



المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة
الملك سعود
King Saud University

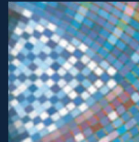
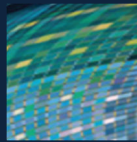


العدد 11 | أكتوبر 2019

Issue 11 | October 2019

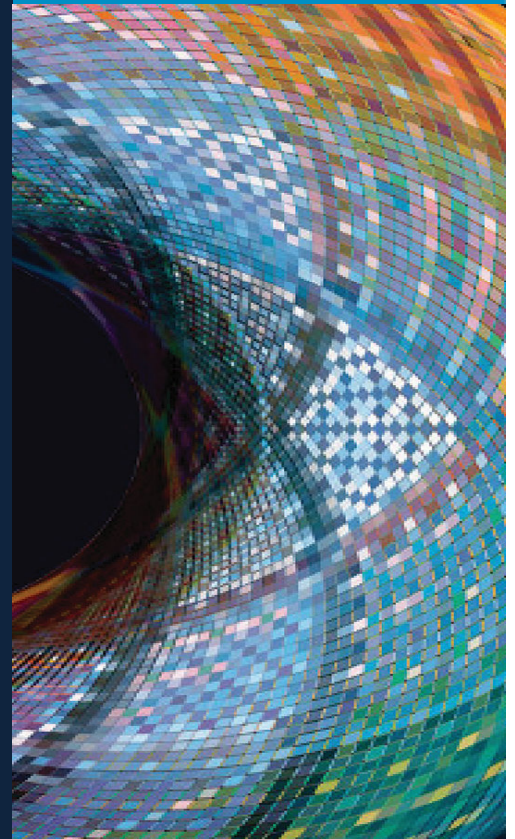
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



The Saudi Journal of
Special Education
S.J.S.E

A periodical peer-reviewed
journal published by
King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)

ISSN 1658-7162 (online)

Available online at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>



المجلة السعودية
للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education
S.J.S.E

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

العدد الحادي عشر

صفر (١٤٤١هـ)

أكتوبر (٢٠١٩م)

<http://sjse.ksu.edu.sa>

أعضاء هيئة التحرير Editorial Board Members

Editor-in-Chief

Prof. Nasser S. Al-ajmi

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور/ ناصر بن سعد العجمي

Editing Manager

Dr. Mohammed A. Alkahtani

مدير التحرير

الدكتور/ محمد بن علي القحطاني

Associate Editors

Prof. Ibrahim A. Alothman

Prof. Ali H. Al-Zahrani

prof. Ali A. Hanafe

Dr. Taresh M. Alshamari

Dr. Nora A. Alkatheery

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور/ ابراهيم بن عبد الله العثمان

الأستاذ الدكتور/ علي بن حسن الزهراني

الأستاذ الدكتور/ علي بن عبد الرب حنفي

الدكتور/ طارش بن مسلم الشمري

الدكتورة/ نوره بنت علي الكثيري

Editing Secretary

Mrs. Suad Alii AlShuwaier

سكرتير التحرير

الأستاذة/ سعاد بنت علي الشويعر

هيئة التحرير الاستشارية Board of Advisory Editors

Prof. Abdullah M. Alwabli
King Saud University - KSA

الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الوابلي
جامعة الملك سعود - السعودية

Dr. Nasser A. Almousa
The Shura Council - KSA

الدكتور ناصر بن علي الموسى
مجلس الشورى - السعودية

Dr. Ibrahim S. Abunayyan
King Saud University - KSA

الدكتور إبراهيم بن سعد أبو نيان
جامعة الملك سعود - السعودية

Prof. Abdullah M. Aljgyeman
The Shura Council - KSA

الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجعيان
مجلس الشورى - السعودية

Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar
King Saud University - KSA

الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
جامعة الملك سعود - السعودية

Prof. Zaidan Q. Alsartawi
King Saud University - KSA

الأستاذ الدكتور زيدان قاسم السرطاوي
جامعة الملك سعود - السعودية

Prof. Jason L. Powell
Coventry University - UK

الأستاذ الدكتور جيسون باول
جامعة كوفنتري - بريطانيا

Prof. Steve Graham
Arizona State University - USA

الأستاذ الدكتور ستيف غراهام
جامعة ولاية أريزونا - أمريكا

Prof. David Gast
University of Georgia - USA

الأستاذ الدكتور ديفيد جاست
جامعة جورجيا - أمريكا

Prof. Harvey Rude
University of Northern Colorado - USA

الأستاذ الدكتور هارفي رود
جامعة شمال كولورادو - أمريكا

Prof. Jamil M. Smadi
University of Jordan - Jordan

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي
الجامعة الأردنية - الأردن

Prof. Adel A. Mohammed
Zagazig University - Egypt

الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

Prof. Abd elrakib Albheary
Assiout University - Egypt

الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري
جامعة أسيوط - مصر

Prof. Hamad Alajm
University of Kuwait - Kuwait

الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي
جامعة الكويت - الكويت

Dr. Brent Belit
King Salman Center for Disability Research - KSA

الدكتور برينت بيتيت
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

Dr. Ali Nasser Aladeeb
King Salman Center for Disability Research - KSA

الدكتور علي بن ناصر العذيب
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

هوية المجلة Identity of the Journal

About the Journal

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is the first peer-reviewed journal in the Arab world that specializes in the field of special education and disability studies. The SJSE is published by King Saud University Press (KSU Press) which is the first university-owned Press in the Arab world. The SJSE has Associate Editors that are experts in their particular areas. All The SJSE Associate Editors are PhD professors and members of the faculty of Special Education Department at King Saud University which is the best and the first of its kind in the Arab world. The SJSE also has an international advisory editorial board consisting of experienced and distinguished researchers in the field of special education and disability studies.

Vision

Excellence in the dissemination of knowledge related to the field of disability and special education.

Mission

Provide an excellent knowledge resource for individuals with disability or giftedness and their families, professionals and practitioners, policy-maker and administrators, and specialist and researchers.

نشأة المجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر التي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي يعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام (1404 هـ) كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

الرسالة

توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرتهم، المهنيين والممارسين، صناع القرار والإداريين، المتخصصين والباحثين.

Aims and Scope

The journal aims to publish high quality peer-reviewed research pertaining to the field of disability and special education. Although the journal focuses on the Arab region, the journal also is looking to acquire international status and become a global interdisciplinary scholarly publication that publishes contributions in both Arabic and English from around the world on a variety of topics. These topics include, but are not limited to the following:

- ⇒ Creativity and giftedness
- ⇒ All Categories of Disability
- ⇒ Prevention of Disability
- ⇒ Early Intervention
- ⇒ Diagnosis and Classification of Disabilities
- ⇒ Rights of individuals with Disabilities
- ⇒ Laws and Regulations Related to Disability and Special Education
- ⇒ Preparation of Special Education Teachers
- ⇒ Parent Training
- ⇒ Counseling and Rehabilitation
- ⇒ Mental Health and disability
- ⇒ Disability and Health Care
- ⇒ Occupational Therapy
- ⇒ Nutrition and Disability
- ⇒ Disability Support Services
- ⇒ Transition Services
- ⇒ Recreation Services
- ⇒ Assistive Technology
- ⇒ Least Restrictive Environment
- ⇒ Inclusion
- ⇒ Universal Design
- ⇒ Disability and Higher Education
- ⇒ Research and Disability
- ⇒ Applied Behavior Analysis
- ⇒ Positive Behavior Support
- ⇒ Evidence Based Interventions
- ⇒ Response to Interventions
- ⇒ Disability and Media
- ⇒ Disability and Economy
- ⇒ Employment and Disability
- ⇒ Sexuality and Disability
- ⇒ Quality of life and Disability
- ⇒ Other Areas of Disability and Special Education.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانة دولية لتصبح وعاء نشر عالمي متعدد التخصصات ينشر البحوث باللغتين العربية والانجليزية من جميع أنحاء العالم في مواضيع متنوعة. وهذه المواضيع تشمل ولا تنحصر فيما يلي:

- ← الموهبة والتفوق
- ← جميع فئات الإعاقة
- ← الوقاية من الإعاقة
- ← التدخل المبكر
- ← تشخيص وتصنيف الإعاقات
- ← حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقة
- ← القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة
- ← إعداد معلمي التربية الخاصة
- ← تدريب أولياء الأمور
- ← الإرشاد وإعادة التأهيل
- ← الصحة النفسية والإعاقة
- ← الإعاقة والرعاية الصحية
- ← العلاج الوظيفي
- ← التغذية والإعاقة
- ← الخدمات المساندة
- ← الخدمات الانتقالية
- ← الخدمات الترفيهية
- ← التقنية المساعدة
- ← البيئة الأقل تقييدا
- ← الدمج الشامل
- ← التصميم الشامل
- ← الإعاقة والتعليم العالي
- ← البحث العلمي والإعاقة
- ← تحليل السلوك التطبيقي
- ← دعم السلوك الايجابي
- ← التدخلات المبنية على البراهين
- ← الاستجابة للتدخل
- ← الإعاقة والإعلام
- ← الإعاقة والاقتصاد
- ← التوظيف والإعاقة
- ← الإعاقة والجنس
- ← نوعية الحياة والإعاقة
- ← وغيرها من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة.

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

- ⇒ Field and experimental researches: including qualitative and quantitative studies, large group or single-subject design studies.
- ⇒ Theoretical researches, including comprehensive and critical analyses of researches in one or more areas of disability and special education.
- ⇒ Book Reviews: the review should summarize the contents of the book and be written in an engaging scholarly discussion style. Reviews will undergo review by the Book Review Editor.

The Logo

Our logo symbolizes empowerment through knowledge. The logo design is inspired by two opposite signs: disability sign (wheelchair) and control or "ability" sign (cogwheel). The logo consists of an open book united with sprocket wheel to form a wheelchair without the stigma of disability. We replaced the traditional form of a wheelchair by replacing the shape of a person sitting on the wheelchair as a disabled to the shape of an open book symbolizes knowledge. We also replaced the wheel of a wheelchair which symbolizes disability (as a disability sign) with a sprocket wheel which symbolizes ability and control (as a control and "ability" sign). In total, our logo depicts that the knowledge that we create and disseminate through the Saudi Journal of Special Education (SJSE) will contribute to transforming disability into ability. We used the color of King Saud University's logotype to signify our pride of belonging to the first university in the Arab world to establish an academic department for special education.

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

- ⇐ الأبحاث الميدانية والتجريبية: وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية.
- ⇐ الأبحاث النظرية، وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات الإعاقة والتربية الخاصة.
- ⇐ مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي أن تلخص محتوى الكتاب بأسلوب شيق مع مناقشة علمية، ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

شعار المجلة

شعارنا يرمز إلى التمكين من خلال المعرفة. تصميم الشعار من وحي رمزان متناقضان: رمز الإعاقة (الكرسي المتحرك) ورمز القدرة أو التحكم (عجلة الترس). يتكون الشعار من كتاب على نصف عجلة ترس ويجسدان معا شكل كرسي متحرك يخلو من وصمة الإعاقة. في تصميم شعارنا غيرنا الشكل التقليدي للكرسي المتحرك باستبدال الفرد الجالس على الكرسي كمعاق إلى كتاب يرمز للمعرفة، وحولنا عجلة الكرسي المتحرك (wheelchair) والتي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة والتحكم (control and "ability" sign). بالمجمل شعارنا يرمز إلى أن المعرفة التي نساهم في صنعها ونشرها بالمجلة السعودية للتربية الخاصة تساهم في تحويل العجز المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم. واستخدمنا لون شعار جامعة الملك سعود للدلالة على فخرنا بالانتماء لأول جامعة عربية تنشئ قسم أكاديمي للتربية الخاصة.

سياسات وإجراءات التقديم

Submission Policies and Procedures

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

- ⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.
- ⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.
- ⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.
- ⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.
- ⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.
- ⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.
- ⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.
- ⇒ Submission of the manuscript must be electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (<http://prsj.ksu.edu.sa>). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa).
- ⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).
- ⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.
- ⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

- ⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.
- ⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.
- ⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.
- ⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استنساخها من دراسة منشورة.
- ⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.
- ⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE) وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر، وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (<http://prsj.ksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني.
- ⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15-30 صفحة (4000-8000 كلمة).
- ⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).
- ⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (<http://www.sjse.ksu.edu.sa>).

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (<http://prsjksu.edu.sa>). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manuscript. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (<http://prsjksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (الياً من خلال النظام أو البريد الإلكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولي (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت، iThenticate, Plagiarism Detector, Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأولي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminarily evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminarily evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئياً من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمين يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين. عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة الى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئه نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييمه وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فإنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

دعوة لتقديم البحوث

العدد الثاني عشر والثالث عشر - شعبان ١٤٤١هـ

Call for Manuscripts

Issue No.12 & 13 - April 2020

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 12, 13 of the Journal which is scheduled to be published on April 2019. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

- ⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.
- ⇒ Using effective editorial management system that facilitates communication between authors, reviewers, and the editorial office.
- ⇒ All published articles are open access and accessible to everyone anywhere in the world to reach out to a broader readership.
- ⇒ All published articles is issued in both online and print version.
- ⇒ Rapid electronic publication, which makes accepted articles published Online First within five working days of final acceptance. Articles can be cited immediately after online publication as each article will be assigned a unique permanent Digital Object Identifier (DOI). The Online First version of an article is a published version that provide the fastest mean for reaching to the largest number of reader in very short duration around the globe.
- ⇒ All published articles will be indexed in major Abstracting/Indexing databases.
- ⇒ Issue of the Certificate for each published article.

The SJSE not only publish articles, but also promote them. We will be delighted to receive your recent manuscript for publication in the SJSE. For more information, visit the official website of the journal <http://www.sjse.ksu.edu.sa>. It is appreciated if you could circulate this this information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعدد 12 و 13 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شعبان 1441هـ الموافق أبريل 2020م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

- ⇐ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.
- ⇐ استخدام نظام فعال لإدارة المجلة بيسر عملية التواصل بين المؤلفين والمحكمين وهيئة التحرير.
- ⇐ جميع البحوث المنشورة متاحة للجميع ويمكن الحصول عليها بيسر في أي مكان بالعالم وذلك لإيصالها لأكبر عدد ممكن من القراء.
- ⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.
- ⇐ النشر الإلكتروني السريع، حيث تنشر البحوث المقبولة الكترونياً (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والافتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر الكترونياً (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسمياً له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جداً.
- ⇐ جميع البحوث المنشورة سوف تدرج في العديد من قواعد البيانات العالمية.
- ⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة لا تتوقف عند نشر البحوث بل تعمل على انتشارها. يسعدنا استلام أحدث إنتاجك العلمي للنشر بالمجلة السعودية للتربية الخاصة. للمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع الرسمي للمجلة (<http://www.sjse.ksu.edu.sa>). كما نرجو ونقدر لك تميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

المحتويات

العنوان

- 15 * افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)
- البحوث والدراسات**
- 15 * مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة
- 19 * أ. نوزاء بنت سيف القحطاني
- 19 * واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الفكرية في ضوء الدليل التنظيمي
- 41 * أ. يحيى بن علي العمري
- 41 * التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم
- 69 * أ. نفلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني
- 69 * تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل
- 103 * أ. وعد بنت علي الجميعي، و أ. هناء بنت عبدالله الزهراني
- 103 * المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام
- 135 * د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين
- 135 * صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون في ضوء بعض المتغيرات
- 177 * د. ياسر بن عايد السميري، و د. محمد سميح عاشور، و أ. سالم بن حمدان الشمري

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «الحادي عشر» من المجلة التي تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. تصدر المجلة من جامعة الملك سعود التي تضم قسم التربية الخاصة الذي يُعد أول قسم أكاديمي على المستوى المحلي والعربي. تتكون هيئة تحرير المجلة من أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة، كما أن هيئتها الاستشارية الدولية تضم نخبة من المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

تعتمد المجلة في النشر على أعلى معايير الجودة والإتقان من حيث التحكيم والنشر؛ ومن حيث ضبط المحتوى العلمي للبحوث المقبولة، وقد اشتمل هذا العدد على أربعة بحوث من باحثين متميزين من جامعات مختلفة داخل المملكة.

تسعى المجلة من خلال هذا العدد إلى تطبيق رؤيتها في التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، ورسالتها في توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، والمهنيين والممارسين، وصناع القرار والإداريين، والمتخصصين والباحثين، وتكوين مرجعية علمية لهم في مجالات التربية الخاصة، وتلبية حاجتهم محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

ومما تؤكد عليه المجلة العناية بنوعية البحوث؛ فالبحوث التي تمس الواقع والمشكلات التي تسهم في تحويل القصور المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم، وتطرح الحلول والعلاج لها الأولوية في النشر، ومن هنا نشجع الباحثين على أن تكون بحوثهم تمس الواقع المعاصر، وتطرح الحلول وفق منهجية صحيحة متخصصة، مع ترحيب المجلة بكل ما يرد إليها من القراء الكرام من تنبيهات، أو اقتراحات، ودراساتها، والأخذ بكل ما يخدم المجلة، ويساعد على تحقيق أهدافها العلمية والبحثية.

وتعد المجلة قراءها من خلال الأعداد القادمة بمزيد من التطوير العلمي، والبحثي، واختيار الموضوعات التي تمس شريحة كبيرة من مجتمعاتنا تتمثل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة. والله الموفق.

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

أ. نوزاء بنت سيف القحطاني⁽¹⁾

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معرفة معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة والالتزام بها، والتعرف على الفروق بين استجابات معلمي التربية الخاصة وفق متغير (الجنس، المؤهل العلمي). وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، مطبقة الاستبانة كأداة للدراسة على عينة 220 معلماً/ة بالتربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من المعرفة والالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة لدى عينة الدراسة، كما اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على أبعاد الدراسة، تعود لاختلاف نوع عينة الدراسة (ذكر - أنثى)، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث في الأبعاد: (مدى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي، مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي)، في حين كانت الفروق لصالح عينة الذكور في بعد: (الأسباب التي قد تحول دون الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي). وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح الأفراد الحاصلين على الماجستير ماعدا بعد: (مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي) يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على هذا البعد، تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الدليل التنظيمي والإجرائي، برامج التربية الخاصة.

Extent of Commitment to Apply the Organizational and Procedural Guide for Special Education Programs from the Perspective of Special Education Teachers

Mrs. Nawdha Saif Alkahtani⁽¹⁾

Abstract: The purpose of this study was to identify the knowledge of teachers of the special education of the organizational and procedural guide for special education and their commitment to it and to identify the differences between the responses of special education teachers according to variables (gender, qualification). A questionnaire was applied to a sample of 220 special education teachers at the primary schools in Riyadh city. The results showed there was a high level of knowledge and commitment to the organizational and procedural guide for special education in this sample. Also, there were statistically significant differences between the responses of the study sample and the dimensions of the study due to the difference of gender (male-female) it was for females in the dimensions: (extent of knowledge of the organizational and procedural guide, extent commitment to the organizational and procedural guide), while the differences in favor of the males in the dimension: (reasons may prevent compliance with the organizational and procedural guide). There were statistically significant differences between the responses of this study on these dimensions due to differences in the qualification of this study. The differences were in favor of individuals who obtained the master's degree except for the dimension: (extent of commitment to the organizational and procedural guide) indicates there are no statistically significant differences the responses of the study sample to this dimension are due to differences in the qualification of this study.

Key words: Special education, Organizational and procedural guide for special education, Special education programs.

(1) Teaching Assistant at King Saud University.

البريد الإلكتروني: E-mail: nalqhtani@ksu.edu.sa

(1) معيدة بجامعة الملك سعود.

مقدمة :

في البند الثاني من مادته الثانية المجالات التعليمية والتربوية، وبشكل ينص على تقديمها في جميع المراحل بما يتلاءم مع قدرات الأفراد ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع تقويم تلك المناهج والخدمات المقدمة لهم (نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية، 2001).

ولتأطير الجوانب الإدارية والتنظيمية في مجال التربية الخاصة فقد قامت الأسرة الوطنية للتربية الخاصة، بإعداد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، عام 1422هـ (الموسى، 2008)، والتي جاءت كوثيقة تنظيمية للحاجة الملحة لوضع نظام سير عمل، لما شهدته خدمات التربية الخاصة في المملكة من توسع كبير من حيث النوع والكم (أبو نيان، 2014).

وفي السياق نفسه، أصدرت وزارة التعليم الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة الذي تم اعتماد العمل به في بداية عام 1436/1437هـ، الذي وضع آلية تقديم الخدمات الشاملة للأفراد ذوي الإعاقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وجاء ذلك من أجل تلبية المستجدات في التربية الخاصة، وفي هذا الصدد نجد تم إضافة بعض فئات التربية الخاصة فئة فرط الحركة وتشتت الانتباه، وفئة الصم المكفوفين، والتي لم تكن وارد في القواعد التنظيمية السابقة (وزارة التعليم، 2017).

كرم الله بني آدم فشرع لهم حقوقاً تضمن لهم تلك الكرامة وتحافظ على استمرارها، ولتقرير الحقوق باختلاف القدرات؛ جعل الله رفع التكليف لا يعارض تثبيت الحق، وأن ما تمر به المجتمعات بقضايا تتعلق بحقوق إنسانية هي ليست تجارب خاصة، قد لا تكون بنفس التسلسل ولكنها في نفس الاتجاه الإنساني (أبونيان، 2014). وتعد القوانين والتشريعات أداة حضارية تدعم حقوق الأفراد في تحقيق الحد الأقصى من النمو وتكافؤ فرص التعلم والتعليم، والهدف دائماً من تلك القوانين والتشريعات هو ارتقاء الإنسان (عبدالله، 2005).

وقد أولت المملكة العربية السعودية عناية خاصة بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة، حيث شملت سياسة التعليم في المملكة على عدد من الأهداف كالتعرف على الفروق الفردية بين الطلاب لحسن توجيههم، وقبولهم للتنوع البشري الطبيعي كوجود طلاب من ذوي الإعاقة، وقد اهتمت سياسة التعليم في المملكة بتوضيح رؤيتها اتجاه رعاية النابغين في الفصل التاسع من وثيقة سياسة التعليم، والاهتمام بالتعليم الخاص للمعاقين في الفصل الثامن من تلك الوثيقة (الألمعي، 2009). وتماشياً مع سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أصدرت المملكة نظام رعاية المعوقين في عام 2001، الذي تناول

مشكلة الدراسة:

تطبيق وتفعيل الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة، لتحقيق الفائدة المرجوة من الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لذوي الإعاقة، والانتقال إلى عمل مؤسسي، وتقنين الإجراءات والتدابير والسياسات التي تحكم التوسع الكمي والتطور النوعي الذي يشهده الميدان، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تبحث عن موضوع الدليل التنظيمي والإجرائي لتربية الخاصة حسب حدود علم الباحثة، لذلك جاءت هذه الدراسة لتوضح واقع التزام المدارس الملحق بها ببرامج التربية بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟
- 2- ما مدى التزام معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟
- 3- ما الأسباب التي قد تحول دون التزام معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟
- 4- ما الفروق بين استجابات معلمي التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة تجاه التزامهم بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وفقاً لمتغير الجنس؟
- 5- ما الفروق بين استجابات معلمي التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة تجاه التزامهم بتطبيق

بعد الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة أداة تعمل على تحديد وتوضيح المهام والعمليات والارتباطات التنظيمية والإدارية، لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، فمن خلالها تمكن المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة ومنسوبيها من الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة وأداء الأعمال وتنظيم الإجراءات بالكفاءة والفعالية المطلوبة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

كما أن هناك علاقة قوية بين الالتزام وتفعيل القوانين والتشريعات وبين جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة (عبدالله، 2005)، كما يذكر المالكي (2017) بأن من الأسباب البارزة في إنجاح برامج التربية الخاصة هو تقديم جميع الخدمات اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الالتزام بتطبيقها بما جاء في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

وفي هذا الصدد أوصت دراسة عطيات (2017) على أهمية إجراء دراسات توضح واقع معرفة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بالأدلة المنظمة لبرامج التربية الخاصة ومدى التزامهم للأبعاد المختلفة لتلك الأدلة، وفي السياق نفسه أشار القريني Alquraini (2013) بأن محدودية وعي العاملين في برامج التربية الخاصة بالأدلة المنظمة لمعاهدها وبرامجها قد يكون السبب وراء عدم التزامهم بها، وفضلاً لما لمستته الباحثة من خلال قربها من الميدان التربوي بضرورة

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

نظر معلمي التربية الخاصة، كما أن النتائج سوف تضمن حصول الطلاب ذوي الإعاقة على الخدمات المناسبة لهم وتحسين مخرجات برامج التربية الخاصة ورفع كفاءة العاملين على تقديمها.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة باقتصارها على عينة من معلمي التربية الخاصة بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنين والبنات الملحق بها برامج لتربية الخاصة بمدينة الرياض، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1439 / 1440 هـ.

مصطلحات الدراسة:

الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة:

Organizational and Procedural Guide for Special Education:

تعرف الباحثة الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: وثيقة تحتوي على مجموعة من الأنظمة والقوانين التي تهدف إلى تحديد الأعمال التنظيمية والإدارية للمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة وذلك لتمكينها من أداء وظائفها وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

برامج التربية الخاصة:

Special Education Programs:

إجرائياً هي مجموعة برامج ذوي الإعاقة التي تقدم في مدارس التعليم العام سواء كانت (فصول خاصة،

الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي؟
أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة في الآتي:

1- التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.
2- التعرف على مدى التزام معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.
3- التعرف على الأسباب التي قد تحول دون التزام معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

4- التعرف على الفروق بين استجابات معلمي التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة تجاه التزامهم بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وفقاً لمتغير الجنس.

5- التعرف على الفروق بين استجابات معلمي التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة تجاه التزامهم بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة في كونها من الدراسات العربية الحديثة التي تُعنى بالكشف عن مدى تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة من وجهة

غرفة المصادر، دمج شامل).

معلمي التربية الخاصة:

Special Education Teachers:

إجرائياً هم معلمي مؤهلين في مجال التربية الخاصة، يعملون مؤهل بكالوريوس كحد أدنى في هذا المجال ويعملون في برامج التربية الخاصة الملحقه في مدارس التعليم العام.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الأنظمة والقوانين والتشريعات:

بدأ الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة في العشرينات من القرن الماضي الميلادي من خلال جهود الأمم المتحدة حول حقوق الطفل، وتلتها العديد من المطالبات التي ظهرت في تشريع حقوق الإنسان في عام 1948. وقد أصدرت الأمم المتحدة وثيقة تحتوي على القواعد الموحدة لتكافؤ الفرص للأفراد ذوي الإعاقة. وفي عام 2006م صدر الاتفاقية الدولية لحقوق الأفراد ذوي الإعاقة والتي تنص على وجوب حماية جميع الأفراد ذوي الإعاقة وإعطائهم حقهم كاملاً من حيث حفظ كرامتهم، وعدم استبعادهم من التعليم العام الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي بسبب الإعاقة (منظمة الأمم المتحدة، 2006). ولا شك بأن وجود التشريعات والقوانين والأنظمة واللوائح التنظيمية الموجودة الآن، أنها هي نتيجة عقود من التاريخ التشريعي (Hallhan & Kaufman, 2011).

ولضرورة وجود القوانين والتشريعات لمساعدة الأفراد ذوي الإعاقة في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية كالأفراد العاديين، كان لابد من وضع هذه القوانين ليتضح من خلال هذه التشريعات والقوانين لوائح قانونية توضح الحقوق والواجبات الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة وتساعدهم لحل القضايا التي تواجههم في حياتهم، وعلى وجه الخصوص المرتبطة بالمجال التربوي والصحي والمهني (Pang, 2009). كما يعد نسبة انتشار الإعاقة في المجتمع ليس بالعدد القليل كان لابد من الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة واصدار قوانين متسقة مع حقوق الانسان المبنية على العدل بين أفراد المجتمع وتكافؤ الفرص بينهم، وبناءً على ما سبق تم تبني العهود والمواثيق الدولية والسعي في تطوير طبيعة الخدمات التعليمية والصحية والتأهيلية والاجتماعية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة (Batavia & Schriener, 2001).

وفي سياق آخر حرصت دول العالم في توفير البرامج والخدمات التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة وتطويرها وتكون تحت قوانين وتشريعات من قبل جهات رسمية. وعلى سبيل المثال المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Council for Exceptional Children) ولها تأثير كبير في مجال التربية الخاصة حيث اشتملت على عدد من المجالات

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

السعودية، 2001).
ومن الدراسات التي تناولت تشريعات وقوانين الأفراد ذوي الإعاقة في المجال التربوي دراسة قامت بها جستيدت (Jesteadt, 2012) بهدف التعرف على مدى وعي مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية بولاية فلوريدا بسياسات وتشريعات التربية الخاصة، طبقت على مديري التعليم العام للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في 67 مقاطعة في ولاية فلوريدا، ولقد بينت النتائج أن مديري المدارس لا يمتلكون الوعي الكافي بسياسات التربية الخاصة، وخاصة مبادئ قانون (IDEA, 2004)، كما أظهرت الدراسة بأن الدورات التدريبية أثناء العمل والتعلم الذاتي من أهم سبل الحصول على المعرفة لدى مديري المدارس. كما أوصت الدراسة بأهمية إعداد البرامج والدورات التدريبية لمديري المدارس لتحسين معرفتهم بسياسات ومبادئ التربية الخاصة.

كما أجرى حريزي وأبي مولود (2009) دراسة هدفت إلى المقارنة بين بعض التشريعات والقوانين الأمريكية للأشخاص ذوي الإعاقة وتشريعات جمهورية الجزائر في هذا المجال، مستخدمين المنهج الوثائقي المقارن، حيث كانت عينة الدراسة مجموعة القوانين والتشريعات الصادرة للأشخاص ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي دولة الجزائر من عام

الأساسية، كمعايير الممارسة المهنية للمعلمين، المعايير المتعلقة في تعليم ذوي الإعاقة، المعايير المرتبطة بالتعاون والتواصل بين الإدارة والمعلمون والمرشدون وأولياء الأمور، المعايير المرتبطة بالبيئة التعليمية وطرق التدريس والخدمات الانتقالية (Robertson, 2006).

فعلى المستوى المحلي تعد المملكة العربية السعودية ذات توجهات ثقافية واقتصادية وحضارية قدمتها لكي تنافس بها عدد كثير من الدول المتقدمة في مختلف المجالات، ومن المجالات المهمة التي حصلت على نصيباً من هذا التقدم والتطور هو مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في السعودية؛ وذلك من خلال تقديم الخدمات المختلفة لذوي الإعاقة والذي توافق مع سنها للأنظمة والقوانين والتشريعات والتي كفلت الحقوق وساعدت في تحقيق مبدأ المساواة والعدل بين أفراد المجتمع من خلال تكافؤ الفرص (العثمان، راجح، المحزومة، العصيمي، والقحطاني، 2018). كما وقعت المملكة العربية السعودية على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي صدرت عام 2006م، بحيث التزمت المملكة بما جاء فيها من البنود وتعمل بمقتضاها في مجال تقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة. كما صدر في عام 2001 نظام رعاية المعوقين في المملكة حيث تكفل فيه الدولة حق الأفراد ذوي الإعاقة في التعليم (نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية

أشارت إلى القواعد التنظيمية ومدى معرفة العاملين في ميدان التربية الخاصة بها. على سبيل المثال، دراسة ابونيان والعمار (2015) هدفت إلى التعرف على وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن لها، والفرق بين مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم في وعيهم بالقواعد التنظيمية المرتبطة بتلك البرامج وتطبيقهن لها. وعينة الدراسة مديرات المدارس التي تطبق فيها برامج صعوبات التعلم 28 مديرة، وعينة معلمات صعوبات التعلم البالغ عددهم 70 معلمة. تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك بتوزيع استبانة لجميع المشاركات. أشارت النتائج إلى أن مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم يعين القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وذلك لصالح معلمات صعوبات التعلم، ولم يكن هناك فرق بين العييتين في تطبيق القواعد التنظيمية. ومن أبرز التوصيات لهذه الدراسة بضرورة تضمين أقسام التربية الخاصة بالجامعات القوانين والتشريعات المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة في المقررات الدراسية.

وفي دراسة قام بها القحطاني (2007) هدفت إلى التعرف على مدى معرفة والتزام العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بتطبيق البرنامج الفردي لذوي الإعاقة الفكرية في مدينة

1980 إلى عام 2003، وعددها ثمانية عشر تشريعاً. وضحت الدراسة العديد من النتائج من أهمها أن تشريعات جمهورية الجزائر مازالت لديها قصور واضح في تلبية حقوق ذوي الإعاقة بالإضافة إلى عدم تفعيل تلك القوانين بالشكل المأمول، كما أوصت الدراسة بأهمية إعادة مراجعة التشريعات الجزائرية الصادرة للأشخاص ذوي الإعاقة.

القواعد التنظيمية:

لقد أصدرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة سواء الحكومية أو الأهلية بالقرار الوزاري رقم (27/1647) بتاريخ 27/6/2001م، وهذه القواعد تمثل الالتزامات العامة لوزارة التعليم تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، واحتوت هذه القواعد التنظيمية على العديد من الأهداف التي تركز على التعليم والتأهيل لهؤلاء الأشخاص بفئاتهم المختلفة، وتعليمهم وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة بناءً على إمكانياتهم وقدراتهم وفق خطط وبرامج خاصة بهدف وصول هؤلاء الأشخاص ذوي الإعاقة إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للاندماج في المجتمع. وأيضاً تنص هذه القواعد التنظيمية على الاستفادة من البحوث العلمية في تطوير البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في التربية الخاصة (العثمان وآخرون، 2018). كما أن هناك عدة دراسات

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

لأكثر من عشر سنوات والحاصلين على دورات تدريبية. وأكدت الدراسة إلى أهمية متابعة الالتزام بالأنظمة المتبعة في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالصم وضعاف السمع.

كما أجرى عطيات (2017) دراسة هدفت إلى قياس مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وأثره على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة. وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج النوعي. وكانت أداة الدراسة الاستبانة ومجموعات النقاش المركزة، وتكونت العينة من 67 فرداً من العاملين في المراكز وبرامج التربية الخاصة في التعليم العام، والتي تتضمن معلمي التربية الخاصة والأخصائيين والمدراء. وقد اشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الالتزام لدى أفراد العينة على الأبعاد الأداة مجتمعة في حين تباينت متوسطات الأداء على الأبعاد المختلفة. ومن النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس لصالح عينة الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد أداة الدراسة تعزى لباقي المتغيرات (العمر، الوظيفة، المؤهل العلمي، المكان التعليمي). كما أشارت النتائج إلى وجود أثر بالغ للالتزام بتطبيق هذه القواعد على مستوى الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة فكلما ارتفع مستوى

الرياض. وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد وزعت الاستبانة على عينة 567 من العاملين في تلك البرامج. وكانت نتائج الدراسة اتفاق العينة على معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية لصالح العاملين الحاصلين على مؤهل البكالوريوس في التربية الخاصة، مع وجود قصور في تطبيق القواعد التنظيمية.

وفي دراسة قامت بها السلامة (2016) هدفت لتعرف على واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق (التقييم والتشخيص، البرنامج التربوي الفردي، البرامج الانتقالية والتأهيل، التقويم التربوي والمتابعة). وذلك باتباع المنهج الوصفي، وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم 386 فرداً من العاملين (ذكوراً وإناثاً) في معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف السمع للمرحلة الابتدائية. ومن أبرز النتائج أن الالتزام العاملين بالقواعد التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالتقييم والتشخيص جاءت بالمرتبة الأولى، يليها التقويم التربوي والمتابعة، ثم البرنامج التربوي الفردي، وفي المرتبة الأخيرة البرامج الانتقالية والتأهيل. وأظهرت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح عينة الإناث والخبرة

التوصيات لهذه الدراسة هو بأنه ينبغي على المسؤولين عن التربية الخاصة توضيح وتعريف القواعد التنظيمية للمعلمين في التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة على حدّ سواء.

الدليل التنظيمي والإجرائي:

تم إصدار الدليل الإجرائي والدليل التنظيمي للتربية الخاصة في بداية عام 1437/1436هـ، والذي يعد تحديث للقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (العثمان وآخرون، 2018). وجاء ذلك من أجل مواكبة التطورات في مجال التربية الخاصة، على سبيل المثال، تم إضافة بعض فئات التربية الخاصة (فئة الصم المكفوفين، فرط الحركة وتشتت الانتباه) وتم استبعاد فئة التفوق والموهبة (وزارة التعليم، 2017).

وفي السياق نفسه أجرى المالكي (2017) دراسة هدفت لتعرف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي الإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر العاملين فيها، والتعرف على الفروق بين استجابات العاملين في تلك المعاهد والبرامج بناءً على المتغيرات التالية: النوع، طبيعة العمل، التخصص، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية. استخدم المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة الاستبانة. وزعت الاستبانة على عينة الدراسة 294 معلم/ة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض. وأشارت النتائج إلى وجود معوقات بدرجة

هذا الالتزام كلما تحسن مستوى الخدمات المقدمة لمتلقي هذه الخدمات. وفي ضوء النتائج تم التوصية على زيادة الاهتمام ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، وأهمية عقد الدورات التدريبية التي تتضمن التعريف بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

كما قام لينس وميلز (Lins & Miller, 2003) بدراسة هدفت إلى الكشف على معرفة معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في مدينة تايوان عن قوانين التربية الخاصة. وكانت عينة الدراسة 176 معلم تربية خاصة، وأكدت نتائج الدراسة أن معرفة معلمي التربية الخاصة بقوانين التربية الخاصة قليلة جدًا وأن البحث العلمي في مجال التربية الخاصة في مدينة تايوان نادر.

وفي دراسة قام بها القريني (Alquraini, 2013) بهدف مقارنة بين القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وقانون تعليم ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك من خلال دراسة وثائقية تحليلية للقانون والقواعد التنظيمية. وكان أبرز ما توصلت لها الدراسة أن المشكلة الأساسية في تطبيق القواعد التنظيمية هو عدم وجود نظام المساءلة كما هو متبع في قانون الولايات المتحدة الأمريكية، وقلة الوعي بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. ومن أبرز

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

هذه الدراسات الدليل التنظيمي والإجرائي إلا الدراسة التي أجراها المالكي (2017) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملين فيها.

ومن حيث المنهجية، فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج الوثائقي للمقارنة بين التشريعات والقوانين في بعض الدول (حريزي وأبي مولود، 2009، Alquraini, 2013). علماً بأن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وقد أعطت هذه الدراسات في مجملها تصوراً واضحاً حيال إجراء الدراسة الحالية.

أما أوجه اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فتتلخص في أنها تهدف إلى التعرف على مدى التزام معلمي التربية الخاصة بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة من وجهة نظرهم، لتزويد المسؤولين وصناع القرار بما قد يساعد في العمل على تطوير مستوى الالتزام بتفعيل الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي)، لملائمته للدراسات التربوية المرتبطة بظاهرة معاصرة، وقد عرف العساف (2012) بأنه يتم من خلاله

عالية في تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المدارس الحكومية مرتبة تنازلياً كالتالي التقييم والتشخيص، ثم التدخل المبكر، يليها الأنظمة الإدارية، الية تقويم طلاب التربية الخاصة، ثم القبول والأهلية، يليها الخطط التعليمية وأخرها الشراكة بين المدرسة والأسرة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة لمتغير الجنس، لصالح الإناث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لطبيعة العمل أو البيئة التعليمية أو التخصص. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بتوفير فريق متعدد التخصصات في كل معهد وبرنامج للتربية الخاصة، والاهتمام بتطبيق التدخل المبكر لأنه من أهم البرامج التي تقوم عليها البرامج التربوية الخاصة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن من الدراسات ما تناول تشريعات وقوانين الأفراد ذوي الإعاقة (Jesteadt, 2012، وحريزي وأبي مولود، 2009).

بينما اهتمت دراسات (أبونيان، العمار، 2015 والقحطاني، 2007، والسلامة، 2016، وعطيات، 2017، Line & Miller, 2003, Alquraini, 2013) بالقواعد التنظيمية للمعاهد وبرامج التربية الخاصة. ولم تستهدف أي من

استجاب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها بدون التطرق إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب.

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمي التربية الخاصة بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنين والبنات الملحق بها برامج لتربية الخاصة بمدينة الرياض. ويبلغ عدد معلمي التربية الخاصة (828) معلمة؛ بينما يبلغ عدد معلمات التربية الخاصة (584) معلمة (الإدارة العامة للتربية الخاصة، 2018).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) معلم بالتربية الخاصة و(100) معلمة بالتربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ويمثل العدد الكلي للعينة (220) معلم ومعلمة. قامت الباحثة باستخدام العينة العشوائية البسيطة في هذه الدراسة.

وصف خصائص أفراد الدراسة: يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص، في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (1): (توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية).

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	120	54.5
	أنثى	100	45.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	124	56,4
	ماجستير	96	43,6
المجموع		220	100.0

أداة الدراسة: وجدت الباحثة أن الأداة المناسبة لجمع بيانات الدراسة هي الاستبانة وعليه فقد قامت بتصميم استبانة بهدف استقصاء آراء العينة لتحديد مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وقد انقسمت الأداة إلى أربعة محاور رئيسية: أولاً: المعلومات الأساسية كمتغيرات للدراسة (الجنس، المؤهل العلمي)، وثانياً: مدى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي، وثالثاً: مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي، ورابعاً: الأسباب التي قد تحول دون الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات السابقة،

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

لتحديد الصدق الظاهري، ولتحديد مدى وضوح العبارات وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل عبارة، وجاءت نسبة اتفاهم 90% على وضوحها ومدى ارتباطها في حين جاءت نسبة 10% بإضافة مقترح، أو تعديل بعض العبارات في الاستبانة، وتم الأخذ بجميع التعديلات التي اقترحها المحكمون على الأداة، وأصبح عدد العبارات 24 عبارة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من تماسك عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية، قامت الباحثة بقياس صدق الاتساق الداخلي لها، من خلال عينة استطلاعية، تكونت من (44) معلم ومعلمة، وتم من خلالها حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة، والدرجة الكلية للاستبانة.

والاستفادة من الأدوات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. كما وضعت الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس؛ لتأكد من مدى ملائمة كل عبارة للبعد التي تنتمي إليه ووضوحها، وتم الأخذ بأراء المحكمين، وعمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون على الاستبانة، كما أخذت عينة استطلاعية لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، عن طريق استخدام معامل بيرسون، وكما ساعدت على قياس ثبات الاستبانة، حيث استخدمت الباحثة معامل ثبات كرونباخ الفا.

صدق أداة الدراسة:

1- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على 10 محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام؛

جدول (2): (معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة).

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.5340	7	**0.8689	13	**0.8408	19	**0.8117
2	**0.8074	8	0.0878	14	**0.6285	20	**0.7879
3	**0.8849	9	**0.4890	15	0.1808	21	**0.4160
4	**0.4218	10	**0.6926	16	**0.3110	22	**0.7842
5	**0.4725	11	**0.5153	17	**0.4477	23	**0.8780
6	**0.8262	12	*0.2999	18	**0.5481	24	**0.8214

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) فأقل، ومن ذلك يتبين قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة، ويؤكد على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة باستخدام معامل كرونباخ الفا (Cronbach's alpha) وهي إحدى الطرق المستخدمة لقياس ثبات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3): (معاملات ثبات كرونباخ الفا لمحاور الدراسة).

المحور	عدد البنود	معامل ثبات كرونباخ الفا
مدى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي	8	0.76
مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي	9	0.55
الأسباب التي قد تحول دون الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي	7	0.85

يتضح من الجدول رقم (3) أن معامل الثبات لمحاور الدراسة مقبولة، حيث ظهر أن معامل الثبات العام لأداء المعلمي هو: 0.76 و0.55 و0.85 بالتوالي. مما يشير صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical packages of social sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وبعد ذلك تم حساب التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف أفراد الدراسة ولتليخيص إجاباتهم لعبارات الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة. وتم استخدام اختبارات t-test لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وذلك لتعرف على الفروق بين معلمي التربية الخاصة اتجاه التزامهم بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وفقاً لمتغير (الجنس، والمؤهل الدراسي).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟ للإجابة على السؤال الأول تم استخراج

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية الدراسة، وذلك وفقاً للآتي:
والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة

جدول (4): (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مدى معرفتهم بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة).

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
1	لدي معرفة بأهمية التعاون والتنسيق بين أعضاء فريق العمل لضمان تنفيذ الدليل التنظيمي والإجرائي.	107	93	20	0	0	0.65	4.40
		48.6	42.3	9.1	0	0		
1	لدي معرفة بالأهداف التي يسعى الدليل التنظيمي والإجرائي إلى تحقيقه.	70	150	0	0	0	0.47	4.32
		31.8	68.2	0	0	0		
2	امتلك المعرفة بالمصطلحات التربوية الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي.	30	170	20	0	0	0.48	4.05
		13.6	77.3	9.1	0	0		
3	تتماشى الدليل التنظيمي والإجرائي مع المرتكزات العامة المرتبطة بمجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.	19	179	0	17	5	0.76	3.86
		8.6	81.4	0	7.7	2.3		
4	لدي معرفة بالقوانين والإجراءات المنصوص عليها في الدليل التنظيمي والإجرائي.	15	181	6	13	5	0.72	3.85
		6.8	82.3	2.7	5.9	2.3		
6	الدليل التنظيمي والإجرائي حدد مهام كل عنصر من عناصر العملية التربوية بشكل واضح وملائم.	11	183	6	13	7	0.75	3.81
		5.0	83.2	2.7	5.9	3.2		
8	الدليل التنظيمي والإجرائي يواكب التوجهات التربوية المعاصرة.	13	89	111	6	1	0.67	3.49
		5.9	40.5	50.5	2.7	0.5		
7	شمل الدليل التنظيمي والإجرائي بتعليماتها كافة مراحل خدمات التربية الخاصة.	13	103	84	10	10	0.86	3.45
		5.9	46.8	38.2	4.5	4.5		
	المتوسط * العام						0.40	3.90

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

والتي توصلت الى ان هناك وعي من العاملين في برامج التربية الخاصة اتجاه القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بدرجة مرتفعة. كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القريني Alquraini (2013) والتي بينت أن هناك قلة وعي بالقواعد التنظيمية لدى معلمي التربية الخاصة. وقد تعزى هذه النتيجة الى أن الإمام بالدليل التنظيمي والإجرائي لتربية الخاصة من واجبات ومهام معلمي التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى التزام معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟

للإجابة على السؤال الثاني تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك وفقاً للآتي:

يتضح من الجدول رقم (4) أن درجة المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة لدى معلمي التربية الخاصة جاءت بمتوسط حسابي (3.90 من 5) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، مما يشير إلى وجود معرفة ووعي بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة بدرجة مرتفعة. وتراوح المتوسطات الحسابية بين (3.45 و 4.40) حيث جاءت الفقرة (لدي معرفة بأهمية التعاون والتنسيق بين أعضاء فريق العمل لضمان تنفيذ الدليل التنظيمي والإجرائي) بأعلى متوسط حسابي وبالرتبة الأولى (4,40) وبدرجة مرتفعة جداً، في حين جاءت الفقرة (شمل الدليل التنظيمي والإجرائي بتعليماتها كافة مراحل خدمات التربية الخاصة) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.45) وبدرجة مرتفعة.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبونيان، والعمار (2015)، ودراسة عطيات (2017)

جدول (5): (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مدى التزامهم بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة).

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة			
15	لدي التزام بإتباع آلية التقويم التربوي لطلاب التربية الخاصة الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي.	24	189	7	0	0	4.08	0.37	ت
		10.9	85.9	3.2	0	0			

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

تابع/ جدول (5).

