UT JHSS
مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
جامعة تبوك University of Tabuk

مستوى تكامل خدمات برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بمدينة الطائف

Level of integration of learning disability program services from the perspective of learning disability supervisors and teachers in Taif city

عبدالله أحمد علي الغامدي

أستاذ مشارك، صعوبات التعلم، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الطائف

Abdullah Ahmed Ali Alghamdi

Associate professor, Learning disabilities, Special education department, College of education, Taif University

Abdullh@tu.edu.sa

https://orcid.org/0009-0006-4181-5697.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى التكامل الوظيفي بين العناصر المحورية لبرامج صعوبات التعلم في مدينة الطائف، وذلك من خلال استقصاء رأي العاملين في هذه البرامج وفق إطار تقويمي شامل يستند إلى التشريعات والتنظيمات المنظمة، وكفاءة عمليات التشخيص والتقييم، وفاعلية تنفيذ الخطط التربوية الفردية، وغيرها من المكونات التشغيلية التي تشكّل الأساس العلمي والممارساتي لجودة الخدمة التعليمية في هذه البرامج. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بوصفه الأكثر ملاءمة لاستجلاء الواقع الميداني، وطُبّقت أداة الاستبانة على عينة بلغت (٩٩) معلماً ومعلمة و (٤) مشرفين من المختصين في مجال صعوبات التعلم. أظهرت النتائج أن التكامل بين مكونات برامج صعوبات التعلم يتسم بمستوى متوسط، وهو ما يشير إلى وجود فجوة بين الإطار النظري للبرامج ومتطلبات الممارسات الفعّالة. كما كشفت النتائج عن قصور في بعض العناصر الهامة والمؤثرة، مثل نقص الكوادر المؤهلة تدريبياً لاستخدام المقاييس التشخيصية المتقدمة، وغياب أنظمة تحليل بيانات متخصصة تعزز من دقة اتخاذ القرار التربوي. وتخلص الدراسة إلى أن رفع مستوى التكامل بين عناصر البرامج يمثل ضرورة تربوية واستراتيجية للارتقاء بجودة الخدمات المقدمة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم. كما تدعو إلى تبني سياسات تطوير مستدامة، وتعزيز التدريب المهني، وتفعيل الحلول التقنية الحديثة بما يضمن بناء بيئة تعليمية قائمة على الأدلة وينعكس إيجاباً على المخرجات التعليمية.

الكلمات المفتاحية.

برامج صعوبات التعلم، تكامل الخدمات، جودة الأداء

Abstract:

This study aimed to investigate the level of functional integration among the core elements of learning disabilities programs in Taif, by surveying the opinions of those working in these programs within a comprehensive evaluation framework. This framework considered the governing legislation and regulations, the efficiency of diagnostic and assessment processes, the effectiveness of implementing Individualized Education Plans (IEPs), and other operational components that form the scientific and practical basis for the quality of educational services in these programs. The study adopted a descriptive approach, deemed most suitable for understanding the field reality, and its instruments as survey were applied to a sample of 99 teachers and 4 supervisors specializing in learning disabilities. The results showed that the integration among the components of learning disabilities programs is at a moderate level, indicating a gap between the theoretical framework of the programs and the requirements of effective practices. The results also revealed shortcomings in some important and influential elements, such as a shortage of qualified personnel trained to use advanced diagnostic measures and the absence of specialized data analysis systems that enhance the accuracy of educational decision-making. The study concludes that enhancing the integration of program components is an educational and strategic imperative for improving the quality of services provided to learners with learning difficulties. It also calls for the adoption of sustainable development policies, the strengthening of professional training, and the implementation of modern technological solutions to ensure the creation of an evidence-based learning environment that positively impacts educational outcomes.

Key words:

Learning disabilities programs, service integration, performance quality

مقدمة

يشير التقدم التعليمي الحاصل في القرن الحادي والعشرون يشير إلى تطور في نمط التفكير البشري اتجاه مفهوم التعليم والتعلم حيث أصبح مؤشراً للتقدم لدى الدول والشعوب ومؤشراً للنجاح لدى للأفراد من مختلف الثقافات والاتجاهات، حيث يتفق الجميع على أهمية التعليم، بل أصبح هناك اهتمام أكبر بمفهوم جودة التعليم من خلال إيجاد مؤشرات خاصة تعنى بجودة التعليم وإمكانية قياسها على مستويات عدة (Al-Mousa, 2010).

من جانب آخر أصبح التنافس سمة من سمات العصر فيما يتعلق بتجويد الممارسات التعليمية على نحو مستمر في مختلف دول العالم مما يعكس مستوى الاهتمام الذي وصلت له الدول والحكومات بقطاع التعليم. بينما في السابق منذ عقود مضت، كان الهدف الأساسي هو توفير خدمات تعليمية وإيصالها للمناطق البعيدة كمؤشر على الاهتمام بالتعليم. لكن مع بداية القرن الحادي والعشرون، تجاوزت الطموحات مرحلة إيصال الخدمات التعليمية للتلاميذ إلى مرحلة تجويد الخدمات لكافة التلاميذ وفئاتهم باعتباره مؤشراً على الاهتمام بالتعليم من خلال تقديم خدمات ذات جودة متقدمة ترقى إلى طموح ورغبة مسئولي التعليم في مختلف البلدان، بإعتبارها ضمان للمنافسة المستمرة على التقدم والتطور والازدهار (الجنوبي، ٢٠٢٤).

من ضمن الفئات التي حظيت باهتمام غير مسبوق في مطلع القرن العشرين هي فئات الطلبة ذوي الإعاقة. حيث أصبح يعتبر مؤشرا ذا قيمة على جودة الخدمات لكافة فئات المجتمع. لذلك يعتبر توفير برامج ملائمة لقدرات وإمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة من أجل إتاحة فرصة متساوية للتعلم مع أقرانهم من التلاميذ ليتمكنوا من تجاوز التحديات التي تواجههم. على الرغم من تعدد فئات التربية الخاصة، تعتبر صعوبات التعلم أكبر فئات التربية الخاصة حيث تمثل حوالي ٤٩٪ ضمن نطاق أعداد الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام (أبو نيان، ٢٠٢٠). أيضا تعتبر صعوبات التعلم إحدى التخصصات الدقيقة للتربية الخاصة التي تركز على التلاميذ العاديين داخل المدرسة والذين تنطبق عليهم شروط معينة مثل مستوى الذكاء الطبيعي للالتحاق وتدني الأداء في إحدى المهارات الرئيسية قراءة، أو كتابة، أو رياضيات بالإضافة إلى بعض المؤشرات الاخرى. مما يعني التحاق الطالب العادي ببرنامج صعوبات التعلم ليوفر له طرائق التعليم المناسبة لقدراته وإمكاناته ليتمكن من تطوير قدراته وتنمية مستواه التعليمي. لذلك تشمل برامج صعوبات التعلم عدة عناصر تتكامل فيما بينها لتقديم خدمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل خدمات القياس والتشخيص والتدريس والخدمات المساندة وتعديل السلوك وغيرها مما يحتاج إليه التلميذ. إن وجود عناصر متنوعة داخل برنامج صعوبات التعلم يعكس الحاجة إلى معرفة عميقة بكل عنصر وكيفية أداءه بأفضل جودة ممكنة لينعكس ذلك على مستوى أداء البرنامج بشكل عام مما سيدعم تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويدعم مسارهم التعليمي في الاتجاه الصحيح ليتمكنوا من إغلاق الفجوة التعليمية مقارنة بأقرانهم في الصف العادي (البتال،٢٠١٩). مما يعني تكامل العناصر ومستوى جودة أداءها ضرورة لرفع كفاءة الأداء في برامج صعوبات التعلم، وانعكاس ذلك على جودة الخدمات بشكل عام.

مشكلة الدراسة

تعتبر فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر فئة من فئات التربية الخاصة حيث تمثل ما يقارب ٤٩٪ من عدد التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام. بل تشير دراسة العجمي، والدوخي (٢٠١٠) إلى أنه يصنف حوالي ١٣٪ من تلاميذ المدارس كتلاميذ لديهم صعوبات تعلم. لذلك يعتبر توفير برامج صعوبات التعلم بالمدارس من ضمن الخدمات الأساسية التي تقدمها المدرسة كدعم لتعليم هؤلاء التلاميذ. برامج صعوبات التعلم تشمل على عدة عناصر لتقوم بمهامها مثل توفر أدوات مقننة للقياس والتشخيص، وتصميم برامج تربوية فردية، وتوفر تشريعات قانونية توضح الإجراءات اللازمة لكيفية عمل البرامج، وتوفير أدوات وطرائق مناسبة للتدريس.

