المجلد (٣)، العدد (١١)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٦، ص ص ١ – ٣٨

الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ. د/ زيدان احمد السرطاوي
قسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

د/ صفاء رفيق قراقيش
قسم التربية الخاصة
جامعة الامام محمد بن سعود

DOI: 10.12816/0023055

الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد
أ. د/ زيدان احمد السرطاوي (*) & د/ صفاء رفيق قراقيش (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على تصور معلّمي التعليم العام لمستوى فاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المعلّمين ومتغيّرات طبيعة العمل، والمؤهل التعليمي، والخبرة في التدريس. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من(٣٣٧) معلّما من معلمي التعليم العام و(٦١) معلما من معلمي صعوبات التعلم من العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم، وتمّ استخدام مقياس الحاج حسين "تصورات معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تعليم ذوي الاعاقة" لتحقيق ذلك. أشارت النتائج إلى أن تصورات أفراد الدراسة من معلمي التعليم العام حول فاعليتهم الذاتية لم تكن إيجابية في درجة المقياس الكلية وفي جميع أبعاده، حيث انحصرت جميع متوسطاتها في الاتقان الجزئي، إذ بينت النتائج إتقانهم لسبع من المهارات الثلاثة والثلاثين التي تضمنها المقياس فقط. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة كبيرة بين تصور معلمي التعليم العام وبين تصور معلمي صعوبات التعلم لفاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك لصالح معلمي صعوبات التعلم, وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة دالة بين مستوى الفاعلية الذاتية عند معلمي التعليم العام ومتغيّر المؤهل التعليمي لصالح اصحاب الشهادات العليا من حملة الدبلوم والماجستير في بعد التقييم الرسمي، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من تراوحت خبرتهم في التدريس ما بين ١٠ إلى أقل من عشرين سنة في جميع أبعاد المقياس عدا بعد إدارة الصف.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، معلمي التعليم العام.

(*) قسم التربية الخاصة- جامعة الملك سعود
(**) قسم التربية الخاصة- جامعة الامام محمد بن سعود

General Education Teachers' Perceived Self-Efficacy in Teaching Students with Learning Disabilities

Prof. Zaidan A. Al Sartawi & Dr. Safa Qaraqish

Abstract

The purpose of the current study was to investigate the level of self-efficacy of general education teachers in teaching students with learning disabilities. The relationship between the level of self-efficacy and these selected variables: nature of work , academic qualification, and teaching experience. Three hundred thirty seven (337) general education teachers and sixty one (61) special education teachers from elementary schools from Riyadh participated in the study. The Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy Scale was used to collect data for this study. The findings showed that the general education teachers perceived their self-efficacy as being not efficient in all scale domains. The findings also showed significantly differences between general and special education teachers in their perceived self-efficacy in teaching students with learning disabilities. Academic qualification, and teaching experience significantly correlated with their self-efficacy in particular domains of knowledge and skills.

Key words: Self-efficacy, General Education Teachers.

مقدمة

من الملاحظ أن دور معلم التعليم العام انتقل في الآونة الأخيرة وفي ظل توجه وزارة التعليم إلى دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن برامج الدمج في مدارس التعليم العام سواء كان ذلك من خلال الفصول العادية، الفصول الخاصة، غرف المصادر، أكبر من خلال المعلم المستشار والمعلم المتجول، من تدريس مجموعات متجانسة تقدم لها مهارات أكاديمية واحدة، إلى تدريس مجموعات متفاوتة وغير متجانسة من التلاميذ مما يستلزم تقديم تعليم يلبي احتياجات جميع التلاميذ بمستوياتهم المختلفة والمتباينة.

فالواقع الجديد في العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ونخص هنا التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم والمتواجدون ضمن فصول التعليم العام مع أقرانهم من التلاميذ العاديين معظم اليوم الدراسي، حيث يقضي البعض منهم جزءا من اليوم الدراسي في غرفة المصادر، يتطلب أن يكون تدريس الحالات البسيطة والمتوسطة هو مسئولية معلمي التعليم العام، علما أن من المعلمين من يمتلك المهارات والمعارف الضرورية، ومنهم من لا يمتلك مثل تلك المهارات لتدريس جميع التلاميذ بشكل مناسب، حتى لا يقتصر امر تدريسهم على معلمي التربية الخاصة فقط. فمعلمو التعليم العام همالمسئولون عن تدريس المهارات الأكاديمية والاجتماعية لجميع التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبة في التعلم، في حال ما لم يتواجد معلمو صعوبات التعلم.

ولا شك أن تواجد التلاميذ ذوو صعوبة التعلم ضمن الفصول العادية يزيد من معرفة وفهم معلمي التعليم العام بأولئك التلاميذ من جهة، ويحقق لهم الاستفادة من تواجدهم في الفصول العادية مع اقرانهم العاديين من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع اقرانهم من التلاميذ العاديين من جهة اخرى. ووفقا لما ذهب اليه شوجر (Schoger, 2006) فإن تواجد التلاميذ ذوي الاعاقة في الفصول العادية من شانه أن يحسن مهارات التواصل، وتعلم المبادأة بالتفاعل الاجتماعي، والنظر إلى اقرأنهم من التلاميذ العاديين كأصدقاء.

ومما لا شك فيه فإن تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتطلب مهارات خاصة قد لا يمتلكها كثير من معلمي التعليم العام على العكس من معلمي صعوبات التعلم، حيث توفر

البرامج الاكاديمية المتخصصة في إعداد معلمي التربية الخاصة في مسار صعوبات التعلم، والالتحاق ببرامج الدبلوم المهني في التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الدورات التدريبية وورش العمل التي توفرها الوزارة لتطوير الاداء المهني للعديد من المعلمين للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول العادية من شانها أن تكسبهم المعارف والمهارات الضرورية لزيادة مستوى تصور فاعليتهم الذاتية واستعدادهم للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولهذا يجب أن لا يقتصر الإعداد المهني للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على معلمي التربية الخاصة بل يجب أن يشمل معلمي التعليم العام ايضا بحكم تواجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصولهم الدراسية، وتحملهم مسئولية تدريسهم إلى جانب أقرانهم من التلاميذ العاديين.

فقد ترتب على إصدار قانون عدم ترك أي طفل في الخلف (No Child Left behind,2004) أن طلبت ولاية بنسلفانيا من جميع المرشحين للحصول على رخصة معلم أن يكملوا على الأقل دراسة تسع ساعات تركز على تعديل وتكييف المناهج واساليب التدريس للتلاميذ ذوي الاعاقة في غرفة الفصل سواء كان ذلك في مرحلة البكالوريوس أو في مرحلة الدراسات العليا. حيث إن فاعلية المعلم الذاتية التي يكتسبها من خلال المعارف والمهارات، ومن خلال الخبرة والإعداد المهني تؤثر في تحصيل التلاميذ من خلال تأثير توجهات المعلمين الايجابية نحو تواجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصولهم.

ولقد أكد كوسكو وولكنز (Kosko, and Wilkins 2009) بأن المعلمين الذين يمتلكون درجات عالية من الفاعلية الذاتية هم أكثر انفتاحا على الأفكار الجديدة، وأكثر نشاطا في التخطيط، وأقل نقدا للتلاميذ، وأقل احتمالا لتحويل التلاميذ للتربية الخاصة. ووجد جودارد وهوي وهوي (Goddard, Hoy, and Hoy, 2000) بأن الفاعلية الذاتية للمعلمين إذا ما زادت فإن درجات التلاميذ في الأدب والرياضيات تزداد، في حين نجد أن نقص الفاعلية الذاتية للمعلم قد تؤثر سلبا على توجهاتهم نحو التلاميذ، مما يترتب عليه انخفاضا في تحصيل التلاميذ.

وقد يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خبرات سلبية بسبب تصور المعلمين المنخفض لفاعليتهم الذاتية، فالمعلمون الذين لا يعتقدون بقدرتهم على تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة من المرجح أن يكونوا أقل دافعية لمساعدة التلاميذ الذين يواجهون مشكلات في التعليم، بالإضافة إلى ذلك قد يتوقفون عن مساعدة التلاميذ على التعلم عندما يواجهون فشلا متكررا في التعليم (Tschannen-Moran, and Hoy, 2006). وعلاوة على ذلك نجد بأن المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية أقل نقدا للتلاميذ، ويقضون وقتا اطول مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات، وأكثر إصرارا على مواجهة المعوقات، وأكثر انفتاحا على تجريب طرق وأفكار جديدة من شانها أن تكون مفيدة في الفصل الدراسي. فمثل هذه الصفات والخصائص التي يتمتعون بها تعتبر هامة خصوصا في الفصل الدراسي حيث يتواجد تلاميذ غير متجانسين ولديهم تباينا في أدائهم الأكاديمي.

