المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد واقع الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وقد تكونت عينة البحث من عينة قوامها(٥٠) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، واستخدم البحث مقياس الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم العام للتدريس للطلاب ذوى صعوبات التعلم) (إعداد: الباحثة)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحديد الكفايات التدريسية، وقد أشارت نتائج البحث إلى ما يلى: توفر الكفايات المعرفية والأدائية(التخطيط– إدارة الصف– التقويم) والكفايات التكنولوجية بدرجة (ضعيف) ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث، في حين أشارت النتائج إلى توفر بُعد محور كفايات التنظيم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي اللغة العربية تجاه (الكفايات التدريسية اللازمة لهم في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم) وفقاً لكل من: (الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية– معلمي التعليم العام– ذوي صعوبات التعلم– اللغة العربية.

Abstract:

The current research aimed at determining the necessary teaching competencies for general education teachers of students with Arabic language learning disabilities at intermediate stage in Kuwait state, the research sample consisted of (50) of Arabic language teachers (males and females) at intermediate stage in Kuwait state. The research used teaching competencies scale for general education teachers for teaching students with learning disabilities (prepared by the researcher). The descriptive analytic method was used for determining the teaching competencies. The research results indicated the following: Weakness in the cognitive and performance competencies (planning- class management- evaluation), and the technological competencies; this supported the overall average for research sample answers.The results also indicated the availability of organizing dimension as one of the performance dimension at moderate degree, as well as there is no statistically significance differences between the answers of Arabic language teachers towards the necessary teaching competencies for teaching students with learning disabilities according to: gender, academic qualifications, years experiences, training courses.

Keywords: teaching competencies -general education teachers - learning disabilities -Arabic language.

مقدمة:

تتبوأ اللغة موقعًا بارزًا على خريطة المعرفة الإنسانية، يزداد أهميتها يومًا بعد يوم، وهذا الموقع الفريد، يؤكّد أن اللغة ركيزة أساسية للمعرفة على اختلاف أنواعها، وكذلك كونها وسيلة لا غنى عنها؛ لفهم تاريخ تطور الفكر الإنساني، وتحليل مظاهر حاضره، واستشراف مستقبله، وفي ذلك أينما تبحث في دنيا المعرفة، فابحث عن اللغة: قمة العلوم الإنسانية، ورفيقة العلوم الطبيعية، وركيزة الفلسفة عبر القرون، ورابطة عقد الفنون، ومحور تكنولوجيا المعلومات، وهندسة معرفتها ولغات برمجتها.

ويحظى تعليم اللغة العربية بمكانة بارزة بين الأهداف العامة في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية والمتوسطة)؛ بوصفها الركن الركين في بناء الطالب نفسيًا وفكريًا وأدبيًا واجتماعيًا؛ ويهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة إلى تمكين الطالب من أدوات المعرفة بتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل الطالب في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا استماعًا وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً؛ مما يساعده على النهوض بالعمل الذي يختاره، ومواصلة الدراسة في المراحل التعليمية التالية (فضل الله، ٢٠١٤، ص. ٦ – ١٠).

ويعد المعلم أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية، فهو حلقة الوصل بين المناهج الدراسية والطلاب، وتقع على عاتقه عملية تنفيذ المنهج في الميدان، والقيام بعملية التدريس من أجل تقديم أفضل الخبرات التربوية للمتعلم؛ لإحداث التغير المنشود في سلوكه، ويمكن القول إن نجاح المعلم في مهنته يتوقف إلى حد كبير على نوع الإعداد الذي تلقاه؛ فالمعلم المعد إعدادًا سليمًا هو ذلك المعلم القادر على تحقيق معظم أدواره التي اكتسبها وتمكن منها بالمران والتدريب في برنامج إعداده.

كما يعتبر تطوير قدرات الكوادر البشرية في مجال صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات تعلم اللغة العربية بشكل خاص أمرًا ضروريًا من أجل الاستمرار ومواكبة العصر، وكما هو معلوم فإن المعلم يُعتبر عنصرًا مهمًّا من عناصر العملية التعليمية باعتباره المسؤول الأول عن إدارة العملية التعليمية بكامل جوانبها (المحرج، ٢٠٢٠، ص.٤٣).

وقد أشار Gottfried and Kirksey (2020)أن المعلم مستعد لتقديم المساندة في الفصول الدراسية لذوى صعوبات التعلم، كما أنه يستخدم الممارسات التعليمية الفعالة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأوضح Beaudoin (2004) أن تحديد الكفايات التدريسية هو المدخل العلمي لحل كثير من مشكلات تدريب المعلمين، ومن ثم يصبح للتدريب أهمية بالغة (العبد الجبار، ٢٠٠٢، ص.٢٣).

في حين أشار Aktan (2020) إلى أن الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم تتمثل في خمسة محاور وهي: كفاية التعرف على صعوبات التعلم للطلاب، كفاية التشخيص التعليمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، كفاية إعداد خطة تعليمية فردية، كفاية تطوير التكيف التعلمي، وكفاية إدارة التعليم الأسري.

وأوضح Westwood (2003) إلى أن المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها المعلم لكي يتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم تشمل: القدرة على إدارة الصف، والتركيز على المهارات الأكاديمية، والتشجيع والدعم، واستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة مناسبة لقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما يجب أن يتقن معلم الصف الذى يتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم القدرة على متابعة أداء الطلاب وتحقيق الأهداف، وإعطاء التغذية الراجعة عن أداء الطلاب، والقدرة على استخدام الأسئلة المناسبة للتحقق من فهم الطلاب وقدرتهم على التعليم، وأخيرًا مراعاة الفروق الفردية سواءً بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم أنفسهم أو العاديين.كما أشار Al-Ajloni

(2006) أن معلمي التعليم العام يجب أن يمتلكوا بعض المعارف والمهارات والاستراتيجيات اللازمة التي تؤهلهم للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في البيئات الصفية العادية.

ولكي يقوم المعلم بهذه الأدوار المتعددة، يحتاج أن تتوافر لديه مجموعة من الكفايات التي لا يمكن أن يكتسبها إلا من خلال برنامج إعداد خاص، يوفر له مجموعة من الخبرات، ويتيح له التفاعل معها، مما يكسبه المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول التي تمكنه من أداء دوره بفاعلية، فزيادة عائد التعليم ترتبط بزيادة كفاءته الداخلية والخارجية (الخطيب والحديدي، ٢٠١٧).

ويتضح مما تقدم أن المعلم محور العملية التعليمية وأهم عوامل نجاحها، وتزداد أهمية المعلم عندما يتعامل مع طلاب من ذوي صعوبات التعلم، لأن هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى معلمين يمتلكوا كفايات تدريسية من نوع خاص ليس هذا فقط ولكن مع ضرورة التطوير المستمر لهذه الكفايات في ضوء ثورة المعلومات ومتطلبات العصر، مما يلزم القائمين على إعداد المعلمين بضرورة الكشف عن الكفايات التدريسية اللازمة لهم للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم وكذلك ضرورة الكشف عن احتياجاتهم المهنية باستمرار لأن تحديد الاحتياجات المهنية والعمل على تلبيتها هو المدخل العلمي لحل كثير من المشكلات التعليمية، وبناءًا عليه جاء هذا البحث بهدف تحديد الكفايات التدريسية التي يحتاجها معلمي التعليم العام لتمكنهم من التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

بالرغم من أهمية إعداد معلمي التعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم وتمتعهم بقدر كافٍ ومقنع من الكفايات التربوية والمهنية والتدريسية حسبما أوصت دراسات (Bataineh et al., 2009; Njuguna, 2013) إلا أنه يوجد تباين بين نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في ذات الموضوع، حيث أشارت نتائج

بعض الدراسات إلى أن خبرات المعلمين بالمدارس العامة وفاعليتهم نحو التدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم متوسطة (عقيل، ٢٠١٤)، وعلى العكس تمامًا أشارت نتائج دراسة Njuguna (2013) أن المعلمين يمتلكوا مؤهلات مهنية للتدريس لكن غالبيتهم غير متخصصين في مجال صعوبات التعلم، وأنهم بحاجة إلى المزيد من التدريب لتعزيز مهاراتهم، وفى ذات الصدد أشارت نتائج دراسة Yunus and Mohamed (2019) إلى أن غالبية معلمي مرحلة ما قبل المدرسة ليس لديهم أي معرفة أو اكتساب الحد الأدنى من المعرفة في تحديد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كما أشارت نتائج دراسة Eyo and Nkanga (2020) إلى أن مستوى كفاية المعلمين في التعرف على الطلاب المشتبه في إصابتهم بصعوبات التعلم منخفض.

ولم يقتصر التعارض بين نتائج الدراسات السابقة التي اتيحت للباحثة الاطلاع عليها على درجة توافر الكفايات لدى معلمي التعليم العام للتدريس للطلاب ذوى صعوبات التعلم فقط بل امتد هذا التعارض بين نتائج هذه الدراسات إلى الفروق في درجة توافرها تبعاً لمتغيرات النوع، والتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية الحاصل عليها المعلمين، فبعض الدراسات أكدت على وجود فروق دالة احصائياً في مدى امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات اللازمة للتدريس لذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل مثل دراسة السرطاوي وقراقيش (٢٠١٦)، كما أكدت بعض الدراسات على وجود فروق دالة احصائياً في مدى امتلاك معلمي صعوبات التعلم للكفايات تبعاً لمتغير سنوات خبرتهنْ التدريسية (Bataineh et al., 2009؛ السرطاوى وقراقيش، ٢٠١٦) في حين نفت ذلك نتائج دراستي (Eyo& Nkanga, Yunus& Mohamed 2019 2020)، وأخيرًا أشارت نتائج دراسة (Bataineh et al., 2009) إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات التدريسية لذوي

صعوبات التعلم تبعاً لمتغير النوع، وعليه يتضح وجود مشكلة بحثية تستحق البحث والدراسة.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

وقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الكفايات التدريسية اللازم امتلاكها لمعلمي اللغة العربية للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟
٢. ما مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت تبعًا لمتغيرات (المؤهل- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية)؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. التعرف على الكفايات التدريسية اللازم امتلاكها لمعلمي اللغة العربية للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
٢. التعرف على مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

٣. تحديد الفروق الدالة احصائيًا في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت تبعًا لمتغيرات (المؤهل- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية

١. يتماشى هذا البحث مع أحدث الاتجاهات العالمية التي تنادى بأهمية الاستثمار في رأس المال البشري، لأن هذا النوع من الاستثمار هو أجدي وأنفع أنواع الاستثمار في قيادة الدول إلى مصاف الدول المتقدمة في القرن الحادي والعشرون.

٢. يساير هذا البحث الاتجاهات المعاصرة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بينهم وبين الطلاب العاديين حتى يسهم الجميع في بناء مجتمعه بالقدر الذي تسمح به إمكاناته.

٣. يعد هذا البحث من الابحاث القليلة التي تناولت الكفايات التدريسية بالمدارس العامة في تدريس الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية كونهم يقضون في فصول العاديين أكثر مما يقضون في غرف صعوبات التعلم.

٤. يقدم البحث قائمة بالكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم وفي ذلك إثراء للمكتبة العربية.

الأهمية التطبيقية:

١. تلفت نتائج هذا البحث انتباه مخططي ومطوري المناهج الدراسية الجامعية بدولة الكويت إلى أهمية تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢. تفيد نتائج البحث معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بتوعيتهم بأنواع الكفايات التدريسية اللازمة للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣. قد يثير البحث العديد من الأفكار البحثية الحديثة لدى الباحثين ومن الممكن بناء برامج تدريبية للمعلمين تتعلق بإكسابهم الكفايات التدريسية.

٤. قد تفيد نتائج هذا البحث الطلاب من ذوي صعوبات التعلم بتوجيه نظر معلمي التعليم العام إلى ضرورة الاهتمام بهم ومراعاة احتياجاتهم.

خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

أولًا: دراسة نظرية تتضمن: مراجعة البحوث، والدراسات، والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيًا: دراسة تجريبية تتضمن:

١. إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

٢. إعداد مقياس الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

٣. اختيار عينة من معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بدولة الكويت.

٤. تطبيق مقياس الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت على عينة البحث.

٥. رصد النتائج، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء فروض البحث، وتقديم التوصيات، والبحوث المقترحة.

مصطلحات البحث:

الكفايات التدريسية:

تعرفها الباحثة إجرائيًا على أنها: مجموعة المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

درجة توّفر الكفاية The Degree of Availability of Competence: هي مدى امتلاك المعلم لهذه الكفاية والتي تُقاس عادة بالدرجة التي يحصل عليها في الأداة المُعدّة (مقياس الكفايات التدريسية) لهذا الغرض (إبراهيم والفيلكاوي، ٢٠١٨؛ الحميدي، ٢٠١٨).

صعوبات التعلم:

تعرفها الباحثة إجرائيًا على أنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تقود تلك الاضطرابات إلى صعوبات أكاديمية في اللغة العربية مثل: صعوبات القراءة والكتابة، ولا ترتبط هذه الصعوبات بالإعاقة العقلية أو الإعاقات الحسية، أو الحرمان البيئي، وقد تظهر في أي وقت من حياة الفرد.

التدريس:

تعرفه الباحثة إجرائيًا على أنه: عملية مقصودة ومخطط لها ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الخطوات والإجراءات يقوم بها معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وطلابهم ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة وتحت إشرافهم بقصد مساعدتهم على التعلم والنمو المتكامل والشامل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: مفهوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأفراد الذين يظهرون تباين كبير بين التحصيل الأكاديمي والأداء العام أو القدرة العقلية (Gabriel & Kapalu, 2020).

كما تشير صعوبات التعلم إلى الاضطرابات الموجودة في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم أو استخدام اللغة التي قد تظهر في قدرة غير كاملة على الكلام والتفكير والاستماع والكتابة والقراءة والقيام بالعمليات الحسابية والهجاء والإعاقات الإدراكية وإصابة وقصور الدماغ وعسر القراءة والحبسة الكلامية (Maxam & Henderson, 2013).

وعرف القانون الفيدرإلى الخاص بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة مصطلح صعوبات التعلم بأنه: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية والنفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، حيث يظهر هذا الاضطراب على شكل قصور في القدرة على التفكير، أو الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية (Johns & Lerner, 2012).

ويرى عراقي وآخرون (٢٠١٠، ص. ٨٩) أن مصطلح صعوبات التعلم يصف مجموعة من الأطفال في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط فإنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية، وأن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل المدى العمري

الواحد، ويعد الطالب من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافًا في الأداء بين قدراته أو مستوى ذكائه وتحصيله الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية.

كما يعرف مفهوم صعوبات التعلم بأن مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون تباعدًا واضحًا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر، كم أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية، بصرية، حركية)، وإنهم ليسوا متخلفين عقليًا، ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي، أو اقتصادي، أو تعليمي)، وأيضًا لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي (يوسف، ٢٠٠٨، ص. ٣٧).