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	التوسط الحسابي	م
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة			
12	لدى التزام بمعايير القبول والأهلية للطالب الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي.	13	206	1	0	0	0.25	4.05	2
		5.9	93.6	0.5	0	0			
9	لدى التزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي بشكل عام.	53	147	0	16	4	0.83	4.04	3
		24.1	66.8	0	7.3	1.8			
17	لدى المدارس الملحق بها لبرامج للتربية الخاصة التزام نحو الأنظمة الإدارية وفقاً لما ورد في الدليل التنظيمي والإجرائي.	39	144	36	1	0	0.60	4.00	4
		17.7	65.5	16.4	0.5	0			
14	لدى التزام بتطبيق الخطة التعليمية الفردية وفقاً للدليل التنظيمي والإجرائي.	4	209	6	1	0	0.25	3.98	5
		1.8	95.0	2.7	0.5	0			
16	لدى التزام في تفعيل الشراكة الأسرية في ضوء ما ورد بالدليل التنظيمي والإجرائي.	15	184	19	2	0	0.44	3.96	6
		6.8	83.6	8.6	0.9	0			
11	لدى التزام بالمهام المناطة بي وفقاً للخطة الزمنية المتوافقة مع الدليل التنظيمي والإجرائي.	7	192	19	1	1	0.41	3.92	7
		3.2	87.3	8.6	0.5	0.5			
13	لدى التزام بأسس وإجراءات القياس والتشخيص الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي للتحديد نوعية الخدمات والمكان التربوي المناسب.	5	178	35	1	1	0.47	3.84	8
		2.3	80.9	15.9	0.5	0.5			
10	هناك مسائله عند عدم الالتزام بتطبيق إجراءات الدليل التنظيمي والإجرائي.	5	148	27	30	10	0.92	3.49	9
		2.3	67.3	12.3	13.6	4.5			
		التوسط العام					0.24	3.93	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

الخماسي، مما يشير إلى وجود التزام بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة بدرجة مرتفعة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.49 و 4.08) حيث جاءت الفقرة (لدى التزام بإتباع آلية التقويم التربوي لطلاب

يتضح من الجدول رقم (5) أن درجة الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة لدى معلمي التربية الخاصة جاءت بمتوسط حسابي (3.93) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس

التربية الخاصة الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي) بأعلى متوسط حسابي وبالرتبة الأولى (4,08) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (هناك مسائله عند عدم الالتزام بتطبيق إجراءات الدليل التنظيمي والإجرائي) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.49) وبدرجة مرتفعة.

ومسؤوليات معلمي التربية الخاصة تطبيق ما جاء في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة لكونه أداة تنظم عملهم لتحقيق أهداف برامج التربية الخاصة الملحقه بمدارس التعليم العام.

الناتج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الأسباب التي قد تحول دون التزام معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبونيان، والعمار (2015)، ودراسة عطيات (2017) والتي توصلت الى ان هناك تطبيق والتزام من العاملين في برامج التربية الخاصة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن من واجبات

للإجابة على السؤال الثاني تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك وفقاً للآتي:

جدول (6): (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الأسباب التي قد تحول دون التزامهم بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة).

م	العبارة	درجة الموافقة					متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة			
20	قلة الدورات التدريبية للتعريف بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، مع العمل على توضيح آلية الاستفادة من النماذج المرفقة في الدليل الإجرائي.	118	100	2	0	0	4.53	0.52	1
		53.6	45.5	0.9	0	0			
19	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلم التربية الخاصة	110	106	4	0	0	4.48	0.54	2
		50.0	48.2	1.8	0	0			
18	غياب فريق متعدد التخصصات في المدارس الملحقه ببرامج التربية الخاصة.	101	116	3	0	0	4.45	0.52	3
		45.9	52.7	1.4	0	0			
24	عدم تفعيل الشراكة الأسرية بين المعلمين وأسر ذوي الإعاقة الملتحقين في برامج التربية الخاصة.	79	136	4	1	0	4.33	0.54	4
		35.9	61.8	1.8	0.5	0			

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

تابع / جدول (6).

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	التوسط الحسابي
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
22	عدم تضمين جانب القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة في المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلمين.	70	149	0	1	0	0.49	4.31
		31.8 %	67.7	0	0.5	0		
23	عدم وجود هيئة رقابية ونظام المساءلة في حال عدم الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.	76	138	5	1	0	0.54	4.31
		34.5 %	62.7	2.3	0.5	0		
21	قصور في آلية تطبيق خدمات التدخل المبكر.	57	161	2	0	0	0.45	4.25
		25.9 %	73.2	0.9	0	0		
التوسط * العام								
							0.38	4.38

* التوسط الحسابي من 5 درجات

متوسط حسابي وبالرتبة الأولى (4.53) وبدرجة مرتفعة جداً، في حين جاءت الفقرة (قصور في آلية تطبيق خدمات التدخل المبكر) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (4.25) وبدرجة مرتفعة جداً.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (2017) والتي توصلت إلى أن هناك معوقات بدرجة مرتفعة في تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرغم من وعي معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة إلا أن تطبيقه بالميدان وبشكل فعال يحتاج

يتضح من الجدول رقم (6) أن الأسباب التي قد تحول دون التزام معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة جاءت بمتوسط حسابي (4.38 من 5) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي، مما يشير إلى وجود أسباب التي قد تحول دون التزام بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة بدرجة مرتفعة جداً. كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.25 و 4.53) حيث جاءت الفقرة (قلة الدورات التدريبية للتعريف بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، مع العمل على توضيح آلية الاستفادة من النماذج المرفقة في الدليل الإجرائي) بأعلى

إلى دورات تدريبية لما لها من دور بارز في تدليل تلك الأسباب.

التائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الفرق بين استجابات معلمي التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة تجاه التزامهم بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وفقاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» للعينات المستقلة للتعرف على مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي في برامج التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (7): (اختبار ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على أبعاد الدراسة باختلاف نوع العينة).

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	نوع العينة	البعد
دالة عند مستوى 0.01	0.000	6.76	0.28	4.06	120	ذكر	مدى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي
			0.44	3.72	100	أنثى	
دالة عند مستوى 0.01	0.000	9.75	0.08	4.06	120	ذكر	مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي
			0.27	3.78	100	أنثى	
دالة عند مستوى 0.01	0.000	7.79	0.24	4.21	120	ذكر	الأسباب التي قد تحول دون الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي
			0.42	4.58	100	أنثى	

بالدليل التنظيمي والإجرائي)، في حين كانت الفروق لصالح عينة الذكور في بعد: (الأسباب التي قد تحول دون الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السلامة (2016)، ودراسة المالكي (2017)، ودراسة عطيات (2017) حيث أكدت هذه الدراسات على وجود فروق بين المستجيبين لصالح الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة النوع.

التائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما الفرق بين

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.01 في الأبعاد: (مدى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي، مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي، الأسباب التي قد تحول دون الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع عينة الدراسة (ذكر - أنثى)، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث في الأبعاد: (مدى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي، مدى الالتزام

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

استجابات معلمي التربية الخاصة في برامج التربية
الخاصة تجاه التزامهم بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي
للتربية الخاصة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات
الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» للعينات
المستقلة للتعرف على مدى الالتزام بتطبيق الدليل
التنظيمي والإجرائي في برامج التربية الخاصة تبعاً لمتغير
المؤهل العلمي والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (8): (اختبار ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على أبعاد الدراسة باختلاف المؤهل العلمي).

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	البعد
دالة عند مستوى 0.01	0.000	9.63	0.40	3.72	124	بكالوريوس	مدى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي
			0.25	4.14	96	ماجستير	
غير دالة	0.715	0.37	0.16	3.94	124	بكالوريوس	مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي
			0.31	3.92	96	ماجستير	
دالة عند مستوى 0.01	0.000	12.04	0.33	4.17	124	بكالوريوس	الأسباب التي قد تحول دون الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي
			0.25	4.65	96	ماجستير	

تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة. وتختلف
هذه النتيجة مع دراسة عطيات (2017) التي أظهرت
عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة،
نحو مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعهد
وبرامج التربية الخاصة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تعود إلى التطور
في الحصيلة المعرفية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة
الحاصلين على الماجستير.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة يمكن
اقترح مجموعة من التوصيات فيما يلي:

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم (ت) دالة عند
مستوى 0.01 في الأبعاد: (مدى المعرفة بالدليل التنظيمي
والإجرائي، الأسباب التي قد تحول دون الالتزام بالدليل
التنظيمي والإجرائي)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة
إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على تلك الأبعاد،
تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة، وكانت تلك
الفروق لصالح الأفراد الحاصلين على الماجستير.

كما يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (ت) غير
دالة في بعد: (مدى الالتزام بالدليل التنظيمي
والإجرائي)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة
إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على هذا البعد،

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (2018). إحصائية غير منشورة بأعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم. الرياض.

السلامة، أنوار. (2016). واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية المتخصصة*. 9(5)، 1-34.

العثمان، إبراهيم والعاطفي، سيف والمحزومة، محمد، والعصيمي، فهد، وراجح، محمد. (2018). القوانين والتشريعات في التربية الخاصة. دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في التربية وعلم النفس. دار الزهراء.

القحطاني، محمد علي. (2007). *مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المالكي، نبيل. (2017). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. 17(5)، 49-81.

الموسى، ناصر. (2008). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: من العزل إلى الدمج. دار القلم، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

حريزي، موسى وأبي مولود، عبدالفتاح. (2009). دراسة مقارنة بين التشريعات والقوانين الأمريكية لذوي الحاجات الخاصة، والتشريع الجزائري لهؤلاء. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. سوريا. 7(2)، 137-207.

عبدالله، أحمد. (2005). أثر قضايا المحاكم في تشريعات وتطور

1- ضرورة عقد الدورات والورش التدريبية التي تتضمن آلية تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

2- متابعة الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والتعرف على الأسباب التي تحول دون ذلك.

3- توفير فريق متعدد التخصصات في معاهد وبرامج التربية الخاصة، مع العمل على تحفيزهم على المشاركة والعمل كأعضاء ضمن فريق.

4- زيادة الاهتمام وإعادة النظر ببرامج الاعداد لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم والعمار، أريج. (2015). وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. 8(2)، 331-371.

أبونيان، إبراهيم. (2014). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجاً وبعض الأمثلة العالمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. 1(4)، 1-35.

الألمعي، علي عبده. (2009). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بين الأصالة والمعاصرة. الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان.

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني: مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة...

Awareness Society International.

Robertson. (2006). *The Influence of the Monitoring Process on Special Education Services in West Virginia: Principals Point of View Remedial and Special Education*, Vol.26. P281-296.

التربية الخاصة في الولايات المتحدة: دراسة تحليلية. مستقبل

التربية العربية، مصر. 11(36)، 9 - 36.

عطيات، عمر. (2017). مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية

لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وأثره على مستوى الخدمات

المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمععة. *المجلة*

العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. 9(33)، 54-100.

منظمة الأمم المتحدة. (2006). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي

الإعاقة. الولايات المتحدة الأمريكية. نيويورك.

<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf>

نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية. (2001). نظام

رعاية المعوقين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

وزارة التعليم. (2017). *الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية*

الخاصة. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alquraini, T. (2013). Legislative rules for students with disabilities in the United States and Saudi Arabia: A Comparative Study. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(6), 601- 614.

Batavia, A. & Schriener, K. (2001). The Americans With Disabilities Act as Engine of Social Change: Models of Disability and the Potential of a Civil Rights Approach. *Policy Studies Journal*. Vol 29. Issue 4, pages 690-702.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2011). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (12th Ed.) New Jersey: Prentice-Hall.

Jesteadt, L. (2012). Principal's Knowledge of Special Education Policies and Procedures: Does it Matter in Leadership?. Thesis (Ph. D.), Florida Atlantic University. Florida. United States of America.

Lins, T. & Miller, S. (2003). Special Education Teacher's Perception of Special Education Issue in Central Taiwan Elementary Schools. National Center for Education Statistics EP, Washington DC.

Pang, Yanhui. (2009). A Review of Child's Special Education Law and its Impact on the Living Status of Individuals with Disabilities in China. Presentation at the 18th Annual Conference of the Global

واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الفكرية في ضوء الدليل التنظيمي

أ. يحيى بن علي العمري⁽¹⁾

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية من منظور الدليل التنظيمي للتربية الخاصة المطبقة في ميدان التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات: (المنطقة الإدارية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وكذلك التعرف على معوّقات عمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة. وتضمنت عينة الدراسة من (212) عضواً العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن من بين أهم الإجراءات الممارسة أن لدى فريق العمل فهماً والتزاماً بإجراءات القبول والأهلية كما حددها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. أن أكثر المعوّقات الإجرائية الممارسة قيام الأسرة بتزييف الاستجابات فيما يخص قدرات التلميذ في المقابلة الأسرية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف مُتغيّر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: تحديد الأهلية - فريق متعدد التخصصات - الإعاقة الفكرية.

The Reality and Constraints Ahead of the Practice of the Multidisciplinary Team in Determining the Eligibility of Pupils for Receiving Intellectual Education Services in the Light of the Regulatory Guide

Yahya Ali Al-Amri(1)

Abstract: This study aimed at knowing the fact of procedures exercised from multi-disciplinary team at intellectual education institutes in Kingdom of Saudi Arabia in the light of the regulatory guide for special education applied on field of special education in the light of some of variables (administrative region, academic qualification, experiences years) and thus knowing the obstacles of multi-disciplinary team in determining the eligibility of children to receive special education services. The study was used the descriptive methodology, sample of study was (212) members who are working on intellectual education institutes in Kingdom of Saudi Arabia , And The results of study showed: That one of the most important procedural procedures is that the working group has an understanding and commitment to admission and eligibility procedures as defined by the Organizational Guide for Special Education. One of the most procedural obstacles is that the family falsifies the responses regarding the student's abilities in the family interview, and that there are no statistically significant differences according to the variable , Years of experience.

Keyword: determining the eligibility – multi-disciplinary team- intellectual disability.

(1) Lecturer, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.

(1) محاضر، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: E-mail: alamriyahya@hotmail.com

مقدمة:

السعودية بالعديد من التشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة مثل «قانون المعوقين، 1987م؛ ونظام رعاية المعوقين، 2001م؛ وللتصديق على الاتفاقية الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة، 1008م)، والتي تُعنى بتقدير كافة الخدمات الوقائية، والعلاجية، والتربوية، والتأهيلية لجميع الأفراد ذوي الإعاقة» (Alquraini, 2011).

وعلى نحو مشابه جاء الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة الصادرة في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 1436هـ / 1437هـ، كامتداد لاهتمام القواعد التنظيمية للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية التي صدرت في عام 1422هـ بأهمية التقييم والتشخيص لتحديد أهلية التلاميذ في الحصول على خدمات التربية الخاصة، وتوضيح الضوابط والأسس لتطبيقها، من خلال لجنة يُطلق عليها القبول والأهلية، تتكون من فريق متعدد التخصصات؛ من مهنيين لديهم خبرات في كل مجال من مجالات الاختصاص (وزارة التعليم، 2017).

ويعمل الفريق متعدد التخصصات على المساعدة في التقييم الشامل لنقاط القوة أو الاحتياج لدى التلميذ موضع التقييم من خلال تطبيق اختبارات متنوعة؛ مثل الاختبارات الرسمية والاختبارات غير الرسمية، وفقاً لما نصَّ عليه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم (درعان، وأبو الحسن، 2016).

شهدت خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية توسعاً هائلاً في السنوات الأخيرة، ويتم التركيز على محاولة تقديم الخدمات في هذه البرامج بجودة عالية من خلال اعتماد معاهد وبرامج التربية الفكرية على معايير لتحديد الأهلية لحصول التلميذ على خدمات تلك المؤسسات التربوية بطريقة سليمة؛ حيث إن تحديد أهلية التلميذ وما يتصل بها من خدمات التقييم والتشخيص متعدّد المناحي هي الأساس اللازم لجودة كل الخدمات اللاحقة (العشان، 2005).

ومنذ إصدار القانون الأمريكي الأول للتعليم للجميع قانون التلاميذ المعاقين رقم 194/42 الصادر في عام 1975م وصولاً إلى قانون تربية التلاميذ ذوي الإعاقة لعام (IDEA) (2004) Individuals With Disabilities Education الذي ينظّم حصول كل التلاميذ ذوي الإعاقة على تعليم مجانيّ من خلال إجراءات تحديد الأهلية يقوم بها فريق متعدد للتقييم، وتتضمن الخدمات المقدّمة تصميم برامج تربوية فردية، وتقديم خدمات مساندة تلبي احتياجاتهم الخاصة، وتهيئهم - قدر الإمكان - لمعيشة مستقلة في الحياة من خلال فريق البرنامج التربوي الفردي الذي يقوم بتخطيط ومراقبة البرنامج التربوي الفردي للتلميذ (البلاوي، 2014).

وعلى المستوى المحلي اهتمت المملكة العربية

مشكلة الدراسة:

أوضحت دراسة المالكي (2017) أهمية الالتزام بتطبيق المحتويات، والبنود الأساسية في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة (1436هـ) يُعدّ من العوامل المهمة لنجاح معاهد وبرامج التربية الخاصة في تقديم جميع الخدمات اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وبالنظر إلى واقع ميدان التربية الخاصة نجد العديد من المشكلات، كتدني مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة، والمساندة المقدمّة لهذه الفئة، وكذلك أيضاً عدم تفعيل ما جاء من أنظمة ومحتويات في هذا الدليل في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة (القحطاني، النهدي، 2007؛ Alquraini, 2013) نجد أنها أشارت إلى وجود بعض العوائق والمشكلات التي لازالت قائمة في تقديم خدمات التربية الخاصة، والمساندة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، ومنها: عدم تحقّق البرنامج التربويّ الفرديّ، وتدنيّ خدمات التقييم والتشخيص، وغياب نظام المساءلة، وعدم وعي العاملين في تلك المعاهد والبرامج.

وبالتالي فإن أهمية الدور الذي تقوم به فرق العمل متعددة التخصصات في معاهد التربية الفكرية لتحديد أهلية التلاميذ للحصول على الخدمات التعليمية والتربوية والمساندة داخل منظومة التربية الخاصة يأتي امتداداً لتوصيات المؤتمرات المتتابعة في مجال التربية

وبصورة تفصيلية يمكن تحديد أهداف فريق العمل متعدّد التخصصات في مجال التربية الخاصة في «الإيفاء بمسؤوليات محدّدة لتقييم وتحديد حاجات هذه النوعية من التلاميذ، ومساعدة المعلمين على تلبية تلك الحاجات، إضافة إلى تخطيط ومراقبة وتقييم الخدمات الخاصة» (البلاوي، 2014).

ويرى سالمون، وسامول، Salmon & Samuel (2006) أداء الفريق متعدد التخصصات بمنظومة التربية الفكرية من المجالات الضرورية والمفيدة لما توفره من معلومات مهمة تساعد على تبيان جودة تلك المنظومة، وعلى دراية متكاملة عن هذا الواقع تمكنهم من اتخاذ الخطط والقرارات السليمة والملائمة من أجل إصلاحه وتطويره.

بالتالي يمكن اعتبار تقييم واقع الفريق متعدد التخصصات في التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية امتداداً لدراسات سابقة؛ كدراسة النهدي (2007)؛ والحُرز (2008)؛ و(Alquraini, 2013)؛ والمالكي (2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود العديد من المشكلات الموجودة في آلية عمل تلك الفرق تُعوق تحقيق أهداف التربية الخاصة بها؛ وبالتالي يتطلب الأمر تقييم واقع عمل هذه الفرق لتحديد مدى أهلية التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتلقّي خدمات التربية الخاصة في إطار إجراءات الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

التربية الفكرية تبعاً لمتغيّر: (المنطقة الإدارية - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟
أهداف الدراسة:

1- التعرف على واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية.

2- التعرف على الإجراءات الممارسة لفريق متعدّد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ لتلقّي خدمات التربية الخاصة.

3- التعرف على معوّقات عمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- تحديد أهلية التلاميذ في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية.

2- تأتي هذه الدراسة استجابةً للتوصيات التي نادى بضرورة إجراء البحوث التكوينية لجوانب العمل بمؤسسات التربية الفكرية، وخاصة تقييم واقع أدوار الفرق متعددة التخصصات بتلك المؤسسات في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1- الاستفادة من نتائج الدراسة في التعرف على واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل الفريق متعدد

الخاصة بالمملكة العربية السعودية؛ كتوصيات المؤتمر الدولي الرابع للإعاقة والتأهيل المنعقد بالرياض (2014) نظراً لأهمية تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات في مؤسسات التربية الخاصة، وتم صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات لإجراءات تحديد أهلية التلاميذ لتلقّي خدمات التربية الفكرية في ضوء الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية؟
أسئلة الدراسة:

1- ما طبيعة الإجراءات الممارسة من قِبَل الفريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ لتلقّي خدمات التربية الخاصة كما نصّ عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟

2- ما معوّقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) نحو تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي

- التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة في ضوء الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.
- 2- تقييم واقع فريق العمل متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلومي تلك المعاهد في ضوء بعض المتغيرات. حدود الدراسة:
- اقتصرت الدراسة على جميع أعضاء فرق القبول والأهلية بمعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، للعام الدراسي 1437هـ، حيث شملت العينة (212) عضواً. وطُبِّقَت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1437/1438هـ.
- مصطلحات الدراسة:
- الفريق متعدد التخصصات: «مجموعة صغيرة نسبياً مكونة من أفراد تربطهم ببعض البعض علاقة اعتمادية متبادلة ويعملون ويتفاعلون مباشرة مع بعضهم البعض بطريقة منسقة نحو تحقيق هدف مشترك» (الببلاوي، 2014).
- تحديد الأهلية: يحدد التعريف الإجرائي لتحديد الأهلية لتلقي خدمات التربية الفكرية بأنها مجموعة من الضوابط المنظمة للقبول في معاهد وبرامج التربية الخاصة التي توضح مدى أهليته واستحقاقه للخدمات التربوية والتعليمية والمساندة المطبقة بها في ضوء المحكّات والمعايير العلمية، وكذلك الضوابط والشروط المعمول بها.
- الإعاقة الفكرية: «القصور الواضح في الأداء الوظيفي الفكري، وكذلك في السلوك التكيفي الذي يظهر في المهارات التكيفية المفاهيمية، والعملية، والاجتماعية، وهذه الإعاقة تحدث قبل سن الثامنة عشر» (العتيبي، 2017).
- الإطار النظري والدراسات السابقة: أولاً: مفهوم الإعاقة الفكرية: يجمع مفهوم الإعاقة الفكرية بين اهتمامات العديد من المتخصصين؛ مما ترتب عليه تعدد المصطلحات التي تناولت مفهوم الإعاقة الفكرية التي حاول المختصون في ميادين الطب تفسيرها وفقاً لإطارهم المرجعي، بينما حاول المختصون الاجتماعيون تفسيرها وربطها بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية في الأسرة والبيئة؛ وكذلك فعل علماء النفس والتربية؛ حيث انطلقوا في تفسيراتهم من خلفياتهم الأكاديمية والمهنية وقدموا العديد من التفسيرات القائمة على النظريات السيكلوجية والتربوية المختلفة والاعتماد على درجة الذكاء كمعيار أساسي للحكم (القيوتي، والسرطاوي، والصادي، 2001).
- أما تعريف الإعاقة الفكرية الذي يظهر في قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات بالولايات المتحدة الأمريكية؛ فينص على أن الإعاقة الفكرية تعني: «أداء

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

ثانياً: فريق العمل متعدد التخصصات في التربية الخاصة: أن ظهور مفهوم الدعم في مجال تربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بغرض العمل على تسخير كل الإمكانيات والموارد والاستراتيجيات الضرورية لتمكينهم من التعلم والتقدم والعيش في بيئات أقل تقييداً على إلغاء التصنيفات التقليدية، وقد عمل هذا المفهوم على مساعدة فريق عمل مختص بالقبول وتحديد الأهلية لتلقي الخدمات الداعمة والمساندة تبدأ من اختيار الموضوع التعليمي للإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى تحديد حالة الإعاقة التحديد المناسب، وتقديم الخدمات التربوية والنفسية الملائمة لاحتياجات التلميذ الذي لديه إعاقة فكرية؛ وذلك من خلال مفهوم الدعم ومستوياته المختلفة التي ينبغي أن تواجه جوانب القوة والضعف (AAIDD, 2012).

ووفقاً لقانون ذوي الإعاقات المطورة (2004) فإن هناك نوعين من تلك الفِرق هما: فريق التقييم، وفريق البرنامج التربوي الفردي؛ فعندما يقوم المعلم أو الوالد بتقديم نموذج الإحالة عن التلميذ المرشح لخدمات التربية الخاصة فإن فريق التقييم هو المسئول عن تطوير خطة تقييم التلميذ، وتحديد ما إذا كان مؤهلاً لخدمات التربية الخاصة، وهذا الفريق يُطلق عليه أحياناً لجنة خدمات التربية الخاصة، وعندما نتأكد من أن التلميذ مؤهلاً لخدمات التربية الخاصة يكون فريق البرنامج

وظيفياً فكرياً عاماً دون المستوى (المعدل) إلى حد كبير، مصحوباً بمشكلات في السلوك التكيفي، ويظهر ذلك خلال فترة النمو، ويؤثر - بشدة - على الأداء التعليمي للتلميذ» (جاد، 2013).

وفي عام (2007) تم تغيير مسمى الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Association on Mental Retardation (AAMR)، إلى الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). حيث كان السبب الرئيس من وراء السعي نحو مصطلح جديد من الناحية الفنية واللغوية يكمن في إمكانية قبول ودمج الأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية في المجتمع (Farnan, 2007).

ونلاحظ أن الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities عرفت الإعاقة الفكرية بأنها: «القصور في بعض الجوانب الشخصية التي تتضح في ضعف القدرات الفكرية المصحوب بقصور في المهارات التكيفية؛ مثل التواصل، والعناية بالذات، والأداء الأكاديمي، والمهارات العملية، والتوجه الذاتي، والاستقلالية، وهذا القصور يظهر قبل بلوغ الفرد سن 18 عاماً» (AAIDD, 2010).

يدركها العاملون فيها، والتي تمثلت في التقييم والتشخيص، يليها التدخل المبكر، ثم الأنظمة الإدارية فألية تقويم تلاميذ التربية الخاصة القبول والأهلية، ثم الخطط التعليمية، وأخيرا الشراكة بين المدرسة والأسرة. ذكر المكانين، هشام (2017) أن من أبرز معوقات فريق متعدد التخصصات نقص التجهيزات والموارد المالية والتشريعات. بالإضافة إلى، أن الباحث وجد أن المعوقات الإدارية والمهنية هي أقل المعوقات تأثيرا على أداء الفريق متعدد التخصصات.

أشار كلاً من Gegenfurtner, Krammer, (2015) Schwab, & Gebhardt أن غالبية المعلمين والمعلمات كانوا راضين عن العمل التعاوني بين فريق العمل ومتفقيين على أهميته. وقام كل من بها تنقر وداس (2014) Bhatnagar & Das بدراسة للكشف عن أهم العوائق التي تحول دون تطبيق الأنظمة والتشريعات في دولة الهند أهمها (ضعف البنية التحتية للمدارس، محدودية الدعم المادي، العدد الكبير للتلاميذ في الفصل، ضعف تدريب المعلمين، عدم وضوح السياسة التعليمية، ضعف في استخدام التدريس المتمايز. وفي دراسة (2013) Alquraini، حول التشريعات والقوانين في الولايات المتحدة الأمريكية (IDEA, 2004) والمملكة العربية السعودية؛ حيث أشارت النتائج إلى قصور في آلية التطبيق، وذلك في عدة عناصر ك: (المكان التربوي

التربوي الفردي هو المسؤول عن التخطيط ومراقبة البرنامج التربوي الفردي للتلميذ (البلاوي، 2014). فقد ذكرت دراسة الوابلي (2003) أن (90٪) من العاملين في البرامج أكدوا على أهمية الاحتكام إلى محكّين هما الذكاء والسلوك التكيفي عند تحديد أهلية التلاميذ لبرامج التربية الفكرية. وأوضح النهدي (2007) أهمية الالتزام بقواعد تطبيق قواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية للتربية الخاصة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، عند تقييم وتشخيص تلاميذ التربية الفكرية. وأكد على ذلك القحطاني (2007) في الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطّة التربوية الفردية. وحاولت دراسة السلامة (2016) الكشف عن واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التلاميذ الصمّ وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الالتزام بالقواعد التنظيمية فيما يتعلق بالتقييم والتشخيص جاءت في المرتبة الأولى، يليها التقويم التربوي والمتابعة، ثم البرامج التربوية الفردية، ومن ثم البرامج الانتقالية للأشخاص الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تلك المعاهد والبرامج. وأشار المالكي (2017) إلى معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّفات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

الدليل الإجرائي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية قد أعطى أهمية كبيرة لعمليات التقييم الرسمي باستخدام اختبارات ذكاء محدّدة ومقنّنة في المملكة العربية السعودية، إلا أنه لم يغفل عمليات التقييم غير الرسمية المصاحبة التي يمكن لفريق العمل المخصّص لتحديد أهلية التلميذ استخدامها (وزارة التعليم، 2017). سواء كان التقييم المستخدم من قِبَل فريق العمل متعدّد التخصصات رسمياً أو غير رسمي، يجب أن يكون غير متحيّز، والتقييم غير المتحيّز هو التقييم الذي لا يعاقب أو يظلم الأشخاص المفحوصين لأسباب عرقية أو ثقافية أو لغوية (الخطيب، 2016). وفي مجال التربية الخاصة يُقصد بالتقييم غير المتحيّز التقييم الذي لا يتحيّز ضدّ الأشخاص بسبب إعاقاتهم، وقد انبثق هذا المصطلح في الدول الأجنبية (طبال، والخطيب، 2013). وقد اهتمّت أدوات التقييم - وخاصة اختبارات الذكاء - بالتحيز الثقافي؛ ونتيجة لذلك سُنّت تشريعات خاصة لتنظيم التقييم وطوّرت اختبارات متحررة من الثقافة (Culture-Free Test) (الخطيب، 2016). ومما يجعل وظيفية عمليات التشخيص المستخدمة في التشريعات الوطنية لتحديد أهلية التلاميذ لتلقّي خدمات التربية الفكرية محل شك (سليمان، والبلاوي، وعبد الحميد، 2013). وقد ظهر هذا الاتفاق مع المعايير التي وضعها

للأفراد ذوي الإعاقة، والخدمات المساندة، وإجراءات القياس والتقويم، والتقنية المساعدة، والخدمات الانتقالية، خدمات التدخل المبكّر)، وأوضح Radovanovic et al. (2013)، أن كفاءة فريق العمل التعاوني تعتمد على رؤية المعلمين تجاه أنفسهم وقدراتهم والاحترام المتبادل، وكفاءتهم وإيمانهم بأن العمل الجماعي له آثار إيجابية. وأكد على ذلك كلاً من Villeneuve, & Hutchinson (2012) أن ممارسة عملية التعاون والتشاور بين المعلمين وأخصائي العلاج الوظيفي في تبادل المعرفة والخبرات والتخطيط يزيد من نتائج تقدم التلميذ التحصيلي والوظيفي، وذلك بسبب تبادل الخبرات والمعارف والمشاورات.

وقد حدد المالكي (2017) معنى الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة (Organizational and Procedural Guide for Special Education) هي «مجموعة من الأنظمة والقواعد التي تحتوي على العديد من المرتكزات والبنود التي تنظّم عمل معاهد وبرامج التربية الخاصة من أجل تقديم خدمات التربية الخاصة والمساندة بشكل ناجح وفاعل للأفراد ذوي الإعاقة» (الروسان، 2017). ويكون التقييم رسمياً إذا كانت إجراءات تطبيقه مقنّنة أو نظامية؛ بمعنى أن هناك دليلاً للاختبار يقدّم تعليمات واضحة حول كيفية تطبيقه وتصحيحه وتفسير نتائجه (الوابلي، 2003). وإن كان

الأساسية في التربية الخاصة من خلال مجموعة صغيرة نسبياً من المهنيين أو المتخصصين تربطهم ببعضهم البعض علاقة مهنية اعتمادية متبادلة، ويعملون ويتفاعلون مباشرة مع بعضهم البعض بطريقة منسقة نحو تحقيق هدف مشترك (Hernandez, 2013).

من خلال بنود الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة الصادر في العام الدراسي 1437/1436هـ، هناك ستة عوامل تعد مشتركة لدى كل الفرق، وهذه العوامل تمكّن قادة الفرق من تحديد وقياس كفاءة فرقهم، وتشتمل العوامل الرئيسة للفرق الفاعل على:

1- هدف واضح؛ وهو تقرير مدى إيفاء التلميذ بمعايير ومحتكات الإعاقة الفكرية التي تنص عليها بنود الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة الصادر في العام الدراسي 1437/1436هـ.

2- دعم تنظيمي شديد الأحكام، وعلاقات داخلية إيجابية بين أعضاء فريق العمل متعدد التخصصات.

3- علاقات خارجية واضحة مع الأسرة أو الجهات الشريكة في التقييم النوعي لقدرات التلميذ؛ كالمجال الطبي أو الوظيفي.

4- إدارة فاعلة للمعلومات التي تُسفر عنها إجراءات تحديد الأهلية والتشخيص (درعان، أبو الحسن، 2016).

الدليل الإجرائي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الصادر عن وزارة التعليم في العام الدراسي 1436هـ/1437هـ بحيث تحدّد أهلية التلميذ لتلقّي خدمات التربية الفكرية عند اتصافه بالسّمات التالية:

أ- ألاّ تزيد درجة ذكاء التلميذ عن 75 درجة حسب اختبار وكسلر، أو 69 على اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)، أو ما يعادل أيّاً منهما من اختبارات الذكاء المقيّنة الأخرى.

ب- أن يصاحب تدني القدرة العقلية قصور في مجالين على الأقل من مجالات المهارات التكيفية حسب اختبارات السلوك التكيفي الرسمية أو غير الرسمية بموجب تقرير من قبل لجنة مختصة معتمدة، ألا يوجد لدى التلميذ عوق آخر يحول دون استفادته من البرنامج التعليمي (وزارة التعليم، 2017).

وينظم الدليل التنظيمي في التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية آلية التشخيص من خلال فريق عمل متعدد التخصصات بالمعاهد لتحقيق الأهداف التالية: ضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات التلميذ الخاصة؛ من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة (وزارة التعليم، 2017).

ثالثاً: احتياجات فريق العمل متعدد التخصصات: تُعدّ فرق العمل متعددة التخصصات أحد المفاهيم

تعقيب على الدراسات السابقة:

جملة مشكلات يعاني منها ميدان التربية الخاصة في

المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبع الباحث في هذه الدراسة

المنهج الوصفيّ الملائم لطبيعة الدراسة، والذي يهتم

بوصف الظاهرة كما توجد في الواقع من وجهة نظر

معلّمِي معاهد التربية الفكرية في العينة المختارة، «حيث

يُصَف لنا الظاهرة محلّ الدراسة كميّاً وكيفيّاً

وخصائصها، والتعبير عن الظواهر المختلفة الأخرى،

بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول لاستنتاجات وتعميمات

تساعد على تطوير الواقع» (عدس، وعبيدات،

وعبدالحق، 2015).

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من جميع

أعضاء فريق القبول والأهلية العاملين في معاهد التربية

الفكرية بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددها (16)

معهداً للتربية الفكرية بنين، وفق إحصائيات الإدارة

العامة للتربية الخاصة للعام الدراسي 1437-1438هـ.

مجتمع الدراسة: تبعاً للمنطقة الإدارية (41) من

أفراد الدراسة وما نسبتهم (19.3٪) كانوا من منطقة

الرياض، في حين أن (54) وما نسبتهم (25.4٪) كانوا من

منطقة مكة المكرمة، في حين (12) من أفراد الدراسة وما

نسبتهم (5.7٪) كانوا من منطقة المدينة المنورة، في حين

(33) من عينة الدراسة وما نسبتهم (15.6٪) كانوا من

من خلال الدراسات السابقة التي تم استعراضها

يتضح أن تقييم واقع فريق العمل متعدد التخصصات

بمعاهد التربية الخاصة في تحديد أهلية التلاميذ للحصول

على خدمات التربية الفكرية قد حظيَ باهتمام ملحوظ في

دراسات أجنبية؛ مثل: دراسة Radovanovic et al.

(2013)، ودراسة Bhatnagar et al. (2014)، كما

اهتمت أيضاً دراسات محلية عديدة بقضايا التشخيص

المرتبط بتحديد الأهلية؛ كدراسة الوابلي (2003)،

ودراسة النهدي (2007)، ودراسة عبد الوهاب

(2015)، ودراسة السلامة (2016) للكشف عن واقع

الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التلاميذ

الصّمّ وِضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، ودراسة

القحطاني (2007) التي كشف عن أن هناك واقعاً متديناً

في إشراك الأسرة كأحد أعضاء الفريق متعدد

التخصصات في عملية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي

الفردى للتلاميذ، كذلك صَعَف التعاون بين أعضاء

فريق العمل، ودراسة المالكي (2017) التي ارتبطت

بمعوّقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد

وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها.

كما جاءت أهمية الدراسة الحالية من قلة الأدب

التربوي الذي يتناول واقع الفريق متعدد التخصصات

في التربية الخاصة، والذي جاء تناوُّله كمحور فرعيّ من

لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلّمي التربية الفكرية، وعباراتها (22).

تبنيّ الباحث في إعداد المحاور الشكل المغلق الذي يحدّد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدم الباحثُ طريقة «ليكرت» ذات التدرج الخماسي وفقّ الخيارات (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة: قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

الصدق الظاهري: تم العرض على عدد من المحكّمين الأكاديميين؛ للتأكد من صدقها الظاهري؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، بنسبة تجاوزت (85%).

صدق الاتساق الداخلي: فقد تم حساب معامل الارتباط «بيرسون» لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، وجاءت جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01) ومستوى (0.05)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة: تم استخدام (معادلة كرونباخ

منطقة الشرقية، وأن (14) من عينة الدراسة وما نسبتهم (6.6%) كانوا من منطقة عسير، وأن (9) من أفراد الدراسة وما نسبتهم (4.2%) كانوا من منطقة تبوك.

أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ واستفاد الباحث من معايير الممارسة المهنية المرموقة في مجال الإعاقة الفكرية عند إعداده لإدارة الدراسة الحالية وخاصة المعايير المتصلة بتقييم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تم إعداد الاستبانة بمحورياتها وعباراتها التي بلغت (45) بنداً في صياغتها النهائية، واحتوت أداة الدراسة على قسمين:

1- القسم الأول: المتغيرات الديموغرافية: (المنطقة الإدارية - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).

2- القسم الثاني: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الفكرية في ضوء الدليل التنظيمي؛ حيث اشتمل على محورين:

أ- المحور الأول: ما طبيعة الإجراءات الممارسة من قِبَل الفريق متعدّد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ لتلقّي خدمات التربية الخاصة، كما نصّ عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للملكة العربية السعودية، وعباراتها (23).

ب- المحور الثاني: ما معوقات الإجراءات الممارسة

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

4- المتوسط الحسابي "Mean": وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

5- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation": للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة.

6- اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One Way ANOVA): للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات: (المنطقة الإدارية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
نتائج الدراسة:

أولاً: الإجابة على السؤال الأول: ما طبيعة الإجراءات الممارسة من قبل الفريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة كما نصّ عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الأول قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على (المحور الأول)، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

ألفا Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح معامل ثبات الدراسة:

جدول رقم (1): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

الرقم	المحور	معامل الثبات
1	المحور الأول	0.968
2	المحور الثاني	0.913
	الثبات الكلي	0.901

يوضح الجدول (1) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.901) وهي درجة ثبات عالية، كما أن معاملات ثبات المحور الأول تساوي (0.968)، وأن معاملات ثبات المحور الثاني تساوي (0.913) وهي معاملات ثبات مرتفعة لتطبيق الدراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة.

2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation): لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

3- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

جدول رقم (2): استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحور الأول.

الترتيب	الانحراف المعياري		التوسط الحسابي	درجة الموافقة										العبارات	م
				موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة			
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
6	0,772	موافق	4,18	34	72	56.1	119	5.2	11	3.8	8	0.9	2	لدى فريق العمل فهماً والتزاماً بإجراءات القبول والأهلية كما حددها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	1
4	0,800	موافق	4,23	38.7	82	51.4	109	4.7	10	4.2	9	0.9	2	تنوع تخصصات أعضاء فريق القبول والأهلية بشكل تكاملي.	2
8	0,850	موافق	4,15	35.8	76	50.5	107	7.1	15	5.7	12	0.9	2	يمارس فريق القبول والأهلية مهامه وفقاً للضوابط الواردة في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	3
17	0,930	موافق	3,95	26.9	57	52.8	112	10.4	22	8.0	17	1.9	4	تتوفر أدوات تشخيص نفي بضوابط تحديد الأهلية المنصوص عليها بالدليل التنظيمي.	4
9	0,792	موافق	4,11	34.9	74	51.4	109	9.9	21	3.3	7	0.5	1	تحدد أهلية التلميذ بـ 70 درجة حسب اختبار وكسلر، أو 69 على اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)، أو ما يعادل أيّاً منهما من اختبارات الذكاء المقننة الأخرى.	5
7	0,772	موافق	4,17	34.4	74	51.4	109	9.9	21	3.3	7	0.5	1	يصاحب تدني القدرة العقلية قصور في مجالين على الأقل من مجالات المهارات التكيفية حسب اختبارات السلوك التكيفي المعتمدة.	6
5	0,729	موافق	4,22	34.9	74	55.7	118	6.6	14	1.9	4	0.9	2	يصبح قرار تحديد الأهلية صالحاً بموجب اعتماد تقرير لجنة فريق القبول والأهلية.	7

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

تابع/ جدول رقم (2).

الترتيب	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة								العبارات	م		
				موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق				غير موافق بشدة	
22	0,990	موافق	3,67	20.3	43	41.0	87	26.9	57	9.0	19	2.8	6	لدى الفريق صلاحية بالتوصية بقبول الحالة بمدارس تعليم الكبار في حال تجاوز سن القبول في المراحل الثلاث.	8
13	0,985	موافق	4,03	33.5	71	49.5	105	7.1	15	6.6	14	3.3	7	تتوفر غرفة خاصة معدة إعداداً مناسباً لإجراء ما يلزم لتحديد أهلية التلميذ.	9
11	0,855	موافق	4,09	32.1	68	53.3	113	8.0	17	5.2	11	1.4	3	تستخدم الملاحظة المقتنفة في تقييم الحالات من قبل أفراد فريق العمل لتحديد أهلية التلاميذ.	10
1	0,657	موافق بشدة	4,51	57.5	122	38.2	81	1.9	4	2.4	5	-	-	تُجمع البيانات حول التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من عدة مصادر من بينها الأسرة	11
14	0,860	موافق	4,01	27.4	58	54.2	115	12.3	26	4.2	9	1.9	4	يوجد دور واضح للأسرة (الوالدين) في عملية تحديد الأهلية وفقاً لما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	12
3	0,745	موافق	4,28	42.0	89	47.6	101	7.5	16	2.4	5	0.5	1	يتم الحصول على موافقة ولي الأمر خطياً قبل وبعد إجراءات تحديد الأهلية كما هو وارد في الدليل التنظيمي.	13
2	0,698	موافق	4,40	49.1	104	44.3	94	5.2	11	0.5	1	9	2	يتم وضع التلميذ تحت الملاحظة لمدة كافية للتأكد من صحة نتائج تحديد الأهلية.	14
19	1,033	موافق	3,89	28.8	61	48.1	102	8.5	18	12.3	26	2.4	5	يجتمع فريق العمل متعدد التخصصات بصورة دورية ومنظمة.	15

تابع/ جدول رقم (2).

الترتيب	الأصناف المعياري		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة										العبارات	م
				موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة			
16	0,971	غير موافق	3,99	32.4	69	44.8	95	13.7	29	6.6	14	2.4	5	يستخدم فريق العمل متعدد التخصصات في مهامه مقياس مقننة على البيئة السعودية.	16
23	1,172	موافق	3,38	15.1	32	42.5	90	15.1	32	20.3	43	7.1	15	تُجرى عمليات الملاحظة للتلميذ أثناء تعامله مع أسرته.	17
20	1,068	موافق	3,88	30.2	64	45.8	97	8.5	18	12.7	27	2.8	6	يتم الاستعانة بالمعلم السابق للتلميذ المفحوص (إن وجد) في عملية جمع المعلومات.	18
10	0,796	موافق	4,10	30.2	64	55.7	118	9.9	21	2.8	6	1.4	3	تنوع المقاييس المستخدمة في تحديد أهلية التلميذ وفق ما ورد في الدليل التنظيمي.	19
12	0,919	غير موافق	4,06	31.1	66	55.2	117	5.2	11	5.7	12	2.8	6	تُستخدم البيانات التي حصل عليها فريق القبول والأهلية في تخطيط البرنامج التربوي الفردي للتلميذ.	20
14	0,944	موافق	4,00	29.7	63	52.4	111	9.0	19	6.1	13	2.8	6	يوفر فريق العمل متعدد التخصصات مناخ اتصال واعي بعيداً عن التوتر والمنافسة ويشجعهم على المناقشة والتفسير الصحيح لنتائج التشخيص.	21
21	0,973	موافق	3,84	23.1	49	53.3	113	10.8	23	10.4	22	2.4	5	يوفر فريق العمل متعدد التخصصات المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات بالإجماع وليس بالأغلبية.	22
17	0,872	موافق	3,95	24.5	52	54.2	115	15.4	32	3.8	8	2.4	5	تتسم ممارسات فريق العمل متعدد التخصصات بالرقابة الذاتية في التزامه بضوابط الدليل التنظيمي.	23
-	0,128	موافق	4.05	المتوسط الحسابي العام											

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

- ويتضح من خلال الجدول (2) أبرز العبارات التي تعكس واقع الإجراءات الممارسة من قبل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلّمي التربية الفكرية تتمثل في العبارات رقم (11، 14، 13، 2، 7) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:
- 1- جاءت العبارة رقم (11) وهي (تُجمع البيانات حول التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من عدة مصادر من بينها الأسرة) بالمرتبة الأولى بين العبارات بمتوسط حسابي (4.51)، وانحراف معياري (0.657)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أنه تُجمع البيانات حول التلاميذ من عدة مصادر من بينها الأسرة.
 - 2- جاءت العبارة رقم (14) وهي (يتم وضع التلميذ تحت الملاحظة لمدة كافية للتأكد من صحة نتائج تحديد الأهلية) بالمرتبة الثانية بين العبارات بمتوسط حسابي (4.40)، وانحراف معياري (0.698)، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السلامة (2016).
 - 3- جاءت العبارة رقم (13) وهي (يتم الحصول على موافقة ولي الأمر خطياً قبل وبعد إجراءات تحديد الأهلية كما هو وارد في الدليل التنظيمي) بالمرتبة الثالثة بين العبارات بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.745)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع
- نتيجة دراسة السلامة (2016).
- 4- جاءت العبارة رقم (2) وهي (تتنوع تخصصات أعضاء فريق القبول والأهلية بشكل تكاملي) بالمرتبة الرابعة بين العبارات بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.800).
 - 5- جاءت العبارة رقم (7) وهي (يصبح قرار تحديد الأهلية صالحاً بموجب اعتماد تقرير لجنة فريق القبول والأهلية) بالمرتبة الخامسة بين العبارات بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (0.729).
 - 6- جاءت العبارة رقم (22) وهي (يوفر فريق العمل متعدد التخصصات المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات بالإجماع وليس بالأغلبية) بالمرتبة الحادية والعشرون بين العبارات بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري (0.973).
 - 7- جاءت العبارة رقم (8) وهي (لدى الفريق صلاحية بالتوصية بقبول الحالة بمدارس تعليم الكبار في حال تجاوز سن القبول في المراحل الثلاث). بالمرتبة الثانية والعشرون بين العبارات بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.990).
 - 8- جاءت العبارة رقم (17) وهي (تُجرى عمليات الملاحظة للتلميذ أثناء تعامله مع أسرته) بالمرتبة الثالثة والعشرون بين العبارات بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (1.172). كما اتفقت مع نتائج دراسة

Gegenfurtner et al. (2015) حيث أشارت أن غالبية المعلمين والمعلمات كانوا راضين عن العمل التعاوني بين فريق العمل ومتفقين على أهميته.

من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية؟ للإجابة على السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على (المحور الثاني)، والجدول رقم (3) يوضح النتائج التالية:

ثانياً: الإجابة على السؤال الثاني: ما معوقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة

جدول رقم (3): استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحور الثاني.

م	العبارات	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نبتة	
		موافق بشدة		غير موافق		لا أدري		موافق		غير موافق بشدة					
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
1	ضعف التزام فريق العمل متعدد التخصصات بالضوابط الواردة في الدليل التنظيمي لتحديد أهلية التلاميذ.	11.3	24	27.8	59	10.8	23	40.1	85	9.9	21	2.91	لا ادري	5	1.236
2	عدم وضوح آليات تحديد أهلية التلاميذ الواردة في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	10.4	22	28.8	61	13.7	29	32.1	68	15.1	32	2.87	لا ادري	7	1.272
3	اعتماد فريق العمل متعدد التخصصات على مقاييس غير مقننة على البيئة السعودية لتحديد أهلية التلاميذ.	14.6	31	26.9	57	12.3	26	31.6	67	14.6	31	2.95	لا ادري	4	1.327
4	ضعف مهارات التشخيص لدى فريق العمل متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ.	10.8	23	20.3	43	8.0	17	47.2	100	13.7	29	2.67	لا ادري	12	1.248

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

تابع/ جدول رقم (3).

