[٧]

المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن

د. وفاء بنت محمد القحطاني
محاضرة بقسم التربية الخاصة

د. نورة الكثيري
أستاذ التربية الخاصة

المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن

د. وفاء بنت محمد القحطاني*، د. نورة الكثيري**

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، كما تم استخدام استبانة كأداة للبحث، وأُجريَ البحث على عينة قوامها (٣٠) معلمة من جميع المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، وكان من أبرز النتائج: وجود معوقات وبدرجة مرتفعة لدى المعلمات تتعلق بالإدارة المدرسية، وكانت أكبر المعوقات هي محدودية المعلومات لدى إدارة المدرسة عن طبيعة عمل معلمة صعوبات التعلم، كذلك من أبرز المعوقات ندرة الدورات التدريبية التي تتلقاها معلمات التعليم العام في التواصل مع معلمة صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى وجود معوقات وبدرجة مرتفعة لدى المعلمات تتعلق بأدوار ومسؤوليات معلمة التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وكانت أبرز المعوقات هو معرفة جوانب الاختلاف والتشابه بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والتلميذات العاديات.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، برامج صعوبات التعلم، معلمات صعوبات التعلم، التحديات.

* محاضرة بقسم التربية الخاصة.

* أستاذ التربية الخاصة.

Abstract:

This research aimed to identify the obstacles that female teachers face in learning disabilities programs in Riyadh from their point of view. In light of the aim of the research, research questions, terminology, and limitations were defined. In order to answer the research questions, The two researchers used the descriptive method and used the questionnaire as the study tool. The research was conducted on a sample of (30) female teachers from all primary, middle, and secondary stages in Riyadh in the first semester of the academic year 1433-1434AH. Among the most prominent results: the presence of obstacles with a high degree among the female teachers related to school administration. The biggest obstacles were the limited information of the school administration about the nature of the work of the learning disabilities teacher. Also, among the major obstacles was the scarcity of training courses that public school female teachers receive in communicating with the learning disabilities female teacher. The results also indicated the presence of obstacles with a high degree among the female teachers related to the roles and responsibilities of the female teacher of female students with learning disabilities and the most important obstacles were to know the differences and similarities between female students with learning disabilities and ordinary female students.

Key words: obstacles, learning disabilities programs, learning disabilities teachers, challenges

مقدمة:

يشهد العالم الآن العديد من التطورات السريعة في مختلف المجالات التي تتعلق بمجال التربية الخاصة عامةً، وذوي صعوبات التعلم خاصةً؛ لذا فالاهتمام بالبرامج المقدمة لهذه الفئة أمر ضروري؛ لما لهذه البرامج من تأثيرات واضحة على مختلف جوانب نمو الفرد ذي صعوبات التعلم.

فصعوبات التعلم هي نقص في الانجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنةً بإنجاز أو قدرة الأفراد ذوي القدرة العقلية المتشابهة معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة (إبراهيم، ٢٠١٠، ٢٧)، وتشمل صعوبات التعلم عدة أنواع؛ منها اضطرابات النمو الكلامي واللغوي، واضطراب إخراج اللغة النمائي، واضطراب التعبير اللغوي النمائي، واضطراب فهم اللغة النمائي، واضطراب القراءة النمائي (بطرس، ٢٠١١، ٢٦-٢٨).

لذا، اهتم العالم بتقديم الدعم والاهتمام بفئات صعوبات التعلم، فأكد متولي (٢٠١٦، ١٠٣) بأن جامعة Johns Hopkins عقدت، في عام ١٩٨١م، مؤتمراً دعت فيه الخبراء في مجال صعوبات التعلم، وركز الباحثون اهتمامهم على احتياجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ حيث ركز المؤتمر على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتبرون فئة مجتمعية لها خصائص واحتياجات خاصة.

وأشارت الاتفاقيات الدولية، بما في ذلك اتفاقية الأمم المتحدة حول حقوق الأشخاص المعاقين عام ٢٠٠٧، إلى أهمية تضمين الاحتياجات التعليمية الخاصة في البرنامج العالمي الشامل الذي سعت إليه منظمة اليونسكو، من خلال العمل على وضع اتفاقية التعلم للجميع عام ٢٠٠٦، ومن خلال الأهداف الإنمائية للألفية عام ٢٠٠٠ في الأمم المتحدة، كما تركز الاستراتيجية الأوروبية الخاصة بالمعاقين عام ٢٠١٠-٢٠٢٠ على الالتزام في المجتمع العالمي بدمج جميع الأشخاص المعاقين، وإزالة جميع المعوقات، وتيسير الوصول إلى الخدمات، وبناء مجتمع خالٍ من التحديات للأشخاص ذوي الإعاقات بحلول ٢٠٢٠ (Deluca, 2012, 3-4)؛ حيث تدعم اليونسكو الجهود الوطنية والإقليمية والدولية لتوسيع وتحسين رعاية الطفولة

المبكرة، والتربية بشكل منصف من أجل منح كل طفل أفضل بداية في الحياة، وتعتبر رعاية الطفولة المبكرة والتربية جزءًا أساسيًا ومتكاملًا من نظام التعليم؛ فمن دون الجودة يبدأ أطفال مرحلة "رعاية الطفولة المبكرة والتربية" حياتهم التعليمية على أساس هش مع خطر صعوبات التعلم والتسرب والإعادة (الموقع الرسمي لمنظمة اليونسكو، ٢٠٢٠).

فبالرغم من الدور الفعال الذي يقدمه معلم ذوي صعوبات التعلم داخل المملكة؛ إلا أنه يواجه العديد من المشكلات، والتي أشار إليها كل من القاضي والقحطاني (٢٠١٩، ص. ٨٦) مثل عدم وجود معلم مساعد داخل الفصل، والنقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرامج التربوية الفردية، واختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالب إلى آخر، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، واختلاف وجهات النظر بين المعلمين والمشرفين التربويين فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس، وضعف مستوى التواصل بين المعلم وقائد المدرسة، وضعف تأهيل المعلم بالشكل الكافي لاستخدام البرامج التربوية الفردية خلال إعداد معلمي التربية الخاصة في أقسام التربية الخاصة.

كما تظهر بعض الاحتياجات لمعلم صعوبات التعلم في حاجته إلى غرفة المصادر لتساعده على التعرف أكثر على المشكلات السلوكية للأطفال، كما يحتاج معلم غرفة المصادر إلى تدريب أكثر على خطة تعديل السلوك، ولابد أن تكون خطة تعديل السلوك المستخدمة داخل غرفة المصادر فعالة، كما يحتاج معلم غرفة المصادر أن يزود أولياء الأمور بالأساليب المناسبة لحل مشكلات أطفالهم السلوكية (عصفور، ٢٠١٦، ٣٠٣).

وقد أشارت دراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩) إلى أن أهم التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم هي التحديات المتعلقة بأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويليها تجهيزات برنامج صعوبات التعلم، ومن ثم، برزت الحاجة الماسة إلى تناول المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.

مشكلة البحث:

أظهرت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بدعم وتقديم الخدمات العلاجية والتعليمية لذوي صعوبات التعلم؛ حيث قامت المملكة بتخصيص إدارة داخل وزارة التعليم تُعرف بـ "إدارة صعوبات التعلم"، والتي اهتمت بالبرامج التعليمية المقدمة لفئة صعوبات التعلم، إلا أن هذا الاهتمام لم يكن على النحو المنشود؛ حيث يواجه معلم صعوبات التعلم العديد من المشكلات التي تعيق القيام بدوره داخل الصف الدراسي.

ومن هنا، أشارت دراسة أبو المجد والشريف (٢٠١٥) إلى وجود العديد من المعوقات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في توظيف تقنيات التعليم، وتمثلت تلك المعوقات في المعوقات الخاصة بالمعلم، والإدارة المدرسية، والمناهج الدراسية، في حين أشارت دراسة آل حسين والكثيري (٢٠١٨) إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الرياض تمثلت في عدم وعي مديرة المدرسة بأهمية حضور معلمات صعوبات التعلم المؤتمرات، والندوات، وورش العمل المتخصصة، وعدم التزام الإدارة بالأدلة التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وعدم إلمام معلمة الفصل العادي بأساليب التدريس المناسبة لتلميذات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى عدم توفر مقاييس واختبارات مقننة للقياس والتشخيص، وقد أشارت دراسة أبا حسين (٢٠١٩) إلى أن المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإدارة المدرسية بدرجة استجابة عالية كان أبرزها إهمال الإدارة المدرسية مطالب معلمات التربية الخاصة، وانعكاس تقصير الإدارة المدرسية تجاه معلمي التربية الخاصة سلباً على الطلبة.

وأشارت دراسة الخليف (٢٠١٩) إلى أن أهم المعوقات التي تحد من استخدام معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكية في غرفة المصادر هي: قلة المخصصات المالية التي تحول دون تأمين الأجهزة الذكية، وقلة الدورات التأهيلية للمعلمين في كيفية استخدامهم للأجهزة الذكية، وعدم توافر الأجهزة الذكية في برامج صعوبات التعلم، بالإضافة إلى عدم توافر شبكة الانترنت في برامج صعوبات التعلم، كما أكدت دراسة المقبل (٢٠١٩، ٥٥٧) بأن من الصعوبات التي تواجه معلم

صعوبات التعلم هي ضعف الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في استخدام التقنيات التعليمية، وقلة الدورات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في كيفية توظيف التقنية التعليمية في التدريس، وقناعة بعض معلمي صعوبات التعلم بالأساليب التقليدية كالتلقين في التدريس، وتدني الرغبة لدى بعض المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية في التدريس اعتقاداً منهم أنها لا تحقق الهدف المرجو، وزيادة الأعباء الورقية على المعلمين.

