تصورات معلمات التعليم العام حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم: دراسة نوعية

General Education Teachers' Perceptions of their Participation in Providing services for Students with Learning Disabilities: A Qualitative Study

إعداد

ضحى علي حمّاس عسيري

Duha A Assiri

باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة بجامعة جدة

أ.د/ سامر عبدالحميد الحساني

Prof. Samer A Alhassani

أستاذ التربية الخاصة بجامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2025.418658

استلام البحث: ١٥ / ١ /٢٠٢٥

قبول النشـر: ٤ / ٢ / ٢٠٢٥

عسيري، ضحى علي حمّاس والحساني، سامر عبدالحميد (٢٠٢٥). تصورات معلمات التعليم العام حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم: دراسة نوعية. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٤)، ١٠٣ – ١٤٤.

http://jasht.journals.ekb.eg

تصورات معلمات التعليم العام حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم: دراسة نوعية

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية معرفة تصورات معلمات التعليم العام حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، واتبعت المنهج النوعي الظاهراتي. جُمعت بيانات الدراسة عن طريق إجراء مقابلات فردية شبه منظمة مع خمسة من معلمات التعليم العام بالمدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة، اختيروا بطريقة قصدية، ومن ثم تم تحليلها باتباع أسلوب التحليل الموضوعي. أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من التصورات حول الخدمات المقدمة عبر برامج صعوبات التعلم، كخدمات التوعية، وغرف المصادر، والتسهيلات، وتجويد المخرجات. كما أوضحت الدراسة أن أبرز أدوار المشارِكات في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم تمثلت في الكشف عن احتمالية وجود صعوبات تعلم لدى الطالبات، وتقديم الدعم الأكاديمي، وتقديم الدعم النفسي، وتأدية وظائف ضمن فريق العمل. بالإضافة إلى ذلك ظهرت أربع تحديات بارزة تعيق تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم بجودة عالية بناءً على وجهة نظر المشارِكات، منها تحديات مهنية، ومنها ما يتعلق بالطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومنها ما يتعلق بالهيئة التعليمية في المدرسة، ومنها ما يتعلق بأولياء الأمور. وفي ضوء تلك النتائج قدم الباحثان بعض التوصيات ومن أبرزها تكثيف الجهود التوعوية بالخدمات المقدمة عبر برامج صعوبات التعلم وأدوار أعضاء فريق العمل، وتخفيف النصاب التعليمي لمعلمات التعليم العام ممن يتواجد في صفوفهن طالبات من ذوات صعوبات تعلم.

الكلمات المفتاحية: الطالبات ذوات صعوبات التعلم، معلمات التعليم العام، تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

Abstract

This study aimed to know the Perceptions of general education teachers about their Participation in Providing services for students with learning disabilities. The study followed a qualitative, phenomenological applied study. Its data was collected by conducting individual semi-structured interviews with five general education teachers in schools participating in learning disabilities programs in Jeddah Governorate, who were chosen in an intentional manner. It was then analyzed using the thematic analysis method. The most important results of the study resulted in the participants' perceptions about the services

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

provided through learning disabilities programs, such as awareness services, resource rooms, accommodations, and improving outputs. The study also showed that the most prominent roles of participants in providing services for students with learning disabilities were to detect the possibility of learning disabilities among students, provide academic support, provide psychological support, and perform functions within the work team. In addition, four prominent challenges emerged that hinder the provision of high-quality services for students with learning disabilities based on the participants' point of view, including professional challenges, including those related to students with learning disabilities, including those related to the educational staff in the school, and including those related to parents. Considering these results, the researchers presented some recommendations, including intensifying awareness efforts about the services provided through learning disabilities programs and the roles of work team members, and reducing the educational quorum for general education teachers who have students with learning disabilities in their classrooms.

Keywords: students with learning disabilities, general education teachers, providing services for students with learning disabilities.

المقدمة

يعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر فئة من فئات الطلبة الذين يتلقون الخدمات بموجب قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) الذي وجد ليضمن توفير تعليم عام مجاني ومناسب لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية (Judd, 2012)، فقد بلغت نسبتهم ٣٤,٥% من إجمالي الإعاقات بعام ٢٠٢١، كما بلغت نسبة الذين يقضون ٨٠% أو أكثر من إجمالي اليوم الدراسي منهم في صفوف التعليم العام ٧٥,٣% من إجمالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم (United States of America [U.S], 2024)، وبالنظر إلى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على مدى أكثر من عشرين عاماً، ومقارنةً بأعداد الطلبة في تلك المدارس، من الممكن القول بأن حوالي ٧% من طلبة المدارس

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لديهم صعوبات تعلم (أبونيان، ٢٠٢١)، مما يدفع مدارس التعليم العام إلى اتخاذ التدابير اللازمة لمساعدتهم، ويزيد من احتمالية مصادفة معلمي التعليم العام لهم في صفوف التعليم العام وبالتالي يتم التعامل والتفاعل فيما بينهم بشكل مباشر ومستمر.

ويتشارك معلمي التعليم العام مسؤولية تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع معلمي صعوبات التعلم، بدءًا من دورهم في التعرف على هؤلاء الطلبة، وتحديد احتياجاتهم المختلفة، من ثم المشاركة في إعداد البرامج التربوية الفردية الخاصة بهم، وتقديم التدريس الملائم لهم مع متابعة مستويات تحصيلهم (أبونيان، ٢٠١٩). وتأسيساً على ذلك، تبرز أهمية التعرف على تصوراتهم حول مشاركتهم في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبالرغم من أدوار معلمي التعليم العام ذات الأهمية العالية، إلا أن الدراسات تشير إلى أوجه قصور متنوعة فيها، فقد وجدت أبا حسين (٢٠١٩) أن أكثر المشكلات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم هي المشكلات المرتبطة بمعلمات التعليم العام، كمشكلات تكيفهن مع متطلبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وافتقار الأسس النفسية والاجتماعية الملائمة للتعامل معهم، في حين توصلت القحطاني والكثيري (٢٠٢٠) إلى معوقات كبيرة تواجه معلمات صعوبات التعلم تخص معلمات التعليم العام ومنها الجهل بأهمية برامج صعوبات التعلم وأدوارهن فيها، وقلة التعاون مع معلمات صعوبات التعلم.

وبطبيعة الحال لا يمكن العمل على تجويد الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي عند غياب المعلومات الهامة حول وعي معلمي التعليم العام بصعوبات التعلم وممارساتهم التعليمية، وسيقتصر تقديم الخدمات ببرامج صعوبات التعلم على العمل الفردي لمعلمي صعوبات التعلم ما لم تتم دراسة أدوار أعضاء فريق العمل وتصوراتهم حولها، فلا بد من الوقوف على الأدوار الفعلية لمعلمي التعليم العام في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة تصوراتهم حول برامج صعوبات التعلم في سبيل تحديد الاحتياجات الفعلية للتدريب والتطوير المهني، تفادياً للتأثيرات المحتملة لقصور أو محدودية أدوارهم ومعلوماتهم حول الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودون ذلك لن يتمكن المعنيين بصناعة القرار ببرامج صعوبات التعلم من تحسينها ورفع فاعليتها مالم يتم الكشف عن احتياج الميدان ومواطن الضعف في تقديم الخدمات.

مشكلة الدراسة

يعد صف التعليم العام المكان الطبيعي لتواجد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لذلك نجد أن من أهم العوامل المساهِمة في النجاح الأكاديمي لهؤلاء الطلبة هي مرونة معلم التعليم العام، وتقبله للفئات المختلفة من الطلبة في الصف(وزارة التعليم، د.ت)، فمعلم التعليم العام عادةً هو أول من يلاحظ صعوبات التعلم لدى الطلبة، مما يجعله عضواً هاماً وأساسياً في تقديم الخدمات لهم، وعنصراً فاعلاً في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم (أبونيان، ٢٠٢١)؛ لذلك يسند إليه القيام بعدة مهام ضمن فريق العمل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ببرامج صعوبات التعلم لتلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). إلا أن تصورات معلمات التعليم العام حول برامج صعوبات التعلم وأدوارهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم يكتنفها شيء من الغموض، حيث إن عدداً من الدراسات التي بحثت ممارسات معلمات التعليم العام أشارت إلى قصور في أدوارهن ووعيهن بصعوبات التعلم.

