المجلد (٦)، العدد (٢٤)، الجزء الأول، مايو ٢٠١٨، ص ص ٨٩ – ١٢٥

تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات التربويَّة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم

إعداد
سارة بنت محمد القحطاني
ماجستير في التربية الخاصة تخصُّص صعوبات التعلُّم
كلية التربية جامعة الملك سعود

تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات التربويَّة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم

إعداد

سارة بنت محمد القحطاني(*)

ملخص

هدفت الدِّراسة تعرُّف مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لإعداد البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة، وتقديم الخدمات التربويَّة الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة، إلى جانب التعرُّف على مستوى تأهيلهم؛ لمساعدة هؤلاء التلاميذ على التعامل مع المشكلات الناجمة عن الإعاقة ومحاولة التغلب عليها، واستثمار طاقاتهم. واعتمدت الدِّراسة على الاستبانة، كأداة للدِّراسة. وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٥٨) من معلمي ومعلمات ومشرفي صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة. وأوضحت النتائج: أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهَّلون تأهيلاً عالياً لتقديم الخدمات التربويَّة، وهي مرتبة تنازلياً حسب درجة موافقتهم عليها كما يلي: الخدمات التربويَّة الخاصة–استراتيجيات التقييم والتشخيص، ثم مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم على التغلب على المشكلات الناجمة عن الإعاقة، مثل: الدفاع عن حقوق التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم وقضاياهم الضرورية، يليها التسهيلات التربويَّة ممثّلة في تقديم التسهيلات المناسبة وفقاً لاحتياجات التلاميذ، وتوعية المجتمع المدرسي بمجال صعوبات التعلُّم، ثم البرنامج التربوي الفردي ممثّلة في كتابة الأهداف بأنواعها الرئيسة، ومعرفة مكونات البرنامج التربوي الفردي ثم الخدمات التربويَّة الخاصة– استراتيجيات التدريس، والاستشارة والعمل الجماعي كتقديم المشورة لمعلم التعليم العام إذا كان الفصل هو الخيار الأفضل للتلميذ، وأخيراً الخدمات المساندة، بينما يرون أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهَّلون تأهيلاً –متوسطاً– في الجوانب المتعلقة بالخطة الانتقالية.

(*) ماجستير في التربية الخاصة تخصُّص صعوبات التعلُّم - كلية التربية جامعة الملك سعود

المقـــدمـــــة:

تسعى الدول المتقدّمة إلى توجيه اهتمامها ورعايتها إلى جميع أبنائها، وتعمل بخطى ثابتة ومدروسة على استثمار إمكاناتهم وقدراتهم بأقصى قدر ممكن؛ وذلك لخدمة مجتمعاتهم في كافة النواحي الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والسياسية. وقد أدركت المجتمعات أهمية الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، ومنهم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، فسعت جاهدة لتوفير خدمات خاصة تلبي احتياجاتهم؛ حتى يسهموا بشكل فاعل في تقدم مجتمعاتهم ورقيها. ولقد كانت المملكة العربية السعودية ممثّلة في وزارة التربية والتعليم، من أوائل الدول العربية التي اهتمت بتقديم خدمات صعوبات التعلُّم لتلاميذها وتلميذاتها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

ويمكن القول: إن البداية الفعلية لمجال صعوبات التعلُّم في المملكة ترجع إلى عام ١٤١٣هـ، عندما أضيف مسار صعوبات التعلُّم إلى خطة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؛ تمهيداً لإعداد معلمين للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وقد ساعد ذلك بأن خريجي هذا المسار كان لهم دور فاعل في إيجاد خدمات التربية الخاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين لديهم صعوبات تعلُّم (أبونيان، ١٤٢٩).ومنذ ذلك الوقت بدأ صانعو القرار التعليمي في المملكة العربية السعودية الاهتمام بتسليط الضوء على السياسات الواجب اتخاذها؛ للاهتمام بفئة صعوبات التعلُّم في داخل كافة مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ للارتقاء بالمستويات المعرفية الخاصة بأولئك التلاميذ، وتحقيق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التعليميَّة التي يتم تقديمها لهم.

وإيماناً من وزارة التربية والتعليم بأن صعوبات التعلُّم مثل الإعاقات الأخرى، لا يقتصر أثرها على التلاميذ في المرحلة الابتدائية، بل يمتد ليشمل مراحل التعليم المختلفة المتوسط منها والثانوي، ونظراً لحاجة التلاميذ من ذوي صعوبات تعلُّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ لوجود برامج متخصصة تساعدهم على تسهيل عملية تعلُّمهم، وترشد معلميهم وأسرهم إلى أفضل السبل في تدريسهم والتعامل معهم، فقد صدرت موافقة معالي وزير التربية والتعليم بتاريخ١٢/١٨/ ١٤٢٥هـ بموجب التعميم الوزاري رقم ٢٧/٤٦٥/١٠/٥/٣٢على تطبيق برامج صعوبات التعلُّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وبدأ تنفيذ هذه البرامج في المرحلة المتوسطة في بداية عام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ في ثلاث مناطق تعليميَّة, هي: الرياض، وجدة والدمام كمرحلة أولى تعقبها مراحل نمو في بقية المناطق والمحافظات (الموسى، ٢٠٠٨).

وطبق برنامج صعوبات التعلُّم في المملكة للبنات كتجربة في المرحلة المتوسطة؛ بهدف متابعة حالات التلميذات اللاتي سبق تقديم الخدمة لهن في المرحلة الابتدائية، ومن جهة أخرى اكتشاف التلميذات اللاتي بحاجة إلى الخدمة في المرحلة المتوسطة (أبو القاسم، ٢٠٠٨).

مشكلة الدّراسة:

يُعدُّ تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم أمراً في غاية الأهمية؛ لما له من دور بارز في مساعدتهم، والرفع من إمكانياتهم وقدراتهم على التعامل البنّاء مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة، وتقديم الخدمات اللازمة لهم بصورة فاعلة. فإلى جانب كون هؤلاء التلاميذ في سن المراهقة، فإنهم –أيضاً–يواجهون صعوبات في التعلُّم، مما يزيد من تنوُّع خصائصهم واحتياجاتهم. ونظراً لأن معظم معلمي التعليم العام في هذه المرحلة ليس لديهم القدر الكافي من الخبرة التي تمكّنهم من الوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ بالشكل المرجو، مما قد يترك آثاره السلبية على قدرة التلاميذ على متابعة مسيرتهم بخطى واثقة، فإنه يلزم الاستعانة بمعلمين متخصّصين في صعوبات التعلُّم؛ للأخذ بأيديهم، ودعمهم، ومعاونتهم على مواصلة مسيرتهم.

ويمثِّل المراهقون الذين لديهم صعوبات تعلُّم إحدى الجماعات التي لم تحظَ بالاهتمام الكافي؛ إذ كان العديد من المختصين يعتقدون سابقاً–كما يشير (الذويبي، ١٤٣٠) -إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم يمكنهم ببلوغ مرحلة المراهقة التغلب على مشكلاتهم، إلا أن العديد من العلماء والتربويين أدركوا في الوقت الراهن حاجة العديد منهم الماسة إلى تقديم نوعية متخصصة من البرامج، تستهدف إبراز آليات التعامل الفعّال مع هذه الفئة، وسبل إشباع احتياجاتهم بصورة مناسبة.

وقبل صدور موافقة معالي وزير التربية والتعليم في عام ١٤٢٥هـ على تطبيق برامج صعوبات التعلُّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، كانت الخدمات تُقدَّم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة الابتدائية فقط؛ لذلك كان الاهتمام منصبَّاً على تأهيل المعلمين والمعلمات لتقديم هذه الخدمات في المرحلة الابتدائية. وبعد صدور هذا القرار أصبح تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة تجربة جديدة يخوضها المعلمون. وكأي تجربة أولى لابد أن يواجه المعلِّم فيها بعض المخاوف والعديد من المشكلات.

ومن المعروف أنه لنجاح أي برنامج وتطويره لابد من التعرُّف على المشكلات التي قد تؤثر على فعاليته في وقت مبكر، والإسراع في اكتشافها ومتابعتها، والتعامل معها بالأساليب المناسبة؛ حتى لا تتفاقم إلى مشكلات أكبر. ومن هنا تأتي مشكلة هذه الدِّراسة، والتي يمكن صياغتها في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات التربويَّة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدِّراسة:

١- ما مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم استراتيجيات التشخيص والتقييم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة؟

٢- ما مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم استراتيجيات التدريس للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة؟

٣- ما مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات المساندة والتقييم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدِّراسة:

تعرف ما يلي:

١- مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم استراتيجيات التشخيص والتقييم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة.

٢- مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم استراتيجيات التدريس للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة.

٣- مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات المساندة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة.

أهمية الدّراسة:

١- تظهر أهمية هذه الدّراسة في ندرة الأبحاث والدّراسات العربية-على حدّ علم الباحثة-التي تناولت جانب التأهيل لمعلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة.

٢- أن مجال البحث في صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة يعتبر حديثاً نسبياً في المملكة العربية السعودية، ويحتاج إلى المزيد من الدّراسات والبحوث.

٣- من المأمول أن تفيد النتائج التي تتوصل إليها الدّراسة القائمين على إعداد وتأهيل وتدريب معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في الجامعات في وضع أو تطوير البرامج والخطط التي تقوم بإعداد وتأهيل المعلِّم؛ حتى يؤدي مهمته بفاعلية وثقة ووضوح وكفاءة.

٤- من المتوقع أن تفيد هذه الدّراسة القائمين على وزارة التربية والتعليم على تطوير البرامج ومهارات المعلمين في المرحلة المتوسطة أثناء الخدمة، في إعداد الدورات التدريبية وورش العمل في الجوانب التي تكشف الدّراسة عن حاجة المعلمين لها، مما ينتج عن ذلك تحسين برامج صعوبات التعلُّم في المدارس.

حدود الدّراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية للدّراسة في التعرُّف على مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم.

٢- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدّراسة على معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض الذين يعملون في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

٣- **الحدود الزمانية:** طبقت الدّراسة في الفصل الدّراسي الأول من عام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعريف الإجرائي للتأهيل:

تُعرّف الباحثة التأهيل في هذه الدّراسة بأنه: مجموعة من البرامج والخدمات التي تؤهل المعلِّم وتهيؤه وتكسبه المهارات الأساسية التي يجب أن يزوّد بها؛ ليقوم بمهمته بفاعلية وبكل ثقة وعلى أكمل وجه ممكن.

التعريف الإجرائي لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم:

هم الأشخاص المسئولون مباشرة عن خدمة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، ويحملون درجة البكالوريوس في مسار صعوبات التعلُّم، ويعملون أثناء إجراء هذه الدِّراسة في برامج صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

التعريف الإجرائي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلُّم:

هم التلاميذ الذين يتلقون خدمات صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام من قبل المختصين في المجال بمدينة الرياض.

