# تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهه نظر المعلمين.

د. محمد مثري الحويطي[١]

( ١ ) استاذ مساعد قسم التربية الخاصة – جامعة ام القرى

**ملخص**
هدفت هذا الدراسة إلى تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهه نظر المعلمين والمعلمات. وللتحقق من هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة بناء على مراجعة الأدب السابق، تكونت من (٦٢) فقرة اشتملت على أربعة أبعاد هي؛ المنهاج، الوسائل والأساليب التعليمية، البيئة الصفية، و الخدمات الداعمة لبرنامج صعوبات التعلم. تم استخراج الصدق المنطقي لأداة القياس، كما تم استخراج ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث بلغت قيمة الثبات (٨٤%) . تكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلما ومعلمة من مدينة مكة المكرمة وجدة والطائف. وبعد معالجة بيانات الدراسة وتحليلها من اختبار (T) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين \ المعلمات على الأبعاد الأربعة، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس والمؤهل العلمي لعينة الدراسة، في حين اظهرت النتائج وجود فرقا ذات دلالة إحصائية على متغير الخبرة على بعدي المنهاج والبيئة الصفية.
**الكلمات المفتاحية**: ذوي صعوبات التعلم، تقييم الخدمات التربوية

## Evaluating Educational Services that are Designed for Students with learning disabilities in Saudi Arabia from the Point of View of Teachers

**Dr. Mohammed Mothri Alhwaiti**

**Abstract**
The study aimed at evaluating educational services that are designed for students with learning disabilities in Saudi Arabia from the point of view of teachers. The researcher designed a survey based on literature review and his work as a supervisor on students doing their practicum. The survey consisted of 62 items distributed on four areas; the curriculum, teaching strategies, classroom environment and supported services of the program. Validity and reliability were insured using Cronbach Alpha method in which the value was 84%. The sample of the study consisted of (66) teachers.
The data was analyzed using the t-test and Anova. Results did not show significant differences on all four areas and no significant differences were found based on gender and degree. However a significant difference was found based on years of experience on the areas of curriculum and classroom environment.
Key words: learning disabilities, evaluating educational services

**المقدمة**:
يعتبر تعليم ذوي صعوبات التعلم عملية معقدة لما تحتاج من عمليات تشخيص وتقييم للطالب، وتحديد نقاط القوة والضعف في الجانب الأكاديمي، والسلوك، والجانب الإنفعالي، يلي ذلك تحديد نوع الخدمات التربوية من مناهج ملائمة، ووسائل واساليب تعليمية، اضافة الى خدمات التقنية المساندة لتكون داعمة له بحيث تقوم على ردم الفجوة الحاصلة بينه وبين زملائه في الصف الدراسي العادي.
ويرى هفنر باكر (Hefner-Packer,1991)، ان الخدمات التربوية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب ان تكون شاملة، وتتطرق لكافة الموضوعات والمواد الدراسية التي يحتويها البرنامج التربوي للطلبة كالرياضيات والعلوم واللغة والدين والعلوم الاجتماعية. اضافة الى خدمات داعمة كالتدخل المبكر، وبرنامج نطقي، وبرامج التهيئة المهنية، وبرامج التأهيل المهني.
إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعات غير متجانسة، ولكن تجمعهم مشكلة أساسية هي عدم القدرة على التعلم بنفس كفاءة وطريقة تعلم أقرانهم العاديين. وما يزيد الأمر غرابة حول هذه الفئة أنهم يمتلكون قدرات ذكائية عادية، في حين أن أدائهم الأكاديمي والتحصيلي ينخفض وبشكل ملحوظ عن مستوى القدرات الذكائية التي يمتلكونها (مصطفى، ٢٠٠٥).

ذكرت محروس (٢٠٠٥) أن حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم للخدمات التربوية الخاصة تنبع من حاجتهم للتغلب على مشكلاتهم التعليمية، والتي تقدم من قبل فريق متكامل من الأسرة والمرشد وإدارة المدرسة ومعلم غرفة المصادر، حتى يتمكن الفريق التربوي من تحقيق أهدافه التربوية.
ويتم تقديم الخدمات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من خلال ما يسمى (البدائل التربوية)، ويتوفر في مجال التربية الخاصة مجموعة من البدائل التربوية المتنوعة والمتباينة، والبدائل التربوية عبارة عن الإجراءات والترتيبات التعليمية والعلاجية التي من خلالها تقدم الخدمات التربوية لهذه الفئة من الطلبة، ورغم اتفاق الجميع على أن الصف العادي هو أكثر البيئات التعليمية انسجاماً مع مفهوم البيئة الأقل تقييداً، إلا أنه لا يلبي احتياجات كل الطلبة، لهذا برزت الحاجة إلى إيجاد بدائل يمكن من خلالها تقديم الخدمات للطلبة الذين يعانون من مشكلات تعليمية، وبشكل يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم (مصطفى، ٢٠٠٥).
وتمثل عملية الدمج أهم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالدمج يعني تقديم الخدمات في جو من الحياة الطبيعية، وبأقل قدر من المحددات البيئية التي قد تقف عائقاً بين تفاعل الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الحياة الطبيعية للأفراد العاديين (Bakker &Bosman, 2003).
هذا وقد أولت المملكة العربية السعودية أهمية كبرى لهذه الفئة من الطلبة، فقد صدر تعميم وزير التربية والتعليم رقم ١٤١٦\٧\٣٢هـ في ١٤١٦\٤\٢٢هـ القاضي بالبدء في تنفيذ برامج صعوبات التعلم مع بداية العام الدراسي (١٤١٦-١٤١٧هـ) لدى البنين، (١٤١٧-١٤١٨هـ ) لدى البنات.
وكان من أهم أهداف هذه البرامج تقديم الخدمات التربوية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد القيام بعملية تشخيصهم (دليل معلم صعوبات التعلم، ٢٧،٢٠١٥). كما أكدت أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠) على ضرورة توفير فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية، وتحسين جودة مخرجاتها (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٩).
و يعدّ تقييم الخدمات التربوية خطوه أساسية لمعرفة صحة الإتجاه الذي نسير فيه، فقد أشار ريليك (Rileyk, 2000) إلى أن تقييم الخدمات التربوية والأداء أصبح أولوية في كثير من الدول، فقد ازداد الوعي بأن التقييم يطور معايير الأداء، ويحدد جوانب القوة والضعف، ويساعد على بناء وتخطيط وتطوير الخدمات والبرامج المختلفة على أسس ثابتة وعلمية.
يعد التقييم من أهم مكونات أي نظام تربوي وتعليمي، فهو الذي يحدد ما هو موجود حقيقة مقارنة بما هو مستهدف، الأمر الذي يدفع النظام التعليمي نحو التطور والاستمرار الدائم، بجميع عناصر العملية التعليمية من برامج ومقررات تربوية، وفق معايير ومؤشرات محددة، لتلافي نقاط الضعف والحفاظ على نقاط القوة. وذلك حتى تحقق البرامج والخدمات والمقررات التربوية الأهداف المرجوة منها (Ernest R, 2013: 16).
ان هدف تقييم الخدمات التربوية هو مساعدة المؤسسات التربوية علي تطوير خدماتها من خلال المراجعة المستمرة. فالتقييم يعمل على تشخيص العملية التربوية والتعليمية بجميع عناصرها، تشخيصاً يقوم على الأسس العلمية المتفق عليها، لتحديد نقاط الضعف، وتشخيص أهم العقبات التي تقف أمام سير عملية التعليم، ثم اقتراح حلول مناسبة لتطوير وتحسين الخدمات والبرامج التربوية بشكل خاص والعملية التعليمية بشكل عام (إبراهيم والكلزة، ٢٠٠٠).

**مشكلة الدراسة :**

يعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي لذا تسعى المدارس جاهدة لتوفر لهم جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم، ابتداءً من قبولهم في المدرسة وانتهاءاً بتخرجهم منها، فمن المأمول أن يلقى على عاتقهم في المستقبل مسؤولية كبيرة حيث تقوم المدرسة بإعدادهم .الأمر الذي سيعمل بدوره على تخفيف العبء على الدولة والمجتمع على حد سواء وبالتالي يخفف الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على الإعاقة وهم بذلك سيكونون سلاحاً فعالاً في عجلة التنمية بشتى صورها.
إن خدمات التربية الخاصة تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام عن طريق الفصل الدراسي العادي، اضافة لخدمات غرف المصادر، ويجب أن نلاحظ أن غرفة المصادر تتعدى الحيز المكاني ، فهي نظام تربوي يحتوي برامج متخصصة تكفل لطالب صعوبات التعلم التربية والتعليم بشكل فردي يتناسب مع خصائصه واحتياجاته وقدراته، وتترك له المجال مفتوحاً ليتعلم في الفصل العادي ليس فقط المعرفة والمهارات الأكاديمية، وإنما التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين(سعدات ، ٢٠١٤: ٥٠).
هدفت هذه الدراسة الى تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مكة المكرمة والطائف وجدة من وجهه نظر المعلمين والمعلمات.