م	العبارات	درجة الموافقة													
		موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		التوسط الحسابي			
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
5	إهمال تنوع مصادر البيانات حول التلميذ من ذوي الإعاقة الفكرية.	10.8	23	29.7	63	9.0	19	39.2	83	11.3	24	2.9	لا ادري	1.254	6
6	إهمال الأخذ بنتائج الملاحظة داخل الفصل عند تحديد أهلية التلميذ.	8.0	17	22.6	48	8.5	18	42.0	89	18.9	40	2.59	لا ادري	1.249	18
7	إهمال شراكة الأسرة (الوالدين) في عملية تحديد الأهلية وفقاً لما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	8.0	17	26.9	57	6.6	14	43.9	93	14.6	31	2.7	لا ادري	1.237	11
8	عدم الالتزام بالإجراءات النظامية الواردة في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة عند التواصل مع الأسرة.	7.1	15	21.7	46	13.7	29	42.9	91	14.6	31	2.64	لا ادري	1.178	15
9	قصر مدة الملاحظة للتأكد من صحة نتائج تحديد الأهلية.	13.2	28	22.6	48	13.2	28	35.4	75	15.6	33	2.83	لا ادري	1.307	8
10	التهاون في إجراءات التشخيص لتحديد أهلية التلاميذ.	9.4	20	22.2	47	7.1	15	43.9	93	17.5	37	2.62	لا ادري	1.265	16
11	اقتصار إجراءات تحديد الأهلية على منحى أحادي في التشخيص.	7.5	16	19.8	42	19.3	41	37.7	80	15.6	33	2.66	لا ادري	1.179	14
12	عدم وضوح الأهداف لدى فريق العمل متعدد التخصصات.	9.9	21	16	34	13.2	28	42.5	90	18.4	39	2.57	لا ادري	1.239	19

تابع/ جدول رقم (3).

م	العبارات	درجة الموافقة													
		موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة					
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
13	ضعف مهارات الاتصال بين أعضاء فريق العمل متعدد التخصصات لمناقشة نتائج التشخيص وتفسيرها.	21	9.9	45	21.2	16	7.5	92	43.4	38	17.9	2.62	لا ادري	1.273	16
14	شروع مناخ عدم الاتفاق لدى أعضاء فريق العمل متعدد التخصصات.	18	8.5	31	14.6	28	13.2	93	73.9	42	19.8	2.48	غير موافق	1.206	20
15	ضعف ممارسة فريق العمل متعدد التخصصات للرقابة الذاتية في التزامه بضوابط الدليل التنظيمي.	17	8	47	22.2	34	16	85	40.1	29	13.7	2.71	لا ادري	1.188	10
16	قلة اجتماعات فريق العمل متعدد التخصصات.	24	11.3	73	34.4	13	6.1	74	34.9	28	13.2	2.96	لا ادري	1.296	3
17	اعتماد فريق متعدد التخصصات في مهامه على مقاييس غير مقننة على البيئة السعودية.	22	10.4	49	23.1	27	12.7	80	37.3	34	16	2.74	لا ادري	1.267	9
18	إهمال البيانات التي حصل عليها فريق العمل متعدد التخصصات عند تخطيط البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذ.	22	10.4	43	20.3	25	11.8	86	40.6	36	17	2.67	لا ادري	1.264	12

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

تابع/ جدول رقم (3).

م	العبارات	درجة الموافقة															
		موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة							
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك						
19	قلة أدوات التشخيص المقننة للجانب التربوي والمرتبطة بالمهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكرياً.	10.8	23	34.9	74	12.7	27	30.7	65	10.8	23	3.04	لا ادري	1.237	2		
20	عجز الفريق عن إدارة الصراع فيما يخص قراراته.	5.7	12	14.6	31	15.1	32	47.6	101	17	36	2.44	غير موافق	1.106	21		
21	عدم الالتزام بقواعد السرية المقررة فيما يخص بيانات الحالات المحولة.	8	17	8	17	12.3	26	43.9	93	27.8	59	2.25	غير موافق	1.179	22		
22	قيام الأسرة بتزييف الاستجابات فيما يخص قدرات التلميذ في المقابلة الأسرية.	18.4	39	28.8	61	15.6	33	27.4	58	9.9	21	3.18	لا ادري	1.291	1		
-		المتوسط الحسابي العام												0.051	لا ادري	2.73	-

1- جاءت العبارة رقم (22) وهي (قيام الأسرة بتزييف الاستجابات فيما يخص قدرات التلميذ في المقابلة الأسرية) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بمعوّقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (1.291).

ويتضح من خلال الجدول (3) أن من أبرز العبارات التي توضح معوّقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية تتمثل في العبارات رقم (22)، (19)، (16)، (3)، (1) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

5- جاءت العبارة رقم (1) وهي (ضعف التزام فريق العمل متعدد التخصصات بالضوابط الواردة في الدليل التنظيمي لتحديد أهلية التلاميذ) بالمرتبة الخامسة بين العبارات الخاصة بمعوقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمتوسط حسابي (2.91)، وانحراف معياري (1.236)، كما اتفقت م دراسة الحرز (2008) والتي توصلت لعدة نتائج أبرزها عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وكذلك اتفقت مع دراسة المالكي (2017)

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) نحو تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية تبعاً لمتغير: (المنطقة الإدارية - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟

تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولجروف-سمرنوف) (Kolmogorov-Smirnov Test) للتحقق من مدى اعتدالية التوزيع للبيانات وهو اختبار ضروري لان معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً.

2- جاءت العبارة رقم (19) وهي (قلة أدوات التشخيص المقتنة للجانب التربوي والمرتبطة بالمهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكرياً) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بمعوقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمتوسط حسابي (3.04)، وانحراف معياري (1.237).

3- جاءت العبارة رقم (16) وهي (قلة اجتماعات فريق العمل متعدد التخصصات) بالمرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بمعوقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمتوسط حسابي (2.96)، وانحراف معياري (1.296).

4- جاءت العبارة رقم (3) وهي (اعتماد فريق العمل متعدد التخصصات على مقاييس غير مقتنة على البيئة السعودية لتحديد أهلية التلاميذ) بالمرتبة الرابعة بين العبارات الخاصة بمعوقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمتوسط حسابي (2.95)، وانحراف معياري (1.327).

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

جدول رقم (4): اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogorov-Smirnov Test) للمحور الأول.

Asymp. Sig. tailed 2	Smirnov Z Kolmogorov اختبار كولموجروف-سمرنوف	المحور
0.107	1.209	تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة

وللتعرّف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد الدراسة حول «محاوّر الدراسة»، تُعزى لاختلاف (المنطقة الإدارية - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؛ أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

يوضح الجدول رقم (4) نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov Test حيث، أن قيم مستوى المعنوية أكبر من (0.05) وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وبناء على هذه النتائج يتضح أن الاختبارات المناسبة لإجراء الفروقات الإحصائية هي الاختبارات المعلمية للمتغيرات وفق شرط التوزيع الطبيعي.

1- الفروق حسب المنطقة الإدارية:

جدول رقم (5): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة للمحور الأول، طبقاً لاختلاف مُنغبر المنطقة الإدارية.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
0.02	2.34	0.60	8	4.81	بين المجموعات	تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة
		0.26	203	52.11	داخل المجموعات	
			211	56.92	المجموع	

الدلالة (0.05). ولتحديد صالح الفروق في كل فئتين من فئات المنطقة الإدارية نحو الاتجاه حول هذا المحور؛ استخدم الباحث اختبار اقل فرق معنوي Least Significant Difference (L.S.D)، وجاءت النتائج كما يبيّن الجدول التالي:

ويتضح من خلال نتائج الجدول (5) المبينة أعلاه؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، باختلاف مُنغبر المنطقة الإدارية التي تتبع لها المعهد، وهذا يدل على أن المنطقة لها تأثير معنوي على الإجراءات الممارسة لدي الفريق المتعدد التخصصات حيث إن مستوى الدلالة (0.02) وهي اقل من مستوى

جدول رقم (6): نتائج اختبار (LSD) للتعرف على الفروق في كل فئتين من فئات المنطقة الإدارية للمحور الأول.

المحور	المنطقة الإدارية	ن	المتوسط الحسابي	الرياض	مكة المكرمة	المدينة	الشرقية	عسير	تبوك	الجوف	جازان	القصيم
تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة	الرياض	41	4.06									
	مكة المكرمة	54	4.02									
	المدينة	12	3.81									
	الشرقية	33	3.84									
	عسير	14	4.01									
	تبوك	9	4.37			0.56*	0.53*					
	الجوف	8	4.03									
	جازان	15	4.19									
	القصيم	26	4.28			0.47*	0.44*					

الفكرية بالملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة؛ وكانت الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين بمنطقة (تبوك، جازان، القصيم)؛ في حين أقل المناطق هي منطقة (المدينة)، ومنطقة (الشرقية)، أما بقية المناطق لا يوجد بها أي فروق فهي متشابهة.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (6)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، في إجابات أفراد الدراسة الذين بمنطقة (المدينة، الشرقية)، وإجابات أفراد الدراسة الذين بمنطقة (تبوك، القصيم)، حول محور: (تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية

2- الفروق حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة للمحور الأول، طبقاً لاختلاف مُتغيّر المؤهل العلمي.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة	بين المجموعات	1.07	3	0.36	1.33	0.27
	داخل المجموعات	55.85	208	0.27		
	المجموع	56.92	211			

إجابات أفراد الدراسة، باختلاف مُتغيّر المؤهل العلمي، وهذا يدل على أن المؤهل العلمي ليس له تأثير معنوي

ويتضح من خلال الجدول (7)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، في

أ. مجيى بن علي العمري: واقع ومعوّفات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

على الإجراءات الممارسة لذي الفريق المتعدد التخصصات حيث إن مستوى الدلالة (0.27) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

3- الفروق حسب سنوات الخبرة:

جدول رقم (8): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة للمحور الأول، طبقاً لاختلاف مُتغيّر سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة	بين المجموعات	1.57	3	0.52	1.97	0.12
	داخل المجموعات	55.35	208	0.27		
	المجموع	56.92	211			

من قِبَل الفريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ لتلقّي خدمات التربية الخاصة بدرجة موافق؛ أي أن أفراد الدراسة موافقون على عبارات محور طبيعة الإجراءات الممارسة من قِبَل الفريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ لتلقّي خدمات التربية الخاصة كما نص عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للمملكة العربية السعودية، اتفقت مع نتائج دراسة الوابلي (2003) التي أشارت أن (97%) من العاملين أعطوا أهمية كبيرة أن يكون قرار تحديد الأهلية صادر من فريق متعدد التخصصات. كما اتفقت مع نتائج دراسة Gegenfurtner et al. (2015) حيث أشارت أن غالبية المعلمين والمعلمات كانوا راضين عن العمل التعاوني بين فريق العمل ومتفقين على أهميته.

يتضح من خلال نتائج الجدول (8) المينة أعلاه؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، في إجابات أفراد الدراسة حول محور الدراسة: «تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة»، باختلاف مُتغيّر سنوات الخبرة، وهذا يدل على أن سنوات الخبرة ليس له تأثير معنوي على الإجراءات الممارسة لذي الفريق المتعدد التخصصات حيث إن مستوى الدلالة (0.12) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي (2017).

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت النتائج إلى أن طبيعة الإجراءات الممارسة

مناقشة السؤال الثاني:

والأهلية، ثم الخطط التعليمية، وأخيراً الشراكة بين المدرسة والأسرة.

مناقشة السؤال الثالث:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، في إجابات أفراد الدراسة، باختلاف مُتغيّر المنطقة الإدارية التي يتبع لها المعهد، وكانت الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين بمنطقة (تبوك، جازان، القصيم)؛ مما يدلّ على أن أفراد الدراسة الذين بمنطقة (تبوك، جازان، القصيم) هم أكثر موافقة على محور: تقييم واقع الإجراءات الممارسة من قِبَل فريق متعدد التخصصات بمعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة. حيث نجد أن منطقة (تبوك) هي الأفضل يليها منطقة (القصيم) ثم منطقة (جازان)، في حين أقل المناطق هي منطقة (المدينة)، ومنطقة (الشرقية)، أما بقية المناطق لا يوجد بها أي فروق فهي متشابهة. وقد اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، في إجابات أفراد الدراسة، باختلاف مُتغيّر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2007) حيث أشارا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى اختلاف متغيرات المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية.

أشارت النتائج إلى أن محور معوّقات الإجراءات الممارسة لعمل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهلية التلاميذ في تلقّي خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر أفراد الدراسة بدرجة لا أدري، وتشير إجابات أفراد الدراسة أنهم محايدون، وكانت أبرز المعوّقات قيام الأسرة بتزييف الاستجابات فيما يخص قدرات التلميذ في المقابلة الأسرية، وقلة أدوات التشخيص المقتنّة للجانب التربوي والمرتبطة بالمهارات الأكاديمية، وكذلك قلة اجتماعات فريق العمل متعدد التخصصات، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه لا يتوفر مفهوم فريق متعدد التخصصات في جميع المعاهد، وأن وُجِدَ في بعضها فإنه غير مفعّل بالطريقة الصحيحة؛ حيث يعتمد - غالباً - على اتخاذ القرار اعتماداً على جهود فردية، حيث اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المكيانين (2017) والتي توصّلت إلى أن من أبرز معيقات فريق متعدد التخصصات نقص التجهيزات والموارد المالية والتشريعات، وكذلك مع دراسة الحرز (2008) والتي توصلت لعدة نتائج أبرزها عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وكذلك اتفقت مع دراسة المالكي (2017) والتي أسفرت نتائجها عن وجود معوّقات التقييم والتشخيص، يليها التدخل المبكّر، ثم الأنظمة الإدارية فألية تقويم طلاب التربية الخاصة القبول

أ. يحيى بن علي العمري: واقع ومعوّقات ممارسة الفريق متعدد التخصصات في تحديد أهلية التلاميذ...

توصيات الدراسة:

- 1- يجب أن يوفّر فريق العمل متعدد التخصصات المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات لتحديد أهلية التلاميذ لتلقّي خدمات التربية الخاصة كما نص عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للمملكة العربية السعودية.
- 2- أن تنوع المقاييس المستخدمة في تحديد أهلية التلميذ وفق ما ورد في الدليل التنظيمي.
- 3- أن تجرى عمليات الملاحظة المستمرة والدائمة للتلميذ أثناء فترة تواجده في معهد التربية الفكرية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز (2014). الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الثانية، الرياض: دار الزهراء الرياض.
- جاد المولى، أحمد محمد (2013). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام جداول النشاط المصوّر في تنمية بعض المهارات قبل المهنية وتعديل السلوكيات اللاتكيفية لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الحرز، مريم عمران (2008). مدى تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- الخطيب، جمال محمد (2016). مقمّمة في الإعاقة الفكرية، الطبعة الثانية، عمّان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- درعان، علي؛ وأبو الحسن، أحمد (2016). الإدارة والإشراف والتنظيم في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ط2، جدة: خوارزم للنشر.
- الروسان، فاروق (2017). مقمّمة في الإعاقة الفكرية. ط (6)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السلامة، أنوار (2016). واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية المختصة. (5)9، 1-34.
- سلمان، عبد الرحمن؛ والبيلاوي، إيهاب؛ عبد الحميد، أشرف (2013). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. الطبعة الثالثة، دار الزهراء، الرياض.
- طبال، سهى؛ الخطيب، بسمة (2013). أسس القياس في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- العتيبي، بندر عبدالعزيز (2017). التنمر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم كما يدركها معلموهم. رسالة ماجستير منشورة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (6)، العدد (21)، الجزء الأول.
- العثمان، إبراهيم بن عبد الله (2005). الرؤية المستقبلية للأمانة العامة للتربية الخاصة في مجال الوقاية من الإعاقة. ورقة عمل مقمّمة لندوة تطوير الأداء، وزارة التربية والتعليم.
- عدس، عبد الرحمن؛ عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد (2015). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط 17. عمان: دار الفكر.
- القحطاني، محمد علي (2007). مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010). Definition of Definition Disability. 501 3rd street, NW, Suite 200.
- Bhatnagar. N.. & Das. A. (2014). Regular School teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in new delhi. india. *International Journal of Instruction*. 7(2). 89-102.
- Critical Factors Necessary for Successful Implementation. Heward. w. (2006): Exceptional children. An introduction to special Education. Eighth Edition. upper saddle River. New Jersey. Columbs. Ohio.
- Farnan. L.A. (2007): Music therapy and developmental disabilities: a glance back and a look forward. *The American Music Therapy Association*. Vol. 25. No. 2. PP. 80-85.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129-146. Retrieved from: <https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1721338178?accountid=142908>
- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and IDEA: Department of Education. Office of Special Education Programs. US (2004) Individualized Educational Programmer (IEPs) retrieved on 15-02-2012. From; <http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cdynamic%2CTopicalBrief%2C1>
- Radicstetic, M, Radovanovic, V, Milanovic-Dobrota, B, Slavkovic, S, & Langovic-Milicvic, A(2013). General and special education teachers relations within teamwork in inclusive education; socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15. Doi;10.15700/201503070733.
- Salmon. G.; Cleave. H. ; and Samuel. C. (2006). Development of Multi-agency Referral Pathways for Attention-deficit Hyperactivity Disorder. Developmental Coordination Disorder and Autistic Spectrum Disorders: Reflections on the Process and Suggestions for New Ways of Working. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 11(1). 63 - 81 .
- Villeneuve, M., & Hutchinson, N. L. (2012). Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation. *The Qualitative Report*, 17(49), 1-29. Retrieved from: <https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1504408602?accountid=142908>
- برامج التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القيوتي، يوسف؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل (2001). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
- المالكي، نبيل شرف (2017). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون، فيها مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (5)، العدد (17)، الجزء الأول، مارس 2017م، ص ص 49-81.
- المكانين، هشام (2017). معوقات العمل بالفريق متعدد التخصصات في مؤسسات التربية الخاصة بالأردن من وجهة نظر مديريها ومديراتها. *المجلة التربوية، الكويت*.
- النهدى، غالب بن حمد (2007). مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- الوابلي، عبد الله (2003). مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف الفكري واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*. ع7، المجلد 68: 191-238.
- وزارة التعليم (2017). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، مطابع وزارة التعليم، الرياض*.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Alquraini. T. (2011). Special education in Saudi Arabia: Challenges. perspectives. future possibilities. *International Journal of Special Education*. 26(2). 149-159.
- Alquraini. T. (2013). Legislative rules for students with disabilities in the United States and Saudi Arabia: AComparative Study. *International Interdisciplinary Journal of Education*. 2(6). 601-614.

التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

أ. نفلاء بنت علي القاضي⁽¹⁾، ود. محمد بن علي القحطاني⁽²⁾

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز التحديات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية، والوقوف على درجة اختلاف أهمية هذه التحديات، باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة. اقتصر تطبيق الدراسة على معلّات صعوبات التعلّم، العاملات بمدارس التعليم العام التابعة لمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1438-1439هـ. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، لعينة مكونة من (366) معلّمة من معلّات صعوبات التعلّم في مدارس التعليم العام، بجميع مراحلها بمدينة الرياض، وقد تم اعتماد أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة؛ لتحقيق أهداف الدراسة، ولتحليل البيانات التي تم جمعها؛ تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. أشارت النتائج إلى عدد من التحديات، مثل: عدم وجود معلّمة مساعدة داخل الفصل، ونقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، وكذلك اختلاف وجهات النظر بين المعلّات، والمشرفات التربويات، فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس. بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن هناك قصوراً بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية، مما يقلل من الإشراف على تنفيذها، وكذلك عدم وجود تعاون من قبل المعلّات (خاصة معلّات لغتي والرياضيات)، بالإضافة إلى عدم تقبّل المعلّمة آراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التربوي الفردي - صعوبات التعلم - الاشراف التربوي - مدارس التعليم العام.

Challenges Facing the Implementation of the Individual Educational Program for Female Students with Learning Disabilities

Mrs. Nafla Ali Al- kady⁽¹⁾, and Dr. Mohammed Ali Alkahtani⁽²⁾

Abstract: The current study aimed to investigate the most salient challenges that hinder the implementation of the individual educational program and to explore the degree of importance of these different challenges depending on the academic qualification, and teachers' experience. The implementation was limited to learning disability teachers who are working in state-run schools in Riyadh during the first semester of 1438-1439 AH. The researcher used the survey analytical method for a random sample of (366) teachers teaching students with learning disability. The questionnaire was adopted to gather data to achieve the goals of the current study. The SPSS was used to analyze the data gathered. The results reached the conclusion that some of the challenges were the absence of an assistant teacher in the classroom, the lack of competencies that are supposed to be involved in the individual educational program, the absence of a clear-cut plan for the meetings of the work team on the preparation of the individual education program, as well as the divergent views between teachers and educational supervisors and mentors regarding the individual education program in schools. Additionally, acquaintance with the organizational guide for special education related to individual educational programs was noticed, reducing the supervision of its implementation. The results showed there was not enough cooperation on the part of teachers. Finally, teachers did not accept the opinions of participants in the preparation of the individual education program.

Keywords: Individual Education Program - Learning difficulties - Educational supervision - General education schools.

(1) Master of Art in special education Arab east college.

البريد الإلكتروني: ms.nafla@hotmail.com

(2) Assistant professor, Special education department, King Saud University.

البريد الإلكتروني: mak1396@hotmail.com

(1) ماجستير الآداب في التربية الخاصة كليات الشرق العربي.

(2) الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

مقدمة:

إصدارات تهدف إلى تحسين خدمات التربية الخاصة وتطويرها.

أما على الصعيد المحلي، فلقد اهتمت المملكة العربية السعودية بوضع التشريعات لذوي الإعاقة، منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ومن هذه التشريعات صدور القرار رقم (715) بتاريخ 13/5/1394هـ والمتضمن إنشاء مراكز متخصصة لرعاية فئة ذوي الإعاقة (القحطاني، 2007).

فقد جاء القرار رقم 27/1674 بتاريخ 5/4/1422هـ الذي يجمل الموافقة على تطبيق القواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والعمل بها مع بداية العام الدراسي (1422-1423هـ) (وزارة المعارف، 1422هـ)، وكذلك صدور الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الجديد لعام 1437 (وزارة التعليم، 1437).

ويساعد تطبيق القواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والدليل التنظيمي، على تنظيم العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة، وتحديد المسؤوليات ومهام العاملين، وتفعيل الفريق متعدد التخصصات، وتوضيح الأدوار لخدمة ذوي صعوبات التعلم في التعليم الفردي.

ومن المنطقي أن نجد بعض التحديات التي قد تُؤخر مسيرة برامج صعوبات التعلم، والتي يجب

بدأ الاهتمام بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في منتصف الستينات كما بدأ الاهتمام بإدخال البرامج التربوية والمهارات التي تساعدهم على اجتياز مرحلة التعليم دون مشاكل تعمل على إعاقتهم خلال فترة التعليم الأساسي.

كما تُعدُّ التشريعات والقوانين والقواعد التنظيمية الخاصة لذوي الإعاقة من أهمِّ المواضيع التي تُطرح لحماية حقوق ذوي الإعاقة، فعلى الصعيد الخارجي شهدت الساحة الغربية، وخاصة بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية والدول الإسكندنافية، حركات إصلاحية أدت إلى ظهور ما يعرف بقوانين التربية الخاصة، منها حركة الحقوق المدنية في أوروبا وأمريكا، فيعود تاريخ النمو الاجتماعي إلى السبعينيات من القرن العشرين، حين دعا «اتحاد ذوي الإعاقة بدنياً ضدَّ العزل» إلى إعطاء الأشخاص الذين لديهم إعاقات بدنية حقوقهم. (أبونيان، 2018).

كما أن تاريخ التربية الخاصة في أمريكا حافل بالقوانين والتشريعات والسياسات والقواعد التنظيمية، التي لها أثر بالغ في تطورها من أشهرها «تعليم جميع الطلاب ذوي الإعاقة» (the education for all handicapped children act) الذي صدر عام 1975م، ويعدُّ هذا القانون حجر الأساس لكل ما عقبه من

حقّ ذوي الإعاقة في التعليم، على حسب قدراتهم واستعداداتهم الخاصة، ونظراً لطبيعة عدم التجانس في الخصائص والقدرات والاستعدادات لديهم، وصعوبة تعليمهم بأسلوب واحد أو بطريقة واحدة، ونظراً لأهمية البرنامج التربوي الفردي وفعاليتيه في تعليم ذوي الإعاقة (الوالبلي، 2000؛ حنفي، 2005؛ الريس وحنفي، 2008). ونتيجة لما أشارت إليه نتائج الدراسات إلى أهمية مشاركة المعلم بفعالية في البرنامج التربوي الفردي لإنجاح وتحقيق أهدافه (الحرز، 2008).

إلا أن هناك تحديات تحول دون مشاركة المعلم بفعالية في البرنامج التربوي الفردي، ومنها: عدم وضع استراتيجيّة معينة لتوحيد البرامج التربويّة الفرديّة، وكثرة نماذج البرنامج التربوي الفردي، وطول محتويات البرنامج التربوي الفردي، وعدم إيجاد قوانين ملزمة لأولياء الأمور تحثهم على المشاركة في إعداد وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي، وعدم وجود معلّم مساعد داخل الفصل. (الشمري، 2000؛ الخشرمي، 2003؛ الحرز، 2008؛ الريس وحنفي، 2008).

من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي ناقشت تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة في مجال صعوبات التعلّم، مثل دراسة كلٍّ من (Stroggilos & Xanthaconu, 2006) والتي أكدت نتائجها أنه لا يتم استخدام الخطة التربويّة الفرديّة كأداة للتعاون بين

القضاء عليها، أو على الأقل تحجيمها، ولا شك أن للحدّ من هذه التحديات، وإيضاحها للقائمين على إدارات التعليم دوراً في ذلك، وإذا ما كان المجتمع على اطلاع وفهم لهذه التحديات، فإنها ستزول من خلال تعاون أفرادها، بما فيهم القائمون على إدارات التعليم ومدير والمدارس، ومعلّمو التعليم العام، وأولياء الأمور، ومعلّمات صعوبات التعلّم أنفسهنّ (Stroggilos & Xanthaconu, 2006).

ولقد أشار القحطاني (Alkahtani, 2015) إلى أن انعدام تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة بالشكل الصحيح ضمن فريق برنامج التربوي الفردي، قد يعيق العمليّة التعليميّة في مدارس التربية الخاصة، وقد يعيق تطبيق مفهوم الدمج الشامل في المجتمع السعودي.

والدراسة الحاليّة تتناول أهمّ التحديات التي تعترض البرامج التربويّة الفرديّة، في برامج صعوبات التعلّم في مدارسنا، من واقع ما مررتُ به من خبرات خلال عملي في الميدان، وسأتطرّق لهذه التحديات بشكل مُفصل، حسب الأفراد الذين يعمل معهم معلّم ذوي صعوبات التعلّم، وحسب البيئة التعليميّة التي يعمل فيها؛ لتحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة المناسبة لهذه الفئة.

مشكلة الدراسة:

إن الأخذ بأسلوب البرنامج التربوي الفردي، كان استجابة لما أكدته التشريعات الدوليّة والمحليّة في

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

تعددت أسبابها وأنواعها في مواجهة إعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي، ومن هنا يُمكن تحديد مشكلة الدِّراسة في السؤال التالي: ما التحديات التي تُحوّل دون تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة من وجهة نظر معلّّات صعوبات التعلّم في مدينة الرياض؟
أسئلة الدِّراسة:

1- ما التحديات التي تُحوّل دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل فاعل من وجهة نظر معلّّات صعوبات التعلّم؟
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات التي تُحوّل دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي تُعزى لمتغير المؤهل وسنوات الخبرة؟
أهداف الدِّراسة:

1- الكشف عن أبرز التحديات المختلفة التي تُحوّل دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل فاعل.
2- الوقوف على درجة اختلاف مستوى هذه التحديات، باختلاف المؤهل العلمي، والخبرة التدريسيّة.
أهميّة الدِّراسة:
الأهميّة النظرية (علميّة):

1- إن نتائج هذه الدراسة قد تُفيد صنّاع القرار ومعلّّات صعوبات التعلّم وأسر التلميذات في التعرف على التحديات التي تُحوّل دون تحقيق البرنامج التربوي

المعلّّمين والأخصائيين وأولياء أمور التلاميذ، ويعزّو أفراد عينة الدِّراسة ذلك إلى طبيعة برنامج التعلّم الفردي، كما يرى أفراد عينة الدِّراسة ضرورة إجراء تغييرات، من خلال إدخال الأهداف العريضة التي تكون مشتركة بين الذين يعملون مع التلميذ. كما يؤكّد الأخصائيون أن معلّّمي صعوبات التعلّم لا يشركونهم في الخطة التربويّة الفرديّة، إلا في حال وجود مشكلات تعترضهم، ويحتاجون لمن يساعدهم في حلّها، وكذلك أولياء التلاميذ عدم إشراكهم في الخطة التربويّة الفرديّة من قبل معلّّمي صعوبات التعلّم، وإنما يقومون فقط بإشعارهم بما تم عمله للتلاميذ، ويذكر معلّّمو صعوبات التعلّم ضرورة إشراك الأسرة في إنجاح الخطة التربويّة الفرديّة، لكن هناك صعوبة تكمن في تحديد الوقت المناسب للأسرة (Travers, 2014).

كما أكّد دُرل (Durell, 2016) أن الذين يعانون من صعوبات التعلّم والعاملين معهم يحتاجون لكثير من البحوث المتخصصة؛ للتعرف على مدى قدرتهم في فهم الإنتاج المعرفي، وأن هذه القدرة تستلزم خُططاً تربويّة فرديّة لكل حالة على حدة، حيث أثبتت الدِّراسة أن كل حالة من حالات ذوي صعوبات التعلّم لها احتياجات نُمائيّة وأكاديميّة مختلفة عن الأخرى.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال صعوبات التعلّم، إلا أننا نجد على أرض الواقع الكثير من المشكلات التي

التربوية الفردية بشكل فاعل من وجهة نظر معلّات صعوبات التعلّم.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدّراسة على معلّات ذوي صعوبات التعلّم العاملات بمدارس التعليم العام التابعة لمنطقة الرياض.

الحدود الزمانيّة: تمّ تطبيق الدّراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 1438-1439هـ.

مصطلحات الدّراسة:

التحديات **Challenges**:

هي تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحليّة أو الإقليميّة أو الدوليّة (داود، 2003).

وتعرف إجرائياً بأنها تلك العوامل التي تحدّ من تنفيذ البرامج التربوية الفردية على الوجه الأكمل، مما تُعيق سير العملية التعليميّة داخل المدرسة، تقتصر الدّراسة على الصعوبات المتعلّقة بالمعلّمة والأسرة والمدرسة.

التحديات المتعلّقة بالمعلّمة: ويقصد بها تحديات تتعلّق بكفاءة المعلّمة الأكاديميّة والتعليميّة والحوافز الماديّة، والمشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي، بالإضافة إلى الأعباء الإداريّة.

التحديات المتعلّقة بالأسرة: ويُقصد بها التحديات التي تتعلّق بمشاركة الأسرة في البرنامج التربوي الفردي،

الفردية، والاستفادة من الحلول المقترحة في هذه الدراسة للتغلّب على تلك التحديات.

2- قد تحقق نتائج هذه الدّراسة جملة من الفوائد النظرية المتمثلة في إثراء المعرفة المتخصصة في مجال إعداد المعلّات في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

3- تُشكل هذه الدراسة دافعاً للقيام بدراسات أخرى تتناول أو تهتم بدراسة جوانب أخرى من البرنامج التربوي الفردي.

الأهميّة التطبيقية (عملية):

1- تبرز أهميّة الدّراسة الحاليّة في كونها تعطي مؤشراتٍ لمدى إدراك المعلّات نحو تقديم الخدمات التعليميّة والنفسية والتوجيهيّة والانتقاليّة، لطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

2- تقديم التوصيات العمليّة وتطوير الخطط الإجرائيّة التنفيذيّة التي تحسّن وتطور نوعيّة الخدمات الشاملة والمتكاملة لطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

3- التعرّف على التحديات وتحديدّها، وتوجيه الأنظار إليها للتغلّب عليها ومعالجتها من قبل المسؤولين، وتوجيه أنظارهم لضرورة إعادة النظر في إعداد وتأهيل المعلّات.

حدود الدّراسة:

الحدود الموضوعيّة: اهتمت الدّراسة الحاليّة بالكشف عن أهم التحديات التي تعيق تطبيق البرامج

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف البرنامج التربوي الفردي

Individualized Education Program:

تم تقديم البرنامج التربوي الفردي في قانون تعليم جميع الأفراد ذوي الإعاقة عام 1975، وهو أداة مصممة لمساعدة التربويين على تخطيط وتقديم الخدمات التربوية educational services للطلاب ذوي الصعوبات، ويتم فيه تحديد الأهداف والخدمات التعليمية التي ستقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين استوفوا معايير الأهلية للإعاقة (NICHCY, 2013)

وعلى الصعيد الخارجي: يُعرّف القانون العام لسنة 1975م الصادر من الكونغرس الأمريكي البرنامج التربوي الفردي: البيان المكتوب لكل طفل ذو إعاقة والذي تمّت كتابته في أي اجتماع، عن طريق ممثلي الوكالة التعليمية المحليّة، والذي لا بدّ أن يكون مؤهلاً لتقديم برنامج تعليمي أو الإشراف عليه، ويُعدُّ بصفة خاصة لمقابلة الاحتياجات الفرديّة للطلاب المعوّقين. ويشترك في هذا الإعداد أيضًا المعلّم متى كان ذلك ملائمًا.

ويتضمن البرنامج التربوي الفردي على الآتي:

- بيان بمستويات الأداء التعليمي لهذا الطالب.
- بيان بالأهداف السنويّة والأهداف قصيرة المدى.
- بيان بالخدمات التعليميّة الخاصّة الضروريّة

والضعف في البرامج الإرشاديّة الموجهة للأسرة.

التحديات التي تتعلّق بالمدرسة: وتشمل التحديات المرتبطة بالفرص الأكاديميّة والمهنيّة والتخطيط والتنسيق لإعداد البرنامج التربوي الفردي.

البرنامج التربوي الفردي

Individualized Education Program:

هو «وثيقة أساسيّة وملزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليميّة (التلميذ - فريق العمل المدرسي - الأسرة)، والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربويّة والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة- مبني على نتائج القياس والتشخيص - ومعدّ من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليميّة». (وزارة التعليم، 1437: 27).

ويُعرّف إجرائيًا بأنه وصف مكتوب لجميع الخدمات التربويّة والخدمات المساندة والخدمات الانتقاليّة التي تقتضيها قدرات واحتياجات كل تلميذ من تلاميذ صعوبات التعلّم، ومعدّ من قبل فريق البرنامج التربوي الفردي في المدرسة.

ذوات صعوبات التعلّم

Female students with learning disabilities:

يُعرّفن إجرائيًا بأنهن التلميذات اللاتي تم تشخيصهن بأنهن لديهن صعوبات تعلّم من قبل المدرسة، ويلزمهن الالتحاق بخدمات التربية الخاصّة.

للطفل (هارون، 2009).

لديه إعاقة.

أما على الصعيد المحلي: فتم تعريف البرنامج التربوي الفردي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: بأنه: «وثيقة أساسية وملزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (التلميذ - فريق العمل المدرسي - الأسرة)، والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية، والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة - مبني على نتائج القياس والتشخيص - ومُعدّ من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية» (وزارة التعليم، 1437: 27).

- سجلاً مكتوباً لجميع القرارات التي توصل إليها الفريق المعني بإعداد اجتماعه المخصّص لذلك.
- برنامجاً خاصاً قد وُضع ليتوافق مع الاحتياجات الخاصة للتلميذ.
- مخططاً هندسياً لبرنامج تربوي فردي، قد صُمم لمساندة شخص واحد، تستخدمه المدارس، كدليل لتقديم الخدمات، كما يستخدمه الوالدان لمعرفة ما إذا كان التلميذ يتلقى الخدمات، ويحقق الأهداف (أبو نيان، 2018).

أهداف البرنامج التربوي الفردي:

يُعدُّ البرنامج التربوي الفردي إقراراً واعترافاً بخصوصية الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، والطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، فالبرنامج يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:
- ضمان حقّ التلميذ في الخدمات التربوية، والخدمات المساندة التي تلبّي جميع احتياجات التلميذ الخاصة، من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة.
- ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.
- تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة، المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حدة.

كما عرّف أبو نيان (2018) البرنامج التربوي الفردي على أنه وثيقة مكتوبة ورسمية، مخصّصة لكل تلميذ، تبين البرنامج الذي تسير وفقاً له جميع الخدمات التي تتطلبها احتياجاته الخاصة. وذكر المكونات الأساسية لهذا المفهوم.

المكونات الأساسية لمفهوم البرنامج التربوي الفردي:

يُستخلص من المفاهيم التي سبقت أن البرنامج التربوي الفردي يقوم على مكونات أساسية في كونه:
- وثيقة رسمية لاتفاق تمّ عقده بين أطراف مختلفة، تشترك في العمل على تحقيق الأهداف الموضّحة في ذلك العقد.

- وصفة تربوية مكتوبة تُعدُّ لكل تلميذ

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

- تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات

التربوية والخدمات المساندة، لكل تلميذ على حدة.

- تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة التلميذ

والأسرة، لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات التلميذ.

- قياس مدى تقدّم التلميذ في الخطّة. (وزارة

التربية والتعليم، 1422هـ).

مشكلات البرنامج التربوي الفردي:

لاحظ التربويون في مجال التربية الخاصة منذ إقرار

البرنامج التربوي الفردي في قانون تعليم جميع الأفراد

ذوي الإعاقة عام 1975 أن كثرة التعقيدات والعناصر

المكونة للبرنامج التربوي الفردي قد تكون مضيعة

لوقت، وغالبًا ما تكون مربكة. (Alqafari, 2016)

وتوصل سكوت (Scott, 2012) في دراسة عن

البرنامج التربوي الفردي أن المعلمين يرون أن المتطلّبات

الورقية في التربية الخاصة، وحضور اجتماعات البرنامج

التربوي الفردي تداخلت مع وقت التدريس الفصول،

والذي قد يترتب عليه أن يقوم بالتدريس المعلمون

المساعدون paraprofessionals، وكذلك انخفاض قدرة

المعلم على تقديم التعليم المناسب للطلاب.

التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية

الفردية:

الدّراسة الحاليّة تعرض بعض التحديات التي

تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية، من خلال:

التحديات التي تواجه فريق البرنامج التربوي الفردي:

وقد أشار رودجر (Rodger, 1995) أنه في

السنوات الأخيرة كان هناك العديد من العوامل التي تحدّد

من تنفيذها، وهذا يعني أنه في حين أن برنامج التعليم

الفردى يعدّ إستراتيجية أساسية لتعليم وتدريب الطلاب

ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، والتي من خلالها

يتم تدوين وتوثيق احتياجاتهم لضمان توفير خدمات

تعليمية خاصة مناسبة لهم، فإنه لا يزال يواجه تحديات

في تنفيذه (Gerber et al, 1986).

وتشمل العقبات التي تعوق تنفيذ برامج التعليم

الفردى التي تشمل المعلمين من ذوي الاحتياجات

التعليمية الخاصة، في عدم تحديد احتياجات الطالب،

وضعف المعرفة بـ 90 برنامجًا للتعليم الفردي، وعدم فهم

سياسة التربية الخاصة. إن الفشل في فهم مفهوم برنامج

التعليم الفردي يمكن أن يُشكّل عقبة أمام المعلم في تقييم

الاحتياجات الفردية للطالب. على سبيل المثال، رغم

مرور ما يقارب الثلاثين عامًا على تطبيق البرنامج

التربوي الفردي في الولايات المتحدة الأمريكية، منذ

ظهور قانون التربية لجميع الطلاب المعوقين 142 / 94 إلا

أنه لم يتمكن من تحقيق النتائج المتوقعة، وذلك بسبب

كثرة المعوقات التي واجهت البرنامج التربوي الفردي،

سواء في الإعداد أو الإجراء أو التطبيق. (الحرز، 2008).

دراسته التي هدفت إلى الكشف عن التحديات والحلول عند تطبيق الخطة التربوية الفردية لطلاب التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من 20 عضواً من فريق البرنامج التربوي الفردي في أربع مدارس بمدينة الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي (المقابلات). وخلصت الدراسة إلى عدم وجود مشاركة فاعلة بين أولياء الأمور وفريق الخطة الفردية، حيث ينظر المعلمون بأن العقبات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في تطبيق برنامج الخطة الفردية، تتعلق بجهل أولياء الأمور بأهمية هذا البرنامج وما قيمته، وقلة الدعم من قبل الهيكل الإداري في المدرسة والإدارة التعليمية قد يشكل تحدياً هو الآخر، وعدم وجود لوائح لتطبيق عملية للخطة الفردية التي يتم من خلالها متابعة الخطة في المدارس العادية، وأضاف كذلك بأن قلة الاجتماعات الدورية بين فريق عمل البرنامج، وكثرة الأعمال الكتابية يعدُّ من أبرز التحديات لتطبيق الخطة التربوية الفردية.

وأعد أبو نيان (2015) دراسته للتعرف على وعي المشرفين التربويين بمشاركة الوالدين بالبرامج التربوية الفردية لطلاب صعوبات التعلم؛ والتي شملت 25 مشرفاً تربوياً، كما طبق استبياناً يحدد وعيهم في ذلك، أشارت النتائج إلى أن المشرفين على وعي بالجوانب الضرورية لتفعيل المشاركة الوالدية، وبالمقابل انخفاض

التحديات التي تواجه مشاركة الأسرة الفاعلة في تنفيذ البرامج التربوية الفردية:

ناقش هنا العوائق التي تحول دون مشاركة الأسرة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي التي يشار إليها في الدراسات، فعلى سبيل المثال لا يملك الكثير من الوالدين معرفة كافية عن الاحتياجات التعليمية للطالب، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى نقص المعرفة والخبرة، بالمقارنة مع اختصاصي التعليم، على الرغم من رغبتهم في المشاركة في مختلف العمليات المتعلقة بطفلهم (Rock, 2000).

ووجد ستروجيلوس وزانثاكو (Stroggilos & Xanthacou, 2006) بشكل عام أن مشاركة الوالدين كانت محدودة، وأن الآباء أنفسهم لم يميلوا إلى اعتبار أنهم قدموا مساهمات كبيرة لفريق برنامج التعليم الفردي. ومع ذلك، في الولايات المتحدة الأمريكية، كما هو مكلف في عام 1990 من قبل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، يعتبر الآباء و/ أو الأوصياء شركاء متساوين في تعزيز برنامج التعليم الفردي (Tod et al., 1998; Yell, 2006).

ويمكن تبرير هذه الشراكة المتساوية، كحقها في المساهمة بشكل كامل في تطوير أو استعراض أو مراجعة برنامج التعليم الفردي (Yell, 2006; Hulett, 2009). لقد تطرَّق القحطاني (Alkahtani, 2015) في

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

وعمي المشرفين بالتحديات التي تحول دون مشاركة الآباء لأبنائهم في البرامج التربوية الفردية. وفي دراسة كل من الريس وحنفي (2008) التي هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وتحديات تطبيقه من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة، في ضوء بعض المتغيرات. وتم تطبيق استبيان تكون من (41) مفردة، موزعة على (ستة) أبعاد، هي: تحديات مرتبطة بالتلميذ ذوي الإعاقة، وتحديات مرتبطة بولي أمر الطالب، وتحديات مرتبطة بمعلّم التربية الخاصة وتحديات مرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات، وتحديات تشريعية (قانونية إدارية، تحديات بيئية). للمعلّمين والمعلّمات البالغ عددهم (642) ستمائة واثنين وأربعين معلّمًا ومعلّمة، بواقع أربعمئة وثلاثة (403) معلّمين، ومائتين وتسع وثلاثين (239) معلّمة، من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي مرتبط بفئة الإعاقة وشدتها، فبعض فئات الإعاقة، مثل صعوبات التعلم، أو التوحد، تحظى بمزيد من مشاركة المعلّمين في إعداد وتنفيذ برامج تربوية فردية لهم.

وعمي المشرفين بالتحديات التي تحول دون مشاركة الآباء لأبنائهم في البرامج التربوية الفردية. وفي دراسة كل من الريس وحنفي (2008) التي هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وتحديات تطبيقه من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة، في ضوء بعض المتغيرات. وتم تطبيق استبيان تكون من (41) مفردة، موزعة على (ستة) أبعاد، هي: تحديات مرتبطة بالتلميذ ذوي الإعاقة، وتحديات مرتبطة بولي أمر الطالب، وتحديات مرتبطة بمعلّم التربية الخاصة وتحديات مرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات، وتحديات تشريعية (قانونية إدارية، تحديات بيئية). للمعلّمين والمعلّمات البالغ عددهم (642) ستمائة واثنين وأربعين معلّمًا ومعلّمة، بواقع أربعمئة وثلاثة (403) معلّمين، ومائتين وتسع وثلاثين (239) معلّمة، من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي مرتبط بفئة الإعاقة وشدتها، فبعض فئات الإعاقة، مثل صعوبات التعلم، أو التوحد، تحظى بمزيد من مشاركة المعلّمين في إعداد وتنفيذ برامج تربوية فردية لهم.

وفي دراسة ستروجيلوس وإكسانثوكس

وعمي المشرفين بالتحديات التي تحول دون مشاركة الآباء لأبنائهم في البرامج التربوية الفردية. وفي دراسة كل من الريس وحنفي (2008) التي هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وتحديات تطبيقه من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة، في ضوء بعض المتغيرات. وتم تطبيق استبيان تكون من (41) مفردة، موزعة على (ستة) أبعاد، هي: تحديات مرتبطة بالتلميذ ذوي الإعاقة، وتحديات مرتبطة بولي أمر الطالب، وتحديات مرتبطة بمعلّم التربية الخاصة وتحديات مرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات، وتحديات تشريعية (قانونية إدارية، تحديات بيئية). للمعلّمين والمعلّمات البالغ عددهم (642) ستمائة واثنين وأربعين معلّمًا ومعلّمة، بواقع أربعمئة وثلاثة (403) معلّمين، ومائتين وتسع وثلاثين (239) معلّمة، من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي مرتبط بفئة الإعاقة وشدتها، فبعض فئات الإعاقة، مثل صعوبات التعلم، أو التوحد، تحظى بمزيد من مشاركة المعلّمين في إعداد وتنفيذ برامج تربوية فردية لهم.

الدراسة إلى أنه لم تكن البرامج التربوية الفردية تقوم على أسس سليمة في (50%) من المدارس التي زارها فريق البحث، كما لم تتطابق مع الممارسة المهنية الجيدة، كان هناك اختلافات واضحة بين المدارس، فيما يتعلق بتفاصيل البرنامج التربوي الفردي، وغالباً ما كانت هذه البرامج غير مرتبطة بخطط الدرس. كانت مراجعة البرنامج التربوي الفردي تتم كل فصل دراسي، وقرّر آخرون أنه تراجع إذا لزم الأمر، كانت أهداف البرنامج التربوي الفردي طويلة المدى، وليست قصيرة المدى، وجد ما يقرب من (45%) من المشاركين يرون أن تقارير الأخصائيين النفسيين والمستشارين غير مفيدة، لم يتم تطبيق البرامج التربوية الفردية في جميع المواد الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت أهداف أغلب الدراسات مع الدراسة الحالية المرتبطة بالبرامج التربوية الفردية مثل دراسة (Alkahtani, 2015)، ودراسة عبد الصبور (2011)، ودراسة الحرز (2008)، ودراسة Thompson, Amy (2010)، بينما اهتمت دراسات أخرى بتناول عنصر من تحديات البرنامج التربوي الفردي مثل المشاركة الوالدية في البرنامج التربوي الفردي، والتحديات التي تحول دون مشاركتهم، كدراسة الشمري (2002)، ودراسة الرئيس وحنفي (2008)، ودراسة أبو نيان (2015). كما تناولت

الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية جسدياً وتعليمياً واجتماعياً، وجعل غرفة الدراسة مجتمعاً صغيراً يقدر إسهامات كل أعضائه والتغلب على مختلف التحديات والالتزام من الجميع، ضرورة الاهتمام بمدخل التعليم التعاوني والسعي نحو تضيق الفجوة بين السياسات التربوية والممارسات الفعلية في ميدان التربية الخاصة وتدعيم التكنولوجيا المساندة لمعلمي التربية الخاصة، وضرورة تدريب أولياء الأمور وتطوير مهاراتهم وتأهيل وإعداد كوادرات التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وضرورة قيام المدرسة بوضع برنامج تربوي بشكل فردي لكل فرد يعاني من صعوبات التعلم لإقرار نوع العلاج وأسلوبه المناسب ووسائل التقويم المناسبة.

