المجلد (٣)، العدد (١١)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٦، ص ص ٢٠٩ – ٢٦١

المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض

إعداد

د/ إبراهيم سعد أبونيان

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

أ/ هيا عثمان الجلعود

معلمة صعوبة تعلم
وزارة التعليم

DOI: 10.12816/0023060

المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض

إعداد
د/ إبراهيم سعد أبونيان (*) & أ/ هيا عثمان الجلعود (**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض، واتبعت المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد بلغت عينة الدراسة (٥٠٢)، منهن ٩٩مديرة مدرسة، و٢٠٠معلمة تعليم عام و ٢٠٣معلمة صعوبات تعلم. وأوضحت نتائج الدراسة أن برامج صعوبات التعلم في مدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض تواجه مشكلات تتراوح بين بسيطة ومتوسطة. وقد احتلت المشكلات التي تتعلق بأولياء أمور التلميذات المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي قدره (٢.٩٧)، بينما جاءت المشكلات المرتبطة بمجتمع المدرسة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي قدره (٢.٤١). كما تبين من الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف طبيعة عملهن ومؤهلاتهن وسنوات الخبرة. وقد استعرضت الدراسة تلك الفروق بشكل مفصل مع تفسير تلك الظواهر وربطها بالأدبيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، برامج صعوبات التعلم، مشكلات برامج صعوبات التعلم.

(*) أستاذ التربية الخاصة - جامعة الملك سعود.
(**) محاضر – جامعة شقراء – كلية التربية – قسم التربية الخاصة – مسار إعاقة فكرية.

Problems facing learning disabilities programs at the girls' elementary schools, in Riyadh, Saudi Arabia

Dr: Ahmad altamimi , wadha alotaibi

Abstract

This study aimed at exploring the problems facing learning disabilities programs at the girls' elementary schools in Riyadh, Saudi Arabia. A descriptive method was used by distributing a questionnaire to 502 participants, consisting of 99 school principals, 200 regular education teachers and 203 learning disabilities teachers. The results indicated that the LD programs faced problems, ranging in degree from mild to moderate. Problems relating to parents of students with learning disabilities ranked first, with a calculated average of 2.97, while problems relating to school social environment ranked last, with a calculated average of 2.41.

Key words: Learning disabilities, LD programs, Problems of LD programs

مقدمة

تعتبر المملكة العربية السعودية من أوائل الدول العربية في تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وحرصًا منها على توفير التعليم في أقل البيئات تقييداً سعت إلى فتح برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. وقد بدأت بتنفيذ برنامج صعوبات التعلم في مدارس البنين في ثلاث مناطق تعليمية مع مطلع العام الدراسي ١٤١٦/ ١٤١٧ هـ، وتم اعتماد البدء في برنامج صعوبات التعلم للبنات في مدارس التعليم العام عام ١٤١٧/ ١٤١٨هـ في الرياض وجدة والدمام (إدارة صعوبات التعلم ، ١٤٢٧)

وقد ذكر Abunayyan & Bin Battal (2001) بأن هناك مشكلات واجهت برامج صعوبات التعلم في مراحلها الأولى بمدارس البنين، كعدم وجود أنظمة رسمية يسير عليها العمل، وعدم فهم مدراء المدارس لطبيعة وأهداف البرامج ، بالإضافة إلى عدم توفر الأثاث والأجهزة اللازمة في غرف المصادر. إضافة إلى وعدم توفر أدوات التقييم والتشخيص الرسمية وغير الرسمية، وعدم وجود مشرفين متخصصين من ذوي الخبرة، وتردد أولياء الأمور في إلحاق أبنائهم في برامج صعوبات التعلم، وقلة رغبة مدراء المدارس ومعلمي التعليم العام في دعم تنفيذ البرامج.

وقد عملت الوزارة على إيجاد حلول لتلك المشكلات والحد منها، فكان نتيجة ذلك ازدياد عدد البرامج والمعلمات المتخصصات في صعوبات التعلم، والتلميذات اللاتي يتلقين الخدمات زيادة مطردة وكبيرة حتى وقتنا الحاضر. وعلى الرغم من هذا النمو الكبير في البرامج واستفادة أعداد كبيرة من التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم من خدمات تلك البرامج، إلا أنها مازالت تواجه بعض المشكلات التي يرى الباحثان أنها تؤثر سلباً على فاعليتها.

لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم، وتعيق تقديم أفضل الخدمات التربوية يمكن أن تقدم للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، ونظراً لأن نجاح البرامج يتطلب تعاوناً مشتركاً بين الأطراف الثلاثة مديرة المدرسة باعتبارها القائد والموجه للعملية التعليمية، ومعلمة التعليم العام لما تمتلكه من مهارات أكاديمية في مجال

تخصصها ولما تمتلكه من معلومات عن التلميذة، لكون التلميذة تقضي معظم وقتها في الفصل العادي، ومعلمة صعوبات التعلم باعتبارها العمود الفقري للبرامج، لما تمتلكه من معلومات حول التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم وخصائصهم وطرق تدريسهم، فإن هذه الدراسة رأت التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم من خلال وجهة نظرهن.

مشكلة الدراسة :

شهدت خدمات صعوبات التعلم للبنات خلال العشرين سنة الماضية نموًا واضحًا، حيث ازداد عدد المدارس الملحق بها غرف مصادر لتدريس التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم. وبازدياد هذه الخدمات ظهر بعض المشكلات التي من شأنها أن تحد من فاعلية تلك البرامج وفق ما يدلي به بعض المعلمات أثناء اللقاءات والندوات التربوية. وهذا أمر متوقع فأي تجربة جديدة ومتطورة باستمرار، لا بد أن تكون عرضة لبعض المعوقات التي يجب أن تدرس وتوضع لها الحلول. فمع خبرات الولايات المتحدة الأمريكية الطويلة في تقديم خدمات التربية الخاصة مازال هناك معوقات تنتظر الإزالة، منها ما يتعلق بوضوح الأدوار(Cohen and Safran, 1981)، ومنها ماله ارتباط بالجوانب الإدارية (Michael & Chris, 2003)، وغير ذلك من المشكلات التي تستدعي البحث والدراسة. وقد تبين من البحث المبدأي في برامج صعوبات التعلم للبنات أن البحوث لم تتطرق لهذا الموضوع في مدارس البنات في المملكة بعد، كما أن إدارة صعوبات التعلم (١٤٢٧)، قد أشارت إلى أن البرامج تواجه بعض المشكلات المتعلقة بالتشخيص وإدارة البرامج والدعم المالي وقلة الوعي بطبيعة وأهداف البرامج من قبل إدارات المدارس وأولياء أمور التلاميذ، مما يشير إلى الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع للتعرف على تلك المشكلات، والخروج بمقترحات تعود بالفائدة على التلميذات المستهدفات بالخدمة.

وبناء على ذلك، تسعى هذه الدراسة لتحديد المشكلات التي تواجه البرامج، للخروج بتوصيات تساهم في تذليل المعوقات، للرفع من فاعلية خدمات صعوبات التعلم. وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدارس البنات بالرياض من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام ومديرات المدارس؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدارس البنات الإبتدائية المتعلقة ببيئة العمل.

٢- التعرف على ما إذا كانت المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم تختلف باختلاف طبيعة عمل الأطراف ذات العلاقة (معلمات صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام، ومديرات المدارس)؟

٣- التعرف على ما إذا كانت المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم تختلف باختلاف المؤهل الدراسي لمديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم.

٤- التعرف على ما إذا كانت المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم تختلف باختلاف الخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم، والخروج بتوصيات يمكن لصناع القرار على كافة المستويات وضعها محل التطبيق العملي لرفع فاعلية الخدمات، مما يعود بالفائدة على التلميذات المتلقيات للخدمة، كما أن الدراسة ستوفر معلومات للباحثين مستقبلاً في هذا المجال.

أسئلـــة الـدراســـة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدارس البنات الإبتدائية بالرياض، والمتعلقة ببيئة العمل؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف طبيعة عمل الأطراف ذات العلاقة (مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم)؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف المؤهل الدراسي؟

٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف الخبرة التدريسية؟

حـــدود الـدراســـة:

اقتصرت هذه الدراسة على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام ومديرات المدارس في المرحلة الابتدائية للبنات بمدينة الرياض، والتي يوجد بها برامج صعوبات التعلم، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩- ١٤٣٠هـ .

مصطلحـات الـدراســة:

فيما يلي التعريفات الإجرائية للدراسة:

غرفة المصادر:

هي غرفة ملحقة بمدرسة عادية يأتي إليها التلاميذ الذين شخصوا على أن لديهم صعوبة في التعلم، لتلقي تدريس فردي متخصص في المواد التي يجدون صعوبة في استيعابها في الفصل العادي وبطرق التدريس العادية سواء في القراءة أو الإملاء أو الرياضيات، وذلك لجزء من اليوم الدراسي.

التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم صعوبات التعلم:

هن التلميذات اللاتي يتلقين خدمات صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض من خلال غرف المصادر.

برامج صعوبات التعلم:

"مجموعة الخدمات التربوية المتخصصة التي تقدم للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم بالمدرسة من قبل معلمة متخصصة في صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر" (أبونيان ، العمار ، ٢٠١٥، ص٣٣٥)

المشكلات:

هي تلك المعوقات والتحديات التي تواجه برامج صعوبات التعلم وتؤثر سلبًاعلى تقديم أفضل الخدمات التربوية للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم.

الإطار النظري:

نظرا لأن الدراسة تعني بالمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم في مدارس تعليم البنات، فإن الإطار النظري يتناول تلك البرامج من حيث تطورها التاريخي، وتأهيل التلميذات للخدمات، ونمط الخدمة المتبع في البرامج، ومتطلبات وإجراءات العمل، وذلك لتتضح طبيعة المشكلات إن وجدت.

أولاً: تأسيس البرامج وتطويرها:

تأسست برامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية للبنات مع مطلع العام الدراسي ١٤١٧/١٤١٨هـ، وذلك بعد تقييم تجربة البرامج التي افتتحت في مدارس البنين في العام السابق. وقد ذكرت أبوالقاسم (٢٠٠٦)، بأن التوجيه بافتتاح تلك البرامج جاء بعد ما اتضحت أهميتها لدى المسؤلين، بهدف تنمية قدرات التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، وإيمانًا منهم بأن مثل هذه الخدمات أصبح مطلبا من مطالب التنمية، وأن على الوزارة توفير الخدمات التربوية لكافة التلاميذ تبعا لاحتياجاتهم، تماشيا مع سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وانسجامًا مع استراتيجية التربية الخاصة التي وضعتها الأمانة العامة للتربية الخاصة عام

١٤١٧هـ، باعتبارها تطويرًا نوعيا للتعليم. وكان من أبرز عناصر تلك الاستراتيجية – فيما يتعلق بهذه الدراسة –تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم التلاميذ الذين لديهم إعاقات وكذلك الموهوبين (الموسى، ١٤٢٩).

وأشارت أبوالقاسم (٢٠٠٦) إلى أن تنفيذ البرامج تم من خلال ثلاث مراحل، بدأت بالكشف عن التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم ثم افتتاح اثني عشر برنامجًا في كل من الرياض والدمام وجدة، وذلك بتجهيز غرف المصادر وتوفير المعلمات المتخصصات. كما تم في المرحلة الثالثة تعميم هذه التجربة تدريجيًا على إدارات التعليم الأخرى. ومن هذه الانطلاقة أخذت البرامج في الانتشار عامًا تلو الآخر حتى بلغ عدد البرامج بنهاية العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ ٩١٩ برنامجًا، ويعمل فيها ١١٩٦ معلمة، يقمن بتدريس ١١٥٤٤ تلميذة خلال ذلك العام (إدارة صعوبات التعلم للبنات، ١٤٣٧هـ).

ثانيًا: التأهيل للخدمات:

تتأهل التلميذة لخدمات التربية الخاصة وفق المعايير التالية:

١- أن يكون لدى التلميذة تباين واضح بين مستوى قدرتها ومستوى تحصيلها الأكاديمي في أحد الجوانب التالية: التعبير اللفظي، الإصغاء والاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، استيعاب المادة المقروءة، العد والاستدلال الرياضي، أو أن يكون لديها اضطراب في إحدى العمليات النفسية مثل: الذاكرة، الانتباه، التفكير والإدراك.

٢- ألا تكون الصعوبات ناتجة عن عوق عقلي أو اضطراب سلوكي أو أسباب حسية أو أية أسباب أخرى لها علاقة بعدم ملائمة ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية

٣- أن يثبت أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية في تعليم هؤلاء التلميذات مما يتطلب توفير خدمات تربوية

٤- أن يكون قد تم تشخيص التلميذة من قبل فريق متخصص.

٥- موافقة اللجنة الخاصة بقبول وتصنيف التلميذات ذوات صعوبات التعلم برئاسة مديرة المدرسة أو من ينوب عنها.

