دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم فى المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات
المصدر:	مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر
المؤلف الرئيسي:	أبا حسين، وداد بنت عبدالرحمن
مؤلفين آخرين:	الرزيحى، ريم عبدالرحمن(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج4, ع14
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2016
الشهر:	سبتمبر
الصفحات:	36 - 71
رقم MD:	779191
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	ACI, EduSearch
مواضيع:	صعوبات التعلم، تدريب المدرسون، المرحلة المتوسطة، الرياض
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/779191

© 2016 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

المجلد (٤)، العدد (١٤)، الجزء الثاني ، سبتمبر ٢٠١٦، ص ص ٣٧ – ٧١

الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

إعداد

د/ وداد عبدالرحمن أباحسين
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

أ/ ريم عبدالرحمن الرزيحي
معلمة صعوبات تعلم
وزارة التعليم - السعودية

DOI10.12816/0033484

الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات و المشرفات

إعداد

د/ وداد عبدالرحمن أباحسين & أ/ ريم عبدالرحمن الرزيحي

ملخص

هَدفَ الدراسة إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفق المتغيرات التالية: (طبيعة العمل، المؤهل التعليمي، الخبرة، عدد الدورات التدريبية) وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمةً ومشرفةً من معلمات ومشرفات صعوبات التعلم، وطُبِقَ على العينة أداة الاستبيان وبعضاً من الأساليب الإحصائية منها: مقياس ليكرت الخماسي، واختبارمان وتني، واختبار تحليل التباين الأحادي (كروسكال واليس" كا٢") واتبع الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصل في نتائجه إلى ما يلي:

١- لا توجد فروق دالة في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وفقاً لطبيعة العمل (معلمة- مشرفة) والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

٢- أن تقدير معلمات صعوبات التعلم لاحتياجاتهن التدريبية جاء بدرجة متوسطة لجميع الاحتياجات التدريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١١)، ما عدا الحاجة التدريبية للإرشاد المهني لتوجيه قدرات واتجاهات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة المرتبة الأولى من حيث الأهمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٩).

٣- ظهرت حاجة معلمات صعوبات التعلم التدريبية إلى تدريب الطالبات ذوات صعوبات تعلم على استراتيجيات تنفيذ الاختبارات في المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٢).

٤- جاءت الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات بدرجة متوسطة، فظهرت مرتبة ترتيباً تصاعدياً كالآتي: (الاختبارات التشخيصية المقننة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، تدريب الطالبات ذوات صعوبات تعلم على استراتيجيات أخذ الاختبارات ،اختيار اختبارات التشخيص غير الرسمية.

Training needs of learning difficulties female teachers at the middle stage from female teachers and supervisors' perspectives

Dr. Wedad A. Abahusain & Reem Abdulrahman

Abstract

The research aimed to identify the most important training needs of learning difficulties female teachers and supervisors at the middle stage in Riyadah and identify the impact of the following variables: (kind of task, educational qualification, experience and training courses). The study sample consisted of fifty learning difficulties female teachers and supervisors. A questionnaire was applied to the sample and some statistical methods: Fifth Likert Scale, Mann-Whitney-U Test and One-way variance analysis test (Wallis Kruskal). The research used the descriptive- survey method. The study concluded to the following results:

1- There were no significant differences in the estimation of the training needs of learning difficulties female teachers according to the kind of task (female teacher or female supervisor), educational qualification, the number of years of experience and the number of training courses.
2- The learning difficulties female teachers estimation to their training needs was medium for all training needs, as the mean was (3.11), except the training need to career guidance for directing the abilities and trends of female students with learning difficulties at the middle stage which was in the first place according to its importance, as the mean was (3.49).
3- The training need of learning difficulties female teachers to practice female students with learning difficulties on testing strategies was in the last place, as the mean was (2.82).
4- Training needs of learning difficulties female teachers at the middle stage were medium from the perspective of female supervisors. As the training needs were arranged in an ascending order as follows:

Diagnostic tests for female students with learning difficulties at the middle stage.

Training female students with learning difficulties on testing strategies.

Choosing informal tests in the diagnosis and methods of their application.

مقدمة

إن أي عملية للتطوير والتحديث تتطلب تشخيص الواقع بقصد تحسينه والارتقاء به، وهو ما سعت إليه العديد من الأدبيات التربوية السابقة، التي أشارت إلى الوزن التربوي لفاعلية البرامج التدريبية القائمة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم بشكل دقيق وواضح، وذلك باعتبارها المحدد للمدخلات اللازمة للبرامج التدريبية وتنفيذها، مع مراعاة أن الاحتياجات التدريبة لا تعد أمراً ثابتاً يتم قياسه والاعتماد عليه، فهو أقرب ما يكون مفهوماً ديناميكاً، يتأثر بالمستجدات المحلية والعالمية وخبرات المعلمة وقدرتها، لذا يجب أن تتسم عملية تحديدها بالدورية؛ حتى تتلاءم كفاءة تدريب المعلمة مع متغيرات العصر.

وتواجه اليوم برامج إعداد وتدريب معلمي الفئات الخاصة تحديات ناشئة من طبيعة المتعلمين من ذوي الإعاقة، لذا ركز (تريسي،٢٠٠٤) على أهمية انطلاق عملية الإعداد والتدريب من الاحتياجات الفعلية للمتدربين، ومن أجل ذلك سعت الدراسات التربوية إلى تتبع أثر تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين، والإداريين لكل مرحلة تعليمية، مع تقييم البرامج التدريبية بوسائل حديثة لمعرفة مدى مطابقة تلك البرامج في تخطيطها مع الاحتياجات التدريبية، بينما قوّمت بعض الدراسات برامج إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة قبل الخدمة، والتي منها ما أوصت بضرورة رفع كفاءة خريجي برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم واكسابهم المهارات الضرورية لتدريس ذوي صعوبات التعلم، وتطوير خطة البرنامج ومحتوى المقررات واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم كما دعت إليه دراسة (محمود،٢٠٠٠)؛ و(هجران،٢٠٠٤)؛ و(Johnston,2007)؛ و(ديب،٢٠٠٦) ؛ و(Burrell & Asche,2004) ؛ و(بركات،٢٠١٠)؛ و(الكثيري،٢٠١١)؛ و(السبيعي،٢٠١٤).

وأدى ظهور مفهوم النمو المهني المستمر والتربية المستديمة إلى وضع برامج إعداد معلمات صعوبات التعلم قبل الخدمة و أثنائها، تحت مجهر التقويم لمواكبة تداعيات العصر كماً وكيفاً، حيث تشير الدراسات التربوية السابقة المتخصصة في تشخيص واقع تأهيل معلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلى وجود نقاط قوة وضعف في آنٍ واحدٍ، حيث خرجت

نتائج دراسة (بخش،٢٠٠٩) بأن ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بأساليب علمية دقيقة، وعدم وضع أولوية لأهداف تعليم المعلمين، وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المعنية بالتربية الخاصة، وعدم مشاركة آراء معلمي التربية الخاصة وأولياء الأمور محتوى برنامج التدريب، تعد أبرز الجوانب السلبية التي تعاني منها مؤسسات تأهيل معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، كل هذه الفجوات قد أثرت بشكل أو بآخر على فاعلية أداء معلمات صعوبات التعلم من ناحية عدم تكامل البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وبُعد الجانب التنظيري لمؤسسات إعدادهن عن الجانب التطبيقي ومشاكله الحقيقة.

وقد تناولت الأدبيات مشكلات واقع أداء معلمي التربية الخاصة بين الواقع والمأمول منه في مراحل التعليم الأساس، وعن مدى فاعلية الخدمات التربوية التي تقدمها غرف المصادر لمعلمات صعوبات التعلم بصفتها البيئة العلاجية التي تتلقى فيها طالبة صعوبات التعلم علاجها، فقد ظهرت معوقات أخرى حول صعوبات استخدام بعض معلمات صعوبات التعلم للتقنية الحديثة في غرف المصادر ومن تلك الدراسات دراسة: (الغرايبة،٢٠٠٨)؛ و(التويم،٢٠١٣)؛ و(أبو نيان، ٢٠١٤)؛(الجهني والزارع، ٢٠١٤) وغيرها.

وفي ضوء ما سبق فرضتْ التحديات الحديثة على معلمات صعوبات التعلم طرح برامج فردية علاجية تمتاز بالحداثة، مما يُؤكد على ضرورة الأخذ بأيدي معلمات صعوبات التعلم نحو النمو المهني المستمر والمرتبط بآليات واقع الميدان التربوي وخبراتهن.

