

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربوية والنفسية

الدوالج Dwalet
نجاح وتفوق

رسالة التربية وعلم النفس، ع (١٩)، ص ص ٧٥ - ١١٠ الرياض، (١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م)

معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ

زيد بن محمد البتال

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(قدم وللنشر؛ وأجيز في ٥ / ١ / ١٤٢٣هـ)

ملخص. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ. وللتحقق من ذلك طبق الباحث على (١٩٥) معلماً بالمدارس الابتدائية التي توجد فيها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض، استبانة مكونة من جزأين، اشتمل الجزء الأول على اثني عشرة فقرة تتعلق بالمعلومات العامة للمعلمين، بينما تضمن الجزء الثاني أربعاً وعشرين فقرة تتعلق بمعلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ في الفصل العادي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية.

- ١ - إن معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة .
- ٢ - إن اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي اتسمت بالإيجابية .
- ٣ - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ بحسب المادة المدرسة، أو المؤهل العلمي، أو الفئة العمرية .
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ بحسب توافر الوسائل التعليمية.
- ٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ بحسب تلقي الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، أو تلقي الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.

المقدمة

يعد مجال صعوبات التعلم learning disabilities من المجالات الحديثة نسبياً في حقل التربية الخاصة مقارنة بالمجالات التقليدية المعروفة كالإعاقة البصرية visual handicap، أو الإعاقة السمعية hearing handicap، أو التخلف العقلي mental retardation (Coles, 1989; Harwell, 1995). فمجال صعوبات التعلم كأحد فروع التربية الخاصة لم يكن معروفاً حتى منتصف الستينات من القرن الماضي، وبالتحديد عام ١٩٦٣م عندما استخدم صاموئيل كيرك Samuel Kirk في أحد خطاباتاته، مصطلح صعوبات التعلم؛ لوصف مجموعة من الصعوبات المتباينة التي تواجه التلاميذ أثناء تعلمهم (Kavale & Forness, 1995; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1994; Mercer, 1991).

ويعتبر التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة heterogeneous؛ إذ يتميزون بخصائص وسمات متباينة من تلميذ لآخر (Lerner, 1993; Mercer, 1991). ولعل المشاكل الأكاديمية هي أبرز تلك السمات وأكثرها وضوحاً فبدونها - حسب التعريف - لا يوجد صعوبات تعلم (Hallahan & Kauffman, 2000). وتتخذ الصعوبات الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ عدة أشكال، حيث يمكن أن يكون لدى التلميذ أوجه قصور في مجال واحد أو أكثر من المجالات الدراسية، وحتى أولئك الذين يواجهون صعوبات في مجال محد الأنماط من المشاكل على وجه الدقة والتحديد (Bender, 1992). وتعد صعوبات القراءة والرياضيات المجال الأوسع انتشاراً والأكثر، فعلى سبيل المثال يقدر عدد التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة بـ (٥٠٪) من مجموع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (Spafford & Grosser, 1996).

وقد مرت عملية تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العالم الغربي بعدة مراحل، حيث انتقل هؤلاء التلاميذ من الإهمال التام إلى المدارس الداخلية (Reynolds, 1989)، ثم أصبحوا بعد ذلك يتلقون خدماتهم التربوية والتعليمية داخل فصول خاصة بهم Self-contained classrooms. حتى ظهر ما يعرف بغرف المصادر resource rooms في أوائل السبعينات، وعنده بدأ معظم هؤلاء التلاميذ يتلقون تدريساً علاجياً في تلك الغرف مع قضاء الجزء الأكبر من اليوم الدراسي داخل فصول التعليم العام. ففي الوقت الحاضر يقضي الغالبية من هؤلاء التلاميذ (٧٨٪) جل وقتهم في الفصول العادية،

وتشمل هذه المجموعة التلاميذ الذين يمضون يومهم الدراسي في الفصول العادية فقط (١٩,٦٪) ، والتلاميذ الذين يقضون يومهم الدراسي في غرفة المصادر والفصل العادي على حد سواء (٥٨,٤٪) (Harwell, 1995; Lemer, 1993).

ونظراً لأن دور معلم الفصل العادي يعد من أهم العوامل المؤدية إلى نجاح نموذج غرفة المصادر وذلك لاضطراره بدور مهم في الوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ الأكاديمية داخل الفصول العادية ، فإنه يجب أن يتمتع بالمعرفة والرغبة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ من خلال تقبل المزيد من المسؤوليات فيما يتعلق بالتدريس المباشر، وأن تتمتع بيئة الفصل العادي بقدر كبير من المرونة والشمولية والحافزية وذلك على نحو يكفل الوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ ، الأمر الذي يعني ضرورة بذل المزيد من الجهد من قبل معلم الفصل العادي (Rose & Rose, 1994; Mori, 1979). في ظل وجود تلاميذ ذوي صعوبات تعلم يوصفون بالسلبية Passive ، وعدم التفاعل disassociated مع العملية التعليمية (Bulgren & Carta, 1993, P.183).

مشكلة الدراسة

يعد نموذج غرفة المصادر من أكثر النماذج شيوعاً لتقديم خدمات التربية الخاصة بمدارس التعليم العام للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (Cartwright, 1984). ويضطلع معلم الفصل العادي في هذا النموذج بجزء كبير من المسؤولية فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي للتلميذ ذي صعوبة التعلم عندما يتم دمج هذا التلميذ في الفصل العادي الذي يشرف عليه ذلك المعلم (Mori, 1979). ونظراً لتبني وزارة المعارف ممثلة بالأمانة العامة للتربية الخاصة هذا النموذج في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الموسى، ١٤١٩)؛ فقد أصبح هؤلاء التلاميذ يتلقون تعليمهم في كل من غرف المصادر والفصول العادية على حد سواء. لذلك فمن الأهمية بمكان أن يكون لدى معلمي الفصول العادية المعرفة والرغبة والاستعداد والقبول لتدريس ودمج هؤلاء التلاميذ (Nelson, Dodd, & Smith, 1990)؛ إذ يبدو بدون معرفة وتفهم احتياجات هؤلاء التلاميذ وإجراء التعديلات التربوية الملائمة لهم من قبل معلمي التعليم العام، لن يتمكنوا من مواصلة تعليمهم بنجاح. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في

التعرف على معلومات معلمي التعليم العام حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات المناسبة لهؤلاء التلاميذ في الفصول العادية.

أهمية الدراسة

نظراً لحدثة مجال صعوبات التعلم وخدماته في المملكة العربية السعودية، ونظراً لأن النموذج المتبع في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقتضي وجودهم معظم الوقت في الفصول العادية، فإنه من الأهمية بمكان رفع معلومات معلمي التعليم العام حول طبيعة وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك العمل على تغيير اتجاهات هؤلاء المعلمين إيجابياً نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ، الأمر الذي سيؤدي إلى الارتقاء بأداء هؤلاء المعلمين وجعله أكثر فعالية، مما سينعكس إيجاباً على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويجعلهم يتمتعون بتجارب دراسية ناجحة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

- ١ - ما مدى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- ٢ - ما طبيعة اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي؟
- ٣ - هل هناك علاقة بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ في الفصل العادي؟
- ٤ - هل هناك اختلاف بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف المواد التي يدرسونها؟

٥ - هل هناك اختلاف بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف المؤهل العلمي ؟

٦ - هل هناك اختلاف بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف الفئة العمرية ؟

٧ - هل هناك اختلاف بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف فئات سنوات الخدمة ؟

٨ - هل هناك اختلاف بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ في الفصل العادي حسب توافر وسائل التدريس ، وحضور الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، وتلقي الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة؟

مصطلحات الدراسة

غرفة المصادر: Resource room ويقصد بها في هذه الدراسة ذلك المكان التربوي الذي تتوفر فيه خدمات التقييم والتدريس العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث يقضون فيه جزءاً من يومهم الدراسي وفقاً لجدول زمني محدد وبصفة منتظمة ، بينما يقضون القسط الأكبر من اليوم الدراسي في الفصل العادي. وقد أصبحت هذه الغرف عنصراً مساعداً لتدريس هؤلاء التلاميذ، إذ يستوجب هذا النظام التعاون الوثيق بين المعلمين في التربية الخاصة والمعلمين العاملين في فصول التعليم العام (Bender, 1997; Lerner, 1993).

