البحث السادس

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة طيبة
كلية التربية
قسم الإدارة التربوية

التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم

إعداد

ياسر مسلم لافي الجهني
ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية
كلية التربية - جامعة طيبة

التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التي يدرسها المعلم، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بتطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة وقام بتوزيعها على عينة من قادة المدارس الحكومية الإبتدائية التي يوجد بها برامج صعوبات تعلم بالمدينة المنورة، والتي بلغت (١١٠) قائداً من كلا الجنسين. وتكوَّنت الاستبانة من (٤٣) عبارة، موزعة على ستة أبعاد، وهي: تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة، وتحديات إدارية، وتحديات تنظيمية، وتحديات بيئية، تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم، تحديات تتعلق بأولياء الأمور. وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن جميع التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم جاءت بمستوى مرتفع وعلى جميع المحاور، ومرتبة تنازليًّا، كالآتي: تحديات تتعلق بأولياء الأمور، تحديات تنظيمية، تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم، تحديات بيئية، تحديات إدارية، تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في محور تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة تعزى لمتغير الخبرة لصالح (٥-١٠ سنوات) مقارنةً بـ(أكثر من ١٠ سنوات)، وعدم وجود فروق بين باقي مستويات الخبرة، ووجود فروق في محور تحديات تتعلق بأولياء الأمور تعزى لمتغير المستوى التعليمي ولصالح الماجستير مقارنةً بالبكالوريوس، وعدم وجود فروق بين باقي المستويات التعليمية. كان من أبرز مقترحات أفراد عينة الدراسة " العمل على معالجة التحديات التي تواجه قادة المدارس من تحديات تنظيمية، أو تحديات مالية، أو تحيات تتعلق بالبيئة المدرسية . كما قدَّمت الدراسة مجموعة من التوصيات لصنَّاع القرار في وزارة التعليم، والقادة التربويين في المدارس.

الكلمات المفتاحية: التحديات، القيادة، قادة المدارس، برامج صعوبات التعلم

Challenge's school leaders faced while presenting learning disabilities programs from their point of view

By
Yasser Muslim Lafi Al-Juhani

Abstract

The study aimed to discover the challenges school leaders faced while presenting learning difficulties programs in Madinah Al-Munawwarah from their point of view, and to discover the impact of the variables of gender, academic qualification, years of experience and the stage studied by the teacher, and for the purpose of achieving the objectives of the study, the descriptive and analytical approach was used, by distributing the study tool, namely The questionnaire was conducted on a sample of government school leaders that have learning difficulties programs in Madinah, which reached (110) leaders of both sexes. The questionnaire consisted of (43) statements, distributed on six dimensions, which are: challenges related to the school community, administrative challenges, organizational challenges, environmental challenges, challenges related to the characteristics of students with learning difficulties, and challenges related to parents. The study found a set of results, the most important of which are: that all the challenges facing school leaders during the implementation of learning difficulties programs in Madinah, from their point of view, came at a high level on all factors, and ranked in descending order, as follows: challenges related to parents, organizational challenges, challenges Related to the characteristics of students with learning difficulties, environmental challenges, administrative challenges, challenges related to the school community, differences in the focus of challenges related to the school community due to the experience variable in favor for (5-10 years) compared to (more than 10 years), and there are no differences between the other Experience levels, the existence of differences in the focus of challenges related to parents due to the variable of educational level in favor of the master's compared to the bachelor's degree, and there are no differences between the other educational levels. One of the most prominent proposals of the study sample was "to work on addressing the challenges facing school leaders, including organizational challenges, financial challenges, or greetings related to the school environment. The study also presented a set of recommendations to decision-makers in the Ministry of Education and educational leaders in schools.

Key words:

challenges, lea"///dership, school leaders, learning disabilities programs.

أولاً: المقدمة

تَشهد المجتمعات البشرية كثير من التحديات في مختلف مجالات الحياة، مما تطلب البحث عن تغيير برامجها وخططها لمواجهة تلك التحديات، ولا شك أن التعليم من أهم المجالات التي واكبت التغيير في المجتمع، لما له من أثر في تطوير مجالات الحياة كافة، وتُمثل المدرسة أهم مراكز العملية التعليمية، كونها مسؤولة عن بناء الأجيال وتطوير قدراتهم الأكاديمية والتربوية بما يتناسب مع متطلبات تطور المجتمع، ومن هذا المُنطلق فإن عملية التغيير لا بد أن تبدأ من المدرسة (Bateman & Bateman, 2014).

ولا بد أن يبدأ التغيير في القائمين على العملية التربوية من خلال التدريب والتأهيل المناسبين لقادة المدارس حيث أنهم أكثر الفئات تأثيراً في العملية التربوية، حيث يُنظر لهم في نظم التعليم المتطورة محركين لعجلة الإصلاح والتغيير المرتكز حول المدرسة، والكل يؤمن بأن القيادات المدرسية الناجحة؛ مدير، ومعلم، وكادر اداري، هي أساس تحسين عملية التعليم والتعلم داخل الفصول، وهي الدافعة للمشاركة المجتمعية المؤثرة في تطوير التعليم، بل إن القيادة التعليمية هي العامل الأول لنجاح أو فشل محاولات تحسين التعليم داخل المدرسة، لأنها تهيمن على جميع أطراف العملية التعليمية إيجاباً أو سلباً Mauled, Piaw, Alias, & Wei, (2017).

والقيادة التربوية الناجحة هي التي تحرك جميع اعضاء المدرسة بما يحقق المصلحة العامة للطلبة، وهي منهج ومهارة وعمل، فبقدر ماهي ذات خصائص متميزة ولكنها يجب أن تعمل في ظروف بيئية ذات خصائص معينة لا مجال لتخطيها، فمتطلبات القيادة الناجحة تتمثل في مجموعتين من العوامل هما: الخصائص والقدرات الذاتية للقائد، وطبيعة وخصائص الظروف المحيطة (نجم، ٢٠١٠).

وتنبع أهمية القيادة التعليمية من المهام والوظائف الأساسية التي يقومون بها داخل المدرسة، كالتخطيط والاستشارة، وتفويض السلطة، وتحمل المسؤولية، وهم مسؤولين عن التخطيط للاهداف التربوية قصيرة ومدتوسطة وبعيدة المدى، كما انهم مسؤولون عن الابداع والابتكار والتجديد في النظم التربوية، مما يساهم في دعم النظام التعليمي، ومن مسؤولياتهم الالتزام بمعايير السلوك التربوي في ضوء التعاليم الأسلامية، ويستوجب على القائد المدرسي الالتزام

بوظائف الادارة ومقومات تنظيمها من توجيه، وتنسيق، وتمويل، وتقرير (العمايرة وأبو نمرة، ٢٠٠٤).

ويواجه قادة المدارس كثير من التحديات في اداء دورهم الحيوي داخل المدرسة، خصوصاً مع فئات الطلبة الخاصة، فكثير من القادة لا يمتلكون الكفايات اللازمة والخبرات للتعامل مع تلك الفئات، اضافة الى عدم وجود أو ضعف واضح في هذا المجال، نظراً لحداثة برامج دمج فئات التربية الخاصة في المدارس النظامية، ونظراً لانتقال الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الاولى الى مدارس الإناث، فقد زاد ذلك من التحديات التي تواجه قادة المدارس، حيث لا يتوفر لديهم المعرفة الكافية والخطط المناسبة للتعامل مع تلك الفئات من الطلبة، وهذا يضاعف من مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الجوانب النمائية النفسية والاجتماعية والسلوكية، علاوة على مشكلاتهم الأكاديمية (المساعيد، ٢٠١٦).

وصعوبات التعلم من أهم المجالات التي حظيت باهتمام المجتمعات الحديثة والباحثين والمختصين في مجال التربية، نظراً لكونها من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، والتي بدأ الاهتمام فيها في العقد الأخير من القرن الماضي، وذلك من اجل فهم مظاهرها الغامضة نسبياً مقارنة بالفئات الأخرى من فئات التربية الخاصة، ويُبرر هذا الإهتمام المخاطر التي تتعرض لها فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي تؤدي إلى مشكلات إنفعالية وإجتماعية، اضافة إلى ارتفاع نسب انتشار صعوبات التعلم في المدارس Broomhead, (2014).

وتُشير الاحصاءات والدراسات إلى انتشار صعوبات التعلم بين الطلبة بنسبة تتراوح بين ١٥-٢٠% (Al-Mahrezi., Al-Futaisi, & Al-Mamari, 2016). كما اظهرت البيانات الصادرة من المدارس الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال في سن المدرسة بنسبة ٥٪ (Cortiella & Horowitz, 2014). كما أظهرت نتائج المسح الوطني الطولي للأطفال واليافعين في كندا (NLSCY) ان معدلات انتشار صعوبات التعلم في سن المدرسة من ٦-١٥ سنة تقدر بنحو ٤,٩%، أما في الدول العربية وفي المملكة العربية السعودية بشكلٍ خاص فلا توجد إحصائية بأعداد طلبة صعوبات التعلم، ولكن واعتماداً على النسبة العالمية لانتشار صعوبات التعلم وهي بأقل نسبة ستكون ٥% من أعداد الطلبة، وبالتالي يمكن تقدير أعداد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم كل عام بما يقارب ١٥ ألف طالب من كلا الجنسين من أعداد الطلبة في المرحلة الإبتدائية (Stegemann, 2016).

ونتيجة لهذا الانتشار الواسع لصعوبات التعلم فقد قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في العام ١٤١٦ هـ باستحداث إدارة صعوبات التعلم، لتشرف على برامج تربية وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تم افتتاح أولى البرامج في المرحلة الابتدائية في العام الدراسي ١٤١٦/ ١٤١٧هـ لدى البنين و١٤١٧/١٤١٨ هـ لدى البنات في ثلاث مناطق في المملكة (الرياض– جدة – الدمام) ثم تنامى وتطور حيث بلغ عدد البرامج للبنات حتى عام ١٤٢٦–١٤٢٧هـ (٣٨٥) برنامجا في جميع مناطق ومحافظات المملكة كما تم افتتاح أولى البرامج في المرحلة المتوسطة في العام الدراسي١٤٢٦/١٤٢٥هـ، وقد تضمنت خطط الوزارة الاستمرار والتوسع في تقديم خدمات برامج صعوبات التعلم في التعليم العام نوعًا وكمًا لتشمل جميع المراحل الدراسية في مناطق ومحافظات المملكة (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ).

انطلاقاً مما سبق، يمكن الاستنتاج بأن قادة المدارس قد يواجهون تحديات أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم، ومن المهم التعرف على وجهة نظرهم حول تلك التحديات، بحيث يمكن تحسين أدائهم وصقل مهاراتهم القيادية وزيادة معارفهم ومستوى قدرتهم لينعكس ذلك إيجاباً على برامج صعوبات التعلم،كما يرى الباحث أن تحديد تلك الصعوبات يُساهم في التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم وتحسين كفاياتهم التعليمية، ولما لهذا الموضوع من أهمية بالغة في ميدان التربية الخاصة، فلابد من التعرف على التحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم.

ثانياً: مشكلة الدراسة

تتجه العديد من الأبحاث العالمية إلى دراسة القيادة المدرسية، نظراً لاهميتها التربوية وأثرها الكبير على جودة التدريس ونتائج الطلاب، وقد أدى التوجه الحديث في الادراة المدرسية إلى تغير النظرة التقليدية للادراة المدرسية، فأصبح موضوع التطوير القيادي من أهم المواضيع التي بدأت تتصدر الساحة في الوقت الحالي لدى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ حيث تحرص الوزارة على ادخال مجموعة من التحسينات الشاملة في هذا المجال كونه أحد الأولويات الاستراتيجية للمركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي، حيث يجري العمل حاليا بشكل يرتكز على إطار الكفاءات القيادية في بناء برامج التطوير القيادي لجميع المناصب (المركز الوطني للتطوير المهني التربوي، ٢٠١٨).

وهذا الاهتمام بقادة المدارس عززته نتائج الدراسات الدولية، حيث اشارت استبانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١٨ (الدراسة الدولية للتعليم والتعلم TALIS) إلى أن قادة المدراس في المملكة لديهم خبرات محدودة وفرص قليلة في التحضير والتدريب والتطوير

المهني مقارنة بالدول الأخرى المشاركة في الدراسة، بالإضافة إلى قلة التركيز على قادة المدارس التربويين.

ويُشير القحطاني (٢٠١٦) الى ان قادة المدارس لديهم ضعف في الجوانب الفنية والادارية والشخصية في سماتهم القيادية؛ كضعف علاقاتهم الانسانية، وفقدان القدرة على اتخاذ القرارات، والتسيب والفوضى، كما يظهر في ادارة أمور المدرسة، كتهميش الاجتماعات واللقاءات الفردية والجماعية مع اعضاء الهيئة الادارية والتدريسية، وعدم وضع الخطط والبرامج التي تنظم شؤون المدرسة، وضعف التواصل مع ادارة التعليم، وضعف التواصل مع المجتمع والبيئة المحيطة بالمدرسة، وغيرها من المشكلات الادارية والتنظيمية.

وقد اشارت نتائج دراسة حريري (٢٠١٩) ان هناك مشكلات تواجه القيادة المدرسية في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. كما اشارت نتائج دراسة السمان والشيحة (٢٠١٩) التي درست وجهة نظر المعلمات في دور القائدات في تطبيق برامج صعوبات التعلم، واظهرت النتائج الى وجود دور لقائد المدرسة في تفعيل دور برامج صعوبات التعلم. واشارت نتائج دراسة الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠) الى وجود دور مهم للخبرة التربوية في تقديم مهارات القائد المدرسي. كما اشارت نتائج دراسة قندي (٢٠٠٧) الى وجود فروق في التحديات التي تواجه قادة المدارس تعزى للمؤهل العلمي والجنس لصالح القادة الذكور.

كما وتعتبر أنظمة التوظيف والتطوير والسياسات والهياكل التنظيمية من جملة العوامل الأخرى المؤثرة على فعالية ودور القادة في المدارس الحكومية في المملكة، والتي قد تضعهم في مواجهة بعض التحديات التنظيمية والإدارية والفنية، ومن ضمن سياسات التطوير والهيكلة التنظيمية قيام وزارة التعليم بنقل الطلاب الذكور من فئة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الاولى من مدارس الذكور الى مدارس الإناث، وذلك من خلال التعميم رقم (١١٣٠٦) بتاريخ ١٤٣٩/١/٢٥هـ)، وترتب على ذلك كثير من الاجرءات الادارية والتنظيمية، والتي قد تتعارض مع جاهزية تلك المدارس في التعامل مع تلك الاجراءات، كما أثر قرار نقل الطلبة الذكور في الصفوف الثلاثة الأولى من مدارس الذكور إلى مدارس الإناث على القدرة الاستيعابية في مدارس الإناث، مما ضاعف من اعباء قائدات المدارس، ومن جهة أخرى فقد وضع قادة المدارس الذكور امام مشكلات فنية؛ كصعوبة تشخيص الطلاب في الصف الرابع، مما يضطرهم الى الانتظار الى الصف الخامس ليتم تشخيصهم، ومن ثم وضع الخطط العلاجية للطلاب.

وتأسيسًا على أهمية تنمية قدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والإرتقاء بنوعية الخدمات المقدمة لهم، وهذا يتطلب تحديد الصعوبات التي تواجه قادة المدارس اثناء تطبيق البرامج الخاصة بتلك الفئة، أُجريت هذه الدراسة، لتحديد التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؛ ومن خلال استعراض مشكلة الدراسة يسعي الباحث الى الإجابة على التساؤلات التالية:

ثالثاً: أسئلة الدراسة

تتحدَّد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ✓ ما التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟
- ✓ هل توجد فروق في ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم (للمستوى التعليمي – والخبرة – والجنس)؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف على التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم.
٢. معرفة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وذلك من أجل التوصل إلى مقترحات لتطوير قدراتهم في تطبيق برامج صعوبات التعلم.

رابعاً: أهمية الدراسة

١. **الأهمية النظرية:** تتضح أهمية الدراسة النظرية من خلال النقاط التالية:

- تحديد الصعوبات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم، مما يزيد من مستوى فاعليتهم في تطوير البرامج الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تعريف القائمين على برامج إعداد وتدريب القادة ببعض نقاط العجز والقصور التي يشعر القادة أنهم بحاجة إليها.

- تقديم تصور جديد لاحتياجات التدريب الخاصة بالقادة والكادر التعليمي الخاصة ببرامج صعوبات التعلم، الأمر الذي يُسهم في إعادة النظر في أهداف البرامج التدريبية ومحتوياتها وفق النتائج الملحوظة.

٢. **الأهمية التطبيقية:** تتضح أهمية الدراسة التطبيقية من خلال ما يلي:

- مساعدة المسؤولين في وزارة التعليم ومتخذي القرار في إدارات التعليم وذلك من خلال توصياتها ومقترحاتها.
- مساعدة القادة في وضع وصف دقيق لحاجاتهم التدريبية تجاه برامج صعوبات التعلم مما ينعكس بشكل إيجابي على أداءهم وبالتالي على البرنامج والمدرسة.
- مساعدة المسؤولين في وزارة التعليم وكذلك القائمين على برامج تدريب القادة في وضع برامج التدريب المناسبة أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم، وكذلك وضع تصورات مستقبلية بناءً على هذه الدراسة.

