المجلد (٣)، العدد (١٠)، يناير ٢٠١٦، ص ص ١٤١ – ١٧٧

برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عمان

دراسة تقويمية

إعداد

د/ منى عبدالله البحراني، د/ عائشة محمد عجوة
د/ مريم أحمد الوشاحي، د/ عبد الفتاح خواجه
سليمان عبدالله الجامودي
وداد عبدالله البحراني

جامعة السلطان قابوس
وزارة التربية والتعليم

DOI: 10.12816/0020688

برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عمان: دراسة تقويمية

إعداد
د/ منى عبدالله البحراني، د/ عائشة محمد عجوة سليمان عبدالله الجامودي
د/ مريم أحمد الوشاحي، د/ عبد الفتاح خواجه(*) وداد عبدالله البحراني(**)

DOI: 10.12816/0020688

ملخص

هدفت الدراسة الحالية الى تقويم برنامج معالجة صعوبات التعلم من خلال وجهة نظر التربويين العاملين في هذا البرنامج المطبق في الحلقة الأولى (١-٤) في مدارس سلطنة عمان. وقد تم جمع البيانات باستخدام المنهج الكمي، حيث وزعت ثلاث استبانات على عينة مكونة من (٢٨٣) معلمة، و (١٦) مشرفة، (٢٦٧) مديرة في المدارس المطبق فيها البرنامج. أظهرت النتائج أن هناك اتجاهات ايجابية من جميع المشاركين في الدراسة نحو البرنامج وذلك لكونه يوفر بديل تربوي للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم مختلفة للحصول على المساعدة الفردية من خلال برنامج السحب الخارجي إلى غرف مصادر التعلم، كما أظهرت النتائج وجود بعض العقبات المتعلقة بالمصادر المالية ووضوح المهام ونقص في مهارات تقييم المعلمات والمتابعة الفنية للبرنامج.

الكلمات الدالة: اتجاهات، تقويم، برنامج، صعوبات التعلم، المعلمات، المشرفات.

(*) جامعة السلطان قابوس.
(**) وزارة التربية والتعليم.

Learning Difficulty Program at Sultanate of Oman: Evaluation study

By

Dr. Muna Abdullah Al-Bahrani, Dr. Aish Mohammed Ajweh Sulaiman Abdullah Al-Jamoodi
Dr. Maryam Ahmed Al-Washahi, Dr. Abdulfatah Al-Khawaja (*) Widad Abdullah Al-Bahrani (**)

Abstract

The aim of the study was to evaluate the learning difficulties program in Cycle One (1-4) of Basic Education through eliciting views of program's teachers, supervisors, and principal. Data was collected using quantitative methods. Questionnaires were, disturbed for a sample of (283) teachers, (16) supervisors, and (267) principals in the schools in which the learning difficulties program is implemented.

The findings showed that teachers, supervisors, and principals had positive views regarding the program because it offered an option for students to study in a small learning group, and getting an immediate academic support. The results also showed there were some obstacles in the areas of financial resources and the clarity of the job description as well as the lack of some skills related to the evaluation and technical follow up to the program.

Keywords: attitudes, evaluation, program, learning difficulty, teachers, supervisors.

(*) Sultan Qaboos University

(**) Ministry of Education

مقدمة

حظيت فئة الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بقدر كبير من اهتمام الباحثين والمختصين التربويين منذ أن طرح مصطلح صعوبات التعلم من قبل كيرك (Kirk) عام ١٩٦٢؛ حيث أجريت العديد من البحوث والدراسات في محاولات جادة للوصول إلى تعريف دقيق وشامل لصعوبات التعلم، وتحديد نسبة انتشارها، وما يرتبط بها ويترتب عليها من مشكلات، وذلك للوقوف على البيئات، والبرامج التربوية التي توفر لفئة صعوبات التعلم فرصا أفضل لتلبية حاجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية.

إن معرفة نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلبة المدارس له أهمية كبيرة في تخطيط البرامج التربوية، وتوفير التمويل اللازم لتنفيذها، فقد أوضحت الدراسات التي تناولت على تحديد نسبة انتشار هذه المشكلة في مناطق مختلفة من العالم أن صعوبات التعلم مشكلة عالمية لا تقتصر على مجتمع دون غيره، ولذا أظهرت الدراسات وجود نسب لا يمكن التغاضي عنها أو الاستهانة بها. وجد لرنر (Lerner, 2000) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة في الولايات المتحدة تشكل ٥١.١٪. في حين ذكر ميركر (Mercer,1997) إن نسبة طلبة المدارس الذين يحتاجون إلى خدمات صعوبات التعلم تتراوح بين ٢.٢٤٪ إلى ٦.٢٤٪ من مجموع طلبة أي ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما أشار أن نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في نيوزيلندا تتراوح بين ١.٧٪ إلى ١٠.٢٪ من مجموع الطلبة المسجلين في المدارس.

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في عدد من الدول العربية انتشار صعوبات التعلم بين طلبة المدارس بنسب تقارب أو تفوق النسب المشار إليها عالمياً. ففي دراسة الزراد (١٩٩١)، وجد أن انتشار صعوبات التعلم بين طلبة مدارس دولة الأمارات العربية المتحدة تصل إلى ١٣.٤٪، كما وجد توفيق (١٩٩٣) نسبة ١٠.٨ % من طلبة مدارس سلطنة عمان في المرحلة الأساسية لديهم صعوبات تعلم . في حين أشار سالم (٢٠٠٣) بأن أبو سماحة وجد في دراسته التي أجراها على المجتمع الأردني عام ١٩٩٥ أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح بين (١٥٪-٢٠٪) من مجموع طلبة المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية.

وفي دراسة مسحية لأبو نيان (٢٠٠١) وجدت أن ٧٪ من طلبة المدارس الأساسية في المملكة العربية السعودية يتلقون خدمات برامج صعوبات التعلم، وفي دراسة عاشور (٢٠٠٢) على المجتمع المصري وجد أن نسبة ١٤٪ من عينة قوامها (٤٧١) طالبا في المرحلة الأساسية لديهم صعوبات تعلم.

إن وعي المختصين بحاجة الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم لخدمات أكاديمية خاصة تتناسب مع ما يعانوه من صعوبات تعلميه، وما يترتب على تلك الصعوبات من مشكلات تزيد من خصوصيتهم، وحاجاتهم للدعم والمساندة الأكاديمية، دفعهم إلى التفكير واقتراح بدائل وبرامج تربوية تلبي تلك الحاجات الأكاديمية، وتقلل احتمالية ظهور وتفاقم المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية التي قد تترتب على تلك الحاجات (Bost ,1999 Reynolds & Wolfe & Riccomini, 2006; Estell et al . 2008,).

ولقد توصلت الدراسات إلى أهمية تفهم المحيطين من مربين وزملاء لحاجات هذه الفئة من الطلبة، ليسهموا في تقديم الدعم المناسب لهم(Cryer, Tietze & Wessels,2002) ، كما أظهرت أن البيئة الأفضل هي التي توفر مصادر بشرية مدربة تدريباً مناسباً لخدمة هذه الفئة من الطلبة، ومصادر مادية تسهم في دعم وتحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة لهم، خاصة وان العديد من الدراسات أشارت إلى إن بعض معلمي التربية الخاصة يشعروا بعزلة بسبب عدم وجود شبكة دعم وان المعلمين الذين يتجهوا إلى تعليم طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لأيتم إعدادهم بشكل كافي او انه تم تأهيلهم بشكل بسيط بحيث يشعر البعض بأنهم غير قادر على التعامل مع الطلاب. كما وجد بان الإعداد والتأهيل البسيط لا يساعد على اختيار استراتيجيات تعليمية تتناسب وتتواءم مع الأساليب المستخدمة في الصفوف العادية بحيث يكون هناك تكامل في طريقة التدريس (Brownell, Bishop Malik, & Langley, 2007; Leko & Brownell, 2009). لذا تم الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بدراسة اتجاهات ومواقف التربويين لنجاح البرامج والخدمات المخصصة لخدمة الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم (Jordan & Stanovich, 2003; Mulvihill, Shearer, & Horn, 2002).

وفي دراسة للتعرف على وجهات نظر المعلمات نحو برنامج الدمج ونتائجه المتوقعة على الطلاب ذوي الاعاقة والطلاب العاديين، والمعتقدات نحو الممارسات والمهارات التي

يمتلكونها ورؤيتهم لطلاب ذوي الاعاقة وأسرهم، تم توزيع استبانة على (٣٠٠) معلمة في مدارس التعليم ألابتدائي، ولقد اظهرت النتائج بان الاتجاهات بشكل عام كانت ايجابية نحو مبدأ الدمج ، كما تبين بان هناك تحديات تواجه المعلمات لتطبيق الممارسات الدمجية وهي: افتقار هؤلاء المعلمات للمهارات اللازمة لتعزيز فعالية ممارسات التعليم الدمجي بالإضافة الى عدم وضوح الرؤية حول فوائد برامج الدمج على الطلاب بشكل عام، كما تبين بأنه هناك اتجاهات سلبية نحو المعاقين واسرهم (Bailey, Nomanbhoy, & Tubpun, 2015)

وفي دراسة بهاتنكر وداس (Bhatnagar & Das, 2015) التي هدفت الى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج الدمج في المدارس العامة. تكونت عينة الدراسة من (٤٧٠) معلم ومعلمة، أظهرت النتائج بان المعلمين يحملون اتجاهات ايجابية نحو دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية ولقد تم عزو هذه النظرة الايجابية الى عوامل منها على سبيل المثال تزايد الوعي في المجتمع بحقوق الاطفال بالإضافة الى تزايد الاهتمام بتضمن مقررات دراسية عن فئات ذوي الحاجات الخاصة في برامج تأهيل المعلمين في مؤسسات التعليم العالي او تزايد فرص النمو المهني المقدمة من المؤسسات المختلفة. كما تبين بان هناك ارتباط بين الاتجاهات الايجابية وزيادة المعارف بفئات ذوي الحاجات الخاصة وفعالية التدريس في الصف.