وقد ذهب كولن وجريجوري ونوتو (Cullen, Gregory & Noto, 2010) بأن تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية يتطلب مهارات خاصة، قد يرى كثير من معلمي التعليم العام عدم امتلاكهم لها, فهم لا يعرفون تصنيفات وقضايا التربية الخاصة، ويفتقرون للمعارف والمهارات الخاصة بالاستراتيجيات الفعالة لدعم وتدريس التلاميذ في الفصول العادية. وإن نقص المعارف والمهارات من شانه أن يخفض الفاعلية الذاتية لدى المعلمين ويجعل المعلمين أكثر ترددا في التدريس في فصول الدمج، حيث ترتبط الفاعلية الذاتية للمعلم بنجاح التلاميذ الاكاديمي، وترتبط بمخرجات تحصيل التلاميذ ودافعيتهم للتعلم.

ويرى باندورا (Bandoura, 1977) بأن الفاعلية الذاتية تتطور نتيجة أربعة مصادر تعمل بالتداخل مع بعضها البعض، متمثلة في الإتقان، والخبرة غير المباشرة، والإقناع اللفظي، والحالة النفسية. ويحدث الإتقان حين يقود الإيمان بالنجاح السابق إلى نجاحات مستقبلية، في حين تحدث الخبرة غير المباشرة حين يلاحظ المعلم التنفيذ الناجح لخبرة وممارسة من قبل أقرانه بحيث يشعره ذلك بفاعلية أكبر بقدرته على تحقيق النجاح من خلال تنفيذ الخبرة التي لاحظها، اما المكون الثالث والمتمثل بالإقناع اللفظي فيأتي من الثقة خارج المصدر، فالمعلمون الذين

يتلقون تغذية راجعة ايجابية حول أدائهم ومديحا من قبل إداراتهم ومن الأقران والأهالي يميلون إلى أن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم، وأخيرا فالحالة النفسية تمثل المصدر الرابع من مصادر الفاعلية الذاتية، فإذا ما شعر المعلم بأنه أقل قلقا حول مهمة الأداء فالفاعلية تزداد.

ووفقا لما ذهب إليه باندورا (Bandoura, 1997) فإن المعلمين الذين يرون انفسهم فاعلين سوف يقضون وقتا اطول في تدريس التلاميذ، ويدعمون التلاميذ في تحقيق الأهداف، ويعززون دافعيتهم الذاتية للتعلم. وكذلك فإن المعلم الذي يتمتع بفاعلية عالية عادة ما يكون أكثر إصرارا على الاستمرار والمتابعة حين يواجه معوقات من مثل نقص الفهم والمعرفة لدى التلميذ.

ويؤكد ذلك ما ذهب اليه تشانن– موران وهوي (Tschannen-Moran, and Hoy, 2001, 2006) من أن المعلم ذي الفاعلية الذاتية أثبت بأنه يرتبط بقوة بالكثير من مخرجات التعلم المفيدة، من مثل اصرار المعلم، وحماسه، والتزامه، وسلوكه التدريسي، بالإضافة إلى مخرجات التلميذ من مثل التحصيل، والايمان بالفاعلية الذاتية. فالمعلمون الذين يؤمنون بقدراتهم العالية على تدريس التلاميذ، نجدهم يضعون جهدا أكبر في التخطيط والإعداد، بالإضافة إلى استخدام طرق وأساليب أفضل في التدريس، وفي حين يواجهون معوقات ومشاكل من مثل نقص الفهم أو مشكلات سلوكية، نجدهم أكثر إصرارا على تحقيق التلاميذ النجاح. وفي المقابل نجد بأن المعلمين الذين لا يؤمنون بقدراتهم على النجاح في تدريس التلاميذ يضعون جهدا أقل، ويستسلمون بسهولة، ويفشلون في تطبيق استراتيجيات من شانها أن تكون مفيدة للتلاميذ.

وقد أكد ديبور وبوسكر وفاند (De Boer, Bosker & van der, 2010) الرأي بأن توقعات المعلمين وتصورهم لفاعليتهم الذاتية تؤثر في تحصيل التلاميذ، فالتلاميذ الذين يدرسون مع معلمين يمتلكون مستوى عاليا من التصور والايمان بفاعليتهم الذاتية يتفوقون على التلاميذ الذين يدرسون لدى معلمين يمتلكون تصورا منخفضا.

وفي ضوء ما ذكر يمكن القول بأن المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية يتصفون بفاعلية عالية وبشكل خاص مع التلاميذ الذين لا يحققون مستوى مناسبا من الأداء في فصول

التعليم العام من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، والتلاميذ ذوي الاعاقة. إذ نجدهم يستمرون في مهمة التدريس حتى عندما تواجههم العقبات، فميلهم أقل لإحالة التلاميذ لبرامج التربية الخاصة من جهة، وأكثر استعدادا لتقبل المسئولية عن تعلم التلاميذ من جهة اخرى.

مشكلة الدراسة

في ظل النسبة العالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية والتي تمثل ٥٠٪ من أعداد الأطفال ضمن فئات الإعاقة المختلفة (عواد والسرطاوي، ٢٠١١)، وفي ظل الحاجة إلى تعليمهم من قبل معلمي التعليم العام جنبا إلى جنب مع معلمي التربية الخاصة في مجالات الصعوبة المتمثلة في مجالات اللغة من مهارات القراءة الاساسية، والفهم القرائي، والكتابة، والإملاء، بالإضافة إلى مادة الرياضيات المتمثلة في مهارات الحساب الأساسية، والاستدلال الرياضي. وحيث إن صعوبات التعلم منها ما هو صعوبة شديدة تستوجب التدخل العلاجي من قبل معلمي التربية الخاصة من خلال غرف المصادر، ومنها ما هو متوسط وبسيط يمكن لمعلم التعليم العام التعامل معها إذا ما توفر له إعداد بسيط، وإذا ما تلقى مساعدة واستشارة من قبل معلم التربية الخاصة.

وحيث إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقضون الجزء الأكبر من اليوم الدراسي في غرفة الصف، بحيث يتلقون تعليمهم من قبل معلمي التعليم العام، ظهرت الحاجة إلى التعرف على المعارف والمهارات التي يمتلكها معلمو التعليم العام في المرحلة الابتدائية للعمل بشكل فعال مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. حيث وجد كل من جو ماكدونالد، يانج، روهرنج، ومارسون (Guo, McDonald, Yang, Roehring , & Morrison, 2012) عند تقييمهم لفاعلية المعلم الذاتية وأثرها على تعليم المهارات الأدبية بأن فاعلية المعلم الذاتية كان لها الأثر الأكبر على عملية التعلم مقارنة بمؤهلات المعلمين وسنوات الخبرة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي: **ما هو تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لفاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟**

ويتفرع من هذا السؤال ما يلي:

١- ما هو تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

٢- هل يختلف تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية عن تصور معلمي صعوبات التعلم لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

٣- ما العلاقة بين تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين مؤهلاتهم التعليمية؟

٤- ما العلاقة بين تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين سنوات الخبرة في التعليم؟

هـــدف الـــدراســـة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في صفوف مدارس التعليم العام ومقارنة ذلك بفاعلية معلمي صعوبات التعلم، وعلاقة ذلك بمتغيرات المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة.

أهميـــة الـــدراســـة

تكمن أهمية الدراسة في التعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية في تدريس التلاميذ ممن لديهم صعوبة تعلم بما يساعد القائمين على برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات تزويد خريجي الجامعات وكليات اعداد المعلمين بالمعارف والمهارات المناسبة سواء كان ذلك من خلال برامج البكالوريوس أو الدبلوم العالي أو الماجستير، وذلك من خلال التعرف على جوانب القوة وجوانب الاحتياج في طبيعة المعارف والمهارات التي يمتلكها معلمو التعليم العام وفق تصورهم لفعاليتهم الذاتية لأخذها في الاعتبار في نواتج التعلم من قبل البرامج التعليمية المقدمة من قبل أقسام التربية بالجامعات السعودية، والعمل على توفير الدورات التأهيلية أثناء العمل من قبل وزارة التعليم من جهة أخرى، وذلك لما

للفاعلية الذاتية للمعلمين من علاقة إيجابية على تحصيل ودافعية التلاميذ، وعلى ما يظهرونه من تعاطف وحماس والتزام بالتدريس، ومن درجة أعلى في التخطيط والتنظيم، وتقبل الأفكار الجديدة، هذا بالإضافة إلى كيفية تفاعلهم مع التلاميذ، وبذلهم جهودا أكبر ومدة أطول مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم الذكور العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وبالمقياس المستخدم في الدراسة.

مصطلحات الدراسة

معلم التعليم العام

هو المعلم المتخصص في مجال محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية.

الفاعلية الذاتية

يعرف بندورا (1977) الفاعلية الذاتية بأنها تصور أو حكم الفرد على إمكانياته في تنظيم مجموعه من الأنشطة أو الأفعال المطلوبة والقيام بها للوصول إلى أنماط من الأداء المحدد.