خامساً: حدود الدراسة

١- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

٢- الحدود المكانية: المدارس الحكومية التي يوجد بها برامج صعوبات تعلم بالمدينة المنورة.

٣- الحدود الموضوعية: إقتصرت على تحديد التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم.

٤- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على قادة المدارس الإبتدائية بالمدينة المنورة.

سادساً: مصطلحات الدراسة

التحديات:

التحدي لغةً بمعنى المباراة والمبارزة. (ابن منظور، ١٩٧٩: ٥٨٩).

التحدي اصطلاحًا: عرف العتيبي (٢٠١٢) التحديات بأنها مجموعة عوامل يؤدي وجودها إلى الحد والتقليل من الفاعلية والكفاءة.كما تعرف بأنها هي تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو الدولية.

ويعرفها الباحث بأنها: الصعوبات والتحديات التي يقابلها قادة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة والتي تشمل: التحديات تتعلق بمجتمع المدرسة، وتحديات إدارية، وتحديات تنظيمية، وتحديات بيئية، وتحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم، وتحديات تتعلق بأولياء الأمور.

القيادة:

جاء في (الطراز الأول) لابن معصوم المدني: (قادَ الدابّةَ يَقُودُها قَوَداً وقِياداً وقِيادةً–أَخَذَ بِرَسَنِها وَمَشى بِها خَلْفَه هذا هو المعنى اللغوي لهذه الكلمة، وفيه أربعة أشياء: قائد، ومَقُود، وواسطة للقيادة، وسير على نحو التابع والمتبوع، ومنه تتفرع المعاني الاخرى. أما القيادة في التعريف الاصطلاحي فهي: "كل نشاط اجتماعي تربوي هادف يدرك فيه الفرد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى إلى تحقيق مصالحها عن طريق التفكير، والتعاون المشترك في رسم الخطط، وتوزيع المسئوليات وفق الكفايات، والاستعدادات البشرية، والإمكانات المادية المتاحة للمؤسسة التربوية" (حجي، ٢٠٠٥). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية، والتي يقوم بها قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء ممارسة مهامهم المكلفين فيها كقادة تربويين في المدارس الحكومية.

قادة المدارس:

هم أولئك الذين يقومون بإدارة العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة، وتسهيل كافة متطلباتها التنظيمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية ومتابعتها ودراسة كافة التحديات التي تواجه المدرسة في الجوانب الإدارية والمالية والفنية على حلها، والإشراف العام على كافة العاملين والطلبة والمرافق المدرسية (الغافري، ٢٠٢٠). ويُعرّفهم الباحث بأنهم: مجموعة الأفراد المكلفين بقيادة مدارس التعليم في المرحلة الابتدائية (الاول – السادس) سواء من مدارس البنين أو البنات بالمملكة العربية السعودية.

برامج صعوبات تعلم:

مجموعة من الخدمات التربوية المتخصصة التي تقدم للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم في المدرس، من قبل معلم او معلمة متخصصة في مجال صعوبات التعلم (ابو نيان، العمار، ٢٠١٥). ويُعرّفها الباحث بأنها: خطوات منظمة مبنية على الاحتياجات، وتنفذ من قبل فريق برنامج صعوبات التعلم، لتقديم الخدمة المناسبة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

أولًا: الإطار النظري للدراسة

أ- القيادة التربوية

١. المفهوم، والأهمية

تُمثل المدرسة منذ القدم مكان الصدارة في المجتمع، ومركز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة، ومنبراً تنطلق منه آراء المفكرين والعلماء والفلاسفة، وللمدرسة دوراً تعليمياً وتربوياً هاماً

في بناء المنظومة الأخلاقية للطلبة، والقدرة على تطوير قيمهم وهويتهم الأخلاقية، لذلك فانها تحتاج الى قيادة تربوية ذات كفاءة عالية في ادارة شؤون الطلبة وقيادة الكادر التعليمي، بشكل يضمن نجاح العملية التعليمية، فالقائد الناجح يؤثر في مرؤوسيه وفي طلبته، ويمثل قدوة ونموذج يحتذى به، كما انه يساهم في تخطي المشكلات والعقبات التي تواجه العملية التعليمية بسهولة (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

وللقيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية، بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية، وذلك أن الفرد قد يكون قائدا في موقف وتابعا في موقف آخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور الوظيفي والمسئولية ارتباطا وثيقا، وبنمط الشخصية والمهارات الإدارية والفنية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية، وتعد القيادة العامة، والقيادة التربوية خاصة ركنا أساسيا وركيزة معتبرة، وأداة توجيهية مهمة في مجال التربية والتعليم ولا يصلح في مجال التربية والتعليم الإداري الذي لا يتمتع بصفات القيادة (أبو العينين، ٢٠٠٥). كما يُعد قائد المدرسة أهم عناصر المدرسة، فهو الإداري الأول في المدرسة، ويقف على رأس التنظيم فيها، ويتحمل فيها المسئولية الأولى الكاملة أمام السلطة التعليمية (الرؤساء) والمجتمع، فهو الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة، وهو المسئول الأول عن نجاحها في تحقيق أهدافها وتربية طلابها، وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها، وهو دائماً في المركز الرئيس للعملية التعليمية، وهو الذي يوجه رسم الخطط المدرسية بكل جوانبها إدارية وفنية في آن واحد (علي، ٢٠١٣).

ويُعرف القائد التربوي بأنه: القائد الذي يقوم بإدارة العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة، وتسهيل كافة متطلباتها التنظيمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية ومتابعتها ودراسة كافة التحديات التي تواجه المدرسة في الجوانب الإدارية والمالية والفنية على حلها، والإشراف العام على كافة العاملين والطلبة والمرافق المدرسية (الغافري، ٢٠٢٠).كما تعرف القيادة التربوية بأنها القدرة على توجيه القاعدة والأتباع والتأثير فيهم بالخلق العظيم والروح الوثابة التي تقدم مصلحة الأتباع على مصلحتها ومصلحة المؤسسة على سواها (حجي، ٢٠٠٥). كما تعرف ايضاً بانها: فن التأثير على سلوك الآخرين وأفكارهم واتجاهاتهم، لجعلهم يرغبون في تنفيذ ما يحدده القائد طواعية، وبذل كل إمكاناتهم وطاقاتهم في سبيل تحقيق ذلك عن رضا وطيب نفس (أبو العينين، ٢٠٠٥).

وتُعد القيادة في حد ذاتها ذات أهمية كبرى في كافة ميادين الحياة، ولكي ندرك هذه الأهمية حينما نتصور أنفسنا بلا قيادة وما سيؤول إليه الناس في تعاملاتهم من فوضى وتناحر، وتزداد أهمية هذه القيادة كلما ازداد مجال اختصاصها ففي المجال التربوي لها أهميتها وكذلك بقية المجالات، وإذا أدركنا أهمية العنصر البشري وأهمية الاستثمار فيه، وأن جميع المجالات

الأخرى تستقي منه فسندرك أهمية مجال التربية والتعليم؛ لذا فإن القيادة التربوية تستقي أهميتها من أهمية مجالها ودورها التأثيري في هذا المجال، حيث تتجلى أهمية القيادة التربوية في كونها المرتكز الأساس لتقدم المؤسسات التربوية، ومن دونها لا يمكن تحقيق أي تغير فعال أو إصلاح حقيقي فيها، وتعد القيادة أكثر الوظائف الإدارية أهمية على مستوياتها المختلفة وذلك نظراً لأهمية الدور الذي تؤديه في المنظمة التربوية (العجمي، ٢٠٠٨).

ويُشير أبو زعيتر(٢٠١٠) إلى أن أهمية القيادة التربوية تكمن في أنها:

١- حلقة الوصل بين العاملين في الميدان التربوي، وبين الخطط التربوية للمنظمات التربوية وتصوراتها المستقبلية.

٢- البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات التربوية.

٣- تدعيم القوى الإيجابية في المنظمة التربوية وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.

٤- تسهيل تحقيق الأهداف المرسومة للمنظمة التربوية.

٥- مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظفها لخدمة المنظمة التربوية.

٦- السيطرة على المشكلات التربوية والإدارية والتعليمية وحلها.

٧- تنمية وتدريب الموارد البشرية في المنظمة التربوية باعتبارهم أهم الموارد للمنظمة.

٢. خصائص القائد التربوي ومهاراته:

القيادة صفة من صفات النشاط الجمعي، وتتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والثقافي، والخلقي، والقيادة التربوية ليست بدعاً من القيادات، فقائد العملية التربوية هو الرقيب والمنظم والموجه للأفراد في سلوكهم ومواقفهم نحو الأهداف التربوية للمؤسسة، وبما أن القيادة نشاط وحركة لا بد أن تتميز بصفات وخصائص معينة ويمكن الإشارة إلى هذه الخصائص كما وصفها عبدالهادي (٢٠١٤) في التالي:

١. القيادة نشاط وحركة وتوجيه للقدرات توجيها بناء.

٢. القيادة تؤثر في الأتباع نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

٣. القيادة تعاون وتكمل في الأدوار.

٤. القيادة هدف حيوي يعمل القائد على حفز الأفراد نحوه .

٥. القيادة تعمل على تحقيق رغبات الأفراد دون أن يؤثر ذلك على سير العمل.

٦. القيادة تستفيد من البواعث الذاتية والحوافز الداخلية لنشاط كل فرد مع مراعاة الفروق الفردية.

٧. القيادة تحاول الظفر باحترام الأتباع والارتفاع في أعينهم وتمكين الثقة فيهم، وذلك من خلال الاهتمام بقضاياهم وتفويضهم في بعض الأعمال.

ويعتبر القائد في أية مؤسسة تربوية او غير تربوية محط انظار العاملين ومحور اهتمامهم وذلك من منظور ان نجاح وفاعلية هذا القائد دليل واضح على نجاح وفاعلية المؤسسة. ويتميز القائد الناجح بمجموعة من الصفات كما اشار لها ابو طاحون (٢٠١٢):

١- احترام مشاعر واحساسات الاخرين: هذا يعني التعامل مع العاملين بإنسانية ولطف، وعدم اهانتهم، ويكون ذلك من خلال التعرف على احتياجاتهم وميولهم ورغباتهم واستعداداتهم.

٢- امتلاك مهارات الاتصال والتواصل: حيث يكون قادر على كتابة التقارير، ويمتلك اساليب الحوار البناء، والمقدرة على الاقناع والاصغاء للعاملين، وتقبل واحترام آرائهم ومقترحاتهم، فالاتصال جوهر عملية القيادة، حيث لا يستطيع القائد ان يمارس التأثير الهادف الى تغيير الافراد دون ان يمتلك المقدرة على التواصل معهم من خلال مخاطبتهم وملاحظتهم والاستماع اليهم، فإذا فشل في ذلك فقد فشل في قيادتهم وفي التأثير عليهم.

٣- المقدرة على التخطيط السليم: فالتخطيط السليم هو اساس نجاح الاعمال كافة البسيطة والمعقدة منها، فإذا استطاع القائد التخطيط لعمله بشكل سليم استطاع الاحاطة بكافة معطيات النظام الذي يقوده، واذا فشل في ذلك فسيحدث الارباك في العمل وستفشل القيادة.

٤- المقدرة على المبادرة: فالقائد التربوي يعتبر قدوة للمحيطين به من افراد المدرسة، لذلك فإن العاملين يحذون حذوه في كل سلوك، لذلك يجب أن يكون مدركاً لأهمية امتلاكه لزمام المبادرة في الامور كلها داخل المؤسسة ليأخذ منه بقية الافراد الدروس والعبر، ويحسنون من سلوكياتهم وطرق تصرفهم، ويتعاونون معه لتحقيق اهداف المؤسسة.

٥- المقدرة على صنع القرار: وهنا يتطلب جهد كبير ليتمكن القائد من صنع القرار الفعال، ويتطلب احاطة تامة بكل معطيات وظروف المؤسسة، كما يتطلب مهارة خاصة بطرق الحصول على المعلومات وتصنيفها وتحليلها واختيار المناسب منها لصياغة موضوع القرار المراد صنعه.

٦- القدرة على الضبط: فلا بد ان تتولد لدى القائد الرغبة والمقدرة على ضبط كافة جوانب العمل في المؤسسة، حتى يتمكن من توجيه الافراد وتنظيم سلوكياتهم على الوجه الامثل.

٣. وظائف القائد التربوي:

تقوم القيادة التربوية في مختلف المؤسسات على اختلاف أنشطتها بممارسة العديد من الوظائف والأنشطة التي يتم من خلالها الوقوف على مدى فعالية هذه الإدارة ومن هذه الوظائف:

أولاً: التخطيط:

وفي مجال الإدارة التعليمية يعتبر التخطيط عنصرا مهما، ويشكل مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل، والذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله وكيف يتم ومتى. فالتخطيط سلسلة من القرارات التي تتعلق بالمستقبل، وبمعنى آخر يقوم التخطيط على عمل افتراضات عما سيكون عليه الحال في المستقبل، ثم وضع خطة تبين الأهداف المطلوب تحقيقها، وكيفية استخدام هذه العناصر، وخطة السير، والمراحل المختلفة الواجب المرور بها، والوقت اللازم لتنفيذ هذه الأعمال (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨).

ثانياً: صناعة القرارات:

تعد عملية صنع القرارات جزءا هاماً من عمل مديري المناطق التعليمية، وأصبح مقدار النجاح الذي يمكن أن تحققه أي منطقة تعليمية رهن مقدرة وكفاءة القادة التربويين على ممارسة عملية صنع القرارات بنجاح فالسياسات التي توضع هي نتاج سلسلة من القرارات التي تتخذ في المستويات الإدارية العليا لتوجه العمل وفق قواعد محددة وبما إن عملية صناعة القرار ليست بالعملية السهلة حيث أن المشكلات التي تواجه صانعي القرار متشعبة منها ما هو مرتبط بالتكوين الذاتي لصانعي القرار ومنها ما يتأثر بصفات وخصائص صانع القرار الشخصي والبيئة المحيطة والتي يتم فيها صناعة القرار (المدهون، ٢٠١٢).

ثالثاً: التوجيه والإشراف:

يعد التوجيه والإشراف من الوظائف الأساسية التي تحتل مكانا مهماً وأساسياً في مهام القيادة التربوية، فلابد لكل عمل مهما يكن نوعه أو حجمه من توجيه وإشراف حرصاً على إتقانه، فنجاح واستمرار كثير من الأعمال يتوقف على مهمة التوجيه والإشراف التي تقوم بها القيادة التربوية. وتتعلق هذه المهمة مباشرة بإدارة وقيادة العنصر الإنساني في المؤسسة، وتتضمن الكيفية التي يتمكن بها القائد من تحقيق التعاون بين المرؤوسين في المؤسسة، وحفزهم للعمل بأقصى طاقاتهم، فهو بهذا يوجه جميع العاملين تجاه تحقيق الأهداف المنشودة، وبحثهم على

الأداء بأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية، وهنا لابد للقائد التربوي من العمل على تذليل العقبات والصعوبات التي تقف أمام التوجيه والإشراف (أبو عايد، ٢٠٠٦).

رابعاً: تقويم الأداء:

ويعتبر التقويم أحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية وزيادة فعاليتها وتطويرها لتحقيق أهدافها وغاياتها، وذلك انطلاقاً من أن عمليات تقويم الأداء تعتبر مدخلاً فعالا لتطوير جميع عناصر المنظومة التربوية. والتقويم عملية هامة ليس في مجال التربية فحسب، وإنما في جميع مجالات الحياة عامة، فطالما يقوم الانسان بعمل ما فإنه بحاجة لمعرفة نتيجة ذلك العمل، ومعرفة الأخطاء التي وقع فيها حتى لا تتكرر منه، وبذلك يتوصل إلى أداء أفضل وإنتاج أحسن. وعليه تظهر أهمية هذه العملية في ضمان جودة العملية التعليمية لأهدافها، والتحقق من مستوى كفاءة وفعالية العالمين وقياس مدى الإنتاجية التي يساهم بها العاملون في إنجاح مهام وأعمال العملية التربوية برمتها. (الرشايدة،٢٠٠٩).

٤. تفسير النظريات للقيادة التربوية:

تقوم نظرية السمات على افتراض مفاده أن القيادة مرتبطة بالخصائص الطبيعية للإنسان سواء كانت خصائص جسمية أو نفسية أو عقلية أو اجتماعية، وتؤكد أن هناك مجموعة من الصفات التي تفسر القدرات القيادية لدى فرد من الأفراد ويمكن تسميته بالرجل العظيم وهو القائد الذي يمثل مكانة ومنزلة متميزة بين أعضاء الجماعة التي يعمل معها أو ينتمي إليها، وتتراوح هذه الصفات ما بين صفات ومظاهر جسمية مثل الشكل والوسامة والهندام الحسن ونبرة الصوت إلى صفات نفسي مثل المبادأة والاستقامة والشجاعة والخلق الرفيع والقدرة على التفكير والتحليل والإحساس والثقة (العجمي، ٢٠١٠).

