

مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره
في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين

الأستاذ الدكتور جمال الخطيب
قسم الارشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

شهدت المملكة الأردنية الهاشمية اهتماماً متزايداً بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في العقدين الماضيين. فعدد مراكز ومدارس التربية الخاصة يزيد حالياً عن مائة وثلاثين بعد أن كان أقل من عدد أصابع اليدين في النصف الثاني من عقد السبعينات. ولم يقتصر الاهتمام على إنشاء المراكز والمدارس الخاصة، لكنه أمتد ليشمل دمج أعداد متزايدة من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة خاصة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. ويبلغ عدد غرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة حالياً ما يقرب من مائتي غرفة تقدم خدمات تربوية خاصة لما يزيد عن أربعة آلاف طالب وطالبة ممن يعتقد أن لديهم صعوبات ومشكلات تعليمية مختلفة.

ولكن ظروف عمل معلمي غرف المصادر، ومدى مشاركة معلمي الصفوف العادية لهم في التصدي لصعوبات التعلم، وبالتالي نمو وتكيف الطلبة الذين لديهم صعوبات لا تزال غير معروفة بدقة. فمع أن بعض الدراسات تناولت صعوبات التعلم في الأردن في العقدين الماضيين، إلا أن هذه الدراسات ركزت على الطلبة وعلى معلميهم في غرف المصادر ولم تتطرق إلى معلمي الصفوف العادية إلا نادراً وبشكل غير مباشر.

وكما تمت الإشارة سابقاً، يتطلب توفير الفرص المناسبة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة الذين يتم دمجهم في المدارس العادية تعاون كل من معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة فالمسؤولية مشتركة فيما يتعلق بالتهيئة للدمج، والتخطيط له، وتنفيذه، وإلا أصبح الدمج مجرد شكل جديد من أشكال العزل.

فهل رافق التغيير الكمي الذي حدث في السنوات العشرين الماضية تغيير نوعي؟ هل يعرف معلمو الصفوف العادية بشكل جيد ماهية صعوبات التعلم؟ وهل هم قادرون على الاسهام في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل بناء بالتعاون مع معلمي التربية الخاصة؟ وما الذي يعنيه هذا كله بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعلمي غرف المصادر الذين توكل إليهم المهمة الأساسية في دمج هؤلاء الطلبة؟

يتضح مما سبق، أن للبحث الحالي مبررات عديدة (فمن المتوقع ان يقدم هذا البحث معلومات مفيدة عن معرفة معلمي الصفوف العادية، وافترضااتهم عن الطلبة الذين لديهم مشكلات في التعلم. ومن شأن ذلك أن يساعد في التفكير بالبدائل الممكنة لتطوير مستوى معرفتهم، وتعديل افترضااتهم بما يسمح بتهيئة بيئة تعليمية أكثر قبولا وملاءمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً، يتوقع أيضاً من البحث الحالي أن يسهم في تحليل الوضع الراهن للدمج الذي يتم تنفيذه في المدارس العادية، وأن يلقي الضوء على طبيعة الدعم الذي يحصل عليه الطلبة ذوو صعوبات التعلم ومعلموهم، وأن يتحقق تجريبياً من إمكانية تغيير الممارسات الفعلية لمعلمي الصفوف العادية وأثر ذلك على نمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعلمهم.

ثالثاً، ان العلاقة بين معرفة المعلم وخبراته من جهة وممارساته الصفية واتجاهه نحو الطلبة ليست علاقة واضحة ومباشرة بالضرورة. فمع أن بحوثاً عديدة أشارت الى أن المعلمين الذين يعرفون حاجات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وخصائصهم أكثر فاعلية في الاستجابة لحاجات هؤلاء الطلبة (Rimm - Kaufman, Vorhees, Snell, & La Paro, 2003) ، إلا أن أفضل الطرق لتطوير معرفة المعلمين وافترضااتهم وتأثيرات ذلك على الممارسة الصفية الفعلية للمعلمين وعلى تكيف الطلبة ونموهم لا تزال بحاجة الى دعم علمي أكبر (Avramidis & Norwich, 2003).

