المجلد (٣)، العدد (١١)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٦، ص ص ٣٩ – ٧٩

الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

أستاذ التربية الخاصة - قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

أ/ نوف بنت عبدالله السديري

محاضرة, قسم التربية الخاصة
كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود

DOI: 10.12816/0023056

الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم

إعداد
أ.د/ عبد العزيز بن محمد العبد الجبار(*) & أ/ نوف بنت عبدالله السديري (**)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, ومدى اختلاف تلك الاحتياجات بناءً على متغير المؤهل العلمي, والتخصص, وسنوات الخبرة, بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية والمتضمنة برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي, حيث صُممت استبانة لجمع المعلومات, مكونة من (٣٧) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد, وبعد التأكد من صدقها وثباتها, تم توزيعها على عينة الدراسة البالغ عددها (٢٦٥) معلمة.

وقد تلخصت نتائج الدراسة في وقوع جميع الاحتياجات المهنية التي تضمنتها أبعاد الدراسة ضمن فئة الحاجة بدرجة كبيرة, إلا احتياجًا واحدًا كانت الحاجة إليه بدرجة كبيرة جدًا وهو: (الحاجة إلى تقليل النصاب التدريسي لمعلمات التعليم العام لتلبية احتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم), وقد جاءت أبعاد الدراسة مرتبة من قبل عينة الدراسة حسب درجة الاحتياج على التوالي: الاحتياجات المهنية العامة, الاحتياجات المهنية التدريسية, احتياجات النمو المهني. وقد بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة الاحتياج, يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات المهنية, معلمات التعليم العام, التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(*) أستاذ التربية الخاصة ، قسم التربية الخاصة ،كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: azizjasa@yahoo.com
(**) محاضرة, قسم التربية الخاصة ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

Professional needs of general education teachers for teaching students with learning disabilities

Abdulaziz M. Abduljabbar (*) **Nouf A.Alsudairy** (**)

Abstract

This study aimed to recognize the professional needs of general education teachers for teaching students with learning disabilities, and how these needs differ according to qualification, major and years of experience in public elementary schools that have learning disabilities programs in Riyadh. To achieve this goal, the descriptive approach was used. A questionnaire was designed to collect information. This questionnaire consisted of (37) statements distributed on three domains. After ensuring the validity and reliability of the questionnaire, it was distributed to the study sample consisting of (265) female teachers. Results of the study showed that all professional needs in the study domains were highly needed except one need which was very highly needed, and it is (the need to reduce the number of classes taught to meet the needs of students who have learning difficulties). Domains of the study were arranged by the study sample according to degree of need as follows: general professional needs, teaching professional needs and professional development needs. The study showed that there are no statistical significant differences between mean scores of the study sample for the degree of need that can be attributed to variables of qualification, major and years of experience.

Keywords: professional needs, general education teachers, female students with learning disabilities.

(*) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education /King Saud University.

(**) Lecture, Department of Special Education, College of Social Science /Imam Muhammad Ibn Saud University.

مقدمة

يشكل المعلم، مع المنهاج والتلميذ، أحد الأركان الثلاثة للعملية التعليمية؛ بل إنه أشد المؤثرين فيها، إذ تؤثر شخصيته وأداؤه وأفكاره في تلاميذه، ولذا يتطلب إعداده قدرًا كبيرًا من الأهمية لإكسابه مستوى رفيعًا من المعرفة والكفاية المهنية قبل الخدمة وفي أثنائها. وإلى هذا أشارت دراسة الطناوي والعرفج (٢٠١٠) التي أكدت أن الإعداد الأولي للمعلمين قبل التحاقهم بالخدمة لم يعد كافيًا، بل يتطلب الأمر من المعلم تطوير أدائه المهني والرفع من مستوى معارفه ومهاراته، وهو مماثل لما أوصى به المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب (٢٠١٠) حين أشاد بضرورة الارتقاء بواقع المعلم وتنميته مهنيًّا.

ويندرج ضمن أنشطة تنمية المعلم مهنيًّا إعداده وتطويره للتعامل مع مختلف فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة؛ ولذا أوصت الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (٢٠٠٦) بإعداد المعلم في ضوء المتغيرات الحديثة وتطويره لكي يتعامل مع مختلف فئات التلاميذ، وخاصة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وذكر عرفة (٢٠١٢) بأن دور معلم الصف العادي تغير وتطور، ولم يتوقف على الأدوار التقليدية والتلقين والتحفيظ فحسب، بل تعداها بمراحل إلى أدوار أكثر أهميةً وتأثيرًا في التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتوظيف جميع الاستراتيجيات التعليمية، والوسائل المساعدة في تدريس التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

ولأن التربية الخاصة جزء أساسي من منظومة التعليم في المملكة العربية السعودية، كما أن تطويرها مطلب هام، ومع الاهتمام العالمي الذي لقيه تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فقد كانت المملكة من أوائل الدول العربية في تقديم الخدمات التربوية الخاصة لهم، ومنهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث حرصت على تعليمهم وتوفير الخدمات التربوية الخاصة لهم في أقل البيئات تقييدًا، وأكثرها تحقيقًا لإيصال المعرفة إليهم. واتفق هذا مع ما ورد في المادة الثالثة من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، التي ذكرت المبادئ التي تنطلق منها التربية الخاصة في المملكة، ومنها: "أن المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية من الناحية التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة"(الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢، ١٥).

وقد أوضحت شنايدر Snyder (1999) أن أحد أكبر العوامل التي تساعد على نجاح برنامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام هو التواصل والتعاون المستمر بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. وكذلك أشار الصقير (٢٠١١) إلى أن وجود التلميذ ذوي صعوبات التعلم بين غرفة المصادر والصف العادي يتطلب تعاون معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلم التعليم العام؛ لضمان تقدم التلميذ وتحقيق الفائدة له، التي تتطلب المعرفةَ من قبل معلم الصف العادي بطبيعة صعوبات التعلم والاستراتيجيات المناسبة للاستخدام مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أكدت النقيب (٢٠١٢) احتياج معلمات رياض الأطفال للتدريب في مجال التعامل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم واهتمامهن في هذا المجال، فهناك كثير من حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكتشفنها ويصعب عليهن متابعتها. ولذا أوصت السياغي (٢٠٠٣) بضرورة إعادة تأهيل المعلمين في أثناء الخدمة، وأولئك الذين تخرجوا من كليات التربية، من خلال عقد دورات تدريبية دورية لهم، لتزويدهم بكل ما هو جديد في هذا المجال، مع ضرورة تقديم مقررات إضافية كمتطلبات تربوية للطلاب بكلية التربية حتى يمكنهم التعامل مع التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وأظهرت نتائج دراسة القصيبي (٢٠١٠) أن هناك حاجة تدريبية مرتفعة على عامل استراتيجيات الدرس وحاجة تدريبية متوسطة للتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأوصت بضرورة وضع ضوابط لعملية التدريب في أثناء الخدمة، مثلاً بربط عدد الدورات برخصة التعليم أو بالترقية الوظيفية.

ولعل هذا البحث يضع رسالة أمام المسؤولين لدعم معلم التعليم العام في مسيرته التعليمية وإعداده بما يتناسب مع متطلبات مهنته، في ضوء العمل الجماعي مع معلم التربية الخاصة، وهذا يتطلب الارتقاء بواقع معلم التعليم العام وتحسين مهاراته واحتياجاته المهنية لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن وجود التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية يتطلب استراتيجية جديدة وهيكلة شاملة للتعليم العام تشمل البيئة المدرسية، وطرق التدريس، والمناهج، والبرامج، وإعداد المعلم(Murphy,1996). إن إعداد معلم التعليم العام إعدادًا خاصًّا سيكون هو حجر الزاوية في هذه الاستراتيجية، لما يناط به من أدوار في التعامل مع التلاميذ والمناهج والإدارة المدرسية والبرامج.

وقد توصلت كثير من الدراسات إلى أهمية إعداد معلم التعليم العام في مجال التربية الخاصة، مثل دراسة تشانج, وإيرلي, ووينتون Chang, Early, Winton (2005) , ودراسة بوسرمان, وهارفي, ومربلر, ويسل Bauserman, Harvey, Merbler ,Yssel (2010) إذ أجمعوا على أن معلمي التعليم العام مُعدّون بشكل غير كافٍ للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ولذلك فهم غير قادرين على تلبية تلك الاحتياجات.

كذلك أكد ديتمر, ودايك, وثورستون Dettmer,Dyck &Thurston (2005) أنه على الرغم من وقوف معلم التعليم العام إلى جانب معلم التربية الخاصة، والنتائج الإيجابية التي يمكن تلمُّسها من هذا التعاون، إلا أن هناك فجوة تحول دون تحقيق النجاح المطلوب من هذا التعاون، ولعل من أهم أسبابها قلة تعاون معلم الصف العادي مع معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأيضًا ذكر بيرت, وجريفز, وليدو Burt,Graves& Ledoux (2012) أن معلم التعليم العام لن يغدوَ قادراً على تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا إذا تزود بالمعرفة والمهارات الضرورية، وهذا يتطلب إعداده وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها، وتفعيل دوره واستعداده لرعايتهم وتلبية احتياجاتهم ضمن تلاميذ الفصل العادي.

إن تلمّس الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمي التعليم العام، لتفعيل دورهم في خدمة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يجعل التعرف إليها ضروريًّا؛ ونتيجة لخبرة الباحثان في مجال صعوبات التعلم فلقد لاحظا أن معاناة كثير من معلمات التعليم العام في تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم، قد تكون نتيجة قصور في إعدادهن، مما أدى إلى انخفاض مستوى التحصيل لدى هؤلاء التلميذات؛ لذا حاولت في هذه الدراسة التعرف إلى الاحتياجات

المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام، للتعامل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وكيفية المساهمة في معرفة احتياجاتهن وتلبيتها.

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, بناء على متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأعلى-دبلوم كلية متوسطة- دبلوم معهد معلمات)؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, بناء على متغير التخصص (الرياضيات- اللغة العربية)؟

٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, بناء على متغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات,١٠ - أقل من ٢٠ سنة, ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة, ٣٠ سنة فأكثر)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- التعرف على الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

٢- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, بناء على متغير المؤهل العلمي, التخصص, سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

- قد تضيف هذه الدراسة للأدب التربوي في مجال التربية الخاصة قائمة بأهم المهارات اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام وتطويرهن مهنيًا, في مواجهة احتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- الاستفادة من نتائج هذا البحث في بناء برامج تدريبية لمعلمات التعليم العام التي تساهم في مواجهة احتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- قد تفيد هذه الدراسة القائمين على التخطيط لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات بمختلف التخصصات, وذلك بإضافة مقررات أو مفردات لبعض المقررات ذات علاقة بالتربية الخاصة ومفاهيمها, وصعوبات التعلم وطرق تدريسها تحديداً, وذلك بسبب انتشار صعوبات التعلم في المدارس.