بينما تشير النظرية الموقفية إلى أن أي عضو في الجماعة قد يصبح قائداً في موقف معين، قد لا يكون بالضرورة قائداً في موقف آخر، فقد يصلح الفرد لقيادة الجماعة في وقت الحرب، ويفشل في قيادتها في وقت السلم. وعلى ذلك فإن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف الموقف، فالقائد الفعال يجب أن يدرس الموقف بجميع عناصره(مقابلة، ٢٠١١). وترى النظرية

الوظيفية أن القيادة هي القيام بوظائف تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها كالتخطيط، ورسم السياسات، والحكم والإدارة، وحل النزاعات، والثواب والعقاب، ونلاحظ أن هذه النظرية تعكس الدور القيادي الوظيفي وهو ما يقوم به أي قائد فعال بغض النظر عن أسلوب القيادة الذي يتبعه، ويظهر هذا النمط بين بعض مديري المدارس الذين يقودون المؤسسة التعليمية من المنطق الوظيفي(العجمي، ٢٠١٠).

في حين نجد أن النظرية التوافقية تقوم على فكرة المزج بين متغيرات النظريات السابقة،٨ فهي تأخذ في الاعتبار السمات الشخصية والظروف الموقفية والعوامل الوظيفية معاً، وتعطي النظرية أهمية كبيرة لإدراك القائد لنفسه، وإدراك الآخرين له وإدراجه للآخرين، وتقوم هذه النظرية على أساس التكامل والتفاعل بين المتغيرات الرئيسة التالية (مقابلة،٢٠١١):

١. القائد، شخصيته ونشاطه في الجماعة.

٢. الأتباع، اتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم.

٣. الجماعة نفسها، من حيث العلاقة بين أفرادها وخصائصها وأهدافها وعملية التفاعل بين أفرادها.

٤. المواقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.

٥. التحديات التي تواجه القائد التربوي:

إن التعرف على مستقبل التحديات يعد الخطوة الأولى لضمان حسن التعامل معها مستقبلاً، ومن التحديات التي أشارت إليها استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية في مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (القحطاني، ٢٠١٣):

أولاً تحديات خارجية: كالعولمة، والتنافسية، والثورة المعرفية.

ثانياً: تحديات داخلية (محلية):

١. نسبة النمو السكاني العالية.

٢. الامتداد الجغرافي للمملكة العربية السعودية وتباعد المجموعات السكانية.

٣. تحقيق التوازن والمحافظة على هوية المجتمع وثقافته والانفتاح على العالم ومتغيرات القرن الحادي والعشرين.

٤. تعزيز وضع المملكة العربية السعودية لتكون رائدة للعلم والمعرفة في العالم العربي.

٥. رفع الوعي الثقافي للمجتمع ليكون متكاملاً مع معطيات العصر بإيجابية.

٦. تعزيز روح المواطنة لدى أفراد المجتمع.

٧. تأهيل السعوديين بالمهارات اللازمة لسوق العمل لزيادة فرص توظيفهم في القطاع الخاص.

ثالثاً : تحديات داخل النظام التعليمي:

١. قلة فرص التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢. ضعف أداء المتعلمين في المملكة العربية السعودية مقارنة بأقرانهم في العالم، وخاصة في العلوم والرياضيات ومهارات الفرد في القرن الحادي والعشرين.

٣. المركزية الكبيرة في قضايا التربية والتعليم.

٤. الحاجة إلى تعزيز ثقافة المتعلم وضعف فعالية الشراكة المجتمعية.

٥. ضعف قدرة المدارس على تطوير أدائها، وقدرة إدارات التعليم في مساعدتها على ذلك.

٦. الحاجة إلى تطوير البيئة التعليمية والتركيز على الشخصية المتكاملة للطالب.

٧. الحاجة إلى تطوير أساليب التدريس والتقويم في المواد الدراسية جميعها.

٨. الحاجة إلى تحسين فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة ورعاية الموهوبين.

٩. تحديث وتطوير أنظمة الحوافز والمحاسبة وأنظمة دعم القرار.

٦. التحديات التي تواجه القادة في برامج صعوبات التعلم

مما لا شك فيه أن نجاح أهداف برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة، يعتمد على كفاءة العمل الإداري، والذي تكون مهمته التنسيق بين جميع أطراف العملية التربوية، وكذلك قائدات المدارس بوسعهم أن يلعبوا دورا رئيسا في تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليصبحوا أكثر استجابة مع البرنامج داخل المدرسة، عن طريق تهيئة المدرسة لتقديم الخدمات التربوية والتعليمة، وكذلك التنوع في خيارات التعلم (القرني، ٢٠٠٨). ويُشير درداكه (٢٠٠٣) الى مجموعة من

التحديات الإدارية التي تواجه قادة المدرسة في برامج صعوبات التعلم ومنها: عدم وضوح البرامج واللوائح المنظمة لبرامج صعوبات التعلم، وعدم توفر الإمكانات البشرية المتخصصة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المنظمة للعمل الإداري. ويضيف العردان (٢٠٠٧) أن اتباع النمط التقليدي للعمل الإداري في متابعة سير العمل داخل المدرسة وترك التطوير من أهم التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية، إضافة الى الفشل في التخطيط داخل الإدارة، وعدم تنظيم الوقت، وضعف التنسيق بين الادارة واوزارة، وضعف التعاون بين المعلمين والادارة خصوصاً معلمي صعوبات التعلم.

وذكر عطيوي (٢٠٠١) بعض المشكلات التي تواجه قادة المدارس والتي تتعلق بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، كانشغال أولياء الأمور عن متابعة ابنائهم، وعدم وجود الوعي الكافي باهداف برامج التعاون بين الأهل والمدرسة، والتركيز على مواضيع ليست ذات اهمية في زيارتهم للمدرسة، وضعف اجتماعاتهم بالادارة المدرسية. ويرى حجي (٢٠٠١) أن هناك تحديات بيئية تواجه الإدارة المدرسية، ومن أهمها عدم ملائمة المباني المدرسية، ووجود مباني غير صالحة أو تحتاج لصيانة، وضعف البماني المخصصة لصعوبات التعلم. وتضيف الأصقه (٢٠١٩) أن من التحديات التي تواجه القادة اثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم؛ كثرة الأعباء الادارية، وعدم وضوح المهام المطلوبة منهم بما يخص يرامج صعوبات التعلم.

ولقائد المدرسة دور في التغلب على تلك التحديات التي تعيق عمله، فقد ركزت المسماري (٢٠١٧) على ضرورة قيامة بتفعيل دور الجان المدرسية المختلفة، والاهتمام بمشاركة الطلاب في الأنشطة، وخلق بيئة مدرسية متكاملة تسهل تنفيذ الأنشطة مع النظام الدراسي اليومي، والتعاون مع المعلمين في إعداد الأنشطة وتنفيذها وتفعيل دورهم في كل تخصصات الأنشطة، والاسهام مع المعلمين في جعل الأنشطة تمتاز بالإثارة والتشويق، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية المشجعة للمعلمين والطلبة، ونشر الوعى بين أولياء الأمور بأهمية الأنشطة والدور الإيجابي لممارستها، ورفع كفايات المعلمين والطلاب في مجال ممارسة الأنشطة. كما رَكز عرفة (٢٠١٠)على ضرورة متابعة قائد المدرسة لجاهزية الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة، والعمل على توفير ميزانية مخصصة للأنشطة، وتوفير مستلزماتها، وتوضيح أهدافها لأفراد المجتمع المدرسي، واعداد خطط تفصيلية وأدلة تربوية لإدارتها، وتوظيف النظام المدرسي بما يسهل تنفيذها، وتعزيز قناعة المعلمين بأهميتها، وتوجيه الطلاب نحو ممارسة أنماط مختلفة منها، وتعزيز إسهام أولياء الأمور والمجتمع المحلى في رعايتها، وإثراء المكتبة المدرسية بالكتب والمراجع المتعلقة بمجالات الأنشطة.

٧. واجبات قائد المدرسة تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

يشير باتمان وباتمان (2014) Bateman & Bateman إلى أن هناك مسؤوليات أساسية لقادة فيما يخص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أهمها:

١. مسؤولية المدير عن تعليم جميع الطلبة بدون استثناء بما فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. الإلمام بمفهوم وممارسة برامج التربية الخاصة.

٣. التأكد من أن جميع العاملين في المدرسة لديهم المعرفة الكافية ببرامج وخدمات التربية الخاصة.

٤. التأكد من اعضاء الهيئة التدريسية يقومون بتنفيذ برامج التربية الخاصة للطلبة بشكل مناسب

٥. المدير مسؤول عن جمع البيانات الخاصة بالطلبة ذوي الاعاقة

٦. تشكيل ومتابعة فريق العمل المكلف بتحديد الطلبة ذوي الاعاقة

٧. قيادة الاجتماعات الخاصة بالطلبة ذوي الاعاقة مع جميع كادر المدرسة ومع اولياء الامور.

٨. معرفة جميع الطلبة المنتسبين للمدرسة، والتواصل معهم باستمرار.

٩. المدير مسؤول عن وضع الخطط المتعلقة بمشكلات الانضباط المدرسي.

وإيمانا بالأهمية البالغة لدور قادة المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لتقديم ما من شأنه دعم برامج صعوبات التعلم.

ب. صعوبات التعلم learning disability

١. النشأة، والمفهوم

يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال التربية الخاصة، ولم يكن ظهور مجال صعوبات التعلم نتيجة جهود منفردة من قبل تخصص واحد بل اشتركت تخصصات متنوعة من مجالات علمية مختلفة في البحث، والإسهام في مجال صعوبات التعلم (Lerner & Johns ٢٠١١) . مثل علم أمراض اللغة والكلام وعلم النفس والتعليم وعلم نفس

الأعصاب وعلم الأعصاب والطب والنفسي، وعلم العلاج الطبيعي، وبجانب هذه الجهود فقد كان للقانون دور مهم في وضع القوانين العامة والخاصة التي لعبت دورا مهماً في تقدم حقل صعوبات التعلم وخاصة في مجالي البحث والخدمات (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez, 2005).

ويعتبر"سمويل كيرك"، أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي في العام ١٩٦٣، إذ يرى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أطفال عاديون إلا أنهم يعجزون عن مجاراة تحصيل زملائهم في نفس الظروف التدريسية بسبب اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بفهم أو استعمال اللغة، الكلام أو الكتابة أو في إجراء الحساب الرياضي، ويتضمن هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية نتيجة لإصابة دماغية، والخلل الوظيفي الدماغي البسيط وعسر القراءة، والحبسة النمائية، وهذا المصطلح لا يتضمن من لديهم مشكلات في التعلم ناتجة في أساسها عن مشكلات بصرية، أو سمعية، أو نتيجة التأخر العقلي، أو اضطرابات انفعالية، أو نتيجة حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي (القريطي، ٢٠٠٥).

وتعرف اللجنة الوطنية صعوبات التعلم إلى أنها اضطرابات تتمثل في صعوبات اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الكلام أو القراء أو الكتابة أو العمليات الحسابية، وتعتبر هذه الاضطرابات أساسية في الفرد؛ ويفترض أن تعزى إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويستثنى من هذا التعريف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية أو بصرية أو سمعية أو حركية، أو نتيجة للحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (القمش، ٢٠١٢).

ويعرفها أبو نيان (٢٠١٢) بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة، و الإملاء، والتعبير، والخط والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية، وتصنف صعوبات التعلم إلى قسمين أساسيين هما صعوبات تعلم نمائية والتي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وتتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وصعوبات تعلم أكاديمية وهي صعوبات الأداء المدرسي المعرفي، وتتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب.

أما الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM5 فقد تناول صعوبات التعلم باسم اضطرابات التعلم الخاصة، ويعرفها بأنها: جوانب قصور محددة في قدرة

الفرد على إدراك أو معالجة المعلومات بفاعلية وبدقة، وهي تتمثل في اضطراب نمائي يظهر خلال سنوات التدريس الرسمية، ويتسم بصعوبات مستمرة ومسببة للعجز في المهارات الأكاديمية الأساسية في القراءة، الكتابة، الحساب (American Psychiatric Associatio, APA, 2013).

ويُمكن الاستنتاج أن صعوبات التعلم هو مصطلح يُشير إلى مجموعة من الإضطرابات غير المُتجانسة، وتظهر على شكل صعوبات في مهارات اللغة أو الكتابة أو التفكير أو الرياضيات أو الإستماع.

٢. مظاهر صعوبات التعلم وأسبابها:

تُشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن صعوبات التعلم تصنف إلى صنفين الأول منهما صعوبات التعلم النمائية وتتعلق هذه الصعوبات باضطراب أو خلل في العمليات الأساسية التي يحتاجها الطالب في التعلم الأكاديمي، مثل: الانتباه، الادراك، الذاكرة، التفكير، الكلام، الفهم، اللغة الشفهية والعمليات الادراكية الحركية، وهذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، أما الصنف الثاني فهو صعوبات التعلم الاكاديمية وهي التي تظهر من قبل طلبة المدارس، وتتمثل تلك الصعوبات في الكتابة أو القراءة أو التهجئة أو الرياضيات، فهي وثيقة الصلة والارتباط بصعوبات التعلم النمائية فإذا حدث للطالب اضطراب في الوظائف العقلية السابقة فإنها تظهر بشكل واضح في التحصيل الأكاديمي للطالب) أبو علام، ٢٠١٥).

وتظهر صعوبات التعلم الأكاديمية في المواد الدراسية الأساسية بعدة أشكال خاصة:

١ – صعوبة تعلم القراءة:

تظهر صعوبات القراءة على أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة، وبين التاء والياء في نفس الموضوع والضاد والصاد وما جاء على هذا النحو كما يجد البعض الآخر صعوبات فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة، بينما يجد آخرون صعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل أو تهجئة الكلمات الغريبة لغرض نطقها، كما أن هناك من يواجه مشكلة كبيرة في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تمثل بالحروف الهجائية، كما وجد أن من الخصائص التي قد تظهر على قراءة عدد من التلاميذ، إما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال

بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها، وقد يعكس بعض الحروف أو يقلبها مع أن هذا يبدو نادراً جدا وخاصة بعد الصف الثالث الابتدائي، كما قد لا يميز بعض التلاميذ بين الألف واللام إذا وردت الألف في وسط الكلمة (لشهب،٢٠١٧).

يشير" مايكلبست" الى أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم الكتابة غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فرغم معرفته للكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها والتعرف عليها إن هي عرضت عليه إلا انه يعجز عن إنتاج الأنشطة الحركية وتنظيمها لنسخ وكتابة هذه الكلمة اعتمادا على ذاكرته (معمرية، ٢٠٠٧). ويتطلب تعلم الكتابة من الطالب التمييز بين أشكال الحروف والأعداد، وبالتالي فالطفل الذي لم يتمكن من التمييز بينها بصريا سيعاني بالمحصلة من صعوبات في تعلم الكتابة والقراءة بل والرياضيات أيضا.

٣ – صعوبة تعلم الرياضيات:

يختلف تعريف الرياضيات باختلاف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الابتدائية تكون أقرب إلى الحساب، في حين تشتمل لاحقا على الجبر، الهندسة وحساب المثلثات، ويعرف" جون ديوي " الرياضيات على أنها لغة المنطق، وأنها الرموز والعلاقات التي تساعد على سرعة التفكير المنطقي ودقته. والحساب فرع من فروع الرياضيات، يعرف على أنه علم يقوم أساسا على ثلاث عناصر أساسية:

– مبادئ الحساب العددي.

– التمارين التطبيقية الخاصة بمقياس الكيل، الوزن، الحجم، الطول والمساحات.

– الأشغال الهندسية المتمثلة في الأشكال الهندسية (لشهب، ٢٠١٧).

ويواجه طلبة صعوبات التعلم صعوبات معرفية وأكاديمية، كالتالي:

أولاً: صعوبات التعلم المرتبطة بالعمليات المعرفية:

وتشير هذه الصعوبات إلى المشكلات التالية (لشهب، ٢٠١٧) :

١– مشكلات في الانتباه: إن العديد من التلاميذ الذين يعانون الكثير من الأخطاء الحسابية، مثل الأخطاء الاسترجاعية أو الأخطاء الإجرائية تعود إلى صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية أو صعوبة إجراء العمليات الرياضية، ليس بسبب صعوبة خاصة لكن بسبب صعوبة الانتباه.

٢- قصور في الإدراك: والذي يظهر في العجز عن التمييز بين الأشكال والأحجام والمسافات، والكلمات المكتوبة والمسموعة خصوصا عندما تكون الفروق دقيقة كالتفريق بين أشكال الأرقام أو شكل المربع أو المستطيل، أو بين الخطوط ومساحات الأشكال. إضافة إلى صعوبة الإدراك المكاني والذي يبدو في عدم تمييزهم مفاهيم مثل : أعلى/ أدنى، فوق/تحت، أكبر/أصغر.

٣- مشكلات في الذاكرة: وتتنوع باختلاف أنواع الذاكرة، ففي الذاكرة القصيرة يكون التلميذ ذو صعوبات التعلم غير قادر على الاحتفاظ بالحقائق أو المعلومات الجديدة وينسى خطوات الحل، وفي الذاكرة الطويلة يعاني هؤلاء الأفراد من مشكلات تعليمية هامة في تعلم الحقائق الأساسية كما في جدول الضرب الذي لا يتقنونه إلا ببطء شديد وعبر مدة طويلة، ثم إن الضعف في الذاكرة الطويلة يمكن أن يعيق مجالات أخرى من الرياضيات، كتذكر العمليات الحسابية أو المعادلات وبخاصة إذا كانت تحتاج إلى عدة خطوات. أما في الذاكرة التسلسلية فقد يواجه بعض الأفراد صعوبة في العد، أو تذكر سلسلة الخطوات الواجب إتباعها في حل مسائل كتابية تتطلب عمليات متتالية.

