IUGJEPS
Vol 25, No 1, 2017, pp 143 -159

ISSN 2410-3152

تاريخ الإرسال (2016-04-04)، تاريخ قبول النشر (2016-06-28)

درجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية اللازمة للانتقال للصف النظامي من وجهة نظر المعلمين النظاميين في الأردن

د. محمد علي محمود مهيدات [1],*

[1] قسم علم النفس الإرشادي والتربوي – كلية التربية – جامعة اليرموك – إربد – الأردن

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

e-mail address: mohdalhasan@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية من وجهة نظر المعلمين النظاميين في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس المهارات الدراسية الذي تكون من (42) فقرة. بلغ عدد أفراد الدراسة (235) معلما ومعلمة من المعلمين النظاميين الذين يعملون في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة اربد في العام الدراسي 2015/2104. أشارت النتائج إلى أن تقديرات المعلمين لأهمية امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية اللازمة للدمج ككل جاء ضمن المستوى المتوسط. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة البكالوريوس على المقياس ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير القطاع ولصالح القطاع الخاص وذلك على المقياس ككل، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التدريب، والتوجه نحو الدمج)، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الدراسية اللازمة للدمج تعزى لمتغير القطاع الذي تتبع لهم المدرسة ولصالح القطاع الخاص على أبعاد المقياس.

كلمات مفتاحية: المهارات الدراسية، الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

Degree to Which Students With Learning Disabilities Possess Study Skills Necessary for Transition to Regular Classroom From the Point of View of Regular Teachers in Jordan

Abstract

This study aims at identifying the degree to which students with learning disability possess study skills from the perspective of regular classroom teachers in Jordan. To achieve the goals of this study, the researcher developed a scale to measure Study Skills consisting of (42) items. Participants of the study included (235) regular classroom teachers working in public and private schools in Irbid, during the academic year 2014/2015. Results indicate a medium level for teachers' ratings of possessing academic skills essential for integrating students with learning disabilities was at a medium level. Results show statistically significant differences on the total scale due to the qualification variable in favor of Bachelor's degree holders. Also, results show statistically significant differences due to the sector variable in favor of private schools on the total scale. Furthermore there are no statistically significant difference due to gender, training and attitudes toward Inclusion. On the other hand, results show that there are statistically significant differences in academic skills required for inclusion due to the schools' sector on scale dimensions.

Keywords: **Study Skills, Students with Learning Disabilities**

مقدمة:

تسعى الأنظمة التربوية والتعليمية في العديد من دول العالم إلى توفير التعليم المناسب والنوعي لجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم (Avramidis& Norwich, 2002). وينطبق ذلك على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لتمكينهم من اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق متطلبات النجاح الأكاديمي، من خلال توفير برامج الدمج التعليمي الذي لا يعني بأي حال من الأحوال وضع هؤلاء الطلبة في الصف النظامي بدون توفير الخدمات المناسبة، كما أنه لا يسمح بتعريض مستويات الأداء الأكاديمي للطلبة النظاميين للخطر من خلال تخفيض المعايير، أو تخفيض إجراءات التعليم (McLeskey, 2000).

وتنبثق أهمية الانشغال بالتعليم النوعي للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية في المدرسة النظامية من زيادة نسبة انتشار الأطفال الذين يتم تشخيصهم ضمن اضطراب صعوبات التعلم المحددة؛ حيث تمثل فئة ذوي صعوبات التعلم نصف مجتمع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، حيث تقع فئة صعوبات التعلم في المرتبة الأولى ضمن الإعاقات الشائعة، أو كثيرة الانتشار في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ تقدر نسبة انتشارها ما بين 5% – 6 % من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة (Hallahan&Kuffman, 2009). بالإضافة إلى التحديات التي يواجهها المعلمون الناجمة عن عدم قدرتهم على تلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الطلبة؛ الأمر الذي يتطلب توافر معلمين تلقوا تدريباً مناسباً في الاستراتيجيات التعليمية والتدخلات السلوكية الإيجابية الداعمة لطلبتهم(Forlin, 2001).

وتؤكد التشريعات والقوانين في هذا المجال على ضرورة تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في بيئات تعليمية أقل تقييداً، وباستخدام استراتيجيات تعليمية مستندة إلى نتائج البحث العلمي الرصين (Smith, 2007)، بالإضافة إلى ظهور بعض الممارسات والنماذج التي تطبق على نطاق واسع والتي تتضمن نموذج الاستجابة للعلاج Response to Intervention (RTI)، والتدخلات السلوكية الإيجابية الداعمة Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)وقد تم تصميم هذه النماذج؛ بهدف مساعدة المعلمين لتقديم مستويات متنوعة ومختلفة من التدخلات الأكاديمية والسلوكية ضمن بيئة الصف النظامي، حيث ساهمت هذه الحركة بانتشار الدمج التعليمي (Fuchs, Fuchs &Stecker, 2010).

وقد حظي موضوع المهارات الدراسية بالدعم القانوني، منذ صدور قانون تعليم الأفراد المعوقين Individual with Disabilities Education Act (IDEA) الذي عمل على توسيع مفهوم الدمج ليشمل الإمكانية المادية والاجتماعية، فضلاً عن الأكاديمية للوصول إلى البيئة التعليمية النظامية .(Villa, 2003). وتعد المهارات الدراسية، واستراتيجيات التعلم، والسلوك التنظيمي، واستخدام المواد والمصادر المرجعية التي يمتلكها الطلبة من العوامل الرئيسة التي تسهم في تحسين فرص التعلم، وبالتالي فإن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قد يفقدون العديد من فرص التعلم في الصفوف النظامية؛ إما نتيجة لتدني مستوى مهاراتهم في تلك المجالات مقارنة مع أقرانهم من الطلبة النظاميين، أو لطبيعة البيئات التعليمية المقيدة، أو لعدم كفاية وتأهيل المعلمين النظاميين الذين يعملون مع هؤلاء الطلبة في تلك البيئات التعليمية (Forlin, 2001).ومن ناحية أخرى تعد المهارات الدراسية من المتطلبات الأساسية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الصف النظامي لضمان حصولهم على تعلم فعال يؤهلهم للنجاح الأكاديمي والاجتماعي، والمشاركة في البرامج التعليمية بفعالية إلى جانب أقرانهم الطلبة من غير ذوي صعوبات التعلم (Kavale&Mostert, 2004).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات واضحة في المهارات الأكاديمية كتعلم القراءة والكتابة والحساب، والمهارات الحركية، واللغة الاستقبالية والتعبيرية التي ترتبط بمشكلات الاستماع والفهم والذاكرة والانتباه والتركيز، ومعالجة المعلومات، والاستنتاج من المعنى، فضلا عن مواجهتهم ضعفاً ومحدودية في المهارات الاجتماعية المتمثلة في صعوبات التعلم غير اللفظية (Non- VerbalLearning Disabilities) (Lerner, 2003; Tova&Greenbanck, 2000; Sedita, 2000; Raymond, 2008). بالإضافة إلى خصائص أخرى تتضمن صعوبات الانتباه وتنظيم المواد الصفية (Polloway, Patton & Serna, 2005).