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلُّم:

تُعرِّف الباحثة صعوبات التعلُّم إجرائياً بأنها: صعوبات في فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو فهم الرياضيات، وإجراء عملياتها الحسابية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، تظهر على شكل ضعف في الأداء الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المواد الدراسية يستدعي التدخل المتخصص، مما أوجب التحاق التلميذ ببرنامج صعوبات التعلُّم.

دراســـات ســـابقـة:

أجرى البدر (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرُّف على أهم المعايير المهنيَّة اللازم توافرها والمتوافرة حالياً لدى معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم. وقد تكونت عينة الدِّراسة من كامل مجتمع الدِّراسة الأصلي من معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم الذين يعملون في المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة الرياض حيث بلغ عددهم (١٨٢) معلماً. وقد توصَّلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن جميع المعايير المهنيَّة مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، والمعايير المهنيَّة المتوفرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، هي: معيار التخطيط التدريسي، ومعيار التقييم. كما أن المعايير المهنيَّة المتوفرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، هي: معيار الأسس العامة، ومعيار الاستراتيجيات التدريسية، ومعيار البيئة التعليميَّة والتفاعل الاجتماعي، ومعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، ومعيار اللغة، ومعيار العمل الجماعي. وأوصى الباحث في نهاية البحث بضرورة تقديم هذه المعايير للمسئولين عن برامج إعداد وتدريب معلمي التلاميذ الذين

لديهم صعوبات تعلُّم، وضرورة إجراء دراسة حول الإعداد الأكاديمي لمعلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم. ويبرز الفرق بين هذه الدِّراسة في كونها تسعى نحو التعرُّف على أهم المعايير المهنيَّة اللازم توافرها والمتوافرة حالياً لدى معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في عدد من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم السعودية، في حين تسعى الدِّراسة الحالية نحو التعرُّف على مستوى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم بنفس المنطقة.

كما قام باجت وفولكنر (2010) Baggett &Faulkner بدراسة أجريت للبحث في الإعداد الذي يتلقاه المدرسون في مرحلة ما قبل الخدمة للعمل مع التلاميذ ممن لديهم صعوبات تعلُّم في برامج التعليم الثانوي الزراعي. وكانت عينة الدِّراسة من القائمين على تعليم مدرسي البرامج والبالغ عددهم ٨٤ مدرباً من ولاية بنسلفانيا وولاية شمال كارولينا. وتوصلت الدِّراسة إلى أن مجموعات التعليم التعاونية الزوجية / الجماعية كانت هي تقنية التدريس التي تمت تغطيتها بشكل أكبر في برامج إعداد المعلمين. كما ذكر القائمون على إعداد المعلمين أن الوقت الإضافي/ الممتد والمقاعد التفضيلية كانت الأكثر نشاطاً في برامج تأهيل المعلمين.

أما لينش (Lynch(2011 فقد عملت دراسة، كان الهدف منها هو وصف الحالة الراهنة حول تعليمات مادة الجبر (١) للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في الرياضيات في ولاية فرجينيا الغربية، وإعداد المعلمين لتلك الممارسات والتطبيقات من وجهة نظر المعلمين. وقد تكونت عينة الدِّراسة من (٥٧) معلم من معلمي مادة الجبر، تم اختيارهم من (٨) وكالات إقليمية للخدمات التعليميَّة في ولاية فرجينيا الغربية، الولايات المتحدة الأمريكية. وقد توصلت هذه الدِّراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أنه قد تم دعم الممارسات الأدبية الموصَى بها في تعليمات الجبر خلال تعليمات الفصول الدراسية النموذجية والتي تتمحور حول: (أ) استخدام التكنولوجيا. (ب) الاستراتيجيات المعرفية التعليميَّة. (ج) الإرشادات التوضيحية. (د) المخططات الرسومية. و(هـ) التعلُّم بمساعدة الأقران. كذلك أظهرت النتائج اقتران العلاقة بين استخدام التلاعب والمناورات والوقت المستخدم من قبل المعلِّم الخاص، مع العلاقة بين خبرات التطوير المهني للمعلمين وبين الاستعداد لتشجيع المشاركة الصفية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في الرياضيات.

وقد أجرى مازين(2011)Mazin دراسة بعنوان: "إعداد المعلمين للتعامل مع اضطرابات طيف التوحد: تأملات متعلقة بجودة المعلمين" في كولومبيا، كان الهدف منها هو تقصّي مدى خبرات وإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال التعامل مع التلاميذ المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD)؛ وذلك من خلال الاطلاع على آراء الخبراء في هذا المجال. وقد تألفت عينة المرحلة الأولى من الدِّراسة من (٧) من الخبراء في مجال ASD، وقد كان من بينهم (٢) من المحاضرين و(٢) من الأساتذة المساعدين وأستاذ مشارك، و(٢) من الأساتذة، وهم (٤) من النساء، و(٣) من الرجال، بينما تألَّفت عينة المرحلة الثانية من الدِّراسة المتعلقة بالاستبانة من (١١٢) من معلمي التعليم الخاص المختصين في مجال التعامل مع التلاميذ المصابين ب ASD. وتوصلت هذه الدِّراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن عدد الدورات الحاصل عليها المعلِّم في تخصص ASD، ودرجته الأكاديمية، وسنوات خبرته بالعمل مع التلاميذ المصابين بـASD، من العوامل التي تؤثِّر على معرفة المعلِّم بخصائص وكيفية التعامل مع ASD. كذلك عدد الدورات الحاصل عليها في تخصص ASD، وسنوات خبرته المهنيَّة بالعمل مع التلاميذ المصابين بـASD، وكفاءة إعداد المعلِّم الذاتية من العوامل التي تؤثِّر في مستوى مهارة المعلِّم.

ومن الدِّراسات في هذا الموضوع دراسة بيكر (2013)Beckerبعنوان: "إعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة ما قبل العمل في المدارس الحضرية لتعليم استراتيجيات محو الأمية المتعلقة بالمحتوى"في جامعة جورج واشنطن. هدفت إلى تحري كيفية وضع معلمي التربية الخاصة ممن هم تحت التدريب في مدارس التربية الخاصة الثانوية في المناطق الحضرية، من حيث تنميتهم للقدرة على تطبيق استراتيجيات محو الأمية المتعلقة بالمحتوى، وذلك بعد إتمام خبرات التدريب ودورة التنمية المهنيَّة للمتخرجين. وتكونت عينة الدِّراسة من (٨) من المتدربين حديثي التخرج، ممن يقومون بإتمام آخر فصل دراسي لدرجة الماجستير في التعليم، إضافة إلى (٣) من مشرفي الجامعة. وتوصَّلت هذه الدِّراسة إلى عدد من النتائج، منها: نجاح المعلمين تحت التدريب في تطبيق الاستراتيجيات اللفظية لمحو الأمية المتعلقة بالمحتوى في نهاية فترة تدريبهم. وتبعاً لمقياس كفاءة المعلِّم، فقد أتت النتائج مختلطة، حيث كان بعض المتدربين لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة، بينما كان هناك من الذين لديهم المستوى المتوسط أو المنخفض، ولكن معظم المتدربين أظهروا مستوى مقبولاً من تقدمهم نحو تحقيق تقدم أفضل في حس الكفاءة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت معظم الدِّراسات السابقة في مجموعة من النقاط، وهي الاهتمام بموضوع إعداد معلمي صعوبات التعلم وتأهيلهم وتدريبهم بشكل عام، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية أي: أن أغلب الدِّراسات السابقة قد اتفقت في أغلب الأهداف.

تنوُّع تلك الدراسات من حيث الشكل والمضمون وأسلوب المعالجة يعطي إشارة قوية بأهمية موضوع "تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لتقديم الخدمات التربوية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم".

لم يتح للباحثة الحصول على دراسات محلية أو عربية أو أجنبية تستهدف بشكل رئيسي دراسة "تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لتقديم الخدمات التربوية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم "، وهو ما يميز الدراسة الحالية، ويؤكد الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات في الموضوع الحالي.

وقد استفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السابقة في الأمور الآتية:

- الاستفادة من الدِّراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدِّراسة الحالية، من خلال الاستفادة من الأطر النظرية، وأدبيات هذه الدِّراسات، والإفادة من بعض المراجع التي استندت إليها هذه الدِّراسات.
- الاستفادة من الدِّراسات السابقة في بناء أداة الدِّراسة.
- تحديد منهج الدِّراسة، والأساليب الإحصائية المناسبة.
- تحليل وتفسير النتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسة.

الإطار النظري للدراسة:

التحدِّيات التي تواجه التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة:

يدخل العالم الآن حقبة جديدة؛ نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، حيث باتت المناشط الإنسانية محكومة في الأساس بالعلم وموجهة بالتكنولوجيا، ولذا صار التنافس بين الأمم أشد ضراوة في مجال نشر التعليم وتحسين فرصه؛ باعتباره الطريق الأكثر ضماناً لزيادة قدرة المجتمعات على المساهمة الفعّالة في مسيرة الحضارة الإنسانية (الليثي، ٢٠٠٩).

ولعل أهم المشاكل التي تواجه التربية الخاصة حالياً هي عدم القدرة على الفهم الكامل لمتطلبات واحتياجات الأفراد في هذه المرحلة، وعدم القدرة على معرفة الطرق الفاعلة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات السلوك لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم (Chen,2008)، خاصة وأن مثل هذا النوع من التعلُّم يحتاج إلى معلم متخصِّص في تربية وتعليم هؤلاء التلاميذ، قادر على توصيل المعلومة بكفاءة وفاعلية، معتمداً في ذلك على العديد من الاستراتيجيات التعليميَّة (Standen,Brown, Blake, Proctar, 2000). ومن هنا كانت الدعوة إلى ما يعرف باسم المعلِّم المثالي ذي الخبرة التامة، القادر على معرفة طرق اكتساب وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية، خاصة في حالة التلاميذ الذين يحتاجون نوعاً من الرعاية الخاصة (VanKraayenoord, Miller, Moni, Jobling,2009). ويواجه التلميذ الذي لديه صعوبات تعلُّم حين وصوله المرحلة المتوسطة عقبة مزدوجة، فإلى جانب كونه في سن المراهقة، فهو – أيضاً–يواجه صعوبات في التعلُّم لا خبرة لمعظم معلميه في كيفية الوفاء باحتياجاتها، مما يكون له الأثر السلبي على مسيرة هذا التلميذ العلمية (كلنتن، ١٤٢٧هـ).