مصطلحات الدراسة

الاحتياجات المهنية

"هي مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله مناسبًا لشغل وظيفة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية" (الطعاني, ٢٠٠٧, ١٦٣).

التعريف الإجرائي للاحتياجات المهنية: هي مجموعة من المهارات والمعارف والأنشطة والسلوكيات التي تحتاجها معلمات التعليم العام للعمل بفاعلية في مجال تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, والتي سيتم قياسها من خلال استبانة الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

معلمات التعليم العام:

"هي المعلمة المتخصصة في مجال محدد وتقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات, أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية, المواد الدينية" (الأمانة العامة للتربية الخاصة, ١٤٢٢, ١١).

التعريف الإجرائي لمعلمات التعليم العام: هن المعلمات اللاتي يقمن بتدريس التلميذات مادتي الرياضيات واللغة العربية حسب مؤهلهن التربوي, في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.

التلميذات ذوات صعوبات التعلم

"هن التلميذات اللاتي لديهن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام, والقراءة والكتابة (الإملاء, والتعبير, والخط), والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية"(الأمانة العامة للتربية الخاصة, ١٤٢٢, ٩).

التعريف الإجرائي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم: هن التلميذات ذوات صعوبات التعلم والملتحقات ببرامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض.

حـــدود الـــدراســـة

الحدود الموضوعية

اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم .

الحدود البشـــرية

اقتصرت الحدود البشرية على معلمات التعليم العام المتخصصات في الرياضيات واللغة العربية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم, بعدد (٢٦٥) معلمة.

الحدود المكانية

أجرى الباحثان هذه الدراسة في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية, المتضمنة برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض التابعة لتعليم البنات.

الحدود الزمانية

طُبقت أداة الدراسة "مقياس الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم" خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٣٥/١٤٣٦هـ).

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيًّا، وهو من المشكلات الخطيرة التي تواجه التلاميذ، بل إنها تزداد حدّة مع ازدياد نسبة حالاتها في مراحل التعليم المختلفة، وتمتد آثارها إلى المجتمع، فهي ليست مشكلة مرتبطة بمجتمع معين أو ثقافة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، لذا لاقت هذه الصعوبات اهتمامًا كبيرًا في القرن العشرين، خشية من تزايدها وتفاقمها (إبراهيم، ٢٠١٣).

إن أبرز تعريف يمكن ذكره هو تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين، الذي يعتبر من أشهر تعريفات صعوبات التعلم، حيث أُدمج في القانون الأمريكي لتعليم المعاقين تحت رقم(٩٤-١٤٢) عام (١٩٧٥)، الذي يعرّف الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم الخاصة بأنهم: "الأطفال الذين يظهرون اضطرابًا واحدًا أو أكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والعائدة إلى أسباب متعلقة بإصابات بسيطة في وظيفة الدماغ، وهذا التعريف لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشاكل تعلم بشكل أساسي نتيجة لإعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو انفعالية أو بيئية أو ثقافية أو اقتصادية"(عبيد، ٢٠١٣، ٢١).

ويُعاني الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من استمرار هذه الصعوبات معهم، ربّما لفترات طويلة وفي مراحل دراسية مختلفة، وذلك لأن التعليم الذي يتلقونه مع زملائهم في الفصل العادي الذي يلائم الغالبية العظمى من زملائهم لا يعتبر ملائمًا لهم، ولذا فإنهم يحتاجون إلى تعليم جيّد وفعّال في الفصل العادي يراعي الصعوبات التي يعانونها (عواد، محمد، ٢٠١٤). إن وجود التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي الذي يقضي فيه التلميذ أكثر نهاره واستكماله بقيّة المواد مع التلاميذ الآخرين، يوجب على معلم التعليم العام أن يكون ملمًّا بالمظاهر التعليمية لهؤلاء التلاميذ لمساعدتهم في تخطي المشكلات التي تواجههم في أثناء تلقي المعلومة من المعّلم.

ولقد عرّف عابدين مصطلح الاحتياجات المهنية للمعلم وهي: "مجموع الكفايات والمهارات اللازمة للمعلم للتعليم والتأثير في الطلبة، وحملهم على الجدّ، والإبداع، والتفاعل مع الأهداف التعليمية المحددة لبلوغها بفاعلية"(عابدين في القصيبي، ٢٠١٠، ١١٩). وذكر الأحمري (٢٠١٠) بأن عملية التدريب هي عملية منظمة, لها عدة مراحل مختلفة، وعلى رأسها مرحلة تحديد الاحتياجات المهنية، فهي أهمّ مرحلة يمكن أن تحدد مدى نجاح عملية التدريب كلها أو فشلها، وهي خطوة مهمة وأساسية لا يمكن تجاوزها.

ويرى بيودوين Beaudoin (2004) أن تحديد الحاجات التدريبية هو المدخل العلمي لحلّ كثير من مشكلات تدريب المعلم، ولجعل التدريب ذا فائدة حقيقية، ويؤكد أنّ تحديد الحاجات التدريبية للمعلم يمكن أن يجيب عن خمسة أسئلة مهمة، هي: أين يتم التدريب؟ ومن يجب تدريبه؟ وما المحتوى التدريبي؟ وما النتائج المترتبة على التدريب؟ وكيف نجعل نتائج التدريب واقعًا ملموسًا؟ كذلك أكدت الطناوي والعرفج (٢٠١٠) أن هناك ثمة مؤشرًا يقيس توجّه التدريب نحو الاتجاه الصحيح، يتمثل في تقدير حاجات المعلمين التدريبية بطريقة علمية لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين– كمًّا وكيفًا– من المعلومات والمهارات والخبرات التي يحتاجونها لتطوير كفاياتهم المهنية.

ونوّهت كثير من الدراسات والأطر النظرية بأهمية الاحتياجات المهنية، وضرورة تطوير مهارات المعلمين قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة، وأوصت دراسة السياغي (٢٠٠٣) بأهمية عمل دورات تدريبية دورية للمعلمين المتخرجين من كليات التربية، لتأهيلهم في أثناء الخدمة وتزويدهم بكل ما هو جديد في هذا المجال. كما أوصت بوضع مناهج تربوية جديدة في كليات التربية تتضمن تدريبهم على التعامل مع التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وقد أوصت دراسة دينوما Denomme (1994) بضرورة عمل تدريب للمعلمين بشكل عام مرة واحدة على الأقل داخل المدرسة، لإكسابهم طرق التعامل بنجاح، للتغلب على المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويمارس معلم الصفّ العادي دورًا بالغ الأهمية في إنجاح برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية،

وأكد سليمان (٢٠١١) أن إعداد معلم الصف العادي ليتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة مناسبة يتطلب تأهيلهم وتدريبهم على استخدام استراتيجيات وتقنيات وأساليب متنوعة، تلائم هؤلاء التلاميذ. كما أن هذا المعلم متى ما أعدّ بالشكل الملائم، فهو سيشارك في تصميم برنامج تربوي فردي لكل تلميذ، ويبادر إلى تعديل المناهج وأساليب التعلم وبيئة الفصل والوسائل التعليمية لتناسب احتياجات أولئك التلاميذ. كما أكد البتال (٢٠٠٢) أهمية دور معلم التعليم العام في إنجاح عملية دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية، وضرورة أن يتوافر لدى هؤلاء المعلمين المعلومات الكافية والرغبة الأكيدة لتدريس هؤلاء التلاميذ, وإجراء التعديلات التربوية الملائمة التي تمكنّهم من مواصلة تعليمهم، وتغلّبهم على المشكلات التي تواجههم.

وأوصت كثير من الدراسات التي أجريت في مجال الاحتياجات المهنية، ومنها دراسة حسن والنبهاني (٢٠٠٩)، ودراسة عرفة (٢٠١٢) بأهمية التدريب المهني وإعداد البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي التعليم العام بشكل خاص. كذلك توصلت بعض الدراسات إلى أن إعداد معلمي التعليم العام غير كافٍ لتلبية الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم(Burt, Graves, Ledoux, 2012). وأكّد البتال (٢٠٠٢) أن معلومات معلمي الرياضيات واللغة العربية عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين الضعيف والمتوسط، بينما اتسمت اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ داخل الفصول العادية بالإيجابية.

واستدعى ذلك ضرورة إعادة النظر في تخطيط برامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين، خاصة أولئك العاملين مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وليس هذا فحسب بل؛ لا بد من الاهتمام وبذل الجهد لتطوير هذه البرامج وإثراء هذه الدورات، لضمان نجاحها، ومنها: المتابعة بعد التدريب، والاهتمام بالجوانب التطبيقية، وتوفير الحوافز، ومراعاة الفروق الفردية، وتنويع أساليب التدريب؛ وهي جوانب أجمع أدب التربية الخاصة على ضرورة مراعاتها، عندما يكون التدريب في أثناء الخدمة, ليحقق الأهداف المرجوة منه (الحديدي، ١٩٩٣).

ولندرة الدراسات التي لها علاقة مباشرة بالاحتياجات المهنية اللازمة لمعلمي التعليم العام لمواجهة احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, رجع الباحثان للدراسات ذات العلاقة بالاحتياجات المهنية اللازمة لمعلمي التعليم العام لتخصصي الرياضيات واللغة العربية لارتباطها الوثيق بصعوبات التعلم, ودراسات ذات العلاقة بالاحتياجات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, والتي يجب أن تتوافر لدى معلمي التعليم العام في الفصل العادي الذي يضم هؤلاء التلاميذ. ومن الدراسات التي تتعلق بالاحتياجات المهنية اللازمة لمعلمي التعليم العام لتخصصي الرياضيات واللغة العربية دراسة النقيب (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة, وتكونت عينتها من (١٦٠) معلمة رياض أطفال من مختلف الإدارات التعليمية في محافظة الإسكندرية في مصر. وبنت الباحثة استبانة لقياس الاحتياجات التدريبية, وتضمنت عدة جوانب, منها: الجانب العام الذي يهتم بتزويد المعلمة بالثقافة العامة, والجانب التخصصي الذي يهتم بتزويد المعلمة بالمهارات اللازمة للعمل مع أطفال المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: احتياج معلمات رياض الأطفال للتدريب في مجال التعامل مع الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم واهتمامهن في هذا المجال، فهناك كثير من حالات الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يكتشفنها ويصعب عليهن متابعتها.