ومن ناحية أخرى يظهر هؤلاء الطلبة ضعفاً واضحاً في المهارات الدراسية التي تتضمن إدارة الوقت، والتركيز، ومعالجة المعلومات، وتحديد الأهداف، وتحديد مدى أهميتها، وكتابة الملاحظات وتدوينها، واستخدام استراتيجيات الذاكرة، والاستعداد للامتحانات وتقديمها، وتحديد الأفكار الرئيسية والتعامل مع قلق الامتحان، والملاحظة الذاتية، ومهارات التلخيص، ومهارات حل الواجبات، والتنظيم الذاتي. وإن ضعف هؤلاء الطلبة في هذه المهارات الهامة والضرورية للنجاح الأكاديمي والاجتماعي سينتج عنه خلل واضح وفشل في تحقيق متطلبات برنامج الدمج. مما يتطلب القيام بإعادة التفكير بالمضامين التربوية لعملية الدمج، وإعادة التفكير بادوار المعلمين النظاميين من خلال التركيز على إعدادهم وتأهيلهم في مرحلة ما قبل وأثناء الخدمة ليكونوا قادرين على مد يد العون لهؤلاء الطلبة، وبطبيعة الحال بناء وتأسيس العلاقة المهنية بين المعلمين النظاميين ومعلمي التربية الخاصة (Heward, 1996; Villa & Thousand, 2003).

وقد دعمت الدراسات السابقة العلاقة بين التدريب على المهارات الدراسية والتحصيل الأكاديمي

(أبو زيتون والناطور، 2013م؛ Diamond-Hallam, and Goldenring Fine, 2004). وقد أشار كل من جيتنتجنروسيبيرت(Gettinger& Seibert, 2002) إلى أن المهارات الدراسية قد عززت من قدرة الطالب على التعلم، وأن الطلبة الذين استخدموا المهارات الدراسية بفعالية حققوا مستويات من النجاح الأكاديمي، وأن الطلبة ذوي التحصيل المتدني في كثير من الأحيان لا يعون الطرق والمهارات الدراسية الهامة التي يتطلبها إتقان المحتوى التعليمي. وفي الحقيقة فإن هؤلاء الطلبة في الغالب ما يكونون اعتماديين على مساعدة الآخرين لهم في الدراسة. وإن النقص في امتلاك المهارات الدراسية الفعالة اللازمة للاستعداد للامتحانات، وإكمال الواجبات والمهام تصبح جلية وواضحة مع المرحلة الدراسية المتوسطة عندما يتوقع من الطلبة الانخراط بالدراسة بشكل مستقل. ويبدو أن المهارات الدراسية تعد الجسر الأخير الذي يفترض أن يعبره الطلبة ليصبحوا متعلمين مستقلين. وبالرغم من النظر إلى المهارات الدراسية على أنها جزء هام من روتين الواجبات البيتية أو الاستعداد للامتحان إلا أنها لا تلقى الاهتمام والتركيز المناسبين في المنهاج النظامي من قبل المعلمين.

وقد أشارت باسترانك(Pasterank, 2013) إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات الضبط الذاتي، وتحديد الأهداف، وأداء المهام، والتخطيط للإنجاز وبين التحصيل الأكاديمي. كما أشار فازال(Fazal, 2005) إلى علاقة دالة بين مهارات ادارة الوقت، والقراءة، وأخذ الملاحظات، وإن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون مدى واسعا ومتنوعا من المهارات الدراسية مقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. كما أشار كل من سياهي ومايو (Siahi&Maiyo, 2005) إلى وجود علاقة إيجابية بين العادات الدراسية والتحصيل الأكاديمي، وأكدا على أهمية التدريب على المهارات الدراسية لغايات تحسين الإنجاز الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى دعمت النتائج التي توصل إليها كل من لانجيرجوابيستنواربانوويسكز، وسيمون وجراهام (Langberg, Epstein, Urbanowicz, Simon & Graham, 2008) تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات التنظيمية، وأخذ الملاحظات، لتحسين المهارات التنظيمية والأكاديمية لديهم. كما أشار كل فازال وحسين وماجوكا ومسعود (Fazal, Hussain, Majoka&Masood, 2012) إلى وجود علاقة ارتباطية مرتفعة بين مهارات تنظيم وإدارة الوقت، والقراءة، وأخذ الملاحظات مع التحصيل الأكاديمي.

ولم يتوصل الباحث إلى دراسات عربية أو محلية تناولت موضوع المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل مباشر، وإنما تم التوصل إلى دراسات محدودة باللغة الإنجليزية تطرقت إلى موضوع المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعليم المتقدمة نوعا ما كالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، بالإضافة إلى دراسات تناولت مستوى معرفة اتجاهات المعلمين النظاميين نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاقتها ببعض المتغيرات من مثل الخبرة، والتدريب، والجنس، وتم استعراضها على النحو التالي:

في دراسة إليت(Ellet, 1993) حول المهارات الأساسية والهامة لنجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف النظامي، حيث بلغ

عدد أفراد العينة (89) معلما نظامياً أشاروا جميعا إلى تلك المهارات الضرورية للنجاح في الصف النظامي والمتمثلة في: اتباع التعليمات والتوجيهات الصفية، والحضور إلى الصف بجاهزية، واستخدام الوقت بحكمة، والقدرة على أداء المهمات والاختبارات، ومعاملة الأقران والمعلمين بلطافة، وإنهاء الواجبات البيتية بالوقت المحدد، والعمل مع المجموعات بشكل تعاوني، وإكمال الاختبارات بنجاح، وإظهار الاهتمام بالموضوعات، وأخذ الملاحظات.

كما قام كريل وفور بوون وبندر (Creel, Fore Boon, & Bender, 2006) بدراسة تأثير التسجيل الذاتي والتعلم الذاتي على أربعة من طلبة الصف السادس الملتحقين في غرفة المصادر الذين يعانون من عجز الانتباه وفرط الحركة. أكمل الطلبة قائمة الشطب على سبعة من أنماط سلوك الاستعداد الصفي، وحصلوا على التعزيز وفي حال انطباق المعيار عليهم تم اعتبار نسبة الالتزام بسلوكات الاستعداد الصفي كمتغير تابع، وتم مسح المعلمين النظاميين قبل وبعد التدخل للتعرف فيما إذا كان هناك تعميم لمهارات الاستعداد الصفي على بقية المواقف الصفية. أشارت النتائج إلى أن التدخلات كانت عالية الفعالية، وأن الطلبة عمموا هذه المهارات على الحصص الدراسية الأخرى، ولكن المحددات تمثلت في صعوبة التحقق من استمرارية توظيف هذه المهارات لفترات طويلة.

وأجرى الخطيب (Al-Khateeb, 2007) دراسة هدفت إلى كشف مستوى معرفة المعلمين النظاميين في الأردن بصعوبات التعلم بشكل عام، وفيما إذا كان ذلك يختلف تبعا لاختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والعمر. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبارا تكون من (40) فقرة، استجابته من نمط (نعم، لا). تكونت عينة الدراسة من (405) من المعلمين ممن يدرسون الصفوف من الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي، اختيروا قصديا من (30) مدرسة من محافظات: الزرقاء، وعمان، وإربد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن لدى المعلمين مستوى متوسطا من المعرفة بصعوبات التعلم. وأشارت النتائج كذلك إلى أن المعلمات الإناث كن أكثر معرفة من المعلمين الذكور، وأن لا علاقة بمعرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات: الخبرة التدريسية، والعمر، والمؤهل العلمي.