كما قام مكينشوليس (McNicholes, 2000) بدراسة هدفت إلى تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي ركزت على كيف يخطط المعلمون للبرامج التربوية الفردية لتلاميذهم، والعلاقة بين المنهج الدراسي والبرنامج التربوي الفردي والتقييم، تم تطبيق الاستبيان للمعلمين وعددهم مائة وأربعة عشر معلماً (114)، ومقابلات شبه منظمة مع المعلمين الأساسيين وعددهم (20)، وملاحظة التلاميذ المشتركين في الدراسة في صفوفهم في أربع (4) مدارس بريطانية، توصلت نتائج

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

عددهنّ ستمائة وأربعاً وخمسين (654) معلّمة، خلال فترة إجراء الدّراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/1439 هـ. ولقد قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على كافة أفراد المجتمع وبعد التطبيق الميداني حصلت على (366) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي تمثل ما نسبته (56.0%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

جدول (1): توزيع مفردات عينة الدّراسة وفق متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	280	76.5
دراسات عليا	86	23.5
المجموع	366	100%

يتضح من الجدول (1) أن (280) من مفردات عينة الدّراسة يمثلن ما نسبته 76.5% من إجمالي مفردات عينة الدّراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس، وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدّراسة، بينما (86) منهن يمثلن ما نسبته 23.5% من إجمالي مفردات عينة الدّراسة مؤهلهن دراسات عليا.

أداة الدّراسة:

تم اعتماد الاستبانة أداة لجمع بيانات الدّراسة، وقد تم تصميمها بالاستفادة من الدّراسات السابقة المشابهة (القحطاني، 2015)، (الحرز، 2008).

دراسات الخشرمي (2003) تقييم البرامج التربويّة الفرديّة واتفقت هذه الدراسة بالمنهج المتبع فيها مع دراسة كلاً من الحرز (2008)، ودراسة عبد الصبور (2011)، ودراسة العجمي (2006) كما تعد هذه الدراسة قيمة مضافة لتناولها فئة معلّات صعوبات التعلم بجميع مراحل التعليميّة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بمدينة الرياض؛ وذلك لقلّة الدّراسات التي تهتمّ بهذا الجانب.

منهجية الدّراسة وإجراءاتها:

منهج الدّراسة:

تبعاً لموضوع الدّراسة المتمثل في الكشف عن أهمّ التحديات التي تحول دون تنفيذ البرامج التربويّة الفرديّة بشكل فاعل، من وجهة نظر معلّات صعوبات التعلّم؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، لدى أفراد العينة من خلال وصف ما هو كائن وتفسيره وهو دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً. (عبيدات، عدس، وعبد الخالق، 2005)

مجتمع الدّراسة:

يتكوّن مجتمع الدّراسة الحاليّة من جميع معلّات صعوبات التعلّم في مدارس التعليم العام بجميع مراحل (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بمدينة الرياض، والبالغ

صدق أداة الدراسة:

ب - صدق الاتساق الداخلي للأداة:

أ - الصدق الظاهري للأداة:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق

للتعرّف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما

الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين

وضعت لقياسه؛ تم عرضها على مجموعة من المحكّمين،

درجة كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية

وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها

للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضّح ذلك

النهائية.

الجدول التالية.

جدول (2): (معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحاور الأول والثاني والثالث بالدرجة الكلية للمحور).

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
**0.655	8	**0.632	1
**0.645	9	**0.583	2
**0.527	10	**0.638	3
**0.642	11	**0.567	4
**0.534	12	**0.588	5
**0.593	13	**0.629	6
**0.552	14	**0.688	7
**0.686	20	**0.678	15
**0.635	21	**0.699	16
**0.673	22	**0.677	17
**0.588	23	**0.734	18
-	-	**0.711	19
**0.638	28	**0.686	24
**0.724	29	**0.765	25
**0.735	30	**0.760	26
**0.757	31	**0.734	27

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل، مما يدلُّ على صدق

يتّضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كلّ

اتساقها مع محاورها.

عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (2) يوضح لقياس مدى ثبات أداة الدراسة؛ تم استخدام معاملات ثبات أداة الدراسة. (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))

جدول (3): (معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة).

ثبات المحور	عدد العبارات	محاو الاستبانة
0.8574	14	تحديات خاصة بالمعلمة
0.8490	9	تحديات خاصة بالمدرسة
0.8648	8	تحديات خاصة بأسرة الطالبة
0.9295	31	الثبات العام

المقياس للحصول على طول الخليّة الصحيح، أي (4/5 = 0.80)، بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخليّة، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1.00 إلى 1.80 يمثل (لا أوافق تمامًا) نحو كلّ عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (لا أوافق) نحو كلّ عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (محايدة) نحو كلّ عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (أوافق) نحو كلّ عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (أوافق تمامًا) نحو كلّ

يتّضح من الجدول (3) أن معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.9295) وهذا يدلُّ على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تمّ جمعها؛ فقد تمّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة؛ تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا

- عبارة باختلاف المحور المراد قياسه. وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:
- 1- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة ووصف استجابات العينة على الفقرات في السؤال الأول والسؤال المفتوح للأداة.
- 2- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) للتعرف على متوسط استجابات العينة على الفقرات في السؤال الأول.
- 3- المتوسطات الحسابية للتعرف على متوسط استجابات العينة على الأبعاد والمحاور في السؤال الأول.
- 4- والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى تشتت الاستجابات حول متوسطات الفقرات والمحاور في السؤال الأول.
- 5- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق باختلاف المؤهل العلمي في السؤال الثاني.
- 6- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة في السؤال الثاني.
- 7- اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لتحديد اتجاه الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة في السؤال الثاني.
- نتائج الدراسة ومناقشتها:
- للتعرف على أبرز التحديات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي، والوقوف على درجة اختلاف أهمية هذه التحديات، باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة، سيتم استعراض كل سؤال من أسئلة الدراسة والإجابة عليه بشكل مستقل مما يسهم في وضوح النتائج بحسب المتغير الذي يجري مناقشته. وفي الجدول التالي توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة:

جدول (4): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة.

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
لا يوجد	20	5.5
أقل من 5 سنوات	146	39.9
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	86	23.5
من 10 سنوات فأكثر	114	31.1
المجموع	366	100%

يتضح من الجدول (4) أن (146) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 39.9% من إجمالي مفردات عينة

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

الدراسة عدد سنوات خبرتهم في ميدان التربية الخاصة أقل من 5 سنوات، وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (114) منهن يمثلن ما نسبته 31.1٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم في ميدان التربية الخاصة من 10 سنوات فأكثر، و (86) منهن يمثلن ما نسبته 23.5٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم في ميدان التربية الخاصة من 5 إلى أقل من 10 سنوات، و (20) منهن يمثلن ما نسبته 5.5٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة.

السؤال الأول: «ما التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم؟»

للتعرّف على التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5): (استجابات أفراد الدراسة على أبعاد التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم).

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تحديات خاصة بالمعلمة	3.56	0.688	3
2	تحديات خاصة بالمدرسة	3.85	0.756	2
3	تحديات خاصة بأسرة الطالبة	4.10	0.680	1
-	التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم	3.81	0.617	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقات على التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، بمتوسط (3.81 من 5)، وأتضح من النتائج أن أبرز ملامح التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم تمثلت في التحديات الخاصة بأسرة الطالبة، بمتوسط (4.10 من 5)، يليه التحديات الخاصة بالمدرسة، بمتوسط (3.85 من 5)، وأخيراً جاءت التحديات الخاصة بالمعلمة بمتوسط (3.56 من 5). ولعل ذلك يسهم في تقديم الفوائد العملية التطبيقية لمعلمات صعوبات التعلم في مواجهة تلك التحديات أثناء التدريس لذوات صعوبات التعلم في المؤسسة التربوية. ومن المؤمل أن يستفيد منها المسؤولون التربويون في المملكة العربية السعودية في وضع معايير تسهم في تحسين بيئة التعليم المدرسية والأسرية لذوي صعوبات التعلم في المجتمع السعودي للنهوض بها والتوافق مع متطلبات برنامج

تقوم على أسس سليمة في (50٪) من المدارس التي زارها فريق البحث، كما لم تتطابق مع الممارسة المهنية الجيدة، كان هناك اختلافات واضحة بين المدارس فيما يتعلق بتفاصيل البرنامج التربوي الفردي. وفيما يلي النتائج التفصيلية فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم:

أولاً: التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم: للتعرف على التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة، على عبارات محور التحديات الخاصة بالمعلمة، التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

التحول الوطني في التعليم وتحقيق العالمية. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة أبو نيان (2015) التي بينت انخفاض وعي المشرفين بالتحديات التي تحول دون مشاركة الآباء لأبنائهم في البرامج التربوية الفردية، وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة القحطاني (2015) التي بينت عدم وجود تدخل فعال بين أولياء الأمور وفريق الخطة الفردية، أن العقبات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في تطبيق برنامج الخطة الفردية تتعلق بجهل أولياء الأمور بأهمية هذا البرنامج وقيمه، وقلة الدعم من قبل الهيكل الإداري في المدرسة، كما تتفق مع نتيجة دراسة الريس، وحنفي (2008). التي بينت وجود تحديات مرتبطة بالتلميذ، وتحديات مرتبطة بولي أمر الطالب، وتحديات مرتبطة بمعلم التربية الخاصة، وتحديات مرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات، وتحديات تشريعية (قانونية إدارية، تحديات بيئية)، كما تتفق مع نتيجة دراسة McNicholes (2000) التي بينت أن البرامج التربوية الفردية لم تكن

جدول (6): (استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة).

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار النسبة %	العبارات	م
			لا أوافق تماماً	لا أوافق	محايدة	أوافق	أوافق تماماً			
1	0.884	4.43	8	8	26	102	222	ك	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة	12
			2.2	2.2	7.1	27.9	60.6	%		

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

تابع/ جدول (6).

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار		العبارات	م
			لا أوافق تمامًا	لا أوافق	محايدة	أوافق	أوافق تمامًا	النسبة %	ك		
2	1.066	4.12	14	18	50	112	172	ك	عدم وجود معلّمة مساعدة داخل الفصل	14	
			3.8	4.9	13.7	30.6	47.0	%			
3	1.060	4.08	10	24	60	106	166	ك	النقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي	6	
			2.7	6.6	16.4	29.0	45.3	%			
4	1.075	4.02	14	22	58	122	150	ك	اختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى	13	
			3.8	6.0	15.8	33.3	41.1	%			
5	0.993	3.99	10	14	80	128	134	ك	عدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي	10	
			2.7	3.8	21.9	35.0	36.6	%			
6	1.065	3.92	14	22	72	128	130	ك	اختلاف وجهات النظر بين المعلّات، والمشرفات التربويات فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس	11	
			3.8	6.0	19.7	35.0	35.5	%			
7	1.180	3.79	16	46	66	108	130	ك	لا توجد دورات تدريبية أثناء الخدمة في مجال تطبيق البرامج التربوية الفردية.	1	
			4.4	12.6	18.0	29.5	35.5	%			
8	1.285	3.54	30	52	90	80	114	ك	قلة الخوافز المادية المخصصة للمعلّمة مقابل المجهودات الإضافية التي تقوم بها.	5	
			8.2	14.2	24.6	21.9	31.1	%			
9	1.197	3.46	28	50	94	112	82	ك	ضعف مستوى التواصل بين المعلّمة وقائدة المدرسة.	7	
			7.7	13.7	25.7	30.5	22.4	%			
10	1.285	3.46	30	68	70	100	98	ك	لم يتم تأهيل بشكل كافٍ لاستخدام البرامج التربوية الفردية خلال إعداد معلّات التربية الخاصة في اقسام التربية الخاصة.	2	
			8.2	18.6	19.1	27.3	26.8	%			
11	1.305	3.34	34	76	80	84	92	ك	قصور إلمامي بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية مما يقلل من الإشراف على تنفيذها.	3	
			9.3	20.8	21.8	23.0	25.1	%			
12	1.183	3.31	22	72	120	74	78	ك	لا يوجد تعاون من قبل المعلّات (خاصة معلّمة لغتي والرياضيات).	8	
			6.0	19.7	32.8	20.2	21.3	%			
13	1.124	3.21	26	74	110	108	48	ك	عدم تقبل المعلّمة آراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي	9	
			7.1	20.2	30.1	29.5	13.1	%			
14	1.183	2.05	148	120	56	14	28	ك	عدم قناعاتي بأهمية البرامج التربوية الفردية في التدريس.	4	
			40.4	32.8	15.3	3.8	7.7	%			
0.688		3.56	المتوسط العام								

(12)، وهي: «كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة»، بمتوسط (4.43 من 5)، ويتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات على تسعة من التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم بمتوسط (3.56 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة مفردات عينة الدراسة على التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم ما بين (2.05 إلى 4.43) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والخامسة من فئات المقياس الخماسي، واللتيين تشيران إلى (لا أوافق / أوافق تماماً) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على التحديات الخاصة بالمعلمة، التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات تماماً على واحدة من التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، تتمثل في العبارة رقم

1- جاءت العبارة رقم (14)، وهي: «عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (4.12 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (6)، وهي: «النقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (4.08 من 5).

3- جاءت العبارة رقم (13)، وهي: «اختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (4.02 من 5).

4- جاءت العبارة رقم (10) وهي: «عدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (3.99 من 5).

أ. نغلاء بنت علي القاضي، ود. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

الدراسة حولها، بمتوسط (3.21 من 5).
كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة غير موافقات على واحدة من التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم تتمثل في العبارة رقم (4) وهي: «عدم قناعتي بأهميّة البرامج التربويّة الفرديّة في التدريس»، بمتوسط (2.05 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم تتمثل في كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة، وتفسر هذه النتيجة بأن كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة لا تتيح لها الوقت الكافي لتطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، مما يعيق تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2015).

ثانياً: التحديات الخاصة بالمدرسة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم: للتعرف على التحديات الخاصة بالمدرسة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور التحديات الخاصة

5- جاءت العبارة رقم (11) وهي: «اختلاف وجهات النظر بين المعلمّات، والمشرفات التربويات فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (3.92 من 5).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهن حول ثلاثة من التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، تتمثل في العبارات أرقام (3، 8، 9) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية مفردات عينة الدراسة حولها، كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (3) وهي: «قصور إلمامي بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية مما يقلل من الإشراف على تنفيذها»، بالمرتبة الأولى من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها، بمتوسط (3.34 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (8) وهي: «لا يوجد تعاون من قبل المعلمّات (خاصة معلّمة لغتي والرياضيات)»، بالمرتبة الثانية من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها، بمتوسط (3.31 من 5).

3- جاءت العبارة رقم (9) وهي: «عدم تقبل المعلمّة آراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي»، بالمرتبة الثالثة من حيث حيادية مفردات عينة

بالمدرسة، التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية الجدول التالي:
لذوات صعوبات التعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها

جدول (7): (استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور التحديات الخاصة بالمدرسة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة).

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار	العبارات	م
			لا أوافق تماماً	لا أوافق	محايدة	أوافق	أوافق تماماً	النسبة %		
1	0.939	4.31	6	16	38	106	200	ك	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق العاملين بالبرنامج التربوي الفردي	21
			1.6	4.4	10.4	29.0	54.6	%		
2	0.983	4.10	6	20	64	118	158	ك	اهتمام بعض قادة المدارس بالتحصيل العلمي للطالبات دون النواحي السلوكية والتربوية	20
			1.6	5.5	17.5	32.2	43.2	%		
3	1.067	4.02	8	36	48	122	152	ك	ضعف مستوى بعض قادة المدارس في مجال المتابعة للبرامج التربوية الفردية	18
			2.2	9.8	13.1	33.3	41.6	%		
4	1.105	3.98	14	24	70	104	154	ك	عدم وجود تنسيق بين قسم التربية الخاصة بإدارة التعليم والمدارس لاستخدام البرامج التربوية الفردية	15
			3.8	6.6	19.1	28.4	42.1	%		
5	1.160	3.96	16	34	56	104	156	ك	عدم تفعيل فريق البرنامج التربوي الفردي في المدرسة	16
			4.4	9.3	15.3	28.4	42.6	%		
6	1.166	3.75	20	42	58	134	112	ك	ضعف مستوى بعض معلّات صعوبات التعلم في أساليب التشخيص	19
			5.5	11.5	15.8	36.6	30.6	%		
7	1.179	3.71	20	40	82	108	116	ك	كثرة بتود البرنامج التربوي الفردي يجعل من الصعب تطبيقه على أرض الواقع	23
			5.5	10.9	22.4	29.5	31.7	%		
8	1.250	3.62	28	40	92	88	118	ك	عدم توفر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات	17
			7.7	10.9	25.1	24.0	32.3	%		
9	1.222	3.21	36	72	98	98	62	ك	عدم تقبل بعض معلّات صعوبات التعلم لتوجيهات المشرفة	22
			9.8	19.7	26.8	26.8	16.9	%		
0.756			المتوسط العام							

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك بالمدرسة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية موافقة من مفردات عينة الدراسة على التحديات الخاصة لذوات صعوبات التعلم، بمتوسط (3.85 من 5.00)،

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

عينة الدِّراسة على سبعة من التحديات الخاصة بالمدرسة، التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم أبرزها تتمثَّل في العبارات أرقام (20، 18، 15، 16، 19) والتي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها، كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (20) وهي: «اهتمام بعض قادة المدارس بالتحصيل العلمي للطالبات دون النواحي السلوكيَّة والتربويَّة»، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها، بمتوسِّط (4.10 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (18) وهي: «ضعف مستوى بعض قادة المدارس في مجال المتابعة للبرامج التربويَّة الفرديَّة»، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها، بمتوسِّط (4.02 من 5).

3- جاءت العبارة رقم (15) وهي: «عدم وجود تنسيق بين قسم التربية الخاصة بإدارة التعليم والمدارس لاستخدام البرامج التربويَّة الفرديَّة»، بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها بمتوسِّط (3.98 من 5).

4- جاءت العبارة رقم (16) وهي: «عدم تفعيل فريق البرنامج التربوي الفردي في المدرسة»، بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها، بمتوسِّط (3.96 من 5).

5- جاءت العبارة رقم (19) وهي: «ضعف

وهو متوسِّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدِّراسة.

ومن خلال النتائج الموضَّحة أعلاه يتَّضح أن هناك تفاوتًا في موافقة مفردات عينة الدِّراسة على التحديات الخاصة بالمدرسة، التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم، حيث تراوحت متوسِّطات موافقتهم على التحديات الخاصة بالمدرسة، التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم، ما بين (3.21 إلى 4.31)، وهي متوسِّطات تقع في الفئتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، اللتين تشيران إلى (محايدة / أوافق تمامًا) على أداة الدِّراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدِّراسة على التحديات الخاصة بالمدرسة، التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم، حيث يتَّضح من النتائج أن هناك موافقات من مفردات عينة الدِّراسة تمامًا على واحدة من التحديات الخاصة بالمدرسة التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم، تتمثَّل في العبارة رقم (21) وهي: «كثرة الأعباء الإداريَّة الملقاة على عاتق العاملين بالبرنامج التربوي الفردي»، بمتوسِّط (4.31 من 5).

ويتَّضح من النتائج أن هناك موافقات من مفردات

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (McNicholes, 2000) التي بينت أنه لم تكن البرامج التربوية الفردية تقوم على أسس سليمة في (50٪) من المدارس التي زارها فريق البحث، كما لم تتطابق مع الممارسة المهنية الجيدة، كان هناك اختلافات واضحة بين المدارس فيما يتعلق بتفاصيل البرنامج التربوي الفردي، وغالبًا ما كانت هذه البرامج غير مرتبطة بخطط الدرس.

ثالثًا: التحديات الخاصة بأسرة الطالبة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم: للتعرف على التحديات الخاصة بأسرة الطالبة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور التحديات الخاصة بأسرة الطالبة، التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

مستوى بعض معلّمات صعوبات التعلم في أساليب التشخيص» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (3.75 من 5).

كما يتّضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول واحدة من التحديات الخاصة بالمدرسة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم تتمثل في العبارة رقم (22)، وهي: «عدم تقبل بعض معلّمات صعوبات التعلم لتوجيهات المشرفة»، بمتوسط (3.21 من 5).

يتّضح من خلال النتائج الموضّحة أعلاه أن أبرز التحديات الخاصة بالمدرسة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، تتمثل في كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق العاملين بالبرنامج التربوي الفردي، وتفسر هذه النتيجة بأن كثرة الأعباء لا يتيح لهم الوقت الكافي لتطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، مما يعوق تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم.

جدول (8): (استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور التحديات الخاصة بأسرة الطالبة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة).

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				
			النسبة %	أوافق تمامًا	أوافق	محايدة	لا أوافق
24	عدم معرفة الأسرة بالأدوار المنوطة بها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية	ك	200	130	32	2	2
		%	54.7	35.6	8.7	0.5	0.5
1							

أ. نغلاء بنت علي القاضي، ود. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

تابع / جدول (8).

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار	العبارات	م
			لا أوافق تمامًا	لا أوافق	محايدة	وافق	أوافق تمامًا	النسبة %		
2	0.812	4.37	6	4	30	136	190	ك	قلة فهم الأسرة للنظام المدرسي الخاص بالبرنامج التربوي الفردي	25
			1.6	1.1	8.2	37.2	51.9	%		
3	0.839	4.30	6	8	30	148	174	ك	عدم إيجاد ضوابط ملزمة للأسرة تحثهم على المشاركة في تنفيذ البرامج التربوية الفردية	27
			1.6	2.2	8.2	40.4	47.6	%		
4	0.887	4.20	2	20	42	140	162	ك	الافتقار إلى مهارات التعاون والتشاور بين الأسرة والمدرسة	26
			0.5	5.5	11.5	38.3	44.2	%		
5	1.088	4.10	16	22	38	124	166	ك	الافتقار لوجود برامج توعوية للأسر داخل المدرسة لتوضيح كيفية تنفيذ الخطة التربوية الفردية	31
			4.4	6.0	10.4	33.9	45.3	%		
6	1.054	3.87	8	38	68	132	120	ك	كثرة بنود البرنامج التربوي الفردي يجعل من الصعب على الأسرة المشاركة في إعداده	28
			2.2	10.4	18.6	36.1	32.7	%		
7	0.958	3.86	6	20	100	132	108	ك	عدم الاتفاق بين الأب، الأم على أسلوب واحد لتطبيق البرنامج التربوي الفردي	29
			1.6	5.5	27.3	36.1	29.5	%		
8	1.148	3.67	16	50	74	124	102	ك	ضعف ثقة أولياء الأمور في المتخصصين القائمين على تطبيق البرنامج التربوي الفردي بالمدرسة	30
			4.4	13.7	20.2	33.9	27.8	%		
0.680		4.10	المتوسط العام							

تفاوتًا في موافقة مفردات عينة الدراسة على التحديات الخاصة بأسرة الطالبة، التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التحديات الخاصة بأسرة الطالبة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم ما بين (3.67 إلى 4.43)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (أوافق / أوافق

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك موافقات من مفردات عينة الدراسة على التحديات الخاصة بأسرة الطالب التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم بمتوسط (4.10 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك

- تمامًا) على أداة الدِّراسة، مما يوضِّح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدِّراسة على التحديات الخاصة بأُسرة الطالب، التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم، حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدِّراسة موافقات تمامًا على ثلاثة من التحديات الخاصة بأُسرة الطالب التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم تتمثَّل في العبارات أرقام (24، 25، 27) التي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها تمامًا، كالتالي:
- 1- جاءت العبارة رقم (24) وهي: «عدم معرفة الأُسرة بالأدوار المنوطة بها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربويَّة الفرديَّة»، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها تمامًا، بمتوسِّط (4.43 من 5).
- 2- جاءت العبارة رقم (25) وهي: «قلة فهم الأُسرة للنظام المدرسي الخاص بالبرنامج التربوي الفردي»، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها تمامًا، بمتوسِّط (4.37 من 5).
- 3- جاءت العبارة رقم (27) وهي: «عدم إيجاد ضوابط ملزمة للأُسرة تحثهم على المشاركة في تنفيذ البرامج التربويَّة الفرديَّة»، بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها تمامًا، بمتوسِّط (4.30 من 5).
- يتَّضح من النتائج أن مفردات عينة الدِّراسة موافقات على خمسة من التحديات الخاصة بأُسرة الطالب، التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم تتمثَّل في العبارات أرقام (26، 28، 29، 30) التي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها، كالتالي:
- 1- جاءت العبارة رقم (26) وهي: «الافتقار إلى مهارات التعاون والتشاور بين الأُسرة والمدرسة»، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها، بمتوسِّط (4.20 من 5).
- 2- جاءت العبارة رقم (31) وهي: «الافتقار لوجود برامج توعويَّة للأُسر داخل المدرسة لتوضيح كفيَّة تنفيذ الخطة التربويَّة الفرديَّة»، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها، بمتوسِّط (4.10 من 5).
- 3- جاءت العبارة رقم (28) وهي: «كثرة بنود البرنامج التربوي الفردي يجعل من الصعب على الأُسرة المشاركة في إعداد»، بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدِّراسة عليها، بمتوسِّط (3.87 من 5).
- 4- جاءت العبارة رقم (29) وهي: «عدم الاتفاق بين الأب، الأم على أسلوب واحد لتطبيق البرنامج التربوي الفردي»، بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

وتعاونها، مما يعوق تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة القحطاني (2015) التي بينت عدم وجود تدخل فعال بين أولياء الأمور وفريق الخطة الفردية، والعقبات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في تطبيق برنامج الخطة الفردية، تتعلق بجهل أولياء الأمور بأهمية هذا البرنامج وما قيمته، قلة الاجتماعات الدورية بين فريق عمل البرنامج. للتعرف على العوامل قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربوية الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ تم حساب التكرارات لاستجابات أفراد الدراسة على العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربوية الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول.

مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (3.86 من 5).
5- جاءت العبارة رقم (30) وهي: «ضعف ثقة أولياء الأمور في المتخصصين القائمين على تطبيق البرنامج التربوي الفردي بالمدرسة»، بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (3.67 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز التحديات الخاصة بأسرة الطالب التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، تتمثل في عدم معرفة الأسرة بالأدوار المنوطة بها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم معرفة الأسرة بالأدوار المنوطة بها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية، يقلل من وعيها

جدول (9): (العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربوية الفردية لتلميذات ذوات صعوبات التعلم).

الترتيب	التكرار	العوامل
8	7	عدم التعاون من قِبَل معلِّمة المادة.
1	16	عدم وجود تعاون من الأسرة.
6	11	عدم وجود دافعية لدى الطالبة.
9	5	عدم توسع برامج الصعوبات وقلة عددها.
5	12	عدم وجود مكان مناسب لتطبيق البرنامج.
2	15	عدم وعي معلِّمات ومديرة المدرسة بالبرنامج.
6	11	قلة الدورات التدريبية لتطوير اداء معلِّمة الصعوبات فيما يخص أساليب التشخيص وأساليب التدريس.
2	15	عدم وجود فريق عمل متكامل.
4	13	كثرة نصاب معلِّمة صعوبات التعلم.

عدم وجود تعاون من الأسرة يلقي بالعبء على المعلمات فقط، مما يعوق تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة القحطاني (2015) التي بينت عدم وجود تدخل فعال بين أولياء الأمور وفريق الخطة الفردية، حيث ترى المعلمات بأن العقبات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في تطبيق برنامج الخطة الفردية.

السؤال الثاني: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي تعزى لمتغير المؤهل وسنوات الخبرة؟».

الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي؛ استخدمت الباحثة اختبارات لعينتين مستقلتين؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربوية الفردية لتلميذات ذوات صعوبات التعلم تتمثل في:

▪ عدم وجود تعاون من الأسرة بموافقة (16) من عينة الدراسة.

▪ عدم وعي معلمات ومديرة المدرسة بالبرنامج بموافقة (15) من عينة الدراسة.

▪ عدم وجود فريق عمل متكامل بموافقة (15) من عينة الدراسة.

▪ كثرة نصاب معلّمة صعوبات التعلم بموافقة (13) من عينة الدراسة.

▪ عدم وجود مكان مناسب لتطبيق البرنامج بموافقة (12) من عينة الدراسة.

▪ عدم وجود دافعية لدى الطالبة بموافقة (11) من عينة الدراسة.

▪ قلة الدورات التدريبية لتطوير أداء معلّمة الصعوبات فيما يخص أساليب التشخيص وأساليب التدريس بموافقة (11) من عينة الدراسة.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربوية الفردية لتلميذات ذوات صعوبات التعلم تتمثل في عدم وجود تعاون من الأسرة، وتفسر هذه النتيجة بأن

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

جدول (10): (نتائج اختبارات لعيتين مستقلتين للفروق في إجابات مفردات عينة الدّراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي).

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
تحديات خاصة بالمعلمة	بكالوريوس	280	3.61	0.68	2.291	*0.023
	دراسات عليا	86	3.41	0.70		
تحديات خاصة بالمدرسة	بكالوريوس	280	3.88	0.76	1.184	0.237
	دراسات عليا	86	3.77	0.73		
تحديات خاصة بأسرة الطالبة	بكالوريوس	280	4.18	0.63	4.050	**0.000
	دراسات عليا	86	3.85	0.76		
التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم	بكالوريوس	280	3.86	0.60	2.721	**0.007
	دراسات عليا	86	3.66	0.65		

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل * دالة عند مستوى 0.05 فأقل

بمعنى أنهم أكثر معرفة بالتحديات مقارنة بالمعلمات الحاصلات على مؤهل دراسات عليا. ويمكن عزو ذلك أن المعلمات ذوات المؤهل العلمي البكالوريوس قد يسعين للمنافسة، ونيل الرضا من القيادات المدرسية والمجتمع المحلي في تحسين العمل والتدريس الفعال عند تعليم ذوات صعوبات التعلم كنوع من إثبات ذواتهن ووجودهن، فهن قادرات على معرفة التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم وتقف حائلاً أمام مواكبته التطور التربوي الحديث. ويمكن عزو ذلك إلى امتلاك ومعرفة معلمات ذوات صعوبات التعلم ذوات الدراسات العليا، بمتطلبات أكثر في محتوى البرنامج التربوي الفردي؛ لكونهم قد درس البرنامج التربوي الفردي بشكل أكثر تفصيلاً، مما يسهل عليهم تقييم التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدّراسة حول (تحديات خاصة بالمدرسة)، باختلاف متغير المؤهل العلمي. بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدّراسة حول (تحديات خاصة بالمعلمة)، باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات الحاصلات على البكالوريوس. ويتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدّراسة، حول (تحديات خاصة بأسرة الطالبة، التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمات الحاصلات على البكالوريوس

بشكل أكثر عمقاً مقارنة بالمعلمات ذوات المؤهل العلمي البكالوريوس. الاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة؛ استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي» الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة، وجاءت إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة، طبقاً إلى النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (11): (نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة).

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
تحديات خاصة بالمعلمة	بين المجموعات	9.351	3	3.117	6.894	**0.000
	داخل المجموعات	163.668	362	0.452		
	المجموع	173.019	365	-		
تحديات خاصة بالمدرسة	بين المجموعات	8.671	3	2.890	5.233	**0.002
	داخل المجموعات	199.938	362	0.552		
	المجموع	208.609	365	-		
تحديات خاصة بأسرة الطالبة	بين المجموعات	3.037	3	1.012	2.211	0.087
	داخل المجموعات	165.804	362	0.458		
	المجموع	168.841	365	-		
التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم	بين المجموعات	6.408	3	2.136	5.834	**0.001
	داخل المجموعات	132.536	362	0.366		
	المجموع	138.943	365	-		

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يُتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة، حول (تحديات خاصة بأسرة الطالبة)، باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة. ويتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة، حول (تحديات خاصة بالمعلمة، تحديات خاصة

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

بالمدرسة، التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة، ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة؛ تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جرادات، القبالي (2013) والتي ترى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات المعلمين نحو المعلم المصدرى تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى أن وجود آلية عمل موحدة ينطلق منها المعلم المصدرى دون تمييز في التعامل مع الحالات والمشكلات التي لها صلة بصعوبات التعلم دون الأخذ بعين الاعتبار سنوات الخبرة بين المعلمين مما يدعو الجميع إلى توحيد الاتجاه نحو هذه الخدمة والتعامل معها من منطلق تحسين العملية التربوية.

جدول (12): (يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاص).

المحور	عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة	العدد	المتوسط الحسابي	لا يوجد	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات فأكثر
تحديات خاصة بالمعلمة	لا يوجد	20	4.13	-	*	**	**
	أقل من 5 سنوات	146	3.63		-		
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	86	3.48			-	
	من 10 سنوات فأكثر	114	3.44				-
تحديات خاصة بالمدرسة	لا يوجد	20	4.30	-	*	**	**
	أقل من 5 سنوات	146	3.95		-		
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	86	3.68			-	
	من 10 سنوات فأكثر	114	3.78				-
التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم	لا يوجد	20	4.26	-	*	**	**
	أقل من 5 سنوات	146	3.88		-		
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	86	3.72			-	
	من 10 سنوات فأكثر	114	3.72				-

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل * دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة، ومفردات عينة الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن

التعلم)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة.

ويرجع ذلك لحداثة تطبيق البرامج التربوية الفردية، وقلة وعيهن بأسس وأساليب البرامج التربوية الفردية، كما يقل تواصلهن مع معلّمات ذوات خبرة داخل البيئة المحليّة؛ لاكتفاء المدرسة بمعلّمة صعوبات تعلم واحدة فقط. كما يمكن تفسير ذلك في ضوء الخبرة للمعلّمات ذات السنوات الأكثر في الخدمة، حيث لديهن خبرة في الميدان التربوي، ومن خلال تجاربهم السابقة في السنوات القديمة عرفن طبيعة البرنامج التربوي الفردي وما يقف أمامه من تحديات، وتفعيل دوره في خدمة الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أكدت النتائج عدم وجود معلّمة مساعدة داخل الفصل، النقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي، اختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، وكذلك اختلاف وجهات النظر بين المعلّمات، والمشرفات التربويات فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس، وأن هناك قصوراً في الإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة من ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية؛ مما يقلل من الإشراف على تنفيذها، ولا يوجد تعاون من قبل المعلّمات (خاصة

في ميدان التربية الخاصة أقل من 5 سنوات حول (تحديات خاصة بالمعلّمة)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة، ومفردات عينة الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر)، حول (تحديات خاصة بالمعلّمة)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر)، حول (تحديات خاصة بالمدرسة)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة. وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة، ومفردات عينة الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر)، حول (التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات

أ. نغلاء بنت علي القاضي، و د. محمد بن علي القحطاني: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

الفردية والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

حنفي، علي (2005م). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم وبرامج الدمج في المدرسة العادية. مجلة الإرشاد النفسي، (19)، 1-60.

الحشرمي، سحر (2003). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 4 عدد 3 (34)، ص 102-132.

الريس، طارق، حنفي، علي (2008). آراء معلّمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة مركز الإرشاد النفسي، (22)، 181-243.

الشمري، طارش مسلم (2000). معوقات مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات التربوية لأطفالهم المعوقين. جامعة الملك سعود، كلية التربية. مركز البحوث التربوية، (157).

العجمي، لبنى بنت حسين (2006). تفعيل برامج تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم (نحو مستقبل مشرق). الجمعية الخليجية للإعاقة.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الخالق، كايد (2005). البحث العلمي (مفهومه، أدواته، أساليبه)، ط9، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.

هارون، صالح (2009). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة: دليل المعلمين. الرياض، دار الزهراء.

معلّمة لغتي والرياضيات)، وكذلك عدم تقبل المعلّمة آراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي بينتها الدراسة؛ توصي الدراسة بالتوصيات التالية:

1- تفعيل التعاون بين المدرسة والأسرة؛ لتعزيز تنفيذ البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

2- توفير مكان مناسب يساعد على تنفيذ البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

3- تعزيز التعاون من قبل معلّمة المادة، والتشاور في اختيار الاستراتيجيات المناسبة؛ لتعزيز تنفيذ البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

4- التوسع في نشر برامج صعوبات التعلم لاستيعاب هذه الفئة الكبيرة ورعايتهم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم سعد (2015). وعي المشرفين التربويين بمشاركة الوالدين في برامج صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(6)، 121-144.

أبو نيان، إبراهيم سعد (2018). البرامج التربوية الفردية. الرياض: الناشر الدولي.

الحرز، مريم عمران (2008). مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي

the Teaching Profession. Unpublished MPhil thesis. St. Patrick's College, Drumcondra, Dublin 9, Ireland.
Yell, M.L. (2006) *The law and special education* (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc

الوالبلي، عبد الله محمد (2000). متطلّبات استخدام الخطة التربويّة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربيّة السعوديّة. رسالة التربية وعلم النفس، (12)، 1-47.

وزارة التعليم (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم (1438). *إحصائيّة بعدد معلّّات صعوبات التعلّم في مدارس التعليم العام*. الرياض: وزارة التعليم.

وزارة المعارف (1422هـ). *القواعد التنظيميّة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الرياض: وزارة المعارف.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- AL-Kahtani, M. (2015). *The Individual Education Plan (IEP) Process for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia: Challenges and Solutions*. A thesis submitted for e degree of Doctor of Philosophy at the University of Lincoln. England.
- Alqafari, S. (2016). *Mind the gap: examination of elementary students' individual education program goals*. PHD., University of Northern Colorado
- Durell, S. (2016). "Welcome to the Real World" *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: A Doctoral Journey. Qualitative Report, 21(12), 2308-2330.*
- Gerber, P.J., Banbury, M.M., Miller, J.H. and Grif, H.C. (1986) Special educators' perceptions of parental participation in the Individual Education Plan process. *Psychology in the Schools, 23(2), 158-163.*
- Menicholas, J. (2000). *The Assessment of Pupils with Profound and Multiple Learning*, *British Journal of Special Education*, Vol. 27, N.3, 53-150.
- NICHCY. (2013). *Contents of the IEP*. Retrieved from: [http://nichcy.org/schoolage/iep/\[epcontents](http://nichcy.org/schoolage/iep/[epcontents).
- Scott, G. (2012). *K-12 education: Selected states and school districts cited numerous federal requirements as burdensome, while recognizing some benefits*. Report to Congressional Requesters. GAO-12-672. U.S. Government Accountability Office.
- Stroggilos, V. & Xanthaconu, Y. (2006). *Collaborative IEPs for the Educations of Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties*. *European Journal of Special Needs Education. 21(3), 339-349.*
- Travers, M. (2014). *Multidisciplinary collaboration in the development of individual education plans: Crossing Boundaries - the Challenges and Opportunities for*

تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

أ. وعد بنت علي الجميعي⁽¹⁾، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني⁽²⁾

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 في هذه التصورات تعزى لمتغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت استبانة على (69) معلمة من معلمات الصم بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات عينة الدراسة حول التعليم الشامل بمدينة الرياض جاءت بدرجة موافق بمتوسط حسابي بلغ (3.05)، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في تصوراتهن نحو التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المحاور والدرجة الكلية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة حول المحور الأول الخلفية المعرفية والمحور الثالث الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 في الدرجة الكلية لتصورات معلمات الطالبات الصم نحو التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة التعليمية في اتجاه المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، الصم، معلمات الصم، التصورات.

Perceptions of female teachers of Deaf female students about inclusive education

Mrs. Waad Ali Aljumaie⁽¹⁾, and Mrs. Hana Abdullah Alzahrani⁽²⁾

Abstract: The study aimed to identify the perceptions of female teachers for deaf female students about inclusive education and explore the existence of statistically significant differences on significance level less than 0.05 in these perceptions attribute to the study variables. The study used descriptive analytical method, as the questionnaire was applied to (69) female teachers of Deaf in public schools in Riyadh. The study concluded that the study sample perceptions about inclusive education in Riyadh came with "agree" degree and arithmetic mean (3.05). Also, it found that there were no statistically significant differences on significance level less than 0.05 between the average of the study sample grades in their perceptions about inclusive education attribute to the variable "years of experience" in all axes and the total score. There were no statistically significant differences on significance level less than 0.05 between the average of the study sample grades about the first axis "cognitive background" and the third axis "female deaf students in inclusive education environments attribute to the variable "qualification." In addition, there were statistically significant differences on significance level less than 0.05 in the total score of perceptions of female teachers for deaf female students about inclusive education attribute to the variable "the grade" in favor of the middle stage.

Keywords: Inclusive Education, Deaf, Female Teachers of Deaf Students, Perceptions.

(1) Lecturer at University of Jeddah.

البريد الإلكتروني: waljumaie@uj.edu.sa

(1) معيدة بجامعة جدة.

(2) Lecturer at King Saud University.

البريد الإلكتروني: Halzahrany@ksu.edu.sa

(2) محاضر بجامعة الملك سعود.

مقدمة:

اللغوي والطلاب من ذوي الإعاقة. (Fullan, 1994)

يعد التعليم الشامل من التوجهات الإصلاحية في ميدان التعليم ويشير إلى توفير الدعم للأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصول الدراسية في التعليم العام لضمان التعليم الفعال لهؤلاء الطلاب. أن منظور الشمولية في التعليم لا يقتصر على دمج الطلاب ذوي الإعاقة جسدياً أيضاً، وإدماجهم اجتماعياً وثقافياً وعاطفياً لتحقيق التعليم الشامل المأمول (Slee, 2011). يعتمد التنفيذ الناجح للممارسة الشاملة إلى حد كبير على المعلمين حيث يقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة حول تنفيذ هذه السياسة، فأدوارهم مهمة في ضمان نجاح وتحقيق الشمولية. أن من بين أهم العناصر التي تسهم في نجاح المعلم مع طلابه هو نظرتهم تجاه التعليم الشامل، حيث أن نظرتهم الإيجابية للطلاب المتنوعين داخل الفصل ومن ضمنهم الطلاب ذوي الإعاقة تؤثر بشكل كبير على نجاحهم (Faiza, Aneeka & Tayyaba, 2016).

أن نجاح الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس الشاملة يعتمد على أمور عدة من بينها تهيئة البيئة المدرسية ودعمها للغة الإشارة وثقافة الصم، قبول الاختلاف والتنوع، إعداد المعلمين وتطويرهم مهنيًا، توفير خيارات التواصل للطلاب، تقبل المعلمين للطلاب الصم وضعاف السمع وغيرها من الأمور

مر تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بمراحل عديدة حيث كان العزل في فصول خاصة هو التوجه السائد لدى العديد من الدول. يدعم أنصار البيئة التعليمية المعزولة توجههم بأنه بدون تعليم متخصص لكل طالب لن يتعلم الطلاب ذوي الإعاقة. في التسعينيات ظهر بيان سالامانكا The Salamanca والذي حث الحكومات على تصميم أنظمة تعليمية قادرة على الاستجابة للاحتياجات المتنوعة للطلاب غير المتجانسين لتمكينهم من الانخراط بالفصول في المدارس العامة، مع التأكيد أن التعليم للجميع وأن التعليم الشامل أفضل وسيلة لمحاربة التمييز (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). ظهر بعد ذلك جدل واسع حول المكان التربوي الأنسب لهؤلاء الطلاب عن وجود الطالب في فصل التعليم العام كل الوقت أو جزء منه (Brown, 1991).

أثبتت العديد من الدراسات العلمية أن الطلاب ذوي الإعاقة قادرون على التعلم والمشاركة في فصول التعليم العام (Jackson, Ryndak & Billingsley, 1995; Berk & Winsler, 2000) وبدأت بعد ذلك الأنظمة التعليمية في الاستجابة للمطالب الدولية والقانونية، وواجهت تحديات في سبيل تحقيق الشمولية والاستجابة للتنوع العرقي، الثقافي، الاقتصادي،

الضرورية (Doherty, 2012).

الأشخاص ذوي الإعاقة، 2006).

ويهدف مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام إلى تهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب ذوي الإعاقة كافة دون النظر إلى احتياجاتهم الخاصة، ويتم ذلك عن طريق تطبيق مبدأ التعليم الشامل في مدارس التعليم العام عن طريق وضع برامج لتدريب المعلمين والأخصائيين وإعدادهم إعداداً ذا جودة عالية عن طريق برامج تنمية مهنية (برنامج تطوير، 2012).

وانطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وسعيها إلى إدماج حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ضمن خططها الوطنية تماشياً مع رؤيتها للتنمية المستدامة ومعالجة كل الصعوبات التي تعترضها. حيث أن من أهم حقوق الطفل ذي الإعاقة أن يتعلم في أقرب مدرسة، وكذلك حقه في أن ينال دعماً فردياً، والحاجة إلى تنمية مجتمع المدرسة والبيئة التعليمية ككل بدلاً من التركيز على مشكلات الطالب الفردية، وإزالة كافة العقبات أمام التعلم الناجح لكل طالب، والسعي إلى تعليم شامل قائم على مبدأ العدالة والمساواة (رؤية 2030، 2016).

إن تصورات المعلمين حول التعليم الشامل من العوامل التي قد تؤثر في نجاح العملية التعليمية وعلى جودة التعليم المقدم للطلاب ذوي الإعاقة، فمن

تركز الدراسة الحالية على إلقاء الضوء حول تصورات معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية تجاه التعليم الشامل للطلاب الصم وضعاف السمع، خاصة أن التعليم الشامل أصبح من الخطط الإصلاحية التي بدأت بها وزارة التعليم والتي تعمل على تطبيقها في المدارس تدريجياً (وزارة التعليم، 2018). مشكلة الدراسة:

يعتبر التعليم الشامل للطلاب الصم وضعاف السمع في الصفوف العادية من الأمور التي شهدت جدلاً بين الباحثين والمتخصصين، فهناك من ينظر لهذه الطريقة أنها البديل التربوي الملائم لأنها تساعدهم على الاندماج الاجتماعي بشكل كبير وهذا ما أكدته العتيبي (2002) حيث أوضح أن التلاميذ ذوي الإعاقة يصبحون أكثر حماساً وتحفزاً للتعلم في الفصول العامة عند توفير التعليم الفردي لهم مقارنة بأدائهم في الفصول الدراسية الخاصة، ويتيح لهم أيضاً عقد صداقات وعلاقات مع أقرانهم العاديين والاندماج الاجتماعي بشكل أكبر.

وتدعم فكرة التعليم الشامل العديد من الوثائق القانونية الدولية، وأبرزها اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث طالبت المادة رقم (24) من الاتفاقية إلى دعم الدول لضمان نظام التعليم الشامل على جميع المستويات (اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟
أهداف الدراسة:

1- التعرف على تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل وفقاً لسنوات الخبرة .

2- التعرف على تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي .

3- التعرف على تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تلقي الدراسة الحالية الضوء على أحدث التوجهات التربوية في ميدان تربية وتعليم الصم وهو التعليم الشامل.

2- نظراً لندرة الدراسات المتعلقة بموضوع التعليم الشامل للطلاب الصم تأتي هذه الدراسة لتكون إسهاماً حيويًا لتلبية احتياجات الميدان التربوي المحلي.

الضروري معرفة تصوراتهم حول التعليم الشامل سواء كانت هذه التصورات سلبية أم إيجابية، وقد أكدت دراسة لهانتر وتيوتن وكمبردج جونسون (Hunter-Johnson, Cambridge-Johnson, 2014) التي ركزت على تصورات معلمي المدارس الابتدائية حول التعليم الشامل على الحاجة الماسة إلى معرفة تصوراتهم لما لتصوراتهم من أثر على العملية التعليمية، كما ينبغي أن يدرك المعلمون أهمية التعليم الشامل كجانب أساسي لنجاح التعليم الشامل في المدارس.

ومن هنا رأَت الباحِثان أهمية دراسة تصورات المعلمات حول التعليم الشامل والمخطط لتطبيقه في السنوات القادمة ضمن خطط التحول الوطني.

أسئلة الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية أبرز تصورات المعلمات نحو التعليم الشامل للطالبات الصم في مدينة الرياض، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:
ما تصورات معلمات الطالبات الصم نحو التعليم الشامل بمدينة الرياض؟

والذي ينبثق منه الأسئلة الفرعية الثلاث التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

الأهمية التطبيقية:

(غيث وأسيل، 2000، 12).

وتعرفها الباحثان إجرائيًا: بأنها الدرجة التي تحصل عليها المعلمات حول الاستجابات الإيجابية الاستجابة الصادرة منهن تجاه التعليم الشامل للطلبات الصم ويترتب على هذه الاستجابات القبول أو الرفض.

التعليم الشامل:

اصطلاحًا: هو التعليم الذي يتم فيه تقديم الدعم المطلوب للطفل ذي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية من أجل ضمان التعليم الفعال (Alma, 2017).

وتعرفه الباحثان: بأنه تعليم الأطفال الصم وضعاف السمع داخل الصف العادي مع الطلبة السامعين.

الأصم:

اصطلاحًا: يعرفه مورس (Moore, 2006) بأنه: الشخص الذي يصل مقدار الفقدان السمعي لديه (70) ديسيبل أو أكثر، ويعيق هذا الفقد الأصم من فهم الكلام من خلال الأذن وحدها سواء باستعمال السماعة الطبية أو بدونها.

