التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة والثانوية

د. شيهانة بنت محمد القفاري
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. هدى بنت خالد العتيبي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة والثانوية

د. شيهانة بنت محمد القفاري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. هدى بنت خالد العتيبي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٣/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٧/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم، وفق متغير (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، متمثلة أداة الدراسة في استبانة مصممة لتحديد أهم التحديات المتعلقة (بالمعلم/المعلمة – والمدرسة – والطالب/الطالبة والأسرة)، على عينة بلغ عددها (٣٥٤) معلمًا ومعلمة، منهم (٢٧٠) معلمة و(٨٤) معلمًا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أعلى التحديات هي تلك التحديات المتعلقة بالمدرسة وأبرزها كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، ومن ثم التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة وعلى رأسها ضعف متابعة الأسرة للطالب ذو صعوبات التعلم في المنزل، وتحتل المرتبة الأخيرة التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة وأهمها كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو متغير المؤهل العلمي. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من كانت خبرتهم ما بين (١–٥) سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح عدم وجود دورات في مجال صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التحديات – معلمي التعليم العام – الطلاب ذوي صعوبات التعلم– المدارس المتوسطة والثانوية.

Challenges Facing General Education Teachers When Teaching Students with Learning Disabilities in the Middle and High Schools

Dr. Shehana Mohammed Alqafari
Department Special Education
Faculty Education
King Saud university

A. Huda Khaled Alotaibi
The General Administration of Education in Riyadh Region

Abstract:

The current study aimed to identify the challenges facing general education teachers who are teaching students with learning disabilities in middle and high schools from their perception. According to the variables (gender, level of education, years of experience, and learning disability training courses), A descriptive-analytic method was used to achieve the objectives of the study. The researchers created a questionnaire to identify the most significant challenges related to the teacher, school, student, and family. The sample was (٣٥٤) male and female teachers, including (٢٧٠) female and (٨٤) male teachers. The results of the study concluded that the highest of those challenges were those related to the school. Especially the large number of students in one class, and then the challenges related to the student and the family, as poorly following up the student at home, and the least challenges were related to the teacher, as large load of classes in the teacher's schedule. The results also showed there were no significant differences due to the gender or level of education variables. However, there were significant differences due to the years of experience variable in favor of those whose experience was between (٥-١) years, and other significant differences due to the training courses variable in favor of the absence of learning disabilities training courses

key words: Challenges, General education teachers, Students with learning disabilities, Middle and high schools.

المقدمة

المعلم هو عصب العملية التعليمية والتربوية وأساس نجاحها، ومهما حدث من تطور علمي وفكري، سيظل المعلم عنصرًا فاعلًا لا غنى عنه، وذلك لدوره الرئيس في عمليات التدريس والتقويم وتعديل السلوك، وقد يمتد دوره في التأثير على مستقبل تلاميذه الشخصي والمهني. كما يعد المعلم من العوامل الأساسية في تهيئة مناخ مناسب للتعلم، وتوجيه الطلاب وإرشادهم من خلال فهمه لخصائصهم وحاجاتهم (عبد الدايم وحمدان، ٢٠١٣). ولذا سعت التربية الحديثة إلى التركيز على دور المعلم وتدريبه وإكسابه الكفايات اللازمة لضمان تعلم أفضل لطلبته. وإعطائه أدوارًا مختلفة ومتعددة، مما ينبغي على المعلم أن يكون قادرًا على أدائها، وبخاصة من حيث تفاعله مع طلبته في داخل الحجرة الدراسية وخارجها (الطراونة، ٢٠٠٤). وهذا يتفق تمامًا مع ما أشارت إليه رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ حيث برز من خلالها الاهتمام بتطوير المعلم وتأهيله بأفضل الوسائل الممكنة، مما يشير إلى عظم أثره على أجيال المجتمع (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ب).

ويعد معلم التعليم العام عضوًا أساسيًّا وهامًّا في تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بما أن هؤلاء الطلاب يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام، فهو أول من يدرسهم ويقدم الخدمة بالدرجة الأولى لهم داخل الفصل؛ فازدادت مسؤولياته (العاجز، ٢٠٠٧). وبحكم أنه يقضي مع الطلاب وقتًا طويلًا، ويتعامل معهم لفترة طويلة، فإنه يدرك الصعوبات في تعليمهم والتعامل معهم (أبا عود والسحيباني، ٢٠١٩). وهو أيضًا أول من يلاحظ الطالب

الذي قد يكون لديه صعوبات تعلم، ويكتشف قدراته، ويعرف احتياجاته، ويتفاعل معه، مما يجعله يساهم بمعلومات مهمة عن الطالب ومنهج التعليم العام. وكذلك يعد معلم التعليم العام من خلال تجاربه وخبرته مصدرًا أساسيًّا للمعلومات التي تبين مدى تقدم الطالب مع مرور الوقت، بالإضافة إلى أي سلوك أو عوامل أخرى يرى أنها قد تساهم في ظهور المشكلة لدى الطالب (أبو نيان، ٢٠٢٠).

وقد تبنت منظمة مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية Council For Exceptional Children (CEC) المبادئ الأساسية لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وشددت على أهمية الاستفادة من مناهج التعليم العام قدر الإمكان، والوصول لمناهج التعليم العام" Accessing the General Education Curriculum، دون استثناء لجميع فئات الإعاقة المختلفة بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم (أخضر، ٢٠١٧). وهذا يأتي متناسباً مع قانون تعليم ذوي الإعاقة الذي ينص على: حق الجميع في الحصول على تعليم مناسب مجاني على حساب الحكومات، وأن يكون الطلاب ذوو الإعاقة مع أقرانهم العاديين (IDEA, 2004). كما أن القانون العام "التعليم لجميع الأطفال المعاقين Education for all handicapped children act ٩٤/١٤٢ (EACHA)" الذي صدر عام ١٩٧٥م، من أهم القوانين التي ضمنت ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم (من ٦ إلى ٢١ سنة) حقهم في التعليم والخدمات الأخرى. ويهدف هذا القانون بشكل خاص إلى ضمان تعليم مناسب مجاني في مؤسسات التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة Free appropriate public

education (FAPE) مع التركيز على تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لهم (أبو نيان، ٢٠١٩). وقد أجريت عليه بعض التعديلات حيث جعل البرنامج التربوي الفردي Individualized education program (IEP) الأداة الأساسية للتخطيط التربوي، وشجع على وصول الطلاب الذين لديهم إعاقات إلى منهج التعليم العام. وأخيرًا صدر تحسين لهذا القانون عام ٢٠٠٤ Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA)، أكد على تطوير التعليم والتعلم (أبو نيان، ٢٠١٥).

ويعني ذلك إلى ضرورة تقديم التعليم الشامل لجميع الطلاب وضمان وجود الطالب ذوي الإعاقة جنبًا إلى جنب مع أقرانه العاديين داخل الصف العادي، الأمر الذي يشير إلى أهمية استخدام ممارسات تدريسية فاعلة تسهم في وصولهم إلى مناهج التعليم العام، وتوفير تعليم أكاديمي فاعل لهؤلاء الطلاب (الحسين وآل داود، ٢٠١٧). فوجود تلاميذ ذوي صعوبات تعلم في الصف يجعل المعلم يعمل مع مجموعة غير متجانسة ليس لديها القدرة على التعلم بنفس الطريقة والكفاءة التي يتعلم بها أقرانهم في الصف العادي وهذا ينعكس على تحصيلهم الدراسي مظهرًا فجوة أكاديمية حادة (السميري والجهني، ٢٠١٩). لذلك يتطلب لمن يتعامل مع هذه الفئة من الطلاب معرفة خصائصهم والطرائق المناسبة لتدريسهم حتى يتمكنوا من مجاراة نظرائهم في الصفوف العادية مع معلمي الصف (Berkeley & Barber, 2015). وهذا يقع على عاتق معلم الصف العادي في المدرسة مسؤولية إعداد طلاب صعوبات التعلم أكاديميًّا ومهنيًّا، كما أن له دورًا عظيمًا في اكتشافهم وتشخيصهم والمساهمة في إعداد

البرامج التربوية الفردية لهم (آل حسين والكثيري، ٢٠١٨). ولكي يقوم معلم التعليم العام بهذا الدور الهام لا بد أن يتوافر لديه المعرفة الكافية بصعوبات التعلم وتأثيرها على الطلاب أكاديميًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، وبخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية (أبو نيان، ٢٠٢٠).

ففي دراسة نُشرت من المركز الوطني لصعوبات التعلم National Center for Learning Disabilities (NCLD) في الولايات المتحدة الأمريكية أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية معرضون للانسحاب من المدارس أكثر من الطلاب العاديين بثلاثة أضعاف، وذلك لأنهم إضافة إلى المشكلات الأكاديمية، يواجهون صعوبات في القدرة العالية على إتقان مهارات المرحلة العمرية. كما يعانون من مشاكل في المهارات المعرفية، السلوك الاجتماعي، والاستقرار العاطفي، وهذا ناتج عن طبيعة الصعوبة وكثرة متطلبات المرحلتين المتوسطة والثانوية (Learner, 2010). فتلاميذ هاتين المرحلتين يواجهون تحديات عدة من ضمنها صعوبة التعامل مع معايير الأداء، والاختبارات التحصيلية، والتكيف مع المقررات وكثافة المناهج الدراسية، وعدم كفاءة معلمي الفصول العادية للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (U.S. Department of Education, 2017).

وهذا يجعل معلمي التعليم العام يواجهون مجموعة من التحديات التي تؤثر على نتاج العملية التعليمية والتربوية (العاجز، ٢٠٠٧). حيث يواجه معلم التعليم العام مشكلات وضغوطًا مختلفة وبصورة أكبر عن غيره من المعلمين، مما يؤثر على أدائه ونتائجه وتواصله مع الآخرين، فمن هذه التحديات ما هو متعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته (صبره، ٢٠١٩)، كما أن هناك تحديات

في تعامله مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تأثير المستوى التعليمي للوالدين الذي يشير انخفاضه إلى تدني الفرصة في خلق وعي بظروف الإعاقة وحاجات أبنائهم من ذوي الإعاقة (عواد، ٢٠١٦)، وكذلك تحديات تتعلق بالجوانب الإدارية في المدرسة والنقص في الدعم من المشرفين والإداريين (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٣). فالعديد من معلمي التعليم العام يشعرون بعدم الجاهزية، أو غياب الإعداد الجيد للعمل بفاعلية مع هؤلاء الطلاب، الأمر الذي يجعل من عملية الإعداد المتطور للمعلمين ضرورة ملحة (سميث وتايلور ومحمد، ٢٠١١).

وعند الرجوع للدراسات العلمية المتعلقة بموضوع التحديات التي تواجه معلمي التعلم العام عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم نجد بأن هناك عددًا من الدراسات تناولت هذه التحديات ولكن في المرحلة الابتدائية، أو بشكل عام دون تحديد المرحلة التي طُبقت عليها الدراسة؛ كذلك لم نجد دراسات سلطت الضوء على المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل خاص، وهذا يبين ندرة الدراسات المطبقة على المرحلتين المتوسطة والثانوية -بناء على ما توصلت له الباحثتين- ومن هنا يتضح بأن هناك حاجة لإجراء بحث لتقصي التحديات التي تواجه معلمي التعلم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا تأتي دراستنا الحالية.