وأجرت (الديب،2008م) دراسة في مصر هدفت التعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس النظامية. استخدمت الدراسة المنهجية الوصفية، حيث تم مراجعة الدراسات السابقة التي حاولت التعرف إلى أهم الصعوبات والمعوقات المرتبطة بنجاح برامج الدمج. أشارت النتائج إلى أن أهم المشكلات التي تواجه برامج الدمج تتمثل في العناصر البشرية، مثل عدم امتلاك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات الاتصال الفاعل، وجاءت بدرجة مرتفعة، وعدم امتلاك المعلم العادي لمهارات التدريس الضرورية للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، بدرجة متوسطة.

وقام براندزوكراوسن (Brandes&Crowson, 2009) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر المعلمين حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من عدد من مُعلمي التعليم العام وهم الطلبة الذين ما زالوا على مقاعد الدراسة، حيث تم اختيارهم عشوائياً من (4) جامعات في ولاية أوكلاهوما. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة لجمع البيانات. بينت نتائج الدراسة أن مستوى تـقـبُـل المعلمين لدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تراوح بين متوسط إلى مرتفع، وبينت أيضًا إن تأثير اتجاهات المعلم على تـقـبُـل، أو عدم تقبل المُعلم للطالب ذي الاحتياجات الخاصة تراوحت بين متوسطة إلى مرتفعة.

وأما سارافانابهفانوسارافانابهفان Saravanabhavan, (Saravanabhavan&2010) فقد أجريا دراسة هدفت تحديد مستوى معرفة المعلمين في الهند بصعوبات التعلم، وفيما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيري: الخبرة التدريسية، والألفة بذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (347) معلما حسب التوزيع الآتي: (144) معلماً من مدرستين حكوميتين، و(38) معلماً من مدرستين خاصتين، و(165) معلماً قبل الخدمة في معهد تدريب المعلمين في جنوبي الهند. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم ككل كان متدنياً، إذ جاءت فئة معلمي المدارس النظامية في المرتبة الأولى، ثم فئة معلمي المدرسة الخاصة، ثم فئة معلمي قبل الخدمة. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلىً عدم وجود

علاقة بين مستوى المعرفة بصعوبات التعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، وألفتهم بذوي صعوبات التعلم.

وقام هاسو(Hsu, 2010) بدراسة في تايوان هدفت إلى الكشف عن تصورات ومعارف المعلمين النظاميين في المدارس الحكومية نحو ممارسات الدمج، وأهم المعوقات المدركة لتلك الممارسات. استخدمت الدراسة المنهجية الكمية والنوعية، حيث تم استخدام الاستبانة والمقابلة لدى عينة مكونة من (60) من مديري المدارس، و(412) من المعلمين النظاميين، و(41) من معلمي التربية الخاصة. أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين ومديري المدارس في مدارس التعليم العام كانت إيجابية نحو الدمج. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين النظاميين يرون أن برامج الدمج تؤثر سلباً في الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء شدة الإعاقة وتبعاتها، وأن أهم المعيقات المدركة كانت البيئة المدرسية، وقلة المهارات الاجتماعية لطلبة الاحتياجات الخاصة، وعدم توفر التكييفات البيئية داخل الغرفة الصفية، وجاءت بدرجة متوسطة.

وقام جلازرد(Glazzard, 2011) بدراسة في المملكة المتحدة هدفت التعرف إلى تصورات المعلمين النظاميين ومعلمي التربية الخاصة ومساعدي التعليم حول معيقات الدمج في إحدى المدارس الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (38) معلماً ومعلمةً من معلمي إحدى المدارس الدامجة في المنطقة الجنوبية الشرقية من المملكة المتحدة. استخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على استخدام المقابلة شبه البنائية والمجموعات المركزة في جمع المعلومات من أفراد العينة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات تعزى إلى الجنس، لصالح المعلمات، في المعيقات المدركة للدمج، وبينت النتائج أيضا أن أهم المعيقات كانت مرتبطة بالبيئة الصفية والمدرسية لبرنامج الدمج، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى إلى خبرة التدريس، لصالح المعلمين الأقل خبرة في تصورات المعلم نحو معيقات الدمج الفاعل.

وفي دراسة (حبايب، 2011م) التي هدفت التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الاساسي تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص، تكونت العينة من (123) معلما ومعلمة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز الصعوبات تمثلت في عدم القدرة على القراءة والكتابة، أما بالنسبة للمتغيرات فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس، في حين لم تظهر اية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والتخصص.

وفي دراسة كل من (مهيدات والجراح والخوالدة والربيع، 2012م) التي هدفت إلى الكشف عن إدراكات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى النظاميين في الأردن للعسر القرائي، وعلاقتهابمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمستوى الصفي. تكونت عينة الدراسة من (130) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى اختيروا عشوائيا من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراكات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للعسر القرائي كانت متدنية. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكاتهم للعسر القرائي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة التدريسية لصالح فئة (5 سنوات فأقل)، وفئة (10 سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكاتهم تعزى لمتغير المستوى الصفي.

وفي الدراسة التي أجراها دكماك (Dukmak, 2013) في الإمارات العربية المتحدة، هدفت للكشف عن اتجاهات معلمي التعليم العام نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في المدارس النظامية. تكونت عينة الدراسة من (800) من معلمي المرحلة الابتدائية. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي التعليم العام حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية كانت إيجابية إلى حـــدٍّ كبير. كما أظهرت النتائج وجود فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تُعْـــزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى العمر ولصالح الأقل عُـمُـرًا، وإلى الخبرة التدريسية ولصالح الأكثر خبرة، إلى نوع الإعاقة ولصالح الإعاقات العقلية والسلوكية والانفعالية.

وفي دراسة أبو حمور(Abu-Hamour, 2014) التي هدفت التعرف إلى الخصائص التعليمية والسلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، من خلال دراسة بعض المتغيرات المتعلقة

بالمشكلات السلوكية، مثل: نوع المدرسة، والجنس. شارك في هذه الدراسة أربع غرف من غرف المصادر من أجل تقدير (168) طالبا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام استبيان (Mather & Goldstein, 2008). أشارت النتائج إلى أن نصف الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية، بالإضافة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في المدارس الخاصة حققوا مخرجات سلوكية وتعلمية أفضل بالمقارنة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في المدارس الحكومية.

وفي دراسة (عشا والبقيعي والعبسي،2014م) التي هدفت الى تحديد مستوى صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية. تكونت العينة من (101) من طلبة تخصص معلم صف وتم تطوير مقياس مكون من (38) فقرة تتضمن صعوبات تعلم الرياضيات في ثلاثة مجالات: المنهاج، المعلم، الطالب. أشارت النتائج إلى أن مستوى الصعوبات من وجهة نظر طلبة التربية العملية كان متوسطاً في المجالات الثلاثة، وكان الترتيب التنازلي للصعوبات: الطالب، المعلم، المنهاج.