ثالثًا: نمط تقديم الخدمة:

تقدم خدمات التربية الخاصة من خلال نظام غرفة المصادر، وهو مفهوم تربوي يتعدى مجرد الحيز المكاني الذي تجري فيه الخدمة، فهو نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذة تربيتها وتعليمها بشكل فردي يناسب خصائصها واحتياجاتها وقدراتها، مع بقائها في التعليم العام. فالتلميذة ترتاد غرفة المصادر لتلقي الخدمة من خلال جدولة معينة لا تزيد على نصف يومها الدراسي (McNamara, 1989). ويقدم بتلك الخدمات معلمات متخصصات في صعوبات التعلم. ومع أن هناك أنماطًا أخرى لتقديم الخدمة غير غرفة المصادر، إلا أن غرفة المصادر هي النط المستخدم في المرحلة الابتدائية بالمملكة حتى وقت إعداد هذه الدراسة.

رابعا: متطلباتها الخدمات وإجراءاتها:

تقوم خدمات صعوبات التعلم على العمل الجماعي والتعاون بين المهنيين من تخصصات مختلفة (أبونيان،٢٠٠٧)، كما تعتبر الأسرة شريكًا هامًا في تلك الخدمات (أبونيان، ٢٠١٥). فمعلمة صعوبات التعلم تعمل مع كل من معلمات التعليم العام والمرشدات الطلابيات ومديرات المدارس ووكيلاتها، بالإضافة إلى العمل مع والدي التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم. فنجاح هذا العمل يتطلب فهم كل من هذه الأطراف لدوره ودور كل طرف آخرى في هذا الفريق، كما أنه يتطلب معرفة الجميع بأهداف وإجراءات البرامج، ومفهوم صعوبات التعلم وخصائصها. فالجميع يشترك في عملية التعرف على التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، وغعداد البرامج التربوية الفردية وتنفيذها ومتابعة تقدم التلاميذات وتقييم البرامج. وكل هذا يتطلب التنسيق الدقيق والمستمر بين الأطراف المعنية والتعاون بينها بشكل يخدم البرامج. فأي قصور في تحقيق المتطلبات أو الإجراءات قد يعيق فاعلية الخدمات.

الـــدراســـات الســـابقـــة:

تستعرض الدراسات السابقة عددًا من المشكلات التي عادة ما تواجه برامج صعوبات التعلم، مصنفة تبعًا لارتباط المشكلة بجانب معين من جوانب البرنامج كالتشخيص وأدوار العاملين بالمدرسة وسير برامج صعوبات التعلم والتجهيزات اللازمة لغرف المصادر، وكذلك المرتبطة بأولياء أمور التلاميذ.

فمن حيث التشخيص في مجال صعوبات التعلم-كما هي الحال مع أي إعاقة أخرى- فهو يعتبر الركيزة الأساسية لتقديم الخدمات، إلا أنه لم يخل من بعض المشكلات التي قد تحد من فاعليته. فقد ذكر ميلارد ودشكر وبارث Mellard, Deshler & Barth (٢٠٠٤)، في دراسة أجروها للتعرف على العوامل المؤثر في صنع القرار المتعلق بتأهيل التلاميذ لخدمات التربية الخاصة، والتي اعتمدت على ست مجموعات نقاش مع والدي التلاميذ والمعلمين ومدراء المدارس واختصاصيي التشخيص، أن هناك أمورًا أخرى تؤثر على صنع القرارات غير أداء التلاميذ على الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، منها القيم والمفاهيم التي يحمها المعنيون بالتلاميذ وخدماتهم، وأن السعي مازال حثيثًا لتحسين أساليب التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

كما أشار إهوري وبدرو Ihori & Pedro (٢٠١٥) في دراسة قاما بها من خلال مراجعة الأدبيات التي تتناول تشخيص وتقييم صعوبات التعلم، إلى أنه رغم سماح قانون الأفراد الذين لديهم إعاقات في أمريكا باستخدام ثلاث طرق مختلفة (نماذج التباين، والاستجابة للتدخل، وأنماط القوة والضعف المعرفية الخاصة بكل تلميذ) لتأهيل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لخدمات التربية الخاصة، مازال هناك حاجة إلى تطوير عملية التشخيص.

ويظهر أن قضايا التشخيص في مجال صعوبات التعلم تأخذ طابعًا عالميًا، ففي استراليا تبين من دراسة أعدها ميتيريارد وجيلمور Meteyard & Gilmore (٢٠١٤)، بلغت عينتها ٢٠٣ اختصاصيًا نفسيًا ومرشدًا نفسيًا بهدف التعرف على مرئياتهم حول التقييم النفسي التربوي لصعوبات التعلم، تبين أن عينة الدراسة يعتمدون على أطر نظرية مختلفة عند التعرف على صعوبات التعلم، مما يشير إلى قلة الاتفاق على منهجية معينة. وفي مراجعة لأوضاع

التشخيص التربوي النفسي في كل من بنقلاديش والصين وإيران اتضح من دراسة قام بها جيلمور وإسلام وسو ويونيسيان Gilmore, Islam, Su & Younesian (٢٠١٥)، أن هناك معوقات تحول دون جودة التشخيص منها: ندرة أدوات التشخيص ذات الصفات السيكومترية الجيدة، ضعف مهارات القائمين على التشخيص لضعف تدريبهم العائد إلى قلة أو عدم توفر الخبراء الذين يدربون طلاب الجامعات في هذا المجال، واللجوء إلى ترجمة الأدوات الأجنبية مع ما في ذلك من سلبيات، واخيًرا عدم وجود نظام يعزز أخلاقيات التشخيص ويوجه استخدام الاختبارات.

أما في في المملكة العربية السعودية فقد أجرى الشهري (٢٠١٤) دراسة بهدف التعرف على وعي مديري المدارس ومعلمي صعوبات التعلم بقواعد التنظيم الإداري والفني لبرامج صعوبات التعلم بمدارس البنين وتطبيقهم لتلك القواعد، والتي من ضمنها القواعد المتعلقة بالتقييم والتشخيص. وقد تبين من نتائج الدراسة التي قوام عينتها ٤٤مديرًا و٤٧ معلما، أن الجميع يعون تلك القواعد ويطبقونها بدرجة عالية، وهذا يقلل من المشكلات التي تواجه البرامج في هذا المجال.

وعلى وجه العموم، يواجه معلمو غرف المصادر مشاكل عديدة تختلف عن المشاكل التي تواجه معلمي التربية الخاصة العاملين في المعاهد والمؤسسات الخاصة، ومن أهم المشكلات التي تواجههم مشكلة التواصل مع معلمي التعليم العام. فمع أن فكرة التواصل مع معلمي التعليم العام تبدو سهلة التطبيق إلى حد ما، إلا أنها ليست كذلك، فقد ذكر كوهن وسافران ١٩٨١ (Cohen & Safran) بأن تقدير معلمي غرفة المصادر للعمل بشكل تعاوني مع المعلمين العاديين خلال السنة الأولى من عملهم كان أكثر المشكلات التي تعترضهم أهمية.

ومن بين المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر قلة الدعم الإداري، وقد يرجع ذلك إلى ضعف معلومات مديري المدارس عن برامج الدمج أو إلى عدم إدراك المدير لأهمية دوره في دعم نجاح تلك البرامج. وقد أجرى ديبولا ووالتر – توماس DiPaola & Walther-

Thomas (2003) مراجعة للأدبيات تهدف إلى التعرف على دور مديري المدارس تجاه خدمات التربية الخاصة. وتبين من النتائج أن مدراء المدارس في حاجة إلى معلومات ومهارات معينة، لكي يصبحوا قادرين على قيادة الجهود داخل المدرسة، والتي تصنع من بيئات المدارس بيئات تركز على النجاح الكاديمي للتلاميذ الذين لديهم إعاقات، فمعظم المدراء يفتقر إلى العلم النظري والمهارات العملية التي تمكنهم من مساندة برامج التربية الخاصة بفاعلية. وقد أشار الضيدان في دراسة أجراها (١٤٢٦)، للتعرف على المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج تربية خاصة في مدينة الرياض، إلى حاجة مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة إلى برامج تدريبية لإدارة برنامج التربية الخاصة

ومن الجوانب التي قد تعيق سير البرامج ما أشار إليه الدوسري (٢٠٠٦)، في دراسة تقييمية لأهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة، وكانت عينتها ٥٢٤ معلما من بينهم ٧٢ معلم صعوبات تعلم و٢١ مشرفا تربويا، فقد تبين أن عينة الدراسة يرون قلة الخدمات المساندة، وعدم توفير المستلزمات المكانية والتجهيزية هي من أبرز معوقات عملهم. وقد أشارت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (٢٠٠٢)، إلى أن من الضروري لسير برامج غرف المصادر بالشكل المبتغى توفر الخدمات المساندة لدعم خدمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. وذكرت بأن الخدمات المساندة هي:" تلك البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: العلاج الطبيعي والوظيفي، وتصحيح عيوب النطق والكلام، وخدمات الإرشاد النفسي " (ص . ٥). وعليه فإن عدم توفر هذه الخدمات سيعيق العاملين في البرامج من القيام بمهامهم على الوجه الأمثل. وقد أشار سعدات (٢٠١٤) إلى أن من معوقات نجاح برنامج غرفة المصادر عدم توفر اخصائيين في المدارس مثل: الأخصائي النفسي وأخصائي اضطرابات اللغة والنطق والذين يكون لهم دور فاعل في وضع البرنامج العلاجي مع معلم غرفة المصادر .

هذا، وجاء في نتائج دراسة من إعداد حنفي والريس (٢٠٠٨) على عينة تكونت من ٤٠٣ معلما و٢٣٩ معلمة من العاملين في مجال التربية الخاصة، والذين من ضمنهم معلمي

ومعلمات صعوبات التعلم، أن مشاركة المتخصصين في صعوبات التعلم في إعداد البرامج التربوية الفردية أكثر من مشاركة المتخصصين في بعض المجالات الأخرى، ولكن مشاركة المعلمين أكثر من مشاركة المعلمات. وأضافا بأن مشاركة الوالدين في البرامج وكذلك مشاركة فريق العمل، لم تكن بالمستوى المطلوب، معللين ذلك بغياب التشريعات التي تضمن الحق في تلك المشاركة وتلزم بها.

أما فيما له علاقة بمعلمي التعليم العام ويؤثر على جودة خدمات التربية الخاصة، فمن المشكلات التي تحد من فاعلية البرامج التوجهات السلبية التي يحملها بعض معلمي التعليم العام نحو التلاميذ التلاميذ الذين لديهم إعاقات، فتوجهات المعلمين تؤثر على سلوكهم نحو أولئك التلاميذ وتوقعاتهم منهم، مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وتوافقهم الاجتماعي والانفعالي. فقد تبين من دراسة عملها كوك Cook (٢٠٠١) لاستطلاع توجهات ٧٠ معلما من معلمي التعليم العام تجاه التلاميذ الذين لديهم إعاقات بسيطة، والتي عادة تضم من لديهم صعوبات تعلم، وكذلك من تكون إعاقاتهم شديدة. لقد تبين أن معلمي التعليم العام يحملون توجهات سلبية نحو جميع التلاميذ المقصودين، ولكنها أكثر سلبية نحو من لديهم إعاقات بسيطة. ونبه كوك إلى أن ذلك يؤثر سلبيا على الخدمات المقدمة لهم. وعلى صعيد دول الخليج تبين من دراسة أعدتها ديف وكومار Dev & Kumar (٢٠١٥) في أبوظبي على عينة من مدراء المدارس والمعلمين تبلغ ٢٠٠، للتعرف على وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس في تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في فصول التعليم العام. تبين أن معلمي التعليم العام ومدراء المدارس يحملون مفاهيم غير صحيحة عن صعوبات التعلم، مما يؤثر سلبيًا على تقديم الخدمات نظرا لحاجة البرامج إلى العمل الجماعي والتعاون بين الأطراف الرئيسية في المدرسة.

وبهذا لخصوص ظهر من دراسة أعدتها فاميليا–جريشيا Familia-Garcia (2001) على عينة من معلمي التعليم العام (١٠)، والتربية الخاصة (١٠)، أن خمسة من معلمي التعليم العام أظهروا عدم الرغبة في العمل مع مثل هؤلاء التلاميذ، بينما أبدى الباقون (٥)، استعدادهم للمحاولة.

وفي نطاق المستلزمات الضرورية لغرف المصادر، قام الحلو وفحجان (٢٠١٣) بدراسة على ٤٤ معلمًا ومعلمة، تهدف إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمحافظة غزة. وقد أسفرت النتائج عن وجود عدد من المشكلات منها قلة المستلزمات الضرورية لإنجاح العمل في برامج التربية الخاصة. كما أجرت الحديدي (٢٠٠٣) دراسة في الأردن هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في الأردن، على عينة من ٢٠٩ من معلمي ومعلمات غرف المصادر. قد تبن من النتائج أن معلمي عرف المصادر بحاجة إلى الدعم الفني والتجهيزي لكي ترتفع فاعلية الخدمات المقدمة للتلاميذ الملتحقين بتلك البرامج.