أسئلة البحث:

تتمحور أسئلة البحث حول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما هي المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟ ومنه تتفرع الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم المتعلقة بإدارات المدارس؟
- ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم المتعلقة بالأدوار والمسؤوليات؟
- ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم المتعلقة بمعلمات التعليم العام؟
- ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات المعلمات تبعًا لأبعاد الاستبانة تعزى للمرحلة التي تدرس بها المعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

أهمية البحث:

تتمحور أهمية البحث الحالي فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- يأمل هذا البحث أن يكتسب البحث الحالي أهميته كونه يتناول فئة من أهم فئات المجتمع السعودي وهم معلمو ذوي صعوبات التعلم.
- قد يكتسب هذا البحث الحالي أهميته كونه يتناول البرامج المقدمة لفئة صعوبات التعلم.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثاني والأربعون – السنة الثانية عشرة – أبريل ٢٠٢٠

- يؤمل أن يفتح البحث الحالي الباب أمام العديد من الباحثين لإثراء المكتبة العربية والسعودية بالعديد من المؤلفات في هذا المجال الهام.

الأهمية التطبيقية:

- يكتسب البحث الحالي أهميته كونه يتضمن دراسة ميدانية تتناول الصعوبات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم داخل الصفوف الدراسية.
- يؤمل أن يلفت البحث الحالي أنظار المسئولين في وزارة التعليم السعودية والمعنيين بالأمر لتقديم العديد من البرامج التدريبية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم.
- يؤمل أن يوجه البحث الحالي أنظار معلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية نحو تطوير كفاياتهم ومهاراتهم الشخصية داخل الصفوف الدراسية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم والمتعلقة بإدارات المدارس.
- التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم والمتعلقة بالأدوار والمسؤوليات.
- التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم والمتعلقة بمعلمات التعليم العام.
- التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم والمتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية للبحث الحالي في التعرف على المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.
- **الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية للبحث الحالي في مدارس مدينة الرياض الملحق بها برامج صعوبات تعلم.
- **الحدود البشرية:** تتمثل الحدود البشرية للبحث الحالي في معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ البحث الحالي في النصف الأول من العام الدراسي ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

معوقات:

مُعوِّق: اسم فاعل من عوَّقَ وهو من يعوق عملاً أو تقدم شيء وتشير إلى المنع والتأخير (عمر، ٢٠٠٨، ١٥٧٧).

ويُعرف إجرائياً بأنه "العناصر التي تقف عائقاً أمام تنفيذ برامج صعوبات التعلم على النحو المطلوب، مما يعرقل مسار العملية التعليمية".

برامج صعوبات التعلم:

عرف كل من البتال والقحطاني (٢٠١٧، ٥٥) برامج صعوبات التعلم بأنها "البرامج الخاصة بصعوبات التعلم والملحقة في بعض مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والتي تشمل مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية والعلمية والأدائية".

وتُعرف إجرائياً بأنها "البرامج المُقامة خصيصاً لذوي صعوبات التعلم، والتي تلحق في بعض مدارس التعليم العام، والتي تشمل على بعض من المهارات والأنشطة التعليمية الخاصة بتأهيل ذوي صعوبات التعلم".

صعوبات التعلم:

عرف التهامي وآخرون (٢٠١٨، ٧) صعوبات التعلم بأنها "وجود مشكلات في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات كصعوبات في تعلم اللغة الشفهية، فيظهر على الطفل تأخراً في اكتساب اللغة".

بينما تُعرف صعوبات التعلم إجرائياً بأنها ضعف قدرة الطالب على تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة بدون سبب عقلي أو حسي.

الإطار النظري:

مقدمة:

تُعدّ صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورًا؛ بسبب الاهتمام الذي تحظى بها بين الأهل، وجميع المهتمين بمشكلة الأطفال الذي يُظهرون مشكلات تعلمية، والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية، بالإضافة إلى أنها من المصطلحات التي لاقت قبولًا أكثر من قبل الأهل في تفسير حالة الأبناء التعليمية والسلوكية (العتيبي، ٢٠١٩، ١٧٠).

فيصف مصطلح صعوبات التعلم مجموعة التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن التحصيل المتوقع منهم في مادة دراسية أو أكثر، رغم أنهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، وأحياناً مرتفع جداً، ولاشك أن صعوبات التعلم هي عدم قدرة التلاميذ على تذكر أو فهم ما يقدم لهم من مفاهيم، أو استخدامها في حل المشكلات لمادة ما، وتعتبر الصعوبة موجودة إذا بلغت نسبة أخطاء التلاميذ على أية مفردة من مفردات الاختبارات التشخيصية لمادة دراسية ٢٥٪ فأكثر، ويعتبر التلميذ من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته، أو استعداداته، أو مستوى ذكائه وتحصيله، أو إنجازه الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع وهي: القراءة، والفهم القرائي، والعمليات الحسابية أو الرياضية، والاستدلال الرياضي، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي، والفهم السمعي (متولي، ٢٠١٧، ١١-١٢).

المحور الأول: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم:

تناولت العديد من الأدبيات السابقة مفهوم صعوبات التعلم؛ وفيما يلي مجموعة من أبرز تلك المفاهيم:

عرف برايغو وآخرون (Prayogo et al., 2018, 21) صعوبات التعلم على أنها "بعض الحالات التي تظهر خلال عمليات التعلم، وتتسم بتكوينها لمجموعة من العوائق التي تمنع الطالب من تحقيق أهداف تعلمه".

كما عرف دارماكاسي وآخرون (Darmahkasih et al., 2020, 467) صعوبات التعلم بأنها "حالات العجز التي تظهر في تعلم أحد المواد الدراسية بما في ذلك الرياضيات, والقراءة والكتابة، وكذلك قدرات التفكير، والتعلم، والتذكر".

نشأة برامج صعوبات التعلم وتطورها في المملكة العربية السعودية:

يمكن القول بأن البداية الفعلية لمجال صعوبات التعلم في المملكة ترجع إلى عام ١٤١٣هـ، عندما أُضيف مسار صعوبات التعلم إلى خطة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، تمهيدًا لإعداد معلمين ومعلمات في هذا المجال، فقد كان لخريجي ذلك المسار دور فعال في إيجاد خدمات التربية الخاصة لتلاميذ المدارس الابتدائية الذين لديهم صعوبات تعلم؛ حيث قاموا بدور مهم في التوعية على الصعيدين العام والرسمي بصعوبات التعلم، وما يجب أن يُقدم للتلاميذ من خدمات متخصصة، كما قاموا بتأسيس البرامج لخدمتهم والعمل في تلك البرامج كمعلمي صعوبات تعلم، وقد حرص القائمون على التربية الخاصة على أن تكون مدارس التعليم العام هي مقر تقديم خدمات صعوبات التعلم، بحكمها البيئة الطبيعية لهؤلاء التلاميذ، وإيمانًا منهم بأن خدمات التربية الخاصة تعتبر إضافة نوعية لتطوير التعلم (أبونيان، ٢٠٢٠، ٥).

هذا وقد قامت المملكة العربية السعودية بتقديم المبادرة العملية في تكوين إدارة خاصة تعمل من أجل الإشراف على البرامج التي يتم توجيهها لطلاب صعوبات التعلم بمُجْمَل ٣٨٥ برنامجاً، وهو ما أشار إليه الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠) حينما أكد على أن إدارة صعوبات التعلم ظهرت في العام ١٤١٦هـ لتشرف

على برامج تربية وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تم افتتاح أولى البرامج في المرحلة الابتدائية في العام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ لدى البنين، و١٤١٧/١٤١٨هـ لدى البنات في ثلاث مناطق في المملكة (الرياض– جدة–الدمام) ثم تنامى وتطور حيث بلغ عدد البرامج للبنات حتى عام ١٤٢٦–١٤٢٧هـ (٣٨٥) برنامجاً في جميع مناطق ومحافظات المملكة، كما تم افتتاح أولى البرامج في المرحلة المتوسطة في العام الدراسي١٤٢٥/١٤٢٦هـ، وقد تضمنتخطط الوزارة الاستمرار والتوسع في تقديم خدمات برامج صعوبات التعلم في التعليم العام نوعًا وكمًا لتشمل جميع المراحل الدراسية في مناطق ومحافظات المملكة.

مما سبق، يمكن استنتاج أن التوجهات الراشدة داخل المملكة العربية السعودية في السياق التربوي والتعليمي لذوي صعوبات التعلم تُعطي مثالاً يُحتذى به في كافة البلدان المجاورة؛ حيث استطاعت المملكة اجتثاث الجذور الخبيثة لمشكلات عدم قدرة فئة من الطلاب على الاستفادة من خدماتها التعليمية السابقة، من خلال وضع بواكير برامج صعوبات التعلم لتخدم الطلاب من الجنسين منذ العام ١٤١٦هـ.

يتمثل ذلك العمل الطيب في تدشين المملكة العربية السعودية لمجموعة من البرامج التي تتضمن كل من برنامج غرف المصادر، الذي يساعد طلاب ذوي صعوبات التعلم على التأقلم أكاديمياً داخل الفصول العادية في المدارس العامة دون إثقال كاهلهم بالمشكلات السيكولوجية أو إقصائهم اجتماعياً، إلى جانب توفير وسائل التعلم الحديثة القائمة على تحديد مدى شدة صعوبات التعلم لكل طالب والتعامل معهم على حدة.

هذا وتتضمن برامج صعوبات التعلم داخل المملكة العربية السعودية البرنامج الوطني لصعوبات التعلم التابع لمركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة بناء على الخبرات العالمية التي استهدفت المجال ذاته، ووفقاً لأسس التشخيص والمسح لمدى صعوبات التعلم على أن تتوافق مع المخطط التنموي الشامل للمملكة العربية السعودية.