ويعرف الباحثان الفاعلية الذاتية إجرائيا بأنها مجموع المعارف والمهارات التي يمتلكها المعلم من خلال دراسته الجامعية ومن خلال خبرته، والتي تؤهله لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل مناسب وفاعل، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على المقياس المستخدم بأبعاده الستة.

صعوبات التعلم

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام،

والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (القواعد التنظيمية، ١٤٢٢هـ).

الدراسات السابقة

False يتناول هذا الجزء من الدراسة عددا من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على فعالية معلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن يتواجدون مع أقرانهم من التلاميذ العاديين في الفصول الدراسية ضمن المدارس العادية. حيث يتم تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المملكة العربية السعودية.

استهدفت دراسة الحاج حسين، والشايب، والقريوتي (٢٠١٦) التعرّف على تصورات معلّمي التربية الخاصة لمستوى فاعليتهم الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة، والكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المعلّمين ومتغيّرات الجنس، والدولة، والخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية، بالإضافة إلى الكشف عن اختلاف مستوى الفاعلية الذاتية باختلاف المجال المعرفي والمهارات. تكوّنت عيّنة الدراسة من(٥١٣) معلّما ومعلّمة من معلمي التربية الخاصة في سلطنة عُمان والإمارات العربية المتحدة. وتمّ استخدام مقياس "تصورات معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية" بعد التحقق من دلالة صدق المفهوم للمقياس. أشارت النتائج إلى أن تصورات أفراد الدراسة حول فاعليتهم الذاتية كانت إيجابية في جميع أبعاد المقياس باستثناء بُعد التقييم الرسمي. وأتضح أيضاً وجود علاقة ذات دلالة بين مستوى الفاعلية الذاتية عند المعلمّين ومتغيّرات الجنس، والدولة، والخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية في بعض أبعاد المقياس. كما تبيّن أن مستوى الفاعلية الذاتية عند معلمي التربية الخاصة يختلف باختلاف المجال المعرفي والمهارات.

وبسبب وجود نقص في الأبحاث المتعلقة بمعارف ومهارات معلمات التعليم العام حول دمج التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، سعت الخطيب (Alkhateeb, 2014) إلى التحقق من معرفة معلمات التعليم العام بصعوبات التعلم والمهارات التي يتصورن امتلاكها

للعمل مع التلميذات اللواتي لديهن صعوبة تعلم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. وقد شارك في هذه الدراسة (٢١٢) معلمة من خلال الاستجابة على استبانه عبر الانترنت، بالإضافة إلى مقابلة عشرة مديرات. تم تحليل العلاقة بين العوامل الديموغرافية مع معرفة المعلمات لصعوبات التعلم وتصورهن لقدراتهن على تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الفصول الدراسية التعليم العام باستخدام تحليل التباين، واستخدم معامل ارتباط بيرسون للتأكد من العلاقة بين الفة المعلمات بالاستراتيجيات القائمة على الأدلة لدعم الدمج والمتغيرات الديموغرافية. واستخدمت اختبار (ت) لدراسة العلاقة بين مصادر المعلومات ومعرفة المعلمات والفاعلية الذاتية. وقد تبين بأن المعلمات اللاتي تلقين تدريبا مهنيا لم يكن لديهن معرفة أكبر وبدرجة دالة بشأن تحديد التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وارتبطت الألفة مع التلميذةاللاتي لديها صعوبة تعلم باستخدام تعديل وتكييف المنهج. وبينت الدراسة بأن المعلمات يستخدمن تويتر ، والفيسبوك، والتلفزيون للعثور على معلومات بشأن صعوبات التعلم، وتبين كذلك بأن المعلمات اللاتي يمتلكن معرفة كن أكثر استخداما لمصادر المعلومات. ويرتبط التدريب المهني، وحجم الفصل الدراسي، والألفة مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم بألفة المعلمات باستراتيجيات التدريس. وأوضحت المعلمات بأن نقص التدريب وحجم الفصول الدراسية المتزايد تمثل عوائق لعملية الدمج. ورأت مديرات المدارس اللاتي شاركن في الدراسة بأن الدمج الناجح للتلميذات ذوات صعوبات التعلم يتطلب معلمات على درجة عالية من التأهيل والتدريب ويمتلكن مدى واسعا من المهارات المعرفية والعاطفية واستراتيجيات تعلم متعددة.

وهدفت دراسة رامسي وشبن وفلورس وكرايتس، وبترسون False Shippen, Ramsey, (Flores, Crites, Patterson, 2011) إلى التحقق من البنى الصفية المختلفة والفاعلية المقدمة من قبل معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. شارك (٧٤٤) معلما من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، ويمثلون ٣٧٪ من مقاطعة تعليمية كبيرة في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة. اجاب المعلمون المشاركون على نسخة معدلة من مقياس بندر لبيئة الفصل من أجل تحديد الاستراتيجيات المعرفية، وإدارة الاستراتيجيات،

واستراتيجيات التدريس الفردية. بالإضافة إلى ذلك أجاب المعلمون على نسخة معدلة لمقياس الفاعلية الذاتية للتعرف على فاعليتهم الذاتية في خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة. تم استخدم تحليل التباين المتعدد لتحديد مستوى التباين بين المعلمين من جهة وبين الأفراد ضمن المجموعة الواحدة. أشارت النتائج إلى وجود اختلافات في البنى الصفية بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وإلى اختلاف معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في ممارساتهم التدريسية.

وقارنت دراسة كورتاد (Courtad, 2006) تدريس الفاعلية الذاتية لمجموعتين مختلفتين من المعلمين (ن = ٧٣) حيث أكملت (١٦) أسبوعا من تدريس التلاميذ. تم إجراء ثلاث عمليات مسح خلال الفصل الدراسي وشملت قياس تدريس الفاعلية باستخدام مقياس تدريس الفاعلية الذاتية (تشانين–موران وهوي، ٢٠٠١)، وتم استخدام أسئلة مفتوحة في كل مرحلة من مراحل عمليات المسح. وعلى مدى فصل دراسي لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس تدريس الفاعلية الذاتية بين المتدربين الذين يتم إعدادهم ليكونوا معلمي تعليم عام وبين من يتم إعدادهم معلمي تربية خاصة في أي من عمليات القياس الثلاثة. وكشفت النتائج بأن متوسط الدرجات على مقياس فاعلية التدريس وفق قياسها بمقياس تدريس الفاعلية الذاتية قد ازدادت خلال الفصل الدراسي.

ونظرا لقانون عدم ترك أي طفل في الخلف لعام ٢٠٠١ (القانون العام ١٠٧–١١٠)، وقانون الأفراد ذوي الإعاقة– البيئة الأقل تقييدا (القانون ١٠٨–٤٤٦ العامة) زادت أعداد التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة التي التحقت بالفصول الدراسية للتعليم العام. وقد أعرب المعلمون عن قلقهم في كيفية تدريس هؤلاء التلاميذ على نحو فعال. وقد قامت مياجشيما (Miyagishima, 2008) بتصميم هذه الدراسة للحصول على تصورات المعلمين في مدرسة ابتدائية واحدة عن الدمج وعن فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. شارك أربعة عشر معلما من معلمي التعليم العام من مدرسة واحدة في مقاطعة لوس انجلوس ممن يدرسون التلاميذ من الصف الاول وحتى الصف الخامس الابتدائي. أجاب المعلمون على

استبانه مسحية وفق مقياس ليكرت متدرج من ١-٦ حول خلفياتهم التعليمية والتدريسية، وكذلك حول ممارساتهم التدريسية الحالية. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين يشعرون بالثقة على نحو كاف بأن خلفيتهم التعليمية تساعدهم في إجراء تعديل إجراءات التدريس بفعالية لتلبية احتياجات التلاميذ من ذوي الإعاقة. وكذلك اوضحت النتائج دعم المعلمين للدمج، لكنهم عبروا عن حاجة ورغبة قوية في معرفة المزيد عن استراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت النتائج إلى ضرورة توفير التدريب المهني المتطور للمعلمين، أو يتعين إجراء التغييرات في البرامج التعليمية المعتمدة لتمكين المعلمين من اكتساب المهارات التي يمكن استخدامها لتلبية الاحتياجات المتزايدة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد قارنت دراسة رول- بيترسون (Roll-Pettersson, 2008) تصورات (١٧٥) معلما من معلمي التعليم العام حول دمج طلاب يعانون من عسر القراءة أو من إعاقة عقلية بسيطة. أجاب المعلمون على ثلاثة استبيانات ممثلة بمقياس الفاعلية الذاتية، واستجابات المعلمين على مقياس للدمج، ومقياس للبيئة المدرسية. أجاب على المقاييس الثلاثة ٥٣٪ معلما ممن لديهم طلابا يعانون من عسر في القراءة، في حين أجاب ٤٧٪ من المعلمين ممن لديهم طلابا معوقين عقليا بدرجة بسيطة. كشف التحليل العاملي لمقياس الفاعلية الذاتية عن عاملين هما فاعلية التدريس الشخصية، وفاعلية التدريس العامة. أشارت النتائج إلى أن المعلمين كانوا أكثر سلبية نحو دمج التلاميذ المعوقين عقليا بدرجة بسيطة من دمج التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة. وبالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة بأن الفاعلية الذاتية الشخصية كانت مرتبطة بتدريس التلاميذ المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، في حين كانت الفاعلية الذاتية العامة مرتبطة بتدريس التلاميذ ذوي عسر القراءة. وكشفت النتائج أيضا بأن الفاعلية الذاتية الشخصية ارتبطت بشكل إيجابي بعدد الساعات الدراسية لمقرر دراسات عليا في التربية الخاصة.