ولعل من أهم متطلبات نجاح خدمات صعوبات التعلم مشاركة الوالدين في فعاليات تلك البرامج، فقد أكد الخطيب والحديدي (٢٠٠٣)، بأن العاملين في مجال التربية الخاصة بحاجة إلى إعادة تقييم جميع الأسس التي تقوم عليها علاقتهم مع أولياء الأمور، وأن يتعبروهم شركاء، وأكدا على أهمية الاستماع لهم والتشاور معهم، ليس حول أطفالهم فقط، ولكن حول برامج التربية الخاصة وخدماتها. وهذا يتوافق مع ما ذكره كل من كروث وإيقل Kroth and (1997 Edge1) من أن قلة المعلومات عن البرامج والأدوار والمسؤوليات تجعل المنظمات الثلاث: الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي، تعمل بمعزل عن بعضها البعض، مما يكون له أثر سلبي على فاعلية البرامج حيث لا يستطيع أي من هذه المنظومات أن يعطي اهتماماً مناسباً لاحتياجات الآخر.

وبهدف التعرف على الخبرات التي يمر بها والدي التلاميذ المتعثرين دراسيًا أجرى كل من جانسن وبيل Johnsen & Bele (٢٠١٣) دراسة في النورويج على عينة من ٨١٨ والد ووالدة. وظهر من نتائجها أن الوالدين الذين يتلقى أبناؤهم خدمات التربية الخاصة يرون أن لهم تأثيرًا فعليًا على تعليم ابنائهم. وعلى النقيض، فقد شعر الوالدين الذين لم تقدم لأبنائهم أي خدمات، أن المدرسة لا تلقي بالًا لاحتياجاتهم وأداء أبنائهم الأكاديمي. وأن المجموعة الأولى يتمتعون بعلاقات إيجابية مع المعلمين، بينما تمر المجموعة الثانية بخبرات غير إيجابية فيما

يتعلق بالتعاون بين الوالدين والمدرسة. أما رفيق وحنفي (٢٠٠٩) فقد أشارا في دراسة تبحث في شراكة الوالدين مع المدارس والمعاهد في خدمة أبنائهم الذين لديهم إعاقات، إلى أن معلمي التربية الخاصة يحتلون المكانة الأولى من حيث تواصل العاملين في المؤسسات التربوية مع الوالدين. ووتكونت العينة من ٦٥٨ أبًا و١٠٣ أمًا. كما ظهر أن من أهم مقومات العلاقة بين الطرفين احترام خصوصيات الأسرة، والاستماع إلى ما يهمها واحترام قيمها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة الجوانب الأساسية التي تعتبر جوهرية في فاعلية خدمات صعوبات التعلم لتكون مرجعية عند مناقشة وتفسير النتائج، علمًا بأنه من المحتمل أن تتكشف من نتائج الدراسة الحالية أمور أخرى من شأنها التأثير على جودة البرامج غير المذكورة في الدراسات السابقة. وفي هذه الحال، ستناقش تلك الاعتبارات وتربط بما يلائمها من الادبيات. أما ما تم عرضه من الدراسات السابقة فقد تبين منه أن ثمة عوامل متنوعة في طبيعتها تلعب دورًا في تسهيل أوعوق تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات، تعلم في نطاق مدارس التعليم العام. فقد اتضح أن التقييم والتشخيص كان من بين المشكلات التي واجهت برامج صعوبات التعلم على نطاق عالمي وخاصة الأدوات المستخدمة ومهارات القائمين على التقييم بشكل عام. كما أن إدارة تلك البرامج لم تخلو هي الأخرى من بعض المعوقات وخاصة فيما يتعلق بإلمام مدراء المدارس بأدوارهم نحو تلك البرامج، وتوفير الدعم للبرامج من مستلزمات وخدمات مساندة.

ومن ناحية أخر يرى كثير من الباحثين أهمية تفاعل معلمي التعليم العام مع برامج التربية الخاصة لما لهم من دور فاعل في انجاح تلك البرامج في جميع فعالياتها، وان توجهات معلمي التعليم العام تسهم في جودة تلك الخدمات الرفع منها إذا كانت إيجابية، أو بتدنيها إذا كانت سلبية. هذا، وقد تبين من الدراسات ضرورة مشاركة الوالدين في خدمات أبنائهم، فهي عنصر حيوي في التأثير على تحصيلهم، وأن ضعف المشاركة من بين أهم المشكلات التي تواجه الكثير من برامج التربية الخاصة.

منهجيـــة الـــدراســـة

طبيعـة الـدراسـة:

هذه الدراسة هي دراسة وصفية مسحية، أعدت لغرض التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض، ولذا استخدمت أسلوب جمع المعلومات من عينة الدراسة عن طرق الاستبانة الاستطلاعية.

مجتمع الـدراسـة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات التعليم العام، ومديرات المدارس في المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات تعلم، وعددها ٩٩ مدرسة في مدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٩ / ١٤٣٠هـ.

عينـة الـدراسـة:

اشتملت عينة الدراسة على ١٧٨معلمات صعوبات التعلم، و ٩٠ مديرة مدرسة ملحق بها غرفة مصادر، وعينة مختارة عشوائياً من معلمات التعليم العام اللاتي لديهن تلميذات يرتدن غرفة المصادر في الفصل الدراسي السابق وعددهن ١٤٨ معلمة.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة
مديرة	٩٠	٢١.٦
معلمة صف عادي	١٤٨	٣٥.٦
معلمة صعوبات تعلم	١٧٨	٤٢.٨
المجموع	٤١٦	١٠٠.٠

أداة الـدراسـة:

تتكون الاستبانة من جزئين هما: بالبيانات الشخصية للمجيب عن الاستبانة، واشتملت على الوظيفة والمؤهل والخبرة. بينما يحتوي الجزء الثاني على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والبالغ عددها (٤٠) مشكلة موزعة على ستة مجالات وهي: . مشكلات تتعلق بالإحالة والتقييم، ومشكلات تتعلق بطبيعة دور معلمة صعوبات لتعلم، ومشكلات تتعلق بسير

البرنامج في غرفة المصادر. وكذلك، مشكلات تتعلق بالمستلزمات المكانية والتجهيزات، ومشكلات تتعلق بأولياء أمور التلميذات، ومشكلات ترتبط بمجتمع المدرسة.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري للاستبانة:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرض الاستبانات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في التربية للخاصة من جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وعددهم (١٥) محكماً ، وذلك لإبداء مرئياتهم عن مضمونها ومدى وضوحها وملائمتها للبعد الذي تنتمي إليه ، وفي ضوء ما أجمعت عليه آراء المحكمين من تعديلات قام الباحثان بالإضافة والحذف والتعديل أو إعادة صياغة بعض العبارات .

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية وبين كل بند والدرجة الكلية للمشكلات وبين كل بعد والدرجة الكلية للمشكلات.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة (الاستبانة) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فكانت نتيجة الثبات لجميع الأبعاد تساوي (٠.٩٤) وهي نتيجة مرتفعة تؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق .

تحليل الإجابات:

على المجيب على الاستبانة تحديد درجة وجود كل مشكلة وفقاً لمقياس التدرج الرباعي الذي أعده الباحثان: أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق. حيث تقوم المجيبة باختيار درجة الموافقة التي تراها. وتم تصنيف الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤–١) ÷ ٤ = ٠.٧٥

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول ( )
توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
أوافق بدرجة كبيرة	٣.٢٦ – ٤.٠٠
أوافق بدرجة متوسطة	٢.٥١ – ٣.٢٥
أوافق بدرجة ضعيفة	١.٧٦ – ٢.٥٠
لا أوافق	١.٠٠ – ١.٧٥

الأسـاليـب الإحصـائيـة:

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الاحصائية لمعالجة البيانات الواردة في أداة الدراسة وهي:

١- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم.

٢- تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين المتغيرات (الخبرة ـ المؤهل ـ طبيعة العمل).

وتم معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يحتوي هذا الجزء من الدراسة على عرض ومناقشة النتائج بعد تحليل بياناتها إحصائيا، وفق ترتيب أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمتعلقة ببيئة العمل؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة (مديرات ـ معلمات صف عادي ـ معلمات صعوبات تعلم) على الأبعاد الستة للاستبانة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

١ـ مشكلات تتعلق بالإحالة والتقييم:

جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمدى موافقة أفراد

عينة الدراسة على وجود المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمتعلقة بالإحالة والتقييم

م	المشكلات		أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	لا تتم عملية تقييم وتشخيص تلميذات صعوبات التعلم بواسطة فريق عمل محدد (لجنة صعوبات التعلم في المدرسة)	ت	١٥٢	١١٤	٣٤	١١٥	٢.٧٣	١.٢٢	٣
		%	٣٦.٦	٢٧.٥	٨.٢	٢٧.٧			
٢	عدم توفر الأدوات والمقاييس المناسبة لتقييم التلميذة	ت	١٦٨	١١٠	٦٥	٦٢	٢.٩٥	١.٠٩	٢
		%	٤١.٥	٢٧.٢	١٦.٠	١٥.٣			
٣	معلومات ومهارات التقييم والتشخيص لدى معلمات صعوبات التعلم غير كافية	ت	٦٧	١٣١	٨٠	١٣٢	٢.٣٢	١.٠٩	٥
		%	١٦.٣	٣٢.٠	١٩.٥	٣٢.٢			
٤	التحاق تلميذات من غير ذوات صعوبات التعلم بغرفة المصادر	ت	١٢٧	٩١	٦١	١٣٦	٢.٥٠	١.٢٣	٤
		%	٣٠.٦	٢١.٩	١٤.٧	٣٢.٨			
٥	عدم التعرف على درجة ذكاء التلميذات قبل التحاقهن بغرفة المصادر	ت	٢٢٩	٧٠	٣٨	٧٧	٣.٠٩	١.١٨	١
		%	٥٥.٣	١٦.٩	٩.٢	١٨.٦			
المتوسط* العام للبعد							**٢.٧٢**		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من نتائج الجدول رقم (١) أن هناك مشكلات تواجه أفراد عينة الدراسة، تتعلق بالإحالة والتقييم تتراوح بين متوسط حسابي (٣.٠٩) ومتوسط حسابي (٢.٣٢)، أي بين درجة متوسطة وضعيفة. وقد بلغ المتوسط العام لهذا البعد (٢.٧٢) وهو تقدير يقع ضمن نطاق المتوسط. ويتبن أن أهم المشكلات المتعلقة بالإحالة والتقييم ذات الأكثر أهمية كما يراها أفراد عينة الدراسة هي: " عدم التعرف على درجة ذكاء التلميذات قبل التحاقهن بغرفة المصادر"، فقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٩)، وعي درجة موافقة متوسطة. وتأتي العبارة " عدم توفر الأدوات والمقاييس المناسبة لتقييم التلميذة " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٢.٩٥) حيث حصلت على موافقة بدرجة متوسطة أيضا. وجاءت العبارة " لاتتم عملية تقييم وتشخيص التلميذات بواسطة فريق عمل محدد كلجنة صعوبات التعلم في المدرسة " في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي قدره (٢.٧٣) وتمثل درجة موافقة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره الحنو Alhano (2006)، من أنه رغم وجود فريق لبرنامج صعوبات التعلم إلا أن أدوار أعضائه لم تفعل، فهناك اعتماد كلي على معلم صعوبات التعلم، فهو من يقوم بالتشخيص ووضع البرنامج التربوي الفردي والتدريس. وقد يعود ذلك إلى أن العاملين بالمدرسة من غير المتخصصين في مجال صعوبات التعلم، كمعلمات التعليم العام والمرشدات الطلابيات لا يعين أدوارهن في عملية التعرف على صعوبات التعلم لدى التلميذات، إما لقلة معرفتهن بطبيعة صعوبات التعلم، والقواعد المنظمة للبرامج وأدوار العاملين بالمدرسة، أو التخوف من المشاركة لعدم تدريبهن على ذلك.

أما المشكلات التي حصلت على موافقة بدرجة ضعيفة فهي: " التحاق التلميذات من غير اللاتي لديهن صعوبات تعلم بغرفة المصادر " وبمتوسط حسابي قدره (٢.٥٠) و" عدم كفاية معلومات ومهارات التقييم والتشخيص لدى معلمات صعوبات التعلم " وبمتوسط حسابي قدره (٢.٣٢). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه أحمد والسويدي (١٩٩٢)، إلى أن مجال تشخيص التلاميذ من المجالات التي نالت اهتمام كبير من أفراد العينة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، كما تتفق مع ما أورده العبدالجبار (٢٠٠٢)، حيث اتفق المعلمون وبنسبة عالية على أن التقييم والتشخيص من أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، وتتفق مع ما جاء في نتائج الدراسة التي أجراها الصمادي والنهار (٢٠٠١) والتي تبين منها أن مهارة التخطيط والتقييم من أقل المهارات لدى معلمي التربية الخاصة. ويبدو أن هذه المشكلة تعتبر من المشكلات التي تواجه الدول الحديثة في مجال التربية الخاصة، ففي مراجعة لأوضاع التشخيص التربوي–النفسي في بعض الدول التي مازالت حديثة عهد بالتربية الخاصة، اتضح أن هناك معوقات تحول دون جودة التشخيص منها: ندرة أدوات التشخيص ذات الصفات السيكو-مترية الجيدة، وضعف مهارات القائمين على التشخيص (٢٠١٥ Gilmore, Islam & Younesian,).