وفي دراسة البحراني وعجوة والوشاحي والجامودي والبحراني (٢٠١٤) تم التعرف على الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم للحلقة الأولى (١-٤) في مدارس سلطنة عمان من وجهة نظر معلمات البرنامج ومعلمات الصفوف العادية، والطلبة المسجلين في البرنامج. وقد تم جمع البيانات باستخدام المنهج النوعي والقائم على النظرية التجذرية من خلال اجراء مقابلات متعمقة على عينة من (٦) معلمات لصعوبات التعلم و(١٦) طالب وطالبة من المسجلين في البرنامج و(٤) معلمات للصفوف العادية. أظهرت النتائج أن هناك اتجاهات ايجابية نحو البرنامج وذلك لتوفيره فرصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم مختلفة للحصول على المساعدة الفردية من خلال برنامج السحب الخارجي إلى غرف مصادر التعلم، كما أظهر الطلبة المسجلون في البرنامج اتجاهات ايجابية نحو البرنامج وتم ربط ذلك بعوامل

لها علاقة بشخصية المعلمة، وجاذبية غرفة مصادر التعلم، ووسائل التعلم. كما أظهرت النتائج وجود فجوة فيما يتعلق بعملية التشخيص لاختيار الطلبة في برنامج صعوبات التعلم. وتبين أيضا وجود فجوة في عملية التعاون بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الصفوف العادية.

كما اجرى كارفالس و داسيلفا (Carvalhais & Da Silva, 2010) دراسة للتعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم للمرحلة (١-٤) نحو التدريب والدعم. وزعت استبانة على عينة من (٥٠) معلم ومعلمة، منهم (٧٨٪) من الإناث و(٢٠٪) من الذكور. أظهرت النتائج بان هناك فجوة بين التدريب الذي يتلقاه المعلمين وبين الممارسة الفعلية في الصف،حيث ذكر نسبة(٦٦٪) من العينة بأنهم لم يتلقوا اي تدريب يذكر في موضوع صعوبات القراءة . كما أشار البعض بان قرارهم للحصول على تدريب إثناء الممارسة نابع من نقص في خبراتهم ومعارفهم المرتبطة بالتقييم وبناء برامج علاجية فعالة للطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة. كما اظهرت النتائج بان هناك أيضا فجوة فيما يتعلق بالدعم الذي يتلقاه المعلمين من زملائهم في المدرسة، حيث أشارت أغلبية العينة بأنه لا يوجد دعم منظم خاصة في السنوات الممارسة الأولى، حيث تم الحصول على الدعم خلال السنة السادسة من تدريسهم للطلبة الذين لديهم صعوبات قراءة.

وفي دراسة كيرك ومكوي (Gehrke & McCoy, 2007) تم تعرف أسباب بقاء المعلمين في مهنة التربية الخاصة والأسباب التي دفعت بعضهم للانتقال من خلال إجراء مقابلات على عينة من (١٠) معلم ومعلمة بعضهم مبتدئ والبعض الأخر لديهم خبرة في برنامج التربية الخاصة. تبين بان من الأسباب التي دفعت بعضهم إلى الانتقال هي عدم الحصول على الدعم على المستوى الشخصي أو المهني بالإضافة الى عدم وجود اشراف او مساندة منظمة، حيث اشار هؤلاء المعلمون بأنهم استعانوا بالانترنت وزملاء الدراسة والمعلومات المستقاة من الورش لتسهيل عملهم. كما أشار البعض الاخر من العينة إن من أسباب بقائهم في مجال التدريس هو توفر مصادر الدعم من اختصاصي النطق والإرشاد والإدارة . ولقد أشارت العينة بأنه لابد من توفير شبكة دعم، وإشراف مستمر ومنظم، حيث تكون إجراءات الوصول للمشرف ميسرة، بالإضافة الى توفير الفرص للتنمية المهنية من خلال حضور المؤتمرات.

في دراسة أبو القاسم (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تقييم مدى فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، من خلال تعرف أثر تطبيق البرنامج في المدارس على تحصيل الطالبات، وتفاعل الإدارة المدرسية والهيئة التعليمية مع البرنامج، وتقبل أولياء الأمور للبرنامج، والأثر النفسي والاجتماعي على الطالبات بعد الالتحاق في البرنامج. حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٦٣) مشاركاً شملت مديرات المدارس، وأولياء أمور الطالبات اللواتي لديهن صعوبات تعلم، ومعلمات صعوبات التعلم، ومعلمات الفصل العادي، والطالبات اللواتي لديهن صعوبات تعلم، أظهرت النتائج أن (٧٨.١٪) من معلمات الفصل العادي، و(٨٩.٤٥٪) من معلمات صعوبات التعلم ، و(٤٧.٦٪) من مديرات المدارس، و(٧٦.١٪) من أولياء الأمور لاحظوا تقدم في مستوى التحصيل الأكاديمي للطالبات. وأظهرت (٧٨٪) من الطالبات تزايد الشعور بالثقة بقدرتهن على النجاح بعد تلقيهن خدمة غرفة المصادر، و(٥٠٪) من الطالبات ذكرن إن تعليقات زميلاتهن اللواتي ليس لديهن صعوبات تعلم حول تدني مستواهن الأكاديمي قلت بعد التحاقهن في البرنامج. كما إن (٨٥.١٪) من معلمات صعوبات التعلم لاحظن أثرا إيجابيا لاشتراك الطالبات في البرنامج على تفاعلهن الاجتماعي، و(٨٩.٤٪) من معلمات صعوبات التعلم لاحظن تحسن ثقة الطالبات بأنفسهن بعد التحاقهن في البرنامج .

وأجرت أبوت (Abbott, 2006) دراسة على (٢٩) رئيس معلمي تربية خاصة، لمعرفة اتجاهاتهم ومعوقات الدمج الفعال. قامت الباحثة بإجراء مقابلات فردية مقننة امتدت كل مقابلة مدة ساعة زمنية. ولقد أظهرت أغلبية العينة اتجاهات ايجابية نحو الدمج، كما اشاروا بأنه يمكن للمدارس إن تقوم بادوار متعددة فيما يتعلق بمراعاة احتياجات الطلبة التعليمية ومن ثم احلال هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية. كما ذكرت أغلبية العينة بإن هناك صعوبات قد تواجه تطبيق برنامج الدمج منها قصور في فهم المعلمين لمفهوم الدمج الرسمي، وبالتالي التفسيرات التي يتبناها المعلمين مبنية على اجتهادات شخصية مما يؤثر في وعيهم في تطبيق الاعتبارات القانونية لمفهوم الدمج ومراعاة الاختلافات الفردية بين الطلبة، كما اشاروا بإن المدارس غير مهيأة لتلبية احتياجات طلبة ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى نقص في التمويل والتدريب، لذا

أوصيت الباحثة بضرورة توفير الموارد المالية والبشرية وتضمين التدريب على مهارات التفكير الناقد.

وفي دراسة كريستنسن وأومكور – لويكن واونين ,Kristensen, Omagor-Loican & Onen , 2003)) لتقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة الذين لديهم حاجات خاصة، بهدف التعرف على مدى مناسبة هذه البرامج لحاجات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وزعت استبانات لمديري التعليم في مديريات التربية والتعليم، وجميع مفتشي مدارس، و مساعدي التفتيش في المدارس التي تقدم برامج تربوية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، والمعلمين الذين تم تدريبهم خصيصاً لتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. أظهرت الدراسة إن أكثر من ثلث العينة الإجمالية اعتقدت أن جميع الطلبة الذين لديهم حاجات خاصة يمكن أن يتم خدمتهم في المدارس العامة، في حين أن أقل من ثلث العينة اعتقدت بأن الطلبة الذين لديهم حاجات خاصة لا يمكن تضمينهم في المدارس العامة وأنهم لن يستفيدوا مما يقدم لهم من خدمات تربوية في المدارس العامة. ومن بين الأسباب التي قدمها المستجيبون لعدم إمكانية تضمين الطلبة الذين لديهم حاجات خاصة في المدارس العادية: قلة عدد المعلمين المتدربين بشكل مناسب لتقديم الخدمات التربوية الخاصة، وقلة الوقت المتوفر للمعلمين لتقديم الاهتمام الكافي للطلبة الذين لديهم حاجات خاصة، ونقص التمويل للبرامج التربوية الخاصة، ونقص توافر الأجهزة والمواد التربوية الملائمة لدعم الخدمات التي يمكن أن تقدم للطلبة الذين لديهم حاجات خاصة، وأخيرا ارتفاع نسبة الطلبة لكل معلم.

