# التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية

إعداد

**إعداد الأستاذة / خولة بنت إبراهيم محمد المفيز**

إشراف

**أ.د. عبدالعزيز بن محمد العبد الجبار**

أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

العدد السابع ـ أكتوبر ٢٠١٩م

**المستخلص**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد بلغ حجم العينة (٦٤) معلمة، تم اختيارهن بطريقة طبقية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن هناك توافقٌ بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على وجود تحديات متعلقة بالإدارة المدرسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣.٧٢) بانحراف معياري (٠.٩٢)، هناك توافقٌ بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على وجود تحديات متعلقة بأولياء الأمور، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣.٥١) بانحراف معياري (٠.٧٢)

هناك توافقٌ بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على وجود تحديات متعلقة بمعلمات التعليم العام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣.٩٨) بانحراف معياري (٠.٥٨)، هناك توافقٌ بدرجة كبيرة جدًا بين أفراد الدراسة على وجود تحديات تجهيزية ومالية، حيث المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٤.٢١) بانحراف معياري (٠.٧٨)، هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على التحديات النفسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢.٧٠) بانحراف معياري (٠.٨٨) .

**الكلمات المفتاحية:** معلمات صعوبات التعلم؛ طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية.

## Abstract

The study aimed to identify the nature of the challenges faced by female teachers with learning difficulties in the intermediate and secondary stages in Riyadh. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive survey method. The questionnaire was also used as a tool to collect the study data. The sample size was (٦٤) teachers. The study reached a set of results, the most important of which is that there is a broad consensus among the study members on the existence of challenges related to school administration. Where the general arithmetic mean of the axes phrases was (٣.٥١) with standard deviation (٠.٧٢).There is a broad consensus among the study members on the existence of challenges related to the general education parameters, where the general arithmetic mean of the axes phrases (٣.٩٨) with a standard deviation (٠.٥٨), there is a very large consensus among the study members on the existence of processing and financial challenges, where the general arithmetic mean of the phrases Axis (٤.٢١) with standard deviation (٠.٧٨), there is a neutral between the approval and rejection among the study members on psychological challenges, where the general arithmetic mean of the phrases of the axis (٢.٧٠) standard deviation (٠.٨٨)


**Keywords:** teachers of learning disabilities; middle and high school students.

## مقدمة

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الرئيسة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نموا مضطردا ، بحيث أصبح هناك اهتماما واسعا به من قبل كثير من الدول .فنجد المتأمل في واقع التربية الخاصة في كثير من الدول خلال السنوات الماضية، يجد اهتمامًا كبيرًا، وتسارعًا واضحًا في تطور فلسفة ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث سنّت التشريعات القانونية والتنظيمات الإدارية التي تضمن للأطفال غير العاديين الحد الأدنى من التربية المناسبة (الوابلي،١٩٩٦).

وتعد المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم من أوائل الدول العربية التي اهتمت بتقديم خدمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية عام ١٤١٦-١٤١٧هـ لدى البنين، وعام ١٤١٧- ١٤١٨هـ لدى البنات، ثم تنامت وتطورت حتى بلغ عدد البرامج للبنات حتى عام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ (٣٨٥) برنامجًا في جميع مناطق المملكة، واستمرارًا بتقديم الخدمة طُبق برنامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في عام ١٤٢٥-١٤٢٦هـ، ثم طورت الخدمة بآلية عمل جديدة عام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ لتشمل المرحلة الثانوية (إدارة صعوبات التعلم، د.ت).

ولقد أهّلت المملكة لتعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عددًا من المعلمين، تأهيلًا خاصًا يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، ويكون المعلم بهذا التأهيل قادرًا على تحليل التفاعلات القائمة بين المتعلم والمعلم والمهمة التعليمية، وتدريب التلاميذ على استراتيجيات التعلم الفاعل، التي تعمل على تحسين أدائهم في المهمات التعليمية، كما أن معلم صعوبات التعلم مؤهل لتقديم الخدمات لهؤلاء التلاميذ من خلال عدد من البدائل التربوية، التي من بينها برامج غرفة المصادر، وهذا كله من شأنه أن يسهم في تسهيل عملية تعلم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم وتقدمهم (السيف، ٢٠١٠).

وفي البيئة المدرسية تنشأ ضغوط العمل والتحديات، مما يقوم به المعلم من عمل في بيئة العمل مثل :(الشقاق مع الزملاء، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا عن المركز الوظيفي، المرتب، الترقية؛ لكون البيئة المدرسية تعد ضمن أعلى البيئات الضاغطة في المجتمع(أبو مصطفى، الزين، ٢٠٠٩).

ويعتبر العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال المرهقة التي تتطلب جهدًا كبيرًا من القائمين عليه، وبصفة خاصة المعلم، حيث يواجه معلم التربية الخاصة مشكلات، وضغوطًا مختلفة بصورة أكبر من معلم التلاميذ العاديين، مما يؤثر على أدائه، وإنتاجه، وتواصله مع الآخرين، مما يجعله غير قادر على مسايرة التطورات، والتعامل مع التحديات، الأمر الذي قد يصيبه بالإحباط من جهة، وعدم قدرته على تحقيق الأهداف التربوية، فيكتفي بالقليل ولا يسعى إلى التطوير والإبداع (الحلو، فحجان، ٢٠١٣ ؛ منصور، ١٩٩٤ ؛ الخرابشة، ٢٠٠٥ ؛ أبو مصطفى، الزين، ٢٠٠٩).

