأشخاص المعاقين لسنة ٢٠٠٩م، ومعايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الأشخاص ذوي صعوبات التعلّم لسنة (٢٠١٧-٢٠١٨) وصدور الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقات لسنة (٢٠١٠م- ٢٠١٥م)، بما يتسق مع واقع وطبيعة وإمكانات المؤسسات والمراكز في الأردن وقيام المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين بعقد دورات تدريبية توعوية وتثقيفية بأهمية المعايير العامة والخاصة وتطبيقها على البرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم من قبل وزارة التربية والتعليم التي تقدم خدماتها لهذه الفئة. وهذا ما يتفق مع دراسة ربورتسون (Robertson, 2006) التي توصلت بصورتها النهائية إلى ستة أبعاد متصلة بخدمات ذوي الإعاقات من بينها بُعد فلسفة وتوجهات المؤسسة التعليمية.

ثانياً: مناقشة مجال إدارة وتنظيم البرنامج:

لقد أشارت النتائج إلى وجود مؤشر نوعي واحد كانت درجة توافره مرتفعة وهو" تؤكد إدارة البرنامج على ضرورة دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف العادي" ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعليمات وزارة التربية والتعليم التي تقتضي بدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف العادي، على أن يتلقى التعليم العلاجي في غرفة المصادر، وربما يكون هذا الدمج شكليا بدون معايير في غياب رؤية وفلسفة واضحة للدمج، تنعكس في سياسات وإجراءات واضحة تحقق متطلبات الدمج التي تتمثل في إجراء التعديلات على المناهج وطرق التقييم والتطوير المهني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخطيب، ٢٠٠٩، والناطور، ٢٠٠٨، وMcbride, 2007) والتي أكدت على أنه لا يمكن تحقيق الدمج بنجاح دون دعم الخدمات الضرورية كأولوية. هذا لا يشمل فقط التسهيلات المادية، ولكنه أيضاً يشمل إعداد المعلمين والطلبة العاديين، والحصول على دعمهم تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين ينضمون إليهم. هذا الأمر يستدعي تغيير في المواقف والاتجاهات إلى جانب تطوير المهارات الضرورية للتعامل مع هذه الفئات وتفهم احتياجاتها.

كما وأشارت النتائج إلى وجود (9) مؤشرات رئيسة كانت درجة انطباقها متوسطة ويمكن تفسير هذا إلى تقصير وضعف وزارة التربية والتعليم في تبني فلسفة ورؤية واضحة يتم ترجمتها إلى سياسات وإجراءات تتعلق بإدارة وتنظيم برامج غرف المصادر وتطوير التعليمات التي تضبط عمليات الكشف والتعرف والتواصل بين العاملين في البرنامج، فضلاً إجراءات تقييم البرنامج وتحسين نوعية الخدمات المقدمة، وتنمية روابط تشاركية مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والمجتمع المحلي. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الخطيب،٢٠٠٩) والتي أشار من خلالها إلى أن الخدمات المقدمة تتصف بأنها ذات نوعية ضعيفة وهذه النتيجة تعكس الإشكاليات والصعوبات المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دارسة (ناصر، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى ضرورة إعادة النظر في غرف المصادر من حيث الفريق متعدد التخصصات للتشخيص، والتجهيزات، والمناهج الذي يناسب كل فئة، والوسائل والأساليب، وتوظيف تكنولوجيا التعلّيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: مناقشة مجال حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات:

أشارت النتائج إلى توافر مؤشرين اثنين بدرجة مرتفعة هما " تقدم أنظمة حفظ السجلات في البرنامج المعلومات المطلوبة حول البرنامج التربوي الفردي للطالب" و" تسمح أنظمة حفظ السجلات بعمل التقارير السنوية لتقديمها للجهة التي تطلبها" ويمكن تفسير ذلك بسبب تأكيد وزارة التربية والتعليم ومن خلال التعليمات الصادرة والتي تستوجب وجود ملفين لكل طالب ملتحق في غرفة المصادر، ملف إداري ويشتمل على دراسة الحالة، والمقابلة الأسرية، والاختبارات القبلية، وقوائم الرصد وسلالم التقدير والاختبارات الأكاديمية، والاختبارات الإدراكية، والخطة التربوية الفردية، ونموذج المتابعة اليومية، ويحتفظ بالملف بطريقة تمنع إمكانية الوصول إليه إلا من خلال معلم غرف المصادر وولي الأمر، أما الملف الثاني هو ملف أعمال الطالب والذي يتضمن أوراق العمل وإنجازات الطالب.

كما وأشارت النتائج إلى وجود ثلاثة مؤشرات درجة توافرها متوسطة هي: " تقدم أنظمة حفظ السجلات والمعلومات المطلوبة التي تساعد في تخطيط وإدارة البرنامج" و" تضمن أنظمة حفظ السجلات السرية التامة للبيانات الشخصية والمعلومات الخاصة بالطالب." و" تستخدم أنظمة حفظ السجلات طرق مناسبة لتخزين المعلومات واستعادتها" ويمكن تفسير ذلك لقلة وجود تعليمات التي توضح أهمية حفظ السجلات والمعلومات الخاصة بالطالب، وافتقار معلمي غرف المصادر إلى المهارات والكفايات الإدارية اللازمة حول ذلك، إذ يقتصر عمل معلم غرفة المصادر بهذا الصدد على الاحتفاظ بملف يتضمن البيانات والمعلومات الأولية للطالب ونماذج الخطط الفردية والخطط التعليمية وملف أوراق عمل الطالب فقط.

ووجود مؤشر واحد كانت درجة توافره منخفضة وهو: " تستخدم أنظمة حفظ السجلات طرائق مناسبة لتخزين المعلومات واستعادتها من خلال حوسبتها(حفظ المعلومات إلكترونياً)". ويمكن تفسير هذه النتيجة لعدم توفر أجهزة الحاسوب في غرفة مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم وعدم توفر برامج وتطبيقات متخصصة لحوسبة وحفظ السجلات واسترجاعها إلكترونياً في هذه الغرف من قبل وزارة التربية والتعليم وبالتحديد في إدارة التربية الخاصة في الوزارة.

رابعاً: مناقشة مجال مصادر الميزانية المالية للبرنامج:

أشارت النتائج إلى وجود مؤشر واحد درجة توافره متوسطة وهو "تعد ميزانية خاصة للبرنامج من قبل اللجنة المالية للبرنامج" وخمسة مؤشرات كانت درجة توافرها منخفضة، ويمكن تفسير هذه النتائج بعدم كفاية الميزانية المالية التي تخصصها الوزارة لكل غرفة مصادر والتي تبلغ (٥٠) ديناراً في السنة والتي لا تكفي للقيام بتجهيز غرفة المصادر، وإجراء الصيانة اللازمة لها، وتغطية نفقات التطوير المهني ونفقات مشاركة الأسرة في البرنامج أو للقيام بأي خدمات لتطوير البرنامج. كما أنّ هناك قرار من وزارة التربية والتعليم بتخصيص (١٥ %) من أرباح المقصف المدرسي تخصص لغرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مديريات المملكة إلا أنّ هذا القرار غير مفعّل ويمكن أنّ يحسن من واقع الغرف في المدارس الحكومية إذا تمّ تفعيله على أرض الواقع، فضلاً عن أنّ إدارات المدارس منغلقة على نفسها في تفعيل دورها بالانفتاح على مؤسسات المجتمع المحلي والحصول على دعم من هذه المؤسسات لتطوير برامج وخدمات غرف المصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لمجال مؤهلات العاملين في البرنامج:

أشارت النتائج إلى أن هناك (٧) مؤشرات كانت درجة توافرها مرتفعة، وهي: " يحمل المعلم المؤهلات العلمية في مجال صعوبات التعلّم والتربية الخاصة" ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معظم معلمي غرف مصادر صعوبات التعلّم، هم من حملة مؤهلات درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، ودرجة الدبلوم العالي في صعوبات التعلّم، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسة المسحية لبندر(Bender, 2005) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين العاملين في برنامج صعوبات التعلّم في المدارس مؤهلين بشكل جيد. وتختلف مع دراسة دبابنة (٢٠١٦) التي أشارت نتائجها إلى أنّ أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور تتمثل في فريق الدمج.

أما مؤشرات" يلم المعلم بتعريفات صعوبات التعلّم وطرق التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم" و" يحدد المعلم أوجه الشبه والاختلاف بين الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والطلبة العاديين" ومؤشر" ينفذ المعلم التطبيقات التربوية المترتبة على فهمه لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم" و"يلتزم المعلم بمعايير وأخلاقيات العمل المهني لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة" يُلم المعلم بالمبادئ الأخلاقية والسياسات المتعلقة بإدارة سلوك الأفراد ذوي صعوبات التعلّم وتخطيط وتنفيذ برامجهم" و"يُلم المعلم بالأسس الفلسفية والنظرية والنماذج المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم". فقد جاءت بدرجة مرتفعة ويمكن أن يعزى ذلك إلى تركيز برامج الإعداد في مرحلة ما قبل الخدمة على هذه القضايا التي تعد متطلبات أساسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتجمع عليها برامج التدريب والتطوير المهني المعتمدة، فضلاً عن أن كونها تعد من المعايير الأساسية لدى مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم، والمجلس الوطني للمعايير النموذجية التي تم الرجوع إليها لبناء أداة الدراسة الحالية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من البدر (٢٠١١) والحسن (٢٠١٠) حيث أشارت النتائج إلى درجة امتلاك العاملين لهذا البعد بدرجة متوسطة مؤشر الممارسات الأخلاقية والمهنية ومعيار العمل الجماعي. وتتفق مع دراسة (الشمايلة، ٢٠٠٥) التي سعت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من قبل مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أشارت إلى درجة امتلاك متوسطة لهذه المعايير على الأداة ككل، ودرجة امتلاك مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلّم والتطبيقات التربوية والاستراتيجيات التعليمية.

كما أشارت النتائج إلى وجود (٤) مؤشرات كانت درجة انطباقها متوسطة، وهي "يلمّ المعلم بطرائق البحث الخاصة في مجال صعوبات التعلّم " و" يَعرف المعلم تأثير الوعي الصوتي على القدرات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم "و" يحدد المعلم الآثار الناتجة عن صعوبات التعلّم على عملية معالجة المعلومات" ويتابع المعلم نتائج البحوث العلمية في مجال صعوبات التعلّم" يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى عدم كفاية وتواضع برامج الإعداد والتكوين المهني في مرحلة ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة في تغطية ومعالجة هذه القضايا المهمة بسبب نقص برامج التكوين المهني المستمر. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الشمايلة، ٢٠٠٥) التي أظهرت درجة امتلاك متدنية للمعلمين للفقرات التي تتعلق بالمشاركة في أنشطة المؤسسات المهنية ذات الصلة بصعوبات التعلّم والمنظمات التي تقدم دعما للأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: التشخيص والتقييم:

أشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط التوافر لبُعد "التقييم" بفقراته مجتمعة بأنه حصل على درجة متوسطة، وقد تراوح متوسط درجات المؤشرات ما بين درجة مرتفعة، ودرجة متوسطة.

ويتضح من النتائج أن هناك مؤشرين رئيسين كانت درجة توافرهما مرتفعة وهما: " يحتفظ المعلم بملفات وسجلات توثق أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلّم" و" يجري الاحتفاظ بالتقرير النهائي في سجل الطالب" ويمكن أن تعود هذه النتيجة لتأكيد وزارة التربية والتعليم ومن خلال التعليمات الصادرة والتي تستوجب وجود ملفين لكل طالب ملتحق في غرفة المصادر، ملف إداري ويشتمل على دراسة الحالة، والمقابلة الأسرية، والاختبارات القبلية، وقوائم الرصد وسلالم التقدير والاختبارات الأكاديمية، والاختبارات الإدراكية، والخطة التربوية الفردية، ونموذج المتابعة اليومية، ويحتفظ بالملف بطريقة تمنع إمكانية الوصول إليه إلا من خلال معلم غرف المصادر وولي الأمر، أما الملف الثاني هو ملف أعمال الطالب والذي يتضمن أوراق العمل وإنجازات الطالب. وهذا قد يبرر ارتفاع درجة توافر هذه المؤشرات.

كما أظهرت النتائج وجود تسع مؤشرات كانت درجة توافرها متوسطة في مجال التشخيص والتقييم ويمكن تفسير هذه النتيجة لأنّ عملية القياس والتشخيص تُعرّف على أنها العملية التي يتم من خلالها جمع معلومات عن الطالب بغرض الوصول إلى أحكام واتخاذ قرارات تتعلق بذلك الطالب وتخدم هذه العملية هدفان رئيسيان هما: التصنيف وتخطيط التدريس، كما أن عمليتي القياس تمر بعدة مراحل هي: مرحلة ما قبل الإحالة، ومرحلة الإحالة، ومرحلة تقييم الفريق متعدد التخصصات، وكتابة الخطة التربوية الفردية، وتنفيذ الخطة التعليمية، مراقبة تقدم الطالب.