وقامت القصيبي (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على أكثر الاحتياجات التدريبية أهمية لدى المعلمات من وجهة نظرهن, حيث تألفت عينتها من (١٠٣) معلمة من مختلف المراحل الدراسية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية, واستخدمت الاستبانة أداة لقياس الاحتياجات التدريبية للمعلمات في عدة عوامل, منها: استراتيجيات أداء الدرس, واستراتيجيات التعلم, والتوافق النفسي والاجتماعي للمعلم, والتعامل مع الأفراد الذين لديهم احتياجات خاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة تدريبية مرتفعة على استراتيجيات أداء الدرس, وحاجة تدريبية متوسطة للتعامل مع الأفراد الذين لديهم احتياجات خاصة, وحاجة تدريبية منخفضة للتوافق النفسي والاجتماعي للمعلم. كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الخبرة والمستوى التعليمي للمعلمة, ونوعية المادة الدراسية التي تقوم المعلمة بتدريسها.

وحاولت دراسة الطناوي والعرفج (٢٠١٠) التعرف على أهم الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية والعلوم من وجهة نظرهن ومن وجهة نظر المشرفات التربويات, حيث تألفت عينتها من (٤٠١) معلمة ومشرفة تربوية في مختلف المراحل التعليمية بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداة لقياس الاحتياجات التدريبية حيث احتوت على عدة مجالات, منها: التخطيط للدرس, وطرق التدريس, والإدارة الصفية, ووسائل وتقنيات التعلم, والتعامل مع التلميذات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج, من أهمها: أن الحاجة إلى التدريب على أساليب معالجة صعوبات التعلم والصعوبات الإملائية في اللغة العربية من أكثر الحاجات التدريبية أهمية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مجال طرق التدريس, كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات اللغة العربية اتجاه الحاجات التدريبية اللازمة لهن, تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى بربوم (2009) Berbaum دراسة هدفت إلى تناول اتجاهات معلمي التعليم العام في الاستعداد المهني, والرغبة في استخدام استراتيجيات التعليم المختلفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام, وأيضاً تحديد مدى قدرة نجاح المعلمين والتحديات التي واجهوها عند التطبيق. وتألفت عينة الدراسة من (٥) من معلمي التعليم العام, ومعلم تربية خاصة، ومدير مدرسة, ومدير خدمات تربية خاصة، وأخصائي نفسي في مدرسة متوسطة في ولاية بنسلفانيا الأمريكية. واستخدم ثلاث أدوات لجمع البيانات, وهي: المقابلات الشخصية, والملاحظات, والسجلات الأرشيفية والوثائق الحديثة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج, أهمها: رغبة معلمي التعليم العام في المشاركة في التدريب المهني على استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام, كما توصلت إلى نجاح معلمي التعليم العام في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات مختلفة, منها: (التعليم التعاوني, وربط التدريس بناءً على المعرفة السابقة). كما واجه المعلمون تحديات تتعلق بنقص التدريب المقدم في برامج إعداد المعلم، وافتقاد التدريب المهني المستمر على استراتيجيات التعليم المختلفة أثناء الخدمة.

أما بالنسبة للدراسات التي تتعلق بالاحتياجات المهنية لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها دراسة قام بها بيرت, وجريفز, وليدو(Burt, Graves, Ledoux (2012 هدفت إلى تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية في مدرسة ابتدائية في تكساس, بناء على تفاعل معلمي التربية الخاصة مع معلمي التعليم العام، وملاحظات تلاميذ التربية الخاصة في الفصول, ومساهمة معلمي التعليم العام أثناء عملية الاستجابة للتدخل, حيث تكونت عينتها من (٥٦) معلم تعليم عام طبقت الاستبانة عليهم, و (٧) معلمين وضعوا للمناقشة في فرق عمل. وتوصلت الدراسة إلى أن كثيرًا من المعلمين غير مؤهلين بشكل جيد لتلبية الاحتياجات المتنوعة لتلاميذ التربية الخاصة في الفصول العادية, وإلى حاجة معلمي التعليم العام لتخطيط الوقت وتواصل أفضل وتطوير مهني يخص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى عماشة وعيسى (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية, حيث تكونت عينتها من (١٢٤) معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ المعاقين بصرياً (٦٩) معلماً ومعلمة في المملكة العربية السعودية, و(٥٥) معلماً ومعلمة في مصر. واستخدم الباحثان الاستبانة لتقييم الكفاءة المهنية, وتضمنت عددًا من الأبعاد, منها: سمات المتعلمين, والفروق الفردية في التعلم, واستراتيجيات التعليم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج, أهمها: أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة على الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ المعاقين بصرياً لدى العينتين في مصر والسعودية.

وثمة دراسة قام بها سليمان (٢٠١١) هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي المعاقين عقلياً في ظل نظام الدمج, حيث تكونت عينتها من (٧٩) معلمًا حاصلًا على بكالوريوس تربية خاصة في مدارس منطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية, وبنى الباحث استبانة أداة للدراسة تتضمن أربعة محاور رئيسة: (كفايات تدريسية ومهنية, وكفايات معرفية, وكفايات مهارية, وكفايات وجدانية وشخصية). توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج, وهي: أن الكفايات المهنية والتدريسية حصلت على أعلى درجة بالنسبة لأهميتها لدى المعلمين باختلاف خبراتهم أو مؤهلهم, كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على المقياس بالنسبة للمحور الأول, لصالح الخبرة الأعلى.

وسعت دراسة البدر (٢٠١٠) إلى التعرف على أهم المعايير المهنية اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, حيث تكونت عينتها من (١٣٤) معلماً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض, وبنى الباحث استبانة لقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, واحتوت على ثمانية أبعاد تمثل المعايير المهنية, منها: معيار التخطيط التدريسي, ومعيار التقييم, ومعيار الأسس العامة, ومعيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج, من أهمها: أن المعايير المهنية مهمة بدرجة كبيرة على التوالي: (التخطيط التدريسي, والتقييم, والأسس العامة, والبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي, والاستراتيجيات التدريسية, واللغة, والممارسات الأخلاقية والمهنية, والعمل الجماعي),كما توصلت إلى أن العمر وسنوات الخبرة لم يؤثرا في استجابات المعلمين لدرجة أهمية المعايير المهنية.

وفي دراسة نوعية أجراها الأحمري (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, حيث تكونت عينتها من (١٣١) معلماً بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض, وصمّم الباحث استبانة لقياس الاحتياجات التدريبية تتضمن ثلاثة مجالات, وهي: (الاحتياجات التدريبية العامة في مجال صعوبات التعلم , وفي مجال القياس والتشخيص والاحتياجات التدريبية, وفي مجال الخطة التربوية الفردية). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج, من أهمها: حصول جميع الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها أبعاد الدراسة ضمن فئة (الحاجة بدرجة كبيرة), ماعدا خمسة احتياجات تدريبية كانت الحاجة إليها بدرجة كبيرة جداً تصدرتها الحاجة إلى الإلمام بأساليب تدريسية متنوعة للمواد الأكاديمية, كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الاحتياجات التدريبية لأفراد العينة تعود إلى اختلافهم في عدد سنوات الخبرة لصالح, أصحاب الخبرة الأكبر.

وأجرت نيلسون (2009) Nelson دراسة هدفت إلى تحديد أبرز الاحتياجات والمجالات التي يرى معلمو التربية الخاصة بأنها مهمة لتطوير ممارساتهم المهنية, كما تهدف إلى التعرف على أهم الأنشطة التي يمكن من خلالها تطوير مهاراتهم وقدراتهم, وتألفت عينتها من (٥,٤٩٢) معلماً للتربية الخاصة في المدارس العادية بالولايات المتحدة الأمريكية للعام الدراسي (٢٠٠٣-

٢٠٠٤), واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أبرز المجالات التي يحتاج معلمو التربية الخاصة إلى التدريب عليها, وهي: ضبط سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإدارتهم في الفصل, واستخدام التقنية في التعليم, وتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, والإلمام بالمناهج التعليمية.

وهناك دراسة قامت بها بيريسن راسكون (2008) Berecin-Rascon سعت فيها إلى معرفة وجهة نظر العاملين في مجال التربية الخاصة حول أدوارهم, ونوعية التدريب الذي يحتاجونه في هذا المجال. وقد تألفت عينتها من (٤٨) معلماً في التربية الخاصة بجنوب غرب ولاية أريزونا الأمريكية, واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات, حيث احتوت على (٤٦) بندًا لمعرفة آرائهم واحتياجاتهم حول إعداد التدريب ونوعيته. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أبرز الموضوعات التدريبية التي أفصح أفراد العينة عن حاجتهم إليها, ومنها: التعرف أكثر على أهداف الخطط التربوية الفردية ومحتواها, وإدراك مفاهيم صعوبات التعلم, وتحسين التواصل مع منسوبي المدرسة لخدمة التلاميذ الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة, والتدريب على تقنيات واستراتيجيات إدارة وتحسين سلوك هؤلاء التلاميذ.

في حين قام العبدالجبار (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة, كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الخبرة, والعمر, والمؤهل العلمي, والتخصص, والدورات التدريبية على أهمية تلك البرامج من قبل معلمي التربية الخاصة. وقد تألفت عينتها من (٧٨٣) معلماً للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية, واستخدم الباحث الاستبانة لاستطلاع آراء المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج, أهمها: وجود أهمية بالغة لجميع البرامج التدريبية التي اقترحتها الدراسة في مجالات: (المتطلبات العامة, والتدريس, والتقييم والتشخيص, والبرنامج التربوي الفردي), وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في ضوء سنوات الخبرة, لصالح المعلمين الحاصلين على الخبرة الأقل, كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي, لصالح المعلمين حملة البكالوريوس.

وهدفت دراسة العبدالجبار (٢٠٠٢) إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم وما يتوافر منها لديهم. حيث استطلعت آراء (١١٠) من معلمي الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم بالمرحلة الابتدائية في جميع مناطق المملكة العربية السعودية, واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وجاءت المهارات مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها, كالتالي: (المهارات الأكاديمية, مهارات الاستراتيجيات التعليمية ,مهارات بيئة العمل), وجاء ترتيب المهارات حسب توافرها لديهم كالتالي: (المهارات الأكاديمية, مهارات بيئة العمل, مهارات الاستراتيجيات التعليمية). وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات, بحيث يمكن أن تعزى إلى متغيرات الخبرة والتقدير الأكاديمي, وعدد الحالات المخدومة.