الأدوار والمسؤوليات لمعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

تتضمن الأدوار والمسئوليات الخاصة بمعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم عمليات التوجيه والتدريس بشكل يضمن توافق المحتوى الأكاديمي مع مهاراتهم، ومساعدتهم على حل المشكلات التعليمية، وكذلك الاهتمام بتقييم مستويات أدائهم بشكل مستمر، وهو ما أشار إليه المكاحلة (Al-Makahleh, 2011, p. 200) حينما أكد على أن تتضمن أبرز توجهات التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلم أسلوب التعليم المباشر، والذي يشتمل على كل من:

- قياس مستويات أداء الطلاب بشكل مباشر ودقيق، والعمل على التدريس لهم مع التركيز على أبرز النطاقات التي يتطلبها كل طالب منهم.
- وضع الأهداف بدقة، وتكوينها على نحو تنفيذي؛ لكي يتسنى للمعلم تحديد السلوك النهائي المرغوب تلقيه من الطالب.
- تحليل المهام التربوية والتعليمية وتنظيم عناصرها على نحو تتابعي ونِظامي.
- تخصيص الوقت الكافي لتعليم الطلاب المهام المتطلبة منهم في العملية التعليمية.
- توفير التغذيات الراجعة التي تساعد الطالب من أجل الوقوف على مستوى أدائه.
- توجيه الطلاب بشكل لا يعتريه الإبهام لكي يعملوا على ممارسة المهام التي يتقنوها أولاً.
- استعراض مستويات أداء الطلاب بشكل منظم داخل أنماط من الرسوم البيانية.
- إمداد الطلاب بمهارات حل المشكلات المناسبة، ودعمهم في رحلتهم التعليمية، وتوفير الممارسات التي تتوافق مع ما يمتلكوه من مهارات.

مما سبق، يمكن استنتاج أن معلم طلاب ذوي صعوبات التعلم ينبغي عليه أن يلزم تأدية أدواره، والاضطلاع بمسئولياته، وكذلك امتلاك التوجهات السيكولوجية والسلوكية الإيجابية؛ هذا وتشتمل أدوار معلم ذوي صعوبات التعلم على التعرف على درجة امتلاك كل طالب لصعوبات التعلم، وعدد تلك الصعوبات لكل منهم، والقيام بتكوين مجموعات دراسية داخل فصول مخصصة لهم يتم خلالها إكسابهم القدرة على التعامل مع الجانب البحثي والأكاديمي للمحتويات الدراسية التي يتم تلقينها إياهم، بالإضافة إلى استعراض مستواهم على نحو مستمر، وتوفير التغذيات الراجعة

لهم؛ هذا وتشتمل مسئولياته أيضًا على قياس مستويات الطلاب، وتوفير وسائل اكتساب المهارات العقلية والفوق–معرفية، وكذلك تحقيق عامل التعاون البناء بين الجهات المختصة، وأولياء الأمور، والطلاب أيضاً، وتحليله لوتيرة تقدم الطلاب أولاً بأول؛ كما تشتمل التوجهات الإيجابية لمعلم ذوي صعوبات التعلم على توفير رؤى واضحة المعالم وغير مبهمة حول المهام التي يجب على الطلاب القيام بها، ونشره لمناخ يَعُمُّه المرح والسكينة داخل بيئة الصف الدراسي، ونبذه للتعنيف والتوبيخ.

دور معلمات التعليم العام تجاه برنامج صعوبات التعلم:

يعتبر معلم التعليم العام عضوًا أساسيًا وهامًا في تقديم الخدمات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم؛ فبحكم أن هؤلاء التلاميذ يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام، فمعلم التعليم العام هو أول من يعلمهم ويطلع على قدراتهم على التعلم، ويستجيب أولاً بأول لاحتياجاتهم، ويستمر في التفاعل معهم في جميع مستويات تعليمهم، كما أنه أول من يلاحظ التلميذ الذي قد يكون لديه صعوبات تعلم في النطاق المدرسي، مما يمكِّنه من المساهمة بمعلومات هامة عن التلميذ ومنهج التعليم العام تفيد باقي أعضاء الفريق في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعرف على صعوبات التعلم بين التلاميذ، وتقديم الخدمات لهم، كما أنه مصدر أساسي للمعلومات التي تبين مدى تقدم التلميذ في الدراسة مع مرور الوقت، بالإضافة إلى أي سلوك أو عوامل أخرى يرى أنها قد ساهمت في ظهور المشكلة لدى التلميذ، هذا بالإضافة إلى دوره الهام في تعزيز المعلومات، والمهارات، واستراتيجيات التعلم التي يتلقاها التلميذ في نطاق التربية الخاصة (أبونيان، ٢٠٢٠، ٥).

ينقضي دور معلمات التعليم العام تجاه برامج صعوبات التعلم على ضرورة تدربهم على أحدث التوجهات التربوية الخاصة بتلك البرامج، وتنوير عقولهن وإثراء مخزونهن المعرفي، وعملهن الدؤوب على تكوين برامج مماثلة، وهو ما أشار إليه أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦، ٤٧–٤٨) حينما أكد على أن معلمات ذوي صعوبات التعلم يتميزن عن دونهن من معلمات التعليم العام بأنهن يمتلكن قدرات إضافية تمكنهن من التعامل مع طلاب التربية الخاصة من ذوي صعوبات التعلم؛ ولهذا

السبب، فإن دور معلمات التعليم العام يشتمل على استمرارية خضوعهن لبرامج التدريب المهني، والتأهيل الشامل نظراً لدقة وتَفَرُّد تخصصهن، بالإضافة إلى ضرورة مسايرتهن لأحدث التوجهات الفكرية، والبرامج المعاصرة الخاصة بمجال صعوبات التعلم، والسعي لإثراء خلفياتهن الثقافية إزاء طلاب ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يمكن أن ينعكس على دورهن لاستحداث برامج تربوية تتماشى مع متطلبات طلاب ذوي صعوبات التعلم.

هذا ويتلقى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تعليمهم في فصول التعليم العام، ويتلقون التدريس المتخصص في غرف المصادر، أو أي بديل تربوي آخر؛ بسبب الاحتياج الناتج عن الإعاقة، ولذا تعتبر مشاركة معلم التعليم العام في إعداد البرنامج التربوي الفردي أساسية، فهو أول من يلاحظ التلميذ الذي لديه احتياجات تربوية خاصة، وعلى وجه الخصوص في مجال صعوبات التعلم في النطاق المدرسي؛ مما يمكن معلمي التعليم العام من:

- المساهمة بمعلومات هامة عن التلميذ.
- المساهمة بمعلومات هامة عن منهج التعليم العام تفيد الوالدين وبقية أعضاء الفريق في اتخاذ القرارات المناسبة لخدمة التلميذ.
- التشاور مع معلم صعوبات التعلم في إعداد استراتيجيات معينة تسهل تقديم خدمات التربية الخاصة في فصول التعليم العام.
- إعطاء فريق العمل معلومات عن تقدم التلميذ في البرنامج (أبونيان، ٢٠٢٠، ٤٧).

مما سبق، يمكن استنتاج أن معلمات ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام يتميزن عن دونهم من المعلمات اللائي لا يتعاملن مع شريحة الطلاب ذاتها بأنهن يحُزن على تأهيل فريد من نوعه، يمكنهن من التعامل مع برامج صعوبات التعلم، وذلك من خلال تخصيصهن للوقت الكافي من أجل تحديد أنسب الآليات للتعامل مع طلاب ذوي صعوبات التعلم، ومساعدتهم على تنمية مهاراتهم التي اكتسبوها، وكذلك تقييم مستويات أداء الطلاب، والاستفادة من مهاراتهم وخبراتهم السابقة وتوظيفها داخل السياقات التربوية والتعليمية لتطوير مهاراتهم الرياضية، علاوةً على مهارات الكتابة والقراءة، إلى جانب صقل استجاباتهم لطرق التدريس، وشحذ هممهم لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي كأي طالب آخر.

المحور الثاني: المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم

المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

تتضمن العراقيل التي تعوق الإدارة المدرسية لتنفيذ برامج صعوبات التعلم كل من افتقار القطاع الإداري في المدرسة لدرجات الوعي، وعدم توافر التقنيات التعليمية، وانصباب اهتمام الإدارة المدرسية على نطاقات أخرى لا تستدعي التركيز، وكذلك عدم توافر ميزانية مناسبة للسير وفق مخططات برامج صعوبات التعلم، وهو ما أشار إليه مقبل (٢٠١٩، ٥٥٤–٥٥٥) حينما أكد على أن المعوقات الإدارية التي تواجه برامج صعوبات التعليم تتمثل فيما يلي:

- ضعف وعي الإدارة المدرسية بأهمية التقنيات التعليمية في التدريس في بعض المدارس.
- قلة توفير الإدارة المدرسية للتقنيات التعليمية.
- ضعف متابعة الإدارة المدرسية لاستخدام المعلمين للتقنيات التعليمية في غرفة المصادر.
- قلة الميزانية المخصصة من جانب إدارة المدرسة لتوفير التقنيات التعليمية.
- سيطرة الروتين والضوابط الإدارية عند تسليم التقنيات للمعلم لاستخدامها في غرفة المصادر.
- اهتمام إدارة المدرسة بجوانب أخرى ليست لها علاقة باستخدام التقنيات التعليمية.
- تخوف إدارة المدرسة من ضياع أو تلف التقنيات التعليمية عند استخدامها من قبل المعلمين.
- ازدحام الطلبة في غرفة المصادر.
- قصور الدعم الفني لصيانة التقنيات التعليمية.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين يستخدمون التقنية التعليمية في تدريس ذوات صعوبات التعلم.

معوقات أدوار ومسؤوليات معلم ذوي صعوبات التعلم:

تشتمل المعوقات الخاصة بمسؤوليات وأدوار معلم ذوي صعوبات التعلم على الافتقار لأفراد مساعدين داخل الصف الدراسي، وعدم كفاية الكوادر التدريسية، وتشتت المخططات الموضوعة للتعامل مع الطلاب، وعدم اتفاق آراء المعلمين والمشرفين أو اضمحلال مستويات العمل التعاوني، وهو ما أشار إليه القاضي (٢٠١٩، ١٥٩-١٦٠) حينما أكد على أن من المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق برامج صعوبات التعلم كل من:

- عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل.
- النقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي.
- اختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالب لآخر.
- عدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي.
- اختلاف وجهات النظر بين المعلمين والمشرفين التربويين.
- قصور إلمام المعلم بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية مما يقلل فرص الإشراف على تنفيذها.
- لا يوجد تعاون من قبل المعلمين.
- عدم تقبل المعلم لآراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي.