وقد حاولت الدراسة الاجابة عن الاسئلة التالية :
١-ما تقييم المعلمين \المعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم ؟
٢-هل يختلف تقييم المعلمين \المعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم باختلاف الجنس ؟
٣-هل يختلف تقويم المعلمين \ المعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم باختلاف المؤهل العلمي ؟
٤-هل يختلف تقويم المعلمين \ المعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم باختلاف الخبرة ؟

**اهمية الدراسة:**

تأتي اهمية الدراسة كونها توفر بيانات عن تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مكة المكرمة والطائف وجدة . كذلك يتوقع ان تقدم الدراسة تقييماً متكاملاً لهذا الخدمات، بحيث يمكن أن يستفيد من نتائجها المخططون التربويون ومتخذي القرار في وزارة التعليم، وراسموا السياسات التربوية المستقبلية، حيث يمكن تحسين تلك الخدمات بما يتلاءم والاهداف التربوية المأمولة. كذلك إظهار نقاط القوة ونقاط الضعف في خدمات وبرامج ذوي صعوبات التعلم المدموجين في المملكة العربية السعودية من أجل معرفة مدى ملائمة تلك الخدمات لمستويات وخصائص الفئة المقدمة من اجل اتخاذ القرارات المناسب بشأنها.
وتبرز أهميتها أيضاً من الوقوف على المشكلات التي تواجه هذه الخدمات من وجهة نظر مقدميها . ويعد تقييم هذه الخدمات خطوة هامة لمعرفة صحة الاتجاه الذي تسير فيه ، كما أنه يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعة، والأساليب المستخدمة في تأهيل الكوادر التي تقوم على هذا البرامج.
وتوفر الدراسة أداة ومعايير لتقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة ذوي صعوبات التعلم في مكة المكرمة والطائف وجدة . كذلك يمكن تحسين مستوى الخدمات التي تقدم لذوي صعوبات التعلم وخاصة في المملكة العربية السعودية، وإعادة النظر في فاعلية الخدمات والبرامج في حال ثبت عدم فاعليتها.

**التعريفات الاجرائية**:

**التقييم** : عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة ، ويتم فيها التوصل الى احكام عن فاعلية العمل التربوي سواء كان تدريسيا او غيره استنادا الى معايير الفاعلية ، وتترتب على هذا الاحكام قرارات ذات اهمية خاصة تتعلق بالطلبة او الاساليب او البرامج ( الكيلاني و الروسان، ٢٠١٤ ).
ولغايات هذا الدراسة سوف يتم تعريف التقييم على انه : استجابات كافة الاطراف المشاركة من معلمين ومعلمات.
**الخدمات التربوية** : جميع الخيارات التربوية المساندة للمنهاج المدرسي، والتي تعمل المدرسة على توفيرها لخدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال برامج محددة لتحسين قدراتهم المعرفية والإدراكية. ويعبر عنها بالدرجة الكلية على قائمة الخدمات التربوية التي أعدها الباحث لتحقيق أغراض هذه الدراسة.
**صعوبات التعلم**: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي تشمل فهم واستخدام اللغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والكلام والتفكير والقراءة والكتابة والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو الحسي، أو غيرها من ظروف التعلم والرعاية ((دليل معلم صعوبات التعلم، ٢٠١٥).
**ذوي صعوبات التعلم** : يعرف بانه الطالب الملتحق بمدارس التربية الخاصة بذوي صعوبات التعلم او في صفوف الدمج في المدارس الحكومية والاهلية في مدينة مكة المكرمة وجدة والطائف.

**محددات الدراسة :**

تتحدد نتائج هذا الدراسة :

- الاداة والمحاور : لقد تم استخدام الاستبانة لمعرفة وجهه نظر كل من المعلمين والمعلمات في الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم . وتضمنت الاستبانة المحاور التالية : محور المنهاج ومحور الاساليب والوسائل التعليمية ومحور البيئة الصفية ومحور البرامج الداعمة .
- اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مكة المكرمة والطائف وجدة في المملكة العربية السعودية الملتحقين بعملها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م).

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**
لقد شهدت العقود الثلاثة الماضية إهتماماً متزايداً بذوي صعوبات التعلم، سواء في الأنظمة العربية أو الغربية، وذلك بسبب الزيادة المستمرة في أعدادهم، ويظهر هذا الإهتمام جلياً من خلال تقديم البرامج والخدمات التي تساهم في محاولة التغلب على الصعوبات التي يعانون منها، سواء كانت هذه الخدمات مقدمة لهم داخل الغرفة الصفية أو في غرف مصادر التعلم (القمش والجوالده، ٢٠١٢).

**نماذج من الخدمات التربوية:**
تتوفر العديد من النماذج المتبعة للخدمات التربوية في دول العالم المختلفة، يعتمد اختيار النموذج الملائم على النظام المتبع في المدرسة، ودرجة ونوع صعوبة التعلم لدى الطالب، ومن أهم هذه النماذج كما ذكرها بشير (٢٠٠٤) ما يلي:
اولاً: نموذج المعلم المستشار: حيث يكون طالب صعوبات التعلم متواجداً داخل الصف العادي، ومعلم صعوبات التعلم يتابع حالته بالمساعدة مع معلم الصف بشكل مستمر، ويتم تقييم درجة تقدم الطالب، وتكون الاستشارة متعلقة بأفضل طرق التدريس الملائمة لحالة الطالب، والأدوات التي يمكن أستخدامها لتحسين هذا التدريس.
ثانياً: نموذج المعلم المتجول: حيث يقدم معلم الصف لطالب الصعوبات بعض التعليمات والتوجيهات، ويقوم معلم صعوبات التعلم أيضاً بتقديم بعض التعليمات والتوجيهات للطالب داخل الصف، ويكون الوقت الذي يمضيه مع أحدهما حسب احتياجات ذلك الطالب.
ثالثاً: غرفة مصادر التعلم: حيث يمضي الطالب جزء من اليوم الدراسي في تنفيذ برنامج تعليمي خاص، أما بقية اليوم الدراسي فيمضيه مع بقية الطلاب في الفصل الدراسي العادي.
رابعاً: يلتحق الطالب ببرنامج دراسي خاص طيلة اليوم الدراسي، ويكون جميع الطلبة المتواجدين هم من طلبة صعوبات التعلم في فصل ضمن المدرسة العادية، بحيث تتاح أمام الطالب الفرصة للتفاعل مع الطلبة العاديين في وقت الاستراحة أو اللعب.
خامساً: ينضم الطالب إلى برنامج تعليمي خاص في أيام محددة من الأسبوع في مدارس مخصصة للتعليم الخاص.

**أهمية تقييم الخدمات التربوية:**
يمكن اختصار أهمية تقييم الخدمات التربوية في النقاط الأساسية التالية:
- يساعد التقييم القائمين على التعليم على معرفة مدى نجاح تعليم المتعلمين وتربيتهم.
- مساعدة المؤسسات التربوية المختلفة في معرفة ما حققته من رسالتها التربوية.
- الربط بين المخطط له والمأمول.
- تحديد حقيقة الاتصال بين أهداف المؤسسات التعليمية وحاجات المتعلمين، والبيئة المحلية.
- التزود بالمعلومات والبيانات اللازمة في تعديل وتطوير المناهج الدراسية (القميزي، ٢٠١٧: ٤).

هذا وقد توصل الباحث الى العديد من الدراسات التي يمكن اعتبارها الاكثر اتصالا بالخدمات التربوية والمناهج المتعلقة بتعليم ذوي صعوبات التعلم وتقييم تلك الخدمات بمختلف الوسائل، كان من أهمها:

قام المكانين والصمادي (٢٠١٦)، بدراسة هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) برنامجاً للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة في القطاع الخاص والعام والتطوعي. لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس للمؤشرات النوعية لبرامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة تكون من (١٧٠) مؤشراً. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في بعد التقييم كان مرتفعاً، أما درجة التزام برامج التربية الخاصة بمؤشرات الأبعاد الثمانية الأخرى والبعد الكلي للدراسة فقد كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في أبعاد المؤشرات النوعية العالمية تعزى لمتغيرات نوع البرنامج، وسنة التأسيس، وفئة الإعاقة.