وقد أشار الفقعاوي(٢٠٠٩)إلى أن تراجع الدافعية أحد أبرز التحدِّيات التي تواجه التلاميذ الذين لديهم الصعوبات التعليميَّة؛ إذ إن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلُّم تتكرر عليهم خبرات الفشل، التي تقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، مما يخفض جهدهم المبذول في التحصيل، ويؤدي إلى مزيد من الفشل، وبهذا يدورون في حلقة مفرغة، ينخفض فيها مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع؛ من جراء الصعوبات الأساسية لديهم. وإن جوهر أية مشكلة أو صعوبة من صعوبات التعلُّم، إنما تكمن في الدافعية، حيث إن الشعور بالعجز مصاحب رئيس من مصاحبات الصعوبة في التعلُّم، وينشأ هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى تمكن لا يستطيع المُتعلِّم الوصول إليه، كما وصل زملاؤه، ويتزايد هذا الشعور مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدر فشل؛ لتأثيره على دافعية المُتعلِّم تأثيراً سلبياً، وبانخفاض درجة الثقة بالنفس، وبالقدرة على التعلُّم، خاصة القدرة على التحسن وتخطي الصعوبة.

كما أكدت نتائج دراسة هندري (Hendry(2009 على أن تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين لديهم صعوبات تعلُّم، يواجهون العديد من المشكلات في تعلُّم اللغات الأجنبية، خاصة فيما يتعلق

بكتابة النصوص، والتواصل الكتابي، والتدريبات الخاصة بالقواعد اللغوية، حيث شكَّلت الجوانب الثلاثة تحديًا كبيرًا بالنسبة لهؤلاء التلاميذ. كما يظهر على تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين لديهم صعوبات تعلُّم قلة المشاركة في الأنشطة الصفية؛ بسبب القلق، وقلة الثروة اللغوية، ونقص مستوى المعارف اللازمة أثناء عملية المشاركة.

وتذكر اليعيش (١٤٣٠هـ) أن انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة يمثِّل تحدِّياً كبيراً أمام التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، والتي قد تحدّ من تقدُّمهم، أو تؤدي إلى التسرُّب من المدرسة، وتُصنَّف هذه التحدِّيات إلى:

١- **عوامل بيئية:** ويقصد بها جميع العوامل المتعلقة بالبيئة التعليميَّة، كالبنية التحتية للمباني، واختلاف التشريعات والحقوق والواجبات من بيئة إلى بيئة أخرى.

٢- **عوامل شخصية:** ويقصد بها العوامل المتعلقة بالأفراد الذين لديهم صعوبات تعلُّم، والتي تخلق تحدّياً أمامهم؛ كالخجل، وعدم الاستعداد للمرحلة الجديدة، وخصائص وسمات المرحلة العمرية، وخصائص وسمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم.

٣- **عوامل أكاديمية:** ويقصد بها مجموعة من العوامل والمتطلبات الأكاديمية التي قد تمثِّل صدمة للتلميذ إذا ما تم مقارنتها بمتطلبات المرحلة الابتدائية، ومن هذه العوامل: حداثة المناهج، وتنوُّع المتطلبات، والأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، وطبيعة المهام والواجبات التي تستلزم مهارات البحث، وكثرة وتنوُّع المصادر للوصول إلى المعلومة، والحاجة إلى وقت أطول وجهد أكثر للبقاء على المتطلبات، واختلاف طبيعة الاختبارات والتقييم.

ومن أجل التغلب على التحدِّيات السابق ذكرها، أوصت اليعيش (١٤٣٠هـ) بعدد من التوصيات المتعلقة ببيئات المدارس المتوسطة، منها:

- ينبغي أن تعمل بيئات المدارس المتوسطة على توفير القدر المناسب من المعرفة لكافة التلاميذ بالكيفية التي تساعد على تعزيز الفضول، ومستويات حل المشكلات، والتفكير الناقد.
- ينبغي أن يتم تنظيم صفوف المدارس المتوسطة؛ لضمان النجاح لكافة التلاميذ من خلال الاستعانة باستراتيجيات التعلُّم التعاوني وغيرها من الاستراتيجيات الفعّالة، التي تساعد على دعم عملية النمو والتطور للتلاميذ في تلك المرحلة.

- ينبغي أن يتحمَّل المعلمون والمديرون المسؤولية الأساسية لعملية الانتقال الخاصة بتلاميذ المرحلة المتوسطة إلى الصفوف التالية.
- ينبغي أن يتم إعداد معلمي الصفوف المتوسطة بطريقة جيدة تلاءم احتياجات التلاميذ في هذه المرحلة (Emery, 2009).
- كما أكدت نتائج دراسة دانييل (2008) Daniel أن الاستعانة ببعض برامج التدخل المناسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة الذين لديهم صعوبات تعلُّم قد تسهم في تحسين مستوى مهارات حل المشكلات، وتوظيف الاستراتيجيات المختلفة بما يخدم مجال الرياضيات.
- وأكدت نتائج دراسة سارجنت (2003)Sargentأن الاستعانة ببعض المناهج الدراسية المصممة خصيصًا لتلاميذ المرحلة المتوسطة الذين لديهم صعوبات تعلُّم، والقائمة على مبادئ اللغة للذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة قد يسهم في تحسين مستوى المشاركة الصفية، والمناقشات الصفية، وتحسين الجهود الإبداعية لفهم طبيعة النصوص.

الاحتياجات التربويَّة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة:

إن احتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم أكثر تداخلاً في هذه المرحلة منها في المرحلة الابتدائية، حيث يواجه التلاميذ مشكلات متنوعة يرتبط بعضها بصعوبات التعلُّم، في حين ترتبط المشكلات الأخرى بطبيعة التغيرات في المرحلة المتوسطة، وأن تراكم هذه المشكلات يجعلها تمثِّل تحدِّيات تقف عائقاً أمام التلاميذ لمواصلة مشوارهم التعليمي والعملي. ولمواجهة هذه التحدِّيات لابد من التعرُّف على جميع احتياجاتهم؛ وذلك لتقديم الخدمات المناسبة لهم التي تلبي تلك الاحتياجات (المشيقح، ١٤٣٠). ومن أهم هذه الاحتياجات: احتياجات في جانب مهارات العزيمة الذاتية، ويقصد بها اتحاد مجموعة من المهارات والمعارف؛ للوصول إلى الهدف المطلوب بطريقة منظمة ذاتياً وباستقلالية، احتياجات في جانب مهارات النجاح الأكاديمي، وأخيراً احتياجات في جانب المهارات الاجتماعية والسلوكية والنفسية (اليعيش، ١٤٣٠ هـ).

وتشير دراسات كل من وزة (٢٠٠٥)، والجيزاوي (٢٠٠٦) (الموثقة في دياب؛ إبراهيم؛ كمال الدين، ٢٠٠٩) إلى أن هناك احتياجات خاصة بالذين لديهم الاحتياجات الخاصة، منها:

١- إشعارهم بالإرادة والقدرة على التحدّي.

٢- تشجيعهم على الصبر والشجاعة في المواجهة وقهر العجز.
٣- إيراد الأمثلة والنماذج والقدوة، مثل: هيلن كيلر.
٤- النظر إليهم على أنهم قادرون على تحدّي الإعاقة.
٥- إبراز القدرة على الإبداع لديهم.
٦- تشجيعهم على المشاركة الفاعلة في العديد من المجالات التي يشارك فيها الأسوياء.
٧- مساعدتهم على تنمية ملكاتهم وقدراتهم وخيالهم.
٨- مساعدتهم في التعرُّف على المعارف الجديدة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والحاسب الآلي.
٩- استطلاع آرائهم قبل وأثناء وبعد تقديم ما يريدونه.
١٠- إشراكهم في الخطط التي نضعها لهم.
١١- تشجيعهم على تقديم عروض فنية موجهة للأسوياء.
١٢- تضمين الكتب الخاصة بالأسوياء موضوعات تساعدهم على تقبُّل الذين لديهم الاحتياجات الخاصة.
١٣- إعطاؤهم الفرصة للتعليم العالي.
١٤- رعاية المبدعين منهم.
١٥- بناء مناهج دراسية وإعداد كتب خاصة بهم.

لذا ينبغي تدريب المُتعلِّمين ذوي الاحتياجات الخاصة منذ صغره على الاعتماد على نفسه، والثقة في ذاته، وذلك بما يزيد من الصبر والتشجيع والتعزيز؛ لتزداد ثقته بنفسه، وبالتالي يصبح أكثر توافقاً وتكيّفاً مع البيئة التي يعيش فيها.

كما يذكر المفتي (٢٠٠٠) أنه يجب أن تهتم الأهداف التعليميَّة بالبعد المهني لدى الذين لديهم الاحتياجات الخاصة في ضوء احتياجات سوق العمل؛ وذلك لتحقيق الكفاية الاقتصادية لهم، ولن تتحقق الأهداف السابقة وغيرها إلا بوجود معلم يمتلك الكفايات المهنيَّة اللازمة لتدريس التلاميذ الذين لديهم الاحتياجات الخاصة ورعايتهم.

تأهيل وإعداد معلم صعوبات التعلُّم:

يُعدُّ الدور الأساسي لبرامج إعداد المعلمين هو توفير عدد من معلمي المستقبل، الذين يتمتعون بقدر مناسب من المعرفة الخاصة بالمحتوى الدِّراسي، وفهم أنماط النمو السوي سواء أكان

ذلك على المستوى المعرفي أم النفسي أم اللغوي، هذا بالإضافة إلى مساعدتهم على الإلمام بأهم النظريات التربويَّة المستخدمة في الحقل التربوي(O'Neal et al, 2008).

كما أن من أحد أهداف برامج الإعداد الخاصة بالمعلمين هو تزويدهم بأفضل ما توصَّلت إليه نتائج الأبحاث فيما يتعلق بالممارسة التدريسية، التي تعكس الاتجاهات والفلسفة الحالية الخاصة بالنظم التعليميَّة (Bryant et al, 1998).

ولذلك فإن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تشترط في معلمي صعوبات التعلُّم أن يكونوا من المتخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس على الأقل في مسار صعوبات التعلُّم. وفي حالة عدم توفُّر هذا المؤهل، فيشترط أن يكون المعلِّم حاصلاً على مؤهل تربوي جامعي على الأقل، بالإضافة إلى دبلوم في التربية الخاصة في مسار صعوبات تعلُّم، لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ).