وقد أشار أبونيان والجلعود (٢٠١٦) إلى أن من أبرز المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم أن معلمات التعليم العام يتوقعن من الطالبات الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم إحراز نتائج سريعة، فضلاً عن عدم التزامهن بجدول خروج الطالبة إلى غرفة المصادر. كما أكد نيلسن Nilsen (٢٠١٧) محدودية معرفة معلمي التعليم العام بالبرنامج التربوي الفردي للطالب، وأنهم نادراً ما يشاركون في تطويره ومتابعته، وذكر ضعف التنسيق بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة الذي بدوره أثر سلباً على أداء الطلبة، ووافقته العماري (٢٠٢٣) حيث توصلت إلى ضعف التنسيق بين معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم، وإلى عدم فاعلية أعضاء فريق العمل ببرامج صعوبات التعلم، فضلاً عن نقص معرفتهن بماهيّة صعوبات التعلم وبأدوارهن بالبرنامج، بينما أشارت العباد (٢٠٢٤) إلى ضعف تعاون معلمات التعليم العام مع معلمات صعوبات التعلم كأحد أبرز المعوقات ببرامج صعوبات التعلم.

وقد عايشت الباحثة الرئيسية خلال فترة التدريب الميداني بعض التحديات التي تمثلت في عدم تعاون بعض معلمات التعليم العام، رغم إقرارهن بحاجة الطالبة للحصول على الخدمات التعليمية المتخصصة، ومنها رفض خروج الطالبة من صف التعليم العام، ومحاولة إقناع ولي الأمر بعدم ذهابها إلى غرفة المصادر، واستشعرت الباحثة محدودية معرفتهن ببرنامج صعوبات التعلم، وأدوارهن في تقديم الخدمات، وهو مما قاد إلى إجراء هذه الدراسة التي تتساءل حول تصورات معلمات التعليم العام عن الخدمات المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة

١-ما تصورات معلمات التعليم العام حول برامج صعوبات التعلم؟

٢-ما أدوار معلمات التعليم العام في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

٣-كيف تصف معلمات التعليم العام التحديات التي تعيق تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم بجودة عالية؟

أهداف الدراسة

في ضوء الأسئلة السابقة، تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات معلمات التعليم العام حول برامج صعوبات التعلم، والكشف عن أدوارهن الفعلية في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التعرف على أبرز

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التحديات التي تعيق تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم بجودة عالية من وجهة نظرهن.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في معرفة تصورات معلمات التعليم العام حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، كونهن أحد أهم أعضاء فريق العمل ببرامج صعوبات التعلم، ويُرجى أن تفتح آفاق جديدة للباحثين والباحثات لإجراء المزيد من الدراسات في مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وعلى الصعيد البحثي، كون الدراسة اتبعت المنهج النوعي، فيُؤمل أن تُسهم في إثراء المكتبة العربية التي يقل فيها استخدام المنهج النوعي في أبحاث التربية الخاصة (الحنو، ٢٠١٦؛ القحطاني والشيحه، ٢٠١٩). وفيما يتعلق بالأهمية التطبيقية، وعلى الرغم من أن الدراسات التي تتبع المنهج النوعي لا تهدف إلى التعميم، إلا أنها تسلط الضوء على بعض مكامن الخلل التي قد تشكل نقطة انطلاق للمعنيين للعمل على رفع جودة برامج صعوبات التعلم وفاعلية أعضاء فريق العمل بها.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تعنى الدراسة بالتعرف على تصورات معلمات التعليم العام حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات لغتي، ومعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس البنات الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في محافظة جدة.

مصطلحات الدراسة

معلمات التعليم العام General Education Teachers:

يعرّف معلم التعليم العام بأنه: "المعلم المتخصص في مجال محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية" (وزارة التعليم، ١٤٣٧ه، ص.٧).

وإجرائياً، تعرّف معلمات التعليم العام في هذه الدراسة بأنهن معلمات لغتي ومعلمات الرياضيات، في مدارس البنات الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة، واللاتي سبق لهن، أو يقمن حالياً بتدريس طالبات من ذوات صعوبات التعلم.

الطالبات ذوات صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities:

تعرّف الطالبات ذوات صعوبات تعلم بأنهن: الطالبات اللاتي يظهرن تدنياً واضحاً في المهارات الأكاديمية والمهارات غير الأكاديمية، وفي توظيف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

استراتيجيات التعلم، مما يؤدي إلى عدم قدرتهن على مسايرة الأقران في التحصيل الدراسي، بشرط عدم وجود أي نوع آخر من الإعاقة أو الظروف الأسرية، ورغم ذلك لم تتحقق لهن الاستفادة من أساليب التعليم العام، مما يستدعي انضمامهن لبرنامج صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

وإجرائياً، تعرّف الطالبات ذوات صعوبات التعلم في هذه الدراسة بأنهن الطالبات المتواجدات في صفوف التعليم العام بالمدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، ممن يتمتعن بدرجة ذكاء طبيعية أو مرتفعة، ويظهرن قصوراً واضحاً في واحدة أو أكثر من جوانب التحصيل الدراسي (القراءة، والكتابة، والرياضيات)، لا ينتج هذا القصور بسبب أي نوع من أنواع الإعاقة، أو الظروف البيئية والأسرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أدوار معلم التعليم العام في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم

إن طبيعة احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتطلب اهتمام وعناية خاصة، مما يقضي أن يكون لدى معلم التعليم العام استعداد للعمل مع هذه الفئة من الطلبة، وأن يتحلى بالمهارات والمعارف اللازمة لذلك، من خلال حضور ورش العمل والندوات التعليمية، لا سيما أنه يتشارك مسؤولية تدريسهم وإعداد البرامج التربوية الفردية لهم مع معلم صعوبات التعلم (Lerner & Johns, 2015)، وذلك لأنهم يتواجدون بالأساس في صف التعليم العام. وإذا ما أردنا تناول أدوار معلم التعليم العام في هذا الصدد، نجد أنها وثيقة الصلة بمعظم مراحل تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، بدءاً من التعرف عليهم، وصولاً إلى إجراءات التشخيص وتصميم البرامج التربوية الفردية، فضلاً عن تدريسهم داخل صفوف التعليم العام.

والخطوة الأولى في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم تنطوي على التعرف عليهم، ومسؤولية الكشف والتعرف المبكر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم تقع على عاتق معلم التعليم العام (متولي، ٢٠١٥)؛ ذلك أن حكم وتقدير المعلم من أكثر أدوات الكشف عن صعوبات التعلم أهمية، فقد توصل جلازرد Glazzard 1977 إلى أن تقديرات المعلمين ذات مصداقية عالية تصل إلى ٩٠% أو أكثر في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم (علي، ٢٠١١). ويعد معلم التعليم العام مسؤولاً عن إحالة أي طالب يُحتمل وجود صعوبة تعلم لديه، حتى يتسنى تشخيصه وتحديد أهليته للالتحاق ببرنامج صعوبات التعلم والاستفادة من خدماته، لكن ينبغي التنويه على ضرورة أن يتخذ المعلم الإجراءات اللازمة لمساعدة الطالب على التقدم في الصف وألا يتعجل في إحالته للتشخيص؛ حيث إن هناك مشكلات يعاني منها بعض الطلبة قد يتم حلها في الصف ولا تستدعي بالضرورة إحالة الطالب للتشخيص، في المقابل ينبغي كذلك ألا يتأخر المعلم كثيراً عن اتخاذ قرار الإحالة لمن تظهر عليه

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مؤشرات واضحة تدل على حاجته لخدمات التربية الخاصة (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧).