وقام بها كور ونومان واونغ-هاشم (Kaur, Noman & Awang-Hashim, 2016)، بدراس هدفت إلى التعرف إلى استراتيجيات التدريس والممارسات الصفية المستخدمة من قبل المعلمين والمعلمات كاستجابة لتحديات الإدماج في المدارس التايلندية. استخدمت الدراسة اسلوب دراسة الحالة لمعرفة الاستراتيجيات والممارسات التدريسية التي يستخدمها معلم التعليم العام لاستيعاب طالب يعاني من صعوبات التعلم ومشاكل سلوكية معقدة داخل الفصل الدراسي العادي، تم جمع بيانات الدراسة من خلال المقابلة والملاحظة المباشرة. أظهرت نتائج الدراسة أن على

المعلم أن يبذل جهودًا كبيرة بوجود موارد محدودة لتطوير واستخدام استراتيجيات لمساعدة الطالب على التكيف في الفصول الدراسية العادية. كما أظهرت النتائج أهمية الاستراتيجيات التدريسية التي تراعي النواحي الاجتماعية والعاطفية والمعرفية والجسدية للطالب المدمج في الصف العادي. وأظهرت أهمية الآثار المترتبة على تدريب وتطوير للمعلمين المهني.

كما أجرت غانم (٢٠١٥)، دراسة هدفت إلى معرفة واقع الخدمات التربوية المقدمة لفئة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، تكونت عينة الدراسة (٥٠) معلماً وعاملاً في مديرية تربية جنين. استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة عمق ايمان المعلمين بأن التعامل الحسن مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كان من أهم الاحتياجات الاساسية للطلبة، كما أظهرت النتائج أهمية بيئة التعلم المدرسية، ورفع كفايات المعلمين الذين يشرفون على تدريسهم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المعيقات لتعليم هؤلاء الطلبة هو عدم توفر أنشطة ووسائل تعليمية ملائمة.

وفي دراسة صعدى (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى تقييم فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة. تكونت عينة الدراسة من (٩٨) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، كانت أداة الدراسة "مقياس فعالية فصول التربية الخاصة"، أظهرت نتائج الدراسة أن جانب البيئة التعليمية في بعض جوانبه كان فعال فيما أشارت بعض جوانبه إلى عدم الفعالية. كما أظهرت النتائج فعالية عمليات التشخيص والتقويم في فصول التربية الخاصة الملحقة بالتعليم العام. وأظهرت النتائج عدم فعالية الهيئة التدريسية، ولكنها اشارت إلى فعالية التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية.

دراسة ملحم والشرعة (٢٠١٣)، والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الخدمات التربوية التي يقدمها معلمو غرفة المصادر في محافظة المفرق من وجهة نظر مدراء المدارس، تكونت عينة الدراسة من (٤٢) مديراً ومديرة، وتم جمع بيانات الدراسة بواسطة استبانة مكونة من (٣٦) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية لتقدير مستوى الخدمات تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث. كما أظهرت عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لتقدير مستوى الخدمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي.

أما دراسة بطاينة والشهري (٢٠١٠)، والتي هدفت إلى استكشاف واقع غرفة مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة. استخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات اشتملت على (٥٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات. تكونت عينة الدراسة العشوائية من(٥٠) معلماً من معلمي غرف الصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة. أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الوسائل التعليمية احتل المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية ومجال سير البرنامج التربوي في غرفة المصادر، ثم في المرتبة الثالثة مجال المنهاج التدريسي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال تجهيز غرف المصادر حسب تقديرات غرف مصادر التعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر الجنس على جميع المجالات و الأداة الكلية، باستثناء مجال سير البرنامج الدراسي في غرف المصادر، و كانت الفروق لصاح الذكور. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر المؤهل العلمي على جميع المجالات و الأداة الكلية، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر الخبرة على جميع المجالات و الأداة الكلية، باستثناء مجال توظيف الوسائل و أساليب التدريس، حيث كانت الفروق لصالح فئة (٥) سنوات فأكثر كما دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجال توظيف الوسائل و أساليب التدريس، وكانت الفروق لصالح فئة معلم، و عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مجال المنهاج، و مجال سير ابرنامج الدراسي في غرفة المصادر و الأداة الكلية.

وكشفت دارسة أجارها كل من كيلانوسكيبرس، فوت، رينالدو (Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo, 2010) عن ممارسات الدمج في صفوف التعليم العام من خلال مسح أجري على(٧١ ) معلماً من المعلمين الذين يخدمون كمعلمي تربية خاصة في ولاية نيويورك. حيث تم التطرق في الدارسة إلى مجموعات التعلم الصغيرة، والتدريس التعاوني ، والتعليم واحد لواحد ، والبحث في العلاقة بين حجم الصف، وأعداد الطلاب ذوي الإعاقات، والعديد من الإعاقات. إضافة إلى أن الكفاءات العاملة ومواطن القوة ، وتطوير الخبرات الوظيفية لمعلمي صفوف الدمج بناء على نتائج التقارير السنوية في خبرة التدريس، والدورات أثناء الخدمة ، وتطوير الفرص الوظيفية، والنماذج الشائعة في عملية الدمج المتضمنة بالمعلم المستشار، والمعلم المساعد ، ومتطوعي الصفوف. و أظهرت النتائج وجود فروقات بين ممارسات الدمج المستخدمة في صفوف التعليم العام . حيث سجل نموذج التدريس التعاوني أقل تقدير كنموذج في التعليم . في

حين سجل نموذج المعلم المستشار أكثر تقدير، وجاء نموذج استخدام الدعم التطوعي بالمرتبة الثانية في صفوف الدمج. كما أشارت نتائج الدارسة الى عدم التجانس في ممارسات الدمج الحالية. و أن دعم الفريق بالكفاءات سيساعد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحسن ممارسات الدمج بشكل عام.

وفي دراسة نوعية قام بها رايدستورم (Rydstrom, H., 2010)، هدفت إلى استكشاف أهمية سياسة "التعليم الشامل" في فيتنام ومدى تسهيلها للتعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة عرض الباحث تحول القطاع التعليمي في الفلبين نحو التعليم الشامل، ثم تناول المناقشات والآراء حول وسائل التدريس والمناهج والتعلم وإدماج الأطفال ذوي الإعاقة في فصول المدارس العامة التي أصبحت محل إهتمام الباحثين والمهتمين بالقطاع التعليمي. تناول الباحث بعد ذلك دعم منظمات الإغاثة الدولية التي ساندت الحكومة الفيتنامية في تنفيذ برنامج "التعليم الشامل" الذي يهدف إلى تعميم نظام المدارس العامة من أجل استقبال الطلبة جميعاً بغض النظر عن إعاقاتهم. توصل الباحث إلى أنه على الرغم من الاعلان عن النتائج الجيدة لمشروع التعليم الشامل، إلا أن الواقع يدل على وجود مشكلات في النظام التعليمي العام والناجمة بشكل مباشر عن المناهج الدراسية المتراكمة، والمواد النظرية المجردة، وانتشار واسع للتعلم عن بعد، كما يظهر الواقع أن الفتيات من ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص كن عرضة لنكسات تربوية في نظام المدارس العامة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من العرض السابق يتضح أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة، واستفادت منها على النحو التالي:

- محور الاهتمام: اهتمت الدراسات السابقة بتقييم البرامج والخدمات التربوية والسلوكية لذوي التربية الخاصة بشكل عام، وصعوبات التعلم بشكل خاص
- المنهج: بعض الدراسات استخدمت المنهج المسحي، وبعضها الوصفي التحليلي، وبعضها الوصفي المقارن.
- الأدوات: استخدمت الدراسات مقاييس أو استبانة، واعتمدت بعض الدراسات على الأسلوب النظري في جمع البيانات الكيفية والكمية.

أوجه الاستفادة: استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري للدراسة، و تصميم أداة الدراسة الميدانية، و انتقاء المراجع المتصلة بموضوع الدراسة.

ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية من حيث أهمية العمل على تقييم الخدمات والبرامج التي تقدم لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة ، خصوصاً في المدارس الدامجة، لكنها تختلف في الهدف الرئيسي المتمثل في تقييم الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

**الطريقة والإجراءات:**

**منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فهو منهج يقوم على رصد ومتابعة لظاهرة ما بطريقة كمية أو نوعية، في مدة زمنية من أجل التعرف على هذه الظاهرة من حيث المحتوى، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع، ومحاولة تطويره (عليان وغنيم، ٢٠٠٤: ٤٢).

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في المدارس التي تقدم خدمات التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم في محافظة مكة المكرمة وجدة و الطائف خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م )، والبالغ عددهم (١٢٠ ) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات مديريات تعليم البنين والبنات في كل من مكة وجدة والطائف. تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث بلغت(٦٦) معلماً ومعلمة.