إجرائيًا: الأطفال الذي تكون درجة الفقد السمعي لديهم 70 ديسيبل أو أكثر وتكون لغة الإشارة هي طريقة التواصل الأساسية لديهم.

معلمة الصم:

إجرائيًا: هي معلمة حاصلة على درجة البكالوريوس أو الماجستير وتقدم خدماتها التعليمية

1- قد تساعد هذه الدراسة في معرفة تصورات المعلمات نحو التعليم الشامل وتحديد التصورات الإيجابية لدعمها وتطويرها، وتعديل الاتجاهات السلبية وتوظيفها لنجاح البرنامج.

2- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لوضع البرامج اللازمة لتحسين كفاءة معلمي التربية الخاصة في بيئات التعليم الشامل.

3- تقدم هذه الدراسة تصوراً بسيطاً حول برامج التعليم الشامل للمختصين من أجل تطبيق هذا البرنامج للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

1- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على جميع برامج تعليم الصم في مدينة الرياض.

2- الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة خلال العام الدراسي 1439 - 1440هـ.

3- الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمات الطالبات الصم.

مصطلحات الدراسة:

التصورات:

اصطلاحًا: هي: «المعتقدات التي يحملها المعلمون حول الطرائق والأساليب التي يفضلونها في التعلم»

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

لمواجهة المشكلة التي تواجهها. ويرى النقاد أن إخفاق التربية الخاصة في إصلاح ذاتها كانت نتيجة لانفصالها تنظيميًا، وماديًا، ونفسيًا عن مصدر مشكلاتها (التربية العامة) (Funchs & Fachs, 1994).

البيئة الأقل تقييدًا:

غالبًا ما يتم تفسير البيئة الأقل تقييدًا بشكلٍ خاطئٍ على أنها مناسبة لوضع الطلاب في حصص التربية العامة، ولكن قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة لا يتطلب أن يتلقى الطلاب ذوو الإعاقة تعليمهم في بيئة التربية العامة، بينما هو يعني أن يتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة بما فيهم الأطفال الموجودون في المؤسسات العامة أو الخاصة أو غيرها — بقدر المستطاع مع الطلاب العاديين، ولا يتم تخصيص صورة من صور عزل الأطفال ذوي الإعاقة عن بيئة التعلم الاعتيادية إلا إذا كانت طبيعة أو شدة الإعاقة يصعب التعامل معها من خلال استخدام الخدمات المساندة في الصفوف العادية (برينت وسميث وبرينت، 2012).

وذكر الرئيس (2014) موقف National Association of the Deaf من البيئة الأقل تقييدًا وهي البيئة التي تقدم أقل الحواجز في التواصل والنمو العقلي واللغوي والاجتماعي والنفسي، ويؤمنون بأن التواصل بين الأصم وكل الأشخاص الموجودين في البرنامج يجب أن يكون مباشرًا حتى يشعر بقيمته كإنسان.

والتربوية للطالبات ذوات الإعاقة السمعية والسماعات في الصفوف العادية بالتعليم الشامل. الإطار النظري والدراسات السابقة:

منذ آلاف السنين قبل مطلع القرن الثامن عشر واجه الأشخاص ذوو الإعاقة صعوبات كبيرة تتضمن الاستغلال والاستبعاد والطرده والإعدام في بعض الحالات، وكان المجتمع ينتقد الأسر التي لديها أطفال ذوي الإعاقة مما جعلهم يخفون أبناءهم ذوي الإعاقة عن المجتمع العام، والجمعيات الخيرية كانت تقوم بدور إرضاء الضمير أكثر من قيامها بتلبية حاجات متلقي الخدمة، ومع بداية القرن التاسع عشر حركت الأفكار الفلسفية والتقدم العملي والطبي والدوافع الاقتصادية الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة، وتحسن اتجاهات المجتمع بدأ النمو في تأسيس مؤسسات متعددة للتدريب والتدريس وسن القوانين التي تحمي الأشخاص ذوي الإعاقة (Pratt & Spaulding, 2015).

مع تزايد عدد الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية، تزايد عدد خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة لهم، وتوظيف عشرات الآلاف من المعلمين. ونتيجة للأعداد المتزايدة نجم عنها سخرية من الأهداف والغايات التاريخية للتربية الخاصة في سعيها نحو تفعيل التدريس للطلبة ذوي الإعاقة، وأصبحت التربية الخاصة غير راغبة في مساعدة نفسها

التعليم الشامل:

الخاص لذوي الإعاقة على توفير بيئات تعليمية منفصلة ومدارس للأطفال المعاقين، حيث يركز تعليم ذوي الإعاقة على احتياجات الطالب الفردية بحيث يصمم له نموذج برنامج تربوي فردي يتناسب مع احتياجاته، بينما يشير الدمج إلى وضع الطلاب ذوي الإعاقات ضمن الفصول النظامية العامة وأحياناً يتم هذا الأمر دون الانتباه إلى احتياجاتهم التعليمية الخاصة وأنماط التكيف اللازمة لهم.

وفي فصول التعليم الشامل تختلف احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة عنها في الفصول الخاصة، وقد أوضح لاري وآخرون (Larry, Sandy, Jeffrey, 1994) أن احتياجات الطلاب الصم أيضاً تختلف عن احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الآخرين، حيث أن الطلاب الصم يمثلون أقلية ثقافية ولغوية يعتمد نمطها التعليمي الرئيسي على اللغة البصرية والإيائية، لذلك من معوقات التعليم الشامل للطلاب الصم عدم توافر بيئة تعليمية متكاملة تشمل على مدرسين ومدربين قادرين على تطوير بيئة تواصلية بصرية، وتوفير تعليم فردي مستند على الاحتياجات الفردية.

إعداد معلمين الصم للبيئة الشاملة:

أن المستوى التعليمي في أي دولة يعتمد على مدى إعداد وتدريب المعلمين للنهوض بهذا النظام، ولذلك يعد تدريب المعلم وإعداده من القضايا المهمة في الدول

بعد ظهور العديد من الحركات التي تنادي بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة في أقل البيئات تقييداً ظهرت حركة التعليم الشامل، ويؤكد ذلك مؤتمر سالامانكا الدولي لتعليم ذوي الإعاقة الذي أقر فكرة التعليم الشامل حيث يمكن القول، أنها أكثر وثيقة عالمية مهمة قد ظهرت في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Ainscow & Sandill, 2010).

أوضحت منظمة اليونسكو (UNESCO, 1994) أن بعض الدول تنظر للتعليم الشامل على أنه منهج لخدمة الأطفال ذوي الإعاقات ضمن أطر التعليم العام. ولكن عالمياً، يُنظر له بشكل متزايد وبشكل أوسع على أنه إصلاح يدعم ويرحب بالتنوع بين كل المعلمين.

لم يذكر (Kavale, Forness, 2000) إن مصطلحات التعليم الشامل أو التعليم الخاص والدمج لا تعد مرادفات البعض، حيث أن التعليم الشامل يمثل: «عملية الاستجابة إلى تنوع احتياجات المتعلمين من خلال زيادة المشاركة في التعليم والثقافة والمجتمع والحد من الإقصاء في العملية التعليمية، ويتضمن التغيرات والتعديلات في المحتوى والمناهج والإستراتيجيات مع وجود رؤية مشتركة تغطي كافة الأطفال ضمن الفئة العمرية الملائمة والإيمان بأن تثقيف وتعليم كافة الأطفال هو مسؤولية نظام التعليم العام» ويؤكد التعليم

أ. وهد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

وقد ظهرت بعض الدراسات التجريبية التي ركزت على بدايات معلمي تعليم الصم حيث أشارت إلى أن بداية المعلمين كانت تفتقر إلى المعرفة والمهارات مثل كيفية العمل في مجموعات متنوعة، تنوع مهارات التواصل اللازمة لتعليم الصم (لغة الإشارة، التعليم الشفهي)، قلة الخبرة في مناهج التعليم العام، عدم التمكن من العمل عند تطبيق الخطة التربوية الفردية (IEPs). واقترحت هذه الدراسات أن برامج التدريب المقدمة لمعلمي الصم يجب أن تحتوي على مجموعة متنوعة من التدريبات العملية داخل البيئات الشاملة، والتركيز على الدورات المتعلقة بمناهج التعليم العام، التدريب على الخطة التربوية الفردية، تشجيع الوالدين على المشاركة والتفاعل فيها، معرفة طرق التدريس والتمكين من الإدارة الصفية، معرفة ثقافة الصم وأخيراً، تقديم الدورات المكثفة التي تركز على اكتساب المعلم مجموعة متنوعة من مهارات التواصل مع الطلاب الصم (Luckner & Howell, 2002; Rittenhouse & Kenyon-Rittenhouse, 1997).

ويعتبر الدعم الإداري ضرورة حتمية لنجاح التعليم الشامل في المدارس، حيث هدفت دراسة هاربر (Harper, 2017) إلى استكشاف تصورات معلمي المدارس الثانوية في التعليم العام من حيث عوامل التعليم الشامل تشكل الخاصة بهم فيما يتعلق بالتعليم

المتقدمة لما له من دور في تطوير مستوى التعليم ورفع جودته. في الولايات المتحدة الأمريكية هناك ما يقارب من خمسة وستين برنامجاً لإعداد معلمي الطلاب الصم خمسة وثلاثين من أصل هذه البرامج تم اعتمادها فقط من قبل مجلس تعليم الصم The Council on Education of the Deaf (CED). ويجب أن تستوفي هذه البرامج معايير صارمة بما في ذلك إعداد المعلمين للعمل مع مجموعة متنوعة من الطلاب وإتقان وسائل تواصل متنوعة (لغة إشارة - تعليم شفهي) وقد تم تطوير هذه المعايير في عام 1977، وتم تعديلها بشكل متتابع فيما بعد في أعوام 1980، 1985، 1988، وفي عام 1992 وضع المجلس الوطني لتعليم الصم (CED) ومجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) معايير مشتركة تعاونية لمؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية التي تعد معلمي المستقبل للطلاب الصم (American Annals of the Deaf, 2009).

وترتبط مواقف المعلمين وتصوراتهم حول التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة بالإعداد المقدم لهم وشعورهم بالكفاءة الذاتية حيث وجدت دراسة (Soodak, Podell & Lehman, 1998) أن شعور المعلمين بالكفاءة يؤثر بشكل مباشر على تصوراتهم حول التعليم الشامل، كما أن مناخ المدرسة الإيجابي مثل دعم القيادة والتخطيط والعمل التعاوني والاستقلال الذاتي للمعلمين يجعل نظرهم أكثر ايجابية تجاه التعليم الشامل.

العينة معلمين من مدارس مختلفة في نيو بروفيدنس، جزر البهاما. تم جمع البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة. تؤكد الدراسة على الحاجة إلى إدراك المعلمين للتعليم الشامل كجانب أساسي لنجاح التعليم الشامل في المدارس الابتدائية. وأشارت النتائج إلى أن 90٪ من المعلمين الذين تمت مقابلتهم عبروا عن تصورات سلبية حول التعليم الشامل، كما تم الكشف عن أن العوامل المؤثرة الأكثر انتشاراً للمفاهيم السلبية للمدرسين هي نقص التدريب في التعليم الخاص والتعليم الشامل، ونقص الموارد. وأعرب 20٪ من المدرسين عن إدراك إيجابي للتعليم الشامل، مشيرين إلى أن نجاح هذه الممارسة يعتمد بشكل كبير على عدد لا يحصى من العناصر.

وأوضحت دراسة سيساي (Sesay, 2018) التي هدفت لدراسة تصورات المعلمين نحو التعليم الشامل في الفصول الدراسية الشاملة باستخدام الإحصائيات الوصفية لتحليل البيانات والجنس والعمر، وفحص الخلفية التعليمية، وتجربة التدريس لتحديد ما إذا كان لديهم أي علاقة كبيرة مع مواقف المعلمين نحو التعليم الشامل في سيراليون. في هذه الدراسة المختلطة، تم إكمال الاستبانة من (100) معلم، وشارك (10) معلمين في المقابلة الشخصية. أثبتت النتائج أنه لم تكن هناك علاقة ذات دلالة بين المتغيرات المستقلة (النوع، العمر، الخلفية التعليمية، والخبرة التدريسية) والمتغيرات (المواقف تجاه

الفعال داخل الفصل الشامل. وقد أجريت دراسة حالة نوعية في مدرسة ثانوية في وسط ولاية تكساس، حيث شملت العينة ستة معلمين من التعليم العام وشارك المعلمون من الفصول الدراسية الأكاديمية الأساسية في هذا البحث. وتم جمع البيانات من خلال استبيان عبر الإنترنت ومقابلات وجهًا لوجه. واستنتجت الدراسة أن المعلمين ينظرون إلى الدعم الإداري في المدارس المطبقة للتعليم الشامل أنه من أكثر العوامل الإيجابية في التعليم الشامل.

أدوار المعلمين في البيئة الشاملة:

أن الدور الجديد لمعلم التعليم العام يحتم عليه العمل على تطوير مهاراته وزيادة معرفته بطلاب التربية الخاصة، كما يتطلب من معلم التربية الخاصة الاطلاع على الممارسات التعليمية في التعليم العام. وينبغي أن يشترك معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام في تخطيط المنهج، وتحديد التكييفات الواجب إدخالها على المنهج، وتحديد الاستراتيجيات المختلفة لتطوير الأداء داخل الصف (أخضر، 1438).

وتؤثر تصورات المعلمين نحو التعليم الشامل في نجاح العملية التعليمية، حيث كشفت دراسة هانتر جونسون ونيوتن كمبردج جونسون (Hunter-Johnson, Newton, Cambridge-Johnson, 2014) عن تصورات معلمي المدارس الابتدائية نحو التعليم الشامل، وشملت

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

إحسان وشرما (Ahsan & Sharma, 2018) في تحديد الاستعداد للمعلمين قبل الخدمة كعامل حيوي له تأثير على نجاح التعليم الشامل، واستكشاف العوامل المتعلقة باستعداد المدرسين قبل الخدمة للتعليم الشامل في بنغلاديش. هدفت هذه الدراسة للكشف عن تصورات المعلمين وعواملهم التي أثرت في مواقفهم. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، قامت هذه الدراسة بقياس 1623 من تصورات المعلمين قبل الخدمة نحو التعليم الشامل، وتم تحديد العديد من المتغيرات التي أثرت على تصورات المعلمين قبل الخدمة نحو التعليم الشامل. أشارت النتائج إلى أن المعلمين البنجلادشيين قبل الخدمة لديهم موقف أقل إيجابية تجاه إدراج الأطفال الذين لديهم احتياجات دعم عالية (أي أولئك الذين يستخدمون برايل أو لغة الإشارة، أو أولئك الذين يحتاجون إلى برنامج أكاديمي فردي).

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع عرضت الباحثتان عدداً من الدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وواجه الاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة، ومدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها اثر في بناء الدراسة الحالية.

التعليم الشامل). على الرغم من عدم وجود علاقة كبيرة، كشف المشاركون عن فهم متعمق للموقف السلبي للمدرسين نحو التعليم الشامل في سيراليون. قد تشجع النتائج الاجتماعية الإيجابية التغيير من خلال توفير المعلومات التي يمكن أن تستخدمها وزارة التربية والتعليم تطوير التعليم الشامل بمساعدة المعلمين.

وهدف دراسة أديو (Adoyo, 2007) إلى مناقشة وجهات النظر حول التعليم الشامل، والتحديات التي يتم مواجهتها، والحلول المقترحة من قبل المديرين والمعلمين؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوثائقي القائم على استعراض الأدبيات السابقة الخاصة بتعليم الأطفال الصم في المدارس الابتدائية بكينيا؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها: أن الأطفال الصم في الفصول العامة يفتقرون إلى الاهتمام من قبل المعلمين، لأن عدد الطلاب في الفصول العادية عادة مرتفع. أيضاً إن عدم وجود علاقات اجتماعية وأكاديمية بسبب حاجز اللغة في المدارس العامة، قد يؤدي إلى العزلة والوحدة لبعض منهم. وقد يكون هناك صعوبة في التكيف مع المنهج الدراسي العادي من قبل الأطفال الصم وملائمة المنهج الدراسي لاحتياجاتهم الخاصة.

ويعتبر تدريب المعلمين قبل الخدمة لتقديم الخدمات التعليمية للطلاب في فصول التعليم الشامل من الأمور الهامة والضرورية، حيث بحثت دراسة

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية في هدفها مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت تصورات المعلمين تجاه التعليم الشامل مثل دراسة هاربر (Harper, 2017) التي هدفت للتعرف على تصورات المعلمين والدعم الإداري تجاه التعليم الشامل.

واختلف منهج الدراسة الحالية مع مناهج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة إحسان شارما (Ahsan & Sharma, 2018) التي استخدمت المنهج المختلط، ودراسة أدويو (Adoyo, 2007) التي استخدمت المنهج الوثائقي، ودراسة هانتر جونسون وكمبردج جونسون (Hunter-Johnson, Cambridge-Johnson, 2014) ودراسة هاربر (Harper, 2017) التي استخدمت المنهج النوعي.

واختلفت أداة الدراسة الحالية مع أدوات بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة أدويو (Adoyo, 2007) التي استخدمت استعراض الأدبيات السابقة، ودراسة هانتر جونسون وكمبردج جونسون (Hunter-Johnson, Cambridge-Johnson, 2014) ودراسة هاربر (Harper, 2017) التي استخدمت المقابلة شبه المنظمة.

أولاً: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تصورات المعلمين تجاه التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة مثل: دراسة هانتر نيوتن وكمبردج جونسون (Hunter-Johnson, Cambridge-Johnson, 2014)، ودراسة سيساي (Sesay, 2018)، ودراسة أدويو (Adoyo, 2007).

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أثر التعليم الشامل الايجابي على الطالبات الصم مثل: دراسة أدويو (Adoyo, 2007)، ودراسة سارجينت وبيركنر (Sargeant, & Berkner, 2015).

واتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، وأداة البحث (الاستبانة) مع دراسة سيساي (Sesay, 2018).

كما اتفقت الدراسة الحالية في عيبتها (المعلمين) مع دراسة سيساي (Sesay, 2018)، ودراسة هانتر جونسون ونيوتن وكمبردج جونسون (Hunter-Johnson, Newton, Cambridge-Johnson, 2014) ودراسة أدويو (Adoyo, 2007)، ودراسة هاربر (Harper, 2017)، ودراسة سوداك وبودل وليهان (Soodak, Podell & Lehman, 1998).

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

منهج الدراسة:

في ضوء الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي التحليلي ويختص المنهج الوصفي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق بل يتضمن أيضاً قدراً من التفسير لهذه النتائج، لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة، (صابر وخفاجة، 2002، 87).

مجتمع الدراسة وعيبتها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات الطالبات الصم في جميع برامج الصم في مدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على (69) معلمة.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:
- عرض الإطار النظري.
- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وبحوث حول الدراسة الحالية.
- اختيار منهج الدراسة وبناء أداة الدراسة.
- التعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
الإجراءات المنهجية للدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل بمدينة الرياض، وذلك عن طريق التعرف على هذه التصورات وفقاً لسنوات الخبرة والمؤهل التعليمي والمرحلة الدراسية.

خصائص عينة الدراسة:

• توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل الدراسي.

م	المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
1	بكالوريوس تربية خاصة (مسار إعاقة سمعية)	29	42.0%
2	بكالوريوس عام	23	33.3%
3	ماجستير	9	13.0%
4	أخرى	8	11.6%
	الدرجة الكلية	69	100.0%

يتبين من جدول (1) أن نسبة (42.0%) من حاصلين على بكالوريوس عام، بينما (13%) من أفراد المعلمات عينة الدراسة حاصلين على بكالوريوس تربية خاصة، بينما نسبة (33.3%) من أفراد عينة الدراسة العينة حاصلين على مؤهل ماجستير، ونسبة (11.6%) من أفراد عينة الدراسة حاصلين على مؤهلات أخرى.

• توزيع أفراد عينة الدراسة عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية التي يعملون بها.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية.

م	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
1	ابتدائي	28	40.6%
2	متوسط	19	27.5%
3	ثانوي	22	31.9%
	الدرجة الكلية	69	100.0%

يتبين من جدول (2) أن نسبة (40.6%) من أفراد عينة الدراسة من المرحلة الثانوية، وأن نسبة عينة الدراسة من المرحلة الابتدائية أن نسبة (31.9%) من (27.5%) من أفراد عينة الدراسة من المرحلة المتوسطة.

• توزيع أفراد العينة وفق متغير سنوات الخبرة.

جدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.

م	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات	6	8.7%
2	من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات	19	27.5%
3	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	15	21.7%
4	15 سنة فأكثر	29	42.0%
	الدرجة الكلية	69	100.0%

يتبين من جدول (3) أن نسبة (42.0%) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة 15 سنة فأكثر، بينما نسبة (27.5%) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات، بينما نسبة (8.7%) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة أقل من 5 سنوات.

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

أداة الدراسة:

تحسينها وذلك بالحذف أو بالإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرويه مناسباً، وبعد استعادة النسخ المحكمة من المحكمين تم مناقشة ملاحظاتهم مع المشرفة وفي ضوء اقتراحات بعض المحكمين أعادت الباحثان صياغة الاستبانة حيث تم حذف وإعادة صياغة بعض العبارات في الاستبانة وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (80%) من المحكمين، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (35) عبارة مقسمة على أربعة محاور رئيسية.

2- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

أ- صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

قامت الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية قوامها (30) معلمة تنطبق عليها خصائص مفردات الدراسة، وتم إخضاع هذه العينة للتحليل الإحصائي، وذلك لهدف قياس مدى الاتساق الداخلي من خلال مقياس بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه، ثم قياس مدى الارتباط بين المحاور والعبارات المكوّنة لها.

قامت الباحثتان ببناء وتطوير استبانة للحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، ودعم البحث النظري بالجانب التطبيقي.

وصف أداة البحث (الاستبانة):

تكونت أداة الدراسة من الاستبانة المكونة في صورتها النهائية من (35) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية هي المحور الأول: الخلفية المعرفية، والمحور الثاني: الإعداد المهني، والمحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل، والمحور الرابع: الدعم الإداري.

صدق أداة الدراسة:

1- الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء فقراتها، وعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين⁽¹⁾ وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور التي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرائق وأساليب

(1) تشكر الباحثان السادة المحكمين لأداة الدراسة التالية

أسماءهم: أ.د. سري رشدي، د. فيصل القريني، د. ماجد

السالم، د. مريم تركستاني، د. وداد أبا حسين.

جدول (4): معاملات ارتباط برسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة.

المحور الأول: الخلفية المعرفية					
معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
.910**	7	.809**	4	.763**	1
.836**	8	.708**	5	.867**	2
.853**	9	.782**	6	.895**	3
المحور الثاني: الإعداد المهني					
.929**	16	.807**	13	.924**	10
.924**	17	.929**	14	.921**	11
.907**	18	.916**	15	.839**	12
المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل					
.976**	23	.976**	21	.950**	19
.934**	24	.971**	22	.907**	20
المحور الرابع: الدعم الإداري					
.993**	33	.784**	29	.830**	25
.950**	34	.937**	30	.766**	26
.985**	35	.982**	31	.993**	27
		.875**	32	.930**	28

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من جدول (4) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وكانت جميعها قيم مرتفعة. ب- الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة: تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الأول من خلال إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (5): معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة.

معامل الارتباط	المحور	رقم المحور
.724**	المحور الأول: الخلفية المعرفية	1
.946**	المحور الثاني: الإعداد المهني	2
.962**	المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل	3
.973**	المحور الرابع: الدعم الإداري	4

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

يتبين من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط البنائي لمحاور الاستبانة. ثبات أداة الدراسة: للمحاور الأربعة بالدرجة الكلية لمحاور الاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (**0.724-). وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (**0.973)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق دلالة (0.01)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق

تم حساب معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية لحساب ثبات أداة الدراسة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (6): معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة.

رقم المحور	المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: الخلفية المعرفية	9	.985
2	المحور الثاني: الإعداد المهني	9	.941
3	المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل	6	.936
4	المحور الرابع: الدعم الإداري	11	.933
	الدرجة الكلية	35	.957

يتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (933-985)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (957)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية:

النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقاً للبيانات الشخصية.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك الدرجات الكلية لمحاورها بناء على استجابات أفراد عينة البحث وذلك للإجابة على السؤال الرئيس والذي نصه «ما تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل بمدينة الرياض؟».

3- معامل ارتباط بيرسون: لحساب الاتساق الداخلي.

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج

السؤال الفرعي الثاني: والذي نصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟» لمعرفة اتجاهات الفروق في المحور الثاني: الإعداد المهني، والمحور الرابع: الدعم الإداري، والدرجة الكلية كما تم استخدامه أيضا في الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث والذي نصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟» لمعرفة اتجاهات الفروق في المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل، والمحور الرابع: الدعم الإداري والدرجة الكلية.

7- معادلة المدى: وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبعد على النحو التالي:
تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطي الدرجة (4) للاستجابة بدرجة موافق بشدة، والدرجة (3) للاستجابة بدرجة موافق، والدرجة (2) للاستجابة بدرجة غير موافق، والدرجة (1) للاستجابة بدرجة غير موافق بشدة، ويتم تحديد درجة التحقق لكل عبارة أو محور بناء على ما يلي:

- من 1 إلى أقل من 1.75 تمثل درجة استجابة (غير موافق بشدة).

4- معامل كرونباخ ألفا: لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.

5- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للتحقق من الفروق الإحصائية، وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة الثلاث الفرعية التي تسعى للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الدراسة- المؤهل التعليمي - المرحلة الدراسية)، والتي جاءت على النحو التالي السؤال الفرعي الأول: والذي نصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم نحو التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟»، والسؤال الفرعي الثاني والذي نصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟»، والسؤال الفرعي الثالث والذي نصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟».

6- اختبار شيفية (Scheffe) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات عينة الدراسة في الإجابة عن

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

- من 1.75 إلى أقل من 2.50 تمثل درجة استجابة (غير موافق).
الإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة ما تصورات
- من 2.50 إلى أقل من 3.25 تمثل درجة استجابة (موافق).
معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل بمدينة الرياض؟
- من 3.25 إلى أقل من 4.00 تمثل درجة استجابة (موافق بشدة).
وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول تصورات معلمات الطالبات الصم نحو التعليم الشامل بمدينة الرياض.

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	درجة الاستجابة
1	المحور الأول: الخلفية المعرفية	3.00	.635	3	موافق
2	المحور الثاني: الإعداد المهني	3.12	.570	2	موافق
3	المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل	3.31	.581	1	موافق
4	المحور الرابع: الدعم الإداري	2.89	.757	4	موافق
	المجموع الكلي للاستبانة	3.05	.507	--	موافق

يتبين من جدول (7) أن الدرجة الكلية لتصورات معلمات الطالبات الصم نحو التعليم الشامل بمدينة الرياض جاءت بدرجة موافق بمتوسط حسابي بلغ (3.05)، وانحراف معياري بلغ (0.507). أنه جاء في الترتيب الأول المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وانحراف معياري بلغ (0.581)، ودرجة استجابة موافق بشدة، بينما جاء في الترتيب الثاني المحور الثاني: الإعداد المهني بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وانحراف معياري بلغ (0.570)، والثالث المحور الأول: الخلفية المعرفية بمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وانحراف معياري بلغ (0.635)، ودرجة استجابة موافق، بينما جاء في الترتيب الأخير المحور الرابع: الدعم الإداري بمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وانحراف معياري بلغ (0.757)، ودرجة استجابة موافق.

وفيما يلي ترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة بمزيد من التفصيل على النحو التالي:

• المحور الأول: الخلفية المعرفية.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول: الخلفية المعرفية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
1	المعرفة بالقوانين الدولية التي تدعم فلسفة الدمج الشامل.	2.77	.860	8	موافق
2	المعرفة باحتياجات الطالبات الصم التعليمية في بيئات التعلم الشامل.	3.13	.821	3	موافق
3	استخدام أساليب التواصل المناسبة مع الطالبات الصم.	3.33	.780	2	موافق بشدة
4	المعرفة بطرق التقييم المستخدمة في بيئات التعلم الشامل.	2.94	.802	5	موافق
5	الإلمام بالوسائل التعليمية المناسبة في بيئات التعلم الشامل.	2.96	.848	4	موافق
6	الاطلاع المستمر على أحدث الدراسات في التعليم الشامل.	2.70	.845	9	موافق
7	التوقعات الإيجابية تجاه التعليم الشامل للطالبات الصم.	2.84	.868	7	موافق
8	المعرفة بأهم التعديلات الصفية في بيئات التعلم الشامل.	2.91	.836	6	موافق
9	الإيمان بأهمية الطالبات الصم في الحصول على التعليم العام.	3.42	.793	1	موافق بشدة
	المجموع الكلي للاستبانة	3.00	.635	--	موافق

زميلاتهن السامعات، والافتناع بالفكرة في حد ذاتها ومدى فائدتها للطالبات الصم في ظل القوانين والمواثيق الدولية.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (9) (الإيمان بأهمية الطالبات الصم في الحصول على التعليم العام) على الترتيب الأول بدرجة استجابة موافق بشدة إلى أهمية اقتناع المعلمات بأن الطالبات الصم لهن الحق في الحياة الطبيعية مع أقرانهن السامعات العاديين، ولهن الحق في الحصول على نفس نوع التعليم الذي يتعلمونه من أجل تنمية خبراتهم الحياتية المختلفة على نحو مشابه لزميلاتهن السامعات مما يساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمات نحو التعليم الشامل. وتتفق هذه النتيجة مع

يتبين من جدول (8) أن المحور الأول: الخلفية المعرفية جاء بمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وانحراف معياري بلغ (0.635)، ودرجة استجابة موافق، حيث جاءت العبارة رقم (9) (الإيمان بأهمية الطالبات الصم في الحصول على التعليم العام) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.42) وانحراف معياري بلغ (0.793) ودرجة استجابة موافق بشدة.

يمكن تفسير حصول المحور الأول: الخلفية المعرفية على درجة استجابة موافق إلى أهمية إدراك المعلمات فكرة الدمج الشامل للطالبات الصم في التعليم العام مع أقرانهن السامعات وكيفية تهيئة البيئة الدراسية لهم للاستفادة منها بأقصى حد ممكن والتفاعل مع

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

دراسة براكاش (Prakash, 2012) والتي استنتجت أن ذوي الإعاقة في الفصول التي يعملون بها. معظم المعلمين مقتنعين ويؤمنون بأهمية وجود الطلاب

• المحور الثاني: الإعداد المهني.

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني: الإعداد المهني.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
10	برامج تدريب المعلمات قبل الخدمة تؤهل المعلمة للتعليم الشامل.	3.16	.933	4	موافق
11	الخبرة بالعمل كمساعد معلم قبل العمل كمعلم رئيسي.	3.16	.868	3	موافق
12	المعرفة بأدوار المعلمات المهنية داخل فصول التعليم الشامل.	3.06	.802	6	موافق
13	تلقي التدريب الكافي أثناء الخدمة حول ممارسات التعليم الشامل.	2.74	1.010	9	موافق
14	الحاجة الماسة لتدريب مهني مستمر يواكب التطورات الحاصلة في التعليم الشامل.	3.57	.675	1	موافق بشدة
15	القدرة على تدريس جميع الطالبات في نفس الوقت داخل الصف العادي.	2.97	.804	8	موافق
16	القدرة على تكييف أساليب التدريس لتلائم مع الاحتياجات التعليمية المختلفة داخل فصول التعليم الشامل.	3.06	.838	7	موافق
17	تكييف المناهج لتراعي الفروق الفردية بين الطالبات.	3.23	.877	2	موافق
18	وجود تعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة الصف العادي في تدريس الطالبات داخل الصف العادي.	3.13	.922	5	موافق
	الدرجة الكلية للمحور	3.12	.570	--	موافق

نظرية وعملية لدى المعلمات عن التعليم الشامل للصم في مرحلة ما قبل الخدمة، مما يؤهلهن فيما بعد لصقل خبراتها النظرية والعملية حول التعليم الشامل للطالبات الصم وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إحسان وشارما (Ahsan, sharma, 2018)، التي أكدت على أن المعلمين يجب أن يتلقوا تدريباً ممتازاً وفعالاً في مرحلة الدراسة الجامعية للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم الشامل. وتختلف تلك النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة هانتر

يتبين من جدول (9) أن المحور الثاني: الإعداد المهني جاء بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وانحراف معياري بلغ (0.570)، ودرجة استجابة موافق، حيث جاءت العبارة رقم (14) (الحاجة الماسة لتدريب مهني مستمر يواكب التطورات الحاصلة في التعليم الشامل) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري بلغ (0.675). ودرجة استجابة موافق بشدة. ويمكن تفسير حصول المحور الثاني: الإعداد المهني على درجة استجابة موافق إلى أهمية وجود خبرة

الخاصة والوسائل المستخدمة في تدريسها تتطور باستمرار، كما أن تدريس ذوي الإعاقة بوجه عام والصم وضعاف السمع بوجه خاص يحتاج إلى توظيف المزيد من التكنولوجيات؛ وعلى ذلك يجب على المعلم أن يكون على دراية بأهم الأساليب الحديثة وقادر على استخدام إستراتيجيات حديثة في عملية التدريس. تتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة ايركس بروفي ووايتنهام (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013) والتي ذكرت أن برامج تعليم المعلمين لم تكن كافية لإعدادهم لتعليم هؤلاء الطلاب بشكل فعال ويواكب المستجدات في التعليم الشامل.

جونسون وكامبريدج ونيوتن (Hunter-Johnson & Cambridge-Johnson, Newton, 2014) التي توصلت إلى أن أكثر العوامل المؤثرة والأكثر نشرًا للمفاهيم السلبية للمدرسين هي الافتقار إلى التدريب في مجال التربية الخاصة والتعليم الشامل. ودراسة هيل وسيفريد (Heyl & Seifried, 2014) التي توصلت إلى أن تصورات المعلمين السلبية تجاه التعليم الشامل نتيجة لعدم استعداد المعلمين لتدريس هؤلاء الطلاب. ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (14) (الحاجة الماسة لتدريب مهني مستمر يواكب التطورات الحاصلة في التعليم الشامل) على الترتيب الأول بدرجة استجابة موافق بشدة إلى أن إستراتيجيات التدريس في التربية

• المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل.

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حول المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
19	يساعد التعليم الشامل على زيادة فرص تفاعل الطالبات الصم مع الطالبات السامعات.	3.38	.644	3	موافق بشدة
20	يقلل التعلم الشامل من الفروق الفردية بين الطالبات الصم والسامعات.	3.03	.891	6	موافق
21	يكسب التعليم الشامل الطالبات الصم المهارات الاجتماعية.	3.46	.655	2	موافق بشدة
22	التعليم الشامل يزيد من تقبل الطالبة السامعة للطالبة الصماء.	3.54	.558	1	موافق بشدة
23	يشجع التعليم الشامل الطالبات الصم على المشاركة الكاملة في الأنشطة المدرسية.	3.30	.626	4	موافق بشدة
24	يساعد التعليم الشامل على تنمية المهارات الأكاديمية للطالبات الصم.	3.16	.720	5	موافق
	الدرجة الكلية للمحور	3.31	.581	--	موافق بشدة

(3.31)، وانحراف معياري بلغ (.581)، ودرجة استجابة موافق بشدة، حيث جاءت العبارة رقم (22) (التعليم

يتبين من جدول (10) أن المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل جاء بمتوسط حسابي بلغ

أ. و عد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

الحياة العادية وإكسابهم العديد من المهارات الحياتية على نحو ملموس مما يجعل المعلمات يدركن فائدة برامج التعليم الشامل.

وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة أدويو (Adoyo, 2007) من إن عدم وجود علاقات اجتماعية وأكاديمية بين الأطفال الصم والسماعين المدمجين في المدارس بسبب حاجز اللغة في المدارس العامة، قد يؤدي إلى العزلة والوحدة لبعض منهم. ودراسة سارجينت وبيركنر (Sargeant, & Berkner, 2015) التي أشارت إلى أن العلاقة بين طلاب التعليم العام والطلاب ذوي الإعاقة تساهم في تعليم طلاب التعليم العام التسامح، الصبر، المثابرة، والاحترام المتبادل، وعبر المعلمون عن سعادتهم برؤية طلابهم يتفاعلون ويساعدون بعضهم البعض، وشددوا على أنه من المهم أن يغادروا الطلاب المدرسة ويصلون للتعليم العالي والحياة الوظيفية ولديهم الفهم والتقبل للتنوع.

الشامل يزيد من تقبل الطالبة السامعة للطالبة الصماء) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري بلغ (558). ودرجة استجابة موافق بشدة.

ويمكن تفسير حصول المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل على درجة استجابة موافق بشدة، إلى أن موقف الطالبات في بيئات التعليم الشامل ومدى استفادتهن من التجربة، واكتسابهن العديد من المهارات الحياتية الأمر الذي يسهم بشكل كبير في وجود تصورات إيجابية واتجاهات إيجابية للمعلمات نحو بيئة التعليم الشامل للطالبات الصم.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (22) (التعليم الشامل يزيد من تقبل الطالبة السامعة للطالبة الصماء) على الترتيب الأول بدرجة استجابة موافق بشدة إلى أن تفاعل الطلاب الصم مع الطلاب السامعين يعد من أهم نتائج التعليم الشامل حيث يقضي على العزلة التي قد تفرض على بعض الطلاب الصم، وتسهم في دمجهم في

• المحور الرابع: الدعم الإداري.

جدول (11): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حول المحور الرابع: الدعم الإداري.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
25	رؤية وأهداف المدرسة تتوافق مع أهداف التعليم الشامل.	2.67	.869	8	موافق
26	وضوح الأنظمة واللوائح والقواعد والتعليمات.	2.62	.876	9	موافق
27	توفير كافة الخدمات المساندة لتطبيق التعليم الشامل.	2.43	1.022	10	غير موافق
28	توفير الدعم المالي لتطبيق التعليم الشامل.	2.36	1.071	11	غير موافق

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبرة	درجة الاستجابة
29	مساعدة المعلمة في التغلب على العقبات التي تواجههن.	2.83	.939	7	موافق
30	تخفيف الحصاص الدراسية على معلمة التربية الخاصة والعام.	2.96	1.049	6	موافق
31	توفير الدورات التدريبية للمعلمة حول التعليم الشامل.	3.07	1.062	4	موافق
32	تقديم الفرص المتساوية من التدريب المستمر للمعلمة.	3.04	.915	5	موافق
33	عقد الاجتماعات الدورية مع معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام.	3.12	1.022	3	موافق
34	التواصل مع أسر الطالبات الصم بشكل مستمر.	3.42	.793	1	موافق بشدة
35	وجود فريق عمل متعدد التخصصات للعمل مع الطالبات الصم.	3.26	.965	2	موافق بشدة
	الدرجة الكلية للمحور	2.89	.757	--	موافق

المختلف. وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة هاربر (Harper, 2017) من أن الدعم الإداري للمدارس كان له الأثر الإيجابي الأكبر في التعليم الشامل. ويمكن تفسير حصول العبرة رقم (34) (التواصل مع أسر الطالبات الصم بشكل مستمر) على الترتيب الأول بدرجة استجابة موافق بشدة إلى أن إدراك المعلمة مدى استفادة الطالبات من برامج التعليم الشامل يعد من أهم الأسباب التي تؤثر في تصوراتهن نحوه، حيث أن المعلمة يردن تقييم أثر البرامج من كافة الاتجاهات والنواحي، فيمثل الجانب الأسري جانب مهم لإدراك حاجات وميول الطالبات ومدى تأثرهن بجودة البرامج المقدمة لهن. توافقت هذه النتيجة مع دراسة سيكوقلو وباكالوقلو (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2018) التي

يتبين من جدول (11) أن المحور الرابع: الدعم الإداري جاء بمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وانحراف معياري بلغ (0.757). ودرجة استجابة موافق حيث جاءت العبرة رقم (34) (التواصل مع أسر الطالبات الصم بشكل مستمر) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.42) وانحراف معياري بلغ (0.965) ودرجة استجابة موافق بشدة. ويمكن تفسير حصول المحور الرابع: الدعم الإداري على درجة استجابة موافق إلى الدعم الإداري يعد من أهم الأسباب التي تسهم في تنمية تصورات المعلمة نحو التعليم الشامل، حيث يوفر الدعم الإداري فرصة مناسبة للتنمية المهنية للمعلمة الصم في مجال التعليم الشامل بالإضافة إلى توفير الفرصة للمعلمة لاكتساب الخبرات المختلفة من العديد من الأطراف مثل الأسر والمعلمة ذوات التخصص

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

تشير إلى أن جودة العلاقة بين الأسرة والمعلمين والتواصل المستمر بينهم يؤثر بشكل واضح على جودة البرامج المقدمة في التعليم الشامل، كما تساهم هذه العلاقة في معرفة أثر هذه البرامج على الطلاب من خلال أسرهم.

ثانياً: الإجابة عن التساؤلات الفرعية للدراسة. الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

جدول (12): نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة طبقاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الخلفية المعرفية	بين المجموعات	.909	3	.303	.742	.531
	داخل المجموعات	26.548	65	.408		
	المجموع	27.457	68			
المحور الثاني: الإعداد المهني	بين المجموعات	.526	3	.175	.529	.664
	داخل المجموعات	21.532	65	.331		
	المجموع	22.057	68			
المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل	بين المجموعات	.114	3	.038	.109	.955
	داخل المجموعات	22.825	65	.351		
	المجموع	22.940	68			
المحور الرابع: الدعم الإداري	بين المجموعات	.396	3	.132	.223	.880
	داخل المجموعات	38.544	65	.593		
	المجموع	38.940	68			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	.203	3	.068	.255	.858
	داخل المجموعات	17.278	65	.266		
	المجموع	17.481	68			

يتبين من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في تصورات معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع نحو التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن جميع المعلمات ذوي

الخبرات المختلفة يدرك أهمية التعليم الشامل للطالبات الصم وذلك عن طريق دراستهن النظرية وخبرتهن العملية على أرض الواقع وما لمسوه في المدرسة التي تطبق نظام التعليم الشامل. وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة سيساي (Sesay, 2018) من أنه لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة بالتدريس وتصورات المعلمين نحو التعليم الشامل. الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟

جدول (13): نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل التعليمي.

الدلالة الإحصائية	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
.307	1.228	.491	3	1.472	بين المجموعات	المحور الأول: الخلفية المعرفية
		.400	65	25.984	داخل المجموعات	
			68	27.457	المجموع	
.030	3.168	.938	3	2.813	بين المجموعات	المحور الثاني: الإعداد المهني
		.296	65	19.244	داخل المجموعات	
			68	22.057	المجموع	
.650	.550	.189	3	.568	بين المجموعات	المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل
		.344	65	22.371	داخل المجموعات	
			68	22.940	المجموع	
.009	4.201	2.108	3	6.324	بين المجموعات	المحور الرابع: الدعم الإداري
		.502	65	32.616	داخل المجموعات	
			68	38.940	المجموع	
.026	3.298	.770	3	2.309	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
		.233	65	15.171	داخل المجموعات	
			68	17.481	المجموع	

يتبين من جدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في المحور الأول: الخلفية المعرفية، والمحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 في المحور الثاني: الإعداد المهني، والمحور الرابع: على النحو التالي:

جدول (14): يوضح نتائج اختبار شيفية (Scheffe) للتحقق من الفروق بين متوسط درجات عينة الدراسة وفقاً للمؤهل التعليمي.

المؤهل التعليمي				المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل التعليمي	المحور
أخرى	ماجستير	بكالوريوس تربية خاصة	بكالوريوس عام				
			*	3.35	23	بكالوريوس عام	المحور الثاني: الإعداد المهني
			*	2.98	29	بكالوريوس تربية خاصة	
			*	2.81	9	ماجستير	
			*	3.28	8	أخرى	
			*	3.19	23	بكالوريوس عام	المحور الرابع: الدعم الإداري
			*	2.78	29	بكالوريوس تربية خاصة	
			*	2.26	9	ماجستير	
			*	3.13	8	أخرى	
			*	3.24	23	بكالوريوس عام	الدرجة الكلية للاستبانة
			*	2.93	29	بكالوريوس تربية خاصة	
			*	2.76	9	ماجستير	
			*	3.25	8	أخرى	

ويمكن تفسير ذلك إلى أن حاملي المؤهلات الأخرى قد تكون خبراتهم محدودة عن التعليم الشامل للصم مما يجعلهم يرغبون في رؤية تأثير ملموس للتعليم الشامل على أرض الواقع.

وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة سيساي (Sesay, 2018) من أنه لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخلفية التعليمية

يتبين من جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في المحور الثاني: الإعداد المهني، والمحور الرابع: الدعم الإداري تعزى لمتغير المؤهل التعليمي لصالح حاملي البكالوريوس العام، بينما توجد كانت الفروق في الدرجة الكلية لصالح حاملي المؤهلات الأخرى.

وتصورات المعلمين نحو التعليم الشامل. تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل
 الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات
 دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين
 تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

جدول (15): نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة طبقاً لاختلاف متغير المرحلة الدراسية.

الدلالة الإحصائية	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
.095	2.436	.944	2	1.887	بين المجموعات	المحور الأول: الخلفية المعرفية
		.387	66	25.569	داخل المجموعات	
			68	27.457	المجموع	
.495	.710	.232	2	.465	بين المجموعات	المحور الثاني: الإعداد المهني
		.327	66	21.592	داخل المجموعات	
			68	22.057	المجموع	
.040	3.379	1.065	2	2.130	بين المجموعات	المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل
		.315	66	20.809	داخل المجموعات	
			68	22.940	المجموع	
.006	5.515	2.788	2	5.576	بين المجموعات	المحور الرابع: الدعم الإداري
		.506	66	33.364	داخل المجموعات	
			68	38.940	المجموع	
.010	4.892	1.128	2	2.257	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
		.231	66	15.224	داخل المجموعات	
			68	17.481	المجموع	

الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل،
 والمحور الرابع: الدعم الإداري والدرجة الكلية، لمعرفة
 اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شيفية على النحو
 التالي:

يتبين من جدول (15) عدم وجود فروق ذات
 دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين
 متوسط درجات عينة الدراسة في المحور الأول: الخلفية
 المعرفية، والمحور الثاني: الإعداد المهني تعزى لمتغير
 المرحلة الدراسية، في حين توجد فروق في المحور

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل

جدول (16): يوضح نتائج اختبار شيفية (Scheffe) للتحقق من الفروق بين متوسط درجات عينة الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية.

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	المرحلة الدراسية	
				ابتدائي	متوسط
المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل	ابتدائي	28	3.11	*	
	متوسط	19	3.54		
	ثانوي	22	3.37		
المحور الرابع: الدعم الإداري	ابتدائي	28	2.55	*	
	متوسط	19	3.13		
	ثانوي	22	3.12		
الدرجة الكلية للاستبانة	ابتدائي	28	2.83	*	
	متوسط	19	3.21		
	ثانوي	22	3.19		

تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل بمدينة الرياض؟ تبين أن تصورات عينة الدراسة جاءت بدرجة موافق، حيث جاء المحور الأول: الخلفية بدرجة استجابة موافق، بينما جاء المحور الثاني: الإعداد المهني بدرجة استجابة موافق، بينما جاء المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل بدرجة استجابة موافق بشدة، في حين جاء المحور الرابع: الدعم الإداري بدرجة استجابة موافق.

- ملخص النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟ تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في تصورات معلمات الطالبات

يتبين من جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 في المحور الثالث الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل، والمحور الرابع: الدعم الإداري والدرجة الكلية، تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن المرحلة المتوسطة تقع في منتصف السلم التعليمي وترصد بداية مرحلة المراهقة، بالإضافة إلى تأثير الإعاقة على الطالبات مما يجعل المعلمة في تلك المرحلة أكثر دراية بالتغيرات والتقلبات التي تتبع هذه المرحلة في النمو الجسمي والنفسي والحركي واللغوي ومدى أهمية تفاعل الطالبة مع المحيطين.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: ملخص النتائج:

- ملخص النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما

تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، في حين توجد فروق في المحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل، والمحور الرابع: الدعم الإداري والدرجة الكلية، لصالح المرحلة المتوسطة.

ثانياً: توصيات الدراسة:

- عقد دورات تدريبية للمعلمات لتنمية تصوراتهن عن التعليم الشامل للطالبات الصم.

- توفير الدعم المالي المناسب لتطبيق التعليم الشامل للطالبات الصم.

- تدريب المعلمين المشاركين في تطبيق التعليم الشامل للطلاب الصم على تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية للطالبات الصم.

- تفعيل وتوضيح أدوار مديرات المدارس عند تطبيق التعليم الشامل في مدارسهن للطالبات الصم.