وفي ضوء ما سبق؛ وإيمانًا من الباحثة بأهمية دور معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعليم ، حيث إنه يتحمل الجزء الأكبر من نجاح العملية التعليمية، فقد أكد الهاري ومكانين وطبال (Alhiary,Almakanin,Tabbal,٢٠١٥) أن أحد أهم العوامل في نجاح تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ هو جودة أداء معلم التربية الخاصة، ولذلك فقد حاولت الباحثة التعرف على الواقع الفعلي للتحديات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم، والتي تعيق تقديم أفضل الخدمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود تحديات تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد أكدت دراسة السيف (٢٠١٠) إلى وجود مشكلات تواجه معلمي صعوبات التعلم متعلقة بتعاون معلمي التعليم العام، وجاءت نتائج دراسة أبو نيان، والجلعود (٢٠١٦) بوجود مشكلات تواجه برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية أبرزها يتمثل في العلاقة مع أولياء أمور الطالبات.

وقد أكد أبو مصطفى، والزين (٢٠٠٩) أن المعلم عندما يتعرض للضغط، فإن ذلك يؤثر في مستوى التفاعل مع الطلبة في غرفة الصف، فتلك الروح الفعالة تجاه الطلبة التي تؤدي إلى المناخ الإيجابي سوف تختفي، وتكون ردة فعل المعلم سلبية للأحداث.

وتكمن المشكلة في وجود عقبات وتحديات تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفق ما يدلي به بعضهن أثناء اللقاءات، ووجود برنامج صعوبات التعلم كبرنامج حديث مطبق في المملكة العربية السعودية في المرحلتين: المتوسطة والثانوية، لم يحظَ بالدراسات الكافية، أضف إلى ذلك ما أنتجته خصوصية تلك المرحلة من تحديات أمام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، حيث تتنوع خصائص الطالبات واحتياجاتهن للتعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية .

وتماشيًا مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في التعليم بتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وضمان التعليم الجيد للجميع، وتحسين استقطاب المعلمين، وتأهيلهم وتطويرهم؛ وذلك لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم (التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي :

**ما التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية؟**

**ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:**

١-ما التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية؟

٢-ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية من وجهة نظر معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم نحو التحديات التي تواجههن باختلاف متغير الخبرة والدورات التدريبية في مجال التخصص و متغير المرحلة الدراسية و متغير نوع الصعوبة؟

## أهداف الدراسة:

**حاولت الدراسة الحالية الكشف على الأهداف التالية :**

-الكشف على طبيعة التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

-والتعرف على ما إذا كانت تلك التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم تختلف باختلاف بعض المتغيرات: (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية للطالبات، طبيعة الصعوبة).

## أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة النظرية فيما لمسته الباحثة من ندرة الدراسات العربية في مجال التحديات والصعوبات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية، وبالتالي يعد هذا البحث إضافة جديدة إلى الأطر النظرية في ميدان صعوبات التعلم، وسد الفجوة المعرفية في مجال معرفة التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية في المكتبة العربية.

تأمل نتائج هذه الدراسة في الوقوف على التحديات والعقبات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، مما يمكن صناع القرار في وزارة التعليم من معرفة ماهية تلك التحديات وتلافيها، واستحداث ما يسهم في زيادة فاعلية التعليم، بالإضافة إلى تقديم توصيات من شأنها أن تذلل العقبات والتحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

## محددات الدراسة :

**الحدود المكانية:** طُبقت هذه الدراسة في جميع مدارس التعليم العام في المرحلتين: المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض الملحق بها برنامج صعوبات التعلم.

**الحدود الزمنية :** طبُقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

**الحدود البشرية :** معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

**الحدود الموضوعية :** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظرهن.

**مصطلحات الدراسة :**

**-التحديات :**

عرَّف العتيبي (٢٠١٢) التحديات بأنها: "مجموعة عوامل يؤدي وجودها إلى الحد والتقليل من الفاعلية والكفاءة" (ص. ١٠).

وتعرف الباحثة التحديات إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها معلمة ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية على إدارة الدراسة والخاصة بالتحديات المادية، أو النفسية، أو المتعلقة بتعاون معلمات التعليم العام، أو الإدارة المدرسية، أو أولياء الأمور، والتي تضعف من مقدرتهن على العمل بكفاءة وفاعلية مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

**-الطالبات ذوات صعوبات التعلم :**

عرَّف البتال (٢٠١٣) الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم: "التلاميذ الذين يعانون من ضعف أكاديمي واضح، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في برامج صعوبات التعلم في المدرسة العادية بعد تشخيصهم والتعرف عليهم"(ص. ٣٣).

وتعرف الباحثة الطالبات ذوات صعوبات التعلم إجرائيا بأنهن الطالبات اللاتي تم تشخيصهن من قبل المدرسة يتلقين خدمات صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم؛ من خلال غرف المصادر من قبل معلمة متخصصة لذوات صعوبات التعلم لجزء من اليوم الدراسي.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**مفهوم صعوبات التعلم:**

أورد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧هـ) تعريفًا لصعوبات التعلم بأنه: اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطراب الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة: (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا ترجع إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية.

**أهداف برامج صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية :**

ذكرت المشيقح واليعيش ( ٢٠١١) في دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية أن برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية يهدف إلى زيادة فاعلية التعليم، وذلك بتقديم أفضل الخدمات إلى الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم عن طريق:

-تقديم الخدمات التربوية الخاصة للطلاب الذين يتم اكتشاف وتشخيص صعوبات التعلم لديهم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية.