ويُعد هذا المجال معياراً مهماً لتقديم الخدمات التعليمية والخدمات المساندة وإجراءات تعديل السلوك والخدمات النفسية الأخرى ولا يتم تقديم البرامج الخدمات بدونه وقد كانت درجة توافره متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى غياب السياسات وعدم وجود رؤية وفلسفة للبرنامج تنعكس في ممارسات وإجراءات تنفيذية تولي هذا البعد الأهمية اللازمة فضلاً عن عدم توافر أدوات القياس والتشخيص المناسبة، وعدم توافر الاختصاصيين المؤهلين (الفريق عبر التخصصات) من ذوي الكفايات التي يتطلبها برنامج صعوبات التعلّم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (الناطور، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى مراجعة برامج غرف مصادر صعوبات التعلّم في مدارس وزارة التربية والتعليم، والتي أشارت فيها إلى عدم اتساق معيار إجراءات التعرف والتشخيص مع المعايير الدولية. وكذلك دراسة (الخطيب ،٢٠٠٨) التي هدفت إلى تقييم برنامج غرف المصادر في مدارس وزارة التربية والتعليم والتي أظهرت عدم توفر أدوات القياس المناسبة، بالإضافة إلى عدم توفر أسس واضحة للإحالة أو لآليات العمل.

وكذلك دراسة الناطور (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على الممارسات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر في تشخيص حالات صعوبات التعلّم ومقارنة تلك الممارسات مع المعايير العالمية المتبعة في التشخيص وتحديد أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تشخيص حالات صعوبات التعلّم وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات المتعلقة بالإحالة والتقييم بالإضافة إلى نقص التدريب لدى معلمي غرف المصادر على تطبيق الاختبارات اللازمة لتشخيص صعوبات التعلّم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (العايد، ٢٠٠٣) و(الحديدي، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى تحديد المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن حيث تبين أن معلمي غرف المصادر يواجهون مشكلات تتعلق بالإحالة والتشخيص والتقييم.

سابعاً: مجال البرنامج التربوي الفردي:

أشارت النتائج إلى أن هناك أربعة من المؤشرات الرئيسة توافرت بدرجة مرتفعة وهما: "يُعد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل فريق متعدد التخصصات" و" يُعد البرنامج التربوي الفردي في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب" و" تتخذ القرارات لإعادة التقييم والتوصية بإجراء تقييم إضافي للحصول على معلومات أخرى إذا اقتضت الحاجة" و"يتضمن المنهاج تعليم المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والرياضيات)" ويمكن أنّ يعزو الباحث ذلك على الرغم من ارتفاع المجال إلى عدم توفر فريق متعدد التخصصات، وعدم كفاية معلمي غرف المصادر المناسبة في مجال إعداد وتطوير البرامج والخدمات التربوية الفردية وعدم توفر الاختبارات الرسمية وغير الرسمية لغايات تصميم البرامج والخدمات الملائمة لقدرات الطلبة في غرف مصادر صعوبات التعلّم من قبل الوزارة وإدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الناطور،٢٠٠٨) التي أشارت إلى قلة فاعلية بعض المعلمين على كتابة خطط تربوية فردية جيدة، وكذلك دراسة (الخطيب، ٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أن الخطط العلاجية الفردية تتميز بعدم الكفاية والفاعلية.

كما وتختلف مع دراسة (المعايطة، ٢٠٠٠) حول فاعلية غرفة المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة صعوبات التعلّم في مهارات القراءة والكتابة والحساب والتي أشارت إلى فعالية التدريب الفردي الذي يتلقاه الطفل في تطوير الجوانب المتعلقة بمهارات القراءة والكتابة والحساب حيث يفسر ذلك التطور من وجهة نظر الباحث إلى امتلاك معلمو غرف المصادر لمهارات التدريس الفردي وإعداد الخطط التربوية الفردية واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة.

كما أوضحت النتائج أن هناك ثمانية مؤشرات كانت درجة انطباقها متوسطة وهي " يشتمل البرنامج التربوي الفردي للطالب على المعلومات العامة، والأهداف التعليمية، وأساليب التعليم، وطرق التقييم، ووصف الخدمات المساندة" و"تتخذ القرارات لإعادة التقييم والتوصية بإجراء تقييم إضافي للحصول على معلومات أخرى إذا اقتضت الحاجة" و" تشارك الأسرة في حضور اجتماعات الخطة التربوية الفردية، ووضع البرنامج التربوي الفردي" و" يتم تطوير المنهاج استناداً إلى أفضل النظريات والممارسات التعليمية في مجال صعوبات التعلّم بالتنسيق مع المعلمين ومشاركتهم" و"يعكس المنهاج فلسفة ومهمة البرنامج وخلفية الدراسات والأبحاث المتعلقة بأفضل ممارسات تعليم ذوي صعوبات التعلّم" و"يتضمن المنهاج تعليم استراتيجيات التعلّم، ويتضمن المنهاج تعليم استراتيجيات حل المشكلات" و"يتضمن المنهاج تعليم المهارات الاجتماعية والوظيفية." و" يتضمن المنهاج أنشطة وتدريبات للتعامل مع مشكلات الانتباه والذاكرة والإدراك. " ويمكن تفسير ذلك لعدم وضوح آلية الإحالة فضلاً عن أن إعادة التقييم تتطلب إجراءات إدارية منتظمة تكون جزء لا يتجزأ من البرنامج، فضلاً إلى أن التحويل إلى جهات معينة تتطلب نفقات قد ترهق الأسرة مادياً ولا تتحملها وزارة التربية والتعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يمكن أن يعزى ذلك إلى أن هناك تركيزاً واهتماماً من قبل معلّم غرفة المصادر بالجوانب الأكاديمية والمتعلقة بإتقان المهارات والمتطلبات الأساسية الرئيسة لتعلّم القراءة والكتابة والحساب وذلك بموجب التعليمات الصادرة عن الوزارة والتي تركز على ضرورة التعامل مع المشكلات التعلّمية والأكاديمية، فضلاً عن اهتمامات الأسرة بذلك أيضاً، كما أن هذه المؤشرات من المتطلبات الأساسية لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، إذ تم إدراجهما ضمن معايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، نظراً لأن المشكلات الأساسية التي يواجهها الطلبة ذوي صعوبات التعلّم هي مشكلات أكاديمية وتعلّمية إلى جانب المشكلات الأخرى الإدراكية والحركية والاجتماعية الانفعالية، وتؤكد الدوائر المختصة بوضع المعايير لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام على تمكين الطفل من الوصول إلى المنهاج العادي.

أما درجة توافر مؤشر "تشارك الأسرة في اجتماعات الخطة التربوية الفردية" جاء بدرجة متوسطة، فيمكن أن يعزى ذلك إلى أن الأسرة لا تشارك في حضور جلسات إعداد الخطة الفردية نظراً لعدم وجود تعليمات ملزمة على مستوى الوزارة تلزم القائمين على برامج صعوبات التعلّم من مشاركة الأسرة في إعداد البرامج التربوية مع الفريق عبر التخصصات. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (الخطيب، ٢٠٠٩) التي أشار فيها إلى عدم مشاركة أولياء أمور طلبة غرف المصادر بشكل فعال في العملية التعليمية.

أما مؤشر "يتضمن المنهاج أنشطة وتدريبات للتعامل مع مشكلات الانتباه والذاكرة والإدراك، جاء بدرجة متوسطة ،ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود مناهج خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلّم فضلاً عن عدم توفر فرص حقيقة لمعلّمي غرف المصادر لإجراء أية تعديلات أو تكييفات على المنهاج ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (الخطيب، ٢٠٠٩) والتي أشار فيها إلى عدم توفر أدلة للمعلمين لتكييف أو تصميم مناهج تدريبية داعمة في المجالات الأكاديمية، وعدم اتخاذ التدابير الجادة لتطوير وإعداد مناهج مكيفة ومعدلة تستند إلى أفضل الممارسات التعليمية في مجال صعوبات التعلّم وعدم مشاركة المعلمين بذلك.

ثامناً: أساليب التعليم والأنشطة التعلّيمية:

أما فيما يتعلق بمجال أساليب التعليم والانشطة التعليمية لّم فإنه يعد من المجالات الأساسية في البرامج التعليمية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ويتبوأ مكانة خاصة عن باقي المجالات كون السمة الرئيسة التي تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلّم هي حاجتهم إلى أساليب واستراتيجيات تعليمية تختلف في جوهرها وكثافتها عن تلك التي تقدم لأقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلّم.

ويمكن تفسير درجة توافر هذا المجال بدرجة توافر متوسطة في أنه بالرغم من وعي القائمين على إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم لأهمية مكونات هذا البعد والتي تتمثل في البرنامج التربوي الفردي، والمنهاج الأكاديمي والوظيفي، والخدمات المساندة، واستراتيجيات التدريس، وتقييم التعلّم، في تقديم الخدمات التي تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، حيث تمثل هذا الاهتمام والوعي بإصدار التعليمات المتعلقة بإعداد البرنامج التربوي الفردي لكل طالب يتم ترشيحه لتلقي خدمات التربية الخاصة في غرفة المصادر؛ لم تولي تعليمات الوزارة اهتماماً بالعديد من القضايا ذات الصلة مثل مشاركة الأسرة في إعداد البرنامج، وتكييف وتعديل المنهاج العادي بما يتناسب واحتياجات الطالب الفردية، وتأمين التخصصات المساندة للبرنامج والتي تعد ضرورية لتقديم خدمات متكاملة، وتدريب الكوادر على استراتيجيات التدريس الحديثة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الا ان هناك غياب واضح لآليات إعداد هذه البرامج ومتابعة تنفيذها من قبل مشرفين مؤهلين وذوي كفاءة في مجالات برامج صعوبات التعلّم، وقد يعزى ذلك ايضاً إلى عدم توافر الكوادر المؤهلة، وعدم توافر المخصصات المالية لدى الوزارة للقيام بتأمين وتعيين هذه الكوادر لمتابعة برامج صعوبات التعلّم. ولا تتفق هذه النتائج بمجملها مع المكونات التي أشارت إليه الجمعية الكندية لصعوبات التعلّم (Learning Disabilities Association of Canada, 2005) والتي تمثلت في المكونات الأساسية للتطبيق الناجح للبرنامج التربوي الفردي في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، حيث أشارت إلى ضرورة أن يتم التعرف المبكر والتقييم من قبل الفريق متعدد التخصصات والذي يوضح جوانب القوة في المجالات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية، ويحدد الحاجات المهنية لدى الطالب، فضلاً عن مصادقة الفريق على البرنامج التربوي الفردي كنتيجة مباشرة للجهود التعاونية والتي تضم المربين والآباء والطلبة، وضرورة أن يتضمن البرنامج التربوي الفردي مستويات الأداء الحالية والأهداف التعليمية، والفترة الزمنية، والمواءمات المتاحة، والقرارات المتعلقة بالخدمات المقدمة والإجراءات المتعلقة بتقييم فعالية البرنامج.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيزو وجسن (Pezoo, Jesnne, 2008) والتي هدفت إلى تحديد فعالية برنامج تفريد التعليم للأطفال ذوي صعوبات التعلّم، والتي أكدت على أن البرنامج التربوي الفردي والتقييم المستمر والاستراتيجيات التدريسية والوسائل والأدوات المستخدمة والتقنيات التربوية والتعزيز المستمر يعدّان من المؤشرات الأساسية الدالة على فعالية برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا تتوافر لمعلمي غرف المصادر فرصاً حقيقية للتدريب على تكييف الأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات التدريسية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الخطيب، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم توفر فرص تدريبية، وعدم توفر أدلة للمعلمين لتكييف أو تصميم مناهج تدريبية داعمة في المجالات الأكاديمية. كما تتفق هذه مع دراسة كارول (Carol, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن المؤشرات النوعية لبرنامج الدمج الكامل في مرحلة ما قبل المدرسة والتي أشارت إلى أن أنشطة التعليم المستند إلى المحتوى، وممارسات تقييم الطالب المستمر كانت من الجوانب التي تحتاج إلى تطوير.

تاسعاً: تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج:

يتضح من النتائج بأن هناك مؤشراً وأحداً كانت درجة انطباقه منخفضة وهو: " يقدم معلم صعوبات التعلّم ومقدمو الخدمات المساندة (أخصائيي النطق والعلاج الطبيعي والوظائفي والمرشد التربوي...) نموذج الخدمات المناسب لتحقيق الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية والذي يشتمل على: خدمات فردية / جماعية تنفذ في الصف وخارجه /أو في خدمات مباشرة خارج الصف في مواقف خاصة (غرفة العلاج) أو البيئة الطبيعية (البيت) أو استشارات داخل أو خارج الصف" وأن هناك (٤) مؤشرات كانت درجة انطباقها متوسطة، ويمكن تفسير ذلك إلى نقص الإمكانات المالية وضعف المخصصات المالية المخصصة لبرامج صعوبات التعلّم في وزارة التربية والتعليم، فضلاً عن عدم إيلاء هذه التخصصات الاهتمام الكافي في البرامج الأكاديمية التي تعنى بالإعداد والتكوين المهني في مرحلة ما قبل الخدمة، إذ أن الجهة الوحيدة التي تقدم برامج الإعداد هي كلية الأميرة ثروت حيث يتم التركيز على تخريج معلمون للتعامل مع مشكلات صعوبات التعلّم الأكاديمية فقط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يمكن تفسير درجة توافر المنخفضة، إلى أن تكلفة توافر الخدمات المساندة تكاليفها مرتفعة بسبب نقص الإمكانات المالية وضعف المخصصات المالية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وخاصة لتلك المدارس والمراكز النائية، وعدم توافر هذه الخدمات من قبل الجهات الحكومية للكثير من غرف المصادر التي تتبع لها نظراً للتكلفة العالية وسياسة التوظيف المتبعة لدى هذه الجهات المسؤولة عن هذه المدارس والمراكز، فضلاً عن عدم إيلاء هذه التخصصات الاهتمام الكافي في كثير من غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقلة المتخصصين الراغبين في العمل في القطاع الحكومي لتدني الرواتب المدفوعة لهم. زيادة على ذلك عدم وجود طبيب وممرض وأخصائي علاج طبيعي، لعدم توافر هذه الاختصاصات في الوزارة، والسبب أن الوزارة تعتبر مثل هذه الخدمات من صلاحية وزارة الصحة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة اليونسيف (UNICEF, 2002) التي أشارت نتائجها إلى عدم رضا الأهل عن النقص المتعلق بخدمات العلاج الوظيفي وعلاج النطق وتعديل السلوك.

