مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧٥-٢٠٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

# المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها

**عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار**

*أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/١٩هـ)

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوافر منها لديهم. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية(ن = ١١٠)، وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار "شيفيه" لتحليل نتائج الدراسة.

وقد جاءت المهارات مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. وجاء ترتيب المهارات من قبل مجتمع الدراسة حسب توافرها لديهم على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات بيئة العمل، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية.

وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تعزى لمتغيرات الخبرة، والتقدير الأكاديمي، وعدد الحالات المخدومة، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير العمر. ومن جانب آخر أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر تلك المهارات لمتغير التقدير الأكاديمي.

## مقدمة

إنه من الأهمية بمكان أن يمتلك معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات الضرورية لتربية وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لأثر تلك المهارات على التلاميذ وأولياء أمورهم، ولان امتلاك المعلمين لهذه المهارات دليل على نجاحهم في العملية التربوية.

إن مجال صعوبات التعلم بحاجة إلى اهتمام وعناية بشكل أكثر، وخصوصا عملية إعداد المعلمين للعمل مع التلاميذ بشكل فردي في المكان التربوي المناسب. ولهذا يجب أن توفر المقررات والمناهج الدراسية لهؤلاء المعلمين الطرق المناسبة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن توفر كذلك النماذج الجيدة لاستخدامها في الفصول الدراسية، وكذلك النشاطات التي يجب أن تصمم حول مشاكل الحياة الحقيقية [١].

ولأن معلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعامل مع أطفال لهم احتياجات خاصة ويستخدم معهم طرق تدريس، ووسائل، واستراتيجيات خاصة، ويعد لهم برامج فردية تتناسب واحتياجاتهم، لهذا ينبغي الاهتمام بتطوير أساليب وطرق إعداد وتهيئة المعلمين لتزويدهم بالمهارات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد جاءت هذه الدراسة لتحديد المهارات الضرورية لمعلمي صعوبات التعلم سواء المهارات الأكاديمية، أو المهارات الخاصة ببيئة العمل أو الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والوقوف على المتوافر لديهم من تلك المهارات، وهذه الدراسة تحاول بالتحديد الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أهم المهارات اللازم توافرها لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟

٢- ما هي المهارات المتوافرة بالفعل في الوقت الحالي لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟

٣- هل تختلف أهمية المهارات بين معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر، أو الخبرة، أو المعدل التراكمي، أو عدد حالات التلاميذ المخدومة ؟

٤- هل تختلف درجة وجود تلك المهارات بين معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر، أو الخبرة، أو المعدل التراكمي، أو عدد حالات التلاميذ المخدومة ؟

## فروض الدراسة

١- يتفق معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أهمية وجود المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

٢- يتفق معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على توافر المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لأهمية المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لتوافر المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة.

## حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يلي :

١- اقتصرت الدراسة على معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمدارس التابعة لوزارة المعارف بكافة مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة.

٢- تتحدد هذه الدراسة باستجابات مجتمع الدراسة على الأداة المعدة لجمع البيانات.

٣- تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

## مصطلحات الدراسة

### المهارات

يقصد بها في هذه الدراسة تلك المهارات العامة في العملية التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمي صعوبات التعلم، وذلك كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بالتلاميذ ذوي

صعوبات التعلم، والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص والتقويم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة وطرق تنفيذها، ومن ذلك الخطة التربوية الفردية، وأساليب التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم. كما يقصد بها المهارات الخاصة في العملية التعليمية، كطرق تدريس المواد الأكاديمية المختلفة من قراءة، وكتابة، وحساب، وغير ذلك، بالإضافة إلى المهارات الأخرى مثل التدريب وتطبيق البرامج وتقويمها، والمهارات الاجتماعية ذات العلاقة [٢].

## ذوو صعوبات التعلم

هم الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو في القيام بالعمليات الحسابية. وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام. ويستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي [٣].

## الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات العربية في مجال تحديد المهارات اللازمة لمعلم التعليم العام، ولكن هناك قلة في الدراسات العربية في مجال تحديد المهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا توجد دراسات عربية خاصة بالمهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (حسب علم الباحث). وتوجد العديد من الدراسات الغربية التي تدرس المهارات اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وكذلك في مجال المهارات اللازمة لمعلم صعوبات التعلم بشكل خاص، وسنتعرض فيما يلي لأهم الدراسات ذات العلاقة بالموضوع:

### دراسة سيغالكا

يرى سيغالكا Cegelka أنه يجب على كل شخص يعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يكون ملما بما يلي، وذلك بالإضافة إلى المتطلبات الأكاديمية: (١) نظريات التقويم، وبناء الاختبارات، والإحصاء؛ (٢) نمو الطفل؛ (٣) مدخل إلى التربية الخاصة؛ (٤) مقاييس الذكاء والتحصيل؛ (٥) تخطيط وتطوير المناهج؛ (٦) نظريات التعلم؛ (٧) أساسيات إدارة وضبط السلوك [٤].

### دراسة ساس

وفي دراسة ساس Sass أوضح أن المهارات اللازمة التي يحتاج إليها المعلمون من تعليمية، ومهنية، وغيرها تختلف باختلاف البيئة التعليمية، سواء كانت مدرسة داخلية، أو فصلا دراسيا خاصا، أو مدرسة عادية [٥].

### دراسة مرسر

ملائمة لمرسر Mercer، فإن أنماط التدريس لا تبنى على الرغبات، أو النزوات، أو الآراء الشخصية، وإنما ينبغي على المعلمين أن يتحملوا المسؤولية ويرجعوا إلى الأبحاث والدراسات، ويطبقوا نتائج هذه البحوث والدراسات. فقد ذكر مرسر عددا من المهارات الخاصة بالتدريس الفعال والمبنية على البحوث والدراسات التي ركزت على الأبعاد التالية: مهارات بداية الدرس، ومهارات الشرح، ومهارات النمذجة، ومهارات التمارين الموجهة، ومهارات التمارين الاستقلالية، ومهارات التعميم، ومهارات إدارة وضبط السلوك، ومهارات إدارة الدرس، ومهارات إثارة الأسئلة، ومهارات المتابعة، ومهارات التغذية الراجعة، ومهارات تشجيع الاستقلالية [٦].