مشكلة الدراسة:

لقد تناولت الأدبيات مشكلات واقع أداء معلمي التربية الخاصة بين الواقع والمأمول منه في مراحل التعليم الأساس بما فيها المرحلة المتوسطة، وعن مدى فاعلية الخدمات التربوية التي تقدمها غرف المصادر لمعلمات صعوبات التعلم بصفتها البيئة العلاجية التي تتلقى فيها طالبة صعوبات التعلم علاجها، فقد ظهرت معوقات أخرى حول صعوبات استخدام بعض معلمات صعوبات التعلم للتقنية الحديثة في غرف المصادر ومن تلك الدراسات دراسة: (الغرايبة،٢٠٠٨)؛ و(التويم،٢٠١٣)؛ و(أبو نيان، ٢٠١٤)؛(الجهني والزارع، ٢٠١٤) وغيرها.

لم تبتعد المرحلة المتوسطة عن بقية المراحل التعليمية في شكاوي الميدان التربوي خاصة فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة عامة ومعلمي ذوي صعوبات التعلم خاصة، حيث ذكر (البتال،٢٠٠٠) بأنه من أبرز عوامل الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة عائدُ إلى عدم كفاية الإعداد (قبل وأثناء الخدمة)، وعدم ملاءمة التدريب، فمعلم التربية الخاصة قد تم تدريبه ليتعامل مع مشكلة واحدة محددة، في حين أنه يتعامل مع تلاميذ تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، أضف إلى ذلك ما أنتجته خصوصية المرحلة المتوسطة من عقبات أمام معلمات صعوبات التعلم، حيث تتنوع خصائص طالبات المرحلة واحتياجاتهن، فلم تحظ هذه الفئة بالاهتمام الكافي من الدراسات السابقة، خاصة وأن معظم معلمات تلك المرحلة لا يمتلكن الخبرة الكافية التي تؤهلهن من الوفاء بكافة احتياجات طالبات صعوبات التعلم، مما قد يؤدي إلى ظهور أثارٍ سلبيةٍ جديدةٍ تُعثر مسيرتهن التعليمية، لذا دعت الحاجة إلى توفير معلمات على قدر كافي من التدريب والتمكن لتصميم برامج صعوبات تعلم متكاملة.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في سؤالها الرئيس الآتي: ما هي الاحتياجات لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟

٢- ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٣- ما دلالة الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وفقاً لطبيعة العمل (معلمة– مشرفة) والمؤهل وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية؟

أهميـــــة الـــدراســـة:

أولاً: الأهميــة النظــريــة:

غلق الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال تقديم مادة علمية تساعد المسئولين في تعديل وتوجيه مناهج إعداد معلمات صعوبات التعلم قبل الخدمة في ضوء قائمة الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم أنفسهن ومشرفاتهن التربويات.

تحديد أبرز الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات.

ثانياً: الأهميــة التطبيقيــة:

المساهمة في تخطيط وبناء برامج تدريبية تراعي الاحتياجات الفعلية من واقع معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وتطوير مهاراتهن المهنية.

العمل على تطوير أساليب تقويم أداء معلمة صعوبات التعلم ميدانياً، وعقد ورش عمل ودورات تدريبيه تنسجم مع احتياجاتها الفعلية.

مساعدة القائمين على تطوير البرامج التدريبية في المرحلة المتوسطة أثناء الخدمة، على عقد دورات تدريبية في ضوء الجوانب التي يكشف عنها الدراسة الحالي من احتياجات معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات، مما يسهم في تحسين برامج صعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة.

أهـــداف الـــدراســـة:

التعرف على أهم الأدوات المستخدمة في تحديد وحصر الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

توضيح الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

تحديد أبرز الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات التربويات.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية:

ذكر محمود(٢٠٠٠:ص٢٥١) بأن الاحتياجات التدريبية هي: "الاحتياجات اللازمة لإحداث التغيرات المطلوبة من المعلم والمتعلقة بمعلوماته، ومهاراته، واتجاهاته لجعله أكثر استعداداً لأداء مهامه التعليمية والتربوية إلى أعلى درجة ممكنة من الكفاءة الفنية والتي يمكن تضمينها في برامج التدريب أثناء الخدمة".

إجرائياً :

مجموعة ما تحدده معلمات صعوبات التعلم فيما ينقصهن من أنشطة ،وخبرات، ومهارات؛ بهدف رفع مستوى أدائهن الوظيفي إلى أعلى درجة ممكنة من الكفاءة الفنية، والتي تُحسن نوعية مخرجاتهن التعليمية.

معلمات صعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة:

عرّف (بالحمر وبخيت،٢٠١٣:ص٣٩) معلمة صعوبات التعلم بأنها: "معلمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم بموجب شهادة جامعية تؤهلها لممارسة المهنة، وتقدم خدماتها ضمن المصادر الخاصة بذوات صعوبات التعلم "التشخيص، التدريس، الاستشارة لمعلمات التعليم العام والأسر في مدراس التعليم العام" .

إجرائياً:

معلمة مؤهلة حاصلة على بكالوريوس التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم أو دبلوم عالي للتربية الخاصة في مسار صعوبات تعلم تشترك في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

تُعد العملية التدريبية الأساس للتنمية البشرية، ومن هنا برز اهتمام الخبراء والمتخصصون والباحثون في تحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية حسب وجهات نظرهم

وتخصصاتهم، فلم يكن المفهوم حديثاً، حيث نقل (الطعاني،٢٠١٠،ص:٣٤) تعريفاً لروست (Rossett,1987) بأن:

" الاحتياجات التدريبية دراسة منهجية لمشكلة ومعلومات وأراء متداخلة من مصادر مختلفة بهدف إصدار قرارات مؤثرة"، وعند تتبع الباحثان لتلك التعاريف وجدت أن منهم من فضّل التعميم والشمولية في تعريف الاحتياجات التدريبية كما أشار(عابدين،٢٠٠٨) على أن الاحتياجات التدريبية عبارة عن مجموع الكفايات والمهارات اللازمة للمعلم للتعليم والتأثير في الطلبة، وحملهم على الجد والإبداع، والتفاعل مع الأهداف التعليمية المحددة لبلوغها بفاعلية، ومنهم من رأى بأن الاحتياجات التدريبية هي معيار مستوى الأداء(محمود ، ٢٠٠٠:ص٢٥١).

بينما وضح (السيد، ٢٠٠٧) أسباب تعدد أبعاد مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية بأنها تتضمن المشكلات التي ترغب المنظمة في حلها، ونواحي الضعف والقصور المحتملة في قدرات العاملين أو معارفهم أو اتجاهاتهم، فضلاً على أنها تمثل الأهداف التدريبية التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها في سبيل تنفيذ أهداف أكبر للمنظمة.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الاحتياجات التدريبية تمثل العمود الفقري للمجهودات التربوية نحو التحديث والتطوير، فمتى ما حُددت بشكل علمي ونابع من أرض الواقع، حقق البرنامج التدريبي أعلى درجات الاستثمار البشري المحقق لأهداف المؤسسة التربوية، لذلك كان لابد من مراعاة عنصر التخطيط عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم لبناء برامج تدريبية تبعاً لاحتياجات التدريبية الفعلية، وتظهر العلاقة العضوية بين وظيفة التخطيط في إدارة التدريب، وبين أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية ،كما ينوّه (أبو غليون،٢٠١٠) من خلال تحقيق التوازن الحركي بين أجزاء نظام التدريب من ناحية، وبين نظام التدريب والبيئة المحيطة من ناحية أخرى.

وقد بررت دراسة (بخش، ٢٠٠٤) التقويمية للبرامج التدريبية أن من أسباب عدم نجاح بعض البرامج التدريبية في المملكة العربية السعودية هو إهمالها لتحديد الاحتياجات التدريبية،

وعدم مشاركتها لمعلمي التربية الخاصة في محتوى التدريب، وقد أضاف (العبدالجبار،٢٠٠٢) بأن تركيز برامج إعداد معلم التربية الخاصة –بالمملكة العربية السعودية –على التدريب على الإعاقة الواحدة يُفقد تلك البرامج جدواها في تنويع التدريب الذي من شأنه الارتقاء بمهارات تدريسهم.

كما يجب التنويه بأنه على الرغم من الفائدة القيمة التي تعود على النظام التعليمي للتربية الخاصة ولمعلمات صعوبات التعلم ومشرفاتهن، إلا أن هنالك جملة من المعوقات والمشكلات التي تحول دون دقة عملية جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم ومشرفاتهن، مما يؤثر على فاعلية البرنامج التدريبي، وقد ذكر (أبو غليون،٢٠١٠،ص: ٥٧٤–٥٧٥)؛ و(الزهراني، ٢٠١١، ص: ٢٨–٢٩) بعضاً من تلك المعوقات وهي:

قلة الدراسات العلمية التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بالأجهزة الحكومية، وهو ما لاحظته الباحثتان من قلة الدراسات التربوية السابقة في تحديد احتياجات معلمات صعوبات التعلم ومشرفاتهن التربويات في المرحلة المتوسطة مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى.