عاشراً: البيئة التعليمية:

أشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط التوافر لمجال "البيئة التعليمية" مجتمعة أنه حصل على درجة متوسطة، وقد تراوح متوسط درجات المؤشرات ما بين درجة مرتفعة، ودرجة ومتوسطة.

حيث تشير النتائج إلى وجود مؤشرين كانت درجة توافرهما مرتفعة وهما على التوالي "توفر المؤسسة عناصر السلامة العامة للغرف الصفية." و"يتراوح عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف الواحد من (٤ - ٦) أطفال لكل معلّم "

كما يتضح من نتائج الدراسة وجود (٩) مؤشرات رئيسة كانت درجة توافرهم متوسطة هي كالاتي: " يتوفر في المؤسسة التسهيلات البيئة الصفية اللازمة لتحقيق أهداف البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم." و"يتم تنظيم الغرفة الصفية على شكل أركان تعليمية مثل (ركن العمل الجماعي، الأكاديمي، الفردي، الاسترخاء، اللعب، الموسيقى، الرسم...الخ)." و"يوجد مكان لحفظ أغراض ومستلزمات كل طفل مزودة بمثيرات بصرية (صورته، واسمه). "و"توافر عناصر السلامة العامة للغرف الصفية" ومؤشر و"توفر البيئة التعليمة فرصاً للتفاعل الاجتماعي مع الأقران المحيطين بالطفل" و"تتوافر الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والتجهيزات المختلفة الملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم" و" يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية" و" يوجد في الصف جدول تعليمي خاص لكل طالب" و" يوظف المعلم مبدأ الإدارة التوقعية التي تتجنب حدوث السلوك المشكل من خلال توفير التعليم الأكاديمي الفعال".

ويمكن ان يعود ذلك لاهتمام وزارة التربية والتعليم ممثلة بإدارة التربية الخاصة والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين بالبيئة التعليمية وتحسينها للأطفال ذوي صعوبات التعلّم، من خلال المشرفين الفنيين ومسؤولي غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم في المحافظات وفريق المتابعة والتقييم التابع للمجلس، وهذا الاهتمام بالبيئة التعليمية أحد معايير اعتماد مؤسسات وبرامج الأشخاص المعاقين التي بدأ المجلس تطبيقها على مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن وبُعد البيئة التعليمية يُعدُّ من المعايير العامة التي من خلالها تحصل هذه الغرف على الدعم المادي والمالي الذي يقدمه المجلس(دعم التعلّيم).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زيادة على ذلك ربما يكون سبب هذه الدرجة المتوسطة هو أن طبيعة هذه البيئات التعليمية تفتقر إلى التنظيم الذي تتطلبه برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وقلة توافر الوسائل والأدوات والتقنيات المناسبة. فضلاً عن عدم وجود مرجعيات يمكن من خلالها الاستدلال على كيفية تصميم بيئات تعليمية تناسب هذه الفئة، وقصور الجانب المادي أيضاً. ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة للدرجة الكلية لبُعد "البيئة التعليمية" بأن هذا الجانب بالرغم من أهميته ما يزال بحاجة إلى المزيد من التطوير والتحسين فعلى سبيل المثال كودات (معايير) البناء بحاجة إلى تفعيل، وكذلك تكييف مرافق المباني لتناسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتائج إستيز (Estes, 2004) التي من بين نتائجها حاجة الأفراد ذوي الإعاقات إلى تكييف المباني والبيئة المادية لتلبي حاجاتهم من حيث الحركة والتنقل والتواصل. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كارول (Carol, ٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن المؤشرات النوعية لبرنامج الدمج الكامل في مرحلة ما قبل المدرسة والتي أشارت إلى أن تفاعلات المعلم مع الطفل وتوجيه تعلّمه كان ضعيفاً فيما يتصل بالبيئة الفيزيقية واستخدام نظام تقييم الطفل.

الحادي عشر: مناقشة مجال مشاركة ودعم وتمكين الأسرة:

أشارت النتائج إلى أن هناك (٩) مؤشرات رئيسة كانت درجة توافرها متوسطة ومن الممكن تفسير ذلك الى ان هاذا الاسلوب من الأساليب المتاحة لمعلم غرفة المصادر بحيث يمكنه التواصل مع أسر الطلبة بشكل سهل.

وأشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط التوافر لمجال "مشاركة ودعم وتمكين الأسرة" بمؤشراته مجتمعة أنه حصل على درجة متوسطة، وقد تراوح متوسط درجات المؤشرات ما بين درجة متوسطة، ومنخفضة. يتضح من النتائج أن هناك (٩) مؤشرات رئيسة كانت درجة انطباقها متوسطة وهي: "تتواصل المؤسسة مع الأسر" و"يتم تزويد الأسر بالمعلومات والمهارات اللازمة لتلبية حاجات الطفل" و"يوجد لدى المؤسسة برنامج تثقيفي توعوي لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم" و"تزود المؤسسة الأسر بنشرات توعوية حول الإعاقة وطرق التعامل مع الأطفال". و"تشارك الأسرة في برامج وأنشطة الطلبة" و"تتوافر في المؤسسة برامج تدريبية للأسر على كيفية التعامل مع الطفل المعاق عقلياً" و"تشارك الأسرة ضمن الفريق متعدد التخصصات" و" يتم في المؤسسة إعداد خطة خدمات أسرية لمساعدة الأسرة على التعامل مع طفلها" و"توفر المؤسسة الخدمات والإرشاد والدعم النفسي للأسر" و"تشرف المؤسسة على تطبيق البرنامج التعليمي والتدريبي المنزلي للطفل".

ويمكن تفسير ذلك من خلال أدبيات التعامل كشركاء بين الأسر في المدارس الحكومية في كل لواء على أن تقدم هذه المدارس من خلال إدارتها وكوادرها لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم معلومات عن حالة الطفل، وطبيعة مشكلته، ومدى تقدمه في البرامج، وحقوق طفلهم، وحقوقهم، وطرق التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهذا من الحقوق التي تنص عليها القوانين والتشريعات وتضمنها للآباء. كما أن المدارس الملحق بها غرف مصادر صعوبات التعلّم لا تولي أهمية لدور الأسر فضلاً عن أن بعض الأسر لا تهتم بمجريات تلك البرامج، وتوكل المهام بكاملها إلى معلم غرف المصادر. كما أن الأسر ربما تكون من الأسر العاملة التي لا تسمح لها ظروفها بالمشاركة أو التطوع لعدم تنظيم هذه العملية بحيث تناسب أوقات الجميع زيادة على ذلك عدم توعية الأسر بواجباتهم وحقوقهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما فيما يتعلق بتوفير المؤسسة الخدمات والإرشاد والدعم الأسري والإشراف على البرنامج المنزلي مردُّه نقص مثل هذه الخدمات في المدارس الملحق بها غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وعدم توافر ذوي الاختصاص بالشكل الكافي، فضلاً أن مثل هذه الخدمات تتطلب توافر ذوي الاختصاص، وأن غالبية خدمات التدخل المبكر تركز على تدريب الأمهات، وهذا التدخل لا بدّ أن يتم تقديمه من قبل معلمات، فضلاً عن افتقار برامج تأهيل الكوادر العاملة في المدارس إلى الإعداد الكافي والجيد في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه الأسري وتوعيتهم، كذلك ضعف جانب الاتصال مع الأهل، وضعف الإمكانات المادية، كما تلعب العادات والتقاليد دوراً مهماً في تقبل تلك الممارسات، وغياب فلسفة ورؤية البرنامج، وغياب آليات المعايير التي تحكم تنفيذ البرنامج والتي تنظر إلى مشاركة الأسرة على أنها مكون مهم ضمن مكونات البرامج الأُخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٢). وتختلف هذه الدراسة مع دراسة كارول (Carol, 2007) التي كان من بين نتائجها أن تطبيق المنهاج كان قوياً فيما يتصل بمشاركة الأسرة.

الثاني عشر: مجال التقييم الذاتي:

أشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط الانطباق لمجال " التقييم الذاتي" أنه حصل على درجة متوسطة على جميع المؤشرات الرئيسة.

ويتضح من خلال النتائج أن هناك (٦) مؤشرات رئيسة كانت درجة توافرها متوسطة وهي: "توظف المؤسسة نتائج التقييم في تطوير مستوى الخدمات التي تقدمها للأطفال ذوي الإعاقة العقلية" و" يتضمن تقييم البرنامج قياس مدى رضا أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن الخدمات المقدمة لهم" و"تقوم المؤسسة بمراجعة برامجها وخدماتها التي تقدمها بانتظام للأطفال ذوي الإعاقة العقلية" و"تجري المؤسسة تقييماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة" و"يتم التقييم في المؤسسة بشكل منظم من قبل كادر إداري وفني من أجل تحديد البرامج والخدمات التي تحتاجها المؤسسة من أجل التطوير والتحديث" و"تستخدم المؤسسة منهجية علمية في عملية التقييم". وبمكن تفسير هذه النتيجة أن تلك العمليات تعاني ضعفاً، بشكل عام في غالبية المؤسسات الحكومية (المدارس الحكومية) ومراكز التربية الخاصة في الوطن العربي. فالتقييم الذي يتم إجراؤه في المؤسسات والمراكز هو تقييم من أجل تشخيص الحالات المتقدمة للالتحاق بالمدارس وبالمراكز. وهذا ما يجعل الكثير من المؤسسات والمراكز لا تعمل على تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم، وأن المدارس لا تُولي أهمية كبرى لدور الأسر فضلاً عن أن الأسر لا تهتم بمجريات تلك البرامج، وتوكل المهام بكاملها إلى المؤسسات الحكومية والمراكز المتخصصة.

وربما يكون سبب الدرجة المتوسطة لبُعد التقييم الذاتي للبرامج والخدمات التربوية بأن كثيراً من المؤسسات الحكومية غير مخولة بتقييم ذاتها، لأن مثل هذه الإجراءات من صلاحيات الجهات المعنية ذات العلاقة والتي منحت تراخيص لهذه المؤسسات، فضلاً عن ضعف عملية المراقبة والإشراف والمتابعة والتقييم من قبل الوزارة. كما أن تقديم الدورات التدريبية للكوادر الإدارية والفنية والتعليمية يتسم بالضعف بسبب ضعف العلاقة بين المدارس والبرامج التدريبية التي يتم طرحها من خلال الجامعات ومراكز التدريب، كذلك غياب أو تغييب الأسر في المشاركة في تخطيط البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم وتنفيذها، كما أن أغلب المؤسسات الحكومية ز تُعزف عن تقييم أداء برامجها لتلافي الانتقادات، وأن الكثير من هذه المؤسسات التي تقدم البرامج والخدمات للأطفال ذوي صعوبات التعلّم لا تهتم بجودة هذه البرامج والخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بيلك وبارك (Bielick and Park, 2007) والتي هدفت إلى التحقق من مستوى مشاركة الوالدين ورضاهم عن البرنامج المقدم لأطفالهم من مرحلة الحضانة إلى الصف الثاني عشر من ذوي صعوبات التعلّم، وقد أشارت النتائج إلى أن آباء ذوي صعوبات التعلّم يشاركون في أنشطة أطفالهم المدرسية وأن نمط المشاركة يختلف نوعياً عن مشاركة أباء الأطفال من غير صعوبات التعلّم، كما وأشارت النتائج إلى أن اباء الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أقل رضا عن جوانب البرنامج مقارنة مع الآباء الآخرين. كما وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (الخطيب، ٢٠٠٨، والناطور، ٢٠٠٨) اللتين أشارتا إلى محدودية مشاركة الأسرة في برنامج الطفل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

أولا: التوصيات التربوية:

ضرورة تبني سياسات واضحة مصادق عليها من قبل الوزارة تتعلق بإجراءات ما قبل الإحالة والإحالة والبرمجة التربوية وتقييم التقدم الذي يحققه الطالب في البرنامج.

تنفيذ ورش عمل ودورات تدريبية لجميع معلّمي المرحلة الأساسية تعدّ وفق خطة منتظمة للعمل على زيادة تطورهم المهني.

تحسين ممارسات التقييم التربوي النفسي والتشخيص بتأهيل فريق متعدد التخصصات على مستوى وزارة التربية والتعلّم. وعلى مستوى مديريات التربية والتعليم للقيام بتقييم وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

تنفيذ ورش عمل ودورات تدريبية لجميع المعلمين العاديين للصفوف الأساسية، ومعلمي غرف المصادر، في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

إنشاء شبكة لدعم تواصل معلّمي غرف المصادر بهدف التغلب على المشكلات التي تواجههم، ولتغيير الأوضاع المهنية القائمة، بما يحفزهم للاستمرار في القيام بأدوارهم.