ومع هذا، يجدر بالذكر أن النتائج تشير أيضا إلى أن معلمات صعوبات التعلم يمتلكن القدرة على التعرف على التلميذات اللاتي لديهم صعوبات تعلم، فكون العبارة "معلومات ومهارات التقييم والتشخيص لدى معلمات صعوبات التعلم غير كافية" قد حظيت على درجة ضعيفة من الموافقة يشير إلى أن لديهن الثقة بمهاراتهن في هذا الجانب ولكنها قد تحتاج إلى تطوير.

٢-مشكلات تتعلق بطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم:

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمدى موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمتعلقة بدور معلمة صعوبات التعلم

م	المشكلات		اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	قلة الاندماج الاجتماعي لمعلمات صعوبات التعلم مع معلمات التعليم العام أعطى بعض الصور السلبية للبرنامج	ت	٧٨	١٠٦	٦٦	١٦٤	٢.٢٤	١.١٦	٩
		%	١٨.٨	٢٥.٦	١٥.٩	٣٩.٦			
٢	تعدد مسئوليات معلمة صعوبات التعلم	ت	١٥٠	١١٤	٥٥	٩٥	٢.٧٧	١.١٧	٥
		%	٣٦.٢	٢٧.٥	١٣.٣	٢٢.٩			
٣	عدم توفر فرص كافية للتطور المهني أثناء العمل	ت	١٦١	١٥٠	٥٦	٤٨	٣.٠٢	٠.٩٩	٢
		%	٣٨.٨	٣٦.١	١٣.٥	١١.٦			
٤	عدم تأهيل معلمات صعوبات التعلم في مادة الرياضيات	ت	١٧٥	١٠٨	٤٧	٨٤	٢.٩٠	١.١٦	٤
		%	٤٢.٣	٢٦.١	١١.٤	٢٠.٣			
٥	عدم تأهيل معلمات صعوبات التعلم في مواد اللغة العربية	ت	١٢٦	١١٤	٥٩	١١٧	٢.٦٠	١.١٩	٦
		%	٣٠.٣	٢٧.٤	١٤.٢	٢٨.١			
٦	عدم وعي بعض معلمات صعوبات التعلم بدورهن المطلوب في العملية التعليمية	ت	٦٤	٦٧	١٠١	١٨٣	٢.٠٣	١.١١	١٢
		%	١٥.٤	١٦.١	٢٤.٣	٤٤.١			
٧	كثرة الأعمال الكتابية التي تقوم بها معلمة صعوبات التعلم	ت	٢٢٧	٧٦	٥٥	٥٧	٣.١٤	١.١٠	١
		%	٥٤.٧	١٨.٣	١٣.٣	١٣.٧			
٨	صعوبة التوفيق بين منهج التلميذة في البرنامج التربوي الفردي المبني على احتياجاتها ومنهاج الصف الذي تدرس فيه	ت	١٨٢	١٢١	٤٦	٦٧	٣.٠٠	١.٠٩	٣
		%	٤٣.٨	٢٩.١	١١.١	١٦.١			
٩	عدم توفر الدعم والمساندة من قبل إدارة المدرسة لمعلمة صعوبات التعلم	ت	٦٨	٨٦	٧١	١٨٩	٢.٠٨	١.١٥	١٠
		%	١٦.٤	٢٠.٨	١٧.١	٤٥.٧			
١٠	تقصير بعض معلمات صعوبات التعلم بالتعريف بأهمية البرنامج في المدرسة	ت	٤٦	١٠٦	٩٨	١٦٤	٢.٠٨	١.٠٥	١٠
		%	١١.١	٢٥.٦	٢٣.٧	٣٩.٦			
١١	عدم استفادة بعض معلمات صعوبات التعلم من معلمات التعليم العام ذوات الخبرة الطويلة في التدريس	ت	٨٦	١٠٥	٩٨	١٢٦	٢.٣٦	١.١٢	٨
		%	٢٠.٧	٢٥.٣	٢٣.٦	٣٠.٤			
١٢	عدم وضوح طبيعة عمل معلمة	ت	١١١	١١٣	٧٤	١١٨	٢.٥٢	١.١٦	٧

م	المشكلات		اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	صعوبات التعلم لمعلمات الصف العادي والمديرة	%	٢٦.٧	٢٧.٢	١٧.٨	٢٨.٤			
المتوسط* العام للبعد								**٢.٥٦**	

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن هناك مشكلات تواجه أفراد عينة الدراسة، تتعلق بطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم محصورة بين متوسط حسابي (٣.١٤) وبين متوسط حسابي (٢.٠٣) وهي متوسطات تقع بين الموافقة المتوسطة والضعيفة، وقد بلغ المتوسط العام لهذا البعد (٢.٥٦)، وهو يعكس موافقة متوسطة على وجه العموم. ويظهر من الجدول أن أهم المشكلات المتعلقة بطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم ذات الأكثر موافقة كما يراها أفراد عينة الدراسة تتمثل في سبع مشكلات تراوحت متوسطاتها بين ٣.١٤ و ٢.٥٢ ، وهي مرتبة تنازليا: "كثرة الأعمال الكتابية التي تقوم بها معلمة صعوبات التعلم "، ويليها " عدم توفر فرص كافية للتطور المهني أثناء العمل " ثم " صعوبة التوفيق بين منهج التلميذة في البرنامج التربوي الفردي المبني على احتياجاتها ومنهاج الصف الذي تدرس فيه " متبوعة ب" عدم تأهيل معلمات صعوبات التعلم في مادة الرياضيات ". هذا، وقد جاءت العبارة " تعدد مسئوليات معلمة صعوبات التعلم " في المرتبة الخامسة، في حين أن العبارتين " عدم تأهيل معلمات صعوبات التعلم في مواد اللغة العربية " و" عدم وضوح طبيعة عمل معلمة صعوبات التعلم لمعلمات الصف العادي والمديرة " جاءتا في الترتيب السادس والسابع.

وتتفق بعض نتائج هذا البعد مع ما توصلت إليه Halsey(2005) حيث صنفت كمية العمل الزائد من بين المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة من ذوي الخبرة، ومع ما ذكره كوهن وسافران ١٩٨١ (Cohen & Safran) بأن تقدير معلمي غرفة المصادر للعمل بشكل تعاوني مع المعلمين العاديين خلال السنة الأولى من عملهم كان أكثر المشكلات التي تعترضهم أهمية. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه الحلو وفحجان (٢٠١٣)، من أن معلمي التربية الخاصة يواجهون بعض المشكلات التي قد تحد من فاعلية العمل كقلة معرفة معلمي التعليم العام ومديري المدارس بطبيعة عمل معلمي التربية الخاصة، وضعف المساندة الإدارية

للبرامج المتخصصة كبرامج صعوبات التعلم. أما فيما يخص تأهيل معلمات صعوبات التعلم في المواد الأكاديمية كالرياضيات واللغة العربية فهذا خاضع إلى الفلسفة التي بني عليها برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة، حيث يرى البرنامج أن دور معلم التربية الخاصة دور مسلكي واستراتيجي وليس معلم مادة، وأن خدمة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تقوم على العمل التعاوني والاستشاري بين معلم صعوبات التعلم ومعلمي المواد في التعليم العام.

أما المشكلات التي حصلت على موافقة بدرجة ضعيفة فهي وفق الترتيب التنازلي " عدم استفادة بعض معلمات صعوبات التعلم من معلمات التعليم العام ذوات الخبرة الطويلة في التدريس " و" قلة الاندماج الاجتماعي لمعلمات صعوبات التعلم مع معلمات التعليم العام أعطى بعض الصور السلبية للبرنامج " ثم جاءت العبارتان " تقصير بعض معلمات صعوبات التعلم بالتعريف بأهمية البرنامج في المدرسة " و " عدم توفر الدعم والمساندة من قبل إدارة المدرسة لمعلمة صعوبات التعلم "، متساوية في التقدير، وفي المرتبة العاشرة. كما جاءت العبارة " عدم وعي بعض معلمات صعوبات التعلم بدورهن المطلوب في العملية التعليمية " في المرتبة الثانية عشر والأخيرة.

وعند مقارنة هذه النتيجة بالدراسات المشابهة يظهر أن بعض فقرات هذا البعد تختلف مع ما ذكرته الخشرمي (٢٠٠٤) فيما يتعلق بدعم إدارة المدرسة للمعلمات، حيث ذكرت بأن مديري المدارس هم أكثر الأشخاص دعماً لبرامج الدمج، في حين أن هذه الدراسة تتفق مع ما ذكره ديبولا ووالتر – توماس DiPaola & Walther-Thomas (2003) من أن مدراء المدارس في حاجة إلى معلومات ومهارات معينة، لكي يصبحوا قادرين على قيادة الجهود المبذلة داخل المدرسة في خدمة التلاميذ الذين لديهم إعاقات، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Hair, Emma& Coley(2002) وهو أن سمات معلمي التربية الخاصة الشخصية كمهارات التواصل والرغبة والاستعداد للعمل الجاد تؤثر على أدائهم لعملهم، فتواصلهم مع معلمي التعليم العام يساعد في تكوين علاقات بين الطرفين تقلل من البعد المعهود بينهما، وهذا في صالح الخدمات.

٣- مشكلات تتعلق بسير البرنامج في غرفة المصادر:

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمدى موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمتعلقة بسير البرنامج في غرفة المصادر

م	المشكلات		اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عدم التزام معلمات الصف العادي بجدول خروج التلميذة لغرفة المصادر	ت	١٤٥	١١٧	٧١	٨٣	٢.٧٨	١.١٣	٣
		%	٣٤.٩	٢٨.١	١٧.١	٢٠.٠			
٢	عدم وجود مساعدة معلمة في غرفة المصادر	ت	٢٢١	٧٩	٤٤	٦٩	٣.٠٩	١.١٤	٢
		%	٥٣.٥	١٩.١	١٠.٧	١٦.٧			
٣	قلة الخبرة لدى مشرفات صعوبات التعلم في الإشراف الفني على البرامج	ت	١١٩	١١٣	٦٦	١١١	٢.٥٩	١.١٧	٤
		%	٢٩.١	٢٧.٦	١٦.١	٢٧.١			
٤	عدم توفر الخدمات المساندة لتلميذات صعوبات التعلم مثل الخدمات النفسية	ت	٢٧٣	٧١	٢٧	٤٤	٣.٣٨	١.٠٠	١
		%	٦٥.٨	١٧.١	٦.٥	١٠.٦			
٥	عدم المرونة في تطبيق التعليمات والأنظمة من قبل المديرة والمشرفة التربوية	ت	٦٢	٩٤	٧٤	١٨٣	٢.٠٨	١.١٣	٥
		%	١٥.٠	٢٢.٨	١٧.٩	٤٤.٣			
٦	عدم تنفيذ بعض معلمات صعوبات التعلم لتوجيهات المشرفة التربوية	ت	٢٦	٦٤	٩٤	٢٢٨	١.٧٣	٠.٩٤	٦
		%	٦.٣	١٥.٥	٢٢.٨	٥٥.٣			
المتوسط* العام للبعد							**٢.٦١**		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من نتائج الجدول (٣) وجود مشكلات تواجه أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بسير البرنامج في غرفة المصادر محصورة بين متوسط حسابي (٣.٣٨) ومتوسط حسابي (١.٧٣) ، وقد بلغ المتوسط العام لهذا البعد (٢.٦١) وهو في نطاق الدرجة المتوسطة. ويعني هذا أن المشكلات التي تعترض سير العمل تأتي متوسطة الحجم كما تراها عينة الدراسة. ومن أبرز المشكلات المتعلقة بسير البرنامج في غرفة المصادر ذات الأكثر أهمية كما يراها أفراد عينة الدراسة هي: " عدم توفر الخدمات المساندة للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم

مثل الخدمات النفسية " و " عدم وجود مساعدة معلمة في غرفة المصادر " و"عدم التزام معلمات الصف العادي بجدول خروج التلميذة لغرفة المصادر " ، يلي ذلك " قلة الخبرة لدى مشرفات صعوبات التعلم في الإشراف الفني على البرامج " والتي جاءت في المرتبة الرابعة.