ومن أهم مكونات إعداد معلم صعوبات التعلُّم ما يمدهم بالمعرفة النظرية والتطبيقية التي تعينهم في تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وتؤهلهم للتعامل معهم تأهيلاً, يشمل: أنواع احتياجاتهم وطبيعتها، والدعم الأكاديمي الذي يشمل المهارات الدِّراسية، والمهارات المهنيَّة، ومهارات تعديل المناهج المدرسية؛ لتناسب قدرات التلاميذ، وطرق التشخيص والقياس الذي يستطيع المعلِّم من خلالها التعرُّف على مشكلات التلاميذ، وضبط الفصل الدِّراسي وإدارته، ومهارات التعاون والاستشارة، والاستراتيجيات التعليميَّة الخاصة، والنواحي التاريخية والقانونية، والممارسات والإجراءات غير التقليدية، والجوانب الطبية والخبرات التطبيقية (البدر، ٢٠١٠). ويلزم للتدريب الفاعل أن تكون عملية التدريب مستمرة سواء أكان ذلك بالنسبة لمعلمي ما قبل الخدمة أم المعلمين الذين يقومون بالفعل بعملية التدريس. ولكي تتم عملية تدريب معلم صعوبات التعلُّم على الوجه الأكمل، فإنه ينبغي أن تغطي مجالات التدريب الجوانب الآتية:

- المعرفة بطبيعة صعوبات التعلُّم، وأعراضها، وآثارها.
- تشخيص وتحليل المشكلات الخاصة التي يواجهها الفرد، والقدرة على التعرُّف على أعراض الإعاقة وأسبابها المحتملة.
- إعداد البرنامج التربوي الفردي الذي تتم من خلاله خدمة التلميذ.

- إعداد تدريبات ما قبل التعلُّم.
- استخدام الاستراتيجيات التعليميَّة المختلفة، واستخدام الاتجاهات البنائية المرغوبة (Blažková, 2005,).

وبالإشارة إلى برنامج إعداد معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، فإنه يحتوي على سلسلة من المواد النظرية المطروحة إجبارياً على التلاميذ، وفي المستوى السابع هناك مادة دراسة الحالة، حيث يذهب إلى المدرسة التي يدرب فيها مرة في الأسبوع على مدى فصل دراسي، ويتدربون تحت إشراف مشرف يحدده القسم، ثم ينتقلون إلى التدريب الميداني لمدة فصل دراسي كامل ويسمى بالتدريب المتصل، ويقوم بمتابعتهم في المدرسة بشكل مباشر معلم صعوبات التعلُّم وإدارة المدرسة (البدر، ٢٠١٠)، وهذا ما يطلق عليه بالتأهيل قبل الخدمة.

وتوصلت دراسة الحمد (٢٠١٠) إلى أهم المعايير المهنيَّة التي يتم في ضوئها إعداد وتأهيل معلمي صعوبات التعلُّم في جامعة الملك سعود، وهي أولاً: الأسس والمبادئ، حيث يجب أن يكون لدى معلمي التربية الخاصة دراية بالفلسفات والمبادئ المستندة إلى الأدلة والنظريات وعلاقتها بالقوانين والسياسات ذات الصلة. ثانياً: تطوير خصائص المتعلمين، ويهتم هذا المعيار بتعرف المعلمين على أهمية تقديرهم لتلاميذهم والتعامل معهم كأفراد متميزين، وأن يفهموا التشابهات والاختلافات في الخصائص الأساسية بين الأفراد الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة وبين العاديين. ثالثاً: استراتيجيات التدريس، وتستخدم لتفريد التعليم للأفراد الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة، وتشجيع عمليات التعلُّم والتفكير الناقد، وحلّ المشكلات والأداء المهاري للتلاميذ، مما يزيد الوعي الذاتي والإدارة الذاتية، والاعتماد على الذات، واحترام الذات. أخيراً: التقييم، حيث يستخدم معلمو التربية الخاصة أنواعاً متعددة من المعلومات لتقييم القرارات التربويَّة المختلفة؛ ليصبحوا على دراية بالسياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية للقياس والتقييم المتصلة: الإحالة، والأهلية، وتخطيط البرنامج، وطرق التعليم.

وبتوفير معلم مُدرَّب على نحو كاف وذي خبرة جيدة؛ للتعامل مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلُّم في البيئة الفصلية، تتزايد فرص تلبية احتياجات هذه الفئة الطلابية إلى حدٍّ كبير، إلى جانب توجُّهاته الفاعلة نحو تقديم البرامج التربويَّة التي تعزِّز نجاح تلاميذ صعوبات التعلُّم، وتأكيد تقديم الدعم الخاص للتلاميذ عند الحاجة. ومن ثم ينبغي التحقق من مؤهَّلات معلم التلاميذ

الذين لديهم صعوبات التعلُّم، والتأكد من كفاياتهم ومهاراتهم اللازمة للعمل المثمر مع هذه الفئة الطلابية، ومن الأبعاد المهمّة التي ينبغي أن تتضمنها برامج التدريب والتأهيل تقديم دورات متقدمة لمعلمي صعوبات التعلُّم في خصائص واحتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلُّم، استراتيجيات التدريس المتخصصة، وسبل المعالجة والتعامل المتفهم مع هذه الفئة الطلابية، التوعية بالوسائل التقنيَّة الحديثة المستخدمة في مجال التدريس لذوي صعوبات التعلُّم، كما يجب أن تتضمن مجالات تدريب وتأهيل معلمي صعوبات التعلُّم التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية وإدارة السلوك، والتخطيط والاستشارات التعاونية، والتقويم، وإدارة الفصل، وسبل إثارة الدافعية (British Columbia Ministry OF Education, 2013)

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدِّراسة:

تكون مجتمع الدِّراسة من معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، والذين يعملون في برامج صعوبات التعلُّم في المدارس الحكومية المتوسطة التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٦) معلمين و(٦٥) معلمة، وذلك من الفصل الأول للعام الدراسي١٤٣٥/٣٤هـ. ومشرفات برامج صعوبات التعلُّم في وزارة التربية والتعليم والبالغ عددهن (٩) مشرفات (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ١٤٣٢هـ).

عينة الدِّراسة:

تكونت عينة الدِّراسة من كامل المجتمع الأصلي. وبلغ عدد الاستبانات المعادة (٥٨) استبانة من أصل(٨٠) استبانة، أي: ما نسبته(٧٢.٥) من المجموع الكلي.

أداة الدِّراسة:

تم تصميم الاستبانة للمشرفين التربويين ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم؛ لبيان مشكلة الدِّراسة والإجابة عن تساؤلاتها وأهدافها، واعتمدت الباحثة في بنائها على المصادر الرئيسية الآتية:

١- مراجعة الكتب والدوريات المنشورة والرسائل العلمية السابقة، والخاصة بإعداد معلم صعوبات التعلُّم، وبالرجوع للمعايير المهنيَّة لـ (CEC)، ولدليل عمل برامج صعوبات التعلُّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢- خبرات الباحثة العملية والعلمية في المجال الاجتماعي.

وتكونت الاستبانة الخاصة بقياس مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات التربويَّة في المرحلة المتوسطة من الأبعاد الآتية:

- **البعد الأول:** البرنامج التربوي الفردي.
- **البعد الثاني:** الاستشارة والعمل الجماعي.
- **البعد الثالث:** الخطة الانتقالية.
- **البعد الرابع:** التسهيلات.
- **البعد الخامس:** الخدمات التربويَّة الخاصة(التقييم والتشخيص – استراتيجيات التدريس).
- **البعد السادس:** الخدمات المساندة.
- **البعد السابع:** مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم على التغلب على المشكلات الناجمة عن الإعاقة.

صدق أداة الدِّراسة:

أ) الصدق الظاهري للأداة:

أعدت الباحثة الاستبانة؛ لاستطلاع آراء معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم والمشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة عينة الدِّراسة. الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من (٤٠) عبارة موزّعة على أبعاد الدِّراسة الثلاثة، وتم عرضها على (٥) محكِّمين من الذين لديهم الاختصاص، واتفق المحكِّمون على معظم عبارات الاستبانة ما عدا عبارتين أشاروا لحذفهما لوجود مثيل لها يؤدي نفس المعني لتصبح عدد عبارات الدِّراسة (٣٨) عبارة.

ب) صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكُّد من الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيّاً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) من معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم والمشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة عينة الدِّراسة، تم اختيارهم من مجتمع الدِّراسة بطريقة عشوائية، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول أدناه:

الجدول (١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بعد مدى تأهيل معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات
فيما يتعلق بالخدمات التربويَّة الخاصة(استراتيجيات التشخيص والتقييم) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة بالدرجة الكلية للمحور

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
الخدمات التربويَّة الخاصة (استراتيجيات التشخيص والتقييم)	١	٠,٨٨**
	٢	**٠,٨٨
	٣	**٠,٧٧
	٤	**٠,٧٩
	٥	**٠,٨٠
	٦	**٠,٧٩
	٧	**٠,٥٦
	٨	**٠,٦٢

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل

الجدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بعد مدى تأهيل معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم
صعوبات فيما يتعلق بالخدمات التربويَّة الخاصة (استراتيجيات التدريس) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة بالدرجة الكلية للمحور

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
الخدمات التربويَّة الخاصة (استراتيجيات التدريس)	١	٠,٧٢**
	٢	**٠,٦٢
	٣	**٠,٨٢
	٤	**٠,٧٠
	٥	**٠,٧٠
	٦	**٠,٤٨
	٧	**٠,٥٢
	٨	**٠,٨٢
	٩	**٠,٧٤
	١٠	**٠,٦٣
	١١	**٠,٦٨
	١٢	**٠,٦٤
	١٣	**٠,٦٣
	١٤	**٠,٧٠
	١٥	**٠,٨٠
	١٦	**٠,٤٢
	١٧	**٠,٤٩
	١٨	**٠,٧٥

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل. * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل.

الجدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بعد مدى تأهيل معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات فيما يتعلق بالخدمات المساندة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة بالدرجة الكلية للمحور

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
الخدمات المساندة	١	٠,٣٩*
	٢	**٠,٧٨
	٣	**٠,٧٥
	٤	**٠,٦٩

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
	٥	٠,٧٠**
	٦	٠,٨٦**
	٧	٠,٧٨**
	٨	٠,٨١**
	٩	٠,٨٦**
	١٠	٠,٧٥**
	١١	٠,٧٧**
	١٢	٠,٥٢**

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل

يتضح من الجداول (١ – ٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) فأقل، مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات الاستبيان، وعليه فإن هذه النتيجة توضِّح صدق عبارات ومحاور الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدِّراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدِّراسة باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) – Alpha (Cronbach)، والجدول (٤) يوضِّح معاملات ثبات أداة الدِّراسة.