يُلاحظ أن كثيرًا من الدراسات السابقة لم تتطرق إلى الاحتياجات المهنية لمعلم التعليم العام لتأهيله للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, وهو ما تناولته هذه الدراسة؛ إذ بحثت في الاحتياجات المهنية لهذا المعلم، وما يتطلّبه ذلك من تفعيل دوره واستعداده لرعايتهم وتلبية احتياجاتهم، ضمن تلاميذ الفصل العادي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان لإجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات التعليم العام والمتخصصات في الرياضيات واللغة العربية بعدد (١٠٨٧) معلمة, واللاتي يعملن في مدارس البنات الابتدائية الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض (إدارة التعليم, ١٤٣٥-١٤٣٦).

تكونت العينة مما يقارب (٢٤٪) من مجتمع الدراسة, حيث قام الباحث الأول بتوزيع الاستبانات البالغ عددها (٤٠٠), وتمكن من استعادة (٢٧٢) استبانة كان عدد الصالحة منها للتحليل الاحصائي (٢٦٥) استبانة, أي (٢٦٥) معلمة من معلمات التعليم العام المتخصصات

في الرياضيات واللغة العربية, واللاتي تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من مدارس البنات الابتدائية الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم, والتابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٣٥/١٤٣٦هـ).

أداة الدراسة

لقد صُممت أداة الدراسة في صورة استبانة متوافقة مع المنهج المستخدم, ومناسبة لأهداف الدراسة وتساؤلاتها, حيث بنى الباحثان الاستبانة بعد الاطلاع على الإطار النظري, والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية, وكذلك بعد الرجوع لمعايير مجلس الاطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC) لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, وآراء معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم, وآراء أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال صعوبات التعلم.

وتشتمل الأداة على جزأين أساسيين, هما:

الجزء الأول: بيانات عامة للفئة المستهدفة من الدراسة بناء على المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي , والتخصص , وسنوات الخبرة).

الجزء الثاني: أبعاد الدراسة الثلاثة, وهي:

١- **الاحتياجات المهنية العامة:** ويتكون من (١١) عبارة, تشمل المعارف والمهارات العامة المتعلقة بأسباب صعوبات التعلم وخصائصها وقوانينها, وأساليب التواصل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

٢- **الاحتياجات المهنية التدريسية:** ويتكون من (١٤) عبارة, تشمل المعارف والمهارات المتعلقة باستراتيجيات وطرق التدريس والتقييم الملائمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

٣- **احتياجات النمو المهني:** ويتكون من (١٢) عبارة, تشمل المعارف والمهارات المتعلقة بالتطوير المهني لمعلمات التعليم العام, من حضور الدورات التدريبية, والتعاون والاستشارة والعمل الجماعي.

وحُددت طريقة الاستجابة وفق مقياس (ليكرت) الخماسي, ولتسهيل تفسير النتائج استخدم تحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس. حيث أعطي وزن للبدائل: (كبيرة جدًا= ٥، كبيرة= ٤، متوسطة= ٣، متدنية= ٢، لا توجد حاجة= ١).

صـــــــــدق الأداة

أ) الصدق الظاهري لأداة الدراسة

للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لأداة الدراسة فقد عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء وعضوات هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك سعود, وكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود, بالإضافة إلى مجموعة من معلمي ومعلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم, ممّن لديهم خبرة ميدانية, للتعرف على آرائهم من حيث مدى صدق العبارة ووضوحها وملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه, والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية, وإضافة عبارات أو حذفها أو تعديلها. وبناءً على آرائهم أجريت بعض التعديلات, ومن ثم أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية, وجاهزة للتوزيع على أفراد العينة.

ب) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) معلمة من معلمات التعليم العام, وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة.

ثبـــات أداة الـــدراســـة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's-Alpha) لكل بعد في أداة الدراسة, واتضح ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة حيث بلغت قيمته (٠.٩٥)؛ مما يشير إلى ارتفاع ثبات الاستبانة بشكل عام.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: إجابة السؤال الأول ومناقشة نتائجه

ما الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن السؤال السابق, حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات كل من أبعاد الاحتياجات المهنية الثلاثة، كما هو موضح فيما يلي:

أ) البُعد الأول: الاحتياجات المهنية العامة

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات البُعد الأول: الاحتياجات المهنية العامة

م	العبارة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية	لا توجد حاجة			
١	إدراك مفهوم صعوبات التعلم والقضايا المتعلقة بها.	ك	١٠٦	٧٤	٧٧	٦	٢	٤,٠٤	٠,٩٢	٥
		%	٤٠	٢٧,٩٢	٢٩,٠٦	٢,٢٦	٠,٧٥			
٢	معرفة الأسباب لصعوبات التعلم.	ك	٩١	٩٤	٦٤	١٤	٢	٣,٩٧	٠,٩٣	٧
		%	٣٤,٣٤	٣٥,٤٧	٢٤,١٥	٥,٢٨	٠,٧٥			
٣	معرفة خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	١٠٨	٨٠	٦٢	١٤	١	٤,٠٦	٠,٩٤	٢
		%	٤٠,٧٥	٣٠,١٩	٢٣,٤	٥,٢٨	٠,٣٨			
٤	معرفة الفروق الفردية بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	١٠٣	١٠٨	٤٦	٤	٤	٤,١٤	٠,٨٦	١
		%	٣٨,٨٧	٤٠,٧٥	١٧,٣٦	١,٥١	١,٥١			
٥	التعرف على طرق تشجيع وتحفيز دافعية التعلم للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٩١	١٠٨	٥٧	٦	٣	٤,٠٥	٠,٨٧	٣
		%	٣٤,٣٤	٤٠,٧٥	٢١,٥١	٢,٢٦	١,١٣			
٦	القدرة على ضبط السلوك الصفي وإدارته مع وجود التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٩٦	١٠٤	٥١	٧	٧	٤,٠٤	٠,٩٥	٥
		%	٣٦,٢٣	٣٩,٢٥	١٩,٢٥	٢,٦٤	٢,٦٤			
٧	القدرة على التواصل والعمل مع أسر التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٧٧	٩٨	٦٨	٢٠	٢	٣,٨٦	٠,٩٥	١٠
		%	٢٩,٠٦	٣٦,٩٨	٢٥,٦٦	٧,٥٥	٠,٧٥			
٨	التواصل الفعّال مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم للتحسين الأكاديمي.	ك	٧٢	١٠٨	٦٧	١٦	٢	٣,٨٨	٠,٩١	٩
		%	٢٧,١٧	٤٠,٧٥	٢٥,٢٨	٦,٠٤	٠,٧٥			
٩	التعرف على طرق تشجيع التلميذات ذوات صعوبات التعلم للمشاركة مع التلميذات العاديات في الأنشطة الصفية واللاصفية.	ك	٨٣	١٠٣	٦٥	١٠	٤	٣,٩٥	٠,٩٢	٨
		%	٣١,٣٢	٣٨,٨٧	٢٤,٥٣	٣,٧٧	١,٥١			
١٠	توظيف الحاسب الآلي والتقنيات التعليمية الحديثة في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٩٠	٨٠	٦٢	٢٦	٧	٣,٨٣	١,٠٩	١١
		%	٣٣,٩٦	٣٠,١٩	٢٣,٤	٩,٨١	٢,٦٤			
١١	تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم لمواكبة زميلاتهن في الصف العادي.	ك	١٠٨	٨٧	٤٨	١٨	٤	٤,٠٥	١	٣
		%	٤٠,٧٥	٣٢,٨٣	١٨,١١	٦,٧٩	١,٥١			
	المتوسط العام							٣,٩٩	٠,٩٤	

* ك=التكرارات.

يتضح من الجدول (١) وجهات نظر أفراد العينة من معلمات التعليم العام حول درجة الحاجة لعبارات البُعد الأول: الاحتياجات المهنية العامة, وكان المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٣.٩٩ من ٥.٠), وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ مما يعني أن معظم أفراد العينة يرون الحاجة إلى الاحتياجات المهنية العامة بدرجة (كبيرة), بشكل عام. وفي الجدول السابق نجد أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعد الاحتياجات المهنية العامة تنحصر بين (٠.٨٦- ١.٠٩) وكان أقل انحراف معياري للعبارة: (معرفة الفروق الفردية بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات التعلم)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة: (توظيف الحاسب الآلي والتقنيات التعليمية الحديثة في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها آراء أفراد العينة من معلمات التعليم العام.

وبالنظر إلى ترتيب الاحتياجات المهنية العامة في الجدول السابق يتضح أن الحاجة إلى (معرفة الفروق الفردية بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات التعلم) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٤.١٤), وهو متوسط يجعلها ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة في بعد الاحتياجات المهنية العامة, ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى صعوبة تفريق معلمة التعليم العام بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات التعلم, لعدم معرفتها وإلمامها بخصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم, حيث إن معرفة الفروق بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات التعلم يعد من الأمور المهمة في عملية التعليم, كما أن الهدف في مراعاة الفروق الفردية هو إعطاء كل تلميذة ما تستحقه من الدرجات على حسب جهدها وقدرتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البدر (٢٠١٠), ودراسة النقيب (٢٠١٢), ودراسة عماشة وعيسى (٢٠١٢)؛ حيث وجدت هذه الدراسات أن من أهم الاحتياجات المهنية لأفراد عينة الدراسة التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ.

ويبين الجدول (١) الاحتياجات المهنية التي احتلت المرتبة الثانية ضمن ترتيب الاحتياجات في بُعد الاحتياجات المهنية العامة, وهي الحاجة إلى التدريب على (معرفة خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم), بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٦), وهو متوسط يجعلها ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة في بعد الاحتياجات المهنية العامة, ويرى الباحثان أن السبب خلف ارتفاع الحاجة التدريبية إلى معرفة خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم يمكن إرجاعه إلى أن لدى هذه الفئة خصائص تختلف عن غيرها من التلميذات العاديات, ولهذا لا بد من معرفة هذه الخصائص ومراعاتها, وينبغي على المعلمة أن تتعرف على سلوك التلميذة ودوافعها, وأن تتعرف على القدرات العقلية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم وإمكانياتهن قبل البدء في تعلم مادة معينة.