**أدوات الدراسة :**

١-الاستبانة : للإجابة عن اسئلة الدراسة تم تطوير استبانة للمعلمين والمعلمات، وقد استفاد الباحث من مراجعة الادبيات السابقة في تحديد الابعاد العامة التي تغطيها الاستبانة، وفي صياغة بعض فقرات تلك الابعاد . اشتملت الاستبانة على المحاور التالية :

**البعد الاول ( المنهاج الدراسي )**

تضمن هذا البعد تحقيق الطلبة لأهداف المنهاج الدراسي وقدرة المعلمين على تكييف وتعديل محتوى المنهاج بما يتناسب واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، كما تضمن مدى مناسبة

محتوى المنهاج لقدرات واحتياجات الطلبة ، ومدى ارتباطه بالأنشطة اليومية . كذلك تعرض هذا الجزء للزمن المخصص للوحدات الدراسية في المنهاج .

**البعد الثاني : ( الوسائل والاساليب التعليمية المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم )**

تضمن هذا البعد استخدام الوسائل والاساليب المختلفة التي من شانها المساعدة في ايصال المفاهيم والمواد الدراسية الى الطالب ذوي صعوبات التعلم ، ومدى مشاركة الطالب في اعداد تلك الوسائل والصعوبات التي يواجهها المعلم في ربط الانشطة بموضوع الدرس . كذلك تضمن استخدام الوسائل التكنولوجية في توضيح المعلومات وايصالها للطالب ذوي صعوبات التعلم .

**البعد الثالث : ( البيئة الصفية )**

اشتمل هذا البعد على الجانب الفيزيائي المكاني والجانب النفسي مثل الانضباط والتفاعل الصفي بين الطلبة انفسهم وبينهم وبين المعلم ، اضافة الى البيئة الصفية من حيث المكان ومدى توفر المتطلبات التي تتناسب واحتياجات ذوي صعوبات التعلم ،

**البعد الرابع : ( البرامج الداعمة )**

تضمن كافة البرامج والخدمات الخاصة والاضافية التي يمكن ان تقدم لذوي صعوبات التعلم مثل برامج التدخل المبكر والتدريب النطقي والتدريب على والدورات .

وتكونت الاستبانة بصورتها الاولية من (٥٠) فقرة تشمل خمسة ابعاد هي : احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، المنهاج الدراسي ، الاساليب التعليمية ، البيئة الصفية ، اولياء الامور .

قام الباحث بأجراء دراسة لمعرفة راي من المعلمين على فقرات الاستبانة ، فقد تم الالتقاء بمجموعة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (١٥) .وعرضت المحاور المقترحة عليهم وتم تسجيل ملاحظات ومقترحات المعلمين والمعلمات والتي تمثلت بدمج بعض الفقرات مع بعضها واضافة فقرات جديدة .

**صدق أداة الدراسة :**

تم استخراج الصدق المنطقي للاستبانة بان عرضت بصورتها الاولية على عدد من المحكمين من اساتذة الجامعات المتخصصين في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس التربوي ، ومجال الارشاد والتوجيه ، والقياس والتقويم ، وعددهم (١٠) اشخاص . كذلك عرضت على مجموعة من الخبراء العاملين في الميدان في مجال تعليم وتدريب معلمي ذوي صعوبات التعلم وعددهم اربعة اشخاص.

**ثبات أداة الدراسة:**

حسبت معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا وتراوحت قيم الثبات للأبعاد الاربعة بين (٠.٧٢ ) لبعد البيئة الصفية وبين (٠.٨٧ ) لبعد البرامج الداعمة، وبلغت قيم الثبات بشكل عام (٠.٨٤) وتعتبر هذا القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

**تصميم الدراسة والمعالجة الاحصائية:**

تعتبر الدراسة الحالي دراسة وصفية تحليلية، هدفت إلى التعرف على تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في السعودية من وجهه نظر المعلمين والمعلمات . تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية، و تم استخدام اختبار ( t )، وتحليل التباين الاحادي

**نتائج الدراسة:**

للإجابة عن السؤال الاول من اسئلة الدراسة ( ما تقييم المعلمين /المعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم ؟) فقد تم استخراج متوسطات حسابية وانحرافات معيارية للفقرات على الابعاد الاربعة . ويبين الجدول (١) نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعلمين ومعلمات على فقرات المقياس وعددها (٦٢) فقرة . وقد اعتبر تقييم المعلمين والمعلمات مرتفعا اذا زاد متوسط الفقرة عن نقطة الوسط (٢,٥) ، واعتبر التقييم منخفضا اذا قل عن هذا الدرجة .

الجدول رقم ( ١ )

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين /المعلمات على فقرات بعد المنهاج

| البعد الاول :المنهاج | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| ١-يحقق الطلبة ذوي صعوبات التعلم اهداف كل وحدة من وحدات المنهاج الدراسي | ٢,٤٠ | ٠,٦٤٨٩ |
| ٢-يناسب محتوى المنهاج المدرسي قدرات واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم | ٢,٩٣ | ٠,٨١٠١ |
| ٣-يستطيع المعلم ان يكمل وحده دراسية كاملة من وحدات | ٢,٥٦ | ٠,٩٨٠٩ |

| | | |
|---|---|---|
| المنهاج ضمن عدد الحصص المخصص | | |
| ٤-يبادر المعلمون الى تكييف او تعديل محتوى المنهاج الدراسي حسب احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم | ١,٩٨ | ٠,٩٤٤١ |
| ٥-يرتبط المنهاج الدراسي بالانشطة الحياتية اليومية للطلبة ذوي صعوبات التعلم | ٢,٦٦ | ٠,٩٣١٩ |
| ٦-يراعي المعلمون خصائص واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند وضع الاختبارات واستخدام سائل التقييم المختلفة | ١,٥٦ | ٠,٧٧٨٦ |
| ٧-يلتزم المعلم بالخطة الدراسية | ١,٦٩ | ٠,٧٤٥٢ |
| ٨-يسعى المعلم لمعرفة ما يود الطلبة ان يتعلموه | ٢,٨٣ | ٠,٧٧٥٩ |
| المجموع | ٢,٣١ | ٠,٤٨٤٣ |

يلاحظ من الجدول رقم (١) ان اعلى تقييم للمعلمين /المعلمات على بعد المنهاج كان للفقرة رقم (٢): (يناسب محتوى المنهاج المدرسي قدرات واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ) حيث حصلت هذا الفقرة على متوسط (٢,٩٢ )، ثم جاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم ( ٨ ): (يسعى المعلم لمعرفة ما يود الطلبة ان يتعلموه )، وقد حصلت على متوسط (٢,٨٣)، اما ادنى تقييم للمعلمين /المعلمات على بعد المنهاج فقد كان للفقرة رقم (٦): (يراعي المعلمون خصائص واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند وضع الاختبارات واستخدام سائل التقييم المختلفة) فقد حصلت على متوسط (١,٥٦)، ويلاحظ ان مجموع تقيم المعلمين والمعلمات على بعد المنهاج قد حصل على متوسط (٢,٣١) أي ان تقييم المعلمين والمعلمات على هذا البعد جاء متدنيا ودون نقطة المتوسط الافتراضي لمجموع الفقرات . ويبين الجدول رقم (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين /المعلمات على فقرات بعد الاساليب والوسائل التعليمية .

جدول رقم (٢ )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين/المعلمات على فقرات بعد الاساليب والوسائل التعليمية

| البعد الثاني : الاساليب والوسائل التعليمية | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| ١-يستخدم المعلم اسلوب الخطة الفردية في تحضير الدرس | ١,٨٥ | ٠,٩٩٧٤ |
| ٢-يستخدم المعلم النقاش الجماعي لتوضيح الدرس | ٢,٦١ | ٠,٨٢٠٥ |
| ٣-يربط المعلم التعلم الجديد للطلبة بتعلمهم السابق | ١,٧٨ | ٠,٨٢٩٧ |
| ٤-يتم تشجيع المبادرات والانشطة الفردية المرتبطة بموضوع الدرس من قبل الطلبة | ٢,٠٢ | ٠,٨٥١٤ |
| ٥-يتم اختيار احد الطلبة (كنموذج ايجابي ) لتقديم نشاط او لشرح مفهوم معين | ٢,٦٤ | ٠,٨٢١٨ |
| ٦-يشارك الطلبة في تقييم الدروس والانشطة المرافقة | ١,٨٩ | ٠,٨٧٢٣ |
| ٧-يستخدم المعلم الاسلوب الاشاري في شرح الدرس | ٢,١١ | ٠,٨٧٥٦ |
| ٨-يستخدم المعلم الاسلوب اللفظي في شرح الدرس | ١,٦٥ | ١,٠٦ |
| ٩-يستخدم المعلم الاسلوب ا الكلي في شرح الدرس | ٢,٨٥ | ٠,٨١٩٢ |
| ١٠-يخصص المعلم حصصا اضافية للطلبة ضعيفي التحصيل | ٢,٠٢ | ٠,٩٢٢٢ |
| ١١-يستخدم المعلم اكثر من وسيلة تعليمية بصرية للدرس الواحد | ٣,٧٢ | ٠,٨٨٩٦ |
| ١٢-يستخدم المعلم الكمبيوتر في التعليم وفي توضيح الدرس | ٢,٤٣ | ٠,٦٢٦٧ |
| ١٣-يشارك الطلبة في اعداد الوسائل التعليمية | ٢,٧٨ | ٠,٨٦٨٧ |
| ١٤-يتم شراء الوسائل التعليمية الجاهزة من الاسواق | ٢,١٧ | ٠,٨٨٥٣ |
| ١٥-تستخدم المجسمات في توضيح بعض الدروس | ١,٦٤ | ٠,٩٠٩٢ |
| ١٦-يتم استخدام الصور والرسومات في بعض الدروس | ٢,٠٤ | ٠,٧١٥٦ |
| ١٧-يتم الاحتفاظ بالوسائل التعليمية من سنة الى سنة | ٣,٢٥ | ٠,٩٤٥٩ |
| ١٨-يتم استخدام جهاز التلفزيون لتوضيح الدروس | ١,٧٩ | ٠,٨٩٩٠ |
| المجموع | ٢,٣٥ | ٠,٣٦٧٣ |