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدِّراسة

البعـــــــد	عدد العبارات	ثبات المحور
البعد الأول: الخدمات التربويَّة الخاصة (استراتيجيات التشخيص والتقييم)	٨	٠,٩٠
البعد الثاني: الخدمات التربويَّة الخاصة (استراتيجيات التدريس)	١٨	٠,٩٢
البعد الثالث: الخدمات التربويَّة الخاصة (الخدمات المساندة)	١٢	٠,٩١
الثبات العام	٣٨	٠,٩١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات للاستبانة عالٍ، حيث تراوح ما بين (٠.٩٠ – ٠.٩٢)، وبلغ معامل الثبات العام (٠.٩١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدِّراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم استراتيجيات التشخيص والتقييم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة؟

جدول (٥) يوضِّح وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين حول مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في مختلف الجوانب المتعلقة بالخدمات التربويَّة الخاصة كاستراتيجيات التشخيص والتقييم

م	جوانب التأهيل / درجة الموافقة		عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	قليل	قليل جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	معرفة المصطلحات ذات الصلة بتقييم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم (الاختبارات الرسمية والاختبارات غير الرسمية، الخ)	ك	٢٤	٢٤	٨	١	١	٤,١٨	٠,٨٧	٨٣,٨	٣
		%	٤١,٤	٤١,٤	١٣,٨	١,٧	١,٧				
٢	إجراءات وخطوات تقييم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم	ك	٢٣	٢٧	٧	٠	١	٤,٢٢	٠,٨٠	٨٤,٥	١
		%	٣٩,٧	٤٦,٦	١٢,١	٠	١,٧				
٣	المحكات المستخدمة في معرفة وتحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم	ك	٢٠	٢٦	٩	١	٢	٤,٠٥	٠,٩٤	٨١,٠	٦
		%	٣٤,٥	٤٤,٨	١٥,٥	١,٧	٣,٤				
٤	وسائل جمع المعلومات عن التلميذ وأدائه	ك	٢٢	٢٧	٦	١	١	٤,١٩	٠,٨٣	٨٣,٩	٢
		%	٣٨,٦	٤٧,٦	١٠,٥	١,٧	١,٧				
٥	اختيار ادوات التقييم الملائمة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم	ك	١٨	٢٨	١٠	٠	١	٤,٠٩	٠,٨١	٨١,٨	٥
		%	٣١,٦	٤٩,١	١٧,٥	٠	١,٧				
٦	تطبيق الاختبار وتسجيل /رصد الدرجات وتفسيرها	ك	١٨	٢٥	١٢	١	١	٤,٠٢	٠,٨٨	٨٠,٤	٧
		%	٣١,٦	٤٣,٩	٢١,١	١,٧	١,٧				
٧	العوامل التي قد تؤدي إلى التعرُّف الخاطئ على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم	ك	١٤	٢٥	١٦	٢	١	٣,٨٤	٠,٩٨	٧٦,٩	٨
		%	٢٤,١	٤٣,١	٢٧,٦	٣,٤	١,٧				
٨	مراقبة تقدم التلميذ في المنهج الدِّراسي	ك	١٨	٢٨	١٠	٠	١	٤,١٠	٠,٨١	٨٢,٠	٤
		%	٣١,٦	٤٩,١	١٧,٥	٠	١,٧				
	المتوسط العام							٤,٠٩	٠,٧٢	٨١,٧	

تُوضح نتائج الجدول (٥) اتفاق وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين حول مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في مختلف الجوانب المتعلقة بالخدمات التربويَّة الخاصة كاستراتيجيات التشخيص والتقييم, وقد تراوح المتوسط الحسابي لتقدير درجة موافقتهم حول مدى تأهيلهم في الجوانب المتعلقة باستراتيجيات التشخيص والتقييم ما بين (٤.٢٢) و(٣.٨٤) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تشير إلى خياري (عالٍ جداً)، و(عالٍ) على أداة الدِّراسة،

وحيث بلغ المتوسط الكلي (٤.٠٩) وهو متوسط يشير إلى خيار (عالٍ)، فقد تم ترتيب جوانب التأهيل المتعلقة باستراتيجيات التشخيص والتقييم تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها من قبل المعلمين والمشرفين التربويين العاملين بمدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض عينة الدِّراسة، وهي كالآتي:

١- جاء في المرتبة الأولى جانب التأهيل رقم (٢)، والذي ينصّ على أن (إجراءات وخطوات تقييم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم)، من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات التشخيص والتقييم، وبلغ متوسط موافقتهم على ذلك (٤.٢٢) درجة من أصل (٥) درجات، وهو متوسط يُشير إلى خيار (عالٍ جداً) وعلى أداة الدِّراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٤.٥٪).

٢- جاءت جوانب التأهيل رقم (٤-١), والتي تنصُّ على أن (وسائل جمع المعلومات عن التلميذ وأدائه، ومعرفة المصطلحات ذات الصلة بتقييم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم (الاختبارات الرسمية والاختبارات غير الرسمية ,...إلخ))، في المراتب من المرتبة الثانية إلى الثالثة من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات التشخيص والتقييم، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.١٩ إلى ٤.١٨) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة, وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٣.٩٪)، (٨٣.٨٪) على التوالي.

٣- جاءت جوانب التأهيل رقم (٨-٥-٣) والتي تنصُّ على أن مراقبة تقدم التلميذ في المنهج الدِّراسي، واختيار أدوات التقييم الملائمة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، والمحكات المستخدمة في معرفة وتحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، في المراتب من المرتبة الرابعة إلى السادسة من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات التشخيص والتقييم، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.١٠ إلى ٤.٠٥) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار عالٍ على أداة الدِّراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٢.٠٪)، (٨١.٨٪)، (٨١.٠٪) على التوالي.

٤- جاءت جوانب التأهيل رقم (٦-٧)، والتي تنصُّ على أن (تطبيق الاختبار وتسجيل/رصد الدرجات وتفسيرها، والعوامل التي قد تؤدي إلى التعرُّف الخاطئ على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم)، في المراتب من المرتبة السابعة إلى الثامنة من بين جوانب التأهيل

المتعلقة ببعد استراتيجيات التشخيص والتقييم، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.٠٢ إلى ٣.٨٤) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٠.٤٪)، (٧٦,٩٪) على التوالي.

تخلص الباحثة إلى أن جميع المعلمين والمشرفين التربويين عينة الدِّراسة متفقون على أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهلون بدرجة –**عالية**– في جميع الجوانب المتعلقة ببعد استراتيجيات التشخيص والتقييم، وبلغ المتوسط العام لموافقتهم على ذلك (٤.٠٩) درجة من أصل (٥) درجات, وهو متوسط يُشير إلى خيار (عالٍ), وتتمثل في: إجراءات وخطوات تقييم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، ووسائل جمع المعلومات عن التلميذ وأدائه، ومعرفة المصطلحات ذات الصلة بتقييم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، ومراقبة تقدُّم التلميذ في المنهج الدِّراسي، واختيار أدوات التقييم الملائمة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، والمحكات المستخدمة في معرفة وتحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وتطبيق الاختبار وتسجيل/رصد الدرجات وتفسيرها، والعوامل التي قد تؤدي إلى التعرُّف الخاطئ على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم. وتلك النتائج تعكس مدى إدراك معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم بأهمية التقييم والتشخيص، حيث يعتبر هذا الجانب من المعايير المهمة اللازم توافرها؛ لتقييم الأفراد الذين لديهم صعوبات تعلُّم. وذلك يتفق مع ما أكده البدر (٢٠١٠م)، حول أهمية إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم؛ ليكونوا قادرين على تقديم خدمات التقييم والتشخيص للتلاميذ الذين لديهم الاحتياجات الخاصة بكفاءة ومهنية عالية من خلال إجراءات المسح والإحالة وإجراءات التصنيف، واستخدام أدوات التقييم المقننة، وجمع المعلومات الأساسية ذات العلاقة، وتطبيق الاختبارات، وإدارة الأدوات المناسبة؛ لتقييم الأفراد الذين لديهم صعوبات تعلُّم. وكما يتفق مع ما توصل إليه الحمد (٢٠١٠م) في دراسته التي كان الهدف منها معرفة أهم المعايير المهنيَّة التي يتم في ضوئها إعداد وتأهيل معلمي صعوبات التعلُّم في جامعة الملك سعود، ومنها أن يكون المعلِّم على دراية بالسياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية للقياس والتقييم المتصل بالحالة، والأهلية، وتخطيط البرنامج، وطرق التعليم.

وتخلص الباحثة إلى أن كثير من الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع التربية الخاصة، نجد أنها تكاد تكون مشتركة جميعها في التأكيد على أهمية عنصر إعداد معلمي التربية الخاصة بصورة جيدة؛ ليتمكنوا من الإيفاء بالاحتياجات التعليميَّة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم.

السؤال الثاني: ما مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم استراتيجيات التدريس للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة؟

جدول (٦) يوضِّح وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين حول مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في مختلف الجوانب المتعلقة بالخدمات التربويَّة الخاصة كاستراتيجيات التدريس

م	درجة الموافقة / جوانب التأهيل		عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	قليل	قليل جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	تدريب التلاميذ على استراتيجيات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت	ك	١٣	٢٢	١٨	٤	١	٣,٧٢	٠,٩٥	٧٤,٥	١١
		%	٢٢,٤	٣٧,٩	٣١,٠	٦,٩	١,٧				
٢	تدريب التلاميذ على استراتيجيات إدارة الذات وضبطها	ك	١٣	٢٣	١٨	٣	١	٣,٧٧	٠,٩٢	٧٥,٢	٧
		%	٢٢,٤	٣٩,٧	٣١,٠	٥,٢	١,٧				
٣	تدريب التلاميذ على استراتيجيات ومهارات القيام بمختلف أنواع الاختبارات	ك	١٣	٢٣	١٨	٢	٢	٣,٧٤	٠,٩٧	٧٤,٨	٩
		%	٢٢,٤	٣٩,٧	٣١,٠	٣,٤	٣,٤				
٤	تدريب التلاميذ على استراتيجيات التعلُّم الفعّالة	ك	١٢	٢٦	١٨	٢	٠	٣,٨٣	٠,٨٠	٧٦,٦	٥
		%	٢٠,٧	٤٤,٨	٣١,٠	٣,٤	٠				
٥	معرفة طرق إشراك التلميذ في اتخاذ القرارات التربويَّة التي تهمه	ك	٩	٢١	١٩	٨	١	٣,٥٠	٠,٩٨	٧٠,٠	١٥
		%	١٥,٥	٣٦,٢	٣٢,٨	١٣,٨	١,٧				
٦	استخدام التدريس المبني على نقاط القوة والاحتياج لدى التلميذ	ك	٢٢	٢٧	٨	٠	١	٤,٢١	٠,٨٠	٨٣,٨	٢
		%	٣٧,٩	٤٦,٦	١٣,٨	٠	١,٧				
٧	معرفة وتطبيق استراتيجيات تقديم الخدمات الأكاديمية للتلميذ بالتعاون مع معلم الصف العادي	ك	١٤	٣١	٧	٤	٢	٣,٨٨	٠,٩٧	٧٧,٦	٤
		%	٢٤,١	٥٣,٤	١٢,١	٦,٩	٣,٤				
٨	كيفية تعديل المناهج لتقديم الخدمات الأكاديمية المناسبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم	ك	١٣	٢٢	١٢	٦	٥	٣,٥٥	١,٢٠	٧١,٠	١٣
		%	٢٢,٤	٣٧,٩	٢٠,٧	١٠,٣	٨,٨				
٩	تكييف الواجبات المنزلية والاختبارات لتتناسب مع احتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم	ك	١٣	٢٧	١١	٥	٢	٣,٧٦	١,٠١	٧٥,١	٨
		%	٢٢,٤	٤٦,٦	١٩,٠	٨,٦	٣,٤				
١٠	استراتيجيات تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة (خلاف المرحلة الابتدائية)	ك	١١	٢٠	٢٠	٥	٢	٣,٥٧	١,٠١	٧١,٤	١٢
		%	١٩,٠	٣٤,٥	٣٤,٥	٨,٦	٣,٤				
١١	العمل مع معلم الفصل العادي لكتابة أسئلة الاختبارات	ك	١٢	١٧	١٥	٩	٥	٣,٣٨	١,٢٣	٦٧,٦	١٧
		%	٢٠,٧	٢٩,٣	٢٥,٩	١٥,٥	٨,٦				
١٢	طرق تعديل الواجبات المدرسية وفقاً لاحتياجات التلميذ	ك	١٣	١٦	١٦	١٠	٣	٣,٤٥	١,١٧	٦٩,٠	١٦
		%	٢٢,٤	٢٧,٦	٢٧,٦	١٧,٢	٥,٢				
١٣	نماذج تدريس الأقران وكيفية إعداد البرامج المبنية عليها وإدارتها	ك	١١	١٧	١٣	١٤	٣	٣,٣٣	١,١٩	٦٦,٦	١٨
		%	١٩,٠	٢٩,٣	٢٢,٤	٢٤,١	٥,٢				
١٤	تقسيم الاختبار للتلميذ لعدة أجزاء والقيام بها في أيام مختلفة بدلاً من اختبار واحد طويل	ك	١٥	١٧	١٤	٧	٥	٣,٥٢	١,٢٥	٧٠,٣	١٤
		%	٢٥,٩	٢٩,٣	٢٤,١	١٢,١	٨,٦				