مراجعة الأدب ذي العلاقة

حظيت معرفة المعلمين بخصائص الطلبة ذوي الحاجات الخاصة واحتياجاتهم باهتمام واسع من الباحثين في ميدان التربية الخاصة في العقدين الماضيين. واستندت البحوث العلمية ذات العلاقة بهذا الأمر إلى افتراض مفاده أن من الصعوبة بمكان تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية دون تدريب مكثف وهادف للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناءها (Avramidis , 2002). وقد دعمت عدة دراسات صحة هذا الافتراض وبيّنت أن مواقف المعلمين الذين تلقوا تدريباً في أساليب تدريس الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أصبحت أفضل (Beh- Pajoooh, 1992; Shimman, 1990). وبالمثل ، أشارت نتائج عدة دراسات إلى أن التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة نجم عنه معارضة أقل من المعلمين لدمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية (Buell, Hallam, Gamel – McCormick, & Scheer; 1999; Avramidis,) (Bayliss & Burden, 2000). وتوضح الدراسات كذلك أن قناعات المعلمين لا تؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج فقط، ولكنها أيضاً على ممارساتهم التعليمية في غرفة الصف

وعلى قابليتهم لاجراء تعديلات على طرائق التدريس التي يستخدمونها لتلبية حاجات الطلبة ذوي الخصائص المختلفة والخاصة (Jordan, Lindsay, Stanovich, 1997).

وأشارت عدة دراسات إلى أن قناعات المعلمين واتجاهاتهم تؤثر على ممارساتهم التدريسية (Pajares, 1992; Malonf & Schiller, 1995). وقد توصل ويلسون وسيلفرمان (Wilson & Silverman, 1991) إلى أن شعور المعلم بالمسؤولية تجاه تعليم الطلبة المعوقين يرتبط بجملة من العوامل من أهمها معرفته بالاعاقة وخبراته السابقة مع الطلبة المعوقين. وقد بينت دراسة بيفيك، ومالكوماس، ولافليم (Pivik, McComas, & Laflamme, 2002) ان الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأولياء أمورهم يعتقدون أن أحد معوقات الدمج الرئيسية يتمثل في افتقار المعلمين الى المعرفة، او عدم تفهمهم واهتمامهم. ولكي يكون دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ناجحاً، يحتاج معلم الصف العادي إلى تكييف أساليب التدريس ووسائله وتعديل المنهج الدراسي ليراعي الفروق الفردية بين الطلبة. ولكن الدراسات العلمية السابقة توصلت إلى أن معلمي الصفوف العادية لا يفعلون ذلك بالضرورة حيث أن هذه التعديلات كثيراً ما تبدو لهم غير قابلة للتطبيق في ضوء المسؤوليات الأخرى الملقة على عاتقهم (Schumm & Vaughn, 1991). وإذا كان معلمو الصفوف العادية الذين يعون الحاجات التعليمية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم يقاومون تعديل أساليب تدريسهم ، فمن غير المتوقع أن يبادر المعلمون الذين لا يعرفون طبيعة الصعوبات التعليمية إلى اجراء التعديلات اللازمة لدعم الطلبة ذوي هذه الصعوبات ولمؤازرة جهود معلمي غرف المصادر. وقد أشارت عدة دراسات اجريت في الأردن في العقد الماضي إلى أن معلمي غرف المصادر لا يحصلون على الدعم الذي يحتاجون اليه ويشعرون بالعزلة في المدارس العادية (الحديدي، 2003). ومضامين ذلك بالنسبة لفاعلية التعليم الذي يحصل عليها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المدارس العادية واضحة كل الوضوح. فدون أن يدرك معلم الصف العادي أن الطلبة لا يتعلمون بنفس الطريقة أو بنفس السرعة، ودون أن يبادر هذا المعلم الى إبطاء سرعة التدريس عند الضرورة، وشرح المفاهيم والتعيينات الدراسية بوضوح، وتعليم الطلبة كيف يتعلموا، وتنويع طرائق التدريس ليتعلم جميع الطلبة ، لن يحقق الطلبة ذوو صعوبات التعلم تقدماً ملموساً (Klinger & Vaughn, 1999).