قيام وزارة التربية والتعليم بتطوير آليات عمل للمتابعة والإشراف المتخصص على برنامج غرف المصادر.

التنسيق مع الجامعات الأردنية لتنفيذ خطط دراسية تهدف إلى إعداد متخصصين في مجال صعوبات التعلّم، والتخصصات المساندة.

العمل على توسيع قاعدة البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، بحيث لا تعود مقتصرة على الصفوف الستة الأولى فقط. وتحديداً في استحداث برامج وخدمات التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة وما بعد المرحلة الأساسية.

دعم برامج غرف المصادر بمعلمين ومرشدين ذوي خبرة في إرشاد أولياء الأمور وتدريبهم، وإعطاء مزيد من الاهتمام لتشكيل مجموعات دعم من أولياء الأمور أنفسهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: التوصيات البحثية:

إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات الفعلية لمعلمي غرف المصادر بهدف بناء وتصميم البرامج التدريبية التي تلبي تلك الاحتياجات.

إجراء دراسات لتطوير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

إجراء دراسات معمقة حول موضوعات محددة مثل فعالية بعض الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المثبتة علمياً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. وتوظيف نتائج الأبحاث والدراسات المختلفة في مجال استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

إجراء دراسات متخصصة على كل مجال من المجالأت الرئيسة للبرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.

إجراء دراسة لمؤشرات ضبط الجودة للبرامج المقدمة للإناث.

عمل دراسات وطرح حلول حول الأبعاد التي أظهرت الدراسة وجود اختلاف فيها مثل: التقييم الذاتي، ودعم ومشاركة وتمكين الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية.

إجراء دراسة لتطوير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلّم.

إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات الفعلية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، والأخصائيين المساندين.

إجراء دراسة متخصصة في أحد المجالات الرئيسة لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم وأهمها: المنهاج المرجعي، البرنامج التربوي الفردي، الدمج والتعليم في برامج الدمج، تقييم البرامج.

إجراء دراسة للتعرف على درجة توافر مؤشرات ضبط الجودة في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الدول العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

البدر، عبد العزيز (٢٠١١). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك السعود، المملكة العربية السعودية.

البكر، محمد عبدالله (٢٠٠١). أسس معايير ونظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. المجلة التربوية، جامعة الكويت. (٦٠): ٨٤-٩٨.

الحديدي، منى، (٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها معلمو غرف المصادر في الأردن. أكاديمية التربية الخاصة، (٢)، ١-٤٠.

الحسن، محمد (٢٠١٠). المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن. أطروحة دكتورة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠١٠). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية (أنموذج مقترح)، إربد: عالم الكتب الحديث.

الخطيب، جمال (٢٠٠٩). تقييم برنامج غرف المصادر، تقرير مقدم لوزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية، عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف (٢٠٠٩). غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم)، (ط١)، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف (٢٠١٢). الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم (مادة الحساب)، (ط١)، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف (٢٠١٢). الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم (مادة اللغة العربية). (ط١)، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف (٢٠١٤). ضبط الجودة والاعتماد في التربية الخاصة، إربد. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف (٢٠١٥). مدخل إلى صعوبات التعلّم، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الخلف، عبد الله موسى (٢٠٠٠). ثالوث التميز تحسين الجودة وانخفاض التكلفة وزيادة الإنتاجية. مجلة الإدارة العامة، الرياض. (٣٩): ١٤٢-١٤٤.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دبابنة، خلود (٢٠١٦). مدى رضا أولياء أمر الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدار العادية ضمن برامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢(٢)، ٢٦٩-٢٨٦.

الدويش، عبد العزيز بن سليمان (٢٠٠٦). تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

دياب، سهيل (٢٠٠٦). مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلّم، الجودة في التعليم العالي، WWW.iugaza.edu ، ٢(١).

ديبتن كورت، هوورد (٢٠٠٩). المعلم الفعال في التربية الخاصة، ترجمة يونس محمد، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزواوي، خالد (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

الزيات، فتحي مصطفي (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

الشمايلة، سمية، (٢٠٠٥)، تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشيخ، سمية (١٩٩٨). الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الصمادي، جميل (2009). الأشخاص المعوقون في الأردن (تحليل وضع). ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الوطني الأول حول الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة، المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين.

العايد، واصف (٢٠٠٣)، مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٣). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الملك سعود، ٢١، ١٣٩-١٧٩.

عليمات، صالح (٢٠٠٨)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عمان، الأردن.

عواد، أحمد (٢٠٠٩). صعوبات التعلّم. الوراق للنشر والتوزيع، (ط١)،عمان، الأردن.

عواد، أحمد وربيع، مسعد (١٩٩٤). الفروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية. مجلة مستقبل التربية العربية، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية وجامعة حلوان، (٢)، ٣٣-٥٨.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العواد، خالد (٢٠٠٢). جودة التعليم: مناقشة لمضمون الرؤى والسياسات التعليمية الاقتصاديّة المستقبليّة. ورقة مقدمة لندوة: الرؤية المستقبليّة للاقتصاد السعودي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عودة، خليل (٢٠٠٧). نموذج في ضبط معايير الجودة في التعليم الأكاديمي، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الغزو، عماد والقريوتي، إبراهيم (٢٠٠٣). مدى تحقق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، لمعايير جمعية التربية الخاصة (CEC). مؤتمر إعداد المعلم للالفية الثالثة، كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

الفتلاوي، سهيلة، (٢٠٠٨)، الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكوافحة، تيسير،(١٩٩٠)، صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها فب المرحلة الابتدائية في مدينة اربد الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

كيرك وكالفانت (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة: السرطاوي، زيدان والسرطاوي،عبد العزيز، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (٢٠٠٧). الاستراتيجية الوطنية للأشخاص المعوقين، عمان، الأردن.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (٢٠٠٧). قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧، عمان، الأردن.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (٢٠١٧). قانون رقم (٢٠) لسنة ٢٠١٧ قانون الأشخاص ذوي الإعاقة. http://www.hcd.gov.jo

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٦). الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، ١(٤).

محمد، عادل عبد الله (2006). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، القاهرة: دار الرشاد.

محمد، مصطفي السايح (٢٠٠٧). الجودة – جودة التعليم- إدارة الجودة الشاملة، بيروت: دار نوفل.

المعايطة، داوود (٢٠٠٠). فاعلية غرف المصادر كأحد البدائل التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

ناصر، محمود، (٢٠٠٦)، تقييم غرف المصادر في المدارس الأردنية واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الناطور، ميادة (٢٠٠٥)، ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الناطور، ميادة (٢٠٠٨)، تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، تقرير مقدم إلى وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

هالاهان وكوفمان ولويد وويس ومارتينز (2007). صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي، ترجمة: محمد، عادل عبد الله، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

هلاهان، كوفمان (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

هلاهان، كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). إدارة التربية الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Bender, V. (2005). Program Evaluation for Students with Specific Learning Disabilities.www.ssd.k12,mo.us about SSD program eval –assest learning Disabilities.

Bielick, S. and Park, J. (2007). Parent Involvement and Satisfaction with Children's Schools Among Children with and with Out Specific Learning Disabilities, US. Department of Education.

Carol, R. (2007). Indicators of Quality in full-time Inclusive Preschool Program, State University of New York at Albany. proquest. umi. com. ezlibrary.ju.edu.jo.

Cortiella, C. (2006). NCLB and IDEA What Parents of Students with Disabilities Need to Know and Do. Minneapolis, University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Council for Exceptional Children (2003). What Every Special Educator Must Know; Ethics, Standers, and Guidelines for Special Education.

Council of Chief State School, (2001). Model Standers for Licensing General and Special Education Teachers of Students with Disabilities: A resource for State dialogue. www.ccsso.org

David, B., & Harold, T. (2000). Quality in Higher Education (Vol. 6): Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

Education CEC Program Standers (2002). Programs for the Preparation of Special Education Teachers. http://www.cec.sped.org/ps/perf_based_stds/knowledge_standards.html.

Ernest, R. (1999). Parent Involvement Survey: Report for the Seven State Reigion, office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC, ED330 179.

Florida Department of Education, (1997). Quality Indicators individualized Eduction Programs, Division of Public Schools and Community Education.

Gargiulo, R. & Kilgo, J. (2000). Young children with special needs: an introduction to early childhood special education. Africa: Delmar publishers

http://www.wswheboces.org/speced/pdf_files/quality_indicators.pdf.

Kirk, S. and Gallagher, J. and Anastasiow (2003). Educating Exceptional Children, New York: Houghton Mifflin, Boston.

Lashway, L. (2001). Educational Indicators, ERIC Digest 150

Learning Disabilities Association of Canada (2005). Policy Statement on Educational Inclusion for Students with Learning Disabilities: information@Idac-taac-ca website: www.ldac.ca.

Learning Disabilities Inc (NCLD) (2005). Information about learning disabilities. http://A:/info-ld.html

Lerner, J. (2003). Learning Disabilities. Theories, and Teaching Strategies, Boston: Houghton Mifflin Company.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Lerner, J. (2003). Learning disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching strategies, (9th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

LIoyd, J.W., Keller, Clay, Hung, Li (2007). International Understanding of Learning Disabilities. Learnnig Disabilities Research &Practice, 22(3): 159-160.

Mayer, D., Mollens, J., Moore, M. and Ralph, J. (2001). Monitoring School Quality: An Indicators Report, National Center For Education Statics, Statistical Analysis Report December 2000, U.S. Department of Education Office Educational Research and Improvement NCES 2001–030.

McBride, S. (2007). Review of Special Education – Grade 1 to 12. Summary Report Submitted to Ministry of Education, Amman, Jordan.

National Association of State Directories of Special Education (2007). A Seven-Step Process to Creating Standers-based IEPs.www.projectforum.org.

National Commission for the Accreditation of Special Education Services (2008). Standers For Accreditation, napsec@aol.com.National Council for Accreditation of Teacher www.ldonline.org/articleIntervention.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1982). Issues in the Delivery of Services to Individuals with Learning Disabilities.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). Learning disabilities and the preschool child. Asha, 29: 35-38.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). School Reform: Opportunities For Excellence and Equity for Individuals with Learning Disabilities. A Special Report.

National Joint Committee on Learning Disabilities (2006). Learning Disabilities and Young Children: Identification.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2000). Professional Development for Teachers (Technical Report). ASHA, Supplement,20,37-41.Rokville,MD: American Speech-Language Hearnig Association.

National Quality Assurance and Accreditation. (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation.

National Quality Assurance and Accreditation. (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: NationalQuality Assurance and Accreditation

Orgawa ,(2008). RT. And Indicators to Hold School Accountable: Implict Assumptions and Inherent Tensions. Pebody Journal of Education,75(4)200-215, Lawrence Erlbaum Associations, Inc. Personnel Preparation quality Indicators WWW.Fpg.unc.edu

Pezzo, Jesnne et al. (2009). A System Approach to the Evaluation of Children with Learning Disabilities, Erick ED13975.

Riley, K. (2000). Quality Assurance Effectiveness Indicators and Support System: Putting Self –Evaluation in Plan.

Robertson. (2006), The Influence of the monitoring Process on Special Education Services in West Virginia.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Robertson (2006). The Influence of the monitoring Process onSpecial Education Services in West Virginia.

Salisbury, D.F. (1996). Five Technologies for Educational Change, New Jersey: Educational Technology Publications.

Sauvageot, C. and Graca, P.D. (2007). Using Indicators in PlanningEducation for Rural People A practical Guide, International Institute for Educational Planning.

Smith, D. (2007). Introduction to Special Education, (Sixth Edition). Boston: Pearson Education, Inc.

The State Education Department The University of The State of New York ,Office of Vocational and Educational Service For Individuals with Disabilities special Education Service (2007). Quality Indicators Review and Resource Guides for special Education Instructional Practices.

The University of the State of New York (2003). Preschool Special Education: Program Self –Assessment Quality Improvement Guide, www.vesid.nysed.gov

Tylor, R. (2006). Assessment of Exceptional Students, Educational and Psychological Procedures, (Seventh Edition). Boston, New York.

Vaughn, S, Bos, C. and Schumm, J. (2007). Teaching Students Who Are Exceptional, Divrese, and at Risk in the General Education Classroom, (Fourth Edition). Allyn & Bacon Longman. WWW.Ablomgman.Com.

Vaughn, S. (2006). Education for Students with Reading-Learning Makes it Special. Center on Instruction – Special Education The University of Texas.