م	درجة الموافقة / جوانب التأهيل		عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	قليل	قليل جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١٥	تعديل طريقة التقييم وفقاً لقدرات التلميذ، بحيث لا تقتصر على الاختبارات فقط.	ك	١٦	٢٠	١٥	٥	٢	٣,٧٣	١,٠٧	٧٤,٧	١٠
		%	٢٧,٦	٣٤,٥	٢٥,٩	٨,٦	٣,٤				
١٦	استخدام طرق تدريس متنوعة لتوصيل المعلومة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم	ك	٢٣	٢٤	٩	٢	٠	٤,١٧	٠,٨٢	٨٣,٤	٣
		%	٣٩,٧	٤١,٤	١٥,٥	٣,٤	٠				
١٧	استخدام الوسائل بطريقة تتناسب مع قدرات واحتياجات التلاميذ	ك	٢٣	٢٨	٦	٠	١	٤,٢٤	٠,٧٨	٨٤,٨	١
		%	٣٩,٧	٤٨,٣	١٠,٣	٠	١,٧				
١٨	القيام بالتعديلات اللازمة على البيئة الصفية بطريقة تخدم الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ	ك	١٤	٢٧	٩	٧	١	٣,٧٩	١,٠٠	٧٥,٩	٦
		%	٢٤,١	٤٦,٦	١٥,٥	١٢,١	١,٧				
	المتوسط العام							٣,٧٣	٠,٧٥	٧٤,٦	

تُوضح نتائج الجدول (٦) تباين وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين حول مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في مختلف الجوانب المتعلقة بالخدمات التربويَّة الخاصة كاستراتيجيات التدريس، وقد تراوح المتوسط الحسابي لتقدير درجة موافقتهم حول مدى تأهيلهم في الجوانب المتعلقة باستراتيجيات التشخيص والتقييم ما بين (٤.٢٤) و(٣.٣٣) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تشير إلى خياري (عالٍ جداً)، و(متوسط) على أداة الدِّراسة، وحيث بلغ المتوسط الكلي (٣.٧٣) وهو متوسط يشير إلى خيار (عالٍ)، فقد تم ترتيب جوانب التأهيل المتعلقة باستراتيجيات التدريس تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها من قبل المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض عينة الدِّراسة، وهي كالآتي:

١- جاءت جوانب التأهيل رقم (١٧-٦)، والتي تنصُّ على أن (استخدام الوسائل بطريقة تتناسب مع قدرات واحتياجات التلاميذ، واستخدام التدريس المبني على نقاط القوة والاحتياج لدى التلميذ)، في المرتبة الأولى والثانية من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات الريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.٢٤الى ٤.٢١) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ جداً) وعلى أداة الدِّراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٤.٨٪)، و(٨٣.٨٪).

٢- جاءت جوانب التأهيل رقم (١٦-٧-٤-١٨), والتي تنصُّ على أن (استخدام طرق تدريس متنوِّعة لتوصيل المعلومة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، ومعرفة وتطبيق استراتيجيات تقديم الخدمات

الأكاديمية للتلميذ بالتعاون مع معلم الصف العادي، وتدريب التلاميذ على استراتيجيات التعلُّم الفعّالة، والقيام بالتعديلات اللازمة على البيئة الصفية بطريقة تخدم الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ)، في المراتب من المرتبة الثالثة إلى السادسة من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات التدريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.١٧ إلى ٣.٧٩) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة, وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٣.٤٪)، (٧٧.٦٪)، (٧٦.٦٪)، (٧٥.٩٪) على التوالي.

٣- جاءت جوانب التأهيل رقم (٢-٩-٣-١٥), والتي تنصُّ على أن (تدريب التلاميذ على استراتيجيات إدارة الذات وضبطها، وتكييف الواجبات المنزلية والاختبارات لتتناسب مع احتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وتدريب التلاميذ على استراتيجيات ومهارات القيام بمختلف أنواع الاختبارات، وتعديل طريقة التقييم وفقاً لقدرات التلميذ، بحيث لا تقتصر على الاختبارات فقط)، في المراتب من المرتبة السابعة إلى العاشرة من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات التدريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٣.٧٧ إلى ٣.٧٣) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة, وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٧٥.٢٪)، (٧٥.١٪)، (٧٤.٨٪)، (٧٤.٧٪) على التوالي.

٤- جاءت جوانب التأهيل رقم (١-١٠-٨-١٤), والتي تنصُّ على أن (تدريب التلاميذ على استراتيجيات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، واستراتيجيات تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة (خلاف المرحلة الابتدائية)، وكيفية تعديل المناهج لتقديم الخدمات الأكاديمية المناسبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وتقسيم الاختبار للتلميذ لعدة أجزاء والقيام بها في أيام مختلفة بدلاً من اختبار واحد طويل)، في المراتب من المرتبة الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات التدريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٣.٧٢ إلى ٣.٥٢) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة, وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٧٤.٥٪)، (٧١.٤٪)، (٧١.٠٪)، (٧٠.٣٪) على التوالي.

٥- جاءت جوانب التأهيل رقم (٥-١٢)، والتي تنصُّ على أن (معرفة طرق إشراك التلميذ في اتخاذ القرارات التربويَّة التي تهمه، وطرق تعديل الواجبات المدرسية وفقاً لاحتياجات التلميذ)، في المراتب الخامسة والسادسة عشرة من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات التدريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٣.٥٠ إلى ٣.٤٥) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٧٠.٠٪)، (٦٩.٠٪) على التوالي.

٦- جاءت في المرتبة السابعة عشرة والأخيرة من جوانب التأهيل رقم (١١-١٣) والتي تنصُّ على أن (العمل مع معلم الفصل العادي لكتابة أسئلة الاختبارات، ونماذج تدريس الأقران وكيفية إعداد البرامج المبنية عليها وإدارتها)، من بين جوانب التأهيل المتعلقة ببعد استراتيجيات التدريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٣.٣٨ إلى ٣.٣٣) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (متوسط) وعلى أداة الدِّراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٦٧.٦٪)، (٦٦.٦٪) على التوالي.

تخلص الباحثة إلى أن المعلمين والمشرفين التربويين -عينة الدِّراسة-يرون أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهلون بدرجة -**عالية جداً**-في بعض الجوانب المتعلقة ببعد استراتيجيات التدريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.٢٢ إلى ٤.٢١) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ)، وتتمثل في: استخدام الوسائل بطريقة تتناسب مع قدرات واحتياجات التلاميذ، واستخدام التدريس المبني على نقاط القوة والاحتياج لدى التلميذ. وترى الباحثة أن ذلك يؤكد أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهلون بدرجة كافية تجعلهم قادرين على إجراء بعض التكييفات في المناهج التي تتسم بصياغتها الصعبة والمفردات اللغوية التي تتطلب مهارات لفهمها واستيعابها لتصبح أكثر ملائمة لهم لتقديم المعلومات للتلميذ عبر أساليب وطرق متعددة تتناسب مع قدرات واحتياجات التلاميذ، وذلك يتفق مع رؤية كل من المشيقح واليعيش(٢٠١١م).

في حين أن معظم المعلمين والمشرفين التربويين عينة الدِّراسة متفقون على أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهلون بدرجة -**عالية**- في بعض الجوانب المتعلقة ببعد استراتيجيات التدريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.١٧ إلى ٣.٤٥) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ), وتتمثل في: استخدام طرق تدريس متنوعة لتوصيل المعلومة للتلاميذ، ومعرفة وتطبيق استراتيجيات تقديم الخدمات الأكاديمية للتلميذ بالتعاون مع معلم الصف العادي، وتدريب التلاميذ على استراتيجيات التعلُّم الفعّالة، والقيام بالتعديلات