مشكلة الدراسة

سنت المملكة العربية السعودية مشروع التعليم الشامل الذي يُعد جزءًا لا يتجزأ من رؤية المملكة ٢٠٣٠، والذي فيه نقلة نوعية في تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة، وهو أحد المشاريع الذي يرسم مستقبلًا واعدًا للأجيال القادمة (تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٧). من خلال توفير فرص التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة، ورفع جودة المخرجات، والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم (العمري وآل مساعد، ٢٠١٨). وهذا يضع على عاتق معلم الصف العام العديد من المسؤوليات التي يجب عليه القيام بها ككشف وإحالة الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، والمشاركة في تشخيصهم، وتكييف المناهج والاختبارات والواجبات والأنشطة، وتطبيق استراتيجيات تدريس فعالة داخل الصف بما يتناسب مع أهداف البرنامج التربوي الفردي (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج). مما يتطلب القيام بما ذكره البتال (٢٠١٩) من تفعيل عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين؛ وذلك بسبب أن العمل مع طلاب ذوي صعوبات التعلم يتطلب جهودًا مضاعفة مقارنة بأقرانهم العاديين (السعدي، ٢٠١٨). وقد ينتج عن ذلك الكثير من التحديات التي تطرقت لها عدد من الدراسات كدراسة رودني (Rodney, 2016) والتي ذكرت بأن بعض معلمي التعليم العام لا يتقبلون الطلاب ذوي الإعاقة في فصل التعليم العام. بينما ذكرت دراسة كلٍّ من ورتز، كاربنتر، وفيويل (Werts, Carpenter, & Fewell, 2014) بأن المعلمين يواجهون ضيقًا في الوقت وكثرة المهام والأعباء الموكلة لهم. أما دراسة باركو

(Barco, 2007) فقد تطرقت إلى المشكلات المتعلقة في التدريب القبلي للمعلمين والكفاءة المهنية. كما ركز عواد (٢٠١٦) على التحديات المتعلقة بأسر الطلاب ووعيهم بظروف الإعاقة وحاجات أبنائهم من ذوي الإعاقة. فعند مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التحديات التي تواجه معلمي التعليم العالم عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية يظهر بأن هناك قلة وندرة في الدراسات التي تناولت هذا الجانب – حسب علم الباحثتين– على الرغم من أن هاتين المرحلتين يظهر فيها العديد من التحديات التي تميزها عن غيرهما من المراحل كالتغيرات البدنية والنفسية والاجتماعية، كما أنها تتسم بكثافة المناهج والمتطلبات الدراسية، وفيها يتم تحديد مساراتهم الجامعية والمهنية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج)، ومن هنا دعت الحاجة إلى إجراء دراسة تتناول هذا الموضوع، وعليه تأتي الدراسة الحالية المتمثلة في الأسئلة التالية:

١- ما التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٢- هل توجد اختلافات في استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى (لمتغير الجنس، متغير المؤهل العلمي، متغير سنوات الخبرة، ومتغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم.

٢- الوقوف على الاختلافات في استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، متغير المؤهل العلمي، متغير سنوات الخبرة، ومتغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى هذين الجانبين:

أ- الأهمية النظرية:

١- ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الفئة التي تتناولها وهي فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وإلى الفائدة التي ستعود عليهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية وهم من الفئات التي بدأ الاهتمام بها حديثًا.

٢- تأتي أهمية الدراسة من خلال اهتمامها بمعلمي التعليم العام الذين يواجهون طلاب صعوبات التعلم من خلال عملهم اليومي باعتبار أن هؤلاء الطلبة بحاجة شديدة إلى نوعية معينة من المعلمين والذين يستطيعون التفاعل معهم وإدارة صفوفهم المدرسية بكفاءة عالية.

٣- تكمن أهمية الدراسة في أن نتائجها قد تفيد صناع القرار والمسؤولين عن تعليم ذوي الإعاقة ومعلمي التعليم العام الذين يقومون بتدريس ذوي

صعوبات التعلم على أهم التحديات التي تواجههم عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٤- طرح بعض الحلول للتغلب على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية ومن ثم الاستفادة من تلك الحلول المقترحة.

٥- من الممكن أن يكون لنتائج هذا الدراسة جملة من الفوائد النظرية المتمثلة في إثراء المعرفة المتخصصة في مجال إعداد المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٦- تضع هذه الدراسة الفرصة لمعلمي التعليم العام وطلبة الجامعات المقبلين على التخصص في التربية الخاصة أن يكونوا على وعي بالتحديات التي قد تواجههم في المستقبل والأسلوب الأمثل في حلها، وبذلك يختصر الوقت والجهد عليهم

ب- الأهمية التطبيقية:

١- توفر هذه الدراسة للمسؤولين بوزارة التعليم وللمسؤولين عن التربية الخاصة معلومات تساعد في التعرف على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وبالتالي تطوير أدائهم.

٢- من المأمول أن تعمل هذه الدراسة كمصدر معلومات لأبحاث أخرى في المملكة ويسهم في تحسين المعرفة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس ذوي صعوبات التعلم.

٣- التعرف على التحديات وتحديدها وتوجيه الأنظار إليها للتغلب عليها ومعالجتها من قبل المسؤولين وتوجيه أنظارهم لضرورة إعادة النظر في إعداد وتأهيل المعلمين.

٤- تقديم مجموعة من التوصيات العملية وتطوير الخطط الإجرائية التنفيذية التي تحسن وتطور نوعية الخدمات الشاملة والمتكاملة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٥- تشكل هذه الدراسة دافعًا للقيام بدراسات وأبحاث أخرى تتناول جوانب أخرى من التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتهتم بالعلاج وتذليل التحديات.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود البشرية: مجموعة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الملحق بها برنامج صعوبات تعلم بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية للبنين والبنات في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

بالمرحلتين المتوسطة والثانوية والتي تتعلق بكل من (المعلم/المعلمة – المدرسة – الطالب/الطالبة والأسرة).

مصطلحات الدراسة

التحديات Challenges

يعرف التحدي على أنه مشكلات، أو صعوبات، أو عوائق، يمثل وجودها تهديدًا، أو إضعافًا، أو تشويهًا كليًّا، أو جزئيًّا دائمًا كان أو مؤقتًا لوجود وضع آخر يراد له الثبات والقوة والاستمرار (فتحي، ٢٠٠٥).

أما التعريف الإجرائي للتحديات في الدراسة الحالية فهو: الصعوبات أو العقبات التي تتعلق بالمعلم والمدرسة والطالب والأسرة وتقلل من كفاءة وجودة عمل معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي، وتحول أو تقلل من استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المواد الدراسية، مما ينعكس على أداء هؤلاء الطلاب الدراسي وبالتالي يعيق سير العملية التعليمية داخل المدرسة.

معلم التعليم العام Teachers of General Education

عُرّف معلم التعليم العام بأنه: "المعلم المتخصص في مجال علمي محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج).

أما إجرائيًّا فهو: كل معلم/معلمة يقوم بتدريس جميع الفئات في الفصل الدراسي العادي باختلاف المواد، في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الطلاب ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities

هم الطلاب الذين لديهم تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم التي تسبب لهم عدم القدرة على مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجدِ معهم أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديهم ظروف أسرية مما يستدعي التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج).

أما إجرائيًّا فهم: الطلاب الذين تم تشخيصهم بأنهم لديهم صعوبات تعلم ويلزمهم الالتحاق بخدمات التربية الخاصة نظرًا لأنهم يعانون من تدني مستوى التحصيل الأكاديمي في القراءة أو الكتابة أو الحساب دون وجود إعاقة، رغم امتلاكهم لقدرة عقلية ضمن المتوسط أو أعلى، مما يستدعي تقديم الخدمات التربوية الخاصة بجوانب القصور لديهم داخل غرفة المصادر في المدرسة من قبل المعلم المختص.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية:

من المعروف أن صعوبات التعلم تستمر مدى الحياة مما يستوجب الاستمرار في تقديم الخدمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية وحتى الجامعية (المشيقح واليعيش، ٢٠١١)، وتساهم برامج صعوبات التعلم إلى الحد من التعثر الدراسي للطلاب وبالتالي التقليل من تسرب وانسحاب الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المدارس والجامعات، وكذلك التقليل أيضًا من الآثار السلبية نفسيًّا واجتماعيًّا نتيجة تكرار الفشل لدى هؤلاء الطلاب (أبو نيان، ٢٠٢٠). ولم يعد تركيز المرحلة المتوسطة والثانوية على تدريس وممارسة المهارات الأساسية كالقراءة، والإملاء والرياضيات كما كان في المرحلة الابتدائية، فالطلاب في هذه المرحلة مطالبون بفهم جميع المواد، وتلبية متطلبات المنهج الذي أصبح أكثر كثافة وغزارة في المحتوى. ومع هذا التغير الكبير يفتقد الكثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة إلى استراتيجيات التعلم الفاعلة، مع ضعف مهارات البحث والاستذكار (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج).

وتتمثل خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية فيما يلي (المشيقح واليعيش، ٢٠١١):

أ- الخصائص الأكاديمية:

- التباين الكبير بين الصف الدراسي وأداء الطالب، فقد يكون الطالب بالصف الثاني المتوسط وأداؤه بالصف الخامس الابتدائي.
- صعوبة كبيرة في فهم المادة العلمية.

- صعوبة في المهارات الأساسية في مادتي لغتي والرياضيات.

ب- الخصائص المعرفية:

- ضعف مهارات البحث والاستذكار. - ضعف مهارات إدارة الذات - التنظيم وإدارة الوقت.
- ضعف الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية - التخطيط والتنفيذ.
- ضعف وعي الطالب بقدراته. - صعوبة في اتباع التعليمات الشفوية والتحريرية.

ج- الخصائص الاجتماعية:

- صعوبة في قراءة اللغة غير اللفظية: المشاعر، القبول، الموافقة.
- صعوبة في تفسير الألفاظ المتعلقة بالسلوك الاجتماعي كالسخرية والاستهزاء.
- صعوبة في الانتماء إلى مجموعات الطلاب العاديين.
- صعوبة في تكوين العلاقات الأسرية مع الوالدين والأخوة.
- ضعف تقبل زملائهم ومعلميهم لهم مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية.

د- الخصائص النفسية والسلوكية:

- ضعف مفهوم الذات المرتبط بمواقف الفشل سواءً الأكاديمية أو الاجتماعية.
- انخفاض قيمة الذات - التفاعل مع المواقف الاجتماعية والأكاديمية.
- الشعور بالقلق، خاصة في المواقف التي تتطلب الأداء تحت ظروف معينة كتسميع الحفظ والاختبارات وطلب الإجابة أمام الطلاب.
- التعدي على الآخرين. - الشعور بالاكتئاب-قليل الظهور.

- الجنوح-مخالفة الأعراف والقيم. - التسرب والانسحاب من المدرسة.

وقد يكون هناك تفاعل بين هذه الخصائص المختلفة (أكاديمي، نفسي، وسلوكي) فيؤثر بعضها على بعض، ويتأثر بها التحصيل الدراسي. وهذه الخصائص تظهر لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية على وجه العموم؛ كما أنه ليس بالضرورة أن كل طالب تظهر لديه جميع هذه الخصائص، فالتشخيص الشامل هو الذي يبين ما لدى كل طالب بمفرده.

التحديات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

إن خصوصية فئة صعوبات التعلم وما يعانيه المجال من تحديات معاصرة فرضت على المعلمين حتمية التجدد وتحسين مستوى أدائهم المهني، والتركيز على الارتقاء في كيفية أداء مهام المهنة بصورة تتلاءم مع المرحلة الدراسية، ونوعية الصعوبات التي يتعاملون معها داخل الصف الدراسي (العنزي، ٢٠١٧). وخصوصاً في المرحلتين المتوسطة والثانوية اللتين يمر فيهما الطلاب بعدد من التغيرات والتطورات البدنية والنفسية والفكرية، التي عادةً ما يصاحبها ظهور مجموعة من الحاجات كالحاجة إلى الأمن والاستقلال (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج). فمعلم التعليم العام يقوم بمجموعة من الأدوار مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أهمها تعزيز المعلومات والمهارات واستراتيجيات التعلم التي يتلقاها الطالب ذو صعوبات التعلم في برنامجه التربوي الفردي، وتكييف المنهج، ونوع الأنشطة المقدمة داخل الفصل العادي، واختيار أساليب التدريس والتقويم المناسبة للطالب ذو صعوبات التعلم (أبو نيان، ٢٠٢٠). كما ينبغي أن يعي

معلم التعليم العام بأن الطالب ذا صعوبات التعلم سوف يأخذ حصة أو حصتين فقط خلال اليوم في غرفة المصادر وفق أهداف الخدمات الأكاديمية والمساندة في برنامجه التربوي الفردي، أما بقية اليوم المدرسي فعلى هؤلاء الطلاب تحمل متطلبات منهج المرحلتين المتوسطة والثانوية في الفصل العادي (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج).