أسئلة الدراسة :

- 1 - ما مستوى معرفة معلمي الصفوف الست الأولى بصعوبات التعلم؟
- 2 - هل يختلف مستوى معرفة معلمي الصفوف الست الأولى بصعوبات التعلم باختلاف الجنس أو العمر أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة؟
- 3 - ما أثر برنامج تدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم؟
- 4 - ما أثر برنامج تدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على قناعات المعلمين حول صعوبات التعلم؟

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الصفوف الست الأولى في المدارس العادية الحكومية والخاصة في عمان والزرقاء واربد، والعاملين خلال العام الدراسي 2006/2005. وأجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الست الأولى تكوّنت من (405) معلما ومعلمة، يتواجدون في (30) مدرسة عادية حكومية وخاصة في عمان واربد والزرقاء تم اختيارها بالطريقة العشوائية . وقد روعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) ، والجدول رقم(1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم(1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

| النسبة المئوية | العدد | المتغير ومستوياته |
|----------------|-------|----------------------------------|
| 55.1 % | 223 | الجنس ذكور |
| 44.9 % | 182 | إناث |
| 32.1 % | 130 | العمر 29 سنة فما دون |
| 33.6 % | 136 | من 30 إلى 39 سنة |
| 26.9 % | 109 | 40 سنة فما فوق |
| 7.4 % | 30 | الذين لم يستجيبوا |
| 20.2 % | 82 | المؤهل العلمي دبلوم متوسط |
| 63.5 % | 257 | بكالوريوس |
| 8.9 % | 36 | ما فوق البكالوريوس |
| 7.4 % | 30 | الذين لم يستجيبوا |
| 33.1 % | 134 | عدد سنوات الخبرة 5 سنوات فما دون |
| 17.5 % | 71 | من 6 إلى 10 سنوات |
| 17 % | 69 | من 11 إلى 15 سنة |
| 24.4 % | 99 | 16 سنة فما فوق |
| 7.9 % | 32 | الذين لم يستجيبوا |
| 100 % | 405 | المجموع الكلي للعينة |

كما تم اختيار عينة مكونة من (60) معلما ومعلمة لتحقيق أغراض الدراسة التجريبية, وتم توزيعها على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (30) معلما ومعلمة لكل مجموعة موزعين تبعا لمتغيرات الدراسة كما في الجدول رقم (2).

جدول رقم(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب متغيرات الدراسة

| النسبة المئوية | العدد | المتغير ومستوياته |
|----------------|-------|----------------------------------|
| 50 % | 30 | الجنس ذكور |
| 50 % | 30 | إناث |
| 20 % | 12 | العمر 29 سنة فما دون |
| 53.3 % | 32 | من 30 إلى 39 سنة |
| 26.7 % | 16 | 40 سنة فما فوق |
| 23.3 % | 14 | المؤهل العلمي دبلوم متوسط |
| 51.7 % | 31 | بكالوريوس |
| 25 % | 15 | ما فوق البكالوريوس |
| 16.7 % | 10 | عدد سنوات الخبرة 5 سنوات فما دون |
| 21.7 % | 13 | من 6 إلى 10 سنوات |
| 23.3 % | 14 | من 11 إلى 15 سنة |
| 38.3 % | 23 | 16 سنة فما فوق |
| 100 % | 60 | المجموع الكلي للعينة |

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وللتعرف على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، وكذلك دراسة أثر البرنامج التدريبي على مستوى معرفة المعلمين وقناعاتهم حول تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

1- اختبار تحصيلي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، وقد تم بناؤه من خلال مراجعة الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة، وكذلك من خلال خبرة الباحث في موضوع صعوبات التعلم حيث أنه أستاذ جامعي وسبق له أن درس المساقات المرتبطة بموضوع الدراسة. فضلا عن عرضه على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في موضوع صعوبات التعلم، وإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون (كما في الملحق رقم 1).

2- مقياس تقدير رباعي يقيس القناعات التي يحملها المعلمون حول تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد قام الباحث بإعداده من خلال مراجعة الأدب السابق المرتبط

بموضوع الدراسة وعرضه على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في موضوع صعوبات التعلم، وإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون (كما في الملحق رقم 2).

3- برنامج تدريبي يتضمن معلومات أساسية حول صعوبات التعلم وأساليب تعليم طلبة هذه الفئة، وعلى وجه التحديد تضمن البرنامج العناصر الأساسية التالية:

– تعريف صعوبات التعلم

– نسبة حدوث صعوبات التعلم

– أسباب صعوبات التعلم

– الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم

– أساليب تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

– الأوضاع التربوية الملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم

ثبات المقاييس:

بالنسبة للاختبار التحصيلي الذي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، فقد تم استخراج دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة (الثبات بطريقة الإعادة) حيث طُبِّقَ المقياس على عينة مؤلفة من (60) معلماً ومعلمة من غير أفراد عينة الدراسة، ثم أُعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة بعد شهرين، حيث بلغ معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0.85).