مشكلة الدراسة

يعد مجال صعوبات التعلم من مجالات التربية الخاصة التي حظيت باهتمام متزايد، فقد تبنت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان برنامج معالجة صعوبات التعلم، باعتباره برنامجا تربويا توعويا يهدف إلى تقديم خدمات تربوية تعليمية أفضل للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم، وذلك لمساعدتهم على مسايرة المنهاج وتقديم الدعم والرعاية اللازمة لهم. لذا بدأت الوزارة ممثلة بدائرة التربية الخاصة بتطبيق هذا البرنامج في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي منذ العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ بمدرستين ، واستمر التوسع في البرنامج ليشمل (٣٥٥) مدرسة

في عام ٢٠٠٩ الى ان تم تعميم البرنامج في جميع المديريات التعليمية بالمحافظات ليشمل مدارس طلبة الصفوف (١-٤) ومدراس طلبة الصفوف(٥-١٠) في السلطنة بواقع (٦١٣) مدرسة في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، ويهدف البرنامج إلى توفير وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة لأكبر عدد ممكن من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم، وعليه تم إجراء هذه الدراسة للتعرف على جوانب القوة والضعف من خلال اتجاهات التربويين نحو برنامج

معالجة الصعوبات التعلم، وبالتالي تتلخص مشكلة هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- **ما طبيعة اتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم؟ وذلك في الجوانب الآتية:**أهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم، ومحتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم، والتدريب المقدم للمعلمات، البيئة الصفية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، وتعاون الإدارة المدرسية في تنفيذ برنامج معالجة صعوبات التعلم، وعملية الإشراف على المعلمات، والتعاون مع معلمة الصف العادي، والاتجاه العام نحو البرنامج.

٢- **ما طبيعة اتجاهات مشرفات صعوبات التعلم نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم؟ وذلك في الجوانب الآتية:** كفاءة برنامج معالجة صعوبات التعلم، والدعم المقدم لبرنامج معالجة صعوبات التعلم، ومهام مشرفة برنامج معالجة صعوبات التعلم.

٣- **ما طبيعة اتجاهات مديرات المدارس نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم؟ وذلك في الجوانب الآتية:** الدعم المقدم لبرنامج معالجة صعوبات التعلم، وفعالية برنامج معالجة صعوبات التعلم، والتنسيق والتعاون في برنامج معالجة صعوبات التعلم، والوعي بأهمية برنامج معالجة صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة

١- الوقوف على مفردات برنامج معالجة صعوبات التعلم المطبق في مدارس وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

٢- التعرف على جوانب القوة والضعف من خلال اتجاهات المعلمات والمديرات والمشرفات في برنامج معالجة صعوبات التعلم.

٣- وضع التوصيات اللازمة لتطوير برنامج معالجة صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تقييم برنامج معالجة صعوبات التعلم المطبق في مدارس الحلقة الأولى للصفوف من (١ - ٤) من خلال اتجاهات التربويين العاملين في البرنامج، حيث سيتم إلقاء الضوء بشكل علمي على العناصر التي من شانها أن تعزز من كفاءة برنامج معالجة صعوبات التعلم من خلال الوقوف على جوانب القوة والضعف، الأمر الذي سيساعد على التخطيط السليم، والعمل بكفاءة مع طلاب ذوي صعوبات التعلم، خاصة وأن هناك ندرة في الدراسات التي أجريت على البرنامج منذ بدايته في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، كما إن هذه الدراسة تشكل إضافة إلى الأدبيات في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، وإن النتائج والتوصيات المنبثقة من هذه الدراسة يمكن ان تساعد المعنيين للاستعانة بها في وضع خطط التوسع في تطبيق البرنامج.

محددات الدراسة

أُجريت هذه الدراسة في إطار المحددات التالية:

١- اقتصرت هذه الدراسة على تقويم البرنامج من خلال التعرف على طبيعة اتجاهات العاملين في برنامج معالجة صعوبات التعلم في جميع الجوانب المتعلقة ببرنامج معالجة صعوبات التعلم.

٢- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تم اختيارها وهن المعلمات، والمشرفات في برنامج معالجة صعوبات التعلم، ومديرات المدارس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمد تصميم هذه الدراسة التقويمية لبرنامج معالجة صعوبات التعلم من خلال استخدام مقاييس متعددة لقياس اتجاهات العاملين والذي تمّثل في الاستبيانات التي وزعت على معلمات، ومشرفات صعوبات التعلم، ومديرات المدارس المطبق فيها البرنامج.

عينة الدراسة

أشتمل مجتمع الدراسة على جميع العاملين في برنامج معالجة صعوبات التعلم للحلقة الأولى (١-٤) من مديرات المدارس المطبق فيها برنامج صعوبات التعلم والبالغ عددهن(٣٥٥) مديرة، والمشرفات على البرنامج والبالغ عددهن (١٦) مشرفة، ومعلمات صعوبات التعلم والبالغ عددهن (٣٥٩) معلمة وذلك خلال العام الدراسي٢٠٠٨/٢٠٠٩ م.

وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، إذ تم توزيع الاستبيانات على أفراد مجتمع الدراسة من مديرات المدارس، والمشرفات، ومعلمات صعوبات التعلم، إلا أنه تم استبعاد بعض الاستبيانات لعدم اكتمال البيانات وعدم إرجاع بعض الاستبيانات من قبل المشاركين، وقد بلغت نسبة الفاقد ٥٪. بلغ حجم العينة (٥٦٦) مشاركة، بواقع (٢٦٧) مديرة، و(١٦) مشرفة، و(٢٨٣) معلمة.

أدوات الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة، قام الباحثون ببناء ثلاث استيانات وفقا للخطوات الآتية:

١- مسح برامج معالجة صعوبات التعلم، إذ تم الإطلاع على عدة دراسات تقويمية مثل دراسة تفصيلات طلبة صعوبات التعلم لبيئات التعلم (Didaskalou, & Argyrakouli, 2006 Vlachou,) التي استخدمت المنهج القائم على قياس اتجاهات الطلبة في البرنامج للتعرف على مدى رضاهم. كما تم الاطلاع على الدراسة التقويمية لبرنامج صعوبات التعلم في المجتمع السعودي (أبو القاسم، ٢٠٠٦) ، ودراسة (Downing, Eichinger, & ١٩٩٧ Williams,) الذين اعتمدوا على المقابلات للتعرف على استجابات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة ومديرات المدارس تجاه عملية الدمج.

٢- تم الاعتماد في بناء الفقرات على الأهداف المتوقعة من البرنامج، وعلى الأدوار المحددة للعاملين في برنامج معالجة صعوبات التعلم المحدد من قبل دائرة التربية الخاصة.

٣- تم إجراء دراسة استطلاعية باستخدام المقابلات الشخصية غير المقننة للإطلاع على ملامح وتجربة برنامج معالجة صعوبات التعلم مع بعض العاملين في دائرة التربية الخاصة.

ولقد قام فريق البحث بتطوير ثلاث استبانات، وفيما يلي وصف لكل استبانه:

أ) استطلاع أراء معلمات برنامج معالجة صعوبات التعلم: وهو استبانه تألفت بصورتها النهائية من(٨٢) فقرة توزعت على ثمانية محاور: محور أهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم وتكون من٩ فقرات (١-٩)؛ ومحور محتوى البرنامج وتكون من ١٢فقرة (١٠-٢١)، ومحور البرامج التدريبية وتكون من ١٦ فقرة (٢٢- ٣٧)، ومحور البيئة الصفية وتكون من ١٠ فقرات (٣٨- ٤٧)، ومحور الإدارة المدرسية وتكون من ٦ فقرات (٤٨-٥٣)، ومحور الإشراف وتكون من ١٦ فقرة (٥٤-٦٩)، ومحور التعاون مع معلمة الصف العادي وتكون من ٥ فقرات(٧٠-٧٤)، ومحور الاتجاهات العامة نحو البرنامج وتكون من ٨ فقرات (٧٥-٨٢).

ب) استطلاع أراء المشرفات في برنامج معالجة صعوبات التعلم: وهو استبانه اشتملت على(٢٣) فقرة توزعت على ثلاثة محاور :محور كفاءة البرنامج وتكون من الفقرات (١، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩)، ومحور الدعم وتكون من الفقرات (٢، ٣، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٠، ٢٢، ٢٣)، ومحور المهام وتكون من الفقرات (٦، ١٠، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١).

ج) استطلاع أراء مديرات المدارس نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم: وهو استبانه اشتملت على (٣٦فقرة). توزعت على أربعة محاور: محور الدعم وتكون من الفقرات (٣، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١٦ ١٧، ٢٢)، ومحور فعالية البرنامج وتكون من الفقرات (٧، ٨، ١٤، ١٨، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠ ، ٣٤، ٣٥)، ومحور التنسيق والتعاون وتكون من الفقرات (١٥، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٣٦)، ومحور الوعي وتكون من الفقرات (١، ٢، ١١، ١٢، ١٣، ٢١، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣).

وقد صممت الاستبانات على تدرج ليكرت (Likart) الخماسي، وطلب من أفراد العينة تحديد درجة الموافقة، وأعطيت له الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) للفقرات ذات المضمون الايجابي، أما الفقرات ذات المحتوى السلبي فقد أعطيت لها الدرجات (٥،٤،٣،٢،١).