قلة كفاءة العاملين في مجال التدريب، مما ساعد على استخدام أساليب تقليدية في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتأثيرها السلبي عند تصميم البرامج التدريبية.

عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي، إما لنقص الوعي بأهميتها، أو التعجل في تنفيذ البرامج التدريبية، أو بسبب الاهتمام بالكم دون الكيف، أو إسناد التدريب لمدربين غير متخصصين.

وتمثل صعوبات التعلم أحد فئات التربية الخاصة، التي عانت كثيراً من تأخر تصنيفه كمصطلح تربوي مقارنةً بغيره من مصطلحات التربية الخاصة؛ نظراً لما يمتاز به ذوي صعوبات التعلم من خصائص جعلتهم حائرين بين التربية الخاصة والتعليم العام، فهم لا يتقدمون مع الطلبة العاديين في التعليم العام، ولا يمتلكون إعاقة ظاهرة تؤهلهم للاستفادة من خدمات التربية

الخاصة؛ لذلك يعد ذو صعوبات التعلم من المستفيدين حديثاً نسبياً من خدمات التربية الخاصة مقارنة مع الفئات التقليدية الأخرى.

كما يعتبر ذو صعوبات التعلم فئة غير متجانسة من حيث الخصائص، فقد تكون هناك فروق بين الأفراد أو فروق على مستوى الفرد نفسه، فصعوبات التعلم كما يراها (المكانين، والعبد اللات، والنجادات،٢٠١٤) ليست مفهوماً موحداً، ولا تمثل مجموعة متجانسة من الطلاب، ولكنها تضم حالات يختلف كل منها عن الآخر ولا يجمعهم إلا أنهم لا يتعلمون بالطرائق التي يتعلم بها العاديين، ويتمثل الهدف العام لبرامج صعوبات التعلم في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدرسة العادية ، بهدف زيادة فاعلية التعليم من خلال تقديم الخدمات، وقد حصر (العبداللطيف،١٤٢٥هـ) جُملة من أهداف برامج صعوبات التعلم، تختصرها الباحثتان كما يلي:

تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم .

توعية وإرشاد مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ وكذلك التلاميذ أنفسهم بأهمية برنامج صعوبات التعلم وإبراز مزاياه وجوانبه الإيجابية .

تقديم الاستشارة التربوية لمعلمي المدرسة التي تساعد في تدريس بعض التلاميذ الذين يتلقون التعليم داخل الفصل العادي.

وتكمن القيمة التربوية لبرامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بأن احتياجات طلاب صعوبات التعلم تعد أكثر تداخلاً في المرحلة المتوسطة، حيث يواجهون مشكلات متنوعة، يرتبط بعضها بصعوبات التعلم، في حين ترتبط المشكلات الأخرى بطبيعة التغيرات في المرحلة المتوسطة والثانوية، مما يجعل تراكم تلك المشكلات بمثابة تحديات تقف عائقاً إمام طلاب المرحلة لمواصلة مشوارهم التعليمي والعملي، ومن ثم يجب التعرف أولاً على احتياجاتهم، لتقديم الخدمات الملبية لتلك الاحتياجات (المشيقح، ٢٠٠٩).

إضافة إلى ما ذكره (أبو نيان،٢٠٠٧) بأن الاحتياجات النفسية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية تصبح أكثر بروزاً وإلحاحاً مقارنة بالمرحلة الابتدائية، وذلك يعود لصعوبة فترة المراهقة والشباب، التي تزداد مع وجود صعوبات تعلم تفرض على تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية صراعاً في مواجهة المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية ، مما يوجب تلبية احتياجاتهم من خلال توسيع نطاق كافة الخدمات وتأهيل الكوادر البشرية.

وترى الباحثتان أن معلمة صعوبات التعلم تندرج تحت معلمي التربية الخاصة، الذين اكتسبوا خصوصية تميزهم عن معلمي التعليم العام بسبب طبيعة فئات التربية الخاصة، لذا فإن تأهيل معلمة صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن غيرها، بل قد تحتاج إلى تأهيل دقيق ومتميز؛ نظراً لطبيعة مسار صعوبات التعلم بحد ذاته، فهو لا يُعد سمة ظاهرة يسهل على المعلمة تشخيصها.

ويبين (السيد، ٢٠٠٧) أهمية تدريب المعلمون والمشرفون التربويون العاملين في مجال صعوبات التعلم، بانعكاسه إيجابياً على التلاميذ الذين يقعون تحت مسئولياتهم، حيث أثمرت العديد من الجهود في مجال تدريب وإرشاد العاملين في مجال التربية الخاصة عن تحسن الصحة النفسية للتلاميذ الذين وقعوا ضمن اختصاص المتدربين في إطار مجال التعليم والتحصيل والسلوك.

وتأسيساً على ذلك ترى الباحثتان مدى الحاجة إلى تطوير تأهيل معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة ومشرفاتهن لتنمية وعيهن بالاحتياجات المعاصرة لطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، ومن واقع عمل الباحثتان كمعلمة صعوبات التعلم تجد بأنه هنالك العديد من معلمات الصعوبات في المرحلة الابتدائية قد انتقلن للتدريس طالبات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، وبالتالي هؤلاء المعلمات هم بأشد الحاجة إلى برامج تدريبية تُثري ثقافتهم المهنية المراعية لخصوصية الفئة المستهدفة من خلال تنويرهن بأهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق تدريس صعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة، وكيفية بناء برامج تربوية فردية تختلف محتواها وإجراءاتها عن البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات

التعلم في المرحلة الابتدائية، ومن المعروف أنه لا يمكن لبرامج صعوبات التعلم أن تحقق أهدافها، دون وجود إشراف تربوي يُسهم بوضوح في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمات صعوبات التعلم، من خلال إكسابهن المهارات اللازمة في إجراءات التشخيص، وأساليب التدريس، وإعداد الخطط التربوية الفردية ، بل وتجهيز غرف المصادر أيضاً، لذلك يُعد الإشراف التربوي عنصر مهم من عناصر المنظومة التربوية، من خلاله يتم تفعيل الأداء التربوي ومتابعته، وكما أن الإشراف التربوي بمفهومه الحديث يستهدف مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، لذا يجب أن يُبنى الإشراف التربوي في التربية الخاصة على أسس سليمة لتحقيق الأهداف المنشودة.

ولكي يحقق الإشراف التربوي أهدافه يجب أن يتخذ من المعلم وأساليبه أساساً له في مختلف مراحل فعاليته، وأوجهه، من تخطيط، وتنظيم، وتقييم، ومواجهة جميع المشكلات التي تعترضه من أجل الوصول إلى نتائج وحلول مضمونة (الشدادي،٢٠٠٩).

وتظهر أهمية الإشراف التربوي في مجال التربية الخاصة، نظرًا للاختلاف النوعي للبرامج المقدمة في ضوء التوسع الكمي الذي تشهده تلك البرامج مع قلة أعداد الكوادر الإدارية والفنية المتخصصة، الأمر الذي يجعله يواجه الكثير من المعوقات التي تحول دون تحقيقه أهدافه (جنيد،٢٠١٠)، وترى (السعدية، ٢٠١٢) بأن نجاح العمل التربوي يكمن في فعالية الإشراف التربوي والكفايات التي تمتلكها المشرفة التربوية لضرورة أن تعيش المشرفة واقع المعلمة وتتفهم ظروفها، من خلال استخدام أساليب تربوية حديثة لما لها من فائدة في تحسين العملية التعليمية بمفهومها المعاصر.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن مشرفة صعوبات التعلم تُعد المحرك الأول لتطور أداء معلمة صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، فهي تمثل أحد مراجع التنمية المهنية والثقافية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تتبع الصعوبات التي تؤثر على مهام مشرفة صعوبات التعلم أولاً، والسعي إلى حلها، إلى جانب مراعاة تنمية مهارات الإشراف التربوي لمشرفات التربية الخاصة.

فالإشراف الفعال لا يقتصر دوره على متابعة الأهداف وتنفيذها فحسب، بل يحاول التنبؤ بالأوضاع المستقبلية للعملية التربوية، ويستبق الأحداث والمشكلات لمعالجة آثارها السلبية، والاستفادة من آثارها الإيجابية، مستعيناً بالنظم والقواعد، والتخطيط المسبق لتحقيق الأهداف من خلال مشاركة الأطراف المعنية بالعملية الاشرافية (الشدادي، ٢٠٠٩).