- تنمية التواصل بين المعلمات وأسر الطالبات الصم في برامج التعليم الشامل.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مستقبلية عن التعليم الشامل للطلاب الصم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

- عمل دراسات مستقبلية عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية نحو برامج التعليم الشامل للطالبات الصم.

الصم وضعاف السمع نحو التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المحاور والدرجة الكلية.

- ملخص النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟ تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في المحور الأول: الخلفية المعرفية، والمحور الثالث: الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في المحور الثاني: الإعداد المهني، والمحور الرابع: الدعم الإداري تعزى لمتغير المؤهل التعليمي لصالح حاملي البكالوريوس العام، بينما توجد كانت الفروق في الدرجة الكلية لصالح حاملي المؤهلات الأخرى.

- ملخص النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين تصورات معلمات الطالبات الصم تجاه التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في المحور الأول: الخلفية المعرفية، والمحور الثاني: الإعداد المهني

أ. وعد بنت علي الجميعي، وأ. هناء بنت عبدالله الزهراني: تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل.

الخاصة والمعوقين.

قائمة المصادر المراجع

أولاً: المراجع العربية:

عيسى، احمد نبوي؛ وعثمان، عبد الحميد (2012). الاتجاه نحو

دمج الطلاب المعاقين سميحاً بالتعليم الجامعي. بحث مقدم

إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة بعنوان

الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق

الأشخاص ذوي الإعاقة. سلطنة عمان - مسقط: الجمعية

الخليجية للإعاقة، 6-8 / مايو.

غيث، إيمان؛ والشوارب، أسيل (2000) تطور تصورات الطلبة

المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم،

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البترا، عمان.

وزارة التربية والتعليم (1422). القواعد التنظيمية لمعهد وبرامج

التربية الخاصة. تم استرجاعه بتاريخ 22 / 8 / 2014 على

الرابط:

<http://haildca.org.sa/pdf/4.pdf>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adoyo, Peter O. (2007). Educating deaf Children in an Inclusive Setting in Kenya: Challenges and Considerations. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (2).

Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh: INCLUSION IN BANGLADESH. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416

Alma., D, Amila., M, Haris., M. (2017). Comparison of teachers attitudes towards inclusive education in Bosnia and Herzegovina and European Union. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 18(1-2):92-108.

American Annals of the Deaf: Reference Issue, (2009). 154(2). Washington, DC: Gallaudet Press.

Brown, L., P. Schwartz, A. Udvari-Solner, E.F. Kampschroer, F. Johnson, J. Jorgenson, and L. Gruenewald. (1991). How much time should students with severe intellectual disabilities spend in regular education classrooms and elsewhere? *Journal of the*

أخضر، أروى (1438). المرشد في تكييف مناهج التعليم العام

للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل.

الرياض: دار الناشر الدولي.

الأمم المتحدة (2006). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

نيويورك. تم استرجاعه بتاريخ 13 / 3 / 2015 على الرابط:

<http://www.un.org/arabic/commonfiles/convoptprot-a.pdf>

برنامج تطوير (2012). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز

لتطوير التعليم. وزارة التربية والتعليم. تم استرجاعه

بتاريخ 22 / 8 / 2014 م على الرابط:

<http://www.tatweer.edu.sa/>

برينت، ديان؛ وسميث، ديورا؛ وبرينت، براين (2012). تعليم

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج.

(ترجمة: اسماعيل، محمد حسن). عمان: دار الفكر.

الريس، طارق بن صالح (2014). الدمج غاية أم وسيلة؟

اعتبارات دمج الصم في البيئات المختلفة. بحث مقدم

للمؤتمر الدولي الرابع للإعاقة والتأهيل - المستجندات في

أبحاث الإعاقة من النظرية إلى التطبيق. المملكة العربية

السعودية - الرياض، 19-21 / أكتوبر.

صابر، فاطمة عوض، خفاجة، ميرفت علي. (2002). أسس

ومبادئ البحث العلمي، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة

الإشعاع الفنية.

العتيبي، بندر ناصر (2002). الدمج الشامل للتلاميذ ذوي

الإعاقات الشديدة ماهيته، مناهجه، فعاليته، بحث مقدم

للمؤتمر القومي الثامن لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة

والمعوقين. جمهورية مصر العربية: هيئات رعاية الفئات

- Prakash, D. S. S. (2012). Inclusion of children with hearing impairment in schools: A survey on teachers' attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 90-111.
- Rittenhouse, B., & Kenyon-Rittenhouse, P. (1997). The beginning teacher of the deaf in the united states. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 57-63.
- Sargeant, M. A. A., & Berkner, D. (2015). Seventh-day adventist teachers' perceptions of inclusion classrooms and identification of challenges to their implementation. *Journal of Research on Christian Education*, 24(3), 224-251.
- Sesay, C. F., Jr. (2018). Teachers' perceptions and attitudes towards inclusive education in Sierra Leone (*Doctoral Dissertation*). Retrieved from: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5524/>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R (1998) 'Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion.' *Journal of Special Education*, 31, pp. 480-97.
- Sucuoğlu, N. B., & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent-teacher relationships in inclusive preschools. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190-1201.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, France: UNESCO.
- ***
- Association of Persons with Severe Handicaps. 16: 39-47
- Doherty, M. T. (2012). Inclusion and deaf education: The perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 791-807.
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' Perceptions of the Inclusion of Children with Hearing Loss In General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63-97.
- Faiza, A., Aneeka, Z & Tayyaba, N (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- Fullan, M. (1994). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Harper, D. L. (2017). The peripheral factors of inclusive education and teacher self-efficacy (*Doctoral Dissertation*). Retrieved from: <https://sdl.edu.sa/SDLPortal/ar/A-ZDataBases.aspx>
- Heyl, V. & Seifried, S., (2014). Inclusion? Anyone is in favor anyway!?. In S. Trumba, Seifried, S. Franz, E.-K. & Klauß, Th.: *Inclusive education. Findings and concepts from subject didactics and special education*, Weinheim: Beltz Juventa. (ed), pp. 47-60.
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What Does Teachers' Perception Have to Do with Inclusive Education: A Bahamian context, *International Journal of Special Education*, 29(1), 143 -157.
- Jackson, L., D.L. Ryndak, and F. Billingsley.)2000(. Useful practices in inclusive education: a preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 25, no. 3: 129-41.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and special education*, 21(5), 279-296.
- Larry, H., & Sandy, H., & Jeffrey, C. M. (1994). Parents' Position on Full Inclusion for Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 165-167.
- Luckner, J., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61.
- Moore, D. (2006). *Education the deaf: Psychology, principles, and practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Pratt, S. M. & Spaulding, L. S (2015). A review and analysis of the history of special education and disability advocacy in the United States *American Educational History Journal* (42) 1 & 2 (91 - 109).

المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين⁽¹⁾

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام المتعلقة بالإدارة المدرسية، وبالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، ومعلمة الفصل العادي، والإشراف التربوي. كما هدفت الدراسة أيضاً للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف المتغيرات: الخبرة، المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام يواجهن مشكلات بنسبة متوسطة، وحصلت المشكلات المرتبطة بمعلمة الصف العادي على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.48)، تليها المشكلات المرتبطة بالإدارة المدرسية بمتوسط حسابي (3.30)، ثم المشكلات المرتبطة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية بمتوسط حسابي (3.05)، وأخيراً المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي بمتوسط حسابي قدره (2.88)، كما وجدت الدراسة عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق بين معلمات المرحلة الابتدائية ومعلمات المرحلة الثانوية حول المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالإشراف التربوي لصالح معلمات المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: برامج صعوبات التعلم، الإدارة المدرسية، التجهيزات المكانية، الوسائل التعليمية، الإشراف التربوي.

Problems Facing Learning Disabilities Teachers in the General Education School

Dr. Wedad Abdulrahman Abahusain⁽¹⁾

Abstract: The present study aimed to identify the problems faced by Learning Disabilities teachers regard to school administration, spatial equipment, teaching aids, the general education classroom teacher and educational supervision in general educational school. The study also aimed to identify the differences in the participants' responses towards the study themes according to different variables. To answer the research questions, a descriptive analysis approach was used, and the study used questionnaire to collect the data. The study results showed that the LD teachers faced insignificant problems regardless of the level they teach. First, the highest average score of the participants' responses was on the problems associated with the general education teachers with an average of (3.48). Second, problems related to school administration with an average of (3.30). Third, the problems related to spatial equipment and teaching aids with an average of (3.05). Finally, the problems related to educational supervision with an average of (2.88). The study also found no significant differences in the participants' responses towards the study themes according to their experience, academic level, and educational status variables. However, the LD teachers who work at the elementary schools, had more differences that are significant on the average score related to the educational supervision problems than special education teachers who work at the secondary school.

Key words: Learning disabilities programs, school administration, spatial equipment, teaching aids, educational supervision.

(2) Co-Professor, Special Education Dep., College of Education, King Saud University.

(1) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: E-mail: walbahusain@ksu.edu.sa

المقدمة

(2013). أما فيما يخص معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم فإنهم يواجهون عدداً من المشكلات داخل المدرسة والتي تعيق من أداء مهامهم، وتكون حائلاً أمام تحقيق أهدافهم المرجوة في العملية التعليمية مثل عدم وجود أنظمة رسمية يسير عليها العمل، وعدم فهم المدراء لطبيعة وأهداف البرامج، بالإضافة إلى عدم توافر أدوات التشخيص والتقييم الرسمية وغير الرسمية (Abunayyan & Bin Battel, 2001). وتعتبر المدرسة التعاونية هي قلب التعليم الشامل وهي تلك المدارس التي تعزز العلاقات التعاونية ليس فقط داخل المدرسة ولكن أيضاً مع المجتمع ككل (Bouillet, 2013).

وقد ذكر (برادلي، وسيزر، وسوتلك، 2000/2011) أنه مع تزايد اشتراك المعلمين، ومدراء المدارس، والمتخصصين، والأسر في تحمل مسؤولية البرامج التربوية، فإنهم بخبراتهم المختلفة يمكن أن يوفرُوا حلولاً جوهرية لمختلف مشكلات الطلاب، حيث أنه بإمكان هذا الفريق تنسيق كافة الخدمات لتقديمها للطلاب الذين هم بحاجة لها، حيث يُنظر لأعضاء فريق العمل باعتبارهم مشاركين متكافئين، وذلك لأن لديهم خلفية متشابهة من المعلومات، ويتبادلون الأفكار والخبرات لحل المشكلات موضع الاهتمام المشترك، وهذا ما أكدت عليه القواعد التنظيمية (1422) من أن برامج وخدمات التربية الخاصة التي تقدم للطلاب ذوي

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التربوية بعد الأسرة، حيث يقع على عاتقها إعداد جيل المستقبل والمساعدة في رعايته والاهتمام به. ويمتد دور المدرسة إلى إثراء الجانب العلمي للطالب وتكوين شخصيته الاجتماعية والنفسية، مع محاولة توفير الظروف المناسبة لتنمية مهاراته وإثراء قدراته. ويتوقف نجاح المدرسة على القيام بمسئولياتها وأداء مهامها على معلم كفاء يتمتع بشخصية مستقرة قادرة على البذل والعطاء. وبالرغم من كل المستجدات الجديدة التي زخر بها الفكر التربوي وما تقدمه التكنولوجيا الحديثة بهدف تيسير العملية التعليمية إلا أن المعلم لا يزال العامل الرئيس في هذا المجال، إذ أنه هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في سبيل تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً. ولا يقتصر دوره على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة بل يتعداه ليصبح مرشداً وميسراً لإكساب المتعلم المهارات والخبرات والعادات وتنمية الميول والاتجاهات الإيجابية والقيم التي تعمل على تغيير سلوك المتعلم نحو الأفضل (العاجز، 2007).

ويواجه المعلمون أثناء أدائهم لأدوارهم المختلفة عدداً من المشكلات منها ما يختص بالمنهج ومنها ما يختص بإدارة الفصل ومنها ما يختص بالطرائق والأساليب التدريسية ومنها ما يختص بالتقييم (مشعبي،

(SELTZER, 2011)، وذكر (Boscardin, 2017) بأن مسؤولو المدارس يفتقرون إلى دعم معلمي التربية الخاصة بسبب نقص المعرفة والخبرة في احتياجاتهم وطبيعة عملهم. ونظراً لتنوع واختلاف المشاكل التي تواجه المعلمين من بيئة إلى بيئة ومن مرحلة إلى مرحلة ومن ثقافة إلى ثقافة، فقد جاءت هذه الدراسة لتحاول الوقوف على أهم المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام ومحاولة حلها.
مشكلة الدراسة:

تؤكد رؤية الوطن 2030، على حقوق ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم مناسب، يضمن استقلاليتهم، واندماجهم، وامتدادهم بالوسائل والأدوات والتسهيلات التي تساعدهم في تحقيق النجاح. وتوفير فرص عمل مناسبة لهم، بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع لتحقيق اقتصاد مزدهر، ووطن طموح، ومجتمع حيوي قادر على منافسة المجتمعات المتقدمة عالمياً في جميع المجالات (رؤية 2030، 2016). ونظراً لأن المعلم هو المحور الأساسي لتقديم الخدمات التعليمية وإجراء التعديلات في البيئة المدرسية فقد سعت التربية الحديثة إلى إعطاء أدواراً مختلفة ومتعددة، ليتفاعل مع الطلاب داخل غرفة الصف وخارجها (السبيعي، 2011). وقد أكد برنامج التحول الوطني 2020 الذي جاء كأحد

صعوبات التعلم تتم عن طريق فريق متعدد التخصصات، وذلك حسب احتياجات كل طالب. وقد ذكرت القواعد التنظيمية (1422) أنه على جميع أعضاء برنامج غرفة المصادر في المدرسة العادية القيام بجميع المسؤوليات والأعمال المحددة لهم، بحيث يكون هناك تنسيق وتعاون فيما بينهم. وذكر مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009) أن دور قيادات التربية الخاصة يتطلب مجموعة فريدة من المهارات والمعرفة والامام بالقوانين والتشريعات لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة (CEC, 2009).

وقد قسم الباحثون المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة إلى محاور رئيسية تتمثل في: مشكلات الإدارة المدرسية، ومشكلات أولياء الأمور والمجتمع، ومشكلات الإشراف التربوي، ومشكلات الإدارة الصفية، ومشكلات التعامل مع التلاميذ، ومشكلات المنهج التربوي (أبو فودة، 2008)، في حين كانت مشكلة التعاون مع معلم الفصل العادي من أبرز المشكلات التي يواجهها معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفي مجال صعوبات التعلم (المرشدي، 2008). في حين أظهرت بعض الدراسات بأن القيادة التعليمية بأنواعها من مشرف ومدير مهمة معقدة وفريدة ومتنوعة وتحتاج إلى تطوير في مهارات العاملين معهم لتتوافق مع احتياجات الطلاب الذين تعتمزم خدمتهم

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

هو مرتبط بالعلاقة بمعلمي الفصل العادي، والمشرف التربوي، إضافة إلى التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية.

وانطلاقاً من توصيات هذه الدراسات الى ضرورة توعية وتعريف إدارة المدرسة ومعلمي التعليم العام بدورهم تجاه برامج صعوبات التعلم، إضافة الى أن نجاح برامج صعوبات التعلم يتطلب تعاوناً مشتركاً بين مدير المدرسة باعتباره القائد والموجه للعملية التعليمية، ومعلم الصف العادي والذي يمتلك المهارات الأكاديمية في مجال تخصصه، بالإضافة لمعرفته بالطالب لكونه يقضي معظم الوقت في الصف العادي، ومعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم باعتباره العمود الفقري لهذه البرامج، لما يمتلكه من معلومات حول الطلاب ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم وطرق تدريسهم، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام للاشتراك في اتخاذ القرارات المتعلقة بمختلف شؤون المدرسة، وذلك انطلاقاً من مبدأ العمل بروح الفريق. وهذا ما دفع الباحثة لدراسة هذا الموضوع ومحاولة التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، لغرض الوقوف على تلك المشكلات واقتراح حلول لها، وذلك للخروج بتوصيات تساهم في إنجاح برامج صعوبات التعلم، حيث أنه من المهم دراسة

البرامج الوطنية المتفككة مع محاور رؤية 2030، على مواجهة التحديات التي تواجه التعليم عن طريق تحسين البيئة التعليمية والتي تضم الطالب والمعلم والإدارة المدرسية (برنامج التحول الوطني 2020، 2017).

وبحكم خبرة الباحثة في تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الميدان فقد كان هناك شكوى متكررة ومتزايدة من عدم تعاون، أو وجود تقصير من قبل فريق العمل المتمثل في الإدارة المدرسية والمشرفات التربويات ومعلمة الفصل العادي، كما توجد مطالبات مستمرة بضرورة توفير الوسائل التعليمية والتجهيزات المكانية والتي تلعب دوراً واضحاً في تحقيق أهداف العملية التعليمية. وفي هذا الصدد ذكرت شلهوب (1433) أن برامج صعوبات التعلم تعتبر من أكثر ميادين التربية الخاصة نمواً، لأن هذه الفئة توجد في مدارس التعليم العام، ولكن التطور الذي حدث في هذه البرامج أدى لظهور مشكلات وقضايا فنية، وإدارية، تتطلب التدخل لحلها.

ومن خلال ما توصلت إليه الباحثة، من قراءتها للرسائل والدراسات التربوية، كدراسة: [أبونيان والجلعود، 2016؛ والحلو وفحجان، 2013؛ والمرشدي، 2008؛ والعايد، 2003]، التي أشارت إلى أن معلمي ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات منها المشكلات التي تتعلق بالجانب الإداري أو المادي، أو ما

ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية؟

3- ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات

ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بمشكلات معلم الفصل العادي؟

4- ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات

ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإشراف التربوي؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في

اتجاهات مفردات الدراسة وفقاً لمتغيرات (الخبرة، المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن المشكلات التي تواجه معلمات

الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإدارة المدرسية.

2- الكشف عن المشكلات التي تواجه معلمات

الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية.

3- الكشف عن المشكلات التي تواجه معلمات

الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بمشكلات معلم الفصل العادي.

4- الكشف عن المشكلات التي تواجه معلمات

الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإشراف التربوي.

وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم، لأنهن يُعتبرن من أهم أعضاء فريق عمل برنامج صعوبات التعلم، وذلك نظراً لطبيعة عملهن، والتي ذكرها صادق (2006) بأنهن يُعتبرن قلب برنامج غرفة المصادر، لذلك تُعتبر وجهة نظرهن مهمة حول المشكلات الموجودة في الميدان وبشكل دقيق.

لذلك تسعى الباحثة الى محاولة الكشف عن المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يخص الإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، ومعلم الصف العادي، والمشرف التربوي؛ خاصة في الوقت الذي يجري فيه حالياً تطبيق تجربة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، والذي بدوره يحتاج إلى: خدمات عالية الجودة، معلمون مدربون تدريباً جيداً، طاقم عمل داعم، وموارد مادية.

وفي ضوء ذلك سيتم تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام؟

أسئلة الدراسة:

1- ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات

ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإدارة المدرسية؟

2- ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام.

• الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438-1439 هـ.

• الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على برامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية (إناث) (ابتدائية - متوسطة - ثانوية) بمدينة الرياض.

• الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات: يعرف العاجز (2001، 214) المشكلات بأنها: «موقف أو ظاهرة تتكون من عدة عناصر متشابهة ومتداخلة يكتنفها الغموض، وتواجهها الفرد أو الجماعة، وحلها يتطلب تحليلها والتعرف على عناصرها وأسبابها والظروف المحيطة بها من أجل الوصول إلى القرارات المناسبة بشأنها».

التعريف الإجرائي: هي تلك المشكلات التي تحيط بمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وتحول بينهم وبين تحقيق أهدافهن.

معلمة صعوبات التعلم: عرفها التويم (2013):

5- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

أهمية نظرية:

▪ الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائي والمتوسط والثانوي من وجهة نظرهن لأهميته.

▪ حاجة مجال صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية إلى إجراء مزيداً من الدراسات حول المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية تطبيقية:

تفيد نتائج هذه الدراسة قادة العمل التربوي والمسؤولين عن برامج صعوبات التعلم في وزارة التعليم، في أن توفر لهم المعلومات الكافية حول المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، حتى يتم معالجة تلك المشكلات، والوصول لتوصيات تساعد في تهيئة الظروف من أجل قيام المعلمين على أكمل وجه.

حدود الدراسة:

• الحدود الموضوعية: ترتبط بتحديد المشكلات

المصادر وكان السبق لوزارة المعارف (سابقاً) في تقديم هذه الخدمة التربوية في مدارس البنين عام 1416هـ، ولأن تعليم البنين والبنات ينطلق من قاعدة تعليمية واحدة وهادفة للراقي بالمتعلم ضمن سياسة التعليم العامة فقد كان عام 1417-1418هـ بداية تطبيق برنامج صعوبات التعلم بمدارس تعليم البنات في ثلاث مناطق بالمملكة العربية السعودية (الرياض، جدة الدمام) (عتين، 2016). وقد بلغ عدد البرامج اثني عشر برنامجاً موزعة على مناطق المملكة الثلاث: منطقة الرياض والدمام وجدة. وقد ذكر الموسى (2008) أن الهدف من افتتاح برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية هو اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، وتشخيصهم وصياغة البرنامج التربوي الفردي.

ثم أخذت البرامج في التوسع والانتشار، ففي العام الدراسي 1417/1418هـ حيث بلغ عدد البرامج (16) برنامج، وفي عام 1418/1419هـ، بلغ عددها (24) برنامج، كما قفزت أعداد البرامج المنفذة في العام الدراسي 1419/1420هـ لتصبح (65) برنامج، إضافة إلى ثلاث مراكز مسائية لخدمات صعوبات التعلم، ولقد وصل مجموع البرامج والمراكز (689) برنامج ومركز، ثم توالى قفزات أعاد تلك البرامج والمراكز حتى بلغت في العام الدراسي 1427/1428هـ (1245) برنامج ومركز،

(142) بأنها: «معلمة حاصلة على مؤهل الدبلوم أو البكالوريوس في التربية الخاصة (صعوبات التعلم) من إحدى الكليات التربوية المتخصصة في إعداد المعلم لتأهيلها لتدريس الطالبات اللاتي لديهن صعوبات في التعلم».

التعريف الإجرائي: هي معلمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم بموجب شهادة جامعية تؤهلها لممارسة المهنة، وتقدم خدماتها في غرفة المصادر في مدارس التعليم العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تبحث الدراسة الحالية في المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، ولذلك ستقوم الباحثة بالقاء الضوء على نشأة برامج صعوبات التعلم وأدوار فريق العمل واستعراض لعدد من المشكلات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس.

برامج صعوبات التعلم في التعليم العام: تعتبر المملكة العربية السعودية من أوائل الدول العربية اهتماماً بافتتاح برامج صعوبات التعلم في أقل البيئات تقييداً في مدارس التعليم العام (أبونيان والجلعود، 2016). حيث بدأت فكرة تطبيق برنامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لتقديم الخدمة التربوية المناسبة الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال غرف

- منها (742) للبنين، و(503) للبنات. ولقد كانت خدمات برامج صعوبات التعلم مقصورة على المرحلة الابتدائية، إلا أنه تم اعتماد برنامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في عام 1425هـ، وتم البدء في تنفيذ البرامج في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1426/1427هـ في المرحلة المتوسطة في إدارات التربية والتعليم بكل من: الرياض وجده والدمام (الموسى، 2008).
- وقد حرصت الإدارة العامة للتربية الخاصة على افتتاح برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لعدة أسباب، منها: أن صعوبات التعلم مستمرة مدى حياة الفرد ولا يقتصر ظهورها في المرحلة الابتدائية فقط مما يستلزم تقديم خدمة التربية الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، بالإضافة إلى أن افتتاح تلك البرامج يساعد على الحد من عوامل التعثر الدراسي لتخفيض نسب التسرب من المدرسة (المشيح، واليعيش، 2011).
- مراحل العمل في برنامج صعوبات التعلم: يتم اختيار المدارس التي ينفذ فيها برنامج صعوبات التعلم من قبل إدارة أو قسم التربية الخاصة بإدارة التربية والتعليم بعد صدور ميزانية البرامج لكل عام دراسي من قبل الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم وتحديد أعداد البرامج التي سيتم استحداثها في كل إدارة من إدارات التعليم في المملكة.
- دور مدير المدرسة نحو برنامج صعوبات التعلم:
- 1- أن يكون على دراية بأهداف البرنامج وعن مهام معلم صعوبات التعلم.
 - 2- الإشراف على البرنامج من خلال تلبية احتياجات ومستلزمات البرنامج وتميئتها للاستخدام.
 - 3- المشاركة الفاعلة من خلال لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.
 - 4- بناء نظام اتصال فعال بين مدير المدرسة ومعلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي وأولياء أمور الطلاب.
 - 5- المشاركة في توعية أفراد المدرسة وأولياء الأمور والزوار وتصحيح المفاهيم الخاطئة عن البرنامج.
 - 6- الإشراف على البرنامج وزيارة المعلمين في غرف المصادر والاطلاع على أعمالهم ونشاطاتهم ومشاركتهم.
 - 7- التعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم التعاون مع زيارة البرنامج (العبد اللطيف، 1431).
- دور المشرف التربوي نحو برنامج صعوبات التعلم:
- المشرف هو المستشار الموثوق به وذو خبرة يوجه ويدرب ويطور المعلمين الأقل خبرة، وإذا كانت علاقات التوجيه فعالة فإنها تعتبر وسيلة قيمة لتمير المعرفة والقوة والحكمة الثقافية إلى الممارسين في الميدان

المتوسطة والثانوية فقد تنوعت وتعددت المشاكل التي تواجه معلمي تلك الفئة، وقد ترجع بعض المشاكل إلى معلم الصف العادي من حيث قدراته على توصيل المعلومة للطالب، وقد تعود إلى الإدارة المدرسية وأساليب الدعم الإدارية، وقد تكون مرتبطة بأولياء الأمور. أما فيما يخص برامج صعوبات التعلم فقد ذكر أبونيان والجلعود (2016) بأن هناك عدد من المشاكل التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات وتم تحديدها في عدة مجالات وهي: الإحالة والتقييم وتحديد الأهلية، وتعدد أدوار معلمة الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وسير البرنامج في غرفة المصادر، ونقص المستلزمات المكانية والتجهيزية بغرف المصادر، بالإضافة إلى مشاركة أولياء الأمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في البرنامج التربوي الفردي، وأخيراً مجتمع المدرسة ويشمل معلمة الصف العادي ومديرة المدرسة.

وحدد السيف (2010) عدداً من المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ووجد أن أكثر المشكلات التي يواجهها معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تكمن في أن معلومات إدارة المدرسة محدودة فيما يتعلق بطبيعة عملهم، بالإضافة لعدم معرفتهم بدوره وتقصيره وعدم توفيره للدعم والمساندة تجاه برامج صعوبات التعلم،

(Smith, 2017). وله العديد من الأدوار (العاجز، وحلس، 2009)، (أبو القاسم، 2006)، (حمدان، 2005):
1- الإشراف والمتابعة لكل ما يقوم به المعلم من مسح وتشخيص عمل الخطة الفردية.

2- توجيه المعلمين لدراسة اللوائح والتعاميم الصادرة من الجهات والتوجيهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم بشأن برامج صعوبات التعلم لمتابعة تنفيذها بدقة.

3- القيام بالزيارات الاستطلاعية والتوجيهية للمعلمين وتقييم أداء معلمي صعوبات التعلم.

4- حث مديري المدارس والمعلمين بالتعليم العام اللاتي يوجد لديهم برامج صعوبات التعلم على التعاون مع معلم صعوبات التعلم وتوفير ما يحتاجه.

5- عقد اللقاءات مع المعلمين في البرامج لمناقشة كل من شأنه رفع كفاءة المعلم وتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

6- توضيح ماهية برامج صعوبات التعلم ومتطلباتها التربوية والإدارية والنفسية والمادية للمعلمين والإداريين وتوجيههم كلما لزم الأمر في مجالات تنفيذها المشكلات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

نظراً لازدياد عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس والتوسع في افتتاح البرامج ليمتد للمرحلتين

التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي تختلف عن المشكلات التي يواجهها معلمي التربية الخاصة في المعاهد والمؤسسات الخاصة، فمثلاً دراسة أبو نيان والجلعود (2016) إلى أن برامج صعوبات التعلم في مدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض تواجه مشكلات تتراوح بين بسيطة ومتوسطة. وذكرت العينة المكونة من (502)، منهن (99) مديرة مدرسة، (200) معلمة تعليم عام و(203) معلمة للطالبات ذوات صعوبات تعلم بأن المشكلات التي تتعلق بأولياء أمور التلميذات جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت المشكلات المرتبطة بمجتمع المدرسة في المرتبة الأخيرة. وجاءت دراسة العايد (2003) على (121) معلماً ومعلمة بالأردن مؤيدة لسابقتها وهي أن المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور من أبرز المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر، بينما جاءت المشكلات التي تتعلق بالإحالة والتشخيص في المرتبة الأخيرة.

وتعتبر مشكلة المعلمين مع أولياء الأمور مشكلة منتشرة حتى على مستوى الطلاب العاديين أيضاً حيث ذكر أبو فودة (2008) من خلال اطلاعه على استجابة (164) معلماً ومعلمة حيث أن المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت المشكلات المرتبطة بالإدارة الصفية المرتبة الأخيرة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد

وأضاف السيف (2010) إلى إهمال معلمي التعليم العام لدورهم نتيجة لعدم معرفتهم بها تجاه برامج صعوبات التعلم. وناقش المرشدي (2008) عدداً من المشاكل التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم منها: الإدارة المدرسية، التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، وتعاون معلم الصف العادي، والمشاكل المتعلقة بمعلم ذوي صعوبات التعلم نفسه والإشراف التربوي.

أما العايد (2009) فقد ناقش مشاكل أخرى تواجه معلمي غرف المصادر منها: مدى وضوح دور المعلم وطبيعته، وأن المعلم يبذل جهداً كبيراً ويلقى تقديراً قليلاً، كما أن التنظيم والتخطيط داخل غرف المصادر يكون ضعيف حيث يتم تحويل عدد كبير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم مما يشكل ضغطاً على التنظيم داخل الغرفة. وأشار العايد (2009) أيضاً إلى ضغوط أولياء الأمور والمجتمع الخارجي وارتفاع سقف توقعاتهم حيث يشكل عامل ضغط قوي على المعلمين، في حين أن المعلمين يعانون أصلاً من عدم توفر المناهج المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم وضعف في المصادر والوسائل والمواد التعليمية. وأخيراً عدم تبني سياسة إعلامية لتوعية المجتمع حول مفهوم صعوبات التعلم عن طريق القنوات الإعلامية.

ناقشت البحوث والدراسات عدداً من المشكلات

وامتداداً لحصر المشكلات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقد هدفت دراسة السيف (2010) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (158) معلماً، حيث أظهرت النتائج إلى أن أكثر المشكلات التي يواجهها معلمي صعوبات التعلم تكمن في: مشكلات متعلقة بالإدارة المدرسية حيث أن معلومات إدارة المدرسة المتعلقة بطبيعة عمل معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبقى محدودة، بالإضافة لعدم معرفته الإدارة بدورها وتقصيرها وعدم توفيرها للدعم والمساندة تجاه برامج صعوبات التعلم، بالإضافة إلى مشكلات متعلقة بتعاون معلمي التعليم العام، وتشير إلى إهمال معلمي التعليم العام لدورهم نتيجة لعدم معرفتهم بهذه الأدوار. أما فيما يخص معوقات الاشراف التربوي لبرامج صعوبات التعلم فقد استعرضت الكثيري (2017) عدداً من المعوقات وكان من أبرزها قيام المشرفات التربويات بعملية الاشراف التربوي بطريقة خالية من الابداع. إضافة إلى ذلك نجد أن اختلاف البيئة والظروف الاقتصادية يشكل مشاكل وتحديات من نوع مختلف كما جاء في دراسة (UDOPA, 2014) التي هدفت إلى التعرف على التحديات التي يواجهها المعلمون في تنزانيا

فروق دالة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة. وتشترك أغلب الدراسات في أن معلم الصف العادي يلعب دوراً كبيراً ويعتبر أهم مشكلة تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويؤثر على أدائهم وهنا أشارت دراسة الحلو وفحجان (2013) من خلال استفتاء رأي (44) معلماً ومعلمة إلى أن المشاكل المتعلقة بتعاون معلم الصف العادي هي الأعلى نسبة، بينما جاءت المشاكل المتعلقة بالإشراف التربوي كأقل نسبة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح الذين خبرتهم أكثر من (10) سنوات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وفي نفس السياق ذكر المرشدي (2008) بأن معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات تتعلق بتعاون معلم الفصل العادي على وجه الخصوص، وتبين أيضاً من النتائج التي قوام عينتها (341) معلماً إلى أن معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذوو سنوات الخبرة القليلة يواجهون مشكلات تعيق تعاملهم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم التابعون للإدارات التعليمية البعيدة مشكلات وعقبات تعيق عملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

التواصل الفعال، جاءت دراسة اندروز وبراون (Andrews & Brown, 2015) لتقيس خبرات وتصورات (11) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة حول عملية التدريس مقارنةً بخبراتهم الحالية في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يشعرون بأنهم معزولون عن زملائهم نتيجةً لقلّة الوقت المتاح للالتقاء بزملائهم معلمي التربية الخاصة الذين يستطيعون أن يقدموا لهم الرؤية والتشجيع، كما أن العديد من معلمي التربية الخاصة يشعرون بضعف التواصل والتشجيع من قبل الإدارة المدرسية، كما أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة لا يشعرون بالراحة عند التحدث مع الأبوين ويحبطون من عدم مشاركة الأهالي.

ولحل المشكلة المتعلقة بالتعاون والعمل الجماعي مع معلمي التعليم العام لا بد من الوقوف على عوائق وفحصها بدقة لذا أجرى القريني (2015) دراسة هدفت إلى تحديد عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية. تكونت عينة الدراسة من (534) معلم من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة الملحق بها برامج تربية خاصة بمدينة الرياض. وظهرت نتائج الدراسة: أن أبرز عوائق ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين مرتبة تنازلياً

عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقة النهائية وكيف يحاولون التغلب على هذه التحديات، مستخدمة المنهج النوعي، واشتملت على (4) من معلمي التربية الخاصة، و(2) من أولياء الأمور. وتم استخدام المقابلة كأداة لإجراء الدراسة، والملاحظة، والمحادثات غير الرسمية مع الأهالي. وظهرت نتائج الدراسة أن المواد التعليمية هي من أبرز التحديات التي تواجه معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى نقص المعلمين المدربين في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والبيئات التعلم الفقيرة، والمنهج، والقبول في المجتمع، وانخفاض الراتب، إضافة إلى التوقعات العالية من الآباء. ونجد أيضاً أن دراسة جينجز (Jennings, 2009) بالولايات المتحدة الأمريكية وتحديدًا بولاية كاليفورنيا توصلت إلى نتائج مشابهة لسابقتها حيث شكّلت المشكلات المالية كإنخفاض الراتب والحوافز لدى المعلمين تحدي مؤثر على أداء معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وجاءت تلك النتائج عن طريق استجابات (120) معلماً ومعلمة أكدوا أيضاً على أن هناك مشكلات يعانون منها تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ونظراً لأهمية الدراسات حول معلمي التربية الخاصة وتعاونهم مع معلمي التعليم العام فقد جاءت الدراسات تؤكد على أهمية اندماجهم والتأكيد على

الضعيفة والمتوسطة، في حين كانت الاتجاهات ايجابية نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي.

وفي ظل تنوع المشكلات التي تواجه المعلمين في التعليم العام فقد قام شيتام والموج (Shechtman, & Almog, 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة المعتقدات الديموقراطية والمعتقدات الذاتية لدى المعلمين وأسلوبهم في مواجهة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بلغت عينة الدراسة (33) معلماً. وكان من نتائج الدراسة أنه توجد فروق بين معرفة المعلمين وتطبيقهم لما يعرفونه داخل الفصول، كما توجد علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الذاتية والمعتقدات الديموقراطية واستخدامهم لاستراتيجيات المساعدة والعون تبعاً لنوعية المشكلات التي يواجهها المعلمين. وجاءت دراسة (SCOTT, 2012) لربط مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة مع مستوى الدعم الإداري، والمهارات التي يحتاجها معلمي التربية الخاصة في إدارة اجتماعات الخطط التربوية الفردية، وطبقت الاستبانة على (84) معلم بالمدارس الثانوية. وأظهرت النتائج أن دعم معلمي التربية الخاصة من الإدارة كان مرتبطاً إحصائياً بمستويات الكفاءة الذاتية لديهم، كما أن ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلم قد يؤدي إلى تطور في مهارات تقرير المصير لدى طلابهم. وهذا يشير إلى أن

حسب تأثيرها هي: قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي، وضعف دعم ادارة المدرسة، وضعف كفايات العمل الجماعي، والعزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، بالإضافة إلى توجهات المعلمين نحو العمل الجماعي.

وحيث أن المشكلات المتعلقة بتعاون معلم التعليم تحتاج إلى إيجاد حلول جوهرية لتحقيق أهداف العملية التعليمية، ومن أهمها ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي فقد قام البتال (2014) بدراسة تهدف إلى التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي، بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (603) معلم، منهم (139) معلم صعوبات تعلم، و(464) معلم تعليم عام. ووجدت الدراسة أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام كان متوسط بينما، اتسم مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي بين فئتي المعلمين بالضعف. ويعتقد أن هذه النتيجة عائق كبير لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم حيث أن لمعرفة معلمي التعليم العام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم دور كبير في تفعيل التعاون وتحسين الاتجاهات لإجراء التعديلات التربوية كما ذكر البتال (2002) في دراسته بأن معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن امتلاك معلمات صعوبات التعلم في منطقة الرياض للكفايات التكنولوجية التعليمية بدرجة عالية، وممارستهم لها أيضاً جاءت بدرجة عالية.

وتأتي المعرفة والإلمام بالقوانين والتشريعات مؤثر قوي ينتج عن نقصه الكثير من المشكلات في برامج صعوبات التعلم، وهنا جاءت دراسة القحطاني (2015) التي أشارت إلى أن مديري المدارس الابتدائية يطبقون غالباً القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم ويتمثل التطبيق في اعتماد الجدول الدراسي لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أعلى درجة بينما احتلت دعوة المشرف المختص عند الحاجة أقل درجة. ونظراً لأهمية دور إدارة المدرسة في إزالة العقبات وحل المشكلات في برامج صعوبات التعلم نجد أن هناك بعض الدراسات قد أثبتت أن الإدارة المدرسية نفسها تشكل مشكلة كبيرة تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ولكن بعضها أشادت بجهودهم. حيث جاءت دراسة القرني (2008) المطبقة على (138) معلماً وجاءت نتائجها تشير إلى أن مدرء المدارس يعتمدون خطة تربوية لكل طالب ملتحق ببرنامج صعوبات التعلم، ويتابعون انتظام التدريس في البرنامج حسب الجدول، ويراعون المرونة في جدول الحصص في برنامج صعوبات التعلم، ويناقشون معلم ذوي صعوبات التعلم حول مستويات

هناك عدد ليس بالقليل من التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام عند تدريسهم للطلاب ذوي صعوبات التعلم غير معتقداتهم ومعلوماتهم، حيث لخصت دراسة (Siam & Al-Natour, 2016) التحديات الرئيسية التي تواجه المعلمين وهي ضعف الدعم الإداري، وانخفاض الدعم الأسري، وضيق الوقت، والنقص في مصادر التعلم من خلال استجابات (194) معلم.

وللحديث عن مدى حاجة المعلمين في الفصول العادية إلى مزيد من التدريب على استخدام الوسائل التعليمية فقد ناقش كلاً من ميتش وريجن وودز وبروكو (Maich, Rhijn, Woods, & Brochu, 2017) تصورات المعلمين في نيوفاوندلاند حول استخدام التكنولوجيا المساعدة في الفصول العادية، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين. وأثبتت نتائج الدراسة المطبقة على (32) معلم بأن لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا ولكن تعيقهم أحياناً كيفية استخدامها لذا أوصت الدراسة بضرورة التدريب على استخدام التكنولوجيا بالفصول. وجاءت دراسة أباحسين والفضلي (2017) مختلفة في الدراسة التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات صعوبات التعلم في منطقة الرياض للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها. وطبقت الاستبانة على (60) معلمة،

قد تعيق عملهم في برامج صعوبات التعلم فقد أجرى العبد الجبار والطيار (2009) دراسة على (37) مشرف على برامج صعوبات التعلم، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر المعوقات تأثيراً هي: قلة المخصصات المالية، قلة الحوافز المادية للمشرفين، كثرة الأعباء الإدارية، عدم اهتمام مديري المدارس بمتابعة ما يدونه المشرف التربوي من ملحوظات. وأوضحت الدراسة بأن أقل المعوقات تأثيراً هي اختلاف وجهات النظر بين المشرفين والمدراء حول تقييم المعلمين، عدم تقبل بعض معلمي التربية الخاصة زيارة المشرف التربوي، المواقف السلبية التي يتخذها بعض المعلمين أثناء مناقشة أساليب تطوير الأداء في العمل، وضعف مستوى الاتصال والتنسيق التربوي بين المشرف والمدير. ونظراً للدور الكبير الذي يقوم به المشرف التربوي فقد استهدفت دراسة الشدادي (2009) إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في إجراءات التشخيص، والأساليب التدريسية، وإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وتفعيل غرف المصادر وبيان أثر الخبرة التعليمية على هذا الدور. وقد تكونت العينة من (55) معلماً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم التعليمي كان مرتفعاً على جميع المحاور الأربعة لدراسة.

الطلاب الملتهقين في البرنامج. وفي نفس السياق أثبتت دراسة الغصاب (2009) من خلال استطلاع رأي (158) مديراً و(217) معلماً بأن مدير المدرسة لديه ممارسات إيجابية تجاه برامج صعوبات التعلم من ذلك: أنه يقوم باطلاع معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التعاميم والتوجيهات واللوائح والأنظمة الصادرة عن جهات الاختصاص، وتشجيعه على تكوين اتجاه تعاوني في العمل بين معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، وكذلك تعاونه مع مشرفي برامج صعوبات التعلم وغيرهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم وتوجيهاتهم، وإشرافه على معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وزيارتهم بشكل دوري. وتختلف نتائج دراسة السكيني (2011) عن سابقتها حيث ذكرت بأن المشكلات التي مصدرها الإدارة المدرسية هي الأولى في مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، تليها مشكلات التلاميذ، ثم المشكلات التي مصدرها المعلمات أنفسهن. ووجدت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغيري سنوات الخدمة والمؤهل العلمي في حين وجدت فروق ذات دلالة لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الابتدائية الدنيا، وبلغت عينة الدراسة (242) معلمة. أما فيما يتعلق بالمشرفين التربويين والمشكلات التي

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

المدرسة، مما يمكن الباحث من إعطاء وصف شامل لهذا الواقع، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يحدد المشكلة ويقدم أدلة تبرهن على سلوكيات واقعية وأوضاع راهنة، كما أنه يصدر أحكاماً تقويمية على واقع معين.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: 1439/1440هـ، ويبلغ عددهن (461) معلمة بالمرحلة الابتدائية و(151) معلمة بالمرحلة متوسطة و(52) معلمة بالمرحلة الثانوية (وزارة التعليم، 1437هـ).

عينة الدراسة: تم أخذ عينة قصدية مكونة من (123) معلمة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية خلال فترة إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 1438/1439هـ. وصف خصائص مفردات عينة الدراسة:

جدول رقم (1): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير المؤهل الدراسي.

المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	87	70.8
ماجستير	34	27.6
دكتوراه	2	1.6
المجموع	123	100%

يتضح من الجدول رقم (1) أن (87) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 70.8% من إجمالي مفردات

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في زيادة الوعي بموضوع الدراسة الحالي، وفي دعم الإطار النظري، وكذلك في معرفة الأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، كما ساهمت الدراسات السابقة في التشجيع على تحديد الجوانب التي يجب أخذها بعين الاعتبار لإجراء تقييم شامل للمشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. حيث أن أهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى هو التعرف على المشكلات الجوهرية التي تحتاج إلى حل لجميع مراحل التعليم العام: الابتدائي والمتوسط والثانوي (بنات)، فيما يتعلق ب: الادارة المدرسية، معلم الصف العادي، التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، والمشرف التربوي، وذلك من خلال التعرف على رأي معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الميدان كونهن أكثر الأشخاص تأثراً بهذه المشكلات، وذلك لغرض وضع حلول معينة من أجل رفع مستوى الأداء ومعالجة السلبيات لغرض الوصول لتطوير وتحسين أداء برنامج صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث ذكر العساف (2012) أن المنهج الوصفي المسحي يهدف لمعرفة الحقائق بشكل مفصل عن واقع الظاهرة

ما نسبته 18.7٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن في مجال صعوبات التعلم أقل من 5 سنوات.

جدول رقم (3): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير المرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة
التعليم الابتدائي	88	71.5
التعليم المتوسط	20	16.3
التعليم الثانوي	15	12.2
المجموع	123	100٪

يتضح من الجدول رقم (3) أن (88) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 71.5٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة مرحلتهم التعليمية الابتدائية وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (20) منهن يمثلن ما نسبته 16.3٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة مرحلتهم التعليمية المتوسطة، و(15) منهن يمثلن ما نسبته 12.2٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة مرحلتهم التعليمية الثانوي.

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة الميدانية في أداه رئيسيه هي الاستبانة التي أعدت بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض في جميع مدارس التعليم العام الابتدائي والمتوسط والثانوي. وتم اعتماد استبانة (الحلو، وفحيحان، 2013) لمناسبتها

عينة الدراسة مؤهلن الدراسي بكالوريوس وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (34) منهن يمثلن ما نسبته 27.6٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلن الدراسي ماجستير، و(2) منهن يمثلن ما نسبته 1.6٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلن الدراسي دكتوراه.

جدول رقم (2): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم.

عدد سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	23	18.7
5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	42	34.1
10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	29	23.6
15 سنة فأكثر	29	23.6
المجموع	123	100٪

يتضح من الجدول رقم (2) أن (42) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 34.1٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن في مجال صعوبات التعلم 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (29) منهن يمثلن ما نسبته 23.6٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن في مجال صعوبات التعلم 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة، و(29) منهن يمثلن ما نسبته 23.6٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن في مجال صعوبات التعلم 15 سنة فأكثر، و(23) منهن يمثلن

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

جدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور.

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
0.556	6	**0.536**	1
0.503	7	**0.602**	2
0.528	8	**0.569**	3
0.523	9	**0.517**	4
-	-	**0.528**	5

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (5): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور.

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
0.548	6	**0.559**	1
0.563	7	**0.527**	2
0.522	8	**0.536**	3
0.522	9	**0.528**	4
0.536	10	**0.501**	5

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (6): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور.

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
0.536	6	**0.564**	1
0.632	7	**0.523**	2
0.524	8	**0.533**	3
0.520	9	**0.524**	4
0.539	10	**0.639**	5

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

لأهداف وأسئلة الدراسة الحالية. حيث تكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول: البيانات الأولية للمعلمات مثل المؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية، والجزء الثاني يتكون من أربع محاور وهي محور «مشكلات تتعلق بإدارة المدرسة» وتكوّن من (9) مفردات. ومحور «مشكلات تتعلق بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية»، وتكوّن من (10) مفردة. ومحور «مشكلات تتعلق معلمة الفصل العادي»، وتكوّن من (10) مفردة. ومحور «مشكلات خاصة مشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي»، وتكوّن من (12) مفردة. وبعد تصميمها تم اتباع الخطوات التالية للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني: صدق أداة الدراسة:

- الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة (على عينة استطلاعية مكونة من 30 مفردة) حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

ودالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها. ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (9) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (9): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول	9	0.8652
المحور الثاني	10	0.7156
المحور الثالث	10	0.8569
المحور الرابع	12	0.8036
الثبات العام	41	0.8129

يتضح من الجدول رقم (9) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (0.8129) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن

جدول رقم (7): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور.

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
**0.522	7	**0.550	1
**0.523	8	**0.568	2
**0.529	9	**0.631	3
**0.674	10	**0.528	4
**0.568	11	**0.614	5
**0.561	12	**0.527	6

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجداول (4-7) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (8): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور بالدرجة الكلية للاستبانة.

معامل الارتباط بالمحور	رقم المحور	معامل الارتباط بالاستبانة	رقم المحور
**0.509	3	**0.627	1
**0.654	4	**0.604	2

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (8) أن قيم معامل ارتباط كل محور من المحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

الطالبات ذوات صعوبات التعلم على أكثر المشكلات التي تواجههن.

2- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

3- المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

4- تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

5- تم استخدام (تحليل التباين الأحادي) للتعرف

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5=0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

• من 1.00 إلى 1.80 يمثل (غير موافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

• من 1.81 إلى 2.60 يمثل (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

• من 2.61 إلى 3.40 يمثل (محايد) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

• من 3.41 إلى 4.20 يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

• من 4.21 إلى 5.00 يمثل (موافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة لاستجابات معلمات

على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف سنوات خبرتهم والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي نحو أكثر المشكلات تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومن شروط استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي اعتدالية توزيع البيانات وتجانس مجموعات الدراسة وبما أن العينة قصدية فأن مجموعات الدراسة تعتبر متجانسة.

6- تم استخدام اختبار شيفيه للتحقق من اتجاه الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

سيتم استعراض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها مع نتائج الدراسات السابقة التي ترتبط

بموضوع الدراسة.

السؤال الأول: ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإدارة المدرسية؟

للتعرف على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بالإدارة المدرسية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بالإدارة المدرسية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10): استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإدارة المدرسية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	النسبة %	درجة الموافقة					التكرار	
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
3	تهمل الإدارة المدرسية مطالب معلمي التربية الخاصة	ك	29	30	35	17	12	1.258	3.38
		%	23.6	24.4	28.4	13.8	9.8		
6	ينعكس تقصير الإدارة المدرسية تجاه معلمي التربية الخاصة سلباً على الطلبة	ك	30	30	33	17	13	1.284	3.38
		%	24.4	24.4	26.8	13.8	10.6		
4	تفتقر الإدارة المدرسية إلي معرفة الاحتياجات اللوجستية لمعلمي التربية الخاصة	ك	32	26	35	17	13	1.296	3.38
		%	26.0	21.1	28.5	13.8	10.6		
1	تجهل الإدارة المدرسية طبيعة عمل معلمي التربية الخاصة	ك	26	29	42	13	13	1.227	3.34
		%	21.1	23.6	34.1	10.6	10.6		

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

تابع/ جدول رقم (10).

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار	العبارات	م
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	النسبة %		
5	1.336	3.30	15	21	29	28	30	ك	تمهّل الإدارة المدرسية الجوانب الفنية والأكاديمية الخاصة بمعلمي التربية الخاصة	5
			12.2	17.1	23.5	22.8	24.4	%		
6	1.325	3.27	14	24	29	27	29	ك	تمهّل الإدارة المدرسية متابعة غرفة مصادر التربية الخاصة الملحقّة بالمدرسة بهدف تقييمها	8
			11.4	19.5	23.5	22.0	23.6	%		
7	1.242	3.24	16	12	45	27	23	ك	تمهّل الإدارة المدرسية في تدريب معلمي التربية الخاصة على كيفية تهيئة البيئة النفسية للتعامل مع الطلبة	7
			13.0	9.8	36.5	22.0	18.7	%		
8	1.182	3.21	10	25	37	31	20	ك	تمهّل الإدارة المدرسية الأهداف الخاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم	2
			8.1	20.3	30.1	25.2	16.3	%		
9	1.239	3.20	12	23	42	21	25	ك	تمهّل الإدارة المدرسية في جانب تحسين المناخ المدرسي الملائم لذوي صعوبات التعلم	9
			9.8	18.7	34.1	17.1	20.3	%		
1.009		3.30						المتوسط العام		

والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية مفردات عينة الدراسة حولها كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (3) وهي: «تمهّل الإدارة المدرسية مطالب معلمي التربية الخاصة» بالمرتبة الأولى من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.38 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (6) وهي: «ينعكس تقصير الإدارة المدرسية تجاه معلمي التربية الخاصة سلباً على الطلبة» بالمرتبة الثانية من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.38 من 5).

3- جاءت العبارة رقم (4) وهي: «تفتقر الإدارة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بالإدارة المدرسية بمتوسط (3.30 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة. حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول تسعة من المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بالإدارة المدرسية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (3، 6، 4، 1، 5)

وقد يصل الحال إلى الإهمال في التجاوب مع متطلباتهن مما يجرمهن من التطور المهني ويؤثر على أداء الطالبات ذوات صعوبات التعلم وهذا مطابق لما توصلت نتيجة دراسة (SCOTT, 2012). كما تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة أبونيان والجلعود (2016) ودراسة (Siam & Al-Natour, 2016) والتي بينت أن أهم التحديات التي تواجه المعلمين هي ضعف الدعم الإداري. كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السكيني (2011)، والسيف (2010) والتي بينت أن معلومات إدارة المدرسة حول برامج صعوبات التعلم وطبيعة عمل معلميههم متدنية، بالإضافة لعدم معرفة الإدارات بدورها وعدم توفيرها للدعم والمساندة تجاه برامج صعوبات التعلم. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (Andrews & Brown, 2015) والتي أشارت إلى أن العديد من معلمي التربية الخاصة يشعرون بضعف التواصل والتشجيع من قبل الإدارة المدرسية. إلا أن هذه النتائج تختلف مع دراسة الغصاب (2009)، ودراسة القحطاني (2015) والتي أكدت على دور مديري المدارس تجاه برامج صعوبات التعلم، حيث أنه يقوم بعدة أدوار منها: يقوم باطلاع معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التعاميم والتوجيهات واللوائح والأنظمة الصادرة عن جهات الاختصاص، يطبق القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم ويتمثل

المدرسية إلى معرفة الاحتياجات اللوجستية لمعلمي التربية الخاصة» بالمرتبة الثالثة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.38 من 5).

4- جاءت العبارة رقم (1) وهي: «تجهل الإدارة المدرسية طبيعة عمل معلمي التربية الخاصة» بالمرتبة الرابعة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.34 من 5).

5- جاءت العبارة رقم (5) وهي: «تهمل الإدارة المدرسية الجوانب الفنية والأكاديمية الخاصة بمعلمي التربية الخاصة» بالمرتبة الخامسة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.30 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإدارة المدرسية تتمثل في إهمال الإدارة المدرسية مطالب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتفسر هذه النتيجة بأن الإدارة المدرسية تشكّل مشكلة كبيرة تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وهذه النتيجة تتوافق ومشاهدات الباحثة الواقعية لطبيعة العلاقة بين الإدارة المدرسية ومعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حيث أن بعض الإدارات المدرسية غير فعّالة من ناحية متابعة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم كما أنها تجهل الكثير من مهامهن وسبب وجودهن في المدرسة،

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

التطبيق في اعتماد الجدول الدراسي لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تشجيع العمل التعاوني بين معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، وكذلك تعاونهم مع مشرفي برامج صعوبات التعلم وغيرهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم وتوجيهاتهم، وإشرافه على معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وزيارتهم بشكل دوري.

السؤال الثاني: ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية؟

للتعرف على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (11): استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	النسبة %	درجة الموافقة					التكرار
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	
2	تفتقر غرف مصادر التربية الخاصة لتقنية استخدام الوسائل التعليمية	ك	34	17	30	25	17	ك
		%	27.6	13.8	24.5	20.3	13.8	
10	يتوفر وسائل تعليمية قليلة لذوي صعوبات التعلم بحيث لا تلبي احتياجات الطلبة	ك	25	24	34	24	16	ك
		%	20.3	19.5	27.7	19.5	13.0	
1	تهمل الإدارة المدرسية تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة	ك	26	21	35	25	16	ك
		%	21.1	17.1	28.5	20.3	13.0	
7	يعجز معلمو التربية الخاصة عن صيانة الأجهزة التعليمية	ك	23	23	34	24	19	ك
		%	18.7	18.7	27.7	19.5	15.4	
3	تنظم غرف مصادر التربية الخاصة بشكل غير ملائم لتفعيل لمعلمي التربية الخاصة	ك	20	16	40	24	23	ك
		%	16.3	13.0	32.5	19.5	18.7	

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار		العبارات	م
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	النسبة %	التكرار		
6	1.248	2.85	24	21	41	24	13	ك	يوظف معلمو التربية الخاصة الأجهزة التعليمية بشكل بسيط يتناسب مع خبرتهم	9	
			19.5	17.1	33.3	19.5	10.6	%			
7	1.224	2.81	18	38	29	25	13	ك	يستخدم معلمو التربية الخاصة الأجهزة والوسائل التعليمية بشكل محدود لضعف التأهيل	8	
			14.6	30.9	23.6	20.3	10.6	%			
8	1.238	2.72	22	36	34	17	14	ك	يفتقر معلمو التربية الخاصة لإعداد وتشغيل الأجهزة التعليمية	6	
			17.9	29.3	27.6	13.8	11.4	%			
9	1.268	2.69	23	38	32	14	16	ك	تنظم غرف المصادر بشكل غير لائق لوضع الطلاب	4	
			18.7	30.9	26.0	11.4	13.0	%			
10	1.195	2.31	35	44	25	9	10	ك	يفتقر معلمو التربية الخاصة لخبرة تجهيز غرف المصادر	5	
			28.5	35.8	20.3	7.3	8.1	%			
0.859			2.88					المتوسط العام			

بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (2، 10، 1، 7، 3) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية مفردات عينة الدراسة حولها كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (2) وهي: «فتنقر غرف مصادر التربية الخاصة لتقنية استخدام الوسائل التعليمية» بالمرتبة الأولى من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.21 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (10) وهي: «يتوفر وسائل تعليمية قليلة لذوي صعوبات التعلم بحيث لا تلبى احتياجات الطلبة» بالمرتبة الثانية من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.15 من 5).

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية بمتوسط (2.88 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة.

حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول تسعة من المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق

هذه النتيجة بأن هناك ضعف في التمويل لبرامج التربية الخاصة مما ينعكس على العملية التعليمية ويسبب ضغطاً كبيراً على إدارات البرامج والمعلمات في نفس الوقت، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه البتال (2002) حين ذكر بأن أكثر من نصف المدارس التي بها برامج صعوبات التعلم لديها نقص في الوسائل التعليمية. والمطلع على الواقع الفعلي يجد أن توفير الوسائل التعليمية والتقنية لغرف المصادر ما زال دون المرجو. وفي نفس السياق أشارت دراسة الجهني والزراع (2014) ودراسة (Maich, et al. 2017) بأن المشكلة ليست في توفير الأجهزة والوسائل ولكن في كيفية استخدامها، حيث أوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين على استخدام تلك الوسائل في تدريس الطلاب ذوي صعوبات تعلم، والذي يحتاج إلى توفيق بين قدرات التلميذ الإدراكية والوسيلة المستخدمة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Siam & Al-Natour, 2016) والتي بينت أن أهم التحديات التي تواجه المعلمين هي النقص في مصادر التعلم. كما تتفق مع نتيجة دراسة (UDOBA, 2014) والتي بينت أن المواد التعليمية هي من أبرز التحديات التي تواجه معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تتفق مع نتيجة دراسة العايد (2003) والتي بينت وجود مشكلات تتعلق بالمصادر.

3- جاءت العبارة رقم (1) وهي: «تهمل الإدارة المدرسية تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة» بالمرتبة الثالثة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.13 من 5).

4- جاءت العبارة رقم (7) وهي: «يعجز معلمو التربية الخاصة عن صيانة الأجهزة التعليمية» بالمرتبة الرابعة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.06 من 5).

5- جاءت العبارة رقم (3) وهي: «تنظم غرف مصادر التربية الخاصة بشكل غير ملائم لتفعيل لمعلمي التربية الخاصة» بالمرتبة الخامسة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (2.89 من 5).

ويتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة غير موافقات على واحدة من المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية تتمثل في العبارة رقم (5) وهي: «يفتقر معلمو التربية الخاصة لخبرة تجهيز غرف المصادر» بمتوسط (2.31 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أن عبارة «تفتقر غرف مصادر التربية الخاصة لتقنية استخدام الوسائل التعليمية» قد تصدرت المشكلات المرتبطة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية. وتفسر الباحثة

السؤال الثالث: ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلم الفصل العادي؟

المثوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلم الفصل العادي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

للتعرف على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلم الفصل العادي تم حساب التكرارات والنسب

جدول رقم (12): استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بمشكلات معلم الفصل العادي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
1	يجهل معلم الفصل العادي كيفية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	ك	9	13	32	29	40	1.243	1
		%	7.3	10.6	26.0	23.6	32.5		
5	يفتقر معلم الفصل العادي للأسس النفسية الملائمة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم	ك	10	14	29	29	41	1.277	2
		%	8.1	11.4	23.6	23.6	33.3		
8	يتلقى معلم الفصل دورات تدريبية بسيطة مقارنة مع احتياجات ذوي صعوبات التعلم	ك	14	15	24	26	44	1.379	3
		%	11.4	12.2	19.5	21.1	35.8		
3	يفتقد معلم الفصل العادي مهارة توجيه ذوي صعوبات التعلم	ك	10	14	35	30	34	1.237	4
		%	8.1	11.4	28.5	24.4	27.6		
9	يواجه معلم الفصل العادي صعوبة في التكيف مع متطلبات ذوي صعوبات التعلم	ك	9	13	38	32	31	1.190	5
		%	7.3	10.6	30.9	26.0	25.2		
4	يفتقد معلم الفصل العادي للمرونة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم	ك	14	10	34	30	35	1.295	6
		%	11.4	8.1	27.6	24.4	28.5		
7	يجهل معلم الفصل العادي الأسس الاجتماعية الملائمة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم	ك	10	17	35	33	28	1.215	7
		%	8.1	13.8	28.5	26.8	22.8		
10	يقصر معلم الفصل العادي في البحث عن مصادر الدعم المعرفي والمعلوماتي والذي يدعم التعامل مع ذوي صعوبات التعلم	ك	13	17	37	25	31	1.288	8
		%	10.6	13.8	30.1	20.3	25.2		

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

تابع/ جدول رقم (12).

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار	العبارات	م
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	النسبة %		
9	1.299	3.35	14	18	31	31	29	ك	يهيئ معلم الفصل العادي بيئة صفية غير ملائمة لذوي صعوبات التعلم	2
			11.4	14.6	25.2	25.2	23.6	%		
10	1.207	3.34	10	19	39	29	26	ك	يتوفر لدى معلم الفصل العادي أسس تربوية محدودة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم	6
			8.1	15.4	31.7	23.7	21.1	%		
1.067		3.48	المتوسط العام							

صعوبات التعلم» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.63 من 5).
 2- جاءت العبارة رقم (5) وهي: «يفتقر معلم الفصل العادي للأسس النفسية الملائمة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.63 من 5).
 3- جاءت العبارة رقم (8) وهي: «يتلقى معلم الفصل دورات تدريبية بسيطة مقارنة مع احتياجات ذوي صعوبات التعلم» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.58 من 5).
 4- جاءت العبارة رقم (3) وهي: «يفتقد معلم الفصل العادي مهارة توجيه ذوي صعوبات التعلم» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.52 من 5).
 5- جاءت العبارة رقم (9) وهي: «يواجه معلم

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلم الفصل العادي بمتوسط (3.48 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.
 حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات على سبعة من المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلم الفصل العادي أبرزها تتمثل في العبارات رقم (1، 5، 8، 3، 9) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:
 1- جاءت العبارة رقم (1) وهي: «يجهل معلم الفصل العادي كيفية التعامل مع الطلاب ذوي

يقدموا لهم الرؤية والتشجيع.
وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (UDOBA, 2014)، المرشدي (2008)، والعايد (2003)، السكني (2011) والتي بينت أن من أبرز التحديات التي تواجه معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، نقص المعلمين المدربين في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تتفق مع نتيجة دراسة (Siam & Al-Natour, 2016) والتي بينت وجود مشكلات متعلقة بالعوامل الشخصية للمعلمين، وجاءت نتائج دراسة (Shechtman, 2007) مؤكدة بأنه توجد فروق بين معرفة المعلمين وتطبيقهم لما يعرفونه داخل الفصول.

السؤال الرابع: ما المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي؟
للتعرف على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الفصل العادي صعوبة في التكيف مع متطلبات ذوي صعوبات التعلم» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.51 من 5).
يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلق بمشكلات معلم الفصل العادي تتمثل في «جهل معلم الفصل العادي كيفية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم». ويتضح لنا أن تلك المشكلة جوهرية وتسبب ضغوطاً على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقد تفسر هذه النتيجة إلى تدني مستوى المعرفة لدى معلمات التعليم العام بماهية صعوبات التعلم، وأنها إعاقة فعلية حتى لو لم تكن ظاهرة، إضافة إلى ذلك تشير دراسة القريني (2015) إلى العزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وضعف كفايات العمل الجماعي، وتوجهات المعلمين نحو العمل الجماعي. كما أشارت دراسة البتال (2014) إلى أن مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي بين فئتي معلمي التعليم العام ومعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتسم بالضعف. وقد أظهرت نتائج دراسة (Andrews & Brown, 2015) أن معلمي التربية الخاصة يشعرون بأنهم معزولون عن زملائهم نتيجةً لقلّة الوقت المتاح للالتقاء بزملائهم معلمي التربية الخاصة الذين يستطيعون أن

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ...

جدول رقم (13): استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					النسبة %
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	
9	يقتصر دور المشرف التربوي على متابعة وتقييم معلمي التربية الخاصة	ك	33	22	23	26	19	
			26.9	17.9	18.7	21.1	15.4	
6	يركز المشرف التربوي على الجوانب الإدارية والتعليمية ويهمل الجوانب النفسية والسلوكية	ك	29	22	28	28	16	
			23.6	17.8	22.8	22.8	13.0	
10	توجد معوقات للإشراف التربوي في تطوير أداء معلم التربية الخاصة وسلوكه	ك	26	19	38	25	15	
			21.1	15.5	30.9	20.3	12.2	
4	تغيب المرونة المطلوبة في التعامل الانسيابي بين المشرف التربوي ومعلمي التربية الخاصة	ك	27	19	36	24	17	
			22.0	15.4	29.3	19.5	13.8	
5	تفتقر توجيهات المشرف التربوي لمعلمي التربية الخاصة بالإلمام بكافة جوانب العمل	ك	30	17	31	25	20	
			24.4	13.8	25.2	20.3	16.3	
8	يتجنب المشرف استخدام أساليب الإشراف التربوي المتنوعة في متابعة معلم التربية الخاصة	ك	23	23	33	28	16	
			18.7	18.7	26.8	22.8	13.0	
7	يركز المشرف التربوي على الجوانب التعليمية لذوي صعوبات التعلم ويهمل العلاقات الإنسانية	ك	22	23	30	31	17	
			17.9	18.7	24.4	25.2	13.8	
3	توجد معوقات أمام تعاون المشرف التربوي مع معلمي التربية الخاصة	ك	22	21	35	26	19	
			17.9	17.1	28.5	21.1	15.4	
11	يتجنب المشرف التربوي القيام بأنشطة تدريبية تزيد من وعي معلمي التربية الخاصة بمطالب عمله	ك	24	20	31	27	21	
			19.5	16.3	25.1	22.0	17.1	
12	يهمل المشرف التربوي دوره في توجيه معلم التربية الخاصة نحو تطوير ذاته	ك	21	24	30	26	22	
			17.1	19.5	24.4	21.1	17.9	
1	يقدر الإشراف التربوي مطالبه نحو معلمي التربية الخاصة بدرجة سيئة	ك	19	11	51	24	18	
			15.4	8.9	41.6	19.5	14.6	

تابع/ جدول رقم (13).

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار	العبارات	م
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	النسبة %		
12	1.228	2.87	18	28	48	10	19	ك	يفتقد المشرف التربوي إلى كيفية تحقيق أهداف الإشراف التربوي بالتعاون مع معلم التربية الخاصة	2
			14.6	22.8	39.1	8.1	15.4	%		
1.089			المتوسط العام							

الخاصة» بالمرتبة الأولى من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.20 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (6) وهي: «يركز المشرف التربوي على الجوانب الإدارية والتعليمية ويهمل الجوانب النفسية والسلوكية» بالمرتبة الثانية من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.16 من 5).

3- جاءت العبارة رقم (10) وهي: «توجد معوقات للإشراف التربوي في تطوير أداء معلم التربية الخاصة وسلوكه» بالمرتبة الثالثة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.13 من 5).

4- جاءت العبارة رقم (4) وهي: «تغيب المرونة المطلوبة في التعامل الانسيابي بين المشرف التربوي ومعلمي التربية الخاصة» بالمرتبة الرابعة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.12 من 5).

5- جاءت العبارة رقم (5) وهي: «تفتقر توجيهات المشرف التربوي لمعلمي التربية الخاصة بالإمام بكافة جوانب العمل» بالمرتبة الخامسة من حيث حيادية

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي بمتوسط (3.05 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة.

حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول اثني عشر من المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي أبرزها تتمثل في العبارات رقم (9، 6، 10، 4، 5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية مفردات عينة الدراسة حولها كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (9) وهي: «يقتصر دور المشرف التربوي على متابعة وتقييم معلمي التربية

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

أثناء مناقشة أساليب تطوير الأداء في العمل. في حين جاءت نتائج دراسة الشدادي (2009) مختلفة عن نتائج الدراسة الحالية حيث أشارت إلى أن درجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم التعليمي كان مرتفعاً في إجراءات التشخيص، والأساليب التدريسية، وإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وتفعيل غرف المصادر وبيان أثر الخبرة التعليمية.

السؤال الخامس: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مفردات الدراسة وفقاً لمتغيرات مفردات الدراسة (المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي)؟».

الفروق باختلاف متغير المؤهل الدراسي: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل الدراسي استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل الدراسي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

مفردات عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.10 من 5). يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بمشكلات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإشراف التربوي تتمثل في اقتصار دور المشرف التربوي على متابعة وتقييم معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتفسر هذه النتيجة بأن اقتصار دور المشرف التربوي على متابعة وتقييم معلمي التربية الخاصة يقلل من حصول المعلمات على التوجيه والإرشاد اللازمين الأمر الذي يضعف مستوى المشاركة بينهن والنمو المهني، ويزيد من المواقف السلبية التي تتخذها معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم تجاه زيارة المشرفات. وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة العبد الجبار والطيبار (2009) والتي تشير إلى أن أكثر المعوقات تأثيراً هي: قلة المخصصات المالية، قلة الحوافز المادية للمشرفين مما يؤثر على الأداء الفعلي، وعدم تقبل بعض معلمي التربية الخاصة زيارة المشرف التربوي، بالإضافة إلى المواقف السلبية التي يتخذها بعض المعلمين

جدول رقم (14): نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل الدراسي.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	0.725	2	0.363	0.352	0.704
	داخل المجموعات	123.520	120	1.029		
	المجموع	124.245	122	-		

الدلالة الإحصائية	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
0.642	0.445	0.332	2	0.664	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية
		0.745	120	89.370	داخل المجموعات	
		-	122	90.033	المجموع	
0.081	2.571	2.852	2	5.704	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بمشكلات معلم الفصل العادي
		1.109	120	133.137	داخل المجموعات	
		-	122	138.841	المجموع	
0.830	0.187	0.225	2	0.450	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي
		1.202	120	144.220	داخل المجموعات	
		-	122	144.670	المجموع	
0.774	0.257	0.159	2	0.319	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم
		0.620	120	74.366	داخل المجموعات	
		-	122	74.685	المجموع	

تشير هذه النتيجة إلى أن مؤهل معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لا يكون هو المؤثر في درجة حجم المشاكل التي يواجهونها ما يدل على أن هناك عدم تمييز في تقديم الخدمات وتسهيل المهام بناءً على المؤهل مما يبعث على الاحترام المتبادل بين معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وإدارة المدرسة من جهة ومعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات من جهة أخرى. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم يواجهن نفس المشاكل بغض النظر عن اختلاف المؤهل التعليمي، ويتوجب عليهن أن يعملن على تحسين علاقاتهم مع الإدارة المدرسية والمشرفات التربويات ومعلمات الصف

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، ومعلم الفصل العادي، والإشراف التربوي) باختلاف متغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات أفراد العينة باختلاف مؤهلاتهم العلمية نحو المشكلات؛ إذا أنها مشكلات عامة وخارجة عن إطار كفاءة التخصص أو المؤهل في العمل، وبالتالي فإن ليس للمؤهل دور في تقدير هذه المشكلات إضافة إلى ذلك

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

العادي والاستفادة من كافة التجهيزات فيما يخدم العملية التعليمية. وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة كلاً من السكيني (2011) والحلو وفحجان (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المؤهل التعليمي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة جيننجز (Jennings, 2009) حيث أشارت النتائج إلى أن المؤهل التعليمي يؤثر في نوع المشكلات التي يواجهها معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم (15): نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	0.797	3	0.266	0.256	0.857
	داخل المجموعات	123.448	119	1.037		
	المجموع	124.245	122	-		
المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية	بين المجموعات	1.113	3	0.371	0.497	0.685
	داخل المجموعات	88.920	119	0.747		
	المجموع	90.033	122	-		
المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بمشكلات معلم الفصل العادي	بين المجموعات	2.061	3	0.687	0.598	0.618
	داخل المجموعات	136.780	119	1.149		
	المجموع	138.841	122	-		
المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي	بين المجموعات	1.740	3	0.580	0.483	0.695
	داخل المجموعات	142.930	119	1.201		
	المجموع	144.670	122	-		
المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم	بين المجموعات	0.782	3	0.261	0.420	0.739
	داخل المجموعات	73.903	119	0.621		
	المجموع	74.685	122	-		

على حلها. وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة كلاً من أبو فودة (2008)، والسكني (2011)، وأبونيان والجلعود (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخبرة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المرشدي (2008) التي تشير إلى أن معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذوو سنوات الخبرة القليلة يواجهون مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم أكثر من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. بينما أشارت دراسة الحلو وفحجان (2013) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح الذين خبرتهم أكثر من (10) سنوات.

الفروق باختلاف متغير المرحلة التعليمية: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة التعليمية استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، ومعلم الفصل العادي، والإشراف التربوي) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم، وتعزو الباحثة ذلك بأن جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم يواجهن نفس المشاكل وبنفس الدرجة وكلاهما يجب أن يواجهونها، ويتوجب عليهن تحسين العلاقات مع الإدارة المدرسية ومعلمة الصف العادي والمشرفة التربوية، بالإضافة إلى أهمية الاستفادة من التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية. كما أن تلك المشكلات ومشكلات عامة يشعر بها جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ذوات الخبرة الطويلة، أو حديثات العمل في مجال التربية الخاصة. كما أن الفئتين يحاولن اثبات جدارتهن والارتقاء في السلم الوظيفي ومواكبة التطورات في الميدان ومواجهة المشاكل والمساعدة

جدول رقم (16): نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة التعليمية.

الدلالة الإحصائية	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
0.325	1.133	1.152	2	2.303	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالإدارة المدرسية
		1.016	120	121.942	داخل المجموعات	
		-	122	124.245	المجموع	

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ...

تابع/ جدول رقم (16).

الدلالة الإحصائية	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
0.102	2.331	1.683	2	3.366	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية
		0.722	120	86.667	داخل المجموعات	
		-	122	90.033	المجموع	
0.895	0.111	0.128	2	0.255	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بمشكلات معلم الفصل العادي
		1.155	120	138.585	داخل المجموعات	
		-	122	138.841	المجموع	
*0.020	4.019	4.541	2	9.082	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي
		1.130	120	135.588	داخل المجموعات	
		-	122	144.670	المجموع	
0.169	1.806	1.091	2	2.182	بين المجموعات	المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم
		0.604	120	72.503	داخل المجموعات	
		-	122	74.685	المجموع	

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي) باختلاف متغير المرحلة التعليمية، ولتحديد صالح الفروق بين فئات المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار شيفية، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بالإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، ومعلم الفصل العادي، والإشراف التربوي) باختلاف متغير المرحلة التعليمية.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (المشكلات التي

جدول رقم (17): يوضح نتائج اختبار شيفية للتحقق من الفروق بين فئات المرحلة التعليمية.

المحور	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	التعليم الابتدائي	التعليم المتوسط	التعليم الثانوي
مشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي	التعليم الابتدائي	88	3.14	-		*
	التعليم المتوسط	20	3.17		-	
	التعليم الثانوي	15	2.32			-

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

متغير المرحلة الابتدائية في هذه الدراسة. وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة السكيني (2011) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المرحلة لصالح المرحلة الابتدائية.

توصيات الدراسة:

1- تبني سياسة تعليمية فعالة للتغلب على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، بواسطة:

أ- توفير المناخ التربوي المناسب الذي يساعد المعلمة على انجاز المهام الموكلة إليها.

ب- التعامل الواعي من قبل ادارات المدارس مع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والأخذ بعين الاعتبار اختلاف طبيعة عملهن.

ج- إقامة الدورات التدريبية لمعلمات التعليم العام ومعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطوير مهارات الاستشارة والعمل الجماعي.

د- توفير وسائل تعليمية وتجهيزات مكانية لخدمة

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين مفردات الدراسة اللائي في المرحلة الابتدائية ومفردات الدراسة اللائي في المرحلة المتوسطة والثانوية حول (المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بمشكلات معلمات التربية الخاصة المتعلقة بالإشراف التربوي)، لصالح مفردات الدراسة اللائي في المرحلة الابتدائية. ويمكن تفسير ذلك بأن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية أقدم في التعامل في برامج صعوبات التعلم ولذلك لديهن معرفة واسعة بطبيعة البرنامج ومشاكله ويواجهن الكثير من المشاكل مع الإدارة المدرسية والإشراف التربوي ومعلمات الصف العادي منذ مدة طويلة، أما البرامج في المرحلة المتوسطة والثانوية فتعتبر حديثة نوعاً ما مقارنة بالبرامج في المرحلة الابتدائية. كما أن معلمات المرحلة الابتدائية يمثلن أكبر مجموعة من بين عينة الدراسة (71.5%) وهذا يعطي دلالة على سبب أثر

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

أبونيان، إبراهيم؛ والجلعود، هيا. (2016). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. *مجلة التربية والتأهيل*، 11(3)، 261-209.

أبو فودة، أحمد. (2008). *مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل الحد منها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

برادلي، ديان؛ وسيزر، مارغريت؛ وسوتلك، ديان. (2011). *الدمج الشامل تربوية غير العاديين في المدارس العادية*. ترجمة السرطاوي، زيدان؛ والشخص، عبد العزيز؛ والعبد الجبار، عبد العزيز)، الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع (العمل الأصلي نشر في 2000).

البتال، زيد. (2002). *معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ*. رسالة التربية وعلم النفس، 19(3)، 75-110.

البتال، زيد. (2014). *مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. *مجلة جامعة الملك فيصل*، 16(3)، 20-58.

برنامج التحول الوطني 2020. (2016). *مسترجع بتاريخ 20/1/2019م من الرابط:*

http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf

التويم، نايف. (2013). *واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة*.

ونجاح العملية التربوية في برامج صعوبات التعلم.

2- توعية الإدارات المدرسية بالانعكاسات السلبية لتقصيرهم في تفهم لمتطلبات عمل معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد احتياجاتهم بدقة.

3- أخذ وجهات نظر معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم فيما يخص المشكلات التي تواجههن وخصوصاً المتعلقة بالإشراف التربوي.

4- العمل على تعزيز معرفة معلمة الفصل العادي بكيفية التعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

5- ضرورة العمل على التطوير المهني أثناء الخدمة لكل من: مديرة المدرسة، المشرفة التربوية، معلمة الصف العادي، ومعلمة الطالبات ذوات صعوبات التعلم بناءً على احتياجاتهم التدريبية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أباحسين، وداد، والفضلي، ريم. (2017). *الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لمعلمات صعوبات التعلم بمنطقة الرياض ودرجة ممارستها لها*. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 8، 155-204.

أبو القاسم، فردوس. (2006). *فاعلية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالملكة: النمو بين العوقات والطموحات والنظرة المستقبلية*. المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية.

- شلهوب، وفاء. (1433). المشكلات التي تواجه مديرات المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- صادق، فاروق. (2006). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- العاجز، فؤاد. (2001). المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم الإسلامية، 31(2)، 242-253.
- العاجز، فؤاد. (2007). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. ط3، دار المقداد للطباعة، غزة.
- العاجز، فؤاد؛ وحلس، ماجد. (2009). دليل المشرف التربوي لتسيير عمليتي التعليم والتعلم. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- العابد، واصف. (2003). مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.
- العبد اللطيف، سليمان. (1431). المرشد لمعلمي صعوبات التعلم. ط4، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- العبد الجبار، عبد العزيز، والطيار، إبراهيم. (2009). معوقات الاشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون على برامج صعوبات التعلم والتربية الفكرية. مجلة التربية الخاصة
- دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 41(3)، 137-157.
- الجهني، سلمان، والزراع، نايف. (2014). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(10)، 98-122.
- الحلو، محمد، وفحجان، سامي. (2013). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 3(1)، 1-39.
- حمدان، سناء. (2005). دور المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). مسترجع بتاريخ 1/1/2018 من الرابط: <http://vision2030.gov.sa/>
- السبيعي، فهيد. (2011). المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- السكني، هبة. (2011). مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- السيف، ماجد. (2010). المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم...

تطويره بمنطقة الرياض في ضوء بعض المتغيرات؟ مجلة
البحث العلمي في التربية، 8، 179-202.

المرشدي، طارق. (2008). المشكلات التي تواجه معلمي ذوي
صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية. رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مشعبي، عبد العزيز. (2013). المشكلات التي تواجه معلمي
الطلبة الموهوبين في محافظة الطائف. رسالة ماجستير غير
منشورة. جامعة الباحة، الباحة.

المشيقيح، نجلاء؛ واليعيش، سامية. (2011). دليل عمل برامج
صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية. المملكة
العربية السعودية: وزارة التعليم.

الموسى، ناصر. (2008). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية
السعودية من العزل إلى الدمج. دبي: دار القلم للنشر
والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (1422). القواعد التنظيمية لبرامج
ومعاهد التربية الخاصة. الرياض: مطابع وزارة التربية
والتعليم.

وزارة التعليم. (1437). إحصائية عن برامج صعوبات التعلم -
بنات- للمدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة
الرياض. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Abunayyan, I.S & Bin Battal, Z.m. (2001). *Creative solutions to formidable problems: educating students with learning disabilities in Saudi Arabia*. Paper at CEC Annual Convention April 18-21, Kansas City, Mo.

Andrews, A. & Brown, J. (2015). Discrepancies in the Ideal Perceptions and the Current Experiences of Special Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 3, No. 6. P 126-131.

Boscardin, M. (2017). What is Special about Special Education Administration? Considerations for School Leadership. *EXCEPTIONALITY Journal*, 15(3), 189-200.

والتأهيل، 3(10). تم استرجاعها بتاريخ 2019 / 2 / 18
<https://platform.almanhal.com/Files/2/77634>

عتين، عائشة. (2016). دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير
برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة
التربية الخاصة، (15)، 296-239.

العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم
السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

الغصائب، طارق. (2009). مدى ممارسة مديري المدارس
لأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر
معلمي ذوي صعوبات التعلم ومديري تلك المدارس
بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك
سعود، الرياض.

القرني، سالم. (2008). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في
تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم، دراسة ميدانية من
وجهة نظر المعلمين في منطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير
غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القريني، تركي. (2015). عوائق ممارسة العمل الجماعي بين
معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم
التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية. *المجلة التربوية*،
39 (4)، 1-36.

الفتحطاني، خالد. (2015). درجة وعي وتطبيق القواعد التنظيمية
لبرامج صعوبات التعلم لدى معلمي ذوي صعوبات
التعلم ومديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض. رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية، الرياض.

الكثيري، نوره. (2017). معوقات الاشراف التربوي لبرامج
صعوبات التعلم الملحق بمدارس المرحلة الابتدائية وسبل

- Bouillit, Dejana. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education -teacher's experiences. *GEPS journal*, 3(2), 303-320.
- Council for Exceptional Children. (2009). *What every special educator must know: Ethics, standard, and guidelines* (6th Ed.). Arlington, VA: Author.
- Shechtman, Z. ;Almog, O. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- SCOTT. L. (2012). TEACHER SELF-EFFICACY WITH TEACHING STUDENTS TO LEAD IEP MEETINGS: A CORRELATION STUDY ON ADMINISTRATOR SUPPORT. *Manager's Journal on Educational Psychology*, Vol. 5No. 3, 9-20.
- SELTZER, MICHAEL. (2011). THE "ROUNDABOUT" OF SPECIAL EDUCATION LEADERSHIP. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 1 No. 15, 120-139.
- Siam, K. & Al-Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*; 9, (12), 167- 181.
- Smith, C. (2017). Mentoring as an Induction Tool in Special Education Administration. *Mentoring & Tutoring Partnership in Learning*. Vol. 22, No. 5, 461-480.
- Maich, K. Rhijn, T. Woods, H. & Brochu, K. (2017). Teachers' Perceptions of the Need for Assistive Technology Training in Newfoundland and Labrador's Rural Schools. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol.43 No. 2, 1-26.
- UDOPA, H. A. (2014). *Challenges faced by teachers when teaching learners with developmental disability*. Unpublished Master's Thesis. Department of Special Needs Education Faculty of Educational Sciences UNIVERSITY OF OSLO. Retrieved on 4/4/2018 from in:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42438/Master-thesis-Humphrey-2-2.pdf?sequence=1>

صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون في ضوء بعض المتغيرات

د. ياسر بن عايد السميري⁽¹⁾، و د. محمد سميح عاشور⁽²⁾، وأ. سالم بن حمدان الشمري⁽³⁾

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون في ضوء المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل الأكاديمي، الخبرة العملية، التخصص)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لقياس صعوبات التعلم الأكاديمية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (237) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية منهم (134) معلماً، و(103) معلمات من معلّمي المرحلة الابتدائية ومعلّماتها بمنطقة حائل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية بجميع أبعادها، بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فرق دالّ إحصائياً في الدرجة الكلية، وفي بُعدي صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة تبعاً لمتغير الجنس، بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق دالّ إحصائياً في بُعد صعوبات الحساب تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح المعلّات، وعدم وجود فرق دالّ إحصائياً في جميع الأبعاد، وفي الدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة العملية، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دالّ إحصائياً في الدرجة الكلية، وفي بُعدي صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة تبعاً لمتغير التخصص، بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى 0.01 في بُعد صعوبات الحساب تبعاً لمتغير التخصص، ولصالح معلمي التربية الخاصة، ومعلمي الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

Academic Learning Disabilities among students with Learning Disabilities at the Primary Schools as perceived by Teachers in the light of some variables

Dr. Yasir Ayed Al-Asamiri⁽¹⁾, Dr. Mohammed Samih Ashour⁽²⁾, and Mr. Salem Hamdan Al-Shammari⁽³⁾

Abstract: This study is aimed at identifying teachers' awareness of the academic Learning Disabilities of Students at Primary Schools according to the teachers' gender, academic qualification, practical experience, and specialization. It uses an analytical descriptive approach, employing a questionnaire to measure teacher awareness, with Validity and Reliability verified. The study sample consists of 237 randomly selected teachers (134 male, and 103 female) from Primary Schools in Hail. The results show that the teachers' level of awareness of academic learning disabilities was high for all dimensions and degrees of the total dimensions as measured. No significant differences were found for Reading Disabilities by gender, although significant differences were found for Calculation Disabilities according to gender. There were no statistically significant differences for women teachers in any dimension or in the total score according to the variables of academic qualification and practical experience. Also, there were no statistically significant differences in the overall score, reading disabilities, or writing disabilities according to the variable of specialization, while statistically significant differences at level (0.01) in Calculation Disabilities were found according to the specialization variable.

Keywords: Academic Learning Disabilities, Learning Disabilities, Primary Stage.

(1) Assistant Professor of Special Education at Hail University.

البريد الإلكتروني: Yasser1352@hotmail.com

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد - جامعة حائل.

(2) Assistant Professor of Special Education Assistant at the University of Hail.

البريد الإلكتروني: Ashour7276@yashoo.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد - جامعة حائل.

(3) Lecturer in the Department of Special Education Assistant at Hail University.

البريد الإلكتروني: salemhamdan4@gmail.com

(3) محاضر بقسم التربية الخاصة - جامعة حائل.

مقدمة:

الخاصة؛ لأنها ذات أبعاد تربوية، ونفسية، واجتماعية، فعندما ينخفض أداء التلميذ بشكل ملحوظ في مادة دراسية أو أكثر غالباً ما يتسبب ذلك الأمر في تكرار رسوبه في الصف، ويجعله لا يتواءم مع صفوف التعليم العام، مما يؤثر على سلوكه حيث يتسم بالعديد من الخصائص والمشكلات المختلفة (علي، 2011، 273).

وغالباً ما تبدأ صعوبات التعلم في الظهور بعد الالتحاق بالمدرسة، فيخفق بعض المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية، ويظهر التباين بين القدرة العقلية، والتحصيل الأكاديمي، حيث يتم في هذه المرحلة التعرف على العدد الأكبر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتعدد المجالات التي يلاحظ فيها هذه الصعوبات، ومنها: صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، وتتبعها صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية اللاحقة (لشهب وبرايمي، 2017، 226).

ومما لا شك فيه فإن دور معلّم المرحلة الابتدائية مهم في معرفة المؤشرات الدالة على وجود صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، حيث يؤكد يوسف (2013، 7) على دور المعلم في إعداد التلاميذ وتنمية قدراتهم، وعليه فإنه يجب على المعلم أن يمتلك القدرات، والمهارات المعرفية، والمهنية، والشخصية، ويؤكد أيضاً ممادي (2012، 129) على ضرورة الإعداد الجيد للمعلم؛ وذلك

تواجه المدارس العامة الابتدائية مشكلة كبيرة تتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهها العديد من الطلاب الذين لا يستفيدون من البرامج التربوية التي تقدم في الصفوف العادية بشكل مناسب، وذلك نتيجة القصور الذي يعانون منه في قدراتهم الأكاديمية والذي يؤدي إلى فشلهم واستبعادهم، رغم أنهم يتمتعون بمستوى عادي أو مرتفع من حيث القدرات العقلية (سالم ولافي، 1998).

ويزيد من خطورة الأمر أن فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تُعد من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، حيث تشير بعض التقديرات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس تتراوح ما بين 1-30% مما يزيد من ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء من ناحية التشخيص أو العلاج، وذلك في المراحل التعليمية المختلفة، وخصوصاً المرحلة الابتدائية التي يتم فيها اكتشاف مدى سلامة التلميذ، ومعرفة نموّه العقلي، واللغوي، وتفاعله الاجتماعي؛ لغرض تقديم الرعاية المناسبة له في الوقت المناسب (شعبان وياسين وشاهين، 2010، 136). ويذكر أبو نيان (2012، 23) أن نسبة ذوي صعوبات التعلم ما يقارب 7% من مجموع التلاميذ داخل المدارس.

وتعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية

على تلبية احتياجاتهم، ومعرفة صعوبات التعلم الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد في التخطيط التربوي المناسب للحد من هذه المشكلة (الشباطات، 2016)، لذا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحثين في كمدرسين جامعيين وبعض مقرراتهم تكون بالإشراف على طلاب التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل عندما وجدوا أنّ أعداداً كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصفوف العامّة في المرحلة الابتدائية؛ لذلك كان من الأهمية بمكان أن يكون لدى معلّمي المرحلة الابتدائية المعرفة والرغبة والاستعداد لقبول تدريسهم؛ مما دفع الباحثين إلى مستوى معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية؛ وذلك للإسهام في تقديم المساعدة اللازمة لهم بالتعاون مع معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في حائل؟
أسئلة الدراسة:

ينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية؟

لما يقوم فيه من أدوار فعّالة في العملية التعليمية بالإضافة إلى المسؤوليات الكثيرة والمتجدّدة الملقاة على عاتقه، والتي من أهمّها الاهتمام بفئة التلاميذ الذين يختلف أداؤهم عن أقرانهم داخل الصف.

وحيث إنه هنالك نوعان من صعوبات التعلم، وهي: صعوبات التعلم النائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وحيث تشير الدراسات المسحية خلال السنوات الماضية إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التعلم النائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، لذا يرى الباحثون أنه من الأفضل على معلّمي المرحلة الابتدائية التعرف بشكل أكبر على صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ حتى يتسنى لمعلم المرحلة الابتدائية معرفة هذه الصعوبات ليتمكن من كيفية التعامل معها في سبيل مصلحة هؤلاء التلاميذ.

مشكلة الدراسة:

يعد تزايد نسبة انتشار ذوو صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية تحدياً كبيراً للمعلمين في هذه المدارس، بسبب الآثار المترتبة على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث لم يحصل هؤلاء الطلبة على العناية الكافية التي تمكنهم من تجاوز مشكلاتهم التعليمية بسبب عدم تلبية احتياجاتهم التربوية وعدم تلقيهم الخدمات التربوية المناسبة المبنية

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، و أ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في محورين، أحدهما: الأهمية النظرية: حيث يتم توجيه أنظار معلّمي المرحلة الابتدائية سواء معلّمي التعليم العام، أو معلّمي التربية الخاصّة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديميّة من أجل مساعدتهم، والاهتمام بهم، ولأخرى: الأهمية التطبيقية: حيث أنّ نتائج هذه الدراسة تفيد الباحثين والتربويين في مجال صعوبات التعلّم، وبالتالي ربما يتم العمل على تقييم البرامج الخاصّة وتفعيلها بهذه الفئة، والاهتمام بها بشكل أكبر.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عدد من المدارس الابتدائية للبنين والبنات في حائل، حيث اشتملت على (134) معلّمًا، و(103) معلّّات، وذلك في الفصل الدراسي الأول من عام 1439 / 1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلّم: اعتمدت وزارة التعليم (2012) بالمملكة العربية السعودية تعريفها لصعوبات التعلّم على أنها: «اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسيّة الأساسيّة التي تتضمّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى

2- هل يوجد فرق دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية باختلاف الجنس؟

3- هل يوجد فرق دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية باختلاف المؤهّل الأكاديمي؟

4- هل يوجد فرق دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية باختلاف الخبرة؟

5- هل يوجد فرق دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية باختلاف التخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- التعرف على مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية.
2- التعرف على تأثير متغيّرات كلّ من: الجنس، والمؤهّل الأكاديمي، والخبرة العمليّة، والتخصّص على مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة.

التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية إدراكاً منها لأهمية التطور بناءً على أسس علمية تجريبية واقعية الاستفادة - في الوقت الراهن - من التعريف الفيدرالي الأمريكي بصفته أكثر التعريفات استخداماً في الولايات المتحدة الأمريكية سواء كما ورد نصاً أو بإجراء بعض التعديلات. فاستناداً إلى ذلك التعريف تم تعريف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بأنها «اضطرابات في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية». ويميل الباحثون إلى هذا التعريف باعتباره جامعاً مانعاً مناسباً جداً.

ويعرفها الشدادي والسميري (2013، 14) بأنها «تلك الصعوبات التي تؤثر سلباً على المهارات النمائية، والأكاديمية، ولا تعود أسبابها إلى أي نوع من أنواع الإعاقات الأخرى، أو ظروف تعلم، أو حرمان بيئي، أو أسري»، وقد استخلص أبو نيان (2012، 19) عدداً من العناصر التي تساعدنا في توضيح مفهوم صعوبات التعلم، وهي على النحو التالي:

أسباب تتعلق بالوعق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية».

صعوبات التعلم الأكاديمية: يقصد بها «صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة (عسر الكتابة)، وصعوبات العمليات الحسابية، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة (الإملاء)، ومثل هذه الصعوبات وغيرها ربما تنتج عن الصعوبات النمائية» (بطرس، 2009، 32)، وتعرف إجرائياً بأنها الصعوبات التي يمكن للمعلمين ملاحظتها لدى التلاميذ في صفوف التعليم العام في المرحلة الابتدائية، والتي تشمل صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري.

صعوبات التعلم:

أثار موضوع صعوبات التعلم الكثير من النقاش والجدل من حيث تعريفها وتحديد الفئات الفرعية التي تتضمنها، حيث لم يتم الاتفاق بشكل دقيق على تعريف صعوبات التعلم، رغم اتفاق جميع الأكاديميين والباحثين على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم تلاميذ يعانون من مشكلات أكاديمية لا ترجع إلى أسباب عقلي أو جسمية (الشباطات، 2016، 194).

وقد ارتأت الجهات التشريعية والقيادية في مجال

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، وأ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

فأوجه الاتفاق بين تلك التعريفات أكثر من أوجه الاختلاف فهي تتفق رغم تنوعها، على عدد من الأسس التي تعتبر قوام مفهوم صعوبات التعلم، كما أنها لا تختلف على أمر جوهري ألا وهو خصائص وصفات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (عاشور والسميري، 2019)

أنواع صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم إلى قسمين، وهما على النحو التالي:

1- صعوبات التعلم النهائية: وهي الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية، والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي لاحقاً في سن المدرسة، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتمثل تلك الصعوبات في العمليات العقلية المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية (غني، 2010، 154).