اللازمة على البيئة الصفية بطريقة تخدم الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ، وتدريب التلاميذ على استراتيجيات إدارة الذات وضبطها، وتكييف الواجبات المنزلية والاختبارات لتتناسب مع احتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وتدريب التلاميذ على استراتيجيات ومهارات القيام بمختلف أنواع الاختبارات، وتعديل طريقة التقييم وفقاً لقدرات التلميذ، بحيث لا تقتصر على الاختبارات فقط، وتدريب التلاميذ على استراتيجيات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، واستراتيجيات تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة (خلاف المرحلة الابتدائية)، وكيفية تعديل المناهج لتقديم الخدمات الأكاديمية المناسبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وتقسيم الاختبار للتلميذ لعدة أجزاء والقيام بها في أيام مختلفة بدلاً من اختبار واحد طويل، ومعرفة طرق إشراك التلميذ في اتخاذ القرارات التربويَّة التي تهمه، وطرق تعديل الواجبات المدرسية وفقاً لاحتياجات التلميذ. وتلك النتائج تعكس مدى تأهيل معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في مجال التدريس بشكل يمكنهم من تقديم الدعم التربوي الخاص للتلاميذ المتمثِّل في تحسين كثافة الدعم التربوي الخاص واستمراريته، وزيادة الخيارات التدريسية المتاحة لجميع التلاميذ، وتوفير بيئة آمنة لتدريب الطلاب على استراتيجيات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، واستخدام استراتيجياتلفهم التلميذ فهماً دقيقاً وشاملاً لكل جوانب قدراته؛ للكشف عن مواطن قوته؛ للإفادة منها, ومواطن احتياجاته؛ للتغلب عليها, والتعرف إلى الطريقة التي يتعلَّم بها؛ لتكون الخطة التربويَّة شاملة وقوية قادرة على مساعدة التلميذ في التغلب على مشكلته التعليميَّة (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩م). بينما يرون أنهم مؤهلون بدرجة **متوسطة** في بعض الجوانب المتعلقة ببعد استراتيجيات التدريس، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٣.٣٨ إلى ٣.٣٣) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (متوسطة)، وتتمثل في: العمل مع معلم الفصل العادي لكتابة أسئلة الاختبارات، ونماذج تدريس الأقران، وكيفية إعداد البرامج المبنية عليها وإدارتها. وتعكس تلك النتائج ضعف تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في مجال التنسيق والعمل ضمن الفريق وكيفية إعداد وإدارة برامج التدريس بالأقران، بالرغم من أهميتها لتقديم الخدمات التربويَّة الخاصة للتلاميذ, فقد بيَّن أهميتها (Howard, 2008)؛ إذ يرى أن تدريب الأقران يوفِّر بيئة آمنة لتعلم وإتقان مجموعة جديدة من السلوكيات التدريسية, واختبار مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات الفعّالة، وتدريس التلاميذ/ المعلمين المهارات الجديدة، ورسم التوقعات حول الاستراتيجيات الجديدة، والتفكير المتدبّر فيما يمكن أن يتم تحقيقه من نتائج ومخرجات. وعليه تؤكد الباحثة على أهمية التدريب لمعلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في مجال التنسيق، والعمل ضمن الفريق، وكيفية إعداد وإدارة برامج التدريس بالأقران.

السؤال الثالث: ما مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات المساندة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة؟

جدول (٧) يوضِّح وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين حول مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في مختلف الجوانب المتعلقة بالخدمات المساندة

م	درجة الموافقة / جوانب التأهيل		عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	قليل	قليل جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	العمل مع الأخصائي النفسي على تدريب التلميذ على الاستقلالية والدفاع عن حقوقه والتعبير عن مشكلاته.	ك	٧	٢٠	١٣	٧	١١	٣,٠٩	١,٣٢	٦١,٧	١٢
		%	١٢,١	٣٤,٥	٢٢,٤	١٢,١	١٩,٠				
٢	العمل مع الأخصائي الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلميذ وتحديد المشكلات التي قد تعيق تكيفه مع المجتمع.	ك	١١	١٩	١٩	٥	٤	٣,٤٨	١,١١	٦٩,٧	٩
		%	١٩,٠	٣٢,٨	٣٢,٨	٨,٦	٦,٩				
٣	اختيار التقنيَّة المساعدة التي تمكن التلاميذ من تحسين قدراتهم الأدائية	ك	١٢	١٩	١٨	٥	٤	٣,٥٢	١,١٣	٧٠,٤	٧
		%	٢٠,٧	٣٢,٨	٣١,٠	٨,٦	٦,٩				
٤	تدريب التلاميذ على استخدام التقنيَّة المساعدة التي تمكنهم من تحسين قدراتهم الأدائية	ك	١١	١٩	١٧	٧	٤	٣,٤٦	١,١٤	٦٩,٢	١٠
		%	١٩,٠	٣٢,٨	٢٩,٣	١٢,١	٦,٩				
٥	القدرة على تغيير سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة بطريقة مدروسة	ك	٩	٢٢	٢١	٣	٢	٣,٥٨	٠,٩٤	٧١,٦	٤
		%	١٥,٨	٣٨,٦	٣٦,٨	٥,٣	٣,٥				
٦	معرفة المبادئ الأساسية لتعديل السلوك	ك	١٢	٢٠	١٨	٥	٣	٣,٥٧	١,٠٨	٧١,٤	٥
		%	٢٠,٧	٣٤,٥	٣١,٠	٨,٦	٥,٢				
٧	الإلمام باستراتيجيات تعديل السلوك	ك	١٢	١٩	١٧	٧	٣	٣,٥٣	١,١١	٧٠,٣	٦
		%	٢٠,٧	٣٢,٨	٢٩,٣	١٢,١	٥,٢				
٨	معرفة خطوات تعديل السلوك	ك	١٠	٢٠	١٩	٦	٣	٣,٤٨	١,٠٦	٦٩,٧	٨
		%	١٧,٢	٣٤,٥	٣٢,٨	١٠,٣	٥,٢				
٩	القدرة على وضع خطة تعديل مناسبة للسلوك المراد تغييره	ك	١١	٢٠	١٧	٤	٦	٣,٤٥	١,١٩	٦٩,٠	١١
		%	١٩,٠	٣٤,٥	٢٩,٣	٦,٩	١٠,٣				
١٠	إعداد غرفة المصادر بحيث تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم	ك	٢٠	٣١	٦	٠	١	٤,١٩	٠,٧٦	٨٣,٨	١
		%	٣٤,٥	٥٣,٤	١٠,٣	٠	١,٧				
١١	تزويد غرفة المصادر بمواد تعليميَّة تتناسب مع المرحلة	ك	١٩	٢٩	٦	٣	١	٤,٠٧	٠,٩٠	٨١,٤	٢
		%	٣٢,	٥٠,	١٠,	٥,٢	١,٧				

م	درجة الموافقة / جوانب التأهيل		عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	قليل	قليل جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
	العمرية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم ومع طبيعة طرق وأساليب التدريس		٨	٠	٣						
١٢	يتم تقسيم غرفة المصادر إلى مجموعة وحدات تخدم مهارات اللغة العربية ومهارات الحساب والمهارات الاجتماعية...الخ	ك	١٣	٢٦	١٢	٤	٣	٣,٧٢	١,٠٦	٧٤,٥	٣
		%	٢٢,٤	٤٤,٨	٢٠,٧	٦,٩	٥,٢				
	المتوسط العام							٣,٥٩	٠,٨١	٧١,٨	

تكشف نتائج الجدول (٧) تباين وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين حول مدى تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في مختلف الجوانب المتعلقة بالخدمات المساندة, وقد تراوح المتوسط الحسابي لتقدير درجة موافقتهم حول مدى تأهيلهم في الجوانب المتعلقة ببعد الخدمات المساندة ما بين (٤.١٩) و(٣.٠٩) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تشير إلى خياري (عالٍ)، و(متوسط) على أداة الدِّراسة، وحيث بلغ المتوسط الكلي (٣.٥٩) وهو متوسط يشير إلى خيار (عالٍ)، فقد تم ترتيب جوانب التأهيل المتعلقة بالخدمات المساندة تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها من قبل المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض –عينة الدِّراسة–، وهي كآتي:

١– جاءت جوانب التأهيل رقم (١٠–١١–١٢–٥), والتي تنصُّ على أن (إعداد غرفة المصادر بحيث تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وتزويد غرفة المصادر بمواد تعليميَّة تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم ومع طبيعة طرق وأساليب التدريس، ويتم تقسيم غرفة المصادر إلى مجموعة وحدات تخدم مهارات اللغة العربية ومهارات الحساب والمهارات الاجتماعية...إلخ، والقدرة على تغيير سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة بطريقة مدروسة)، في المراتب من المرتبة الأولى إلى الرابعة من بين جوانب التأهيل المتعلقة بالخدمات المساندة، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.١٩ إلى ٣.٥٨) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة, وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٣.٨٪)، (٨١.٤٪)، (٧٤.٥٪)، (٧١.٦٪) على التوالي.

٢- جاءت جوانب التأهيل رقم (٦-٧-٣-٨), والتي تنصُّ على أن (معرفة المبادئ الأساسية لتعديل السلوك، والإلمام باستراتيجيات تعديل السلوك، واختيار التقنيَّة المساعدة التي تمكِّن التلاميذ من تحسين قدراتهم الأدائية، ومعرفة خطوات تعديل السلوك)، في المراتب من المرتبة الخامسة إلى الثامنة من بين جوانب التأهيل المتعلقة بالخدمات المساندة، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٣.٥٧ إلى ٣.٤٨) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة, وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٧١.٤٪)، (٧٠.٣٪)، (٧٠.٢٪)، (٦٩.٧٪) على التوالي.

٣- جاءت جوانب التأهيل رقم (٢-٤-٩), والتي تنصُّ على أن (العمل مع الأخصائي الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلميذ, وتحديد المشكلات التي قد تعيق تكيفه مع المجتمع، وتدريب التلاميذ على استخدام التقنيَّة المساعدة التي تمكنهم من تحسين قدراتهم الأدائية، والقدرة على وضع خطة تعديل مناسبة للسلوك المراد تغييره)، في المراتب من المرتبة التاسعة إلى الحادية عشرة من بين جوانب التأهيل المتعلقة بالخدمات المساندة، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٣.٤٨ إلى ٣.٤٥) درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ) وعلى أداة الدِّراسة, وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٦٩.٧٪)، (٦٩.٢٪)، (٦٩.٠٪) على التوالي.

٤- جاء في المرتبة الأخيرة جانب التأهيل رقم (٢)، والذي ينصّ على أن (العمل مع الأخصائي النفسي على تدريب التلميذ على الاستقلالية والدفاع عن حقوقه والتعبير عن مشكلاته) من بين جوانب التأهيل المتعلقة بالخدمات المساندة، وبلغ متوسط موافقتهم على ذلك (٣.٠٩) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (متوسط) وعلى أداة الدِّراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٦١.٧٪).