وهدفت دراسة ايسبوستو وجوارن وكي وود (Guarin; and Caywood, 2007 , Esposito) إلى تحقيق هدفين أولهما تطوير أربعة مقاييس بناء على الإطار العام لنظرية باندورا لتقييم تصورات معلمي التعليم العام لفاعليتهم التدريسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

والثاني تطبيق مقياس فاعلية المعلم لدمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتقييم تغيير تصورات معلمي التعليم العام لفاعلية التدريس بعد إكمال مقرر دراسي جامعي صمم لتزويد الدارسين بالمعارف والمهارات المطلوبة للدمج. وقد دعمت نتائج معاملات ارتباط الفا كرونباخ الاتساق الداخلي للدرجات على المقاييس الأربعة، في حين أظهرت المقاييس صدقا تمييزيا. وقد أظهر المعلمون الذين أكملوا دراسة المقرر زيادة دالة إحصائيا على مقياس تصورات فاعلية التدريس.

وكذلك سعت دراسة باركو (Barco, 2007) إلى التعرف على العلاقة بين فعالية المعلم الذاتية واتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة المتوسطة نحو تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج. تم إجراء استطلاع عبر الانترنت، بالإضافة إلى اتصال هاتفي مع معلمي المرحلة المتوسطة لجمع البيانات بشأن اتجاهات المعلمين وفعاليتهم نحو الدمج الشامل. وقد أشارت نتائج المسح عبر الانترنت إلى أن اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو الدمج كانت إيجابية وسلبية. فقد اختلفت هذه الاتجاهات عندما تعلق الأمر بقضايا توفير وسائل الراحة والتعديلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سواء تم دمجهم جزئيا أم كاملا في الفصول الدراسية. وأظهرت الاستجابات على البنود المتعلقة بكفاية / عدم كفاية التدريب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن اختلافات في استجابات المعلمين من الذكور والإناث. ولم تحدد المعلمات اللواتي شاركن في الدراسة ما إذا كان أو لم يكن لديهن التدريب الكافي لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية. كما كانت الإناث اللواتي شاركن مترددات وغير متأكدات ما إذا كان أو لم يكن تقديم مقررات جامعية أكثر لمرحلة البكالوريوس من شأنه أن يعطي لهن المزيد من الثقة في العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية. أما بالنسبة للفعالية، واجراء التكيف، والتدريب، فقد مالت المعلمات إلى امتلاك درجة أكبر من الثقة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية بالمقارنة مع مستوى الثقة لدى المعلمين الذكور. والشيء نفسه يمكن رؤيته مع مجموعات المعلمين في المناطق الحضرية/ الضواحي في ما يخص التعديلات والتدريب. فكلا مجموعتي المعلمين العاملين في الحضر/ الضواحي تميل إلى اتخاذ مواقف إيجابية نحو إجراء

التعديلات والتكييف للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فقد أظهرت ميلا إلى الاستجابة بطريقة إيجابية عندما تعلق الأمر بتعديل أسلوب التدريس وتكييف المناهج الدراسية للتلاميذ ذوي صعوبات العلم في الفصول الدراسية العادية. وخلصت نتائج المقابلة الهاتفية إلى أن معلمي المرحلة المتوسطة يشعرون بأن عملية الدمج تعمل مع بعض فئات الإعاقة ولا تعمل مع البعض الاخر. ورأى بعض المشاركين أن الدمج مسئول عن تدني مستوى الحصص الدراسية لدى بعض المعلمين. وعبر المعلمون عن خبرات إيجابية بالإضافة إلى خبرات سلبية في عملهم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الدراسية. وشملت الخبرات الإيجابية إجراء تغييرات منهجية، وتغييرات على المناهج الدراسية في أساليب التدريس، وفي توظيف أفضل الممارسات التعليمية، وإعادة النظر في الطريقة التي يتم بها إسناد المهام التعليمية. وقد وجد المعلمون المشاركون بأن هذه التغييرات كانت إيجابية مع جميع التلاميذ، والتي بدورها ساعدت على تحسين الدروس التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين فاعلية المعلم الذاتية واتجاهات المعلم من حيث صلتها بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية.

وفحصت دراسة بانيجو وباربتا (Paneque, and Barbetta, 2006) كفاءة معلمي التربية الخاصة لمتعلمي اللغة الإنجليزية المعوقين وذلك عن طريق إجراء دراسة مسحية ل (٢٠٢) من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية. وكانت درجات فاعلية المعلمين المشاركين بشكل عام فاعلية عالية. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفاعلية لمستويات إعداد المعلمين، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والوضع الاجتماعي الاقتصادي للطلبة. وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية المدركة في الكفاءة المعبر عنها ذاتيا في لغة التلاميذ. وبالإضافة إلى ذلك، أشار تحليل الانحدار المتعدد إلى أن الكفاءة في لغة التلاميذ كانت مسئولة عن تباين كبير في مستوى تصور المعلمين لفاعليتهم. وقد أظهرت استجابات المعلمين على أسئلة مفتوحة حول ما كان مفيدا للغاية عند العمل مع متعلمي اللغة الانكليزية ذوي الإعاقة عن موضوعين رئيسيين: القضايا التنظيمية

وقضايا المعلمين. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين كفاءة التلاميذ في اللغة وفاعلية المعلمين.

وفي دراسة براونيل وباجرز (١٩٩٩) Pajares, Brownell, and لعينة من (١٢٨) معلما من معلمي التعليم العام وجدت بأن تصورات ومعتقدات المعلمين لفاعليتهم الذاتية لتدريس التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية وسلوكية لها أثر مباشر على تصوراتهم ومدركاتهم للنجاح في تدريس طلاب التربية الخاصة المدمجين في الفصول العادية.

وقام ميجر وفوستر (Meijer and Foster, 1988You have requested "on-the-) باستكشاف العلاقات بين خصائص المعلمين وتقديراتهم للمشكلات السلوكية في تحويل التلاميذ إلى خدمات التربية الخاصة من خلال (٢٣٠) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية في هولندا. وقد ثبت بأن فاعلية المعلمين الذاتية وأنماط مشكلات التلاميذ تعليمية كانت أم سلوكية تعتبر منبئات للتقديرات السلوكية وفرص الاحالة.

التعليق على الدراسات

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد بأن دراسة الحاج حسين، والشايب، والقريوتي (٢٠١٦) هدفت إلى التعرّف على تصورات معلّمي التربية الخاصة لمستوى فاعليتهم الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة، والكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المعلّمين ومتغيّرات الجنس، والدولة، والخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية، بالإضافة إلى الكشف عن اختلاف مستوى الفاعلية الذاتية باختلاف المجال المعرفي والمهارات، في حين نجد أن دراسة الخطيب (٢٠١٤) تناولت معارف ومهارات معلمات التعليم العام حول دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وذهبت دراسة رامسي وآخرون (٢٠١١) إلى التعرف على فاعلية معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة، وقارن كورتاد (٢٠٠٩) الفاعلية الذاتية لمجموعتين من المعلمين ممن يتم إعدادهم للتعليم العام والتربية

الخاصة، وقامت مياجشيما (٢٠٠٨) بالتعرف على تصورات معلمي التعليم العام لفاعليتهم الذاتية في تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وسعت دراسة باركو (٢٠٠٧) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية المعلم الذاتية واتجاهات معلمي التعليم العام نحو تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ونجد بأن الدراسة الحالية تركز على فاعلية معلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، ومقارنة فاعليتهم بفاعلية معلمي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

١- إن تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس إيجابيا.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية وتصور معلمي صعوبات التعلم لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا في تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقا لمؤهلاتهم التعليمية.

٤-توجد فروق دالة إحصائيا في تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقا لسنوات الخبرة في التعليم.

الطـــريقـــة والإجـــراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع الدراسة بحيث تصنف وتبوب على شكل معلومات تتسم بالوضوح وتخضع للتحليل والتفسير.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام العاملين في المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض والتي تقدم خدماتها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال غرف المصادر، بالإضافة إلى معلمي صعوبات التعلم العاملين في تلك المدارس للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٣٩٨) معلما من معلمي التعليم ومعلمي صعوبات التعلم العاملين في المدارس الابتدائية في مناطق مختلفة من مدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم، منهم (٣٣٧) معلما من معلمي التعليم العام ممن يدرسون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم موادا دراسية كالرياضيات والقراءة والكتابة، بالإضافة إلى (٦١) معلما من معلمي صعوبات التعلم ممن يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد البرامج التربوية الفردية في مجال الصعوبات التي يعانون منها ضمن غرف المصادر. ويوضح الجدول رقم (١) عينة الدراسة موزعة حسب المتغيرات التالية: المؤهل التعليمي، مسار التخصص، والخبرة في التعليم.