### دراسة جرين وود وماير وكارتا

وقد توصل جرين وود وماير وكارتا Greenwood, Arreaga-Mayer & Carta (١٩٩٤) إلى أن تلاميذ الفصول التي يستخدم معلموها التدريس المبني على نتائج الأبحاث

والدراسات يشاركون أكاديميا بشكل أكبر ويحصلون على درجات إنجاز أعلى من التلاميذ في الفصول التي يستخدم معلموها طرقا أخرى [٧].

### دراسة برامر وكاولي

في دراسة برامر وكاولي Parmar and Cawley تم التركيز على المعايير المتخصصة الواجب توافرها في معلمي الرياضيات لذوي صعوبات التعلم وهي: النمذجة، والعلم بالرياضيات، ومعرفة التلاميذ كمتعلمين للرياضيات، ومعرفة طرق تدريس الرياضيات، والمعرفة بنظريات التعليم مثل النظرية السلوكية، ونظرية المعنى الموجه، ونظرية التكوين العقلي [١].

### دراسة آن قريف وآخرين

في هذه الدراسة أوضحت آن قريف Grave وآخرون قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد معلم صعوبات التعلم شاملة للأبعاد التالية: (١) الاحتياجات وطبيعتها لذوي صعوبات التعلم؛ (٢) الدعم الأكاديمي ويشمل: المهارات الدراسية، والمهارات المهنية؛ (٣) مناهج دعم للمساعدة في تعديل المناهج المدرسية؛ (٤) طرق للتشخيص والقياس؛ (٥) تقديم الفصل الدراسي وإدارته؛ (٦) مهارات التعاون والاستشارة؛ (٧) الاستراتيجيات التعليمية الخاصة؛ (٨) النواحي التاريخية والقانونية؛ (٩) الممارسات والإجراءات غير التقليدية، والجوانب الطبية والخبرات التطبيقية. وهذه الأبعاد العشرة توفر قائمة من ٢٠٩ مهارات [٨].

ومن استعراض هذه العينة من الدراسات السابقة يتضح أنها تؤكد على أهمية أن يكتسب معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد على إعدادهم الإعداد الجيد المبني على نتائج الأبحاث والدراسات في مجال صعوبات التعلم.

وهذه الدراسات السابقة في الواقع كان اهتمامها بأهمية إعداد المعلم بشكل جيد وأن يمتلك معلم ذوي صعوبات التعلم المهارات اللازمة بدون التعرض لدرجة توافر تلك

المهارات لدى معلمي صعوبات ذوي التعلم فعليا. ومن هنا فهذه الدراسة الحالية تتناول هذه المهارات من الأهمية والتوافر لدى المعلمين في مجال صعوبات التعلم.

## إجراءات الدراسة

### مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي صعوبات التعلم التابعين لإدارات التعليم التابعة لوزارة المعارف بكافة مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية المختلفة، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

وقد وزعت ١٩١ استبانة على جميع معلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية [٩]، وقد حصل الباحث على ١١٠ استبانات من مجموع ما تم توزيعه بما يمثل ما نسبته ٥٨٪ بينما لم يحصل الباحث على ٨١ استبانة نتيجة لعدم استجابة بقية المعلمين بما يمثل ما نسبته ٤٢٪. وعليه يمكن أن يعد ما حصل عليه الباحث هو المجتمع الأصلي للدراسة، ويوضح جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة حسب العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديه.

**جدول رقم ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات العمر والخبرة والمعدل التراكمي وعدد حالات التلاميذ**

| المتغيرات | | العدد | النسبة ٪ | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| العمر | ٢٢ - ٢٤ سنة | ٣٨ | ٣٤,٥ | ١١٠ |
| | ٢٥ - ٢٧ سنة | ٦٦ | ٦٠,٠ | |
| | ٢٨ سنة فأكثر | ٦ | ٥,٥ | |
| الخبرة | ثلاث سنوات فأقل | ٩٥ | ٨٦,٤ | ١١٠ |
| | أكثر من ثلاث سنوات | ١١ | ١٠,٠ | |
| | لم يجيبوا | ٤ | ٣,٦ | |
| المعدل التراكمي | جيد فأقل | ٧٩ | ٧١,٨ | ١١٠ |
| | جيد جدا فأكثر | ٣١ | ٢٨,٢ | |
| عدد حالات التلاميذ | ثلاث عشرة حالة فأقل | ٦٥ | ٥٩,١ | ١١٠ |
| | أربع عشرة حالة فأكثر | ٤٣ | ٣٩,١ | |
| | لم يجيبوا | ٢ | ١,٨ | |

## أدوات الدراسة

### استمارة جمع البيانات الأولية

تم إعداد استمارة تشتمل على المعلومات العامة المتعلقة بمجتمع الدراسة والتي تشمل بيانات عن العمر الزمني، وسنوات الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي يتعامل معها معلم صعوبات التعلم.

### مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم

للتعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وللتأكد من مدى وجود هذه المهارات لديهم قام الباحث بتطوير مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعليم، والمبني على المعايير العالمية لإعداد معلم صعوبات التعلم والصادر عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية Council for Exceptional Children [١٠] وذلك باتخاذ الخطوات التالية:

١- مراجعة الدراسات السابقة التي توافرت للباحث عن المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢- الاستفادة من المعايير العالمية لإعداد معلمي التربية الخاصة والصادرة عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية [٩].

٣- الاستفادة من آراء المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة المهارات اللازمة، حيث تم إجراء بعض التعديلات عليها في ضوء ما أبدوه من ملاحظات.

وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على واحدة وثلاثين مهارة (انظر ملحق رقم ١.

وقد طلب من أفراد العينة الإجابة عن عبارات المقياس وذلك بوضع إشارة (×) أمام الخانة التي يراها المستجيب أكثر أهمية في العمود (أ) وذلك على مقياس ثلاثي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث تعني درجة (٣) هاما بدرجة كبيرة، والدرجة (٢) هاما بدرجة

متوسطة، والدرجة (١) غير هام، وبناء على ذلك، فإن ارتفاع الدرجة يعد مؤشرا على التأكد من أهمية المهارة، بينما انخفاض الدرجة يعد مؤشرا على عدم أهمية هذه المهارة.

أما بالنسبة للعمود (ب)، فقد طلب من أفراد العينة الإجابة عن عبارات المقياس وذلك بوضع إشارة (×) أمام الخانة التي يراها المستجيب أكثر تعبيرا عن مدى توافر هذه المهارات لديهم، وذلك على مقياس ثلاثي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث تعني الدرجة (٣) وجود المهارة بدرجة كبيرة، و (٢) وجود المهارة بدرجة متوسطة؛ أما الدرجة (١) فتعني عدم وجودها لديهم. وبناء على ذلك، فإن ارتفاع الدرجة يعد مؤشرا على التأكد من وجود المهارة، بينما انخفاض الدرجة يعد مؤشرا على عدم وجودها.