ومن الدراسات السابقة التي اتفقت مع هذه النتيجة دراسة عماشة وعيسى (٢٠١٢) التي أكدت على أهمية التعرف على خصائص المتعلمين وسماتهم.

ويوضح الجدول (١) أن عبارة الحاجة المهنية (التعرف على طرق تشجيع وتحفيز دافعية التعلم للتلميذات ذوات صعوبات التعلم), وعبارة (تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم لمواكبة زميلاتهن في الصف العادي) قد احتلتا المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٠٥) لكل منهما, وهو متوسط يجعلها في فئة الاحتياج بدرجة كبيرة في بعد الاحتياجات المهنية العامة. ويمكن تفسير نتيجة الحاجة إلى التعرف على طرق تشجيع وتحفيز دافعية التعلم إلى أن التلميذات ذوات صعوبات التعلم يعانين من إحباط نتيجة الفشل الدراسي أو النقد المتكرر, سواء من المعلمات أو زميلاتهن في المدرسة, مما أدى إلى تدّني الدافعية لديهن, وهذا ما لاحظته المعلمات باستمرار ولم يتمكنّ من معالجته, مما جعلهن بحاجة ماسة للتعرف على أساليب تشجيع وتحفيز دافعية التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة الأحمري (٢٠١٠), ودراسة بيريسن راسكون Berecin-Rascon(2008), ودراسة العبدالجبار (٢٠٠٢)؛ حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أهمية تشجيع التلاميذ على المشاركة الفاعلة في الأنشطة المختلفة. أما احتياج معلمات التعليم العام إلى تهيئة البيئة التعليمية المناسبة ومتطلباتها, فيعزوها الباحثان إلى كثرة عدد التلميذات في الفصل الواحد, الذي يؤدي إلى عدم قدرة المعلمة على تلبية احتياجات

التلميذات ذوات صعوبات التعلم, وكذلك عدم القدرة على تمكين التلميذات ذوات صعوبات التعلم من التفاعل داخل المجتمع التعليمي بإيجابية مع زميلاتهن في الفصل العادي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البدر (٢٠١٠), ودراسة الطناوي والعرفج (٢٠١٠), ودراسة العبدالجبار (٢٠٠٢)؛ التي اتفقت على أهمية توفير البيئة التعليمية المناسبة لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن العبارات التي جاءت في آخر القائمة تأتي عبارة (توظيف الحاسب الآلي والتقنيات التعليمية الحديثة في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم) في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٨٣), على الرغم من أن هذا المتوسط لا يخرج العبارة من فئة الاحتياج بدرجة كبيرة, ويفسر الباحثان هذه النتيجة باحتياج معلمات التعليم العام إلى المفاهيم والأسس العامة لصعوبات التعلم, وخصائص هذه الفئة بشكل أكبر من حاجتهن إلى التدريب على التقنيات التعليمية الحديثة لأنها شيء أساسي وأولي, والتقنيات التعليمية تعتبر تابعة لها وثانوية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأحمري (٢٠١٠), ودراسة نيلسون (Nelson 2009) التي كان احتياج المعلمين إلى استخدام التقنيات التعليمية الحديثة من ضمن أولوياتها.

ثم تأتي العبارة (القدرة على التواصل والعمل مع أسر التلميذات ذوات صعوبات التعلم) في المرتبة العاشرة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٨٦), وعلى الرغم من أن هذا المتوسط يقع ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة, إلا أنه جاء في المرتبة ما قبل الأخيرة, واتفقت مع هذه النتيجة دراسة الأحمري (٢٠١٠), ودراسة العبدالجبار (١٩٩٨), التي كان احتياج المعلمين فيهما إلى العمل مع أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراتب الأخيرة.

أما عبارة (التواصل الفعّال مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم للتحسين الأكاديمي) فقد جاءت متأخرة في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣.٨٨), مخالفة بذلك نتائج دراسات وجدت أن هذا الاحتياج يأتي ضمن أولويات احتياجات أفراد عينة الدراسة, كدراسة النقيب (٢٠١٢), ودراسة القصيبي (٢٠١٠), ودراسة بيرت, وجريفز, وليدو Burt, Graves, Ledoux (2012).

ب) البُعد الثاني: الاحتياجات المهنية التدريسية

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات البُعد الثاني: الاحتياجات المهنية التدريسية

م	العبارة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية	لا توجد حاجة			
١	معرفة استراتيجيات وطرق تدريس مختلفة لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٩٤	٨٨	٦٢	١٩	٢	٣,٩٥	٠,٩٧	٨
		%	٣٥,٤٧	٣٣,٢١	٢٣,٤	٧,١٧	٠,٧٥			
٢	معرفة أساليب التدريس الفردية التي تساعد في حل المشكلات.	ك	٨٤	١٠٣	٦٥	١١	٢	٣,٩٧	٠,٨٩	٦
		%	٣١,٧	٣٨,٨٧	٢٤,٥٣	٤,١٥	٠,٧٥			
٣	التمكن من التدريس ضمن مجموعات سواء كانت صغيرة أو كبيرة لتحقيق النجاح الأكاديمي.	ك	٦٨	١١٢	٦٨	١٣	٤	٣,٨٦	٠,٩١	١٣
		%	٢٥,٦٦	٤٢,٢٦	٢٥,٦٦	٤,٩١	١,٥١			
٤	القدرة على التمهيد للدرس بأسلوب مناسب.	ك	٨٦	١٠٣	٥٩	١٠	٧	٣,٩٥	٠,٩٧	٨
		%	٣٢,٤٥	٣٨,٨٧	٢٢,٢٦	٣,٧٧	٢,٦٤			
٥	تطبيق استراتيجيات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنمية مهارات القراءة.	ك	٩٨	٩٦	٥١	١٤	٦	٤	٠,٩٩	٢
		%	٣٦,٩٨	٣٦,٢٣	١٩,٢٥	٥,٢٨	٢,٢٦			
٦	تطبيق استراتيجيات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنظيم مهارات الكتابة وتحسينها.	ك	٩٨	٩٣	٥٣	١٤	٧	٣,٩٨	١,٠١	٥
		%	٣٦,٩٨	٣٥,٠٩	٢٠	٥,٢٨	٢,٦٤			
٧	تطبيق استراتيجيات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنمية المهارات الرياضية.	ك	٧٢	٩٢	٧٥	٢٠	٦	٣,٧٧	١,٠١	١٤
		%	٢٧,١٧	٣٤,٧٢	٢٨,٣	٧,٥٥	٢,٢٦			
٨	توظيف الخبرات السابقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم عند تقديم المادة العلمية الجديدة.	ك	٧١	١٠٨	٧٢	١١	٣	٣,٨٨	٠,٨٩	١٢
		%	٢٦,٧٩	٤٠,٧٥	٢٧,١٧	٤,١٥	١,١٣			
٩	التعرف على أنواع الأدوات المحسوسة والوسائل التعليمية المساعدة وطرق استخدامها.	ك	٧٦	١١٢	٥٩	١٤	٤	٣,٩١	٠,٩٢	١١
		%	٢٨,٦٨	٤٢,٢٦	٢٢,٢٦	٥,٢٨	١,٥١			
١٠	مساعدة التلميذات ذوات صعوبات التعلم للاستفادة من جميع حواسهن في التعليم.	ك	٨٧	١٠٥	٥٥	١٤	٤	٣,٩٧	٠,٩٤	٦
		%	٣٢,٨٣	٣٩,٦٢	٢٠,٧٥	٥,٢٨	١,٥١			
١١	استخدام أساليب تقييم متنوعة وملائمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٩٣	٩٩	٦٣	٨	٢	٤,٠٣	٠,٨٨	١
		%	٣٥,٠٩	٣٧,٣٦	٢٣,٧٧	٣,٠٢	٠,٧٥			
١٢	تقديم التغذية الراجعة لتصحيح الاستجابات الخاطئة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بشكل فوري.	ك	٧٧	١٠٩	٦٥	١١	٣	٣,٩٣	٠,٩	١٠
		%	٢٩,٠٦	٤١,١٣	٢٤,٥٣	٤,١٥	١,١٣			
١٣	التعرف على طرق استخدام التعزيز الإيجابي مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٩١	١٠١	٥٩	١٠	٤	٤	٠,٩٣	٢
		%	٣٤,٣٤	٣٨,١١	٢٢,٢٦	٣,٧٧	١,٥١			
١٤	مساعدة التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تعميم المهارات المكتسبة.	ك	٧٦	١٢٣	٥٧	٧	٢	٤	٠,٨٢	٢
		%	٢٨,٦٨	٤٦,٤٢	٢١,٥١	٢,٦٤	٠,٧٥			
المتوسط العام								٣,٩٤	٠,٩٣	

يتضح من الجدول (٢) وجهات نظر أفراد العينة من معلمات التعليم العام حول درجة الحاجة إلى عبارات البُعد الثاني: الاحتياجات المهنية التدريسية, وكان المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣.٩٤ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ مما يعني أن معظم أفراد العينة يرين الحاجة إلى الاحتياجات المهنية التدريسية بدرجة (كبيرة), بشكل عام. ومن خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعد الاحتياجات المهنية التدريسية تنحصر بين (٠.٨٢- ١.٠١), وكان أقل انحراف معياري للعبارة (مساعدة التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تعميم المهارات المكتسبة)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارتين (تطبيق استراتيجيات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنظيم مهارات الكتابة وتحسينها، تطبيق استراتيجيات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنمية المهارات الرياضية)؛ مما يدل على أنهما أكثر عبارتين اختلف حولهما آراء أفراد العينة من معلمات التعليم العام.

وبالنظر إلى ترتيب الاحتياجات المهنية التدريسية في الجدول السابق يتضح أن الحاجة إلى (استخدام أساليب تقييم متنوعة وملائمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٣), وهو متوسط يجعلها ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة, ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة من التلميذات تحتاج إلى طرق خاصة في التقييم, وهذا ما لمسته معلمات التعليم العام من خلال تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نيلسون Nelson(2009) ؛ التي أظهرت أهمية حاجة المعلمين إلى أساليب التقييم المختلفة والتي تلائم التلاميذ بمختلف الفئات.