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

–تقديم الاستشارة التربوية لمعلمي المدارس المتوسطة والثانوية؛ لمساعدتهم في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي.

–تقديم إرشادات لأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم، الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم بالمرحلتين: المتوسطة والثانوية؛ لمساعدتهم في التعامل مع الطالب في المنزل.

## مهام معلمة صعوبات التعلم :

أورد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧هـ) عدة مهام لمعلم صعوبات التعلم:

–المشاركة في فريق عمل التربية الخاصة في البرنامج بعمليات التقويم والتشخيص بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل طالب.

–المشاركة في فريق عمل التربية الخاصة في البرنامج بإعداد الخطط التعليمية الفردية، والعمل على تنفيذها.

–تدريس الطلاب ذوي الإعاقة المهارات التي لا يستطيع معلم الفصل العادي تدريسها.

–مساعدة الطلاب المعوقين في التغلب على المشكلات الناجمة عن العوق.

–تعريف الطلاب ذوي الإعاقة بالمعينات البصرية، والسمعية، والتقنية، ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من تلك المعينات .

–مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة على اكتساب المهارات التواصلية، والمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من النجاح ليس في المدرسة فحسب، وإنما في الحياة بوجه عام.

–تسهيل مهمة الطلاب ذوي الإعاقة في عملية المشاركة في الأنشطة الصفية، وغير الصفية.

–تمثيل الطلاب ذوي الإعاقة في الاجتماعات المدرسية، والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية، وإبراز أهمية تمكينهم من حقوقهم.

–مساعدة أولياء أمور الطلاب المعوقين على معرفة آثار العوق النفسية، والاجتماعية على سلوك أطفالهم، وتزويدهم بالوسائل التعليمية التي من شأنها أن تسهل متابعة واجبات أبنائهم المدرسية.

–توطيد أواصر التعاون بين أسر الطلاب ذوي الإعاقة والمسؤولين في المدرسة.

–العمل على إيجاد بيئة تربوية، وأكاديمية، واجتماعية يستطيع فيها الطلاب العاديون وغير العاديين استثمار أقصى قدراتهم.

**التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم بشكل عام :**

يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية العديد من التحديات، فقد أشار (السيف، ٢٠١٠؛ المرشدي، ٢٠٠٨) إلى وجود مشكلات تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم متعلقة بتعاون معلمي التعليم العام، وقد أضاف أبو نيان والجلعود(٢٠١٦) وجود مشكلات تواجه برامج صعوبات التعلم متعلقة بتعاون أولياء أمور الطالبات. "ولم تبتعد المرحلة المتوسطة عن بقية المراحل التعليمية في شكاوي الميدان التربوي خاصة فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة عامة، ومعلمو ذوي صعوبات التعلم خاصة" (أباحسين، والرزيحي، ٢٠١٦،ص.٤١).

وقد لخّص الخطيب وعليان والحديدي(١٩٩١) في دراسته بعض العوامل التي تؤثر على معنويات معلمي التربية الخاصة مثل: غموض الدور المسند إلى معلم التربية الخاصة، وعدم وضوح المسؤوليات والواجبات، وعدم توفر الوقت الكافي للمعلم ليقوم بتلبية الحاجات الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين سواء ذلك بسبب عدد الأطفال الذين يدرسهم، أو بسبب المهام الملقاة على عاتقه، وعدم توفر المواد والأدوات التعليمية اللازمة، فلعل أهم ما يميز ميدان التربية الخاصة عن الميادين التربوية الأخرى؛ هو اعتماده على الوسائل والمواد التعليمية الخاصة، أيضًا علاقة المعلم بإدارة المدرسة والمعلمين الآخرين ؛ حيث تجتمع أدبيات التربية الخاصة على أن هذه العلاقة ذات أثر بالغ في أداء المعلم، وعلاقة المعلم بالطلبة وقدرته على ضبط سلوكياتهم وتعديلها، فإذا شعر المعلم أنه غير قادر على إحداث تغيرات ذات أهمية في سلوك الطالب، فإنه ينجم عن ذلك إحساس عام بعدم الكفاية، وعدم توفر الحوافز المالية، وعدم تعاون الأسرة والمؤسسات ذات العلاقة، والانشغال بمهام إدارية روتينية ليست ذات علاقة بعملية التعليم. وقد أضافت ويتاكر(٢٠١٠) whitaker وجود عدة تحديات تواجه معلم التربية الخاصة المبتدئ، فهو المتوقع منه الأكثر خبرة في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، والأكثر خبرة في التشاور مع المعلمين الآخرين. وفي السياق نفسه ذكر بولجارين وجارنر وديشلر Bulgren, Graner; Deshler( ٢٠١٣) و أبونيان والجلعود (٢٠١٦) أهمية الحوار بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، والوالدين، والتعاون على الأهداف، والدعم للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ فهي من أهم متطلبات نجاح خدمات صعوبات التعلم.

وقد أوصى المرشدي والثبيتي (٢٠٠٨) في دراسته حول المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية، بإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم. فمعلمة صعوبات التعلم تعمل مع كل من معلمات التعليم العام، والمرشدات الطلابيات، ومديرات المدارس ووكيلاتها، بالإضافة إلى العمل مع والدي الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، فنجاح هذا العمل يتطلب فهم كل طرف من هذه الأطراف لدوره، ودور كل طرف آخر في هذا الفريق، ولابد من التنسيق الدقيق والمستمر بين الأطراف المعنية، والتعاون بينها بشكل يخدم البرامج، فأي قصور في تحقيق المتطلبات، أو الإجراءات قد يعيق فاعلية الخدمات (أبو نيان، والجلعود، ٢٠١٦).