على الرغم من انتشار برامج صعوبات التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية، إلا أن فعالية هذه البرامج تعتمد على مدى توفر العناصر الفرعية لها مثل: التشريعات، ودقة التشخيص، وكفاءة تنفيذ الخطط الفردية، وجودة الممارسات التعليمية، ومدى التعاون بين الأطراف المعنية بمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أيضاً من خلال خبرة الباحث الميدانية أثناء عمله كمعلم لصعوبات التعلم، ومن خلال إشرافه وزياراته المتكررة لبرامج صعوبات التعلم، يُلاحظ تفاوت في تطبيق هذه العناصر الفرعية للبرامج بين المدارس في آلية تطبيقها وتفعيلها وتنفيذها من قبل معلمي صعوبات التعلم، مما يثير تساؤلات حول تكامل وكفاءة أداء هذه العناصر، ولما لذلك من تأثير على جودة أداء البرنامج بشكل عام ومدى انعكاسه على مستويات تعلم التلاميذ ذي صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيسي: ما مستوى تكامل تطبيق عناصر برامج صعوبات التعلم في المدارس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم؟

الأسئلة الفرعية

ما مدى تطبيق القوانين والتشريعات المنظمة لبرامج صعوبات التعلم في المدارس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم؟

ما مدى تطبيق عمليات المسح الدوري في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس؟

ما مدى دقة وموثوقية الإجراءات المستخدمة في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم؟

ما مدى كفاءة البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

ما درجة تطبيق الممارسات التعليمية المبنية على البراهين في برامج صعوبات التعلم؟

ما مدى فاعلية منهجيات مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ داخل برامج صعوبات التعلم؟

ما درجة التعاون بين فريق العمل (التعليم العام، التعليم الخاص، الإداريين، أولياء الأمور) في تنفيذ برامج صعوبات التعلم؟

ما أبرز العوامل المواءمة داخل المدرسة التي تسهم في نجاح برامج صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية للدراسة: تسلط الضوء على واقع تطبيق برامج صعوبات التعلم داخل المدارس، وهو مجال حيوي في دعم فئة من التلاميذ متواجدين داخل المدراس. أيضاً ستساعد صانعي القرار في تطوير السياسات التعليمية لتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعة للمعلمين والمشرفين حول نقاط القوة والضعف في البرامج الحالية.

الأهمية التطبيقية: ستساهم هذه الدراسة في توفير بيانات كمية عن مدى تكامل العناصر المختلفة لبرامج صعوبات التعلم أثناء عمل برامج صعوبات التعلم. وأيضاً ستساهم في معرفة مستوى كفاءة وجودة أداء العناصر الفرعية ضمن برامج صعوبات التعلم بهدف رفع جودة الأداء.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرف إلى مدى تطبيق البرامج وفق التشريعات والتنظيمات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم.

٢- تقييم كفاءة عمليات التشخيص والتقييم في برامج صعوبات التعلم.

٣- قياس فاعلية تنفيذ الخطط التربوية الفردية وكفاءة تطبيقها في برامج صعوبات التعلم.

٤- تحديد مدى استخدام الممارسات التعليمية المبنية على البراهين من قبل معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

٥- تقييم دور المراقبة المستمرة لمستوى تقدم أداء الطلاب في برامج صعوبات التعلم.

٦- التعرف على طبيعة التعاون بين فرق العمل في تنفيذ البرامج وإنجاحها.

٧- استكشاف العوامل المؤسسية الداعمة للنجاح داخل المدراس التي تطبق برامج صعوبات التعلم.

حدود الدراسة

حدود موضوعية: ركزت هذه الدراسة على تكامل عناصر برامج صعوبات التعلم فيما بينها من خلال التركيز على ثمانية عناصر رئيسية تشمل (القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم، عمليَّات المسحٍ الدوريٍّ داخل المدرسة، التقييم وتحديد الآهلية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم، البرامج التربوية الفردية والخدمات المساندة، تصميم وتقديم ممارسات مبنية على البراهين، مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ في برامج صعوبات التعلم فريق العمل والعمل الجماعي، عوامل موائمة تدعم نجاح برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة).

حدود مكانية: أجريت هذه الدراسة في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

حدود زمانية: لقد تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٧هـ.

حدود بشرية: ركزت هذه الدراسة على مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم فقط.

مصطلحات الدراسة

التكامل: المقصود بالتكامل لغوياً: هو التمام والكمال والجمع بين الأجزاء المتفرقة لتكوين كلّ واحد ومتناسق. والمقصود إجرائياً: هو تنفيذ العناصر المختلفة التي تساهم في عمل برامج صعوبات التعلم بأعلى جودة ممكنة.

فريق العمل الجماعي: مجموعة العاملين المشاركين في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي الخاص بالتلاميذ ذي صعوبات التعلم (البتال، ٢٠١٩).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعتبر صعوبات التعلم من ضمن الإعاقات الأكثر انتشاراً من ضمن فئات التربية الخاصة، لذلك يشمل الإطار النظري التالي: نبذة عن صعوبات التعلم، ونظرة عامة على القوانين واللوائح الخاصة ببرامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

نبذة عن صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعلم: لقد تطور تعريف صعوبات التعلم ومسمياتها بدء من مؤتمر شيكاغو في عام ١٩٦٢م، والذي قدمه صاموئيل كيرك المؤسس الأول لمسمى صعوبات التعلم المستخدم حالياً في جميع أنحاء العالم (الوقفي، ٢٠١٥). يعتبر التعريف الأخير للجمعية الأمريكية الصادر في عام ٢٠٠٤ هو تعريف صعوبات التعلم المعتمد وتُعرف صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتطلب فهم واستعمال اللغة المكتوبة والمنطوقة، ولا تعزى إلى الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي، ولا تكون ناتجة بسبب الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات الأخرى" (الصمادي، والشمالي، ٢٠١٧).

ويوضح أبو نيان (٢٠٢٠) أن مفهوم صعوبات التعلم يقوم على ثلاثة محكات هي: التباين، والتنوع، والاستبعاد، ويقصد بالتباين أن صعوبات التعلم تبدو أكثر وضوحا عند وجود تباين بين مستوى الأداء المتوقع للتلميذ، ومستوى أدائه الحالي، ومتنوعة بمعنى أنها تختلف من تلميذ إلى آخر في درجة تأثيرها على أداء التلميذ، وأما الاستبعاد هو التأكد من أن الصعوبة لدى التلميذ لا تعزى إلى أي إعاقة أخرى غير الصعوبات، أو أي أسباب وعوامل تتعلق بالظروف الأسرية، أو الثقافية، أو الظروف المادية.

أنواع صعوبات التعلم: تنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات أكاديمية وتشمل صعوبات في القراءة والكتابة والرياضيات، وأيضاً صعوبات التعلم النمائية وتشمل صعوبات في الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير. يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من واحدة او أكثر من إحدى أنواع الصعوبات التي أشرت له أعلاه علما بأنه وجود صعوبات التعلم نمائية لدى التلميذ يؤثر على المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة، الكتابة، الحساب (الوقفي، ٢٠١٥).

القوانين واللوائح الخاصة ببرامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

بدأ تقديم خدمات صعوبات التعلم رسمياً في المملكة العربية السعودية في عام ١٩٩٦م.حيث بدأت وزارة التعليم في إعداد وتوظيف معلمين متخصصين في صعوبات التعلم. ومن ثم بدأ التوسع تدريجياً في افتتاح برامج صعوبات التعلم لتصل إلى عدد كبير من البرامج والانتشار في أنحاء المملكة العربية السعودية (Al-Mousa, 2010).

في عام ٢٠٢٠م وضعت وزارة التعليم السعودية أنظمة ولوائح خاصة ببرامج صعوبات التعلم في السعودية ضمن عدة أدلة خاصة بمعلمي صعوبات التعليم تشمل الدليل الإجرائي لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية،

والدليل الإجرائي لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية، والدليل الإجرائي لمعلم صعوبات التعلم في المرحلة الانتقالية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

يعتمد عمل برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بشكل رئيسي على الأدلة الإجرائية المذكورة أعلاه من خلال التركيز على كيفية عمل البرامج وتوجيه آلية العمل فيها لتشمل كافة الجوانب والمدخلات اللازمة لها.

الدراسات السابقة

في جانب التقنية، هدفت دراسة بلعوص والمغربي (٢٠١٨) إلى معرفة واقع توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة، باستخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال توزيع استبانة على عنة بلغت ٥٩ معلمة صعوبات تعلم. ولقد أظهرت النتائج أن الوسائل التقنية تتوفر بشكل أكبر لتدريس القراءة بنسبة ٦٥٪ ثم للكتابة بنسبة ٥١٪.