إن هذه النتائج تتفق مع ما ورد في نتائج الدراسة التي أجراها الحلو وفحجان(٢٠١٣) بمحافظة عزة، والتي تبين منها أن ثمة مشكلات تعترض سير عمل معلمي التربية الخاصة، تتعلق بقلة المرونة في العمل بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ومشكلات ترتبط بالإشراف التربوي على البرامج. هذا بالإضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة متفقة مع ما أشار إليه سعدات (٢٠١٤)، من أن من معوقات نجاح برنامج غرفة المصادر عدم توفر اخصائيين في المدارس مثل: الأخصائي النفسي وأخصائي اضطرابات اللغة والنطق والذين يكون لهم دور فاعل في وضع البرنامج العلاجي مع معلم غرفة المصادر، حيث أن هذه الخدمات تقع ضمن الخدمات المساندة للتلاميذ. ولا يستغرب وجود مثل هذه النتائج فالميدان مازال بحاجة ماسة إلى المزيد من التوعية بالتربية الخاصة على وجه العموم وصعوبات التعلم على وجه الخصوص، وما زالت برامج إعداد المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة، وكذلك التخصصات ذات العلاقة تعمل بمعزل عن بعضها البعض، ولكي يتفاعل الطرفان بكفاءة لا بد من أن يبدأ ذلك من برامج إعداد المعلمين (Pellegrino, Weiss, & Regan, 2015).

أما عبارة" عدم المرونة في تطبيق التعليمات والأنظمة من قبل المديرة والمشرفة التربوية "فقد جاءت الموافقة عليها بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي قدره (٢.٠٨)، مما يشير إلى أن هناك مرونة في تطبيق التعليمات والأنظمة من قبل المديرة والمشرفة التربوية، ولكنها ليست في أفضل صورها، وهذا أيضا ليس بالغريب فما زالت الجهات الرسمية المعنية تطور في الأنظمة والتعليمات الخاصة بخدمات التربية الخاصة.

٤-مشكلات تتعلق بالمستلزمات المكانية والتجهيزات:

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمدى موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمتعلقة بالمستلزمات المكانية والتجهيزات

م	المشكلات		أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تأخر صرف الميزانية المالية المقررة	ت	٢٣٢	٦٥	٣٨	٧٠	٣.١٣	١.١٦	١

م	المشكلات		أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	لغرفة المصادر	%	٥٧.٣	١٦.٠	٩.٤	١٧.٣			
٢	عدم ملاءمة موقع غرفة المصادر داخل المدرسة	ت	٩٦	٦٩	٥٢	١٩٩	٢.١٥	١.٢٤	٥
		%	٢٣.١	١٦.٦	١٢.٥	٤٧.٨			
٣	عدم توفر الأدوات والأجهزة التي تحتاجها معلمة صعوبات التعلم لعمل الوسائل التعليمية	ت	١٦٤	١٠٥	٥٤	٩١	٢.٨٣	١.١٧	٣
		%	٣٩.٦	٢٥.٤	١٣.٠	٢٢.٠			
٤	استخدام الأجهزة الخاصة بغرفة المصادر من قبل العاملات اللاتي لا يرتبط عملهن بغرفة المصادر في المدرسة	ت	٥٠	٤٢	٨١	٢٤١	١.٧٦	١.٠٥	٧
		%	١٢.١	١٠.١	١٩.٦	٥٨.٢			
٥	عدم ملائمة المبنى المدرسي لافتتاح غرفة مصادر	ت	٧٢	٤١	٤٧	٢٥٥	١.٨٣	١.١٨	٦
		%	١٧.٣	٩.٩	١١.٣	٦١.٤			
٦	عدم توفر الحاسوب الذي يمكن أن يستخدم في خدمة البرنامج	ت	١٣٧	٣٨	٣٠	٢٠٩	٢.٢٥	١.٣٦	٤
		%	٣٣.١	٩.٢	٧.٢	٥٠.٥			
٧	عدم توفر البرامج الحاسوبية التي تلبي احتياجات البرنامج كالتشخيص والتدريس ومتابعة تقدم التلميذة	ت	٢١٢	٧٧	٤٧	٧٧	٣.٠٣	١.١٧	٢
		%	٥١.٣	١٨.٦	١١.٤	١٨.٦			
المتوسط* العام للبعد							**٢.٤٢**		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من نتائج الجدول (٤) أن هناك مشكلات تواجه أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالمستلزمات المكانية والتجهيزات واقعة بين متوسط حسابي (٣.١٣) و(١.٧٦)، وقد بلغ المتوسط العام لهذا البعد (٢.٤٢)، ويمثل درجة موافقة ضعيفة، ولكن يوجد مشكلات يراها أفراد عينة الدراسة مهمة، حيث حصلت على درجة موافقة متوسطة تقع بين متوسطي ٣.١٣ و٢.٨٣ وهي: "تأخر صرف الميزانية المالية المقررة لغرفة المصادر"، وتتفق هذه النتيجة مع ما

توصلت إليه Kelleher (2007) من أن التمويل المادي لبرامج التربية الخاصة من أهم العوامل التي تؤدي إلى نجاحها. ويلي ذلك " عدم توفر البرامج الحاسوبية التي تلبي احتياجات البرنامج كالتشخيص والتدريس ومتابعة تقدم التلميذة " ثم " عدم توفر الأدوات والأجهزة التي تحتاجها معلمة صعوبات التعلم لعمل الوسائل التعليمية " وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته Whitaker (2001) حيث ذكرت بأن المواد والتجهيزات غير الكافية هي من الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة، وما أشار إليه البتال (٢٠٠٢) حين ذكر بأن أكثر من نصف المدارس التي بها برامج صعوبات التعلم لديها نقص في الوسائل التعليمية.

ورغم الفارق الزمني بين ما ذكره البتال والوقت الحاضر، يبدو أن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس في غرف المصادر ما زال يشكل واحدة من المعوقات التي تواجه المعلمين والمعلمات، فقد ذكر الجهني والزارع (٢٠١٤)، أن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، وخاصة الوسائل البصرية والتقنية والأجهزة المعينة كالحاسب الآلي، ما زال دون المرجو. وقد عللا ذلك بحاجة المعلمين والمعلمات إلى التدريب على كيفية استخدام تلك الوسائل في تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، والذي يحتاج إلى توفيق بين قدرات التلميذ الإدراكية والوسيلة المستخدمة، بالإضافة إلى عدم عناية برامج إعداد المعلمين بهذا الجانب. وقد يستنتج من هذا أن عدم توفر الأجهزة والوسائل ليس المشكلة الأساسية، فكيفية استخدامها هو الأهم. وعليه يمكن تفسير نتائج هذه الدراسة فيما يخص هذا البعد بالاتفاق مع تعليل الجهني والزارع، أكثر من كون المشكلة تكمن في قلة تلك الوسائل في الوقت الراهن. وهذا ما يؤيده العصيمي (٢٠١٥)، حينما أشار إلى أن استخدام معلمي صعوبات التعلم للتقنية يعتبر متوسطا، وأن الذين حصلوا على دورات تدريبية في كيفية توظيف التقنية في التدريس تميزوا على الذين لم يتلقوا تدريبا في ذلك. كما أن الذين لم يتلقوا التدريب يرون أن هناك معوقات لاستخدام التقنية أكثر من الذين تلقوا التدريب، مما يؤكد على أن القضية ليست مجرد عدم توفر الوسائل بل أهمية التدريب على استخدامها.

أما المشكلات التي حصلت على موافقة بدرجة ضعيفة فهي: " عدم توفر الحاسوب الذي يمكن أن يستخدم في خدمة البرنامج " وبمتوسط حسابي قدره (٢.٢٥)، و " عدم ملائمة موقع

غرفة المصادر داخل المدرسة " وبمتوسط حسابي قدره (٢.١٥)، ثم تلتها عبارة" عدم ملائمة المبنى المدرسي لافتتاح غرفة مصادر " في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (١.٨٣). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الدويش (١٤٢٨)، حيث ذكر بأن المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة غير ملائمة. علما بأن درجة الموافقة ضعيفة، وربما يعود ذلك إلى أن معظم المدارس التي يوجد فيها خدمات لصعوبات التعلم في هذه الدراسة هي مدارس ذات مباني حكومية فتكون عادة ملائمة لافتتاح غرف المصادر.

٥-مشكلات تتعلق بأولياء أمور التلميذات:

جدول رقم (٥)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمدى موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمتعلقة بأولياء أمور الطالبات

م	المشكلات		اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عدم موافقة أولياء أمور التلميذات لالتحاق بناتهن ببرامج صعوبات التعلم	ت	٨٣	١١١	١٠٥	١١٧	٢.٣٨	١.١٠	٥
		%	٢٠.٠	٢٦.٧	٢٥.٢	٢٨.١			
٢	عدم وعي أولياء أمور التلميذات بماهية صعوبات التعلم وخصائصها	ت	١٨٤	١٢٧	٥٨	٤٧	٣.٠٨	١.٠١	٣
		%	٤٤.٢	٣٠.٥	١٣.٩	١١.٣			
٣	ضعف العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور	ت	١٣٨	١٢٩	٧٥	٦٩	٢.٨٢	١.٠٨	٤
		%	٣٣.٦	٣١.٤	١٨.٢	١٦.٨			
٤	عدم مشاركة الأهل في وضع البرنامج التربوي الفردي لابنتهم	ت	٢٤٩	٩٤	٣٠	٤٣	٣.٣٢	٠.٩٩	١
		%	٥٩.٩	٢٢.٦	٧.٢	١٠.٣			
٥	إنكار بعض أولياء الأمور لمشكلات ابنتهم	ت	٢٠٨	١٢٥	٥٤	٢٩	٣.٢٣	٠.٩٣	٢
		%	٥٠.٠	٣٠.٠	١٣.٠	٧.٠			
المتوسط* العام للبعد							**٢.٩٧**		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن هناك مشكلات تواجه أفراد عينة الدراسة تتعلق بأولياء أمور التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، محصورة بين المتوسطين الحسابيين (٣.٣٢) و (٢.٣٨). وبمتوسط حسابي عام قدره (٢.٩٧)، وهو متوسط يقع في نطاق درجة الموافقة المتوسطة. وهذا يفيد بأن المشكلات التي تواجه البرامج والمرتبطة بالوالدين تعتبر متوسطة الحجم على وجه العموم. وقد تبين أن أهم المشكلات كما يراها أفراد عينة الدراسة

مرتبة تنازليا تكمن في " عدم مشاركة الأهل في وضع البرنامج التربوي الفردي لابنتهم"، وبمتوسط حسابي (٣.٣٢)، ويمثل درجة موافقة عالية وتليها "إنكار بعض أولياء الأمور لمشكلات ابنتهم " ثم " عدم وعي أولياء أمور التلميذات بماهية صعوبات التعلم وخصائصها " وبعد ذلك "ضعف العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور "، وقد تراوحت متوسطات هذه المشكلات الثلاث بين ٣.٢٣ و٢.٨٢، واقعة في نطاق الدرجة المتوسطة. أما العبارة التي تعكس " عدم موافقة أولياء أمور التلميذات لالتحاق بناتهن ببرنامج صعوبات التعلم " فقد جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٣٨) وحصلت على الموافقة بدرجة ضعيفة.

تتفق نتائج هذا البعد مع ما ذكره حنفي والريس (٢٠٠٨) من أن مشاركة الوالدين في برامج التربية الخاصة لم تكن بالمستوى المطلوب، معللين ذلك بغياب التشريعات التي تضمن الحق في تلك المشاركة وتلزم بها. ويمكن تفسير قلة مشاركة الوالدين في إعداد البرامج التربوية الفردية بعدم وضوح دور الوالدين في هذا الجانب، وخاصة كيفية المشاركة. فمع أن بعض التعليمات الواردة في الأدلة ومنشورات التوعية تدعو الوالدين إلى المشاركة، إلا أنها لا تفصل في كيفية ودرجة تلك المشاركة، بالإضافة إلى التعليل الذي أورده حنفي والريس. وهذا التبرير يتفق مع ما أدلى به جرفن وجالاسي Grifin & Galassi (٢٠١٠)، من أن عدم وضوح مسؤوليات الوالدين من أهم معوقات مشاركتهم في برامج التربية الخاصة. أما من حيث إنكار بعض أولياء الأمور بمشكلة ابنتهم، فقد يكون السبب وراء ذلك اجتماعيا وثقافيا، فالمجتمع السعودي، وخاصة مجتمع مدينة الرياض، مازال يفضل الابتعاد عن الأسماء التي تعتبر من قبل الآخرين جانب ضعف في الاسرة، وتجنب ما قد يترتب على ذلك اجتماعيا. ومن الجانب الثقافي المعرفي، فمازالت الأسر تواجه مشكلة في فهم طبيعة صعوبات التعلم، كما تبين ذلك من تقييم عينة هذه الدراسة لوعي أولياء أمور التلميذات بماهية صعوبات التعلم وخصائصها. فالأسرة قد لا تفرق بين الإعاقات من خلال المصطلحات التي تستخدم في برامج التربية الخاصة فقط، بل لا بد من برامج لتوعية الأسرة بأنواع الإعاقات وتدريبهم على المشاركة الفاعلة.