**ثانيا: الدراسات السابقة:**

أجرى المالكي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدارسة، وطبقت على عينة مكونة من (٢٩٤) معلمة في مدينة الرياض، وأسفرت النتائج عن وجود معوقات بدرجة مرتفعة في تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة مرتبة تنازليًا وفقًا للتسلسل الآتي: التقييم والتشخيص، يليها التدخل المبكر، ثم الأنظمة الإدارية، فآلية تقويم طلاب التربية الخاصة، يليها القبول والأهلية، ثم الخطط التعليمية، وأخيرًا الشراكة بين المدرسة والأسرة.

وهدفت دراسة الموسى والجارودي (٢٠١٦) التعرف على دور الإدارة المدرسية في برنامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض، والصعوبات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التعامل مع الإدارة المدرسية تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل التعليمي، والمرحلة الدراسية للطالب). ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة تم توزيعها على أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم والبالغ عددهم (٧٥٠) فردًا في المرحلتين: الابتدائية المتوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة غير موافقين على فعالية دور الإدارة المدرسية في إدارة برنامج صعوبات التعلم، وموافقون بشدة على مجموعة الصعوبات التي تواجههم في التعامل مع الإدارة، أيضًا توصلت النتائج إلى وجود فروق باختلاف متغير الجنس لصالح الأمهات، وأيضًا العمر والمؤهل التعليمي، ومتغير المرحلة المدرسية لصالح المرحلة المتوسطة.

وسعت دراسة أبو نيان والجلعود(٢٠١٦) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وبلغت عينة الدراسة (٥٠٢)، منهن ٩٩ مديرة مدرسة، و ٢٠٠ معلمة تعليم عام، و ٢٠٣ معلمات صعوبات تعلم، واتبعت المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وأوضحت نتائج الدراسة أن برامج صعوبات التعلم في مدارس البنات تواجه مشكلات تتراوح ما بين بسيطة ومتوسطة، وقد احتلت المشكلات التي تتعلق بأولياء أمور الطالبات المرتبة الأولى.

وهدفت دراسة البدر(٢٠١٦) التعرف على مستوى مشاركة معلمات التعليم العام في البرنامج التربوي الفردي للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات المتخصصات في (اللغة العربية، والرياضيات، وصعوبات التعلم)، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٦٤) معلمة في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم جمع بيانات الدراسة عن طريق الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى موافقة معلمات التعليم العام المتخصصات ومعلمات صعوبات التعلم بدرجة متوسطة على مستوى مشاركة معلمات التعليم إعداد البرنامج التربوي الفردي، وبدرجة كبيرة على مستوى تنفيذه وتقييمه.

وسعت دراسة طشوش وجروان وبني عطا ومهيدات (٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلمًا ومعلمة في الأردن. وتم استخدام مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي لدى أفراد الدراسة؛ للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي، ومقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي كان بدرجة متوسطة، وأن معلمي الماجستير لديهم مستوى احتراق نفسي أعلى من المعلمين حملة البكالوريوس، وأن المعلمين حملة البكالوريوس لديهم رضا وظيفي أعلى من حملة الماجستير.

وهدفت دراسة بيبري وكارافيل (٢٠١٣) Berry & Gravelle إلى معرفة السلبيات والإيجابيات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في المناطق الريفية، وأجريت الدراسة في (٥٥) مقاطعة ريفية، وقدم معلمو التعليم الخاص معلومات مهمة عن الجوانب السلبية والإيجابية للتعليم في المدارس الريفية، وأُجريت الدراسة على (٢٠٣) من معلمي التربية الخاصة، وتم سؤالهم عن أكثر الأشياء الإيجابية في عملهم ومناصبهم وما أبرز التحديات التي واجهتهم، وأفاد نصف المعلمين بأنهم يتقاسمون المسؤولية ويعملون كالفريق الواحد لتقديم الخدمات التعليمية الخاصة، وكان غالبية المعلمين راضين عن الجوانب التعليمية، ولكنهم غير راضين عن الأدوار والمسؤوليات غير التعليمية، وشملت التحديات التي تواجههم في علمهم أيضًا عدم فهم الأدوار ونقص الموارد.

## تعقيب على الدراسات السابقة:

**بعد عرض الدراسات السابقة، يتضح أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسة الحالية على النحو التالي:**

- اختلاف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من حيث المجتمع المستهدف، وهدف الدراسة بحيث امتازت الدراسة الحالية بتناولها للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات في المرحلتين: المتوسطة والثانوية سواء كانت التحديات (النفسية، أو التجهيزية والمالية، أو المتعلقة بتعاون الإدارة المدرسية، أو المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام، أو المتعلقة بتعاون أولياء الأمور) وهو أمر لم تركز عليه الدراسات السابقة التي تغطي أبعادًا شاملة ومتنوعة، كما ستمهد هذه الدراسة للمزيد من الدراسات المستقبلية لإبراز أهمية التعاون والحوار بين جميع الأطراف المشاركة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأهمية توفير المناخ الملائم والمناسب لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام؛ للوصول إلى الفائدة المرجوة لمحور العملية التعليمية.
- أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد أبرز التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم، وعرض الإطار النظري، والمراجع المستخدمة، وتدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم، وبناء مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة والأبحاث ذات الصلة بشكل ملائم، واختيار منهج الدراسة، وبناء أداة الدراسة، والتعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة، كما أفاد البحث من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.