. 1993)

التعديلات التربوية: Educational accommodation ويقصد بها في الدراسة الحالية تلك التعديلات التي يخضع لها برنامج التعليم العام لكي يصبح أكثر مواءمةً ومن ثم أكثر وفاءً لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Lerner, 1993, P 576) .

معلم الفصل العادي: Regular education teacher ويقصد به هنا المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريس التلاميذ مادة اللغة العربية أو الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

التلميذ ذو صعوبات التعلم: Student with learning disabilities ويقصد به في هذه الدراسة التلميذ الذي لا يتمكن من التحصيل المتوقع منه بالرغم من تمتعه بقدرات عقلية عادية في إحدى المجالات الأكاديمية، ويقضي جزءاً من يومه الدراسي في غرفة المصادر لتلقي خدمات تربوية خاصة.

الدراسات السابقة

سيتم في هذا الجزء استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد لاحظ الباحث ندرة الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، ومن الدراسات في هذا الصدد.

دراسة بيكر، وزيجموند (Baker & Zigmond, 1990) بهدف التعرف على ما إذا كانت فصول التعليم العام بالمرحلة الابتدائية مجهزة على الوجه الأكمل لاستيعاب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد تناولت الدراسة نشاطات وسلوكيات معلمي الفصول العادية لإجراء التعديلات التربوية هؤلاء التلاميذ . وللحصول على المعلومات حول البيئة التدريسية اليومية في المدرسة ، استخدم الباحثان إجراءات المقابلة والاستبانة مع كل من التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين على حد سواء. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي فصول التعليم العام قاموا بتقديم بعض التعديلات التربوية الطفيفة جداً لاستيعاب الفروق الفردية بين التلاميذ. ولم يقدموا أي نشاطات إضافية لتوسيع وتقوية نطاق المعارف لدى هؤلاء التلاميذ، وكذلك لم يقوموا بتوزيع التلاميذ على مجموعات ولا بتوزيع الأنشطة والواجبات المدرسية لتلائم الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث كانوا يدرسون الفصل كمجموعة واحدة.

دراسة هدسون، وجراهام، ووارنر (Hudson, Graham, & Warner, 1979) حول احتياجات واتجاهات معلمي الفصول العادية فيما يتعلق بدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

في فصولهم . وقد اشتملت الدراسة على (١٥١) معلماً من معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٨) فقرة لقياس حاجات هؤلاء المعلمين واتجاهاتهم فيما يتصل بتدريس هؤلاء التلاميذ. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٥٠٪) من المعلمين ذكروا أنهم لا يستطيعون علاج أوجه القصور المتصلة بتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك لافتقارهم إلى الوقت الكافي والخدمات المساندة . أيضاً أشار (٧٥٪) من المعلمين إلى ضرورة حصولهم على دورات تدريبية قبل بداية العمل وأخرى على رأس العمل؛ حتى يتمكنوا من تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة فعالة داخل فصولهم العادية.

دراسة لاريفي (Larivee, 1981) عن أثر التدريب أثناء الخدمة في اتجاهات معلمي الفصول العادية نحو برامج الدمج. وقد قارن الباحث بين ثلاث مجموعات من المعلمين: مجموعة تلقت تدريباً مكثفاً عبارة عن دورات تدريبية مستمرة لأكثر من سنة، ومجموعة أخرى تلقت تدريباً بسيطاً عبارة عن دورات تدريبية شهرية خلال السنة الدراسية ، ومجموعة عشوائية ، وقد اشتملت الدورات التدريبية على موضوعات ذات علاقة بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل تعديل السلوك ، تفريد التدريس، أساليب التعلم ، التدريس العلاجي. وقد استخدم الباحث مقياساً للاتجاهات يتكون من ثلاثين فقرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين الذين شاركوا في الدورة التدريبية المكثفة كانت أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين الذين شاركوا في المجموعتين الأخرين. وقد اتضح أن هناك فروقاً بين المعلمين في المجموعات الثلاث ، حيث تبين أن (٦٥٪) من أفراد المجموعة الأولى التي تلقت دورات مكثفة لديهم المهارة الضرورية للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مقابل (٢٩,٥٪) من أعضاء المجموعة التي نالت تدريباً بسيطاً و (٢٦,٩٪) من أعضاء المجموعة التي لم تحصل على التدريب .

دراسة روز وروز (Rose & Rose, 1994) التي قارن فيها بين البيئة التدريسية في كل من غرفة المصادر وفصلين من فصول التعليم العام لأربعة تلاميذ لديهم صعوبات تعلم شديدة حيث كان التلاميذ يتلقون تدريساً علاجياً لبعض الحصص في غرفة المصادر وبقية اليوم الدراسي يقضونه في الفصل العادي . وقد استخدم الباحثان الملاحظة

والمقابلة والتقرير الشخصي للمعلمين لتقييم البيئة التدريسية لكل فصل، بالإضافة إلى ملاحظة ومقابلة التلاميذ لجمع معلومات حول تصوراتهم لعملية تعلمهم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف بين التدريس في كل من غرفة المصادر والفصول العادية، حيث إن المعلمين في الفصول العادية يحتاجون إلى تقديم المزيد من الشرح بشكل واضح للمتطلبات المعرفية للمهمة وكذلك إعطاء جميع التلاميذ مزيداً من المسؤولية الشخصية للتعلم.

دراسة فكس، وفكس، وهاملت، وفيلبس، وكارنز (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips, & Kams, 1995) حول التعديلات التربوية المتخصصة والمقدمة من قبل معلمي التعليم العام للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، عندما يحصلون على التوجيه والدعم لتطبيقه. وقد شارك في الدراسة أربعون معلماً ممن تضم فصولهم على الأقل تلميذاً واحداً لديه صعوبات تعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التعليم العام يطبقون التعديلات التربوية المتخصصة عندما يحصلون على التوجيه اللازم لاستخدامه، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن تفكير المعلمين حول البرامج التي يعدونها لتلاميذهم ذوي صعوبات التعلم ، قد اختلف بعد اعتمادهم على التعديلات المتخصصة، حيث ذكروا ما يلي.

١ - زيادة التغيير في الأهداف الدراسية وكذلك الاستراتيجيات التدريسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢ - اختلاف المهارات المقدمة إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تقريباً عن تلك المقدمة إلى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض وليس لديهم صعوبات تعلم.

٣ - أصبح اعتمادهم أكبر على معلومات التقييم المبني على المنهج، مقارنة بالاختبارات المعيارية المرجع لتحديد فعالية تدريسهم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤ - أعادوا تدريس بعض الدروس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولكن ليس لجميع تلاميذ الفصل.

دراسة منسون (Munson, 1986) التي نفذت من خلالها مجموعة من المقابلات الشخصية مع (٢٦) معلماً من المعلمين في الفصول العادية والمشاركين في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، فوجد أن بعض هؤلاء المعلمين قاموا ببعض التعديلات على برامجهم العادية لتسهيل تعلم هؤلاء التلاميذ في حين أفاد معظمهم بأنهم أجروا تعديلاً واحداً أو اثنين فقط. أما أنماط التعديلات التربوية المقدمة و بشكل متكرر من هؤلاء المعلمين فتتمثل في اختلاف صيغة التعليمات والاختبارات واستخدام واجبات متفاوتت ببيان قدرات التلاميذ الخاضعين لعملية الدمج في فصول التعليم العام .