ومن هنا يظهر للباحثة أهمية تدريب مشرفات التربية الخاصة ، حيث يكتسب تدريب مشرفات ومعلمات التربية الخاصة أهمية بالغة ؛ لظهور المستجدات الدائمة في الخدمات المقدمة للتربية الخاصة من ناحية وتطور الاجراءات الادارية من ناحية أخرى، إضافة إلى أن البرامج التدريبية لن تؤتي ثمارها إذا أهملت الحاجات التدريبية التي تواكب متغيرات العصر الحالي، ومشكلات مشرفات صعوبات التعلم في ميدان المرحلة المتوسطة خاصة من وجهة نظرهن.

وختاماً توصلت الباحثتان من خلال عملها الميداني ومن طبيعة الأدوار المهنية التي يُفترض على معلمة صعوبات التعلم إجادتها، ضرورةَ أن تسعى معلمات صعوبات التعلم إلى معالجة نواقصهن المهنية، والمهارية من خلال تحديد الاحتياج الفعلي الذي ينقصها كمعلمة تواجه عدداً من المهام التي تُحتم عليها التعامل مع عدة أطرافٍ بدءاً من طالبة صعوبات التعلم، ومعلمة الفصل العادية، والإدارة المدرسية، وغرف المصادر، وانتهاءً بأولياء الأمور، إضافة إلى المؤثرات النفسية التي تتعرض لها معلمة صعوبات التعلم، كل ذلك يستدعي وجود برنامج تدريبي يواجه تحديات وصعوبات واقعهن المهني.

الطـــريقـــة والإجـــراءات :

منهـــج الدراســـة:

اتبع الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج القائمُ على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره عليان وغنيم (٢٠٠٤: ص٤٢).

مجتمـع الـدراسـة وعينتـه:

تكـون مجتمـع الدراسـة وفـقَ البطاقـة الإحصـائية لتعلـيم الريـاض (بنـين، بنـات) لعـام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ من:

جميـع معلمـات المـدارس المتوسـطة التـي يتواجـد بهـا بـرامج صـعوبات الـتعلم بمنطقـة الريـاض خـلال الفصـل الدراسـي الثـاني للعـام الدراسـي ١٤٣٦هـ، والبـالغ عـددهن (٢٤٨) معلمـةً، اسـتطاعت الباحثتـان أن تحصـل علـى بيانـات (٧٧) معلمـةً يمـثلن معلمـات الطالبـات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.

جميـع مشـرفات صـعوبات الـتعلم بمنطقـة الريـاض، والبـالغ عـددهن (١٠) مشـرفات، تمكنت الباحثتان من الحصول على بيانات سبع مشرفات تربويات.

خصـــــائص أفراد عينـــــة الدراســـــة:

يحتوي الدراسة الحـالي علـى عددٍ من المتغيرات المستقلة بالخصـائص الشخصـية لأفراد عينة الدراسة، وفي ضوء تلك المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد العينة كما يلي:

خصائص أفراد العينة وفق متغير طبيعة العمل (معلمة / مشرفة) :

جـاءت نسـبة معلمـات صـعوبات الـتعلم ٩٠ % مـن العينـة، بينمـا مثلـت المشـرفات التربويات من عينة الدراسة نسبة ١٠ %.

خصائص أفراد العينة وفق متغير الخبرة:

بلغت نسبة المعلمات اللاتي لم تكتمل خبرتها الوظيفية سنة ٥٦ %، بينما بلغت نسبة مَن تراوحت خبرتها التدريسية مِن سنتين إلى ٥ سنوات ٣٤ %، وجاءت نسبة المعلمات اللاتي بدأت خبرتها التدريسية من ٦-١٠سنوات١٠ % من العينة، في حين أنه لا يوجد منهن مَن تجاوزت خبرتها الوظيفية أكثر من عشر سنوات نظراً لحداثة البرنامج.

خصائص أفراد العينة وفق متغير المؤهل العلمي:

بلغت نسبة الحاصلات على البكالوريوس ٥٨ %، فيما جاءت نسبة الحاصلات على الماجستير ٢٨ %، و٨% من الحاصلات على دبلوم عالي، ولم تتضمن العينة مشرفات حاملات دكتوراه.

خصائص أفراد العينة وفق متغير عدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة في المرحلة المتوسطة:

بلغت نسبة المعلمات اللاتي لم يلتحقن بدورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم الخاص بالمرحلة المتوسطة ٤٢%، و٣٢ % منهن حصلن على دورة أو دورتين تدريبية فقط، فيما بلغت نسبة المعلمات الحاصلات على ثلاث دورات تدريبية أو أكثر ٢٦ %.

أداة الدراسة:

يمثل الاستبيان أداة الدراسة الحالي، لملاءمته للأهداف المحددة، ولتقنين الخصائص السيكومترية للأداة جرى تنفيذ الخطوات التالية:

صدق أداة الدراسة (الاستبيان):

الصدق الظاهري: قُدم الاستبيان بعد صياغته في صورته الأولية والمكون من (٢٧) فقرةً، لمجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض الصياغات اللغوية، وترتيب المؤهل العلمي حسب تسلسله الصحيح، كما تم الأخذ بمقترحات المحكمين ذوي الخبرة وصولاً إلى الصورة النهائية الملاءمة للاستبيان.

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (١) قيم معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاستبانة

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٩	٠,٠١	١١	٠,٤٩	٠,٠١	٢١	٠,٦٢	٠,٠١
٢	٠,٤٨	٠,٠١	١٢	٠,٥٨	٠,٠١	٢٢	٠,٥٩	٠,٠١
٣	٠,٦٣	٠,٠١	١٣	٠,٥٤	٠,٠١	٢٣	٠,٥٣	٠,٠١
٤	٠,٤٨	٠,٠١	١٤	٠,٧٧	٠,٠١	٢٤	٠,٥٨	٠,٠١
٥	٠,٦٧	٠,٠١	١٥	٠,٦٥	٠,٠١	٢٥	٠,٦١	٠,٠١
٦	٠,٤٩	٠,٠١	١٦	٠,٥٨	٠,٠١	٢٦	٠,٥٥	٠,٠١
٧	٠,٦٦	٠,٠١	١٧	٠,٦٢	٠,٠١	٢٧	٠,٤٩	٠,٠١
٨	٠,٧١	٠,٠١	١٨	٠,٤٥	٠,٠١	٢٨	٠,٤٨	٠,٠١
٩	٠,٦٣	٠,٠١	١٩	٠,٥٣	٠,٠١	٢٩	٠,٦١	٠,٠١
١٠	٠,٤٨	٠,٠١	٢٠	٠,٥٨	٠,٠١	–	–	–

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين ٠,٤٨– ٠,٧٧ وكلها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه الاستبيان أي يوجد اتساق داخلي.

ثبات أداة الدراسة (الاستبيان) : تم التحقق من ثبات الاداة بطريقة ألفاكرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ٠,٨١ وهي قيمة ثبات عالية ومقبولة (عودة، ٢٠٠٢، ص: ٣٦٦). واستخدم الدراسة طريقة تحديد درجة الموافقة على الاحتياجات التدريبية باستخدام مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:

حساب مدى الدرجات وهو يساوي ٥–١ = ٤ .

تم قسمة المدى على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية : كالتالي: ٤÷٥=٠,٨٠ .

رتبت الفئات (طول الخلية) تنازلياً من ٥- ١ وذلك للحكم على مدى درجة الموافقة على الاحتياج التدريبي في ضوء المتوسط الحسابي لكل فقرة وفقاً للجدول التالي:

الجدول رقم (٢) : الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

طول الخلية (المتوسط الحسابي)		درجة الموافقة
من	إلى	
٤,٢٠	٥	كبيرة جداً
٣,٤٠	أقل من ٤,٢٠	كبيرة
٢,٦٠	أقل من ٣,٤٠	متوسطة
١,٨٠	أقل من ٢,٦٠	قليلة
١	أقل من ١,٨٠	لا توجد حاجة

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الموافقة يتراوح بين ١- ٥ حسب فئات الاستجابة.

إجـــراءات الـــدراســـة:

قام الباحثان بتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة، المؤلفة من جميع معلمات المدارس المتوسطة التي يتواجد بها برامج صعوبات التعلم بمنطقة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦هـ، والبالغ عددهن(٢٤٨) معلمةً، وكافة مشرفات صعوبات التعلم بمنطقة الرياض، والبالغ عددهن (١٠) مشرفات.

تمكنت الباحثتان من الحصول على بيانات (٧٧) معلمةً يمثلن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، وسبع مشرفات تربويات.