صدق الأدوات

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانات، تم عرضهما على ثمانية من المحكمين من المختصين في جامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم (دائرة التربية الخاصة)، للحكم على صلاحية الاستبانات ومدى دقة العبارات، وعلاقتها بطبيعة عمل المستجيبين، بالإضافة إلى مدى ارتباطها بهدف الدراسة، وإبداء أية ملاحظات على الاستبانات بشكل عام. وبناء على رأي المحكمين أبقيت الفقرات التي اتفق على صدقها ست فما فوق منهم (٧٥٪)، واستبعدت الفقرات غير المنتمية والضعيفة، كما عدّلت صياغة بعض الفقرات، وذلك بناء على رأي المحكمين.

معاملات الثبات

تم استخراج ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا-كرونباخ لكل محور على حدة وللاستبيان ككل، وهي كما يلي:

١- **ثبات استبانة المعلمات:** بلغ ثبات الاستبانة ككل (٠.٨٤)، أما ثبات المحاور، فقد بلغ (٠.٦٦) لمحور الأهداف، و(٠.٥٦) لمحور المحتوى، و (٠.٧٦) لمحور التدريب، و(٠.٨٥) لمحور البيئة الصفية، و(٠.٧٢) لمحور الإدارة المدرسية، و (٠.٨٠) لمحور الإشراف، و(٠.٦٠) لمحور التعاون مع معلمة الصف العادي، (٠.٥٠) لمحور الاتجاه نحو البرنامج.

٢- **ثبات استبانة المشرفات:** بلغ ثبات الاستبانة ككل (٠.٦٦)، أما ثبات المحاور، فقد بلغ (٠.٥٥) لمحور كفاءة البرنامج، و (٠.٤٩) لمحور الدعم، و (٠.٤٠) لمحور المهام.

٣- **ثبات استبانة المديرات:** بلغ ثبات الاستبانة ككل (٠.٦٩)، أما ثبات المحاور، فقد بلغ (٠.٤٣) لمحور الدعم، و (٠.٤٥) لمحور فعالية البرنامج، و (٠.٣٠) لمحور التنسيق والتعاون، (٠.٤٢) لمحور الوعي.

إجراءات التطبيق

تم توزيع (٧٣٠) استبان من قبل فريق البحث، إذ قام مساعدو الباحثين بتوزيع الاستبيانات بعد توضيح الإجراءات المراعى الالتزام بها عند تعبئة الاستبيانات، وبعد استرجاع الاستبيانات تم فرزها، واعتمد منها (٥٦٦) استبانه كانت مكتملة المعلومات ومعبأة الفقرات، وكانت صالحة للتحليل الإحصائي.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحثون الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ
- الانحراف المعياري
- المتوسطات الحسابية
- اختبار (ت)

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الاول "ما طبيعة اتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من طبيعة الاتجاهات مقارنة بالمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣)، وجدول (١) يبين خلاصة ذلك.

جدول (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"
لعينة واحدة لاتجاهات المعلمات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	المحور	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
٨	الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم	٣.٨٤	٠.٥٣	٢٦.٦٣٨	٠.٠٠١
٦	الاتجاهات نحو عملية الإشراف عليهن	٣.٧٨	٠.٥٥	٢٣.٦٩٤	٠.٠٠١
٢	الاتجاهات نحو محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم	٣.٦٤	٠.٤٣	٢٤.٨٠٠	٠.٠٠١
٧	الاتجاهات نحو التعاون مع معلمة الصف العادي	٣.٥٤	٠.٧٢	١٢.٦٧٠	٠.٠٠١
٥	الاتجاهات نحو تعاون الإدارة المدرسية لتنفيذ برنامج معالجة صعوبات التعلم	٣.٤٠	٠.٧١	٩.٥٢٧	٠.٠٠١
١	الاتجاهات نحو أهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم	٣.٣٨	٠.٥٥	١١.٦٢١	٠.٠٠١
٣	الاتجاهات نحو التدريب المقدم لهن	٣.٠٠	٠.٥٥	٠.١٠٠	٠.٩٢٠
٤	الاتجاهات نحو البيئة الصفية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٢.٨٧	٠.٨٧	-٢.٥٨٥	٠.٠١٠
اتجاهات المعلمات بشكل عام		٣.٤٢	٠.٣١	٢٣.٣٢٦	٠.٠٠١

يتضح من جدول (١) أن قيمة "ت" المحسوبة قد تراوحت بين (-٢.٥٨٥ و ٢٦.٦٣٨)، حيث تدل القيمة السالبة على اتجاه سلبي، والقيمة الموجبة على اتجاه إيجابي، وغير الدالة (سواء كانت موجبة أم سالبة) إلى اتجاه محايد. واستناداً إلى ذلك كانت اتجاهات المعلمات موجبة في ستة محاور (أهداف البرنامج، ومحتوى البرنامج، وتعاون الإدارة المدرسية، وعملية الإشراف، والتعاون مع المعلمة، وبرنامج معالجة الصعوبات). وسالبة في محور البيئة الصفية. ومحايدة في محور التدريب المقدم. أما اتجاهات المعلمات بشكل عام فهي موجبة.

ولإلقاء مزيد من الضوء على طبيعة نتائج اتجاهات المعلمات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات المعلمات وفقا لكل محور من محاور المقياس، ويوضح على النحو التالي:

المحور الأول: الاتجاهات نحو أهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٢.٧٦- ٤.١٦)، وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة، وفقرتان سالبتان، وهما: بعض الأهداف غير قابلة للتحقيق (٢.٩٩)، وأهداف البرنامج تتصف بالعمومية (٢.٧٦). وجدول (٢) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور أهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (٢)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المعلمات نحو أهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
١	أهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم واضحة.	٤.١٦	٠.٧٨	+
٩	الأهداف المحددة للبرنامج في مستوى مناسب لقدرات الطلبة.	٣.٩٢	٠.٨٧	+
٢	أهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم محددة تحديدا دقيقا.	٣.٧٠	١.٠٢	+
٥	الأهداف الإجرائية للبرنامج غير واضحة.	٣.٣٥	١.٠٤	+
٣	يشوب صياغة أهداف البرنامج عدم التدرج.	٣.٢٤	١.١٠	+
٨	الأهداف المحددة للبرنامج أقل من مستوى طموح المعلمين.	٣.٢٠	١.٢٢	+
٧	تركز الأهداف على تعليم الجوانب المعرفية الدنيا دون غيرها.	٣.١١	١.١٩	+
٦	بعض الأهداف غير قابلة للتحقيق.	٢.٩٩	١.١٨	-
٤	أهداف البرنامج تتصف بالعمومية .	٢.٧٦	١.١٠	-

المحور الثاني: الاتجاهات نحو محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٣.٣٠ - ٣.٩٢)، وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة،. وجدول (٣) بين المتوسطات الحسابية لفقرات محور محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (٣)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المعلمات نحو محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
١٥	موضوعات محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم مرتبطة مع بعضها.	٣.٩٢	٠.٨٤	+

١٨	محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم ممل للطلبة.	٣.٨٨	٠.٩٠	+
١٠	محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم يحقق أهدافه.	٣.٨٧	٠.٨٧	+
١٩	محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم يثير اهتمامات الطلبة.	٣.٧١	٠.٩٩	+
١٧	محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم يتناسب مع مستوى النضج المعرفي للطلبة.	٣.٦٧	١.٠٤	+
١٤	محتوى البرنامج يتكامل مع محتويات المقررات الدراسية الأخرى.	٣.٦٤	١.١٠	+
١٣	محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم يختلف عن برنامج الدراسة العادي	٣.٥٨	١.٢٦	+
٢٠	محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم يراعي الأسس السليمة للجوانب النفسية للطلبة.	٣.٥٨	١.١٠	+
٢١	محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم يقلل من فرص الحصول على خبرات تعليمية جديدة للطلبة.	٣.٥٧	١.١٣	+
١٦	محتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم يساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.	٣.٥١	١.١٠	+
١٢	محتوى البرنامج يميل إلى الصعوبة.	٣.٤٦	١.٠٦	+
١١	المحتوى التعليمي للبرنامج يتناسب مع الوقت المحدد للتدريس.	٣.٣٠	١.٢٣	+