Wong, L.B. (2004). Learning Disabilities, Elselvier Academic Press.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ثالثاً- المواقع الإلكترونية:

http://www.dr-soby.com/handicaped/toall.htm

(www.nrdc.homestead.com)

http://www.cec.sped.org/ps/perf_based_stds/knowledge_standards.htm

http://www.hcd.gov.jo

WWW.Ablomgman.Com

www.vesid.nysed.gov

WWW.Fpg.unc.edu

www.ldonline.org/articleIntervention

www.ldonline.org/articleIntervention

http://A:/info-ld.html

www.ldac.ca

WWW.iugaza.edu

www.ccsso.org http://www.wswheboces.org/speced/pdf_files/quality_indicators.pdf.

http://www.mosd.gov.jo

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (١) أداة التقييم بصورتها الأولية

المجال الأول: الرؤية والفكر والرسالة:

المؤشر: يقصد به الإطار الفكري والفلسفي الذي تتبناه المؤسسة والذي يشكل الأساس التي تعتمد عليها في اختيار الأهداف المتعلقة بتقديم الخدمات التعليمية والتدريبية والعلاجية والتأهيلية. فضلاً عن إجراءات تحقيق الأهداف اعتماداً على قيم المجتمع وتوجهاته ونتائج البحوث العلمية في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
١	تتبنى المؤسسة رؤية وفكر ورسالة خاصة بالخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.					
٢	للمؤسسة أهداف ملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.					
٣	تحدد المؤسسة بالتعاون مع الهيئة الإدارية والفنية والتعليمية الأهداف العامة لتحقيق رسالتها.					
٤	تضع المؤسسة برنامجاً تنفيذياً لتحقيق الأهداف الموضوعة.					
٥	تعكس رؤية ورسالة المؤسسة وجهات نظر ذات بعد إنساني وحقوقي.					
٦	تحكم رؤية المؤسسة ورسالتها اختيار الخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.					
٧	تعمل المؤسسة على مراجعة فكرها ورسالتها بصورة دورية بالتعاون مع المديرين وأعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية وأولياء الأمور.					
٨	تلتزم المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات ذات العلاقة.					

طرق التحقق: الاطلاع على الوثائق والسياسات والملصقات، الاطلاع على الوثائق والسجلات، الاطلاع الخطط والبرامج، المقابلات مع المعنيين، الاطلاع على النظام الداخلي للمؤسسة، الاطلاع على التقارير الإشرافية من قبل الجهات ذات العلاقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها

المؤشر: يتوفر في البرنامج أنظمة فعالة لحفظ السجلات ولعمل التقارير بهدف تقديم معلومات دقيقة عن الطلبة والعاملين بالإضافة إلى تحديث ومراجعة المعلومات المتعلقة بالطالب والبرنامج

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
١.	تقدم أنظمة حفظ السجلات في البرنامج المعلومات المطلوبة حول البرنامج التربوي الفردي للطالب.					
٢.	تقدم أنظمة حفظ السجلات المعلومات المطلوبة عن مراقبة الخدمات المقدمة في البرنامج.					
٣.	تقدم أنظمة حفظ السجلات المعلومات المطلوبة التي تساعد في تخطيط وإدارة البرنامج .					
٤.	تضمن أنظمة حفظ السجلات السرية التامة للبيانات الشخصية والمعلومات الخاصة بالطالب.					
٥.	تستخدم أنظمة حفظ السجلات طرائق مناسبة لتخزين المعلومات واستعادتها من خلال حوسبتها(حفظ المعلومات الكترونياً).					
٦.	تسمح أنظمة حفظ السجلات بعمل التقارير السنوية لتقديمها للجهة التي تطلبها.					
طرق التحقق من المؤشرات: استعراض السجلات المستخدمة والملفات في البرنامج، ومقابلة المعلمون وإلإداريين.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثاني: إدارة وتنظيم البرنامج:						
المؤشر يتوفر للبرنامج إدارة رسمية مسؤولة عن توجيه وتنفيذ جميع النشاطات المتعلقة بالبرنامج						
ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
	تتبني إدارة البرنامج تعريف محدد ومكتوب لصعوبات التعلّم يستند إلى الأدب التربوي والبحوث ذي العلاقة.					
	تنفذ إدارة البرنامج إجراءات منبثقة من سياسات محددة تحدد آلية العمل مع ذوي صعوبات التعلّم .					
	تستخدم إدارة البرنامج طرائق محددة لتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مثل (محك التباين، ومحك الإستجابة للعلاج، ومحك العمليات النفسية، ومحك العلامات النيرولوجية، ومحك التربية الخاصة).					
	تستخدم إدارة البرنامج سياسات وإجراءات مصادق عليها خاصة بعمليات الكشف والتشخيص والتقييم.					
	تقييم سياسات ومدخلات وأهداف وإجراءات البرنامج لضمان تقديم أفضل الخدمات لذوي صعوبات التعلّم وتحسين نوعية الخدمات المقدمة.					
	يدعم نظام التواصل المستخدم أسلوب تبادل المعلومات بين العاملين في البرنامج من خلال تأسيس جو منفتح ومشجع على التواصل.					
	يتيح نظام التواصل تنظيم إلاجتماعات لتسهيل المناقشات وتشجيع العمل التعاوني والعمل بأسلوب الفريق متعدد التخصصات.					
	تتبنى إدارة البرنامج نظاماً محددا للإشراف الفني وإلإداري والمساءلة فيما يتعلق ببرنامج صعوبات التعلّم (المدخلات والعمليات والمخرجات).					
	تقيم إدارة البرنامج روابط تشاركيه مع المجتمع المحلي لتقوية وتوسيع الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلّم.					
	توفر إدارة البرنامج فرصا للمعلمين وأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم للمشاركة في إتخاذ القرارات الخاصة ببرنامج الطالب.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الرابع: المصادر الميزانية المالية للبرنامج:

المؤشر: يتوفر للبرنامج خطة واضحة لتوزيع المصادر المالية والتمويل لدعم تنفيذ الأنشطة الخاصة بالبرنامج.

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
١.	تعد ميزانية خاصة للبرنامج من قبل اللجنة المالية للبرنامج.					
٢.	تكفي المصادر المالية المخصصة لتجهيز البيئة الصفية .					
٣.	تكفي المخصصات المالية لإجراء الصيانة التي تضمن تحقيق شروط البيئة الصفية الآمنة.					
٤.	تتوفر المخصصات المالية لتغطية نفقات وتكاليف برامج التطوير المهني للعاملين بالبرنامج.					
٥.	تتوفر المخصصات المالية لتغطية نفقات مشاركة الأسرة في فعاليات البرنامج.					
٦.	تكفي المخصصات المالية لتحسين وتطوير الخدمات والأنشطة ومتطلبات تنفيذ البرنامج					
٧.	تحدد مصادر توفير المخصصات المالية					
٨.	تحدد الميزانية التكلفة المالية السنوية لغرف المصادر.					
طرق التحقق من المؤشرات: استعراض الميزانية العامة للبرنامج.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الخامس:مؤهلات العاملين في البرنامج المؤشر: يظهر العاملين في البرنامج مؤهلات مناسبة، تدريب وخبرة في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم						
ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
	يُلم المعلم بالأسس الفلسفية والنظرية والنماذج المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم					
	يُلم المعلم بطرائق البحث الخاصة في مجال صعوبات التعلّم.					
	يُلم المعلم بالمبادئ إلاخلاقية والسياسات المتعلقة بإدارة سلوك الأفراد ذوي صعوبات التعلّم وتخطيط وتنفيذ برامجهم.					
	يلم المعلم بتعريفات صعوبات التعلّم وطرق التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.					
	ينفذ المعلم التطبيقات التربوية المترتبة على فهمه لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.					
	يحدد المعلم أوجه الشبه والإختلاف بين الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والطلبة العاديين.					
	يعرف المعلّم تأثير الوعي الصوتي على القدرات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.					
	يحدد المعلم إلاثار الناتجة عن صعوبات التعلّم على عملية معالجة المعلومات.					
	يتابع المعلم نتائج البحوث العلمية في مجال صعوبات التعلّم.					
	لديه خبرة في مجال تعديل السلوك للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
	لديه دورات متخصصة في مجال صعوبات التعلم.					
	لديه ابحاث ودراسات في مجال صعوبات التعلّم.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال السادس: التشخيص والتقييم:

المؤشر: الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التي تعنى بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحديد مستوى الأداء الحالي وتحديد جوانب القوة والضعف لديه للبدء بتقديم الخدمات التربوية وتشمل الأدوات المستخدمة في التشخيص والتقييم ومجالات التشخيص والتقييم.

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
١	تقوم المؤسسة بإجراء دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي والتربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.					
٣	يتوافر في المؤسسة أدوات التشخيص والتقييم النفسية والتربوية المناسبة.					
٤	تجرى عملية التقييم في أوساط بيئة مناسبة.					
٥	تستخدم المؤسسة نتائج التشخيص والتقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطفل.					
٦	يجري تحديد معيار أهلية الطفل ذوي صعوبات التعلّم من قبل فريق التقييم متعدد التخصصات.					
٧	يجري تحديد البديل التربوي الملائم للأطفال ذوي صعوبات التعلّم اعتمادا على بيانات التقييم والحاجات الفردية للطفل.					
٩	يجري تزويد أولياء الأمور بنتائج التقييم.					
١٠	تشارك الأسرة في عملية التقييم لأطفالهم ذوي صعوبات التعلّم.					
١١	يحتفظ المعلم بملفات وسجلات توثق أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.					
١٢	يقوم فريق التقييم بإعداد وكتابة تقرير نهائي حول نتائج التقييم					
١٣	يجري الإحتفاظ بالتقرير النهائي في سجل الطالب.					
طرق التحقق: الاطلاع على دراسة الحالة للأطفال، الاطلاع على ملف الطالب، استعراض أدوات التشخيص والتقييم المطبقة، الاطلاع على البرنامج التربوي الفردي.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال السابع: البرنامج التربوي الفردي(منهاج الطالب):

المؤشر: يصمم البرنامج العلاجي للطالب ذوي صعوبات التعلم في ضوء تقرير التشخيص والتقييم، وتشتمل الخطة التربوية الفردية على العناصر الأساسية للبرنامج التربوي الفردي مثل وصف الأداء الحالي للطالب وتحديد الأهداف، وتحديد نوعية الخدمات التربوية الخاصة اللازمة لتلبية احتياجات الطالب وتمكينه من تحقيق الأهداف السنوية وتحديد زمن البدء بتنفيذ الخطة التربوية الفردية، والخدمات المساندة الأخرى وتكرارها ومدتها والموقع الذي سيتم فيه تنفيذ الخطة.تحديد الزمن (الفترة) التي سيقضيها الطالب خارج صفه العادي (مثل غرفة المصادر) وإعطاء تفسير واضح لذلك وتحديد آلية قياس مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف السنوية.

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
	يعد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل فريق متعدد التخصصات.					
	يعد البرنامج التربوي الفردي في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب					
	تتخذ القرارات لإعادة التقييم والتوصية ب إجراء تقييم إضافي للحصول على معلومات أخرى إذا اقتضت الحاجة.					
	يتم تطوير المنهاج إستناداً إلى أفضل النظريات والممارسات التعليمية في مجال صعوبات التعلّم بالتنسيق مع المعلمين ومشاركتهم.					
	يعكس المنهاج فلسفة ومهمة البرنامج وخلفية الدراسات والأبحاث المتعلقة ب أفضل ممارسات تعليم ذوي صعوبات التعلّم					
	يتضمن المنهاج تعليم المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والرياضيات)					
	يتضمن المنهاج تعليم استراتيجيات التعلّم، ويتضمن المنهاج تعليم استراتيجيات حل المشكلات.					
	يتضمن المنهاج تعليم المهارات الاجتماعية والوظيفية.					
	يتضمن المنهاج أنشطة وتدريبات للتعامل مع مشكلات الانتباه والذاكرة والإدراك.					
	يساعد المعلم الطالب ذو الصعوبة التعلّمية على إكتساب المهارات التي تمكنه من تحقيق متطلبات المنهاج العادي.					

طرق التحقق من المؤشرات: استعراض فريق التقييم وملفات الطلبة.واستعراض المناهج المستخدمة، مقابلة المعلمون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثامن: أساليب التعليم والأنشطة التعليمية:

المؤشر: ينفذ المعلم استراتيجيات تعليمية وأنشطة تعليمية ملائمة وظيفيا وأكاديميا ويقدم خبرات ومواد ينخرط الطالب ذو الصعوبة التعلّمية من خلالها في التعلّم الهادف.

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
	يستخدم المعلم الاستراتيجيات التدريسية التي تم التحقق منها علميا، والتي تتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.					
	يستخدم المعلم أسلوب التدريس المباشر (التعلّم من أجل الإتقان) والتعليم الفعال في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.					
	يوظف المعلم التكنولوجيا في التعلّم والتعليم وتصميم الأنشطة التعليمية.					
	يكيف المعلم استراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.					
	يستخدم المعلم استراتيجيات التعلّم ويقدم تدريبات لتطوير الوعي الذاتي والتقدير الذاتي والتنظيم الذاتي والاعتماد على الذات.					
	يدرب المعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على استراتيجيات الإستعداد للامتحانات وتقديمها.					
	ينفذ المعلم طرق التدريس بطريقة فردية أو ضمن مجموعات صغيرة أو ضمن مجموعات كبيرة					
	يستخدم المعلم أنشطة ترتبط بمهارات وظيفية تدعم المنهاج وتحقق معايير التعلّم .					
	يتم تكييف الأنشطة التعليمية في البرنامج حسب قدرات الطالب وتفضيلاته					
طرق التحقق من المؤشرات: استعراض الأساليب التدريسية من واقع الخطط التعليمية،حضور حصص صفية ومراجعة ملفات الطلبة.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال التاسع: تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج

المؤشر: يتعاون معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة والمعلمون العاديين والأسرة في عملية تحديد احتياجات الطالب واهتماماته ومستوى اداؤه الحالي.