يلحظ من استعراض الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج أن بعضها تناول موضوع المهارات الدراسية مثل دراسة إليت (Ellet, 1993) ودراسة كريل، وفور بوون، وبندر (Creel, Fore Boon, &Bender, 2006، في حين تناولت بعض تلك الدراسات موضوع مستوى معرفة المعلمين بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وطبيعة تلك الصعوبات مثل دراسة الخطيب (Al-Khateeb, 2007)، وسارافانابهفانوسارافانابهفان (Saravanabhavan, Saravanabhavan&2010)، ومهيدات وآخرين(2012). ودراسة حبايب (2011) التي تناولت صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الاساسي تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص، ودراسة كل من (عشا والبقيعي والعبسي،2014م) التي هدفت إلى تحديد مستوى صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة اتربية العملية. في حين تناولت دراسات أخرى ممارسات التعليم الدامج في المدارس النظامية والتحديات المتعلقة به سواء المتعلقة بالطالب أم بالجوانب المادية والتجهيزات، وبتوفر برامج التدريب المناسبة للمعلمين، بينما تناولت دراسة أبو حمور (Abu-Hamour, 2014) مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات.

أما هذه الدراسة فقد مازت عن الدراسات السابقة من حيث قيامها بتسليط الضوء على موضوع المهارات الدراسية والانتقالية التي تمكن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تحقيق متطلبات الانتقال والاندماج في الصف النظامي، وعلى وجه التحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في مرحلة التعليم الاساسي، وتوجيه الأنظار إلى ضرورة تقييم فاعلية البرامج التي تقدم في غرف مصادر صعوبات التعلم كون تلقي الخدمات التعليمية في غرفة المصادر يعتبر مرحلة تمهيدية لتعلم تلك المهارات.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

يعد تحسين المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المتطلبات الهامة لتحقيق الاندماج الناجح في المواقف التعليمية ولكن واقع برامج تعليم هؤلاء الطلبة في الأردن لا يدعم هذا التوجه؛ إذ تشير التقارير الصادرة عن وزارة التربية والتعليم إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يتم تحضيرهم وإعدادهم بالشكل الذي يمكنهم من الاندماج في الصف النظامي، وأن أغلب التركيز يكون على تعليم مهارات اللغة العربية والرياضيات الذي يأخذ شكلا منفصلا لا يتصل بشكل مباشر مع المنهاج النظامي، وبالتالي لا تحظى المهارات الدراسية بالاهتمام المناسب من قبل معلمي غرف المصادر، لذا فإنه لن تتحقق إمكانية دمج هؤلاء الطلبة ما لم يتم إعادة النظر في البرامج التعليمية المقدمة في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم من جهة، وتأهيل وتدريب المعلمين النظاميين العاملين في برامج هؤلاء الطلبة من جهة أخرى. ولما كانت غرفة المصادر البديل التربوي الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم لتقديم الخدمات التعليمية والتدريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع التأكيد على دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف النظامي؛ إذ يتلقى هؤلاء الطلبة الدعم التعليمي في غرفة المصادر كجزء من الوقت ومن ثم يعودون إلى الصف النظامي لاستكمال التعليم، فإنه ينبغي أن يكون المعلمون النظاميون على معرفة بطبيعة صعوبات التعلم وبخصائص الطلبة ذوي صعوبات ليتمكنوا من تحقيق متطلبات

انجاح ذمج هؤلاء الطلبة في صفوفهم، **وبشكل محدد، فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:**

1. ما درجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية من وجهة نظر المعلمين النظاميين؟
2. هل يختلف تقدير المعلمين لدرجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية اللازمة للدمج باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والتدريب والتوجه نحو الدمج والقطاع؟

أهمية الدراسة

من المؤمل أن تقدم نتائج هذه الدارسة عوناً للمعنيين في وزارة التربية والتعليم في إطار التخطيط لتنفيذ ممارسات التعليم الدامج. وتحديداً يمكن لهذه الدراسة أن تساهم في ما يلي:

1. توفير معلومات عن المهارات الدراسية اللازمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم للانخراط بفعالية في برامج الدمج في الصفوف النظامية، ومساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحقيق الانتقال الناجح للصف النظامي.
2. تطوير برامج تدريبية لإعداد وتأهيل المعلمين النظاميين ومعلمي غرف المصادر للعمل مع هذه الفئة، وذلك ضمن احتياجاتهم الفعلية.
3. تقييم فاعلية البرامج والخدمات والاستراتيجيات التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلبة في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم.

التعريفات الإجرائية

- **المهارات الدراسية:** هي الكفايات المرتبطة باكتساب، وتسجيل، وتنظيم، وتركيب، وتذكر، واستخدام المعلومات والأفكار في المواقف التعليمية، وتتضمن الاستماع، وأخذ الملاحظات، والتلخيص، واستخدام النصوص والمراجع، وتقديم الاختبارات (Platt & Olson, 1997). وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجات التي يقدرها المعلمون النظاميون من خلال مقياس المهارات الدراسية الذي قام الباحث بإعداده.
- **المعلمون النظاميون:** هم المعلمون الذين يشكلون عينة الدراسة في المدارس التي تم تطبيق الاستبانة فيها.
- **الطلبة ذوو صعوبات التعلّم** (Students with Learning Disabilities): هم الطلبة الملتحقون في برنامج غرف مصادر صعوبات التعلّم، من الصف الثاني وحتى الصف السادس الأساسي في المدارس العادية، الذين يظهرون صعوبات ومشكلات في تعلّم القراءة والكتابة والرياضيات، والذين تم تشخيصهم وفق اختبارات خاصة في هذه المجالات من قبل اللجنة الفنية المشكلة في كل مدرسة من مدارس محافظة إربد–الأردن.

محددات الدراسة

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى موضوعية أفراد الدراسة في الاستجابة على استبانة الدراسة.
- مثلت هذه الدراسة المعلمين النظاميين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف النظامية ضمن إطار المدرسة النظامية في منطقة إربد– الأردن.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة إربد– الأردن، التي تقدم خدمات وبرامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والبالغ عددهم (235) معلماً ومعلمة. حيث اختيرت مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والثانية والثالثة. وقد اختيرت هذه المديريات في ضوء أسباب عملية، مثل: توفير أفراد الدراسة، والإمكانات لتسهيل وتطبيق أداة وإجراءات الدراسة، وتوفر غرفة مصادر صعوبات التعلم. ويبين الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة لأفراد الدراسة على النحو التالي:

جدول 1: توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	126	53.6
	أنثى	109	46.4
القطاع الذي تتبع له المدرسة	حكومي	208	88.6
	خاص	27	11.4
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	19	8.1
	بكالوريوس	179	76.2
	ماجستير	31	13.2
	دكتوراه	6	2.6

التدريب على مجالات صعوبات التعلم	نعم	49	20.9
	لا	186	79.1
دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف النظامي	نعم	94	40.0
	لا	141	60.0
المجموع الكلي		235	100.0

أداة الدراسة

مرت عملية تطوير قائمة المهارات الدراسية الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم اللازمة للانتقال إلى الصف النظامي بسلسلة من المراحل:

- الرجوع إلى الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع المهارات الدراسية بشكل عام، وموضوع المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، مثل: دراسة فازال وآخرين (Fazal et all, 2012;Fazal, 2005)، بالإضافة إلى الاستفادة من الوثائق والمنشورات الواردة في المواقع الالكترونية الخاصة بصعوبات التعلم، مثل: Learning Disabilities Online: LDIn-Depth.
- تحديد قائمة المهارات الدراسية اللازمة للانتقال إلى الصف النظامي التي تكونت في صورتها الأولية من (53) فقرة تقيس المهارات الدراسية.
- التحقق من صدق القائمة ظاهرياً؛ حيث تم عرضها على (10) محكمين من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة العاملين في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة؛ وطلب إليهم إبداء آرائهم في وضوح الفقرات، ومدى انتمائها وتمثيلها للمهارات الدراسية الانتقالية اللازمة، واقتراح مهارات إضافية، وقد أفاد المحكمون بشمولية المهارات وتغطيتها للمهارات الدراسية اللازمة ، وقد تم تعديل صياغة بعض المهارات لتناسب البيئة التعليمية في المدارس النظامية الأردنية ليصبح العدد النهائي لفقرات القائمة (42) فقرة.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل الاتساق الداخلي، حيث تم تقيم تماسك المقياس بحساب Cronbach Alpha الذي يعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، ويشير إلى قوة الارتباط والتماسك بين فقرات المقياس، إضافة لذلك فإن معامل ألفا يزود بتقدير جيد للثبات. وللتحقق من ثبات الدراسة بهذه الطريقة طبقت معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد عينة الثبات. وعلى الرغم من عدم وجود قواعد قياسية بخصوص القيم المناسبة آلفا، لكن من الناحية التطبيقية يعد (Alpha>=0.60) معقولا في البحوث المتعلقة في الإدارة والعلوم الإنسانية.

جدول 2: قيم اختبار كرونباخ آلفا لمجالات الدراسة

مجالات الدراسة	قيمة آلفا
قراءة النصوص	0,92
السلوك الصفي	0,65
السلوك التنظيمي	0,88
استراتيجيات التعلم	0,92
أخذ الملاحظات	0,91
التحضير والاستعداد للامتحان	0,88
الاستبانة ككل	0,96

تدل معاملات الثبات هذه على تمتع الأداة بصورة عامة بمعامل ثبات عال (0,96)، وهذا يدل على قدرة الأداة على تحقيق أغراض الدراسة، حيث يتضح من الجدول أن أعلى معامل ثبات للاستبانة حققه مجال قراءة النصوص وهو (0,92)، وفيما يلاحظ أن أدنى معامل ثبات هو(0,65) حققه مجال السلوك الصفي. وهو ما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الاستبانة نتيجة تطبيقها.

كما تم حساب معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، حيث تراوح ارتباط الفقرات بأبعادها ما بين (0.711– 0.889)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل ما بين (0.602– 0.824).

كما حسبت معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها بعضا، ومع المقياس الكلي، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط المجالات بين(0,782 -0,912)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد و المقياس الكلي (0,894-0,953).

تصحيح الأداة

أعطيت الاستجابة مرتفعة جدا (5 درجات)، ومرتفعة الأهمية (4درجات)، ومتوسطة (3 درجات)، ومتدنية (درجتان)، وغير مهمة (درجة واحدة). وللحكم على مستوى امتلاك المهارات الدراسية تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (5-1) درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية للمقياس على عدد فقراته، وقسمة درجة البعد على عدد فقراته، وبما أن مستوى المهارات الدراسية قسم إلى ثلاث فئات، هي:(مرتفعة، ومتوسطة، متدنية) فقد تم تقسم الدرجة الكلية للمقياس، وهي (5) على (3) فكان الناتج (1,33) قد اعتمد بوصفه طولا للفئة التي تحدد مستوى امتلاك المهارات الدراسية وهي كالآتي: من 1-2,33 مستوى منخفض، ومن 2,34-3,67 مستوى متوسط، ومن 3,68-5 مستوى مرتفع.

إجراءات التطبيق

1. حصر المدارس النظامية التي يتوفر فيها غرف مصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد، وتحديد عدد المعلمين والمعلمات فيها.
2. زيارة الباحث للمدارس الحكومية الواقعة ضمن مديرية التربية والتعليم لـــــــمحافظة إربد، وعقد لقاء مع المديرين والمعلمين في هذه المدارس لتوضيح أهداف الدراسة وشرح مكونات أداة الدراسة، ومن ثم توزيع الاستبانات على جميع المعلمين البالغ عددهم (246) معلماً ومعلمة، وطلب إليهم تعبئتها وإعادتها لإدارة المدرسة في اليوم التالي.
3. قيام الباحث بجمع الاستبانات لغايات إدخال البيانات وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، حيث بلغ عدد الاستبانات النهائي (235) استبانة.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية (الارتباطية) وقد تضمنت المتغيرات التالية:

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. **المتغيرات المستقلة (التصنيفية)**
   - جنس المعلم: وله فئتان (ذكر، أنثى).
   - المؤهل: وله مستويان (دبلوم متوسط تربية خاصة، وبكالوريوس تربية خاصة، ماجستير، دكتوراه).
   - القطاع الذي تتبع له المؤسسة وله مستويان (حكومي، خاص)
   - الخبرة ولها فئتان (نعم، لا)
   - الاتجاه نحو الدمج وله فئتان (نعم، لا)
2. **المتغير التابع**

أهمية امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية اللازمة للانتقال إلى الصف النظامي.

النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية من وجهة نظر المعلمين العاديين على المقياس الكلي والأبعاد؟ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المهارات الدراسية لدمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والجدول (3) يتضمن النتائج.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المهارات الدراسية

الرتبة	رقم المجال	المهارات الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	السلوك الصفي	3.12	.779	متوسط
2	4	استراتيجيات التعلم	2.98	.855	متوسط
3	5	أخذ الملاحظات	2.97	.908	متوسط
4	3	السلوك التنظيمي	2.96	.790	متوسط
5	1	قراءة النصوص	2.92	.834	متوسط
6	6	التحضير والاستعداد للامتحان	2.90	.869	متوسط
الدرجة الكلية للمقياس			2.98	.775	**متوسط**

يبين الجدول (3) أن مستوى المهارات الدراسية اللازمة للدمج ككل جاء ضمن المستوى المتوسط، فقد حصل المجال الصفي على أعلى متوسط حسابي، تلاه بعد التعلم في المرتبة الثانية، وبعد الملاحظات في المرتبة الثالثة، والبعد التنظيمي في المرتبة الرابعة، وبعد النصوص في المرتبة الخامسة، وبعد التحضير في المرتبة السادسة والأخيرة حيث حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة مع الأبعاد الأخرى.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ما يقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من خدمات وتدخلات تعليمية لا يتسق مع معايير الممارسات المهنية من حيث التركيز على المهارات الانتقالية، وتهيئة الطلبة للدمج في الصف النظامي، وبالتالي فإن تحقيق متطلبات الدمج تبقى حلقة مفقودة؛ بسبب غياب السياسات التعليمية الدامجة التي يجب أن تنبثق عن النظام التعليمي، بالإضافة إلى أن المعلمين النظاميين هم في الأصل غير متخصصين في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويفتقرون إلى برامج الإعداد والتحضير لخوض هذه العملية، لذا فإن العديد من الدراسات أشارت إلى انخفاض تقديراتهم المتعلقة بفهم طبيعة الصعوبات التعلمية التي يواجهها الطالب، بالإضافة إلى الافتقار إلى المعرفة حول الممارسات التعليمية الفعالة اللازمة للمواقف الدامجة، وبالتالي أظهر هؤلاء المعلمون درجة متوسطة لأهمية امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات اللازمة للانتقال للصف النظامي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (Al-Khateeb, 2007) التي أشارت إلى أن المعلمين النظاميين لديهم مستوى متوسط من المعرفة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ودراسة (عشا والبقيعي والعبسي، 2014م) التي أشارت إلى أن مستوى الصعوبات من وجهة نظر طلبة التربية العملية كان متوسطاً في مجالات الدراسة الثلاثة، وكان الترتيب التنازلي للصعوبات: الطالب، المعلم، المنهاج.