وفي هذا السياق، يطلق على الإجراءات التي ينبغي للمعلم القيام بها قبل إحالة الطالب للتشخيص إجراءات ما قبل الإحالة، ويصف الوقفي (٢٠١٥) دور معلم التعليم العام قبل إحالة الطالب الذي يواجه مشكلات تعليمية بالدور الوقائي العلاجي، إذ يلاحظ المعلم صعوبات الطالب التعليمية، خاصةً عندما تقتصر صعوباته على جوانب محددة فقط ولا تكون في جميع المواد الدراسية، ومن ثم يجدر بالمعلم تقديم تدخلات علاجية تُظهر حاجة الطالب للتشخيص من عدمها، فعندما يتخذ المعلم الإجراءات اللازمة قبل إحالة الطالب تقل الأعداد الكبيرة للطلبة الذين تتم إحالتهم للتشخيص، وذلك توفيراً للتكلفة والجهود التي تقتضيها عملية التشخيص. ويستعين معلم التعليم العام بفريق الدعم في المدرسة لبحث واتباع أساليب تعليمية وسلوكية بديلة مع الطالب ومتابعتها، ويشمل مثل هذا الفريق معلمين وأخصائيين كالأخصائي النفسي أو الاجتماعي بالمدرسة، يقدمون الدعم للطالب والمعلم (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧). ومن أبرز أشكال التدخلات العلاجية في مرحلة ما قبل الإحالة ما يعرف بنموذج الاستجابة للتدخل، فهو نموذج وقائي يستخدم للحد من الفشل الأكاديمي لجميع الطلبة في الصف العام، ويهدف إلى التعرف على مشكلاتهم الأكاديمية، ومن ثم يقدم معلم التعليم العام بموجبه ثلاث مستويات من التدخل، ترتكز على تحسين جودة التعليم باتباع طرائق التدريس المستندة على البراهين، مع تقييم ومتابعة مستوى الطالب، فإذا لم يتحسن أداء الطالب يقدم المعلم في المستوى الثاني تدريساً أكثر كثافة، وفي حال لم يستجب الطالب لتدخلات المستوى الثاني يتم الانتقال لمستوى التدخل الثالث بالتركيز على مجموعات أصغر أو بشكل فردي، مع تقديم تدخلات أكثر كثافة من ذي قبل، وعند استمرار تدني مستوى أداء الطالب رغم التدخلات العلاجية، يتم حينئذٍ إحالته للتشخيص (Lerner & Johns, 2015).

وتبدأ عملية التشخيص بجمع بيانات الطالب من مصادر متنوعة كالوالدين، ومعلمي التعليم العام، والطالب نفسه، بالإضافة إلى سجله الأكاديمي، وأعماله، وغيرها من المصادر. ولعل ما يهمنا منها هنا هو معلم التعليم العام الذي بوسعه الإدلاء بمعلومات هامة في مرحلة التشخيص (أبونيان، ٢٠٢١)، إذ لا يمكن للأخصائي النفسي وبقية الأعضاء أن يكملوا التقييم التربوي دون الاستفادة من خبرة معلم التعليم العام والبيانات التي يمتلكها عن الطالب (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧). وتتنوع البيانات التي يمكن لمعلم التعليم العام تقديمها في هذا الصدد كإيضاح قدرات الطالب وميوله، ومستوى تحصيله الدراسي، بالإضافة إلى طرق تفاعله مع أقرانه في الصف، وخبرات النجاح والفشل التي مر بها (الوقفي، ٢٠١٥)، وبوسع معلم التعليم العام كذلك تزويد الفريق بعينات من أعمال الطالب، وشرح طبيعة المشكلات السلوكية التي يبديها ومتى تظهر عادةً، فضلاً عن أساليب تعديل السلوك

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والاستراتيجيات التعليمية التي سبق اتباعها، والنتائج التي ترتبت عليها (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧)، وفي هذه المرحلة ينبغي عدم الاكتفاء بآراء المعلمين الحاليين للطالب فقط، بل يُفضل أن يتم إشراك المعلمين السابقين أيضاً والأخذ بملاحظاتهم حول استجابات الطالب (أبونيان، ٢٠٢١)، لتكوين صورة أكثر شمولية ودقة عن حالته ومستوى تحصيله الدراسي.

ومما لا شك فيه أن معلم التعليم العام يلعب دوراً بارزاً في نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صفه، بدءًا من اتجاهاته نحوهم وإيمانه بقدراتهم، كما أن التأثير الأكبر على العلاقات الإيجابية في الفصل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية فيه هو موقف المعلم، ودوره في تشكيل نموذج لتقبل الاختلافات بين الطلبة في الصف، ذلك أن الطلبة ذوي الإعاقة المتواجدين في صفوف التعليم العام يكونون أكثر نجاحاً عندما يكون أقرانهم متقبلين وداعمين لهم، وعليه، ينبغي لمعلمي التعليم العام أن يولوا اهتمامهم لأهمية القبول والدعم المتبادلين بين الطلبة في صف التعليم العام(Pierangelo & Giuliani, 2008)، فمن أهم العوامل التي تشكل ما يتعلمه الطالب هي سلوك المعلم الذي يوجهه ما يتبناه من معتقدات، ولذلك يُنصح المعلمون بمراقبة ممارساتهم التعليمية وتحليل معتقداتهم حولها، لتحسينها وتنظيمها ذاتياً (الخطيب والحديدي، ٢٠١١)، ومن المناسب في هذا السياق تسليط الضوء على دور معلم التعليم العام في تصحيح المفاهيم الخاطئة والنظرة السلبية لدى الطلبة في صفه عن صعوبات التعلم (الحاج، ٢٠١٢)، ومحاولته سد الفجوة التي قد تنشأ بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم في الصف نتيجة تدني مستواهم الدراسي (الوقفي، ٢٠١٥)، مما يسهل على الطلبة ذوي صعوبات التعلم تقبل فكرة التحاقهم ببرنامج صعوبات التعلم، ويحد من شعور الحرج الذي قد يعتريهم.

فضلاً عن ذلك، أوضح علي (٢٠١١) بعض أدوار معلم التعليم العام مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم كالتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، ومساعدة الطالب على الربط بين المعلومات الجديدة والسابقة، مع استخدام استراتيجيات تعليمية تناسب الطالب ذو الصعوبة، والحرص على جلوسه في مكان مناسب كالصفوف الأمامية، كما أشار إلى أهمية بناء شخصية الطالب وإعطاءه الثقة في نفسه، والحرص على تعزيز تقدمه. إلى جانب ذلك، أورد محمد وعواد (٢٠١٣) بعض التوجيهات لمعلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم كالحرص على جذب انتباه الطالب، وزيادة دافعيته من خلال تقديم المهام التي يفضلها، مع مراعاة صعوبات الطالب عن طريق تجزئة المهمة، وتكليفه بمهام وواجبات تتناسب مع قدراته، ومراعاة تقديم التعليمات له بطريقة مبسطة.

كما يراعي معلم التعليم العام عند تدريس الطلبة الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم تذليل الصعوبات أمامهم من خلال عنايته بالتمهيد للدرس وتحديد أهدافه بدقة، وشرح طريقة حل الأسئلة، بالإضافة إلى تقسيم المادة العلمية الطويلة، وينبغي له

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاستعانة بالوسائل التعليمية التي من شأنها تسهيل تعلم الطالب واستيعابه للدرس، فضلاً عن مساعدته على تعميم المهارات والاستراتيجيات التي اكتسبها من قِبل معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر، وذلك بتوظيفها في صف التعليم العام (أبونيان، ٢٠٢١). كذلك يحرص المعلم على متابعة الطالب لأقرانه، من خلال إعطاءه فكرة مبسطة عمّا فاته في الصف أثناء حصته في غرفة المصادر (الصمادي والشمالي، ٢٠١٧)، ولا يفوتنا أن ننوه على أهمية مهارة المعلم في التعامل مع المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي قد يبديها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومحاولة تعديل هذه السلوكيات باتباع الأساليب الحديثة (الوقفي، ٢٠١٥).