دراسة مور، وفاين (Moore, & Fine, 1987) التي قارنا فيها بين تصورات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول وصفهم لثلاثة تلاميذ ، لدى الأول تخلف عقلي بسيط ، والثاني يعاني من صعوبات التعلم ، بينما كان الثالث تلميذاً عادياً وقد اشترك في الدراسة (٦١) معلماً من معلمي التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط ومعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام. وقد طلب الباحثان من المعلمين إكمال قائمة شخصية، وكذلك الإجابة عن (١٥) سؤالاً من نوع الاختيار المتعدد حول الدمج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن فئات المعلمين الثلاثة متفقة من حيث نظرهم إلى نوع التلميذ. أيضاً اختلفت فئات المعلمين من حيث اتجاهاتهم نحو الدمج، حيث كان معلمو التربية الخاصة ، سواء كانوا معلمو التخلف العقلي أو معلمو صعوبات التعلم، أكثر قبولاً لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بمعلمي التعليم العام. كما اتفق المعلمون في المجموعات الثلاث على دعم عملية دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر من التلاميذ المتخلفين عقلياً.

دراسة كل من هناه، وبلينر (Hannah & Pliner, 1983) التي أجريا من خلالها مسحاً أدبياً حول اتجاهات معلمي التعليم العام نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية يحملون وجهات نظر واتجاهات أكثر إيجابية من معلمي التعليم العام في المدارس الثانوية، أيضاً وجد الباحثان أن هناك علاقة إيجابية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم الإيجابية نحو هؤلاء التلاميذ حيث إن المعلمين الذين يملكون معلومات أكثر

حول حالات الإعاقة لديهم رغبة أقوى لتدريس التلاميذ المعاقين ، كما أن هناك علاقة ضعيفة بين خبرات هؤلاء المعلمين مع هؤلاء التلاميذ واتجاهاتهم نحوهم. ومن استعراض نتائج الدراسات السابق ذكرها، يمكن الخلوص بنتيجة مؤداها:

- أن المعلومات حول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والدراية بنقاط الضعف والقوة لديهم ، لها دور كبير في زيادة الرغبة والقبول نحو تدريسهم.

- أن التعديلات التربوية المقدمة من قبل معلمي التعليم العام نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم محدودة ومقتصرة على بعض التغييرات في صيغ التعليمات والواجبات.

وفي ضوء ذلك فإن المجال وخاصة في المملكة العربية السعودية في أمس الحاجة لإجراء مزيد من الدراسات؛ للوقوف على معلومات معلمي التعليم العام حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والوقوف كذلك على اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية المناسبة لهؤلاء التلاميذ، والعمل على تنميتها والارتقاء بها، في ظل تنامي دور معلمي التعليم العام في عملية تعليم هؤلاء التلاميذ. ولا شك فإن هذه الدراسة تأتي ضمن هذا السياق.

إجراءات الدراسة

يشتمل هذا الجزء على وصف الإجراءات المستخدمة في هذه الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة ، والأداة المستخدمة ومراحل تطويرها ، وكذلك المعالجات الإحصائية التي اتبعها الباحث للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية والرياضيات العاملين في المدارس الابتدائية التي يوجد فيها برامج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـ والبالغ عددهم (٣٠٤) معلماً. والمدارس التي يعمل فيها هؤلاء المعلمون موزعة على جميع أنحاء المدينة حيث يبلغ عددها (٤٦) مدرسة (وزارة المعارف، ١٤٢١هـ). ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة ، فقد استخدم الباحث طريقة المسح الشامل كأسلوب لجمع البيانات. ومن ثم قام الباحث بتوزيع استبانة الدراسة لكل أفراد مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد المعلمين

الذين أجابوا عن استبانة البحث (١٩٥) معلماً يمثلون (٦٤,١٤ ٪) منهم (١٠٣) معلم اللغة العربية يمثلون (٥٢,٨٢ ٪)، و(٧٩) معلماً للرياضيات يمثلون (٤٠,٥١ ٪)، و(١٣) معلماً يدرسون مواد أخرى إلى جانب مادتي اللغة العربية والرياضيات ويمثلون (٦,٦ ٪).

أداة الدراسة: طور الباحث استبانة مكونة من جزئين رئيسيين، يشتمل الجزء الأول على (١٢) سؤالاً متعلقة بالمعلومات العامة التي تم إعدادها للحصول على المعلومات الشخصية والمهنية للمعلمين مثل العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة، المواد التي يدرسونها، وعدد الحصص، ومدى توافر وسائل التدريس، والدورات التدريبية حول مجالات صعوبات التعلم، والدعم والمساندة من إدارة المدرسة، أما الجزء الثاني فيتضمن (٢٤) فقرة تم تخصيصها لمجموعة تساؤلات الدراسة. منها (١٢) فقرة تقيس معلومات معلمي التعليم العام حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و(١٢) فقرة تقيس اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد أستخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert scale) ذا النقاط الخمس محددًا بالقيم التالية: أوافق تماماً (٥)، أوافق (٤)، غير متأكد (٣)، لا أوافق (٢)، ولا أوافق إطلاقاً (١).

صدق الأداة وثباتها: عرضت الأداة على ثمانية محكمين من ذوي المؤهلات العلمية العليا والخبرات البحثية الطويلة في مجال التربية الخاصة للحكم على مدى مناسبة الفقرات ووضوحها، وقد أخذت آراء وملاحظات المحكمين في المرة الأولى ثم أعيدت مرة أخرى حيث كان الاتفاق بين المحكمين تاماً على صدق وملاءمة فقرات الاستبانة. بعد ذلك تم حساب ثبات الأداء بتوزيعها على عينة استطلاعية مشابة لمجتمع الدراسة وعددها (١٨) معلماً حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha للاستجابات المكتملة. وقد كانت درجات الثبات للمقياس الأول (المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) (٠,٦٧) والمقياس الثاني (الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية) (٠,٧٩)، بينما درجة الثبات للمقياسين مجتمعين (٠,٨١) ٪.

وتدل تلك الدرجات على أن الأداة على درجة جيدة من الثبات ، بحيث يمكن استخدامها لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية: تم إدخال المعلومات بعد مراجعتها بدقة إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS). ثم معالجتها بالطرق الإحصائية التالية.

١ - التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي لوصف الخصائص الشخصية للمعلمين، ووصف معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ.

٢ - معامل الارتباط لقياس العلاقة بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية.

٣ - تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لاختبار الفروق في معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية.

٤ - اختبار ت (t-test) لحساب الفروق في معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية حسب توافر وسائل التدريس، وتلقي التدريب في مجال صعوبات التعلم، وتوافر الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.

تحليل النتائج ومناقشتها

المعلومات الأساسية عن أفراد الدراسة

أ - الخصائص الشخصية

يوضح الجدول (١) التوزيع التكراري والنسبي للمعلمين حسب العمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وفيما يتعلق بأعمار أفراد الدراسة

فيلاحظ من الجدول رقم (١) أن حوالي ما نسبته (٨, ٥٠٪) تقع أعمارهم ما بين ٢٠ سنة و ٣٠ سنة؛ يليهم ما نسبته (٣, ٣٣٪) تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ سنة و ٤٠ سنة؛ يليهم ما نسبته (٣, ١٢٪) تزيد أعمارهم عن ٤١ عاماً. وبلغ المتوسط الحسابي للأعمار (٣١) عاماً. مما يوضح أن المعلمين الذين يعملون في المدارس التي يوجد فيها برامج لصعوبات التعلم، معظمهم من الشباب. أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي فيلاحظ أن غالبية المعلمين (١, ٨٣٪) من الحاصلين على شهادة البكالوريوس، يليهم ما نسبته (٨, ١٠٪) من الحاصلين على شهادة دبلوم الكلية المتوسطة، يليهم ما نسبته (١, ٣٪) من الحاصلين على دبلوم المرحلة الثانوية، في حين بلغت نسبة الحاصلين على درجة الماجستير من المعلمين (٥, ١٪). ويتبين من ذلك أن معظم المعلمين (٦, ٨٤٪) هم من الحاصلين على شهادات جامعية أو فوقها، مما يعكس قدراً من الاهتمام بالمدارس التي تهتم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أما فيما يتصل بخبرة المعلمين في مجال التدريس، فيتضح من الجدول أن ما نسبته (٧, ٦٩٪) منهم تتراوح سنوات خبراتهم ما بين سنة واحدة و ١٠ سنوات، و (٤, ١٢٪) منهم تتراوح مدد خبراتهم ما بين ١١ سنة و ٢٠ سنة، و (٨, ١٣٪) تزيد مدد خبراتهم عن ٢٠ سنة؛ هذا وقد بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (٧, ٩) سنة وهي تعد مدة خبرة متوسطة.