ومن خلال العرض السابق لمفهوم صعوبات التعلم تستخلص الباحثة العناصر المشتركة بينها، وهي كالتالي:

١. يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الفشل الدراسي أو القصور الأكاديمي في مجال أو أكثر.
٢. التباين بين التحصيل والقدرة العقلية.
٣. العوامل السببية والتي تشير إلى وجود قصور متعدد الأوجه في الجهاز العصبي المركزي.
٤. عنصر الاستبعاد للإعاقات الحسية والعقلية، والاضطرابات الانفعالية ،والحرمان البيئي والثقافي.
٥. القصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية.
٦. تحدث صعوبات التعلم في أي وقت وليست مرتبطة بمرحلة عمرية محددة.
٧. ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ثانيًا: تصنيف صعوبات التعلم:

١. الصعوبات النمائية:

هي تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية، وهذه الصعوبات ترجع في الأصل إلى الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشمل تلك المهارات المعرفية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وهي صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلة، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم أي اضطرابات أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات يترتب عليها العديد من الصعوبات الأكاديمية (بن حوة، ٢٠١٨، ص. ٤٢).

وتعرف الصعوبات النمائية أيضًا بأنها انحراف النمو في عدد من الوظائف التي تتفتح بصورة سوية مع نمو الأطفال والمتعلمين، ومن هذه الاضطرابات: (اضطرابات الانتباه، صعوبات الإدراك، واضطرابات الذاكرة المرتبطة بالعجز عن استدعاء ما سبق تعلمه، صعوبات في عملية التفكير، واضطرابات اللغة والكلام) (Buckley, et al., 2007, p. 17).

٢. مجالات الصعوبات النمائية:

يعرض كل من Khasawneh, Alkhawaldeh & Al-Khasawneh (2020)، قريشي (٢٠٢٠، ص. ٤٠)، علة، وبوزاذ (٢٠١٧، ص. ١٦١)، الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠٠٧، ص.٣٣) مجالات الصعوبات النمائية على النحو التالى:

- صعوبات التفكير: حيث يعاني ذوي صعوبات التعلم من ضعف في التركيز المجرد والاعتماد على المعلم بسبب عدم قدرتهم على التركيز والمرونة وعدم

إعطاءهم الاهتمام الكافي للتفاصيل ولمعاني الكلمات، كذلك أظهر ذوي صعوبات التعلم مستوى منخفض جدًا من التفكير فوق المعرفي.

- اضطرابات اللغة والكلام: ويعاني ذوي صعوبات التعلم من واحدة أو أكثر من هذه المشكلات ويرتكبون أخطاء تركيبية ونحوية فيحذف كلمات من الجمل ويضيف أخرى.
- صعوبات الذاكرة: ولعل المشكلة الرئيسة في الذاكرة تعود إلى الذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم، فهي أقل كفاءة وفاعلية، وذلك بسبب الافتقار إلى اشتقاق واختيار وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة، المتعلقة بالتسميع والتنظيم والترميز وتجهيز ومعالجة المعلومات، وحفظ المعلومات والاحتفاظ بها.
- صعوبات الإدراك: بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم أن استقبال المعلومات من إحدى أدوات الاستقبال يتداخل مع الأدوات المستقبلة من أداة أخرى من جهة، ويكونون غير قادرين علي استقبال هذه المعلومات، واحداث التكامل بينها في الوقت نفسه من جهة أخرى، مما يحمل الجهاز الإدراكي أكثر من طاقته ويعجزه عن القيام بوظيفته.
- صعوبات الانتباه: حيث يخفق ذوي صعوبات التعلم في إعارة الانتباه للتفاصيل، ولديهم صعوبة في المحافظة على الانتباه أثناء أداء العمل أو ممارسة الأنشطة، كما لا يستطيع الطفل ذوي صعوبات التعلم اتباع التعليمات ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي، ويسهل تشتت انتباهه بمنبه خارجي ولديه صعوبة في تنظيم المهام.

٣. الصعوبات الأكاديمية:

أ. صعوبات القراءة:

تعرف صعوبات القراءة بأنها نمط من أنماط الصعوبات الأكاديمية التي تصيب القدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد

يظهر الفرد ضعف في تمييز الحروف وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين الكلمات وتنظيمها، في جمل ذات معنى مما يؤدي إلى ضعف الاستيعاب (القمش، والمعايطة، ٢٠١٠، ص. ١٨١).

ويرى كل من Grunér, Östberg & Hedenius (٢٠١٨، ص. ٩٨)، Dias, Montiel & Seabra, (٢٠١٥) أن الأطفال المصابون بصعوبات القراءة يعانون من صعوبات أساسية في التعرف على الكلمات المكتوبة المرتبطة بعجز في المعالجة الصوتية في معظم الحالات وتؤدي الصعوبات في التعرف على الكلمات المكتوبة إلى قراءة بطيئة ومجهدة وغير دقيقة والتي عادة ما يكون لها تأثير سلبي على القدرة على بناء المعنى مما يتم قراءته، ومن ثم فإن ضعف الفهم القرائي بدوره يؤثر سلبيًا على الأداء الأكاديمي.

كما يرى كل من سعيدي ورقاني (٢٠٢٠، ص. ٣٧) أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يتميزون بالخصائص التالية:

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف، أو الكلمات، أو الأرقام).
- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل أو إغفال بعضها عند القراءة.
- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات والجمل أو إغفال بعضها عند القراءة.
- افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها.
- عدم القدرة على التركيز في القراءة أو فهم ما يقرأ.
- صعوبة في التهجئة.
- ضعف القراءة الشفوية.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.

- يعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة أو الكتابة.

ب. صعوبات الحساب:

تعرف صعوبات الحساب بأنها نقص كبير في مستوى المهارات الحسابية لدى الطفل بالنسبة للمستوى المتوقع بناء على العمر والذكاء والتعليم (Zhang, Räsänen, Koponen, Aunola, Lerkkanen & Nurmi, 2020, p. 7)

ويرى Geary (٢٠١١) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات لديهم أوجه قصور أساسية في الفهم العددي والأداء العام للمجال مثل اللغة والمهارات المكانية مقارنة بالأطفال العاديين.

ويلخص كل من أحمد، ومحمد (٢٠٢٠، ص. ٦٣٦)، Zhang, Räsänen, Koponen, Aunola, Lerkkanen & Nurmi (٢٠٢٠)، Soares, Evans & Patel (٢٠١٨) الخصائص المميزة لذوي صعوبات الرياضيات كما يلي:

- اضطراب الإدراك البصري متمثلًا في التمييز بين الشكل والأرضية وصعوبة قراءة الأعداد والتمييز بين الأرقام والرموز والاتجاهات.
- اضطراب في الإدراك السمعي متمثلاً في صعوبة إدراك التراكيب اللغوية الشفهية وحل المشكلات اللفظية الشفهية أو فهمها، كتابة الأرقام معكوسة أو غير دقيقة، صعوبات الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو إتباع خطوات الحل أو التتابع العددي وحل المسائل الحسابية.
- صعوبات تعلم أداء العمليات الحسابية الأساسية: وتتمثل في ضعف القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية (جمع– طرح– ضرب– قسمة).
- صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية: وتتمثل في ضعف القدرة على فهم الأفكار والعالقات الرياضية.

- صعوبات التعلم الرياضية اللفظية: وتتمثل في ضعف القدرة على فهم الحقائق والمسائل الرياضية المقدمة شفوياً وكذلك صعوبة التعبير الرياضي الشفوي.

ج. صعوبات الكتابة:

الديسجرافيا Dysgraphia أو صعوبات الكتابة هي اضطرابات خاصة في التعلم تنتج بسبب صعوبات في إعادة إنتاج كل من العلامات الأبجدية والعددية؛ وترتبط ليس فقط بطريقة رسم وكتابة الحروف والكلمات ولكن أيضًا الإملاء غير المباشر والقواعد النحوية بسبب التحديات المتكررة مع إعادة القراءة والتصحيح الذاتي، والأطفال الذين يعانون من صعوبات أو عسر الكتابة يكتبون بشكل غير منتظم؛ تتدفق أيديهم بصعوبة على سطح الكتابة؛ غالبًا ما تكون طريقة إمساك أداة الكتابة غير صحيحة؛ وأوضاع أجسامهم غير صحيحة (Dimauro, Bevilacqua, Colizzi & Di Pierro, 2020).

وتعرف صعوبات الكتابة أيضًا بأنها اضطراب أو صعوبة في إنتاج اللغة المكتوبة المرتبطة بإلمات الكتابة، وهي من الصعوبات الخاصة في التعلم والتي تتجلى في عدم كفاية أداء الكتابة إلىدوية وقصورها بين الأطفال الذين لديهم ذكاء متوسط على الأقل ولم يتم تصنيفهم على أنهم يعانون من أي مشاكل عصبية إلا أن كتابتهم بطيئة جدًا فقد ينسى الأطفال الأفكار والخطط الموجودة في ذاكرتهم قبل أن ينجحوا في نقلها إلى الورق (Rosenblum, Weiss & Parush, 2004; Afonso, Suárez-Coalla, & Cuetos, 2020).

- عدم إمساك القلم بطريقة صيحة.
- طريقة رسم الحرف غير سليمة.
- عدم الكتابة على السطر.
- عدم تتبع التسلسل الصحيح للحروف.

- التداخل بين الكلمات.
- الجمل غير منتهية.
- قصور الانتباه والإفراط في النشاط الحركي.

ثالثًا: خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

١. الخصائص المعرفية:

يرى Ji, et al. (٢٠٢١، ص. ١) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم Learning Disabilities يعانون من العجز في الوظائف التنفيذية وضعف في الذاكرة المستقبلية (Prospective Memory) واضطرابات الانتباه والقابلية الشديدة للتشتت. ويعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في الإصغاء حيث يمل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جدًا، وعادة لا يتجاوز عدة دقائق؛ فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر أو أنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة؛ وبسبب ذلك يواجهون صعوبات في تعلم مهارات جديدة (الطواب، ومحمد، ٢٠١٢، ص. ٤١). ويرى بطرس (٢٠١٠، ص. ٧٦) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في تعلم وإدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية وأيام الأسبوع. كما أن العجز في العمليات المعرفية المختلفة يتجلى في انخفاض إنجاز المهارات الأكاديمية الأساسية (مثل القراءة والرياضيات) في القراءة على سبيل المثال، تشمل عمليات العجز القصور في اللغة التعبيرية والاستقبالية، والمعالجة الصوتية، وسرعة المعالجة، والذاكرة العاملة اللفظية (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods & Swanson 2010; Pennington, 2009; Flanagan, Ortiz, Alfonso & Dynda, 2006).

ويلخص بكوش (٢٠١٨، ص. ٤١)، وسليمان (٢٠١٠، ص. ١٤٦) الخصائص المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

- قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي.
- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والذاكرة وصعوبة في الانتباه للمثيرات ذات العلاقة بالمهمة الدراسية.
- قصور واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- مشكلات في ترتيب الأحداث والمعلومات.
- صعوبة في دمج المعلومات لتكوين صورة كلية للمعلومات.

٢. الخصائص النفسية والانفعالية:

يرى Bahand & Farooqui (٢٠١٣، ص. ٥٤) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في التعبير عن المشاعر في المواقف المناسبة، واختيار الانفعالات المناسبة لهذه المواقف، كما يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في الإدراك العاطفي، ويجدون صعوبة في تحديد مشاعر (الغضب، والإثارة، والحب، والغيرة والقلق) بطريقة مناسبة. ويرى يوسف (٢٠١١، ص. ١٢٠) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل ثقة بذواتهم، ويفتقرون إلى مفهوم إيجابي للذات، وهم يميلون إلى أن يكونوا من ذوي الذات المنخفض، وصورة الذات لديهم سلبية. ويشير يحي (٢٠١٤، ص. ٢٨٢) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون للشعور بالأمان وذلك بسبب تكرار فرص الفشل مما يدفع بهم إلى التوتر والخوف من القيام بالمهمات الموكلة إليهم لكيلا يكرروا الفشل فيها؛ فيتولد لديهم هذا الشعور بعد الأمن كلما قدمت لهم مهمة.

ويمكن إيجاز الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم كما وضحها الغزإلى (٢٠١١، ص. ٥٩) على النحو التالي.

- انخفاض تقدير الذات.
- انخفاض الدافعية للإنجاز وانخفاض مستوى الطموح.
- النشاط الزائد Hyperactivity.
- التقلبات الشديدة في المزاج.
- التهور والاندفاعية.
- القهرية أو عدم الضبط.
- اضطرابات الانتباه.
- تكرار غير مناسب لسلوك ما.
- الانسحاب الاجتماعي.
- العدوانية الشديدة في بعض المواقف.

٣. الخصائص الأكاديمية:

يرى كل من Hopcan & Tokel (٢٠٢١)، Gargot, et al. (٢٠٢١)، عبدالرؤوف، وربيع (٢٠٠٨، ص. ٦٦) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الكثير من المشكلات الأكاديمية في مجالات الدراسة الأساسية، ويعتبر التباين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي من أهم خصائص ذوي صعوبات التعلم، ويعاني هؤلاء الأطفال صعوبات في القراءة الجهرية وصعوبات في نطق الكلمات وصعوبة في تمييز الكلمات ذات الأحرف المتشابهة، صعوبات الكتابة وصعوبات في الرياضيات، أن هذه الصعوبات تنعكس في شكل انخفاض التحصيل الدراسي.

٤. الخصائص الاجتماعية:

يشير كل من شريت، عطا، وعبد الموجود (٢٠٢٠، ص. ١٧٨٢) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور المهارات الاجتماعية، كما يميلون إلى الانسحاب الاجتماعي، حيث يعاني الكثير منهم من عدم قدرته على الاتصال بالآخرين وبناء

علاقات وصداقات حسنة معهم وكذلك تلفظهم بكلمات غير مناسبة وتصدر عنهم في أوقات غير مناسبة كذلك عدم إدراكهم للحدود والأعراف الاجتماعية التي يجب أن يتوقفوا عندها في تصرفاتهم مع الغير فلا يتعدوها، والظروف الاجتماعية التي تمر بمن حولهم فيتصرفوا وفق ما يتطلبه سواء في أقوالهم أم في أفعالهم.

ويرجع كل من Elksnin & Elksnin (٢٠٠٤، ص. ٣) القصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم لأسباب التالية:

- ضعف مهارات اللغة والتواصل.
- صعوبة في التعرف على مشاعر الآخرين وفهمها.
- المعالجة المعرفية والصعوبات الاجتماعية والعاطفية لحل المشكلات.
- ضعف الجهاز العصبي المركزي.
- الاضطرابات النفسية المرضية مثل اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاكتئاب.
- المشاكل الأكاديمية والعزلة التعليمية التي تُنتج مشاكل اجتماعية عاطفية كأثر جانبي.
- تاريخ الفشل المتكرر وتدني تقدير الذات.

المحور الثاني: الكفايات التدريسية لمعلمي صعوبات تعلم اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم:

أولاً: مفهوم الكفايات التدريسية:

يعد مفهوم الكفايات (competences) والتربية القائمة عليها، من أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في مجال التربية بوجه عام، حيث تم استخدامه لأول مرة في الخمسينات الميلادية عندما بدأ التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية يركزون على الصفات والمعارف والمهارات والاتجاهات كأساس لأداء المديرين والمعلمين في أعمالهم التربوية،

ومن هنا ظهر في أدبيات التربية ما يعرف بكفايات المعلمين وغيرها من كفايات الفئات التربوية المختلفة العاملة في الحقل التربوي. ومن هنا يعتبر مدخل الكفايات التدريسية اتجاهًا حديثًا في تصميم الأداء وتحديد مستوى النجاح المطلوب في العمل (المدني، ٢٠١٢، ص. ٦٢).

ومن ثم تعددت تعريفات الكفايات التدريسية على النحو التالى:

هي نظام من المعرفة والمهارات والقدرات والدوافع والسلوكيات اللازمة لتحقيق الأدوار المهنية التعليمية (Chouhan & Gaur, 2021, p. 19) .