## منهج الدراسة وإجراءاتها

تم في الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي المسحي، بصورته الارتباطية لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بالمرحلتين: المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض الملحق بها برنامج صعوبات التعلم، والبالغ عددهن (٢٠٣) معلمات حسب إحصائيات مكتب الإدارة العامة للتعليم بالرياض في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ

## عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (٦٤) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بالمرحلتين: المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض الملحق بها برنامج صعوبات التعلم ، حيث قامت الباحثة بأخذ (٤٥) معلمة للمرحلة المتوسطة، و (١٩) معلمة للمرحلة الثانوية.

## أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة بناء على الأدب النظري، والدراسات السابقة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية على (٣٩) فقرة موزعة على خمس محاور.

## صدق الأداة :

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين؛ هما :

١- **صدق المحكمين أو الصدق الظاهري:** وذلك بعرضها على مجموعة من أستاذة الجامعات المتخصصين في التربية الخاصة في الجامعات السعودية وعددهم (٨) ، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة. وقد تم الأخذ بتعديلات السادة المحكمين

٢-**الصدق البنائي** : للتأكد من الصدق البنائي لفقرات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من (٣٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم ومن خارج العينة الأصلية للدراسة، تم اختيارهم بصورة عشوائية، وكانت جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجالات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يطمئن الباحثة إلى صدق البناء الداخلي لفقرات الاستبانة.

## ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بين الفقرات من خلال معامل ثبات ألف كرونباخ، وقد تراوحت معاملات ألفا كرونباخ للثبات للتحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم للمحاور الخمسة بين (٠.٧٧٦، ٠.٨٩٢)، وبلغ درجة الثبات الكلية (٠.٩٠٤) وهي معاملات مرتفعة في معظمها، مما يدل على أن فقرات الاستبانة لها معدلات ثبات عالية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تم في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال عرض النتائج، وتفسيرها ومناقشتها، وذلك على النحو التالي:

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها :

**السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية؟**

للتعرف على التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لتلك التحديات، كما تم ترتيب الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك على النحو الآتي:

**جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية**

| م | التحديات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٤ | التحديات المتعلقة بالتجهيزات والمالية | ٤.٢١ | ٠.٧٨ | ١ |
| ٣ | التحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام | ٣.٩٨ | ٠.٥٨ | ٢ |
| ١ | التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية | ٣.٧٢ | ٠.٩٢ | ٣ |
| ٢ | التحديات المتعلقة بأولياء الأمور | ٣.٥١ | ٠.٧٢ | ٤ |
| ٥ | التحديات النفسية | ٢.٧٠ | ٠.٨٨ | ٥ |
| | المتوسط الحسابي العام | ٣.٦٢ | ٠.٥٣ | – |

### يتضح من خلال الجدول (٩) الآتي:

– أن محور التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية يتضمن خمسة أبعاد: (التجهيزات والمالية، ومعلمات التعليم العام ، و الإدارة المدرسية، وأولياء الأمور ، والتحديات النفسية)، حيث جاء بُعد واحد بدرجة (موافق بشدة)، وهو بُعد "التجهيزات والمالية"، في حين جاءت ثلاثة أبعاد بدرجة (موافق)، وهي على التوالي: (معلمات التعليم العام، والإدارة المدرسية، وأولياء الأمور)، وجاء بُعد واحد بدرجة استجابة (محايد)، وهو بُعد (التحديات النفسية).

– تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة لكافة أبعاد المحور ما بين (٢.٧٠، ٤.٢١)، وهذا يدل على أن التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية قد تراوحت ما بين (محايد، وموافق بشدة).

– يبلغ المتوسط الحسابي العام للمحاور (٣.٦٢ من ٥.٠) بانحراف معياري (٠.٥٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين عينة الدراسة على التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية، حيث تأتي التحديات المتعلقة بالتجهيزات والمالية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (٤.٢١) وبانحراف معياري (٠.٧٨)، تليها التحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام بمتوسط

حسابي عام (٣.٩٨) وبانحراف معياري (٠.٥٨)، و في المرتبة الثالثة تأتي التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية بمتوسط حسابي عام (٣.٧٢) وبانحراف معياري (٠.٩٢)، وتأتي التحديات المتعلقة بأولياء الأمور في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي عام (٣.٥١) وبانحراف معياري (٠.٧٢)، وفي الأخير تأتي التحديات النفسية كأقل التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية بمتوسط حسابي عام (٢.٧٠) وبانحراف معياري (٠.٨٨).

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها :

**السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية من وجهة نظر معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم نحو التحديات التي تواجههن باختلاف متغير الخبرة، والدورات التدريبية في مجال التخصص و متغير المرحلة الدراسية و متغير نوع الصعوبة ؟**

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف متغير الخبرة؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير الخبرة، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