أما فيما يتعلق بمقياس التقدير الذي يقيس الفعاليات التي يحملها المعلمون حول تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تم استخراج الاتساق الداخلي للمقياس بدلالة الفقرة، باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا (α Chronbach)، حيث بلغ معامل الاتساق بهذه الطريقة (0.72).

صدق المقاييس :

أما دلالات صدق المقاييس، فقد تم تحقيقها من خلال إجراءات إعداد المقاييس، والتي حققت صدق المحتوى.

وبناءً على ما تجمع لدى الباحث من دلالات الثبات، وما تحقق للمقاييس من صدق المحتوى المتمثل بإجراءات بناء المقاييس وتمثيلها لمناطق السلوك المقاس، فإن هذه المقاييس

بصورتها الحالية تعتبر مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة، وأصبحت جاهزة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

إجراءات التطبيق:

بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة بصورتها النهائية، أعدت رسالة توضح الغرض من الدراسة وهدفها، وتضمنت المستجيب حول سرية المعلومات التي سيدلي بها، وتوضح كيفية الإجابة عن كل أداة.

وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي الذي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم بصورته النهائية على جميع أفراد عينة الدراسة، والبالغ عددهم (405) معلما ومعلمة يتواجدون في عمان والزرقاء واربد . وذلك بهدف تحقيق أهداف الدراسة المسحية، وقد استغرق ذلك شهر تقريبا.

كما تم اختيار عينة مكونة من (60) معلما ومعلمة تم وتم توزيعها على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (30) معلما ومعلمة لكل مجموعة موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة، تحقيقاً لأهداف الدراسة التجريبية، حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي الذي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم ومقياس القناعات على أفراد المجموعتين قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي وكذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي، وقد استغرقت مدة تطبيق البرنامج شهر ونصف تقريبا بواقع عشر جلسات. وأخيراً، تم تفرغ البيانات وعمل التحليلات الإحصائية المناسبة.

استخراج الدرجات:

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي الذي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم على أفراد عينة الدراسة، تم إعطاء درجة لكل فقرة، وذلك بإعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخاطئة صفر درجة .

ثم استخرجت درجة كلية لكل مفحوص، عن طريق جمع الدرجات المتحققة للمفحوص على جميع فقرات الاختبار، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على الاختبار هي (40) درجة (تعكس المعرفة بصورتها القصوى) وأدنى درجة هي (صفر) وتلك درجة (تعكس المعرفة بصورتها الدنيا).

أما فيما يتعلق بمقياس التقدير الذي يقيس القناعات التي يحملها المعلمون حول تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد تم إعطاء درجة لكل فقرة، وذلك بترجمة سلم الإجابة للفقرات

الإيجابية من سلم لفظي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء فئة الإجابة (أوافق بشدة) أربع درجات ، وفئة (أوافق) ثلاث درجات، وفئة (لا أوافق) درجتين، وفئة (لا أوافق بشدة) درجة واحدة، وكان يتم عكس هذا السلم في حالة الفقرات السلبية، بحيث تمثل الدرجة على المقياس اتجاهًا إيجابياً في القناعات.

منهجية البحث :

تتضمن الدراسة الحالية منهجين من مناهج البحث لتحقيق أهداف الدراسة. فقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، حيث كانت المتغيرات المستقلة كما يلي:

1- الجنس وله مستويان هما:

أ- ذكر

ب- أنثى

2- العمر وله ثلاثة مستويات هي:

أ - 29 سنة فما دون

ب - من 30 إلى 39 سنة

ج - 40 سنة فما فوق

3- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات ، هي :

أ- دبلوم متوسط

ب - بكالوريوس

ج- ما فوق البكالوريوس

4- عدد سنوات الخبرة ولها أربعة مستويات هي:

أ - 5 سنوات فما دون

ب- من 6 إلى 10 سنوات

ج- من 11 إلى 15 سنة

د- 16 سنة فما فوق

وكان المتغير التابع يمثل مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم ممثلاً بالدرجة على الاختبار التحصيلي الذي يقيس ذلك.

وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، فقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة حيث تم اختيار مجموعتين من المعلمين إحداهما

المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة، حيث خضعت المجموعة التجريبية للتدريب على البرنامج التدريبي، بينما لم يتم إخضاع المجموعة الضابطة لذلك. وقد خضعت المجموعتين للاختبارات القبليّة والبعدية. وكانت المتغيرات كما يلي:

أ- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي

ب- المتغيرات التابعة وهي:

1- درجات الأفراد على الاختبار التحصيلي

2- درجات الأفراد على مقياس القناعات

ويمكن التعبير عن تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة كما يلي:

المجموعة التجريبية O X O

المجموعة الضابطة O O

حيث أن:

O تعني القياس أو الاختبار

X تعني التدريب أو المعالجة

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول، فقد تم استخراج التكرارات لعدد الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح والنسب المئوية المناظرة لها لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي ومتوسطات الدرجات على جميع الفقرات وذلك للعينة ككل وكذلك متوسطات الدرجات على جميع الفقرات تبعاً لمتغيرات الدراسة المسحية. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) متبوعاً باختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم استخراج المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة للأداء على الاختبار التحصيلي ومقياس القناعات، ومن ثم تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

التائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الصفوف الست الأولى بصعوبات التعلم، وكذلك دراسة الفروق في مستوى هذه المعرفة تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وكذلك دراسة أثر البرنامج التدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين وقناعاتهم حول صعوبات التعلم.

وللإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى معرفة معلمي الصفوف الست الأولى بصعوبات التعلم؟" تم استخراج التكرارات لعدد الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح والنسب المئوية المناظرة لها لكل فقرة من فقرات اختبار المعرفة بصعوبات التعلم والجدول رقم (3) يبين ذلك. وكذلك تم استخراج متوسطات الدرجات على جميع الفقرات وذلك للعينة ككل وكذلك متوسطات الدرجات على جميع الفقرات تبعاً لمتغيرات الدراسة المسحية والجدول رقم (4) يبين ذلك.

جدول رقم (3)

التكرارات لعدد الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح والنسب المئوية المناظرة لها لكل فقرة من فقرات اختبار المعرفة بصعوبات التعلم

| رقم الفقرة | الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---|---------|----------------|
| 7 | إن توعية أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بمبررات الدمج يزيد من فرص حصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم على القبول والتفهم | 379 | 93.6 |
| 4 | يتدهور أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما يرفضون من معلمهم وزملائهم | 375 | 92.6 |
| 5 | لكي ينجح الدمج ، يجب تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة . | 371 | 91.6 |
| 11 | لا يمكن تدريس الطالب ذي صعوبات التعلم دون تشخيص نوع الصعوبات لديه | 362 | 89.4 |
| 18 | يمكن معرفة وجود صعوبات تعلم لدى الطالب عن طريق النظر إليه فقط | 360 | 88.9 |
| 20 | تستخدم عدة معايير لتشخيص صعوبات التعلم . أحد هذه المعايير هو التباين بين التحصيل والقدرة | 358 | 88.4 |
| 17 | يصعب تقديم تعليم مناسب للطالب ذي صعوبات التعلم دون معرفة مستوى أدائه الحالي | 356 | 87.9 |
| 9 | إن أحد أسباب المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو خوفهم من الفشل وشعورهم بالضعف | 337 | 83.2 |
| 28 | الصفة الأساسية المميزة لصعوبات التعلم هو ضعف شديد ومحدد في التحصيل | 335 | 82.7 |