٦-مشكلات ترتبط بمجتمع المدرسة:

جدول رقم (٦)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمدى موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمرتبطة بمجتمع المدرسة

م	المشكلات		أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عدم تعاون معلمة الصف العادي مع معلمة صعوبات التعلم فيما يخدم البرنامج التربوي الفردي	ت	٦٧	١١٧	٨٤	١٤٨	٢.٢٥	١.١١	٢
		%	١٦.١	٢٨.١	٢٠.٢	٣٥.٦			
٢	وجود اتجاهات سلبية لدى معلمات الفصل العادي تجاه التلميذات الملتحقات بغرفة المصادر	ت	٦٥	١٠٦	٨١	١٦٢	٢.١٨	١.١٢	٤
		%	١٥.٧	٢٥.٦	١٩.٦	٣٩.١			
٣	تدني الوعي بين معلمات التعليم العام ومديرات المدارس نحو أهمية وأهداف برنامج صعوبات التعلم	ت	٦٤	١٠١	٧٩	١٧١	٢.١٤	١.١٢	٥
		%	١٥.٤	٢٤.٣	١٩.٠	٤١.٢			
٤	عدم تأهيل مديرة المدرسة لإدارة برنامج صعوبات التعلم	ت	٩٧	٧٣	٧٠	١٧١	٢.٢٣	١.٢٢	٣
		%	٢٣.٦	١٧.٨	١٧.٠	٤١.٦			
٥	توقع معلمات التعليم العام إحراز نتائج سريعة للتلميذات الملتحقات بغرفة المصادر	ت	٢٢٤	١١٦	٢٨	٤٨	٣.٢٤	١.٠١	١
		%	٥٣.٨	٢٧.٩	٦.٧	١١.٥			
المتوسط* العام للبعد							**٢.٤١**		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من نتائج الجدول (٦) أن هناك مشكلات تواجه أفراد عينة الدراسة ترتبط بمجتمع المدرسة محصورة بين متوسط حسابي (٣.٢٤) ومتوسط حسابي (٢.١٤)، وقد بلغ المتوسط العام لهذا البعد (٢.٤١)، مما يشير إلى ضعف موافقة عينة الدراسة على مجمل العبارات الواردة في هذا البعد، والذي يستنتج منه أن مجتمع المدرسة لا يمثل مشكلة كبيرة في تقديم خدمات صعوبات التعلم، ما عدا فقرة واحدة وهي:" توقع معلمات التعليم العام إحراز نتائج سريعة للتلميذات الملتحقات بغرفة المصادر " ، فقد احتلت المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدره (٣.٢٤)، مشيرا إلى الموافقة بدرجة متوسطة.

أما العبارات الأخرى فقد جاءت الموافقة عليها بدرجة ضعيفة وبمتوسطات حسابية تقع بين ٢.٢٥ و٢.١٤. وتمثلت تلك العبارات في " عدم تعاون معلمة الصف العادي مع معلمة صعوبات التعلم فيما يخدم البرنامج التربوي الفردي " و " عدم تأهيل مديرة المدرسة لإدارة برنامج صعوبات التعلم " وكذلك العبارة "وجود اتجاهات سلبية لدى معلمات الفصل العادي تجاه التلميذات الملتحقات بغرفة المصادر" تلتها العبارة " تدني الوعي بين معلمات التعليم العام ومديرات المدارس نحو أهمية وأهداف برنامج صعوبات التعلم "

لقد اتضح أن توقع معلمات التعليم العام إحراز نتائج سريعة للتلميذات الملتحقات بغرفة المصادر هي أكبر مشكلة تواجه معلمات صعوبات التعلم داخل مجتمع المدرسة، وتعتبر هذه المشكلة جوهرية، لأنها تسبب ضغوطًا على معلمات صعوبات التعلم، وعدم ثقة معلمات التعليم العام بفاعلية البرامج. وهذا بدوره يؤثر سلبيا على التعاون الفاعل بين الطرفين، والذي يعتبر أساسيا في تقديم الخدمات ذات المستوى الجيد. وربما أن تلك التوقعات غير الصحيحة ناتجة من عدم معرفة معلمات التعليم العام بماهية صعوبات التعلم، وأنها إعاقة فعلية حتى ولو لم تكن ظاهرة على السمات البدنية والعقلية للتلميذة. وهذا ما تؤيده وكومار Dev & Kumar (٢٠١٥) من أن معلمي التعليم العام ومدراء المدارس في أبوظبي يحملون مفاهيم غير صحيحة عن صعوبات التعلم، مما يؤثر سلبيًا على تقديم الخدمات نظرا لحاجة البرامج إلى العمل الجماعي والتعاون بين الأطراف الرئيسية في المدرسة.

أما من حيث توجهات معلمات التعليم العام نحو التلميذات فقد تبين أنها لم تمثل مشكلة كبيرة مع أهميتها، حيث أشارت باركو Barco(2007) إلى أن نجاح تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المدارس العادية يعتمد بشكل رئيسي على توجهات معلمي الفصل العادي نحو أولئك التلاميذ، ولكنها ما تزال مصدر اهتمام معلمات صعوبات التعلم، وربما أن هذه النتيجة تمثل واقع المدارس التي طبقت فيها الدراسة، حيث تحمل المعلمات توجهات مقبولة إلى حد كبير نحو التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم.

ملخص نتائج الدراسة:

والتي توضح المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم المتعلقة ببيئة العمل.

جدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية لأبعاد المشكلات التي تواجه
برامج صعوبات التعلم والمتعلقة ببيئة العمل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

الأبعـــــاد	متوسط الحسابي*	الترتيب
مشكلات تتعلق بأولياء أمور التلميذات	٢.٩٧	١
مشكلات تتعلق بالإحالة والتقييم	٢.٧٢	٢
مشكلات تتعلق بسير البرنامج في غرفة المصادر	٢.٦١	٣
مشكلات تتعلق بطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم	٢.٥٦	٤
مشكلات تتعلق بالمستلزمات المكانية والتجهيزات	٢.٤٢	٥
مشكلات ترتبط بمجتمع المدرسة	٢.٤١	٦
الدرجة الكلية للمشكلات	**٢.٦٠**	

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يوضح الجدول (٧) ترتيب الأبعاد تنازلياً تبعاً لمتوسلاتها الحسابية التي تتراوح بين ٢.٩٧ و ٢.٤١ ، حيث احتلت المشكلات التي تتعلق بأولياء أمور التلميذات المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدره (٢.٩٧) ، وجاءت المشكلات المتعلقة بإحالة التلميذة إلى برامج صعوبات التعلم وكذلك التقييم في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٢) ، أما المرتبة الثالثة فقد تبوأتها المشكلات التي تتعلق بسير البرنامج في غرفة المصادر بمتوسط حسابي قدره (٢.٦١) ، ويلي ذلك المشكلات المرتبطة بطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٦). وجدير بالملاحظة أن تقدير عينة الدراسة لتلك المشكلات جاءت بدرجة متوسطة (٢.٩٧-٢.٥٦)، مما يدل على أنها موضع اهتمام، وتمثل تحديا للبرامج لكي تؤدي رسالتها بالشكل المطلوب. وعند النظر إلى المشكلات التي تتعلق بالمستلزمات المكانية

والتجهيزات، والمشكلات المرتبطة بمجتمع المدرسة، يتضح أنا الموافقة عليها كانت ضعيفة، حيث جاءت متوسطاتها الحسابية (٢.٤٢ و ٢.٤١) على الترتيب.

وكون المشكلات التي تتعلق بأولياء أمور التلميذات جاءت على رأس القائمة فهذا متوقع، فالعمل مع أسر التلاميذ الذين لديهم إعاقات شائك ومعقد وله أبعاد متعددة، وفي غالب الأمر أن هناك بون كبير بين الوالدين والمهنيين في مفهوم مشاركة الأسرة، فقد يراها الطرفان من منظورين متباينين في بعض الأحيان، مما يؤدي إلى اختلاف في توقعاتهما من بعضهما البعض، وهذا يعيق العمل التفاعلي البناء بين الطرفين (Young, Austin, Growe, 2010). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات مثل: الحديدي (٢٠٠٣)، والعايد وآخرون (٢٠٠٨)، وصندوق الملكة علياء (١٩٨٤)، والعايد (٢٠٠٣)، مما يؤكد أهمية هذا الجانب، والحاجة إلى إيجاد حلول تقلل من المشكلات في العمل مع أولياء الأمور.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة ٠,٠٥ في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف طبيعة عمل الأطراف ذات العلاقة (معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات التعليم العام، ومديرات المدارس)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد مدى تأثير متغير طبيعة العمل (مديرة . معلمة صف عادي . معلمة صعوبات تعلم)على تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم .

الجدول (٨)
اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف طبيعة العمل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الإحالة والتقييم	بين المجموعات	١٥.٢١	٢	٧.٦١	١٢.٧٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٦.٤٢	٤١٣	٠.٦٠			
دور معلمة صعوبات التعلم	بين المجموعات	١٧.٧٢	٢	٨.٨٦	٢٢.٩٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٥٩.٣٢	٤١٣	٠.٣٩			
البرنامج في غرفة المصادر	بين المجموعات	٢٣.١٤	٢	١١.٥٧	٢٦.١٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٨٢.٧٥	٤١٣	٠.٤٤			
المستلزمات المكانية والتجهيزات	بين المجموعات	١٦.٥٨	٢	٨.٢٩	١٦.٢٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١٠.٩٣	٤١٣	٠.٥١			
أولياء أمور الطالبات	بين المجموعات	٢.٣٥	٢	١.١٧	٢.١٦	٠.١١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٤.٠٧	٤١٣	٠.٥٤			
مجتمع المدرسة	بين المجموعات	٥٣.٧٢	٢	٢٦.٨٦	٤٥.٦٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٢.٨٩	٤١٣	٠.٥٩			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	١٤.٨٣	٢	٧.٤٢	٢٧.٨٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٩.٩٩	٤١٣	٠.٢٧			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ف) غير دالة في المشكلات المتعلقة بأولياء أمور التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم في هذا البعد باختلاف طبيعة عملهن. ويعني هذا أن الجميع متفقون على أن هذا الجانب من البرامج يشكل أهم وأكبر تحديا أمام المدرسة بأسرها، ولعل ذلك لأهمية الدور الذي يلعبه أولياء الأمور في نجاح برامج صعوبات التعلم من جهة، ولأن العمل بفاعلية مع أولياء الأمور ليصبحوا شركاء فاعلين في البرامج ذو أبعاد ومتطلبات متنوعة. وتتماشى هذه النتيجة مع الطابع العام عالميا كما اتضح ذلك فيما سبق من هذه الدراسة (Young, Austin, Growe, 2010).

ويمكن تفسير هذا الاتفاق بين أفراد عينة الدراسة بأن العمل مع أولياء أمور التلميذات من عمل الجميع، وبالتالي فهو يهمهم جميعا وليس خاضعا لتخصص بعينه أو دور مهني معين. ويتأكد هذ التفسير عند النظر إلى الفروق بين عينة الدراسة في هذا البعد بناء على المؤهل والذي تبين منه أن الجميع متفق على تحديات هذا البعد بغض النظر عن الدرجة العلمية (انظر جدول ١٠).

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ في المشكلات المتعلقة بالإحالة والتقييم، وطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم، وسير البرنامج في غرفة المصادر، والمستلزمات المكانية والتجهيزات، ومجتمع المدرسة، وكذلك في الدرجة الكلية للمشكلات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم في تلك الأبعاد باختلاف طبيعة عملهن.