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) في إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات من خلال الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (u) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لطبيعة العمل والمؤهل العلمي، واختبار تحليل التباين الأحادي (كروسكال واليس) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟ قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الاحتياج وترتيب الاحتياجات من وجهة نظر المعلمات أنفسهن وفقاً لذلك، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٣) : المتوسطات والانحرافات ودرجة الموافقة على الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	الاختبارات التشخيصية المقننة للطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.	٢,٨٢	١,٠٨	متوسطة	٢٨
٢	الحاجة إلى أساليب التقويم التربوي	٢,٨٧	١,١٠	متوسطة	٢٧
٣	خصائص الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة (الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والعاطفية).	٣,١٨	٠,٩١	متوسطة	١٠
٤	أساليب جمع المعلومات عن الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في مختلف الجوانب .	٣,١٦	٠,٨٥	متوسطة	١١
٥	اختيار وتطبيق الاختبارات غير الرسمية في التشخيص.	٣,٠٧	١,٠٥	متوسطة	١٩
٦	مهارات الملاحظة والمقابلة وكتابة التقارير حولهما .	٢,٩١	١,٠٤	متوسطة	٢٥
٧	الوصف الشامل والدقيق لجوانب القوة والاحتياج لدى الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم	٣,٢٤	٠,٨٦	متوسطة	٦
٨	استخدام وسائل التقنية الحديثة في التشخيص .	٢,٩٦	١,٠٢	متوسطة	٢٤
٩	مهارات إعداد وإدارة الأنشطة اللاصفية بفاعلية.	٣,٠٢	١,٠٦	متوسطة	٢١
١٠	تصميم المناهج التعليمية بما يتوافق مع احتياجات الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم .	٢,٩١	١,١٠	متوسطة	٢٦
١١	تكييف المناهج (حذف أو إضافة أو تعديل الوحدات التدريسية حسب قدرات الطالبة).	٣,١٨	٠,٨٧	متوسطة	٩
١٢	تكييف الواجبات المنزلية والاختبارات لتناسب الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.	٣,١٣	٠,٩٧	متوسطة	١٤

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٣	إعداد وتنفيذ الخطط الانتقالية لتلبية احتياجات الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم ضمن فريق.	٣,١١	٠,٩٨	متوسطة	١٦
١٤	تقييم الخطة الانتقالية بمشاركة الطالبة وولي الأمر ومعلمة صعوبات التعلم .	٣,٠٠	١,٠٢	متوسطة	٢٣
١٥	التخطيط لمستقبل الطالبة بعد المرحلة المتوسطة من خلال خدمات الانتقال.	٣,٠٢	١,٠٨	متوسطة	٢٢
١٦	إعداد خطة تربويه فردية من خلال نماذج واضحة يحدد بها المكان والزمان والبدائل والخدمات التي تحتاجها الطالبة.	٣,٣٣	٠,٩٣	متوسطة	٢
١٧	تقييم فاعلية البرامج التربوية المقدمة .	٣,١١	٠,٩٦	متوسطة	١٥
١٨	إدارة وضبط الوقت أثناء الدرس في الفصل المدرسي.	٣,٣١	٠,٨٧	متوسطة	٣
١٩	الاستشارة والعمل الجماعي لإتاحة الفرصة للتفاعل بين جميع الأطراف	٣,١٦	٠,٩٨	متوسطة	١٢
٢٠	تفعيل أدور أولياء أمور الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم من خلال الخطط التربوية	٣,١٣	٠,٩٦	متوسطة	١٣
٢١	الطرق والأساليب الحديثة في التعامل والتواصل مع الأسر.	٣,٢٠	٠,٩٢	متوسطة	٨
٢٢	الإرشاد المهني لتوجيه قدرات واتجاهات الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.	٣,٤٩	١,٣٣	كبيرة	١
٢٣	تفعيل منهج المحاسبية لضمان حقوق الأهالي.	٣,٠٢	١,٠١	متوسطة	٢٠
٢٤	توظيف التقنية في التدخل بما يخدم الطالبة ويضيف لها تشويق ومتعه أثناء التعليم.	٣,٣١	٠,٩٣	متوسطة	٤
٢٥	تنفيذ الأساليب الإدارية الحديثة مثل (إدارة الأزمات، إدارة الوقت، الإدارة بالأهداف).	٣,٠٧	٠,٩٩	متوسطة	١٨
٢٦	توظيف الوسائل التقنية في تقييم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٣,١١	٠,٩٩	متوسطة	١٧
٢٧	تدريب الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم على استراتيجيات التعلم الفاعل	٣,٢٩	٠,٩٠	متوسطة	٥
٢٨	تفعيل المهارات الأدائية لمشرفة صعوبات التعلم، لتسهيل مهامها.	٢,٠٠	٠,٧٠	قليلة	٢١
٢٩	تدريب الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم على استراتيجيات أخذ الاختبارات.	٢,٨٢	١,٠٩	متوسطة	٢٩
الاستبانة كاملة		**٣,١١**	**٠,١٦**	**متوسطة**	

ويتضـح مـن الجـدول السـابق أن تقـدير المعلمـات لاحتياجـاتهن التدريبيـة جـاء بدرجـة متوسطة بلغت (٣,١١) لجميع الاحتياجات التدريبية، في حين برزت الحاجة التدريبية بصورة أكبر للإرشاد المهني في توجيه قدرات واتجاهات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

وتعزو الباحثتان وجود الاحتياج المتوسط لجميع عبارات الاستبيان إلى نمو وعي معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لاحتياجاتهن التدريبية ووضوحها بشكل أفضل، مما يؤكد على أهمية تلبية تلك الاحتياجات التدريبية النابعة من واقع الميدان المهني، والتي يجب أن توفرها الدورات التدريبية الفعالة، مع التركيز على توفير إرشاد مهني مستمر لمعلمات صعوبات التعلم والتي يساعدهن في توجيه قدرات واتجاهات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، فلا غرابة في أن يحتل المرتبة الأولى من حيث الأولوية في التدريب، خاصةً في ظل تحديات العصر المعرفي، وتفاوت درجة صعوبة التعلم لكل طالبة، والمطالبة المستمرة بتقديم برنامج تربوي فردي متمكن يساعد الطالبة في نمو قدراتها ، والذي بطبيعة الحال يستدعي امتلاك معلمة صعوبات التعلم لعددٍ من المهارات المهنية المتجددة والواعية لأهم النظريات التربوية الحديثة في مجال صعوبات التعلم والمرتبطة بالمرحلة المتوسطة تحديداً، ومن هنا استنتجت الباحثتان حجم الدور الفعلي لمعلمة صعوبات التعلم وأهمية تأهيلها التأهيل الشامل والمتكامل (قبل الخدمة وبعدها) من خلال استمرارية الإرشاد المهني لكافة متطلبات معلمة صعوبات التعلم، لتحقيق أهداف منظومة التربية الخاصة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السعدية،٢٠١٢) التي تؤمن بأن أي نظام تعليمي لا يحقق أهدافه إلا من خلال المعلم المؤهل تأهيلاً أكاديمياً وتربوياً والذي يتماشى مع متطلبات العصر، معلم يلبي حاجاته، واحتياجات مجتمعه بصورة خاصة، وحاجات العملية التعليمية بصورة عامة، مع العلم بأن الخطط الدراسية لإعداد معلمة صعوبات التعلم لا تركز على الإرشاد المهني لهذه الفئة، كما أن التدريب أثناء الخدمة قد لا يوفر هذا الاحتياج، وذلك ما أشارت إليه دراسة (السبيعي،٢٠١٤) بأن بعض برامج التربية الخاصة في المرحلة المتوسطة حديثة النشأة نسبياً ، ولعدم وجود اطار عمل موحد

وآلية تشخيص مناسبة لهذه المرحلة ، وبالتالي لابد من التركيز على معلمات المرحلة المتوسطة ومشرفاتهن عند تنفيذ البرامج التدريبية.

كما أن ارتفاع درجة الاحتياج التدريبي لهذا النوع من الارشاد المهني قد يعود إلى اهتمام معلمات ومشرفات صعوبات التعلم بالمهام الإجرائية والفنية المرتبطة بتوجيه قدرات الطالبات واتجاهاتهن في المرحلة المتوسطة ، لتنويرهن بالخيارات المتاحة أمامهن وتحدياً لصعوبات تعلمهن، وتحقيقاً للمفاهيم الحديثة التي يطالب فيها العصر المعرفي، وهو ما أشار إليه (فضيلة وزكريا، ٢٠١١) بأن عملية الإرشاد المهني في مدارس المجتمعات المعاصرة يُعد من متطلبات التخطيط التربوي.