هي قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بمهامه التعليمية لمستوي معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال (درار، ٢٠١٥، ص. ٣).

هي مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من التكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل (الأحمد، ٢٠٠٤، ص. ٢٤٦).

الكفايات التدريسية هي القدرة التي يحتاجها المعلم لتمكنه من القيام بعمله بكفاءة وفعالية واقتدار بمستوى معين من الأداء. والكفايات التدريسية لها اعتبارات متقاربة حيث إنها تدل على أنها امتلاك المعارف والمهارات والاتجاهات مرة أخرى على أنها القدرة على الأداء الناجح والفعال وأخيراً على أنها توظيف المعارف في الأداء الجيد. (الحيلة، ٢٠٠١، ص. ٤٢).

ومن خلال العرض السابق لمفهوم الكفايات التدريسية تستنتج الباحثة أن الكفايات التدريسية:

١. معارف ومعلومات ومفاهيم وقوانين تستند إلى الأداء.
٢. سلوك أدائي تعبر عنه مجموعة من الحركات والأعمال تتمثل في المهام التي يؤديها المعلم.

٣. إطار من الاتجاهات والقيم والسلوك تحكم الأداء.

٤. مستوى معين من نتائج الأداء يكون معيارًا للحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة.

ثانيًا: تصنيف الكفايات التدريسية:

للمعلم الجيد أنواع متعددة من الكفايات يجب عليه أن يمتلكها حتى يستطيع أداء مهام عمله بطريقة مقبولة وهذه الأنواع متكاملة مع بعضها البعض ويرى كل من Nessipbayeva (٢٠١٢)، Bhargava & Pathy (٢٠١١) أنه يمكن تصنيف الكفايات التدريسية على النحو التالي:

١. الكفايات المعرفية Cognitive Competencies: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله (التعليمي التعلمي).

٢. الكفايات الوجدانية Affective Competencies: وتشير إلى استعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة (التعليم).

٣. الكفايات الأدائية Performance Competencies: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات (النفس حركية) كتوظيف وسائل التعليم والتكنولوجية وإجراء العروض العملية، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفايات معرفية.

٤. الكفايات الإنتاجية Consequence or Product Competencies: تشير إلى أثر أداء الفرد للكفاءات السابقة في الميدان (التعليم)، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في عملهم ويرى أثر الكفايات الإنتاجية من خلال عملهم داخل الفصل الدراسي مع الطالبات.

ثالثًا: إعداد معلمي اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم:

تأسيسًا على أهمية المعلم وأدواره في العملية التعليمية توجهت الأنظار إلى العناية ببرامج إعداد المعلمين، أبرزها القائم على الكفايات التي ترتبط بالقدرة على أداء المهمات المتحصلة بمهنة التعليم، إذ لم يعد مقبولًا من المعلم أن يكتفي بالإلمام بالمادة العلمية والإحاطة بها وإنما ينبغي أن يكون قادرًا على توصيلها إلى المتعلمين وتمكينهم منه.

ولعل الهدف الأول من إعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك الكفايات المهنية اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، كم أن عدم توافر المعلم المؤهل قد يؤدي إلى تراجع نتاجات التعلم، ولابد من إعداد المعلم إعدادًا جيدًا لكي تعرف مجال تخصصه وإلمامه بطرائق التدريس وتمكنه من المهارات التي يجب إتقانها؛ ليكون قادرًا على أداء مهماته التعليمية (عطية، ٢٠١٩، ص. ٢٤٢).

فمن يستطيع التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم سوى معلم يعرف جيدًا كيف يتعلم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المتنوعة؛ وبالنتيجة فإن تعليمًا ذا معنى لا يمكن أن يحققه سوى معلمين مؤهلين وذوي كفاءة عالية (عبد الوهاب، ٢٠٠٨، ص. ٦٤).

ويشير عطية (٢٠١٩، ص. ٢٥٣) أن جوانب إعداد معلم اللغة العربية للتدريس في فصول ذوي صعوبات التعلم تشمل ما يلي:

١. تشخيص ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.
٢. التخطيط لتدريس ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.
٣. تنفيذ التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.
٤. تقويم التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.

كما يجب أن يشمل إعدادهم الجوانب التالية:

١. الجانب الأكاديمي: من الضروري أن يتمكن المعلم من مهارات تدريس القراءة والكتابة حتى يتمكن من معالجة صعوبات القراءة والكتابة التي تواجه التلاميذ.

٢. الجانب الثقافي: هذا الجانب يهتم بتزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه.
٣. الجانب التربوي: ويهدف هذا الجانب إلى تزويد المعلم بالمعارف والمهارات التي يستخدمها في المواقف التعليمية الفعلية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة.
٤. الجانب الشخصي: يجب على المعلم التحلي بالسمات الشخصية الإيجابية (العقيل، ٢٠١٢).

وذكر Chouhan & Gaur (٢٠٢١، ص. ٢٠) أن برامج إعداد المعلم لتدريس ذوي صعوبات التعلم يجب أن تكسب المعلم كيفية أداء الأدوار التالية:

١. التدريس المباشر للطلاب والتي منها: الإعداد للدرس، استخدام الوسائل، عمل التدريبات المناسبة، المحافظة على الوقت، التعزيز، استخدام الاستراتيجيات، تحليل المهارة، وتعديل السلوك.
٢. التقييم: والتي منها إعداد الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وتحليلها، ومراقبة التقدم، الملاحظة داخل وخارج الصف.
٣. الإدارة والإشراف: ومنها إدارة الصف، تحديد طبيعة الخدمات المقدمة، إعداد الخطة التربوية الفردية، المشاركة مع فريق العمل.
٤. تقديم الخدمات غير المباشرة: ومنها الاستشارة، التواصل الفعال، تحفيز فريق العمل، والتدريب أثناء الخدمة.
٥. مهارات التعامل مع الآخرين: يجب على المعلمين إظهار مهارات جيدة في التعامل مع الآخرين من خلال خلق فرص للتواصل وتبادل المعرفة والأفكار والخبرات مع الآخرين، يجب أن يكرس المعلمون التنمية التعليمية والشخصية والاجتماعية والأخلاقية والثقافية لطلابهم وأن يهدفوا إلى تعليمهم كيف يكونوا متعلمين مدى الحياة وأعضاء فاعلين في المجتمع.

٦. احترام حقوق الآخرين: من خلال العمل مع الاتساق وعدم التحيز، يجب أن يكون لديهم فهم لمبادئ العدالة الاجتماعية وإظهار ذلك من خلال اتخاذ قرارات عادلة ومنصفة.

رابعًا: أهمية تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم:

ونظرًا لأهمية اللغة فهي أداء لكسب المعادن والخبرات المختلفة، لذا كان لابد أن يقوم بتدريسها معلم ذو كفاءة عالية، له من السمات والخصائص ما يؤهله للقيام بأداء هذه الرسالة على أكمل وجه، ولا سيما وأن المعلم يعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التي تقوم على ثلاثة عناصر هي المنهج والطالب والمعلم. فالمعلم بمثابة الضابط لهذه العناصر جميعها ويوجهها بأسلوب صحيح، حتى تتحقق الأهداف التربوية المرسومة، ولما كان المعلم يحظى بكل هذه الأهمية، فان الاهتمام بتكوينه المهني من الضرورات الملحة على اختلاف مستويات التعليم (درار، ٢٠١٥، ص. ٦٢).

وتشير Andiema (٢٠٢٠) إلى أن إكساب المعلم للكفايات التدريسية اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم سوف يساعد في التقييم السليم للطلاب ومعرفة نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها بصورة فورية.

ويرى أبو نيان (٢٠١٩، ص. ٦) أن معلم التعليم العام عضوًا أساسيًا وهامًا في تقديم الخدمات للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، فبحكم أن هؤلاء الطلاب يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام، فمعلم التعليم العام هو أول من يعلمهم ويطلع على قدراتهم على التعلم، ويستجيب أولاً بأول لاحتياجاتهم، ويستمر في التفاعل معهم في جميع مستويات تعليمهم. كما أنه أول من يلاحظ الطالب الذي قد يكون لديه صعوبات تعلم في النطاق المدرسي، مما يُمكّنه من المساهمة بمعلومات هامة عن الطالب ومنهج التعليم العام تفيد باقي أعضاء الفريق في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعرف على صعوبات التعلم بين الطلاب وتقديم الخدمات لهم. كما أنه مصدر أساسي للمعلومات

التي تبين مدى تقدم الطالب في الدراسة مع مرور الوقت، بالإضافة إلى أي سلوك أو عوامل أخرى يرى أنها قد ساهمت في ظهور المشكلة لدى الطالب. هذا بالإضافة إلى دوره الهام في تعزيز المعلومات والمهارات واستراتيجيات التعلم التي يتلقاها الطالب في نطاق التربية الخاصة، من هنا تأتي أهمية الكفايات التدريسية التي تمكنه من أداء تلك المهام بفاعلية.

وتتمثل أهمية الكفايات التعليمية بالنسبة للمعلم كما حددها بن نبيل (٢٠١٠، ص . ١٩) فيما يلي:

١. التحول من الاعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي إلى الاعتماد على فكرة المهارة أو بمفهوم أشمل على فكرة الكفاية.
٢. اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية لتربية المعلمين.
٣. تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم؛ مما يتطلب قدراً من الكفايات التي يجب أن يلم بها.
٤. تطور مهنة التعليم ذاتها؛ فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسية، واتسعت مجالاتها، وترتب على ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة، تضم كثيراً من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة.
٥. اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع قت وأقل كلفة؛ وهذا فرض على المعلم أدواراً جديدة تتطلب قدرات وكفايات تدريسية معينة.

ثالثًا: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كل من Reddy & Reddy (2020) إلى تحديد مستوى الكفايات لدى المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية للتعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة. وأوضحت الدراسة أن أكثر من ٦٢ % من المعلمين لديهم كفاءة إلى حد ما فقط فيما يتعلق بالأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم اللغة، كذلك

أكثر من ١٨ % من المعلمين ليس لديهم كفايات للتعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات اللغوية؛ ونتيجة لذلك كان لابد من توفير برامج التوجيه والتدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة لإكساب المعلمين الكفايات اللازمة للتعامل وتقديم التدريس المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة Muin & Riyanto (2020)إلى تحديد الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المرحلة الابتدائية للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وتكونت العينة من ٩١ معلمًا بالمرحلة الابتدائية والذين يدرسون لتلاميذ يصنفون على أنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة، استخدم الباحثان المنهج الكمي معتمدًا على استبيان معزز بنتائج المقابلات لدعم تحليل البيانات. وأشارت النتائج أن حوالي ٦٤.٨٪ من المعلمين كان لديهم القدرة على التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أي ٥٩ من أصل ٩١ معلم، بينما ينقص البقية الكفايات اللازمة للتدريس لهؤلاء التلاميذ، ونتيجة لذلك قدمت الدراسة عددًا من التوصيات لعل من أهمها حاجة معلمي المرحلة الابتدائية لبرامج من شأنها إكسابهم الكفايات التدريسية التي تمكنهم من تقديم الدعم اللازم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة كل من Al-Khatri & Abu Shindi (2020) إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي في اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي، وتألفت عينة الدراسة من ٦٠ معلمة يُدرّسن لطلاب ذوى صعوبات تعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، وزعنّ إلى مجموعتين في كل مجموعة ٣٠ معلمة صعوبات تعلم ومعلمة رياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ بناء برنامج تدريبي ومقياس الاتجاهات. طُبّق المقياس على معلمات المجموعتين بطريقة قبلية- بعدية. التحقت معلمات المجموعة التجريبية ببرنامج تدريبي قائم على التدريس التشاركي، في حين لم تلتحق معلمات المجموعة الضابطة بنفس البرنامج التدريبي. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

لمقياس الاتجاهات لصالح معلمات المجموعة التجريبية والذي يُعزى إلى حجم الأثر الكبير للبرنامج التدريبي في تحسين اتجاهاتهنّ نحو التدريس التشاركي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسط تقديرات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات تُعزى لمُتغير التخصص.

وهدفت دراسة كل من Martynchuk, Skrypnyk, Naida, & Sofiy (2020) إلى تطوير وتنفيذ خوارزمية لتعزيز كفاءة معلمي التعليم العام في فصول الدمج. حيث طبق الباحثون برنامجًا تدريبيًا في ثماني مؤسسات تعليمية، بهدف زيادة مستوى تفاعل الفريق وامتلاك الكفايات اللازمة للتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بالمرحلة الابتدائية. ولتقييم عملية تشكيل الكفايات لدى المعلمين قبل وبعد البرنامج التدريبي استخدم الباحثون منهجية Org–EIQ، واختبار التوجيه التحفيزي، وطريقة التقييم الذاتي للمعلم "أداة التطوير المهني لتحسين جودة الممارسة في المدرسة الابتدائية". وأشارت النتائج إلى أن جميع المعلمين قد حققوا زيادة كبيرة في فعالية الدعم المتعدد التخصصات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، مما انعكس على التغيرات الإيجابية التي حدثت في المعلمين على المستويات المهنية والشخصية.

وهدفت دراسة Horan & Merrigan (2019) إلى التحقق من تأثير التطوير المهني على مستويات فعالية المعلمين المتصورة للتدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمرحلة الابتدائية، وحاول الباحث الإجابة عن السؤال البحثي الأساسي للدراسة فيما إذا كانت هناك اختلافات كبيرة في مستويات الكفاءة المدركة للمعلمين والتي تعتمد على مستوى تطورهم المهني. واستخدم الباحث مقياس إلكتروني بعنوان فعالية المعلم للممارسات الشاملة، وأشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن المعلمين "المدربين تدريبًا عاليا" لديهم مستويات فعالية أعلى بكثير مقارنة بأولئك الذين تلقوا "تدريبًا ضئيلًا أو معدومًا".

كما حاولت دراسة كل من Al-Dalabih, & Al-Azmy (2020) استكشاف الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وتكونت العينة من ٢٥ معلمًا، واستخدم الباحثان استبيان مكون من ٢٠ بندًا لجمع البيانات، حيث طلبوا من المعلمين إجابة أسئلة تتضمن ٤ مجالات وهي الكفايات المعرفية، وكفاية توظيف التكنولوجيا، وكفايات التدريس، وكفايات الإدارة الصفية، واستخدم الباحثان حزمة التحليل الإحصائي للبياناتSPSS لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مهارة منفردة، وأوضحت النتائج أن الكفايات المعرفية والتدريسية أهم ما يحتاجه معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، كما أوضحت الدراسة أهمية الكفايات المهنية والشخصية لجعل المعلم ناجحًا، كذلك ضرورة تطوير كفايات متعلقة بنظريات التعليم واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، وتخطيط التدريس والتواصل الفعال مع أولياء أمور التلاميذ.

كما هدفت دراسةNijakowska (2019)إلى تحديد الاحتياجات التعليمية لمعلمي التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، وأظهرت نتائج الدراسة احتياج المعلمين لمعرفة معلومات متعلقة بعسر القراءة والفعالية الذاتية في تنفيذ الممارسات التعليمية الشاملة مع المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة، كذلك التعرف على الاحتياجات التعليمية لهؤلاء التلاميذ.