وبالمقابل، يجدر بمعلم التعليم العام الابتعاد عن سؤال الطلبة ذوي صعوبات التعلم أمام أقرانهم في الصف، إلا في حال تأكده من أن الطالب يعرف الجواب الصحيح، كما يُفضل تجنب إشراكهم في المسابقات والتحديات، وتشجيعهم بدلاً من ذلك على التعاون والعمل ضمن مجموعات. أيضاً، لا بد أن يراعي معلم التعليم العام عدم تدريس المفاهيم الجديدة قبل التأكد من فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لما قبلها، خاصةً إذا كانت المهارة تراكمية، وأن يتجنب تدريس عدة مفاهيم في وقتٍ واحد؛ لأنها قد تلتبس عليهم (أبونيان،٢٠١٩).

ومن أهم المهارات التي ينبغي توفرها لدى معلم التعليم العام مهارات التواصل الفعال، والعمل الجماعي (وزارة التعليم، ١٤٣٧ه)، فمن خلال عمله مع معلم صعوبات التعلم، يسهم معلم التعليم العام في وضع الخطة التربوية الفردية للطالب وتحديد أهدافها، وتنفيذها، وتقييمها (علي، ٢٠١١)، ويعرّف أعضاء الفريق بمحتويات منهج التعليم العام (أبونيان، ٢٠١٩)، كما يستطيع تكييف أسئلة الاختبارات بشكل يتلاءم مع صعوبات الطالب (عواد، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة

بدايةً قام مونغواكتس وآخرون Mongwaketse et al. (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فهم المعلمين لتعديلات المناهج للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في بوتسوانا بجنوب أفريقيا، وكيف يؤثر فهمهم على وصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمنهج، شارك فيها ١٢ معلماً تمت ملاحظة أدائهم في الصف، وإجراء مقابلات معهم وفق المنهج النوعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة محدودية فهم المعلمين ومهاراتهم فيما يتعلق بالتعليم الشامل، وبالرغم من إدراك بعضهم حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمساعدة وتقديمها لهم عن طريق تقليل عدد الأسئلة، وتوفير وقت إضافي، إلا أنهم أبدوا قلقهم من عدم جدوى هذه الممارسة على المدى البعيد؛ وذلك لأنهم في نهاية الأمر سيقومون بأداء نفس الاختبارات مع أقرانهم في الصف.

وفي سبيل الكشف عن احتياجات معلمات التعليم العام المهنية لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم، أجرى العبد الجبار والسديري (٢٠١٦) دراسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

اتبعت المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدفها، صمم الباحثان استبانة لجمع البيانات من العينة التي بلغت ٢٦٥ معلمة من معلمات التعليم العام بالمدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وخلصُت نتائج الدراسة إلى أن من أعلى احتياجات معلمات التعليم العام معرفة الفروق الفردية بين طالبات التعليم العام والطالبات ذوات صعوبات التعلم، كما اتفقت معلمات التعليم العام بدرجة كبيرة جداً على حاجتهن إلى تقليل نصابهن التعليمي لتلبية احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

ولأهمية اتجاهات معلمي التعليم العام في توجيه ممارساتهم التعليمية وأدوارهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ جاءت دراسة العجمي والودعاني (٢٠١٧) بهدف معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو برنامج صعوبات التعلم، وؤظِّفت أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة وفق المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينتها ١٦٤معلم اختيروا بطريقة عشوائية من معلمي التعليم العام بالمدارس الابتدائية بمحافظة السليل، وفيما يتعلق بأبرز نتائج الدراسة فقد أظهرت اتجاهات معلمي التعليم العام مستوى عالي من الموافقة على محتوى برامج صعوبات التعلم، وأما اتجاهاتهم نحو البيئة التعليمية لبرامج صعوبات التعلم فكانت ذات مستوى متوسط.

ومن جانب إجرائي أكثر، رمى البتال (٢٠١٩) في دراسته التي طُبقت بمدينة الرياض إلى معرفة مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية، وبلغت عينة الدراسة ١٣٩ معلم صعوبات تعلم و٤٦٤ من معلمي التعليم العام بمدارس البنين الملحق بها برامج صعوبات التعلم، استخدم فيها الباحث استبانة من إعداده لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وتبيّن من نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة عملية الاستشارة جاء بدرجة متوسطة، بينما جاء مستوى ممارسة العمل الجماعي بدرجة ضعيفة، بالإضافة إلى ذلك أظهرت النتائج أن أكثر ما يتم تبادل الاستشارات حوله هو مستوى الطلبة والطرق الممكنة لدعمهم.

وبحثت دراسة الحمادي (٢٠١٩) درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم ببرنامج صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير، وتألفت عينة الدراسة من ٨٠ معلم ومعلمة صعوبات تعلم، وحددت الدراسة أعضاء فريق العمل الذين تم قياس درجة ممارستهم لأدوارهم بمدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، وولي الأمر، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي وجُمعت البيانات عن طريق الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء فريق العمل بغرفة المصادر يؤدون أدوارهم بدرجة ممارسة مقبولة، وكان ترتيب أكثر أعضاء فريق العمل ممارسةً لأدوارهم كالآتي: مديري المدارس، من ثم معلمي التعليم العام، وأخيراً أولياء الأمور، وكشفت الدراسة أن أعلى أدوار معلمي التعليم العام هي إحالة الطلبة المحتمل وجود صعوبات تعلم لديهم، يليه تقديم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

معلومات لمعلمي صعوبات التعلم عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بينما كان أدنى أدوار معلمي التعليم العام ممارسةً هو حضور دورات تدريبية ببرنامج صعوبات التعلم.

وأجرى أنابي وآخرون Anaby et al. (٢٠٢٠) دراسة بمدينة كيبيك هدفت إلى إيضاح الأدوار الفعلية والمثالية لموظفي المدرسة العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة، والكشف عن العوامل المؤثرة عليها، وبلغت عينتها ٩٥ من موظفي المدارس الابتدائية بمختلف تخصصاتهم ومجالاتهم، كان معظمهم من معلمي التعليم العام ومنهم ٦ من معلمي التربية الخاصة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجُمعت بياناتها باستخدام أداة الاستبانة التي تضمنت أسئلة مغلقة، وأسئلة مفتوحة، وكشفت أبرز نتائجها عن أن معظم الموظفين راضين إلى حدٍ ما عن أدوارهم الفعلية، وكانت أكثر الأدوار الفعلية للمعلمين هي تقديم الدعم الأكاديمي الذي ظهر في تكييف المهام والأنشطة داخل الصف، وتوفير التسهيلات أو الوقت الإضافي، بالإضافة إلى الدعم النفسي للطلبة ذوي الإعاقة، وقد أفاد المعلمون أن العمل مع الطالب بشكل فردي أثناء تأدية المهام الأكاديمية فعّال، كما كشفت الدراسة عن وجود تحديات تعيق تقديم الأدوار المثالية كضيق الوقت، بالإضافة إلى حاجة الموظفين إلى زيادة التوعية بالطلبة ذوي الإعاقة، فضلاً عن الحاجة إلى زيادة أعداد معلمي التربية الخاصة.

كما أجرى فبريانتي وآخرون Febriyanti et al. (٢٠٢١) دراسة بهدف معرفة كيف يشخص المعلمون صعوبات تعلم الرياضيات لدى الطلبة وكيف يقومون بحلها، حيث شارك فيها ١٣ معلماً من المدارس الابتدائية في بورنيو الشمالية بإندونيسيا، وقد أجاب المعلمون على الاستبانة ومن ثم تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع المعلمين الذين ذكروا بأن الطرق التي استخدموها كانت فعالة للتغلب على صعوبات تعلم الرياضيات متبعةً بذلك المنهج النوعي، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج ومنها أن المعلمين الذين قاموا بتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى الطلبة استخدموا لهذا الغرض الاختبارات والملاحظة والمقابلة، بينما استخدم ٢ منهم جميع هذه الطرق الثلاث للتشخيص، كما كشفت النتائج عن أن الطرق الفعالة التي اتبعها المعلمون لحل صعوبات تعلم الطلبة هي: تقديم التدريس العلاجي، وتقديم ساعات تعلم إضافية، بالإضافة إلى تقديم الدروس الفردية، وتحفيز الطلبة للمشاركة في حل الأسئلة على السبورة مع إعطاء توجيهات من قِبل المعلم.