| رقم الفقرة | الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---------------|---|---------|-------------------|
| | الأكاديمي مع نكاء عادي | | |
| 21 | غالباً ما يفتقر الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات التنظيم | 334 | 82.5 |
| 2 | اتجاهات المعلم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم أهم عامل يؤثر على نوعية التعليم الذي يتلقوه | 333 | 82.2 |
| 36 | صعوبات التعلم هي مسؤولية المرشدين ولا علاقة للمعلمين بها | 332 | 82 |
| 12 | من الصعب تلبية احتياجات الأطفال الذين لديهم نمو غير طبيعي دون معرفة مبادئ النمو الطبيعي | 329 | 81.2 |
| 16 | قد يحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تدريب رسمي لتعلم مهارات يتعلمها الطلبة العاديون دون تدريب رسمي | 323 | 79.8 |
| 37 | يواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم صعوبات اجتماعية وانفعالية أكثر من أقرانهم العاديين | 322 | 79.5 |
| 19 | قد تكون صعوبات التعلم ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي | 321 | 79.3 |
| 25 | صعوبات التعلم شيء وبطء التعلم شيء آخر | 320 | 79 |
| 15 | ليس هناك منهج أو أسلوب يناسب جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم | 311 | 76.8 |
| 32 | كل من لديه انخفاض (تدني في التحصيل الأكاديمي) لديه صعوبات تعلم | 308 | 76 |
| 23 | كثيراً ما تسمى صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية | 306 | 75.6 |
| 3 | الأساليب العقابية تمثل آخر أسلوب يمكن استخدامه لضبط سلوك الطلبة صعوبات التعلم | 298 | 73.6 |
| 14 | إذا توقعت أن الطالب ذا صعوبات التعلم سيتعلم فهو على الأغلب سيتعلم | 290 | 71.6 |
| 24 | ضعف التحصيل الناجم عن الخلفية الثقافية (الحرمان الثقافي) ليس صعوبات تعلم | 290 | 71.6 |
| 40 | كل طالب يقل ذكأؤه عن المتوسط هو طالب لديه صعوبات تعلم | 276 | 68.1 |
| 39 | الطفل ذو صعوبات التعلم هو طفل لديه صعوبات في تعلم كل المواد الدراسية | 255 | 63 |
| 29 | الصفة الأساسية المميزة لصعوبات التعلم هو ضعف شديد ومحدد في التحصيل الأكاديمي مع نكاء عادي | 243 | 60 |
| 26 | يتم تشخيص معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة | 229 | 56.5 |
| 1 | كل طفل يختلف نموه عن المتوسط هو طفل لديه صعوبات تعلم | 201 | 49.6 |
| 31 | كل الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في القراءة | 199 | 49.1 |
| 34 | حسب التقديرات العالمية لنسبة حدوث صعوبات التعلم ، يتوقع أن يزيد عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن عن (50) ألف طالب | 198 | 48.9 |
| 13 | الحاجات النفسية الأساسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تشبه الحاجات النفسية الأساسية للأطفال العاديين | 163 | 40.2 |

| رقم الفقرة | الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---------------|--|---------|-------------------|
| 6 | إن تزويد الطلبة العاديين بمعلومات عن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يكفي لتحسين الاتجاهات نحوهم | 155 | 38.3 |
| 8 | قد يتضرر الطلبة العاديون من وجود الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف نفسه | 150 | 37 |
| 27 | يختلف تسلسل النمو لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عنه لدى الأطفال العاديين | 150 | 37 |
| 38 | لا يمكن أن يكون طالباً متفوقاً ولديه صعوبات تعلم في نفس الوقت | 143 | 35.3 |
| 30 | معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في الأداء الأكاديمي لكن أداءهم الاجتماعي أو الانفعالي طبيعي | 135 | 33.3 |
| 10 | عند الاشتباه باحتمالات أن يكون لدى الطالب في الصف العادي صعوبات تعلم فإن أول خطوة يجب اتخاذها هي البدء بتقديم خدمات تربوية خاصة للطالب في غرفة مصادر | 131 | 32.3 |
| 33 | صعوبات التعلم ومشكلات التعلم مصطلحان مترادفان | 121 | 29.9 |
| 22 | الدسليكسيا هي عسر الكتابة | 118 | 29.1 |
| 35 | لا يمكن تقديم خدمات مناسبة للطالب ذي صعوبات التعلم قبل تحديد أسباب الصعوبات لديه | 64 | 15.8 |

الجدول رقم (4)

متوسطات الدرجات على جميع الفقرات وذلك للعينة ككل وكذلك متوسطات الدرجات على جميع فقرات اختبار المعرفة بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات الدراسة المسحية

| النسبة المئوية* | العدد | المتغير ومستوياته |
|--------------------|-------|----------------------------------|
| 64.45 | 25.78 | الجنس ذكور |
| 66.35 | 26.54 | إناث |
| 67.03 | 26.81 | العمر 29 سنة فما دون |
| 64.95 | 25.98 | من 30 إلى 39 سنة |
| 65.05 | 26.02 | 40 سنة فما فوق |
| 65.53 | 26.21 | المؤهل العلمي دبلوم متوسط |
| 65.50 | 26.20 | بكالوريوس |
| 67.58 | 27.03 | ما فوق البكالوريوس |
| 66.68 | 26.67 | عدد سنوات الخبرة 5 سنوات فما دون |
| 65.58 | 26.23 | من 6 إلى 10 سنوات |
| 65.65 | 26.26 | من 11 إلى 15 سنة |
| 64.63 | 25.85 | 16 سنة فما فوق |
| 65.33 | 26.13 | المتوسط الكلي للعينة |