وحاولت دراسة كل من (Biggs, Gilson & Carter 2019 تحديد بعض الكفايات التي تعتبر مهمة لمعلمي التعليم الخاص للعمل بفعالية مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم من خلال إجراء مقابلات مع تسعة فرق من المعلمين المؤهلين والذين يتمتعون بكفاءة عالية في دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وحدد المشاركون ١٠ كفايات تتناول ثلاثة مجالات تتمثل في القيادة المتوازنة، المعرفة، والمهارات، والتصرفات. وأوصوا أيضا بثمانية طرق لتطوير القيادة تشمل ثلاثة مسارات: الإعداد الجامعي، ودعم المدارس، والتنمية الشخصية. وأوضحت نتائج الدراسة الحاجة إلى

تضمين هذه الكفايات في برامج التدريب والدعم الحالية للمعلمين. ويقدم الباحثون توصيات للبحث والممارسة المستقبلية التي تستهدف تطوير المعلمين في هذه المجالات.

وهدفت دراسة Ortiz & Robertson (2018) إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون لتقديم الدعم للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو ثانية. وأوضحت النتائج مجموعة من الكفايات التي تمثل قاعدة معرفية مشتركة يجب على جميع معلمي اللغة الأجنبية والثانية اكتسابها لتلبية احتياجات التلاميذ المتعلقة باللغة. كما تسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية التعاون متعدد التخصصات في إعداد المعلمين.

وهدفت دراسة كل من Deng, Wang & Wang (2017) إلى تطوير أداة لتحديد الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الصين. وتم الحصول على البيانات من خلال تطبيق مقياس أولي واسع النطاق في بكين. وشملت التحليلات الأولية تحليل العوامل الاستكشافية وتحليل العوامل التأكيدية. وأشارت النتائج إلى أن كفاءة المعلمين الصينيين في مدارس الدمج ترتكز على أربعة عوامل: التدريس والتعليم؛ التواصل والتعاون؛ الاتجاهات والمعتقدات؛ والتفكير والتنمية. وخلصت الدراسة بوضع مجموعة من المعايير المهنية والبرامج التدريبية اللازمة للمعلمين من أجل دعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتبين من خلال مراجعة وتحليل الدراسات السابقة ما يلي:

- عرضت الدراسات السابقة قوائم للكفايات التدريسية والمهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل عام ومعلمي صعوبات تعلم اللغة العربية مثل عسر القراءة وغيرها.
- تنوعت الدراسات وشملت العديد من الدول مما يدل على اهتمام هذه الدول بالتنمية الشاملة من خلال التطوير المهني لمعلمي دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

- معظم الدراسات طبقت أدواتها على معلمي المدارس الحكومية.
- قدمت معظم الدراسات توصيات ومقترحات لتطوير وتحسين الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تقديم قوائم بالكفايات المهنية للمسؤولين عن برامج إعداد وتدريب معلمي لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- تشير الدراسات السابقة لأهمية موضوع البحث الحالي وتبريره، فقد أظهرت معظم الدراسات ضرورة تقديم قائمة بالكفايات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم للمسؤولين عن إعداد برامج تدريب المعلمين العاملين، وتأهيلهم لمساعدة المستهدفين في اكتساب العديد من المهارات والخبرات.

منهج البحث وإجراءات تطبيقه:

أولاً: منهج البحث:

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتعرف واقع الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

١. **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت والموزعين على المدارس الحكومية.

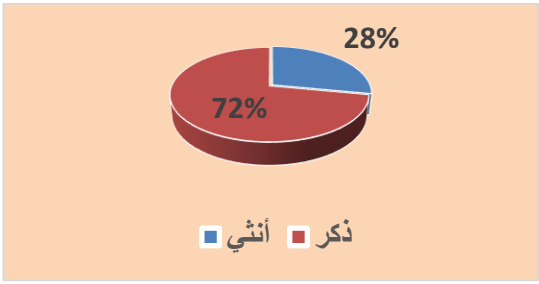
٢. **عينة البحث:** استعانت الباحثة بعينة عشوائية من أفراد مجتمع البحث وهم معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، حيث تم توزيع أداة البحث (مقياس الكفايات التدريسية) على أفراد العينة وبلغ العدد الموزع (٧٠) نسخة، ووصل مجموع المستلم بعد استبعاد النسخ غير المكتملة إلى (٥٠) نسخة أي ما نسبته تقريباً (٧١٪) من العدد الكلي للمعلمين الموزع عليهم المقياس، وكانت عينة البحث كما يلي:

أ. توزيع عينة البحث طبقًا للنوع:

جدول (١) يوضح توزيع عينة البحث طبقا للنوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	٣٦	٧٢٪
أنثي	١٤	٢٨٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

يتضح من بيانات جدول (١) أن غالبية عينة البحث من الذكور حيث بلغت نسبتهم ٧٢٪، في حين بلغت نسبة الإناث ٢٨٪ وذلك كما هو موضح في شكل رقم (١).



شكل (١) يوضح توزيع عينة البحث طبقا للنوع

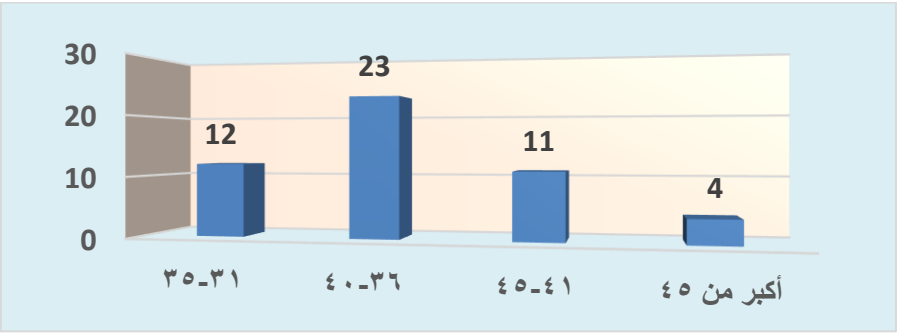
ب. توزيع عينة البحث طبقًا لعمر:

جدول (٢) يوضح توزيع عينة البحث طبقًا للفئة العمرية

الفئة العمرية	التكرار	النسبة
٣١-٣٥	١٢	٢٤٪
٣٦-٤٠	٢٣	٤٦٪
٤١-٤٥	١١	٢٢٪
أكبر من ٤٥	٤	٨٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن الفئات العمرية لعينة البحث، المتكونة من أربعة فئات، تنحصر من عمر (٣١) سنة إلى (أكبر من ٤٥) سنة، وأن النسبة الأكبر في عينة

البحث كانت للفئة العمرية من ٣٦– ٤٠ سنة بنسبة ٤٦٪ يليها الفئة العمرية من ٣١– ٣٥ سنة بنسبة ٢٤٪ يليها الفئة العمرية من ٤١ – ٤٥ سنة بنسبة ٢٢٪، وأخيرًا الفئة العمرية أكبر من ٤٥ سنة بنسبة ٨٪ وذلك كما هو موضح في الشكل رقم (٢).



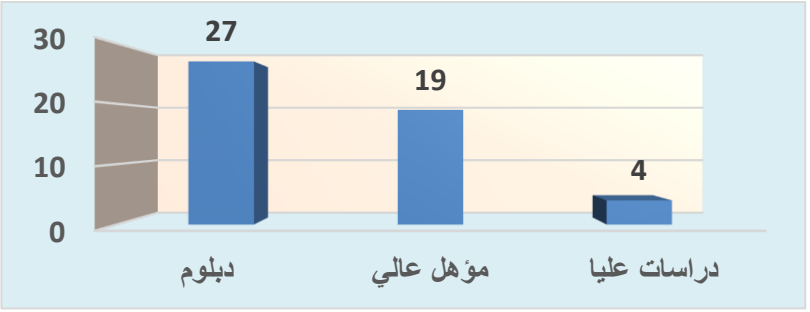
شكل (٢) يوضح توزيع عينة البحث طبقًا للفئة العمرية

ت. توزيع عينة البحث طبقًا للمؤهل الدراسي:

جدول (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقًا للمؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة
دبلوم	٢٧	٥٤٪
مؤهل عالي	١٩	٣٨٪
دراسات عليا	٤	٨٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

يتضح من جدول (٣) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانت للحاصلين على مؤهل دبلوم بنسبة ٥٤٪ يليها فئة الحاصلين مؤهل عالي بنسبة ٣٨٪ وكانت النسبة الأقل للحاصلين على مؤهل دراسات عليا بنسبة ٨٪ وذلك كما هو موضح في شكل (٣).



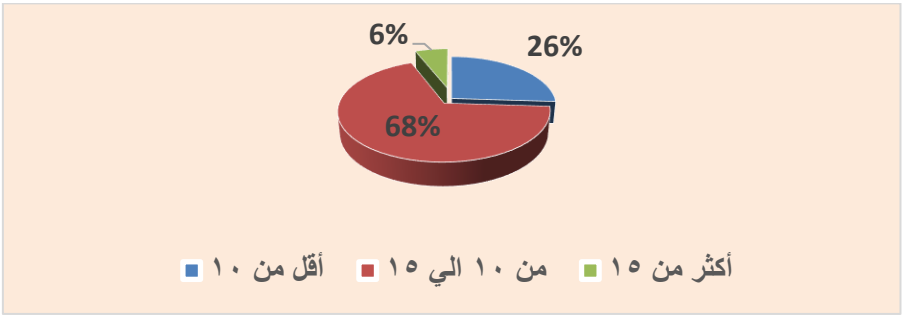
شكل (٣) يوضح توزيع عينة البحث طبقًا للمؤهل الدراسي

د. توزيع عينة البحث طبقًا لسنوات الخبرة

جدول (٤) يوضح توزيع عينة البحث طبقًا لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ١٠	١٣	٢٦٪
من ١٠ إلى ١٥	٣٤	٦٨٪
أكثر من ١٥	٣	٦٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

يتضح من جدول (٤) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانت لديهم خبرة من ١٠-١٥ سنة بنسبة ٦٨٪ يليها من لديهم خبرة أقل من ١٠ سنوات بنسبة ٢٦٪ وكانت النسبة الأقل ممن لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات بنسبة ٦٪ وذلك كما هو موضح في شكل (٤).



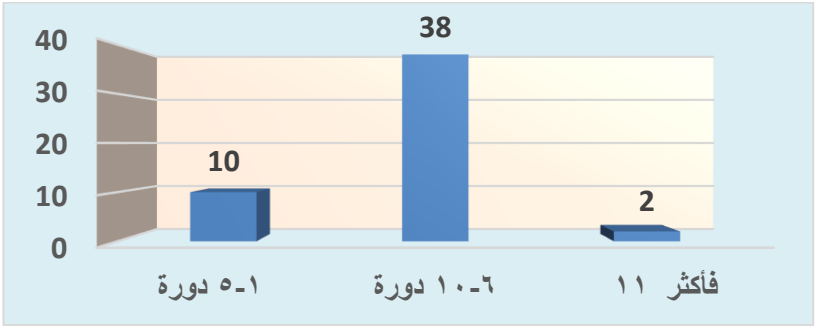
شكل (٤) يوضح توزيع عينة البحث طبقًا لسنوات الخبرة

ث. توزيع عينة البحث طبقًا لعدد الدورات التدريبية:

جدول (٥) يوضح توزيع عينة البحث طبقًا لعدد الدورات التدريبية

عدد الدورات	التكرار	النسبة
١-٥	١٠	٢٠٪
٦-١٠	٣٨	٧٦٪
فأكثر 11	٢	٤٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

يتضح من جدول (٥) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث حصلوا على من ٦-١٠ دورة تدريبية بنسبة ٧٦٪ يليها من حصلوا علي من دورة واحدة إلى خمس دورات بنسبة ٢٠٪ وكانت النسبة الأقل للحاصلين ١١ دورة فأكثر بنسبة ٢٪ وذلك كما هو موضح في شكل (٥).



شكل (٥) يوضح توزيع عينة البحث طبقًا الدورات التدريبية

ثالثاً: إعداد مقياس الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم:

وقد صار بناء المقياس طبقًا لما يلي:

١. تحديد هدف المقياس.

٢. مصادر إعداد المقياس.

٣. تحديد متغيرات المقياس.

٤. صياغة مفردات المقياس.

٥. الخصائص السيكومترية للمقياس.

ونتناولها فيما يلي بشيء من التفصيل:

١. تحديد هدف المقياس:

هدف المقياس إلى تحديد واقع الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والمتمثلة في الأبعاد التالية:

- البعد الأول: ويشمل الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.
- البعد الثاني: ويشمل الكفايات الأدائية، وتنقسم الكفايات الأدائية بدورها إلى أربعة كفايات فرعية، تتمثل في:
  - كفايات التنظيم.
  - كفايات إدارة الصف.
  - كفايات العرض وتخطيط التدريس.
  - كفايات التقويم.
  - البعد الثالث: الكفايات التكنولوجية.

٢. مصادر بناء المقياس:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد وبناء مقياس كفايات معلمي اللغة العربية بالتعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومنها ما يلي:

- اطلعت الباحثة في حدود ما توفر لها في التراث السيكولوجي من أطر نظرية ترتبط بموضوع الكفايات التدريسية (تم عرضه في محاور الإطار النظري والدراسات السابقة).
- بعض مقاييس الكفايات التدريسية بشكل عام، ومقياس كفايات معلمي التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الصادر من اللجنة

الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (1998) NJCLD، والذي تضمن خمسة أبعاد، تشمل: التعريفات والخصائص، والإجراءات، وتقييم الطلاب، طريقة التدريس، والتنمية الاجتماعية/ العاطفية، وإدارة الفصل، والعلاقات مع العائلات والزملاء التي يمارسها الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم عامة في الفصول الدراسية العادية.

- آراء بعض المتخصصين في مجال صعوبات التعلم واللغة العربية.

٣. تحديد متغيرات المقياس:

بعد أن حددت الباحثة كفايات معلمي اللغة العربية بالتعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، فقد اقتصر المقياس على هذه الكفايات.

حيث يتألف هذا المقياس من (٥٠) عبارة تتوزع على ثلاث أبعاد على النحو التالى:

- البعد الأول: ويشمل الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم، ويتضمن (٧) مفردات.
- البعد الثاني: ويشمل الكفايات الأدائية، ويتضمن (٣٤) مفردة، وتنقسم الكفايات الأدائية بدورها إلى أربع كفايات فرعية، تتمثل في:
  - كفايات التنظيم (٧) مفردات.
  - كفايات إدارة الصف (٧) مفردات.
  - كفايات العرض وتخطيط التدريس (١٣) مفردة.
  - كفايات التقويم (٧) مفردات.
- البعد الثالث: الكفايات التكنولوجية، ويتضمن (٩) مفردات.

٤. صياغة مفردات المقياس:

راعت الباحثة عند صياغة مفردات المقياس مجموعة من الاعتبارات، هي:

- أن تكون المفردات واضحة، وبعيدة عن الكلمات التي لها أكثر من معنى.

- ألا تتحمل أكثر من تفسير.
- أن يتجنب الحشو، وما هو بعيد عن موضوع المقياس.
- أن يقيس مجموع المفردات الكفايات المستهدفة.
- الابتعاد عن المفردات المعقدة.

وتأسيسًا على ما سبق فقد تم وضع المقياس، وتكون المقياس من (٥٠) مفردة.

٥. الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات):

وتناولهما فيما يلي بشيء من التفصيل:

أولاً: صدق المقياس يعرف صدق المقياس على أنه مدى تمكن أداة جمع البيانات أو إجراءات القياس من قياس المطلوب قياسه، ويعني ذلك أنه إذا تمكنت أداة جمع البيانات من قياس الغرض الذي صممت لقياسه، فإنها بذلك تكون صادقة. كما يقصد بالصدق "شمول المقياس لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراته ومفرداته من ناحية أخري، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها". وقد تم التأكد من صدق أداة البحث بواسطة نوعين من أنواع الصدق وهما الصدق الظاهري والصدق البنائي.