ومن زاوية أخرى، هدفت دراسة الشهري وعابد (٢٠٢١) إلى التعرف على مدى قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكفاءة المعلمين الذاتية، تمثلت عينتها في ٢٢٧ معلم ومعلمة تعليم عام، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات لغتي والرياضيات بالمدارس الابتدائية بمحافظة جدة الملحق بها برامج صعوبات التعلم، واستخدم الباحثان مقياسين لقياس قبول المعلم واستخدامه للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإعاقة، وقياس الكفاءة الذاتية للمعلم وفق المنهج الوصفي الارتباطي، وفيما يتعلق بأبرز نتائج الدراسة فقد أشارت إلى قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لمعظم الطلبة في الصف واستخدامها بمعدل مرة واحدة في الأسبوع، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير الجنس لصالح الإناث وبناءً على متغير التخصص لصالح معلمي الرياضيات، فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير سنوات الخبرة.

وسعت القفاري والعتيبي (٢٠٢٢) في دراستهما التي أُجريت بمدينة الرياض إلى الكشف عن التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة ٢٧٠ معلمة و٨٤ معلم من معلمي التعليم العام بالمدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخدمت الباحثتان الاستبانة لجمع البيانات باتباع المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أبرز التحديات كانت تلك المرتبطة بالمدرسة ككثرة أعداد الطلبة في الصف، ونقص برامج التوعية بصعوبات التعلم داخل المدرسة، فضلاً عن نقص مصادر التعلم المناسبة لذوي صعوبات التعلم، كما وجدت أن أهم التحديات المرتبطة بالأسرة تتمثل في إهمالهم لأبنائهم من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وضعف دعمهم ومتابعتهم لهم، في حين كان النصاب التعليمي الكبير لمعلمي التعليم العام من أبرز التحديات المرتبطة بالمعلمين والمعلمات.

وأُجريت دراسة نورولي وغريب (٢٠٢٢) بهدف التعرف على واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، بالاعتماد على أداة الاستبانة لجمع البيانات من العينة التي تمثلت في ٤٧٩ معلمة تعليم عام، ممن سبق لهن تدريس طالبات من ذوات صعوبات التعلم بصفوف التعليم العام، وكشفت نتائج الدراسة عن أن واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز جاء بدرجة متوسطة، كما أخذ ترتيب الممارسات تنازلياً حسب استجابات العينة الترتيب الآتي: أولاً: التمايز في العمليات، ثانياً: التمايز في المحتوى، ثالثاً: التمايز في ناتج التعلم، رابعاً: التمايز في بيئة التعلم، خامساً: التمايز في أدوات وطرق التقييم.

فيما هدفت دراسة الدوسري ودن Aldousari & Dunn (٢٠٢٢) إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين السعوديين حول خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، أما العينة فبلغ عددها ١٥٠ معلم ومعلمة أجريت مقابلات مع ١٠ منهم، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة والمقابلة شبه المنظمة متبعةً المنهج المختلط، إذ جُمعت بياناتها بطرق كمية ونوعية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها اتفاق معظم المعلمين على أهمية وفائدة خدمات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التربية الخاصة وتحسن أداء الطلبة الأكاديمي بعد تلقيهم لها، كما أنهم يرون أن أفضل مكان لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو فصل التعليم العام مع استخدام غرفة المصادر، وأشاروا إلى أن ضعف العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمين، وعدم كفاية الدعم الإداري والتدريب قبل العمل شكلت تحديات واجهتهم عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأسفر تحليل البيانات النوعية للمعلمين الذين تمت مقابلتهم عن أن معظمهم يرون أن خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم غير كافية، كما ذكر بعضهم ضرورة زيادة عدد معلمي التربية الخاصة في كل مدرسة لمعالجة النقص وتحسين مخرجات الطلبة، وفضلاً عن ذلك أجمع المعلمون على أن نقص التدريب شكل عائق عند تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي بقعة جغرافية مختلفة، أجرى إينيس وآخرون Ines et al. (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي التعليم العام في البرتغال لمسار تدريبهم واحتياجاتهم التدريبية وممارساتهم التربوية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، شاركت فيها ٧ معلمات ممن يقمن بتدريس الصف الثاني الأساسي، وجُمعت بياناتها عن طريق مقابلات شبه منظمة وفق المنهج النوعي، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج الهامة ومنها أن المعلمات الأكبر سناً لم يتلقين أي تدريب للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما المعلمات الأصغر سناً أجمعن على عدم كفاية التدريب الأولي الذي تلقينه للعمل بكفاءة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأنه لا بد من إعادة النظر فيه، وذكرن ضرورة تحسين التدريب من خلال إجراءه تحديداً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة خصائصهم المختلفة، وأساليب إدارة التنوع الصفي، وأوضحت المعلمات أنهن يقمن ببعض التعديلات للطلبة ذوي صعوبات التعلم كمنحهم وقت أطول للإجابة، وأسئلة أسهل، واختبارات أقصر، كما أشرن إلى أن التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ضعيف وسطحي، واقترحن تهيئة الظروف لذلك من خلال تخصيص أوقات مشتركة في جداول المعلمين للتعاون فيما بينهم.

في حين هدفت دراسة القحطاني وسحاب (٢٠٢٤) إلى الكشف عن تصورات معلمات التعليم العام حول مؤشرات التعرف على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم والتحديات التي يواجهنها في ملاحظة هذه المؤشرات، حيث طُبقت الدراسة بالمدارس الابتدائية بمكة المكرمة الملحق بها برامج صعوبات التعلم، واعتمدت الدراسة لتحقيق هدفها على المنهج النوعي، وشاركت فيها ١٢ معلمة من معلمات التعليم العام للصفوف الأولية، وجُمعت البيانات عن طريق المقابلات شبه المنظمة، وقد تضمنت أهم نتائج الدراسة عدة مؤشرات ذكرتها المعلمات للتعرف على الطالبات ممن هن تحت خطر صعوبات التعلم ومنها المؤشرات الأكاديمية كالصعوبات المرتبطة بالقراءة، والكتابة، والرياضيات، وكان من أبرزها صعوبات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

القراءة، وأما فيما يخص التحديات توصلت الدراسة إلى تحديات متعلقة بأولياء الأمور ومنها رفض التحاق الطالبة ببرنامج صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء الدراسات السابقة تبيّن اهتمام الباحثين والباحثات بالأدوار المتنوعة لمعلمي التعليم العام في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يعكس عمق وأهمية الموضوع، ويدل على أنه من الموضوعات المعاصرة التي لا تزال تشكل مجالاً خصباً للبحث، حيث انحصرت تلك الدراسات في الفترة الزمنية ما بين ٢٠١٦ و٢٠٢٤م، وفيما يلي مقارنة لأوجه تشابه واختلاف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية:

الهدف العام للدراسة، اختلفت الدراسة الحالية عن سابقاتها من حيث هدفها الذي تمثل في معرفة تصورات معلمات التعليم العام حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، فالدراسات السابقة بحثت بعض ممارسات وأدوار معلمي التعليم العام مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولم تتطرق لتصورات معلمات التعليم العام.

المرحلة الدراسية، اتفقت الدراسة الحالية مع سابقاتها في تطبيقها على المرحلة الابتدائية، باستثناء دراسة القفاري والعتيبي (٢٠٢٢) التي طُبقت على المرحلتين المتوسطة والثانوية، ودراسة الدوسري ودن Aldousari & Dunn (٢٠٢٢) التي شملت جميع مراحل التعليم العام.