في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (مهيدات وآخرين، 2012م) التي أشارت إلى أن مستوى معرفة المعلمين النظامين في عسر القراءة لدى الطلبة في الصفوف الثلاث الأولى كان متدنيا، ودراسةسارافانابهفانوسارافانابهفان Saravanabhavan, (Saravanabhavan&2010)التي أشارت إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم ككل كان متدنياً. كما تختلف هذه الدراسة مع دراسة (الديب، 2008م) التي أشارت إلى عدم امتلاك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات الاتصال الفعال.

كما أظهرت النتائج بأن المجال الصفي حصل على أعلى متوسط حسابي، كما يشير الجدول (3)، بينما حصل مجال التحضير والاستعداد للامتحانات على أدنى متوسط. وربما تعزى إلى أن أغلب التدخلات تولي اهتماما واضحا للسلوك الصفي، والالتزام بالتعليمات مقارنة بالمجالات الأخرى،ويتضح من خلال ذلك تركيز المعلمين على التزام الطلبة ذوي صعوبات التعلم بقواعد وتعليمات السلوك الصفي كأولوية من الأولويات، وربما يتعلق الموضوع بخصائص هؤلاء الطلبة التي تتمثل افتقارهم للمهارات الشخصية والسلوكية التي تتطلب أشكالاً من متنوعة من أساليب تعديل وإدارة السلوك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أليت (Ellet, 1993) التي أشار المعلمون فيها إلى أهمية اتباع التعليمات والتوجيهات الصفية، ودراسة كريل وآخرين (Creel et al., 2006) التي تناولت مهارات الاستعداد وتعميمها على بقية المواقف الصفية. أما بخصوص مجال التحضير والاستعداد للامتحانات

فيعتبر هذا المجال بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من القضايا الاساسية التي تتطلب تنفيذ استراتيجيات محددة من قبل المعلمين لتمكين هؤلاء الطلبة من التعامل مع الامتحان وتحقيق متطلبات فهم الاسئلة والاجابة عليها، وربما التدريب على مثل هذه المهارات لا يأخذ شكلا منهجيا لدى معلمي غرف المصادر خلال تنفيذهم للبرامج التدريسية، وبالتالي يظهر هؤلاء الطلبة ضعفاً في المهارات الدراسية.

ومن ناحية أخرى اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئيا مع دراسة هاسو (Hsu,2010)التي أشارت إلى أن المعلمين النظاميين يرون أن برامج الدمج تؤثر سلباً في الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء شدة الإعاقة وتبعاتها، وأن أهم المعيقات المدركة كانت البيئة المدرسية، وقلة المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم توفر التكييفات البيئية داخل الغرفة الصفية جاءت بدرجة متوسطة. وتشير العديد من الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية تتقاطع مع المهارات الدراسية، وتشكل مكوناً هاماً يؤثر في الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل يختلف تقدير المعلمين لدرجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية اللازمة للدمج باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتدريب والتوجه نحو الدمج والقطاع الذي تتبع له المدرسة؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المهارات

اللازمة للدمج ككل وأبعاده المختلفة في ضوء متغيرات الدراسة، والجدول (4) يلخص النتائج.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المهارات اللازمة للدمج ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.98	.744
	أنثى	2.98	.811
القطاع	حكومي	2.94	.755
	خاص	4.04	.564
التدريب	نعم	3.05	.776
	لا	2.96	.775
التوجه نحو الدمج	نعم	3.12	.777
	لا	2.89	.760
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	2.79	.601
	بكالوريوس	3.03	.775
	ماجستير	2.96	.832
	دكتوراه	2.13	.333

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على المهارات اللازمة للدمج ككل في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. ولاختبار دلالة هذه الفروق فقد أجري تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل) (5-WAYS ANOVA without interactions) للدرجة الكلية. والجدول (5) يلخص النتائج.

جدول 5: تحليل التباين الخماسي عديم التفاعل لدرجات أفراد العينة في ضوء متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.019	1	.019	.035	.852
القطاع	7.715	1	7.715	14.104	*.000
التدريب	.151	1	.151	.275	.600
التوجه نحو الدمج	1.144	1	1.144	2.091	.150
المؤهل العلمي	5.031	3	1.677	3.066	*.029
الخطأ	124.167	227	.547		
الكلي	140.458	234			

* دالة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التدريب، التوجه نحو الدمج)؛ وذلك لأن جميع قيم الدلالة الإحصائية لهذه المتغيرات أكبر من (α = 0,05)وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يبدون نفس المستوى من الخبرات في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أنهم يتلقون نفس برامج الإعداد في مرحلة ما قبل الخدمة، وفي مرحلة أثناء الخدمة يفتقر هؤلاء المعلمون الى برامج التدريب والتطوير المهني في مجالات صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة؛ نظراً لاستهداف هذه البرامج معلمي غرف المصادر دون غيرهم مع حاجة المعلمين النظاميين للبرامج التدريبية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه براندزوكراوسن (Brandes&Crowson, 2009) في أن مستوى تـقـبُـل المعلمين لدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تراوح بين متوسط إلى مرتفع، وبينت أيضًا أن تأثير اتجاهات المعلم على تـقـبُـل، أو عدم تقبل المُعلم للطالب ذي الاحتياجات الخاصة تراوحت بين متوسطة إلى مرتفعة. كما اختلفت النتائج مع نتائج دراسة هاسو(Hsu,2010) التي أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين ومديري المدارس في مدارس التعليم العام كانت إيجابية نحو الدمج.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) تعزى لمتغيرات الدراسة (القطاع، المؤهل العلمي)؛ وذلك لأن قيم الدلالة الإحصائية لهذه المتغيرات أقل من (α= 0,05)، وتعزى الفروقات للمهارات الدراسية اللازمة للدمج تبعا لمتغير القطاع للقطاع الخاص. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس التي تتبع للقطاع الخاص يتوفر فيها مقومات الدعم لتعليم الطلبة ذوي

صعوبات التعلم من حيث توفر الفلسفة والرؤية والبرامج والكوادر، والتدخلات التعليمية وبرامج تطوير المعلمين المهنية، فضلا عن توفر مكونات ومتطلبات البيئة التعليمية المناسبة بالمقارنة مع المدارس التي تتبع للقطاع الحكومي. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة (Abu-Hammor, 2014) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في المدارس الخاصة يحققون مخرجات تعليمية وسلوكية أفضل بالمقارنة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في المدارس الحكومية.