أ. الصدق الظاهري: ويعد أحد أنواع صدق المقياس التي يُعتمد عليها في القياس، حيث يعرف بأنه قدرة المقياس على قياس ما ينبغي قياسه من خلال النظر إليه وتفحص مدى ملائمة بنوده لقياس أبعاد المتغير المختلفة، وللتأكد من الصدق الظاهري للمقياس وأنه يقيس ما وضع لأجله، قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتويات المقياس، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات والإضافات التي أوصى بها المحكمين، حيث أصبحت الأداة تضم (٥٠) فقرة موزعة علي ثلاثة أبعاد كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦) الأبعاد الثلاثة للأداة وعدد فقرات كل بعد

رقم البعد	اسم البعد		عدد الفقرات
١	الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم		٧
٢	الكفايات الأدائية	كفايات التنظيم	٧
		كفايات إدارة الصف	٧
		كفايات العرض وتخطيط التدريس	١٣
		كفايات التقويم	٧
		بعد الكفايات الأدائية	٣٤
٣	الكفايات التكنولوجية		٩
المجموع			٥٠

ب. صدق البناء: بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمًا ومعلمة من خارج عينة البحث من معلمي اللغة العربية بدولة الكويت، ومن ثم تم التأكد من صدق بناء الأداة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧) معاملات ارتباط كل بعد من الابعاد والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	اسم البعد		معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم		0.79	دال عند 0.01
٢	الكفايات الأدائية	كفايات التنظيم	0.67	دال عند 0.01
		كفايات إدارة الصف	0.71	دال عند 0.01
		كفايات العرض وتخطيط التدريس	0.59	دال عند 0.01

رقم البعد	اسم البعد		معامل الارتباط	مستوي الدلالة
		كفايات التقويم	0.74	دال عند 0.01
		بعد الكفايات الأدائية	0.82	دال عند 0.01
٣	الكفايات التكنولوجية		0.88	دال عند 0.01
	عبارات المقياس ككل		1	

يتضح من جدول (٧) أن قيم ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة احصائيًا عند مستوي دلالة 0.01، وهذا يؤكد على صدق البناء للمقياس.

ت. صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وذلك كما هو موضح في الجداول التالية:

- معاملات الصدق للبعد الاول (الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم)

جدول (٨) معاملات الارتباط لكل عبارة مع الدرجة الكلية لبعد الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	لديه معرفة بمفهوم صعوبات التعلم.	0.81	دال عند 0.01
٢	لديه معرفه كافية بأنواع صعوبات التعلم.	0.86	دال عند 0.01
٣	لديه معرفة بأساليب التشخيص والتعرف المستخدمة لتحديد ذوي صعوبات التعلم.	0.69	دال عند 0.01
٤	لديه معرفة باحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	0.64	دال عند 0.01
٥	لديه معرفة بالخدمات المساندة ودورها في التدريس للطلاب ذوى صعوبات التعلم.	0.76	دال عند 0.01

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
٦	لديه معرفة بالحقوق القانونية للطلاب وأولياء الأمور، وبمسؤوليات المعلمين والمدارس المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والخدمات ذات الصلة.	0.75	دال عند 0.01
٧	لديه معرفة بالإجراءات والخدمات ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة وتقديمها لهم.	0.77	دال عند 0.01

يتضح من جدول (٨) أن قيم ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة احصائيًا عند مستوي دلالة 0.01، وهذا يؤكد علي صدق اتساقها الداخلي مع المحور الذي تنتمي إليه.

- معاملات الصدق للبعد الثاني (الكفايات الأدائية)

جدول (٩) معاملات الصدق لكل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الفرغي الاول كفايات التنظيم

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
٨	يجهز البيئة التعليمية المناسبة لطريقة التدريس.	0.85	دال عند 0.01
٩	يستثمر الوقت المخصص للحصة.	0.76	دال عند 0.01
١٠	يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع استراتيجية التدريس.	0.64	دال عند 0.01
١١	ينظم جلسة الطلاب بحيث يمكنهم رؤية بعضهم البعض.	0.71	دال عند 0.01
١٢	يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء الطلاب	0.82	دال عند 0.01
١٣	يتحرك في الأوقات والأماكن المناسبة.	0.67	دال عند 0.01
١٤	يستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية.	0.74	دال عند 0.01

يتضح من جدول (٩) أن قيم ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة احصائيًا عند مستوي دلالة 0.01، وهذا يؤكد على صدق اتساقها الداخلي مع المحور الذي تنتمي إليه.

جدول (١٠) معاملات الصدق لكل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الثاني كفايات إدارة الصف

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١٥	يدير الفصل ويضبط سلوك الطلاب.	0.79	دال عند 0.01
١٦	يحدد إجراءات وقواعد العمل داخل الفصل.	0.82	دال عند 0.01
١٧	يسهل مشاركة جميع الطلاب في تفاعل المجموعة الكبيرة والصغيرة.	0.87	دال عند 0.01
١٨	يوفر بيئة تعليمية مادية ونفسية ملائمة لتعلم الطلاب.	0.61	دال عند 0.01
١٩	يوظف استراتيجيات تعديل السلوك بفاعلية	0.68	دال عند 0.01
٢٠	يعزز سلوك الطلاب ويحثهم على التعلم واكتساب المهارات.	0.83	دال عند 0.01
٢١	يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الأفراد ذوي الصعوبات وأسرهم.	0.91	دال عند 0.01

يتضح من جدول (١٠) أن قيم ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة احصائيًا عند مستوي دلالة 0.01، وهذا يؤكد علي صدق اتساقها الداخلي مع المحور الذي تنتمي إليه.

جدول (١١) معاملات الصدق لكل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الثالث كفايات العرض وتخطيط التدريس

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
٢٢	يُلم باستراتيجيات التدريس الخاصة بصعوبات تعلم القراء والكتابة.	0.64	دال عند 0.01

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
٢٣	تطوير وتنفيذ خطط الدروس لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب كما هو محدد في البرنامج التربوي الفردي.	0.75	دال عند 0.01
٢٤	يخطط وينفذ طريقة التدريس بالتعاون مع معلم التربية الخاصة عند الحاجة.	0.72	دال عند 0.01
٢٥	يعدل طريقة التدريس بما يتوافق مع خصائص التعلم الفريدة للطلاب.	0.83	دال عند 0.01
٢٦	يعدل طريقة التدريس بالنظر إلى العوامل الخارجية مثل عدد الطلاب والمقاعد ومستوى الضوضاء.	0.63	دال عند 0.01
٢٧	يعرض المادة التعليمية بشكل منظم ومتدرج من السهل إلى الصعب.	0.71	دال عند 0.01
٢٨	يحلل مهارات الدرس إلى مكوناتها السلوكية تحليلًا دقيقًا ويقدمها للطلاب.	0.74	دال عند 0.01
٢٩	يوظف الاستراتيجيات التدريسية المختلفة التي تراعي الفروق بين الطلاب.	0.59	دال عند 0.01
٣٠	يستخدم أنشطة متنوعة تناسب المحتوي التعليمي.	0.68	دال عند 0.01
٣١	يستخدم أنشطة تعليمية تضمن مشاركة وتعاون الطلاب في عملية التعلم.	0.77	دال عند 0.01
٣٢	يوظف إمكانات طلابه لاستخدامهم كنماذج لطلابه.	0.94	دال عند 0.01
٣٣	يختار النقاط التعليمية المهمة ويقدمها بشكل منظم.	0.88	دال عند 0.01
٣٤	يتأكد من فهم الطلاب للمادة التعليمية.	0.65	دال عند 0.01

يتضح من جدول (١١) أن قيم ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة احصائيًا عند مستوي دلالة 0.01، وهذا يؤكد علي صدق اتساقها الداخلي مع المحور الذي تنتمي إليه.

جدول (١٢) معاملات الصدق لكل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الرابع كفايات التقويم

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
٣٥	يمتلك المعرفة بالأدوات والأساليب الحديثة لتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	0.64	دال عند 0.01
٣٦	يحدد مستوى الأداء الحالى للطالب في الجوانب المعرفية والأكاديمية من أجل القيام بالمهام التدريسية.	0.79	دال عند 0.01
٣٧	يحدد نقاط القوة والضعف لدى كل طالب للاستفادة منها في إعداد الخطة التربوية الفردية.	0.68	دال عند 0.01
٣٨	يقيم أداء الطلاب بشكل مستمر لإجراء التعديلات المناسبة.	0.73	دال عند 0.01
٣٩	يكيف ويعديل أساليب التقويم لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	0.81	دال عند 0.01
٤٠	يختار الطرق المناسبة لتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	0.67	دال عند 0.01
٤١	يفسر بيانات تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويجري التعديلات اللازمة على الخطة التربوية الفردية.	0.93	دال عند 0.01

يتضح من جدول (١٢) أن قيم ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة احصائيًا عند مستوي دلالة 0.01، وهذا يؤكد على صدق اتساقها الداخلي مع المحور الذي تنتمي إليه.

جدول (١٣) معاملات الارتباط لكل عبارة مع الدرجة الكلية لبعد الكفايات الأدائية

العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
8	0.78	دال عند ٠.٠١	25	0.63	دال عند ٠.٠١
9	0.72	دال عند ٠.٠١	26	0.82	دال عند ٠.٠١
10	0.69	دال عند ٠.٠١	27	0.64	دال عند ٠.٠١
11	0,84	دال عند ٠.٠١	28	0.70	دال عند ٠.٠١
12	0.76	دال عند ٠.٠١	29	0.86	دال عند ٠.٠١
13	0.59	دال عند ٠.٠١	30	0.61	دال عند ٠.٠١
14	0.85	دال عند ٠.٠١	31	0.78	دال عند ٠.٠١
15	0.74	دال عند ٠.٠١	32	0.60	دال عند ٠.٠١
16	0.66	دال عند ٠.٠١	33	0.66	دال عند ٠.٠١
17	0.58	دال عند ٠.٠١	34	0.89	دال عند ٠.٠١
18	0.88	دال عند ٠.٠١	35	0.77	دال عند ٠.٠١
19	0.81	دال عند ٠.٠١	36	0.59	دال عند ٠.٠١
20	0.89	دال عند ٠.٠١	37	0.69	دال عند ٠.٠١
21	0.71	دال عند ٠.٠١	38	0.85	دال عند ٠.٠١
22	0.79	دال عند ٠.٠١	39	0.80	دال عند ٠.٠١
23	0.67	دال عند ٠.٠١	40	0.94	دال عند ٠.٠١
24	0.78	دال عند ٠.٠١	41	0.65	دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) أن قيم ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة احصائيًا عند مستوي دلالة 0.01، وهذا يؤكد على صدق اتساقها الداخلي مع المحور الذي تنتمي إليه.

- معاملات الصدق للبعد الثالث (الكفايات التكنولوجية)

جدول (١٤) معاملات الارتباط لكل عبارة مع الدرجة الكلية لبعد الكفايات التكنولوجية

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
٤٢	يمتلك القدرة على تحديد وتشغيل البرامج التي تلبي الأهداف التعليمية لذوي صعوبات التعلم.	0.86	دال عند 0.01
٤٣	يتعاون مع معلم التربية الخاصة لتحديد التقنيات المساندة للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	0.78	دال عند 0.01
٤٤	يستخدم تقنيات الاتصال للوصول إلى المعلومات والموارد إلكترونيًا.	0.89	دال عند 0.01
٤٥	يمتلك القدرة على تصميم أجهزة وأدوات تقنية مساندة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	0.94	دال عند 0.01
٤٦	يستطيع تحديد متطلبات ذوي صعوبات التعلم من التكنولوجيا المساندة.	0.66	دال عند 0.01
٤٧	يستخدم التكنولوجيا المساندة في تقييم وتشخيص ذوي صعوبات التعلم.	0.59	دال عند 0.01
٤٨	يستخدم التكنولوجيا لجمع وتحليل وتلخيص البيانات عن أداء الطلاب للمساعدة في اتخاذ القرار التدريسي.	0.67	دال عند 0.01
٤٩	يجري تحليل النتائج المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وإعادة تقييم وتعديل النظام حسب الاحتياجات المطلوبة.	0.83	دال عند 0.01
٥٠	يمتلك القدرة على تقييم مطابقة خصائص ذوي صعوبات التعلم مع البرنامج التكنولوجى.	0.90	دال عند 0.01

يتضح من جدول (١٤) أن قيم ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة احصائيًا عند مستوي دلالة 0.01، وهذا يؤكد على صدق اتساقها الداخلي مع المحور الذي تنتمي إليه.

ثانيًا: ثبات المقياس: يعرف الثبات على أنه "الاتساق في نتائج الأداة، ويقصد به قدرة المقياس على الحصول على النتائج نفسها فيما لو أعيد استخدام الأداة نفسها مرة ثانية، وكلما كانت قيمة المعامل أعلي كان ثبات الأداة أعلي، وذلك يعني أن درجة الخطأ في المقياس أقل، كما يشير معامل الثبات أيضًا إلى الدرجة التي ينجح ضمنها مقياس ما في اعطاء النتائج نفسها حين يقيس تكرارًا للأشياء نفسها. وتم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية ومن ثم استخدام الطرق التالية:

١. الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تعتمد طريقة التجزئة النصفية على تجزئة المقياس إلى نصفين، ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار، وبعد ذلك يتم تصحيح معامل الارتباط بواسطة معادلة سبيرمان بيراون.

جدول (١٥) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

م	اسم البعد		عدد العبارات	معمل الارتباط قبل التعديل	معمل الارتباط بعد التعديل	مستوي الدلالة
1	الكفايات المعرفية المرتبطة بصعوبات التعلم		7	0.79	0.90	دال عند 0.01
2	الكفايات الأدائية	كفايات التنظيم	7	0.83	0.91	دال عند 0.01
		كفايات إدارة الصف	7	0.74	0.85	دال عند 0.01

م	اسم البعد		عدد العبارات	معمل الارتباط قبل التعديل	معمل الارتباط بعد التعديل	مستوي الدلالة
		كفايات العرض والتخطيط	13	0.78	0.89	دال عند 0.01
		كفايات التقويم	7	0.80	0.85	دال عند 0.01
		بعد الكفايات الأدائية	34	0.76	0.82	دال عند 0.01
3	الكفايات التكنولوجية		9	0.84	0.91	دال عند 0.01
	عبارات المقياس ككل		50	0.82	0.90	دال عند 0.01

يتضح من جدول (١٥) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية جميعها كانت مرتفعة، ودالة إحصائيًا حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.90) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢. الثبات بطرقة ألفا كرونباخ: تعتمد طريقة ألفا كرونباخ علي حساب البنود مع بعضها البعض، ويوضح جدول (١٦) معاملات ثبات المقياس وكل بعد من أبعاده باستخدام معامل ألفا كرونبتخ.

جدول (١٦) معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ

م	اسم البعد		عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
1	الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم		7	0.92
		كفايات التنظيم	7	0.89

م	اسم البعد		عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
2	الكفايات الأدائية	كفايات إدارة الصف	7	0.83
		كفايات العرض وتخطيط التدريس	13	0.93
		كفايات التقويم	7	0.91
		بعد الكفايات الأدائية	34	0.86
3	الكفايات التكنولوجية		9	0.95
	الثبات العام		50	0.94

يتضح من جدول (١٦) أن معاملات ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.83-0.95)، كما يتضح أيضا أن معامل الثبات العام للمقياس بلغ 0.94 وهو ثبات عالى جدًا مما يدل على أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث.