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
	يقدم معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة (أخصائيي النطق والعلاج الطبيعي والوظائفي والمرشد التربوي...) نموذج الخدمات المناسب لتحقيق الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية والذي يشتمل على: خدمات فردية / جماعية تنفذ في الصف وخارجه /أو في خدمات مباشرة خارج الصف في مواقف خاصة (غرفة العلاج) أو البيئة الطبيعية (البيت) أو استشارات داخل أو خارج الصف.					
	يتم مراعاة اهتمامات الطالب ومستوى الأداء الحالي والأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية عند تنفيذ نموذج الخدمة.					
	يعمل كل من معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة على تعزيز وتشجيع الطالب على تعميم المهارات الجديدة عبر البيئات المتعددة بما في ذلك الصف والبيت					
	يتواصل كل من معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة مع الأسرة حول تقدم الطالب وتطوره					
	يقوم معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة بتوثيق تقدم الطالب ويشاركوا في اجتماعات اللجنة إلاستشارية					
	يتوفر في غرف المصادر اخصائي نطق ولغة.					
	يتوفر في غرف المصادر أخصائي تعديل السلوك.					
	يتوفر في غرف المصادر أخصائي علاج وظيفي.					
طرق التحقق من المؤشرات: استعراض نماذج الخدمات، استعراض البرنامج الفردي، استعراض محاضر إلاجتماعات.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال العاشر: البيئة التعليمية:

المؤشر: وهو تنظيم الغرفة الصفية والأركان التعليمية التي تتكون منها وعدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف ومحتوياتها والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والتجهيزات المختلفة الملائمة لذوي صعوبات التعلم.

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
١	يتوفر في المؤسسة التسهيلات البيئة الصفية اللازمة لتحقيق أهداف البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.					
٢	يتم تنظيم الغرفة الصفية على شكل أركان تعليمية مثل (ركن العمل الجماعي، الأكاديمي، الفردي، الإسترخاء، اللعب، الموسيقى، الرسم...الخ).					
٣	توفر المؤسسة عناصر السلامة العامة للغرف الصفية.					
٤	توفر البيئة التعليمية وإدارتها فرصاً للتفاعل الاجتماعي مع الأقران المحيطين بالطفل.					
٥	يوجد مكان لحفظ أغراض ومستلزمات كل طفل مزودة بمثيرات بصرية (صورته، واسمه).					
٦	يتراوح عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف وتحديداً(في الحصة الصفية) من(٤ - ٦) طلاب.					
٨	يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات (حدود) بصرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية.					
٩	يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية.					
١٠	يوجد في الصف جدول تعليمي خاص لكل طالب.					
١١	تتوفر الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والتجهيزات المختلفة الملائمة للطفل ذوي صعوبات التعلّم.					
طرق التحقق: الزيارات الصفية، الاطلاع على سجل الوسائل والأدوات والتجهيزات .						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الحادي عشر: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة: وهي تلك الإجراءات التي تتيح للأسرة المشاركة الفاعلة في تقديم الخدمات التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال الخدمات والدعم الذي تقدمه المؤسسة لأسر الأطفال.						
ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
١	تتوفر في المؤسسة برامج تدريبية للأسر على كيفية التعامل مع الطالب ذوي صعوبات التعلّم.					
٢	تشارك الأسرة ضمن الفريق متعدد التخصصات.					
٣	يوجد لدى المؤسسة برنامجاً تثقيفياً توعوياً لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلّم.					
٤	يتم تزويد الأسر بالمعلومات والمهارات اللازمة لتلبية حاجات الطفل ذوي صعوبات التعلّم.					
٥	تشارك الأسرة في برامج وأنشطة الطلبة ومنها (التدريس والتدريب والتقييم وتطوير البرنامج التربوي).					
٦	تزود المؤسسة الأسر بنشرات توعوية حول صعوبات التعلّم وطرق التعامل معهم.					
٧	تتواصل المؤسسة مع الأسرمن خلال: (الاجتماعيات الدورية، المراسلات، الإيميل، الاتصالات الهاتفية،المؤتمرات ولقاءات الأسرة، مواقع التواصل المختلفة).					
٨	توفر المؤسسة الخدمات والإرشاد والدعم النفسي للأسر.					
٩	يتم في المؤسسة إعداد خطة خدمات أسرية لمساعدة الأسرة على التعامل مع طفلها.					
١٠	تشرف المؤسسة على تطبيق البرنامج التعليمي والتدريبي المنزلي للطفل.					
طرق التحقق: الاطلاع على خطط المؤسسة، الاطلاع على البرنامج التربوي للطالب، الاطلاع على محاضر الاجتماعات، مقابلة عينة من الأسر.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثاني عشر: التقييم الذاتي:

المؤشر: تلك الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التي تعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل منتظم لتقييم الخدمات للوقوف على نقاط القوة والضعف في جميع الجوانب التي تؤثر على تقديم الخدمات وتحقيق الأهداف للاستفادة منها مستقبلاً لتطوير أداء المؤسسة.

ت	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل إلى بعد آخر	تحذف	صحيحة	تعدل الى
١	تُجري المؤسسة تقييماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة.					
٢	يتم التقييم في المؤسسة بشكل منظم من قبل كادر إداري وفني من أجل تحديد البرامج والخدمات التي تحتاجها المؤسسة من أجل التطوير والتحديث.					
٣	تستخدم المؤسسة منهجية علمية في عملية التقييم.					
٤	تقوم المؤسسة بمراجعة برامجها وخدماتها التي تقدمها بانتظام للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.					
٥	يتضمن تقييم البرنامج قياس مدى رضا أسر الأفراد ذوي صعوبات التعلّم عن الخدمات المقدمة لهم.					
٦	توظف المؤسسة نتائج التقييم في تطوير مستوى الخدمات التي تقدمها للأفراد ذوي صعوبات التعلّم.					

طرق التحقق: الاطلاع على تقييم المؤسسة الذاتي ونتائج التقييم، الاطلاع على خطط التطوير، الاطلاع على ملاحظات الأسر لبيان مدى رضاها عن الخدمات المقدمة من خلال السجل الخاص بالأسرة، الاطلاع على دراسات التقييم الذاتي والمنهجية المتبعة في عملية التقييم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٢)

قائمة بأسماء المحكمين وجهة عمل كل منهم والتخصص

م	اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
١.	أ. د محمد عليمات	القياس والتقويم	جامعة آل البيت
٢.	أ.د جميل الصمادي	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
٣.	أ.د فتحي جروان	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
٤.	د. عاكف الخطيب	التربية الخاصة	جامعة آل البيت
٥.	د. احسان الخالدي	التربية الخاصة	جامعة آل البيت
٦.	د. محمد الحسن	التربية الخاصة	جامعة اليرموك
٧.	أ.د سامي الهزايمة	المناهج والتدريس	جامعة آل البيت
٨.	د. عبد الرزاق أبو صيني	التربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
٩.	د. وائل الشرمان	التربية الخاصة	جامعة آل البيت
١٠.	د.أحمد الدويري	المناهج والتدريس	جامعة آل البيت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٣)

أداة التقييم بصورتها النهائية

المجال الأول: الرؤية والفكر والرسالة:

المؤشر: يقصد به الإطار الفكري والفلسفي الذي تتبناه المؤسسة والذي يشكل الأسس التي تعتمد عليها في اختيار الأهداف المتعلقة بتقديم الخدمات التعليمية والتدريبية والعلاجية والتأهيلية. إضافة إلى إجراءات تحقيق الأهداف اعتماداً على قيم المجتمع وتوجهاته ونتائج البحوث العلمية في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

ت	الفقرة	المقياس	
		نعم	لا
١	تتبنى المؤسسة رؤية وفكر ورسالة خاصة بالخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.		
٢	للمؤسسة أهداف ملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.		
٣	تحدد المؤسسة بالتعاون مع الهيئة الإدارية والفنية والتعليمية الأهداف العامة لتحقيق رسالتها.		
٤	تضع المؤسسة برنامجاً تنفيذياً لتحقيق الأهداف الموضوعة.		
٥	تعكس رؤية ورسالة المؤسسة وجهات نظر ذات بعد إنساني وحقوقي.		
٦	تحكم رؤية المؤسسة ورسالتها اختيار الخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.		
٧	تعمل المؤسسة على مراجعة فكرها ورسالتها بصورة دورية بالتعاون مع المديرين وأعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية وأولياء الأمور.		
٨	تلتزم المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات ذات العلاقة.		

طرق التحقق: الاطلاع على الوثائق والسياسات والملصقات، الاطلاع على الوثائق والسجلات، الاطلاع الخطط والبرامج، المقابلات مع المعنيين، الاطلاع على النظام الداخلي للمؤسسة، الاطلاع على التقارير الإشرافية من قبل الجهات ذات العلاقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثاني: إدارة وتنظيم البرنامج: المؤشر يتوفر للبرنامج إدارة رسمية مسئولة عن توجيه وتنفيذ كافة النشاطات المتعلقة بالبرنامج			
ت	الفقرات	نعم	لا
١.	تتبني إدارة البرنامج تعريف محدد ومكتوب لصعوبات التعلّم يستند إلى الأدب والبحث ذي العلاقة.		
٢.	تنفذ إدارة البرنامج إجراءات منبثقة من سياسات محددة تحدد آلية العمل مع ذوي صعوبات التعلّم .		
٣.	تستخدم إدارة البرنامج طرق محددة للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مثل (محك التباين، ومحك الإستجابة للعلاج، ومحك العمليات النفسية، ومحك العلامات النيرولوجية، ومحك التربية الخاصة).		
٤.	تستخدم إدارة البرنامج سياسات وإجراءات مصادق عليها خاصة بعمليات الكشف والتشخيص والتقييم.		
٥.	تقييم سياسات ومدخلات وأهداف وإجراءات البرنامج لضمان تقديم أفضل الخدمات لذوي صعوبات التعلّم وتحسين نوعية الخدمات المقدمة.		
٦.	يدعم نظام التواصل المستخدم أسلوب تبادل المعلومات بين العاملين في البرنامج من خلال تأسيس جو منفتح ومشجع على التواصل.		
٧.	يتيح نظام التواصل تنظيم إلاجتماعات لتسهيل المناقشات وتشجيع العمل التعاوني والعمل بأسلوب الفريق متعدد التخصصات.		
٨.	تتبنى إدارة البرنامج نظاماً محددا للإشراف الفني وإلإداري والمساءلة فيما يتعلق ببرنامج صعوبات التعلّم (المدخلات والعمليات والمخرجات).		
٩.	تقيم إدارة البرنامج روابط تشاركيه مع المجتمع المحلي لتقوية وتوسيع الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلّم.		
١٠	توفر إدارة البرنامج فرصا للمعلمون وأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم للمشاركة في إتخاذ القرارات الخاصة الخاصة ببرنامج الطالب.		
طرق التحقق من المؤشرات: استعراض السياسات والإجراءات، مقابلة المسئولين وإلإداريين، استعراض طرق التعرف ونماذج الخدمات المقدمة، استعراض ملفات التطوير المهني وملفات المعلمين.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها المؤشر: يتوفر في البرنامج أنظمة فعالة لحفظ السجلات ولعمل التقارير بهدف تقديم معلومات دقيقة عن الطلبة والعاملين بالإضافة إلى تحديث ومراجعة المعلومات المتعلقة بالطالب والبرنامج			
ت	الفقرات	نعم	لا
١.	تقدم أنظمة حفظ السجلات في البرنامج المعلومات المطلوبة حول البرنامج التربوي الفردي للطالب.		
٢.	تقدم أنظمة حفظ السجلات المعلومات المطلوبة عن مراقبة الخدمات المقدمة في البرنامج.		
٣.	تقدم أنظمة حفظ السجلات المعلومات المطلوبة التي تساعد في تخطيط وإدارة البرنامج .		
٤.	تضمن أنظمة حفظ السجلات السرية التامة للبيانات الشخصية والمعلومات الخاصة بالطالب.		
٥.	تستخدم أنظمة حفظ السجلات طرق مناسبة لتخزين المعلومات واستعادتها من خلال حوسبتها(حفظ المعلومات الكترونياً).		
٦.	تسمح أنظمة حفظ السجلات بعمل التقارير السنوية لتقديمها للجهة التي تطلبها.		
طرق التحقق من المؤشرات: استعراض السجلات المستخدمة والملفات في البرنامج، ومقابلة المعلمون وإلإداريين.			