يلاحظ من الجدول رقم (٢) ان اعلى تقييم للمعلمين /المعلمات على بعد الاساليب والوسائل التعليمية كان للفقرة رقم (١١): (يستخدم المعلم اكثر من وسيلة تعليمية بصرية للدرس الواحد )، وقد حصلت علي متوسط (٣,٧٢)، ثم جاء في المرتبة الثانية للفقرة رقم (١٧): (يتم الاحتفاظ بالوسائل التعليمية من سنة الى سنة ) وقد حصلت على متوسط (٣,٢٥ )، اما ادنى تقييم للمعلمين

/المعلمات على هذا البعد فقد كان للفقرة رقم (١٥): (تستخدم المجسمات في توضيح بعض الدروس)، وقد حصلت على متوسط (١,٦٤)، ويلاحظ ان مجموع تقييم المعلمين والمعلمات على بعد الاساليب والوسائل قد حصل على متوسط (٢,٣٥)، أي ان تقييم المعلمين والمعلمات على هذا البعد جاء متدنيا ودون نقطة المتوسط الافتراضي لمجموع الفقرات. ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات على فقرات بعد البيئة الصفية .

جدول رقم (٣ )

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات على فقرات بعد البيئة الصفية

| البعد الثالث : البيئة الصفية | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| ١-يعدل المعلم ترتيب المقاعد حسب متطلبات الانشطة الصفية | ١,١٨ | ٠,٨٥٣٧ |
| ٢-يقف المعلم في مكان يواجه فيه الطلبة | ١,٩٧ | ٠,٤٧٦٤ |
| ٣-الغرفة الصفية ملائمة من حيث الانارة والتهوية | ٢,١٥ | ١,١٠ |
| ٤-الغرفة الصفية ملائمة من حيث المساحة | ١,٨٠ | ١,١٣ |
| ٥-عدد الطلبة في الصف الواحد ملائم | ١,٧٥ | ٠,٩٧٩١ |
| ٦-الزمن المخصص للحصة الواحدة كاف | ٢,٣٩ | ٠,٨٨٣٧ |
| ٧-يقضي الطلبة وقتا كافيا في الانشطة المختلفة | ٢,٦٥ | ٠,٨٨٠٤ |
| ٨-ينشغل الطلبة عن الدروس بامور جانبية | ١,٩٨ | ٠,٧٨٠٤ |
| ٩-لدى المعلم المعرفة الكافية لتعديل السلوك الصفي عند الطلبة | ٢,٨٣ | ٠,٨٢٦٣ |
| ١٠-هناك صعوبات في ضبط سلوك الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند الطلبة | ٣,١٠ | ٠,٧٩٤٥ |
| ١١-الصفوف مجهزه على النحو الذي يلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم | ٢,٦٣ | ١,٠٠ |
| ١٢-يلتقي الطلبة والمعلمون والمعلمات خارج غفة الصف لمناقشة الموضوعات المختلفة | ١,٧١ | ٠,٩٥٨٤ |
| ١٣-تلاحظ علاقة الصداقة والمودة بن الطلبة | ٢,٨٦ | ٠,٦٦٤١ |
| ١٤-يشعر الطلبة بانهم في وضع لا يدعوهم للمنافسة | ٣,٢٠ | ٠,٩٦٤١ |
| ١٥-تعتبر العلامات امرا غير هام في الصف | ٢,١٠ | ٠,٩٠٣١ |
| ١٦-يختار الطلبة اماكن جلوسهم | ٢,٢٦ | ٠,٨٣٠٧ |
| ١٧-يختار الطلبة اماكن جلوسهم | ٢,١٦ | ٠,٩٠٧٩ |
| ١٨-يؤخذ راي الطلبة في ترتيب وتنظيم الصف | ٢,٣٨ | ٠,٨٧٢٣ |
| المجموع | ٢,٢٥ | ٠,٣٦٧٣ |

يلاحظ من الجدول رقم (٣) ان اعلى تقييم للمعلمين والمعلمات على بعد البيئة الصفية كان للفقرة رقم (١٤): (يشعر الطلبة بانهم في وضع لا يدعوهم للمنافسة ) حيث حصلت على متوسط (٣,٢٠) ثم جاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (١٠): (هناك صعوبات في ضبط سلوك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف)، وقد حصلت الفقرة على متوسط (٣,١٠)، اما ادنى تقييم للمعلمين والمعلمات على هذا البعد فقد حصلت عليه الفقرة رقم (١): (يعدل المعلم ترتيب المقاعد حسب متطلبات الانشطة الصفية ) وقد حصلت على متوسط (١,١٨)، ويلاحظ ان مجموع تقييم المعلمين والمعلمات على بعد البيئة الصفية قد حصل على متوسط (٢,٢٥) أي ان تقييم المعلمين والمعلمات على هذ البعد جاء متدنيا ودون نقطة المتوسط الافتراضي لمجموع الفقرات .

الجدول رقم (٤ )

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات على فقرات بعد الخدمات الداعمة

| البعد الرابع: الخدمات الداعمة لبرنامج صعوبات التعلم | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| ١-يتم تقديم برامج توعية للام وللاسرة للمساعدة في الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم | ١,٨٥ | ١,٠٣ |
| يتم تحويل الاسرة الى الجهة المختصة باكتشاف وتشخيص حالة صعوبات التعلم | ١,٩١ | ٠,٩٧٦٩ |

| | | |
|---|---|---|
| ٣-يتم تدريب الام والطالب على كيفية التعلم | ٢,١٥ | ١,٠٢ |
| ٤-هناك برامج خاصة للتدخل المبكر | ٢,٢٠ | ١,١٥ |
| ٥-تقدم المدرسة خدمات التعليم لذوي صعوبات التعلم | ٢,٠٥ | ١,٢٢ |
| ٦-هناك اخصائي اجتماعي في المدرسة لمتابعة الطلبة واسرهم | ٣,٢٣ | ١,٢٥ |
| ٧-هناك مرشد نفسي لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم واسرهم | ١,٨٩ | ١,١٥ |
| ٨-يتم تقييم قدرات الطالب قبل دخوله المدرسة | ١,٧٥ | ١,١٢ |
| ٩-يتم اشراك الطلبة بالانشطة الصفية والمدرسية | ٢,٧١ | ٠,٨٥٤٥ |
| ١٠-يتم تنظيم دورات للاباء وغيرهم من المهتمين | ٢,٣٨ | ١,١٠ |
| ١١-يتم تنظيم زيارات ميدانية لها علاقة بالانشطة التعليمية | ٢,٦٦ | ٠,٩٨٦٤ |
| ١٢-يتم تبادل الزيارات مع المدراس في المنطقة | ٢,٣٧ | ١,٠١ |
| ١٣-هناك متابعة للطالب | ٢,٨٥ | ١,١١ |
| ١٤-يتم اصدار نشرات او مطبوعات تحتوي معلومات عن ذوي صعوبات التعلم | ١,٩٥ | ٠,٩٥٤٥ |
| ١٥-يتم تنظيم رحلات ترفيهية للطلبة ذوي صعوبات التعلم | ١,٥٠ | ٠,٨٤٩٥ |
| ١٦-هناك حصص خاصة للرياضة البدنية | ٢,٢٤ | ١,١٨ |
| ١٧-هناك برامج تهيئة مهنية للطلبة ذوي صعوبات التعلم | ٢,٤٥ | ١,١٥ |
| ١٨-يتم تعريف الطلبة ذوي صعوبات التعلم ببرامج التاهيل المهني | ٢,٣١ | ٠,٤٨٤٣ |
| المجموع | ٢,٢٤ | ٠,٦٠١٨ |

يلاحظ من الجدول رقم (٤) ان اعلى تقييم للمعلمين والمعلمات على بعد الخدمات الداعمة كان للفقرة رقم (٦): (هناك اخصائي اجتماعي في المدرسة لمتابعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم واسرهم) حيث حصلت على متوسط (٣,٢٣) ثم جاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (١٣): (هناك متابعة للطالب) ، وقد حصلت الفقرة على متوسط (٢,٨٥)، اما ادنى تقييم للمعلمين والمعلمات على هذا البعد فقد حصلت عليه الفقرة رقم (١٥): ( يتم تنظيم رحلات ترفيهية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ) وقد حصلت على متوسط (١,٥٠)، ويلاحظ ان مجموع تقييم المعلمين والمعلمات على بعد الخدمات الداعمة لبرنامج صعوبات التعلم قد حصل على متوسط (٢,٢٤) أي ان تقييم المعلمين والمعلمات على هذا البعد جاء متدنياً ودون نقطة المتوسط الافتراضي لمجموع الفقرات .