المعوقات المتعلقة بمعلمات التعليم العام:

تضم معوقات معلمي التعليم العام تجاه استخدامهم لبرامج صعوبات التعلم عدم قدرتهم على تشخيص حالة الطالب، والتعرف على كم صعوبات التعلم التي يمتلكها، وهو ما ينشأ على إثره مشكلات تؤدي بطالب ذوي صعوبات التعلم إلى اللحاق بأحد الصفوف الدراسية التي لا تلبي احتياجاته التعليمية أو الذاتية، وهو ما أشار إليه أبو الرب (٢٠١٦، ص. ١٠٦) حينما أكد على أنه من المشكلات التي تتعلق بمعلم التعليم العام تجاه ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

- خلل في تنفيذ الكشف.

- عدم تفهم معلم التعليم العام لإجراء الكشف.
- خلل في النماذج الخاصة المعدة لعملية الكشف.
- عدم إعطاء فترة زمنية كافية لعملية الكشف.
- قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية، بطئ تعلم، مشاغب، وغيرهم.
- الاعتماد على معلم اللغة العربية، أو الرياضيات لتنفيذ عملية الكشف.
- عدم تفعيل دور الفريق للقيام بعملية الكشف.
- إغفال مرحلة التدخل قبل الإحالة.
- ضعف مشاركة الأسرة في تزويد اختصاصي صعوبات التعلم بالمعلومات.
- إحالة الطلبة في أوقات مختلفة طوال اليوم.
- اتخاذ القرار بشأن مدى حاجة الطالب لمواصلة الالتحاق بالأماكن الخاصة بهم.
- نقص الآليات الواضحة لإحالة الطلبة للأماكن المناسبة لهم.
- نقص المعرفة بالمشكلات التي أدت إلى إحالة الطالب إلا بعد قبوله.

المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية:

تضم أبرز المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية لبرامج صعوبات التعلم كل من عدم تهيئة المكان بالوسائل والتقنيات، وعدم وجود قنوات للتواصل بين أعضاء فرق التشخيص، أو بين معلمي الصفوف العادية ومعلمي ذوي صعوبات التعلم، إلى جانب عدم وجود مطابقة لخصائص الحيز الصفي مع فحوى المحتوى المنهجي للمادة الدراسية، وهو ما أشار إليه أبو الرب (٢٠١٦، ١٠٣) حينما أكد على أن من المشكلات التي تتعلق ببيئة التعلم لذوي صعوبات التعلم كل من:

- نقص الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.
- ضعف التواصل والتنسيق بين أعضاء فريق التشخيص.
- عدم تعاون معلم الصفوف الدراسية العادية.
- عدم توفر غرف خاصة مجهزة بما يحتاجه اختصاصي صعوبات التعلم.
- طبيعة المنهج وما يقدمه.

- أساليب التدريس المتبعة من قبل المعلم والتزام المعلم بنمط تدريسي محدد.
- الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.
- عدم امتلاك المعلم لمهارات التعامل والتواصل الفعال مع اختصاصي صعوبات التعلم.
- عدم تعاون الإدارة.
- ضعف تعاون الأسرة.
- ضعف قدرة الوالدين على الاكتشاف المبكر لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.
- قلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج التشخيص.
- عدم ملاءمة مكان تنفيذ التشخيص.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

تشير دراسة أبا حسين (٢٠١٩) بعنوان: "المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام" والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإدارة المدرسية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية بمدينة الرياض، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ)، والبالغ عددهن (٤٦١) معلمة، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٣) معلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: جاءت المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإدارة المدرسية بدرجة استجابة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاءت في الترتيب الأول العبارة "تهمل الإدارة المدرسية مطالب معلمي التربية الخاصة"، ويليها العبارة "ينعكس تقصير الإدارة المدرسية تجاه معلمي التربية الخاصة

سلباً على الطلبة"، وجاءت في الترتيب الأخير تهمل الإدارة المدرسية في جانب تحسين المناخ المدرسي الملائم لذوي صعوبات التعلم".

وتذكر دراسة الخليف (٢٠١٩) بعنوان: "واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكية في غرفة المصادر بمحافظة الأحساء" والتي هدفت إلى التعرف على استخدام معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكية في غرفة المصادر، والتعرف على المعوقات التي تقف أمامهم في استخدام الأجهزة الذكية في غرفة المصادر، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم، الذين يعملون في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١١٥) معلماً ومعلمه، واشتملت عينة الدراسة على (٩٩) معلماً ومعلمه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: أهم استخدامات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكية في غرفة المصادر هي: إعداد الخطط التربوية الفردية، وإعداد خطة سير العمل وتنظيمه في البرنامج، وحفظ البيانات مراعاة لفقدانها أو تلفها، بالإضافة إلى تسجيل التلاميذ.

ويذكر كلا من الزعبي والنفيعي (٢٠١٩) بعنوان: "التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلّم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية" والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرات معلمي برنامج صعوبات التعلم للتحديات تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم من المدارس الحكومية الابتدائية التي يوجد فيها برنامج صعوبات التعلم التابعة لإدارة التعليم بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٩٦) معلماً ومعلمة، واشتملت عينة الدراسة على (٧٦) معلماً ومعلمة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها أن أهم التحديات التي تواجه

برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر عينة الدراسة هي التحديات المتعلقة بأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويليه مجال التحديات المتعلقة بتجهيزات برنامج صعوبات التعلم وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرات معلمي برنامج صعوبات التعلم للتحديات تعزى لمتغير الخبرة الدراسية.

أما دراسة السمري والجهني (٢٠١٩) بعنوان: "المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع "والتي هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على أفضل الطرق التي تساهم في التعرف على الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم الذكور في مدينة ينبع، والبالغ عددهم (١٠) معلمين، واشتملت عينة الدراسة على (٨) معلمين، واستخدم الباحثان المنهج النوعي كمنهج للدراسة، واستعانا بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحثان للعديد من النتائج أهمها أن أهم المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم هي أن معلمي صعوبات التعلم غير مؤهلين بشكل كافٍ لاكتشاف الطلاب الموهوبين، وأن التركيز يكون بذوي صعوبات التعلم فقط، دون إعطاء أي أهمية للموهوبين منهم، وأن الطالب الموهوب من ذوي صعوبات التعلم يجتمع لديه مظاهر الموهبة وأنماط صعوبات التعلم في آن واحد.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

وتشير دراسة "شيستا ومبوفو" (Chista&Mpofu, 2016) بعنوان: "التحديات التي تواجه معلمي الصف السابع عند التدريس للطلاب ذوي عسر القراءة في الدروس العامة في منطقة مزيليكازي في المقاطعة الحضرية بولاوايو" والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمي الصف السابع عند التدريس للطلاب ذوي عسر القراءة في الدروس العامة في منطقة مزيليكازي في المقاطعة الحضرية بولاوايو، وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٧٠) معلم للصف السابع

للطلاب ذوي عسر القراءة، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) معلم للصف السابع للطلاب ذوي عسر القراءة، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعي القائم على الاستبانة والمقابلات الشخصية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: تشمل التحديات المتعلقة بالتدريس للطلاب ذوي عسر القراءة القصور في المعرفة بعسر القراءة لدى المعلمين، وفقدان الثقة والمعارف بالتدريس للطلاب ذوي عسر القراءة مما يعيق تقديم المعلمين الدعم للطلاب.

واجرى كلا من "أبونجديا وآخرين" (Abongdia et al., 2015) بعنوان: "التحديات التي تواجه المعلمين في تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم: نحو التعليم الشامل" والتي هدفت إلى بحث التحديات التي تواجه المعلمين في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اثنين من المدارس الابتدائية في منطقة شرق لندن، وقد تكون مجتمع الدراسة من المعلمين في اثنين من المدارس في منطقة شرق لندن، واشتملت عينة الدراسة على (١٠) معلمين في اثنين من المدارس شرق لندن، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعي القائم على المقابلات الشخصية شبه المنظمة والملاحظات، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: تشمل التحديات التي تواجه المعلمين في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم نقص التدريب الفعال لدى المعلمين والأسلوب المستخدم في تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم والفصول الدراسية المزدحمة والقصور في المشاركة الوالدين وعدم التعاون بين المعلمين.

دراسة "الياس ودهلان" (Alias &Dahlan, 2015) بعنوان: "الصعوبات المستمرة: التحديات الخاصة بالأمهات في تنشئة الأطفال ذوي عسر القراءة" والتي هدفت إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه الأمهات في تنشئة الأطفال ذوي عسر القراءة، وقد تكون مجتمع الدراسة من أمهات الأطفال ذوي عسر القراءة المسجلين في المركز الماليزي لجمعية عسر القراءة، واشتملت عينة الدراسة على (١٠) أمهات للأطفال ذوي عسر القراءة، وتراوحت أعمار الأطفال من ٧-١٢ عام، واستخدمت الدراسة المنهج الاستكشافي النوعي القائم على المقابلات الشخصية شبه المنظمة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن التحديات التي تواجه

الأمهات في تنشئة الأطفال ذوي عسر القراءة القيود الزمنية بسبب طول ساعات العمل التي تعيق الأمهات عن الاهتمام بالأطفال وافتقار الأمهات للمعرفة بعسر القراءة والمتطلبات المالية المتزايدة وزيادة تكاليف المعيشة التي تزيد من أعباء الأسرة بجانب التكاليف والموارد المالية المتعلقة بالأطفال ذوي عسر القراءة.

أما دراسة "شهتري" (Chhetri, 2015) بعنوان: "بحث المخاوف والتجارب الخاصة بالمعلمين في التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في بوتان" والتي هدفت إلى بحث المخاوف والتجارب الخاصة بالمعلمين في بوتان فيما يتعلق بدمج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس الشاملة والخاصة، وقد تكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الشاملة والتربية الخاصة في بوتان، واشتملت عينة الدراسة على (٧٨) معلم، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي القائم على الاستبانة المسحية لقياس المخاوف والتجارب المتعلقة بدعم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها وجود مخاوف كبيرة لدى المعلمين حول قبول الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في فصولهم. وتواجه المعلمين بعض التحديات في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بما في ذلك القصور في الموارد البشرية والبنية التحتية والمخاوف المتعلقة بالمعايير الدراسية والتنمية المهنية للمعلمين.