* تم حساب النسبة بناء على قيمة المتوسط إلى الدرجة الكلية على الاختبار (40)

يُلاحظ من الجدول رقم (3) ، أن نسب النجاح على الفقرات الواردة في اختبار المعرفة بصعوبات التعلم تراوحت ما بين (93.6%) للفقرة رقم (7) " إن توعية أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بمبررات الدمج يزيد من فرص حصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم على القبول والتفهم "، و(15.8%) للفقرة رقم (35) "لا يمكن تقديم خدمات مناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل تحديد أسباب الصعوبات لديه"، كما يلاحظ أن (13) فقرة كانت نسبة النجاح فيها تقل عن (50%) في حين أن (13) فقرة كانت نسبة النجاح فيها تزيد عن (80%).

كما يلاحظ من الجدول رقم (4) ، أن متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على الاختبار ككل (26.13) درجة بنسبة (65.33%)، الأمر الذي يعكس مستوى متوسط

من المعرفة بصعوبات التعلم لدى المعلمين. كما يتضح أن هناك تبايناً ظاهرياً في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم لدى المعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة.

وللإجابة عن السؤال الثاني "هل يختلف مستوى معرفة معلمي الصفوف الست الأولى بصعوبات التعلم باختلاف الجنس أو العمر أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة؟" تم إيجاد متوسط درجات الأفراد على الاختبار التحصيلي تبعاً لمستويات متغيرات الدراسة كما هو واضح في جدول رقم (4) ، ومن ثم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات تبعاً لمستويات متغير الجنس، والجدول رقم (5) بين ذلك. كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، والجدول رقم (6) يبين ذلك .

جدول رقم (5)

متوسط درجات الأفراد على اختبار المعرفة بصعوبات التعلم ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس

| المتغيرات | المستويات | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|-----------|-----------|-----------|----------|---------------|
| الجنس | ذكر | 25.78 | -2.039* | 0.042 |
| | أنثى | 26.54 | | |

(* دالة إحصائية عند $\alpha \geq 0.05$)

جدول رقم (6)

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

| المتغير | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع مربع التباين | متوسط مربع التباين | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|------------------|----------------|--------------|--------------------|--------------------|--------|---------------|
| العمر | بين المجموعات | 2 | 57.134 | 28.567 | 2.337 | 0.098 |
| | داخل المجموعات | 372 | 4546.466 | 12.222 | | |
| المؤهل العلمي | بين المجموعات | 2 | 22.273 | 11.136 | 0.904 | 0.406 |
| | داخل المجموعات | 372 | 4581.327 | 12315 | | |
| عدد سنوات الخبرة | بين المجموعات | 3 | 39.169 | 13.056 | 1.070 | 0.362 |

| | | | | | |
|--|--|--------|----------|-----|----------------|
| | | 12.206 | 4503.978 | 369 | داخل المجموعات |
|--|--|--------|----------|-----|----------------|

يتضح من الجدول رقم (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس (ت = -2.039، $\alpha = 0.042$) ، لصالح الإناث (المتوسط = 26.54) ، أي أن المعلمات لديهن مستوى معرفة بصعوبات التعلم أكثر من المعلمين. إلا أنه لم يتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وللإجابة عن السؤال الثالث "ما أثر برنامج تدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم؟" تم استخراج المتوسطات المعدلة للأداء على الاختبار البعدي (الاختبار التحصيلي) بعد اخذ الفروق في الاختبار القبلي بعين الاعتبار، والجدول رقم (7) يبين ذلك.