**وللاجابة عن السؤال الثاني : هل يختلف تقييم المعلمين \المعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم باختلاف الجنس ؟** ، ويبين الجدول رقم ( ٥ ) نتائج التحليل .

جدول رقم ( ٥)
متوسطات الدرجات على الابعاد الاربعة للمقياس تبعا لمتغير الجنس

| المتغير | الجنس | المتوسط | الخطا المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المنهاج | ذكر | ٢,٣٥٤ | ٠,٠٨٧ | ٠,٦٧٨٩ | ٠,٤٩٨ |
| | انثى | ٢,٢٩٠ | ٠,٠٣٤ | | |
| الاساليب والوسائل التعليمية | ذكر | ٢,٤٥٦ | ٠,٠٦٥ | ١,٧٩٦ | ٠,٠٧٤ |
| | انثى | ٢,٣٢٠ | ٠,٠٢٥ | | |
| البيئة الصفية | ذكر | ٢,٣٠٩ | ٠,٠٦٦ | ١,١٥٢ | ٠,٢٥١ |
| | انثى | ٢,٢٢٨ | ٠,٠٢٥ | | |
| الخدمات الداعمة | ذكر | ٢,٢٢٦ | ٠,١٠٧ | ٠,٠٤٤٧ | ٠,٩٦٣ |
| | انثى | ٢,٢٣١ | ٠,٠٤١ | | |

يلاحظ من الجدول رقم (٥) انه لا يوجد فروق دالة احصائيا بين تقييم الذكور والاناث على الابعاد الاربعة للمقياس .

جدول رقم (٦)
مجموع المتوسطات للأبعاد الاربعة للمقياس على متغير الجنس

| الجنس | المتوسط | الخطا المعياري |
|---|---|---|
| ذكر | ٢,٣٣٧ | ٠,٠٦٢ |
| انثى | ٢,٢٧٠ | ٠,٠٢٤ |

يبين الجدول رقم ( ٦ ) ان مجموع متوسط تقييم الذكور (٢,٣٣٧ ) ومجموع متوسط الاناث (٢,٢٧٠ ) أي بفارق ظاهري مقداره (٠,٠٦٧ ) .
والاجابة عن السؤال الثالث : **هل يختلف تقييم المعلمين والمعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم باختلاف المؤهل العلمي؟، فقد تم استخدام تحليل التباين الاحادي حسب متغير المؤهل،** الجدول رقم ( ٧ ) يبين نتائج التحليل .

الجدول رقم (٧ )
نتائج تحليل التباين الاحادي للأبعاد الاربعة على المقياس والدرجة الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المنهاج | المؤهل | ٠,٧٩٦ | ٢ | ٠,٣٩٨ | ١,٦٩٣ | ٠,١٨٦ |
| | الخطا | ٥٦,٢٠٤ | ٢٣٩ | ٠,٢٣٥ | - | - |
| | المجموع | ٥٧,٠٠٠ | ٢٤١ | - | - | - |
| الاساليب والوسائل التعليمية | المؤهل | ٠,٥٧٥ | ٢ | ٠,٢٨٨ | ٢,١٦٩ | ٠,١١٨ |
| | الخطا | ٣١,٧٠٣ | ٢٣٩ | ٠,١٣٣ | - | - |
| | المجموع | ٣٢,٢٧٩ | ٢٤١ | - | - | - |
| البيئة الصفية | المؤهل | ٠,٤١٩ | ٢ | ٠,٢١٠ | ١,٥٦٣ | ٠,٢١٢ |
| | الخطا | ٣٢,٠٥٤ | ٢٣٩ | ٠,١٣٤ | - | - |
| | المجموع | ٣٢,٤٧٤ | ٢٤١ | - | - | - |
| الخدمات الداعمة للبرامج | المؤهل | ١,٤٢٠ | ٢ | ٠,٧١٠ | ٢,٠٢٠ | ٠,١٣٥ |
| | الخطا | ٨٣,٩٧٩ | ٢٣٩ | ٠,٣٥١ | - | - |
| | المجموع | ٨٥,٣٩٩ | ٢٤١ | - | - | - |
| مجموع المؤهل العلمى | | ٠,٥٩٤ | ٣ | ٠,١٩٨ | ١,٦٥١ | ٠,١٧٨ |
| مجموع الخطا | | ٢٨,٦٥٨ | ٢٣٩ | ٠,١٢٠ | - | - |
| المجموع | | ٢٩,٢٥٢ | ٢٤٢ | - | - | - |

يلاحظ من الجدول رقم ( ٧ ) انه لا توجد فروق ذات دالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) . لمتغير المؤهل العلمي على الابعاد الاربعة للمقياس .
ولمعرفة الفرق بين تقييم افراد العينة من المؤهلات المختلفة على كل بعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية ، فقد تم استخراج متوسطات وانحرافات لكل منهم .

الجدول رقم (٨ )
متوسطات الدرجات على الابعاد الاربعة للمقياس تبعا للمؤهل العلمي

| المتغير | المؤهل | المتوسط | الخطا المعياري |
|---|---|---|---|
| المنهاج | الثانوية العامة | ٢,٣٠٧ | ٠,٠٨١ |
| | دبلوم متوسط | ٢,٣٣٩ | ٠,٠٤١ |
| | بكالوريوس | ٢,٢٠٦ | ٠,٠٦٠ |
| الاساليب والوسائل التعليمية | الثانوية العامة | ٢,٢٣٠ | ٠,٠٦١ |
| | دبلوم متوسط | ٢,٢٧٠ | ٠,٠٣١ |
| | بكالوريوس | ٢,٣٦٠ | ٠,٠٤٥ |
| البيئة الصفية | الثانوية العامة | ٢,١٧٦ | ٠,٠٦١ |
| | دبلوم متوسط | ٢,٢٧٣ | ٠,٠٣١ |
| | بكالوريوس | ٢,١٩٧ | ٠,٠٤٥ |
| الخدمات الداعمة للبرامج | الثانوية العامة | ٢,١٧٣ | ٠,٠٩٩ |
| | دبلوم متوسط | ٢,٢٩٥ | ٠,٠٥٠ |
| | بكالوريوس | ٢,١٢٦ | ٠,٠٧٣ |

وللإجابة عن السؤال الرابع : هل يختلف تقييم المعلمين والمعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم باختلاف سنوات الخبرة بشكل عام ؟، فقد تم استخدام تحليل التباين الاحادي حسب متغير سنوات الخبرة عامة ، والجدول رقم ( ٩ ) يبين نتائج التحليل.

جدول رقم ( ٩ )
نتائج تحليل التباين الاحادي للأبعاد الاربعة على المقياس والدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المنهاج | سنوات الخبرة عامة | ٢,٣٥٦ | ٤ | ٠,٥٨٩ | ٢,٥٥٥ | *٠,٠٤٠ |
| | الخطا | ٥٤,٦٤٣ | ٢٣٧ | ٠,٢٣١ | - | - |
| | المجموع | ٥٧,٠٠٠ | ٢٤١ | - | - | - |
| الاساليب والوسائل التعليمية | سنوات الخبرة عامة | ٠,٦٩٣ | ٤ | ٠,١٧٣ | ١,٣٠٠ | ٠,٢٧١ |
| | الخطا | ٣١,٥٨٥ | ٢٣٧ | ٠,١٣٣ | - | - |
| | المجموع | ٣٢,٢٧٩ | ٢٤١ | - | - | - |
| البيئة الصفية | سنوات الخبرة عامة | ١,٢٤٢ | ٤ | ٠,٣٥٦ | ٢,٧١٧ | *٠,٠٣١ |
| | الخطا | ٣١,٠٥٠ | ٢٣٧ | ٠,١٣١ | - | - |
| | المجموع | ٣٢,٤٧٤ | ٢٤١ | - | - | - |
| الخدمات الداعمة للبرامج | سنوات الخبرة عامة | ١,٨٩٥ | ٤ | ٠,٤٧٤ | ١,٣٤٥ | ٠,٢٥٤ |
| | الخطا | ٨٣,٥٠٤ | ٢٣٧ | ٠,٣٥٢ | - | - |
| | المجموع | ٨٥,٣٩٩ | ٢٤١ | - | - | - |
| مجموع سنوات الخبرة عامة | | ١,٠٠٣ | ٤ | ٠,٢٥١ | ٢,١١٢ | ٠,٠٨٠ |
| مجموع الخطا | | ٢٨,٢٤٩ | ٢٣٨ | ٠,١١٩ | - | - |
| المجموع | | ٢٩,٢٥٢ | ٢٤٢ | - | - | - |