العينة، شاركت في الدراسة الحالية معلمات من التعليم العام، وبذلك تتشابه عينتها مع معظم الدراسات السابقة، وتختلف عن عينة دراسة الحمادي (٢٠١٩) التي تمثلت في معلمي صعوبات التعلم، فضلاً عن دراستي (البتال، ٢٠١٩؛ Aldousari&Dunn, 2022) التي لم تقتصر على معلمي التعليم العام، بل شملت أيضاً معلمي صعوبات التعلم، واتسعت عينة دراسة Anaby et al. (٢٠٢٠) لتشمل جميع موظفي المدرسة.

المنهجية، اتبعت الدراسة الحالية المنهج النوعي متفقةً بذلك مع منهجية دراسة كل من (القحطاني وسحاب، ٢٠٢٤؛ Febriyanti et al., 2021; Mongwaketse et al., 2016; Ines et al., 2022)، واختلفت عن معظم الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الكمي الوصفي، وعن دراسة الدوسري ودن Aldousari & Dunn (٢٠٢٢) التي اتبعت منهجية مختلطة.

الأداة، استخدمت الدراسة الحالية المقابلة لجمع البيانات واتفقت بذلك مع دراسة القحطاني وسحاب (٢٠٢٤)، ودراسة إينيس وآخرون Ines et al. (٢٠٢٢)، بينما استخدمت دراستي فبريانتي وآخرون Febriyanti et al. (٢٠٢١)، والدوسري ودن Aldousari & Dunn (٢٠٢٢) الاستبانة إلى جانب المقابلة، وكذلك دراسة مونغواكتس وآخرون Mongwaketse et al. (٢٠١٦) استخدمت

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الملاحظة إلى جانب المقابلة، بينما اقتصرت بقية الدراسات على استخدام الاستبانة كأداة بحثية.

وبناءً على الدراسات السابقة، يتضح لنا ما ستضيفه الدراسة الحالية، حيث تهدف إلى الكشف عن تصورات معلمات التعليم العام للمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

منهج الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي الظاهراتي الذي يستخدم لاستكشاف الظواهر التي نرغب التعمق فيها (عبيدات وآخرون، ٢٠١٥)، وعرف العبدالكريم (٢٠٢٠) منهج البحث النوعي بأنه: "كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية" (ص.٤٨). ويُعنى التصميم الظاهراتي بدراسة ظاهرةٍ ما بشكل متعمق بغرض زيادة الفهم والمعرفة حول الموضوع، والتوصل إلى الحقيقة دون وضع فرضيات سابقة تشوه فهم الظاهرة كما يدركها المشارِكون، والظاهرة قد تكون تجارب، أو مفاهيم، أو أحداث (أبوزينة وآخرون، ٢٠٠٧)، كما يصف ما يشترك فيه المشارِكون في الدراسة أثناء معايشتهم لظاهرةٍ ما، ويركز على تصريحاتهم وتجاربهم المحددة، إلا أن الظاهراتية ليست وصفاً للنتائج فحسب، وإنما هي عملية تفسيرية يفسر فيها الباحث معنى التجارب المعاشة (Creswell et al, 2007).

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات لغتي ومعلمات الرياضيات في مدارس البنات الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة.

عينة الدراسة (المشارِكات)

نظراً لأن المنهج النوعي لا يهدف إلى التعميم، فلا يُشترط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع، وإنما تُستهدف العينات الغنية بالبيانات التي تحقق أهداف الدراسة (دليو، ٢٠٢٢؛ Farrugia, 2019)، وتم اختيار المشارِكات بطريقة قصدية من معلمات لغتي، ومعلمات الرياضيات بمدارس التعليم العام الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة وعددهن خمس معلمات يوضح (جدول رقم ١) بياناتهن، والعينة القصدية هي عينة غير احتمالية تمتلك معلومات غنية وعميقة ترتبط بالظاهرة موضع الدراسة (أبو زينة وآخرون، ٢٠٠٧)، كما استُخدمت طريقة العينة المرتبطة بمعيار لاختيار المشارِكات، وهي العينة التي يتحقق فيها معيار محدد (العبدالكريم، ٢٠٢٠)، ولذلك تم تحديد معيار أن تكون المشارِكة ممن سبق لها، أو يجري حالياً وجود طالبات من ذوات صعوبات التعلم في صفها.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول رقم (١) بيانات المشارِكات

رمز المشارِكة	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة	المادة	الصف
م١	دبلوم معهد معلمات	٣٠	لغتي	الخامس
م٢	بكالوريوس إعداد معلمات (علوم رياضيات)	١٣	رياضيات	السادس
م٣	دبلوم كلية متوسطة	٢٩	لغتي	الرابع
م٤	دبلوم كلية متوسطة	٢٧	رياضيات	الرابع
م٥	دبلوم معهد معلمات	٢١	لغتي	الثالث

أسلوب جمع البيانات

يعد الباحث أداة جمع البيانات الأساسية في الدراسات النوعية Morrow, (2005 كما ورد في Peterson,2019)، وتمثل أسلوب جمع بيانات الدراسة الحالية في المقابلات الفردية شبه المنظمة، وقد عُرض دليل المقابلة على أعضاء هيئة التدريس المختصين بالتربية الخاصة والبحث النوعي وعددهم (٤) للأخذ بمشورتهم، وقد أفادوا بوضوح أسئلة المقابلة ومناسبتها للإجابة عن أسئلة الدراسة، وعلى إثر ذلك تم اعتماد الصيغة النهائية لدليل المقابلة.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد أخذ الموافقات اللازمة، تم تجهيز نموذج الكتروني للموافقة على إجراء مقابلة بحثية، وبعد أخذ الموافقة الشفهية لعدد من المعلمات، تم تزويدهن بنموذج الموافقة لتسجيل موافقتهن، ومن ثم التواصل معهن لتحديد الموعد المناسب لإجراء المقابلات، وتم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، عبر تطبيق (ZOOM). واستغرق قرابة سبعة أسابيع تخللتها إجازة منتصف الفصل الدراسي، وبعد تحديد موعد المقابلة الأولى، تم تزويد المشارِكة بنسخة من دليل المقابلة للاطلاع عليه، وبدأت المقابلة بالترحيب بالمشارِكة وشكرها، وتذكيرها بحقها في الانسحاب، والتعهد بإخفاء هويتها، مع تشجعيها على التحدث بأريحية وعدم التردد في طلب إيضاح الأسئلة غير الواضحة، وقبل بدء التسجيل تم معاودة سؤال المشارِكة للتأكد من عدم ممانعتها للتسجيل الصوتي، وتم التسجيل عن طريق برنامج زوم ZOOM بالإضافة إلى المذكرات الصوتية في الهاتف المحمول Voice Memosلضمان حفظ المقابلات، وأثناء المقابلة ركز الباحثان على الإنصات للمشارِكة وعدم مقاطعتها، مع محاولة إعادة مجرى الحديث إلى النقاط التي لم تتم الإجابة عنها بشكل كافٍ، وتدوين الملاحظات والاستفسار عن بعض الإجابات للتأكد من الفهم الصحيح لها، وبعد الانتهاء من المقابلة تم تفريغها عن طريق برنامج الوورد Word، إلا أن جودة التفريغ الآلي لا تغني عن التدخل البشري وإعادة تصحيح معظم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الكلمات التي تم كتابتها بشكل خاطئ، لذلك تم الاستماع إلى المقابلة والتعديل وإرسال نسخة منها للمشاركة لمراجعتها، وتم تكرار نفس الخطوات عند إجراء بقية المقابلات.