تخلص الباحثة إلى أن معظم المعلمين والمشرفين التربويين عينة الدِّراسة متفقون على أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهلون بدرجة -**عالية**- في معظم الجوانب المتعلقة بالخدمات المساندة، وتراوح متوسط موافقتهم على ذلك ما بين (٤.١٩ إلى ٣.٤٥) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تُشير إلى خيار (عالٍ), وتتمثل في: إعداد غرفة المصادر بحيث تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وتزويد غرفة المصادر بمواد تعليميَّة

تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ ومع طبيعة طرق وأساليب التدريس، ويتم تقسيم غرفة المصادر إلى مجموعة وحدات تخدم مهارات اللغة العربية ومهارات الحساب والمهارات الاجتماعية...إلخ، والقدرة على تغيير سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة بطريقة مدروسة، ومعرفة المبادئ الأساسية لتعديل السلوك، والإلمام باستراتيجيات تعديل السلوك، واختيار التقنيَّة المساعدة التي تمكِّن التلاميذ من تحسين قدراتهم الأدائية، ومعرفة خطوات تعديل السلوك، والعمل مع الأخصائي الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلميذ, وتحديد المشكلات التي قد تعيق تكيُّفه مع المجتمع، وتدريب التلاميذ على استخدام التقنيَّة المساعدة التي تمكّنهم من تحسين قدراتهم الأدائية، والقدرة على وضع خطة تعديل مناسبة للسلوك المراد تغييره. وتلك النتائج تُثبت التأهيل العالي لمعلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم في معظم الجوانب المتعلقة بالخدمات المساندة التي تتضمن تهيئة غرفة المصادر؛ لتتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ، وتغيير السلوكيات ومُلمين باستراتيجيات تعديلها، والتنسيق مع غير التربويين الذين لديهم العلاقة كالاختصاصيين والمهنيين لتقديم الخدمات غير التربويَّة، وذلك يُبيِّن قدرتهم على تصميم برامج تربوية خاصة وخدمات مساندة تلبِّي احتياجاتهم الخاصة وتهيئتهم لحياة معيشية مستقلة قدر الإمكان. وقد أوضح أهمية ذلك حنفي (٢٠٠٧م) حين ذكر بأنه يُعَدُّ وضع الخدمات المساندة ضمن البرنامج التربوي الفردي أمراً بالغ الأهمية عند وضع الخطط التعليميَّة للذين لديهم الاحتياجات الخاصة. كما ترى المشيقح (٢٠١١م) أن المعلِّم القادر على وضع الخدمات المساندة ضمن البرنامج التربوي الفردي يعمل على تطوير ما لدى التلاميذ من معارف ومهارات ومعتقدات من خلال تقييم ما لديهم من نقاط قوة واحتياج، وتعريف التلاميذ بمصادر وأساليب التعلُّم الفردية.

وبينما يرون أنهم مؤهلون بدرجة **متوسطة** في بعض الجوانب المتعلقة بالخدمات المساندة, وبلغ متوسط موافقتهم على ذلك (٣.٠٩) من درجة من أصل (٥) درجات, وهي متوسطات تُشير إلى خيار (متوسط), وتتمثل في: العمل مع الأخصائي النفسي على تدريب التلميذ على الاستقلالية والدفاع عن حقوقه والتعبير عن مشكلاته، تعكس تلك النتائج ضعف تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في مجال العمل مع الأخصائي النفسي، وقد يُعزَى ذلك إلى ندرة وجود أخصائي نفسي في المدارس، مما يؤثر ذلك على مستوى الخدمات غير التربويَّة كالخدمات النفسية التي يرى حنفي (٢٠٠٧) ضرورتها لدعم العملية التعليميَّة والتربوية للتلميذ، ودعم دور الأسرة للاستفادة والمشاركة في جميع البرامج

التعليميَّة وغير التعليمية المقدَّمة لهم ولأطفالهم. وعليه يجب على وزارة التربية التعليم إدراجها ضمن الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم.

تخلص الباحثة إلى أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم مؤهلون بدرجة –عالية–في بعض الجوانب المتعلقة بالخدمات المساندة تمكنهم من تحقيق أهداف الخدمات المساندة بالتربية الخاصة التي تتضمن تحسين نوعية الخدمات المقدمة للتلاميذ، وتصميم وتقديم مجموعة متنوعة من مبادرات التنمية المهنيَّة، والتأكيد على فردية التلاميذ الذين لديهم احتياجات خاصة. وبناء على ما تقدَّم فإن البرنامج التربوي الفردي الذي يتم رسمه لمواجهة تلك الاحتياجات الفردية من خلال الخدمات المساندة ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار تحديد عدد الجلسات التي يحتاجها التلاميذ، وتهيئة مكان تقديم الخدمة المساندة، وتحديد الفترة الزمنية التي يحتاجها التلميذ لتقديم الخدمات المساندة له...إلخ. أما ما يتعلق بالضعف التأهيلي في مجال العمل مع الأخصائي النفسي فلابد من توضيح مجالات التقارب والتعاون بين عمل الأخصائي النفسي ومعلم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وذلك من خلال تصميم برامج تدريبيَّة تجمع بين كل من المعلِّم والأخصائي النفسي؛ لضمان تفعيل الأداء المهني على أساس التعاون بينهما في الواقع العملي.

التـــوصيـــات:

١- تعزيز ودعم البيئة التربويَّة لبرامج صعوبات التعلُّم، كتوفير أجهزة حاسب، وأجهزة عرض وطابعات؛ حتى يسهل على المعلِّم تقديم خدماته بشكل أفضل للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم.

٢- إجراء دورات وبرامج تدريبيَّة حول الاستراتيجيات الفعّالة المقترحة للعمل مع التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة.

٣- إجراء برامج ودورات تدريبيَّة حول كيفية تفعيل دور كلٍّ من التلاميذ وأولياء أمورهم في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي.

٤- توفير دورات وبرامج تدريبيَّة حول أهمية الخطة الانتقالية، وكيفية إعدادها، وتفعيل دور التلميذ والأسرة عند التخطيط لها.

الدِّراسات المقترحة:

١- عمل دراسة حول نسبة انتشار صعوبات التعلُّم بين التلاميذ في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢- عمل دراسة حول اتجاهات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم نحو برنامج صعوبات التعلُّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣- عمل اختبارات تشخيصية موحَّدة خاصة بالذين لديهم صعوبات تعلُّم في المرحلة المتوسطة.

٤- عمل دراسة حول تأثير ضغوط العمل في مستوى الأداء الوظيفي لمعلمين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم.

٥- تطبيق هذه الدِّراسة من خلال الملاحظة المباشرة للمؤهلات وتطبيقها الفعلي على أرض الواقع.

المـــــراجـــــع

أبونيان، إبراهيم سعد (١٤٢٩هـ). خدمات صعوبات التعلم في المملكة ودور التربية الخاصة. رسالة الجامعة، العدد ٩٤٠، ص: ٢٥، جامعة الملك سعود: الرياض.

البدر، عبد العزيز بن إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٠). المعايير المهنيَّة اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البطاينة، أسامة محمد والخطاطبة، عبد المجيد والسبايلة، عبيد والرشدان، مالك (٢٠٠٩). صعوبات التعلُّم النظرية والممارسة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الجيزاوي، صبري إبراهيم عبد العال(٢٠٠٦م). فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تنمية مفاهيم منهج الدِّراسات الاجتماعية والتفكير الناقد وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنيَّة للمعاقين سمعياً. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الحمد، خالد عبد العزيز (٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (Cec) ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي (جامعة الملك سعود كنموذج)، ورقة عمل مقدمة إلى: مؤتمر كلية التربية- جامعة الكويت تحت عنوان أعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة والمقام في شهر إبريل.

حنفي، علي عبد رب النبي (٢٠٠٧). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعيًا وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء، ورقة عمل مقدمة إلى: المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية "التربية الخاصة بين الواقع والمأمول"، كلية التربية جامعة بنها، خلال الفترة من ١٥-١٦ يوليو، ص ١٨٥-٢٦٠.

الذويبي، منير (١٤٣٠هـ). الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية: دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

الفقعاوي، جمال رشاد (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلُّم الإملاء لدي طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

القاسم أبو هاشم، السيد محمد(٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدِّراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدِّراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد الثامن والستون، الجزء الأول.

الليثي، رشا جمال نور الدين(٢٠٠٩). الجودة الشاملة في تعليم دوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

المشيقح، نجلاء (١٤٣٠ هـ). خدمات صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة والثانوية طبيعتها وأساليب تقديمها. مشروع لدرجة الماجستير. غير منشور، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الموسى، ناصر (٢٠٠٨م). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. الطبعة الأولى. الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٥هـ). القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلُّم مأخوذة عن: القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزة، خميس حامد عبد الحميد(٢٠٠٥م). فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم الدينية، وتنمية الوعي الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية المعاقين سمعياً، دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر بالدقهلية.

اليعيش، سامية (١٤٣٠هـ) دليل إرشادي للتعريف بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية خصائصهم – أدوارهم – الخدمات المقدمة لهم. مشروع لدرجة الماجستير. غير منشور، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، الرياض.

Baggett, Connie D., Faulkner, Paula E.(2010) Preparing Future Secondary Agricultural Education Teachers To Work With Students With Learning Disabilities. Journal of Agricultural Education. Vol 51, No 3, pp 88 – 99.

Becker, Kristin A. (2013). Preparing Pre-Service Special Education Teachers in Urban School Settings to Teach Content Literacy Strategies. A dissertation for the degree of doctor of education, The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University.

Blažková, Růžena. (2005). Teacher Training for Teaching Learning Disabled Individuals – Dyscalculia. Conference paper, http: //inserv.math.muni.cz/comenius/docs/Conference_Paper_Blazkova.pdf

British Columbia Ministry OF Education. (2013). SPECIAL EDUCATION SERVICES: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines. Victoria British Columbia Canada. Available online at: http: //www.bced.gov.bc.ca/specialed/special_ed_policy_manual.pdf.

Bryant, Diane Pedrotty& Erin, Jane & Lock, Robin & Allan, James M &Resta, Paul E. (1998). Infusing a teacher preparation program in learning disabilities with assistive technology. Journal of Learning Disabilities; 31, 1; pp. 55-66 .

Daniel, Gretchen Elisabeth. (2008). Effects Of Cognitive Strategy Instruction On The Mathematical Problem Solving Of Middle School Students With Learning Disabilities. Doctor of Philosophy. The Ohio State University.

Emery, Laurie. (2009). Academic Achievement of Middle School Students With Specific Learning Disabilities in Inclusive Cotaught Classes. Master of Education. Northern Arizona University .

Hendry, Heather Jean. (2009). Foreign Language Learning Of Students With Language Learning Disabilities: An Activity Theory Perspective Of Three Middle School Students. Doctor of Philosophy. University of Pittsburgh .

Howard, Shanti LaDawn. (2008). Induction And Peer Coaching Programs IN A Middle School Setting. Doctor of Philosophy. University of Southern Mississippi.

Lynch, SararoseDeVore. (2011). Educators Perceptions of Preparation and Practice for Teaching Algebra I to Students with Mathematical Learning Disabilities. Doctor of Education. West Virginia University .

Mazin, Amanda L.(2011). Preparing Teachers in Autism Spectrum Disorders: Reflections on Teacher Quality. A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy under the Executive Committee of the Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University

O'Neal, Debra D. &Ringler, Marjorie & Rodriguez, Diane. (2008). Teachers' Perceptions of their Preparation for Teaching Linguistically and Culturally Diverse Learners in Rural Eastern North Carolina. Fall 2008, pp. 5-13.

Sargent, John Arthur. (2003). a case study of reading education for middle school students with learning disabilities. doctoro f education. louisiana tech university .