يلاحظ من الجدول رقم ( ٩ ) ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥ ) لمتغير الخبرة على بعد المناهج ، وكذلك هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥ ) لمتغير الخبرة على بعد البيئة الصفية ، وللتأكد من مصدر الفروق فقد تم استخدام الاختبار البعدي ( LSD ) اذ وجد فرقا بين افراد العينة ممن لهم خبرة في العمل اقل من ٥ سنوات ومن تتراوح سنوات خبرتهم بين (١٥ -٢٠ ) سنة لصالح الفئة الثانية على بعد المنهاج . كما وجد فرق بين افراد العينة حسب متغير الخبرة التدريسية على بعد البيئة الصفية بين افراد العينة الذين تقل خبرتهم عن ٥ سنوات ، واولئك الذين تتراوح خبرتهم بين (١٠ -٢٠ ) سنة لصالح المجموعة الثانية .

الجدول رقم ( ١٠ )
متوسطات الدرجات والدرجة الكلية على الابعاد الاربعة للمقياس حسب سنوات الخبرة

| المتغير | سنوات الخبرة | المتوسط | الخطا المعياري |
|---|---|---|---|
| المنهاج | اقل من ٥ سنوات | ٢,١٣٢ | ٠,٠٦٣ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٣٠٧ | ٠,٠٥٧ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٣٦٧ | ٠,٠٦٦ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٤٠١ | ٠,٠٩٨ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٣٨٢ | ٠,٠٨١ |
| الوسائل والاساليب التعليمية | اقل من ٥ سنوات | ٢,٣٢٩ | ٠,٠٤٨ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٢٨١ | ٠,٠٤٣ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٢٨١ | ٠,٠٥٠ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٤٠١ | ٠,٠٧٥ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٣٦٠ | ٠,٠٦٢ |
| البيئة الصفية | اقل من ٥ سنوات | ٢,١٧٨ | ٠,٠٤٨ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٢٠٥ | ٠,٠٤٣ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٣٨٠ | ٠,٠٥١ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٢٣٠ | ٠,٠٧٤ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,١٩٧ | ٠,٠٦١ |
| الخدمات الداعمة للبرنامج | اقل من ٥ سنوات | ٢,١٧٨ | ٠,٠٧٨ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,١٩٤ | ٠,٠٧٠ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٣٨٠ | ٠,٠٨٢ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٠٩٧ | ٠,١٢١ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٢٥٦ | ٠,١٠٠ |
| المجموع الكلي | اقل من ٥ سنوات | ٢,٢١٧ | ٠,٠٤٥ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٢٣٨ | ٠,٠٤١ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٣٩٠ | ٠,٠٤٧ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٢٨٩ | ٠,٠٦٩ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٢٨٥ | ٠,٠٥٨ |

وتشير النتائج بانه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية بين كل من المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية .

والاجابة عن السؤال الرابع : هل يختلف تقييم المعلمين والمعلمات للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم باختلاف سنوات الخبرة؟

فقد تم استخدام تحليل التباين الاحادي حسب متغير سنوات الخدمة في مجال ذوي صعوبات التعلم ، والجدول رقم ( ١١) يبين نتائج التحليل .

جدول رقم (١١ )

نتائج تحليل التباين الاحادي للأبعاد الاربعة على المقياس والدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المنهاج | سنوات الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم | ٣,٩٧٠ | ٤ | ٠,٩٩٢ | ٤,٤٣٦ | *٠,٠٠٢ |
| | الخطا | ٥٣,٠٣٠ | ٣٢٧ | ٠,٢٢٤ | - | - |
| | المجموع | ٥٧,٠٠٠ | ٢٤١ | - | - | - |
| الاساليب والوسائل التعليمية | سنوات الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم | ٠,٣٣٤ | ٤ | - | - | - |
| | الخطا | ٣١,٩٤٥ | ٢٣٧ | ٠,١٣٥ | - | - |
| | المجموع | ٣٢,٢٧٩ | ٢٤١ | - | - | - |
| البيئة الصفية | سنوات الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم | ٠,٧٢٣ | ٤ | ٠,١٨٣ | ١,١٣٦٦ | ٠,٢٤٦ |
| | الخطا | ٣١,٧٤٢ | ٢٣٧ | ٠,١٣٤ | - | - |
| | المجموع | ٣٢,٤٧٤ | ٢٤١ | - | - | - |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الخدمات الداعمة للبرامج | سنوات الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم | ١,٠١١ | ٤ | ٠,٢٥٣ | ٠,٧١٠ | ٠,٥٨٦ |
| | الخطا | ٨٤,٣٨٨ | ٢٣٧ | ٠,٣٥٦ | - | - |
| | المجموع | ٨٥,٣٩٩ | ٢٤١ | - | - | - |
| مجموع سنوات الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم | | ٠,٧٧٥ | ٤ | ٠,١٩٤ | ١,٦٢٠ | ٠,١٧٠ |
| الخطا | | ٢٨,٤٧٦ | ٢٣٨ | ٠,١٢٠ | - | - |
| المجموع | | ٢٩,٢٥٢ | ٢٤٢ | - | - | - |

يلاحظ من الجدول رقم (١١ ) ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥ ) لمتغير الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم على بعد المنهاج .
ويبين الجدول رقم ( ١٢) متوسطات الدرجات على متغير الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم على الابعاد الاربعة للمقياس .

الجدول رقم (١٢ )
متوسطات الدرجات على متغير سنوات الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم على الابعاد الاربعة للمقياس

| المتغير | سنوات الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم | المتوسط | الخطا المعياري |
|---|---|---|---|
| المنهاج | اقل من ٥ سنوات | ٢,١٣٧ | ٠,٠٥١ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٣٦٥ | ٠,٠٥٧ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٤٥٣ | ٠,٠٧١ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٢٧٧ | ٠,٠٩٩ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٤٣١ | ٠,١٠٦ |
| الوسائل والاساليب التعليمية | اقل من ٥ سنوات | ٢,٣٣٠ | ٠,٠٤٠ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٣١٣ | ٠,٠٤٤ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٤١٨ | ٠,٠٥٥ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٣٥٤ | ٠,٠٧٧ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٣٥٦ | ٠,٠٨٢ |
| البيئة الصفية | اقل من ٥ سنوات | ٢,١٨٣ | ٠,٠٤٠ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٢٣٤ | ٠,٠٤٤ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٢٣٧ | ٠,٠٥٥ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٢٢٥ | ٠,٠٧٦ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٢٧٨ | ٠,٠٨٢ |
| الخدمات الداعمة للبرنامج | اقل من ٥ سنوات | ٢,١٨٥ | ٠,٠٦٥ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٢١١ | ٠,٠٨٩ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٣٥٥ | ٠,٠٨٩ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,١٧٤ | ٠,١٢٤ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٢٧٢ | ٠,١٣٣ |
| المجموع الكلي | اقل من ٥ سنوات | ٢,٢٢٣ | ٠,٠٣٨ |
| | من ٥ - ١٠ سنوات | ٢,٢٦٨ | ٠,٠٤٢ |
| | من ١٠ – ١٥ سنه | ٢,٣٨١ | ٠,٠٥٢ |
| | من ١٥ – ٢٠ سنه | ٢,٢٧٦ | ٠,٠٧١ |
| | اكثر من ٢٠ سنة | ٢,٣١٩ | ٠,٠٧٧ |

يلاحظ من الجدول رقم ( ١٢ ) ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥ ) لمتغير الخبرة في مجال ذوي صعوبات التعلم على بعد المنهاج. وللتعرف على مصدر هذا الفرق فقد تم استخدام الاختبار البعدي ( LSD ) اذ وجد ان هناك فرقا بين افراد العينة ممن لهم خبرة اقل من ٥ سنوات ، وكل من الافراد ذوي الخبرات من ٥-١٠ سنوات ومن ١٠-١٥ سنه واكثر من ٢٠ سنة في العمل في مجال ذوي صعوبات التعلم . حيث بلغ المتوسط الحسابي ( ٢,١ ) لبعد المنهاج

للأفراد ذوي الخبرة من اقل ٥ سنوات ، في حين زاد المتوسط على بعد المنهاج للفئات الاخرى عن (٢,٤ ) ، كما وجد فرقا بين افراد العينة ممن لهم خبرة عامة على بعد البيئة الصفية .

**مناقشة النتائج والتوصيات:**

هدفت الدراسة الى تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهه نظر المعلمين والمعلمات.