ولمعلم التعليم العام مهام كثيرة توضح حجم مسؤولياته الفعلية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي كما يذكرها الدريويش (٢٠٠٩) فيما يلي:

- وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن لديهم صعوبة في التعلم وتحويلهم إلى المدرسة التي ينفذها هذا البرنامج، والقيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبة التعلم.
- إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كل طالب من الطلاب المستفيدين من خدمات غرفة المصادر.
- تقديم المساعدة الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم.
- العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر.
- التنسيق مع المرشد للطلاب بشأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم.

ورغم هذه الأهمية لدور المعلم في تدريس ذوي صعوبات التعلم إلا أنه يواجه بعض التحديات ومن أهمها: وجود تأثير للمشكلات المالية كالرواتب والحوافز في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها هؤلاء المعلمون تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (Jennings, 2002). ومعاناة المعلم من المسؤوليات الغامضة والمتناقضة وتوقعات غير واضحة من المعلمين الآخرين وأولياء الأمور، وعدم توفر الدعم الإداري، والكم الهائل من الأعمال الكتابية التي يقوم بها المعلم، والحواجز بين معلمين التعليم العام ومعلمين التربية الخاصة (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٣). كما يواجه المعلم بعض الاتجاهات السلبية المحيطة بالطالب ذوي صعوبات التعلم (الديب، ٢٠٠٣)، وكذلك يواجه المعلمون تحديات مثل عدم وجود برامج اجتماعية من قبل الإدارة تساعد طلاب التعليم العام على تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، وعدم حصول مديري المدارس على برامج تدريبية في التربية الخاصة (الحميدي، ٢٠٠٦). ولا يجب أن نغفل عن عملية إعداد معلم التعليم العام قبل الخدمة لذلك كان من أبرز التحديات التي تواجه المعلم هو عدم كفاية التدريب المتعلق بمعلمي ومعلمات التعليم العام لتدريس المناهج المطورة (الخزيم، ٢٠١٨).

وهناك بعض العوائق التي تتسبب بها الإدارة المدرسية التي تعيق المعلم عن عمله وهي صعوبة التمييز بين خصائص صعوبات التعلم والتأخر الدراسي والإعاقات الأخرى، وتحويل المتأخرين دراسيًّا وذوي الاضطرابات السلوكية إلى غرفة المصادر، كما يواجه المعلم صعوبة في اختيار الاستراتيجيات والطرق

التربوية المناسبة لطلابه ذوي صعوبات التعلم والاستفادة إلى أقصى حد ممكن من استخدام التكنولوجيا سواءً في الفصل الدراسي أو في المنزل (Adebisi, Liman, & Longpoe, 2015). كما ذكر المرشدي (٢٠٠٨) أن التجهيزات المكانية وتوفر المستلزمات اللازمة هي واحدة من المعوقات التي تواجه المعلمين عند تدريس ذوي صعوبات التعلم.

وقد ذكر الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) مجموعة من المشكلات التي من الضروري تحديدها لتطوير تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها: يتطلب من المعلم أن يتعامل مع مجموعة من العوامل المتعددة التي تشكل جملة من التحديات المتمثلة في ذلك العدد المرتفع للطلبة الذين تتباين احتياجاتهم التعليمية والمشكلات الأسرية والاجتماعية، عدم وعي وفهم العاملين في المدارس لخصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، عدم توفر خدمات الدعم الكافية والمواد والتكنولوجيا، عدم كفاية الوقت والدعم المطلوب للتخطيط والتقييم بهدف إجراء التكيفات والتعديلات على البرامج، عدم إعداد المعلمين بشكل جيد لتقديم التعليم المناسب، نادرًا ما يكون لدى المدارس خططًا شاملة لتقييم فعالية البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ضعف التخطيط التنسيقي المتعلق بانتقال الطلبة من البيت للمدرسة والعمل، وعدم كفاية التواصل بين المدراء والمعلمون والأخصائيين والطلبة والآباء. كما ذكرت بلعوص والمغربي (٢٠١٨) أن المعلمة تواجه الكثير من المشكلات كالافتقار إلى المعرفة بالتقنيات لذوي صعوبات القراءة والأدوات المساندة لذوي صعوبات الكتابة،

بالإضافة إلى الافتقار لدليل إجرائي معتمد في الوزارة يختص بكيفية تجهيز غرفة المصادر.

ونظرًا لضرورة التعرف على تلك التحديات والمعوقات التي تواجه معلمي التعليم العام، فقد تناولت بعض الدراسات ومنها دراسة أجراها باركو (Barco, 2007) بهدف معرفة اتجاهات وفعالية معلمي التعليم العام في المرحلة الثانوية نحو الدمج وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصل الشامل. وقد شمل مجتمع الدراسة ٢٩٦ مدرسة ثانوية في ولاية فرجينيا، تم اختيار حجم عينة من ٣٠ ٪ من المدارس الثانوية للمشاركة في الدراسة. بلغ العدد النهائي للمدارس المشاركة (٨٧) مدرسة ثانوية. استخدمت الدراسة المقابلة الهاتفية مع المعلمين، وكذلك المسح عبر الإنترنت باستخدام استبانة. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين في المرحلة الثانوية لديهم مواقف إيجابية وسلبية تجاه الدمج. وتباينت هذه المواقف فيما يتعلق بمسائل إجراء تكيفات وتعديلات للطلاب ذوي الإعاقة، وأيضًا حول ما إذا كان لديهم تدريب كافٍ لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الشامل. وشملت التجارب الإيجابية إجراء تغييرات منهجية وأساليب تدريس جديدة، وتوظيف أفضل ممارسات التدريس، وتغيير طريقة إعطاء الواجبات. ووجد المعلمون أن هذه التغييرات إيجابية لجميع الطلاب داخل الفصل. وتوصلت الدراسة إلى أن الدمج له فوائده، وعيوبه، لكن نجاحه يعتمد على اتجاهات معلمي التعليم العام داخل الفصل. وكذلك توصلت إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم ومواقف المعلم بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئة شاملة.

كما هدفت دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة، وبرامج الدمج في المدارس العادية في محافظة الطائف، وتمثل مجتمع الدراسة بالمعلمين والمعلمات المتواجدين في المدارس التي تتبع إدارة التعليم في محافظة الطائف، وبلغت عينة الدراسة (٢٢٢) معلمًا ومعلمة (١٥٥) ذكورًا و(٦٧) إناثًا، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة على جميع محاور الاستبانة التسعة، وأنه لا توجد فروق لدى معلمي التربية الخاصة ترجع لفئة الإعاقة، وتوجد فروق في المعوقات التي تواجه هؤلاء المعلمين بين الذكور والإناث حيث إن الإناث أعلى في تقديرهن للمعوقات التي تواجههن بينما لا توجد فروق في المعوقات ترجع للمؤهل في الدراسة وترجع لسنوات الخبرة.

وجاءت دراسة عبد الدايم وحمدان (٢٠١٣) بهدف تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، وإلى معرفة مدى تأثير متغيرات النوع، والمؤهل وعدد سنوات الخبرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة طورت أداة البحث، وهي استبانة مكونة من (٣٧) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية موزعين على (١٩) مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن معلمي اللغة العربية يعانون من صعوبات كثيرة، وأنهم جميعًا يشعرون بوجود تلك الصعوبات بغض النظر عن اختلافهم في النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لدرجة أهمية هذه

الصعوبات، وتبين أن أهم تلك الصعوبات هي التي تتعلق بالمعلمين أنفسهم من أبرزها ارتفاع كثافة الطلاب في الفصل الدراسي الواحد، وارتفاع نصيب المعلم من الحصص الأسبوعية.

أما دراسة عقيل (٢٠١٤) فهدفت إلى التعرف على إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة أبها بمنطقة عسير. وتكونت العينة من (١١٢) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًّا من معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الابتدائية بأبها. استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمدت الدراسة على مقياس Teachers' Perceptions of Teaching Students with LD in Inclusive Classrooms. مشيرة النتائج بأن هناك تأثيرًا إيجابيًّا لمدة خبرة التدريس، والحصول على دورات تدريبية وورش عمل متخصصة بمجال صعوبات التعلم على خبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يحسن ذلك من قدراتهم في توفير الخدمات المناسبة، ويمكنهم من مراعاة الفروق الفردية بينهم.

كما أشارت دراسة ورتز، كاربنتر، وفيويل (Werts, Carpenter, & Fewell, 2014) التي تهدف إلى معرفة تصورات المعلمين من فوائد ومعوقات للاستجابة للتدخل، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) معلمًا للتربية الخاصة. وكانت أهم نتائج الدراسة أن من المعوقات التي ذكرت وتزيد من العبء على المعلمين هي الأعمال الورقية الكثيرة، وعدم وجود وقت كافٍ وأن هناك ضعفًا في التدريب ونقص في المعرفة عن عمليات الاستجابة للتدخل ونقص الموارد والعاملين.

وجاءت دراسة العبد الجبار والسديري (٢٠١٦) بهدف التعرف على الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومدى اختلاف تلك الاحتياجات بناءً على متغير المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية والمتضمنة برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. وبلغ عدد عينة الدراسة (٢٦٥) معلمة تعليم عام، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة وصُممت استبانة على ثلاثة أبعاد: الاحتياجات المهنية العامة، الاحتياجات المهنية التدريسية، احتياجات النمو المهني. وقد أظهرت النتائج وقوع جميع الاحتياجات المهنية التي تضمنتها أبعاد الدراسة ضمن فئة الحاجة بدرجة كبيرة، ولكن احتلت المرتبة الأولى في بعد الاحتياجات المهنية العامة (الحاجة إلى معرفة الفروق الفردية بين الطالبات العاديات والطالبات ذوات صعوبات التعلم). أما البعد الثاني الاحتياجات المهنية التدريسية فقد احتلت المرتبة الأولى عبارة (استخدام أساليب تقويم متنوعة وملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم). وجاءت في المرتبة الأولى للبعد الثالث احتياجات النمو المهني عبارة: (الحاجة إلى تقليل النصاب التدريسي لمعلمات التعليم العام لتلبية احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة يمكن أن تعزى إلى متغيرات الدراسة.

كما أجرى السرطاوي وقراقيش (٢٠١٦) دراسة بهدف التعرف على مستوى الفعالية الذاتية لدى معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والكشف عن العلاقة بين الفعالية ومتغيرات طبيعة العمل،

المؤهل التعليمي، والخبرة في التدريس. وتكونت العينة من (٣٣٧) معلم تعليم عام، و(٦١) معلمًا صعوبات تعلم في مدارس المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدراسة وتم استخدام مقياس الحاج حسين "تصورات معلم التربية الخاصة لفعاليته الذاتية في تعليم ذوي الإعاقة". وأشارت النتائج إلى أن تصورات معلمي التعليم العام حول فعاليتهم الذاتية لم تكن إيجابية، حيث تبين إتقانهم لسبع من المهارات الثلاث والثلاثين التي تضمنها المقياس. وأن هناك فروق دالة كبيرة بين تصور معلمي التعليم العام، ومعلمي صعوبات التعلم لصالح معلمي صعوبات التعلم. كذلك أشارت النتائج أن هناك علاقة دالة بين مستوى الفعالية الذاتية عند معلمي التعليم العام ومتغير المؤهل، لصالح أصحاب الشهادات العليا (دبلوم، ماجستير)، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من تراوحت خبرتهم في التدريس بين ١٠ –٢٠ سنة.

أما دراسة أبو نيان والجلعود (٢٠١٦) فهدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٠٢) منهن ٩٩ مديرة مدرسة و٢٠٠ معلمة تعليم عام و٢٠٣ معلمة صعوبات تعلم، وتشير نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تواجه برامج صعوبات التعلم في مدارس البنات الابتدائية تتراوح بين بسيطة ومتوسطة. جاء في المرتبة الأولى المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطالبات. والمشكلات التي تتعلق بمجتمع المدرسة جاءت في المرتبة الأخيرة. كما تبين من الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وفي دراسة رودني (Rodney, 2016) التي هدفت إلى دراسة الأسباب التي قد تؤثر على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد أُعطي معلمو التعليم العام الابتدائي من مدرستين في منطقة مدرسية حضرية في نيوجيرسي مسح ATTM-m لتحديد موقفهم تجاه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التعليم العام بغض النظر عن الجنس وطول سنوات الخبرة ومقدار الدورات التعليمية الخاصة، لم يكونوا على استعداد لقبول دمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصل التعليم العام.