## التحقق من صلاحية الأداة المستخدمة

### صدق أداة الدراسة وثباتها

*الصدق المنطقي*. للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة، فقد تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، حيث تم تزويدهم بأهداف الدراسة وطريقة بناء الأداة. وقد تم فيما بعد استبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ١٠٠٪، ومن ثم استبعدت بعض الفقرات وتم تعديل البعض الآخر ليشتمل المقياس بصورته النهائية على واحدة وثلاثين مهارة (انظر ملحق رقم ١).

*الاتساق الداخلي*. وذلك للتأكد من مدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية. وقد تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية كما هو ملاحظ في الجدولين رقم ٢ ورقم ٣ وذلك على عينة استطلاعية بلغ عددها ٣٧ معلما.

يتضح من الجدولين رقم ٢ ورقم ٣ أن نتائج حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت عالية ودالة عند مستوى٠,٠١ أو مستوى ٠,٠٥.

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة وبينها وبين درجاتهم الكلية على المقياس كما يتضح ذلك من جدول رقم ٤.

جدول رقم ٢. معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الأول (الأهمية) من محاور القائمة (ن: ٣٧)

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٤٢* | ١٦ | ٠,٥٢** |
| | | ١٧ | ٠,٥٨** |
| ٢ | ٠,٥٠** | ١٨ | ٠,٧٣** |
| ٣ | ٠,٣٥* | ١٩ | ٠,٣٥* |
| ٤ | ٠,٤٩** | ٢٠ | ٠,٤٩** |
| ٥ | ٠,٥٠** | ٢١ | ٠,٧٣** |
| ٦ | ٠,٣٦* | ٢٢ | ٠,٧٦** |
| ٧ | ٠,٥٠** | ٢٣ | ٠,٤١* |
| ٨ | ٠,٥٠** | ٢٤ | ٠,٣٣* |
| ٩ | ٠,٥٨** | ٢٥ | ٠,٤٤** |
| ١٠ | ٠,٣٤* | ٢٦ | ٠,٥٩** |
| ١١ | ٠,٣٩* | ٢٧ | ٠,٣٧* |
| ١٢ | ٠,٤٣* | ٢٨ | ٠,٥١** |
| ١٣ | ٠,٧٠** | ٢٩ | ٠,٣٨* |
| ١٤ | ٠,٦٥** | ٣٠ | ٠,٥٠** |
| ١٥ | ٠,٦٣** | ٣١ | ٠,٤٨** |

* معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥.

**معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٣. معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (التوافر) من محاور القائمة (ن: ٣٧)

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٣** | ١٦ | ٠,٦٢** |
| | | ١٧ | ٠,٣٥* |
| ٢ | ٠,٦٨** | ١٨ | ٠,٣٦* |

**تابع جدول رقم ٣**

| رقم العبارة | معامل الارتبـــاط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ٣ | ٠,٥٧** | ١٩ | ٠,٥٢** |
| ٤ | ٠,٧٠** | ٢٠ | ٠,٤٧** |
| ٥ | ٠,٧٠** | ٢١ | ٠,٥٩** |
| ٦ | ٠,٦٠** | ٢٢ | ٠,٥٩** |
| ٧ | ٠,٦٤** | ٢٣ | ٠,٧٠** |
| ٨ | ٠,٥٥** | ٢٤ | ٠,٦٦** |
| ٩ | ٠,٣٨* | ٢٥ | ٠,٦٣** |
| ١٠ | ٠,٥٣** | ٢٦ | ٠,٥٨** |
| ١١ | ٠,٦٠** | ٢٧ | ٠,٤٨** |
| ١٢ | ٠,٦٧** | ٢٨ | ٠,٧٣** |
| ١٣ | ٠,٧٥** | ٢٩ | ٠,٦٤** |
| ١٤ | ٠,٥٩** | ٣٠ | ٠,٦٣** |
| ١٥ | ٠,٧٢** | ٣١ | ٠,٣٦* |

* معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥.

** معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

**جدول رقم ٤. معاملات الارتباط بين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة وبينها وبين درجاتهم الكليـــة على المقياس**

| البعد | الأول | الثاني | الثالث |
|---|---|---|---|
| الأول | | | |
| الثاني | ٠,٦٥* | | |
| الثالث | ٠,٥٦* | ٠,٢٩ | |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٣* | ٠,٨٢* | ٠,٦٨* |

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويمكن أن نلاحظ من خلال بيانات جدول رقم ٣ وجدول رقم ٤ وجود معاملات ارتباط دالة بين كل عبارة من عبارات المقياس وبين درجته الكلية وبين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة للمقياس، وبينها وبين درجاتهم الكلية وكل هذا دليل على صدق المقياس إحصائيا.

## تحديد ثبات الأداة

تم تحديد ثبات الأداة على عينة مكونة من ٣٧ معلما من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك بإيجاد معاملات ألفا كرونباخ Alpha Chronbach لكل بعد فرعي على حدة، ثم للأداة ككل وذلك للجزئين الأول والثاني، ويوضح جدول رقم ٥ هذه النتيجة.

**جدول رقم ٥. قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ**

| الأبعاد | معامل ألفا كرونباخ | |
|---|---|---|
| | الجزء الأول* | الجزء الثاني* |
| الأكاديمي | ٠,٨٧ | ٠,٨٤ |
| بيئة العمل | ٠,٧٤ | ٠,٨٧ |
| الاستراتيجيات التعليمية | ٠,٧٩ | ٠,٨٦ |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٣ | ٠,٩٢ |

* جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

## الأساليب الإحصائية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق المقياس وثباته تمثلت في التحليل العاملي، ومعامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) T test، واختبار تحليل التباين ANOVA .

**العوامل الثلاثة للمقياس**

أوضحت نتائج التحليل العاملي لاستجابات مجتمع الدراسة على مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم عن ثلاثة عوامل بعد استبعاد الرابع الذي تشبع بالفقرة الثانية من المقياس (يستطيع تحديد أوجه الخلاف بين المؤيدين والمعارضين حول مختلف القضايا والاتجاهات المتعلقة بمجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم). ويوضح جدول رقم ٦ العوامل الثلاثة للمقياس، وقد أعطيت هذه العوامل - التي أظهرها التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد - التسميات التالية:

*العامل الأول: الأكاديمي*

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات الأكاديمية، وقد تراوح تشبع الفقرات الثلاثة عشر ما بين ٠,٤٠ - ٠,٩٦.