جدول (١). التوزيع التكراري والنسبي للمعلمين حسب العمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي. وسنوات الخبرة.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
العمر (سنة):	٢٠ - ٣٠	٩٩	٨, ٥٠٪
	٣١ - ٤٠	٦٥	٣, ٣٣٪
	٤١ فأكثر	٢٤	٣, ١٢٪
	لم يحدد	٧	٦, ٣٪
	المجموع	١٩٥	٠, ١٠٠٪
المؤهل العلمي:	دبلوم المرحلة الثانوية	٦	١, ٣٪
	دبلوم الكلية المتوسطة	٢١	٨, ١٠٪
	بكالوريوس	١٦٢	٨٣, ١٪
	ماجستير	٣	٥, ١٪

تابع جدول رقم (١).

أخرى	٢	١,٠٪
لم يحدد	١	٠,٥٪
المجموع	١٩٥	١٠٠٪
سنوات الخبرة :	١٠ - ١	٦٩,٧٪
	٢٠ - ١١	١٢,٣٪
	٢١ فأكثر	١٣,٨٪
لم يحدد	٨	٤,١٪
المجموع	١٩٥	١٠٠٪

ب - المواد المقدمة:

يتضح من الجدول (٢) أن ما نسبته ٥٢,٨٥٢,٨٪ من المعلمين يدرسون مواد اللغة العربية، يليهم ما نسبته (٤٠,٥٪) يقومون بتدريس مادة الرياضيات وما نسبته (٦,٦٪) يدرسون مواد أخرى كالثقافة الإسلامية أو الدراسات الاجتماعية وغيرها من المواد التي لم تحدد إلى جانب مادتي الرياضيات أو اللغة العربية.

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة حسب المادة المدروسة.

اسم المادة	التكرار	النسبة
اللغة العربية	١٠٣	٥٢,٨٪
الرياضيات	٧٩	٤٠,٥٪
مواد أخرى	١٠	٥,١٪
لم يحدد	٣	١,٥٪
المجموع	١٩٥	١٠٠٪

ج — مدى توفر وسائل التدريس والدورات التدريبية حول مجالات صعوبات التعلم والدعم:

يتضح من الجدول (٣) أن أكثر من نصف المدارس التي يوجد فيها برامج صعوبات التعلم تعاني من نقص في الوسائل التعليمية اللازمة للعملية التعليمية. حيث أفاد ما

نسبته (٥١,٣٪) من المعلمين بأن المدارس التي يعملون فيها لا تتوفر لديها وسائل التدريس اللازمة؛ فيما أفاد ما نسبته (٤٦,٧٪) من المبحوثين أن المدارس التي يعملون بها تتوفر فيها وسائل التدريس اللازمة. وعلى صعيد التدريب في مجال صعوبات التعلم، يُلاحظ أن معظم المعلمين (٩٢,٨٪) لم ينالوا تدريباً خاصاً في هذا المجال. ومن ناحية أخرى يوضح الجدول (٣) أن غالبية المعلمين (٨٥,٦٪) أفادوا بأنهم يجدون دعماً معنوياً ومساندة من إدارة المدرسة في أداء عملهم؛ في حين أفاد ما نسبته (١٣,٣٪) بأنهم لا يجدون دعماً معنوياً ومساندة من إدارات مدارسهم.

جدول (٣). مدى توفر وسائل التدريس والدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، والدعم والمساندة من إدارة المدرسة حسب رأي أفراد الدراسة.

السؤال		نعم	لا	لم يحدد	المجموع
الوسائل التي تحتاجها في التدريس .	ت	٩١	١٠٠	٤	١٩٥
	%	%٤٦,٧	%٥١,٣	%٢,١	%١٠٠
الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم.	ت	١٢	١٨١	٢	١٩٥
	%	%٦,٢	%٩٢,٨	%١,٠	%١٠٠
الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.	ت	١٦٧	٢٦	٢	١٩٥
	%	%٨٥,٦	%١٣,٣	%١,٠	%١٠٠

السؤال الأول : ما مدى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال يوضح الجدول (٤) التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي لإجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة (١-١٢) التي تقيس المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تم ترتيب فقرات المعلومات تنازلياً حسب قيم متوسطات درجات الموافقة لتسهيل تفسيرها. ويلاحظ من الجدول أن قيم المتوسطات الحسابية للفقرات الإثني عشرة تراوحت ما بين (٢,٨) و(٣,٩) درجة. وكما يتضح من الجدول أن ثماني فقرات فقط تزيد قيم متوسطاتها الحسابية عن "٣" درجات وبقية الفقرات الأربع الأخرى تساوي أو تقل قيم متوسطاتها عن "٣" درجات. والفقرات

التي تزيد قيم متوسطاتها عن "٣" هي: الفقرة (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٥) ، (٧) ، (١١) ، و (١٢) ، أما الفقرات التي تقل متوسطاتها عن "٣" هي: (٩) و (١٠) . ويستشف من هذه النتائج أن هناك ضعفاً في بعض جوانب معلومات المعلمين العاملين في هذه المدارس حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولعل السبب يرجع في ذلك إلى أن (٩٢,٨٪) من المعلمين لم ينالوا تدريباً في مجال صعوبات التعلم (انظر الجدول رقم ٣) ، كما قد يعود السبب أيضاً إلى قلة خبراتهم كما يوضحها الجدول رقم (١) ، حيث أن (٦٩,٧٪) من المعلمين تقل خبراتهم عن ١٠ سنوات. أيضاً يعكس المتوسط الحسابي لجميع الفقرات والبالغ (٣,٣) والنسبة الكلية لدرجات الموافقة (٤٩,٨٪) أن درجة الموافقة على جميع فقرات معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوسطة.

جدول (٤). التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لمعلومات أفراد الدراسة حول التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لم يحدد	المتوسط الحسابي
١	٧	يعتبر ضعف القراءة أو الإملاء ت أو الرياضيات مؤشراً على وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.	٦٢٪	٨٤٪	١٦٪	٢٧٪	٦٪	-	٣,٩
٢	١٢	يمكن أن تكون صعوبات التعلم في مجال دراسي واحد فقط مثل القراءة أو الرياضيات ، أو في أكثر من مجال .	٤٩٪	١٠٢٪	٢١٪	١٨٪	٣٪	٢٪	٣,٩
٣	٢	لا يمكن التخلص من صعوبات التعلم ولكن يمكن التخفيف من وطأها من خلال التدخل التربوي الملائم.	٤٧٪	٩٣٪	١٣٪	٣٣٪	٩٪	-	٣,٧

تابع جدول رقم (٤).