وأجرى السعيدي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات، وأيضًا التعرف على الفروق بهذه الاتجاهات حسب متغير (الجنس، الخبرة التدريسية، المرحلة التعليمية). وتكونت عينة الدارسة من (٦٢٩) معلمًا ومعلمة من العاملين بالتعليم العام في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لجمع المعلومات. وأسفرت النتائج أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو طلبة صعوبات التعلم جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، وأكثر العبارات الحاصلة على استجابات مرتفعة هي التي تنص على: "يتطلب العمل مع طلاب صعوبات التعلم جهودًا مضاعفة مقارنة بأقرانهم العاديين"، ثم تليها التي تنص على: "أعتقد أن هناك حاجة ضرورية للمزيد من التوعية الإعلامية تجاه طلبة صعوبات التعلم". كما أسفرت النتائج أيضًا عن عدم وجود فروق في الاتجاهات لدى

كل من المعلمين والمعلمات تبعًا لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية.

وفي دراسة البتال (٢٠١٩) كان الهدف هو التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض. طبق الباحث استبانة على عينة بلغت (٦٠٣) معلمًا، منهم (١٣٩) معلمًا صعوبات تعلم، و(٤٦٤) معلمًا تعليم عام، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة كان متوسطًا، بينما اتسم مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي بالضعف. كذلك بينت النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في ممارسة الاستشارة؛ حيث يرى معلمو صعوبات التعلم أن عملية الاستشارة تمارس بمستوى أكبر مما يراه معلمو التعليم العام. أما بخصوص العمل الجماعي فأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية حول مستواه. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية حول مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقًا لمتغير العمر والمؤهل العلمي والخبرة. إلا أن هناك اختلاف ذي دلالة إحصائية في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين الذين لديهم معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي والذين ليس لديهم معلومات. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تفعيل عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين.

ودراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، وتألفت عينة الدراسة من (٧٦) معلما ومعلمة

يعملون ببرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وزعت عليهم استبانة مكونة من ستة مجالات متعلقة بمعلم صعوبات التعلم وتجهيزات البرنامج وإدارة ومعلمي التعليم العام والطلاب ذوي صعوبات التعلم وأسرهم والإشراف التربوي على البرنامج. أشارت النتائج إلى وجود بعض التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم على كل مجال من مجالات الاستبانة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

وكانت دراسة القطان (٢٠١٩) تهدف إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في أثناء تدريس مقررات العلوم في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) معلمًا ومعلمة من المعلمين الذين يقومون بتدريس العلوم في مدارس التربية الخاصة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتم إعداد الاستبانة كأداة للدراسة. وكشفت النتائج عن أن المعلمين في مدارس التربية الخاصة يواجهون مجموعة من الصعوبات في أثناء تدريس مقررات العلوم بدرجة كبيرة. وكانت تلك الصعوبات تنازليًّا على الترتيب: الصعوبات المتعلقة بالخطة الزمنية، الصعوبات المتعلقة بمحتوى المقررات الدراسية، الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس، الصعوبات المتعلقة بالأهداف، وأخيرًا الصعوبات المتعلقة بالبيئة الصفية. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة بين تقديرات العينة لوجود صعوبات تبعًا لمتغير النوع وعدد سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) إلى الكشف عن أبرز التحديات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية،

والوقوف على درجة اختلاف أهمية هذه التحديات باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة. واقتصر تطبيق الدراسة على معلمات صعوبات التعلم، العاملات بمدارس التعليم العام التابعة لمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لعينة مكونة من(٦٥٤) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بجميع مراحله بمدينة الرياض، وقد تم اعتماد أداة الاستبانة لجمع البيانات وتحقيق الأهداف، وأشارت النتائج إلى عدد من التحديات مثل: كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة، عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل، بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن هناك قصورًا بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة. كذلك عدم وجود تعاون من قبل المعلمات خاصة معلمات لغتي والرياضيات.

وفي دراسة الخطيب (٢٠٢٠) كان الهدف التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم، والاختلافات في اتجاهاتهم تبعًا لمتغيرات النوع وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، وتكونت العينة من (٢٥٢) معلمًا ومعلمة منهم (٨١) معلمًا صعوبات تعلم، و(١٧١) معلمًا تعليم عام واتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة تصورات إيجابية للتدريس التشاركي. وعلى الرغم من المواقف الإيجابية العامة حول التدريس التشاركي، إلا أن النتائج أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير فأعلى، مما يثبت أثر النمو المهني في تطوير العملية

التعليمية. وبناء على النتائج أوصت الدراسة بإعداد دورات تدريبية تهدف لتطوير المعلمين في أثناء الخدمة والتخطيط لعدد من الدورات التدريبية التي تهدف لتطوير جوانب المشاركة الفعالة ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وكتابة الإطار النظري وفي إعداد استبانة التحديات المطبقة بالدراسة الحالية وفي كتابة محاورها وما تحتها من عبارات وفي حساب صدق وثبات الأداة، وأيضًا في تفسير النتائج وكتابة التوصيات.

***

منهجية الدراسة وإجراءاته

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يتناسب مع أهدافها وأغراضها، فهو يقوم على أساس التعبير الكيفي، ودراسة الواقع وتناول الظاهرة بالوصف والتفسير الدقيق ويوضح خصائصها، كما اعتمدت الدراسة على التعبير الكمي (الاستبانة) في جمع البيانات ووصفها وصفًا رقميًّا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ومن ثم الوصول إلى النتائج والخروج باستنتاجات وتعميمات وعلاقات جديدة (Ditchman et al., 2013) وفي الدراسة الحالية تمت دراسة الأدبيات السابقة، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها، عن طريق دراسة واقع أهم التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال استبانة معدة لهذا الغرض والتحقق من صدقها وثباتها وبعد ذلك المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنين والبنات الملحق بها برنامج صعوبات تعلم داخل المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، البالغ عددهم (٣,٧٦٤) معلمًا ومعلمة، منهم (٢٠٠١) معلمة تعليم عام في المرحلة المتوسطة و(٨٧٥) معلمة تعليم عام في المرحلة الثانوية. أما المعلمون فمنهم (٥١٦) معلم تعليم عام في

المرحلة المتوسطة و(٣٧٢) معلم تعليم عام في المرحلة الثانوية، وذلك حسب آخر إحصائية لوزارة التعليم ٢٠٢١م.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة التي تم تطبيق الدراسة عليها من (٣٥٤) معلمًا ومعلمة، منهم (٢٧٠) معلمة و(٨٤) معلمًا من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنين والبنات في المدارس الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات تعلم داخل مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠/٢٠٢١م. ويبين جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

جدول (١) توصيف عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	84	23.7
	أنثى	270	76.3
المرحلة التعليمية التي أقوم بالتدريس فيها	المرحلة المتوسطة	257	72.6
	المرحلة الثانوية	97	27.4
المؤهل العلمي	دبلوم	16	4.5
	بكالوريوس	312	88.1
	ماجستير	26	7.3
سنوات الخبرة في التدريس	من (١ – ٥) سنوات	29	8.2
	من (٦ – ١٠) سنوات	67	18.9
	(١١) سنة فأكثر	258	72.9
	لا يوجد	216	61.0

عدد الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم	(١ -٢) دورات	79	22.3
	(٣ - ٤) دورات	13	3.7
	(٥) دورات فأكثر	46	13.0
الإجمالي		354	100.0

يتبين من جدول (١) اختلاف وتباين أفراد العينة من حيث متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية التي أقوم بالتدريس فيها والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.

إعداد أداة الدراسة

مرت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى معرفة أهم التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

ب- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق الاتصال الهاتفي، والاستفادة منهم في تحديد محاور الاستبانة، وكذا في صياغة العبارات الفرعية المتدرجة من المحاور الرئيسة.
- دراسة خصائص وسمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية وأهم المشكلات التي يمرون بها في بناء سماتهم وخصائصهم.

- تحديد ثلاثة محاور للاستبانة تتمثل في، المحور الأول: التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة. والمحور الثاني: التحديات المتعلقة بالمدرسة. والمحور الثالث: التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة.
- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، التي اشتملت على (٣٩) عبارة موزعة كما يلي: (١٦) عبارة في المحور الأول و(١٣) عبارة في المحور الثاني، و(١٠) عبارات في المحور الثالث. وقد روعي عند صياغة العبارات أن تكون في عبارات قصيرة وأن تكون دقيقة وواضحة.

ت- التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، التي تكونت من جزأين:

- الجزء الأول: يتضمن البيانات الشخصية، وتضمنت المتغيرات الآتية: الجنس والمرحلة التعليمية التي أقوم بالتدريس فيها والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.
- الجزء الثاني: المحاور الثلاثة الرئيسة، وما يندرج تحتها من عبارات فرعية، وقد تم استخدام مقياسًا خماسيًّا لليكرت، وذلك بوضع خمسة مستويات لقياس استجابة عينة الدراسة، بحيث يكون أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة خمس خيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقميًّا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠ – ٢,٣٣ بسيطة من ٢,٣٤ – ٣,٦٧ متوسطة

من ٣,٦٨ – ٥,٠٠ كبيرة

وتم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١) ٥ – ١

٣ ١,٣٣=

عدد الفئات المطلوبة (٣)

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

ث– ضبط الاستبانة:

١– صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، تألفت من (١١) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وذلك بغرض معرفة ما تقيسه الفقرات من الأداء المطلوب، ومدى صلة عبارات الاستبانة بالمتغير المراد قياسه، وللحكم على العبارات وصياغتها ودرجة وضوحها ومناسبتها للمحاور. وقد اقترح السادة المحكِّمين بعض التعديلات المهمة مثل: تعديل بعض العبارات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى، وإعادة صياغة بعضها، وقد أُجريت التعديلات اللازمة على ضوء آراء السادة المحكِّمين، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

٢– صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية له على عينة استطلاعية قدرها (٣٠) معلمًا، والتي ليست جزءًا من العينة الرئيسة النهائية، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المحور، وبين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.72	**.59	14	**.81	**.69	27	**.90	**.79
2	**.76	**.61	15	**.77	**.78	28	**.73	**.60
3	**.73	**.57	16	**.68	**.60	29	**.75	**.58
4	**.79	**.79	17	**.75	**.73	30	**.71	*.46
5	**.70	**.58	18	**.69	**.62	31	**.70	**.51
6	**.58	**.52	19	**.71	**.63	32	**.74	**.50
7	**.72	**.74	20	**.77	**.64	33	**.74	*.36
8	**.63	**.57	21	**.62	**.63	34	**.85	**.70
9	**.55	*.45	22	**.82	**.71	35	**.57	*.35
10	**.49	**.53	23	**.77	**.71	36	**.74	**.56
11	**.55	**.59	24	**.85	**.76	37	**.66	*.41
12	**.65	**.50	25	**.70	**.67	38	**.71	**.49
13	**.80	**.72	26	**.75	**.64	39	**.69	**.49

***دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ****دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

يتبين من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المحور وقعت في الفترة المغلقة [٠,٣٥ – ٠,٧٦]، ومعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية

وقعت في الفترة المغلقة [٠,٤٩- ٠,٨٥]، بالتالي فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق الاستبانة.

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

المجال	تحديات تتعلق بالمعلم/ة	تحديات تتعلق بالمدرسة	تحديات تتعلق بالطالب/ة والأسرة	التحديات ككل
تحديات تتعلق بالمعلم/ة	1			
تحديات تتعلق بالمدرسة	.715**	1		
تحديات تتعلق بالطالب/ة والأسرة	.403*	.425*	1	
التحديات ككل	.899**	.890**	.663**	1

***دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ****دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

يبين جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ج- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) معلمًا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. كما تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ. وجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل

المحور	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي "معادلة كرونباخ"
تحديات تتعلق بالمعلم/ة	٠,٩٢	0.91
تحديات تتعلق بالمدرسة	٠,٩١	0.93
تحديات تتعلق بالطالب/ة والأسرة	٠,٩٠	0.88
الثبات العام للاستبانة	٠,٩١	0.95

يتبين من جدول (٤) أن جميع معاملات ثبات الاستبانة بمحاوره جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ فقد تراوحت ما بين ٠,٩٠ و٠,٩٢، ومعامل الثبات للاستبانة ككل =٠,٩١ بالنسبة لطريقة إعادة الاختبار وتراوحت ما بين ٠,٨٨ و٠,٩٣ ومعامل الثبات للاستبانة ككل =٠,٩٥ بالنسبة لطريقة معادلة كرونباخ، مما يشير إلى أن الاستبانة ذو ثباتٍ عالٍ.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ما التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	٢	تحديات تتعلق بالمدرسة	3.97	.646	مرتفع
2	٣	تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	3.91	.589	مرتفع
3	١	تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	3.75	.595	مرتفع
التحديات ككل			3.87	.498	مرتفع

يبين جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.75 - 3.97)، حيث جاءت التحديات المتعلقة بالمدرسة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.97)، وجاءت التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بينما جاءت التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات ككل (٣,٨٧).