المحور الثالث: اتجاهات المعلمات نحو التدريب المقدم لهن

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٢.٦٤ – ٣.٣٨). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن نصف فقرات هذا المحور موجبة، والنصف الأخر سالبة، وكانت الفقرات ذات الاتجاهات السالبة هي: أساليب التعليم لذوي صعوبات التعلم (٢.٩٨)، وسائل إدارة الصف (٢.٩٣)، إدارة الأنشطة التربوية لذوي صعوبات التعلم (٢.٩١)، تعقد في أماكن بعيدة عن مكان إقامة المعلمات (٢.٨٣)، فنيات التعامل مع ذوي صعوبات التعلم (٢.٨١)، فهم الحاجات النمائية لذوي صعوبات التعلم (٢.٦٩)، تقويم أداء ذوي صعوبات التعلم (٢.٦٨)، استخدام تكنولوجيا التعليم المناسبة لذوي صعوبات التعلم (٢.٦٤). وجدول (٤) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور التدريب المقدم في برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (٤)
ترتيب فقرات محور اتجاهات المعلمات نحو التدريب المقدم في برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٢٣	تطرح في أوقات غير مناسبة للمعلمات.	٣.٣٨	١.٠٨	+
٢٦	تطرح من قبل مدربين غير متخصصين في مجالات صعوبات التعلم.	٣.٣٧	١.١٦	+
٢٥	تغطي جميع جوانب تعليم ذوي صعوبات التعلم.	٣.٢٤	١.١٥	+
٢٩	تفتقر لمتابعة جهات التدريب .	٣.٢٢	١.١٣	+
٢٨	تقدم محتويات غير متناسبة مع الوقت المخصص لتنفيذها .	٣.١٨	١.١٦	+
٢٢	البرامج التدريبية المتاحة لمعلمات صعوبات التعلم لا تبنى على تقييم الاحتياجات.	٣.٠٧	١.٢٩	+
٢٧	تفتقر لفرص التدريب العملي.	٣.٠٧	١.٢٤	+
٣٠	تفتقر برامج تدريب معلمات صعوبات التعلم إلى التدريب على طرق التدريس العلاجي.	٣.٠٥	١.٢٨	+
٣٧	أساليب التعليم لذوي صعوبات التعلم.	٢.٩٨	١.٢٤	–
٣٦	وسائل إدارة الصف.	٢.٩٣	١.١٥	–
٣٣	إدارة الأنشطة التربوية لذوي صعوبات التعلم .	٢.٩١	١.١٨	–
٢٤	تعقد في أماكن بعيدة عن مكان إقامة المعلمات.	٢.٨٣	١.٣٢	–
٣٥	فنيات التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.	٢.٨١	١.١٢	–
٣٤	فهم الحاجات النمائية لذوي صعوبات التعلم.	٢.٦٩	١.١٩	–
٣٢	تقويم أداء ذوي صعوبات التعلم.	٢.٦٨	١.١٥	–
٣١	استخدام تكنولوجيا التعليم المناسبة لذوي صعوبات التعلم.	٢.٦٤	١.١٨	–

المحور الرابع: الاتجاهات نحو البيئة الصفية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٢.٥٢ – ٣.٦٠). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن فقرتان فقط في هذا المحور موجبة، وجميع الفقرات المتبقية سالبة، وكانت الفقرات ذات الاتجاهات السالبة هي: نقص العناصر المادية المشوقة (٢.٩٦)، نقص مصادر التعلم (٢.٩١)، نقص الإمكانات البشرية المساعدة (٢.٨٧)،

البيئة الصفية المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى الوسائل السمعية البصرية (٢.٧١)، تصميم فصول تراعي احتياجات ذوي صعوبات التعلم (٢.٦٩)، كتب مدرسية مخصصة لذوي صعوبات التعلم (٢.٥٥)، نقص الوسائل التكنولوجية التعليمية المساندة (٢.٥٢)، أجهزة الحاسب الآلي والبرمجيات المساعدة (٢.٥٢). وجدول (٥) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور البيئة الصفية المقدمة لطلبة صعوبات لتعلم.

جدول (٥)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المعلمات نحو البيئة الصفية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٣٨	فصول ذوي صعوبات التعلم تعاني من كثافة طلابية مرتفعة.	٣.٦٠	١.١٨	+
٤٣	عدم التنوع في الأنشطة التعليمية.	٣.٣٥	١.١٣	+
٤٢	نقص العناصر المادية المشوقة.	٢.٩٦	١.٢٨	–
٤١	نقص مصادر التعلم.	٢.٩١	١.٣٤	–
٣٩	نقص الإمكانات البشرية المساعدة.	٢.٨٧	١.٣٤	–
٤٤	البيئة الصفية المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى الوسائل السمعية البصرية.	٢.٧١	١.٤١	–
٤٧	تصميم فصول تراعي احتياجات ذوي صعوبات التعلم.	٢.٦٩	١.٤٧	–
٤٦	كتب مدرسية مخصصة لذوي صعوبات التعلم.	٢.٥٥	١.٤٧	–
٤٠	نقص الوسائل التكنولوجية التعليمية المساندة.	٢.٥٢	١.٣٣	–
٤٥	أجهزة الحاسب الآلي والبرمجيات المساعدة.	٢.٥٢	١.٤٢	–

المحور الخامس: الاتجاهات نحو تعاون الإدارة المدرسية في تنفيذ برنامج معالجة صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٣.١٦ – ٣.٧٤). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة. وجدول (٦) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور تعاون الإدارة في تنفيذ برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (٦)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المعلمات نحو تعاون الإدارة في تنفيذ برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٤٨	الإدارة المدرسية متعاونة في تنفيذ برنامج معالجة صعوبات التعلم.	٣.٧٤	١.٢٠	+
٥٢	الإدارة المدرسية تتابع فعالية تنفيذ برنامج معالجة صعوبات التعلم دوريا.	٣.٧٣	١.١٠	+
٥١	الإدارة المدرسية تسهل إجراءات تنفيذ برنامج معالجة صعوبات التعلم.	٣.٧٢	١.١٨	+
٥٣	الإدارة المدرسية تفتقر إلى المرونة في تنفيذ القرارات واللوائح الخاصة ببرنامج معالجة صعوبات التعلم.	٣.٤٩	١.٠٨	+
٤٩	الإدارة المدرسية تفتقر إلى الوعي بأهمية برنامج معالجة صعوبات التعلم.	٣.٢٧	١.٢٥	+
٥٠	الإدارة المدرسية تهمل إشراك المعلمات في القرارات التربوية بالمدرسة المتعلقة ببرنامج معالجة صعوبات التعلم.	٣.١٦	١.٢٥	+

المحور السادس: الاتجاهات نحو عملية الإشراف

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٣.٤٠ – ٤.٠٤). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة. وجدول (٧) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور عملية الإشراف على برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (٧)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المعلمات نحو عملية الإشراف على برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٦٣	مشرفة صعوبات التعلم على إطلاع على التعليمات واللوائح الإدارية ذات العلاقة بالبرنامج.	٤.٠٤	٠.٩١	+
٥٦	مشرفة صعوبات التعلم تتلفظ علي بألفاظ قاسية في تقييمي.	٤.٠٠	١.٠٨	+
٦٨	مشرفة صعوبات التعلم تشجعنا على الإطلاع والنمو الذاتي.	٣.٩٨	١.٠٢	+

٥٤	مشرفة صعوبات التعلم تدعمني معنويا في تنفيذ البرنامج.	٣.٩٠	١.١٠	+
٦٥	مشرفة صعوبات التعلم تعقد لقاءات مع المعلمات في البرنامج لمناقشة كل ما يمكنه رفع كفاءتنا.	٣.٨٩	١.٠٩	+
٥٩	مشرفة صعوبات التعلم ملمة بطبيعة البرنامج .	٣.٨٧	١.٠٧	+
٦٤	مشرفة صعوبات التعلم تبث روح التجديد والابتكار بين معلمات صعوبات التعلم.	٣.٨٤	١.٠٦	+
٦٢	مشرفة صعوبات التعلم تزودني بتغذية راجعة بناءة.	٣.٨٣	٠.٩٨	+
٥٧	مشرفة صعوبات التعلم تزودني بخبرات تعليمية متجددة.	٣.٧٨	١.١٠	+
٦١	مشرفة صعوبات التعلم تذلل الصعوبات التي تواجهني في تنفيذ البرنامج.	٣.٧٥	١.٠٦	+
٥٥	مشرفة صعوبات التعلم تركز على السلبيات دون الايجابيات في أساليب تدريسي.	٣.٧٤	١.١٢	+
٥٨	مشرفة صعوبات التعلم تعمل على التحاقي بدورات تدريبية.	٣.٦٩	١.٠٦	+
٦٧	مشرفة صعوبات التعلم تبذل جهدها لتوفير احتياجات البرنامج من الأجهزة واللوازم التعليمية.	٣.٦٥	١.١٢	+
٦٠	مشرفة صعوبات التعلم نادرا ما تقوم بالزيارات الإشرافية لي.	٣.٥٤	١.١٥	+
٦٦	مشرفة صعوبات التعلم تنظم لقاءات وندوات توعية للإدارة المدرسية.	٣.٤٩	١.١١	+
٦٩	مشرفة صعوبات التعلم تقيم احتياجاتي المهنية باستمرار.	٣.٤٠	١.٣٣	+

المحور السابع: الاتجاهات نحو التعاون مع معلمة الصف العادي

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٣.٤٤ – ٣.٦٠). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة. وجدول (٨) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور التعاون مع معلمة الصف العادي.

جدول (٨)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المعلمات نحو التعاون مع معلمة الصف العادي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٧٢	متابعة أداء طالب صعوبات التعلم في الصف العادي.	٣.٦٠	١.١٨	+

٧٠	معلمة الصف العادي تتعاون مع معلمة ذوي صعوبات التعلم في إجراء الاختبارات التحصيلية.	٣.٥٩	١.١٧	+
٧١	تسهيل انتقال الطالب من الصف الدراسي العادي إلى صف صعوبات التعلم.	٣.٥٧	١.٢٠	+
٧٤	عقد جلسات مناقشة بصفة دورية لمتابعة وضع طالب صعوبات التعلم.	٣.٥٠	١.١٤	+
٧٣	إعداد أنشطة تعليمية مناسبة.	٣.٤٤	١.١٣	+

المحور الثامن: الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٣.٠٧ – ٤.٢٥). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة. وجدول (٩) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور التعاون مع معلمة الصف العادي.