جدول رقم (7)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة بصعوبات التعلم

| المتوسطات المعدلة | المجموعة |
|-------------------|-----------|
| 36.211 | التجريبية |
| 27.722 | الضابطة |

يتضح من الجدول رقم (7) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (36.211) بينما بلغ هذا المتوسط بالنسبة للمجموعة الضابطة (27.722) ، وهذا يشير أن هناك فرقا ظاهريا بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ولمعرفة إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (الاختبار التحصيلي) بعد اخذ الفروق في الاختبار القبلي بعين الاعتبار، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول رقم (8)

تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على الاختبار التحصيلي البعدي

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-----------------|--------------|----------------|----------------------|----------|---------------|
| الاختبار القبلي | 1 | 221.704 | 221.704 | 84.157 | 0.000 |
| المجموعات | 1 | 1076.433 | 1076.433 | *408.603 | 0.000 |
| الخطأ | 57 | 150.162 | 2.634 | | |
| الكلية | 60 | 62828.000 | | | |

(* دالة إحصائياً عند $\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (8) أن أسلوب المعالجة (البرنامج التدريبي) كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مقدار التحسن الناتج لدى المجموعة التجريبية (ف= 408.603، $\alpha = 0.000$)، أي أن البرنامج التدريبي كان له أثر في تنمية مستوى معرفة أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته متوسطات أداء المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والتي هي لصالح المجموعة التجريبية كما يوضح الجدول رقم (7).

وللإجابة عن السؤال الرابع "ما أثر برنامج تدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على فئات المعلمين حول صعوبات التعلم؟" تم استخراج المتوسطات المعدلة للأداء على المقياس البعدي (مقياس الفئات) بعد اخذ الفروق في الاختبار القبلي بعين الاعتبار، والجدول رقم (9) يبين ذلك.

جدول رقم (9)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفئات

| | |
|-----------|-------------------|
| المجموعة | المتوسطات المعدلة |
| التجريبية | 100.333 |

| | |
|--------|---------|
| 90.067 | الضابطة |
|--------|---------|

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (100.333) بينما بلغ هذا المتوسط بالنسبة للمجموعة الضابطة (90.067)، وهذا يشير أن هناك فرقا ظاهريا بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة . ولمعرفة إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (مقياس القناعات) بعد اخذ الفروق في الاختبار القبلي بعين الاعتبار، والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول رقم (10)

تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على مقياس القناعات البعدي

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-----------------|--------------|----------------|----------------------|---------|---------------|
| الاختبار القبلي | 1 | 1263.504 | 1263.504 | 14.791 | 0.000 |
| المجموعات | 1 | 1581.067 | 1581.067 | *18.509 | 0.000 |
| الخطأ | 57 | 4869.030 | 85.422 | | |
| الكلي | 60 | 551496.000 | | | |

(* دالة إحصائياً عند $\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (8) أن أسلوب المعالجة (البرنامج التدريبي) كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مقدار التحسن الناتج لدى المجموعة التجريبية (ف=18.509 ، $\alpha = 0.000$) ، أي أن البرنامج التدريبي كان له أثر في تنمية القناعات الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته متوسطات أداء المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والتي هي لصالح المجموعة التجريبية كما يوضح الجدول رقم (9).

المراجع

المراجع العربية

الحديدي، منى (2003) المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، 3 ، 1-39.

الخزاعي ، أحمد (2001) مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs. *Educational Psychology*, 20, 193-213.
- Avramidis, E., & Norwich, B.(2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129 – 147.
- Beh- Pajoooh, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231-236.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel – McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in - service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Education and Development* ,46, 143-156.
- Federico, M., Herrold, W., & Venn, J. (1991). Helpful tips for successful inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 32, 76-82.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional . *Remedial and Special Education*, 18, 82-93.

- Hallahan, D., Kauffman, J., & Lloyd, J. (1999). *Introduction to learning disabilities* (2nd ed) . Boston: Allyn & Bacon.
- Kershener, R. (2000). Developing student teachers' understanding of strategies for teaching SEN children. *Education Today*, 50, 3-8.
- Klinger, J., & Vaughn, S. (1991). Students' perceptions of Instruction in inclusion classrooms: Implication for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66, 23 -37.
- Malouf, D., Schiller, E. (1995). Practice and research in special Education. *Exceptional Children*, 61, 414 – 424.
- Pajares, M. (1992) . Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62, 307 – 332.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97 - 107.
- Rimm- Kaufman, S., Voorhees, M., Snell, M., & La Paro, K. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, Fall, 1 – 13.
- Schumm, J., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12, 18 -27.
- Wilson, A., & Silverman, H. (1991). Teachers' assumptions and beliefs about the delivery of services to exceptional children. *Teacher Education and Special Education*, 14, 198 – 206.