**جدول (٢) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف متغير الخبرة**

| الأبعاد | الخبرة في مجال صعوبات التعلم | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية | ٥ سنوات فأقل | ١٩ | ٤١.٥٠ | ٧.١٩٥ | ٠.٠٦٦ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٢٠ | ٢٥.٨٥ | | |
| | ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة | ١٦ | ٣٠.٨٤ | | |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٩ | ٣١.٢٢ | | |
| التحديات المتعلقة بأولياء الأمور | ٥ سنوات فأقل | ١٩ | ٣٨.٣٧ | ٥.٥١٧ | ٠.١٣٨ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٢٠ | ٣١.٣٥ | | |
| | ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة | ١٦ | ٢٤.٤٤ | | |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٩ | ٣٧.٠٠ | | |
| التحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام | ٥ سنوات فأقل | ١٩ | ٣١.٨٤ | ٢.٠٩٣ | ٠.٥٥٣ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٢٠ | ٣٦.٦٠ | | |
| | ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة | ١٦ | ٢٧.٦٩ | | |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٩ | ٣٣.٣٣ | | |
| التحديات التجهيزية والمالية | ٥ سنوات فأقل | ١٩ | ٣٠.٣٧ | ٣.٣٠٤ | ٠.٣٤٧ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٢٠ | ٣١.٣٥ | | |
| | ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة | ١٦ | ٣٩.٤١ | | |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٩ | ٢٧.٢٨ | | |

| الأبعاد | الخبرة في مجال صعوبات التعلم | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحديات النفسية | ٥ سنوات فأقل | ١٩ | ٣٤.٨٧ | ٣.٣١٠ | ٠.٣٤٦ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٢٠ | ٣٤.٨٠ | | |
| | ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة | ١٦ | ٢٥.١٩ | | |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٩ | ٣٥.٣٩ | | |
| الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات طالبات صعوبات التعلم | ٥ سنوات فأقل | ١٩ | ٣٨.٤٧ | ٣.٨٦٧ | ٠.٢٧٦ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٢٠ | ٣٠.٦٠ | | |
| | ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة | ١٦ | ٢٦.٦٣ | | |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٩ | ٣٤.٥٦ | | |

يتضح من خلال الجدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية وأبعادها الفرعية المتمثلة في: (التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والتحديات المتعلقة بالأولياء الأمور ، والتحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام ، والتحديات التجهيزية والمالية ، والتحديات النفسية) باختلاف متغير الخبرة العامة في مجال صعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك الأبعاد على التوالي: (٠.٦٦، ٠.١٣٨، ٠.٥٥٣، ٠.٣٤٧، ٠.٣٤٦)، وللدرجة الكلية (٠.٢٧٦)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائيًا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات عينة الدراسة على اختلاف خبرتهن للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية؛ وتفسِّر الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عامل الخبرة بين المعلمات. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المرشدي والثبيتي (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية حول المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين من الذين خبرتهم قليلة، ودراسة أبو نيان والجلعود( ٢٠١٦) التي توصلت إلى أنّ هناك فروقًا ذات دلاله إحصائية حول المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة، ودراسة الحلو وفحجان( ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية حول المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة في مجال التجهيزات المكانية، والوسائل التعليمية، وتعاون معلم الصف العادي.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال التخصص؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير الدورات التدريبية، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

**جدول (٣) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف متغير الدورات التدريبية**

| الأبعاد | الدورات التدريبية في مجال التخصص | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية | أقل من ٥ دورات تدريبية | ١٦ | ٣٧.٠٠ | ٣.٩٨٤ | ٠.١٣٦ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية | ١٩ | ٣٦.٤٧ | | |
| | ١٠ دورات تدريبية فأكثر | ٢٩ | ٢٧.٤١ | | |
| التحديات المتعلقة بأولياء الأمور | أقل من ٥ دورات تدريبية | ١٦ | ٣٦.٢٥ | ٠.٩١٤ | ٠.٦٣٣ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية | ١٩ | ٣١.٩٥ | | |
| | ١٠ دورات تدريبية فأكثر | ٢٩ | ٣٠.٧٩ | | |
| التحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام | أقل من ٥ دورات تدريبية | ١٦ | ٣٤.٦٦ | ٢.٦٧٤ | ٠.٢٦٣ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية | ١٩ | ٣٦.٨٩ | | |
| | ١٠ دورات تدريبية فأكثر | ٢٩ | ٢٨.٤٣ | | |
| التحديات التجهيزية والمالية | أقل من ٥ دورات تدريبية | ١٦ | ٣٠.٠٠ | ٠.٤٧٨ | ٠.٧٨٨ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية | ١٩ | ٣٤.٢٩ | | |
| | ١٠ دورات تدريبية فأكثر | ٢٩ | ٣٢.٧١ | | |
| التحديات النفسية | أقل من ٥ دورات تدريبية | ١٦ | ٣٧.٥٠ | ٣.٠٤٧ | ٠.٢١٨ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية | ١٩ | ٣٤.٨٩ | | |
| | ١٠ دورات تدريبية فأكثر | ٢٩ | ٢٨.١٧ | | |
| الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات طالبات صعوبات التعلم | أقل من ٥ دورات تدريبية | ١٦ | ٣٤.٥٦ | ٣.٤٤٦ | ٠.١٧٩ |
| | ٥ إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية | ١٩ | ٣٧.٧٤ | | |
| | ١٠ دورات تدريبية فأكثر | ٢٩ | ٢٧.٩٣ | | |

يتضح من خلال الجدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية وأبعادها الفرعية المتمثلة في : (التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والتحديات المتعلقة بالأولياء الأمور ، والتحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام ، والتحديات التجهيزية والمالية ، والتحديات النفسية) باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك الأبعاد على التوالي: (٠.١٣٦، ٠.٦٣٣، ٠.٢٦٣، ٠.٧٨٨، ٠.٢١٨)، وللدرجة الكلية (٠.١٧٩)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائيًا، وتعكس النتيجة السابقة تقارب استجابات عينة الدراسة على اختلاف الدورات التدريبية التي حصلن عليها في مجال التخصص للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف متغير المرحلة الدراسية؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المرحلة الدراسية، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