جدول رقم (١)
عينة الدراسة من معلمي التعليم العام وفق المتغيرات الخاصة بهم

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة	المجموع
طبيعة العمل	معلم تعليم عام	٣٣٧	٨٤.٧	٣٩٨
	معلم صعوبات تعلم	٦١	١٥.٣	
المؤهل التعليمي لمعلمي التعليم العام	بكالوريوس	٣٠٢	٨٩.٦	٣٣٧
	(دراسات عليا) دبلوم وماجستير	٣٥	١٠.٤	
خبرة معلمي التعليم العام	أقل من ١٠سنوات	١٠٣	٣٠.٦	٣٣٧
	من ١٠إلى أقل من ٢٠ سنة	١٤٧	٤٣.٦	
	٢٠ سنة فأكثر	٨٧	٢٥.٨	

اداة الدراسة

طور حسين (٢٠١٤) من خلال دراسته الأولى مقياسا لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، وقد تألف المقياس في صورته النهائية من (٤٧) فقرة في ضوء إجراءات الصدق والثبات التي اعتمدها مطور المقياس، بحيث يجيب المعلم على كل فقرة وفقا لمقياس تقدير ثلاثي يتكون من: لا أتقن المهارة، أتقنها جزئيا، وأتقنها تماما. تكونت عينة الدراسة من (٣٩٦) معلماً ومعلمة في التربية الخاصة ممن يعملون في المدارس الحكومية في سلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة. أشارت نتائج تحليل البيانات إلى صدق محتوى الفقرات ودقة ووضوح صياغتها اللغوية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي واستقرار الدرجات، كما أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود أربعة عوامل تفسر ما مجموعه (٦١.٤٨١) من التباين الكلي لدرجات المشاركين في الدراسة على المقياس وهي: المعرفة والمهارات في التربية الخاصة، المعرفة والمهارات في الخطة التربوية الفردية، المعرفة والمهارات في إدارة الصف، والمعرفة والمهارات في التعاون والتنسيق. وفي دراسة ثانية استخدم الحاج حسين، والشايب، والقريوتي (٢٠١٦) المقياس بعد التحقق من دلالة صدق المفهوم للتعرف على تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية في تعليم ذوي الإعاقة، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (٥١٣) معلّما ومعلّمة من معلمي التربية الخاصة في سلطنة عُمان والإمارات العربية المتحدة. وكشفت نتائج التحليل العاملي لاستجابات (٤٧٠) فردا من المعلمين على المقياس عن وجود ستة عوامل تفسر ما مجموعه (٧٠,٧٥٥) من التباين الكلي لدرجات المشاركين في الدراسة على المقياس وذلك باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية وتدوير المحاور تدويرا متعامدا لفقرات المقياس باستخدام طريقة فيرماكس. وقد تشبعت بتلك العوامل الستة (٣٣) فقرة من فقرات المقياس الاصلية تعكس المعارف والمهارات في إدارة الصف، والتعديل والتكييف، والتعاون، والتقييم غير الرسمي، والتقييم الرسمي، والسياسات والإجراءات، وهي الأداة التي سوف تستخدمها الدراسة الحالية.

المعالجة الاحصائية

المتوسطات والانحرافات المعيارية، فقد تم تحديد درجة الإتقان على الفقرة على سلم ثلاثي للاستجابة على فقرات المقياس تراوحت ما بين (١) درجة عند عدم إتقان المهارة إلى (٣) درجات إذا كانت الإجابة إتقان المهارة تماما. وبناء على ذلك تم تحديد درجة إتقان معلمي التعليم العام لعدم إتقانهم للمعارف والمهارات المتضمنة في مقياس الفاعلية الذاتية والحكم فيما إذا كان تصورهم لفاعليتهم الذاتية إيجابيا أم غير إيجابي، وذلك وفق المعادلة التالية: طول الفترة = (أعلى وزن – أقل وزن) ÷ عدد الاستجابات على الفقرة، وعليه يكون طول الفترة الواحدة يساوي (٣-١) ÷٣ = 66,.، وتمت إضافة طول الفترة إلى قيمة الحد الأدنى، ثم أضيف طول الفترة لكل درجة لتحديد الدرجة التي تليها حسب الاتي: (١-١.٦٦) عدم اتقان ، ومن (١.٦٧- ٢.٣٣) إتقان جزئي، ومن (٢.٣٤- ٣) الإتقان تماما. وسوف يتم الحكم على إتقان أو عدم إتقان المعلمين للمعارف والمهارات وما إذا كانت تصوراتهم ايجابية أو غير ايجابية حول فاعليتهم الذاتية في تعليم ذوي الإعاقة بناء على ذلك.

- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين غير مترابطتين.
- تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين أكثر من مجموعتين.
- اختبار شيفيه لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات .

نتـــائــج الــدراســة

سوف يتم عرض النتائج كما يلي:

الفرضيـة الأولى

تنص الفرضية الأولى على "أن تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس إيجابيا؟". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية للمعارف والمهارات لدى معلمي التعليم العام مرتبة حسب درجة إتقانها على مقياس تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

	المعارف والمهارات	المتوسط	الانحراف المعياري
	إدارة الصف		
٣	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	2.59	.591
15	القدرة على إدارة غرفة الصف.	2.50	.608
10	تحديد مهارات الطالب المتميزة.	2.46	.668
33	ضبط البيئة الصفية.	2.40	.643
21	تنظيم البيئة الصفية.	2.38	.621
19	استخدام استراتيجية التدريس التعاوني.	2.32	.636
٦	تحديد المستوى الحالي للطلبة في الجوانب الأكاديمية المختلفة.	2.26	.716
9	تصميم الوحدات الدراسية بما يتناسب مع حاجات الطلبة الفردية.	2.17	.736
8	تخطيط وتطوير برنامج دراسي يومي واسبوعي وجلسات تدريسية.	2.15	.748
27	تطوير الأنشطة الصفية بما يتناسب مع حاجات الطلبة الفردية.	2.14	.722
	المتوسط العام	**2.33**	
	التعديلات والتكييفات		
1	تكييف وملاءمة إجراءات التعليم والبيئة الصفية بما يتناسب مع حاجات الطالب الفردية.	2.27	.664
20	اختيار محتويات المنهاج بما يتناسب وحاجات الطالب الفردية.	2.18	.673
14	تحديد المنهاج المتوقع وكيفية تدريسه.	2.08	.731
32	تعديل محتويات المنهاج بما يتناسب وحاجات الطالب الفردية.	2.01	.694
26	إعداد وحدات دراسية تعكس المنهاج.	1.96	.715
	المتوسط العام	**2.10**	
	التعاون		
5	العمل بفعالية مع الزملاء/المعلمين الآخرين في تطبيق الخطط التربوية الفردية.	2.44	.615
2	العمل فعلياً مع المهنيين الآخرين عندما تقتضي الضرورة.	2.34	.664
4	تدريب المعلمين المساعدين.	2.15	.740
13	التواصل والعمل مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة.	2.10	.714
31	الإشراف على المعلمين المساعدين.	2.02	.690
25	التعامل مع حاجات أسر الطلبة ذوي الإعاقة.	2.01	.664

	المعارف والمهارات	المتوسط	الانحراف المعياري
	المتوسط العام	**2.17**	
	التقييم غير الرسمي		
7	استخدام البيانات والمعلومات لتحديد المكان التربوي المناسب للطالب.	2.23	.692
18	أساليب جمع وتحليل البيانات بهدف تقييم البرامج التعليمية المقدمة للطالب.	2.10	.708
12	أساليب جمع البيانات والمعلومات وتحليلها.	2.08	.734
24	أساليب جمع وتحليل البيانات بهدف مراقبة استمرارية تقدم الطالب.	2.06	.664
30	أساليب جمع وتحليل البيانات بهدف تطوير خطة تعليمية فردية.	1.98	.692
	المتوسط العام	**2.09**	
	التقييم الرسمي		
17	أساليب القياس المبنية على المنهاج الدراسي.	2.12	.691
29	تطبيق وتحليل نتائج المقاييس ذات المحكات المرجعية.	1.84	.709
23	تطبيق وتحليل نتائج المقاييس ذات المعايير المرجعية.	1.82	.681
	المتوسط العام	**1.92**	
	السياسات والاجراءات القانونية		
16	خطوات وإجراءات إحالة الطلبة لتحديد أهليتهم للحصول على خدمات في التربية الخاصة.	2.09	.717
28	إجراءات الحصول على خدمات التربية الخاصة.	1.95	.750
11	أشكال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة من البيئة الأقل تقييداً إلى البيئة ألأكثر تقييداً.	1.92	.750
22	القوانين والإجراءات والسياسات المتعلقة بالتربية الخاصة.	1.81	.681
	المتوسط العام	**1.94**	

يبين الجدول رقم (٢) المعارف والمهارات التي يتقنها معلمو التعليم العام تماما، وتلك التي يتقنونها جزئيا. فقد أشارت النتائج إلى أن معلمي التعليم العام يتقنون المعارف والمهارات المتضمنة في الأبعاد الستة للمقياس بشكل عام إتقانا جزئيا، إذ تراوحت متوسطات درجاتهم ما بين (٢.٣٣ و ١.٩٢). فقد بلغت متوسط درجات استجابات معلمي التعليم العام (٢.٣٣) لإدارة الصف، و(٢.١٧) للتعاون، و(٢.١٠) للتعديلات والتكييفات، و(٢.٠٩) للتقييم غير الرسمي، و(١.٩٤) للسياسات والإجراءات القانونية، و(١.٩٢) للتقييم الرسمي.