ويوضح الجدول (٢) الحاجات المهنية التي احتلت المرتبة الثانية ضمن ترتيب العبارات في بعد الاحتياجات المهنية التدريسية, وهي الحاجة إلى (تطبيق استراتيجيات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنمية مهارات القراءة), وحاجة (التعرف على طرق استخدام التعزيز الإيجابي مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم), وحاجة (مساعدة التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تعميم المهارات المكتسبة) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠) لكل منها, وهو متوسط يجعلها ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة. ويرى الباحثان أن سبب ارتفاع الحاجة المهنية إلى العبارات الثلاث يعود إلى عدم إتاحة الفرصة أمام معلمات التعليم العام للالتحاق بدورات تدريبية متخصصة تساعدهن على اكتساب مهارات تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الفصل العادي. ومن الدراسات السابقة التي اتفقت معها هذه النتيجة تأتي دراسة القصيي (٢٠١٠), ودراسة بربوم (2009) Berbaum, ودراسة سليمان (٢٠١١), التي أكدت على تطبيق استراتيجيات تدريسية مختلفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام.

ويوضح الجدول (٢) أن عبارة الحاجة المهنية إلى (تطبيق استراتيجيات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنظيم مهارات الكتابة وتحسينها) قد احتلت المرتبة الثالثة ضمن عبارات البعد الثاني, بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٨), وهو متوسط يجعلها ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة, ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن صعوبات الكتابة تعد مشكلة كبرى للتلاميذ، حيث إن القراءة والكتابة أصبحت ضرورة اجتماعية وأكاديمية, وعدم معالجتها والسيطرة عليها يؤدي إلى تفاقم الصعوبات في تعلم بقية المواد الأخرى. وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة الطناوي والعرفج (٢٠١٠) التي تؤكد أهمية معالجة الصعوبات الإملائية.

وفي آخر قائمة الاحتياجات المهنية ضمن عبارات البُعد الثاني تأتي الحاجة إلى(تطبيق استراتيجيات تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنمية المهارات الرياضية) في المرتبة

الرابعة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٧), وعلى الرغم من ذلك فإن هذا المتوسط يقع ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة. ويُرجع الباحثان قلة اهتمام أفراد العينة بهذا الاحتياج المهم إلى عدم معرفتهن بضرورة وأهمية المهارات الرياضية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم, أو إلى اعتقادهن بأن هناك احتياجات مهنية أكثر ضرورة من هذا الاحتياج، وخالفت هذه النتيجة دراسة العبدالجبار (٢٠٠٢) التي أكدت أهمية هذه المهارات, وكانت ضمن أولويات احتياجاتهما.

ثم تأتي عبارة (التمكن من التدريس ضمن مجموعات سواء كانت صغيرة أو كبيرة لتحقيق النجاح الأكاديمي) في المرتبة الثالثة عشرة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(٣.٨٦), ويقع هذا المتوسط ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وعي معلمات التعليم العام بأهمية تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مجموعات سواء كانت صغيرة أو كبيرة, لما لها من أثر إيجابي في تفاعل التلميذات ومشاركتهن مع زميلاتهن في الفصل, والحصول على أداء أفضل من التلميذات ذوات صعوبات التعلم, كما أن تكدّس التلميذات في الفصل الدراسي الواحد يجعل من الصعب على المعلمة التنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة. واتفقت دراسة البدر(٢٠١٠) مع هذه النتيجة بحصولها على المراتب الأخيرة في درجة احتياج المعلمين لها.

أما عبارة (توظيف الخبرات السابقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم عند تقديم المادة العلمية الجديدة) فجاءت في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٨٨), ويقع هذا المتوسط ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمات التعليم العام يرين عدم ملاءمة توظيف الخبرات السابقة عند تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, بالرغم من أنها المرجع الأساسي لجميع التطبيقات, أو يمكن تفسير ذلك بعدم توفّر الوقت الكافي لذلك خلال الحصص الدراسية.

ج) البُعد الثالث: احتياجات النمو المهني

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات البُعد الثالث: احتياجات النمو المهني

م	العبارة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية	لا توجد حاجة			
١	التعرف على مفاهيم صعوبات التعلم ومظاهرها عن طريق الدورات التدريبية المتخصصة.	ك	٨٣	٩٤	٥٤	٢٦	٨	٣,٨٢	١,٠٧	٥
		%	٣١,٣٢	٣٥,٤٧	٢٠,٣٨	٩,٨١	٣,٠٢			
٢	حضور ورش عمل خاصة باستراتيجيات وطرق تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٧٦	٨٨	٤٨	٤١	١٢	٣,٦٦	١,١٨	١٠
		%	٢٨,٦٨	٣٣,٢١	١٨,١١	١٥,٤٧	٤,٥٣			
٣	التعرف على المهارات والاستراتيجيات الخاصة بالاستشارة والعمل الجماعي.	ك	٧١	٩٧	٦٩	٢١	٧	٣,٧٧	١,٠٢	٦
		%	٢٦,٧٩	٣٦,٦	٢٦,٠٤	٧,٩٢	٢,٦٤			
٤	الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات ذات العلاقة بصعوبات التعلم والاستفادة منها في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٦٣	٩٢	٦٢	٤٢	٦	٣,٦٢	١,٠٨	١١
		%	٢٣,٧٧	٣٤,٧٢	٢٣,٤	١٥,٨٥	٢,٢٦			
٥	حضور معلمات التعليم العام لحصص أو دروس نموذجية لمعلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في غرفة المصادر.	ك	٨٧	٥٨	٦٣	٤٧	١٠	٣,٦٢	١,٢٢	١١
		%	٣٢,٨٣	٢١,٨٩	٢٣,٧٧	١٧,٧٤	٣,٧٧			
٦	التعرف على الخطة التربوية الفردية وتفاصيلها للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٧٠	٩٢	٥٩	٣٧	٧	٣,٦٨	١,٠٩	٨
		%	٢٦,٤٢	٣٤,٧٢	٢٢,٢٦	١٣,٩٦	٢,٦٤			
٧	التعرف على مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	٦٦	٩٦	٦٢	٣١	١٠	٣,٦٧	١,٠٩	٩
		%	٢٤,٩١	٣٦,٢٣	٢٣,٤	١١,٧	٣,٧٧			
٨	المشاركة مع معلمة التلميذات ذوات صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم ومتابعة تحقيق أهدافها.	ك	٧٤	٨٧	٦٤	٣٤	٦	٣,٧١	١,٠٨	٧
		%	٢٧,٩٢	٣٢,٨٣	٢٤,١٥	١٢,٨٣	٢,٢٦			
٩	الحاجة الى تقليل النصاب التدريسي لمعلمات التعليم العام لتلبية احتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	١٥٨	٥٣	٣٤	١٥	٥	٤,٣	١,٠٢	١
		%	٥٩,٦٢	٢٠	١٢,٨٣	٥,٦٦	١,٨٩			
١٠	التواصل الفعّال بين معلمات التعليم العام والإدارة المدرسية بما يخص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ك	١١٤	٩٤	٣٦	١٧	٤	٤,١٢	٠,٩٧	٢
		%	٤٣,٠٢	٣٥,٤٧	١٣,٥٨	٦,٤٢	١,٥١			
١١	الحاجة إلى تبادل الخبرات والتعاون والتنسيق مع معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بما يخدم التلميذات ذوات صعوبات التعلم عن طريق عقد الاجتماعات واللقاءات الدورية.	ك	١١١	٩٨	٤٠	١٠	٦	٤,١٢	٠,٩٦	٢
		%	٤١,٨٩	٣٦,٩٨	١٥,٠٩	٣,٧٧	٢,٢٦			
١٢	القدرة على عقد الاجتماعات الدورية المشتركة مع اسر التلميذات ذوات صعوبات التعلم لمتابعة مدى تقدمهن.	ك	٩٣	٨٦	٥٥	٢٣	٨	٣,٨٨	١,٠٨	٤
		%	٣٥,٠٩	٣٢,٤٥	٢٠,٧٥	٨,٦٨	٣,٠٢			
المتوسط العام								٣,٨٣	١,٠٧	

* ك=التكرارات.

يتضح من الجدول (٣) وجهات نظر أفراد العينة من معلمات التعليم العام حول درجة الحاجة لعبارات البُعد الثالث: احتياجات النمو المهني, وكان المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣.٨٣ من ٥.٠), وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ مما يعني أن

معظم أفراد العينة يرين الحاجة إلى احتياجات النمو المهني بدرجة (كبيرة), بشكل عام. ومن خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعد احتياجات النمو المهني تنحصر بين (٠.٩٦- ١.٢٢), وكان أقل انحراف معياري للعبارة (الحاجة إلى تبادل الخبرات والتعاون والتنسيق مع معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بما يخدم التلميذات ذوات صعوبات التعلم عن طريق عقد الاجتماعات واللقاءات الدورية)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (حضور معلمات التعليم العام لحصص أو دروس نموذجية لمعلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في غرفة المصادر)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها آراء أفراد العينة.

وبالنظر إلى ترتيب احتياجات النمو المهني في الجدول السابق يتضح أن عبارة (الحاجة إلى تقليل النصاب التدريسي لمعلمات التعليم العام لتلبية احتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم) جاءت في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقدراه (٤.٣٠), وهو متوسط يجعلها ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة جدًا, وبالإضافة إلى ذلك فإنه أعلى متوسط حسابي في أداة الدراسة كلها, وبهذا يمكن القول بأن هذه العبارة تمثل أكثر الاحتياجات المهنية أهمية لأفراد عينة الدراسة الحالية بشكل عام. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الضغط الشديد الذي تعانيه معلمات التعليم العام, حيث إنهن يدّرسن قرابة (٢٤) حصة أسبوعياً, ومن المؤكد أن تؤثر هذه الزيادة سلبًا على جودة التعليم ومخرجاته، فضلاً عن المهام الأخرى التي توكل إليهن، كسد الفراغ في حالة غياب إحدى المعلمات. كما أن هذا الضغط الشديد سيؤدي بالتأكيد إلى تقييد عطاء المعلمات مع التلميذات عامة, والتلميذات ذوات صعوبات التعلم خاصة.