وفي جانب التحديات التي تواجه البرامج، هدفت دراسة السواط والحصيني (٢٠٢٥) إلى التعرف على التحديات التي تواجه مدراء المدارس في تقديم برامج صعوبات التعلم في جنوب مدينة الطائف، باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة بلغت ٣٠ مدير ومديرة مدرسة. ولقد أظهرت النتائج أن التحديات البيئية والفنية في المرتبة الأولى ثم تحديات التعامل مع أولياء الأمور في المرتبة الثانية ثم التحديات الإدارية في المرتبة الثالثة ثم التحديات التي تواجه الطلاب في المرتبة الرابعة ثم التحديات التي تواجه المعلمين في المرتبة الخامسة.

وفي دراسة مشابهة، هدفت دراسة القاضي (٢٠١٩) إلى الكشف عن التحديات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع استبانة على عينة مكونة من (٦٥٤) معلمة صعوبات تعلم بمدينة الرياض. ولقد أظهرت النتائج: عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، ونقص خبرات الكفاءات المشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي، وغياب آلية واضحة لكيفية عمل الفريق، واختلاف وجهات النظر بين المعلمات والمشرفات، وضعف الإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة في جانب البرنامج التربوي الفردي، وغياب تعاون معلمات التخصصات مثل اللغة العربية والرياضيات، وعدم تقبل اراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي كتحديات رئيسية تواجهها البرامج.

وفي جانب القياس والتشخيص، هدفت دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص ومستوى اتجاهات المعلمين نحو تطبيقه، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عينة بلغت ١٣٧ معلماً ومعلمة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحقق بدرجة كبيرة، وأيضاً أظهرت النتائج ارتفاع اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص.

وفي جانب الممارسات المبنية على الأدلة، فلقد هدفت دراسة الربيعان (٢٠٢٢) إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة بلغت ٧٤ معلم ومعلمة. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على

الأدلة وتطبيقهم لها، مع وجود فروقات تعزى لمتغير الجنس وتعزى لصالح الإناث، وأيضاً فروقات تعزى لصالح أصحاب المؤهلات العلمية العليا.

وفي دراسة مشابهة تتعلق بجانب الممارسات المبنية على الأدلة، فلقد هدفت دراسة الدوسري وطلافحة (٢٠٢٣) إلى التعرف على واقع تطبيق الممارسات المستندة إلى الأدلة والبراهين في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولقد استخدم الباحثان استبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة البحث من (٧٠) من معلمي صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة. وقد أشارت النتائج إلى مستوى مرتفع لواقع تطبيق الممارسات المستندة إلى الأدلة والبراهين في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم.

وفي جانب تقديم الخدمات الانتقالية، هدفت دراسة الخطيب والعتيبي (٢٠٢٤) إلى التحقق من مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالخدمات الانتقالية المقدمة لتلاميذهم، وذلك باستخدام المنهج الوصفي على عينة بلغت ٧٤ معلما ومعلمة في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بالرياض. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم جاءت بالمستوى المتوسط في بُعد الخدمات الاجتماعية، وبُعد الخدمات الاستقلالية، وبُعد الإعداد المهني.

وفي جانب العمل الجماعي، فلقد هدفت دراسة البتال (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام وذلك باستخدام استبانة على عينة بلغت ٦٠٣ معلم ومعلمة في مدينة الرياض. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى عملية الاستشارة متوسطا بينما ظهر مستوى العمل الجماعي بين أعضاء الفريق داخل المدرسة بأنه مستوى منخفض الأداء.

التعليق على الدراسات السابقة

ركزت الدراسات السابقة على جوانب متنوعة من برامج صعوبات التعلم مثل التحديات التي تواجه برامج صعوبات التعلم (الحصيني، والسواط، ٢٠٢٥؛ القاضي، ٢٠١٩)، ودراسات ركزت على معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة أو برامج معينة مثل برنامج الاستجابة للتدخل (الربعان، ٢٠٢٢؛ الربيعان، والنفاعي، ٢٠٢٢)، ودراسات ركزت على معرفة معلمي صعوبات التعلم بالخدمات المختلفة مثل خدمات المرحلة الانتقالية (الخطيب، والعتيبي، ٢٠٢٤)، بينما ركزت دراسة (بلعوص، والمغربي، ٢٠١٨) على جانب التقنيات المساندة في برامج صعوبات التعلم، وركزت دراسة البتال (٢٠١٩) على جانب الاستشارة والعمل الجماعي. من الملاحظ التنوع الكبير في الدراسات السابقة في الجوانب المختلفة التي استهدفتها. وأيضاً من الملاحظ أن معظم الدراسات السابقة ركزت على جانب واحد من الخدمات التي تقدم في برامج صعوبات التعلم، ومن هنا يتضح ندرة الدراسات التي ركزت على شمولية عناصر عمل برامج صعوبات التعلم. لذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالتركيز على مفهوم تكامل عناصر عمل ببرامج صعوبات التعلم بمنظور شامل لكل الجوانب اللازمة.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي من قبل الباحث والذي يهدف إلى دراسة الظاهرة كما هي في الواقع لوصفها بشكل دقيق، مما يسمح بتحقيق أهداف الدراسة الحالية (العساف، ٢٠١٢).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومشرفي صعوبات التعلم بمدينة الطائف والبالغ عددهم (١٣٦) معلماً حسب الإحصائية المرسلة للباحث من إدارة تعليم الطائف وفق خطاب رقم ٤٧٠٠١٩٨٥٥٠.

عينة الدراسة

١- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق على (٣٠) معلم صعوبات تعلم، وتم تطبيق الاستبانة في بداية العام الدراسي ١٤٤٧هـ.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (٩٩) معلما ومعلمة لصعوبات التعلم و (٤) مشرفين لصعوبات التعلم، تم تطبيق الدراسة أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٧هـ. ويبين الجدول (١) وصف لأفراد العينة يشمل المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والوظيفة الحالية، والجنس.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
عدد سنوات الخبرة	1-5سنوات	15	14.6
	6-10سنوات	13	12.6
	11-15سنة	41	39.8
	أكثر من 15 سنة	34	33.0
الجنس	أنثى	30	29.1
	ذكر	73	70.9
المستوى العلمي	بكالوريوس	65	63.1
	ماجستير	29	28.2
	دكتوراه	9	8.7
الوظيفة الحالية	مشرف /ة صعوبات التعلم	4	3.9
	معلم/ة صعوبات التعلم	٩٩	96.1
	المجموع	103	100.0

يتبين من الجدول (١) أن توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة أظهر أن أغلب المشاركين لديهم خبرة بين (١١-١٥ سنة) بنسبة (٣٩,٨٪)، تليها فئة أكثر من ١٥ سنة بنسبة (٣٣,٠٪)، ثم فئة ١-٥ سنوات بنسبة

(١٤,٦٪)، وأخيراً فئة ٦-١٠ سنوات بنسبة (١٢,٦٪). أما بالنسبة للجنس، فقد كانت الغلبة للذكور بنسبة (٧٠,٩٪) مقابل الإناث بنسبة (٢٩,١٪). فيما يخص المستوى العلمي، فقد حصلت فئة حاملي البكالوريوس على النسبة الأعلى بنسبة (٦٣,١٪)، تلتها فئة الماجستير بنسبة (٢٨,٢٪)، وأخيراً فئة الدكتوراه بنسبة (٨,٧٪). وبالنسبة للوظيفة الحالية، فقد كان معظم المشاركين معلمين/معلمات صعوبات التعلم بنسبة (٩٦,١٪)، بينما كان مشرفو/مشرفات صعوبات التعلم بنسبة (٣,٩٪).