أما دراسة "باسو وآخرين" (Basu et al., 2014) بعنوان: "دراسة للكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين في الفصل الدراسي الخاص بالأطفال ذوي عسر القراءة" والتي هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين في الفصول الدراسية الخاصة بالأطفال ذوي عسر القراءة، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي الأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس العامة والخاصة في منطقة دلهي، واشتملت عينة الدراسة على (٣٧) معلم للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس العامة والخاصة في دلهي، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي القائم على المقابلات الشخصية مع مجموعة التركيز والاستبانة شبه المنظمة التي تم توزيعها على المعلمين المشاركين في الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: يواجه غالبية المعلمين بنسبة ٨٣٪ التحديات الدراسية التي تمثل ٣٠٪ والتحديات

السلوكية التي تمثل ١٧٪ أو التحديات الدراسية والسلوكية التي تمثل ٣٧٪ مع الطلاب ذوي عسر القراءة ومنها صعوبات القراءة والهجاء والأعراض اللفظية والصعوبات غير اللغوية. وأشار القليل من المعلمين إلى مواجهة الصعوبات في التدريس للطلاب ذوي عسر القراءة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الشبه بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالي في هدف الدراسة، وهو: تناول موضوع المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم، مثل: دراسة الخليف (٢٠١٩)، ودراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩)، ودراسة السميري والجهني (٢٠١٩)،ودراسة آل حسين والكثيري (٢٠١٨)، ودراسة لشهب وبراهمي (٢٠١٧)، ودراسة أبو المجد والشريف (٢٠١٥)، ودراسة "شيستا ومبوفو" (Chista & Mpofu, 2016)، ودراسة "أبونجديا وآخرين" (Abongdia et al., 2015)، ودراسة"باسو وآخرين" (Basu et al., 2014)، ودراسة "كوكي"(Coke, 2013)، ودراسة المقبل (٢٠١٩)، ودراسة أبا حسين (٢٠١٩)، ودراسة صبره (٢٠١٩)، ودراسة"شهتري"(Chhetri, 2015)، ودراسة "جونكالفيزوبينيروكرينيتي" (Gonçalves&PinheiroCrenitte, 2014)، ودراسة "فيريرا لوبيز وبينيروكرينيتي" (Ferreira Lopes &PinheiroCrenitte, 2013).

اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي المسحي، مثل: دراسة الخليف (٢٠١٩)، ودراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩)، ودراسة السميري والجهني (٢٠١٩)، ودراسة آل حسين والكثيري (٢٠١٨)، ودراسة أبو المجد والشريف (٢٠١٥)، ودراسة "باسو وآخرين" (Basu et al., 2014)، ودراسة "كوكي" (Coke, 2013)، ودراسة المقبل (٢٠١٩)، ودراسة أبا حسين (٢٠١٩)، ودراسة صبره (٢٠١٩)، ودراسة "شهتري" (Chhetri, 2015)، ودراسة "جونكالفيزوبينيروكرينيتي" (Gonçalves&PinheiroCrenitte, 2014)، ودراسة "فيريرا لوبيز وبينيروكرينيتي" (Ferreira Lopes &PinheiroCrenitte, 2013).

اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة، وهي الاستبانه، مثل: دراسة الخليف (٢٠١٩)، ودراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩)، ودراسة السميري والجهني (٢٠١٩)، ودراسة آل حسين والكثيري (٢٠١٨)، ودراسة أبو المجد والشريف (٢٠١٥)، ودراسة "شيستا ومبوفو" (Chista & Mpofu, 2016)، ودراسة "باسو وآخرين" (Basu et al., 2014)، ودراسة "كوكي" (Coke, 2013)، ودراسة المقبل (٢٠١٩)، ودراسة أبا حسين (٢٠١٩)، ودراسة صبره (٢٠١٩)، ودراسة "شهتري" (Chhetri, 2015)، ودراسة "جونكالفيزوبينيروكرينيتي" (Gonçalves&PinheiroCrenitte, 2014)، ودراسة "فيريرا لوبيز وبينيروكرينيتي" (Ferreira Lopes &Pinheiro Crenitte, 2013).

اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة، وهي: المعلمات، مثل: دراسة الخليف (٢٠١٩)، ودراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩)، ودراسة السميري والجهني (٢٠١٩)، ودراسة آل حسين والكثيري (٢٠١٨)، ودراسة أبو المجد والشريف (٢٠١٥)، ودراسة "شيستا ومبوفو" (Chista & Mpofu, 2016)، ودراسة "أبونجديا وآخرين" (Abongdia et al., 2015)، ودراسة "باسو وآخرين" (Basu et al., 2014)، ودراسة "كوكي" (Coke, 2013)، ودراسة المقبل (٢٠١٩)، ودراسة أبا حسين (٢٠١٩)، ودراسة صبره (٢٠١٩)، ودراسة "شهتري" (Chhetri, 2015)، ودراسة "جونكالفيزوبينير وكرينيتي" (Gonçalves&PinheiroCrenitte, 2014)، ودراسة "فيريرا لوبيز وبينيروكرينيتي" (Ferreira Lopes &PinheiroCrenitte, 2013).

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

- اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في هدفها وهي: دراسة "الياس ودهلان" (Alias &Dahlan, 2015) التي هدفت إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه الأمهات في تنشئة الأطفال ذوي عسر القراءة.
- اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي المسحي، مثل: دراسة لشهب وبراهمي (٢٠١٧) التي اعتمدت على المنهج الوثائقي، ودراسة "شيستا ومبوفو" (Chista&Mpofu, 2016)، ودراسة

"أبونجديا وآخرين" (Abongdia et al., 2015) التي اعتمدوا على منهج دراسة الحالة النوعي، ودراسة "الياس ودهلان" (Alias &Dahlan, 2015) التي استخدمت المنهج الاستكشافي النوعي.

- اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة، وهي الاستبانه، مثل: دراسة "أبونجديا وآخرين" (Abongdia et al., 2015)، ودراسة "الياس ودهلان" (Alias &Dahlan, 2015) التي اعتمدوا على المقابلات الشخصية.
- اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في العينة وهي المعلمات مثل: دراسة "الياس ودهلان" (Alias &Dahlan, 2015) التي اشتملت على الأمهات.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- عرض الإطار النظري وفي المراجع المستخدمة.
- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.
- بناء مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحثتان على العديد من الدراسات المشابهة للدراسات السابقة بشكل ملائم.
- اختيار منهج البحث وبناء أداة البحث.
- التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للبحث.
- استفاد البحث الحالي من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثتان في دراسة أسلوب استنتاج نتائج البحث، من خلال ما تحصل عليه من نتائج الدراسة الميدانية ورصد مدى الاتفاق، أو الاختلاف بين نتائج البحث الحالي، والدراسات السابقة.

إجراءات البحث ومنهجيته:

منهج البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي في هذا البحث، والذي "يتم من خلاله جمع المعلومات بشكل مباشر من المشاركين في الدراسة، عن طريق مجموعة من الأسئلة، ويفضل استخدام هذا المنهج عندما نرغب في معرفة معلومات عن الأفراد حول موضوع معين دون معرفة سبب تفكيرهم في هذه المعلومات" (أبو علام، ٢٠٠٦م).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع المعلمات في برامج صعوبات التعلم بمختلف المراحل الدراسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ.

عينة البحث:

تتكون عينة البحث من عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٠) معلمة من المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مختلف المراحل الدراسية.

وصف خصائص عينة البحث:

سيتم توضيح خصائص أفراد العينة وفق متغيرات المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة وفق المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الابتدائية	١٠	٣٣.٣٣٪
المرحلة المتوسطة	١٠	٣٣.٣٣٪
المرحلة الثانوية	١٠	٣٣.٣٣٪
الإجمالي	٣٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) تكافؤ عدد أفراد العينة وفق المرحلة الدراسية المختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)؛ حيث بلغ عدد المعلمات في المرحلة المتوسطة (١٠) معلمات، وبلغ عدد العينة في المرحلة المتوسطة (١٠) معلمات، كذلك بلغ عدد العينة في المرحلة الثانوية (١٠) معلمات، حيث بلغ عدد المعلمات في المراحل الثلاث (٣٠) معلمة في برامج صعوبات التعلم.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة وفق عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٨	٪٢٦.٦٦
من ٥إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	٪٣٣.٣٣
أكثر من ١٠ سنوات	٤	٪١٣.٣٣
الإجمالي	٣٠	٪١٠٠

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن (١٨) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته ٣٣.٣٣٪ من إجمالي أفراد عينة البحث وعدد سنوات خبرتهم من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة البحث؛ وأن (٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢٦.٦٦٪ من إجمالي أفراد عينة البحث وعدد سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات؛ وأن (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٣.٣٣٪ من إجمالي أفراد عينة البحث وعدد سنوات خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات.

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد العينة وفق عدد الدورات التدريبية

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس دورات تدريبية	٤	٪١٣.٣٣
من ٥إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية	١٨	٪٣٣.٣٣
أكثر من ١٠ دورات تدريبية	٨	٪٢٦.٦٦
الإجمالي	٣٠	٪١٠٠

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن (١٨) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته ٣٣.٣٣٪ من إجمالي أفراد عينة البحث وعدد دوراتهم التدريبية من (٥) إلى أقل من(١٠) سنوات، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة البحث، وأن (٨) منهم يمثلون ما

نسبته ٢٦.٦٦٪ من إجمالي أفراد عينة البحث وعدد دوراتهم التدريبية أكثر من (١٠) دورات تدريبية، وأن (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٣.٣٣٪ من إجمالي أفراد عينة البحث وعدد دوراتهم التدريبية أقل من خمس دورات تدريبية.