والآن يتم توضيح عبارات كل محور من المحاور الثلاثة، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات كل محور على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولًا– تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) استجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية	4.38	.809	مرتفع
2	8	كثرة الأعباء الإدارية المسندة المعلم/ة	4.27	.870	مرتفع
3	6	نقص الدورات التدريبية الخاصة بمجال صعوبات التعلم أثناء الخدمة	4.26	.742	مرتفع
3	7	قلة المقررات الدراسية التي تتناول مجال صعوبات التعلم في بعض برامج إعداد معلمي التعليم العام قبل الخدمة	4.26	.727	مرتفع
4	16	أواجه صعوبة في إنهاء الخطة الدراسية في زمن محدد والذي لا يتلاءم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.76	.961	مرتفع
5	4	ضعف معرفتي بأساليب التدريس المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.73	.922	مرتفع
6	2	ضعف معرفتي بخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.71	.972	مرتفع
6	5	ضعف معرفتي بالأساليب التي تزيد من دافعية وتفاعل الطالب ذو صعوبات التعلم داخل الفصل	3.71	.942	مرتفع
7	15	أواجه صعوبة في اختيار الأنشطة الملائمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.70	.946	مرتفع
8	11	أواجه صعوبة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.61	1.004	متوسط
8	13	ضعف مهارتي في تكييف وتعديل المقرر الدراسي ليتناسب مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.61	1.022	متوسط
9	14	ضعف مهارتي في تكييف أساليب التقييم لتتناسب مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.60	1.006	متوسط

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	10	ضعف التواصل بيني وبين معلم/ة ذوي صعوبات التعلم	3.59	1.053	متوسط
11	1	ضعف معرفتي بمفهوم صعوبات التعلم	3.42	1.076	متوسط
12	3	ضعف معرفتي بطريقة اكتشاف الطالب ذو صعوبات التعلم من غيره من الطلاب داخل الفصل	3.29	1.088	متوسط
13	12	يعيق وجود الطالب ذو صعوبات من قدرتي على إدارة الصف	3.17	1.031	متوسط
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة			3.75	.595	مرتفع

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.17 - 4.38)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على: "كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.38)، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على: "كثرة الأعباء الإدارية المسندة للمعلم/ة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.27)، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على: "نقص الدورات التدريبية الخاصة بمجال صعوبات التعلم أثناء الخدمة" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.26)، بينما جاءت الفقرة رقم (12) ونصها: "يعيق وجود الطالب ذو صعوبات من قدرتي على إدارة الصف" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.17). وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات المتعلقة بالمعلم/ة ككل (٣,٧٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة سابقا أن من أبرز التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية والذي احتل المرتبة الأولى: كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية، وهذا يشكل تحديًا كبيرًا

لمجهود المعلم والمعلمة في التعليم العام ولاسيما عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. بينما جاء تحدي ‘‘كثرة الأعباء الإدارية المسندة للمعلم" بالمرتبة الثانية، وقد يعزى ذلك لما ذكره الحديدي والخطيب (٢٠٠٣) بأن لا يتم توفير الدعم الإداري المناسب للمعلمين، وبأن المعلمين يقومون بكم هائل من الأعمال الكتابية بشكل يومي. وهذا يفسر ما ذكره الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) بأن إحدى المشكلات التي تواجه المعلمين عدم كفاية الوقت والدعم للتخطيط والتقييم المطلوب للطلبة ذوي صعوبات التعلم. أما تحدي "نقص الدورات التدريبية الخاصة بمجال صعوبات التعلم في أثناء الخدمة " فقد احتل المرتبة الثالثة، وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره الحميدي (٢٠٠٦) عدم وجود برامج اجتماعية من قبل إدارات المدرسة تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الطلاب وبرامج ذوي الإعاقة، وهذا ناتج عن عدم حصول مديري المدارس على برامج تدريبية في التربية الخاصة. كما قد يعزى إلى ما ذكره باركو (Barco, 2007) بأن لدى المعلمين نقصًا في التدريب القبلي للمعلمين والكفاءة المهنية. وهذا يفسر سبب افتقار المعلمين للمعرفة بالتقنيات التعليمية لذوي صعوبات القراءة والأدوات المساندة لذوي صعوبات الكتابة، بالإضافة إلى افتقارهم للأدلة الإجرائية المعتمدة من الوزارة.

وتجدر الإشارة بأن نتائج هذا السؤال تتفق مع نتيجة دراسة عبد الدايم وحمدان (٢٠١٣) التي أوضحت أن ارتفاع نصيب المعلم من الحصص الأسبوعية من الصعوبات المتعلقة بالمعلمين أنفسهم. كذلك تتفق مع نتائج دراسة العبد الجبار والسديري (٢٠١٦) التي بينت الحاجة إلى تقليل النصاب

التدريسي لمعلمات التعليم العام لتلبية احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة السعيدي (٢٠١٨) والتي تنص على "أن العمل مع طلاب صعوبات التعلم يتطلب جهودًا مضاعفة مقارنة بأقرانهم العاديين". بالإضافة إلى أنها اتفقت مع نتائج دراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩) التي أظهرت وجود ضعف في الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمين قبل وفي أثناء الخدمة.

ثانيًا– تحديات تتعلق بالمدرسة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمدرسة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) استجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمدرسة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	25	كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد	4.23	.929	مرتفع
2	28	قلة توفر الأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة	4.06	.886	مرتفع
3	18	قلة برامج التوعية حول صعوبات التعلم داخل المدرسة	4.04	.842	مرتفع
4	23	قصور معرفة مشرفي المواد بمجال صعوبات التعلم وآلية العمل الخاصة به	4.03	.854	مرتفع
5	20	الدعم غير الكافي للمعلم/ة من قبل إدارة المدرسة	4.02	.886	مرتفع
6	19	قلة الحوافز المقدمة للمعلم/ة من قبل إدارة المدرسة	4.01	.900	مرتفع
7	24	ندرة الاجتماعات مع فريق العمل في برنامج صعوبات التعلم	3.97	.846	مرتفع
7	26	وضع أكثر من طالب ذي صعوبات تعلم داخل الفصل الواحد	3.97	.906	مرتفع

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	27	البيئة الصفية غير مهيأة لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.96	.962	مرتفع
8	29	وقت الحصة غير كافي لاستخدام استراتيجيات تدريسية مع الطالب ذي صعوبات التعلم	3.96	.959	مرتفع
9	22	ضعف تخطيط ودعم بعض قادة المدارس لبرنامج صعوبات التعلم وآلية العمل الخاصة به	3.94	.829	مرتفع
10	17	ضعف وضوح آلية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.90	.805	مرتفع
11	21	ضعف مهارات التعاون بين المعلمين/ات داخل المدرسة	3.54	.981	متوسط
		تحديات تتعلق بالمدرسة	3.97	.646	مرتفع

يظهر في الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.54 - 4.23)، حيث جاءت الفقرة رقم (25) التي تنص على: "كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.23)، وجاءت الفقرة رقم (28) التي تنص على: "قلة توفر الأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وجاءت الفقرة رقم (18) التي تنص على: " قلة برامج التوعية حول صعوبات التعلم داخل المدرسة " في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بينما جاءت الفقرة رقم (21) ونصها: "ضعف مهارات التعاون بين المعلمين/ات داخل المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56). وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات المتعلقة بالمدرسة ككل (٣,٩٧).

يتضح من خلال من خلال النتائج الظاهرة بأن أبرز التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بمجال المدرسة هي: "كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد"، ومن ثم "قلة توفر الأجهزة والوسائل التعليمية

المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة". وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره الصباح (٢٠٠٨) بأن التجهيزات المكانية والمستلزمات التعليمية إن لم تكن مناسبة قد تشكل عائقًا يواجه المعلمين في أثناء عملية التعليم. وهذا قد يفرض على المعلم استخدام وسائل تقويم تقليدية التي بدورها لا تساعد المعلم على التعرف الدقيق على أداء الطالب ذوي صعوبات التعلم. وهذا يؤكد ما ذكره الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) بأن أحد أهم المشكلات التي تواجه المعلمين عدم توفر خدمات الدعم الكافية والمواد والتكنولوجيا. أما تحدي: "قلة برامج التوعية حول صعوبات التعلم داخل المدرسة " والذي يحتل المرتبة الثالثة، وقد يفسر ذلك وجود معيقات متعلقة بالإدارة المدرسية وتعاونها في تعزيز معرفة المعلمين ببرامج صعوبات التعلم (Adebisi, Liman, & Longpoe, 2015). وقد يعزى ذلك إلى ما أظهره الحميدي (٢٠٠٦) بعدم حصول مديري المدارس على برامج تدريبية في التربية الخاصة، وهذا سبب عدم وجود برامج توعوية واجتماعية تطرحها إدارات المدارس للتعرف على ذوي الإعاقة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم.

وتجدر الإشارة إلى أن النتائج الظاهرة تتفق مع نتيجة دراسة عبد الدايم وحمدان (٢٠١٣)، التي أوضحت أن ارتفاع كثافة الطلاب في الفصل الدراسي الواحد من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين. أما فما يخص قلة توفر الأجهزة والوسائل فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القطان (٢٠١٩) من حيث إن أهم المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين هي الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس والوسائل التكنولوجية. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع

دراسة السعيدي (٢٠١٨) التي أظهرت أن المعلمين في حاجة للمزيد من التوعية الإعلامية تجاه طلبة صعوبات التعلم، ودراسة الخطيب (٢٠٢٠) التي تؤكد على ضرورة توعية المعلمين بإعداد الدورات التدريبية التي تهدف لتطوير المعلمين وتحسين اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثالثًا– تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) استجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	37	ضعف متابعة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم في المنزل	4.14	.757	مرتفع
2	39	ضعف تواصل الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم مع المدرسة	4.05	.781	مرتفع
3	36	ضعف معرفة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم بخدمات برنامج صعوبات التعلم	4.04	.813	مرتفع
3	38	قلة تعاون الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم مع تعليمات المعلمين/ات	4.04	.790	مرتفع
4	32	ضعف مهارات التحاور والمشاركة عند الطالب ذي صعوبات التعلم أثناء الدرس	4.02	.632	مرتفع
5	31	ضعف مهارة التعلم التعاوني للطالب ذي صعوبات التعلم مع زملائه داخل الفصل	3.85	.794	مرتفع
6	30	ضعف دافعية الطالب ذي صعوبات التعلم للتعلم	3.83	.821	مرتفع

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	33	الغياب المتكرر للطالب ذي صعوبات التعلم عن المدرسة	3.80	.913	مرتفع
8	34	قصور الاستجابة للطالب ذي صعوبات التعلم لتوجيهات المعلم/ة داخل الفصل	3.78	.879	مرتفع
9	35	ظهور مشكلات سلوكية لدى الطالب ذو صعوبات التعلم داخل الفصل	3.52	.916	متوسط
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة			3.91	.589	مرتفع

يبين جدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.52 - 4.14)، حيث جاءت الفقرة رقم (37) التي تنص على: "ضعف متابعة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم في المنزل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وجاءت الفقرة رقم (39) التي تنص على: "ضعف تواصل الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم مع المدرسة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وجاءت الفقرة رقم (36) التي تنص على: "ضعف معرفة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم بخدمات برنامج صعوبات التعلم" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بينما جاءت الفقرة رقم (35) ونصها: "ظهور مشكلات سلوكية لدى الطالب ذي صعوبات التعلم داخل الفصل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.52). وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات المتعلقة بالطالب/ة والأسرة ككل (٣,٩١).