وقدمت استجابات المعلمين والمعلمات صورة تتصف بالشمولية حول ابعاد العملية التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والخدمات الداعمة لها، حيث رأى المعلمون والمعلمات ان محتوى المنهاج الدراسي ملائم لقدرات واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وان الوسائل التعليمية المستخدمة في شرح الدروس مناسبة لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويرى المعلمون والمعلمات ان الزمن المخصص للحصص الدراسية كافٍ. واشار المعلمون والمعلمات الى صعوبة ضبط سلوك الطلبة بالصف، وانه لا يتم مشاركة الطلبة في اختيار الانشطة الصفية او في تقييم البرامج المقدمة لهم ، كما سجل المعلمون ضعفا في الاهتمام في البرامج والخدمات الداعمة، كذلك اعتبروا البيئة الصفية غير مناسبة .

وكان من ابرز نقاط الاتفاق بين المعلمين والمعلمات ما يلي :

- تبين من خلال النتائج ان المعلمين والمعلمات كانوا متفقين على مناسبة محتوى المنهاج الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلى قدرة المعلمين على تكييف وتعديل المناهج بما يتلاءم واحتياجات الطلبة، وبانهم يقومون باستخدام الاساليب والوسائل التعليمية المناسبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Rydstrom, H., 2010).
- اشار المعلمين والمعلمات الى صعوبة ضبط سلوك الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والى اللامبالاة التي يبديها الطلبة تجاه العلامات المدرسية وعدم وجود منافسة بين الطلبة انفسهم، وقد يعود السبب الى قلة فرص الحوار بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهه نظر المعلمين والمعلمات. قد تفسر النتائج في ضوء ما توصل اليه ( Kaur, Noman & Awang-Hashim, 2016) في دراستهم عن حاجة المعلمين للتدريب اثناء الخدمة حيث اشاروا الى حاجتهم الى التدريب على تعديل السوكيات غير المقبولة وضبطها اثناء التدريس واشارت ايضا دراسة ستون (Stone, 2013 ) في دراسته حول العلاقة بين الطلبة والمعلمين واثرها الايجابي على سلوك الطلبة في الصف وعلى تحصيلهم العلمي.
- اشار المعلمين والمعلمات الى استخدام الكمبيوتر في التعليم والشرح للدروس او data show اثناء الشرح. وتتفق هذا النتيجة مع ما اشارت له دراسة دوالبي ولانغ (Dowaliby& Lang, 2014 ) من حيث اهمية استخدام الكمبيوتر ووسائل التكنولوجيا الاخرى في شرح الدروس للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

اما ابرز نقاط الاختلاف بين المعلمين والمعلمات فكانت على النحو الاتي :

- اختلفا في مدى مشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالأنشطة الصفية وفي المشاركة بتقييم تلك الانشطة، حيث اشاروا الى ان الطلبة مشاركتهم ضعيفة .

فيما يخص السؤال الثاني ، اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذو دلالة على هذ المتغير، وتتفق هذا النتيجة مع دراسة القيروتي واخرون (٢٠٠٤ ) في عدم وجود اختلاف في وجهات النظر في تقديم الخدمات يعزى الى الجنس، وقد يعود السبب ان عدد المعلمين الذكور قريب من عدد المعلمين في مدارس ذوي صعوبات التعلم في السعودية .

فيما يخص السؤال الثالث، لم تظهر النتائج أي اثر للمؤهل العلمي على الابعاد الاربعة لاداة الدراسة، ولا تتفق هذا النتيجة مع المعايير الدولية لمجلس الاطفال غير العادين (CEC ) حيث ان هذا المعايير تتضمن شروطا لممارسة مهنة تعليم الطلبة المعاقين، ومن ضمن الشروط حصول المعلم على الدرجة الجامعية الاولى كحد ادنى وفي تخصصات محددة .

اما فيما يخص السؤال الرابع اثر الخبرة في تقييم الخدمات التربوية، فقد بينت النتائج ان الخبرة في مجال التعليم عامة لها اثر في العمل مع ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير ذلك في وجود العديد من جوانب التشابه في التعليم بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وخاصة فيما يخص المناهج المطبقة حاليا في مدارس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفي مدارس الطلبة العاديين .

**التوصيات** :

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث :

- مشاركة المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات في لجان المناهج لأعاده تنظيم او تصميم المناهج بشكل مرن، يسمح بتحديد الوقت المخصص للمادة ويضمن وصول المعلومات واستيعابها من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

- السعي لوضع مناهج مناسبة لذوي صعوبات التعلم وتثبيتها بالجدول الاسبوعي للحصص.
- يوصي الباحث بالعمل على وضع معايير خاصة لاختيار المعلمين العاملين في مجال التعليم للطلبة ذوي صعوبات التعلم. والسعي لأعداد برامج ودورات تدريبية لرفع كفايات المعلمين والمعلمات ، العاملين في مدارس ذوي صعوبات التعلم منذ فترة طويلة .

**المراجع**:

**المراجع العربية:**

إبراهيم، فوزي طه و الكلزة، رجب أحمد. (٢٠٠٠). المناهج المعاصرة. الأسكندرية: منشأة المعارف.
الادارة العامة للتربية الخاصة. (٢٠١٩). استراتيجيات التربية الخاصة. الرياض: وزارة التعليم، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٥-٨-٢٠١٩م
https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Pages/Strategies.aspx
بشير، محمد مزمل. (٢٠٠٤). التعليم الأساسي، مفهومه، وخصائصه، وأهدافه. دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوية (٩)، الخرطوم.
بطاينة، أسامة محمد والشهري، خالد بن ناصر.(٢٠١٠). واقع غرفة مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة. مجلة دراسات نفسية و تربوية، الجزائر، (٥)، ٢-٣٨.
سعدات، محمود فتوح محمد. (٢٠١٤). برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٥-٨-٢٠١٩م.
/https://www.alukah.net/library/0/71359
صعدى، إبراهيم عبده. (٢٠١٥). تقييم واقع فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في محافظة جدة من وجهة نظر المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٦)، ٦٠١-٦٣٠.
عليان، ربحي مصطفى و غنيم، عثمان محمد. (٢٠٠٨). أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيقية العملي، ط٢، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
الغانم، بتول. (٢٠١٥). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. مجلة جامع الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٩ (١)، ٢٥٧-٢٩٢.
القمش، مصطفى و الجوالده، فؤاد. (٢٠١٢). صعوبة التعلم رؤية تطبيقية. عمان: دار الثقافة.
القميزي، حمد بن عبدالله. (٢٠١٧). نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية. ندوة التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات. جامعة الجوف، ١٣-٨-١٤٣٨هـ
الكيلاني، عبدالله والروسان، فاروق. (٢٠٠٩ ). التقويم في التربية الخاصة. ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
محروس، منال. (٢٠٠٥). صعوبات التعلم في ضوء النظرية والتطبيق. عمان: دار اليازوري.
مصطفى ، رياض. (٢٠٠٥). صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
المكانين، هشام عبدالفتاح عطيوي و الصمادي، جميل محمود. (٢٠١٦ ). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن العالمية في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. دراسات. العلوم التربوية، ٤٣ (٢ )، ٨١٧- ٨٣٦.
ملحم، عايد محمد و الشرعة، فيصل خليف. (٢٠١٣). تقييم جودة الخدمات التربوية المقدمة من معلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مدراء المدارس في محافظة المفرق. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٥٥)، ١٢- ٣٥.
وزارة التعليم. (٢٠١٥). دليل معلم صعوبات التعلم. الرياض : الإدارة العامة للتربية الخاصة.

المراجع الاجنبية :

Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2003). Self image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. Learning Disability Quarterly, (26), 5-14.
Ernest R. H,. (2003). New Direction in Educational Evaluation. New York: Routledge.
Hefner-Packer, R. (1991). Alternative education programs: A prescription for success. Monographs in Education. Athens, GA: The University of Georgia.
Kaur, A., Noman, M. & Awang-Hashim, R. (2016). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study. International Journal of Inclusive Education, 20 (5 ), 474-485.

Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. International. Journal of Special Education, 25(3), 43-56.

National Center for Clinical Infant Programs. (1987). A guide to program evaluation for administrators and practitioner. Charting Change in Infants, Families and Services , Washington D.C.

Riley K., & MacBeath, J. (2000). Quality assurance, "effectiveness" indicators and support systems. Paper presented at World Bank Learning Week, Session Evaluating School Performance: Tools and Approaches.

Rydstrom, H. (2010). Having 'learning difficulties': the inclusive education of disabled girls and boys in Vietnam. Improving Schools, 13(1), 81–98. https://doi.org/10.1177/1365480209352549

Stone, P.(2013). Blueprint for developing conversational competencies. Washington, D,C: The Graham Bell association for with learning disabilities.