وقد تم استخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق كما في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)
اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة
حول تقديرهم للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف طبيعة العمل

البعد	الوظيفة	المتوسط الحسابي	مديرة	معلمة صف عادي	معلمة صعوبات تعلم	الفرق لصالح
الإحالة والتقييم	مديرة	٢.٥٤				
	معلمة صف عادي	٢.٥٦				
	معلمة صعوبات تعلم	٢.٩٤	*	*		معلمة صعوبات تعلم
دور معلمة صعوبات التعلم	مديرة	٢.٣٦				
	معلمة صف عادي	٢.٤٠				
	معلمة صعوبات تعلم	٢.٨٠	*	*		معلمة صعوبات تعلم
سير البرنامج في غرفة المصادر	مديرة	٢.٤٥				
	معلمة صف عادي	٢.٣٨				
	معلمة صعوبات تعلم	٢.٨٨	*	*		معلمة صعوبات تعلم
المستلزمات المكانية والتجهيزات	مديرة	٢.٢٨				
	معلمة صف عادي	٢.٢٢				
	معلمة صعوبات تعلم	٢.٦٥	*	*		معلمة صعوبات تعلم
مجتمع المدرسة	مديرة	٢.٢٩		*		مديرة
	معلمة صف عادي	٢.٠٠				
	معلمة صعوبات تعلم	٢.٨١	*	*		معلمة صعوبات تعلم
الدرجة الكلية للمشكلات	مديرة	٢.٤٥				
	معلمة صف عادي	٢.٤٢				
	معلمة صعوبات تعلم	٢.٨١	*	*		معلمة صعوبات تعلم

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ على الأبعاد التالية: الإحالة والتقييم، وطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم، وسير البرنامج في غرفة المصادر، والمستلزمات المكانية والتجهيزات، ومجتمع المدرسة، وذلك لصالح معلمات صعوبات التعلم. وقد لا يستغرب هذا حيث إن معلمات صعوبات التعلم، وبحكم تخصصهن في مجال صعوبات التعلم، قد أُعدِدن أثناء المرحلة الجامعية في جميع المجالات التي تناولتها الدراسة، والمشكلات التي قد تعيق سير البرامج مما يجعلهن أكثر وعيا بما يجب أن تكون عليه تلك العناصر فيلاحظن الفرق بين ذلك والواقع.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة ٠,٠٥ في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد مدى تأثير متغير المؤهل (بكالوريوس، معهد معلمات، ثانوية عامة) على تقدير أفراد عينة الدراسة للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم

الجدول (١٠)
اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف المؤهل.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الإحالة والتقييم	بين المجموعات	١٠.٤٩	٣	٣.٥٠	٥.٧٧	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٧.٧٣	٤٠٩	٠.٦١			
دور معلمة صعوبات التعلم	بين المجموعات	١١.٤٥	٣	٣.٨٢	٩.٤٩	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦٤.٥٤	٤٠٩	٠.٤٠			
سير البرنامج في غرفة المصادر	بين المجموعات	١٣.٣٢	٣	٤.٤٤	٩.٤٦	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٩١.٩٩	٤٠٩	٠.٤٧			
المستلزمات المكانية والتجهيزات	بين المجموعات	٧.٤٣	٣	٢.٤٨	٤.٦٣	٠.٠٠٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١٨.٨٤	٤٠٩	٠.٥٤			
أولياء أمور الطالبات	بين المجموعات	٢.٧٠	٣	٠.٩٠	١.٦٥	٠.١٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٢.٦٩	٤٠٩	٠.٥٤			
مجتمع المدرسة	بين المجموعات	٢٩.٦٣	٣	٩.٨٨	١٥.٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٦٤.٥٦	٤٠٩	٠.٦٥			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	٨.٣٤	٣	٢.٧٨	٩.٨٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ف) غير دالة في المشكلات المتعلقة بأولياء أمور التلميذات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم في هذا البعد باختلاف مؤهلاتهن. وهذا مماثل لما سبق من نتائج، وعليه فإنه يؤكد أن موضوع أولياء أمور التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم من بين القضايا التي تهم جميع الأطراف ذات العلاقة في المدرسة. أما باقي الأبعاد وهي: الإحالة والتقييم، وطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم، وسير البرنامج في غرفة المصادر، والمستلزمات المكانية والتجهيزات، ومجتمع المدرسة، فقد اختلفت وجهات النظر حولها كما يتضح من الجدول (١٠)، حيث إن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ في المشكلات المتعلقة بتلك الأبعاد، وكذلك وفي الدرجة الكلية للمشكلات. وللكشف عن مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول (١١)

جدول (١١)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف المؤهل.

البعد	المؤهل الدراسي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	معهد معلمات	ثانوية عامة	غير ذلك	الفرق لصالح
الإحالة والتقييم	بكالوريوس	٢.٨٣		*			بكالوريوس
	معهد معلمات	٢.٤٧					
	ثانوية عامة	٢.٣٩					
	غير ذلك	٢.٦٩					
دور معلمة صعوبات التعلم	بكالوريوس	٢.٦٧		*	*	*	بكالوريوس
	معهد معلمات	٢.٤٤			*		معهد معلمات
	ثانوية عامة	١.٦٥					
	غير ذلك	٢.٣٣					
البرنامج في غرفة المصادر	بكالوريوس	٢.٧٣		*	*		بكالوريوس
	معهد معلمات	٢.٤١					
	ثانوية عامة	١.٧٥					
	غير ذلك	٢.٤٣					
المستلزمات المكانية والتجهيزات**	بكالوريوس	٢.٥٠		*	*		بكالوريوس
	معهد معلمات	٢.٢٨					

البعد	المؤهل الدراسي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	معهد معلمات	ثانوية عامة	غير ذلك	الفرق لصالح
	ثانوية عامة	١.٦٩					
	غير ذلك	٢.٣١					
مجتمع المدرسة	بكالوريوس	٢.٦٠		*	*	*	بكالوريوس
	معهد معلمات	٢.١١					
	ثانوية عامة	١.٢٧					
	غير ذلك	٢.١١					
الدرجة الكلية للمشكلات	بكالوريوس	٢.٦٩		*	*		بكالوريوس
	معهد معلمات	٢.٤٤					
	ثانوية عامة	١.٨٩					
	غير ذلك	٢.٤٧					

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

** تم استخدام اختبار أقل فرق ممكن (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ على جميع الأبعاد لصالح الحاصلات على بكالوريوس، ويمكن تفسير ذلك بأن حملة البكالوريوس يفترض أن يكُن أكثر من حملة شهادة معهد المعلمات أو الثانوية العامة معرفة بمتطلبات نجاح العملية التربوية عامة، وعليه تكون المعلمة أكثر حساسية للعوامل التي تؤثر سلبا على سير العمل، علمًا بأن حملة البكالوريوس في هذه الدراسة يمثلن أكبر مجموعة من بين عينة الدراسة(٦٤.٩٠٪). وتختلف هذه النتيجة مع الحديدي (٢٠٠٣) و العايد وآخرون (٢٠٠٨) والضيدان (١٤٢٦).

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة ٠,٠٥ في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف الخبرة؟

الجدول (١٢)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الإحالة والتقييم	بين المجموعات	٧.٥٩	٢	٣.٧٩	٦.١٩	٠.٠٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٥١.٧٩	٤١١	٠.٦١			
دور معلمة صعوبات التعلم	بين المجموعات	٥.٩٩	٢	٣.٠٠	٧.٢٥	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦٩.٩٤	٤١١	٠.٤١			
سير البرنامج في غرفة المصادر	بين المجموعات	٣.٢٠	٢	١.٦٠	٣.٢٧	٠.٠٣٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٠١.٤٤	٤١١	٠.٤٩			
المستلزمات المكانية والتجهيزات	بين المجموعات	٠.٢٩	٢	٠.١٤	٠.٢٦	٠.٧٧٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٦.٣٨	٤١١	٠.٥٥			
أولياء أمور الطالبات	بين المجموعات	٣.٧٠	٢	١.٨٥	٣.٤٥	٠.٠٣٣	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٢٠.٧٢	٤١١	٠.٥٤			
مجتمع المدرسة	بين المجموعات	١٠.٦٦	٢	٥.٣٣	٧.٦٨	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٨٥.٢٣	٤١١	٠.٦٩			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	٣.٠٩	٢	١.٥٤	٥.٢٣	٠.٠٠٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٢١.٣٢	٤١١	٠.٣٠			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا فيما يخص المشكلات المتعلقة بالمستلزمات المكانية والتجهيزات، مما يشير إلى اتفاق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم في هذا البعد باختلاف عدد سنوات خبرتهن. أي، أن جميع عينة الدراسة مجمع على أن غرف المصادر ما زالت في حاجة إلى توفير المزيد من المستلزمات والتجهيزات حتى تقوم بعملها بشكل فاعل. وكما سلف، فقد جاءت الحاجة إلى ميزانية الصرف على المستلزمات في أعلى قائمة الاحتياج، وتليها الحاجة

إلى تجهيز الغرف بحاسبات آلية، ثم الأدوات والأجهزة اللازمة لعمل الوسائل التعليمية. ويمكن أن يفسر هذا الاتفاق بكون هذه المتطلبات مهمة لأي معلمة، وتوفيرها يهم مديرات المدرسة كذلك، وليست خاضعة بشكل كبير للخبرة، فهي مستلزمات أساسية للتدريس والتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع الحلو وفحجان (٢٠١٣) عندما تبين من نتائج الدراسة التي أعداها أن قلة المستلزمات الضرورية لإنجاح العمل في برامج التربية الخاصة كانت من بين معوقات البرامج.

كما يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ف) دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ فيما يرتبط بالمشكلات المتعلقة بأولياء أمور التلميذات، ودالة عند مستوى ٠.٠١ في المشكلات المتعلقة بالإحالة والتقييم، وطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم، وسير البرنامج في غرفة المصادر، ومجتمع المدرسة، وفي الدرجة الكلية للمشكلات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقديرهن للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات خبرتهن. وقد تم استخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق كما في جدول رقم (١٣):

جدول (١٣)
اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة
حول تقديرهم للمشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم باختلاف الخبرة

البعد	فئات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنة	الفرق لصالح
الإحالة والتقييم	أقل من ٥ سنوات	٢.٤٨				
	من ٥-١٠ سنوات	٢.٨٢	*			من ٥-١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنة	٢.٦٩				
دور معلمة صعوبات التعلم	أقل من ٥ سنوات	٢.٣٥				
	من ٥-١٠ سنوات	٢.٦٥	*			من ٥-١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنة	٢.٥٣				
سير البرنامج في غرفة المصادر**	أقل من ٥ سنوات	٢.٤٤				
	من ٥-١٠ سنوات	٢.٦٥	*			من ٥-١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنة	٢.٦٥	*			أكثر من ١٠ سنة
أولياء أمور الطالبات	أقل من ٥ سنوات	٣.٠٧			*	أقل من ٥ سنوات
	من ٥-١٠ سنوات	٢.٩٩				
	أكثر من ١٠ سنة	٢.٨٠				
مجتمع المدرسة	أقل من ٥ سنوات	٢.١٧				
	من ٥-١٠ سنوات	٢.٥٥	*			من ٥-١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنة	٢.٣٠				
الدرجة الكلية للمشكلات	أقل من ٥ سنوات	٢.٤٥				
	من ٥-١٠ سنوات	٢.٦٧	*			من ٥-١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنة	٢.٥٦				

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

** تم استخدام اختبار أقل فرق ممكن (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

ويتضح من الجدول رقم (١٣) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ على الأبعاد الأربعة وهي: المشكلات المتعلقة بالإحالة والتقييم ، والمشكلات المتعلقة بطبيعة دور معلمة صعوبات التعلم، والمشكلات المتعلقة بسير البرنامج في غرفة المصادر ، والمشكلات المرتبطة بمجتمع المدرسة، والدرجة الكلية للمشكلات لصالح ذوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات . كما يتضح أن بعد أولياء أمور التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم يمثل مشكلة أكبر لدى أهل الخبرة القصيرة، أي أقل من خمس سنوات، ولعل هذا يكون معقولا، فمع الممارسة تزداد المعلمة دراية بمتطلبات المشاركة الأسرية وكيفية تفعيل تلك المشاركة بينما لاتزال المعلمة الجديدة في حاجة إلى تطوير تلك المهارات.

الخـــاتمـــة:

تناولت هذه الدراسة المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدارس البنات بمدينة الرياض، مسلطة الضوء على أهم مكونات بيئة العمل في تلك البرامج وهي: إحالة التلميذة التي يشتبه في أن لديها صعوبات تعلم وتقييم أبعاد المشكلة للتعرف على طبيعتها ومدى أهلية التلميذة للخدمات، ودور معلمة صعوبات التعلم، وسير البرامج، والمستلزمات المكانية والتجهيزية بغرف المصادر، وأولياء أمور التلميذات المعنيات بالخدمة، ومجتمع المدرسة. وقد اتضح من النتائج أن ثمة مجموعة من المشكلات التي تواجه البرامج في كل بعد من الأبعاد السابقة، ولكن بدرجات متفاوتة.

فتبين من الدراسة أن بعد أولياء أمور التلميذات قد أحرز النصيب الأكبر من تلك المشكلات، مع تفاوت عناصره في درجة المشكلة، وهذا متفق مع نتائج الدراسات العربية (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣)، والأجنبية (Johnsen & Bele, 2013). وربما يعود ذلك لأهمية هذا البعد لنجاح البرامج وكثرة متطلبات تفعيله. وجاء بعده المشكلات المتعلقة بإحالة التلميذة التي يشتبه بأن لديها صعوبات تعلم للتعرف على طبيعتها مشكلتها وتأهيلها للخدمات في المرتبة الثانية، مما يشير إلى تعقيد تلك العملية وأنها تحتاج إلى متطلبات لم تتوفر في البرامج بعد

بالشكل الذي يرفع من فاعليتها ويسهل إجراءاتها، وبهذا لم تتفرد برامج صعوبات التعلم بهذه المشكلة ولم تكن خاصة بالمملكة العربية السعودية كما اتضح من مراجعة الدراسات السابقة (Meteryard & Gilmore, 2014; Gilmore, Islam, Su & Younesian, 2015). أما المشكلات المرتبطة بسير البرنامج في غرفة المصادر فقد احتلت المكانة الثالثة، فهي الأخرى تتطلب عمل أطراف مختلفة المهام مع بعضها البعض مما يحتاج من الجميع فهم أدوارهم وأدوار الآخرين، وهذا أمر ليس باليسير مع بديهيته في بادئ الأمر (Cohen & Safran, 1981). وكذلك توفر الاختصاصيين الآخرين والخدمات المساندة التي تسهل خدمات التربية الخاصة (الدوسري، ٢٠٠٦؛ سعدات، ٢٠١٤).