٤- اضطرابات في استراتيجيات التفكير : إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات عدة في مجال التفكير والاستيعاب ومن هذه المظاهر:

- جمود في التفكير، فهو غير قادر على اختيار أو اشتقاق الاستراتيجية الصحيحة في الحل، كما يجد صعوبة في تغيير الاستراتيجية المستخدمة في حال فشلها.
- صعوبة في التقيد بالخطوات المختلفة للحل في المسائل الرياضية.
- صعوبة في متابعة سلسلة أفكار واحدة للحل، مما يؤدي إلى عدم تمسكه باستراتيجية الحل.
- يجد صعوبة في التخطيط، أي أنه لا يستطيع التخطيط بشكل جيد للمهمات أو الواجبات التي يكلف بها، فيعاني مشاكل في الانتقال من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد.
- يجد صعوبة في التعامل مع الرموز الرياضية إضافة إلى ضعف خبرته بالأعداد.
- يجد صعوبة في تكوين المفاهيم الرياضية أو فهم العلاقات بينها كإجراء العمليات الذهنية.
- يجد صعوبات في ترتيب الأعداد والحروف من حيث الحجم، و مشاكل بالعد الصحيح.

ثانياً: الصعوبات التي تتعلق بالأداء الأكاديمي:

يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مجموعة من المشكلات تتعلق مباشرة بأدائهم الأكاديمي في المواد الأساسية ومعارفها وعملياتها، وتندرج هذه المشكلات ضمن النشاطات الأكاديمية ومنها: (الفاعوري، ٢٠٠٩).

١- صعوبات في القراءة: والتي ترتبط مباشرة بالمهارات القرائية ذات الصلة بالمهام المطلوبة منه، ومن مظاهرها انه يجد صعوبة في التعرف واستعمال الرموز الحسابية خاصة، لديه تشويش في اتجاه القراءة، مثل قراءة الكلمات مقلوبة أو الأعداد بطريقة عكسية، الخلط في قراءة الأعداد والحروف المتشابهة في الشكل ومشاكل في قراءة المخططات والجداول والرسوم البيانية.

٢- صعوبات في الكتابة: والتي ترتبط مباشرة بالمهارات الكتابية، مثل: تناسق حجم الحروف واتجاهها ، كتابة الرموز، وغالبا ما تكون الأرقام (حيث يكتبها بشكل معاكس ، أو مقلوب) ومشاكل في نسخ الكلمات والأعداد أو النتائج أو الأشكال الهندسية، من على السبورة أو الكتاب أو الصورة، كما يجد صعوبة في تذكر معنى بعض الكلمات أو الرموز الرياضية.

ويجب على المعلمين، وقادة المدارس أن يكونوا مستعدين للدفاع عن الحقوق التعليمية الفعالة لجميع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، إذا ما اريد تحقيق أهداف الاصلاح والتحسين المدرسي، ويعد ضمان الفرص التعليمية المناسبة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم أحد التحديات الرئيسة التي تواجه المدارس، لذا يجب أن تقدم الجامعات برامج مهنية مناسبة لإعداد وتأهيل مديري المدارس لقيادة المدارس الذين لديهم طلبة من ذوي صعوبات التعلم، ومن جهة أخرى يقع على عاتق وزارة التربية بجعل قادة المدارس من ذوي الخبرة بتوجيه المسؤولين الجدد وتقديم الدعم لهم من خلال التدريب الفعال أثناء العمل وذلك لتأهيلهم مهنياً لخدمة هؤلاء الطلبة (الانصاري والانصاري،٢٠٢٠).

وذكر الخطيب والحديدي (٢٠٠٩) عدة أسباب لصعوبات التعلم كالتالي:

١- أسباب جينية: أن الدراسات التي اجريت حول التوائم المتطابقة والاقارب من الدرجة الاولى تقدم بعض الادلة على ان العوامل الجينية تلعب دوراً رئيساً في الصعوبات التعليمية.

٢- أسباب بيولوجية: يفترض الباحثون أن التلف الدماغي البسيط يشكل أحد الاسباب الرئيسة المحتملة لصعوبات التعلم، الا أنه لا يتوفر دليل علمي قوي يدعم هذا الافتراض.

٣- أسباب بيوكيميائية: حيث يعتقد أن الصعوبات التعليمية قد تنتج عن ردود فعل تحسسية لبعض المواد الغذائية أو أنها خلل في وظائف الناقلات العصبية أو في سرعة ايصال السيالات العصبية.

٤- أسباب بيئية: أن الصعوبات التعليمية ترتبط بعوامل خطر بيئية مثل: الإشعاع والتدخين والكحول والعقاقير.

٥- أسباب نمائية: حيث يؤكد بعض الباحثين أن صعوبات التعلم تنجم عن تأخر نضج الجهاز العصبي المركزي وأن كانت أسباب هذا غير معروفة.

٣. خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يتميز هؤلاء الطلبة بمجموعة من السلوكيات التي يتكرر ظهورها في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، التي يمكن ملاحظتها من المعلم والاهل، ومن اهمه تلك السلوكيات كما أشار لها (بطاينة وأمين، ٢٠٠٦):

١- اضطرابات في الاصغاء: حيث تعد ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، ومن اكثر المظاهر التي يتكرر ظهورها لدى هؤلاء الافراد، وهي الفشل في التمييز بين المثير الرئيسي والمثير الثانوي، إذ لا يستطيعون متابعة الانتباه لنفس المثير الا لوقت قصير جداً.

٢- الحركة الزائدة: يتميزون هؤلاء الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بنشاط حركي زائد، والذي هو رد فعل للمثيرات المفاجئة، والتي لا تؤدي إلى إستجابة مرضية له، مما يؤدي إلى ظهور استجابة غير صحيحة أو نشاط حركي في بعض الوقت، وعادة ما تكون مرتبطة بإعاقة تطورية بأداء الجهاز العصبي، ولكن ليس بالضرورة من لديه هذه الخاصية يعاني من صعوبات تعلم.

٣- الاندفاعية والتهور: بعض الافراد الذين يعانون من صعوبات تعلم يتميزون بالتسرع في إجاباتهم وردود فعلهم وسلوكياتهم العامة دون تفكير مسبق على العواقب المترتبة على ذلك، ولا يستطيعون الاجابة على الاسئلة التي كانت واضحة أمامهم، وكل ذلك بسبب الاندفاعية والتهور.

٤- صعوبات في فهم التعليمات: يصعب على هؤلاء الطلبة فهم التعليمات التي تعطى لهم من قبل المعلم بسبب مشاكل ضعف التركيز، والذاكرة، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أكثر من مرة

حول ما يريد، أو تنفيذ المعلومات حسب فهمهم الجزئي، وأحياناً الامتناع عن التنفيذ حتى يقوم المعلم بتوجيههم وإرشادهم فردياً.

٥- الانسحاب المفرط: يعاني هؤلاء من عجز واضح في الاستجابة لمتطلبات التعلم في مواقف خاصة، مما يؤدي إلى تصورهم بالإحباط والذي يؤدي بهم إلى عدم الرغبة في الظهور والاندماج مع الاخرين، فيعزفون عن المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية وأحياناً الخارجية.

وهناك خصائص عقلية ومعرفية لصعوبات التعلم تتمثل في صعوبات في التحصيل الدراسي وفي الادراك والحركة، اضطراب اللغة والكلام وصعوبات في عملية التفكير وعمل التصورات العقلية وإدراك العلاقات بالإضافة إلى قصور بحل المشكلات والعمليات والاستراتيجيات المرتبطة بتمثيل المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها (قرشم، ٢٠١٢). كما يتميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص الاجتماعية، ويشير كين وجوي (٢٠٠٢ ,Joy & Kane) إلى أن صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مستوى الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي عن العاديين، وسوء التوافق الاجتماعي، والصعوبة في تكوين صداقات جديدة.

٤. المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم

للضغوط الناتجة عن صعوبات التعلم أثاراً نفسية تتمثل في اضطراب أدراك الفرد، وعدم وضوح مفهوم الذات لديه، كما أن ذاكرته تضعف وتصاب بالتشتت، ويصبح أكثر قابلية للمرض النفسي والعقلي والجسمي، كما أن تكرار الضغوط الشديدة يؤدي بالفرد إلى الغضب والخوف والحزن والشعور بالاكتئاب، وكذلك الشعور بالخجل والغيرة (Mcleod & Mckinnon 2007). فالضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى اضطراب النمو، وعدم الثقة في النفس وتزيد من تشتت الانتباه، وبشكل عام ترتبط الضغوط باضطراب الأداء وضعفه وتشوش السمع والحركات الزائدة، وكراهية الذات، وضعف ألانا، وتصدع الهوية، والميل للاغتراب وكثرة الشكوى من المرض، والرغبة في النعاس (الخالد، ٢٠٠٨).

ويظهر أن المشكلات النفسية التي يواجهها ذوي صعوبات التعلم من أكثر المشاكل تعقيداً عن هذه الإعاقة تشوهات أو عاهات ظاهرة قد تجعله معرضا للسخرية أو العطف، فكلما تم إظهار أساليب الشفقة أو الرفض أو الإحسان من المجتمع نحو ذوي صعوبات التعلم وبرزت استجابات سلبية من ذوي صعوبات التعلم نحو إعاقتهم ونحو المجتمع الذي يعيشون فيه(عواده، ٢٠٠٧).

٥. تطبيق برامج صعوبات التعلم:

إن العمل في البرنامج يتم وفق عدد من المراحل المتتالية وهي: مرحلة الاكتشاف والإحالة، ثم مرحلة التشخيص، ثم مرحلة التدريس (تقديم الخدمات التربوية والتعليمية)، ومرحلة المتابعة، فيما يلي توضيح هذه المراحل كما ذكرتها (السلمان والشيحة، ٢٠١٩):

- الاكتشاف: ويُقصد به الرجوع إلى سجل نتائج تلميذات المدرسة وتدوين أسماء التلاميذ الراسبين مع الأخذ بعين الاعتبار مادة الرسوب، وينفذ الاكتشاف في بداية العام الدراسي. أما الإحالة فيقصد بها الإجراء الذي يتم من خلاله تحويل التلاميذ إلى برنامج صعوبات التعلم، ويتم هذا الإجراء من قبل معلم الفصل أو المرشد الطلابي أو ولي الأمر أو التلميذ نفسه، وتنفذ في جميع أوقات العام الدراسي، وينبغي على المعلم تخصيص مدة زمنية كافية في بداية الفصل الدراسي، وتحديد مدى ملائمته صفوف التربية الخاصة للتلاميذ الذين تتم احالتهم إليه.

٢. التدريس: يتم تقديم الخبرات التربوية والتعليمية، ويعد للتلاميذ برنامجاً تربوياً يتناسب مع مستوى أدائه، يعرف بالخطة التربوية الفردية، وهي بمثابة المنهج المساند للمنهج المدرسي.

٣. مرحلة المتابعة: يجب متابعة تقدم التلميذ نحو الأهداف، على أن يحتوي البرنامج التربوي الفردي لشرح مفصل عن كيفية قياس تقدم التلميذ نحو الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، وتوضيحها للوالدين لكي يعرف الوالدين مدى تقدم وتحسن أبنائهم.

وأوضحت إدارة صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم (٢٠١٨) خطوات تنفيذ برامج صعوبات التعلم وهي كما يلي:

١- يقوم كل مركز من مراكز الإشراف التربوي بتحديد المدارس المناسبة لتنفيذ هذه البرامج وفقا للضوابط التي حددتها إدارة صعوبات التعلم وهي موقع المدرسة بحيث تكون وسط الأحياء التي تقع ضمن مركز الإشراف التربوي، ومبنى المدرسة لا بد أن يكون مبنى حكومي مناسب، يتوفر به مكان يفي باحتياجات غرفة المصادر، وكذلك حجم المدرسة ويكون باختيار مدارس ذات كثافة طلابية عالية، و إدارة المدرسة والأفضل يكون اختيار مدارس ذات إدارة قادرة على التعاون في تنفيذ هذا البرنامج، ويتوفر بها مرشد طلابي.

٢- كما يجب استحداث غرف المصادر بكل مدرسة من المدارس التي يقع عليها الاختيار وفقا لما يلي: مستلزمات مكانية: وتشمل غرفة واحدة على الأقل ذات موقع جيد وحجم معقول بمساحة لا تقل عن(٤٠) مترا، وتكون جيدة التهوية والإنارة.

٣- توفير مستلزمات تجهيزية، وتشمل: أثاثا مدرسيا ، كراسي، طاولات، خزائن، أرفف، ملفات، سبورات متحركة، عوازل.. الخ. وسائل تعليمية سمعية وبصرية ومعينات أخرى حسب الحاجة. ومستلزمات بشرية: معلم أو أكثر متخصص في مجال التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم).

٤- تكوين لجنة في المدرسة بإشراف قائد المدرسة أو الوكيل تضم: معلم صعوبات التعلم و المرشد الطلابي و اثنين من معلمي اللغة العربية والرياضيات المتميزين في المدرسة لتسهيل تنفيذ البرنامج داخل المدرسة وحل ما يعترض من مشكلات ورفع تقارير دورية لقسم التربية الخاصة بإدارة التعليم وإلى الإدارة العامة للتربية الخاصة.

٦. تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم:

يجب التأكيد على دور قائدة المدرسة في الحرص على تواجد فريق متفاعل ومتعاون داخل المدرسة لكي تتحقق أهداف برامج صعوبات التعلم، وهي كما أوردها الخطيب (٢٠١٣):

١. القادة: ولهم دورا كبيراً وداعما لا غنى عنه لإنجاح الخدمات التربوية الخاصة، لانهم قادرون على تذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب. وكذلك قيادة الكادر في تطوير رؤى تربوية متقدمة لتوفير الفرص لجميع الطلبة للتعلم والنمو.

٢. معلمي غرف المصادر، وهم معلمي صعوبات التعلم والمعلمين المتجولون، والذين يقومون بالتعليم المباشر لذوي الاحتياجات الخاصة، ويشرف على هذه الغرفة ويقدم التعليم فيها معلم صعوبات التعلم. والمعلم المتجول يقوم بتعليم طالب أو أكثر من ذوي الاحتياجات الخاصة في أكثر من مدرسة عادية، بحيث يكون متنقل بين تلك المدارس.

٣. المعلمون المستشارون: يقومون بالتعليم غير المباشر كتقديم الاستشارات فيما يتعلق بطرق تعديل الأساليب والوسائل لتلبية الحاجات التربوية للطفل ذوي الحاجات الخاصة، وذلك عندما يتلقى الطفل ذوي الحاجات الخاصة كل تعليمه في الصف العادي.

٤. معلمين الصف العادي: وعليهم الأخذ بعين الاعتبار أطفال صعوبات التعلم وتطوير وتحسين أدوارهم ومسؤولياتهم وكفاياتهم، فهم بحاجة للتزود بالمعرفة اللازمة لتلبية الحاجات التعليمية لهؤلاء الأطفال كأطفال صعوبات التعلم.

٥. أخصائيون الخدمة الاجتماعية المدرسية: ولهم دوراً مهماً في تسهيل التواصل بين المدرسة والأسرة من جهة وبين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية من جهة أخرى. كما للأسرة دور كبير في نجاح البرنامج التربوي الفردي حيث هي المكمل الأساسي للبرنامج. لذا يجب ان تتوحد وتتفاعل جهود كل من المدرسة، ومعلم الصف، ومعلم غرفة المصادر وغيرهم من المهنيين الآخرين مع جهود الأسرة.

وتؤدي المدرسة دوراً مهماً في تطوير الاتجاهات الإيجابية وتكوينها لدى المتعلمين، ولذا على المعلم بالتعاون مع القائد بتوعية إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب ويكون من خلال مقابلة إدارة المدرسة لإيضاح الهدف من البرنامج وتحديد أدوار المسؤولين نحوه، وتزويد معلمي الفصول والمواد بمؤشرات صعوبات التعلم مع شرح آلية عمل البرنامج وطريقة تقديم الخدمة وأساليب التعامل وآلية التقويم لكل طالب، والاستفادة من حصص الانتظار لتوضيح دور برنامج صعوبات التعلم في المدرسة، وتوعية الطالب ليكونوا أعضاء فاعلين في مساعدة زملائهم ذوي صعوبات التعلم، ولا تقتصر التوعية داخل المدرسة فهناك عدد من الإجراءات والتي تكون بالتعاون مع قائد المدرسة والمرشد الطلابي كالصحف، والمقالات، ووسائل التواصل الاجتماعي، والندوات، والورش وغيرها (دليل معلم صعوبات التعلم، ٢٠١٥).

ثانيًا: الدراسات السابقة

عرض الدراسات السابقة

تعدّدت الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، حيثُ تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث زمنياً حسب إجرائها.