*العامل الثاني: بيئة العمل*

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات الخاصة ببيئة العمل، وقد تراوح تشبع الفقرات الاثنتي عشر ما بين ٠,٤٥ - ٠,٨٢.

*العامل الثالث: الاستراتيجيات التعليمية*

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات ذات العلاقة بالاستراتيجيات التعليمية، وقد تراوح تشبع الفقرات الست ما بين ٠,٤٨ - ٠,٨٠.

**جدول رقم ٦. التحليل العاملي لمقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم وتشبعات فقراته بالعوامل الثلاثة**

| م | العبـــــــــــارة | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث |
|---|---|---|---|---|
| ١ | يستطيع تحديد مختلف العوامل المؤثرة سواء كانت ثقافية أو لغوية المؤثرة على برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | ٠,٧٩ | |
| ٢ | القدرة على التزود بالمعلومات عن مختلف الجوانب المعرفية، والتواصلية والجسمية، والثقافية والاجتماعية، والسلوكية لحالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | ٠,٨٢ | |

تابع جدول رقم ٦

| م | العبـــــــــــارة | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث |
|---|---|---|---|---|
| ٣ | القدرة على اختيار وتطبيق المقاييس المناسبة للأفراد ذوي صعوبات التعلم. | ٠,٨٣ | | |
| ٤ | يستخدم استراتيجيات تعليمية فعالة في مجال المهارات الأساسية بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب والاستماع. | | | ٠,٨٠ |
| ٥ | استخدام الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة من مختلف المهارات الدراسية ويطبقها على المجالات الأكاديمية. | | | ٠,٦٣ |
| ٦ | يستخدم المهارات التدريسية لتحسين عملية التفكير. | | | ٠,٧٤ |
| ٧ | يستخدم طرق القراءة الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | ٠,٩٦ | | |
| ٨ | يستخدم طرق التهجئة والاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | ٠,٧١ | | |
| ٩ | يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اكتشاف الأخطاء في اللغة الشفهية والمكتوبة والتنبوء بها. | ٠,٤١ | | |
| ١٠ | يستخدم طرق تعليم الكتابة اليدوية والاستراتيجيات التعليمية الملائمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | ٠,٦٤ |
| ١١ | يختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة سواء باستخدام الكتابة المتصلة أو المنفصلة. | | ٠,٦٤ | |
| ١٢ | يستخدم طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية المناسبة في الرياضيات المتمثلة في النطق الجيد، والممارسة، والتغذية الفورية، والمراجعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | ٠,٤٩ | | |
| ١٣ | يستخدم الاستراتيجيات التعليمية القائمة على نتائج الدراسات والأبحاث الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | ٠,٦٠ | | |
| ١٤ | يعدل من سرعته في تقديم الدرس ويستخدم الطرق التنظيمية لذلك. | ٠,٦٩ | | |
| ١٥ | يقوم بدمج الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لتوفير التدريس الفعال سواء في الجوانب الأكاديمية أو غير الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | ٠,٤٨ |

تابع جدول رقم ٦

| م | العبـــــــــــارة | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث |
|---|---|---|---|---|
| ١٦ | إعداد البيئة التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي توفر التغذية الراجعة من الأقران والراشدين. | | | ٠,٦٤ |
| ١٧ | يقوم بمسؤولياته تجاه التلاميذ المعرضين للخطر والذين يماثلون أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم. | ٠,٤١ | | |
| ١٨ | يشارك في الأنشطة الخاصة بمجال صعوبات التعلم. | ٠,٦١ | | |
| ١٩ | يخلق مناخا تعليميا إيجابيا تراعى فيه الفروق الفردية. | | ٠,٤٥ | |
| ٢٠ | يعد المواد التعليمية لتطبيق خطة الدرس اليومية. | ٠,٨٠ | | |
| ٢١ | يراعى الإجراءات التقويمية، والتخطيطية، والإدارية التي تطابق احتياجات التلميذ مع البيئة التعليمية. | | ٠,٥٠ | |
| ٢٢ | إعداد البيئة التعليمية التي تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة من خلال الأنشطة المختلفة. | ٠,٤٩ | | |
| ٢٣ | إعداد بيئة تعليمية تشجع على الدفاع الذاتي والاعتماد على النفس. | | ٠,٧٢ | |
| ٢٤ | يوظف مهارات العمل التعاوني للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأولياء الأمور، والمدرسة. | | ٠,٥٥ | |
| ٢٥ | يتواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور، ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي بهدف استشارتهم. | | ٠,٨٠ | |
| ٢٦ | يشجع أولياء الأمور ليشاركوا بفعالية في الفريق التعليمي. | | ٠,٧٦ | |
| ٢٧ | يتعاون مع معلمي الصفوف العادية، ومنسوبي المدرسة، والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التعليمية المختلفة. | | ٠,٦٤ | |
| ٢٨ | الإشراف المباشر على نشاطات الفصل الدراسي والتي يقوم بها مساعد المعلم، أو المتعاونون المتطوعون، أو التلاميذ ذات العلاقة بصعوبات التعلم. | | ٠,٥٠ | |
| ٢٩ | يخطط وينفذ الاجتماعات التعاونية مع أولياء الأمور ومقدمي الخدمات. | | ٠,٦٨ | |
| ٣٠ | الالتزام بمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحصول على أعلى المستويات التعليمية الممكنة. | ٠,٦٨ | | |
| ٣١ | يظهر ويحافظ على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال عمله. | ٠,٧٨ | | |

## نتائج الدراسة

### الفرض الأول

ينص الفرض الأول على اتفاق معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أهمية وجود المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

ومن أجل التحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الثلاثة لكل جزء على حدة (الأهمية والتوافر) ويوضح جدول رقم ٧ نتائج ذلك.