أداة الدراسة

تم تصميم استبانة من إعداد الباحث بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة مثل دراسة البتال (٢٠١٩)، ودراسة الغامدي، والزهراني (٢٠٢٢)، ولتكون شاملة ومحققة لأهداف الدراسة. ثم تم عمل الإجراءات التالية:

أولاً: الصدق الظاهري

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم، لإبداء آرائهم في مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، والتأكد من سلامة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (٦) محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٥٪، وتم اجراء عدة تعديلات ومراجعة على بعض العبارات لتصبح الأداة جاهزة في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق البناء

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة, موافق, محايد, غير موافق, غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠- ٢,٣٣ منخفضة

من ٢,٣٤- ٣,٦٧ متوسطة

من ٣,٦٨- ٥,٠٠ كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١))/ عدد الفئات المطلوبة (٣)

=(٥-١)/٣ =١,٣٣

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) مشاركا، قد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمحور القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم بين ٠,٨١ و٠,٩٢، ولعمليات

المسح الدوري داخل المدرسة بين ٠,٥٢ و٠,٧٩، وللتقييم وتحديد الأهلية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم بين ٠,٦٧ و٠,٩٣، وللبرامج التربوية الفردية والخدمات المساندة بين ٠,٧٣ و٠,٩٣، ولتصميم وتقديم ممارسات مبنية على البراهين بين ٠,٧٥ و٠,٨٠، ولمراقبة وتطور أداء التلميذ في برامج صعوبات التعلم بين ٠,٨١ و٠,٨٤، وللفريق والعمل الجماعي بين جميع العاملين بالتعليم العام والخاص والإداريين وأولياء الأمور والتلاميذ بين ٠,٦٩ و٠,٩٢، وأخيرًا لعوامل موائمة تدعم نجاح برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة بين ٠,٦٥ و٠,٩٠،، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه

القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم		عمليَّات المسحِ الدوريِّ داخل المدرسة		التقييم وتحديد الآهلية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم..		البرامج التربوية الفردية والخدمات المساندة..	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.81(**)	5	0.77(**)	11	0.83(**)	22	0.74(**)
2	0.92(**)	6	0.79(**)	12	0.80(**)	23	0.67(**)
3	0.92(**)	7	0.76(**)	13	0.77(**)	24	0.86(**)
4	0.87(**)	8	0.66(**)	14	0.88(**)	25	0.76(**)
		9	0.70(**)	15	0.89(**)	26	0.67(**)
		10	0.65(**)	16	0.83(**)	27	0.69(**)
				17	0.74(**)	28	0.75(**)
				18	0.81(**)	29	0.93(**)
				19	0.68(**)	30	0.92(**)
				20	0.82(**)	31	0.87(**)
				21	0.58(**)		
تصميم وتقديم ممارسات مبنية على البراهين..		مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ في برامج صعوبات التعلم		فريق العمل والعمل الجماعي بين جميع العاملين بالتَّعليم العام والخاص والإداريين وأولياء الأمور والتَّلاميذ..		عوامل موائمة تدعم نجاح برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة..	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
32	0.79(**)	39	0.81(**)	45	0.69(**)	52	0.80(**)
33	0.80(**)	40	0.84(**)	46	0.81(**)	53	0.65(**)
34	0.78(**)	41	0.80(**)	47	0.92(**)	54	0.82(**)
35	0.75(**)	42	0.75(**)	48	0.80(**)	55	0.75(**)
36	0.93(**)	43	0.55(**)	49	0.89(**)	56	0.87(**)
37	0.80(**)	44	0.52(**)	50	0.92(**)	57	0.81(**)
38	0.73(**)			51	0.91(**)	58	0.90(**)

القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم		عمليَّات المسحِ الدوريِّ داخل المدرسة		التقييم وتحديد الآهلية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم..		البرامج التربوية الفردية والخدمات المساندة..	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
						59	0.90(**)

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشـــارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصـــائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثالثاً: ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسـة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسـبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسـة مكوّنة من (٣٠) مشـاركا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٣) يبين معامل الاتســـاق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور

المحور	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم	٠,٨٧	0.80
عمليَّات المسحِ الدوريِّ داخل المدرسة	٠,٨٦	0.73
التقييم وتحديد الآهلية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم.	٠,٨٧	0.75
البرامج التربوية الفردية والخدمات المساندة.	٠,٨١	0.71
تصميم وتقديم ممارسات مبنية على البراهين.	٠,٨٦	0.73
مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ في برامج صعوبات التعلم	٠,٨٥	٠,٧٢
فريق العمل والعمل الجماعي بين جميع العاملين بالتَّعليم العام والخاص، والإداريين وأولياء الأمور والتَّلاميذ.	٠,٩٠	0.89
عوامل موائمة تدعم نجاح برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة.	٠,٩٢	٠,٨٦

يتبين من الجدول (٣) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجات جيدة من الثبات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (٠,٧١) و(٠,٨٦)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (٠,٨١) و(٠,٩٢)، مما يدل على تمتعها بمستوى عالٍ من الموثوقية.

إجراءات الدراسة

١- تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة لمعرفة أبعاد الموضوع بشكل شامل.

٢- تم عمل خطة بحثية وتصميم أداة البحث وتحكميها ووضعها في صورتها النهائية.

٣- تم الحصول على الموافقات اللازمة لإجراء البحث وتنفيذه من كل من جامعة الطائف والإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف.

٤- تم الحصول على الاحصائيات اللازمة لعدد عينة البحث المستهدفة من إدارة تعليم الطائف.

٥- تم التواصل مع إدارة تعليم الطائف من أجل إرسال الاستبانة الإلكترونية إلى مجتمع الدراسة المستهدف معلمي ومشرفي صعوبات التعلم، وذلك لجمع استجابات العينة.

٦- تم جمع البيانات وتحليل نتائج الاستبانة من خلال البرنامج الإحصائي SPSS.

٧- تم كتابة التقرير النهائي للدراسة.

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الرئيسي: ما مستوى تكامل تطبيق عناصر برامج صعوبات التعلم في المدارس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تكامل تطبيق عناصر برامج صعوبات التعلم في المدارس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تكامل تطبيق عناصر برامج صعوبات التعلم في المدارس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	تصميم وتقديم ممارسات مبنية على البراهين.	3.08	0.73	متوسط

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	١	القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم	2.92	0.80	متوسط
٣	٦	مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ في برامج صعوبات التعلم	2.91	0.73	متوسط
٤	٤	البرامج التربوية الفردية والخدمات المساندة.	2.89	0.71	متوسط
٥	٢	عمليَّات المسحِ الدوريِّ داخل المدرسة	2.86	0.73	متوسط
٦	٣	التقييم وتحديد الآهلية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم.	2.68	0.75	متوسط
٧	٧	فريق العمل والعمل الجماعي بين جميع العاملين بالتَّعليم العام والخاص، والإداريين وأولياء الأمور والتَّلاميذ.	2.60	0.89	متوسط
٨	٨	عوامل موائمة تدعم نجاح برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة.	2.53	0.82	متوسط
		الدرجة الكلية	٢,٧٧	٠,٦٨	متوسط

يتبين من الجدول (٤) أن مستوى عينة الدراسة عن تكامل تطبيق عناصر برامج صعوبات التعلم في المدارس جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٨). أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٥٣) و(٣,٠٨)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال تصميم وتقديم ممارسات مبنية على البراهين بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٠٨) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٣) وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال عوامل موائمة تدعم نجاح برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٢) وبمستوى متوسط.

اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة الخطيب والعتيبي (٢٠٢٥) التي أظهرت مستوى متوسط في معرفة معلمي صعوبات التعلم بالخدمات الانتقالية المقدمة للتلاميذ. ويرى الباحث أن نتائج الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في عدد الجوانب التي تم قياسها لإظهار عملية التكامل بين العناصر المختلفة، كما يرى الباحث أن وجود كل هذه العناصر ضمن النطاق المتوسط يتطلب جهد من المسئولين عن هذه البرامج لرفع كفاءتها

إلى مستوى أعلى لتحقيق جودة أداء وتطوير العمل القائم من خلال رفع كفاءة العناصر المختلفة مما سينعكس مستقبلا على تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الجنوبي، ٢٠٢٤).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل سؤال فرعي على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

السؤال الفرعي الأول: ما مدى تطبيق القوانين والتشريعات المنظمة لبرامج صعوبات التعلم في المدارس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق القوانين والتشريعات المنظمة لبرامج صعوبات التعلم في المدارس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق القوانين والتشريعات المنظمة لبرامج صعوبات التعلم في المدارس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتوفر لدينا قوانين ولوائح واضحة لتنظيم تقديم الخدمات لبرامج صعوبات التعلم.	3.11	0.80	متوسط
2	4	يتوفر لدينا أدلة إجرائية توضح حقوق ومنهجية تقديم الخدمات داخل المدرسة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.03	0.85	متوسط
3	3	يتوفر لدينا أدلة إجرائية واضحة ومتاحة للجميع في المدرسة لتنظيم تقديم الخدمات في برامج صعوبات التعلم.	2.97	0.94	متوسط
4	2	يدرك معلمي وإدارة المدرسة جميع القوانين واللوائح الخاصة ببرامج صعوبات التعلم.	2.59	1.01	متوسط
		القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم	2.92	0.80	متوسط

يتبين من الجدول (٥) أن مستوى عينة الدراسة عن القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج صعوبات التعلم جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٢) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٠). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت

المتوسطات الحسابية بين (٢,٥٩) و(٣,١١)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "يتوفر لدينا قوانين ولوائح واضحة لتنظيم تقديم الخدمات لبرامج صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٠) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "يتوفر لدينا أدلة إجرائية توضح حقوق ومنهجية تقديم الخدمات داخل المدرسة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٥) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "يتوفر لدينا أدلة إجرائية واضحة ومتاحة للجميع في المدرسة لتنظيم تقديم الخدمات في برامج صعوبات التعلم" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٧) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٤) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "يدرك معلمي وإدارة المدرسة جميع القوانين واللوائح الخاصة ببرامج صعوبات التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٩) وبانحراف معياري بلغ (١,٠١) وبمستوى متوسط.

اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢)، ويرى الباحث أن جانب القوانين والتشريعات يعتبر ضرورة لنجاح برامج صعوبات التعلم لأنها تعتبر المنطلق الأساسي الذي ينطلق منه عمل البرامج، لذلك وجودها ضمن المستوى المتوسط يعتبر مؤشر على ضرورة الاهتمام بها ورفعها إلى مستوى أعلى. كما يرى الباحث ضرورة التوسع في فهم الأدلة الإجرائية حيث تعتبر منطلق التنفيذ لباقي الخدمات وفهمها بالشكل الصحيح يسهل باقي خطوات عمل برامج صعوبات التعلم.

السؤال الفرعي الثاني: ما مدى تطبيق عمليات المسح الدوري في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق عمليات المسح الدوري في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق عمليات المسح الدوري في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	يتوفر لدينا اختبارات فرز موثوقة وصالحة في المهارات الأكاديميَّة (القراءة، الكتابة، الرياضيات).	3.12	0.89	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	10	يتم تحليل بيانات الفرز في مواعيد محدَّدة أثناء الفصل الدراسي من أجل اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2.95	0.98	متوسط
3	8	يُجري معلمي صعوبات التعلم تقييماً دوريًّاً لبيانات المسح الّتي تمَّ جمعها من أجل تحديد التَّلاميذ الّذين يواجهون المشكلات الأكاديمية.	2.93	0.87	متوسط
4	9	يقوم معلمو الصفوف بإحالة التلاميذ المتعثرين للتقييم الشامل بعد الانتهاء من عمليات المسح.	2.91	0.97	متوسط
٥	7	نعمل بانتظامٍ على دراسة أحدث البيانات المسحية الحاليَّة الّتي تخصُّ جميع التَّلاميذ.	2.64	1.01	متوسط
٦	6	يدرك ويشارك معلمي المدرسة في منهجية المسح المتبعة داخل المدرسة.	2.58	1.05	متوسط
		عمليَّات المسحٍ الدوريٍّ داخل المدرسة	2.86	0.73	متوسط

يتبين من الجدول (٦) أن مستوى عينة الدراسة عن عمليات المسح الدوري داخل المدرسة جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٦) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٣). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٥٨) و(٣,١٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "يتوفر لدينا اختبارات فرز موثوقة وصالحة في المهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٢) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٩) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "يتم تحليل بيانات الفرز في مواعيد محددة أثناء الفصل الدراسي من أجل اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٥) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٨) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "يُجري معلمي صعوبات التعلم تقييماً دوريًا لبيانات المسح التي تم جمعها لتحديد التلاميذ الذين يواجهون المشكلات الأكاديمية" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٧) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) ونصها "يدرك ويشارك معلمي المدرسة في منهجية المسح المتبعة داخل المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٨) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٥) وبمستوى متوسط.

تختلف هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة الربيعان، والنفاعي (٢٠٢٢) والتي أظهرت ارتفاعا في معرفة المعلمين بعمليات القياس والتشخيص، حيث أن نتيجة هذه الدراسة جاءت ضمن المستوى المتوسط. يفسر الباحث هذا المستوى المتوسط بأنه مؤشر على أهمية رفع كفاءة وخبرات المعلمين فيما يتعلق بجانب المسح والتقييم الدوري وذلك لأهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، مما سيساهم في معالجتها والتقليل من أثارها السلبية على تعلم التلاميذ. وأيضاً لأنه عمليات المسح الدوري تعتبر مرحلة تقود إلى عملية القياس والتشخيص ذات الأهمية في عمل البرامج.

السؤال الثالث الفرعي: ما مدى دقة وموثوقية الإجراءات المستخدمة في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى دقة وموثوقية الإجراءات المستخدمة في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى دقة وموثوقية الإجراءات المستخدمة في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	21	يتوفر لدى معلمي صعوبات التعلم خطة زمنية محددة ملزمة لتقييم وتشخيص الطالب.	3.10	0.89	متوسط
2	12	يتوفر أدوات تقييم وتشخيص موثوقة في مجال المهارات الأكاديمية.	3.03	0.86	متوسط
3	19	يحتوي ملف تشخيص الحالة للطالب على مجموعة واسعة من البيانات الكمية والنوعية عن حالة الطالب.	2.86	0.91	متوسط
4	11	يتوفر دليل إجرائي دقيق وواضح لآلية تقييم وتشخيص صعوبات التعلم.	2.85	0.94	متوسط
٥	20	يُتخذ قرار أهلية الالتحاق بناء على توصيات فريق العمل داخل المدرسة.	2.73	1.08	متوسط
٦	16	يتم تشخيص وتقرير أهلية الطالب لتلقي خدمات صعوبات التعلم بناء على منهجية واضحة وموثوقة.	2.72	1.01	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٧	17	يتم جمع وتوثيق البيانات حول الطالب من خلال نظام معتمد في المدرسة منذ دخوله المدرسة	2.67	1.02	متوسط
٨	18	نستخدم أكثر من طريقة في تقييم وتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم	2.57	1.04	متوسط
٩	13	يتوفر أدوات تقييم وتشخيص موثوقة في مجال المهارات النمائية.	2.40	1.14	متوسط
١٠	14	يتوفر متخصصون مدربون على استخدام المقاييس وتفسير نتائج القياس.	2.29	1.13	منخفض
١١	15	يوجد لدينا إمكانية وصول لمتخصصين القياس والتشخيص في حالة عدم توفر المتخصص في المدرسة.	2.25	1.04	منخفض
		التقييم وتحديد الآهلية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم.	2.68	0.75	متوسط

يتبين من الجدول (٧) أن مستوى عينة الدراسة عن التقييم وتحديد الأهلية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٥). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٢٥) و(٣,١٠)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على "يتوفر لدى معلمي صعوبات التعلم خطة زمنية محددة ملزمة لتقييم وتشخيص الطالب" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٠) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٩) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على "يتوفر أدوات تقييم وتشخيص موثوقة في مجال المهارات الأكاديمية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٦) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على "يحتوي ملف تشخيص الحالة للطالب على مجموعة واسعة من البيانات الكمية والنوعية عن حالة الطالب" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٦) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩١) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (١٥) ونصها "يوجد لدينا إمكانية وصول لمتخصصين القياس والتشخيص في حالة عدم توفر المتخصص في المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٥) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٤) وبمستوى منخفض.

اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة القاضي (٢٠١٩) والتي اشارت إلى وجود تحدي في عمليات القياس والتشخيص، إلا أنه نتائج الدراسة الحالية أظهرت ضعف في مدى توفر متخصصين مدربين ومؤهلين على استخدام المقاييس التشخيصية. كما أظهرت ضعف في الوصول إلى المتخصصين. ويرى الباحث ان هذا العنصر (القياس والتشخيص) بحد ذاته كفيل بأن يؤثر سلباً على باقي عمل العناصر داخل برامج صعوبات التعلم حيث لا يمكن تصميم برامج تربوية فردية دون وجود تشخيص سليم يعكس المستوى الحقيقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما سيؤدي إلى تدخل صحيح مبني على قياس صحيح منذ بداية الاكتشاف، مما يعبر عن وجود خلل في كفاءة الأداء بشكل عام.