أجرى مورهيد (2002) Moorhead دراسة تهدف إلى التعرف على رؤية مديري المدارس الابتدائية بولاية كارولاينا الجنوبية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيال معرفتهم بالتربية الخاصة وبالأدوار التي يقومون بها، والتعرف على ما يمتلكونه من معلومات وما يحتاجونه من تدريب. وبلغت عينة الدراسة (٣٠٥) مديرا. وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى المديرين ثقة تتراوح بين المتوسطة والعالية فيما يتعلق بامتلاكهم المعرفة بخصائص واحتياجات تلاميذ التربية الخاصة، وبالبرامج التعليمية التي تلبي احتياجاتهم، كما أظهرت النتائج أن أغلب المديرين يشاركون في إجراءات التربية الخاصة، مثل المشاركة في الخطة التربوية الفريدة، وأنهم يوفرون

الدعم للمعلمين لتطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية، وأنهم يشرفون على البرنامج بشكل عام مع الاستعانة بوكيل المدرسة في هذا الجانب، وقد أوصت الدراسة بأهمية الوصف الواضح لأدوار ومسؤوليات الإداريين العاملين مع التلاميذ الذين لديهم إعاقات.

وفي دراسة ديرتسكي Durtschi (2005) التي هدفت إلى التعرف على مدى مشاركة مديري المدارس الابتدائية في ولاية ويسكاونسون بالولايات المتحدة الأمريكية في التربية الخاصة والتحضير لها، والتعرف على توجهاتهم نحو التربية الخاصة، وشكلت عينة الدراسة (٥٦٦) مديرا. وتبين من نتائج الدراسة أن الوقت الذي يقضيه المديرون في أنشطة التربية الخاصة يكون حسب نسبة عدد التلاميذ الذين لديهم إعاقات، وأنهم واثقون من قدراتهم ويعملون على تشجيع الدمج التربوي، والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وأن توجهاتهم نحو دمج التلاميذ الذين لديهم إعاقات إيجابية جدا.

أما القرني (٢٠٠٨) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قائد المدرسة لدوره في اكتشاف التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وتقديم الخدمات التربوية لهم، وكذلك الوقوف على دور قائد المدرسة في التوعية بأهمية برامج صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم (١٣٨) معلما. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم أداة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور قائدي المدارس في اكتشاف التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم جاء بدرجة متوسطة، كما أن دورهم في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ كان أيضا في نطاق المتوسط، وكذلك دورهم في التوعية ببرامج صعوبات التعلم.

في حين قام الغصاب (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة قائدي المدارس لأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وقائدي المدارس التي تطبق فيها تلك البرامج بمدينة الرياض، وشملت جميع المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة على عينة من (١١٨) قائدا، و (١٦٣) معلما. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الاستبانة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين آراء أفراد الدراسة تجاه ممارسة القائدون لدورهم الإداري على وجه العموم لصالح القائدون، ما عدا أدوارهم التنظيمية، والإشرافية، والتربوية، حيث لا توجد فروق بين آراء المجموعتين.

أما دراسة كل من بيرت وجريفز وليدوكس(Burt, Graves & Ledoux, 2012) فقد هدفت إلى تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية في مدرسة ابتدائية

في تكساس، بناء على تفاعل معلمي التربية الخاصة مع معلمي التعليم العام، وملاحظات تلاميذ التربية الخلاصة في الفصول، ومساهمة معلمي التعليم العام أثناء عملية الاستجابة للتدخل، تكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلما من التعليم العام طبقت الاستبانة عليهم ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن كثيرا من المعلمين غير مؤهلين بشكل جيد لتلبية الاحتياجات المتنوعة لتلاميذ التربية الخاصة في الفصول العادية، وإلى حاجة معلمي التعليم العام لتخطيط الوقت وتواصل أفضل وتطوير مهني يخص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى عبابنة والشقران (٢٠١٣) دراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، والبالغ عددهم (٢٢٣) قائدا تربوياً. تم تطوير أداة للدراسة لقياس درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين. وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى إن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد جاء بدرجة متوسطة في المجالات، بالأداة ككل، فيما حصل جمال "بيئة وأساليب العمل" على درجة ممارسة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد والاداة ككل تعزى لمتغيرات (الخبرة العملية، المديرية، المسمى الوظيفي).

وقام أبويلا (2014) Abwalla بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير أساليب القيادة التي يمارسها المدراء ودورهم في أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الثانوية العامة في ولاية جامبيلا في أثيوبيا، وتكونت عينة الدراسة التي أجريت على عشر مدارس ثانوية عامة من (١٧٠) معلماً و (٢٠) مديراً، واستخدمت الباحثة الاستبانة التي أدت من أجل ذلك، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين أساليب القيادة وأداء المعلمين، وكشفت النتائج أيضاً أن النمط الديمقراطي كان يمارس في المدارس الثانوية العامة وأن أداء المعلمين كان متوسطاً، وأن هناك دورا لدى المديرين في صنع القرار والاتصال وتحسين مستوى أداء المعلمين.

كما أجرى سمحان والقيمري (٢٠١٤) هدفت دراسة إلى التعرف على دور قائدي المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة الضفة الغربية في فلسطين عن إدارة غرف المصادر في مدارسهم من وجهة نظر معلمي هذه الغرف. وكذلك التعرف على الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة لمتغيرات تبعا المؤهل العلمي والتخصص لأفراد العينة والمنطقة الجغرافية للمدرسة

وعدد سنوات خبرتهم في غرف المصادر. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) معلما ومعلمة غرف مصادر، وهم يشكلون جميع مجتمع الدراسة. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات. وكشفت الدراسة عن دور قائد المدرسة لإدارة هذه الغرف الذي جاء بدرجة متوسطة، حيث أشارت النتائج إلى محدودية دور قائدي المدارس في العملية التعليمية في غرف المصادر، وكذلك في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر، وأيضا في التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر في مدارسهم وبالإضافة إلى محدودية دوره في إدارة العاملين لتلك الغرف. وقد أجمع أفراد عينة الدراسة على عدم وجود دور بارز لقائدي المدارس في إدارة غرف المصادر.

في حين أجرى شهتري (Chhetri, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات والتجارب الخاصة بالمعلمين في تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم في بوتان، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) معلم من المدارس الشاملة والتربية الخاصة في بوتان، وتم استخدام المنهج المسحي القائم على الاستبانة المسحية لقياس التحديات والتجارب الخاصة بالمعلمين في تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تحديات كبيرة لدى المعلمين حول قبول الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصولهم، وبعض التحديات في دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والقصور في الموارد البشرية والبنية التحتية والتحديات المتعلقة بالمعايير الدراسية والتنمية المهنية للمعلمين.

كما أجرى أبو نيان والعمار (٢٠١٥) هدفت دراسة إلى التعرف على وعي قائدات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن لها، والفرق بينهن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) قائدة في جميع المراحل للمدارس التي تطبق فيها برامج صعوبات التعلم، وعينة من معلمات صعوبات التعلم بلغت (٧٠) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين وعي قائدات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، وذلك لصالح معلمات صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق بين العينتين في تطبيق القواعد التنظيمية.

وقام السماري وأباعود (٢٠١٦) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برامج صعوبات التعلُّم من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية. وركزت الدارسة على قياس بعض المتغيرات، وتحديد علاقة كل منهما بفاعلية برامج صعوبات التعلم، مثل: نوع الجنس، المؤهل العلمي، الدخل الشهري، الحالة الاجتماعية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الكمي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) من أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدنية الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك

وجهات نظر إيجابية في برامج صعوبات التعلم المتمثلة في فاعلية البرنامج والتواصل مع أولياء الأمور ومشاركة أولياء الأمور، ودور معلم صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في فاعلية برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح الذين مؤهلاتهم أخرى. ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائياً تعزى لمتغيرات (نوع الجنس، الدخل الشهري، الحالة الاجتماعية).

أما شاري وفرندا Shari & Vranda (2016) فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو الاطفال ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة اختلاف مواقفهم تجاه ذوي صعوبات التعلم تبعاً للجنس، والمؤهل العلمي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة في بنغالور الجنوبية، واستخدم الباحث مقياس(بستالد)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مواقف معلمي المدارس الابتدائية تجاه الاطفال ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة متوسطة على جميع ابعاد المقياس، ووجود فروق دالة احصائياً تبعاً للجنس، ولصالح الاناث، ووجود فروق تبعاً للمؤهل العلمي، ولصالح المعلمين الحاصلين على دبلوم ومؤهلات عالية.

وقام كوسز Kocsis (2016) بدراسة هدفت إلى مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، سواء كانوا تعليم عام، أو معلمي تربية خاصة، ومعرفة تأثر هذه المعرفة بمتغيرات المنطقة، والصف الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (١٤٣) معلماً ومعلمة من مدارس كندا، واستخدم الباحث أداة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم كانت بدرجة عالية، وأن للمنطقة دوراً هاماً في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، وأن معلمي الصف الأول والثاني هم أقل المعلمين معرفة بصعوبات التعلم؛ وذلك بسبب عدم حصولهم على الدعم والمساعدة التعليمية من زملائهم المعلمين.

كما أجرى العمري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مكاتب التربية والتعليم في تحقيق التنمية المهنية للقيادات التربوية من وجهة نظر المديرين والوكلاء بمدارس التعليم العام بمحافظة المخواة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة مكونة من (٤٥) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المديرين ووكلائهم في مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة المخواة والبالغ عددهم (١٤٨) مديراً ووكيلاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لاستجابات المديرين والوكلاء لتقدير دور مكاتب التربية والتعليم في تحقيق التنمية المهنية للقيادات التربوية من المديرين والوكلاء بمدارس التعليم العام من خلال الممارسات الإشرافية لمشرفي الإدارة المدرسية والمشرفين المنسقين حصلت على متوسط، وعلى مستوى المجالات؛ جاء مجال الاتصال والتواصل في المرتبة الأولى، يليه مجال إدارة الاجتماعات في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة مجال التدريب.

وأجرى الزعبي والنفيعى (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، وتألفت عينة الدراسة من وتألفت عينة الدراسة من (٧٦) معلما ومعلمة يعملون ببرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وزعت عليهم استبانة مكونة من ستة مجالات متعلقة بمعلم صعوبات التعلم وتجهيزات البرنامج وإدارة ومعلمي التعليم العام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم والإشراف التربوي على البرنامج، وأشارت النتائج إلى وجود بعض التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم على كل مجال من مجالات الاستبانة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

وفي دراسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوباتً التعلم، واتبعت المنهج الوصفي. وقد بلغت عينة الدراسة (١٢٧) معلمة صعوبات تعلم، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم، حيث يأتي دور قائدة المدرسة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية بالمرتبة الأولى، يليه دور قائدات المدارس في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، وبالمرتبة الثالثة يأتي دور قائدات المدارس في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وفي الأخير يأتي دور قائدات المدارس في التوعية لبرامج صعوبات التعلم كأقل الأدوار التي تقوم بها قائدة المدرسة لتطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم. وتظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف مكتب التعليم وعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي دبلوم.

كما أجرت الألفي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (٣٥٧) معلما تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الاستبانة أداة للدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أقل من ١٠ سنوات، ولمتغير الدورات

التدريبية لصالح فئة أقل من ١٠ دورات، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على البكالوريوس، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمستوى المناخ المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة أقل من ١٠ سنوات، ولمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الحاصلين على أقل من ١٠ دورات، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس.

أما دراسة السلمي (٢٠١٩) فقد هدفت إلى التعرف على النمط القيادي الممارس لدى قادة مدارس بريده، والوقوف على علاقته بالتنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع قادة مدارس مدينة بريدة والبالغ عددهم(٦٦) قائدا. واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النمط القيادي الممارس لدى قادة مدارس مدينة بريدة هو النمط القيادي التحويلي، وبينت نتائج الدراسة أن هذا النمط له علاقة إيجابية بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم ، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين النمط القيادي الممارس (التحويلي) لدى قادة مدارس مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمين ترجع لمتغيرات الدراسة: سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية.

في حين هدفت دراسة القاضي (٢٠١٩) إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم العاملات في التعليم العام التابعة لمدينة الرياض، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٦) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، وتم اعتماد الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدد من التحديات ومنها: عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، ونقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي، وعدم وجود آليه واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، وأشارت النتائج إلى وجود قصور بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية.

أما الانصاري والانصاري (٢٠٢٠) فقد أجروا دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في التعلم الحكومي العام بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٢١٦) من معلمي ورؤساء الاقسام العاملين بمدارس صعوبات التعلم لجميع المدارس المختصة في تدريس الطلبة الذين يعانون صعوبات تعلم، واستخدم الباحث مقياس امتلاك المهارات القيادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر المهارات القيادية للمدراء بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج ايضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير النوع والوظيفة بالأبعاد والدرجة الكلية للمهارات.

في حين أجرى المصري (٢٠٢٠) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية، وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (٤٥٩) معلما ومعلمة، وتم تطبيق الاستبانة على افراد العينة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى البراعة التنظيمية لدى المديرين كان بدرجة كبيرة ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية ومستوى البراعة التنظيمية لديهم.

وأجرى أبو ناصر (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تحديد دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الميل الريادي لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء كما يراها معلمو تلك المدارس. وتكونت عينة الدراسة (٢١٣) معلم ومعلمه تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدم الباحث الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء للقيادة الأخلاقية جاءت بدرجة عالية جدا، كما بينت إمكانية التنبؤ وأن الميل الريادي لدى القادة كان بدرجة عالية جدا بالميل الريادي لقادة المدارس الثانوية من خلال بعدي القيادية الاخلاقية والصفات الشخصية الاخلاقية.

– التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أن هذه الدراسات قد جاءت متنوعة من حيثُ الهدف والعينة والأساليب الإحصائية؛ فمن حيثُ الهدف كانت بعض الدراسات تهدف الى معرفة التحديات التي تواجه قادة المدارس في تطبيق برامج صعوبات التعلم مثل دراسة الانصاري والانصاري (٢٠٢٠) والقاضي (٢٠١٩) والسلمان والشيحة (٢٠١٩) وأبو نيان والعمار (٢٠١٥) والغصاب (٢٠٠٩) ومورهيد Moorhead (2002) . بينما جاءت دراسات أخرى بهدف التعرف على التحديات التي تواجه قادة المدارس بشكل عام مثل دراسة: أبويلا (2014) Abwalla. كما هدفت دراسات أخرى الى معرفة وجهة نظر فئات أخرى في دور القادة في برامج صعوبات التعلم كالمعلمي مثل دراسة: أبو ناصر (٢٠٢١) وكوسز (2016) Kocsis وشاري وفرندا Shari & Vranda (2016) وشهتري (Chhetri, 2015) والألفي (٢٠١٩).

أما من حيث العينة فقد تناولت دراسات فئة صعوبات التعلم وفئات التربية الخاصة بشكل عام مثل دراسة: ديرتسكي (2005) Durtschi والزعبي والنفيعى (٢٠١٩) وسمحان والقيمري (٢٠١٤). بينما تناولت دراسات فئات طلبة آخرين كطلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة: أبو ناصر (٢٠٢١).

أما من حيث منهج الدراسة فقد تناولت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة: أبو ناصر (٢٠٢١) والمصري (٢٠٢٠) والسلمي (٢٠١٩) والغصاب (٢٠٠٩). كما استخدمت بعض الدراسات الإستبانة كأداة مثل دراسة: القاضي (٢٠١٩) والسلمي (٢٠١٩) والزعبي والنفيعى (٢٠١٩) وسمحان والقيمري (٢٠١٤).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الأهداف والأساليب التي تم استخدامها مثل استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واستخدام المنهج الوصفي، كما استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في إثراء أدبها النظري، وفي تطوير الأداة المستخدمة للدارسة، ومناقشة ومقارنة نتائجها مع الدراسات السابقة. بينما تختلف الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، كما يُلاحظ من أهداف هذه الدراسات أنه لا يوجد دراسات تناولت التحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس التي يوجد فيها برامج صعوبات التعلم بالمدينة المنورة، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، وسد النقص في هذا الجانب من خلال دراسة وصفية تحليلية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يعرض هذا الفصل الخطوات التي أُتبعت في هذه الدراسة، من حيث منهج الدراسة وعينتها، كما يعرض أداة الدراسة، وكيفية بنائها، والمجالات التي تضمَّنتها، ومدى صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة. وسيتناول الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات والمعلومات.