تحليل البيانات

يعد تحليل البيانات عملية منظمة للبحث عن المعانِ التي تحملها البيانات، وتتطلب هذه المرحلة الكثير من الجهد لاعتمادها على الباحث بشكل أساسي، وهي أهم مراحل البحث النوعي، حيث يتم فيها تنظيم كم البيانات التي تم جمعها، والبحث عن أنماط، وتفسيرها (العبدالكريم، ٢٠٢٠)، وفي الدراسة الحالية تم اتباع أسلوب التحليل الموضوعي لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات، فهو طريقة لتحليل البيانات النوعية من خلال تحديد الموضوعات الهامة المتضمنة في البيانات، وتنظيمها، ووصفها باتباع ست مراحل أساسية تبدأ بأُلفة البيانات، ثم ترميزها، يلي ذلك البحث عن الموضوعات الرئيسية، ومراجعة الموضوعات، من ثم تسميتها، وأخيراً كتابة التقرير النهائي لنتائج البحث (Braun&Clarke, 2006).

الموثوقية

قدم لنكولن وجوبا Lincoln&Guba (١٩٨٥) عدداً من المعايير لضمان موثوقية الدراسات النوعية ومنها المصداقية، والانتقالية، والتأكيدية (Nowell et al., 2017)، وفيما يلي تعريفها وإيضاح ما قام به الباحثان لمحاولة استيفائها في الدراسة الحالية:

المصداقية Credibility تعني مطابقة نتائج الدراسة للواقع، ولتعزيز المصداقية حرص الباحثان على: (أ) مراجعة المشاركات لنصوص المقابلة والتأكد من صحة ما ورد فيها، (ب) تعدد المدارس التي تعمل بها المشاركات، (ج) تشجيع المشاركات على الإجابة بكل صراحة، وإتاحة رفض المقابلة أو الانسحاب. (د) تسليط الضوء على الحالات السالبة التي تختلف عما اتفقت عليه معظم المشاركات.

الانتقالية Transferability تعني إمكانية نقل النتائج أو تطبيق الدراسة في موقع آخر أو حالات مشابهة، ولتعزيز الانتقالية قدم الباحثان وصفاً تفصيلياً لإجراءات تطبيق الدراسة، وتحليل البيانات، وخصائص المشاركات.

التأكيدية Confirmability تعني إثبات أن النتائج مستمدة من البيانات بوضوح وليست بناءً على تحيزات الباحث، ولتعزيز التأكيدية دوّن الباحثان تحيزاتهم ومعتقداتهم المسبقة عن معلمات التعليم العام في ورقة قبل إجراء المقابلات، وتم وضعها أمامهما عند تحليل البيانات في محاولة لضمان المراقبة الذاتية قدر المستطاع عند ترميز وتحليل البيانات، وهو ما يسمى بالحجب Bracketing، ومعناه أن يستكشف الباحث خبراته، ومعتقداته، وفهمه للظاهرة التي يبحثها عند بداية الدراسة بهدف حجب تحيزاته (العبدالكريم، ٢٠٢٠)، كما حاولا الاستشهاد بقدر كافٍ من اقتباسات المشاركات كدليل على صحة الاستنتاج (الحسيني، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاعتبارات الأخلاقية

اتُخذت إجراءات متنوعة لمراعاة الاعتبارات الأخلاقية عند تطبيق الدراسة الحالية، فقد تم إيضاح الغرض من الدراسة للمشاركات قبل إجراء المقابلات وتزويدهن بدليل المقابلة للاطلاع عليه، وإعلامهن بالتسجيل الصوتي، والتعهد بحفظ الملفات الصوتية في مكان آمن وتم ذلك بإغلاق الأجهزة بكلمة مرور، والتعهد بإتلافها بمجرد الانتهاء من الدراسة، وعلى ذلك وقعت المشاركات بالموافقة، كما تم إخفاء هوية المشاركات، من خلال استبدال أسمائهن برموز، ومراعاة عدم عرض أي بيانات قد تساعد في الكشف عن هوية المشاركات أو المدرسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول والذي نصّه: ما تصورات معلمات التعليم العام حول برامج صعوبات التعلم؟

يهدف السؤال الأول إلى التعرف على تصورات معلمات التعليم العام حول برامج صعوبات التعلم. وبناءً على استجابات المشاركات، كانت أبرز آراءهن حول التوعية بصعوبات التعلم، والتسهيلات المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات عبر غرفة المصادر، وجودة مخرجات برنامج صعوبات التعلم.

١-التوعية بصعوبات التعلم، تحدثت المشاركات عن الضبابية التي كانت تحيط بمفهوم صعوبات التعلم لديهن، حيث كان لدى البعض منهن تداخل في المفاهيم ما بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم والإعاقات المختلفة، وأشارت معظم المشاركات إلى دور الخدمات التوعوية ببرامج صعوبات التعلم في تصحيح بعض المفاهيم لديهن حول صعوبات التعلم بحد ذاتها كإعاقة، وذلك بعد فتح برنامج صعوبات التعلم في المدرسة، قالت (م١): "مع وجود معلمة صعوبات تعلم في المدرسة، وصرنا نقرأ ونحضر دورات، الله يسعدها أعطتنا دورة بداية ما جت وبعد كذا بفترة في صعوبات التعلم، وماذا تعني صعوبات التعلم، فصار عندنا وعي إنه الضعف الدراسي مختلف قليلاً عن صعوبات التعلم"، وقالت (م٢): "لكن بعد كذا لا، لما عرفت إنه لا ما شاء الله ذكيات...، عرفت يعني إيش الفرق بينهم وبين الباقيين"، كما أشارت المشاركتان (م١) و(م٥) إلى استيعابهن أن صعوبات التعلم ليست بالضرورة في جميع المواد الدراسية، قالت (م٥): "فهمت إنه الطالبة ممكن تكون قدرتها العقلية بس في مادة معينة ضعيفة". ولا شك في ذلك، فإن من أبرز مهام معلم صعوبات التعلم نشر التوعية بصعوبات التعلم داخل وخارج المجتمع المدرسي (وزارة التعليم،٢٠٢٠)، ومع ذلك فإن الحاجة مستمرة لتدريب معلمي التعليم العام على سبل تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد أوصت عدد من الدراسات بعقد دورات تدريبية لمعلمي التعليم العام حول طبيعة صعوبات التعلم وأدوار معلمي التعليم العام مع هذه الفئة من الطلبة (الحمادي، ٢٠١٩؛ القحطاني والكثيري، ٢٠٢٠؛ القفاري والعتيبي، ٢٠٢٢)، بالإضافة إلى تدريس مقرر عن التربية الخاصة لغير المتخصصين بها من التربويين

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ضمن برامج الجامعات (أبونيان والجلعود، ٢٠١٦؛ الشهراني وسليمان، ٢٠٢١؛ القحطاني والبتال، ٢٠٢٢).