وبذلك تختلف نتيجة الدراسة الحالي مع دراسة (القصيبي، ٢٠١٠) فيما أوضحته من وجود حاجه تدريبية متوسطة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين أظهر الدراسة الحالي وجود احتياج مرتفع من قبل معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة للتعامل مع طالباتهن، وكيفية إرشادهن مهنياً مما يتطلب فهماً عميقاً لقدراتهن الحقيقة وكيفية توظيفها لبناء مستقبل طالبة صعوبات تعلم ،وتعلل الباحثتان ترتيب حاجة معلمة صعوبات التعلم إلى تدريب الطالبات ذوات صعوبات تعلم على استراتيجيات أخذ الاختبارات، نظراً لتقدير معلمة صعوبات التعلم للاحتياج الفعلي لطالبة المرحلة المتوسطة نفسها، والتي قد لا يؤهلها وضعها لمرحلة اختيار استراتيجية متكاملة ضمن مجموعة من الاستراتيجيات المهارية في حل الاختبارات، حيث أن مرحلة اختيار استراتيجية معينة لحل نمط معين من الاختبارات، تحتاج إلى مستويات فكرية عليا قد لا تمتلكها طالبة صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، خاصةً إذا لم تتلقى معلمة صعوبات التعلم نفسها تدريباً قبل الخدمة عن كيفية تدريب طالبة صعوبات تعلم على هذا المستوى المتقدم يلاءم قدرات فئة صعوبات التعلم، وبذلك تتفق النتيجة وبذلك تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة كُلٌ من:(السبيعي،٢٠١٤)؛(القحطاني،٢٠١٤)؛و(البتال،٢٠١٣)؛و(البدر، ٢٠١٠)؛و(القصيبي، ٢٠١٠)؛و(السويدان،٢٠٠٩)؛و(الشريف، ٢٠٠٤)؛و(Brownell & Pajars,1996)، أما للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمات

صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟ فقد قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الاحتياج وترتيب الاحتياجات من وجهة نظر المشرفات وفقاً لذلك، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٤) : المتوسطات والانحرافات ودرجة الموافقة على الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المشرفات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	الاختبارات التشخيصية المقننة للطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.	٣,٠٠	١,٤١	متوسطة	١
٢	الحاجة إلى أساليب التقويم التربوي	٢,٤٠	٠,٨٩	قليلة	١٢
٣	خصائص الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة (الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والعاطفية).	٢,٤٠	٠,٩٠	قليلة	١٣
٤	أساليب جمع المعلومات عن الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في مختلف الجوانب .	٢,٠٠	٠,٧٥	قليلة	٢٦
٥	اختيار وتطبيق الاختبارات غير الرسمية في التشخيص.	٢,٨٠	١,١٠	متوسطة	٣
٦	مهارات الملاحظة والمقابلة وكتابة التقارير حولهما .	٢,٤٠	٠,٨٨	قليلة	١١
٧	الوصف الشامل والدقيق لجوانب القوة والاحتياج لدى الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم	٢,٦٠	٠,٨٩	متوسطة	٦
٨	استخدام وسائل التقنية الحديثة في التشخيص .	٢,٤٠	١,١٤	قليلة	١٤
٩	مهارات إعداد وإدارة الأنشطة اللاصفية بفاعلية.	٢,٤٠	١,١٥	قليلة	١٥
١٠	تصميم المناهج التعليمية بما يتوافق مع احتياجات الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم .	٢,٠٠	١,٤١	قليلة	٢٧
١١	تكييف المناهج (حذف أو إضافة أو تعديل الوحدات التدريسية حسب قدرات الطالبة).	٢,٢٠	٠,٨٥	قليلة	١٨
١٢	تكييف الواجبات المنزلية والاختبارات لتناسب الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.	٢,٢٠	٠,٨٤	قليلة	١٧
١٣	إعداد وتنفيذ الخطط الانتقالية لتلبية احتياجات الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم ضمن فريق.	٢,٤٠	٠,٩١	قليلة	١٦

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٤	تقييم الخطة الانتقالية بمشاركة الطالبة وولي الأمر ومعلمة صعوبات التعلم .	١,٨٠	٠,٤٥	قليلة	٢٩
١٥	التخطيط لمستقبل الطالبة بعد المرحلة المتوسطة من خلال خدمات الانتقال.	١,٨٠	٠,٤٦	قليلة	٢٨
١٦	إعداد خطة تربوية فردية من خلال نماذج واضحة يحدد بها المكان والزمان والبدائل والخدمات التي تحتاجها الطالبة.	٢,٤٠	٠,٨٧	قليلة	١٠
١٧	تقييم فاعلية البرامج التربوية المقدمة .	٢,٠٠	٠,٧٤	قليلة	٢٥
١٨	إدارة وضبط الوقت أثناء الدرس في الفصل المدرسي.	٢,٤٠	٠,٨٦	قليلة	٩
١٩	الاستشارة والعمل الجماعي لإتاحة الفرصة للتفاعل بين جميع الأطراف .	٢,٤٠	٠,٨٥	قليلة	٨
٢٠	تفعيل أدور أولياء أمور الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم من خلال الخطط التربوية	٢,٤٠	٠,٨٤	قليلة	٧
٢١	الطرق والأساليب الحديثة في التعامل والتواصل مع الأسر.	٢,٨٠	١,١١	متوسطة	٤
٢٢	الإرشاد المهني لتوجيه قدرات واتجاهات الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.	٢,٢٠	١,١٠	قليلة	١٩
٢٣	تفعيل منهج المحاسبية لضمان حقوق الأهالي.	٢,٢٠	١,١١	قليلة	٢٠
٢٤	توظيف التقنية في التدخل بما يخدم الطالبة ويضيف لها تشويق ومتعه أثناء التعليم.	٢,٦٠	٠,٨٩	متوسطة	٥
٢٥	تنفيذ الأساليب الإدارية الحديثة مثل (إدارة الأزمات، إدارة الوقت، الإدارة بالأهداف).	٢,٠٠	٠,٧٢	قليلة	٢٣
٢٦	توظيف الوسائل التقنية في تقييم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٢,٠٠	٠,٧٣	قليلة	٢٤
٢٧	تدريب الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم على استراتيجيات التعلم الفاعل.	٢,٠٠	٠,٧١	قليلة	٢٢
٢٨	تفعيل المهارات الأدائية لمشرفة صعوبات التعلم، لتسهيل مهامها.	٢,٠٠	٠,٧٠	قليلة	٢١
٢٩	تدريب الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم على استراتيجيات أخذ الاختبارات.	٣,٠٠	١,٤٢	متوسطة	٢
الاستبانة كاملة		**٢,٣٢**	**٠,٣٢**	**قليلة**	

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: جاء تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمات من وجهة نظر مشرفات صعوبات التعلم بدرجة متوسطة، فظهرت مرتبة ترتيباً تصاعدياً من وجهة نظرهن كما يلي:

- الاختبارات التشخيصية المقننة للطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.
- تدريب الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم على استراتيجيات أخذ الاختبارات.
- اختيار وتطبيق الاختبارات غير الرسمية في التشخيص.
- الطرق والأساليب الحديثة في التعامل والتواصل مع الأسر.

ثانياً: جاء تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمات من وجهة نظر مشرفات صعوبات التعلم بدرجة قليلة، و رُتبت ترتيباً تصاعدياً من وجهة نظرهن فيما يلي:

- تفعيل أدور أولياء أمور الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم من خلال الخطط التربوية.
- الاستشارة والعمل الجماعي لإتاحة الفرصة للتفاعل بين جميع الأطراف.
- إدارة وضبط الوقت أثناء الدرس في الفصل المدرسي.
- إعداد خطة تربوية فردية من خلال نماذج واضحة يحدد بها المكان والزمان والبدائل والخدمات التي تحتاجها الطالبة.

وبالنظر إلى ترتيب الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفاتهن، وجدت الباحثتان أن الاختبارات التشخيصية احتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية وظهرت الاختبارات التشخيصية غير الرسمية في المرتبة الثالثة، ويعود ذلك إلى القيمة التربوية لاختبارات التشخيص في مجال صعوبات التعلم لكونها أحد أهم المعايير المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم، التي نص عليها (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٣)، والذي سعى إلى توضيح المهام والمبادئ العلمية التي يجب أن يلتزم بها معلمو ومعلمات صعوبات التعلم عند اختيارهم وتصميمهم لاختبار تشخيصي، والتي تتطلب من

معلمي ومعلمات صعوبات التعلم تأهيلاً تربوياً وتنميةً مهنية مستمرة لمواكبة أحدث الاختبارات التشخيصية الرسمية وغير الرسمية الملاءمة لطالبات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وكيفية تفسير نتائج تلك الاختبارات والاستفادة منها، ومن هنا لاحظت الباحثتان الحاجة المستمرة لتدريب معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وهو يتوافق مع نتيجة دراسة (البدر، ٢٠١٠) المؤكدة على أن معيار التقييم احتل المرتبة الأولى من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم على الرغم من توافرها لديهم إلى جانب مجموعة من المعايير المهنية اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم،وبذلك تأتي نتيجة الدراسة الحالي مدعمةً لنتائج دراسة (السويدان ،٢٠٠٩) التي سعت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة في مدينة الرياض، والتي أكدت على وجود احتياج تدريبي عالٍ للاحتياجات التدريبية المهارية (تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية التي تكشف عن قدرات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحليل المشكلات واتخاذ القرار).