أولًا: منهج الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة، فقد أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع ووصفها، والتعبير عنها كمياً، وذلك من خلال رصد واقع المشكلة البحثية وتحليلها، حيث يمكن من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكوَّن مجتمع للدراسة من قادة المدارس الإبتدائية التي يوجد بها برامج صعوبات تعلم بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (١١٠)، حسب إحصائية إدارة التربية والتعليم بالمدينة لعام ١٤٤٢-١٤٤٣هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من جميع قادة المدارس الإبتدائية التي يوجد بها برامج صعوبات تعلم بالمدينة المنورة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة والتي بلغت (١١٠) قائداً، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٥	%٥٠
	أنثى	٥٥	%٥٠
المستوى التعليمي	بكالوريوس	91	%82.7
	ماجستير	17	%15.5
	دكتوراه	2	%1.8
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	32	%29.1
	من ٥- ١٠ سنوات	43	%39.1
	أكثر من ١٠ سنوات	35	%31.8

يتضح من الجدول (١) ، أن عينة الدراسة توزعت على الجنسين، حيث بلغ عدد الذكور ٥٥ قائدًا بنسبة ٥٠%، أما الإناث فكان عددهن ٥٥ قائدة بنسبة ٥٠%. أما بالنسبة لمتغير المستوى التعلمي فقد كانت الغالبية من الحاصلين على درجة البكالوريوس، حيث بلغ عددهم ٩١ قائدًا وقائدة بنسبة ٨٢.٧% ، أما الحاصلين على درجة الماجستير، فكان عددهم ١٧ قائدًا وقائدة بنسبة ١٥.٥%، أما الحاصلين على درجة الدكتوراة فقد كان عددهم ٢ قائد وقائدة بنسبة ١.٨%. أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة يتضح من الجدول أن غالبية عينة الدراسة من ذوي الخبرة من (٥-١٠ سنوات) حيث بلغ عددهم ٤٣ قائدًا وقائدة بنسبة ٣٩.١%، في حين كان هناك ٣٥ قائدًا وقائدة من ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) بنسبة ٣١.٨% ، في حين بلغ عدد ذوو الخبرة (أقل من ٥ سنوات) ٣٢ قائدًا وقائدة بنسبة ٢٩.١%.

ثالثاً: أداة الدراسة وتقنينها

١- بناء الأداة (إستبانة التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم)

تحقيقًا لأهداف الدراسة فقد صُمِّمت أداتها في صورة استبانة لتطبيقها على قادة المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية (الذكور والاناث) والتي يوجد بها برامج صعوبات التعلم بنين في المدينة المنورة، واعتمد في بنائها بصورتها الأولية على مراجعة الكتب والأدبيات السابقة حول التحديات التي تواجه قادة المدارس، بالإضافة إلى الاطلاع على عدد من الاستبانات المحكَّمة المطبقة في رسائل علمية وبحوث سابقة.

وقد بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (٥٤) عبارة، موزعة على ستة أبعاد، وهي: تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة، و تحديات إدارية، وتحديات تنظيمية، وتحديات بيئية، تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم، تحديات تتعلق بأولياء الأمور. والملحق (٢) يوضح ذلك.

٢- صدق أداة الدراسة

لغرض التأكد من مناسبة عبارات الاستبانة لما صيغت له؛ عُرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على ستة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية، كما يظهر في ملحق رقم (١) وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح العبارات، ومدى انتمائها للمحور، وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة ولم ترد في الاستبانة، وبناء على توجيهات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات، وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٣) عبارة.

٣- ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث اتضح أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة (٠.٩٣٨)، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة بين (٠.٧٨٤-٠.٨٧٩)، وهي قيم أعلى من (٠.٦٠)، ويعدُّ معامل ثبات مقبول إحصائيًا، ويفي بأغراض البحث العلمي، ويتضح ذلك من الجدول (٢).

جدول (٢) دلالات ثبات الاستبانة وأبعادها

المحور	معامل ثبات الاتساق الداخلي
التحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم	**0.938**
تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	0.784
تحديات إدارية	0.807
تحديات تنظيمية	0.817
تحديات بيئية	0.879
تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم	0.827
تحديات تتعلق بأولياء الأمور	0.874

٤- الصورة النهائية لأداة الدراسة وتطبيقها:

استنادًا إلى آراء المحكمين، تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (٨٠%) بين المحكمين، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم حول الاستبانة وتعديل الفقرات بناء على ملاحظاتهم، بحيث تكوَّنت الاستبانة بصورتها النهائية من جزأين على النحو الآتي:

الجزء الأول: يتضمَّن البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وشملت الجنس، المستوى التعليمي، والخبرة.

الجزء الثاني: ويتضمَّن المعلومات الأساسية للدراسة، وتكوَّن من (٤٣) عبارة، موزعة على ستّة أبعاد، وهي: البعد الأول، تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة، والبعد الثاني، تحديات إدارية، والبعد الثالث، تحديات تنظيمية، والبعد الرابع، تحديات بيئية، والبعد الخامس، تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم، والبعد السادس، تحديات تتعلق بأولياء الأمور، كما هو في الجدول (٣).

جدول (٣) عبارات الاستبانة وتوزيعها

المحور	موضوع المحور	عدد العبارات	النسبة
المحور الأول	تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	7	16%
المحور الثاني	تحديات إدارية	7	16%
المحور الثالث	تحديات تنظيمية	10	24%
المحور الرابع	تحديات بيئية	6	14%
المحور الخامس	تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم	7	16%
المحور السادس	تحديات تتعلق بأولياء الأمور	6	14%
المجموع		43	100%

وقد أُستخدم التدريج الخماسي، لتحديد درجة الاستجابة لكل عبارة؛ سعيًا إلى الوقوف على احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في مدارس المدينة المنورة من وجهة نظر القادة ومعلمي التربية الخاصة على النحو التالي: أوافق بشدة (٥ درجات)، أوافق (٤ درجات)، محايد (٣درجات) لا أوافق (درجتان) لا أوافق بشدة (درجة واحدة)، وقد بلغت أعلى درجة على الاستبانة (٢١٥)، وأدنى درجة هي (٤٣)، كما تم الحكم على متوسطات الحسابية باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{٥-١}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١.٣٣$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو التالي:

المستوى المنخفض يتراوح ما بين (١-٢.٣٣).

المستوى المتوسط يتراوح ما بين (٢.٣٤-٣.٦٦).

المستوى المرتفع يتراوح ما بين (٣.٦٧-٥).

٥- إجراءات تطبيق أداة الدراسة

تمثَّلت آليات جمع المعلومات بواسطة الاستبانة بعد الانتهاء من إعدادها في صورتها النهائية في الخطوات التالية:

- أخذ موافقة خطية من إدارة التربية والتعليم بتوزيع الاستبانات في المدارس.
- تولى الباحث توزيع الاستبانة واستعادتها ذاتيًا؛ وذلك حتى يضمن تفهُّم عينة الدراسة لطريقة الاستجابة، وتحديد موعد الاستعادة المناسب، وفقًا لظروف كل من القادة ومعلمي التربية الخاصة، وقد استغرقت هذه العملية ما يقارب ثلاثة أسابيع.
- تم فرز الاستبانات بعد جمعها للتأكد من صلاحيتها للاستخدام، لإستبعاد الاستبانات التي لم تكتمل إجابتها، والاستبانات التي تحتوي على استجابة مكررة للعبارة الواحدة.

وقد كانت جميع الاستبانات صالحة للإستعمال وعددها (١١٠) استبانة، بنسبة بلغت (١٠٠%) من الاستبانات الموزعة على مجتمع الدراسة، كما يتضح في الجدول (٤).

جدول (٤) الاستبانات الصالحة للاستخدام.

الاستبانات الموزعة	الاستبانات الصالحة للاستخدام	النسبة المئوية	الفاقد	نسبة الفاقد
110	110	100%	0	0

رابعًا: المعالجة الإحصائية

لمعالجة معلومات الدراسة وبياناتها، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثَّلت في: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثلاثي (3 WAY ANOVA)، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA).

نتائج الدراسة: (تفسيرها، ومناقشتها)

يعرض هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

" ما التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدينة المنورة من وجهة نظرهم، والجدول (٥) يوضح النتائج.

الجدول (٥) استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، وفقًا للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري

الرقم	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٦	تحديات تتعلق بأولياء الأمور	1	4.14	0.672	مرتفع
3	تحديات تنظيمية	2	4.13	0.545	مرتفع
٥	تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم	3	4.04	0.657	مرتفع
4	تحديات بيئية	4	4.00	0.823	مرتفع
2	تحديات إدارية	٥	3.88	0.716	مرتفع
1	تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	٦	3.75	0.706	مرتفع
التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم			4.00	0.512	مرتفع

يَتضح من الجدول (٥) أن التحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدينة المنورة من وجهة نظرهم، جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٠٠)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم، تراوحت ما بين (٣.٧٥-٤.١٤)، وكانت مستوياتها مرتفعة، وكان البعد الذي حصل على أعلى متوسط حسابي هو البعد السادس " تحديات تتعلق بأولياء الأمور " بمتوسط حسابي (٤.١٤)، ويليه البعد الثالث " تحديات تنظيمية "

بمتوسط حسابي (٤.١٣)، وكان البعد الذي حصل على أقل متوسط حسابي هو البعد الأول " تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة " بمتوسط حسابي (٣.٧٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض المشكلات التي تواجه قادة المدارس والتي تتعلق بجميع أبعاد التحديات تواجه قادة المدارس أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم، وعدم وجود الوعي الكافي باهداف برامج التعاون بين الأهل والمدرسة، وعلى جميع الابعاد والتي تتعلق بأولياء الأمور، والتحديات تنظيمية، والتحديات التي تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم، والتحديات البيئية، والتحديات الإدارية، والتحديات التي تتعلق بمجتمع المدرسة.

وتتفق مع دراسة الزعبي والنفيعى (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى وجود بعض التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم على كل مجال من مجالات الاستبانة.

ولذلك يجب على قادة المدارس التواصل مع أولياء الامور لمشاركتهم في تذليل التحديات والتخفيف منها، ومتابعة جميع التحديات التنظيمية، والتي تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم، والبيئية، والإدارية، والتي تتعلق بمجتمع المدرسة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول: تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة لقادة المدارس، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات تتعلق بالمجتمع لقادة المدارس

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	قلة وعي معلمي التعليم العام بأهداف برنامج صعوبات التعلّم	١	4.13	.920	مرتفع
٢	سلبية اتجاهات معلمي الفصل العادي تجاه الطلبة الملتحقين بفصل مصادر التعلّم	٢	3.84	1.088	مرتفع
٥	توقع معلمي التعليم العام إحراز نتائج سريعة للطلاّب الملتحقين بفصول صعوبات التعلّم	٣	3.79	1.032	مرتفع
٤	ضعف تقبل الطلّاب العاديين لطلّاب صعوبات التعلّم	٤	3.78	1.112	مرتفع
٣	نقص خبرة معلمي غرف المصادر	٥	3.76	1.040	مرتفع
٦	نُدرة التعاون بين معلمي صعوبات التعلّم ومعلموا التعليم العام	٦	3.62	1.157	متوسط
٧	نُدرة تنفيذ معلمي صعوبات التعلّم لتوجيهات المشرف التربوي	٧	3.32	1.125	متوسط
	تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة		3.75	0.706	مرتفع

يتضح من الجدول (٦) أن إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة لقادة المدارس جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٧٥)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة لقادة المدارس تراوحت ما بين (٣.٣٢-٤.١٣)، وكانت مستوياتها تتراوح بين المتوسط والمرتفع، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (١) " قلة وعي معلمي التعليم العام بأهداف برنامج صعوبات التعلّم " بمتوسط حسابي (٤.١٣)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (٧) " نُدرة تنفيذ معلمي صعوبات التعلّم لتوجيهات المشرف التربوي " بمتوسط حسابي (٣.٣٢).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن وجود هذه التحديات تعود إلى عدم أهتمام قادة المدارس في التخلص أو التخفيف من التحديات البيئية التي تواجه الإدارة المدرسية، ومن أهمها عدم ملائمة المباني المدرسية، ووجود مباني غير صالحة أو تحتاج لصيانة، وضعف البماني المخصصة لصعوبات التعلم. وأن من التحديات التي تواجه القادة اثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم؛ كثرة الأعباء الادارية، وعدم وضوح المهام المطلوبة منهم بما يخص يرامج صعوبات التعلم.

وتتفق دراسة شهتري (Chhetri, 2015) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات والتجارب الخاصة بالمعلمين في تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم في بوتان، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تحديات كبيرة ومرتفعة لدى المعلمين حول قبول الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصولهم، وبعض التحديات في دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والقصور في الموارد البشرية والبنية التحتية والتحديات المتعلقة بالمعايير الدراسية والتنمية المهنية للمعلمين.

وعلى قائد المدرسة ضرورة قيامة بتفعيل دور الجان المدرسية المختلفة، والاهتمام بمشاركة الطلاب في الأنشطة، وخلق بيئة مدرسية متكاملة تسهل تنفيذ الأنشطة مع النظام الدراسي اليومي، والتعاون مع المعلمين في إعداد الأنشطة وتنفيذها وتفعيل دورهم في كل تخصصات الأنشطة، والاسهام مع المعلمين في جعل الأنشطة تمتاز بالإثارة والتشويق، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية المشجعة للمعلمين والطلبة، ونشر الوعى بين أولياء الأمور بأهمية الأنشطة والدور الإيجابي لممارستها، ورفع كفايات المعلمين والطلاب في مجال ممارسة الأنشطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني: تحديات إدارية لقادة المدارس ، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات إدارية لقادة المدارس

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٩	عدم وجود قاعدة بيانات متجددة حول طلاّب صعوبات التعلّم	١	4.32	.856	مرتفع
١٢	نّدرة توفر فريق متعدد التخصصات بالمدرسة	٢	4.23	.874	مرتفع
٨	كثرة التعاميم الواردة للمدرسة بخصوص برامج صعوبات التعلّم	٣	3.91	1.154	مرتفع
١٣	قلة التواصل بين أعضاء الكادر التعليمي والإداري فيما يخص برامج صعوبات التعلّم	٤	3.83	.985	مرتفع
١٠	انتقال معلمي صعوبات التعلم ذوي الخبرة خارج المدرسة	٥	3.83	1.057	مرتفع
١٤	قلة تواصل معلمي صعوبات التعلّم مع قادة المدارس	٦	3.58	1.070	متوسط
١١	تعدد مسؤوليات معلمي صعوبات التعلّم	٧	3.47	1.297	متوسط
تحديات إدارية			3.88	0.716	مرتفع

يتضح من الجدول (٧) أن إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات إدارية لقادة المدارس جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٨٨)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد تحديات إدارية تراوحت ما بين (٣.٤٧-٤.٣٢)، وكان مستواها متوسطًا، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (٩) " عدم وجود قاعدة بيانات متجددة حول طلاّب صعوبات التعلّم " بمتوسط حسابي (٤.٣٢)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (١١) " تعدد مسؤوليات معلمي صعوبات التعلّم " بمتوسط حسابي (٣.٤٧).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب عدم وضوح البرامج واللوائح المنظمة لبرامج صعوبات التعلم، وعدم توفر الإمكانات البشرية المتخصصة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المنظمة للعمل الإداري. واتباع النمط التقليدي للعمل الإداري في متابعة سير العمل داخل المدرسة وترك التطوير من أهم التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية، إضافة الى الفشل في التخطيط داخل الإدارة، وعدم تنظيم الوقت، وضعف التنسيق بين الادارة والوزارة، وضعف التعاون بين المعلمين والادارة خصوصاً معلمي صعوبات التعلم.

وتتفق النتيجة مع دراسة عبابنة والشقران (٢٠١٣) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات

درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد.

لذلك لا بد من متابعة قائد المدرسة لجاهزية الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة، والعمل على توفير ميزانية مخصصة للأنشطة، وتوفير مستلزماتها، وتوضيح أهدافها لأفراد المجتمع المدرسي، واعداد خطط تفصيلية وأدلة تربوية لإدارتها، وتوظيف النظام المدرسي بما يسهل تنفيذها، وتعزيز قناعة المعلمين بأهميتها، وتوجيه الطلاب نحو ممارسة أنماط مختلفة منها، وتعزيز إسهام أولياء الأمور والمجتمع المحلى في رعايتها، وإثراء المكتبة المدرسية بالكتب والمراجع المتعلقة بمجالات الأنشطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث: تحديات تنظيمية لقادة المدارس، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٨):

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على بعد تحديات تنظيمية لقادة المدارس

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٢٤	عدم وجود خطة استراتيجية لعملية دمج طلاب صعوبات التعلّم في المدرسة	١	4.30	.924	مرتفع
٢١	نُدرة الدراسات والبحوث والمؤتمرات الخاصة ببرامج بصعوبات التعلّم	٢	4.28	.825	مرتفع
٢٢	قلة تأهيل قادة المدارس لإدارة برنامج صعوبات التعلّم	٣	4.24	.716	مرتفع
١٦	ضعف دور الإرشاد النفسي والتربوي في برامج صعوبات التعلّم	٤	4.20	.739	مرتفع
١٨	ضعف مناسبة نظام الحصص الدراسية لنظام الدمج	٥	4.15	.792	مرتفع
٢٠	نُدرة برامج التقييم والتشخيص الخاصة بطلّاب صعوبات التعلّم	٦	4.08	.847	مرتفع
١٧	ضعف مناسبة أساليب تقويم الطلّاب الحالية للطلبة من ذوي صعوبات التعلّم	٧	4.06	.951	مرتفع
٢٣	نقص التنسيق بين مدارس البنين والبنات فيما يخص البرامج الإنتقالية من مرحلة لأخرى	٨	4.02	.967	مرتفع
١٥	عدم فهم اللوائح والأنظمة الخاصة ببرنامج صعوبات التعلّم في المدرسة	٩	4.02	1.004	مرتفع
١٩	محدودية الصلاحيات المعطاة لقادة المدارس بشأن تنفيذ برامج صعوبات التعلم	١٠	3.96	1.040	مرتفع
	تحديات تنظيمية		4.1	0.545	مرتفع

يتضح من الجدول (٨) أن إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات تنظيمية لقادة المدارس جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.١)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد تحديات تنظيمية لقادة المدارس تراوحت ما بين (٣.٩٦-٤.٣٠)، وكان مستواها يتراوح بين المتوسط والمرتفع، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (٢٤) " عدم وجود خطة استراتيجية لعملية دمج طلاب صعوبات التعلّم في المدرسة " بمتوسط حسابي (٤.٣٠)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (١٩) " محدودية الصلاحيات المعطاة لقادة المدارس بشأن تنفيذ برامج صعوبات التعلم " بمتوسط حسابي (٣.٩٦).