وبالنظر إلى متوسطات استجابات معلمي التعليم العام على المعارف والمهارات ضمن الأبعاد، أشارت النتائج إلى إتقان المعلمين سبع مهارات إتقانا تاما، منها خمس مهارات ضمن إدارة الصف ومهارتين ضمن التعاون، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (٢.٥٩و ٢.٣٤)، وقد تمثلت معارف ومهارات إدارة الصف في: مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة،والقدرة على إدارة غرفة الصف، وتحديد مهارات الطالب المتميزة، وضبط البيئة الصفية، وتنظيم البيئة الصفية، في حين تمثلت مهارات التعاون في: العمل بفعالية مع المعلمين الآخرين في تطبيق الخطط التربوية الفردية، والعمل فعلياً مع المهنيين الآخرين عندما تقتضي الضرورة.

الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على انه "توجد فروق دالة احصائيا بين تصور معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية وبين تصور معلمي صعوبات التعلم لمستوى فعاليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٣)
قيم (ت) ومستوى دلالتها بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم على مقياس تصور الفاعلية الذاتية في تدريس ذوي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البعد		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
إدارة الصف	معلم صعوبات تعلم	26.67	3.352	5.81	٠٠٠٠
	معلم تعليم عام	23.39	4.198		
التعديلات والتكييفات	معلم صعوبات تعلم	12.85	2.087	6.76	٠٠٠٠
	معلم تعليم عام	10.49	2.589		
التعاون	معلم صعوبات تعلم	15.11	2.561	5.21	٠٠٠٠
	معلم تعليم عام	13.07	2.877		
التقييم غير الرسمي	معلم صعوبات تعلم	12.67	2.380	6.05	٠٠٠٠
	معلم تعليم عام	10.47	2.674		
التقييم الرسمي	معلم صعوبات تعلم	6.87	1.750	4.58	٠٠٠٠
	معلم تعليم عام	5.78	1.710		
السياسات والاجراءات القانونية	معلم صعوبات تعلم	9.95	1.841	7.21	٠٠٠٠
	معلم تعليم عام	7.78	2.230		
الدرجة الكلية	معلم صعوبات تعلم	84.14	12.267	6.86	٠٠٠٠
	معلم تعليم عام	71.00	14.106		

يبين الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام من جهة ومتوسطات درجات معلمي صعوبات التعلم من جهة أخرى على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية لصالح معلمي صعوبات التعلم. حيث بلغ متوسط درجاتهم (٢٦.٦٧) على بعد إدارة الصف، و(١٢.٨٥) على بعد التعديلات والتكييفات، و(١٥.١١) على بعد التعاون، و(١٢.٦٧) على بعد التقييم غير الرسمي، و(٦.٨٧) على بعد التقييم الرسمي، و(٩.٩٥) على بعد السياسات والإجراءات القانونية، و(٨٤.١٤) للدرجة الكلية للمقياس. في حين كانت جميع متوسطات درجات معلمي التعليم العام أقل وبدرجة ذات دلالة إحصائية من متوسطات معلمي صعوبات التعلم على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية.

الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على انه "توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقا للمؤهل التعليمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الاحادي، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

قيم (ت) ومستوى دلالتها بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام على مقياس تصور الفاعلية الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق متغير المؤهل التعليمي

البعد		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
إدارة الصف	بكالوريوس	23.27	4.190	.465	.496
	دبلوم وماجستير	24.31	4.206		
التعديلات والتكييفات	بكالوريوس	10.50	2.610	2.189	.140
	دبلوم وماجستير	10.51	2.368		
التعاون	بكالوريوس	13.00	2.870	.002	.965
	دبلوم وماجستير	13.62	2.860		
التقييم غير الرسمي	بكالوريوس	10.28	2.662	.526	.469
	دبلوم وماجستير	10.48	2.803		
التقييم الرسمي	بكالوريوس	5.77	1.653	8.363	.004
	دبلوم وماجستير	5.80	2.152		
السياسات والاجراءات القانونية	بكالوريوس	7.75	2.219	.000	.993
	دبلوم وماجستير	8.00	2.288		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	70.78	14.033	.033	.855
	دبلوم وماجستير	72.54	14.641		

يبين الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات معلمي التعليم العام من حملة البكالوريوس من جهة وبين المعلمين من حملة الدبلوم والماجستير من جهة اخرى على بعد التقييم الرسمي لصالح حملة الدبلوم والماجستير، حيث بلغ متوسط درجاتهم على البعد(٥.٨٨)، في حين بلغ متوسط درجات حملة البكالوريوس (٥.٧٧). ولم تبين النتائج وجود فرق دالة بين المعلمين الحاصلين على بكالوريوس والمعلمين الحاصلين الدبلوم والماجستير على الابعاد الخمسة المتمثلة في إدارة الصف، والتعديلات والتكييفات، والتعاون، والتقييم غير الرسمي، والسياسات والإجراءات القانونية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، مع أن جميع متوسطات المعلمين من حملة الدبلوم والماجستير كانت أكبر من متوسطات درجات المعلمين من حملة البكالوريوس على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية.

الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على انه " توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقا لسنوات الخبرة في التعليم". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين لتأثير متغير الخبرة على تصور معلمي التعليم العام لمستوى فاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البعد	البيان	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
إدارة الصف	بين المجموعات	50.999	2	25.500	1.451	.236
	داخل المجموعات	5868.852	334	17.571		
	المجموع	5919.852	336			
التعديلات والتكييفات	بين المجموعات	82.431	2	41.215	6.374	.002
	داخل المجموعات	2159.818	334	6.467		
	المجموع	2242.249	336			
التعاون	بين المجموعات	64.141	2	32.071	3.958	.020
	داخل المجموعات	2706.423	334	8.103		
	المجموع	2770.564	336			
التقييم غير الرسمي	بين المجموعات	93.146	2	46.573	6.738	.001
	داخل المجموعات	2308.641	334	6.912		
	المجموع	2401.786	336			
التقييم الرسمي	بين المجموعات	57.963	2	28.981	10.495	.000
	داخل المجموعات	922.346	334	2.762		
	المجموع	980.309	336			
السياسات والاجراءات القانونية	بين المجموعات	57.015	2	28.507	5.931	.003
	داخل المجموعات	1605.294	334	4.806		
	المجموع	1662.309	336			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2233.963	2	1116.982	5.790	.003
	داخل المجموعات	64431.740	334	192.909		
	المجموع	66665.703	336			

تبين نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية عدا البعد الاول والمتمثلة في التعديلات والتكييفات، والتعاون، والتقييم غير الرسمي، والتقييم الرسمي، والسياسات والاجراءات القانونية تعزى لمتغير خبرة المعلمين، في حين لم تبين النتائج وجود فروق دالة في مستوى اتقان معلمي التعليم العام للمعارف والمهارات في البعد الأول المتمثل في إدارة الصف باختلاف سنوات خبرتهم في التعليم.