ويأتي مستوى وعي مشرفات صعوبات التعلم بقيمة الحاجة التدريبية لاستراتيجيات التقييم والتشخيص متوافقاً مع ما ذكرته دراسة (القحطاني،٢٠١٤) التي كشفت على أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم مؤهلون تأهيلاً عالياً لتقديم الخدمات التربوية في المرحلة المتوسطة، وهي مرتبة تنازلياً حسب درجة موافقتهم عليها كما يلي : (الخدمات التربوية الخاصة، استراتيجيات التقييم والتشخيص، ثم مساعدة التلاميذ ذوي صعبات التعلم على التغلب على مشكلات الإعاقة).

ومن الملاحظ بأن هذه الاحتياجات التدريبية هي احتياجات تدريبية مهارية، مما يبين أهمية تركيز الدورات التدريبية المقدمة لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة على النواحي المهارية أكثر من غيرها؛ وذلك لأن المهارة بطبيعتها تحتاج إلى جهدٍ ومرانٍ لتتمكن منها المعلمة بشكل متقن، فمثلاً مهارة توظيف التقنية لم تُهمل من ضمن الاحتياجات التدريبية الهامة لمعلمات صعوبات التعلم ، فقد ركزت عليها المشاريع التطويرية لكافة مسارات التربية الخاصة، بل وجُعلت من المعايير المهنية العصرية كما ذكر (مشروع الملك عبدالله لتطوير

التعلم ، ٢٠١٣) لذا تحتم على معلمة صعوبات التعلم إيجاد التكامل بين وسائل التواصل الاجتماعية الرقمية وأدوات التقنية المساعدة لخدمة برامج التعلم والتدريس بكفاءة وفاعلية.

وتأتي الحاجة التدريبية إلى توظيف التقنية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تأكيداً واتفاقاً لنتيجة دراسة كُلُ من (إبراهيم، ٢٠٠٩)؛ و(الشيباني،٢٠٠٤) على أن معلمي صعوبات التعلم والمشرفين التربويين على قناعة كبرى بأهمية تأهيل المعلمين بصفة عامة وفي مجال تقنيات التعليم بصفة خاصة، إضافة إلى وجود حاجة تدريبية كبرى من الناحية التقنية، وهو يتفق مع ما أوضحته نتائج دراسة (السبيعي،٢٠١٤) من وعي مشرفات التربية الخاصة بضرورة دمج التقنية في العمل التربوي وضرورة الإلمام باستخدامها وخاصة في ضوء التوسع في تنفيذ المشاريع التقنية التي تتبناها وزارة التربية والتعليم، وربما تعود وجهة نظر مشرفات صعوبات التعلم في ترتيب هذه الاحتياجات التدريبية إلى تتبعهن لواقع أداء معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وهو ما يدل على التصور الواعي والنشط لدور مشرفات صعوبات التعلم في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة وهو ما يتفق مع دراسة (الشدادي، ٢٠٠٩) خاصة فيما يتعلق بإجراءات التشخيص، وأساليب التدريس، وتفعيل غرفة المصادر ،بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Scwitz & Schwarzer,2002) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة من معلمي صعوبات التعلم لأهمية المهارات، التي من أهمها من وجهة نظرهم :(المهارات الاكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل)، حيث أكدت مشرفات صعوبات التعلم على أهمية توفير التدريب المهاري الملائم لمعلمات المرحلة المتوسطة.

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما دلالة الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وفقاً لطبيعة العمل (معلمة– مشرفة) والمؤهل وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية؟

الفروق وفقاً لطبيعة العمل (معلمة/ مشرفة): وللتحقق من الفروق بين المعلمات والمشرفات في تقدير الاحتياجات التدريبية تم استخدام اختبار مان وتني (u) جاءت الفروق كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٥) : قيمة (U) ودلالتها للفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً لطبيعة العمل

المجموعة	للعدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة	الدلالة
معلمات	٤٥	٢٦,٦٠	١١٩٧,٠٠	٦٣,٠٠	٠,١١	غير دالة
مشرفات	٥	١٥,٦٠	٧٨,٠٠			

الفروق وفقاً للمؤهل العلمي: وللتحقق من الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً للمؤهل العلمي، فقد تم تجميع عينة الدراسة في مجموعتين هما :(بكالوريوس، دراسات عليا) نظراً لصغر حجم عينات الدراسات العليا وصعوبة إجراء التحليل الإحصائي لها، ثم تم استخدام اختبار مان وتني (U) وجاءت الفروق كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٦) قيمة (U) ودلالتها للفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً للمؤهل العلمي:

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة	الدلالة
بكالوريوس	٢٩	٢٦,٢١	٧٦٠,٠٠	٢٨٤	٠,٤٠	غير دالة
دراسات عليا	٢١	٢٤,٥٢	٥١٥,٠٠			

الفروق وفقاً للخبرة: وللتحقق من الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقا لعدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار كروسكال واليس (كا٢) جاءت الفروق كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٥) قيمة (كا٢) ودلالتها للفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً لعدد سنوات الخبرة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة	الدلالة
أقل من ٥ سنوات	١٠	٢٢,٠٠	٠,٨٥	٠,٦٥	غير دالة
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٠	٢٧,٢٠			
أكثر من عشر سنوات	٢٠	٢٥,٥٥			

الفروق وفقاً لعدد الدورات التدريبية: وللتحقق من الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً لعدد الدورات التدريبية تم استخدام اختبار كروسكال واليس (كا٢) جاءت الفروق كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٦) قيمة (كا٢) ودلالتها للفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً لعدد الدورات التدريبية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة	الدلالة
لا شيء	٢١	٢٦,٠٠	٠,٩١	٠,٦٤	غير دالة
من ١ إلى ٢ دورة	١٦	٢٧,٤١			
ثلاث دورات أو أكثر	١٣	٢٢,٣٥			

وبناءً على نتائج الجداول الاحصائية السابقة يمكن القول بعدم وجود فروق دالة في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وفقاً لطبيعة العمل (معلمة- مشرفة) ،والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

وبمقارنة نتائج السؤال الثالث بنتائج الدراسات السابقة التي تفاوتت في بيان أثر المتغيرات (طبيعة العمل، المؤهل العلمي، الخبرة، وعدد الدورات التدريبية) يتضح ما يلي:

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العمر، ١٤٣٢هـ) في عدم وجود فروق تبعاً للمتغيرات الوظيفية وطبيعتها، كما تختلف مع دراسة (السبيعي، ٢٠١٤) التي أوضحت أثر متغير المؤهل العلمي، وقد يعود ذلك نظراً لتفاوت حجم مجتمع وعينة الحالية مع حجم مجتمع وعينة دراسة (السبيعي،٢٠١٤) والبالغ عددهن (٥٧) مشرفة، و(٣٢٥) معلمة، والتي شملت كافة مسارات التربية الخاصة على مستوى المملكة العربية السعودية، وتختلف نتائج هذه الدراسة في عدم وجود فروق في متغير البرامج التدريبية ومتغير سنوات الخبرة مع دراسة (العبد الجبار، ١٤٢٤ هـ) التي أظهرت فروقاً في هذه المتغيرات، وقد يعزو هذا الاختلاف إلى نوعية البرامج التدريبية وعددها، أو لمحتوى الدورات التدريبية نفسها، والقائمين عليها، أما فيما يتعلق بأثر متغير عدد سنوات الخبرة فترجع الباحثتان مدى أثرها إلى جدية الاجتهاد الذاتي لمعلمات ومشرفات صعوبات التعلم، ووعيهن لأهمية التنمية المهنية الفعالة، والتي يتعدى أثرها حجم العامل الزمني فقط.

التـــــوصيـــــات:

١- جعل الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، أهدافاً لدورات تدريبية فعالة تؤثر في حياة طالبة صعوبات التعلم ومستقبلها المهني.

٢- إنشاء قاعدة بيانات معلوماتية معتمدة تضم كافة التجارب العالمية والعربية في مجال الأجهزة والتقنية الحديثة في مجال الإشراف على معلمات صعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة.