**جدول (٤) نتائج اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف متغير المرحلة الدراسية**

| الأبعاد | المرحلة الدراسية | العدد | متوسط رتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية | متوسط | ٤٥ | ٣.٨٦ | ٠.٧١ | ١.٥٨٥ | ٠.١٢٦ |
| | ثانوي | ١٩ | ٣.٣٨ | ١.٢٤ | | |
| التحديات المتعلقة بأولياء الأمور | متوسط | ٤٥ | ٣.٦٣ | ٠.٧٥ | ٢.٠٧٠ | ٠.٠٤٣ |
| | ثانوي | ١٩ | ٣.٢٣ | ٠.٥٨ | | |
| التحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام | متوسط | ٤٥ | ٤.٠٠ | ٠.٥٩ | ٠.٣٦٥ | ٠.٧١٦ |
| | ثانوي | ١٩ | ٣.٩٤ | ٠.٥٧ | | |
| التحديات التجهيزية والمالية | متوسط | ٤٥ | ٤.٣١ | ٠.٧٠ | ١.٥٧٨ | ٠.١٢٠ |
| | ثانوي | ١٩ | ٣.٩٨ | ٠.٩٣ | | |
| التحديات النفسية | متوسط | ٤٥ | ٢.٧٤ | ٠.٨٨ | ٠.٥٠٧ | ٠.٦١٤ |
| | ثانوي | ١٩ | ٢.٦٢ | ٠.٩١ | | |
| الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات طالبات صعوبات التعلم | متوسط | ٤٥ | ٣.٧١ | ٠.٤٧ | ١.٩٦٠ | ٠.٠٥٥ |
| | ثانوي | ١٩ | ٣.٤٣ | ٠.٦٣ | | |

يتضح من خلال الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية وأبعادها الفرعية المتمثلة في: (التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والتحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام، والتحديات التجهيزية والمالية، والتحديات النفسية) باختلاف متغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك الأبعاد على التوالي: (٠.١٢٦، ٠.٧١٦، ٠.١٢٠، ٠.٦١٤)، وللدرجة الكلية (٠.٠٥٥)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائيًا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات عينة الدراسة على اختلاف المرحلة الدراسية التي يعملن بها للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية، وقد يعود الأمر هنا إلى أنه مهما اختلفت المرحلة الدراسية بين المعلمات إلى أنهن يواجهن التحديات نفسها، في حين أوضحت النتائج بالجدول رقم (١٧) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بأولياء الأمور باختلاف متغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح المعلمات اللاتي يعملن بالمرحلة المتوسطة بمتوسط رتب (٣.٦٣) مقابل (٣.٢٣) للمعلمات اللاتي يعملن بالمرحلة الثانوية، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات اللاتي ممن يعملن بالمرحلة المتوسطة يوافقن بدرجة أكبر على التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمتعلقة بأولياء الأمور؛ وقد يعود الأمر هنا إلى اعتقاد بعض الأهالي بأنه عند انتقال أبنائهم من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة المتوسطة تختفي الصعوبات لديهم؛ مما يدل على قلة توعية الأهالي بأن صعوبات التعلم مستمرة ولا تتوقف عند سن معين.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف متغير نوع الصعوبة لدى التلميذة؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) وذلك لعدم تكافؤ فئات نوع الصعوبة لدى التلميذة، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

**جدول (٥) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف متغير نوع الصعوبة**

| الأبعاد | نوع الصعوبة | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية | رياضيات | ٤ | ٤٢.٨٨ | ١.٣٣٣ | ٠.٥١٤ |
| | لغتي | ٢٦ | ٣١.٩٠ | | |
| | كلاهما | ٣٤ | ٣١.٧٤ | | |
| التحديات المتعلقة بأولياء الأمور | رياضيات | ٤ | ٣٤.٧٥ | ٠.١٩٥ | ٠.٩٠٧ |
| | لغتي | ٢٦ | ٣٣.٣٥ | | |
| | كلاهما | ٣٤ | ٣١.٥٩ | | |
| التحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام | رياضيات | ٤ | ٤١.٣٨ | ٠.٩٨١ | ٠.٦١٢ |
| | لغتي | ٢٦ | ٣٢.١٢ | | |
| | كلاهما | ٣٤ | ٣١.٧٥ | | |
| التحديات التجهيزية والمالية | رياضيات | ٤ | ٢٨.٣٨ | ٠.٣٠٣ | ٠.٨٥٩ |
| | لغتي | ٢٦ | ٣١.٩٦ | | |
| | كلاهما | ٣٤ | ٣٣.٤٠ | | |
| التحديات النفسية | رياضيات | ٤ | ٤٧.٣٨ | ٤.٧٥٠ | ٠.٠٩٣ |
| | لغتي | ٢٦ | ٣٥.٤٠ | | |
| | كلاهما | ٣٤ | ٢٨.٥٣ | | |
| الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات طالبات صعوبات التعلم | رياضيات | ٤ | ٤٣.٥٠ | ١.٨٣٦ | ٠.٣٩٩ |
| | لغتي | ٢٦ | ٣٣.٣٨ | | |
| | كلاهما | ٣٤ | ٣٠.٥٣ | | |

يتضح من خلال الجدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية وأبعادها الفرعية المتمثلة في: (التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والتحديات المتعلقة بالأولياء الأمور، والتحديات المتعلقة بمعلمات التعليم العام، والتحديات التجهيزية والمالية ، والتحديات النفسية) باختلاف متغير نوع الصعوبة لدى التلميذة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك الأبعاد على التوالي: (٠.٥١٤، ٠.٩٠٧، ٠.٦١٢، ٠.٨٥٩، ٠.٠٩٣)، وللدرجة الكلية (٠.٣٩٩)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائيًا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات عينة الدراسة على اختلاف نوع الصعوبة لدى التلميذة للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية.

## أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

**أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:**

١-هناك توافقٌ بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على وجود تحديات متعلقة بالإدارة المدرسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣.٧٢) بانحراف معياري (٠.٩٢).

٢-هناك توافقٌ بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على وجود تحديات متعلقة بأولياء الأمور، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣.٥١) بانحراف معياري (٠.٧٢)

٣-هناك توافقٌ بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على وجود تحديات متعلقة بمعلمات التعليم العام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣.٩٨) بانحراف معياري (٠.٥٨).

٤-هناك توافقٌ بدرجة كبيرة جدًا بين أفراد الدراسة على وجود تحديات تجهيزية ومالية، حيث المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٤.٢١) بانحراف معياري (٠.٧٨) .

٥-هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على التحديات النفسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢.٧٠) بانحراف معياري (٠.٨٨) .

٦-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية باختلاف متغير الخبرة، والدورات التدريبية، والمرحلة الدراسية، ونوع الصعوبة.

٧-وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والمتعلقة بأولياء الأمور باختلاف متغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح المعلمات اللاتي يعملن بالمرحلة المتوسطة.

**ثانيا: توصيات الدراسة:**

**في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بالآتي:**

-ضرورة توفير ميزانية خاصة لدعم برامج صعوبات التعلم في المدرسة، حيث بينت النتائج أن عدم توفّر مثل تلك الميزانيات من التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية والتي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية.

-عقد الدورات التدريبية، وورش العمل للإدارة المدرسية فيما يتعلق بالدليل التنظيمي لبرامج صعوبات التعلم، حيث أظهرت النتائج أن عدم إلمام الإدارة المدرسية بالدليل التنظيمي من التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية والتي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية.

-مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة التربوية الفردية بالمدرسة، حيث أوضحت النتائج أن عدم مشاركة أولياء الأمور من التحديات المتعلقة بأولياء الأمور والتي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية.

## قائمة المراجع

### أولا : المراجع العربية:


-أبا حسين، وداد ؛ الحسين، رنا.(٢٠١٦).مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**. ٣(١١)، ١٦٥-٢٠٠.

-أبو مصطفى، نظمي ؛ الزين، ديبة.(٢٠٠٩). مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية على عينة من معلمي الأطفال المعوقين في مؤسسات التربية الخاصة بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**. ١٧(٢)، ٣٠٣-٣٤٧.

-أبو نيان، إبراهيم ؛ الجلعود، هيا. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**. ٣ (١١)، ٢٠٩- ٢٦١.

-الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.(١٤٣٨). **إحصائية معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية في مدارس التربية الخاصة بمنطقة الرياض** .الرياض: وزارة التعليم.

-البتال، زيد .(٢٠١٣). مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين .**رسالة التربية وعلم النفس** . (٤٢)، ٣٠-٥٧.

-البدر، نورة. (٢٠١٦). **مشاركة معلمات التعليم العام في البرنامج التربوي الفردي للطالبات ذوات صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

-الحلو، محمد ؛ فحجان، سامي. (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظة غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدارسات التربوية والنفسية**. ٢١(٣)، ١-٣٩.

-الخرابشة، عمر . (٢٠٠٥).الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر. **مجلة جامعة أم القرى للعوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**. ١٧ (٢)، ٢٩١ – ٣٣١.

-الخطيب، جمال؛ عليان، خليل؛ والحديدي، منى. (١٩٩١). معنويات معلمي التربية الخاصة في الأردن .**دراسات العلوم الإنسانية –الأردن**. ١٨ (٢)،٦٢-٧٩.

-العتيبي، بندر (٢٠١٢) معوقات تدريس الرياضيات في برامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **عالم التربية-مصر**،١٢(٣٣)، ٩٩-١٥٣.

-المالكي، نبيل. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الدليل التنظيمى والإجرائى لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها .**مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر**. ٥ (١٧)، ٤٨-٨١.

-المرشدي، طارق؛ والثبيتي، ضيف. (٢٠٠٨). **المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

-المشيقح، نجلاء، واليعيش، سامية. (٢٠١١). **دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية**. الرياض: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، وحدة صعوبات التعلم.

-الموسى، لينا؛ الجارودى، ماجدة. (٢٠١٦). الصعوبات التى تواجه أولياء أمور الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى التعامل مع الإدارة المدرسية فى مدينة الرياض .**مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية-مصر**.٣١(٤). ٢٥-٥٥.

-الوابلي، عبدالله. (١٩٩٦).واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية**.٢٠(٢)، ١٩١-٢٣٢.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية :**


- Berry, A & Gravelle, M. (٢٠١٣). *Rural Educato*,(٣٤)٢,١ -١٣.
- Bulgren, J.,&Graner,S.,&Deshler,D.(٢٠١٣).literacy challenges and opportunities for students with learning Disabilities in Social Studies and History. *learning Disabilities Research&practice(Wiley-Blackwell)*,٢٨(١),١٧-٢٧.
- Al-Hiary,G.,Almakanin,H.,Tabbal,S.(٢٠١٥). *Canadian Center of Science and Education*,(٨)٢ , ١٢٨-١٤٠.
- Whitaker,S.(٢٠١٠). Meeting the Needs of Beginning Special Education. *Journal of Special Education Leadership*, ٢٣(١).