ويوضح الجدول (٣) الحاجات المهنية التي احتلت المرتبة الثانية ضمن ترتيب العبارات في بُعد احتياجات النمو المهني, وهي الحاجة إلى(التواصل الفعّال بين معلمات التعليم العام والإدارة المدرسية بما يخص التلميذات ذوات صعوبات التعلم), وعبارة (الحاجة إلى تبادل الخبرات والتعاون والتنسيق مع معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بما يخدم التلميذات ذوات صعوبات التعلم عن طريق عقد الاجتماعات واللقاءات الدورية) في نفس المرتبة الثانية

بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٢) لكل منهما, وهو متوسط يجعلها ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوعي معلمات التعليم العام بأهمية دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية, وحرصهن على التواصل مع الإدارة المدرسية في كل أمر يخدم التلميذات ذوات صعوبات التعلم, ولاشك أن التقصير في تعاون الإدارة مع معلمات التعليم العام ينعكس سلبيًا على التلميذات ذوات صعوبات التعلم. كما بينت هذه النتيجة حاجة معلمات التعليم العام ورغبتهن بالتعاون وتبادل الخبرات مع معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم, ويمكن تفسير ذلك بأن هناك بعض المشكلات التي تواجه معلمات التعليم العام, ولقلة خبرتهن في مجال صعوبات التعلم يحتجن إلى استشارة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم وتبادل الخبرات معهن. وقد وافقت هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة, مثل دراسة بيرت, وجريفز, وليدو (2012) Burt,Graves,Ledoux, ودراسة بيريسن راسكون (Berecin-Rascon (2008, التي أكدت حاجة معلمي التعليم العام إلى التواصل الفعّال مع إدارة المدرسة ومعلمي التربية الخاصة.

أما العبارة الحاصلة على المرتبة الثالثة ضمن عبارات البُعد الثالث فقد كانت عبارة (القدرة على عقد الاجتماعات الدورية المشتركة مع أسر التلميذات ذوات صعوبات التعلم لمتابعة مدى تقدمهن) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٨), وهو متوسط يجعلها ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة. وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أهمية دور الأسرة في متابعة تقدّم بناتهن التلميذات ذوات صعوبات التعلم, وأن المعلمة وحدها لا تكفي إذا لم يكن هناك تعاون بينها وبين أسرة التلميذة, وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة الأحمري (٢٠١٠), التي كان احتياج المعلمين إلى التواصل مع أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متأخراً في المراتب الأخيرة.

وفي آخر قائمة الاحتياجات المهنية ضمن عبارات البُعد الثالث تأتي الحاجة إلى(الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات ذات العلاقة بصعوبات التعلم والاستفادة منها في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم), والحاجة إلى (حضور معلمات التعليم العام لحصص أو دروس نموذجية لمعلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في غرفة المصادر) في نفس المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٢) لكل منهما. وعلى الرغم من ذلك فإن هذا المتوسط يقع ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة, ويُفسر الباحثان حصول هذه العبارات على المرتبة الأخيرة

باعتقاد أفراد العينة بوجود احتياجات مهنية ذات أولوية أكبر للتدريب عليها من هذه الاحتياجات, وقد وافقت هذه النتيجة دراسة البدر(٢٠١٠), التي جاء فيها احتياج المعلمين للاطلاع على نتائج الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بصعوبات التعلم في المرتبة الأخيرة.

ثم تأتي عبارة (حضور ورش عمل خاصة باستراتيجيات وطرق تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم) في المرتبة الحادية عشرة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره(٣.٦٦), وعلى الرغم من ذلك فإن هذا المتوسط يقع ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة. ويُرجع الباحثان قلة اهتمام أفراد العينة بهذا الاحتياج المهم إلى عدم كفاية الوقت لحضور ورش العمل, أو عدم ترشيح الإدارة المدرسية لمعلمات التعليم العام لحضور مثل هذه الورش الخاصة باستراتيجيات وطرق تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وقد خالفت هذه النتيجة عدد من الدراسات, منها دراسة سليمان (٢٠١١), ودراسة بربوم (Berbaum(2009؛ التي أكدت الاحتياج الكبير للمعلمين ورغبتهم في المشاركة في التدريب المهني على استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أما عبارة (التعرف على مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم) فجاءت في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ(٣.٦٧), وعلى الرغم من ذلك فإن هذا المتوسط يقع ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة, ويُرجع الباحثان قلة اهتمام أفراد العينة بهذا الاحتياج لاعتقادهن بأن الخطة التربوية الفردية ليست من مهامهن, وإنما هي من مهام معلمة التلميذات ذوات صعوبات التعلم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبدالجبار (٢٠٠٣).ولكنها خالفت دراسة الأحمري (٢٠١٠), ودراسة بيريسن راسكون Berecin-Rascon (2008), اللتين وجدتا أن هذا الاحتياج ضمن أولويات احتياجات أفراد عينتيهما.

ويمكننا ترتيب أبعاد الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم الثلاثة من وجهة نظر أفراد الدراسة حسب المتوسطات الحسابية كما يلي:

جدول (٤)
الترتيب التنازلي لأبعاد الدراسة بحسب المتوسطات الحسابية والمتوسط الحسابي الكلي

م	البُعـــــــد	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	البُعد الأول: الاحتياجات المهنية العامة	٣.٩٩	١
٢	البُعد الثاني: الاحتياجات المهنية التدريسية	٣.٩٤	٢
٣	البُعد الثالث: احتياجات النمو المهني	٣.٨٣	٣
المتوسط الحسابي لإجمالي أبعاد الاحتياجات		**٣.٩٢**	

ويتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام لإجمالي أبعاد الاحتياجات المهنية قد بلغ (٣.٩٢), وهو متوسط يقابل درجة الحاجة (كبيرة)، ويمكننا ترتيبها تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية,

بُعد (الاحتياجات المهنية العامة) أول الأبعاد بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٩), وقد يعود السبب في احتلال هذا البُعد المرتبة الأولى إلى أن الاحتياجات التي يتضمنها هذا البعد هي احتياجات أساسية لمعلمات التعليم العام, أما الاحتياجات في الأبعاد الأخرى فهي احتياجات تابعة لها وتليها. ومن الدراسات التي وافقت هذه النتيجة دراسة العبدالجبار (٢٠٠٣), ودراسة البدر (٢٠١٠) اللتين كان فيهما مجال المهارات العامة من أوائل الاحتياجات للمعلمين.

ويأتي بُعد الاحتياجات المهنية التدريسية ثاني الأولويات المهنية لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي مقارب للبعد الأول وهو (٣.٩٤), وهذا المتوسط يوضح الحاجة الماسة لمعلمات التعليم العام للتدريب عليه, ويعزو الباحثان هذا الاحتياج الكبير في بُعد الاحتياجات المهنية التدريسية إلى أنها احتياجات حاسمة للمعلمات ومؤثرة في نجاح الدرس, كما أن فئة التلميذات ذوات صعوبات التعلم تحتاج إلى التنويع والتجديد في اختيار استراتيجيات وطرق التدريس أكثر من زميلاتهن العاديات. وقد وافقت هذه النتيجة دراسة سليمان (٢٠١١), ودراسة الطناوي والعرفج (٢٠١٠), التي أكدت احتياج المعلمين بدرجة كبيرة لاستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة.

وفي آخر الأبعاد يأتي بُعد احتياجات النمو المهني بمتوسط حسابي بلغ(٣.٨٣), ضمن فئة الاحتياج بدرجة كبيرة, ويعود تفسير ذلك الاحتياج الكبير إلى ندرة الدورات التدريبية التي تلقتها معلمات التعليم العام في مجال صعوبات التعلم, وحاجتهن الماسّة والملحّة إلى تطوير

مهني, وحضور دورات تدريبية متخصصة, لكي يتمكّن من التعامل بإيجابية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم. ومن نتائج الدراسات التي أكدت نتيجة الدراسة الحالية حول بُعد احتياجات النمو المهني تأتي دراسة بربوم (Berbaum(2009, ودراسة بيرت, وجريفز , وليدو(2012) Burt,Graves,Ledoux؛ التي أوضحت حاجة معلمي التعليم العام إلى تطوير مهني فيما يخص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني ومناقشة نتائجه:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, بناء على متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأعلى–دبلوم الكلية المتوسطة– دبلوم معهد معلمات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال والوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية –إن وُجدت– والتي تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي, استخدم الباحثان اختبار التباين أحادي الاتجاه (One –way ANOVA) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) للفروق بين استجابات أفراد العينة والتي ترجع إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

البُعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاحتياجات المهنية العامة	بين المجموعات	١٣٣.٢	٢	٦٦.٦١	١.٢١٩	٠.٢٩٧
	داخل المجموعات	١٤٣١٧.٣	٢٦٢	٥٤.٦٥		
الاحتياجات المهنية التدريسية	بين المجموعات	١٢٣.٧	٢	٦١.٨٤	٠.٦١٧	٠.٥٤٠
	داخل المجموعات	٢٦٢٧٢.٧	٢٦٢	١٠٠.٢٨		
احتياجات النمو المهني	بين المجموعات	٢٤.٥	٢	١٢.٢٦	٠.١١٤	٠.٩٥٩٨٩٢
	داخل المجموعات	٢٨٠٥٦.٤	٢٦٣	١٠٧.٠٩		

* مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أي بُعد من أبعاد الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام ترجع إلى اختلاف متغير المؤهل

العلمي، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي في أي بُعد من أبعاد الاحتياجات المهنية. ويمكن تفسير هذه النتيجة باتفاق جميع معلمات التعليم العام, واقتناعهن بأهمية الاحتياجات المهنية المتضمنة بكل أبعاد الاستبانة على الرغم من اختلاف مؤهلاتهن العلمية, وهو ما يؤكد حاجة هؤلاء المعلمات إلى التدريب والتأهيل المستمرين في أثناء الخدمة, بصرف النظر عن مؤهلهن العلمي. وتظهر هذه النتيجة حيادية أفراد العينة بحسب مؤهلاتهن المختلفة تجاه الاحتياجات المهنية, وهذا ربما يشير إلى غياب البرامج التي تشبع احتياجاتهن المهنية اللازم توافرها لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وسبب ذلك كما يراه الباحثان, أنهن لم يتلقين أي مواد خلال دراستهن تشبع هذه الاحتياجات. وهذا ما يدعو إلى وضع برامج تدريبية وورش عمل متخصصة, لتلبية مطالبهن وتحقيق احتياجاتهن.