ومن خلال اختبار شفيه للمقارنات البعدية تبين وجود فروقات بين أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس وأصحاب المؤهل العلمي دكتوراه ولصالح أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس على المهارات الدراسية اللازمة للدمج والجدول (6) يبين ذلك. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من حملة درجة البكالوريوس هم الأكثر خبرة بالمقارنة مع المعلمين من حملة الدرجات العليا. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (حبايب، 2011م) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة درجة البكالوريوس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (Al-Khateeb, 2007) التي توصلت إلى أنه لا علاقة بمعرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول 6 : اختبار شفيه للمقارنات البعدية على المهارات اللازمة للدمج تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	المؤهل العلمي		
		بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
دبلوم كلية مجتمع	2.79	.242	.168	.656
بكالوريوس	3.03		.073	.899*
ماجستير	2.96			.825
دكتوراه	2.13			

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المهارات الدراسية اللازمة للدمج في ضوء متغيرات الدراسة والجدول (7) يوضح النتائج.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد المهارات اللازمة للدمج في ضوء متغيرات الدراسة

المتغيرات		الإحصائي	نصوص	الصفي	تنظيمي	التعلم	الملاحظات	التحضير
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.92	3.10	2.96	2.99	3.00	2.90
		الانحراف المعياري	.821	.738	.762	.810	.876	.828
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.92	3.15	2.96	2.98	2.95	2.90
		الانحراف المعياري	.853	.824	.825	.907	.947	.919
القطاع	حكومي	المتوسط الحسابي	2.88	3.09	2.92	2.94	2.93	2.86
		الانحراف المعياري	.816	.764	.772	.837	.891	.847
	خاص	المتوسط الحسابي	3.95	4.09	4.00	4.09	4.10	4.12
		الانحراف المعياري	.687	.489	.610	.585	.642	.575
التدريب	نعم	المتوسط الحسابي	2.92	3.20	3.06	3.07	3.08	2.99
		الانحراف المعياري	.858	.765	.773	.855	.859	.827
	لا	المتوسط الحسابي	2.92	3.10	2.93	2.96	2.95	2.88
		الانحراف المعياري	.830	.781	.794	.855	.921	.881
التوجه نحو الدمج	نعم	المتوسط الحسابي	3.01	3.28	3.11	3.15	3.14	3.03

		الانحراف المعياري	.876	.747	.777	.869	.890	.872
	لا	المتوسط الحسابي	2.86	3.02	2.86	2.87	2.86	2.82
		الانحراف المعياري	.803	.782	.785	.829	.906	.861
المؤهل العلمي	دبلوم	المتوسط الحسابي	2.81	2.96	2.75	2.70	2.82	2.62
		الانحراف المعياري	.748	.664	.611	.636	.624	.698
	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	2.97	3.17	3.01	3.04	3.03	2.96
		الانحراف المعياري	.838	.786	.784	.865	.918	.864
	ماجستير	المتوسط الحسابي	2.81	3.12	2.94	3.02	2.95	2.92
		الانحراف المعياري	.859	.766	.877	.893	.966	.955
	دكتوراه	المتوسط الحسابي	2.12	2.27	2.11	2.16	2.00	2.10
		الانحراف المعياري	.354	.320	.481	.292	.459	.629

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على المهارات الدراسية اللازمة للدمج في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. كما قام الباحث بإجراء تحليل التباين الخماسي المتعدد (5-WAYS MANOVA without interaction)، والجدول (8) يوضح النتائج.

جدول 8 : نتائج تحليل التباين الخماسي المتعدد لدرجات أفراد العينة على المهارات الدراسية اللازمة للدمج

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	.014	.533[a]	6.000	222.000	.783
القطاع	Hotelling's Trace	.072	2.662[a]	6.000	222.000	*.016
التدريب	Hotelling's Trace	.008	.301[a]	6.000	222.000	.936
التوجه نحو الدمج	Hotelling's Trace	.029	1.060[a]	6.000	222.000	.388
المؤهل العلمي	Wilks' Lambda	.921	1.030	18.000	628.396	.423

***دالة عند مستوى دلالة 0.05**

**** دالة عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0,05\geq\alpha$) في المهارات الدراسية اللازمة للدمج تعزى لمتغير القطاع. كما يتضح عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس، التدريب، الدمج، المؤهل العلمي. وللتأكد من هذه النتيجة فقد أجري تحليل التباين الخماسي (5-WAYS ANOVA without interaction) على درجات أفراد العينة على المهارات الدراسية اللازمة للدمج، والجدول (9) يلخص النتائج.

جدول 9 : نتائج تحليل التباين الخماسي لدرجات أفراد العينة على أبعاد المهارات اللازمة للدمج وفقا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	قراءة النصوص	.004	1	.004		.005	.941
	السلوك الصفي	.239	1	.239		.429	.513

	درجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية اللازمة للانتقال للصف النظامي من وجهة نظر المعلمين النظاميين في الأردن				
	السلوك التنظيمي	.009	1	.009	.017	.898
	استراتيجيات التعلم	.015	1	.015	.022	.882
	أخذ ملاحظات	.107	1	.107	.140	.709
	التحضير والاستعداد للامتحان	.083	1	.083	.119	.730
القطاع	قراءة النصوص	8.058	1	8.058	12.316	.001*
	السلوك الصفي	6.267	1	6.267	11.268	.001*
	السلوك التنظيمي	7.193	1	7.193	12.583	.000*
	استراتيجيات التعلم	7.776	1	7.776	11.538	.001*
	أخذ ملاحظات	8.182	1	8.182	10.716	.001*
	التحضير والاستعداد للامتحان	10.727	1	10.727	15.411	.000*
التدريب	قراءة النصوص	.006	1	.006	.009	.923
	السلوك الصفي	.122	1	.122	.219	.640
	السلوك التنظيمي	.295	1	.295	.517	.473
	استراتيجيات التعلم	.130	1	.130	.193	.661
	أخذ ملاحظات	.345	1	.345	.452	.502
	التحضير والاستعداد للامتحان	.377	1	.377	.541	.463
التوجه نحو الدمج	قراءة النصوص	.353	1	.353	.540	.463
	السلوك الصفي	1.769	1	1.769	3.180	.076
	السلوك التنظيمي	1.400	1	1.400	2.449	.119
	استراتيجيات التعلم	1.857	1	1.857	2.756	.098
	أخذ ملاحظات	1.671	1	1.671	2.188	.140
	التحضير والاستعداد للامتحان	.492	1	.492	.707	.401
المؤهل العلمي	قراءة النصوص	5.024	3	1.675	2.560	.056
	السلوك الصفي	4.500	3	1.500	2.697	.047
	السلوك التنظيمي	5.104	3	1.701	2.976	.032
	استراتيجيات التعلم	5.236	3	1.745	2.590	.054
	اخذ ملاحظات	6.725	3	2.242	2.936	.034
	التحضير والاستعداد للامتحان	5.115	3	1.705	2.449	.064
الخطأ	قراءة النصوص	148.520	227	.654		
	السلوك الصفي	126.252	227	.556		
	السلوك التنظيمي	129.765	227	.572		
	استراتيجيات التعلم	152.977	227	.674		
	اخذ ملاحظات	173.308	227	.763		
	التحضير والاستعداد للامتحان	158.005	227	.696		
الكلي	قراءة النصوص	163.036	234			
	السلوك الصفي	141.639	234			
	السلوك التنظيمي	146.218	234			
	استراتيجيات التعلم	171.111	234			
	أخذ ملاحظات	193.060	234			

التحضير والاستعداد للامتحان	177.060	234

* دالة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥0,05) تعزى لمتغير القطاع على جميع المهارات الدراسية اللازمة للدمج، وذلك لصالح القطاع الخاص مقارنة بالحكومي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المدارس التي تتبع للقطاع الخاص يتوفر فيها مقومات الدعم لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث توفر الفلسفة والرؤية والبرامج والكوادر، فضلا عن البيئة التعليمية المناسبة بالمقارنة مع المدارس التي تتبع للقطاع الحكومي. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة (Abu-Hammor, 2014) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في المدارس الخاصة يحققون مخرجات تعليمية وسلوكية أفضل بالمقارنة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في المدارس الحكومية.