وتم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع ووجهة الفروق بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام وفق خبرتهم في التعليم على أبعاد مقياس فاعلية المعلمين في تدريس ذوي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (٦)
نتائج اختبار شيفيه لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الدالة وفق متغير الخبرة

البعد	العدد	المتغير		اقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	٢٠ سنة فأكثر
		الفئة	المتوسط	١٠,٥٤	١٠,٩٣	٩,٧١
التعـــديلات والتكييفات	١٠٣	أقل من ١٠ سنوات	١٠.٥٤	–	- .39	.83
	١٤٧	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١٠.٩٣		–	*1.22
	٨٧	٢٠ سنة فأكثر	٩.٧١			–
التعاون		الفئة	المتوسط	١٢.٦٢	١٣.٥٥	١٢.٧٥
		أقل من ١٠ سنوات	١٢.٦٢	–	*- 1.93	- 1.37
		من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١٣.٥٥		–	.79
		٢٠ سنة فأكثر	١٢.٧٥			–
التقيـيم غيـر الرسمي		الفئة	المتوسط	١٠.٣٤	١٠.٩٩	٩.٧٠
		أقل من ١٠ سنوات	١٠.٣٤	–	- .64	.64
		من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١٠.٩٩		–	*1.29
		٢٠ سنة فأكثر	٩.٧٠			–
التقيـــــيم الرسمي		الفئة	المتوسط	٥.٨١	٦.١٤	٥.١١
		أقل من ١٠ سنوات	٥.٨١	–	- .32	. 7
		من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	٦.١٤		–	*١.٠٢
		٢٠ سنة فأكثر	٥.١١			–
السياسات		الفئة	المتوسط	٧.٦٣	٨.٢١	٧.٢١
		أقل من ١٠ سنوات	٧.٦٣	–	- .57	.41
		من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	٨.٢١		–	*.99
		٢٠ سنة فأكثر	٧.٢١			–
الدرجـــــة الكلية		الفئة	المتوسط	٧٠.١٥	٧٣.٦٥	٦٧.٤٠
		أقل من ١٠ سنوات	٧٠.١٥	–	- 3.49	2.75
		من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	٧٣.٦٥		–	*6.25
		٢٠ سنة فأكثر	٦٧.٤٠			–

* دال عند 5.,

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام ممن تراوحت خبرتهم في العمل ما بين (١٠) سنوات إلى أقل من (٢٠) سنة في المعارف ومهارات التعديلات والتكييفات، والتقييم غير الرسمي، والتقييم الرسمي، والسياسات والإجراءات القانونية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس من جهة وبين متوسطات درجات المعلمين ممن كانت خبراتهم أكثر من ذلك من جهة أخرى وذلك لصالح المجموعة الاولى التي بلغ متوسط درجاتها على الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية (١٠.٩٣) (١٠.٩٩) و (٦.١٤) و (٨.٢١) و (٧٣.٦٥) على التوالي. بينما وجدت فروق بين متوسطات من تراوحت خبراتهم ما بين ١٠ سنوات إلى أقل من ٢٠ سنة وبين من كانت خبراتهم أقل من عشرة سنوات على بعد التعاون وذلك لصالح المجموعة الأولى وبمتوسط (١٣.٥٥).

مناقشة النتائج

لقد ذهبت الفرضية الأولى للدراسة إلى أن تصور معلمي التعليم العام لفاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات العلم غير إيجابية، ومن خلال مراجعة متوسطات درجات المعلمين على أبعاد المقياس الستة نجد بأن متوسطات درجاتها قد وقعت ضمن الإتقان الجزئي. وبالنظر إلى متوسطات درجات معلمي التعليم العام على عبارات المقياس المستخدم والذي اشتمل على ثلاث وثلاثين عبارة تضمنت المعارف والمهارات الأساسية التي يفترض أن يمتلكها معلم التربية الخاصة وتجعله يشعر بكفاءته الذاتية وقدرته على أداء العمل المطلوب منه بفعالية عالية، نجد بأن تصور معلمي التعليم العام لفاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلملم تكن ايجابية بل يمكن القول بأنها كانت سلبية إلى حد ما، وذلك لإتقانهمسبع مهارات فقط منالمهارات الثلاثة والثلاثين التي تضمنها المقياس. إذ أن هذا العدد من المعارف والمهارات غير كاف كي يشعر معلم التعليم العام بفاعلية عالية وقدرة على تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصورة مناسبة، وذلك لافتقاره إلى الآليات والفنيات والأساليب المناسبة لأداء العمل بما يحقق له الشعور بالرضا عن عمله والقدرة على انجاز المطلوب منه بطريقة مناسبة.

أن امتلاك معلمي التعليم العام لهذا القدر القليل من المعارف والمهارات أمر متوقع وذلك لطبيعة البرامج الاكاديمية التي تقدمها الجامعات السعودية وكليات إعداد المعلمين حيث تركز على تخريج مدرس مادة ضمن المناهج الدراسية، دون أن تتضمن خططها الدراسية مقررات تربوية بشكل عام ومقررات تربية خاصة بشكل خاص من شانها أن تساعدهم وتمدهم بالمعارف والمهارات الضرورية من التعريف بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخصائصهم، وطرق التعرف عليهم، وتقييمهم، وإستراتيجيات تدريسهم، بالإضافة إلى ضرورة التعاون مع معلمي التربية الخاصة وتنسيق العمل فيما بينهم خدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتواجدين ضمن الصفوف العادية إلى جانب أقرانهم من التلاميذ العاديين، اذ يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم البسيطة والمتوسطة إلى عمل معلم التعليم العام مع تقديم الاستشارة والتعاون من قبل معلم صعوبات التعلم، بحيث نضمن بقاء التلميذ في الفصل الدراسي دون الحاجة للخروج من غرفة الفصل، على أن يتكفل معلم صعوبات التعلم بالعمل مع الحالات الشديدة من الصعوبة لضمان خدمة أكبر عدد ممكن من التلاميذ المحتاجين للمساعدة.

اما في حالة وجود برامج تكاملية بين كلية التربية والكليات النظرية الأخرى أو حصول المعلمين بعد تخرجهم على دبلوم التربية، فإن المقررات التربوية المقدمة لهم تكاد تخلو من أي مقرر من مقررات التربية الخاصة، ففي جامعة الملك سعود تم تضمين مقرر بوحدتين دراسيتين تحت مسمى مبادئ تربية غير العاديين فقط، اما برامج الدبلوم العالي في التربية فلا نجد فيها مقررا واحدا في مجال التربية الخاصة. ولهذا كان من المتوقع أن يعبر معلمو التعليم العام عن تصورات غير ايجابية عن مستوى فاعليتهم لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. إن عدم تضمين برامج اعداد المعلمين الاكاديمية لعدد من المقررات الاساسية في التربية الخاصة من شأنه أن يحرم الطلبة الخريجين الذين ممن سيعملون في مجال التعليم قدرا كافيا من المعارف والمهارات التي تساعدهم في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولا تمكنهم من مساعدة معلمي التربية الخاصة والتعاون معهم.

ومن جانب آخر بينت النتائج بأن معلمي التعليم العام يتقنون سبعا من المهارات إتقانا كبيرا، ومن الملاحظ أن تلك المهارات ترتبط ببعدي إدارة الصف والتعاون، وقد تمثلت مهارات إدارة الصف في: مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والقدرة على إدارة غرفة الصف، وتحديد مهارات الطالب المتميزة، وضبط البيئة الصفية، وتنظيم البيئة الصفية، في حين تمثلت مهارات التعاون في: العمل بفعالية مع الزملاء/المعلمين الآخرين، وفي العمل فعلياً مع المهنيين الآخرين عندما تقتضي الضرورة. وهذه المهارات عامة في العملية التعليمة بشكل عام ومفيدة في إدارة الصف والتعاون بين معلمي التعليم ومعلمي التربية الخاصة في حالة تواجد تلاميذ يواجهون صعوبة تعلم في احد المواد الدراسية كمادة الرياضيات أو مادة القراءة أو الإملاء، أو في حال حاجتهم إلى الحصول على الاستشارة من معلمي التربية الخاصة في تدريس بعض التلاميذ أو تعديل بعض السلوكيات غير المناسبة لديهم، ولكنها غير كافية لتمكين معلمي التعليم العام من تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة الى حد كبير مع ما اوضحته المعلمات ومديرات المدارس في دراسة الخطيب (Alkhateeb, 2014) من أن الدمج الناجح للتلميذات ذوات صعوبات التعلم يتطلب معلمات على درجة عالية من التأهيل والتدريب ويمتلكن مدى واسعا من المهارات المعرفية والعاطفية واستراتيجيات تعلم متعددة، ومع ما عبر عنه المعلمون في دراسة مياجشيما (Miyagishima, 2008) عن حاجة ورغبة قوية في معرفة المزيد عن استراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وإلى ضرورة توفير التدريب المهني المتطور للمعلمين، وإجراء التغييرات في البرامج التعليمية المعتمدة لتمكين المعلمين من اكتساب المهارات التي يمكن استخدامها لتلبية الاحتياجات المتزايدة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. في حين اختلفت مع نتائج دراسة باركو (Barco, 2007) التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين فعالية المعلم الذاتية واتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة المتوسطة نحو تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. حيث كانت المعلمات اللواتي شاركن مترددات وغير متأكدات من ان تقديم مقررات جامعية أكثر لمرحلة البكالوريوس من شأنه أن يعطي لهن المزيد من الثقة في العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية.