أداة البحث:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في البحث، وجدت الباحثتان أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذا البحث هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة البحث بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من جزأين رئيسين: الأول يتضمن البيانات الأساسية لعينة البحث، مثل: المرحلة التدريسية، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، أما الجزء الرئيس في الاستبانة فيتكون من الأبعاد الآتية:

- البعد الأول: معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية (١٠ فقرات).
- البعد الثاني: معوقات تتعلق بتعاون معلمات التعليم العام (١٠ فقرات).
- البعد الثالث: معوقات تتعلق بأدوار ومسؤوليات معلمة التلميذات ذوات صعوبات التعلم (٣٢ فقرة).
- البعد الرابع: معوقات تتعلق بالتجهيزات المكانية والأجهزة التعليمية (١١ فقرة).

صدق أداة البحث:

يعني صدق الاستبانة التأكد من أنها سوف تقيس ما وضعت لقياسه (البكر، ٢٠١١)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة البحث لكل العناصر التي يجب أن تحتويها البحث من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى؛ بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات، ذوقات؛ كايد، عبدالحق؛ عدس، عبدالرحمن، ٢٠٠١)، ولقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة البحث، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه،

مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها المحكمون بنسبة ٥٠٪ فأكثر، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى.

ثانياً: الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) /Internal Consistency (Validity):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث، قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانياً، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

ثبات أداة البحث:

وقد تم حساب ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha حيث كانت جميع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة؛ فقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للبعد الأول (٠.٩٤)، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للبعد الثاني (٠.٩٣)، وبلغت قيمته للبعد الثالث (٠.٩١)، وبلغت قيمته للبعد الرابع (٠.٩٨)، وتعدّ مثل هذه القيم مؤشرات مرتفعة على ثبات مجالات الاستبانة ومناسبتها لأغراض هذه البحث.

جدول رقم (٤)

معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة البحث

الرقم	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية	١٠	(٠.٩٤)
٢١	معوقات تتعلق بتعاون معلمات التعليم العام	١٠	(٠.٩٣)
٣	معوقات تتعلق بأدوار ومسؤوليات معلمة التلميذات ذوات صعوبات التعلم	٣٢	(٠.٩١)
٤	معوقات تتعلق بالتجهيزات المكانية والأجهزة التعليمية	١١	(٠.٩٨)
	الثبات الكلي	٦٣	(٠.٨٨٩)

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن معامل البحث يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٨٨٩) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة البحث ما بين (٠.٨١٠، ٠.٨٦٣)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق البحث الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "Arithmetic Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر، تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- معامل ارتباط بيرسون "Pearson" لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة البحث.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات المحاور المختلفة لأداة البحث.
- وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لأبعاد الاستبانة تعزى إلى اختلاف المرحلة التي تدرس بها المعلمة، استخدمت الباحثتان تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

تناول البحث عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد البحث على عبارات الاستبانة، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة البحث، ولقد قامت الباحثتان بصياغة السؤال الرئيس الآتي: ما المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟ ولقد تفرع من السؤال

الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية، وفيما يلي النتائج الخاصة بأسئلة البحث الفرعية:

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم المتعلقة بإدارات المدارس؟

أُجيب عن سؤال البحث الأول من خلال البعد الأول الذي تضمنته الاستبانة، والمتمثل بالمعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات الخاصة بكل فقرة من فقرات البعد الأول، ويبين الجدول رقم (٥) نتائج التحليل:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات المتعلق بكل فقرة من فقرات البعد الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١١	محدودية المعلومات لدى إدارة المدرسة عن طبيعة عمل معلمة صعوبات التعلم.	٤.٢٠	٠.٩٩	١	مرتفعة
٢٢	عدم معرفة إدارة المدرسة بدورها تجاه برنامج صعوبات التعلم.	٤.٠٠	٠.٩٨	٣	مرتفعة
٣٣	عدم قيام إدارة المدرسة بدورها تجاه برنامج صعوبات التعلم.	٣.٤٠	١.٣٣	٨	متوسطة
٤٤	انشغال إدارة المدرسة بالأعمال الإدارية الأخرى أدى إلى تقصيرها تجاه برنامج صعوبات التعلم.	٣.٦٠	١.٣٣	٧	مرتفعة
٥٥	عدم تعاون إدارة المدرسة مع معلمة صعوبات التعلم.	٣.٠٧	١.٤١	٩	متوسطة
٦٦	عدم تلبية إدارة المدرسة لاحتياجات معلمة صعوبات التعلم.	٣.٩٣	١.٢٦	٤	مرتفعة
٧٧	تأخر إدارة المدرسة في تحقيق مطالب معلمة صعوبات التعلم.	٤.١٣	١.٠٤	٢	مرتفعة
٨٨	عدم تأهيل مديرة المدرسة للإدارة والإشراف على برنامج صعوبات التعلم.	٤.٠٠	١.١٧	٣	مرتفعة
٩٩	عدم توفر الدعم والمساندة للبرنامج من قبل إدارة المدرسة.	٣.٨٧	١.١٧	٥	مرتفعة
١١٠	عدم تنفيذ بعض مديري المدارس لتوجيهات المشرفين فيما يخص برنامج صعوبات التعلم.	٣.٧٣	١.٠٨	٦	مرتفعة
الكلي		٣.٧٩	٠.٩٨	مرتفعة	

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٥) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الأول قد تراوحت بين (٣.٠٧-٤.٢٠)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية

بين(٠.٩٨-١.٤١)، ويُلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن معظم فقرات البعد الأول قد جاءت بدرجة مرتفعة من التقدير؛ إذ كانت عدد الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة من التقدير (٨) فقرات، بينما حصلت (٢) فقرة على درجة متوسطة من التقدير، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد الأول (٣.٧٩) بانحراف معياري (٠.٩٨)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، بمعنى: وجود صعوبات وبدرجة مرتفعة لدى المعلمات تتعلق بالإدارة المدرسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم المتعلقة بمعلمات التعليم العام؟

أُجيب عن سؤال البحث الثاني من خلال البعد الثاني الذي تضمنته الاستبانة، والمتمثل بالمعوقات التي تتعلق بتعاون معلمات التعليم العام، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات الخاصة بكل فقرة من فقرات البعد الثاني، ويبين الجدول رقم (٦) نتائج التحليل:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات المتعلقة بكل فقرة من فقرات البعد الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١١	عدم معرفة معلمات التعليم العام بدورهن تجاه برنامج صعوبات التعلم.	٤.٢٧	٥٨.	٤	مرتفعة
٢٢	قلة معرفة معلمات التعليم العام نحو أهمية وأهداف برنامج صعوبات التعلم.	٤.٢٧	٥٨.	٤	مرتفعة
٣٣	قلة تعاون معلمات التعليم العام مع معلمات صعوبات التعلم.	٣.٦٧	٩٦.	٧	مرتفعة
٤٤	عدم مرونة التواصل بين معلمات التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم.	٣.٤٠	١٠.	٨	متوسطة
٥٥	ندرة الدورات التدريبية التي تتلقاها معلمات التعليم العام في التواصل مع معلمة صعوبات التعلم.	٤.٤٧	٩٠.	١	مرتفعة
٦٦	وجود اتجاهات سلبية لدى معلمات التعليم العام تجاه معلمة صعوبات التعلم.	٤.١٣	٦٣.	٥	مرتفعة
٧٧	عدم توفر الوقت الكافي لمعلمات التعليم العام للتواصل مع معلمة صعوبات التعلم نظرا لضغط الحصص لديها.	٤.٤٠	٥٠.	٢	مرتفعة
٨	عدم التزام معلمات التعليم العام بجدول خروج التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٤.١٣	٩٠.	٥	مرتفعة
٩٩	عدم مشاركة معلمات التعليم العام في وضع البرنامج التربوي الفردي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٤.٣٣	٦١.	٣	مرتفعة
١١٠	كثرة أعداد التلميذات في الفصل العادي أدى إلى	٤.٠٧	٠٨.	٦	مرتفعة

	إهمال معلمات التعليم العام لدورهن تجاه برنامج صعوبات التعلم.				
الكلي	٤.١١	٠.٤٩	مرتفعة		

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٦) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثاني قد تراوحت بين (٣.٤٠ – ٤.٤٧)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين(٠.٥٠ – ١.١٠)، ويُلاحظ من نتائج الجدول السابق أن معظم فقرات البعد الثاني قد جاءت بدرجة مرتفعة من التقدير؛ إذ كانت عدد الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة من التقدير (٩) فقرات، بينما حصلت فقرة واحدة على درجة متوسطة من التقدير، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد الثاني (٤.١١) بانحراف معياري (٠.٤٩)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، بمعنى: وجود صعوبات وبدرجة مرتفعة لدى المعلمات تتعلق بتعاون معلمات التعليم العام.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث: ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم المتعلقة بالأدوار والمسؤوليات؟