وتفسر هذه النتيجة إلى وجود المركزية الكبيرة في قضايا التربية والتعليم. وضعف قدرة المدارس على تطوير أدائها، وقدرة إدارات التعليم في مساعدتها على ذلك. وعدم اعطاء الصلاحيات الكافية لمدراء المدارس من أجل القيام بتنفيذ برامج صعوبات التعلم، وعدم ومود التنظيم والخطط لعملية دمج طلاب صعوبات التعلم في المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرت وجريفز وليدوكس Burt, Graves & Ledoux, (2012) التي هدفت إلى تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية في مدرسة ابتدائية في تكساس، بناء على تفاعل معلمي التربية الخاصة مع معلمي التعليم العام، وملاحظات تلاميذ التربية الخلاصة في الفصول، ومساهمة معلمي التعليم العام أثناء عملية الاستجابة للتدخل ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كثيرا من المعلمين غير مؤهلين بشكل جيد لتلبية الاحتياجات المتنوعة لتلاميذ التربية الخاصة في الفصول العادية، وإلى حاجة معلمي التعليم العام لتخطيط الوقت وتواصل أفضل وتطوير مهني يخص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق مع دراسة سمحان والقيمري (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على دور قائدي المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة الضفة الغربية في فلسطين عن إدارة غرف المصادر في مدارسهم من وجهة نظر معلمي هذه الغرف. وكشفت الدراسة عن دور قائد المدرسة لإدارة هذه الغرف الذي جاء بدرجة متوسطة، حيث أشارت النتائج إلى محدودية دور قائدي المدارس في العملية التعليمية في غرف المصادر، وكذلك في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر، وأيضا في التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر في مدارسهم وبالإضافة إلى محدودية دوره في إدارة العاملين لتلك الغرف. وقد أجمع أفراد عينة الدراسة على عدم وجود دور بارز لقائدي المدارس في إدارة غرف المصادر.

وهنا تكمن الحاجة إلى تطوير البيئة التعليمية والتركيز على الشخصية المتكاملة للطالب، والحاجة إلى تطوير أساليب التدريس والتقويم في المواد الدراسية جميعها، والحاجة إلى تحسين فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة ورعاية الموهوبين، وتحديث وتطوير أنظمة الحوافز والمحاسبة وأنظمة دعم القرار.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الرابع: تحديات بيئية لقادة المدارس، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٩):

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات بيئية لقادة المدارس

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٢٩	نقص المراجع والكتب الخاصة بتدريس طلبة صعوبات التعلّم	١	4.14	.991	مرتفع
٢٨	قلة عدد الفصول الدراسية المهيئة لاستقبال طلبة صعوبات التعلّم	٢	4.09	.973	مرتفع
٢٦	نقص الأدوات والأجهزة التي يمكن أن تستخدم في برامج صعوبات التعلّم	٣	4.05	.962	مرتفع
٢٥	عدم ملائمة المبنى المدرسي لافتتاح فصل لمصادر التعلّم	٤	3.93	1.139	مرتفع
٢٧	نقص المخصصات المالية المخصصة لفصول مصادر التعلّم	٥	3.92	1.076	مرتفع
٣٠	عدم توفر الأثاث والمقاعد المناسبة بطلاب صعوبات التعلّم	٦	3.91	1.105	مرتفع
	تحديات بيئية		4.00	0.823	مرتفع

يتضح من الجدول (٩) أن إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات بيئية لقادة المدارس جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٠٠)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد تحديات بيئية لقادة المدارس تراوحت ما بين (٣.٩١-٤.١٤)، وكان مستواها مرتفعًا، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (٢٩) " نقص المراجع والكتب الخاصة بتدريس طلبة صعوبات التعلّم " بمتوسط حسابي (٤.١٤)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (٣٠) " عدم توفر الأثاث والمقاعد المناسبة بطلاب صعوبات التعلّم " بمتوسط حسابي (٣.٩١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام من قبل قادة المدارس من قبل قادة المدارس في التواصل مع إدارة التعليم من أجل تأمين الكتب أو الاثاث الخاص بصعوبات العلم، وعدم أجراء الصيانة للمبني بالتعاون مع الوزارة، ويعود ذلك أيضاً وهو الاهم عدم توفر المخصصات المالية لفصول صعوبات التعلم.

وتتفق مع دراسة الزعبي والنفيعى (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى وجود بعض التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم على كل مجال من مجالات الاستبانة.

ولذلك يجب خلق بيئة مدرسية متكاملة تسهل تنفيذ الأنشطة والاعمال اليومية مع النظام الدراسي اليومي، وتعاون قادة المدارس مع المعلمين في توفي بيئة تعليمية يستطيع الطالب من خلال متابعة دروسة، وعمل الصيانة الالزمة للبيئة المدرسة بالتنسيق مع الوزارة، والاسهام مع المعلمين في تفعيل دور الأنشطة التي تمتاز بالإثارة والتشويق، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية المشجعة للمعلمين والطلبة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الخامس: تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم لقادة المدارس، ويتضح ذلك من الجدول رقم (١٠):

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم لقادة المدارس

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٣١	اختلاف الخصائص النفسية والشخصية لذوي صعوبات التعلّم عن أقرانهم العاديين	١	4.41	.668	مرتفع
٣٧	عدم ملائمة الأنشطة المدرسية مع خصائص طلاب صعوبات التعلّم	٢	4.11	.839	مرتفع
٣٥	صعوبة التعامل مع مجموعات غير متجانسة في فصل واحد	٣	4.11	.828	مرتفع
٣٤	اختلاف القدرات العقلية لطلاب صعوبات التعلّم عن زملائهم العاديين	٤	4.05	.999	مرتفع
٣٣	تعرُّض طلاب صعوبات التعلّم للتنمر والسخرية	٥	3.91	1.000	مرتفع
٣٦	ضعف مشاركة طلّاب صعوبات التعلّم في الأنشطة المدرسية	٦	3.85	1.033	مرتفع
٣٢	ضعف دافعية طلبة صعوبات التعلّم للتعلّم	٧	3.82	1.119	مرتفع
	تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم		4.04	0.657	مرتفع

يتضح من الجدول (١٠) أن إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم لقادة المدارس جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٠٤)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم لقادة المدارس تراوحت ما بين (٣.٨٢-٤.٤١)، وكان مستواها مرتفعًا، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (٣١) " اختلاف الخصائص النفسية والشخصية لذوي صعوبات التعلّم عن أقرانهم العاديين " بمتوسط حسابي (٤.٤١)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (٣٢) " ضعف دافعية طلبة صعوبات التعلّم للتعلّم " بمتوسط حسابي (٣.٨٢).

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً للفلسفة التربوية السائدة في المملكة العربية السعودية، والتي تهدف إلى رفع مستوى أداء المتعلمين بتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة مقدرتهم على الإبداع والابتكار، وتحفيزهم على النمو المهني، وذلك بإتاحة الفرصة وتهيئة الظروف والمواقف والانشطة التي تساعد على بناء شخصية طالب صعوبات التعلم.

وتتفق مع دراسة كوسز Kocsis (2016) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، سواء كانوا تعليم عام، أو معلمي تربية خاصة، ومعرفة تأثر هذه المعرفة بمتغيرات المنطقة، والصف الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الصف الأول والثاني هم أقل المعلمين معرفة بصعوبات التعلم؛ وذلك بسبب عدم حصولهم على الدعم والمساعدة التعليمية من زملائهم المعلمين.

ولذلك لابد من زيادة الاهتمام بصعوبات التعلم أكثر من خلال زيادة الدافعية لدى طلبة صعوبات التعلم، وزيادة الاطلاع على خصائص هؤلاء الطلبة وعلى مشكلاتهم، وزيادة مشاركة هذه الفئة بالانشطة المدرسية، والاهتمام أكثر من جميع الجوانب.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد السادس: بتحديات تتعلق أولياء الأمور لقادة المدارس، ويتضح ذلك من الجدول رقم (١١):

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات تتعلق بأولياء الأمور لقادة المدارس

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٤١	قلة وعي أولياء الأمور بماهية صعوبات التعلم وخصائصها	١	4.29	.734	مرتفع
٣٨	قلة الزيارات التي يقوم بها أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم للمدرسة	٢	4.25	.747	مرتفع
٤٠	قلة مشاركة الأهل في وضع برامج صعوبات التعلّم التربوية والفردية	٣	4.18	.803	مرتفع
٤٣	سلبية اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين نحو طلبة صعوبات التعلّم	٤	4.15	.866	مرتفع
٤٢	ضعف مشاركة أولياء أمور طلّاب صعوبات التعلّم في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدرسة	٥	4.01	.924	مرتفع
٣٩	رفض أولياء أمور الطلاب التحاق أبنائهم ببرامج صعوبات التعلّم	٦	3.98	1.031	مرتفع
	تحديات تتعلق بأولياء الأمور		4.14	0.672	مرتفع

يتضح من الجدول (١١) أن إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تحديات تتعلق بأولياء الأمور لقادة المدارس جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.١٤)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد تحديات تتعلق بأولياء الأمور لقادة المدارس تراوحت ما بين (٣.٩٨-٤.٢٩)، وكان مستواها مرتفعًا، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (٤١) " قلة وعي أولياء الأمور بماهية صعوبات التعلم وخصائصها " بمتوسط حسابي (٤.٢٩)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (٣٩) "يشارك المعلمين في إعداد محتوى برامج التطوير المهني رفض أولياء أمور الطلاب التحاق أبنائهم ببرامج صعوبات التعلّم " بمتوسط حسابي (٣.٩٨).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض المشكلات التي تواجه قادة المدارس والتي تتعلق بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، كانشغال أولياء الأمور عن متابعة ابنائهم، وعدم وجود الوعي الكافي باهداف برامج التعاون بين الأهل والمدرسة، والتركيز على مواضيع ليست ذات اهمية في زيارتهم للمدرسة، وضعف اجتماعاتهم بالادارة المدرسية.

وتتفق مع دراسة السماري وأباعود (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برامج صعوبات التعلُّم من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة

الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن أكثرها توافراً هو العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ولذلك يجب على قادة المدارس التواصل مع أولياء الامور لمشاركتهم في تذليل التحديات والتخفيف منه،ا وخاصة التي تتعلق بأولياء الامور والمجتمع المحلي، ويكون ذلك من خلال التواصل معهم، وعمل اجتماعات دورية ومشاركتهم في وضع الحلول للتحديات، وعمل دورات تدريبية لاولياء الامور في كيفية تذليل كل التحديات التي تواجههم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم تعزى (للمستوى التعليمي – والخبرة – الجنس)؟"

التحليل الكلي لمستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات الدراسة) المستوى التعليمي،والخبرة، والجنس)، ويتضح ذلك من الجدول رقم (١٢):

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم تعزى (للمستوى التعليمي، الخبرة، الجنس)

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.02	0.533
	أنثى	3.98	0.495
المستوى التعليمي	بكالوريوس	3.96	0.529
	ماجستير	4.21	0.387
	دكتوراه	4.03	0.148
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	4.03	0.555
	من ٥- ١٠ سنوات	4.06	0.477
	أكثر من ١٠ سنوات	3.88	0.508

يوضح الجدول (١٢) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم تعزى (للمستوى التعليمي، الخبرة، الجنس)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه

الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 WAY ANOVA)، والجدول (١٣) يوضح النتائج.

جدول (١٣) تحليل التباين الثلاثي (3 WAY ANOVA) للفروق في مستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم تعزى (للمستوى التعليمي، الخبرة، الجنس)

المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجنس	.163	1	.163	.630	.429	.006
المستوى التعليمي	1.005	2	.502	1.946	.148	.036
الخبرة	.804	2	.402	1.556	.216	.029
الخطأ	26.850	104				
الكلي	1785.600	١٠٩				

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم تعزى للجنس والمستوى التعليمي والخبرة ، حيث كانت قيم "ف" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

تحليل المحاور لمستوى التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم:

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى محاور التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي، والخبرة، والجنس)، والجدول (١٤) يبين النتائج.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي، والخبرة، والجنس)

المتغيرات			تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	تحديات إدارية	تحديات تنظيمية	تحديات بيئية	تحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم	تحديات تتعلق بأولياء الأمور
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.76	4.05	4.16	3.94	3.99	4.13
		الانحراف المعياري	0.73	0.66	0.56	0.82	0.74	0.70
	انثى	المتوسط الحسابي	3.74	3.71	4.10	4.07	4.08	4.15
		الانحراف المعياري	0.69	0.73	0.53	0.83	0.57	0.65
المستوى التعليمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.71	3.85	4.10	3.95	4.02	4.06
		الانحراف المعياري	0.71	0.73	0.57	0.87	0.68	0.67
	ماجستير	المتوسط الحسابي	3.98	4.06	4.29	4.28	4.11	4.55
		الانحراف المعياري	0.68	0.69	0.35	0.52	0.55	0.57
	دكتوراه	المتوسط الحسابي	3.29	3.79	4.35	4.17	4.07	4.50
		الانحراف المعياري	0.61	0.51	0.07	0.47	0.71	0.00
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	المتوسط الحسابي	3.74	4.13	4.12	3.77	4.17	4.21
		الانحراف المعياري	0.59	0.73	0.62	0.95	0.71	0.73
	من ٥- ١٠ سنوات	المتوسط الحسابي	4.04	3.86	4.11	4.19	4.05	4.15
		الانحراف المعياري	0.64	0.54	0.52	0.58	0.71	0.65
	أكثر من ١٠ سنوات	المتوسط الحسابي	3.40	3.68	4.17	3.99	3.90	4.08
		الانحراف المعياري	0.74	0.83	0.52	0.92	0.52	0.65

يبين الجدول (١٤) وجود فروق ظاهرية في مستوى محاور التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم تعزى للجنس، ولصالح الذكور في الثلاث محاور: تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة، وتحديات إدارية، وتحديات تنظيمية، وكان لصالح الاناث في ثلاث محاور: تحديات بيئية، وتحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم، وتحديات تتعلق بأولياء الأمور، ووجود فروق ظاهرية في مستوى محاور التحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلم تعزى للمستوى التعليمي، ولصالح مستوى الماجستير في جميع المحاور.

كما يتضح أنه يوجد فروق ظاهرية في مستوى لمحاور التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم تعزى للخبرة لصالح أقل من ٥ سنوات في الثلاث محاور تحديات إدارية وتحديات تتعلق بخصائص طلّاب صعوبات التعلم وتحديات تتعلق بأولياء الأمور وكان لصالح من ٥-١٠ سنوات في المحاورين تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة وتحديات بيئية، وكانت لصالح الأكثر من ١٠ سنوات في مستوى محور تحديات تنظيمية.

وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة احصائياً تم عمل تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (١٥) يبين النتائج:

الجدول (١٥) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية	مربع إيتا
الجنس	تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	1.601	1	1.601	3.779	.055	.035
	تحديات إدارية	1.308	1	1.308	2.715	.102	.025
	تحديات تنظيمية	.079	1	.079	.261	.611	.003
	تحديات بيئية	1.213	1	1.213	1.839	.178	.017
	تحديات تتعلق بخصائص طلاب	1.155	1	1.155	2.697	.104	.025
	تحديات تتعلق بأولياء الأمور	.741	1	.741	1.748	.189	.017
الخبرة	تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	8.864	2	4.432	10.459	.000	.167
	تحديات إدارية	2.280	2	1.140	2.365	.099	.044
	تحديات تنظيمية	.181	2	.090	.298	.743	.006
	تحديات بيئية	2.777	2	1.389	2.106	.127	.039
	تحديات تتعلق بخصائص طلاب	2.154	2	1.077	2.515	.086	.046
	تحديات تتعلق بأولياء الأمور	1.117	2	.559	1.317	.272	.025
المستوى التعليمي	تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	1.101	2	.550	1.299	.277	.024
	تحديات إدارية	.632	2	.316	.656	.521	.012
	تحديات تنظيمية	.544	2	.272	.897	.411	.017
	تحديات بيئية	1.357	2	.678	1.029	.361	.019
	تحديات تتعلق بخصائص طلاب	.494	2	.247	.577	.563	.011
	تحديات تتعلق بأولياء الأمور	4.658	2	2.329	5.491	.005	.096
الخطأ	تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	44.070	104	.424			
	تحديات إدارية	50.123	104	.482			
	تحديات تنظيمية	31.529	104	.303			
	تحديات بيئية	68.583	104	.659			
	تحديات تتعلق بخصائص طلاب	44.544	104	.428			
	تحديات تتعلق بأولياء الأمور	44.112	104	.424			
المجموع	تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	54.405	109				
	تحديات إدارية	55.899	109				
	تحديات تنظيمية	32.379	109				
	تحديات بيئية	73.914	109				
	تحديات تتعلق بخصائص طلاب	47.069	109				
	تحديات تتعلق بأولياء الأمور	49.193	109				

يوضح الجدول (١٥) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٥) في مستوى جميع محاور التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم تعزى للجنس، حيث كانت جميع قيم "ف" ذات دلالة إحصائية اعلى من (٠.٠٥)، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في مستوى جميع محاور التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم تعزى للخبرة عدا المحور الأول " تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة"، حيث بلغت قيمة "ف" (١٠.٤٥٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٥)، وقد بلغ حجم الأثر لمتغير الخبرة على محور التحديات التي تتعلق بمجتمع المدرسة (١٦.٧%)، ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (١٤) يبين النتائج.

واظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في مستوى جميع محاور التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم تعزى للمستوى التعليمي عدا المحور السادس " تحديات تتعلق بأولياء الأمور "، حيث بلغت قيمة "ف" (٥.٤٩١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٥)، وقد بلغ حجم الأثر لمتغير الخبرة على محور التحديات التي تتعلق بمجتمع المدرسة (٩.٦%)، ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (١٦) يبين النتائج.

جدول (١٦) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في متغيرات الدراسة

المتغير التابع	المتغير المستقل		الفروق بين المتوسطات	الخطا المعياري	الدلالة الاحصائية
تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة	الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	-.2955	.15198	.156
			اكثر من ١٠ سنوات	.3411	.15921	.106
		من ٥- ١٠ سنوات	اكثر من ١٠ سنوات	.6365*	.14819	.000
تحديات تتعلق بأولياء الأمور	المستوى التعليمي	بكالوريوس	ماجستير	-.4886*	.17208	.021
			دكتوراه	-.4396	.46555	.642
		ماجستير	دكتوراه	.0490	.48685	.995

يبين الجدول (١٤) وجود فروق في محور تحديات تتعلق بمجتمع المدرسة تعزى لمتغير الخبرة لصالح (٥-١٠ سنوات) مقارنةً بـ(أكثر من ١٠ سنوات)، وعدم وجود فروق بين باقي مستويات الخبرة، وجود فروق في محور تحديات تتعلق بأولياء الأمور تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح الماجستير مقارنةً بالبكالوريوس، وعدم وجود فروق بين باقي المستويات التعليمية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الزعبي والنفيعى (٢٠١٩) والتي أشارت النتائج إلى وجود بعض التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم على كل مجال من مجالات الاستبانة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.وفي دراسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) التي أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف مكتب التعليم وعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي دبلوم.

التوصيات

بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن التوصُّل إلى مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

أولًا: فيما يخصُّ وزارة التعليم

١. ضرورة وضع خطة منظمة لإنتقال الطلبة الذكور عند انهائهم الصف الثالث بشكل يساعد على اندماجهم بشكل سليم، حيث يتم نقل ملفات الطلبة وخاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم متضمنة سجلات الحالة وتشخيصهم ليتم التعرف على تلك الفئة ومشاكلها بسهولة.
٢. العمل على معالجة التحديات التي تواجه قادة المدارس من تحديات تنظيمية، أو تحديات مالية، أو تحديات تتعلق بالبيئة المدرسية .
٣. التنويع في الأساليب المستخدمة لمعالجة التحديات ومنها التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم، واستخدام أسلوب ورش العمل والتدريب الجماعي، وعقد الحلقات والندوات بالاشتراك مع المتخصصين من الجامعات ومراكز البحوث العلمية والتربوية والوزارة.
٤. تضمين دورات إعداد القادة قبل وأثناء الخدمة
٥. الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال تذليل التحديات التي تواجه قادة المدارس ومنها التطوير المهني لمعلم صعوبات التعلم.
٦. إعداد القيادات المدرسية وتأهيلها عن طريق الالتحاق بالبرامج المتخصصة، كبرامج إعداد القادة.

٧. بناء دليل إرشادي يُحدّد المهام، والمسؤوليات، والعمليات الإدارية والتربوية لجميع قادة ومعلمي مدراس التربية التربية الخاصة.

٨. توفير قواعد بيانات ومعلومات يعتمد عليها قادة المدارس عند اتخاذ أي قرار يتعلق بالاحتياجات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم.

٩. توفير مراكز تدريبية بكوادر مؤهلة ومتخصصة في مجال التربية الخاصة بشكل خاص لدعم التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم.

١٠. تصميم برامج للتطوير المهني لقادة المدارس في برامج صعوبات التعلم بشكل منظم، على أن يتم مراجعتها من قبل مختصين للتأكد من جودتها لأن البرامج الضعيفة قد تؤدي إلى نتائج عكسية.

١١. تقديم برامج لقادة المدارس ومعلمي صعوبات التعلم ضمن خيارات متعددة، من خلال التدريب بواسطة ورش العمل التقليدية، أو ورش العمل عن بعد، أو التدريب غير المتزامن والمفتوح عبر منصات إلكترونية.

ثانيًا: فيما يخصُّ القيادة المدرسية

- يوصي الباحث قادة مدارس الذكور بضرورة التعرف والكشف على حالات الطلبة المقبولين في الصف الرابع ليتم التعرف على مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- يوصي الباحث قائدات مدارس الإناث بضرورة ارفاق ملفات الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند نقلهم الى مدارس الذكور، متضمنة تشخيصهم وتطور حالاتهم، والبرامج التي طبقت لكل طالب، ليسهل على مدارس الذكور التعرف عليهم والتعامل معهم منذ بداية قبولهم في المدرسة.
- توفير الإمكانات اللازمة في المدراس بما يخفف من التحديات التي تواجه قادة المدارس في عملية التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم، وبرامج صعوبات العلم.
- إشراك قادة المدارس في عملية بناء واتخاذ القرارات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم.
- إعادة تشكيل المجالس المدرسية، بما يتماشى مع متطلبات احتياجات قادة المدارس، وذلك عن طريق تشكيل فرق العمل الفاعلة.
- تفعيل دور المشاركة المجتمعية، وتشجيع التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي، وأولياء الامور
- عقد اجتماعات دورية بين أعضاء المدرسة، وأولياء الأمور، والمسؤولين عن مؤسسات المجتمع المحلي؛ بغرض التشاور لحلِّ التحديات التي تواجه برامج صعوبات التعلم

- على القيادة المدرسية أن تتخذ من معلم صعوبات التعلم مشاركاً وصانعاً للتحول والتغيير في ضوء معرفته التي لا ينبغي أن يُستهان بها، وبحدود إمكانياته .

ثالثًا: مقترحات بإجراء دراسات مستقبلية

ولدى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، والتي تتطلب الحاجة لأبحاث ترصد واقع المشكلات والتحديات التي تواجه قادة المدارس في برامج صعوبات التعلم ، حيث تم اقترح بعض الدراسات المستقبلية وهي كما يلي:

١. التحديات التي تواجه قادة المدارس في المرحلة المتوسطة في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٢. دور قادة المدارس الإبتدائية في تطوير برامج صعوبات التعلم في مدارسهم.
٣. أثر مشاركة أولياء الأمور في تطوير البرامج الخاصة ببرامج صعوبات التعلم.
٤. أثر دورات إعداد القادة في تطوير برامج التربية الخاصة في المدينة المنورة.
٥. فاعلية تقييم برامج صعوبات التعلم في تطوير خبرات معلمي غرف مصادر التعلم.

مراجع الدراسة

أولًا: المراجع العربية

أبو العينين، جميل (٢٠٠٥). ***أصول الإدارة من القرآن والسنة***، لبنان، بيروت: دار ومكتبة الهلال للنشر والتوزيع.

أبو زعيتر، منير حسن (٢٠١٠). ***درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.

أبو عايد، محمود (٢٠٠٦). ***اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة***، الاردن، اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء (٢٠١٥). العلاقة بين الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، *مجلة العلوم التربوية*، ٢ (٢)، ٢١٧-٢٨٥.

أبو ناصر، فتحي(٢٠٢١). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الميل الريادي لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر معلمو تلك المدارس. ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*** ١(٢٢)، ١٠٩-١١٧.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٢). ***صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية***. الرياض: دار ناشر للتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم والعمار، أريج (٢٠١٥). وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل***، مصر ٢(٨)، ٣٣٠-٣٧١.

الألفي، أشرف(٢٠١٩). الشفافية الإدارية لدى قادة المدارس الإبتدائية بمحافظة الطائف وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين. ***المجلة التربوية***، *جامعة سوهاج* ٦ (٦٧)، ٢٣٥-٢٨٦.

الأنصارى، أمل والأنصارى، علي. (٢٠٢٠). درجة توافر المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي بدولة الكويت من وجهة نظر رؤساء الأقسام والمعلمين. *المجلة التربوية: جامعة الكويت* – ***مجلس النشر العلمي***، ٣٤ (١٣٦)،١٣-٥٠.

بطاينة، نور وأمين، زليخا(٢٠٠٦). ***صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة***. الاردن، عمان: جدارا للكتاب العالمي.

حجي، أحمد اسماعيل (٢٠٠١). ***بيئة التعلم***، دار الفكر، القاهرة.

حسان، حسن والعجمي، محمد(٢٠١٣). ***الإدارة التربوية***. ط٣ ، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخالد، مصطفى (٢٠٠٨). ***دراسات في علم الاجتماع***. لبنان، بيروت: دار النهضة العربية.

الخطيب، جمال (٢٠١٣). ***مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة***. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

درادكة، أمجد محمود (٢٠٠٩). ***الإدارة والتخطيط التربوي رؤى جديدة***، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

دليل معلم صعوبات التعلم (٢٠١٥). ***إدارة صعوبات التعلم***، وزارة التعليم، الرياض.

الرشايدة، محمد (٢٠٠٩). ***مهارات في الإدارة والقيادة والإشراف التربوي***، الاردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزعبي، سهيل والنفيعى، رشا (٢٠١٩). التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلّم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *دراسات – **العلوم التربوية: الجامعة الأردنية*** ٤٦ (١)،٦١٩ –٦٣٣.

السلمان، أبرار والشيحة، مها (٢٠١٩) دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة***، ٣ (١٥) ، ١ – ٢٧.

السلمي، ابراهيم(٢٠١٩). النمط القيادي الممارس لدى قادة مدارس مدينة بريدة وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم. ***مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية***، ٢ (٤)، ٣٠١–٣٥٠.

سمارة، نواف والعديلي، عبدالسلام (٢٠٠٨). ***مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية***، الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السماري، عبدالله وأبا عود عبدالرحمن. (٢٠١٦). فاعلية برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*** ٤ (١٣)، ٢٩٤ – ٣٢٥.

سمحان، فاتن والقيمري، بيهان (٢٠١٤). ***دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت.

شوقي، ممادي (٢٠١٣). النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*** ١٣ (١٥)،٢٤٢–٢٣٥.

عبابنة، رامي والشقران، رامي (٢٠١٣). درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ١٤(٢)، ٤٥٩-٤٨٦.

عبدالهادي، محمد (٢٠١٣). دور القيادة التربوية الرسالية فى التنمية البشرية. ***مجلة آفاق تربوية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية*** ٣ (٣)، ١١٣ - ١٥٢.

العجمي، محمد (٢٠٠٨). ***القيادة الإدارية والتنمية البشرية***. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العجمي، محمد (٢٠١٠). ***الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية***. ط٨، الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

العردان، بدر بن عبدالله (٢٠٠٧). ***الأصول العلمية للإدارة والتخطيط التربوي***، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

عرفة، خضر (٢٠١٠) ***دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في التغلب على معيقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية***. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة السالمية بغزة.

عطيوي، جودت عزت (2001). ***الإدارة المدرسية الحديثة***: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، الدار العلمية الدولية، عمان.

العفري، مرضي(٢٠١٩). دور قادة المدارس الثانوية بمنطقة القصيم في تفعيل الشراكة المجتمعية. ***مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية***، *جامعة الفيوم* ٤(١٧)، ١٩٩-٢٢٠.

علي، فكري (٢٠١٣). درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية الإعدادية بمحافظة الدقهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة مقارنة. ***دراسات تربوية واجتماعية***، *جامعة حلوان – كلية التربية*، ١٩ ، (١) ، ٢٠٩-٢٤٢.

العمري، احمد (٢٠١٨). دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمحافظة المخواة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية:*** *المركز القومي للبحوث غزة* ٢ (٢١) ، ١ - ٢٦.

عواده، رنا (٢٠٠٧). ***دمج المعاقين حركيا المجتمع المحلي بيئيا واجتماعيا (دراسة حالة في محافظة نابلس)*** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الغافري، حمد(٢٠٢٠). مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عمان للقيادة التربوية. ***المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية*** *٤* (٤٧)، ٧٦-١٠٥.

الغصاب، طارق (٢٠٠٩). ***مدى ممارسة مديري المدارس لأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم ومديري تلك المدارس بمدينة الرياض***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

فاعور، بسمة (٢٠٠٩). ***التعلم النشط، وصفات النجاح***، مجلة قطر الندى، بيروت ٣ (١٤) ،١٣١- ١٨١.

فرغلي، جمعة (٢٠١٩). أساليب التفكير لدي معلمي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لديهم. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل*** *٨*(٢٩)، ٧٠-١١١.

القاضي، نفلاء (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. ***المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود*** *٣* (١١)، ٦٩-١٠١.

القحطاني، مبارك(٢٠١٣). أبرز التحديات المستقبلية التي تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها. ***مجلة التربية، جامعة الازهر*** *١* (١٧٠)، ٤٧٤-٥٣٠.

قرشم، أحمد (٢٠١٢). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم، ***مجلة جامعة الملك سعود،*** *٢٤* (٢)٥٠١-٥٣٣ .

القرني، سالم (٢٠٠٨). ***ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم***. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية التربية- جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). ***سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*** ، ط ٤، مصر، القاهرة : دار الفكر العربي.

القمش، مصطفى(٢٠١٢). الذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية،*** ٦ (٢ ،)٥٩- ٧٥.

لشهب، أسماء (٢٠١٧). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح*** *– ورقلة ٣* (٣٠)، ٢٢٥-٢٤٠.

المدهون، فادي (٢٠١٢). ***فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة غزة.

المسماري، زكية (٢٠١٧). دور مدراء المدارس في التغلب على المشكلات التي تعيق تنفيذ الأنشطة المدرسية بالإدارة التعليمية الزاوية. ***مجلة الاجتهاد للأبحاث العلمية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الزيتونة***، ٦ (١) ٧٩ -٩٢.

المصري، مروان (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ١٦ (١) ، ٦٥-٨٢.

معمرية ، بشير (٢٠٠٧). ***بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس***. الجزائر: منشورات الحبر.

مقابلة، محمد (٢٠١١) ***التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية***. الاردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نجم، عبود(٢٠١٠). ***القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين***. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والطباعة.

وزارة التعليم (٢٠١٨). إدارة صعوبات التعلم. وكالة الأداء التعليمي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abwalla B. (2014). ***The principals Leadership style and teacher performance in Secondary Schools of Gambella Regional States:*** Unpublished MA. Thesis. Jimma. University Ethiopi.

American Psychiatric Association. (2013). ***Diagnostic and statistical manual of mental disorders***. (5th Ed) Washington, DC: Author.

Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2014). ***A principal's guide to special education***. Council for Exceptional Children.

Burt, W, Graves, S., & Ledoux, C. (2012). Meeting The Needs of special education students in inclusion classrooms. ***Journal of the American academy of special education professionals***.*3* (4) 20-34.

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

Durtschi, E. (2005). ***Elementary School Principals' Involvement in Special Education: Roles, Attitudes, and Training***, doctoral dissertation. University. Wisconsin. United States of America.

Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M. & Martinez, E. (2005). ***Leraning disabilities: foundations, characteristics and effective teaching***. (3rdEd) Boston: Pearson Education.

Kane, S. T., & Joy, C. (2002). ***Symptom Complaint Patterns in College Students with Learning Disabilities***. ERIC database, ED464580.

Kocsis, J. (2016). ***Primary teacher's knowledge learning disabilities, Retrived from ProQuest***. (10103255).

Lerner, J.& Johns, B. (2011**). *Learning disabilities and related mild disabilities***: Characteristics, teaching strategies, and new directions Boston: Pearson Education.

Maulod, S. A., Piaw, C. Y., Alias, S., & Wei, L. M. (2017). Relationship between principals' emotional intelligence and instructional leadership practices in Malaysian secondary schools. ***International Journal of Advanced and Applied Sciences***, *4*(3), 122-129.

Mcleod, S. & Mckinnon, D. (2007). Prevalence of Communication Disorders Compared with other learning needs in 14500 primary and secondary school Student**. *International Journal of Language & Comunication Disorders*** *42*(1), 37-59.

Moorhead, L. (2002). ***The role of the elementary principal in special education***. Thesis (Ph. D.), University of South Carolina. United States of America.

Shari, M, & Vranda, M. (2016). Attitude of Primary School Teachers towards Children with Learning Disabilities. ***Journal of Indian Association for Child***. *12*(4), 323-335.

Wild, E., Lutje, B., Neumann, P., & Georges, W. (2018). Die Bielefelder Langsschnittstudie Zum Lerner in inclusive und Exclusive Forde arrangements (Belief) – Zentrale Befunde**, *Inclusive Building in Scholes*,** *110*(2),111- 136.