السؤال الفرعي الرابع: ما مدى كفاءة البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى كفاءة البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى كفاءة البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	22	لدى معلمي صعوبات التعلم منهجية واضحة ومحددة لكتابة الخطط التربوية الفردية.	3.43	0.70	متوسط
2	23	يتم مراجعة وتقييم الخطة التربوية الفردية كل فترة زمنية محددة مثل منتصف الخطة أو بعد الانتهاء من الخطة.	3.23	0.84	متوسط
3	25	يتم كتابة تقرير نهائي حول مستوى التلميذ يعكس ما تم تحقيقه في الخطة التربوية الفردية.	3.19	0.93	متوسط
4	26	يتم عمل تقييم نهائي بهدف التأكد من تحقق أهداف الخطة التربوية الفردية.	3.17	0.89	متوسط
٥	28	يوجد درجة من المرونة تسمح بإعادة صياغة الخطة او جزء منها في حال اقتضى الأمر.	3.04	0.93	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٦	29	يتضمن البرنامج التربوي الفردي لكل طالب تحديد واضح للخدمات المساندة الضرورية للطالب.	2.77	1.08	متوسط
٧	30	يتم توفير الخدمات المساندة الضرورية والمتفق عليها في البرنامج التربوي الفردي للطالب.	2.77	1.01	متوسط
٨	27	يوجد برنامج إلكتروني معتمد يساعد في تصميم الخطة التربوية الفردية.	2.50	1.10	متوسط
٩	24	يشارك فريق العمل في إعداد الخطة (المرشد، الأخصائي النفسي، معلم الصف).	2.42	1.17	متوسط
١٠	31	يتم توفير متخصصين الخدمات المساندة داخل المدرسة أو تقديم تسهيلات خارجية للوصول للأخصائيين في مراكزهم الخارجية.	2.35	1.08	متوسط
		البرامج التربوية الفردية والخدمات المساندة.	2.89	0.71	متوسط

يتبين من الجدول (٨) أن مستوى عينة الدراسة عن البرامج التربوية الفردية والخدمات المساندة جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧١). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٣٥) و(٣,٤٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على "لدى معلمي صعوبات التعلم منهجية واضحة ومحددة لكتابة الخطط التربوية الفردية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٠) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على "يتم مراجعة وتقييم الخطة التربوية الفردية كل فترة زمنية محددة مثل منتصف الخطة أو بعد الانتهاء من الخطة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٤) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على "يتم كتابة تقرير نهائي حول مستوى التلميذ يعكس ما تم تحقيقه في الخطة التربوية الفردية" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٩) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٣) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (٣١) ونصها "يتم توفير متخصصين الخدمات المساندة داخل المدرسة أو تقديم تسهيلات خارجية للوصول للأخصائيين في مراكزهم الخارجية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٥) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٨) وبمستوى متوسط.

اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة القاضي (٢٠١٩) والتي اشارت إلى وجود تحدي في تصميم البرنامج التربوي الفردي من قبل معلمي صعوبات التعلم. بالمقابل يرى الباحث وجود هذا العنصر ضمن المستوى المتوسط يحول دون الكفاءة المطلوبة لأداء البرنامج وذلك باعتبار البرنامج التربوي الفردي هو خطة العمل التي تشبه الوثيقة العلاجية لمعالجة الضعف والخلل الموجود لدى التلاميذ، بالتالي يعتبر تدني هذا العنصر مؤشر على تدني كفاءة هذا العنصر وتأثيره على كيفية سير عمل برامج صعوبات التعلم.

السؤال الفرعي الخامس: ما درجة تطبيق الممارسات التعليمية المبنية على البراهين في برامج صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق الممارسات التعليمية المبنية على البراهين في برامج صعوبات التعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق الممارسات التعليمية المبنية على البراهين في برامج صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	34	يتم تعزيز المهارات الأكاديميَّة في مجال تعلُّم الرِّياضيَّات.	3.28	0.81	متوسط
2	33	يتم تعزيز المهارات الأكاديميَّة في مجال تعلُّم القراءة والكتابة.	3.26	0.78	متوسط
3	35	يتم تعزيز ودعم السُّلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ (مثل الحضور، إنجاز الواجبات المنزليَّة، مهارات الدِّراسة والتَّنظيم).	3.21	0.93	متوسط
4	36	يتم معالجة بعض المشكلات السُّلوكيَّة مثل الاعتداء البدنيّ واللفظيّ، التَنَمُّر، مخالفة القواعد المدرسيَّة.	3.08	0.89	متوسط
٥	38	تضاف التكييفات الضرورية بناءً على التَّقدُّم الّذي يحرزه التلميذ ذي صعوبات التعلم.	3.01	0.88	متوسط
٦	37	يتم الاستعانة بالبيانات الّتي توضِّح احتياجات التَّلاميذ من أجل تعديل نوع التدخل وكثافته بشكل مرن.	2.91	0.97	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٧	32	تُطبق الممارسات المثبتة بالدِّراسة (التَّعليم والدَّعم) من أجل جميع التَّلاميذ.	2.83	1.02	متوسط
		تصميم وتقديم ممارسات مبنية على البراهين.	3.08	0.73	متوسط

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى عينة الدراسة عن تصميم وتقديم ممارسات مبنية على البراهين جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٨) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٣). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٣) و(٣,٢٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٤) والتي تنص على "يتم تعزيز المهارات الأكاديمية في مجال تعلم الرياضيات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨١) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٣٣) والتي تنص على "يتم تعزيز المهارات الأكاديمية في مجال تعلم القراءة والكتابة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٦) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٨) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٣٥) والتي تنص على "يتم تعزيز ودعم السلوك الأكاديمي لدى التلاميذ (مثل الحضور، إنجاز الواجبات المنزلية، مهارات الدراسة والتنظيم)" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٣) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٢) ونصها "تُطبق الممارسات المثبتة بالدراسة (التعليم والدعم) من أجل جميع التلاميذ" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٣) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٢) وبمستوى متوسط. اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الدوسري وطلافحة (٢٠٢٣) وأيضاً مع نتيجة دراسة الربيعان (٢٠٢٢) والتي أظهرت مستوى مرتفع من تطبيق الممارسات المستندة إلى الأدلة والبراهين في تدريس ذوي صعوبات التعلم. يفسر الباحث هذه النتيجة المتوسطة بأنها مؤشر لانخفاض معرفة المعلمين بهذه المهارة اللازمة لأداء العمل كمعلمي صعوبات تعلم حيث تعتبر الممارسات المبنية على الأدلة من الأساليب التي ترفع من كفاءة عمل البرامج.

السؤال الفرعي السادس: ما مدى فاعلية منهجيات مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ داخل برامج صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى فاعلية منهجيات مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ داخل برامج صعوبات التعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى فاعلية منهجيات مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ داخل برامج صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	41	يعمل معلمو صعوبات التعلم على توثيق وتقييم تقدم التلميذ بانتظام.	3.41	0.75	متوسط
2	40	يتوفر لدينا منهجية واضحة وموثوقة لرصد تقدم التلميذ في تحقيق أهدافه التربوية الفردية.	3.16	0.91	متوسط
3	42	يتم إخطار الوالدين بمستوى تقدم التلميذ في البرنامج بشكل دوري.	2.96	1.01	متوسط
4	44	يتم إشراك التلميذ في معرفة مستوى تقدمه في البرنامج.	2.94	0.96	متوسط
٥	39	يتم تحليل بيانات مراقبة تقدم التلميذ بشكل دوري لاتخاذ قرارات مباشرة لتعليم الطالب.	2.91	1.01	متوسط
٦	43	يوجد لدى معلمي صعوبات التعلم برنامج خاص بتحليل بيانات التلميذ ويزودنا بنتائج رقمية.	2.09	1.13	منخفض
		مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ في برامج صعوبات التعلم	2.91	0.73	متوسط

يتبين من الجدول (١٠) أن مستوى عينة الدراسة عن مراقبة تقدم وتطور أداء التلميذ في برامج صعوبات التعلم جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٣). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٠٩) و(٣,٤١)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤١) والتي تنص على "يعمل معلمو صعوبات التعلم على توثيق وتقييم تقدم التلميذ بانتظام" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٥) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٤٠) والتي تنص على "يتوفر لدينا منهجية واضحة وموثوقة لرصد تقدم التلميذ في تحقيق أهدافه التربوية الفردية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩١) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٤٢) والتي تنص على "يتم إخطار الوالدين بمستوى تقدم التلميذ في البرنامج بشكل دوري" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٦) وبانحراف معياري بلغ (١,٠١) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (٤٣) ونصها "يوجد لدى معلمي صعوبات التعلم برنامج خاص بتحليل بيانات التلميذ ويزودنا بنتائج رقمية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٩) وبانحراف معياري بلغ (١,١٣) وبمستوى منخفض.

اختلفت نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتيجة دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) والتي أظهرت مستوى مرتفع من فيما يتعلق بفهم عمليات التشخيص. يرى الباحث أن هذا المحور الخاص بمراقبة تقدم أداء التلاميذ يعتبر جانب حديث من جوانب برامج صعوبات التعلم والذي يعتبر غيابه عن الواقع العملي أو ضعف تطبيقه عامل مؤثر سلباً على برامج صعوبات التعلم.