**جدول رقم ٧. ترتيب المهارات حسب أهميتها وحسب توافرها ملائمة لمجتمع الدراسة**

| المهارات حسب الأهمية | | المهارات حسب توافرها | |
|---|---|---|---|
| المهارات | المتوسط | المهارات | المتوسط |
| المهارات الأكاديمية | ٢,٦٧ | المهارات الأكاديمية | ٢,٤١ |
| مهارات الاستراتيجيات التعليمية | ٢,٦٣ | مهارات بيئة العمل | ٢,٢٢ |
| مهارات بيئة العمل | ٢,٥٨ | مهارات الاستراتيجيات التعليمية | ٢,١٨ |

يتبين من جدول رقم ٧ أن معلمي صعوبات التعلم أعطوا أهمية كبرى لجميع المهارات الموجودة في القائمة، فقد تراوحت المتوسطات من ٢,٥٨ إلى ٢,٦٧، حيث حصلت المهارات الأكاديمية على متوسط ٢,٦٧، وتلي ذلك المهارات الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية (٢,٦٣)، ثم مهارات بيئة العمل (٢,٥٨)، مما يفيد أن معلمي صعوبات التعلم يرون أن كل المهارات التي تضمنتها القائمة على درجة عالية من الأهمية، وذلك يحقق الفرض الأول من الدراسة.

### الفرض الثاني

ينص هذا الفرض على أن معلمي صعوبات التعلم يتفقون على توافر المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم. ومن أجل التحقق من هذا الفرض فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المهارات المتضمنة في كل بعد من الأبعاد الثلاثة لدى

معلمي صعوبات التعلم. ويوضح جدول رقم ٧ هذه النتيجة، حيث تبين أن المهارات الأكاديمية تأتي في الدرجة الأولى من حيث التوافر (٢,٤١)، ثم مهارات بيئة العمل (٢,٢٢)، ثم مهارات الاستراتيجيات التعليمية (٢,١٨) مما يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة.

## الفرض الثالث

ينص هذا الفرض على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لأهمية المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة. وللتحقق من هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد العينة لتحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار(ت)، وتوضح الجداول ذات الأرقام ٨-١٢ هذه النتائج.

**جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير العمر الزمني**

| أبعاد القائمة | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة "ف" القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأكاديمي | بين المجموعات | ٢ | ٩٩,٣٩ | ٤٩,٦٩ | | |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ٢٢٩٤,٩٧ | ٢١,٤٤ | ٠,١٠٣٥ | غير دالة |
| بيئة العمل | بين المجموعات | ٢ | ١٠٧,٦٣ | ٥٣.٨١ | | |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ١٣٢٠,٩١ | ١٢,٣٤ | ٠,٠١٥١ | ٠,٠٥ |
| الاستراتيجيات | بين المجموعات | ٢ | ١٠,٦٦ | ٥,٣٣ | | |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ٦٥٨,٣٢ | ٦,١٥ | ٠,٤٢٣٢ | غير دالة |

جدول رقم ٩. نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الثلاث في ضوء العمر الزمني

| البعد | الفئة العمرية الدالة ومتوسطها | فئات الخبرة ومتوسطاتها | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الفئة الأولى ٢٢ – ٢٤ سنة | الفئة الثانية ٢٥ – ٢٧ سنة | الفئة الثالثة ٢٨ سنة فأكثر |
| بيئة العمل | الأولى ٣٢,٤٢ | ٣٢,٤٢* | ٣٠,٣٢ | ٣٠,٦٦ |

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول رقم ٨ أن جميع قيم " ف " غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ما عدا أن قيمة "ف" دالة عند مستوى ٠,٠٥ لبعد بيئة العمل، وقد استخدم اختبار شيفيه لتحديد موضع وجهة تلك الفروق.

ويوضح جدول رقم ٩ نتائج اختبار شيفية لتحديد الفروق بالنسبة لبعد بيئة العمل الدال.

ويبين جدول رقم ٩ كذلك وجود فروق دالة بين متوسطات أفراد العينية في الفئتين العمريتين الأولى والثانية بالنسبة لمهارات بيئة العمل والدرجة الكلية لصالح الفئة الأولى.

جدول رقم ١٠. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير الخبرة

| البعد | المتغير | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأكاديمي | خبرة ١-٣ سنوات | ٩٥ | ٣٤,٨٥ | ٤,٥٥ | | |
| | خبرة ٤ سنوات فأكثر | ١١ | ٣٣,٥٤ | ٦,٠٩ | ٠,٨٧ | غير دالة |
| بيئة العمل | خبرة ١-٣ سنوات | ٩٥ | ٣١,١٥ | ٣,٤٣ | | |
| | خبرة ٣ سنوات فأكثر | ١١ | ٣٠,١٨ | ٥,٠٦ | ٠,٦٢ | غير دالة |
| الاستراتيجيات | خبرة ١-٣ سنوات | ٩٥ | ١٥,٨٨ | ٢.٤٢ | | |
| | خبرة ٣ سنوات فأكثر | ١١ | ١٥,٧٣ | ٢,١٥ | ٠,٢١ | غير دالة |

يتضح من جدول رقم ١٠ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى أن متغير الخبرة لا يؤثر على تقدير معلمي صعوبات التعلم لأهمية المهارات.

جدول رقم ١١. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج

| البعد | المتغير | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأكاديمي | جيد | ٧٩ | ٣٤,٩١ | ٤,٨٨ | | |
| | جيد جدا | ٣١ | ٣٤,٣٥ | ٤,٢١ | ٠,٥٦ | غير دالة |
| بيئة العمل | جيد | ٧٩ | ٣١,١٦ | ٣,٧٣ | | |
| | جيد جدا | ٣١ | ٣٠,٨٠ | ٣,٣٦ | ٠,٤٧ | غير دالة |
| الاستراتيجيات | جيد | ٧٩ | ١٥,٨١ | ٢,٦٩ | | |
| | جيد جدا | ٣١ | ١٥,٨٠ | ١,٨٥ | ٠,٠١ | غير دالة |

ويتضح من جدول رقم ١١ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى أن متغير التقدير الأكاديمي عند التخرج لمعلمي صعوبات التعلم لا يؤثر على تقديرهم لأهمية المهارات.

جدول رقم ١٢. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة

| البعد | المتغير | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأكاديمي | ١٣ حالة فأقل | ٦٥ | ٣٤,٨٣ | ٥,٣١ | | |
| | ١٤ حالة فأقل | ٤٣ | ٣٤,٨١ | ٣,٦٤ | ٠,٠٢ | غير دالة |
| بيئة العمل | ١٣ فأقل | ٦٥ | ٣١,٠٦ | ٤,١٨ | | |
| | ١٤ حالة فأكثر | ٤٣ | ٣١,٢٣ | ٢,٦٠ | ٠,٢٦ | غير دالة |
| الاستراتيجيات | ١٣ حالة فأكثر | ٦٥ | ١٥,٧٨ | ٢,٥٨ | | |
| | ١٤ حالة فأكثر | ٤٣ | ١٥,٨٦ | ٢,٤١ | ٠,١٥ | غير دالة |

ويتضح كذلك من الجدول رقم ١٢ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى أن متغير الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم لا يؤثر على تقديرهم لأهمية المهارات.