المجال الرابع: المصادر الميزانية المالية للبرنامج: المؤشر: يتوفر للبرنامج خطة واضحة لتوزيع المصادر المالية والتمويل لدعم تنفيذ الأنشطة الخاصة بالبرنامج.			
ت	الفقرة	نعم	لا
١.	تعد ميزانية خاصة للبرنامج من قبل اللجنة المالية للبرنامج.		
٢.	تكفي المصادر المالية المخصصة لتجهيز البيئة الصفية .		
٣.	تكفي المخصصات المالية لإجراء الصيانة التي تضمن تحقيق شروط البيئة الصفية الآمنة.		
٤.	تتوفر المخصصات المالية لتغطية نفقات وتكاليف برامج التطوير المهني للعاملين بالبرنامج.		
٥.	تتوفر المخصصات المالية لتغطية نفقات مشاركة الأسرة في فعآليات البرنامج.		
طرق التحقق من المؤشرات: استعراض الميزانية العامة للبرنامج.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الخامس: مؤهلات العاملين في البرنامج المؤشر: يظهر العاملين في البرنامج مؤهلات مناسبة، تدريب وخبرة في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم			
ت	الفقرة	نعم	لا
١.	يُلم المعلم بالأسس الفلسفية والنظرية والنماذج المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم		
٢.	يُلم المعلم بطرق البحث الخاصة في مجال صعوبات التعلّم.		
٣.	يُلم المعلم بالمبادئ إلاخلاقية والسياسات المتعلقة بإدارة سلوك الأفراد ذوي صعوبات التعلّم وتخطيط وتنفيذ برامجهم.		
٤.	يلم المعلم بتعريفات صعوبات التعلّم وطرق التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.		
٥.	ينفذ المعلم التطبيقات التربوية المترتبة على فهمه لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.		
٦.	يحدد المعلم أوجه الشبه والإختلاف بين الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والطلبة العاديين.		
٧.	يعرف المعلّم تأثير الوعي الصوتي على القدرات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.		
٨.	يحدد المعلم إلاثار الناتجة عن صعوبات التعلّم على عملية معالجة المعلومات.		
٩.	يتابع المعلم نتائج البحوث العلمية في مجال صعوبات التعلّم.		
١٠	يلتزم المعلم بمعايير وأخلاقيات العمل المهني لإتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.		
١١	يحمل المعلّم المؤهلات العلمية في مجال صعوبات التعلّم والتربية الخاصة.		
طرق التحق من المؤشرات: مقابلة المعلم وطرح الأسئلة المتعلقة بكل مؤشر وإلاستفسار عن عضوية المعلم في الجمعيات المتخصصة محليا وعالميا			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال السادس: التشخيص والتقييم:

المؤشر: الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التي تعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم لتحديد مستوى الأداء الحالي وتحديد جوانب القوة والضعف لديه للبدء بتقديم الخدمات التربوية وتشمل الأدوات المستخدمة في التشخيص والتقييم ومجالات التشخيص والتقييم.

ت	الفقرة	المقياس	
		نعم	لا
١	تقوم المؤسسة بإجراء دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي والتربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.		
٢	يتوافر في المؤسسة أدوات التشخيص والتقييم النفسية والتربوية المناسبة.		
٣	تجرى عملية التقييم في أوساط بيئة مناسبة.		
٤	تستخدم المؤسسة نتائج التشخيص والتقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطفل.		
٥	يتم تحديد معيار أهلية الطفل ذوي صعوبات التعلّم من قبل فريق التقييم متعدد التخصصات.		
٦	يتم تحديد البديل التربوي الملائم للأطفال ذوي صعوبات التعلّم اعتمادا على بيانات التقييم والحاجات الفردية للطفل.		
٧	يتم تزويد أولياء الأمور بنتائج التقييم.		
٨	تشارك الأسرة في عملية التقييم لأطفالهم ذوي صعوبات التعلّم.		
٩	يحتفظ المعلم بملفات وسجلات توثق أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.		
١٠	يقوم فريق التقييم بإعداد وكتابة تقرير نهائي حول نتائج التقييم		
١١	يتم الإحتفاظ بالتقرير النهائي في سجل الطالب.		

طرق التحقق: الاطلاع على دراسة الحالة للأطفال، الاطلاع على ملف الطالب، استعراض أدوات التشخيص والتقييم المطبقة، الاطلاع على البرنامج التربوي الفردي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال السابع: البرنامج التربوي الفردي(منهاج الطالب):

المؤشر: يصمم البرنامج العلاجي للطالب ذوي صعوبات التعلم في ضوء تقرير التشخيص والتقييم، وتشتمل الخطة التربوية الفردية على العناصر الأساسية للبرنامج التربوي الفردي مثل وصف الأداء الحالي للطالب وتحديد الأهداف، وتحديد نوعية الخدمات التربوية الخاصة اللازمة لتلبية احتياجات الطالب وتمكينه من تحقيق الأهداف السنوية وتحديد زمن البدء بتنفيذ الخطة التربوية الفردية، والخدمات المساندة الأخرى وتكرارها ومدتها والموقع الذي سيتم فيه تنفيذ الخطة. تحديد الزمن (الفترة) التي سيقضيها الطالب خارج صفه العادي (مثل غرفة المصادر) وإعطاء تفسير واضح لذلك وتحديد آلية قياس مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف السنوية.

ت	الفقرات	نعم	لا
١.	يعد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل فريق متعدد التخصصات.		
٢.	يعد البرنامج التربوي الفردي في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب		
٣.	يشتمل البرنامج التربوي الفردي للطالب على المعلومات العامة، والأهداف التعليمية، وأساليب التعليم، وطرق التقييم، ووصف للخدمات المساندة.		
٤.	تشارك الأسرة في حضور اجتماعات الخطة التربوية الفردية، ووضع البرنامج التربوي الفردي		
٥	تتخذ القرارات لإعادة التقييم والتوصية ب إجراء تقييم إضافي للحصول على معلومات أخرى إذا اقتضت الحاجة.		
٦	يتم تطوير المنهاج إستناداً إلى أفضل النظريات والممارسات التعليمية في مجال صعوبات التعلّم بالتنسيق مع المعلمين ومشاركتهم.		
٨	يتضمن المنهاج تعليم المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والرياضيات)		
٩	يتضمن المنهاج تعليم استراتيجيات التعلّم، ويتضمن المنهاج تعليم استراتيجيات حل المشكلات.		
١٠	يتضمن المنهاج تعليم المهارات الاجتماعية والوظيفية.		
١١	يتضمن المنهاج أنشطة وتدريبات للتعامل مع مشكلات الانتباه والذاكرة والإدراك.		

طرق التحقق من المؤشرات: استعراض فريق التقييم وملفات الطلبة.واستعراض المناهج المستخدمة، مقابلة المعلمون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثامن: أساليب التعليم والأنشطة التعليمية:			
المؤشر: ينفذ المعلم استراتيجيات تعليمية وأنشطة تعليمية ملائمة وظيفيا وأكاديميا ويقدم خبرات ومواد ينخرط الطالب ذو الصعوبة التعلّمية من خلالها في التعلّم الهادف.			
ت	الفقرات	نعم	لا
١.	يستخدم المعلم الاستراتيجيات التدريسية التي تم التحقق منها علميا، والتي تتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.		
٢.	يستخدم المعلم أساليب التدريب المعرفي (التعليم الذاتي، الاستراتيجيات المعرفية، معينات التذكر، المراقبة الذاتية..إلخ) في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.		
٣.	يستخدم المعلم أسلوب التدريس المباشر (التعلّم من أجل الإتقان) والتعليم الفعال في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.		
٤.	يوظف المعلم التكنولوجيا في التعلّم والتعليم وتصميم الأنشطة التعليمية.		
٥.	يكيف المعلم استراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.		
٦.	يستخدم المعلم استراتيجيات التعلّم ويقدم تدريبات لتطوير الوعي الذاتي والتقدير الذاتي والتنظيم الذاتي والاعتماد على الذات.		
٧.	يدرب المعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على استراتيجيات الإستعداد للامتحأنات وتقديمها.		
٨.	ينفذ المعلم طرق التدريس بطريقة فردية أو ضمن مجموعات صغيرة أو ضمن مجموعات كبيرة		
٩.	يستخدم معلم صعوبات التعلّم طرق تدريس تسمح بوصول الطلبة ذوي صعوبات التعلّم إلى مستويات عالية من الدقة وإلإتقان.		
١٠.	يستخدم المعلم أنشطة ترتبط بمهارات وظيفية تدعم المنهاج وتحقق معايير التعلّم .		
١١	يستخدم المعلم الوسائل والمواد التعليمية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم		
١٢	يتم تكييف الأنشطة التعليمية في البرنامج حسب قدرات الطالب وتفضيلاته		
طرق التحقق من المؤشرات:استعراض الأساليب التدريسية من واقع الخطط التعليمية،حضور حصص صفية ومراجعة ملفات الطلبة.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال التاسع: تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج المؤشر: يتعاون معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة والمعلمون العاديين والأسرة في عملية تحديد احتياجات الطالب واهتماماته ومستوى اداؤه الحالي.			
ت	الفقرات	نعم	لا
١.	يقدم معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة (أخصائيي النطق والعلاج الطبيعي والوظائفي والمرشد التربوي...) نموذج الخدمات المناسب لتحقيق الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية والذي يشتمل على: خدمات فردية / جماعية تنفذ في الصف وخارجه /أو في خدمات مباشرة خارج الصف في مواقف خاصة (غرفة العلاج) أو البيئة الطبيعية (البيت) أو استشارات داخل أو خارج الصف.		
٢.	يتم مراعاة اهتمامات الطالب ومستوى الأداء الحالي والأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية عند تنفيذ نموذج الخدمة.		
٣.	يعمل كل من معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة على تعزيز وتشجيع الطالب على تعميم المهارات الجديدة عبر البيئات المتعددة بما في ذلك الصف والبيت		
٤.	يتواصل كل من معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة مع الأسرة حول تقدم الطالب وتطوره		
٥.	يقوم معلم صعوبات التعلّم ومقدمي الخدمات المساندة بتوثيق تقدم الطالب ويشاركوا في اجتماعات اللجنة إلاستشارية		
طرق التحقق من المؤشرات: استعراض نماذج الخدمات، استعراض البرنامج الفردي، استعراض محاضر إلاجتماعات.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال العاشر: البيئة التعليمية:

المؤشر: وهو تنظيم الغرفة الصفية والأركان التعليمية التي تتكون منها وعدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف ومحتوياتها والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والتجهيزات المختلفة الملائمة لذوي صعوبات التعلم.

ت	الفقرة	المقياس	
		نعم	لا
١	يتوفر في المؤسسة التسهيلات البيئة الصفية اللازمة لتحقيق أهداف البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.		
٢	يتم تنظيم الغرفة الصفية على شكل أركان تعليمية مثل (ركن العمل الجماعي، الأكاديمي، الفردي، الإسترخاء، اللعب، الموسيقى، الرسم...الخ).		
٣	توفر المؤسسة عناصر السلامة العامة للغرف الصفية.		
٤	توفر البيئة التعليمية وإدارتها فرصاً للتفاعل الاجتماعي مع الأقران المحيطين بالطفل.		
٥	يوجد مكان لحفظ أغراض ومستلزمات كل طفل مزودة بمثيرات بصرية (صورته، واسمه).		
٦	يتراوح عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصف وتحديداً (في الحصة الصفية) من (٤ – ٦) طلاب.		
٧	يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات (حدود) بصرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية.		
٨	يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية.		
٩	يوجد في الصف جدول تعليمي خاص لكل طالب.		
١٠	تتوفر الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والتجهيزات المختلفة الملائمة للطفل ذوي صعوبات التعلّم.		
١١	يوظف المعلم مبدأ الإدارة التوقعية التي تتجنب حدوث السلوك المشكل من خلال توفير التعليم الأكاديمي الفعال.		
طرق التحقق: الزيارات الصفية، الاطلاع على سجل الوسائل والأدوات والتجهيزات .			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الحادي عشر: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة: وهي تلك الإجراءات التي تتيح للأسرة المشاركة الفاعلة في تقديم الخدمات التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال الخدمات والدعم الذي تقدمه المؤسسة لأسر الأطفال.			
ت	الفقرة	المقياس	
		نعم	لا
١	تتوفر في المؤسسة برامج تدريبية للأسر على كيفية التعامل مع الطالب ذوي صعوبات التعلّم.		
٢	تشارك الأسرة ضمن الفريق متعدد التخصصات.		
٣	يوجد لدى المؤسسة برنامجاً تثقيفياً توعوياً لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلّم.		
٤	يتم تزويد الأسر بالمعلومات والمهارات اللازمة لتلبية حاجات الطفل ذوي صعوبات التعلّم.		
٥	تشارك الأسرة في برامج وأنشطة الطلبة ومنها (التدريس والتدريب والتقييم وتطوير البرنامج التربوي).		
٦	تزود المؤسسة الأسر بنشرات توعوية حول صعوبات التعلّم وطرق التعامل معهم.		
٧	تتواصل المؤسسة مع الأسر من خلال: (الاجتماعيات الدورية، المراسلات، الإيميل، الاتصالات الهاتفية، المؤتمرات ولقاءات الأسرة، مواقع التواصل المختلفة).		
٨	توفر المؤسسة الخدمات والإرشاد والدعم النفسي للأسر.		
٩	يتم في المؤسسة إعداد خطة خدمات أسرية لمساعدة الأسرة على التعامل مع طفلها.		
١٠	تشرف المؤسسة على تطبيق البرنامج التعليمي والتدريبي المنزلي للطفل.		
طرق التحقق: الاطلاع على خطط المؤسسة، الاطلاع على البرنامج التربوي للطالب، الاطلاع على محاضر الاجتماعات، مقابلة عينة من الأسر.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثاني عشر: التقييم الذاتي:

المؤشر: تلك الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التي تعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل منتظم لتقييم الخدمات للوقوف على نقاط القوة والضعف في جميع الجوانب التي تؤثر على تقديم الخدمات وتحقيق الأهداف للاستفادة منها مستقبلاً لتطوير أداء المؤسسة.