السؤال الفرعي السابع: ما مستوى التعاون بين فريق العمل (التعليم العام، التعليم الخاص، الإداريين، أولياء الأمور) في تنفيذ برامج صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطبيعة التعاون بين فريق العمل (التعليم العام، التعليم الخاص، الإداريين، أولياء الأمور) في تنفيذ برامج صعوبات التعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطبيعة التعاون بين فريق العمل (التعليم العام، التعليم الخاص، الإداريين، أولياء الأمور) في تنفيذ برامج صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	50	يوجد تعاون بين فريق العمل من أجل متابعة تقدم الطالب في البرنامج.	2.76	1.03	متوسط
2	51	يوجد تعاون بين فريق العمل من أجل حل أي مشكلات تظهر أثناء أداء البرنامج.	2.73	1.06	متوسط
3	48	تُعقد اجتماعات دورية تشمل الآباء ومعلمي الصف ومعلم صعوبات التعلم.	2.69	1.10	متوسط
4	49	يتم التخطيط لنقل المهارات التي تعلمها التلميذ إلى داخل الفصل العادي.	2.69	1.06	متوسط
٥	47	تُشارك نتائج الاختبارات التشخيصية بين معلم صعوبات التعلم ومعلمي الصفوف.	2.63	1.02	متوسط
٦	46	يتم التنسيق بين معلم الصف ومعلم صعوبات التعلم بشأن المهارات التي يجب أن يتعلمها التلميذ ذي صعوبات التعلم.	2.59	1.02	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٧	45	يشارك معلمو الصفوف في إعداد الخطة التربوية الفردية مع معلمي صعوبات التعلم.	2.10	1.11	منخفض
		فريق العمل والعمل الجماعي بين جميع العاملين بالتَّعليم العام والخاص والإداريين وأولياء الأمور والتَّلاميذ.	2.60	0.89	متوسط

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى عينة الدراسة عن فريق العمل والعمل الجماعي بين جميع العاملين بالتعليم العام والخاص والإداريين وأولياء الأمور والتلاميذ جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٠) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٩). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,١٠) و(٢,٧٦)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥٠) والتي تنص على "يوجد تعاون بين فريق العمل من أجل متابعة تقدم الطالب في البرنامج" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٦) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٣) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٥١) والتي تنص على "يوجد تعاون بين فريق العمل من أجل حل أي مشكلات تظهر أثناء أداء البرنامج" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٣) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٦) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٤٨) والتي تنص على "تُعقد اجتماعات دورية تشمل الآباء ومعلمي الصف ومعلم صعوبات التعلم" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٩) وبانحراف معياري بلغ (١,١٠) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (٤٥) ونصها "يشارك معلمو الصفوف في إعداد الخطة التربوية الفردية مع معلمي صعوبات التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,١٠) وبانحراف معياري بلغ (١,١١) وبمستوى منخفض.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع نتيجة دراسة القاضي (٢٠١٩) ونتيجة دراسة البتال (٢٠١٩) التي أظهرت انخفاضاً في مستوى العمل الجماعي والفريقي لمعلمي صعوبات التعلم في ظل إطار التعاون مع معلمي الصف الآخرين. ويفسر الباحث اتفاق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة السابقة في الجزء الذي يتعلق بمشاركة معلمي الصف بأنه يوضح أبرز مكامن الضعف في أداء برامج صعوبات التعلم والتي بحاجة إلى تغيير من أجل رفع كفاءة الأداء في البرامج. ايضاً يرى الباحث أن توافق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث السابقة يعكس ضرورة لدراسة هذا الموضوع (العمل الجماعي) من جوانب مختلفة ثقافية واجتماعية ومجتمعية وممارسات عملية.

السؤال الفرعي الثامن: ما أبرز العوامل المواءمة داخل المدرسة التي تسهم في نجاح برامج صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبرز العوامل الموائمة داخل المدرسة التي تسهم في نجاح برامج صعوبات التعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبرز العوامل الموائمة داخل المدرسة التي تسهم في نجاح برامج صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	57	يتم دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المبادرات المدرسية والمجتمعية.	3.11	0.93	متوسط
2	56	تُراعى العوامل الثقافية داخل المدرسة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2.96	1.08	متوسط
3	55	تُراعى النواحي الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة.	2.90	0.99	متوسط
4	59	يوجد آلية للاستعانة بخبرات مدرسي المدرسة في حال الحاجة لها في برنامج صعوبات التعلم.	2.84	1.07	متوسط
٥	58	يوجد آلية توضح كيف يساهم أولياء ذوي صعوبات التعلم في تطور مستوى أبنائهم داخل البرنامج.	2.67	1.14	متوسط
٦	52	يوجد مقررات مصممة خصيصاً لدعم برامج صعوبات التعلم بما يتلاءم مع المقررات الصفية للتلميذ.	2.24	1.15	منخفض
٧	54	يوجد نظام واضح للتعامل مع احتياجات برامج صعوبات التعلم التمويلية.	1.81	1.01	منخفض
٨	53	يوجد آلية واضحة للتعامل مع التلاميذ ثنائي اللغة مثل التحدث باللغة العربية والإنجليزية.	1.73	0.98	منخفض
		عوامل موائمة تدعم نجاح برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة.	2.53	0.82	متوسط

يتبين من الجدول (١٢) أن مستوى عينة الدراسة عن عوامل موائمة تدعم نجاح برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٢). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٧٣) و(٣,١١)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥٧) والتي تنص على "يتم دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المبادرات المدرسية والمجتمعية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١١)

وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٣) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٥٦) والتي تنص على "تُراعى العوامل الثقافية داخل المدرسة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٦) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٨) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة رقم (٥٥) والتي تنص على "تُراعى النواحي الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٠) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٩) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (٥٣) ونصها "يوجد آلية واضحة للتعامل مع التلاميذ ثنائي اللغة مثل التحدث باللغة العربية والإنجليزية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٧٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٨) وبمستوى منخفض.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة بلعوص والمغربي (٢٠١٨) والتي أشارت إلى توفر بعض التقنيات المساندة لدعم معلمي صعوبات التعلم. ويرى الباحث أن نتائج الدراسة الحالية أضافت عنصر هام يتعلق بعوامل آخرى في دعم برامج صعوبات التعلم مثل مشاركة التلاميذ في المبادرات المجتمعية ومراعاة الجوانب المختلفة مثل العوامل الثقافية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وايضاً التلاميذ ثنائيي اللغة والتعامل معهم في برامج صعوبات التعلم.

التوصيات والمقترحات

١- اعتماد تدريب دوري ومعمّق لمعلمي ومشرفي صعوبات التعلم بحيث يشمل كل عناصر عمل برامج صعوبات التعلم مثل التدريب على القياس والتشخيص، تصميم البرامج الفردية، واستخدام ممارسات مبنية على الأدلة، وغيرها من العناصر اللازمة لنجاح برامج صعوبات التعلم.

٢- تعزيز دعم الإدارات المدرسية مادياً وبشرياً، مع توفير مختصين نفسيين وتربويين، وأدوات تقييم معتمدة من قبل الجهات المختصة مثل وزارة التعليم أو الجمعيات العلمية المتخصصة.

٣- تطوير برمجيات خاصة بتحليل بيانات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس لمتابعة تقدمهم مما سيمنح المختصين بيانات موثوقة المصدر وسيتيح لهم البرامج حسب الحاجة لكل تلميذ على حدة.

٤- تشجيع التعاون متعدد الأطراف بين المعلمين، الإداريين، أولياء الأمور، والمختصين، لتطبيق فعال ومستدام للبرامج، مع ضرورة دراسة أسباب غياب ثقافة العمل الجماعي داخل المدراس فيما يتعلق بعمل برامج صعوبات التعلم.

٥- إجراء دراسات مشابهة في مناطق آخرى أو على مستوى عدة مناطق لمعرفة مدى التكامل بين هذه العناصر في برامج صعوبات التعلم.

المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

البتال، زيد بن محمد. (٢٠١٩). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*. ٢٠ (٢)، ١٦١-١٨٨.

الحاج، محمود احمد عبد الكريم. (٢٠١٢). *الصعوبات التعلمية: الإعاقة الخفية: المفهوم- التشخيص- العلاج*. دار اليازوري.

الحسين، عبدالكريم بن حسين. (٢٠١٧). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات Evinced-based practices in special education: he best method foreducating students with disabilities. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢١)، ٥٣-٩١.