أُجيب عن سؤال البحث الثالث من خلال البعد الثالث الذي تضمنته الاستبانة، والمتمثل بالمعوقات التي تتعلق بأدوار ومسؤوليات معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات الخاصة بكل فقرة من فقرات البعد الثالث، ويبين الجدول رقم (٧) نتائج التحليل:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات المتعلقة بكل فقرة من فقرات البعد الثالث.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	معرفة التشريعات والقوانين الخاصة بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٤.٠٠	١.١١	٤	مرتفعة
٢	معرفة المفاهيم والقضايا الخاصة بالتعرف على صعوبات التعلم.	٣.٩٣	١.١٤	٥	مرتفعة
٣	معرفة جوانب الاختلاف والتشابه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.	٤.٤٧	٠.٥١	١	مرتفعة
٤	معرفة الخصائص النفسية ,الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٤.١٣	٠.٨٢	٢	مرتفعة
٥	معرفة استراتيجيات حل المشكلات.	٤.٠٧	٠.٥٠	٣	مرتفعة
٦	القدرة على تصميم البيانات التعليمية التي تشجع على المشاركة الفعالة في الأنشطة الفردية والجماعية.	٤.٠٧	٠.٥٨	٣	مرتفعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
٤	معرفة مصادر المناهج الخاصة والمواد والأدوات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٣.٧٣	٠.٦٩	٨	مرتفعة
٥	معرفة استخدام التكنولوجيا في التخطيط وإدارة الدرس والبيئة التعليمية.	٤.٠٧	٠.٥٨	٣	مرتفعة
٦	القدرة على إشراك التلميذ والأسرة في إعداد الأهداف التدريسية ومراقبة التقدم.	٣.٨٠	٠.٦٦	٧	مرتفعة
٧	القدرة على إعداد الخطط التدريسية.	٣.٦٧	٠.٩٦	٩	مرتفعة
٨	القدرة على إعداد وتنظيم المواد العلمية والوسائل لتنفيذ خطط التدريس اليومية.	٣.٦٠	٠.٩٧	١٠	مرتفعة
٩	معرفة الطرق التي تضمن النجاح الأكاديمي الفردي سواء في الأوضاع الفردية أو المجموعة الصغيرة أو الكبيرة.	٣.٨٠	٠.٩٩	٧	مرتفعة
١٠	معرفة الطرق المناسبة لتدريب التلاميذ على استخدام العمليات المعرفية لحل المشكلات باستقلالية.	٣.٧٣	٠.٨٧	٨	مرتفعة
١١	معرفة الطرق المناسبة في توجيه التلاميذ ليتعرفوا على محتوى المهم للدرس وتنظيمه.	٣.٨٠	٠.٨٥	٧	مرتفعة
١٢	القدرة على استخدام طرق ملائمة لتدريس القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٣.٧٣	٠.٨٧	٨	مرتفعة
١٣	القدرة على تدريس استراتيجيات تنظيم وتحسين الكتابة.	٣.٤٧	٠.٩٠	١٢	متوسطة
١٤	القدرة على استخدام طرق ملائمة لتدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٣.٥٣	١.٠٤	١١	مرتفعة
١٥	القدرة على تدريس استراتيجيات التعلم والاستذكار لتمكين التلاميذ من معرفة محتوى المادة.	٣.٦٠	٠.٨٩	١٠	مرتفعة
١٦	معرفة تأثير النمو اللغوي والفهم السمعي على التحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٤.١٣	٠.٥١	٢	مرتفعة
١٧	معرفة المصطلحات والإجراءات المستخدمة في تقويم التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٣.٩٣	٠.٧٨	٥	مرتفعة
١٨	معرفة استراتيجيات إعداد وتنفيذ الاختبارات.	٣.٧٣	٠.٨٧	٨	مرتفعة
١٩	معرفة العوامل التي قد تؤدي إلى التعرف الخاطئ على التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٣.٨٧	٠.٧٣	٦	مرتفعة
٢٠	معرفة إجراءات التعرف على الأطفال المعرضين لاحتمال وجود صعوبات التعلم لديهم	٣.٦٠	٠.٨٩	١٠	مرتفعة
٢١	القدرة على اختيار وتطبيق أدوات التقويم الملائمة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٣.٦٠	٠.٨٩	١٠	مرتفعة
٢٢	القدرة على إدارة الاختبارات الرسمية وغير الرسمية	٣.٨٧	٠.٩٠	٦	مرتفعة
٢٣	معرفة أدوار التلميذات ذوات صعوبات التعلم وأسرهم وأعضاء المدرسة والمجتمع في التخطيط للبرنامج التربوي الفردي.	٣.٩٣	٠.٧٩	٥	مرتفعة
٢٤	القدرة على العمل الجماعي مع الأسر والآخرين لتقويم الاحتياجات الفردية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٣.٥٣	٠.٩٧	١١	مرتفعة
٢٥	القدرة على مساعدة التلميذات ذوات صعوبات التعلم وأسرهم ليشاركوا بفاعلية في الفريق التعليمي.	٣.٦٠	٠.٩٧	١٠	مرتفعة
٢٦	القدرة على التواصل مع العاملين في المدرسة حول خصائص واحتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٣.٤٧	١.٠٤	١٢	متوسطة
٢٧	معرفة المنظمات المهنية ومصادر المعلومات ذات العلاقة بميدان صعوبات التعلم.	٣.٨٧	٠.٨٢	٦	مرتفعة
٢٨	القدرة على المشاركة في أنشطة المنظمات المهنية ذات	٣.٩٣	٠.٦٩	٥	مرتفعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
	العلاقة بميدان صعوبات التعلم				
٢٩	القدرة على استخدام نتائج الأبحاث والنظريات لتوجيه هذه الممارسات الأخلاقية.	٤.٠٠	٠.٧٤	٤	مرتفعة
	الكلي	٣.٨٢	٠.٤٨	مرتفعة	

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٧) سابق الذكر أنّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثالث قد تراوحت بين (٣.٤٧ – ٤.٤٧)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (٠.٥٠ – ١.١٤)، ويُلاحظ من نتائج الجدول السابق أن معظم فقرات البعد الثالث قد جاءت بدرجة مرتفعة من التقدير؛ إذ كانت عدد الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة من التقدير(٣٠) فقرة، بينما حصلت فقرات على درجة متوسطة من التقدير، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد الثالث (٣.٨٢) بانحراف معياري(٠.٤٨)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، بمعنى: وجود صعوبات وبدرجة مرتفعة لدى المعلمات تتعلق بأدوار ومسؤوليات معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

النتائج المتعلق بسؤال البحث الرابع: ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية؟

أُجيب عن سؤال البحث الرابع من خلال البعد الرابع الذي تضمنته الاستبانة، والمتمثل بالمعوقات التي تتعلق بالتجهيزات المكانية والأجهزة التعليمية، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات الخاصة بكل فقرة من فقرات البعد الرابع، ويبين الجدول رقم (٨) نتائج التحليل:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات المتعلق بكل فقرة من فقرات البعد الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	عدم معرفة معلمة صعوبات التعلم بكيفية تجهيز غرف المصادر.	٢.٤٧	١.١١	٩	منخفضة
٢	عدم مناسبة موقع غرفة المصادر داخل المدرسة.	٢.٨٠	١.١٣	٨	متوسطة
٣	مساحة غرفة المصادر لاتسع لاقتناء الأجهزة التعليمية.	٣.٠٠	١.٢٩	٧	متوسطة
٤	عدم وجود مقاييس كهربائية متعددة في غرفة المصادر.	٤.٢٠	٠.٨٥	٣	مرتفعة
٥	كثرة الأعمال الكتابية لمعلمة صعوبات التعلم تؤدي إلى عدم تفعيل الأجهزة التعليمية المتوفرة في غرفة المصادر.	٤.٧٣	٠.٤٥	١	مرتفعة
٦	عدم توفر جهاز حاسب آلي بملحقاته في غرفة المصادر.	٤.٦٧	٠.٤٨	٢	مرتفعة
٧	عدم توفر جهاز عرض البيانات الحاسوبية (data show projector) في غرفة المصادر.	٤.٦٧	٠.٤٨	٢	مرتفعة
٨	عدم توفر برامج حاسوبية تعليمية مساعدة في غرفة المصادر.	٤.٦٧	٠.٤٨	٢	مرتفعة
٩	عدم إلمام معلمة صعوبات التعلم بكيفية إعداد وتشغيل	٣.٢٠	١.١٩	٦	متوسطة

	الأجهزة التعليمية.				
١٠	عدم إلمام معلمة صعوبات التعلم بكيفية توظيف استخدام الأجهزة التعليمية.	٣.٢٧	١.٠٨	٥	متوسطة
١١	عدم تدريب معلمة صعوبات التعلم على استخدام الأجهزة التعليمية.	٣.٦٧	١.١٥	٤	مرتفعة
الكلي		٣.٧٦	٠.٤٢	مرتفعة	

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٨) أعلاه أنّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الرابع قد تراوحت بين (٢.٤٧ – ٤.٧٣)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (٠.٤٥ – ١.٢٩)، ويُلاحظ من نتائج الجدول السابق أن معظم فقرات البعد الرابع قد جاءت بدرجة مرتفعة من التقدير؛ إذ كانت عدد الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة من التقدير (٦) فقرات، بينما حصلت (٤) فقرات على درجة متوسطة من التقدير، في حين حصلت فقرة واحدة على درجة منخفضة من التقدير، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد الرابع (٣.٧٦) بانحراف معياري (٠.٤٢)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، بمعنى: وجود صعوبات وبدرجة مرتفعة لدى المعلمات تتعلق بالتجهيزات المكانية والأجهزة التعليمية.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات المعلمات تبعًا لأبعاد الاستبانة تعزى للمرحلة التي تدرس بها المعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

يبين الجدول رقم (٩) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وعدد أفراد عينة البحث لاستجابات أفراد عينة البحث، حول أبعاد الاستبانة تبعاً لاختلاف المرحلة التي تدرس بها المعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية التي تدرس بها المعلمة

البعد	مرحلة المعلمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول: معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية.	ابتدائي	١٠	٢.٨٢	٠.٦٦
	متوسط	١٠	٤.٣٨	٠.٦٩
	ثانوي	١٠	٤.١٨	٠.٧٤
	المجموع	٣٠	٣.٧٩	٠.٩٨
البعد الثاني: معوقات تتعلق بتعاون معلمات التعليم العام.	ابتدائي	١٠	٤.١٦	٠.٤٥
	متوسط	١٠	٤.٢٠	٠.٤٤
	ثانوي	١٠	٣.٩٨	٠.٥٨
	المجموع	٣٠	٤.١١	٠.٤٩
البعد الثالث: معوقات تتعلق بأدوار ومسؤوليات معلمة	ابتدائي	١٠	٣.٨١	٠.٣٦
	متوسط	١٠	٣.٧٦	٠.٥٠

التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	ثانوي	١٠	٣.٩٠	٠.٦٠
	المجموع	٣٠	٣.٨٢	٠.٤٨
البعد الرابع: معوقات تتعلق بالتجهيزات المكانية والأجهزة التعليمية.	ابتدائي	١٠	٣.٦٤	٠.١٧
	متوسط	١٠	٣.٧٦	٠.٣٠
	ثانوي	١٠	٣.٨٧	٠.٦٥
	المجموع	٣٠	٣.٧٦	٠.٤٢

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لأبعاد الاستبانة تعزى إلى اختلاف المرحلة التي تدرس بها المعلمة، استخدمت الباحثتان تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، ويبين الجدول رقم (١٠) نتائج التحليل:

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث تبعاً إلى اختلاف متغير المرحلة التي تدرس بها المعلمة.