ت	الفقرة	المقياس	
		نعم	لا
١	تُجري المؤسسة تقييماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة.		
٢	يتم التقييم في المؤسسة بشكل منظم من قبل كادر إداري وفني من أجل تحديد البرامج والخدمات التي تحتاجها المؤسسة من أجل التطوير والتحديث.		
٣	تستخدم المؤسسة منهجية علمية في عملية التقييم.		
٤	تقوم المؤسسة بمراجعة برامجها وخدماتها التي تقدمها بانتظام للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.		
٥	يتضمن تقييم البرنامج قياس مدى رضا أسر الأفراد ذوي صعوبات التعلّم عن الخدمات المقدمة لهم.		
٦	توظف المؤسسة نتائج التقييم في تطوير مستوى الخدمات التي تقدمها للأفراد ذوي صعوبات التعلّم.		

طرق التحقق: الاطلاع على تقييم المؤسسة الذاتي ونتائج التقييم، الاطلاع على خطط التطوير، الاطلاع على ملاحظات الأسر لبيان مدى رضاها عن الخدمات المقدمة من خلال السجل الخاص بالأسرة، الاطلاع على دراسات التقييم الذاتي والمنهجية المتبعة في عملية التقييم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٤)

كتاب تسهيل مهمة/ قصبة المفرق

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة آل البيت
AL al-BAYT UNIVERSITY

Vice - President's Office

مكتب نائب الرئيس
الرقم: ٩٠١/٤٥٩
التاريخ: ١٢ جمادى الآخرة ١٤٣٩هـ
الموافق : ٢٨ /٢/ ٢٠١٨م

السيد مدير التربية والتعليم المحترم
قصبة المفرق

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم لديكم لتسهيل مهمة طالب الماجستير **مصعب حسين بني حمد** لتطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ:

" واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن"

شاكرين ومقدرين لكم اهتمامكم وحسن تعاونكم ودعمكم الموصول لجامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية

الأستاذ الدكتور محمد الخلايلة

E-Mail: info@alalbayt.aabu.edu.jo
Web Sit: http://www.aabu.edu.jo
مقر الجامعة (المفرق) هاتف ٦٢٩٧٠٠٠ (٠٢) فاكس ٦٢٩٧٠٢٥ (٠٢) ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Al al - Bayt University, (Mafraq) Tel. (02) 6297000 Fax. (02) 6297025 P.O.Box (130040) Mafraq 25113 The H.k.of Jordan

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٥)

كتاب تسهيل مهمة/ البادية الشمالية الغربية

مكتب نائب الرئيس
Vice - President's Office

الرقم: ٩/١/٧٩٨٢
التاريخ: ١٦ جمادى الأخرة ١٤٣٩هـ
الموافق : ٤/٣/٢٠١٨م

السيد مدير التربية والتعليم المحترم
البادية الشمالية الغربية

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم لديكم لتسهيل مهمة طالب الماجستير **مصعب حسين بني حمد** لتطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ:

" واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن"

شاكرين ومقدرين لكم اهتمامكم وحسن تعاونكم ودعمكم الموصول لجامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية

الأستاذ الدكتور محمد الخلايلة

E-mail:info@alabayt.aabu.edu.jo
Internetsite:http: // wwaabu.edu.jo
مقر الجامعة (المفرق) هاتف : ٦٢٩٧٠٠٠ (٠٢) ناسوخ : ٦٢٩٧٠٢٥ (٠٢) ص.ب : ١٣٠٠٤٠) المفرق / المملكة الأردنية الهاشمية
مكتب الإرتباط (عمان) هاتف : ٥٣٤٠١٩٠ (٠٦) ناسوخ : ٥٣٤٦٧٢١ (٠٦) ص.ب : (٧٧٢) الجبيهة ـ عمان ١١٩٤١ / المملكة الأردنية الهاشمية
The university,(Mafraq) Tel (02) 6297000 Fax (02) 6297025 P.O.Box (130040) Mafraq - The H.K of jordan
Liaison Office, (Amman) Tel. (06) 5340190 Fax (06) 5346721 P.O.Box (772) Jubayha - Amman 11941 - TheH.k.of jordan

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٧)

بيانات غرف مصادر صعوبات التعليم للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ - البادية الشمالية الغربية

بيانات معلمي غرف صعوبات التعلم للعام الدراسي 2017/2016

مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية

الرقم	المدرسة	تاريخ الاستحداث	اسم المعلم/المعلمة	الرقم الوزاري	التخصص	المؤهل العلمي	عدد الطلبة المخدومين
1	الباعج الاساسية الاولى للبنين	2008	احمد عبدالرحمن السعود	148841	بكا معلم صف	دبلوم صعوبات	12
2	فاطمة الزهراء ث بنات	2008	شاغر				
3	مغير السرحان س/م	2009	شاغر				
4	رباع السرحان ث بنين	2010	فراس مقضي ابو هولا	170287	بكا تربية خاصة	دبلوم صعوبات	15
5	سما السرحان س/ بنين	2014	علي مفلح علي السرحان	134830	بكا معلم مجال لغة عربية	دبلوم صعوبات	15
6	خولة بنت الازور س بنات	2007	زاهية مفلح الخالدي	118558	بكا معلم صف	دبلوم صعوبات	14
7	النهضة ث بنين	2008	عبدالكريم محمد المزارعة	135341	بكا معلم صف	دبلوم صعوبات	13
8	ام السرب س بنين	2007	غازي مفلح الخالدي	105065	بكا معلم مجال اجتماعيات/عربي	دبلوم صعوبات	10
9	عائشة بنت ابي بكر س/م	2009	شاغر				
10	جابر السرحان ث بنين	2005	امين احمد السعود	168607	بكا تربية خاصة	دبلوم صعوبات	18
11	الزبيدية ث/ بنات	2005	عطاف منصور الطوافشة	100787	بكا معلم صف	دبلوم صعوبات	13
12	الحمراء س/م	2006	شاغر				
13	جابر بن حيان س/بنين	2010	محمد عوده الرميلات	90922	بكا معلم مجال رياضيات	دبلوم صعوبات	14
			خالد عوض الرويس	173539	بكا لغة عربية	دبلوم صعوبات	
14	الحرش ث بنين	2008	شاغر				
15	رابعة العدوية س/م	2014	رانيا سليم الشديد	106074	بكا لغة عربية	دبلوم صعوبات	11
16	سما السرحان س/م	2015	رينناء نمرالله السرحان	106567	بكا معلم مجال لغة عربية	دبلوم صعوبات	30
			نجاح سلامة السرحان	111185	بكا معلم مجال رياضيات		
17	بريقا الاساسية المختلطة	2015	شاغر				
18	ثقرة الجب الثانوية المختلطة	2015	منى بركات عبد الرحمن الحوت	159006	بكا رياضيات	دبلوم صعوبات	25
19	الحمراء الاساسية للبنين	2015	شاغر				

اسم مسؤول غرف مصادر التعلم | محمد علي هلال الشرفات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٨)

كتاب تسهيل مهمة/ البادية الشمالية الشرقية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة آل البيت
AL al-BAYT UNIVERSITY

Vice - President's Office

مكتب نائب الرئيس

الرقم:
التاريخ: ١٢ جمادى الآخرة ١٤٣٩هـ
الموافق : ٢٨ /٢ / ٢٠١٨م

السيد مدير التربية والتعليم المحترم
البادية الشمالية الشرقية

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم لديكم لتسهيل مهمة طالب الماجستير **مصعب حسين بني حمد** لتطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ:

" واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن"

شاكرين ومقدرين لكم اهتمامكم وحسن تعاونكم ودعمكم الموصول لجامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية

الأستاذ الدكتور محمد الخلايلة

E-Mail: info@alalbayt.aabu.edu.jo
Web Sit: http://www.aabu.edu.jo
مقر الجامعة (المفرق) هاتف ٦٢٩٧٠٠٠ (٠٢) فاكس ، ٦٢٩٧٠٢٥ (٠٢) ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Al al - Bayt University, (Mafraq) Tel. (02) 6297000 Fax. (02) 6297025 P.O.Box (130040) Mafraq 25113 The H.k.of Jordan

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٩)

بيانات غرف مصادر صعوبات التعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ - البادية الشمالية الشرقية

نموذج حصر بيانات غرف مصادر صعوبات التعلم واضطرابات النطق واللغة للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨

اسم المديرية : تربية البادية الشمالية الشرقية

عمود ١	عمود ٢	عمود ٣	عمود ٤	عمود ٥	عمود ٦	عمود ٧	عمود ٨	عمود ٩	عمود ١٠	عمود ١١	عمود ١٢	عمود ١٣
الرقم	اسم المدرسة	موقع المدرسة	رقم هاتف المدرسة	اسم المعلم	الرقم الوزاري	المؤهلات العلمية	تاريخ التعيين	تاريخ مباشرة العمل في غرف المصادر	عدد الطلبة	مفعلة غير مفعلة		
1	الدفيانة ث ش مخطلة	جانب الصندوق الهاشمي	778185166	ضيزن نايف محجم العاضي	140451	ك/ علوم عامة دبلوم عالي صعوبات تعلم	18/08/2005	24/08/2006	22	مفعلة		
2	الاشرفية ث ش مخطلة	الاشرفية الشارع الرئيسي		امنه سلامة ابقول شلبوب	176856	ك/ معلم صف دبلوم عالي صعوبات تعلم	22/08/2011	05/09/2017	14	مفعلة		
3	منشية القوث ش بترن	الشارع الرئيسي	775134143	حمدان قطيش مطر الشرفات	111810	ك/ لغة عربية دبلوم عالي/صعوبات تعلم	14/09/2000	13/12/2010	15	مفعلة		
4	روضة الاميرة بسمة الاساسية للبنين	طريق بغداد	777302054	سلطي علي ادخيل الشرفات	141342	ك/التربية خاصة	16/08/2006	16/08/2006	14	مفعلة		
5	ام القطين الاساسية للبنين	قرب المربد		اسماعيل خيال سلامة الشرفات	105721	ك/معلم صف دبلوم عالي صعوبات تعلم	12/11/1999	2010	20	مفعلة		
6	البشرية ث ش بترن	شارع بغداد		نايل منور كمباب الشرفات	120540	دكتوراه لغة عربية دبلوم صعوبات تعلم	25/08/2002	01/12/2011	11	مفعلة		
7	الاشرفية وبلوكة ث ش للبنين	طريق بغداد	772346863	محمد محيسن خاطوم العطاماتة	176865	ك/معلم صف دبلوم صعوبات تعلم	20/10/1997	01/09/2002	15	مفعلة		
8	المنارة الثانوية الشاملة للبنين	المنارة - الحي الغربي	772468074	مدالله هريي كنيان القطمان	127948	ك/ معلم صف	23/08/2004	23/08/2009	20	مفعلة		
9	روضة الاميرعلي بن نحسين ث ب	الشارع الرئيسي	785285036	ناجح زعرب عوده الشرفات	97390	ك/لغة عربية دبلوم صعوبات تعلم	20/08/1996	20/08/2014	14	مفعلة		
10	السعادة العربية الثانوية مختلطة	طريق بغداد	772090242							غير مفعلة		
11	الرويشد الثانوية الشاملة للبنات	الطريق العام	777920073							غير مفعلة		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

													غير مفعلة	
											01/03/2017			
											26/08/2001			
											إجا/ عربي	دبلوم صعوبات تعلم		
											116882			
											صلاح حمد فنيخر الشرفات			
											وسط البلد			
											المنيصة الثانوية للبنين			
											12			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Reality of the Programs and Services Provided by Public Schools to Students with Learning Disabilities in the Light of Quality Control Indicators in Jordan

By:

Mosa'b Husein Bani-Hamad

Supervised by:

Prof. Dr. Haitham M. Al-Qadhi

ABSTRACT

This study aimed to find out the reality of the programs and services provided by public schools to students with learning disabilities in the light of quality control indicators in Jordan.

The population of the study consisted of all educational learning resource rooms (51) in the Mafraq Governorate located in three educational directorate, The Mafraq Borough Directorate of Education, The North West Badia Directorate of Education, and The Eastern North Badia Region Directorate of Education. The number of active rooms reached 34. In order to achieve the objective of the study, the researcher prepared a questionnaire that consisted of 108 items divided into 12 areas (vision, thought and message; management and organization of the program, record keeping, and methods of storing and retrieving information; program financing and budget; qualifications of workers in the program; evaluation and diagnosis; single student educational program (student curriculum); methods of teaching and educational activities; the organization of support services in the program; the educational environment; participation and support of family empowerment; and self-assessment. The means and standard deviations were used to answer the study questions.

Results revealed the following:

- The reality of the programs and services provided by public schools to students with learning disabilities in the light of quality control indicators in Jordan in got medium degree in the following areas: record keeping and methods of storing and retrieving information (mean = 1.5667 and standard deviation = .22145), methods of teaching and educational activities (mean = 1.5848 and standard deviation = .19349), educational environment (mean = 1.6182 and standard deviation = .18707), family participation, support and empowerment (mean = 1,4267 and standard deviation = 22118), self-assessment (mean = 1.4889 and standard deviation = .27310), the organization of support services in the program (mean = 1.4867) and standard deviation = .29094), single student educational program (student curriculum) (mean = 1.5722) and standard deviation = .25777), evaluation and diagnosis (mean = 1.5545 and standard deviation = .16077), program management and organization (mean = 1.5433 and standard deviation = .16121).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

The area of program financing and budget also had a medium degree (mean = 1.2333 and standard deviation = .17287).

The most important recommendations included conducting similar studies in each of the major areas of the programs and services provided for people with learning disabilities.

Keywords: reality of programs and services, quality control indicators, learning disabilities.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com