ويتضح من خلال النتائج الظاهرة أن من أبرز التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بمجال الطالب/الطالبة والأسرة هي كل من: ضعف متابعة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم في المنزل، وضعف تواصل

الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم مع المدرسة، وضعف معرفة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم بخدمات برنامج صعوبات التعلم، ويمكن ربط الثلاث التحديات ببعضهما وكل منهم تؤكد على الأخرى وجميعهم تدلل على أن المعلمين يتفقون على أنه لا يوجد تواصل فعّال بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم سواء في المنزل أو بينهم وبين المدرسة، وبالتالي فهم لا يقفون على مستوى أبنائهم. وقد يعزى ذلك لما ذكره عواد (٢٠١٦) بأن المستوى التعليمي للوالدين قد يؤثر على ضعف الوعي بظروف الإعاقة وحاجات أبنائهم من ذوي الإعاقة. ومما يؤكد ذلك هو أن المعلمين يعتقدون أنّ الآباء لا يؤيدون دمج أبنائهم في الصفوف الدراسية العادية؛ لأنّهم غير مدركين لأهمية عملية الدمج.

وتجدر الإشارة بأن النتائج التي ظهرت في الدراسة الحالية تأتي متفقة مع نتائج دراسة أبو نيان والجلعود (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن أهم المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمتعلقة بأولياء الأمور هي عدم مشاركة الأهل في وضع البرنامج التربوي الفردي لابنتهم. وهناك أيضًا اتفاق مع نتيجة دراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩) حيث جاء مجال التحديات المتعلقة بأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في المرتبة الأولى من التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم.

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على: " هل توجد اختلافات في استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى (لمتغير الجنس،

متغير المؤهل العلمي، متغير سنوات الخبرة، ومتغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم)؟"

أولًا– الاختلافات التي تعزى لمتغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	ذكر	84	3.85	.464	1.627	352	.105
	أنثى	270	3.73	.629			
تحديات تتعلق بالمدرسة	ذكر	84	4.08	.475	1.789	352	.075
	أنثى	270	3.94	.688			
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	ذكر	84	3.97	.468	1.185	352	.237
	أنثى	270	3.89	.621			
التحديات ككل	ذكر	84	3.96	.344	1.933	352	.054
	أنثى	270	3.84	.535			

يتبين من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة= ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. وتدل النتائج الموضحة أن هناك تماثلًا في استجابات أفراد العينة بنوعيهما (ذكور وإناث) نحو التحديات التي تواجههم في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وهذا يعني أن معلمي التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية يواجهون نفس التحديات التي تواجهها معلمات التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثتين إلى أن كِلا الجنسين من المعلمين يتم إعدادهما في الجامعات وفق البرامج ذاتها مما يشكل لديهما القاعدة المعرفية والمهنية المتشابهة للتعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم بصرف النظر عن جنسهما هذا فضلًا عن أنهما يعملان تحت الظروف نفسها ويتلقون التدريب نفسه، كما أن توفر الإمكانيات والوسائل وتهيئة البيئة المدرسية متشابهة إضافة إلى طبيعة المنهاج الذي يدرسه فهو المنهاج نفسه، مما يفرض على معلمي ومعلمات هذه الفئة سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا العديد من الخصائص والواجبات والأعمال، وبالتالي من الطبيعي ألا يوجد هناك فروق.

وتجدر الإشارة إلى أن النتيجة هنا تتوافق من نتائج دراسة كلٍّ من السعيدي (٢٠١٨)، الزعبي والنفيعي (٢٠١٩)، القطان (٢٠١٩)، والخطيب (٢٠٢٠) والتي تشير نتائجهم إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) التي تشير نتائجها إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

ثانيًا– الاختلافات التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب

متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	دبلوم	16	3.66	.578
	بكالوريوس	312	3.74	.575
	ماجستير	26	3.92	.815
	المجموع	354	3.75	.595
تحديات تتعلق بالمدرسة	دبلوم	16	3.89	.336
	بكالوريوس	312	3.96	.649
	ماجستير	26	4.14	.742
	المجموع	354	3.97	.646
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	دبلوم	16	3.67	.600
	بكالوريوس	312	3.91	.593
	ماجستير	26	4.02	.506
	المجموع	354	3.91	.589
التحديات ككل	دبلوم	16	3.74	.395
	بكالوريوس	312	3.86	.491
	ماجستير	26	4.02	.609
	المجموع	354	3.87	.498

يبين جدول (١٠) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١١).

جدول (١١) تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	بين المجموعات	.836	2	.418	1.180	.308
	داخل المجموعات	124.331	351	.354		
	الكلي	125.167	353			
تحديات تتعلق بالمدرسة	بين المجموعات	.893	2	.447	1.071	.344
	داخل المجموعات	146.398	351	.417		
	الكلي	147.291	353			
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	بين المجموعات	1.237	2	.618	1.793	.168
	داخل المجموعات	121.050	351	.345		
	الكلي	122.286	353			
التحديات ككل	بين المجموعات	.865	2	.433	1.751	.175
	داخل المجموعات	86.721	351	.247		
	الكلي	87.587	353			

يتبين من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. وتدل النتائج أن المؤهل العلمي ليس له تأثير في التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وقد يعزى ذلك من وجهة نظر الباحثتين إلى كونها تحديات عامة وخارجة عن إطار كفاءة المعلم أو المعلمة في العمل وبالتالي ليس للمؤهل دور في تحديد هذه التحديات، كما أن المعلمين والمعلمات الذين يحملون مؤهلات علمية مختلفة أدركوا وبشكل متقارب مستوى التحديات التي تواجههم، مما يؤكد على أن متغير المؤهل العلمي ليس متغيرًا فاعلًا ومؤثرًا في إدراك هذه التحديات التي تواجههم. ولما كانت التحديات تمثل مدى فهم المعلم لاحتياجات الطلبة ذوي

صعوبات التعلم ومعاناتهم، فإن إدراك مثل هذه التحديات وإدراك البيئة التربوية السائدة لا تتطلب مؤهلًا علميًّا عاليًا أو منخفضًا بقدر ما تتطلب ملاحظة وإحساسًا ومشاعرَ تعكس ما يسود في هذه المواقف التعليمية التعلمية، أضف لذلك أن هؤلاء المعلمين أو المعلمات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يدركون مدى أهمية فئة ذوي صعوبات التعلم الذين يقومون بالتدريس لها، فلا بد من تحمل المسؤولية على أكمل صورة والارتقاء بأدائهم وتطويره بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

وتجدر الإشارة بأن هذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة كلٍّ من العايد وآخرين (٢٠١١)، العبد الجبار والسديري (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل التعليمي. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلٍّ من أبي نيان والجلعود (٢٠١٦)، السرطاوي والقراقيش (٢٠١٦)، القاضي والقحطاني (٢٠١٩)، الخطيب (٢٠٢٠)، والتي أظهرت نتائج دراساتهم أن متغير المؤهل العلمي أحدث فروق ذات دلالة إحصائية.

ثالثًا– الاختلافات التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	من (١ – ٥) سنوات	29	3.79	.778
	من (٦ – ١٠) سنوات	67	3.60	.641
	(١١) سنة فأكثر	258	3.79	.555
	المجموع	354	3.75	.595
تحديات تتعلق بالمدرسة	من (١– ٥) سنوات	29	4.20	.776
	من (٦ –١٠) سنوات	67	3.84	.823
	(١١) سنة فأكثر	258	3.98	.568
	المجموع	354	3.97	.646
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	من (١ – ٥) سنوات	29	3.86	.669
	من (٦ – ١٠) سنوات	67	3.87	.665
	(١١) سنة فأكثر	258	3.92	.559
	المجموع	354	3.91	.589
التحديات ككل	من (١ –٥) سنوات	29	3.95	.633
	من (٦ – ١٠) سنوات	67	3.75	.603
	(١١) سنة فأكثر	258	3.89	.446
	المجموع	354	3.87	.498

يبين جدول (١٢) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٣).

جدول (١٣) تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	بين المجموعات	1.938	2	.969	2.760	.065
	داخل المجموعات	123.228	351	.351		
	الكلي	125.167	353			
تحديات تتعلق بالمدرسة	بين المجموعات	2.771	2	1.385	*3.365	.036
	داخل المجموعات	144.521	351	.412		
	الكلي	147.291	353			
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	بين المجموعات	.218	2	.109	.313	.732
	داخل المجموعات	122.069	351	.348		
	الكلي	122.286	353			
التحديات ككل	بين المجموعات	1.237	2	.618	2.514	.082
	داخل المجموعات	86.350	351	.246		
	الكلي	87.587	353			

يتبين من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء تحديات تتعلق بالمدرسة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٤).

جدول (١٤) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر سنوات الخبرة على التحديات المتعلقة بالمدرسة

المحور	الفئات	المتوسط الحسابي	من (١-٥) سنوات	من (٦-١٠) سنوات	(١١) سنة فأكثر
تحديات تتعلق بالمدرسة	من (١-٥) سنوات	4.20			
	من (٦-١٠) سنوات	3.84	*.36		
	(١١) سنة فأكثر	3.98	.22	-.14	

*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين من (١- ٥) سنوات ومن (٦ -١٠) سنوات وجاءت الفروق لصالح من (١- ٥) سنوات. توضح لنا هذه النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية والمتعلقة بالمدرسة، لصالح سنوات الخبرة (١- ٥).

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة القليلة يواجهون تحديات أكبر من المعلمين والمعلمات أصحاب سنوات الخبرة الطويلة. وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) بأن طبيعة عمل المعلم يتطلب منه التعامل مع مجموعة من العوامل المتعددة كالأعداد المرتفعة للطلبة الذين تتباين احتياجاتهم، والتعاملات مع المشكلات الأسرية والاجتماعية، والتي إن تزامنت هذه المشكلات تزيد من تفاقم الصعوبات والتحديات التي يواجها المعلم والطالب. كما قد تعزى إلى عدم كفاءة التدريب والتأهيل المهني المقدم للمعلمين قبل الخدمة (الخزيم، ٢٠١٨).

تجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلٍّ من عقيل (٢٠١٤)، أبو نيان والجلعود (٢٠١٦)، السرطاوي وقراقيش (٢٠١٦) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كلٍّ من العايد وآخرين (٢٠١١)، العبد الجبار والسديري (٢٠١٦)، السعيدي (٢٠١٨)، البتال

(٢٠١٩)، الزعبي والنفيعي (٢٠١٩)، القطان (٢٠١٩)، والخطيب (٢٠٢٠)، والتي توصلت دراساتهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

رابعًا– الاختلافات التي تعزى لمتغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	لا يوجد	216	3.86	.500
	(١-٢) دورات	79	3.59	.585
	(٣-٤) دورات	13	3.41	.686
	(٥) دورات فأكثر	46	3.63	.846
	المجموع	354	3.75	.595
تحديات تتعلق بالمدرسة	لا يوجد	216	4.03	.594
	(١- ٢) دورات	79	3.84	.559
	(٢- ٤) دورات	13	3.73	1.054
	(٥) دورات فأكثر	46	3.97	.826
	المجموع	354	3.97	.646
	لا يوجد	216	3.90	.537

تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	(١- ٢) دورات	79	3.86	.583
	(٣ - ٤) دورات	13	3.64	.979
	(٥) دورات فأكثر	46	4.08	.665
	المجموع	354	3.91	.589
التحديات ككل	لا يوجد	216	3.93	.429
	(١-٢) دورات	79	3.74	.406
	(٣-٤) دورات	13	3.58	.850
	(٥) دورات فأكثر	46	3.86	.721
	المجموع	354	3.87	.498

يبين جدول (١٥) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغير الدورات التدريبية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٦).

جدول (١٦) تحليل التباين الأحادي لأثر الدورات التدريبية على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	بين المجموعات	6.826	3	2.275	*6.729	.000
	داخل المجموعات	118.341	350	.338		
	الكلي	125.167	353			
تحديات تتعلق بالمدرسة	بين المجموعات	2.940	3	.980	2.377	.070
	داخل المجموعات	144.351	350	.412		
	الكلي	147.291	353			
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	بين المجموعات	2.545	3	.848	2.480	.061
	داخل المجموعات	119.741	350	.342		
	الكلي	122.286	353			
التحديات ككل	بين المجموعات	3.123	3	1.041	4.314	.005
	داخل المجموعات	84.463	350	.241		

	الكلي	87.587	353			

يتبين من جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لأثر الدورات التدريبية في جميع المجالات باستثناء تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٧).