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية.	بين المجموعات	١٤.٤١١	٢	٧.٢٠٥	١٤.٧٢٩	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٣.٢٠٨	٢٧	٠.٤٨٩		
	المجموع	٢٧.٦١٩	٢٩			
البعد الثاني:معوقات تتعلق بتعاون معلمات التعليم العام.	بين المجموعات	٠.٢٧٥	٢	٠.١٣٧	٠.٥٦٢	٠.٥٧٧
	داخل المجموعات	٦.٦	٢٧	٠.٢٤٤		
	المجموع	٦.٨٧٥	٢٩			
البعد الثالث: معوقات تتعلق بأدوار ومسؤوليات معلمة التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	بين المجموعات	٠.١٠٧	٢	٠.٠٥٣	٠.٢٢	٠.٨٠٤
	داخل المجموعات	٦.٥٣٦	٢٧	٠.٢٤٢		
	المجموع	٦.٦٤٢	٢٩			
البعد الرابع: معوقات تتعلق بالتجهيزات المكانية والأجهزة التعليمية.	بين المجموعات	٠.٢٨	٢	٠.١٤	٠.٧٦٦	٠.٤٧٥
	داخل المجموعات	٤.٩٣٢	٢٧	٠.١٨٣		
	المجموع	٥.٢١٢	٢٩			

** **تعني: دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

ويلاحظ من نتائج التحليل التي يعرضها الجدول رقم (١٠) ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في استجابات المعلمات تبعاً للبعد الأول والمتعلق بالمعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى للمرحلة التعليمية التي تدرس بها المعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (١٤.٧٢٩)

باحتمال (٠.٠٠٠)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في استجابات المعلمات تبعاً للبعد الثاني تعزى للمرحلة التعليمية التي تدرس بها المعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٠.٥٦٢) باحتمال (٠.٥٧٧)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في استجابات المعلمات تبعاً للبعد الثالث تعزى للمرحلة التعليمية التي تدرس بها المعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٠.٢٢) باحتمال (٠.٨٠٤)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α =0.05) في استجابات المعلمات تبعاً للبعد الرابع تعزى للمرحلة التعليمية التي تدرس بها المعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٠.٧٦٦) باحتمال (٠.٤٧٥)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ولبيان مواقع الفروق الثنائية والخاصة بالبعد الأول، استخدمت الباحثتان اختبار "LSD"، وذلك للكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية والخاصة بالبعد الأول؛ والتي تتعلق بالمعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية، والتي تعزى لاختلاف المرحلة التي تدرس بها المعلمة، ويبين الجدول رقم (١١) نتائج التحليل:

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار "LSD" للفروق في كل فئتين من فئات متغير المرحلة التعليمية

البعد الأول	المرحلة التعليمية	ن	المتوسط الحسابي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية	ابتدائي	١٠	٢.٨٢	–	**	**
	متوسط	١٠	٤.٣٨		–	
	ثانوي	١٠	٤.١٨			–

** تعني: دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥).

ويتضح من نتائج التحليل والتي يعرضها الجدول رقم (١١) ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً (α =0.05) في استجابات المعلمات تبعاً للبعد الأول؛ والمتعلق بالمعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية بين المعلمات اللواتي يدرسن بالمرحة الابتدائية وبين المعلمات اللواتي يدرسن بالمرحلة المتوسطة، وقد كانت الفروق لصالح

المعلمات اللواتي يدرسن بالمرحلة المتوسطة، وكان المتوسط الحسابي لاستجاباتهن أعلى، بمعنى: أنهن يعانين من صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية أعلى مقارنة بالمعلمات اللواتي يدرسن بالمرحلة الابتدائية، ووجود فرق دال إحصائياً (α =0.05) في استجابات المعلمات تبعاً للبعد الأول، والمتعلق بالمعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية بين المعلمات اللواتي يدرسن بالمرحلة الابتدائية وبين المعلمات اللواتي يدرسن بالمرحلة الثانوية، وقد كانت الفروق لصالح المعلمات اللواتي يدرسن بالمرحلة الثانوية، وكان المتوسط الحسابي لاستجاباتهن أعلى، بمعنى: أنهن يعانين من صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية أعلى مقارنة بالمعلمات اللواتي يدرسن بالمرحلة الابتدائية، وعدم وجود فرق دال إحصائياً (α =0.05) في استجابات المعلمات تبعاً للبعد الأول، والمتعلق بالمعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية بين المعلمات اللواتي يدرسن بالمرحة المتوسطة وبين المعلمات اللواتي يدرسن بالمرحلة الثانوية، ويتضح ذلك بسبب التقارب في قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهن، على الرغم من اختلاف المرحلة التعليمية التي تدرس بها المعلمة.

التوصيات:

- العمل على تكثيف دراسة علم نفس نمو الطلاب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والفروق الفردية بينهم وبين التلاميذ العاديين في مرحلة ما قبل الخدمة لمعلمات صعوبات التعلم.
- عقد مجتمعات تعلم مهنية ودورات تدريبية وفتح قنوات اتصال مباشرة بين معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم.
- عمل بطاقات توصيف وظيفي توضح لإدارة المدرسة طبيعة عمل معلمات صعوبات التعلم.

المراجع:

- إبراهيم سعد فواز أبونيان (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- إبراهيم سعد فواز أبونيان (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- أحمد حلمي محمد أبو المجد، محمد بن أمبارك الشريف (٢٠١٥). معوقات توظيف تقنيات التعليم التي تواجه معلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٦٤-٩٩.
- حافظ بطرس بطرس (٢٠١١). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزعبي، سهيل محمود؛ النفيعي، رشا فهد. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلّم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. دراسات–العلوم التربوية، ٤٦، ٦١٩-٦٣٣.
- سارة بنت عبد الله آل حسين، نورة بنت على بن زيد الكثيري (٢٠١٨). المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣٣)، ٣١٩-٣٨٤.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والاكاديمية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سهيل محمود الزعبي، رشا فهد النفيعي (٢٠١٩). التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلّم في منطقة تبوك بالمملكة العربية

السعودية. دراسات–العلوم التربوية، ٤٦، ٦١٩–٦٣٣.

- عبد الله بن أحمد بن ناصر الخليف (٢٠١٩). واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكية في غرفة المصادر بمحافظة الأحساء. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٨(٢٩)، ١٤٤–١٨٢.
- غادة عبد العزيز المقبل (٢٠١٩). استخدام معلمات صعوبات التعلم تقنيات التعليم مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعوقات تطبيقها. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٣(٢٠)، ٥٣٠–٥٦٧.
- فكري لطيف متولي (٢٠١٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فكري لطيف متولي (٢٠١٧). دراسة الحالة في مجال صعوبات التعلم. عمان: مكتبة الرشد ناشرون وموزعون.
- فهد عبد الله العتيبي (٢٠١٩). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢(١٠)، ١٥٩–٢١٦.
- محمد عمر محمد أبو الرب (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ١(٢), ٩١–١١٤.
- الموقع الرسمي لمنظمة اليونسكو (٢٠٢٠). ماذا تفعل اليونسكو في مجال رعاية الطفولة المبكرة والتربية؟. تم الدخول على الموقع بتاريخ: ١٣/٥/٢٠٢٠م، المتاح على الرابط التالي: https://ar.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education/action.

- الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). إدارة صعوبات التعلم. تم الدخول على الموقع بتاريخ:١٠/٥/٢٠٢٠م، المتاح على الرابط التالي: https://depart ments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/learningdifficulties.aspx
- نفلاء بنت علي القاضي (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٧)، ١٤٥-١٧٠.
- نفلاء بنت علي القاضي، محمد بن علي بن عبد الرحمن آل زالف القحطاني (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١١)، ٦٩-١٠١.
- وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١١)، ١٣٥-١٧٥.
- وداد عبد الرحمن أبا حسين، ريم عبد الله الرزيحي (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم فى المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٤)، ٣٦-٧١.
- ياسر بن عايد السمري، سلمان بن عايد الجهني (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. المجلة التربوية، ٦١، ٣٨٩-٤١٢.
- Abongdia, J. F. A., Foncha, J. W., &Dakada, A. (2015). Challenges Encountered by Teachers

in Identifying Learners with Learning Barriers: Toward Inclusive Education. International Journal of Educational Sciences, 8(3), 493-501.

- Alias, N. A., &Dahlan, A. (2015).Enduring difficulties: the challenges of mothers in raising children with dyslexia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 202, 107-114.

- Al-Makahleh, A. A. A. (2011). The Effect of Direct Instruction Strategy on Math Achievement of Primary 4th and 5th Grade Students with Learning Difficulties. International Education Studies, 4(4), 199-205.

- Basu, S. C., Poonam,&Beniwal, A. (2014).A Study to find the perceptions of teachers towards child with dyslexia. Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development, 5(1), 51-61.

- Chhetri, K. K. (2015). Investigating teachers' concerns and experiences in teaching children with special educational needs in Bhutan. Master, Queensland University of Technology, Australia.

- Chista, B., &Mpofu, J. (2016). Challenges faced by Grade Seven teachers when teaching pupils with Dyslexia in the mainstream lessons in Mzilikazi District Bulawayo Metropolitan Province. Journal of Research & Method in Education, 6(5), 64-75.

- Darmahkasih, A. J., Rybalsky, I., Tian, C., Shellenbarger,

K. C., Horn, P., Lambert, J. T., & Wong, B. L. (2020). Neurodevelopmental, Behavioral, and Emotional Symptoms Common in Duchenne Muscular Dystrophy. Muscle & Nerve, 61, 466-474.

- **Deluca, M. (2012). Children with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages (SENDDD) in EU/OECD countries in compulsory education: Statistics and Indicators.Working Paper Series: No. 18, Leonard Cheshire Disability And Inclusive Development Centre, London.**
- **Prayogo, D., Raharjo, B. A., Arifin, M. Z., Santiko, T., Purwanti, Mauludin, A. (2018, July 14). Factors Cause Learning Difficulties Automotive Mechanics Program. International Seminar on Education and Development of Asia, Semarang, Indonesia, 20-23.**