وجاء في آخر المشكلات التي نالت درجة متوسطة فما فوق من موافقة عينة الدراسة تلك المشكلات المتعلقة بطبيعة عمل معلمة التربية الخاصة، فقلة معرفة معلمات التعليم العام ومديرات المدارس بطبيعة عمل معلمة صعوبات التعلم تعد من المعوقات البارزة التي تحد من فاعلية البرامج (الحلو وفحجان، ٢٠١٣). أما المستلزمات المكانية والتجهيزية، والمشكلات ذات العلاقة بمجتمع المدرسة فلم تمثل مشكلة كبيرة على وجه العموم، حيث نالت متوسطات ضعيفة.

إن نجاح برامج صعوبات التعلم لا يتوقف على علم ومهارة وجهود معلمي التربية الخاصة فقط، بل لا بد من عي جميع العاملين بالمدرسة، وكذلك أولياء أمور التلاميذ بأهمية التعاون بينهم في خدمة أولئك التلاميذ، ولا بد من توفر الخدمات المساندة التي يحتاجها التلاميذ (At-Turki et al.,2012 ; Dias, 2015). فالعمل الجماعي نحو تحقيق هدف موحد يساعد الجميع على تحطي كثير من العقبات الحقيقية والوهمية، ويهيئ بيئة ملائمة للتعليم والعلم.

توصيات الدراسة:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تنبثق التوصيات التالية التي يرجى أن تقليل من المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم وهي:

١- تضمين مقررات في التربية الخاصة ببرامج إعداد المعلمين في الجامعات، وذلك لإمداد الدارسين بمعلومات عن التلاميذ الذين لديهم إعاقات كصعوبات التعلم، وكيفية التعامل معهم في المدارس وأدوارهم كمعلمين للفصل العادي في مدارس الدمج.

٢- تزويد المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بأخصائيي الخدمات المساندة التي يحتاجها من لديهم صعوبات تعلم.

٣- تكثيف البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة الذين على رأس العمل للرفع من مستوى أدائهم في العمل.

٤- إعداد برامج إرشادية لأولياء الأمور حتى يكون لهم دور فاعل في تعليم أبنائهم والتشارك مع المدرسة في إعداد وتنفيذ وتقييم البرامج التربوية الفردية.

المـــــراجـــــع

أبوالقاسم، فردوس (٢٠٠٦). فاعلية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالمملكة: النمو بين المعوقات والطموحات والنظرة مستقبلية. المؤتمر الدولي الول لصعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية

أبونيان، إبراهيم (٢٠٠٧). الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد ٥٥ ، جمهورية مصر العربية.

أبو نيان ، إبراهيم (٢٠٠٧) . متطلبات شراكة الأسرة العربية في خدمة الطفل الذي لديه إعاقة، المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بجامعة بنها ، بنها ، جمهورية مصر العربية ، ١٤ . ١٥/ ٧ / ٢٠٠٧

أبونيان، إبراهيم (٢٠١٥). وعي المشرفين التربويين بمشاركة الوالدين في برامج صعوبات التعلم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد الرابع، العدد السادس. عمان– الأردن.

أبونيان ، إبراهيم ، العمار ، أريج (٢٠١٥) . وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها ، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل** ، العدد الثامن ، الجزء الأول .

أحمد ، شكري و السويدي ، وضحى (١٩٩٢) . الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر . **مجلة مركز البحوث التربوية** بجامعة قطر ، السنة الأولى ، العدد الأول .

إدارة صعوبات التعلم (١٤٢٧) . **النمو بين الإنجاز والمعوقات والرؤى المستقبلية تجربة برنامج صعوبات التعلم في مدارس تعليم البنات في المملكة العربية السعودية خلال عشر سنوات (١٤١٧ ، ١٤٢٧)** . وزارة التربية والتعليم، الرياض

الإدارة العامة للتربية الخاصة (٢٠٠٢) . **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، الرياض

البتال ، زيد (٢٠٠٢) . معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الإبتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ. **رسالة التربية وعلم النفس**، الرياض.

الحلو، محمد وفحجان، سامي (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظة عزرة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثالث، ص ١-٣٩.

الشهري، عبدالله محمد (٢٠١٤). وعي مديري المدارس ومعلمي صعوبات التعلم بقواعد التنظيم الإداري والفني للبرامج وتطبيقها. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

الجهني، سلمان والزارع، نايف (٢٠١٤). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٣)، العدد (١٠).

الحديدي ، منى (٢٠٠٣) . المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر بالأردن. **أكاديمية التربية الخاصة** ، العدد الثاني .

الخطيب ، جمال (٢٠٠٤) . **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية.** عمان: دار وائل.

الخشرمي ، سحر (٢٠٠٤) . دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية . **مجلة جامعة الملك سعود**، المجلد السادس عشر، الرياض .

الدوسري ، عبدالعزيز (٢٠٠٦) . **تقويم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة** ، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

الدويش ، عبدالعزيز (١٤٢٨) . **تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض .

السديري ، هند (٢٠٠٨) . **معايير اختيار مشرفي التربية الخاصة من وجهة نظر مشرفي الإدارة العامة للتربية الخاصة** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، الرياض .

سعدات، محمود فتوح (٢٠١٤). برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، جامعة عين شمس، www.alukah.net

العصيمي، عبد العزيز (٢٠١٥). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة القصيم.

الموسى، ناصر (١٤٢٩). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: من العزل إلى الدمج.دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.

سيسالم ، كمال (٢٠٠١) . **الدمج في فصول ومدارس التعليم العام** ، العين : دار الكتاب الجامعي .

شاكر، صالح (١٤٢٧) . أسس ومواصفات تصميم برامج الحاسب الذكية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، http: www.gulfkids.com art index

صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني (١٩٨٤) . دراسة الكوادر الفنية العاملة مع المعوقين في الأردن . مكتبة جامعة اليرموك ، عمان .

الصمادي ، جميل ، والنهار ، تيسير (٢٠٠١) . مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال . **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر ، العدد التاسع عشر.

الضيدان، الحميدي (١٤٢٦) . **المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج تربية خاصة في مدينة الرياض** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

العبد الجبار ، عبدالعزيز (٢٠٠٢) . المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم : أهميتها ومدى امتلاكهم لها . **مجلة جامعة الملك سعود** ، الرياض .

العبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٣) . البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة . **رسالة التربية وعلم النفس** ، العدد الحادي والعشرون ، الرياض .

حنفي، علي والريس، طارق (٢٠٠٨). آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة مركز الارشاد النفسي بجامعة عين شمس**، جمهورية مصر العربية.

رفيق، صفاء وحنفي، علي (٢٠٠٩). المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الخامس عشر**، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

عبد الرؤوف ، طارق وعامر ، ربيع (٢٠٠٨) . **صعوبات التعلم مفهومه . تشخيصه . علاجه** ، الجيزة : المؤسسة العربية للعلوم والثقافة .

عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٥) . **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة** . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

العايد ، واصف (٢٠٠٣) . **مشكلات معلمي غرف المصادر الأساسية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان .

العايد ، واصف و الشربيني ،السيد و كمال ، سعيد و عقل ، سمير (٢٠٠٨). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. دراسة غير منشورة، جامعة الطائف.

مكنمارا ، باري (١٩٩٨) . **غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة**. ترجمة، السرطاوي، زيدان وأبونيان، إبراهيم، الرياض: **النشر العلمي والمطابع**، جامعة الملك سعود.

المنصور، خالد (٢٠٠٨) . **دور المشرف التربوي في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي الصفوف الأولية بمحافظة عنيزة من وجهة نظرهم** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض

المراجع الأجنبية :

Abunayyan, I.S. and Bin Battal, Z.M. (2001). Creative Solutions to Formidable Problems: Educating Students With Learning Disabilities in Saudi Arabia". Paper Presented at the CEC Annual Convention, April 18- 21, 2001, Kansas City, MO.

Al-hano, Ibrahim (2006). Representations of Learning Disabilities in Saudi Arabian Elementary Schools, Ed.D. University of Wisconsin-Madison.

At-Turki, Jihad, ALdmour, Hisham Ali, Al Maitah, Khalil A.R. and ALsarayreh, Mohammad Nayef. (2012). Requirements for the Success of the Integration Program of Disabled Students in the Regular Schools from the Perspective of the Teachers of the Learning Resources Rooms. International Education Studies. Vol. 5, No. 1.

Barco, M. J. (2007). The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting (Ph.D. dissertation). VA:Virginia Polytechnic Institute and State University, Publication Number: AAT 3256114.

Cohen, S.B. and Safran, J. (1981). A conference training model for learning disabled resource teachers. Learning Disability Quarterly. 4, 302-306.

Cook, Bryan G. (2001). A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. Journal of Special Education. Vol. 34, No. 4, pp. 203-213.

Cook, Bryan G., Semmel, Mevyn, Gerber, Michael M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities. Remedial and Special Education. Pages 199-207, 243.

Dev, Smitha and Kumar, Jaya. (2015). Teacher's Perception towards Integration of Learning Disabled Students into the Regular Class Room- A study in Dubai & Abu Dhabi Schools. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 211, 605-611.

Dias, Paulo C. (2015). For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 191. Pp. 1119-1123.

DiPaola, Michael F. and Walther-Thomas, Chris. (2003). Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders. National Clearinghouse for Professions in Special Education. Arlington, VA.

Dupree, Michelle (2007). Investigating Stress Related to Beginning Teacher Standards, Master of Education thesis. Nevada:University of Nevada, Las Vegas.

Gilmore, Linda, Islam, Shaheen and Younesian, Sharifeh. (2015). A Global Perspective on Psycho-Educational Assessment. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools. Vol. 25, Issue 1, pp. 66-741.

Griffin, Dana and Galassi, John P. (2010). Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School. Professional School Counseling. Vol. 14, Issue 1, p87-100.

Halsey, Eleanor Louise (2005). Hear our voices: Teacher perceptions of the special education landscape. (Ed.D. dissertation). South Carolina:University of South Carolina. Publication Number: AAT 3173160.

Hair, Emma Coley (2002). Challenges of first-year special education teachers with emergency permits**.** (Ph.D. dissertation). North Carolina:University of North Carolina at Greensboro. Publication Number: AAT 3078180.

Ihori, Derek and Olvera, Pedro. (2015). Discrepancies, Responses, and Patterns: Selecting a Method of Assessment for Specific Learning Disabilities. Contemporary School Psychology. Vol. 18, No. 1, p1-11.

Johnsen, A.A. & Bele, I. V. (2013). Parents of students who struggle in school: are they satisfied with their children's education and their own involvement? Scandinavian Journal of Disability Research, 15, 2, 89-107,

Kelleher, Colleen-Dara (2007). Issues influencing implementation of inclusion in the regular classroom: Perspectives from special education and regular classroom teachers, M.Ed., Lakehead University (Canada), AAT MR33579.

Kroth, R.L. and Edgle, D. (1997). Strategies for Communicating with Parents and families of Exceptional Children. Love Publishing, Denver, Colorado, USA.

Manley, Max Waylend (1971). Administrative Problems of Cooperative programs in Special Education. Texas Teach ed.v.

McNamara, B. E. (1989). The Resource Room: A guide for special education teachers. State University of New York, Press.

Mellard, Daryl F., Deshler, Donald D. and Barth, Amy. (2004). LD Identification: It's Not a Simply a Matter of Building a Better Mousetrap. Learning Disabilities Quarterly. Vol. 27.

Meteyard, John D. and Gilmore, Linda. (2015). Psycho-Educational Assessment of Specific Learning Disabilities: Views and Practices of Australian Psychologists and Guidance Counsellors. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools. Vol. 25, Issue 1, pp. 1-121.

Praisner, Cindy. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students with Disabilities. Council for Exceptional Children. Vol. 69, No. 2, pp. 135- 145.

Servatius, J. D., Fellow, M., & Kelly, D. (1992). Preparing leaders for effective schools. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education (pp. 267-284). Baltimore: Brookes.

Whitaker, Susan D. (2001). Supporting Beginning Special Education Teachers. Focus on Exceptional Children. 24(4), p1-17.

Young, C., Austin, S. & Growe, R, (2010). Defining Parental Involvement: Perception of School Administrators. Education. 133, 3.