اما فيما يتعلق بالفرضية الثانية الخاصة بالمقارنة بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في مستوى تصورهم لفاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، نجد أن هناك فروقا دالة كبيرة بين المجموعتين في جميع أبعاد المقياس لصالح معلمي صعوبة التعلم. ويعزى ذلك إلى طبيعة البرامج الأكاديمية التي تعدهم للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبة التعلم، حيث تتضمن الخطة الدراسية لخريج طلبة مسار صعوبات التعلم في جامعة الملك سعود على سبيل المثال (١٣٨) وحدة دراسية معتمدة منها (٦٤) وحدة دراسية في مقررات التربية الخاصة، من ضمنها (١٥) وحدة دراسية خاصة بصعوبات التعلم، بالإضافة إلى (١٢) وحدة للتربية الميدانية في مجال صعوبات التعلم يقضي فيها الطالب الفصل الدراسي الأخير في الميدان، إلى جانب (٣٣) وحدة متطلبات الكلية، و (١٠) وحدات متطلبات جامعة، و (٣١) وحدة لمقررات السنة التحضيرية. إن هذا العدد الكبير من وحدات التربية الخاصة المتخصصة تكسب الطلبة قدرا كبيرا من المعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بعملهم في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بفاعلية كبيرة، وتشعرهم بقدرتهم واستعداهم على العمل بدرجة افضل، في حين تفتقد برامج اعداد معلمي التعليم العام إلى أي من مقررات التربية الخاصة. وتتفق النتيجة فيما يخص معلمي صعوبات مع ما أشارت نتائج دراسة الحاج حسين، والشايب، والقريوتي (٢٠١٦) إلى أن تصورات معلمي التربية الخاصة ومن ضمنهم معلمي صعوبات التعلم حول فاعليتهم الذاتية كانت إيجابية في جميع أبعاد المقياس. ومع ما توصلت اليه دراسة رامسي واخرون (٢٠١١) من اختلاف معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية في ممارساتهم التدريسية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتتفق كذلك مع ما كشفت عنه دراسة رول– بيترسون (Roll-Pettersson, 2008) بأن الفاعلية الذاتية الشخصية ارتبطت بشكل إيجابي بعدد الساعات الدراسية لمقرر دراسات عليا في التربية الخاصة، ومع دراسة ايسبوستو وجوارن وكي وود (Esposito, Guarin; and Caywood, 2007 ,) من ان المعلمين الذين أكملوا دراسة مقرر في التربية الحاصة اظهروا زيادة دالة إحصائيا على مقياس تصورات فاعلية التدريس.

اما علاقة المؤهل التعليمي بفاعلية معلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقد بينت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المعلمين من حملة البكالوريوس والمعلمين من حملة الدبلوم والماجستير على الدرجة الكلية للمقياس وفي خمسة من أبعاده، علما بأن متوسطات درجات طلبة حملة الشهادات العليا كانت أكبر من متوسطات درجات حملة البكالوريوس عليها جميعا. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق بينهما في بعد التقييم الرسمي لصالح اصحاب الشهادات العليا، وقد يعزى السبب في ذلك إلى توسع طلبة الماجستير في مسار صعوبات التعلم في دراسة تقييم وتشخيص فئة صعوبة التعلم ضمن مقرر خاص بالتقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة رول- بيترسون (Roll-Pettersson, 2008) بأن الفاعلية الذاتية الشخصية ارتبطت بشكل إيجابي بعدد الساعات الدراسية لمقرر دراسات عليا في التربية الخاصة، ومع ما كشفت عنه دراسة ايسبوستو وجوارن وكي وود (Esposito, Guarin; and Caywood, 2007) من ان المعلمين الذين أكملوا دراسة المقرر اظهروا زيادة دالة إحصائيا على مقياس تصورات فاعلية التدريس.

اما فيما يتعلق باثر الخبرة على الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد بينت النتائج وجود فروق دالة بينهم تعزى لمتغير الخبرة في كل من درجة المقياس الكلية بالإضافة إلى أبعاد: التعديل والتكييف، والتعاون، والتقييم غير الرسمي، والتقييم الرسمي، والسياسات والاجراءات القانونية، وذلك لصالح من كانت خبراتهم تتراوح ما بين ١٠ سنوات واقل من عشرين سنة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الخبرة الجيدة التي يمتلكها معلمو التعليم العام في هذه المجموعة في التدريس والتي لم تصل بهم بعد إلى درجة الملل أو الاحتراق النفسي من طول العمل مع التلاميذ العاديين، كما هو حال من بلغت خبرته عشرين سنة فأكثر أو من كانت خبرته قليلة. وتتفق نتيجة الدراسة مع ما اشارت اليه دراسة الحاج حسين، والشايب، والقريوتي (٢٠١٦) من وجود علاقة ذات دلالة بين مستوى الفاعلية الذاتية عند المعلمّين ومتغيّر الخبرة في التدريس. **ولكنها جاءت على** عكس ما اظهرته دراسة بانيجو وباربتا

(Paneque, and Barbetta,2006) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفاعلية لمستويات إعداد المعلمين وعدد سنوات الخبرة في التدريس.

التـــوصيـــات

من خلال النتائج التي توصلت اليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- اهتمام البرامج الاكاديمية في كليات التربية بزيادة عدد الوحدات الدراسية الكافية ضمن مقررات متطلبات الكلية لتزويد خريجي كليات التربية بالمعارف والمهارات الضرورية لتعليم التلاميذ ذوي صوبات التعلم.

٢- اعتماد البرامج التكاملية بين الكليات النظرية وكليات التربية بالجامعات بما يساعد على تضمين تلك البرامج عددا من مقررات التربية الخاصة.

٣- تشجيع معلمي التعليم العام الحصول على دبلوم تربية خاصة في مسار صعوبات التعلم.

٤- عقد وزارة التعليم دورات تدريبة لمعلمي التعليم العام بهدف اكسابهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

حاج حسين، جلال (٢٠١٤). تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢٦ (١)، ١٨٣-١٩٨.

عواد، احمد والسرطاوي، زيدان (٢٠١١). صعوبات القراءة والكتابة: النظرية والتشخيص والعلاج. دار الناشر الدولي، الرياض

Alkhateeb, Norah Abdullah. (2014). Female general education teachers' knowledge of and perceived skills related to learning disabilities in the Qassim region, Kingdom of Saudi Arabia Washington State University, ProQuest Dissertations Publishing, 3684747.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company. *Bandura's theory of reciprocal causation* [Image].(n.d.).Retrieved from http://www.rhcreek.com/TALE/Bandura.html.

falseBarco, Margaret Jackson. (2007). The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting. Virginia Polytechnic Institute and State University, ProQuest Dissertations Publishing, 3256114.falseBrownell, Mary T.; Pajares, Frank (1999).Teacher Efficacy and Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems.Teacher Education and Special Education 22.3 : 154-164.

falseCourtad, Carrie Anna (2009). Teaching self-efficacy of general and special education preservice teachers Michigan State University, ProQuest Dissertations Publishing, 3381133.Caywood, Kay Dee.; Esposito, Mary C.; Guarino, J. A (2007) Perceived Teacher Efficacy Beliefs for the Inclusion of the Student with Learning Disabilities.Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal 14.4 : 265-272.

Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report. *Online Submission.*Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509930.pdf.

Haj Hussien, J., Al-Shayeb, A., &Al-Qaryouti, I. (2016).Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy in Teaching Students with Disabilities in Sultanate Oman and United Arab Emirates. (under publishing).

De Boer, H., Bosker, R., & van der Werf, M. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance.*Journal of Educational Psychology*, *102*(1), 168-179. http://dx.doi.org/10.1037/a0017289.

Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher self-efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *3* (2), 479–507.

Guo, Y., McDonald Connor, C., Yang, Y., Roehring, A., & Morrison, F. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, *13*(1), 3–24.

Kosko, K., & Wilkins, J. (2009).General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs.*Professional Educator*, *33* (2), 1–10. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988196.pdf.

falseMeijer, J. C.; Foster, F. S. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. Journal of Special Education 22.3 : 378-385.falseMiyagishima, Catherine S.(2008). General education elementary teachers' self-efficacy rating of their instruction of students with disabilities included into their classrooms. California State University, Fullerton, ProQuest Dissertations Publishing, 1454804.

No child left behind. (2011, September 19). *Education Week*.Retrieved from http://www.edweek.org/ew/issues/no-child-left-behind.

Paneque, Oneyda M. and Barbetta, Patricia M. (2006). A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners with Disabilities. Bilingual Research Journal ,30(1), 171-193.

Peebles, J., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms.*International Journal of Inclusive Education*. http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.899635.

Ramsey, Michelle L.; falseShippen, Margaret E.; Flores, Margaret M.; Crites, Steven A.; Patterson, DaShaunda (2011). Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers, .International Journal of Special Education, 26(3), 36-44.

FalseRoll-Pettersson, Lise. (June 2008). Teacher's Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden. Education and Training in Developmental Disabilities 43.2): 174-185.Bandura, A. (1977). Self-efficacy: The exercise of control. *Psychological Review*, *84* (2), 191–215.

Schoger, K. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms.

The no child left behind act and the individuals with disabilities education act: A progress report. (2009). Retrieved from National Council on Disability website: http://www.ncd.gov/publications/2009/01282008#AcademicAchievement.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A(2001). Teacher self-efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2006).The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*,944–956.