ثالثاً: تحليل النتائج واختبار الفرضيات

لتحليل بيانات هذا البحث تحليلاً علمياً وتفسير نتائجه والاستفادة منه في تحقيق أهدافه التي بُنيت عليه واختبار فرضياته، وهي تتناول موضوعًا في غاية الأهمية حول التعرف على واقع الكفايات التدريسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالتعليم العام اللازمة للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، فإنه سيتم استخدام الأسلوب الإحصائي الوصفي (النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري) لتفسير المؤشرات الإحصائية الخاصة بآراء عينة البحث حول فرضياته، ولاختبار فرضيات البحث سيتم استخدام اختبار (ت) في حالة العينات المستقلة (Independent Sample T Test) وكلك تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ومن ثم استخلاص نتائجها.

- سلم القياس (المحك المعتمد في هذا البحث):

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة البحث فقد تبنى البحث المعيار الموضح بجدول (١٧) للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الأداء على عبارات البحث وبنوده.

جدول (١٧) سلم المقياس المستخدم في البحث

درجة الموافقة	ضعيف جدًا	ضعيف	متوسط	عال	عال جدًا
الوسط الحسابي	أقل من 1.80	1.80 – 2.59	2.60 – 3.39	3.40 – 4.19	أكبر من 4.20
الوزن النسبي	أقل من 36%	36% – 51.9%	52% – 67.9%	68% – 83.9%	أكبر من 84%

هذا يعطي دلالة إحصائية على أنّ المتوسطات التي تقل عن (1.80) تدل على درجة ضعيف جدًا على الفقرة أو المحور ككل، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (1.80 – 2.59) فهي تدل على درجة ضعيف على الفقرة أو المحور ككل، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (2.60 – 3.39) فهي تدل على درجة متوسط من قبل أفراد العينة تجاه الفقرة أو المحور ككل، والمتوسطات التي تتراوح بين (3.40– 4.19) تدل على درجة عال، أما إذا كانت المتوسطات أكبر من 4.20 فهذه الدرجة تعني عال جدًا.

لإجابة عن السؤال التالي: ما مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم؟

والذي يتفرع منه عدد من الاسئلة وهي:

أولاً: ما مدي توافر الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم كأحد أبعاد الكفايات التدريسية؟

جدول (١٨) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث نحو عبارات المحور الأول

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١.	– لديه معرفة بمفهوم صعوبات التعلم.	–	–	–	–	17	34	27	54	6	12	50	١٠٠ %
٢.	– لديه معرفه كافية بأنواع صعوبات التعلم.	–	–	14	28	19	38	13	26	4	8	50	١٠٠ %
٣.	– لديه معرفة بأسإلبب التشخيص والتعرف المستخدمة لتحديد ذوي صعوبات التعلم.	–	–	–	–	25	50	22	44	3	6	50	١٠٠ %
٤.	– لديه معرفة باحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	–	–	10	20	13	26	23	46	4	8	50	١٠٠ %
٥.	– لديه معرفة بالخدمات المساندة ودورها في التدريس للطلاب ذوى صعوبات التعلم.	–	–	–	–	20	40	24	48	6	12	50	١٠٠ %
٦.	– لديه معرفة بالحقوق القانونية للطلاب وأولياء الأمور، وبمسؤوليات المعلمين والمدارس المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والخدمات ذات الصلة.	–	–	9	18	16	32	19	38	6	12	50	١٠٠ %

م	العبـارات	خيـارات الإجابـة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٧.	– لديه معرفة بالإجراءات والخدمات ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة وتقديمها لهم.	–	–	3	6	21	42	22	44	4	8	50	١٠٠ %

يوضح جدول (١٨) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم كأحد أبعاد الكفايات التدريسية، ومن ثم يمكن إعادة ترتيب هذه العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر الكفايات المعرفية فالأقل توافر وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات المتعلقة بالمحور الأول مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	العبارات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٢	لديه معرفه كافية بأنواع صعوبات التعلم.	2.86	٠.926
الثاني	٤	لديه معرفة باحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	2.58	٠.906
الثالث	٦	لديه معرفة بالحقوق القانونية للطلاب وأولياء الأمور، وبمسؤوليات المعلمين والمدارس المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والخدمات ذات الصلة.	2.56	٠.929
الرابع	٧	لديه معرفة بالإجراءات والخدمات ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة وتقديمها لهم.	2.46	٠.734

الترتيب		العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخامس	٣	لديه معرفة بأساليب التشخيص والتعرف المستخدمة لتحديد ذوي صعوبات التعلم.	2.44	٠.611
السادس	٥	لديه معرفة بالخدمات المساندة ودورها في التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	2.28	٠.671
السابع	١	لديه معرفة بمفهوم صعوبات التعلم.	2.22	٠.648
المتوسط العام للمحور			2.49	

يتضح من جدول (١٩) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو العبارات الخاصة بمحور الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم كأحد أبعاد الكفايات التدريسية يتبين أن كل عبارات البعد (٧) عبارات قد جاءت بمتوسطات حسابية تقع في درجة (ضعيف).

وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل من وجهة نظر أفراد عينة البحث لمدي الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم كأحد أبعاد الكفايات التدريسية كالتالي:

- في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (٢) لديه معرفه كافية بأنواع صعوبات التعلم بمتوسط حسابي 2.86 وانحراف معياري 0.962.
- وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (٤) لديه معرفة باحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي 2.58 وانحراف معياري 0.906.
- في الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (٦) لديه معرفة بالحقوق القانونية للطلاب وأولياء الأمور، وبمسؤوليات المعلمين والمدارس المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والخدمات ذات الصلة بمتوسط حسابي 2.56 وانحراف معياري ٠.929.

- في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (٧) لديه معرفة بالإجراءات والخدمات ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة وتقديمها لهم بمتوسط حسابي 2.46 وانحراف معياري 0.734.
- في الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (٣) لديه معرفة بأساليب التشخيص والتعرف المستخدمة لتحديد ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي 2.44وانحراف معياري 0.611.
- وتشير هذه المتوسطات إلى عدم توفر الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم كأحد أبعاد الكفايات التدريسية ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا المحور والذي بلغ 2.49.

ثانيًا: ما مدي توافر الكفايات الأدائية كأحد أبعاد الكفايات التدريسية؟

- ما مدي توافر كفايات التنظيم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية؟

جدول (٢٠) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث نحو عبارات المحور الأول

م	العبارات	خيارات الإجابة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٨.	يجهز البيئة التعليمية المناسبة لطريقة التدريس.	8	16	8	16	9	18	22	44	3	6	50	١٠٠ %
٩.	يستثمر الوقت المخصص للحصة.	7	14	10	20	5	110	25	50	3	6	50	١٠٠ %

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١٠.	يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع استراتيجية التدريس.	11	22	11	22	4	8	21	42	3	6	50	١٠٠ %
١١.	ينظم جلسة الطلاب بحيث يمكنهم رؤية بعضهم البعض.	7	14	10	20	4	8	25	50	4	8	50	١٠٠ %
١٢.	يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء الطلاب	8	16	11	22	3	6	25	50	3	6	50	١٠٠ %
١٣.	يتحرك في الأوقات والأماكن المناسبة.	8	16	7	16	6	12	23	46	6	12	50	١٠٠ %
١٤.	يستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية.	8	16	3	6	12	24	23	46	4	8	50	١٠٠ %

يوضح جدول (٢٠) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور كفايات التنظيم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية، ومن ثم يمكن إعادة ترتيب هذه العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات المتعلقة بمحور كفايات التنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	العبارات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	١٠	يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع استراتيجية التدريس.	3.12	1.335
الثاني	٨	يجهز البيئة التعليمية المناسبة لطريقة التدريس.	2.92	1.226
الثالث	١٢	يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء الطلاب.	2.92	1.275
الرابع	٩	يستثمر الوقت المخصص للحصة.	2.86	1.229
الخامس	١١	ينظم جلسة الطلاب بحيث يمكنهم رؤية بعضهم البعض.	2.82	1.257
السادس	١٤	يستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية.	2.76	1.205
السابع	١٣	يتحرك في الأوقات والأماكن المناسبة.	2.76	1.302
المتوسط العام للمحور	2.880			

يتضح من جدول (٢١) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو العبارات الخاصة بمحور كفايات التنظيم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية يتبين أن كل عبارات البعد (٧) عبارات قد جاءت بمتوسطات حسابية تقع في درجة (متوسط).

وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل من وجهة نظر أفراد عينة البحث لمدي كفايات التنظيم كأحد أبعاد الكفايات التدريسية كالتالي:

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (١٠) يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع استراتيجية التدريس بمتوسط حسابي 3.12 وانحراف معياري ١.٣٣٥.

وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (٨) يجهز البيئة التعليمية المناسبة لطريقة التدريس بمتوسط حسابي 2.92 وانحراف معياري 1.226.

في الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (١٢) يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء الطلاب بمتوسط حسابي 2.92وانحراف معياري 1.015.

في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (٩) يستثمر الوقت المخصص للحصة بمتوسط حسابي 2.86 وانحراف معياري 1.229 .

في الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (١١) ينظم جلسة الطلاب بحيث يمكنهم رؤية بعضهم البعض بمتوسط حسابي 2.82 وانحراف معياري 1.275.

وتشير هذه المتوسطات إلى توفر بُعد محور كفايات التنظيم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية بدرجة متوسطة ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا المحور والذي بلغ 2.88.

- ما مدي توافر كفايات إدارة الصف كأحد أبعاد الكفايات الأدائية؟

جدول (٢٢) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث نحو عبارات المحور الثاني

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١٥.	يجهز البيئة التعليمية المناسبة لطريقة التدريس.	–	–	٥	١٠	٨	١٦	٣٤	٦٨	3	6	50	١٠٠ %
١٦.	يستثمر الوقت المخصص للحصة.	–	–	–	–	١٦	٣٢	٢٩	٥٨	٥	١٠	50	١٠٠ %
١٧.	يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع استراتيجية التدريس.	–	–	–	–	٢٧	٥٤	٢٢	٤٤	١	٢	50	١٠٠ %
١٨.	ينظم جلسة الطلاب بحيث يمكنهم رؤية بعضهم البعض.	–	–	٦	١٢	٨	١٦	٢٧	٥٤	٩	١٨	50	١٠٠ %
١٩.	يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء الطلاب	–	–	٤	٨	٢٠	٤٠	٢٢	٤٤	٤	٨	50	١٠٠ %
٢٠.	يتحرك في الأوقات والأماكن المناسبة.	–	–	٨	١٦	٨	١٦	٢٧	٥٤	٧	١٤	50	١٠٠ %
٢١.	يستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية.	–	–	٢	٤	١٢	٢٤	٢٨	٥٦	٨	١٦	50	١٠٠ %

يوضح جدول (٢٢) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور كفايات إدارة الصف كأحد أبعاد الكفايات الأدائية، ومن ثم

يمكن إعادة ترتيب هذه العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل وهو ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات المتعلقة بمحور كفايات إدارة الصف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	العبارات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	١٧	يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع استراتيجية التدريس.	2.52	0.544
الثاني	١٩	يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء الطلاب.	2.48	0.762
الثالث	٢٠	يتحرك في الأوقات والأماكن المناسبة.	2.34	0.917
الرابع	١٥	يجهز البيئة التعليمية المناسبة لطريقة التدريس.	2.30	0.735
الخامس	١٦	يستثمر الوقت المخصص للحصة.	2.22	0.616
السادس	١٨	ينظم جلسة الطلاب بحيث يمكنهم رؤية بعضهم البعض.	2.22	0.887
السابع	٢١	يستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية.	2.16	0.738
المتوسط العام للمحور			2.320	

يتضح من جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو العبارات الخاصة بمحور كفايات إدارة الصف كأحد أبعاد الكفايات الأدائية يتبين أن كل عبارات البعد (٧) عبارات قد جاءت بمتوسطات حسابية تقع في درجة (ضعيف).

وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة لمدي كفايات إدارة الصف كأحد أبعاد الكفايات التدريسية كالتالي

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (١٧) يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع استراتيجية التدريس بمتوسط حسابي 2.52 وانحراف معياري 0.554.

وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (١٩) يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء الطلاب بمتوسط حسابي 2.48 وانحراف معياري 0.762.

في الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (٢٠) يتحرك في الأوقات والأماكن المناسبة بمتوسط حسابي 2.43 وانحراف معياري 0.917 .

في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (١٥) يجهز البيئة التعليمية المناسبة لطريقة التدريس بمتوسط حسابي 2.30 وانحراف معياري 0.735 .

في الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (١٦) يستثمر الوقت المخصص للحصة بمتوسط حسابي 2.22 وانحراف معياري 0.616.

وتشير هذه المتوسطات إلى عدم توفر بُعد محور كفايات إدارة الصف كأحد أبعاد الكفايات الأدائية ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا المحور والذي بلغ 2.32 .