٣,٦	١	٧	٣٣	٤٤	٦٥	٤٥	ت	٣	٤
	%٠,٥	%٣,٦	%١٦,٩	%٢٢,٦	%٣٣,٣	%٢٣,١	%		
لا تعود صعوبات التعلم في أصلها إلى إعاقات أخرى مثل الإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية.									
٣,٣	٤	٦	٤٠	٥١	٧٧	١٧	ت	٥	٥
	%٢,١	%٣,١	%٢٠,٥	%٢٦,٢	%٣٩,٥	%٨,٧	%		
يقع ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدى المتوسط.									
٣,٢	١	١٤	٤٧	٤٥	٦٣	٢٥	ت	١١	٦
	%٠,٥	%٧,٢	%٢٤,١	%٢٣,١	%٣٢,٣	%١٢,٨	%		
تعتبر صعوبات التعلم أكثر أنواع الإعاقات انتشاراً بين التلاميذ.									
٣,١	١	٢٥	٥٢	٢٩	٥١	٣٧	ت	١	٧
	%٠,٥	%١٢,٨	%٢٦,٧	%١٤,٩	%٢٦,٢	%١٩,٥	%		
تعتبر صعوبات التعلم إعاقة كإعاقات الأخرى مثل: الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو العقلية.									
٣,١	٥	١٢	٣٥	٨٣	٤٦	١٤	ت	٤	٨
	%٢,٦	%٦,٢	%١٧,٩	%٤٢,٦	%٢٣,٦	%٧,٢	%		
تعود صعوبات التعلم إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (المخ).									
٣,٠	٥	٢١	٦٨	٢٧	٤٧	٢٧	ت	٦	٩
	%٢,٦	%١٠,٨	%٣٤,٩	%١٣,٨	%٢٤,١	%١٣,٨	%		
لا تنتج صعوبات التعلم عن إهمال التلميذ أو المنزل.									
٣,٠	-	٢٠	٥٩	٣٤	٦٥	١٧	ت	٨	١٠
	-	%١٠,٣	%٣٠,٣	%١٧,٤	%٣٣,٣	%٨,٧	%		
يعتبر ضعف المهارات الاجتماعية كعدم القدرة على تكوين صداقات، والحفاظ عليها.. مؤشراً على وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.									
٢,٩	١	٢٢	٦٤	٣٧	٥٠	٢١	ت	٩	١١
	%٠,٥	%١١,٣	%٣٢,٨	%١٩,٠	%٢٥,٦	%١٠,٨	%		
تعتبر الحركة الزائدة والاندفاع وضعف الانتباه مؤشراً على وجود صعوبات تعلم.									
٢,٨	٤	٢٢	٦٢	٥٨	٣٣	١٦	ت	١٠	١٢
	%٢,١	%١١,٣	%٣١,٨	%٢٩,٧	%١٦,٩	%٨,٢	%		
لا تتلاشى صعوبات التعلم ولا تزول مع تقدم التلميذ دراسياً وعمرياً.									
٣,٣	٢٤	١٦٧	٥٣٨	٤٥٨	٧٧٦	٣٧٧	ت		
	%١,٠	%٧,١	%٢٣,٠	%١٩,٦	%٣٣,٢	%١٦,١	%		
جميع العبارات									

السؤال الثاني : ما طبيعة اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي ؟

للإجابة عن هذا السؤال يستعرض الجدول (٥) التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات الدراسة (١٢-٢٤) التي تقيس الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي. كما تم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية لدرجات الموافقة. وكما يتبين من الجدول (٥) أن قيم المتوسطات الحسابية

للفقرات الاثني عشرة التي كانت ضمن الموافقة العالية والمتوسطة. حيث تراوحت قيم المتوسطات ما بين (٣) و(٤,٧) درجة. ويتضح من الجدول أن ثماني فقرات تساوي أو تقل قيم متوسطاتها الحسابية عن "٤" درجات وبقية الفقرات الأربع الأخرى تزيد قيم متوسطاتها عن "٤" درجات. والفقرات التي تساوي أو تزيد قيم متوسطاتها عن "٤" بالترتيب هي : الفقرة (٢٣)، (١٥)، (١٦)، (١٩)، (٢٢)، (١٣)، (٢١)، و(١٨)، أما الفقرات التي تقل متوسطاتها عن "٤" هي: (١٧)، (٢٠)، (٢٤) و(١٤). ويستشف من هذه النتائج أن اتجاهات أفراد الدراسة نحو إجراء التعديلات التربوية بصورة عامة تتسم بالإيجابية ؛ كما يعكس ذلك المتوسط الحسابي لجميع الفقرات والبالغ (٤,٠) درجة والنسبة العالية لدرجات الموافقة (أوافق تماماً وأوافق) البالغة (٤,٧٧٪) لجميع الفقرات.

جدول (٥). التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد الدراسة نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لم يحدد	المتوسط الحسابي
١	٢٣	يجب توفير الأدوات والوسائل المساعدة مثل الملصقات واللوحات لزيادة تعلم التلميذ ذي صعوبات التعلم.	١٣٩	٥٣	٢	١	-	-	٤,٧
٢	١٥	يجب على المعلم تقديم المساعدة لكل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم.	١١٩	٥٩	٣	٨	١	٥	٤,٥
٣	١٦	يجب إعطاء التلميذ ذو صعوبات التعلم مزيداً من الوقت أثناء أداء الواجبات أو الامتحانات.	١٠٠	٧٨	٤	١٠	١	٢	٤,٤
٤	١٩	يجب قراءة أسئلة الامتحان للتلميذ ذو صعوبة التعلم إذا كانت قراءة الأسئلة مشكلة لديه.	٩٦	٨٤	٦	٧	٢	-	٤,٤
٥	٢٢	يجب تشجيع العلاقة بين التلميذ ذو صعوبات التعلم وزميل آخر داخل فصله الدراسي لكي يقوم بمساعدته.	١٠٠	٧٤	١٠	٨	٢	١	٤,٤
٦	١٣	يجب تنظيم بيئة التعلم بحيث تكون خالية من المشتتات السمعية كالضوضاء، والبصرية كالصور الملهية للتلميذ.	٩٧	٦٦	١٤	١٤	٢	٢	٤,٣

تابع جدول رقم (٥).

٧	يجب وضع جدول محدد يوضح ت	٨٧	٩١	٩	٣	٥	-	٤,٣
٢١	الواجبات المطلوبة من التلميذ ذي صعوبات التعلم.	%	%٤٤,٦	%٤٦,٧	%٤,٦	%١,٥	%٢,٦	-
٨	يجب تسجيل بعض المواد ت	٥٩	٩٧	٢٢	١٣	٤	-	٤,٠
١٨	الدراسية على أشرطة للتلميذ ذي صعوبات التعلم عند الحاجة.	%	%٣٠,٣	%٤٩,٧	%١١,٣	%٦,٧	%٢,١	-
٩	يجب تلخيص بعض المواد ت	٥٢	٨٥	١٨	٣١	٩	-	٣,٧
١٧	الدراسية للتلميذ ذي صعوبات التعلم.	%	%٢٦,٧	%٤٣,٦	%٩,٢	%١٥,٩	%٤,٦	-
١٠	يجب اختيار التلميذ ذو ت	٣٨	٦٧	١٧	٥٥	١٨	-	٣,٣
٢٠	صعوبات التعلم شفوياً أو الكتابة عنه إذا كانت كتابة الإجابة مشكلة لديه.	%	١٩,٥٩	%٣٤,٤	%٨,٧	%٢٨,٢	%٩,٢	-
١١	يجب السماح للتلميذ ذي ت	٣١	٦٨	٢٣	٤٩	٢٤	-	٣,٢
٢٤	صعوبة التعلم بالوقوف والتحرك حول مقعده إذا كان لديه حركة زائدة.	%	%١٥,٩	%٣٤,٩	%١١,٨	%٢٥,١	%١٢,٣	-
١٢	يجب وضع مكان التلميذ ذو ت	١٨	٥٣	٤٩	٥٤	١٧	٤	٣,٠
١٤	صعوبات تعلم في مقدمة الفصل تحت إشراف المعلم المباشر.	%	%٩,٢	%٢٧,٢	%٢٥,١	%٢٧,٧	%٨,٧	%٢,١
٤,٠	ت	٩٣٦	٨٧٥	١٧٧	٢٥٣	٨٥	١٤	٤,٠
	جميع العبارات	%	%٤٠,٠	%٣٧,٤	%٧,٦	%١٠,٨	%٣,٦	%٠,٦

السؤال الثالث: هل توجد علاقة إيجابية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ في الفصل العادي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل بيرسون لقياس الارتباط (Pearson correlation) بين متوسط درجات الموافقة على الفقرات التي تقيس معلومات أفراد الدراسة حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومتوسط درجات الموافقة على الفقرات التي تقيس الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية. ويتبين من الجدول (٦) أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المعلومات حول صعوبات التعلم والاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية، حيث بلغ معامل الارتباط

(٠,٢٥) ومستوى الدلالة (عند مستوى دلالة ٠,٠٠١). وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين لديهم معلومات وافية عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ إيجابية والعكس صحيح. فقد تبين أن ثلثي جوانب المعلومات في هذا الصدد يمتلكها أفراد الدراسة كما يوضحها الجدول رقم (٤). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه هنا وبلينر

(Hannah & Pliner, 1983).