الجنوبي، منصور. (٢٠٢٤). منهجيات الجودة وأهميتها في التعليم. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١٢٢ (١٢٢)، ٦٦٩-٧٠١.

الخطيب، نورة بنت عبدالله، والعتيبي، نجلا جايز بدر. (٢٠٢٤). معرفة معلمي صعوبات التعلم بالخدمات الانتقالية المقدمة لطلابهم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ع٤٣ ، ١٧١ - ٢٠٨.

الدوسري، محمد هذلول محمد، وطلافحة، عبدالحميد حسن عبدالحميد. (٢٠٢٣). واقع تطبيق الممارسات المستندة إلى الأدلة والبراهين في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع١٧، ١ - ٥٦.

السواط، حمد بن عبدالله بن زيد، و الحصيني، حاتم بن عبدالله بن سعد. (٢٠٢٥). التحديات التي تواجه مديري مدارس جنوب الطائف في تقديم صعوبات التعلم من وجهة نظرهم. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ع٣٩ ، ٥٧ –٩٨.

الربيعان، عبدالله بن علي بن عبدالله، و النفاعي، أريج بنت حسن. (٢٠٢٢). معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه. *مجلة كلية التربية*، ٣٨

(١) ٣٣٣ - ٣٩٢.

الربيعان، عبدالله بن علي بن عبدالله. (٢٠٢٢). مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ع٢٧، ١٠٧ - ١٣٥.

الزهراني، عبد الله عباس عبد الله، والغامدي، عبدالله أحمد. (٢٠٢٢). واقع تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية بالمرحلة الإبتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر معلميهم. *مجلة كلية التربية* ٣٨ (١٢)، ٤٠١-٤٣٩.

الصمادي، علي محمد، والشمالي، صياح إبراهيم. (٢٠١٧). *المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، حمد بليه حمد مسفر، والدوخي، فوزي عبداللطيف. (٢٠١٠). نسب انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *المجلة التربوية*، ٢٤ (٩٥)، ١٨١-٢٣٦.

العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

القاضي، نفلاء بنت علي. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة*، ٢٠١٩ (٧)، ١٤٥-١٧٠.

الوقفي، راضي أحمد. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي (ط.٤)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بلعوص, رنيم سليمان, & المغربي, راندا محمد. (٢٠١٨). واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الإبتدائية الحكومية بجدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٢ (٣)، ٤٦-٧٧.

وزارة التعليم. ٢٠٢٥. https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

المراجع الأجنبية

Al-Mousa, N. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming *students with special educational needs in public schools*. Riyadh: The Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Romanization of Arabic References:

Abū Niyān, Ibrāhīm ibn Sa‘d. (2020). ṣu‘ūbāt al-ta‘allum wa-dawr Mu‘allimī al-Ta‘līm al-‘āmm fī taqdīm al-Khidmāt. Markaz al-Malik Salmān li-Abḥāth al-i‘āqah.

Albtāl, Zayd ibn Muḥammad. (2019). mustawá al-mumārasah li-‘amalīyat alāstshārh wa-al-‘amal al-jamā‘ī bayna Mu‘allimī al-talāmīdh dhawī Ṣu‘ūbāt al-ta‘allum wnẓrā’hm Mu‘allimī al-Fuṣūl al-‘ādīyah fī al-marḥalah al-ibtidā’īyah bi-madīnat al-Riyāḍ. al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Jāmi‘at al-Malik Fayṣal : al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-idārīyah. 20 (2), 161-188.

al-Ḥājj, Maḥmūd Aḥmad ‘Abd al-Karīm. (2012). al-ṣu‘ūbāt al-ta‘līmīyah : al-i‘āqah al-khafīyah : almfhwm-altshkhyṣ-al-‘ilāj. Dār al-Yāzūrī.

al-Ḥusayn, ‘bdālکrym ibn Ḥusayn. (2017). al-mumārasāt al-mabnīyah ‘alá al-adillah fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah al-ṭarīqah al-muthlá lil-ta‘āmul Ma‘a al-ṭalabah dhawī al-I‘āqāt Evinced-based practices in special education: he best method foreducating students with disabilities. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta’hīl, 6 (21), 53-91.

al-Janūbī, Manṣūr. (2024). manhajīyāt al-jawdah wa-ahammīyatuhā fī al-Ta‘līm. al-Majallah al-Tarbawīyah lاکlyh al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 122 (122), 669-701.

al-Dawsarī, Muḥammad Hadhlūl Muḥammad, wṭlāfḥh, ‘Abd-al-Ḥamīd Ḥasan ‘Abd-al-Ḥamīd. (2023). wāqi‘ taṭbīq al-mumārasāt almstndh Ilá al-adillah wa-al-barāhīn fī tadrīs al-ṭalabah dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum min wijhat naẓar mu‘allimīhim. al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, ‘17, 1-56.

al-Zahrānī, ‘Abd Allāh ‘Abbās ‘Abd Allāh, wālghāmdy, Allāh Aḥmad. (2022). wāqi‘ Tadrīb al-talāmīdh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum

ʻAlá al-mahārāt al-ijtimāʻīyah bi-al-marḥalah al-ibtidāʾīyah fī Madīnat al-Ṭāʾif min wijhat naẓar muʻallimīhim. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah 38 (12), 401-439.

al-Ṣamādī, ʻAlī Muḥammad, wālshmāly, Ṣayyāḥ Ibrāhīm. (2017). al-mafāhīm al-ḥadīthah fī ṣuʻūbāt al-taʻallum. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

al-ʻAjamī, Ḥamad blyh Ḥamad Musfir, wāldwkhy, Fawzī Latif. (2010). nasab intishār ṣuʻūbāt taʻallum al-lughah al-ʻArabīyah wa-al-Riyāḍīyāt fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-Dawlat al-Kuwayt. al-Majallah al-Tarbawīyah, 24 (95), 181-236.

al-ʻAssāf, Ṣāliḥ. (2012). al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-ʻUlūm al-sulūkīyah. Maktabat al-ʻUbaykān.

al-Waqfī, Rāḍī Aḥmad. (2015). ṣuʻūbāt al-taʻallum al-naẓarī wāltṭbyqy (Ṭ. 4). Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ wa-al-Ṭibāʻah.

Blʻwṣ, Ranīm Sulaymān, & al-Maghribī, Rāndā Muḥammad. (2018). wāqiʻ al-Tiqnīyāt al-Musānidah li-dhawī ṣuʻūbāt taʻallum al-qirāʾah Wālکtābh fī Ghuraf maṣādir al-Madāris al-ibtidāʾīyah alḥکwmyh bi-Jiddah. al-Majallah al-ʻArabīyah li-ʻUlūm al-iʻāqah wa-al-mawhibah, 2 (3), 46-77.

Wizārat al-Taʻlīm. 2025. https : / / moe. gov. sa / ar / pages / default. aspx

Alswāṭ, Ḥamad ibn Allāh ibn Zayd, wa al-Ḥaṣīnī, Ḥātim ibn Allāh ibn Saʻd. (2025). al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu mudīrī Madāris Janūb al-Ṭāʾif fī taqdīm ṣuʻūbāt al-taʻallum min wijhat naẓarihim. Majallat Buḥūth ʻArabīyah fī majālāt al-Tarbiyah al-nawʻīyah, ʻ39, 57-98.

al-Qāḍī, nflā’ bint ʻAlī. (2019). al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu taṭbīq al-barāmij al-Tarbawīyah al-fardīyah ldhwāt ṣuʻūbāt al-taʻallum. al-Majallah al-ʻArabīyah li-ʻUlūm al-iʻāqah wa almwhbh, 2019 (7), 145-170.

al-Rubayʻān, Allāh ibn ʻAlī ibn Allāh, wa alnfāʻy, Arīj bint Ḥasan. (2022). maʻrifat Muʻallimī ṣuʻūbāt al-taʻallum Bnmwdhj al-istijābah lil-tadakhkhul fī ʻamalīyat al-tashkhīṣ wa-ʻalāqatuhu bātjāhāthm Naḥwa taṭbīqih. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 38 (1) 333-392.

al-Rubayʻān, Allāh ibn ʻAlī ibn Allāh. (2022). mustawá maʻrifat Muʻallimī ṣuʻūbāt al-taʻallum bālmmārsāt al-mabnīyah ʻalá al-Adillah wtṭbyqhm la-hā. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, ʻ27, 107-135.

al-Khaṭīb, Nūrah bint Allāh, wāl‘tyby, Najlā Fāyiz Badr. (2024). ma‘rifat Mu‘allimī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum bālkhdmāt al-intiqālīyah al-Muqaddimah lṭlābhm. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, ‘43, 171-208.