٣- عقد اللقاءات الشهرية بين معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لتبادل الأفكار ورفع معدل مستوى أدائهن الوظيفي.

٤- الأخذ بمبدأ لا مركزية الإدارة لمؤسسات إعداد وتدريب معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، للسماح بتمييز القدرات الفردية والإبداعية لبث روح التجديد للدورات التدريبية أثناء الخدمة.

الـــــمراجـــع

أولاً: المـراجـع العـربيـة:

- بالحمر، تهاني عبدالرحمن؛ وبخيت، صلاح الدين (٢٠١٣). درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد٤،(٧)،٣١-٥٩.
- البتال، زيد محمد (٢٠٠٠، ابريل). الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مسقط: عمان.
- البتال، زيد محمد (٢٠١٣). مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية، رسالة التربية وعلم النفس، العدد٤٢، ٣٠-٧٥.
- البدر، عبدالعزيز إبراهيم (٢٠١٠). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- بخش، أميرة طه (٢٠٠٩).تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم لاحتياجاتهم التدريبية، مجلة جامعة الكويت، المجلد٢٣(٩٠)، استرجع في ١٤٣٦/٤/٢٥هـ، على الرابط: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=8&Root=yes&authid=1418
- بركات، زياد(٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان "تربية المعلم العربي، جامعة جرش الأهلية: الأردن.
- البطاقة الإحصائية لتعليم الرياض (بنين-بنات) للعام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٦/٥/١٨هـ على الرابط : http://t.co/0975Ht0KC

- تريسي، وليـر ر.(٢٠٠٤). تصـميم نظـم التـدريب والتطوير(ترجمـة سـعد الجبـالي ومراجعـة عبدالمحسن اللحيد)، ط٣، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- التـويم، نـايف عبـدالله (٢٠١٣). واقـع مراكـز صـعوبات الـتعلم مـن وجهـة نظـر المشـرفات التربويات والمديرات ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمـة، مجلـة دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم الـنفس، العـدد٤١، الجـزء٣، ١٣٧-١٥٧.
- الجهنـي، سـلمان عايـد؛ والـزارع، نـايف سـليمان(٢٠١٤). معوقـات اسـتخدام معلمـي ذوي صـعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد٣(١٠)،٩٨-١٢٢.
- جنيد، إباء يحي (٢٠١٠). معوقات عمل مشرفات التربية الخاصة في مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- ديب، أوصاف(٢٠٠٦).الاحتياجات التدريبة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم، مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٢(٢)،٤٣٥-٤٦٧.
- الزهراني، سعاد عبدالله (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية لمديرات مدارس التعليم العام الملحق بها بـرامج صـعوبات الـتعلم بمدينـة الريـاض، رسـالة ماجسـتير، تـم اسـترجاعه بتاريخ ١٤٣٦/٥/١١هـ على الرابط : http://libback.uqu.edu.sa:81/ ArcMateViewer/viewer.aspx?fl=futxt/17236.pdf
- السبيعي، نهلة إبراهيم (٢٠١٤).الاحتياجات التدريبية لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية و الاجتماعية)، العدد(٣٣)،١٦٩-٢٢٦.
- السعدية، حمدة حمد(٢٠١٢). الكفايات الأدائية اللازمة لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس، ومساعديهم بولاية السويق في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان ، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٦/٥/٢٠هـ على الرابط : http:// www.uob.edu.bh/uob__files/434/V15-No1/12-381-416.pdf

- السويدان، أحمد عبدالله (٢٠٠٩). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- السيد، محمود (٢٠٠٧، يناير–فبراير). الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية، ورقة عمل مقدمة في ملتقى "الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية"، شرم الشيخ :مصر.
- الشدادي، محمد طليحان (٢٠٠٩). دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشريف، وضحاء سعد(٢٠٠٤). الاحتياجات التدريبية لمشرفات الصفوف المبكرة في منطقة الرياض من وجهة نظرهن مدخل لبناء برنامج تدريبي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠١٠). تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن في ضوء المهام المطلوبة منهم من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد٣٧(١)،٣٢-٤٩.
- عابدين، محمد عبدالقادر (٢٠٠٨). الاحتياجات التربوية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، المجلة التربوية النفسية، المجلد ٩(٢)، ١٨٥-٢١٠.
- العبد الجبار، عبدالعزيز محمد (١٤٢٤هـ). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعود العدد١٤، جامعة الملك سعود، ١٧٥-٢٠٦.
- العبدالجبار، عبدالعزيز محمد(٢٠٠٢).البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، رسالة التربية وعلم النفس، العدد(٢١)،١٣٩-١٨٠. ، استرجع في ١٤٣٦/٤/٢٨هـ من: http://www.gulfkids.com/pdf/J_barameg.pdf

- العبد اللطيف، سليمان عبدالعزيز (١٤٢٥هـ).المرشد لمعلمي صعوبات التعلم ، ط٣، الامانة العامة للتربية الخاصة، الرياض.
- العمر، غادة عبدالرحمن (١٤٣٢هـ). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع: عمّان
- الغرايبة، أيمن محمد (٢٠٠٨).فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في محافظة عجلون، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عمان، الأردن.
- أبوغليون، جمال صالح (٢٠١٠،فبراير). تحديد الاحتياجات التدريبية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني (تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مسقط: عُمان.
- فضيلة، حناش؛ وزكريا، محمد يحي (٢٠١١). التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحاته التربوية الجديدة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية ، استرجع في ١٤٣٦/٧/٣هـ ، على الرابط: http://www.infpe.edu.dz/pubinfpes/livers_infpe/livre _t/Livre_toujih_normal.pdf
- القحطاني، سارة محمد (٢٠١٤).تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لتقديم الخدمات التربوية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الكثيري، نوره علي (٢٠١١). تقويم برامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٦/٤/٢٧هـ ، على: http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/123456789/18460

- محمـود، نـاجح حسـن(٢٠٠٠).الاحتياجـات التدريبيـة للمعلمـين والمـوجهين ورجـال الإدارة المدرسـية فـي مجـال توظيـف تكنولوجيـا التعلـيم فـي العمليـة التعليميـة، مجلـة تكنولوجيا التعليم ،المجلد١٠(٢)،٢٤٩-٢٧٩.
- المشيقح، نجلاء (٢٠٠٩).خدمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية، طبيعتها، وأسـاليب تقـديمها، مشـروع لدرجـة الماجسـتير (غيـر منشـور)، كليـة التربيـة ، جامعة الملك سعود.
- أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠٠٧). الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خـدمات صـعوبات الـتعلم فـي المرحلـة المتوسـطة والثانويـة، مجلـة كليـة التربيـة بالزقازيق ، العدد ٥٥ ،٢٣٤-٢٨٢.
- أبـو نيـان، إبـراهيم سـعد (٢٠١٤).دور القـانون فـي ضـمان جـودة خـدمات التربيـة الخاصـة والخـدمات المسـاندة، أمريكـا أنموذجـا وبعـض الأمثلـة العالميـة، مجلـة التربيـة الخاصة والتأهيل، المجلد١(٤)، ١-٣٥.
- هجران، أحمد محمد (٢٠٠٤).دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، مدخل لبنـاء برنـامج تـدريبي مقتـرح مـن وجهـة نظـر القـادة التربـويين والمختصـين والمشرفين التربويين، وزارة المعارف: المملكة العربية السعودية.
- المركز الوطني للقياس والتطوير والتقويم ، معايير معلمي صعوبات التعلم، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام استرجع في ١٤٣٦/٧/٣هـ، على: dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/2/21102010.pdf
- مشروع وطني لقياس الجوانب النمائية لفئة صعوبات التعلم "تطلعات لتطبيق البرنامج في المـرحلتين المتوسـطة والثانويـة"، جريـدة عكـاظ الإلكترونيـة (٢٠١٣)، تـم اسـترجاعه بتـاريخ ١٤٣٦/٥/٢٣هـ علـى الـرابط: http://www.okaz.com.sa/new/mobile/20131102/Con20131102651223.htm

- المكانين، هشام؛ والعبد اللات، بسام؛ والنجادات، حسين(٢٠١٤).المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد١٠(٤)،٥٠٣-٥١٦ .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Burrell, P. & Asche, A.(2004) ."Training Needs of Vocational Education .Mainstreamed Special Education Students". ERIC, ANED325525.
- Johnston, S. (2007). "The Training Needs of Teachers And School Psychologists" ERIC, CHNCG537690.
- Schmitz,G & Schwarzer,R.(2002).Self effacacy of teacher : longitudinal data using a new guastionnaire. Zeit schrift Jurpadayogische Psychologic,14(1),2-25[Available online]. Retrieved March10,2015 from: http://userpage.fu-berlin.de/~health/faq_gse.pdf