جدول (٦). معاملات الارتباط بين متغيرات معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية

المتغيرات	الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية
المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٠,٢٥ (٠,٠٠)*
الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية	-

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

السؤال الرابع : هل هناك فروق بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف المواد التي يدرسونها ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين في اتجاه واحد. ويوضح الجدول (٧) نتائج تحليل التباين، حيث يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مستوى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تشير النتائج أيضاً على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية حسب اختلاف المواد التي يُدرسونها. وتوضح هذه النتائج أنه لا يوجد تأثير للمادة المقدمة في

معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك في اتجاهاتهم نحو التعديلات التربوية اللازمة.

جدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ بحسب المواد المدرسة.

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	٠,٢٩٩	٢	٠,١٥٠	٠,٧٤	٠,٤٨
	داخل المجموعات	٣٤,٨١	١٧٢	٠,٢٠٢		
	المجموع	٣٥,١١	١٧٤			
الاتجاهات	بين المجموعات	٠,٢٩٩	٢	٠,١٤٦	٠,٦٤	٠,٥٣
	داخل المجموعات	٤٠,٩١	١٧٩	٠,٢٢٩		
	المجموع	٤١,٢٠	١٨١			

السؤال الخامس : هل هناك فروق بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف المؤهل العلمي ؟

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مستوى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب اختلاف المؤهل العلمي. وكذلك تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ حسب اختلاف المؤهل العلمي. ويستشف من هذه النتائج أن المؤهل العلمي لا يؤثر تأثيراً يعتد به في معلومات أفراد الدراسة حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك في اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية.

جدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ بحسب المؤهل العلمي.

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	١,١٢٨	٢	٠,٢٨٢	١,٤٣	٠,٢٣
	داخل المجموعات	٣٤,٠١٧	١٧٢	٠,١٩٨		
	المجموع	٣٥,١٤٥	١٧٦			
الاتجاهات	بين المجموعات	٠,٤٥٣	٢	٠,١١٣	٠,٤٩	٠,٧٥
	داخل المجموعات	٤١,٥٨٨	١٧٩	٠,٢٣٢		
	المجموع	٤٢,٠٤٠	١٨٣			

السؤال السادس : هل هناك فروق بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف الفئة العمرية ؟

تشير النتائج الواردة في الجدول (٩) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مستوى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب اختلاف الفئة العمرية. ولمعرفة مصدر التباين بين فئات العمر تم تطبيق اختبار شيفيه Cheffe، حيث أظهرت نتائجه أن التباين كان لصالح المعلمين الذين تقع أعمارهم ما بين ٢٠ و ٣٠ سنة ، فقد بلغت قيم المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة لفقرات المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٣,٤) للمعلمين الذين تقع أعمارهم ما بين ٢٠ و ٣٠ سنة و (٣,٢) للذين تزيد أعمارهم عن ثلاثين عاماً (الفئتين: ٣١-٤٠ و أكبر من ٤٠ سنة). ويستنتج من هذه النتيجة أن المعلمين صغار السن أكثر إلماً بجوانب معلومات صعوبة التعلم لدى التلاميذ من زملائهم كبار السن. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أنهم يحملون مؤهلات عالية في التربية أكثر من ذوي الأعمار الكبيرة ، الأمر الذي يجعلهم

يدركون مشاكل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذا لم يتم إجراء التعديلات التربوية. ويتضح من النتائج الواردة في الجدول (٩) أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية بحسب اختلاف الفئة العمرية؛ مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير للعمر في اتجاهات أفراد الدراسة نحو إجراء التعديلات التربوية. ويفترض أن تملك أفراد الفئة العمرية الأكبر سناً اتجاهات أكثر إيجابية من الفئات العمرية الأصغر، ولكن وكما أسلفنا قد يرجع السبب إلى أن المعلمين من الفئات العمرية الصغيرة يحملون مؤهلات عالية في التربية، تلقوا من خلالها بعض المقررات ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ غير العاديين مثل مقرر مقدمة في التربية الخاصة والذي أصبح متطلباً على طلاب معظم كليات التربية.

جدول رقم (٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية هؤلاء التلاميذ بحسب العمر.

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	٢,١٢٣	٢	١,٠٦١	٥,٤٧	٠,٠٠٥*
	داخل المجموعات	٣٢,٦٢٧	١٦٨	٠,١٩٤		
	المجموع	٣٤,٧٥٠	١٧٠			
الاتجاهات	بين المجموعات	٠,٤٢٠	٢	٠,٢١٠	٠,٩٣	٠,٤
	داخل المجموعات	٣٩,٦٧٧	١٧٩	٠,٢٢٥		
	المجموع	٤٠,٠٩٧	١٧٨			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

السؤال السابع : هل هناك فروق بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف فئات سنوات الخدمة ؟

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

(عند مستوى ٠,٠٥) في مستوى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب اختلاف فئات سنوات الخبرة. ولمعرفة مصدر التباين بين فئات سنوات الخبرة تم تطبيق اختبار شيفيه، حيث أظهرت نتائجه أن التباين كان لصالح المعلمين الذين تقع خبراتهم ما بين سنة واحدة وعشرة سنوات، فقد بلغت قيم المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة على فقرات المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٣,٣) للمعلمين الذين تقع مدد خبراتهم ما بين سنة واحدة و(١٠) سنوات، و(٣,١) درجة للذين تقع خبرتهم ما بين ١١ و ٢٠ سنة، بينما كان المتوسط (٣,٢) للذين تقع أعمارهم ما بين ٢١ وأكثر .

ويتضح من النتائج الواردة في ذات الجدول أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية بحسب اختلاف فئات الخبرة؛ مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير لمدة الخبرة في اتجاهات أفراد الدراسة نحو إجراء التعديلات التربوية. وقد يرجع عدم تأثير الخبرة إلى أن أصحاب الخبرات الطويلة ليس لديهم مؤهلات تربوية عليا مما يجعلهم يتساوون مع من لديهم خبرات قصيرة ولكن لديهم مؤهلات تربوية عليا.

جدول (١٠). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية هؤلاء التلاميذ بحسب الخبرة.

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	١,٣٠٥	٢	٠,٦٥٣	٣,٢٧	٠,٠٤١ *
	داخل المجموعات	٣٣,٥٧٩	١٦٨	٠,٢٠٠		
	المجموع	٣٤,٨٨٥	١٧٠			
الاتجاهات	بين المجموعات	٠,٢٠٠	٢	٠,١٠٠	٠,٤٥	٠,٦٤٠
	داخل المجموعات	٣٩,٠٥٥	١٧٥	٠,٢٢٣		
	المجموع	٣٩,٢٥٥	١٧٧			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

السؤال الثامن : هل هناك فروق بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية هؤلاء التلاميذ في الفصل

العادي حسب توافر وسائل التدريس، وحضور الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، ومدى تلقي الدعم والمساندة من إدارة المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار الفرق بين متوسطين (اختبار ت) لمتغيري معلومات أفراد الدراسة حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية، حسب توافر وسائل التعليم (نعم/لا)، وحضور المعلم لدورة/دورات في مجال صعوبات التعلم (نعم/لا)، وتوافر الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة (نعم/لا).

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (١١) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين الذين يعملون في مدارس تتوافر فيها وسائل تعليمية والذين يعملون في مدارس لا تتوافر فيها هذه الوسائل. وكذلك يتضح من الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية بين المعلمين في المدارس التي تتوافر فيها الوسائل التعليمية وأولئك الذين يعملون في مدارس لا تتوافر فيها وسائل تعليمية. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين قد لا يستخدمون هذه الوسائل رغم توافرها لافتقارهم إلى المهارات الضرورية اللازمة لكيفية استخدامها.