- ما مدي توافر كفايات العرض وتخطيط التدريس كأحد أبعاد الكفايات الأدائية ؟

جدول (٢٤) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث نحو عبارات المحور الثالث

م	العبارات	خيارات الإجابة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٢٢.	يُلم باستراتيجيات التدريس الخاصة	–	–	4	8	14	28	29	58	3	6	50	١٠٠ %

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	بصعوبات تعلم القراء والكتابة والحساب.												
٢٣.	تطوير وتنفيذ خطط الدروس لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب كما هو محدد في البرنامج التربوي الفردي.	–	–	3	6	13	26	25	50	9	18	50	١٠٠ %
٢٤.	يخطط وينفذ طريقة التدريس بالتعاون مع معلم التربية الخاصة عند الحاجة.	–	–	7	14	9	18	30	60	4	8	50	١٠٠ %
٢٥.	تعديل طريقة التدريس بما يتوافق مع خصائص التعلم الفريدة للطلاب.	–	–	3	6	14	28	29	58	4	8	50	١٠٠ %
٢٦.	يعدل طريقة التدريس بالنظر إلى العوامل الخارجية مثل عدد الطلاب والمقاعد ومستوى الضوضاء.	–	–	4	8	8	16	33	66	5	10	50	١٠٠ %

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٢٧.	يعرض المادة التعليمية بشكل منظم ومتدرج من السهل إلى الصعب.	–	–	2	4	6	12	35	70	7	14	50	١٠٠ %
٢٨.	يحلل مهارات الدرس إلى مكوناتها السلوكية تحليلًا دقيقًا ويقدمها للطلاب.	–	–	5	10	4	8	35	70	6	12	50	١٠٠ %
٢٩.	يوظف الاستراتيجيات التدريسية المختلفة التي تراعي الفروق بين الطلاب.	–	–	2	4	4	8	36	72	8	16	50	١٠٠ %
٣٠.	يستخدم أنشطة متنوعة تناسب المحتوي التعليمي.	–	–	2	4	5	10	30	60	13	26	50	١٠٠ %
٣١.	يستخدم أنشطة تعليمية تضمن مشاركة وتعاون الطلاب في عملية التعلم.	–	–	–	–	16	32	22	44	12	24	50	١٠٠ %
٣٢.	يوظف إمكانات طلابه لاستخدامهم كنماذج لطلابه.	–	–	12	24	12	24	22	44	4	8	50	١٠٠ %

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٣٣.	يختار النقاط التعليمية المهمة ويقدمها بشكل منظم.	–	–	–	–	22	44	23	46	5	10	50	١٠٠ %
٣٤.	يتأكد من فهم الطلاب للمادة التعليمية.	–	–	6	12	5	10	35	70	4	8	50	١٠٠ %

يوضح جدول (٢٤) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور كفايات العرض وتخطيط التدريس كأحد أبعاد الكفايات الأدائية، ومن ثم يمكن إعادة ترتيب هذه العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات المتعلقة بمحور كفايات العرض وتخطيط التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	العبارات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٣٢	يوظف إمكانات طلابه لاستخدامهم كنماذج لطلابه.	2.64	٠.942
االثاني	٢٢	يُلم باستراتيجيات التدريس الخاصة بصعوبات تعلم القراء والكتابة والحساب.	2.38	٠.725
الثالث	٢٤	يخطط وينفذ طريقة التدريس بالتعاون مع معلم التربية الخاصة عند الحاجة.	2.38	٠.830

الترتيب		العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرابع	٣٣	يختار النقاط التعليمية المهمة ويقدمها بشكل منظم.	2.34	٠.658
الخامس	٢٥	يعديل طريقة التدريس بما يتوافق مع خصائص التعلم الفريدة للطلاب.	2.32	٠.713
السادس	٣٤	يتأكد من فهم الطلاب للمادة التعليمية.	2.26	٠.777
السابع	٢٦	يعدل طريقة التدريس بالنظر إلى العوامل الخارجية مثل عدد الطلاب والمقاعد ومستوى الضوضاء.	2.22	٠.737
الثامن	٢٣	تطوير وتنفيذ خطط الدروس لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب كما هو محدد في البرنامج التربوي الفردي.	2.20	٠.808
التاسع	٢٨	يحلل مهارات الدرس إلى مكوناتها السلوكية تحليلًا دقيقًا ويقدمها للطلاب.	2.16	٠.766
العاشر	٣١	يستخدم أنشطة تعليمية تضمن مشاركة وتعاون الطلاب في عملية التعلم.	2.08	٠.752
الحادي عشر	٢٧	يعرض المادة التعليمية بشكل منظم ومتدرج من السهل إلى الصعب.	2.06	٠.652
الثاني عشر	٢٩	يوظف الاستراتيجيات التدريسية المختلفة التي تراعي الفروق بين الطلاب.	2.00	٠.639
الثالث عشر	٣٠	يستخدم أنشطة متنوعة تناسب المحتوي التعليمي.	1.92	٠.724
المتوسط العام للمحور			2.228	

يتضح من جدول (٢٥) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو العبارات الخاصة بمحور كفايات العرض وتخطيط التدريس كأحد أبعاد الكفايات الأدائية يتبين أن كل عبارات البعد (١٣) عبارات قد جاءت بمتوسطات حسابية تقع في درجة (ضعيفة) باستثناء العبارة رقم (٣٢) جاءت بمتوسط حسابي يقع في درجة متوسط.

وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل من وجهة نظر أفراد عينة البحث لمدي توافر كفايات العرض وتخطيط التدريس كأحد أبعاد الكفايات التدريسية كالتالي:

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (٣٢) يوظف إمكانات طلابه لاستخدامهم كنماذج لطلابه بمتوسط حسابي 2,64 وانحراف معياري 0.942.

وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (٢٢) يُلم باستراتيجيات التدريس الخاصة بصعوبات تعلم القراء والكتابة والحساب بمتوسط حسابي 2.38 وانحراف معياري 0.725.

في الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (٢٤) يخطط وينفذ طريقة التدريس بالتعاون مع معلم التربية الخاصة عند الحاجة بمتوسط حسابي 2.38 وانحراف معياري 0.830

في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (٣٣) يختار النقاط التعليمية المهمة ويقدمها بشكل منظم بمتوسط حسابي 2.34 وانحراف معياري 0.658 .

في الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (٢٥) يعديل طريقة التدريس بما يتوافق مع خصائص التعلم الفريدة للطلاب بمتوسط حسابي 2.32 وانحراف معياري 0.713.

وتشير هذه المتوسطات إلى عدم توفر بُعد محور كفايات العرض وتخطيط التدريس كأحد أبعاد الكفايات الأدائية ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا المحور والذي بلغ 2.228.

- ما مدي توافر كفايات التقويم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية؟

جدول (٢٦) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث نحو عبارات المحور الرابع

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٣٥.	–يمتلك المعرفة بالأدوات والأساليب الحديثة لقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	–	–	–	–	14	28	27	54	9	18	50	١٠٠ %
٣٦.	–يحدد مستوى الأداء الحالى للطالب في الجوانب المعرفية والأكاديمية من أجل القيام بالمهام التدريسية.	–	–	14	28	5	10	28	56	3	6	50	١٠٠ %
٣٧.	–يحدد نقاط القوة والضعف لدى كل طالب للاستفادة منها في إعداد الخطة التربوية الفردية.	–	–	–	–	8	16	38	76	4	8	50	١٠٠ %
٣٨.	–يقيم أداء الطلاب بشكل مستمر لإجراء	–	–	4	8	4	8	34	86	8	16	50	١٠٠ %

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	التعديلات المناسبة.												
٣٩.	–يكيف ويعديل أسإلبب التقويم لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	–	–	–	–	4	8	38	76	8	16	50	١٠٠ %
٤٠.	–يختار الطرق المناسبة لتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	–	–	7	14	8	16	27	54	8	16	50	١٠٠ %
٤١.	–يفسر بيانات تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويجري التعديلات اللازمة على الخطة التربوية الفردية.	–	–	–	–	3	20	25	50	5	10	50	١٠٠ %

يوضح جدول (٢٦) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور كفايات التقويم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية، ومن ثم يمكن إعادة ترتيب هذه العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات المتعلقة بمحور كفايات التقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	العبارات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٣٦	يحدد مستوى الأداء الحالى للطالب في الجوانب المعرفية والأكاديمية من أجل القيام بالمهام التدريسية.	2.60	٠.969
الثاني	٤١	يفسر بيانات تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويجري التعديلات اللازمة على الخطة التربوية الفردية.	2.30	٠.647
الثالث	٤٠	يختار الطرق المناسبة لتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	2.28	٠.904
الرابع	٣٥	يمتلك المعرفة بالأدوات والأساليب الحديثة لقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	2.10	.678
الخامس	٣٧	يحدد نقاط القوة والضعف لدى كل طالب للاستفادة منها في إعداد الخطة التربوية الفردية.	2.08	٠.488
السادس	٣٨	يقيم أداء الطلاب بشكل مستمر لإجراء التعديلات المناسبة.	2.08	٠.752
السابع	٣٩	يكيف ويعديل أساليب التقويم لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	1.92	٠.488
المتوسط العام للمحور			2.194	

يتضح من جدول (٢٧) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو العبارات الخاصة بمحور كفايات التقويم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية يتبين أن كل عبارات البعد (٧) عبارات قد جاءت بمتوسطات حسابية تقع في درجة (ضعيفة) باستثناء العبارة رقم (٣٦) جاءت بمتوسط حسابي يقع في درجة متوسط.

وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل من وجهة نظر أفراد عينة البحث لمدي كفايات التقويم كأحد أبعاد الكفايات التدريسية كالتالي:

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (٣٦) يحدد مستوى الأداء الحالي للطالب في الجوانب المعرفية والأكاديمية من أجل القيام بالمهام التدريسية بمتوسط حسابي 2.60 وانحراف معياري 0.969.

وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (٤١) يفسر بيانات تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويجري التعديلات اللازمة على الخطة التربوية الفردية بمتوسط حسابي 2.30 وانحراف معياري 0.647.

في الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (٤٠) يختار الطرق المناسبة لتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي 2.28 وانحراف معياري 0.904 .

في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (٣٥) يمتلك المعرفة بالأدوات والأساليب الحديثة لقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي 2.10 وانحراف معياري 0.678 .

في الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (٣٧) يحدد نقاط القوة والضعف لدى كل طالب للاستفادة منها في إعداد الخطة التربوية الفردية بمتوسط حسابي 2.08 وانحراف معياري 0.488.

وتشير هذه المتوسطات إلى عدم توفر بُعد محور كفايات التقويم كأحد أبعاد الكفايات الأدائية ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا المحور والذي بلغ 2.194.

كما يشير المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة على بعد الكفايات الأدائية والذي بلغ 2.41 إلى عدم توفر الكفايات الأدائية بشكل عام في عينة البحث.

ثالثًا: ما مدي توافر الكفايات التكنولوجية كأحد أبعاد الكفايات التدريسية؟

جدول (٢٨) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث نحو عبارات البعد الثالث

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٤٢.	يمتلك القدرة على تحديد وتشغيل البرامج التي تلبي الأهداف التعليمية لذوي صعوبات التعلم.	–	–	9	18	9	18	23	46	9	18	50	١٠٠ %
٤٣.	يتعاون مع معلم التربية الخاصة لتحديد التقنيات المساندة لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	–	–	–	–	14	28	26	52	10	20	50	١٠٠ %
٤٤.	يستخدم تقنيات الاتصال للوصول إلى المعلومات والموارد إلكترونيًا.	–	–	9	18	14	28	24	48	3	6	50	١٠٠ %

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٤٥.	يمتلك القدرة على تصميم أجهزة وأدوات تقنية مساندة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	–	–	4	8	13	26	25	50	8	16	50	١٠٠ %
٤٦.	يستطيع تحديد متطلبات ذوي صعوبات التعلم من التكنولوجيا المساندة.	–	–	2	4	17	34	26	52	5	10	50	١٠٠ %
٤٧.	يستخدم التكنولوجيا المساندة في تقييم وتشخيص ذوي صعوبات التعلم.	–	–	6	12	5	10	32	64	7	14	50	١٠٠ %
٤٨.	يستخدم التكنولوجيا لجمع وتحليل وتلخيص البيانات عن أداء الطلاب للمساعدة في اتخاذ القرار التدريسي.	–	–	4	8	11	22	26	52	9	18	50	١٠٠ %
٤٩.	يجري تحليل النتائج المتعلقة بالتكنولوجيا	–	–	3	6	14	28	28	56	5	10	50	١٠٠ %

م	العبـارات	خيـــارات الإجابـــة										المجموع	
		عال جداً		عال		متوسط		ضعيف		ضعيف جدًا			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	المساندة وإعادة تقييم وتعديل النظام حسب الاحتياجات المطلوبة.												
٥٠.	يمتلك القدرة على تقييم مطابقة خصائص ذوي صعوبات التعلم مع البرنامج التقني.	–	–	3	6	8	16	33	66	6	12	50	١٠٠ %

يوضح جدول (٢٨) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور الكفايات التكنولوجية كأحد أبعاد الكفايات التدريسية، ومن ثم يمكن إعادة ترتيب هذه العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر الكفايات التكنولوجية فالأقل توافر وهو ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارات المتعلقة بالمحور الرابع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب		العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٤٤	يستخدم تقنيات الاتصال للوصول إلى المعلومات والموارد إلكترونيًا.	2.58	.859

الترتيب		العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثاني	٤٢	يمتلك القدرة على تحديد وتشغيل البرامج التي تلبي الأهداف التعليمية لذوي صعوبات التعلم.	2.36	.985
الثالث	٤٦	يستطيع تحديد متطلبات ذوي صعوبات التعلم من التكنولوجيا المساندة.	2.32	.713
الرابع	٤٩	يجري تحليل النتائج المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وإعادة تقييم وتعديل النظام حسب الاحتياجات المطلوبة.	2.30	.735
الخامس	٤٥	يمتلك القدرة على تصميم أجهزة وأدوات تقنية مساندة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	2.26	.828
السادس	٤٧	يستخدم التكنولوجيا المساندة في تقييم وتشخيص ذوي صعوبات التعلم.	2.20	.833
السابع	٤٨	يستخدم التكنولوجيا لجمع وتحليل وتلخيص البيانات عن أداء الطلاب للمساعدة في اتخاذ القرار التدريسي.	2.20	.833
الثامن	٥٠	يمتلك القدرة على تقييم مطابقة خصائص ذوي صعوبات التعلم مع البرنامج التقني.	2.16	.710
التاسع	٤٣	يتعاون مع معلم التربية الخاصة لتحديد التقنيات المساندة لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	2.08	.695
المتوسط العام للمحور			2.49	

يتضح من جدول (٢٩) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو العبارات الخاصة بمحور الكفايات التكنولوجية كأحد أبعاد الكفايات التدريسية يتبين أن كل عبارات البعد (٩) عبارات قد جاءت بمتوسطات حسابية تقع في درجة (ضعيف).

وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأكثر توافر فالأقل من وجهة نظر أفراد عينة البحث لمدي الكفايات التكنولوجية كأحد أبعاد الكفايات التدريسية كالتالى

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (٤٤) يستخدم تقنيات الاتصال للوصول إلى المعلومات والموارد إلكترونيًا بمتوسط حسابي 2.58 وانحراف معياري 0.859.

وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (٤٢) يمتلك القدرة على تحديد وتشغيل البرامج التي تلبي الأهداف التعليمية لذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي 2.36 وانحراف معياري 0.985.

في الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (٤٦) يستطيع تحديد متطلبات ذوي صعوبات التعلم من التكنولوجيا المساندة بمتوسط حسابي 2.32 وانحراف معياري ٠.713 .

في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (٤٩) يجري تحليل النتائج المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وإعادة تقييم وتعديل النظام حسب الاحتياجات المطلوبة بمتوسط حسابي 2.30 وانحراف معياري 0.735

في الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (٤٥) يمتلك القدرة على تصميم أجهزة وأدوات تقنية مساندة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي 2.26وانحراف معياري 0.828.

وتشير هذه المتوسطات إلى عدم توفر الكفايات التكنولوجية كأحد أبعاد الكفايات التدريسية ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا المحور والذي بلغ 2.273.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تبعًا لمتغيرات (المؤهل– سنوات الخبرة– الدورات التدريبية)؟

تم التحقق من الفرضين التاليين:

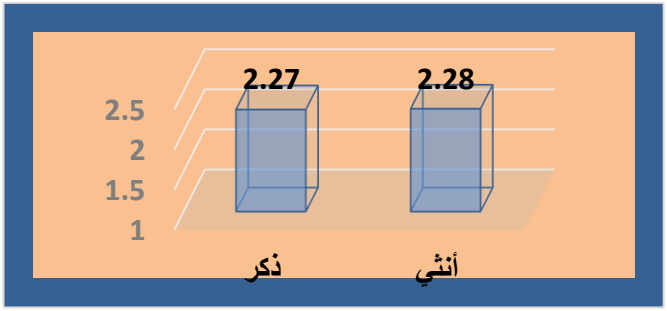
- ينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الجنس.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب (المتوسط، الانحراف المعياري) للذكور والإناث وذلك كما هو موضح في الجدول التالى:

جدول (٣٠) الإحصاءات الوصفية لمتغير الجنس

الجنس	عدد المعلمين	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكر	٣٦	2.27	0.12
أنثي	١٤	2.28	0.15

يتضح من جدول(٣٠) أن المتوسط الحسابي للإناث بلغ (2.28) وهو أكبر من المتوسط من المتوسط الحسابي للذكور بنسبة ضئيلة جدًا والذي بلغ (2.27)، كما يتضح أيضاً أن الإنحراف المعياري للإناث بلغ (0.15) وهو يختلف قليلًا عن الإنحراف المعياري للذكور والذي بلغ (0.12) مما يدل على عدم وجود فرق بين متوسطي الذكور والإناث في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الجنس وذلك كما هو موضح في الشكل التالى.