جدول (٩) ترتيب فقرات محور اتجاهات المعلمات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٧٨	نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم يشعرني بالإنجاز.	٤.٢٥	١.١٤	+
٨٠	تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو بمثابة عقاب لي.	٤.١٠	١.٠٥	+
٧٥	استمتع بالتدريس لذوي صعوبات التعلم.	٤.٠٩	٠.٩٨	+
٧٦	تدريس ذوي صعوبات التعلم يرضيني كليا.	٣.٩٩	١.٠٥	+
٨١	محتويات برنامج معالجة صعوبات التعلم مملة.	٣.٨٢	١.١٢	+
٨٢	يصعب علي تقييم أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٧٣	١.٠٧	+
٧٩	استمتع بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية مع ذوي صعوبات التعلم.	٣.٦٩	١.٢٩	+
٧٧	تدريس الطلبة لذوي صعوبات التعلم مجهدا.	٣.٠٧	١.٢٩	+

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني "ما طبيعة اتجاهات المشرفات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من طبيعة اتجاهات المشرفات مقارنة بالمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣)، وجدول (١٠) يبين خلاصة ذلك.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"

لعينة واحدة لاتجاهات المشرفات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	المحور	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
٢	الاتجاهات نحو الدعم المقدم لبرنامج صعوبات التعلم	٣.٩٢	٠.٣٨	٩.٦٥٨	٠.٠٠١
١	الاتجاهات نحو كفاءة برنامج صعوبات التعلم	٣.٨٦	٠.٤٩	٧.٠٣٧	٠.٠٠١
٣	الاتجاهات نحو مهام مشرفة صعوبات التعلم	٣.٢٣	٠.٤١	٢.٢٢٤	٠.٠٤٢
اتجاهات المشرفات بشكل عام		**٣.٧٣**	**٠.٣١**	**٩.٣٦٩**	**٠.٠٠١**

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ت" المحسوبة قد تراوحت بين (٢.٢٢٤ – ٩.٦٥٨). وبما أن جميع قيم "ت" المسحوبة موجبة، فإنها تشير إلى أن اتجاهات المشرفات نحو برنامج صعوبات التعلم هو اتجاه ايجابي. ومن حيث ترتيب محاور اتجاهات المشرفات احتلت الاتجاهات نحو الدعم المقدم للبرنامج المرتبة الأولى، تلتها الاتجاهات نحو كفاءة البرنامج، وأخيرا الاتجاهات نحو مهام المشرفة.

ولإلقاء مزيدا من الضوء على طبيعة نتائج اتجاهات المشرفات نحو برنامج صعوبات التعلم، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات المشرفات وفقا لكل محور من محاور المقياس، ويوضح على النحو التالي:

المحور الأول: الاتجاهات نحو كفاءة برنامج صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٢.٣١ – ٤.٨١). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن أغلبية فقرات هذا المحور موجبة، وفقرتان سالبتان هما: أجد صعوبة في تقييم أداء معلمات صعوبات التعلم (٢.٥٠)، وأتعاون مع إدارة المدرسة في مساعدة معلمة صعوبات التعلم في تنفيذ الاختبارات التشخيصية (٢.٣١). وجدول (١١) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفاءة برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (١١)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المشرفات نحو كفاءة برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٥	معلمات صعوبات التعلم يتجاهلن توجيهاتي	٤.٨١	٠.٤٠	+
١	أقوم بزيارات استطلاعية لغرفة صعوبات التعلم لمتابعة تقدم	٤.٧٥	٤٥.٠	+

	طلاب ذوي صعوبات التعلم			
٤	أسعى إلى توفير فرص تدريبية لمعلمات ذوي صعوبات التعلم	٤.٦٣	٠.٥٠	+
٨	أجد صعوبة في الإشراف على ما تقوم به معلمة صعوبات التعلم من تشخيص وكتابة الخطة الفردية	٤.١٩	٠.٩١	+
٩	أجد صعوبة في تقييم أداء معلمات صعوبات التعلم	٢.٥٠	١.٢٦	–
٧	أتعاون مع إدارة المدرسة في مساعدة معلمة صعوبات التعلم في تنفيذ الاختبارات التشخيصية	٢.٣١	١.٣٠	–

المحور الثاني: الاتجاهات نحو الدعم المقدم لبرنامج صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين (٢.١٣ و ٤.٥٠). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة، باستثناء فقرة واحدة سالبة، وهي: معرفتي العلمية بمفاهيم صعوبات التعلم محدودة (٢.١٣) . وجدول (١٢) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور الدعم المقدم في برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (١٢)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المشرفات نحو الدعم المقدم في برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
١٣	أقوم بعقد مشاغل تربوية لمعلمات صعوبات التعلم.	٤.٥٠	٠.٦٣	+
٢	أحث مديرات المدرسة ومعلمات الصف العادي على التعاون مع معلمة صعوبات التعلم.	٤.٤٤	٠.٦٣	+
١١	أجد صعوبة في التواصل مع معلمات صعوبات التعلم.	٤.٣٨	٠.٨٩	+
٢٠	مهاراتي الإشرافية على معلمات ذوي صعوبات التعلم تحتاج صقل وتدريب.	٤.٣١	١.٢٥	+
١٤	أنا على دراية تامة باختصاصاتي الوظيفية .	٤.٢٥	٠.٧٧	+
١٦	البرامج التدريبية المقدمة لمشرفات صعوبات التعلم بعيدة عن مجال تخصصي.	٣.٩٤	٠.٩٣	+
٢٣	أجد صعوبة في التنقل بين ولايات المنطقة للإشراف على البرنامج.	٣.٩٤	١.٠٦	+

٣	إنني على إطلاع على التعليمات الإدارية واللوائح على العلاقة بالبرنامج وتفعيلها.	٣.٨١	٠.٦٦	+
٢٢	دعم الوزارة للبرنامج محدود للغاية.	٣.٨١	١.٢٢	+
١٥	أشعر بعبء في دراسة التقارير المعدة من قبل المعلمات برنامج معالجة صعوبات التعلم في تطوير البرنامج.	٣.٦٣	٠.٧٢	+
١٢	معرفتي العلمية بمفاهيم صعوبات التعلم محدودة.	٢.١٣	١.٢٦	–

المحور الثالث: الاتجاهات نحو مهام مشرفة صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (١.٦٩ – ٤.٥٠). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن نصف فقرات هذا المحور موجبة، والنصف الاخر سالبة، وكانت الفقرات ذات الاتجاهات السالبة هي: اختصاصاتي الوظيفية يغلب عليها الجانب الإداري (٢.٨١)، وأجد صعوبة في توفير الاحتياجات واللوازم التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم (٢.٠٦)، والمتابعة الفنية للبرنامج من قبل المسئولين بالوزارة ضعيفة (١.٦٩). وجدول (١٣) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور مهام مشرفة برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (١٣)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المشرفات نحو مهام مشرفة برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
١٠	أقوم بشكل دوري بزيارة المدارس المطبقة للبرنامج	٤.٥٠	٠.٥٢	+
٦	أسهل الإجراءات الرسمية التي يتطلبها البرنامج بالتعاون مع الإدارة المنطقة التعليمية	٤.٣١	٠.٤٨	+
١٩	اختصاصات مشرف صعوبات التعلم تحتاج إلى صياغة واضحة	٤.٠٠	٠.٩٧	+
١٨	اختصاصاتي الوظيفية يغلب عليها الجانب الإداري	٢.٨١	١.٣٣	–
٢١	أجد صعوبة في توفير الاحتياجات واللوازم التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم	٢.٠٦	١.٠٠	–

١٧	المتابعة الفنية للبرنامج من قبل المسئولين بالوزارة ضعيفة	١.٦٩	٠.٦٠	–

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث "ما طبيعة اتجاهات مديرات المدارس نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من طبيعة اتجاهات المديرات مقارنة بالمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣)، وجدول (١٤) يبين خلاصة ذلك.

جدول (١٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"
لعينة واحدة لاتجاهات المديرات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	المحور	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
١	الاتجاهات نحو الدعم المقدم لبرنامج صعوبات التعلم	٣.٧٨	٠.٤٤	٢٩.٠١٠	٠.٠٠١
٤	الاتجاهات نحو الوعي بأهمية برنامج صعوبات التعلم	٣.٦٦	٠.٤٢	٢٥.٨٤٣	٠.٠٠١
٣	الاتجاهات نحو التنسيق والتعاون في برنامج صعوبات التعلم	٣.٥٠	٠.٦٣	١٢.٩١١	٠.٠٠١
٢	الاتجاهات نحو فعالية البرنامج	٣.٤٥	٠.٣٩	١٨.٧٩٨	٠.٠٠١
اتجاهات المديرات بشكل عام		**٣.٦٠**	**٠.٣٠**	**٣٣.١٣٠**	**٠.٠٠١**

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" المحسوبة قد تراوحت بين (١٢.٩١١ و ٣٣.١٣٠). وبما أن جميع قيم "ت" المسحوبة موجبة، فإنها تشير إلى أن اتجاهات المديرات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم كانت إيجابية. ومن حيث ترتيب محاور اتجاهات المديرات احتلت الاتجاهات نحو الدعم المقدم للبرنامج المرتبة الأولى، تلتها الاتجاهات نحو الوعي بأهمية البرنامج، وبعدها الاتجاهات نحو التنسيق والتعاون في برنامج الصعوبات، وأخيرا الاتجاهات نحو فعالية برنامج الصعوبات.