جدول (١٧) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الدورات التدريبية على تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة والتحديات ككل

المحور	الفئات	المتوسط الحسابي	لا يوجد	(1-2) دورات	(3-4) دورات	(5) دورات فأكثر
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	لا يوجد	3.86				
	(١-٢) دورات	3.59	.27*			
	(٣-٤) دورات	3.41	.45	.17		
	(٥) دورات فأكثر	3.63	.23	.05	.22	
التحديات ككل	لا يوجد	3.93				
	(١-٢) دورات	3.74	.18*			
	(٣-٤) دورات	3.58	.35	.17		
	(٥) دورات فأكثر	3.86	.07	.12	.29	

***دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

يتبين من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين (لا يوجد) و(١-٢) دورات، وجاءت الفروق لصالح (لا يوجد) في تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة، والتحديات ككل. يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين

المتوسطة والثانوية والمتعلقة بالمعلم/المعلمة، لصالح (لا يوجد) دورات تدريبية تخص صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك بأن عدم حصول معلمي ومعلمات التعليم العام على دورات متخصصة بصعوبات التعلم قد تزيد من التحديات التي تواجههم عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره باركو (Barco, 2007) بأن كفاءة وتطوير المعلم مرتبطة بتوجهاته تجاه تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذا يعني بأن من لديه توجهات سلبية تجاه تعليم ذوي صعوبات التعلم قد لا يسعى إلى تطوير ذاته وحضور الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم. كما قد تعزى إلى عدم تبني وتوجيه الإدارات المدرسية لضرورة حضور الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم (الحميدي، ٢٠٠٦). وهذا يؤكد على ما ذكره الخطيب (٢٠٢٠) من ضرورة التخطيط لإعداد الدورات التدريبية التي تهدف لتطوير جوانب المشاركة الفعالة ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عقيل (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن متغير الدورات التدريبية يحدث فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة.

خلاصة النتائج

أكّد أفراد الدراسة أن التحديات المتعلقة بالمدرسة احتلت المرتبة الأولى، وجاءت التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة في المرتبة الثانية، بينما جاءت التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة في المرتبة الأخيرة. وبالنسبة للتحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة احتلت العبارة "كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية" المرتبة الأولى، أما التحديات المتعلقة بالمدرسة احتلت العبارة "كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد" المرتبة الأولى، والتحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة احتلت العبارة "ضعف متابعة الأسرة للطالب ذو صعوبات التعلم في المنزل" المرتبة الأولى.

كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. كما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة لصالح من كانت خبرتهم (١-٥) سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) تعزى لأثر الدورات التدريبية لصالح (لا يوجد) دورات في تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة، والتحديات ككل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١- الاهتمام ببرامج إعداد معلم التعليم العام قبل الخدمة وتبصيرهم ببرنامج صعوبات التعلم.

٢- عقد دورات تدريبية وورش عمل في أثناء الخدمة تخص مجال صعوبات التعلم لمعلم التعليم العام.

٣- التوسع في نشر التوعية ببرنامج صعوبات التعلم بين فئات المجتمع عامة، وأسر الطلاب والمعلمين خاصة.

٤- تخفيف نصاب معلم التعليم العام والأعمال الإدارية الملقاة عليه.

٥- العمل على تقليل كثافة الطلاب داخل الفصل الواحد لا سيما مع وجود تلميذ ذو صعوبات تعلم.

٦- إعداد برامج إرشادية لأسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم توضح أهمية دورهم في تعليم ومتابعة أبنائهم، وكذلك أهمية تواصلهم مع المعلمين والمدرسة.

الخاتمة

تتطور أساليب التدخلات التربوية والتعليمية المقدمة لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم ومستوياتهم داخل الصف العادي بصورة متزايدة لتحقيق أفضل المخرجات التعليمية، وتحقيق التكامل داخل المدارس سواء التكامل بين معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي صعوبات التعلم، أو التكامل بين الطلاب باختلاف مستوياتهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وتلبية متطلبات فلسفة التعليم للجميع. ولا شك في أن هناك صعوبات داخل بيئة الدمج تعوق تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويعد الهدف الأساسي لدمج هذه الفئة في المدارس العادية هو زيادة قدرتهم على متابعة الدراسة إلى جانب أقرانهم العاديين وهو ما يتطلب العديد من الإجراءات. وتحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على مجموعة من التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ونأمل أن تسهم هذه الدراسة في فهم أوضح لهذه التحديات وكيفية التغلب عليها.

***

أولًا- المراجع العربية:

أبا عود، عبد الرحمن بن عبد الله، والسحيباني، إسراء بنت عبد العزيز. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه معلمي الطلاب الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٣)، ٣٥-٦٦.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٥). صعوبات التعلم/طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٩). البرامج التربوية الفردية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠٢٠)، صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الاعاقة، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

أبو نيان، إبراهيم سعد، والجلعود، هيا عثمان. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١١)، ٢٠٩-٢٦١.

أخضر، أروى علي عبد الله. (٢٠١٧). المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

آل حسين، سارة عبد الله سعد، والكثيري، نورة علي زيد. (٢٠١٨). المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣١٩)، ٣٣-٣٨٤.

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

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

الحديدي، منى، والخطيب، جمال. (٢٠٠٣). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. أكاديمية التربية الخاصة.

الحسين، عبد الكريم حسين، وآل داود، حنان عبد العزيز. (٢٠١٧). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في دمج التقنيات المساعدة واتجاهاتهم نحوها. مجلة العلوم التربوية، ٢٩(٣)، ٣٥٥-٣٧٧.

الحميدي، الصيدان. (٢٠٠٦). المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج خاصة في مدينة الرياض [رسالة ماجستير]. جامعة الملك سعود.

الخزيم، خالد محمد. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متطلبات منهج الرياضيات المطور. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (١٥)، ٦٢-٨١.

الخطيب، نورة بنت عبد الله. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم. مجلة التربية الخاصة، (٣٠)، ١-٤١.

الدريويش، عدنان سلمان. (٢٠٠٩). برنامج إرشادي مقترح لتخفيض صعوبات التعلم [رسالة ماجستير]. جامعة أم درمان الإسلامية.

الديب، رندا. (٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة [بحث منشور]. الزقازيق: جامعة الزقازيق.

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

السرطاوي، زيدان أحمد، وقراقيش، صفاء رفيق. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١١)، ١-٣٨.

السعيدي، أحمد محسن. (٢٠١٨). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العلم بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤(٣)، ٣٢٥-٣٣٥.

سلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠٨). تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
سميث، ديبورا ديوتش، وتايلور، نعومي تشاودورى، ومحمد، زين العابدين سيد. (٢٠١١). التعليم الشامل الفعال: تزويد ممارسي التعليم بالمهارات والمعرفة اللازمة. مستقبليات: مركز مطبوعات اليونسكو، ٤١(٣)، ٤٨١-٥٠٥.
السميري، ياسر عايد، والجهني، سلمان عايد. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. المجلة التربوية: جامعة سوهاج كلية التربية، ٦١، ٣٨٩-٤١٢.
شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٧). أدلة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.
صبره، سوسن عارف محمد. (٢٠١٩). المعيقات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس الحكومية الأردنية. دراسات جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (١)، ٤٠-٨٠.
الصخايرة، رفعه طينان، والعبد الجبار، عبد العزيز محمد. (٢٠١٦). مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة بحوث التربية النوعية، (٤١)، ٤٠-٦٣.
الطراونة، خليف. (٢٠٠٤). أساسيات في التربية. دار الشروق للنشر والتوزيع.
العاجز، فؤاد. (٢٠٠٧). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. دار المقداد للطباعة.
العايد، واصف محمد، وكمال، سعيد عقل. (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. مجلة كلية التربية، ١(١٤٦)، ٥٠١- ٥٤٦.
العبد الجبار، عبد العزيز محمد، والسديري، نوف عبد الله. (٢٠١٦). الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم .مجلة التربية الخاصة والتأهيل،٣(١١)، ٣٨-٧٩.

العبد الدايم، خالد، وحمدان، عبد الرحيم. (٢٠١٣). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال غزة . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١(٤)، ٤٣-٧٢.

عقيل، عمر علوان. (٢٠١٤). إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، (٢١)، ٣١٥-٣٧٤.

العمري، عائشة بليهش محمد، وآل مساعد، حصة محمد سعود. (٢٠١٨). أثر استخدام بعض أنماط المحاكاة الالكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب في إكساب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ٣(٢)، ١٠١-١٣٦.

العنزي، محمد سماح. (٢٠١٧). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة كلية التربية، ٣٣(١)، ١٥٠-١٨٥.

عواد، يوسف ذياب. (٢٠١٦). بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في العمل مع المعاقين، مسترجع من: https://slpemad.files.wordpress.com

فتحي، أنيس. (٢٠٠٥). الإمارات إلى أين... استشراف التحديات والمخاطر على مدى ٢٥ عامًا. مركز الإمارات للدراسات والإعلام، أبو ظبي.

القاضي، نفلاء علي، والقحطاني، محمد بن علي بن عبد الرحمن آل زالف. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١١)، ٦٩-١٠١.

القطان، هاني علي. (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. دراسات تربوية ونفسية، (١٠٤)، ٢٩٥-٣٤٢.

المرشدي، طارق. (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

المشيقح، نجلاء فهد، واليعيش، سامية سلطان. (٢٠١١). دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوي. إدارة التربية الخاصة، وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). التعليم العام–المساواة في التعليم للأطفال ذوي الإعاقة–. https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/Pages/Equality_in_edu2.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢٠ ب). التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠. https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢٠ ج). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. مكتبة الملك فهد. وزارة التعليم. https://speciaedl.com/home/2020/08/28/

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Adebisi, R., Liman, N., Longpoe, P. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st century. Journal of Education and Practice,6(24),14-20

Barco, M. J. (2007). The relationship between secondary general education teacher's self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting [Doctoral dissertation, Virginia Tech].

Berkeley, S., & Barber, Taboada A. (2015). Maximizing effectiveness of reading comprehension instruction in diverse classrooms: Reading strategies for diverse classrooms. Brookes Publishing.

Ditchman, N., Werner, S., Kosyluk, K., Jones, N., Elg, B., & Corrigan, P. W. (2013). Stigma and intellectual disability: potential application of mental illness research. Rehabilitation psychology, 58(2), 206

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). Sec. 300.309 Determining the existence of aspecific learning disability.

Jennings J. (2002) Problems facing teachers-towards a better policy. Journal of Educational Psychology, Jersey.

Learner, J. (2010). Learning disabilities and related disorders. Houghton Mifflin Company, USA.

U.S. Department of education, national center for education statistics. (2017). *Digest of education statistics, 2016* (NCES 2017-094), Chapter 2.

Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. Rural Special Education Quarterly, 33(2), 3-11

***

ÂwlًA- AlmrAjç Alçrbyħ:

ÂbA çwd ،çbd AlrHmn bn çbd Allh ،wAlsHybAny ،ĂsrA' bnt çbd Alçzyz. (2019). AltHdyAt Alty twAjh mçlmy AlTlAb Alðyn ldyhm ADTrAb nqS AlAntbAh wAlnŝAT AlHrky AlzAŶd fy Dw' bçD Almtγyrat. mjlħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٦ ،(23)٦٦-٣٥ ،.

Âbw nyAn ،ĂbrAhym sçd. (2015). SçwbAt Altçlm/Trq Altdrys wAlAstrAtyjyAt Almçrfyħ. AlnAŝr Aldwly llnŝr wAltwzyç.

Âbw nyAn ،ĂbrAhym sçd. (2019). AlbrAmj Altrbwyħ Alfrdyħ. AlnAŝr Aldwly llnŝr wAltwzyç.

Âbw nyAn ،ĂbrAhym sçd. (2020) ،SçwbAt Altçlm wdwr mçlmy Altçlym AlçAm fy tqdym AlxdmAt. mrkz Almlk slmAn lÂbHAθ AlAçAqħ ،mktbħ Almlk fhd AlwTnyħ ÂθnA' Alnŝr

Âbw nyAn ،ĂbrAhym sçd ،wAljlçwd ،hyA çθmAn. (2016). AlmŝklAt Alty twAjh brAmj SçwbAt Altçlm bAlmrHlħ AlAbtdAŶyħ bmdArs AlbnAt fy mdynħ AlryAD. mjlħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٣ ،(11)٢٦١-٢٠٩ ،.