وتأتي هذه النتيجة لتتوافق مع نتيجة دراسة القصيبي (٢٠١٠), ودراسة الطناوي والعرفج (٢٠١٠). ولكنها خالفت دراسة العبدالجبار (٢٠٠٣) التي وجدت فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة, لصالح مؤهل البكالوريوس.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث ومناقشة نتائجه

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم بناء على متغير التخصص (الرياضيات– اللغة العربية)؟

وللإجابة عن السؤال السابق وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية –إن وُجدت– والتي تُعزى إلى اختلاف التخصص (الرياضيات – اللغة العربية) أجرى الباحثان اختبار (ت) (T. test) لعينتين مستقلتين, كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)
دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي ترجع إلى اختلاف متغير التخصص
باستخدام اختبار **(T. test)** لعينتين مستقلتين

البُعد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاحتياجات المهنية العامة	رياضيات	٨٩	٤٣.١٠	٧.٥٤	٢٦٣	١.١٨	٠.٢٣٨
	لغة عربية	١٧٦	٤٤.٢٤	٧.٣٢			
الاحتياجات المهنية التدريسية	رياضيات	٨٩	٥٣.٤٥	١١.١٦	٢٦٣	١.٩٢	٠.٠٥٧
	لغة عربية	١٧٦	٥٦.٠٩	٩.٢٧			
احتياجات النمو المهني	رياضيات	٨٩	٤٤.٦١	١١.٤٧	٢٦٣	١.٤٦	٠.١٤٦
	لغة عربية	١٧٦	٤٦.٦٨	٩.٦٣			

* مستوى الدلالة (٠.٠٥)، **مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أي بُعد من أبعاد الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام, ترجع إلى اختلاف متغير التخصص (الرياضيات– اللغة العربية)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير التخصص في أي بُعد من أبعاد الاحتياجات المهنية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إجماع أفراد العينة من معلمات التعليم العام في كلا التخصصين على أهمية الاحتياجات المهنية المتضمنة بكل أبعاد الاستبانة, مما يؤكد حاجتهن إليها بصرف النظر عن التخصص. وقد يعود سبب هذه النتيجة بحسب رأي الباحثان بأن معلمات التعليم العام لم يتلقين في أثناء دراستهن أي مساقات تتعلق بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما أن طبيعة المواد (الرياضيات, واللغة العربية) لا تتطلب معرفة مهارات خاصة بتلك الفئة من التلاميذ في أثناء ممارستهن التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القصيبي (٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين بناء على متغير التخصص.

رابعاً: إجابة السؤال الرابع ومناقشة نتائجه

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم, بناء على متغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات, ١٠ – أقل من ٢٠ سنة, ٢٠ – أقل من ٣٠ سنة, ٣٠ سنة فأكثر)؟

وللإجابة عن السؤال السابق, وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية –إن وُجدت– والتي تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة أجرى الباحثان اختبار التباين أحادي الاتجاه (One – way ANOVA), كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) للفروق بين استجابات أفراد العينة والتي ترجع إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

البُعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاحتياجات المهنية العامة	بين المجموعات	١٥١.٠	٣	٥٠.٣٢	٠.٩٢	٠.٤٣٢
	داخل المجموعات	١٤٢٩٩.٦	٢٦١	٥٤.٧٩		
الاحتياجات المهنية التدريسية	بين المجموعات	٥٠٧.٧	٣	١٦٩.٢٢	١.٧١	٠.١٦٦
	داخل المجموعات	٢٥٨٨٨.٧	٢٦١	٩٩.١٩		
احتياجات النمو المهني	بين المجموعات	٢٧١.٠	٣	٩٠.٣٤	٠.٨٥	٠.٤٦٩
	داخل المجموعات	٢٧٨٠٩.٩	٢٦١	١٠٦.٥٥		

* مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أي بُعد من أبعاد الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام, ترجع إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة في أي بُعد من أبعاد الاحتياجات المهنية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بتأكيد معلمات التعليم العام على حاجتهن الماسة إلى التدريب والتأهيل المستمرين في أثناء الخدمة, بصرف النظر عن سنوات خبرتهن, كما أن جميع المعلمات

يحتجن إلى القدر نفسه من المعرفة والاهتمام بكيفية تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم, ربما لما يصادفهن من حالات كثيرة, أو لرغبتهن في اكتساب تلك المهارات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة, منها دراسة عماشة وعيسى (٢٠١٢), ودراسة القصيبي (٢٠١٠), ودراسة الطناوي والعرفج (٢٠١٠), ودراسة البدر (٢٠١٠), ودراسة العبدالجبار (٢٠٠٢)؛ التي أكدت أن الاحتياجات المهنية لها الأثر نفسه باختلاف سنوات الخبرة. ولكنها خالفت دراسة سليمان (٢٠١١), ودراسة الأحمري (٢٠١٠)؛ التي أكدت وجود أثر لاحتياج المعلمين مرتبط بمتغير سنوات الخبرة, لصالح الخبرة الأعلى.

توصيات الدراسة

تأسيسًا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة, يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- إدراج مواد أكاديمية للتخصصات التربوية في برامج إعداد معلمي التعليم العام خلال مرحلة البكالوريوس, عن صعوبات التعلم وطرق التدريس, والتقييم, وأساليب التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, بسبب انتشارها في المدارس.

٢- تشجيع عملية الاستشارة والعمل التعاوني بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام.

٣- أن تُدرج إدارة التدريب التربوي البرامج التدريبية اللازمة لتلبية احتياجات معلمي التعليم العام لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, وتحفيز معلمي التعليم العام لحضور مثل هذه البرامج.

٤- عمل دورات توعوية ومنشورات عن أهمية دور أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, ومعاونتهم للمدرسة.

٥- تحديد الأدوار والمهام لكل من معلم التعليم العام ومعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تلافياً لازدواجية المهام.

٦- تخفيف العبء التدريسي والأعمال الادارية عن معلمي التعليم العام.

قـائمـة المصـادر والمـراجـع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

إبراهيم, سليمان.(٢٠١٣). **الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية.** عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الأحمري, سعيد.(٢٠١٠).**الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود: الرياض.

إدارة التعليم.(١٤٣٥-١٤٣٦).**إحصائية مدارس وبرامج صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم.** الرياض: شعبة نظم المعلومات والدعم الفني.

الأمانة العامة للتربية الخاصة .(١٤٢٢). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.

البتال, زيد.(٢٠٠٢).معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**,(١٩),٧٥-١١٩.

البدر, عبدالعزيز.(٢٠١٠).**المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود: الرياض.

التقرير الختامي في المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب(٧-٨ مارس,٢٠١٠). **التعليم ما بعد الثانوي :تطويره وتنويع مساراته.** سلطنة عمان: مسقط.

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(٢١-٢٢فبراير, ٢٠٠٦). **إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة.** جامعة الملك سعود : الرياض.

الحديدي, منى.(١٩٩٣).فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن. **مجلـــة دراســـات العلـــوم الإنســـانية**, الجامعـــة الأردنيـــة, ٢٠(٢), ١٧٠-١٩٤.

حسن, عبدالحميد, والنبهاني, هلال.(٢٠٠٩).معلم الدمج في سلطنة عمان (اتجاهاته, مهارات, حاجاتـــه التدريبيـــة). **مجلـــة كليـــة التربيـــة** ,جامعـــة الأزهـــر, ٤(١٤٣) , ١٠٧-١٢٠.

سليمان, خالد.(٢٠١١).الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. **مجلة كلية التربية**, (٨٥), ٢٦٧- ٣٢٣ .

السياغي ,خديجة.(٢٠٠٣).الكفايات اللازمة للمعلم في ظل نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين, **مجلة بحوث جامعة تعز**، اليمن, (٤)، ٧-٥١.

الصقير, عامر.(٢٠١٠). **برنامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام** . جامعة الملك سعود: الرياض.

الطعاني, حسن.(٢٠٠٧).**التدريب الإداري المعاصر**.(١).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطناوي, عفت , والعرفج , أحلام .(٢٠١٠). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية والعلوم بمحافظة الأحساء. **مجلة رسالة الخليج العربي**, (١١٦) , ١٤٧ – ٢١٠ .

العبدالجبار, عبدالعزيز.(٢٠٠٣). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. **رسالة التربية وعلم النفس**,(٢١),١٣٩-١٧٩.

العبدالجبار, عبدالعزيز.(٢٠٠٢).المهارات الضرورية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكها لهم .**مجلة جامعة الملك سعود, ١٤** ,١٧٥-٢٠٦ , جامعة الملك سعود: الرياض .

عبيد, ماجدة.(٢٠١٣).**صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**.(٢).عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عرفة, عبدالباقي.(٢٠١٢). رؤية مستقبلية لكفايات وأدوار المعلم العادي في برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية**, جامعة الأزهر, **٢** (١٤٧), ٣٠٩-٣٤٧ .

عماشة, سناء, وعيسى, جابر.(٢٠١٢).تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية "دراسة مقارنة". **دراسات تربوية ونفسية**, كلية التربية بالزقازيق,(٧٥),٣٥٣-٤٤٤.

عواد, أحمد, ومحمد, عادل.(٢٠١٤).أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**,١(٣),١-٢٦.

القصيبي, سحر .(٢٠١٠).**الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المنطقة الشرقية بالخبر وعلاقته ببعض المتغيرات**. ورقة عمل مقدمة للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في ملتقاها الخامس عشر, جامعة الملك سعود: الرياض, ١٠٥-١٤٢.

النقيب, إيمان.(٢٠١٢).تصور مقترح لبرنامج تدريبي لرفع الكفاءة المهنية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة. **مجلة الطفولة والتربية**, **٢** (١٠),١٤٩-١٩٠ .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bauserman, A., Harvey, M., Merbler, J., & Yssel, N. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions .*Remedial and special education*,31(1),24-33.

Beaudoin, M.(2004).The instructors changing role in distance education. *The American Journal of distance education*,4(2) ,21-29.

Berecin-Rascon, M.(2008). *Perceptions of special education paraprofessionals regarding training*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona,(UMI No.3331291).

Berbaum, K.(2009).*Initiating differentiated instruction in general education classrooms with inclusion learning support student: A multiple case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Walden,(UMI No: 3403782).

Burt,W., Graves, S.,& Ledoux, C. (2012). Meeting the needs of special education students in inclusion classrooms. *Journal of the American academy of special education professionals* . 20-34.

Chang, F., Early, D., & Winton, P. (2005).Early childhood teacher preparation in special education at 2- and 4-year institutions of higher education. *Journal of Early Intervention*, 27 (2), 110-124.

Demtter, P., Thurston, L., & Dyck, N. (2005). *Counsultation, collaboratin, and teamwork for student with special needs*. U.S.A, New York: pearson education.

Denomme, D.,(1994). *Improving the Transition Process for Middle School Learning Disabled Students Reentering the Regular Classroom through Student Accountability and Teacher Inservice Training*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nova Southeatren, Florida.

Murphy, D. (1996).Implications of inclusion for general and special education .*The Elementary School Journal* ,96(5),469-493 .

Nelson, L.(2009).*Creating Quality Special Educators: an Analysis of Professional Development of Teachers of Students with Disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Capella, (UMI NO.3360078).

Snyder, R.(1999). Inclusion: A qualitative study of inservice general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, 120 (1), 173-181.