ولإلقاء مزيدا من الضوء على طبيعة نتائج اتجاهات المديرات نحو برنامج صعوبات التعلم، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات المديرات وفقا لكل محور من محاور المقياس، ويوضح على النحو التالي:

المحور الأول: الاتجاهات نحو الدعم المقدم لبرنامج صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٢.٦١ –٤.٤٥). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة، باستثناء فقرتان سالبتان هما: تقوم الإدارة المدرسية بشرح أهداف البرنامج لأولياء الأمور (٢.٧٦)، ولدي معرفة تامة بأهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم (٢.٦١). وجدول (١٥) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور الدعم المقدم لبرنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (١٥)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المديرات نحو الدعم المقدم لبرنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٩	اشرف على كل ما يتعلق بتلبية عمل ومستلزمات البرنامج.	٤.٤٥	٠.٨٠	+
٣	هناك علاقة وثيقة بين لجنة التحصيل المدرسي بالمدرسة وبرنامج معالجة صعوبات التعلم.	٤.٣٤	٠.٧٧	+
٥	أتعاون مع المشرفين في ما يتعلق بالزيارات الإشرافية.	٤.٣٢	٠.٨٨	+
٤	أسعى لتطوير برنامج معالجة صعوبات التعلم من خلال تلبية احتياجات البرنامج.	٤.١٢	٠.٧١	+
٦	أسهل الإجراءات الرسمية التي يتطلبها برنامج معالجة صعوبات التعلم داخل وخارج المدرسة	٤.٠٧	٠.٩٨	+
٢٢	مؤهل معلمة صعوبات التعلم بالمدرسة لا يتناسب ومتطلبات أهداف البرنامج.	٣.٦٩	١.٠٠	+
١٠	يشكل برنامج صعوبات التعلم عبء إداري على المدرسة.	٣.٦٧	١.٢٧	+
١٧	تقوم الإدارة المدرسية بشرح أهداف البرنامج لأولياء الأمور	٢.٧٦	١.٣٥	–
١٦	لدي معرفة تامة بأهداف برنامج معالجة صعوبات التعلم	٢.٦١	١.٣٣	–

المحور الثاني: الاتجاهات نحو فعالية برنامج صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٢.٢٨ – ٤.٥٤). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن معظم فقرات هذا المحور موجبة، واربع فقرات سالبة هي: يفتقر برنامج معالجة صعوبات التعلم لدعم المنطقة التعليمية (٢.٧٣)، وهناك تواصل ودعم مستمر للبرنامج من قبل الوزارة (٢.٦٧)، والأدلة والوثائق المنظمة للبرنامج ساعدتني على فهم وتفعيل البرنامج بالمدرسة (٢.٦٦)، وتفتقر معلمة صعوبات التعلم لكثير من الخبرات والكفايات اللازمة للعمل بالبرنامج (٢.٢٨). وجدول (١٦) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور فعالية برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (١٦)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المديرات نحو فعالية برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
١٤	نقوم بتبادل الخبرات عند تطبيق البرنامج في مدارس المنطقة	٤.٥٤	٠.٧٨	+
٧	يساهم البرنامج في رفع الأداء التحصيلي لطلبه ذوي صعوبات التعلم.	٤.٢١	٠.٩٣	+
٨	خروج الطلاب لغرفة صعوبات التعلم يخلق فوضى في نظام المدرسة.	٤.٠٥	٠.٧٥	+
٣٥	فترة التشخيص لتحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم تأخذ وقتا طويلا.	٣.٩٠	٠.٧٩	+
٢٤	يقدم برنامج معالجة صعوبات التعلم للطلبة المتأخرين دراسيا وبطيء التعلم.	٣.٩٠	١.١٥	+
٣٤	الوسائل التعليمية المخصصة للبرنامج بسيطة.	٣.٨٢	١.١٨	+
٣٠	الغرفة الصفية المخصصة للبرنامج بالمدرسة لا تناسب ومتطلبات البرنامج.	٣.٥٧	١.١١	+
٢٧	خطة الوزارة بالتوسع بالبرنامج في المنطقة لا تتناسب مع أعداد مدرسة المنطقة	٣.١٠	١.٢٠	+
٢٨	يفتقر برنامج معالجة صعوبات التعلم لدعم المنطقة التعليمية.	٢.٧٣	١.٢٢	–
٢٥	هناك تواصل ودعم مستمر للبرنامج من قبل الوزارة.	٢.٦٧	١.٢٠	–
١٨	الأدلة والوثائق المنظمة للبرنامج ساعدتني على فهم وتفعيل البرنامج بالمدرسة.	٢.٦٦	١.٢٣	–
٢٦	تفتقر معلمة صعوبات التعلم لكثير من الخبرات والكفايات اللازمة للعمل بالبرنامج.	٢.٢٨	١.٠٧	–

المحور الثالث: الاتجاهات نحو التنسيق والتعاون في برنامج صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٢.٨٥ – ٤.٣٧). وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن نصف فقرات هذا المحور موجبة، والنصف الآخر من الفقرات سالبة، وكانت الفقرات ذات الاتجاهات السالبة هي: من المهم معالجة صعوبات التعلم في مهارات اللغة الإنجليزية (٢.٨٥)، وأجد صعوبة في تقييم أداء معلمة معالجة صعوبات التعلم (٢.٩٧). جدول (١٧) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور التنسيق والتعاون في برنامج معالجة صعوبات التعلم.

جدول (١٧)

ترتيب فقرات محور اتجاهات المديرات نحو التنسيق والتعاون في برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
١٩	زيارات مشرفة صعوبات التعلم دورية ومستمرة.	٤.٣٧	٠.٧٩	+
٢٠	معرفتي بمحتوى برنامج معالجة صعوبات التعلم معدومة.	٣.٧٩	٠.٩٠	+
١٥	من المهم معالجة صعوبات التعلم في مهارات اللغة الإنجليزية.	٢.٩٧	١.٣٦	–
٢٣	أجد صعوبة في تقييم أداء معلمة معالجة صعوبات التعلم.	٢.٨٥	١.٢٧	–

المحور الرابع: الاتجاهات نحو الوعي بأهمية برنامج صعوبات التعلم

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين القيم (٠٥.٣ – ٤.٢٥)، وعند مقارنة المتوسطات بالمتوسط النظري، أتضح أن جميع فقرات هذا المحور موجبة. وجدول (١٨) يبين المتوسطات الحسابية لفقرات محور الوعي بأهمية برنامج صعوبات التعلم.

جدول (١٨)
ترتيب فقرات محور اتجاهات المديرات نحو الوعي بأهمية برنامج معالجة صعوبات التعلم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
٢	أشجع بناء علاقة فعالة بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الصف العادي.	٤.٢٥	٠.٨٦	+
١٣	لدي معرفة بمهام ودور معلمات برنامج معالجة صعوبات التعلم	٤.٢٥	٠.٨٢	+
٣١	تطالب معلمة صعوبات التعلم بالكثير من الأعمال الكتابية.	٤.٠٧	٠.٨٨	+
١	أشجع معلمة صعوبات التعلم على التواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٤.٠١	٠.٨٦	+
٣٢	عدد الطلبة الذين يحتاجون إلى خدمات معالجة صعوبات التعلم بالمدرسة كبير.	٣.٨٧	٠.٨٣	+
٢٩	آلية العمل بالبرنامج تسهم في إخراج الطلبة من حصصهم الأساسية.	٣.٤٠	١.١٩	+
١١	تقوم معلمة صعوبات التعلم بتوعية المجتمع بالبرنامج	٣.٣٨	١.٢١	+
١٢	أتابع تقدم ما يحققه برنامج معالجة صعوبات التعلم.	٣.١٩	١.٢٩	+
٢١	يشترك مدير المدرسة أو مساعده في الورش التعريفية	٣.١٣	١.١٢	+
٣٣	أشرك معلمة صعوبات التعلم في كثير من اللجان.	٣.٠٥	١.٢٠	+

مناقشة النتائج

استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات التربويين نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج ان اتجاهات المعلمات موجبة بشكل عام نحو البرنامج وأهدافه ومحتواه، وتعاون الإدارة المدرسية، وعملية الإشراف، والتعاون، وسالبة في محور البيئة الصفية وبالأخص فيما يتعلق بالعناصر المادية المشوقة، ونقص مصادر التعلم والإمكانات البشرية المساعدة وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه ابو القاسم (٢٠٠٦) بالأثر الايجابي للبرنامج صعوبات التعلم، كما تم توثيق هذه الاتجاهات الايجابية من قبل المستفيدين والعاملين في برنامج صعوبة التعلم حيث تم ربط ذلك بعوامل لها علاقة بشخصية المعلمات (البحراني واخرون، ٢٠١٤)، كما تم عزو النظرة الايجابية للمعلمين في برامج الدمج من قبل بهاتنكر وداس (Bhatnagar & Das,20015) الى تزايد الوعي في المجتمعات بالحقوق التشريعية للأطفال ذوي الاعاقة في التعليم. كما أن الاتجاهات الايجابية تتوافق بشكل كامل مع الدراسات التي اشارت الى فعالية تنسيب غرفة المصادر ليس فقط للطلبة الذين لديهم صعوبات وانما ايضا للطلبة الذين لديهم تدني

في مستوى الإنجاز المدرسي بشكل عام (البحراني واخرون، ٢٠١٤) وان نقص المصادر المالية، تمثل عقبات لتطبيق برامج الإدراج وفي تمويل الأجهزة الضرورية لدعم البرامج التربوية والتدريب (Abbott, 2006) ولقد اوضحت دراسة كريستنسن واخرون (Kristensen et al.,2003) عدم إمكانية تضمين الطلبة الذين لديهم حاجات خاصة في المدارس العادية لقلة عدد المعلمين المتدربين بشكل مناسب لتقديم الخدمات التربوية ونقص توافر الأجهزة والمواد التربوية الملائمة لدعم الخدمات.