وبهذا توضح النتائج المذكورة بالجداول ذات الأرقام ٦ ، ٨ ، ٩ و ١٠ عدم اختلاف أهمية المهارات باختلاف العمر الزمني ما عدا بعد بيئة العمل الدال (انظر جدول رقم ٩)، وعدم اختلاف المهارات كذلك باختلاف الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من الدراسة.

## الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لتوافر تلك المهارات وفق متغيرات العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

وللتحقق من هذا الفرض تم إخضاع درجات أفراد العينة على المقياس المستخدم (الجزء الثاني) لتحليل التباين الأحادي الاتجاه، واختبار (ت)، وتوضح الجداول ذات الأرقام ١٣ ، ١٤ ، ١٥ و ١٦ هذه النتائج.

جدول رقم ١٣. نتائج تحليل التباين لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير العمر الزمني

| أبعاد القائمة | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة "ف" | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | القيمة | الدلالة |
| الأكاديمي | بين المجموعات | ٢ | ٢٥,٨٨ | ١٢,٩٤ | | |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ٢٥١١,٩٤ | ٢٣,٤٨ | ٠,٥٧٨ | غير دالة |
| بيئة العمل | بين المجموعات | ٢ | ٥٩,٤٧ | ٢٩,٧٣ | | |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ٢٥٩٥,٤٠ | ٢٧,٦٦ | ٠,٣٤٥ | غير دالة |
| الاستراتيجيات | بين المجموعات | ٢ | ١٠,٨٢ | ٥,٤١ | | |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ٩٢٨,٨٥ | ٨,٦٨ | ٠,٥٣٨ | غير دالة |

يتبين من جدول رقم ١٣ أن جميع قيم "ف" غير دالة بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير العمر الزمني.

جدول رقم ١٤. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير الخبرة

| البعد | المتغير | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأكاديمي | خبرة ١-٣ سنوات | ٩٥ | ٣١,٤٢ | ٤,٧٤ | | |
| | خبرة ٤ سنوات فأكثر | ١١ | ٣٠,١٨ | ٦,٢٣ | ٠,٧٩ | غير دالة |
| بيئة العمل | خبرة ١-٣ سنوات | ٩٥ | ٢٦,٨٠ | ٥,٢٩ | | |
| | خبرة ٤ سنوات فأكثر | ١١ | ٢٦,١٨ | ٤,٦٤ | ٠,٣٧ | غير دالة |
| الاستراتيجيات | خبرة ١-٣ سنوات | ٩٥ | ١٣,١٦ | ٢,٩٦ | | |
| | خبرة ٤ سنوات فأكثر | ١١ | ١٢,٧٣ | ٣,١٣ | ٠,٤٥ | غير دالة |

ويتضح من جدول رقم ١٤ أن قيم اختبار (ت) غير دالة بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات بالنسبة لتوافر تلك المهارات وفقا لمتغير الخبرة.

جدول رقم ١٥. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج

| البعد | المتغير | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأكاديمي | جيد | ٧٩ | ٣٢,١١ | ٤,٦٠ | | |
| | جيد جدا | ٣١ | ٢٩,١٣ | ٤,٨١ | ٣,٠٣ | ٠,٠٠٣* |
| بيئة العمل | جيد | ٧٩ | ٢٧,٤٣ | ٥,٠٥ | | |
| | جيد جدا | ٣١ | ٢٤,٦٨ | ٥,٣٦ | ٢,٥٣ | ٠,٠١٣* |
| الاستراتيجيات | جيد | ٧٩ | ١٣,٢٩ | ٣,٠٨ | | |
| | جيد جدا | ٣١ | ١٢,٤٥ | ٢,٤٥ | ١,٣٥ | غير دالة |

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويتضح من جدول رقم ١٥ أن جميع اختبارات (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ عدا الاستراتيجيات التعليمية، وذلك بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات المتوافرة لديهم وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج.

جدول رقم ١٦. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة

| البعد | المتغير | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأكاديمي | ١٣ حالة فأقل | ٦٥ | ٣١,٩٢ | ٤,٨٧ | | |
| | ١٤ حالة فأكثر | ٤٣ | ٣٠,٥٨ | ٤,٦٠ | ١,٤٣ | غير دالة |
| بيئة العمل | ١٣ حالة فأقل | ٦٥ | ٢٧,٢٦ | ٥,٣٣ | | |
| | ١٤ حالة فأكثر | ٤٣ | ٢٥,٨٨ | ٥,١٧ | ١,٣٣ | غير دالة |
| الاستراتيجيات | ١٣ حالة فأقل | ٦٥ | ١٣,٣٦ | ٣,١٢ | | |
| | ١٤ حالة فأكثر | ٤٣ | ١٢,٦٣ | ٢,٦٧ | ١,٢٨ | غير دالة |

وأخيرا يتضح من جدول رقم ١٦ أن قيم اختبار (ت) لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات المتوافرة غير دالة وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

## مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على ما هو متوافر لديهم من هذه المهارات.

وقد أوضحت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرون أن كل المهارات التي تضمنها مقياس المهارات بمحاوره الثلاثة على درجة عالية من الأهمية بالنسبة لهم، وتتفق هذه الدراسة تماما في أهمية قائمة المهارات التي اشتملت عليها هذه الدراسة مع المعايير العالمية لإعداد معلمي صعوبات التعلم والصادرة عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية [١٠].

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة آن جريف Grave وآخرين [٨] في أهمية كل من المهارات الأكاديمية، والمهارات الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية.

وأيضا توصلت الدراسة الحالية إلى أن المهارات الأكاديمية موجودة بشكل كبير جدا (٢,٤١ من ٣,٠٠) لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن مهارات

الاستراتيجيات التعليمية موجودة بشكل كبير نسبيا (٢,٢٢ من ٣,٠٠)، في حين توصلت الدراسة إلى أن المهارات الخاصة ببيئة العمل بدرجة أقل نسبيا (٢,١٨ من ٣,٠٠)، وذلك مقارنة بالمهارات الأخرى (انظر جدول رقم ٧). وقد يرجع ذلك إلى قلة سنوات الخبرة بالنسبة لهؤلاء المعلمين، حيث إن ما نسبته ٨٦,٤٪ من مجتمع الدراسة لديهم سنوات خبرة أقل من ثلاث سنوات، في حين أن ما نسبته ١١٪ فقط لديهم خبرة أكثر من ثلاث سنوات (انظر جدول رقم ١).