ÂxDr ،ÂrwŶ çly çbd Allh. (2017). Almrŝd fy tkyyf mnAhj Altçlym AlçAm llTlAb ðwy AlĂçAqħ wfq mnĎwmħ Altçlym AlŝAml. AlnAŝr Aldwly llnŝr wAltwzyç.

Āl Hsyn ،sArħ çbd Allh sçd ،wAlkθyry ،nwrħ çly zyd. (2018). AlmçwqAt AlĂdAryħ wAlfnyħ Alty twAjh mçlmAt SçwbAt Altçlm fy mdArs Altçlym AlçAm AlAbtdAŶyħ llbnAt bmdynħ AlryAD mn wjhħ nĎrhn. mjlħ AlTfwlħ wAltrbyħ١٠ ،(319)-٣٣ ، ٣٨٤.

AlbtAl ،zyd mHmd. (2019). mstwŶ AlmmArsħ lçmlyħ AlAstŝArħ wAlçml AljmAçy byn mçlmy AlTlAb ðwy SçwbAt Altçlm wnĎrAŶhm mçlmy AlfSwl AlçAdyħ fy AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ bmdynħ AlryAD. Almjlħ Alçlmyħ ljAmçħ Almlk fySl٢٠ ،(2)١٨٨-١٦١ ،.

blçwS ،rnym slymAn ،wAlmγrby ،rAndA mHmd. (2018). wAqç AltqnyAt AlmsAndħ lðwy SçwbAt tçlm AlqrA'ħ wAlktAbħ fy γrf mSAdr AlmdArs AlAbtdAŶyħ AlHkwmyħ bjdħ. Almjlħ Alçrbyħ lçlwm AlĂçAqħ wAlmwhbħ ،(3)٤٦ ،- 77.

AlHdydy ،mnŶ ،wAlxTyb ،jmAl. (2003). qDAyA mçASrħ fy Altrbyħ AlxASħ. ÂkAdymyħ Altrbyħ AlxASħ.

AlHsyn ،çbd Alkrym Hsyn ،wĀl dAwd ،HnAn çbd Alçzyz. (2017). AltHdyAt Alty twAjh mçlmy AlTlbħ ðwy frT AlHrkħ wtŝtt

AlAntbAh fy dmj AltqnyAt AlmsAçdħ wAtjAhAthm nHwhA. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ٢٩ ،(3)٣٧٧-٣٥٥ ،.

AlHmydy ،AlSydAn. (2006). AlmŝklAt Alty twAjh mdyry AlmdArs AlmlHq bhA brAmj xASħ fy mdynħ AlryAD [rsAlħ mAjstyr]. jAmçħ Almlk sçwd.

Alxzym ،xAld mHmd. (2018). AlAHtyAjAt Altdrybyħ lmçlmy wmçlmAt AlryADyAt bAlmrHltyn AlmtwsTħ wAlθAnwyħ fy Dw' mtTlbAt mnhj AlryADyAt AlmTwr. mjlħ Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlĂdAryħ ،(15)٨١-٦٢ ،.

AlxTyb ،nwrħ bnt çbd Allh. (2020). AtjAhAt mçlmy Altçlym AlçAm wmçlmy SçwbAt Altçlm nHw Altdrys AltŝArky fy mnTqħ AlqSym. mjlħ Altrbyħ AlxASħ ،(30)٤١-١ ،.

Aldrywyŝ ،çdnAn slmAn. (2009). brnAmj ĂrŝAdy mqtrH ltxfyD SçwbAt Altçlm [rsAlħ mAjstyr]. jAmçħ Âm drmAn AlĂslAmyħ.

Aldyb ،rndA. (2003). AlmŝklAt Alty twAjh çmlyħ dmj AlÂTfAl ðwy AlAHtyAjAt AlxASħ [bHθ mnŝwr]. AlzqAzyq: jAmçħ AlzqAzyq.

Alzçby ،shyl mHmwd ،wAlnfyçy ،rŝA fhd. (2019). AltHdyAt Alty twAjh brnAmj SçwbAt Altçlm fy mnTqħ tbwk bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. drAsAt - Alçlwm Altrbwyħ: AljAmçħ AlÂrdnyħ٦٣٣-٦١٩ ،٤٦ ،.

AlsrTAwy ،zydAn ÂHmd ،wqrAqyŝ ،SfA' rfyq. (2016). AlfAçlyħ AlðAtyħ lmçlmy Altçlym AlçAm fy tdrys AlTlAb ðwy SçwbAt Altçlm. mŵssħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٣ ،(11)٣٨-١ ،.

Alsçydy ،ÂHmd mHsn. (2018). mstwŶ mçrfħ AtjAhAt mçlmy Altçlym Alçlm bTlbħ SçwbAt Altçlm fy Dw' bçD AlmtγyrAt bdwlħ Alkwyt. Almjlħ Aldwlyħ lldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ٤ ،(3)-٣٢٥ ، ٣٣٥.

slAmħ ،çbd AlHAfĎ. (2008). tSmym AlwsAŶl Altçlymyħ wĂntAjhA lðwy AlAHtyAjAt AlxASħ. dAr AlbAzwry Alçlmyħ llnŝr wAltwzyç.

smyθ ،dybwrA dywtŝ ،wtAylwr ،nçwmy tŝAwdwrŶ ،wmHmd ، zyn AlçAbdyn syd. (2011). Altçlym AlŝAml AlfçAl: tzwyd mmArsy Altçlym bAlmhArAt wAlmçrfħ AllAzmħ. mstqblyAt: mrkz mTbwçAt Alywnskw٤١ ،(3)٥٠٥-٤٨١ ،.

Alsmyry ،yAsr çAyd ،wAljhny ،slmAn çAyd. (2019). AlmŝklAt Alty twAjh mçlmy SçwbAt Altçlm fy AktŝAf Almwhwbyn mn ðwy

SçwbAt Altçlm bmdynħ ynbç. Almjlħ Altrbwyħ: jAmçħ swhAj klyħ Altrbyħ٤١٢-٣٨٩ ،٦١ ،.

ŝrkħ tTwyr llxdmAt Altçlymyħ. (2017). Âdlħ Altçlym AlŝAml fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. mktbħ Almlk fhd AlwTnyħ.

Sbrh ،swsn çArf mHmd. (2019). AlmçyqAt Alty twAjh mçlmy wmçlmAt Altrbyħ AlxASħ fy AlmdArs AlHkwmyħ AlÂrdnyħ. drAsAt jAmçħ çmAr θlyjy bAlÂçwAT ،(1)٨٠-٤٠ ،.

AlSxAyrħ ،rfçh TynAn ،wAlçbd AljbAr ،çbd Alçzyz mHmd. (2016). mstwŶ rDA ÂwlyA' AlÂmwr çn AlxdmAt Almqdmħ mn qbl mçlmAt brAmj SçwbAt Altçlm bmdynħ AlryAD. mjlħ bHwθ Altrbyħ Alnwçyħ ،(41)٦٣-٤٠ ،.

AlTrAwnħ ،xlyf. (2004). ÂsAsyAt fy Altrbyħ. dAr Alŝrwq llnŝr wAltwzyç.

AlçAjz ،fŵAd. (2007). AlĂdArħ AlSfyħ byn AlnĎryħ wAltTbyq. dAr AlmqdAd llTbAçħ.

AlçAyd ،wASf mHmd ،wkmAl ،sçyd çql. (2011). AlmçwqAt Alty twAjh mçlmy mçAhd Altrbyħ AlxASħ wbrAmj Aldmj fy AlmdArs AlçAdyħ bmHAfĎħ AlTAŶf. mjlħ klyħ Altrbyħ ، ١(146)٥٠١ ،- 546.

Alçbd AljbAr ،çbd Alçzyz mHmd ،wAlsdyry ،nwf çbd Allh. (2016). AlAHtyAjAt Almhnyħ lmçlmAt Altçlym AlçAm ltdrys AlTAlbAt ðwAt SçwbAt Altçlm. mjlħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٣،(11)٧٩-٣٨ ،.

Alçbd AldAym ،xAld ،wHmdAn ،çbd AlrHym. (2013). AlSçwbAt Alty twAjh mçlmy Allyħ Alçrbyħ fy AlmdArs AlθAnwyħ bmdyryħ Altrbyħ wAltçlym lmnTqħ ŝmAl γzħ. mjlħ jAmçħ Alqds AlmftwHħ llÂbHAθ wAldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ١ ،(4)٧٢-٤٣ ،.

çqyl ،çmr çlwAn. (2014). ĂdrAk mçlmy Altçlym AlçAm lxbrAt Altdrys llTlAb ðwy SçwbAt Altçlm bmnTqħ çsyr. mjlħ jAmçħ Almlk xAld llçlwm Altrbwyħ ،(21)٣٧٤-٣١٥ ،.

Alçmry ،çAŶŝħ blyhŝ mHmd ،wĀl msAçd ،HSħ mHmd sçwd. (2018). Âθr AstxdAm bçD ÂnmAT AlmHAkAħ AlAlktrwnyħ wAlŝbkAt AlAjtmAçyħ çbr Alwyb fy ĂksAb mçlmAt AlTAlbAt ðwAt SçwbAt Altçlm mhArAt AltTwr Almhny. mjlħ Alŝmal llçlwm AlĂnsAnyħ٣ ،(2)١٣٦-١٠١ ،.

Alçnzy ،mHmd smAH. (2017). dwr mçlm AlmrHlħ AlθAnwyħ fy tçzyz qym AlmwATnħ ldŶ AlTlAb mn wjhħ nĎr Almŝrfyn Altrbwyyn. mjlħ klyħ Altrbyħ٣٣ ،(1)١٨٥-١٥٠ ،.

çwAd ،ywsf ðyAb. (2016). bçD AlSçwbAt Alty twAjh mçlmy Altrbyħ AlxASħ fy Alçml mç AlmçAqyn ،mstrjç mn: https://slpemad.files.wordpress.com

ftHy ،Ânys. (2005). AlĂmArAt ĂlŶ Âyn... AstŝrAf AltHdyAt wAlmxATr çlŶ mdŶ 25 çAmĺA. mrkz AlĂmArAt lldrAsAt wAlĂçlAm ،Âbw Ďby.

AlqADy ،nflA' çly ،wAlqHTAny ،mHmd bn çly bn çbd AlrHmn Āl zAlf. (2019). AltHdyAt Alty twAjh tTbyq AlbrAmj Altrbwyħ Alfrdyħ lðwAt SçwbAt Altçlm. Almjlħ Alsçwdyħ lltrbyħ AlxASħ ،(11)١٠١-٦٩ ،.

AlqTAn ،hAny çly. (2019). AlSçwbAt Alty twAjh mçlmy Alçlwm bmdArs Altrbyħ AlxASħ bdwlħ Alkwyt. drAsAt trbwyħ wnfsyħ ،(104)٣٤٢-٢٩٥ ،.

Almrŝdy ،TArq. (2008). AlmŝklAt Alty twAjh ðwy SçwbAt Altçlm fy mdArs Albnyn AlAbtdAŶyħ [rsAlħ mAjstyr]. jAmçħ Âm AlqrŶ.

AlmŝyqH ،njlA' fhd ،wAlyçyŝ ،sAmyħ slTAn. (2011). dlyl çml brAmj SçwbAt Altçlm fy AlmrHltyn AlmtwsTħ wAlθAnwy. ĂdArħ Altrbyħ AlxASħ ،wzArħ Altçlym.

wzArħ Altçlym. (2020). Altçlym AlçAm-AlmsAwAħ fy Altçlym llÂTfAl ðwy AlĂçAqħ-. https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/Pages/Equality_in_edu2.aspx

wzArħ Altçlym. (2020 b). Altçlym wrŵyħ Alsçwdyħ 2030. https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

wzArħ Altçlym. (2020 j). dlyl mçlm SçwbAt Altçlm llmrHltyn AlmtwsTħ wAlθAnwyħ. mktbħ Almlk fhd. wzArħ Altçlym. https://speciaedl.com/home/2020/08/28/

***