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية (α≥0,05) تعزى لأي من متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الاتجاه نحو الدمج، التدريب، الجنس) على جميع المهارات الدراسية اللازمة للدمج. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين النظاميين يتساوون في المؤهلات العلمية، وفي التعرض لفرص التدريب والتطوير المهني وبالتالي هم يفتقرون للمعلومات المتعلقة بفئة صعوبات التعلم من حيث خصائصهم التعليمية والانفعالية والسلوكية والمهارات التي يحتاجونها للانتقال إلى الصف العادي. وهذا شيء طبيعي سيما وإنه لا تتوفر لهم فرص التدريب في مجالات التربية الخاصة أثناء الخدمة، وقد تكون معرفتهم بهذه الجوانب محدودة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لخطيب (Al-Khateeb, 2007)التي أشارت إلى أنه لا علاقة لمعرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي، وتتفق كذلك مع دراسة سارافانابهفانوسارافانابهفان (Saravanabhavan&Saravanabhavan, 2010) التي أشارت إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالعسر القرائي ليس له علاقة بالخبرة التدريسية، وكذلك مع دراسة حبايب (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، بينما اختلفت النتائج مع دراسة الخطيب (Al-Khateeb, 2007) التي أشارت إلى أن المعلمات الإناث كن أكثر معرفة من المعلمين الذكور،ودراسة دكماك (2013) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تُعْـــزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى العمر ولصالح الأقل عُـمُـــرًا، وإلى الخبرة التدريسية ولصالح الأكثر خبرة. وكذلك دراسة دراسة (حبايب، 2011م)التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، فيما يتعلق بالتعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة. كما وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسةجلازرد(Glazzard, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات تعزى إلى الجنس، لصالح المعلمات، وإلى خبرة التدريس، لصالح المعلمين الأقل خبرة في تصورات المعلم نحو معيقات الدمج الفاعل.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- مراجعة وتقييم البرامج التعليمية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر.
- تضمين المهارات الدراسية ضمن البرامج والتدخلات العلاجية والتعليمية.
- عقد الدورات التدريبية ذات الطابع العملي في وزارة التربية والتعليم لتعريف المعلمين النظاميين بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وبكيفية التعامل معهم.
- التخطيط للخدمات الانتقالية وخدمات الدمج والمهارات الانتقالية لتحضير الطلبة وإعدادهم للانتقال للصف النظامي.

المراجع

الديب، راندا. (2008).المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال والاحتياجات الخاصة. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الأول المنعقد في كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية*. 502-493.

حبايب، علي. (2011).صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الاساسي.مجلة جامعة الازهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية،13(8).1-34.

عشا، انتصار والبقيعي، نافز والعبسي، محمد. (2014).مستوى صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية في كلية العلوم

التربوية والاداب(الاونوروا) واقتراحاتهم لمعالجتها.مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 9.(2) .229-215.

مهيدات، محمد والجراح، عبد الناصر والخوالدة، محمد والربيع، فيصل. (2012).إدراكات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن للعسر القرائي (الديسلكسيا)*مجلة التربية، جامعة الأزهر*، (2)151.-613 640.

Klimoski, R., & Palmer, S. (1993). The ADA and the Hiring Process inOrganizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36

Abu-Hamour, B. (2014). Students with Learning Disabilities and Challenging Behaviors in Jordan.*International Education Studies*, 7(4), 98-109.

Al Khatib, J.(2007). A Survey of General Education Teachers' Knowledge of Learning Disabilties in Jordan. *International Journal of Special Education*, 22(1), 72-76.

Brandes, J., &Crowson, H.(2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative ideology and discomfort with disability. *Social Psychology of Education: An International Journal, 12*(2), 271-289.

Creel, C., Fore, C., Boon, R., & Bender, W. (2006) Effects of self-monitoring on classroom preparedness skills of middle school students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities, 14*(2), 105-113.

Dukmak, S.(2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning,* 9(1), 26 - 40.

Ellet, L. (1993) .Instructional Practices in Mainstreamed Secondary Classrooms. *Journal of Learning disabilities,*26, 57-64

Fazal,S.(2005). *The Relationship Between Study Skills and Academic achievement* Unpublished Master's Thesis, Hazara University Mansehra,Pakistan .

Fazal,S., Hussain,S., Majoka, M., &Masood,S .(2012).The Role of Study Skills in Academic Achievement of Students : Acloser Focus on Gender. *Pakistan Journal of Psychological Research*.27(1), 37-51.

Forlin, C.(2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs in Education,* 2 (16), 121-31.

Forlin, C.(2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-245.

Fuchs, D., Fuchs, L., &Stecker, P.,(2010) .The "blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children,* 76(3), 301-323. Retrieved from EBSCOhost.

Gettinger, M., & Seibert, J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350-365.

Glazzard, J .(2011). Perception of the barriers to effective inclusion in one primary school, voice of teachers and teaching assistants. Support for learning. *British Journal Of Learning Support*, 26(2), 56-65.

Hallahan, D., Kuffeman, J., & Pullen, P. (2009). *Exceptional Learners :An*

Introduction to Special Education,(11) Ed, Pearson Education, U.S.A

Heward, L.(1996). *Exceptional Children Introduction to special Education,* Fifth Edition. Prentice-Hall,Inc.

Hsu, T. (2010). comparison of Taiwan educator's attitudes, knowledge and perceived barriers toward the inclusion of students with disabilities.*Doctoral Dissertation University of Idaho, USA.*

Kavale, K. &Mostert, M.(2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities .*Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.

Keith, T., Diamond-Hallam, C., &Goldenring Fine, J. (2004). Longitudinal effects of in- school and out-of-school homework on high school grades. *School Psychology Quarterly, 19*(3), 187-211.

Langberg, J., Epstein, J., Urbanowicz, C., Simon, J., & Graham, A. (2008). Efficacy of an organizational skills intervention to improve the academic functioning of students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly 23*(3), 407-417.

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

McLeskey, J., & Waldron, N.(2000). *Inclusive schools: Making differences ordinary.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Platt,J., & Olson, J.(1997). *Teaching Adolescents with mild disabilities*, Pacific Croce,CA:Brooks,Cole.

Polloway, E., & Patton, J.(2005). *Strategies for Teaching Learners with Special Needs.* Merrill Upper Saddle River.

Raymond, E.(2008). *Learners with mild disabilities: A characteristics approach.* Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Saravanabhavan, S., &Saravanabhavan, R .(2010). Knowledge of learning disability among pre- and in-service teachers in India. *International Journal of Special education, 25*(3), 132-138.

Sedita, J. (2000). *Study Skills: Crucial for the Students with LD*. *Journal of the Learning Disabilities Network*.

Smith,D.(2007) .*Introduction to Special Education,* Six Edition, Boston Pearson Education, Inc.

Villa, R., & Thousand, J.(2003). Making inclusion work. *Educational Leadership,* 61 (2), 19-25.