2- صعوبات التعلم الأكاديمية: هي الصعوبات التي تظهر في عمر المدرسة، وتعمق أداء التلميذ المعرفي الأكاديمي، وتتضمن صعوبات في المهارات التي لا بد من وجودها في عملية التعلم، وتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب (العجمي والودعاني، 2017، 10).

- أن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى.

- يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات تعلم فوق مستوى التخلف العقلي، ويمتد إلى المستوى العادي، والمتفوق.

- تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة.

- قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية، كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة الشفهية.

- تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية، والمهارات اللغوية، كالتعبير الشفوي، والكتابة (التعبير، والإملاء، والخط)، والفهم المبني على الاستماع، والمهارات الأساسية للقراءة، والرياضيات بوجه عام، والاستدلال الرياضي.

- تظهر على مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب.

- قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين.

- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو الحرمان البيئي، أو عدم وجود فرص للتعلم المناسب.

1- صعوبات القراءة: تُعدُّ أكثر أنواع صعوبات التعلُّم شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلُّم، حيث إنَّ ما يقارب 80٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم يعانون من صعوبات القراءة، وفي مختلف مهاراتها (عواد والسرطاوي، 2011، 181)، وتُعرَّف أيضاً بأنَّها «تلك الحالة التي لا يستطيع أن يقرأ التلميذ المادة المكتوبة بشكلٍ صحيح، والمتوقع قراءتها ممَّن هم في عمره الزمني» (أبو زيد، 2011، 141).

ويشير أبو رزق (2011، 53) إلى أنَّ ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معيَّنة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحروف، وإدراكها كرموز، وذلك يعني أنَّ ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها التلميذ، حيث يجد التلميذ صعوبةً في عدم قدرته على الرِّبط بين شكل الحرف، وصوته، حيث يخلط بين الحروف والكلمات عند قراءتها، فيقوم بالإبدال، أو الحذف، أو الإضافة.

2- صعوبات الكتابة: تظهر في عدم قدرة التلميذ على معرفة شكل الحرف، وحجمه، وأيضاً عدم قدرته على التحكُّم في المسافات بين الحروف، أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، وكثرة الأخطاء الإملائية، والنحوية؛ وذلك بسبب صعوبات التحكُّم في العضلات الدقيقة،

صعوبات التعلُّم الأكاديميَّة: يُقصد بها «صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة (عسر الكتابة)، وصعوبات العمليات الحسابيَّة، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة (الإملاء)، ومثل هذه الصعوبات وغيرها ربما تنتج عن الصعوبات النمائيَّة» (بطرس، 2009، 32).

ويعرِّفها صديقي (2017، 215) بأنَّها «تلك الصعوبات الأكاديميَّة التي تتعلَّق بالموضوعات الدراسيَّة الأساسيَّة، كصعوبة القراءة، والكتابة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابيَّة».

ويشير عبد المعطي وأبو قلة (2012، 32) إلى أنَّها «تلك الصعوبات التي تتضمَّن صعوبات القراءة، وصعوبات تعلُّم الكتابة (كصعوبات الهجاء، والإملاء، والتعبير، والخط)، وصعوبات تعلُّم العمليات الحسابيَّة، والرياضيات».

وقد حدَّدها جدُّوع (2007، 24) «بتلك المشكلات الملاحظة والظاهرة على التلميذ خاصَّة في نواحي ضعف التحصيل الأكاديمي». من خلال الاطلاع على هذه التعاريف نجد أنَّها قد جمعت خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا ميدان صعوبات التعلُّم.

أقسام صعوبات التعلُّم الأكاديميَّة:

تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة، ويمكن توضيحها

فيما يلي:

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، وأ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

الأعداد وقيمتها، وغيرها من المهارات الأخرى. وتُعرَّف صعوبات الحساب بأنَّها صعوبة في استخدام، وإدراك المفاهيم، والحقائق الرياضية، والفهم الحسابي، والاستدلال العددي، والرياضي، وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية، والرياضية، وهذه الصعوبات تظهر لدى التلميذ من خلال عجزه عن استيعاب المفاهيم الرياضية، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية (الزيات، 2002، 549).

ثانياً: الدراسات السابقة:

يستعرض الباحثون أبرز الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تمَّ ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

الدراسات العربية: هدفت دراسة خزاولة (2015) إلى التعرف على مدى معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلُّم، ومدى تأثر هذه المعرفة بالجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (117) معلِّمًا ومعلِّمةً من معلّمي المرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث فيها أداة الاستبانة، وتوصّلت الدراسة إلى أنَّ معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلُّم كانت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعًا للجنس، وإلى وجود فروق دالة إحصائية تبعًا للمؤهل العلمي، ولصالح فئة

وصعوبات في التآزر الحركي البصري، كما أنَّ ذوي صعوبات الكتابة لديهم صعوبة في التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة؛ ممَّا يؤدِّي إلى حدوث الأخطاء الإملائية في الكتابة، كالحذف، أو الإضافة، أو الإبدال (كوافحة، 2003، 89).

وتُعرَّف صعوبات الكتابة بأنَّها «عدم قدرة التلميذ على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف، والحركات...)»، والتي تعتمد على مجموعة من المهارات الجسدية، والنفسية الأولية، كالانتباه، والتمييز السمعي، والبصري، والقدرة على إدراك التابع، والتآزر بين حركة العين، واليد، وقوة الذاكرة السمعية، والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة» (جدوع، 2007، 126).

3- صعوبات الحساب: تبدأ غالبًا منذ المرحلة الابتدائية، وتستمر حتى الثانوية، وربما بداية المرحلة الجامعية، كما يمتدُّ تأثير صعوبات تعلُّم الحساب إلى جانب مسيرة التلميذ الأكاديمية إلى التأثير عليه في حياته اليومية، والمهنية، والعملية (أبو رزق، 2011، 55).

وتظهر صعوبات الحساب في عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة، وصعوبات في إجراء العمليات الحسابية، ويذكر غني (2010، 156) أنَّ تعلُّم الحساب يتطلَّب مهارة التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات

فقرة، وتوصّلت الدراسة إلى وجود إدراك للمعلمين للمشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية، والمشكلات الأكاديمية أعلى من إدراكهم للمشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية، والمشكلات الاجتماعية، كما توصّلت لعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً للتخصّص، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً للجنس، ولصالح المعلمات، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً للمستوى الدراسي، ولصالح المستويات العليا، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً للخبرة، ولصالح المعلمين الأكثر خبرة.

الدراسات الأجنبية: هدفت دراسة Kataoka, Kraayenoord & Elkins (2004) إلى معرفة تصورات مدرّاء المدارس والمعلمين عن صعوبات التعلّم في منطقة نارا في اليابان، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (128) مديراً، و(123) معلّماً، وتم استخدام الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى الاتفاق بين المعلمين والمدرّاء على عدم الكفاية المعرفة بصعوبات التعلّم، حيث كانت تصوراتهم عن صعوبات التعلّم بدرجة منخفضة، وكان مديرو المدارس أكثر إدراكاً للقضايا الحكومية الخاصة بدعم ذوي صعوبات التعلّم.

وهدف دراسة Al Khatib (2007) إلى معرفة معلّمي التعليم العام لصعوبات التعلّم في الأردن، ومدى تأثر هذه المعرفة بمتغيّرات: الجنس، والعمر،

البكالوريوس، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرات الطويلة.

وهدف دراسة توات وشليحي (2016) إلى التعرف على إدراك المعلمين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ومعرفة تأثير متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصّص، وسنوات الخبرة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (68) معلّماً ومعلمةً موزعين على ستّ مدارس ابتدائية بولاية باتنة، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وتمّ استخدام أداة الاستبانة، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم بجميع أبعادها كانت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً للجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تبعاً للتخصّص، ولصالح معلّمي علم النفس.

كما هدفت دراسة مصطفى (2016) إلى التعرف على إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم لمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، والتعرف على تأثر إدراك المعلمين بمتغيّرات الجنس، والمستوى الدراسي، والخبرة التربوية، والتخصّص، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (156) معلّماً من معلّمي المرحلة الابتدائية، منهم (94) معلّماً، و(62) معلمةً، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة المكونة من (56)

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، وأ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

تجاه صعوبات التعلم في البرتغال، واتجاهاتهم نحو تلقّيهم التدريب، وإكسابهم المعلومات الخاصّة بصعوبات التعلم، وبالتحديد مع ذوي عسر القراءة؛ حتى يتمكنوا من التعامل مع هؤلاء التلاميذ، وتمّ استخدام استبيان لهذه الدراسة مكون من سبعة أسئلة، وتوصّلت الدراسة في نتائجها إلى معرفة المعلّمين بصعوبات التعلم والتعامل مع ذوي عسر القراءة كانت بدرجة منخفضة، وأنّ المعلّمين العاديين بحاجة أكثر إلى التدريب للتعامل مع ذوي عسر القراءة.

وهدفت دراسة Kocsis (2016) إلى معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، سواء كانوا معلّمي تعليم عام، أو معلّمي تربية خاصّة، ومعرفة تأثر هذه المعرفة بمتغيّرات المنطقة، والصف الدراسي، وتكوّنت عيّنة من (143) معلّماً، ومعلّمةً، في كندا، واستخدم الباحث أداة استبانة، وأظهرت النتائج أنّ معرفة المعلّمين بصعوبات التعلم كانت بدرجة عالية، وأنّ للمنطقة دوراً هاماً في معرفة المعلّمين بصعوبات التعلم، وأنّ معلّمي الصف الأول والثاني هم أقلّ المعلّمين معرفةً بصعوبات التعلم؛ وذلك بسبب عدم حصولهم على الدعم والمساعدة التعليميّة من زملائهم المعلّمين.

كما هدفت دراسة Shari & Vranda (2016) إلى التعرف على اتجاهات معلّمي المرحلة الابتدائية نحو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة اختلاف

والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسيّة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (405) معلّمين في (عمّان، الزرقاء، إربد)، واستخدم أداة الاستبانة، وتوصّلت النتائج إلى أنّ معرفة المعلّمين بصعوبات التعلم كانت متوسطة، ووجود فرق دالّ إحصائيّاً تبعاً للجنس، ولصالح الإناث، بينما لا يوجد فرق دالّ إحصائيّاً تبعاً للعمر، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة التدريسيّة.

كما هدفت دراسة Smoke (2009) إلى معرفة تصورات المعلمين عن الطالب الموهوب ذوي صعوبات التعلم، ومدى تأثر تلك المعرفة ببعض المتغيّرات مثل: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، وتكوّنت عينة الدراسة من (113) معلّماً، ومعلّمة في الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث فيها أداة الاستبانة المكونة من (19) فقرة تقيس معرفة المعلمين عن الطالب الموهوب ذوي صعوبات التعلم، وتوصّلت الدراسة في نتائجها إلى معرفة المعلمين بالموهوب ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة ضعيفة، كما أظهرت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وهدفت دراسة Carvalhais & Silva (2010) إلى معرفة وجهات نظر معلّمي المرحلة الابتدائية ومواقفهم

من حيث العينة: فقد تنوعت بيئة الدراسة التي أُجريت بها الدراسات السابقة فهناك دراسات أُجريت في دول أجنبية مثل: دراسة (Kataoka, Kraayenoord & Elkins, 2004) ودراسة (Carvalhais & Silva, 2010)، ودراسة (Kocsis, 2016)، ودراسة (Shari & Vranda, 2016)، وهناك دراسات أُجريت في عينة، مثل: دراسة (خزاعلة، 2015)، وفي الأردن، مثل: دراسة (Al Khatib, 2007)، وهناك دراسات أُجريت في أمريكا، مثل: دراسة (Smoke, 2009)، وهذه الدراسة تم تطبيقها في حائل.

1- من حيث أداة الدراسة: فقد تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، فبعضها استخدمت الاستبانة مثل: دراسة (خزاعلة، 2015)، ودراسة (توات، وشليحي، 2016)، ودراسة (Kataoka, Kraayenoord & Elkins, 2004) ودراسة (Smoke, 2009) ودراسة (Carvalhais & Silva, 2010)، ودراسة (Kocsis, 2016)، وهناك دراسات استخدمت مقياس (بستالد) مثل: دراسة (Shari & Vranda, 2016)، وهذه الدراسة سوف تستخدم الاستبانة.

2- من حيث النتائج: فيما يتعلق بالنتائج تكاد تجمع الدراسات السابقة أن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم كانت بدرجة عالية على اختلاف البيئات التي تمّ فيها تطبيق الدراسات، وتنفق معها الدراسة الحالية.

مواقفهم تجاه ذوي صعوبات التعلم تبعاً للجنس، والمؤهل العلمي، وتكوّنت عينة الدراسة من (200) معلّم ومعلمة في بنغالور الجنوبية، واستخدم مقياس (بستالد)، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ مواقف معلّمي المدارس الابتدائية تجاه الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة متوسطة على جميع أبعاد المقياس، ووجود فرق دالّ إحصائياً تبعاً للجنس، ولصالح الإناث، ووجود فرق تبعاً للمؤهل العلمي، ولصالح المعلمين الحاصلين على دبلوم ومؤهلات عالية. التعقيب على الدراسات السابقة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال ما يلي:
من حيث الهدف: فقد هدفت الدراسات السابقة لمعرفة المعلمين بصعوبات التعلم بشكل عام، كما جاء في دراسة (خزاعلة، 2015)، ودراسة (توات، وشليحي، 2016)، ودراسة (Kataoka, Kraayenoord & Elkins, 2004) ودراسة (Al Khatib, 2007)، ودراسة (Carvalhais & Silva, 2010)، ودراسة (Kocsis, 2016)، ودراسة (Smoke, 2009) التي هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين عن الطالب الموهوب ذوي صعوبات التعلم، وبالرغم من أنّ هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة إلا أنّها تهدف إلى معرفة مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية.

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، و أ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

مجتمع الدراسة وعيَّنتها: تمثَّل مجتمع الدراسة من جميع معلِّمي المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (237) معلِّمًا ومعلمة، منهم (134) معلِّمًا و(103) معلماتٍ من معلِّمي المرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439 / 1440هـ، والجدول التالي يوضِّح توزيع أفراد عيِّنة الدراسة في ضوء متغيِّرات الدراسة.

واختلفت مع دراسة (Smoke, 2009)، التي توصلت إلى أن معرفة المعلمين بالمهوب ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة ضعيفة

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو «الذي يهتم بتحديد الواقع وجمع الحقائق عنه وتحليل بعض جوانبه، بما يساهم في العمل على تطويره»، وقد استخدم أسلوب الوصف الكيفي والكمِّي معًا (أبو النصر، 2004، 31).

جدول (1): توزيع عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة.

النسبة	العدد	المؤهل العلمي	النسبة	العدد	النوع
٪8.0	19	دبلوم متوسط	٪56.5	134	ذكور
٪81.9	194	بكالوريوس			
٪2.5	6	دبلوم عالي	٪43.5	103	إناث
٪7.6	18	ماجستير فأعلى			
النسبة	العدد	التخصُّص	النسبة	العدد	الخبرة العملية في مهنة التدريس
٪14.3	34	تربية خاصَّة	٪17.3	41	أقل من 5 سنوات
٪28.7	68	لغة عربيَّة	٪30.8	73	من 5 لأقل من 10 سنوات
٪21.1	50	رياضيات	٪16.0	38	من 10 لأقل من 15 سنة
٪27.0	64	دين	٪10.6	25	من 15 لأقل من 20 سنة
٪8.9	21	اجتماعيات	٪25.3	60	من 20 سنة فأكثر

من المعلومات الشخصية (الديموغرافية) لأفراد العيِّنة، وتكوَّن الجزء الثاني للاستبانة من 45 فقرة تم تقسيمها إلى ثلاثة أبعاد، وهي صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الحساب، وذلك بواقع 15 فقرة لكلِّ بُعد.

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وقد تم تصميمها من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد تألَّفت الاستبانة من جُزأين، حيث تكون الجزء الأول

صدق وثبات أداة الدراسة: على جودة صياغتها، وانتمائها للمحور المتممة إليه، كما الصدق: للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على عددٍ من المحكّمين المتخصّصين في مجال التربية الخاصة، وقدم المحكّمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وأخرجتها بصورة جيدة، حيث حظيت جميع عبارات الاستبانة باتفاق المحكّمين على جودة صياغتها، وانتمائها للمحور المتممة إليه، كما تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة، ودرجة المحور المتممة إليه؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك عبارات كلّ محور وتجانسها فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (2) التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية.

صعوبات تعلّم الحساب		صعوبات تعلّم الكتابة		صعوبات تعلّم القراءة	
الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
**0.659	1	**0.509	1	**0.563	1
**0.582	2	**0.817	2	*0.379	2
*0.434	3	**0.820	3	**0.590	3
*0.422	4	**0.746	4	**0.628	4
**0.454	5	**0.846	5	**0.563	5
**0.805	6	**0.753	6	**0.551	6
**0.539	7	**0.555	7	**0.740	7
**0.586	8	**0.534	8	**0.570	8
**0.789	9	**0.762	9	**0.574	9
**0.812	10	**0.540	10	**0.554	10
**0.745	11	**0.725	11	**0.677	11
**0.714	12	**0.748	12	**0.726	12
**0.827	13	**0.658	13	**0.495	13
**0.750	14	**0.608	14	*0.432	14
**0.817	15	**0.688	15	**0.721	15

* دالة عند مستوى 0.05، ** دالة عند مستوى 0.01 (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 و 0.01 وحجم عيّنة 30 تساوي على الترتيب

0.3494 و 0.4487)

يتضح من الجدول (2) أنّ معاملات الارتباط بين الذي تنتمي إليه العبارة أنّ جميع العبارات معاملات درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور ارتباطها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.05، أو

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، وأ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

0,01، وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل محور وتجانسها بعضها البعض. فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض. كما تمّ التأكد من اتساق محاور الاستبانة الثلاثة مع الارتباط كما هي موضّحة بالجدول (3) التالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية للاستبانة.

صعوبات تعلم القراءة	صعوبات تعلم الكتابة	صعوبات تعلم الحساب
**0.814	**0.889	**0.738

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (3) أنّ معاملات الارتباط موجبة بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، ودالة إحصائيًا عند مستوى 0,01، وهو ما يؤكّد اتساق محاور الاستبانة وتجانسها وتماسكها مع بعضها البعض.

الثبت: تمّ التحقق من ثبات درجات عبارات الاستبانة ومحاورها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات، كما هو موضّح بالجدول التالي:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة، ومحاورها الفرعية.

صعوبات تعلم القراءة	صعوبات تعلم الكتابة	صعوبات تعلم الحساب	الاستبانة ككل
0.838	0.918	0.908	0.937

يتضح من الجدول (4) أنّ لعبارات الاستبانة ومحاورها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتضح أنّ للاستبانة خصائص سيكو مترية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة من خلال الاختيار من خمسة اختيارات لدرجة الموافقة تتمثل في (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور تعبر عن درجة عالية من التحقق، ويجب ملاحظة أنه تمّ الاعتماد على المحكّات التالية في تحديد مستوى إدراك معلّم المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات، والمتوسطات الوزنية للمحور، حسب جدول (5) التالي:

جدول (5): محكات تحديد مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

درجة التحقق	المتوسط الحسابي للعبارة، أو المتوسط الوزني للمحور
ضعيفة جداً	أقل من 1.8
ضعيفة	من 1.8 لأقل من 2.6
متوسطة	من 2.6 لأقل من 3.4
مرتفع	من 3.4 لأقل من 4.2
مرتفع جداً	من 4.2 فأكثر

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

الذي ينص على: «ما مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية؟»، للإجابة عنه تمّ استخدام اختبار «ت» للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* وذلك لمقارنة متوسط درجات العينة مع المتوسط الفرضي وذلك للتعرف على مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية، باعتبار أنّ المتوسط الفرضي في كلّ محور من محاور الاستبانة يساوي (عدد العبارات \times 3.4 = $3.4 \times 15 = 51$ درجة) باعتبار أنّ 3.4 هي بداية فئة الاستجابة لدرجة الاستجابة (موافق) بعد تحويل الاستجابات للكم المتصل، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (6) التالي:

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام

برنامج *SPSS*، كعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من صدق الأداة وثباتها، وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات والانحرافات المعيارية واختبار «ت» للمجموعة الواحدة، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار كروسكال واليس، وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه، واختبار أقل فرق دال *LSD* كاختبار للمقارنات المتعددة البعدية.

جدول (6): دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي، والمتوسط الفرضي لمستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية.

الترتيب	مستوى الإدراك	قيمة «ت» ودلالاتها	الانحراف المعياري	المتوسط الفعلي	المتوسط الفرضي	الدرجة العظمى	صعوبات التعلم الأكاديمية
1	مرتفع	**19.334	7.405	60.299	51	75	صعوبات القراءة
3	مرتفع	**14.698	8.786	59.388	51	75	صعوبات بالكتابة

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، و أ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

تابع/ جدول (6).

الترتيب	مستوى الإدراك	قيمة «ت» ودلالاتها	الانحراف المعياري	المتوسط الفعلي	المتوسط الفرضي	الدرجة العظمى	صعوبات التعلم الأكاديمية
2	مرتفع	**15.248	8.988	59.903	51	75	صعوبات بالحساب
	مرتفع	**18.951	21.601	179.591	153	225	الصعوبات ككل

** دالة عند مستوى 0.01، قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية 236 ومستوى ثقة 0.01 تساوي 2.364

يتضح من الجدول (6) أنه يوجد فرق دالاً إحصائياً وفي الترتيب الثالث صعوبات الكتابة.

ولمزيد من التعمق في معرفة مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات عيّنة الدراسة على كلّ عبارة، وتمّ حساب المتوسطات، والانحرافات المعياريّة لهذه الاستجابات؛ وذلك لتحديد مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية، فكانت النتائج كما هي موضّحة كالتالي:

عند مستوى ثقة 0.01 بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لمستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية (الخاصة بالقراءة، والكتابة، والحساب، الدرجة الكلية)، والفرق لصالح المتوسط التجريبي، ممّا يؤكّد أنّ مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية مرتفع، وجاء في الترتيب الأول صعوبات القراءة يليه صعوبات الحساب

1- صعوبات تعلم القراءة:

جدول (7): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول صعوبات تعلم القراءة.

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										رقم العبارة
				موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
7	مرتفع	0.797	4.114	33.3	79	49.4	117	12.7	30	4.6	11	0.0	0.0	1
6	مرتفع	0.825	4.190	39.2	93	46.0	109	9.7	23	4.6	11	0.4	1	2
10	مرتفع	0.878	4.000	30.0	71	47.3	112	16.9	40	4.6	11	1.3	3	3
1	مرتفع جداً	0.788	4.392	53.6	127	35.9	85	7.6	18	2.1	5	0.8	2	4
13	مرتفع	0.952	3.675	19.0	45	42.6	101	27.4	65	8.9	21	2.1	5	5
8	مرتفع	0.790	4.110	33.3	79	48.1	114	14.8	35	3.8	9	0.0	0.0	6
14	مرتفع	1.002	3.662	22.4	53	36.7	87	27.0	64	12.7	30	1.3	3	7
12	مرتفع	0.967	3.730	20.7	49	44.7	106	24.5	58	7.2	17	3.0	7	8

تابع/ جدول (7).

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										رقم العبارة
				موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
15	متوسط	1.076	3.224	12.7	30	28.3	67	32.9	78	21.1	50	5.1	12	9
5	مرتفع جداً	0.874	4.249	43.9	104	44.7	106	5.9	14	3.4	8	2.1	5	10
11	مرتفع	0.921	3.916	25.7	61	50.6	120	15.2	36	6.3	15	2.1	5	11
2	مرتفع جداً	0.726	4.329	44.3	105	47.3	112	6.3	15	1.3	3	0.8	2	12
9	مرتفع	0.899	4.097	36.7	87	44.7	106	10.5	25	7.6	18	0.4	1	13
4	مرتفع جداً	0.768	4.295	45.1	107	42.6	101	8.9	21	3.4	8	0.0	0.0	14
3	مرتفع جداً	0.680	4.316	42.2	100	48.9	116	7.2	17	1.7	4	0.0	0.0	15
مرتفع		0.863	4.020	المتوسط الوزني لمستوى إدراك المعلمين لصعوبات تعلم القراءة										

يتضح من الجدول (7) أن إدراك المعلمين الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور 4.020 لصعوبات تعلم القراءة مرتفع حيث بلغت قيمة المتوسط بانحراف معياري 0.863.

2- صعوبات تعلم الكتابة:

جدول (8): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول صعوبات تعلم الكتابة.

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										رقم العبارة
				موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
12	مرتفع	1.010	3.869	28.7	68	44.3	105	13.9	33	11.4	27	1.7	4	1
14	مرتفع	0.989	3.688	22.8	54	37.1	88	27.4	65	11.4	27	1.3	3	2
11	مرتفع	0.883	3.873	24.9	59	46.0	109	20.7	49	8.4	20	0.0	0.0	3
2	مرتفع جداً	0.827	4.241	42.6	101	44.7	106	7.2	17	5.1	12	0.4	1	4
1	مرتفع جداً	0.785	4.241	42.6	101	41.8	99	12.7	30	3.0	7	0.0	0.0	5
6	مرتفع	0.901	4.042	33.3	79	46.4	110	11.8	28	8.0	19	0.4	1	6
3	مرتفع	0.821	4.169	38.0	90	46.4	110	10.1	24	5.5	13	0.0	0.0	7
4	مرتفع	0.882	4.101	36.7	87	43.9	104	12.7	30	6.3	15	0.4	1	8
10	مرتفع	0.941	3.911	29.5	70	41.4	98	21.1	50	6.8	16	1.3	3	9
7	مرتفع	0.909	3.996	32.1	76	43.5	103	17.3	41	6.3	15	0.8	2	10

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، وأ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

جدول (8): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول صعوبات تعلم الكتابة.

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										رقم العبارة
				موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
5	مرتفع	0.803	4.055	30.4	72	48.9	116	16.9	40	3.4	8	0.4	1	11
13	مرتفع	0.882	3.772	19.8	47	47.3	112	23.6	56	8.9	21	0.4	1	12
9	مرتفع	0.806	3.949	24.5	58	51.5	122	18.6	44	5.5	13	0.0	0.0	13
15	مرتفع	1.072	3.515	17.7	42	38.4	91	26.2	62	13.1	31	4.6	11	14
8	مرتفع	0.853	3.966	25.3	60	54.0	128	13.9	33	5.5	13	1.3	3	15
مرتفع		0.891	3.959	المتوسط الوزني لمستوى إدراك المعلمين لصعوبات تعلم الكتابة										

يتضح من الجدول السابق أن إدراك المعلمين الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا المحور لصعوبات تعلم الكتابة مرتفع حيث بلغت قيمة المتوسط 3.959 بانحراف معياري 0.891.

3- صعوبات تعلم بالحساب:

جدول (9): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول صعوبات تعلم الحساب.

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										رقم العبارة
				موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
1	مرتفع	0.865	4.190	43.5	103	36.3	86	16.9	40	2.5	6	0.8	2	13
2	مرتفع	0.844	4.114	36.7	87	41.8	99	19.0	45	1.3	3	1.3	3	9
3	مرتفع	0.846	4.097	35.4	84	43.5	103	17.3	41	3.0	7	0.8	2	14
4	مرتفع	0.885	4.097	37.1	88	41.4	98	16.9	40	3.4	8	1.3	3	6
5	مرتفع	0.840	4.076	34.6	82	42.6	101	19.0	45	3.4	8	0.4	1	10
6	مرتفع	0.844	4.063	32.5	77	46.4	110	17.3	41	2.5	6	1.3	3	8
7	مرتفع	0.797	4.017	27.4	65	51.5	122	16.9	40	3.8	9	0.4	1	3
8	مرتفع	0.844	4.017	30.4	72	46.4	110	18.1	43	4.6	11	0.4	1	11
9	مرتفع	0.818	4.008	28.7	68	47.7	113	20.3	48	2.5	6	0.8	2	12
10	مرتفع	0.883	4.000	31.2	74	44.7	106	17.3	41	6.3	15	0.4	1	1
11	مرتفع	0.728	3.996	24.9	59	51.1	121	22.8	54	1.3	3	0.0	0.0	7
12	مرتفع	0.868	3.928	27.4	65	43.9	104	23.6	56	4.2	10	0.8	2	15

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										رقم العبارة
				موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
13	مرتفع	0.950	3.776	24.5	58	39.2	93	27.0	64	8.0	19	1.3	3	2
14	مرتفع	0.952	3.772	22.8	54	43.5	103	23.6	56	8.4	20	1.7	4	4
15	مرتفع	0.893	3.751	19.8	47	45.6	108	24.9	59	9.3	22	0.4	1	5
مرتفع		0.857	3.994	المتوسط الوزني لمستوى إدراك المعلمين لصعوبات تعلم الحساب										

الباحثون أن معظم المعلمين في منطقة حائل قد تلقوا دورات تدريبية حول صعوبات التعلم؛ مما أدى إلى معرفتهم العالية بهذه الفئة، بالإضافة إلى أنهم خلال دراستهم الجامعية قد درسوا بعض المقررات ذات العلاقة بالتربية الخاصة مثل مقرر مقدمة في التربية الخاصة والذي أصبح مطلباً على طلبة معظم كليات التربية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، ومناقشتها:

ينص على «هل يختلف مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف الجنس؟» تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية، والتي ترجع لاختلاف الجنس فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (10) التالي:

يتضح من الجدول (9) أن إدراك المعلمين لصعوبات تعلم الحساب مرتفع حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا المحور 3.994 بانحراف معياري 0.857.

حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Kataoka, Kraayenoord & Elkins, 2004)، ودراسة (Carvalhais, Silva, 2010) ودراسة (Smoke, 2009) التي بينت في نتائجها أن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم كان بدرجة منخفضة، بينما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع معظم الدراسات السابقة التي بينت في نتائجها أن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم بشكل عام كان بدرجة مرتفعة، ويعلل الباحثون نتيجة ذلك بأن احتكاك معلمي المرحلة الابتدائية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم هو من جعل معرفتهم بهم تزداد خصوصاً أن ذوي صعوبات التعلم تُعد أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً بين التلاميذ، وربما أن الكثير من معلمي الصفوف العامة قام بتحويل هؤلاء التلاميذ إلى عُرف المصادر، كذلك يرى

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، وأ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

جدول (10): دلالة الفروق في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة باختلاف الجنس.

صعوبات التعلّم الأكاديميّة	الجنس	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
صعوبات القراءة	ذكور	59.731	7.458	1.350	غير دالة
	إناث	61.039	7.304		
صعوبات الكتابة	ذكور	59.321	8.696	0.134	غير دالة
	إناث	59.476	8.943		
صعوبات الحساب	ذكور	59.022	9.726	1.727	0.05
	إناث	61.049	7.826		
الصعوبات ككل	ذكور	178.075	22.398	1.234	غير دالة
	إناث	181.563	20.458		

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 و 0.01 ودرجة حرية 235 تساوي على الترتيب 1.660 و 2.364

للجنس، بينما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (خزاعلة، 2015)، ودراسة (توات، وشليحي، 2016)، ودراسة (Smoke, 2009) التي بيّنت في نتائجها إلى أنه لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا تبعًا للجنس، ويعلل الباحثون بأنّ السبب هو تلقّي المعلّمين والمعلّمتات نفس الدورات التدريبية، أو دورات مشابهة خاصّة بصعوبات التعلّم. نتائج الإجابة على السؤال الثالث، ومناقشتها:

ينص على «هل يختلف مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة باختلاف المؤهّل الأكاديمي؟» للإجابة عنه تمّ استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis في الكشف عن دلالة الفرق في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة، والراجعة لاختلاف المؤهّل الأكاديمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دبلوم

يتضح من الجدول (10) أنه لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا في إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم (الدرجة الكلية، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة) يرجع لاختلاف الجنس. كما يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى 0.05 في إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة بالحساب يرجع لاختلاف الجنس، والفرق لصالح الإناث.

ويتبين من نتيجة هذا السؤال بشكل عام أنّه لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا في المستوى الكليّ من إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية تبعًا للجنس، حيث اختلفت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي تطرقت لمتغيّر الجنس مثل دراسة (مصطفى، 2016)، ودراسة (Al Khatib, 2007) التي أشارت نتائجها بوجود الفروق الدالة إحصائيًا تبعًا

عالي، ماجستير فأعلى) نظراً لصغر عدد مجموعة المؤهل النتائج كما هي موضحة في التالي:
العلمي دبلوم عالي (عدد الأفراد يساوي 6) فكانت

جدول (11): دلالة الفروق في مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف المؤهل الأكاديمي.

مستوى الدلالة	قيمة «مربع كاي»	متوسط الرتب	عدد الرتب	المؤهل الأكاديمي	صعوبات التعلّم
غير دالة	1.762	134.053	19	دبلوم متوسط	صعوبات القراءة
		118.771	194	بكالوريوس	
		95.167	6	دبلوم عالي	
		113.528	18	ماجستير فأعلى	
غير دالة	3.740	141.737	19	دبلوم متوسط	صعوبات الكتابة
		118.959	194	بكالوريوس	
		95.917	6	دبلوم عالي	
		103.139	18	ماجستير فأعلى	
غير دالة	1.543	136.947	19	دبلوم متوسط	صعوبات الحساب
		116.948	194	بكالوريوس	
		125.917	6	دبلوم عالي	
		119.861	18	ماجستير فأعلى	
غير دالة	2.761	142.789	19	دبلوم متوسط	الصعوبات ككل
		117.704	194	بكالوريوس	
		105.417	6	دبلوم عالي	
		112.389	18	ماجستير فأعلى	

قيمة «كاي تربيع» الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 ودرجة حرية 3 تساوي 7.81

يتضح من الجدول (11) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية (الدرجة الكلية، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب) ترجع لاختلاف المؤهل الأكاديمي. حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (خزاعلة، 2015)، ودراسة (Shari & Vranda, 2016) التي أشارت بوجود فرق دال إحصائياً تبعاً للمؤهل العلمي، بينما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع باقي الدراسات التي تطرقت لتغيّر المؤهل العلمي مثل دراسة توات، وشليحي (2016)، ودراسة (Al Khatib (2007) التي بيّنت في نتائجها أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً تبعاً

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، وأ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم... .

للمؤهل العلمي، ويعلل الباحثون أن السبب في عدم وجود فرق دالّ إحصائياً التي أظهرتها نتيجة هذا السؤال هو امتلاك المعلمين والمعلّات للمعرفة المرتفعة بصعوبات التعلّم الأكاديميّة؛ لذا فإنّ الفرق لا يكون دالاً بسبب أنّ معرفتهم كلها عالية ومقاربة، ويرى الباحثون أنّ معظم المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلميّة من ذوي الخبرات الطويلة؛ ممّا أدّى إلى تقارب درجاتهم، وعدم وجود فرق بينهم، ويستشف من ذلك أنّ المؤهل العلمي لا يؤثر تأثيراً يعتدّ به في مدى معرفة المعلمين والمعلّات لصعوبات التعلّم الأكاديمية.

نتائج الإجابة على السؤال الرابع، ومناقشتها: ينصُّ على «هل يختلف مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة باختلاف الخبرة العملية؟».

للإجابة عنه تمّ استخدام One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفرق في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة، والراجعة لاختلاف الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 لأقل من 10 سنوات، من 10 لأقل من 15 سنة، من 15 سنة لأقل من 20 سنة، من 20 سنة فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (12) التالي:

جدول (12): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية وفقاً لسنوات الخبرة.

الصعوبات ككل		صعوبات الحساب		صعوبات الكتابة		صعوبات القراءة		سنوات الخبرة
انحراف معياري	متوسّط	انحراف معياري	متوسّط	انحراف معياري	متوسّط	انحراف معياري	متوسط	
27.554	176.195	10.019	59.244	11.074	58.024	8.917	58.927	أقل من 5 سنوات
22.202	180.562	9.651	60.575	8.317	59.534	7.724	60.452	من 5 لأقل من 10
20.501	175.605	8.618	59.000	8.252	57.500	7.188	59.105	من 10 لأقل من 15
17.452	178.320	7.494	57.640	7.796	59.240	7.298	61.440	من 15 لأقل من 20
18.021	183.783	8.193	61.050	8.127	61.400	5.885	61.333	من 20 سنة فأكثر

جدول (13): دلالة الفرق في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة، وفقاً لاختلاف الخبرة.

صعوبات التعلّم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
صعوبات القراءة	بين المجموعات	229.795	4	57.449	1.049	غير دالة
	داخل المجموعات	12709.935	232	54.784		
	الكلي	12939.730	236			

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	صعوبات التعلّم
غير دالة	1.491	114.172	4	456.687	بين المجموعات	صعوبات الكتابة
		76.550	232	17759.600	داخل المجموعات	
			236	18216.287	الكلي	
غير دالة	0.892	72.190	4	288.761	بين المجموعات	صعوبات الحساب
		80.940	232	18778.007	داخل المجموعات	
			236	19066.768	الكلي	
غير دالة	1.204	560.046	4	2240.186	بين المجموعات	الصعوبات ككل
		464.996	232	107879.114	داخل المجموعات	
			236	110119.300	الكلي	

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 و 0.01 ودرجة حرية (4، 232) تساوي 2.4472 و 3.480

التي قضوها حاصلون على دورات تدريبية بنفس المجال؛ ممّا أدّى إلى تشابه درجاتهم وتقاربها، بالإضافة إلى أنهم خلال دراستهم الجامعية قد درسوا بعض المقررات ذات العلاقة بالتربية الخاصة مثل مقرر مقدمة في التربية الخاصة والذي أصبح متطلباً على معظم طلبة كليات التربية، وقد يرجع السبب إلى أنّ أصحاب الخبرات الطويلة ليس لديهم مؤهلات تربوية عليا ممّا يجعلهم يتساوون مع من لديهم خبرات قصيرة ولكن لديهم مؤهلات تربوية عليا، كما أنّ كثرة الاطلاع والتأهيل، والتطور الذاتي، والدورات التدريبية يمكنها أن تؤثر في التعرف على صعوبات التعلّم أكثر من الخبرة الطويلة.

نتائج الإجابة على السؤال الخامس، ومناقشتها:

ينص على: «هل يختلف مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية باختلاف

يتضح من الجدول (13) أنه لا يوجد فرق دالّ إحصائياً في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديمية (الدرجة الكلية، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب) ترجع لاختلاف الخبرة.

حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (خزاعلة، 2015)، ودراسة (مصطفى، 2016)، ودراسة (Smoke، 2009) التي أشارت نتائجها إلى وجود الفروق الدالة إحصائياً تبعاً لسنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرات الطويلة، بينما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (توات، وشليحي، 2016)، ودراسة (Al Khatib، 2007) التي بيّنت في نتائجها أنه لا يوجد فرق دالّ إحصائياً تبعاً لسنوات الخبرة، ويعلل الباحثون ذلك بأنّ معظم المعلمين والمعلمات على اختلاف سنوات التدريس

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، و أ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

التخصُّص؟». لصعوبات التعلُّم الأكاديميَّة، والراجعة لاختلاف
 للإجابة عنه تم استخدام تحليل التباين أحادي التخصص (تربية خاصة، لغة عربية، رياضيات، تربية
 الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة دينية، اجتماعيات) فكانت النتائج كما هي موضحة في
 الفرق في مستوى إدراك معلِّمي المرحلة الابتدائية التالي:

جدول (14): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلِّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلُّم الأكاديمية وفقاً للتخصُّص.

التخصُّص	صعوبات القراءة		صعوبات الكتابة		صعوبات الحساب		الصعوبات ككل	
	متوسِّط	انحراف معياري	متوسِّط	انحراف معياري	متوسِّط	انحراف معياري	متوسِّط	انحراف معياري
تربية خاصَّة	62.471	8.125	61.353	9.657	63.382	8.098	187.206	23.439
لغة عربيَّة	60.912	7.051	59.868	8.776	58.529	9.887	179.309	22.722
رياضيات	58.380	6.648	57.880	8.309	63.180	7.753	179.440	18.822
تربية دينيَّة	60.578	7.272	59.641	8.420	58.250	8.554	178.469	20.251
اجتماعيات	58.524	8.635	57.476	9.453	55.952	7.807	171.952	23.368

جدول (15): دلالة الفرق في مستوى إدراك معلِّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلُّم الأكاديمية وفقاً للتخصُّص.

صعوبات التعلُّم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسِّط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
صعوبات القراءة	بين المجموعات	441.161	4	110.290	2.047	غير دالة
	داخل المجموعات	12498.569	232	53.873		
	الكُلِّي	12939.730	236			
صعوبات الكتابة	بين المجموعات	341.461	4	85.365	1.108	غير دالة
	داخل المجموعات	17874.826	232	77.047		
	الكُلِّي	18216.287	236			
صعوبات الحساب	بين المجموعات	1579.465	4	394.866	5.239	0.01
	داخل المجموعات	17487.303	232	75.376		
	الكُلِّي	19066.768	236			
الصعوبات ككل	بين المجموعات	3284.016	4	821.004	1.783	غير دالة
	داخل المجموعات	106835.283	232	460.497		
	الكُلِّي	110119.300	236			

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 و 0.01 ودرجة حرية (4، 232) تساوي 2.4472 و 3.480

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة (الدرجة الكلية، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة) ترجع لاختلاف التخصص. كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم الأكاديميّة (الحساب) ترجع لاختلاف التخصص.

وللكشف عن دلالة الفرق في مستوى إدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات تعلّم الحساب، والتي ترجع لاختلاف التخصص تمّ استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (16) التالي:

جدول (16): دلالة الفرق بين المعلّمين مختلف التخصصات في مستوى إدراك صعوبات تعلّم الحساب.

التخصص	تربية خاصّة (م=63.382)	لغة عربيّة (م=58.529)	رياضيات (م=63.180)	تربية دينيّة (م=58.250)
لغة عربيّة (م=58.529)	**4.853			
رياضيات (م=63.180)	0.202	**4.651		
تربية دينيّة (م=58.250)	**5.132	0.279	**4.930	
اجتماعيات (م=55.952)	**7.430	2.577	**7.228	2.298

** الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.01

ومن الجدول (16) السابق يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين المعلّمين تخصص التربية الخاصّة، والمعلّمين من تخصصات (اللغة العربية، التربية الدينية، الاجتماعيات) في مستوى إدراك صعوبات تعلّم الحساب لصالح المعلمين تخصص التربية الخاصّة، كذلك يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين المعلّمين تخصص الرياضيات، والمعلّمين من تخصصات (اللغة العربية، التربية الدينية، الاجتماعيات) في مستوى إدراك صعوبات تعلّم الحساب لصالح

المعلّمين تخصص الرياضيات، وهو ما يؤكد أنّ المعلّمين من تخصصي التربية الخاصّة والرياضيات أعلى من باقي المعلّمين في إدراكهم لصعوبات التعلّم الأكاديمية للحساب. ويتبين من نتيجة هذا السؤال أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية، وفي بُعدي صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة تبعاً للتخصص، ما عدا بُعد صعوبات الحساب.

حيث اختلفت هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة؛ لأنّ أغلبها لم تنطرق لنفس المتغير، وأشار بعضها

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، وأ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم... .

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبو نيان، إبراهيم (2012). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض: دار الناشر الدولي.
- أبو رزق، محمد (2011). *السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة.
- أبو زيد، أحمد (2011). *دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة.
- أبو النصر، مدحت (2004). *قواعد ومراحل البحث العلمي*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- بطرس، حافظ (2009). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. عمان: دار المسيرة.
- توات، عدنان وشليحي، رابح (2016). *الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجزائر، (19)، 237-255.
- جدوع، عصام (2007). *صعوبات التعلم*. عمان: دار اليازوري العلمية.
- خزاعلة، أحمد (2015). *مدى معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم*. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية بالكويت، 41(156)، 131-168.
- الزيات، فتحي (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سالم، مصطفى ولافي، سعيد (1998). *تشخيص صعوبات تعلم*

لوجود الفرق الدالّ إحصائياً، كما في دراسة (توات، وشليحي، 2016)، بينما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (مصطفى، 2016) التي أشارت نتائجها لعدم وجود الفرق الدالّ إحصائياً تبعاً للتخصّص، ويعلل الباحثون سبب عدم وجود فرق دالّ إحصائياً بالمعرفة العالية بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى معلّمي المرحلة الابتدائية؛ ممّا أدّى إلى تقارب درجاتهم وتشابهها بشكل عام، وبالتالي لم يظهر الفرق بينهم، ممّا يدلّ على أنه لا يوجد تأثيرٌ لتخصّص المعلّم على معرفته بصعوبات التعلم الأكاديميّة، كما أنهم قد تلقوا العديد من الدورات التدريبية حول صعوبات التعلم، كذلك زيادة السنوات التي قضاها في التدريس كانت أحد أسباب احتكاكهم بالطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ ممّا أكسبهم المعرفة بهم بشكل أكبر.

التوصيات:

توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية:

- الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعمل على فرزهم من خلال الفصل الذي يدرسون فيه، ومن ثمّ معاملتهم معاملة تعمل على رفع مستواهم التحصيلي.
- تدريب المعلّمين على كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- القيام ببرنامج مقترح لعلاج الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

التلاميذ العاديين نحو برنامج صعوبات التعلُّم بمدارس محافظة السليل: دراسة تحليلية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمصر، 5(17)، 1-39.

عواد، أحمد والسرطاوي، زيدان (2011). صعوبات القراءة والكتابة: النظرية والتشخيص والعلاج. الرياض: دار الناشر الدولي.

غني، مثال (2010). صعوبات التعلُّم لدى الأطفال. مجلة الدراسات التربوية، (10)، 134-165.

كوافحة، تيسير (2003). صعوبات التعلُّم والخطة العلاجية المقترحة. عمان: دار المسيرة.

لشهب، أسماء؛ وبراهيمي، إبراهيم (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، (30)، 225-240.

مادي، شوقي (2012). مدى معرفة معلِّمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط: دراسة ميدانية على عيّنة من معلِّمي مدينة تقرت ورقلة الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، (9)، 129-149.

مصطفى، فتحي (2016). مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والنفسية بالقصيم، 9(2)، 279-326.

وزارة التعليم. (2012). تعريف صعوبات التعلُّم. تم استرداده من:

<https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIAL EDUCATION/Pages/learningdifficulties.aspx>

النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة.

الشباطات، أحمد محمد (2016). الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في منطقة الباحة، مجلة العلوم التربوية، 1(1)، 192-228.

الشداوي، محمد والسميري، ياسر (2013). صعوبات التعلُّم المفاهيم والتشخيص والتطبيقات. الرياض: دار الناشر الدولي.

شعبان، هنادي وياسين، حمدي وشاهين، هيام (2010). فاعلية الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم النهائية. مجلة الدراسة العلمي في الآداب بجامعة عين شمس، 2(11)، 135-167.

صديقي، نوال (2017). أهم صعوبات التعلُّم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ الأقسام المدججة بالمدارس الابتدائية: دراسة ميدانية بولاية الجزائر العاصمة. مجلة الحكمة للدراسات التربوية النفسية بالجزائر، (12)، 212-229.

عاشور، محمد والسميري، ياسر (2019). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (3) 31.5.

عبد المعطي، حسن وأبو قلة، السيد (2012). مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

علي، نشوة (2011). مقياس المعلِّم لتقدير المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية في مرحلة الطفولة المتأخرة من ذوي صعوبات التعلُّم.. مجلة الدراسة العلمية في التربية بمصر، 1(12)، 271-294.

العجمي، ناصر؛ والودعاني، عائض (2017). اتجاهات معلِّمي

د. ياسر السميري، و د. محمد عاشور، و أ. سالم الشمري: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

يوسف، ناصر (2013). مشكلات تدريس الرياضيات لدى الطلاب المعلمين تخصص صعوبات التعلم وعلاقتها بمعتقداتهم حول تعلمها وتعليمها. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس في السعودية، 4(43)، 951.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al- Khatib, J. (2007). A survey of general education teachers knowledge of learning disabilities in Jordan. *International Journal of special education*, 22(1), 72-76.
- Carvalhais, L. & Silva, C. (2010). Developmental dyslexia: Perspectives on teacher training and learning disabilities in Portugal. *Contemporary Journal*, 8(2), 1-8.
- Kocsis, J. (2016). *Primary teachers knowledge about learning disabilities*. Retrived from ProQuest LLC. (10103255).
- Kataoka, M.; Kraayenoord, C. & Elkins, J. (2004). Principals and teachers perceptions of learning disabilities: A study from Nara prefecture, Japan. *journal Special Education Research*, 27(1), 161- 175.
- Shari, M.& Vranda, M. (2016). Attitude of Primary School Teachers towards Children with Learning Disabilities. *Journal of Indian Association for Child*, 12(4), 323-335.
- Smoke, T. (2009). *Teachers perceptions on the student who is gifted and has learning disabilities*. Retrived from ProQuest LLC. (UMI 1466051).