ويتبين من الجدول (١١) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين الذين سبق لهم حضور دورات في مجال صعوبات التعلم والمعلمين الذين لم يحضروا أي دورات في هذا المجال. وتوضح المتوسطات الحسابية أن المعلمين الذين نالوا تدريباً في مجال صعوبات التعلم تفوق معلوماتهم في هذا المجال عن الذين لم ينالوا تدريباً كما يعكس ذلك المتوسطات الحسابية لدرجات الموافقة على فقرات المعلومات للفتتين من المعلمين التي بلغت (٣,٧) و(٣,٢) للفتتين على التوالي (انظر الجدول). وكما يتبين من الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية بين أفراد الدراسة الذين تلقوا دورات تدريبية، والذين لم يتلقوا دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم. ولا شك أن الاتجاهات تتكون من خلال تلقي المعلومات الصحيحة، الأمر الذي يثير تساؤلاً حول نوعية المعلومات التي تلقوها أثناء هذه الدورات.

وتشير النتائج الواردة في الجدول أيضاً إلى وجود فروق في معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك الاتجاهات نحو إجراء التعديلات

التربوية لهؤلاء التلاميذ بين المعلمين الذين يجدون دعماً معنوياً ومساندة من إدارات مدارسهم وبين الذين لم يحظى بمثل هذا الدعم (عند مستوى ٠,٠٥). حيث يتضح من الجدول أن الفئة الأولى - التي تجد دعماً من إدارات مدارسهم - لديها معلومات عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر من الثانية التي لا تجد دعماً وكذلك أكثر إيجابية في اتجاهاتها نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ. لا شك أن هذه النتيجة تبدو منطقية إذا عرفنا أن التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الذين لديهم صعوبات تعلم يحتاج إلى بذل مزيد من الجهد من قبل المعلم، وبالتالي يصبح الدعم المعنوي والمساندة من قبل إدارة المدرسة أمراً في غاية الأهمية لهؤلاء المعلمين ليقوموا بواجبهم على الوجه الأكمل وكذلك رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

جدول (١١). نتائج اختبار ت للفرق بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو تقديم تسهيلات التربوية لهؤلاء التلاميذ حسب توافر وسائل التعليم وحضور الدورات وتلقي الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.

المتغيرات			الإجابة			المعلومات			الاتجاهات			
			ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
توفر وسائل التعليم			متوفرة	٨٧	٣,٣١	٠,٤٦	٨٧	٤,٠٥	٠,٤٧			
			غير متوفرة	٨٧	٣,٢٣	٠,٤٣	٩٥	٣,٩٥	٠,٤٩			
قيمة ت			١,١٧						١,٢٤			
مستوى الدلالة			٠,٢٤						٠,٢٢			
حضور الدورات التدريبية.			حضور	١٠	٣,٧٣	٠,٥٣	١١	٤,١٨	٠,٤٤			
			عدم حضور	١٦٦	٣,٢٤	٠,٤٣	١٧٢	٣,٩٨	٠,٤٨			
قيمة ت			٣,٤٢						٣,٣٤			
مستوى الدلالة			*,٠٠١						٠,١٨			
تلقي الدعم والمساندة من إدارة المدرسة.			تلقي	١٥٣	٣,٣٠	٠,٤٤	١٥٧	٤,٠٢	٠,٤٨			
			عدم تلقى	٢٣	٣,٠٤	٠,٤٥	٢٦	٣,٨٠	٠,٤٥			
قيمة ت			٢,٦٤						٢,٢٠			
مستوى الدلالة			*,٠٠٩						٠,٢٩			

* دالة على مستوى ٠,٠١

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

الخلاصة والتوصيات

أوضحت هذه الدراسة أن معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المدارس الابتدائية التي يوجد بها برامج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين الضعيف والمتوسط بينما اتسمت اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ داخل الفصول العادية بالإيجابية. ونظراً للدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه معلم التعليم العام في إنجاح عملية دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية ، فمن الأهمية بمكان أن يكون لدى هؤلاء المعلمين المعلومات الكافية والرغبة الأكيدة لتدريس هؤلاء التلاميذ وإجراء التعديلات التربوية الملائمة التي تمكنهم من مواصلة تعليمهم بنجاح. لذلك ولكي يتسنى لهؤلاء المعلمين القيام بدورهم على الوجه الأكمل فإنه يلزم تعزيز معلوماتهم والارتقاء بمستوى مهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم.

وتأسيساً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يرى الباحث طرح بعض التوصيات على النحو التالي.

١ - رفع المستوى المعرفي لدى معلمي التعليم العام حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال عقد دورات تدريبية لهم حول طبيعة صعوبات التعلم وخصائص التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة.

٢ - رفع مستوى الوعي لدى مديري المدارس بأهمية دورهم في دعم ومساندة عمل معلمي التعليم العام مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما يقترح الباحث ما يلي.

- ١ - إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة تكون على المستوى الوطني.
- ٢ - إجراء دراسات لمعرفة أهم احتياجات معلمي التعليم العام في عملهم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣ - إجراء دراسات لمعرفة المشاكل التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الموسى، ناصر (١٤١٩). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف: بذكرى مرور ١٠٠ عام على توحيد المملكة العربية السعودية، المملكة العربية السعودية، الرياض: مؤسسة الممتاز للطباعة والتجليد.

وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة . (١٤٢١هـ). دليل برامج صعوبات التعلم للعام ١٤٢١هـ - ١٤٢٢هـ ، المملكة العربية السعودية، الرياض: إدارة صعوبات التعلم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Baker, J.M., & Zigmond, N, (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional children*, 56, pp. 515-526.

Bender, W.N. (1992). *Learning disabilities : Characteristics, identification, and teaching strategies*, Needham Hights, MA : Allyn and Bacon.

Bulgren, J., & Carta, J. (1993). Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. *Exceptional children*, 54, P. 182-191.

Cartwright, G. P., Cartwright, C., & Word, M. (1984). *Educating special learners*. Belmont, CA : Wadsworth.

Coles, G. S. (1989). Excerpts from the learning mystique : A critical look at "learning disabilities." *Journal of learning disabilities*, 22 (5), P. 267-277.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., Phillips, N & Karns, K. (1995). General educators' Specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 61 (5), 440-459.

Hudson, F., Graham, S., & Warner, M. (1979). Mainstreaming: An examination of the attitudes and needs of regular classroom teachers. *Learning disabilities quarterly*, 2, pp. 58-62.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners : Introduction to special education (8th edition)*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Hannah, M. & Pliner, S. (1983). Teachers' attitudes toward handicapped children : A review and syntheses. *The school psychology review*, 12, P. 12-25.

Harwell, J. M. (1995). *Information and materials for assesting specific learning disabilities*, west Nyack, NY : The center for applied research in education.

Hill, J. L. (1991). *Accommodating a student with adisability : Suggestion for faculty*. ED : 339 390 . Victoria University British, columbia.

Kavale, K. A., & Forness, S.R. (1995). *The Nature of learning disabilities : Crittical elements of diagnosis and classification*, Mahwah, N J : Lawrence Evlbaum associates, Inc., Publishers.

Kirk, S.A. , Gallagher, T., & Anastasiow, N (1997). *Educating exceptional children*, MA : Houghton Mifflin company.

Larrivee, B. (1981). Effect of inservice traning intensity on teachers' attitude toward mainstreeming. *Exceptional children*, 48, pp. 34-39.

Lerner, J. (1993). *Learning disabilities : Theories, diagnosis, and teaching strategies (6 th edition)*, Boston, MA : Houghton Mifflin company.

Mangrum, C. T., & Strichart, S. S. (1988). *Peterson guide to colleges with programs for learning disabled students*. Princeton, NJ : Peterson Guide Inc.