شكل (٦) يوضح الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في الكفايات التدريسية

وللتأكد من عدم وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ قام الباحث باستخدام اختبار "ت" في حالة العينات المستقلة ووفقاً للشروط الإحصائية لاختبار "ت" يجب أن يكون توزيع البيانات يميل إلى الاعتدالية وتم التحقق من ذلك طريق اختبار كولموجروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov Test) والذي يتم من خلاله التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول (٣١) مدى اعتدالية البيانات

متغير البحث	كولموجروف–سميرنوف	عدد المشاهدات	الدلالة الاحصائية
الكفايات التدريسية	2.27	50	0.2

تبين من جدول (٣١) ان متغير الكفايات التدريسية يتوزع طبيعيًا، حيث ان قيمة الدلالة الاحصائية لاختبار كولموجروف–سميرنوف أكبر من 0.05.

جدول (٣٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في الكفايات التدريسية.

المعيار	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى٠.٠٥
الكفايات التدريسية	ذكور	2.27	0.12	48	0.22	0.83	غير دالة
	إناث	2.28	0.15				

يلاحظ من جدول (٣٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين متوسطي الذكور، الاناث، في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين المتوسطات (0.22)، وهي غير دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). لذا، فإننا نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الجنس.

- ينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تبعًا لمتغيرات (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) .

وللتعرف علي ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث طبقًا إلى اختلاف متغيرات (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث طبقًا لاختلاف المؤهل الدراسي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٣٣) نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) للفرق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث نحو فرضيات البحث وفقاً للفئة العمرية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة	النتيجة
المؤهل الدراسي	بين المجموعات	0.042	3	0.014	0.671	0.574	لا توجد فروق

	داخل المجموعات	0.954	46	0.021			
	المجموع	0.995	49				
سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.013	2	0.007	0.316	0.730	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	0.982	47	0.021			
	المجموع	0.995	49				
الدورات التدريبية	بين المجموعات	0.024	1	0.024	0.148	0.702	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	7.894	48	0.164			
	المجموع	7.918	49				

ويتضح من جدول (٣٣) أن قيمة مستوى الدلالة لمتوسط إجابات المبحوثين على متغير الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وفقاً لكل من: المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، أكبر من (0.05)، هذا ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين تجاه (الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام للتدريس للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم) وفقاً لكل من: (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، ومن خلال معايشة الباحثة لتجربة البحث، يمكن أن تقدِّم بعض التوصيات التي من شأنها أن تعمل على معالجة أوجه القصور ونواحي الضعف في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية، ومنها:

١. الاستفادة من الكفايات التدريسية التي تم تحديدها لمعلمي اللغة العربية للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في بناء برامج جديدة يمكن الاستفادة منها في تحسين أداء المعلمين.
٢. ضرورة استضافة الخبراء التربويين في مجال صعوبات التعلم؛ لتدريب المعلمين والمعلمات على المفاهيم الأساسية، والاستراتيجيات، والأساليب، والأنشطة الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.
٣. عقد دورات تدريبية تنشيطية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة أثناء الخدمة؛ لاطلاعهم على أبرز المستجدات، وأحدث الأساليب التربوية في تعليم ذوي صعوبات التعلم.
٤. زيادة وعي معلمي اللغة العربية نحو أهمية تطوير ذاتهم مهنيًا، وتزويدهم بالكفايات اللازمة للتدريس لذوي صعوبات التعلم.
٥. إعادة تأهيل معلمي اللغة العربية؛ حتى يمكنهم أداء مهامهم المستقبلية على الوجه المطلوب، وتزويدهم بسبل تنمية الكفايات التدريسية المستهدفة من تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم اللغة العربية.
٦. إعداد الدروس النموذجية، والاجتماعات العلمية، والزيارات؛ لتزويد معلمي اللغة العربية بالمعرفة بمجال صعوبات التعلم.
٧. إتاحة برامج تدريبية أثناء الخدمة؛ لرفع كفاية معلمي اللغة العربية، بحيث تتضمن تلك البرامج المهارات اللازمة لمعلم اللغة العربية في التدريس المستقبلي للغة العربية، في التخطيط لتدريس دروس اللغة العربية، وتنفيذها، وتقويمها؛ وبخاصة مع ذوي صعوبات التعلم.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث، تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١. برنامج تدريبي لتنمية كفايات معلمي اللغة العربية للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
٢. فاعلية برنامج تدريبي في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية لتحسين أداءهم التدريسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٣. واقع الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في ضوء معايير التحول الرقمي بدولة الكويت.
٤. واقع الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام في ضوء التعلم عن بعد في ظل جائحة كرونا.
٥. تحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية الداعمين للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في ضوء متطلبات تعليمهم.
٦. برنامج قائم على التكامل بين مداخل تعليم اللغة؛ لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية الداعمين للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، علي حسن، والفيلكاوي، عبدالله يوسف. (٢٠١٨). مدى تحقّق كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت. *المجلة التربوية*، ٣٢ (١٢٨-٢)، ١٣-٥٥.
- أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٩). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الأحمد، خالد طه. (٢٠٠٥). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين*: دار الكتاب الجامعي.
- أحمد، دعاء عوض سيد، ومحمد، نرمين عوني. (٢٠٢٠). قضايا تشخيص صعوبات التعلم (ما بين الاختبارات التشخيصية والاختبارات التحصيلية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤(١٤)، ٦٤٨-٦٣١.
- بطرس، بطرس حافظ. (٢٠١٠). *صعوبات التعلم*، الجيزة: دار جهينة.
- بكوش، كريمة. (٢٠١٨). وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- بن حوة، فارس. (٢٠١٨). معاملة المعلمين وعلاقتها بظهور صعوبات التعلم (الأكاديمية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (Doctoral dissertation) ، *جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.*
- بن نبيل، عبدالرحمن. (٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، *رساله ماجستير*، كلية التربية، جامعه الملك خالد.

- الجمعية الأمريكية للطب النفسي. (٢٠٠٧). المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية (DSM–IV–TR)، ترجمة: تيسير حسون، دمشق، نشر الباحث.
- الحميدي، حامد عبدالله. (٢٠١٨). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية لكفايات التعلّم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيّرات. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٩٨)، ٧٣–١١٠.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠١). *طرائف التدريس واستراتيجياته*. ط٢. العين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠١٧). مدخل إلى التربية الخاصة (ط٦): دار الفكر للنشر والتوزيع.
- درار، سهام حمزة الخير. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة الإنجليزية بمرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بمحلية الخرطوم،(Doctoral dissertation) ، *جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*.
- السرطاوي، زيدان أحمد، وقراقيش، صفاء رفيق. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١١)،١–٨٣.
- سعيدي، كلثوم، ورقاني، فاطمة الزهراء. (٢٠٢٠). تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، (Doctoral dissertation) ، *جامعة أحمد دراية– أدرار*.
- سليمان، عبد الواحد إبراهيم. (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- شريت، أشرف عبد الغني محمد، عطا، أسامة أحمد، وعبد الموجود، الحسيني أحمد حسن. (٢٠٢٠). الشعور بالاغتراب النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية (دراسة وصفية)، *مجلة شباب الباحثين*، (٥)، ١٧٩٨-١٧٧٦.
- العبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠٠٢). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم "أهميتها ومدى امتلاكهم لها". مجلة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٤(٢)، ١٧٥-٢٠٦.
- عبد الرؤوف، طارق، وربيع، عامر. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم (مفهومه- تشخيصه- علاجه)*: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- عراقي، السعيد محمود السعيد، أحمد، عفت مصطفي قرشم، عيسى، محمد أحمد، وأبو المعاطي، وليد محمد. (٢٠١٠). برنامج مقترح في ضوء التقنيات الحديثة لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات واللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، *مجلة بحوث التربية النوعية*، (١٦)، ٨١-١٢٨.
- عطية، سعيد علي صالح. (٢٠١٩). برنامج مقترح لإعداد الطلاب المعلمين بجامعة صنعاء في التدريس لذوى صعوبات القراءة والكتابة بمرحلة التعليم الأساسي، *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٠٩)، ٢٦٧-٢٣٩.
- العقيل، عبدالله عقيل محمد. (٢٠١٢). برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- علة، عيشة، وبوزاد، نعيمة. (٢٠١٧). مستوى التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ٢(٥)، ١٧٢-١٥٦.
- عودة، ميسون نعيم. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم مهارات تدريبية بين الممارسة والإبداع*، عمان، أ ب ت.

- الغامدي، أحمد محمد.(١٤٢١) . دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين. *رسالة ماجستير*. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الغامدي، عادل بن مشعل.(١٤٣٠). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. *رسالة ماجستير* . كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغزالى، سعيد كمال. (٢٠١١). تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فضل الله، محمد رجب.(٢٠١٤).المرجع فى تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسى. القاهرة: عالم الكتب.
- قريشي، أمينة. (٢٠٢٠). طرق تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين–دراسة ميدانية بالمسيلة،(Doctoral dissertation)، *كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (٢٠١٠). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)*. ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المحرج، خالد بن محمد. (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٥(١٧)، ٤٠–٧٣.
- المدني، خالد محمد. (٢٠١٢). مقترح لبرنامج تدريبي للقيادات الإدارية التربوية وفق الكفايات القيادة اللازمة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- يحي، خولة أحمد. (٢٠١٤). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط٥. عمان: دار المسيرة للنشر.

- يوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم وأخواتها...حدود فاصلة، *مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)*، (٩٠) ، ٣٦ -٣٧.
- يوسف، سليمان عبدالواحد. (٢٠١١). *ذو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية*. عمان: دار المسيرة للنشر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Afonso, O., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2020). Writing impairments in Spanish children with developmental dyslexia. *Journal of learning disabilities*, *53*(2), 109-119.
- Aktan, O. (2020). Determination of Educational needs of teachers regarding the education of Inclusive students with Learning Disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164.
- Al-Ajloni, A. (2006). Constructing a training Program for Developing Vocational Competencies for the trainers of Vocational training Corporation in Jordan in Relation to the trainers Acquisition of these Competencies and its Applicable Important from The Specialists Perspectives *[Unpublished doctoral dissertation*]. Amman Arab University for Graduate Studies.
- Andiema, N. C. (2020). Teachers competencies in evaluation of competency based curriculum among special needs learners in Kenya. *Global Journal of Educational Research*, *19*(2), 135-145.

- Bataniah, O. M., Dababneh, K., & Baniabdelrahman, A. (2009). Competencies of Learning Disability for General Education Teachers in Regular Classroom in Jordan. *University of Sharjah Journal of Humanities& Social Science*, 7(1), 27-45.
- Bhan, S., & Farooqui, Z. (2013). Social skills training of children with learning disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, *24*(2), 54-63.
- Bhargava, A., & Pathy, M. (2011). Perception of student teachers about teaching competencies. *American International Journal of Contemporary Research*, *1*(1), 77-81.
- Buckley, S., Dodd, P., Burke, A., Guerin, S., McEvoy, J., & Hillery, J. (2006). Diagnosis and management of attention-deficit hyperactivity disorder in children and adults with and without learning disability. *Psychiatric Bulletin*, *30*(7), 251-253.
- Chouhan, R., & Gaur, J. (2021). Professional Competencies for Prospective Teachers and Teacher Educators. *RESEARCHES AND STUDIES*, 18.
- Dias, N. M., Montiel, J. M., & Seabra, A. G. (2015). Development and interactions among academic performance, word recognition, listening, and reading comprehension. Psicologia: Reflexao E Critica, 28, 404-415. doi:10.1590/1678-7153.201528221

- Dimauro, G., Bevilacqua, V., Colizzi, L., & Di Pierro, D. (2020). TestGraphia, a software system for the early diagnosis of dysgraphia. *IEEE Access*, *8*, 19564-19575.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 3-8.
- Eyo, M., & Nkanga, E. (2020). Teachers' Competence in identifying pupils with Learning Disabilities: A study in Nigerian Primary Schools. *Issues in Eucational Research*, 30(3), 883-896.
- Flanagan, D., Ortiz, S., Alfonso, V., & Dynda, A. (2006). Integration of response to intervention and norm-referenced tests in learning disability identification: Learning from the Tower of Babel. Psychology in the Schools, 43(7), 807-825
- Gabriel, K., & Kapalu, M. K. (2020). Inclusive Education for Learners with Learning Disabilities in Two Selected Primary Schools of Kabwe-Zambia: A Myth or Reality.
- Gargot, T., Asselborn, T., Zammouri, I., Brunelle, J., Johal, W., Dillenbourg, P., & Anzalone, S. M. (2021). "It Is Not the Robot Who Learns, It Is Me." Treating Severe Dysgraphia Using Child–Robot Interaction. *Frontiers in Psychiatry*, *12*.
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of poor mathematics achievement and mathematical

learning disabilities. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32, 250–263.

- Gottfried, M., & Kirksey, J. (2020). *Preparing Teachers to Educate Students with Learning Disabilities*. Policy Analysis for California Education.
- Grunér, S., Östberg, P., & Hedenius, M. (2018). The compensatory effect of text-to-speech technology on reading comprehension and reading rate in Swedish schoolchildren with reading disability: The moderating effect of inattention and hyperactivity symptoms differs by grade groups. *Journal of Special Education Technology*, *33*(2), 98-110.
- Hopcan, S., & Tokel, S. T. (2021). Exploring the effectiveness of a mobile writing application for supporting handwriting acquisition of students with dysgraphia. *Education and Information Technologies*, 1-36.
- Ji, L., Zhao, Q., Gu, H., Chen, Y., Zhao, J., Jiang, X., & Wu, L. (2021). Effect of Executive Function on Event-Based Prospective Memory for Different Forms of Learning Disabilities. *Frontiers in Psychology*, *12*, 164.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, *33*(1), 3-18.

- Khasawneh, M., Alkhawaldeh, M., & Al-Khasawneh, F. (2020). The Level of Metacognitive Thinking Among Students with Learning Disabilities. *International Journal of English Linguistics*, *10*(5).
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). Learning disabilities and related mild disabilities. Cengage Learning.
- Maxam, S. & J.E. Henderson. (2013). Inclusivity in the classroom: Understanding andEmbracing Students with invisible Disabilities. Journal of Cases in Educational.
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Njuguna, M. N. (2013). Analysis of Teachers Competencies, Teaching and Learning Strategies Teachers Use to Educate Pupils with Learning Disabilities in Regular Public Primary Schools In Thika West District, *Kiambu County: Kenya (Master's Thesis). Kenyatta University*.
- Pennington, B. (2009). Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and writing*, *17*(5), 433-458.

- Soares, N., Evans, T., & Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: a comprehensive review. *Translational pediatrics*, *7*(1), 48.
- Westwood, P. (2003). Commonsense Methods for Children with Educational Needs: *Strategies for the Regular Classroom* (4ed.). Special Routledge. London.
- Yunus, N. M., & Mohamed, S. (2019). Private Preschool Teachers Competencies in Early Identification of Children at Risk of Learning Disabilities. *Journal of Research in Psychology*, 1(3), 18-25.
- Zhang, X., Räsänen, P., Koponen, T., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2020). Early cognitive precursors of children's mathematics learning disability and persistent low achievement: A 5year longitudinal study. *Child development*, *91*(1), 7-27.