وقد بينت نتائج الدراسة ما يفيد عدم تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة ما عدا تحققه بالنسبة لمتغير العمر الزمني لبعد بيئة العمل، حيث بين جدول رقم ٧ نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بالنسبة لبعد بيئة العمل، ويدل أن هناك فروقا دالة بين متوسطات أفراد العينة في الفئتين العمريتين الأولى والثانية بالنسبة لمهارات بيئة العمل والدرجة الكلية لصالح الفئة الأولى (انظر جدول رقم ٨ وجدول رقم ٩).

في حين لم تتأثر وجهات أفراد العينة حول أهمية المهارات بمتغيرات الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم المخدومة قبل معلمي صعوبات التعلم (انظر الجداول ذات الأرقام ١٠، و١١، و١٢).

وقد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير الخبرة إلى حداثة مجال صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وقلة خبرة معلمي صعوبات التعلم في هذا المجال، إذ سبق توضيح أن ما نسبته ٨٦,٤٪ من مجتمع الدراسة لديهم سنوات خبرة أقل من ثلاث سنوات، في حين أن ما نسبته ١١٪ لديهم خبرة أكثر من ثلاث سنوات (انظر جدول رقم ١).

وقد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير المعدل التراكمي إلى تقارب كبير في مستوى المعلمين، حيث إن ٧١,٨٪ منهم حاصل على تقدير جيد فأقل و٢٨,٢٪ منهم حاصل على تقدير جيد جدا فأكثر (انظر جدول رقم ١).

وأخيرا قد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم إلى التقارب كذلك في عدد الحالات لديهم، إذ أن معظم هؤلاء المعلمين يقومون برعاية ثلاث عشرة حالة فأقل ما نسبته (٥٩,١٪) في حين يبلغ عدد المعلمين الذين يقومون برعاية أربع عشرة حالة فأكثر ما نسبته (٣٩,١٪).

وبالنسبة للفرض الرابع من فروض الدراسة، قد بينت النتائج ما يفيد تحققه وصحته بالنسبة لمتغير التقدير التراكمي عند التخرج حيث تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الحاصلين على جيد جدا فأكثر والمعلمين الحاصلين على جيد فأقل فيما يتعلق بوجهة نظرهم حول مدى توافر تلك المهارات وذلك للبعد الأكاديمي وبيئة العمل، في حين لم يكن هناك فروق دالة بالنسبة لبعد الاستراتيجيات (انظر جدول رقم ١٥).

أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى فلم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير العمر والخبرة وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم بالنسبة لمتغير العمر إلى تقارب أعمار هؤلاء المعلمين، إذ تتراوح أعمار معظم هؤلاء المعلمين بين ٢٢ و ٢٨ سنة (انظر جدول رقم ١).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم لمتغير الخبرة، فيمكن أن نذكر ما ذكر سابقا من حداثة مجال صعوبات التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية وقلة خبرة معلمي صعوبات التعلم في هذا المجال (انظر جدول رقم ١).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم بخصوص متغير عدد حالات صعوبات التعلم المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم، فان ذلك يشير إلى التقارب في عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم (انظر جدول رقم ١).

## التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١- اتفق أفراد مجتمع هذه الدراسة على أن قائمة المهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم على درجة عالية من الأهمية، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحث بضرورة تضمين هذه المهارات في برامج إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالكليات التي يوجد بها أقسام للتربية الخاصة.

٢- تزويد معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بهذه المهارات عن طريق الدورات التدريبية أو ورش العمل.

٣- يوصي الباحث بدراسة المهارات اللازمة لمعلمي فئات التربية الخاصة المختلفة (كالتخلف العقلي، والإعاقة البصرية... وغيرها).

ملحق رقم ١

المحترم

عزيزي معلم صعوبات التعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. .. وبعد، ، ،

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم، ومعرفة المهارات الموجودة والمفقودة لديهم من هذه المهارات من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

أرجو تحديد وجهة نظرك حول كل عبارة من عبارات المقياس بحيث تضع علامة (×) أمام كل عبارة من العبارات الخاصة بدرجة الأهمية التي تراها مناسبة وذلك من العمود (أ) وعلامة (×) تحت الدرجة التي تحدد مدى توافر هذه المهارات وذلك من العمود(ب).

أشكركم على حسن تعاونكم، ، ، ، ،

**الباحث**

**د.عبدالعزيز بن محمد العبد الجبار**

قسم التربية الخاصة

كلية التربية / جامعة الملك سعود

**أولا: معلومات عامـــة**

فضلا ضع علامة (×) في المربع المناسب:

١- العمـر: ..... سنـــة

٢- سنوات الخبـرة: ..... سنـة

٣- المعدل التراكمي عند التخرج :

☐ مقبول

☐ جيد

☐ جيد جدا

☐ ممتاز

٤- عدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديك هذا الفصل : .....

**ثانيا: أرجو وضع علامة (×) في المربع المناسب لإجابتك:**

( أ ) ( ب )

| | المهـــــــــارات | درجة الأهمية | | | مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة بدرجة كبيرة | مهمة بدرجة متوسطة | غير مهمة | موجودة بدرجة كبيرة | موجودة بدرجة متوسطة | مفقودة |
| ١ | يستطيع تحديد مختلف العوامل سواء كانت ثقافية أو لغوية، المؤثرة على برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ٢ | القدرة على التزود بالمعلومات عن مختلف الجوانب المعرفية، والتواصلية والجسمية، والثقافية والاجتماعية، والسلوكية لحالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |

( أ ) ( ب )

| | المهـــــــــــارات | درجة الأهمية | | | مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة بدرجة كبيرة | مهمة بدرجة متوسطة | غير مهمة | موجودة بدرجة كبيرة | موجودة بدرجة متوسطة | مفقودة |
| ٣ | القدرة على اختيار وتطبيق المقاييس المناسبة للأفراد ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ٤ | يستخدم استراتيجيات تعليمية فعالة في مجال المهارات الأساسية بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب والاستماع. | | | | | | |
| ٥ | يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة من مختلف المهارات الدراسية ويطبقها على المجالات الأكاديمية. | | | | | | |
| ٦ | يستخدم المهارات التدريسية لتحسين عملية التفكير. | | | | | | |
| ٧ | يستخدم طرق القراءة الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ٨ | يستخدم طرق التهجئة والاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ٩ | يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اكتشاف الأخطاء في اللغة الشفهية والمكتوبة والتنبؤ بها. | | | | | | |
| ١٠ | يستخدم طرق تعليم الكتابة اليدوية والاستراتيجيات التعليمية الملائمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ١١ | يختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة، سواء باستخدام الكتابة المتصلة أو المنفصلة. | | | | | | |