Mercer, C. D. (1991). *Students with learning disabilities*. NT : Macmillan publishing company.

Moore, J. & Fine, M. (1987). Regular and special class teachers' perceptions of normal and exceptional children and their attitudes toward mainstreaming. *Psychology in school*, 15 (2), 253-259.

Munson, S.M. (1986). Regular education teacher modification for mainstreamed mildly handicapped students. *Journal of special education*, 20, pp. 489-502.

Nelson, J. R., Dodd, J. M. , X Smith, D.J. (1900). Faculty willingness to Accommodate Students with learning disabilities. A comparison among academic dimensions, *Journal of learning disabilities*, 23 (3), P. 195-189.

Reynolds, M.C. (1989). An hypothetical perspective : The delivery of special education to mildly disabled and at risk students. *Remedial and special education*, 10, 6. P.7-11.

Rose, D.H.& Rose, C. (1994). Students adaptation to task environment in resource room and regular class settings. *The Journal of special education*, 28, 1, P.3-36.

Spafford, C. & Grosser, G. (1996). *Dyslexia : Research and resource guide*. Needham Hights, MA : Allyn & Bacon.

Knowledge of Regular education teachers about students with learning disabilities and their attitudes toward accommodating these students

Zaid M. Al-Battal

Assistant Professor, Dept. of specof education, College of education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract . The purpose of this study was to examine the Knowledge and attitudes of Arabic language and mathematics teachers regarding students with learning disabilities. Participants were 195 teachers who worked at elementary schools in Riyadh city that contain resource rooms . A two part survey questionnaire was used. The first part includes 12 items related to teachers' personal and professional information, while the second part comprises 24 items pertaining to teachers knowledge and attitudes . The findings of the study indicated :

1. Teachers knowledge about students with learning disabilities was limited .
2. Teachers attitudes toward accommodating students with learning disabilities in the regular classroom were generally positive.
3. Teachers knowledge about students with learning disabilities and their attitudes toward accommodating these students were significantly correlated .
4. Teachers' age, education level, and subject taught did not significantly affect teachers' knowledge as well as attitudes regarding students with learning disabilities.
5. Training programs & receiving support from school administration had significant impact on teachers knowledge.

(الملحق). الاستبانة بشكلها النهائي

حفظه الله

أخي المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

أقوم حالياً بدراسة تهدف إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ ، ولأن نتائج هذه الدراسة قد تكون مرجعاً علمياً هاماً للجهات المختصة برعاية هؤلاء التلاميذ فإن الإجابة الصادقة هي المرجوة خاصة إن إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما أنه ليس مطلوباً منك أخي المعلم أن تكتب اسمك على هذه الاستبانة.

فيما يلي من صفحات ... استبانة مكونة من جزأين: الجزء الأول (الموجود بصفحة ١) يتكون من (١٢) سؤالاً للحصول على بعض المعلومات العامة . أما الجزء الثاني (الموجود بصفحة ٢ و ٣) فيتكون من (٢٤) عبارة مرتبطة بموضوع الدراسة. لن تستغرق الإجابة أكثر من عشر دقائق ، لذا أرجو التعاون وتوخي الدقة.

شكراً على تعاونكم ، وتقبلوا تحياتي ،،،

الباحث

د. زيد بن محمد البتال

قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك سعود

الجزء الأول: البيانات الأولية

من فضلك أجب عن الأسئلة التالية بوضع الإشارة [✓] أو بكتابة الإجابة في المكان المناسب:

(١) المدينة:

(٢) العمر : سنة

(٣) الحالة الاجتماعية: (١) متزوج ☐ (٢) أعزب ☐

(٤) المؤهل العلمي:

(١) دبلوم المرحلة الثانوية ☐ (٢) دبلوم الكلية المتوسطة ☐

(٣) البكالوريوس ☐ (٤) الماجستير ☐

(٥) أخرى (أذكرها من فضلك)

(٥) التخصص:

(٦) عدد سنوات الخدمة:

(٧) المادة المُدرسة:

(١) اللغة العربية ☐ (٢) الرياضيات ☐

(٣) الثقافة الإسلامية ☐ (٤) مواد اجتماعية ☐

(٥) أخرى (أذكرها من فضلك)

(٨) الصفوف التي تقوم بتدريسها:

(٩) عدد الحصص التي تدرسها أسبوعياً:

(١٠) هل الوسائل التي تحتاجها في التدريس متوفرة : (١) نعم ☐ (٢) لا ☐

(١١) هل تلقيت دورات تدريبية حول مجال صعوبات التعلم: (١) نعم ☐ (٢) لا ☐

(١٢) هل تتلقى الدعم والمساندة من إدارة المدرسة : (١) نعم ☐ (٢) لا ☐

الجزء الثاني: استبيان المعلمين

من فضلك ضع الإشارة [✓] أمام كل عبارة وفي المربع المناسب:

الرقم	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
١	تعتبر صعوبات التعلم إعاقة كغيرها من الإعاقات الأخرى مثل : الإعاقة البصرية ، أو السمعية ، أو العقلية.					
٢	لا يمكن التخلص من صعوبات التعلم ولكن يمكن التخفيف من وطأتها من خلال التدخل التربوي الملائم .					
٣	لا تعود صعوبات التعلم في أصلها إلى إعاقات أخرى مثل الإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية.					
٤	تعود صعوبات التعلم إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (المخ).					
٥	يقع ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدى المتوسط.					
٦	لا تنتج صعوبات التعلم عن إهمال التلميذ أو المنزل.					
٧	يعتبر ضعف القراءة أو الإملاء أو الرياضيات مؤشراً على وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.					
٨	يعتبر ضعف المهارات الاجتماعية كعدم القدرة على تكوين صداقات، والمحافضة عليها ... مؤشراً على وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.					
٩	تعتبر الحركة الزائدة والاندفاع وضعف الانتباه مؤشراً على وجود صعوبات تعلم .					

تابع.

١٠	لا تتلاشى صعوبات التعلم ولا تزول مع تقدم التلميذ دراسياً وعمرياً.
١١	تعتبر صعوبات التعلم أكثر أنواع الإعاقات انتشاراً بين التلاميذ.
١٢	يمكن أن تكون صعوبات التعلم في مجال دراسي واحد فقط مثل القراءة أو الرياضيات ، أو في أكثر من مجال.
١٣	يجب تنظيم بيئة التعلم بحيث تكون خالية من المشتتات السمعية كالضوضاء ، والبصرية كالصور ، الملصقات للتلميذ.
١٤	يجب وضع مكان التلميذ ذو صعوبات التعلم في مقدمة الفصل تحت إشراف المعلم المباشر.
١٥	يجب على المعلم تقديم المساعدة لكل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم .
١٦	يجب إعطاء التلميذ ذو صعوبات التعلم مزيداً من الوقت أثناء أداء الواجبات أو الامتحانات .
١٧	يجب تلخيص بعض المواد الدراسية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم .
١٨	يجب تسجيل بعض المواد الدراسية على أشرطة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم عند الحاجة .

تابع.

١٩	يجب قراءة أسئلة الامتحان للتلميذ ذو صعوبة التعلم إذا كانت قراءة الأسئلة مشكلة لديه.
٢٠	يجب اختبار التلميذ ذو صعوبة التعلم شفويًا أو الكتابة عنه إذا كانت كتابة الإجابة مشكلة لديه.
٢١	يجب وضع جدول محدد يوضح الواجبات المطلوبة من التلميذ ذو صعوبات التعلم.
٢٢	يجب تشجيع العلاقة بين التلميذ ذو صعوبات التعلم وزميل آخر داخل فصله الدراسي لكي يقوم بمساعدته.
٢٣	يجب توفير الأدوات والوسائل المساعدة مثل الملصقات واللوحات لزيادة تعلم التلميذ ذو صعوبات التعلم.
٢٤	يجب السماح للتلميذ ذو صعوبة التعلم بالوقوف والتحرك حول مقعده إذا كان لديه حركة زائدة.

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**

الدوالج Zalej
نجاح وتفوق