كما اظهرت النتائج أن اتجاهات المشرفات نحو برنامج صعوبات التعلم هو اتجاه ايجابي. ولقد احتلت الاتجاهات نحو الدعم المقدم للبرنامج المرتبة الأولى، تلتها الاتجاهات نحو كفاءة البرنامج، وأخيرا الاتجاهات نحو المهام، ولقد برزت بعض الفقرات التي حملت اتجاه سلبيا وهي ذات علاقة بالمهام التي يغلب عليها الطابع الاداري وصعوبة توفير اللوازم التعليمية ومهارات تقييم المعلمات والمتابعة الفنية للبرنامج وهذه النتيجة تتناسق بشكل عام مع نتائج دراسة (القاسم،٢٠٠٣) من حيث ايجابية البرنامج في توفير بدائل تربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتتواءم أيضا مع ما أظهره المشرفون من اتجاهات ايجابية نحو الدمج الجزئي وأهميته للطلبة ذوي صعوبات التعلم، على الرغم من وجود بعض العقبات المتعلقة بنقص الدعم المقدم للمعلمين وان الإعداد والتأهيل البسيط لا يساعدهم في ادائهم في تطبيق استراتيجيات تعليمية تتناسب وتتواءم مع الأساليب المستخدمة في الصفوف العادية بحيث يكون هناك تكامل في طريقة التدريس (Brownell et al., 2007; Leko & Brownell, 2009) . ولا تتفق جزئيا مع ما وجده كريستنسن (Kristensen et al., 2003) بان مفتشي التعليم في مديريات التعليم كانوا الأكثر سلبية تجاه دمج الطلبة الذين لديهم حاجات خاصة في المدارس العامة وذلك لأسباب تم عزوها إلى قلة عدد المعلمين المتدربين بشكل مناسب لتقديم الخدمات التربوية الخاصة، وقلة الوقت المتوفر للمعلمين لتقديم الاهتمام الكافي للطلبة الذين لديهم حاجات خاصة، ونقص التمويل للبرامج التربوية الخاصة، ونقص توافر الأجهزة والمواد التربوية الملائمة لدعم الخدمات التي يمكن أن تقدم للطلبة الذين لديهم حاجات خاصة.

أما بالنسبة إلى اتجاهات المديرات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم فأنها ايضا كانت إيجابية حيث احتلت الاتجاهات نحو الدعم المقدم للبرنامج المرتبة الأولي، تلتها

الاتجاهات نحو الوعي بأهمية البرنامج، وبعدها الاتجاهات نحو التنسيق والتعاون في برنامج الصعوبات، وأخيرا الاتجاهات نحو فعالية برنامج الصعوبات. ويجدر الاشارة بأنه برزت فقرات سالبة في عدة محاور وهي تتعلق بالوعي بأهداف البرنامج ، وافتقار البرنامج لدعم المنطقة التعليمية ، وفجوة في التواصل والدعم المستمر للبرنامج من قبل الوزارة ، وافتقار معلمة صعوبات التعلم لكثير من الخبرات والكفايات اللازمة للعمل بالبرنامج، وصعوبة في تقييم أداء معلمة معالجة صعوبات التعلم. وهذا يتفق مع ما اظهره المدراء من اتجاهات ايجابية نحو الدمج ، وان النقص في المصادر المالية تمثل عقبات لتطبيق برنامج الدمج (Downing et al., 1997). وتتكامل هذه النتيجة بشكل عام مع مخاوف رئيسي معلمي صعوبات التعلم من امكانية فشل برامج الدمج وذلك لاسباب نابعة من قصور في التمويل ونقص في خبرات معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالتطبيق العلاجي (Abbott, 2006).

التوصيات

في ضوء ما اسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثون بما يلي:

١- تعزيز وتمكين مهنية البرنامج من خلال الدعم والمتابعة الميدانية الادارية والميدانية المكثفة.

٢- دعم غرف صعوبات التعلم بأجهزة كمبيوتر وتلفاز وادوات للانشطة التعليمية والوسائل المعينة المتناسبة مع هذه الفئة من الطلبة وذلك لتوفير بيئة تعليمية تسهل عملية التعلم، وتتحدى قدرات الطلبة للوصول الى مرحلة من التجانس مع مايعطى في الصفوف العادية.

٣- تنفيذ برامج تدريبية فيها استمراية، بحيث يتم متابعة مدى نقل ما تم التدريب عليه إلى البيئة التعليمية، ودقة التطبيق، مع إجراء التصحيحات والتعديلات اللازمة للفهم والتطبيق.

٤- عقد ندوات دورية ليتم مناقشة التحديات التي تواجه العاملين في البرنامج وتبادل الخبرات في التعامل مع هذه التحديات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو القاسم، فردوس (٢٠٠٦). فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية "النمو بين المعوقات والطموحات والرؤى المستقبلية".

المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم- الرياض. www.gulfkids.com

أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠١). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة غير منشورة.

البحراني،منى؛ عجوة، عائشه؛ الوشاحي، مريم؛ الجامودي، سليمان؛ البحراني، وداد(٢٠١٤). الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات والطلاب في سلطنة عمان: دراسة نوعية –تحليلية. مجلةالتربية الخاصة والتاهيل، ٢(٥)، ٢٢٥-٢٥٥.

الزراد، فيصل (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مسحية، تربوية، نفسية. *رسالة الخليج العربي*، ١٢١،٣٨-١٢٧.

توفيق، زكريا (١٩٩٣). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان، دراسة مسحية. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ ، ٢٣٥-٢٦٥.

سالم، محمود (٢٠٠٣). صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر.

عاشور، أحمد (٢٠٠٢). *مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

ثانيًا: المـراجـع الأجنبيـة

Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015)Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia. International Journal of Inclusive Education,19(5), 547-559.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2015). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. Journal of Research in Special Educational needs, 255–263.DOI: 10.1111/1471- 3802.12016

Bost, L., & Riccomini, P., (2006). Effective instruction: An inconspicuous strategy for dropout prevention. Remedial and Special Education, 27 (5), 301-311.

Brownell, M., Bishop, A., Malik, D.,& Langley, I. (2007). Examining the dimensions of teacher quality for bringing special education teachers: The role of domino expertise. Exceptional children, 75, 391-411.

Carvalhais, L., & De Silva, C. (2010).developmental dyslexia: Perspectives on teacher training and learning disabilities in Portugal. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 8 (2), 1-8.

Cryer, D., Tietze, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. Early Childhood. Research Quarterly, 17, 259–277.

Downing, J. E., Eichinger, J., & Williams, L. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. Remedial and Special Education, 18, 133-142.

Estell, D. B., Jones,. M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer group, popularity, and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 41 (1), 5-14.

Gehrke, R., & McCoy, K., (2007). Considering the context: Differences between the environment of beginning special educators who stay and those who leave. Rural Special Education Quarterly, 3, 32-40.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 3(1). unpaginated.

Kirk, S. A. (1962). Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.

Kristensen, K., Omagor-Loican, M., & Onen, N. (2003). The inclusion of learners with barriers to learning and development into ordinary school settings: a challenge for Uganda. British Journal of Special Education, 30, 194-201.

Leko, M., & Brownell, M. (2009). Crafting quality profession development for special educators: what school leaders should know. Teaching Exceptional Children. 64-70.

Lerner J.W. (2000). Learning disabilities. Boston: Houghton Mifflin Co.

Mercer, C. D. (1997). Students with learning disabilities. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Mulvihill, B., Shearer, D. & Horn, V. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. Early Childhood Research Quarterly, (2), 17, 197-215.

Reynolds, A. J., & Wolfe, B. (1999). Special education and school achievement: An exploratory analysis With a Central-City Sample. Journal of Educational Evaluation and Policy Analysis, 21 (3), 249-269.

Vlachou, A., Didaskalou, E., & Argyrakoul, E. (2006). Preferences of Students with general learning difficulties for different service delivery modes. European Journal of Special Needs Education, 19 (2), 201-216.