( أ ) ( ب )

| | المهـــــــــارات | درجة الأهمية | | | مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة بدرجة كبيرة | مهمة بدرجة متوسطة | غير مهمة | موجودة بدرجة كبيرة | موجودة بدرجة متوسطة | مفقودة |
| ١٢ | يســـتخدم طـــرق التدريـــس والاستراتيجيات التعليميـة المناسـبة في الرياضيات المتمثلـة في النطـق الجيـد، والممارسة، والتغذية الفورية، والمراجعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ١٣ | يسـتخدم الاسـتراتيجيات التعليميـة القائمة على نتائج الدراسات والأبحاث الخاصـة بـالتلاميذ ذوي صعوبـات التعلم. | | | | | | |
| ١٤ | يعـدل مـن سـرعته في تقديـم الـدرس ويستخدم الطرق التنظيمية لذلك. | | | | | | |
| ١٥ | يقوم بدمج الاسـتراتيجيات التعليميـة الملائمة لتوفير التدريس الفعـال سـواء في الجوانب الأكاديمية أو غير الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ١٦ | إعـداد البيئـة التعليميـة للتلاميـذ ذوي صعوبـات التعلـم الـتي توفـر التغذيـة الراجعة من الأقران والراشدين. | | | | | | |
| ١٧ | يقوم بمسؤولياته تجاه التلاميذ المعرضين للخطـر والذيـن يمـاثلون أقرانـهم مـن ذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ١٨ | يشـارك في الأنشـطة الخاصـة بمجـال صعوبات التعلم. | | | | | | |

( أ ) ( ب )

| | المهـــــــــــارات | درجة الأهمية | | | مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة بدرجة كبيرة | مهمة بدرجة متوسطة | غير مهمة | موجودة بدرجة كبيرة | موجودة بدرجة متوسطة | مفقودة |
| ١٩ | يخلق مناخا تعليميا إيجابيا تراعى فيه الفروق الفردية. | | | | | | |
| ٢٠ | يعد المواد التعليمية لتطبيق خطة الدرس اليومية. | | | | | | |
| ٢١ | يراعي الإجراءات التقويمية، والتخطيطية، والإدارية التي تطابق احتياجات التلميذ مع البيئة التعليمية. | | | | | | |
| ٢٢ | إعداد البيئة التعليمية التي تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة من خلال الأنشطة المختلفة. | | | | | | |
| ٢٣ | إعداد بيئة تعليمية تشجع على الدفاع الذاتي والاعتماد على النفس. | | | | | | |
| ٢٤ | يوظف مهارات العمل التعاوني للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأولياء الأمور، والمدرسة. | | | | | | |
| ٢٥ | يتواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور، ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي بهدف استشارتهم. | | | | | | |
| ٢٦ | يشجع أولياء الأمور ليشاركوا بفعالية في الفريق التعليمي. | | | | | | |
| ٢٧ | يتعاون مع معلمي الصفوف العادية، ومنسوبي المدرسة، والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التعليمية المختلفة. | | | | | | |

( أ ) ( ب )

| | المهـــــــــــارات | درجة الأهمية | | | مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة بدرجة كبيرة | مهمة بدرجة متوسطة | غير مهمة | موجودة بدرجة كبيرة | موجودة بدرجة متوسطة | مفقودة |
| ٢٨ | الإشراف المباشر على نشاطات الفصل الدراسي والتي يقوم بها مساعد المعلم، أو المتعاونون المتطوعون، أو التلاميذ ذات العلاقة بصعوبات التعلم. | | | | | | |
| ٢٩ | يخطط وينفذ الاجتماعات التعاونية مع أولياء الأمور ومقدمي الخدمات. | | | | | | |
| ٣٠ | الالتزام بمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحصول على أعلى المستويات التعليمية الممكنة. | | | | | | |
| ٣١ | يظهر ويحافظ على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال عمله. | | | | | | |

## المراجع


[١] Parmar, R., and J. Cawley. "Preparing Teachers to Teach Mathematics to Students with Learning Disabilities." *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1997), 188-97.

[٢] العبد الجبار، عبدالعزيز. "الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا: أهميتها ومدى توافرها لديهم." *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٣ (١٩٩٨م)، ٤٧-٨٦.

[٣] Hallahan, D.P., and J.M. Kauffman. *Exceptional Children, Introduction to Special Education*. 6th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

[٤] Cegelka, W.J. "The Competencies Needed by Persons Responsible for Classifying Children with Learning Disabilities." *The Journal of Special Education*, 16, 1(1982), 65-72.

[٥] Sass-Lehrer, M. "Competencies Critical to Teachers of Hearing-Impaired Students in Two Settings: Supervisor's Views." *American Annals of the Deaf*, 131 (1986), 9-15.

[٦] Mercer, Ceil, D. *Students with Learning Disabilities.* 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.

[٧] Greenwood, C.R., C. Arreaga-Mayer, and J.J. Carta. "Identification and Translation of Effective Teacher-Developed Instructional Procedures for General Practice." *Remedial and Special Education*, 15 (1994), 140-51.

[٨] Grave, A., M.F. Landers, J. Lokerson, J. Luchow, M. Horrath, and K. Garnett. *The DOD Competencies for Teachers of Students with Learning Disabilities.* Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1992.

[٩] الأمانة العامة للتربية الخاصة. *إحصائية عدد معلمي برامج صعوبات التعلم لعام ١٤٢٠/١٤٢١هـ*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ.

[١٠] The Council for Exceptional Children (CEC). *What Every Special Educator Must Know: The International Standards for the Preparation and Certification of Special Education Teachers.* Reston, VA: CEC, 1996.

# The Skills Necessary for Teachers of Students with Learning Disabilities: Their Importance and the Extent to Which Students Possess Them

**Abdulaziz M. Abduljabbar**

*Associate Professor, Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** The purpose of this study was to determine the skills necessary for teachers of students with learning disabilities, their importance, and to what extent the teachers actually possess these necessary skills.

A questionnaire was sent to teachers of students with learning disabilities in Saudi Arabia (N = 110). The questionnaire dealt with the following skills: academic skills, educational strategy skills, and work environment skills. The study resulted in the following:

1. There is a significant difference between teachers related to their age in terms of importance of skills.
2. There is a significant difference between teachers related to their GPA, in terms of having these skills.