٢-تقديم التسهيلات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، اتفقت جميع المشاركات على جدوى وأهمية التسهيلات التي تقدم للطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال برامج صعوبات التعلم، حيث أشرن إلى أنها عادلة، وتراعي اختلاف قدرات الطالبات، قالت (م٥): "ما بيدهم شيء، هذه قدراتهم العقلية، يعني ما لهم ذنب مساكين، فأنا أشوف إنه صح يعني إنهم يختبروهم لوحدهم، تقرأ المعلمة لهم السؤال، يحلون، يكون نموذجهم أسهل من النموذج العادي، أنا أشوف إنه صح كذا"، وقالت (م٤): "لازم يعني الله سبحانه عطاها قدرات غير عن الطالب الطبيعي، فلازم أسئلتها تكون غير، نحسب لها الدرجة بين الصح والخطأ، اختياري، تلوين، يعني أسئلة على قد فهمها"، كما ذكرت (م٣): "حلوة صراحة تخدمهم، تعطيهم مجال إنهم يعني يكونون زي صاحباتهم". إن التسهيلات المستخدمة لا تغير محتوى وأهداف التدريس، وإنما أسلوب تقديمه، وطرق تقييم مستوى الطالبات ذوات صعوبات التعلم (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧)، وتختلف الدراسة الحالية في جانب أهمية التسهيلات مع دراسة مونغواكتس وآخرون Mongwaketse et al. (2016) التي ذكرت أن المعلمين قلقين من عدم جدوى التسهيلات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتفق مع دراسة الشهري وعابد (٢٠٢١) التي أشارت إلى قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣-تقديم الخدمات عبر غرفة المصادر، أيدت بعض المشاركات نموذج تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم عبر غرفة المصادر، وذلك لأنه لا يعزل الطالبات ذوات صعوبات التعلم عن زميلاتهن في الصف، قالت (م٣): "يعني أشياء بسيطة بس والله تنجز فيها يعني تكتسب مع زميلاتها،... مرة حلو والله، دمجهم صراحة يعني إنها فكرة وخطوة جميلة وحلوة والله"، وقالت (م٢): "اندماجهم مع البنات، وجودهم مع البنات أحس إنه شيء عادي بالعكس حلو"، فيما قالت (م٤): "صراحة حرام ينعزلون لوحدهم، مع الطلاب والله يتشجعون على أشياء كثيرة، ويتعلمون أشياء كثيرة برضه، وتساعدهم على الكلام، النطق، الكتابة، يعني تشوف زميلتها قامت وصححت، أخذت جائزة إلا ما تجاوب زيها، لكن لو كان كلهم نفس المستوى، نفس الحالة... ما أعتقد بيكون فيه تقدم لهم أبداً". ويفسر ذلك أن نموذج غرفة المصادر يتيح للطالبات الحصول على تدريس فردي متخصص، ولا يحرمهن من التعلم في صف التعليم العام، فيمضين معظم الوقت فيه (محمد وعواد،٢٠١٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري ودن Aldousari & Dunn (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن معظم المعلمين يرون أن أفضل مكان لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو فصل التعليم العام مع استخدام غرفة المصادر.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٤-**تجويد المخرجات،** أكدت معظم المشاركات على تحسن الأداء الأكاديمي للطالبات ذوات صعوبات التعلم بعد انضمامهن للبرنامج، قالت (م٥): "وكل الطالبات إللي هي أخذوا حصص في صعوبات التعلم تحسن مستواهم"، وقالت (م٤): "مرة والله مرة، أقول لك أنا لاحظت فيه تحسن من بداية السنة إلى آخر السنة أحس عندهم تحسن هذول الطالبات، حتى لو ما تتحسن إلا نقول ١٠%، برضه غير عن إنها من أول ما دخلت عندنا، فيكون فيه تحسن"، وذكرت (م٣): "فمع معلمة الصعوبات ما شاء الله تبارك الله تنجز، يعني في الاختبارات تنجز"، بالإضافة إلى تحسن الأداء الأكاديمي، تطرقت (م٤) إلى التحسن الذي لمسته من الناحية الاجتماعية لدى الطالبات فقالت: "الآن ما شاء الله بدأت تتكلم، بدأت تطلع ما شاء الله، كانت كذا زي ما تقولين مع نفسها مره، ما كأن أحد في الفصل إلا هي عايشة لوحدها، فالآن ما شاء الله تلعب مع البنات وتطلع يعني فيه تحسن، ...ما كانت كذا أبداً". وتتماشى آراء المشاركات حول تجويد المخرجات مع دراسة العجمي والودعاني (٢٠١٧) التي وجدت أن اتجاهات معلمي التعليم العام تحسنت حول محتوى برامج صعوبات التعلم، وتتفق كذلك مع ما ورد في دراسة الدوسري ودن Aldousari & Dunn (٢٠٢٢)من اتفاق معظم المعلمين على تحسن أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصّه: ما أدوار معلمات التعليم العام في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

يهدف السؤال الثاني إلى التعرف على الأدوار الفعلية لمعلمات التعليم العام في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وبناءً على استجابات ووصف المشاركات ظهرت أربع محاور أساسية تمثل أبرز أدوارهن على النحو التالي:

الشكل (١) أدوار معلمات التعليم العام في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الكشف عن احتمالية وجود صعوبات تعلم لدى الطالبات

لا تظهر صعوبات التعلم بشكل واضح على الأشخاص، وإنما تنعكس على بعض نواحي الأداء الأكاديمي والاجتماعي؛ ولهذا تسمى بالإعاقة الخفية (الزهراني والغامدي، ٢٠٢٢)، ومن هذا المنطلق أوضحت المشاركات أدوارهن في الكشف عن احتمالية وجود صعوبات تعلم لدى الطالبات في الصف، فأشرن إلى أدوارهن في التنبه للمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم، قالت (م٢) في حديثها عن إحدى الطالبات بالصف السادس: "أول ما جات ما تعرف تقرأ، فأنا انصدمت...فلمن سألتها يا ماما يا حبيبي أنتوا وصلتوا في ايش في الرياضيات؟ قامت تفتحلي الكتاب قلت لا قولي لي العنوان، ...قالت أنا ما أعرف أقرأ بس أعرف أتهجى...، حسيت إنه فيه شيء"، كما ذكرت(م١): "أوقات يعني مثلاً أجلس مع معلمة صعوبات التعلم أقول لها لاحظت فيه طالبة لديها كذا".

فيما ذكرت (م٣) و(م١) إجراءهن للاختبارات التشخيصية للطالبات في الصف ببداية العام الدراسي، قالت (م٣): "نسوي اختبارات تشخيصية في أول الترم علشان نشوف مستوى الطالبات"، وقالت (م١): "نظرة معلمة الفصل بداية الترم...، إحنا عندنا شيء يسمى الاختبار التشخيصي للطالبات بداية كل ترم، ونحرص عليه دائماً يكون اختبار مقنن بداية السنة". ويؤكد الباحثان على أهمية الممارسات التي ذكرتها المشاركات للكشف عن احتمالية وجود صعوبات تعلم لدى الطالبات في الصف؛ لأنه بطبيعة الحال أول من قد يلاحظ الصعوبات عادةً هن معلمات التعليم العام، لذلك تعد من أهم مسؤولياتهن وأبرز أدوارهن محاولة اكتشاف الصعوبات التي تواجه الطالبات لاتخاذ الإجراء المناسب حيالها (محمد وعواد،٢٠١٣)، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة فبريانتي وآخرون Febriyanti et al. (٢٠٢١) من استخدام معلمي التعليم العام للملاحظة والاختبارات للكشف عن صعوبات التعلم، كما اتفقت المؤشرات التي ذكرتها المشاركة (م٢) مع المؤشرات الأكاديمية التي ذكرتها المعلمات بدراسة القحطاني وسحاب (٢٠٢٤) التي يتعرفن من خلالها على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم، والتي كان من أبرزها صعوبات القراءة.

تقديم الدعم الأكاديمي

تنوعت أشكال الدعم الأكاديمي للطالبات ذوات صعوبات التعلم، فقد أشارت معظم المشاركات إلى تقديمهن لبعض التسهيلات لهذه الفئة من الطالبات، منها ما يكون خلال الحصة الدراسية على سبيل المثال أشارت (م١) إلى طرح الأسئلة المناسبة لقدرات الطالبة حسب الصعوبة التي تواجهها، فقالت: "هي بالنسبة لها ليست سهلة، لكن بالنسبة مثلاً لأقرانها سهلة،... فلا أنا أختار الشيء السهل عشان لو شيء بسيط الطالبة يكون عندها تحفيز إنها تتقدم أكثر"، ومن التسهيلات ما يتعلق بالاختبارات، فأوضحت المشاركات إعدادهن لأسئلة ملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، قالت (م٤): "نراعيهم في أشياء كثيرة، أسئلة الاختبارات نحطها لهم غير"،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما أشارت إلى تسهيلات أخرى كالوقت الإضافي، وإيضاح الأسئلة: "أحدد لها وقت أطول في الاختبار، ...ممكن إني أقرأ لها الأسئلة".

ولم يقتصر الدعم الأكاديمي على تقديم التسهيلات، وإنما أكدت جميع المشاركات على متابعتهن للطالبات ذوات صعوبات التعلم والاهتمام بهن بشكل خاص خلال الدرس، قالت (م٥): "بدل ما تخليها ورا تخليها قدام،...فتحاول المعلمة إنها تهتم في طالبات الصعوبات أكثر من الطالبات العاديات لأنهم محتاجين"، وبالمثل قالت (م٣): "إذا جينا نكتب أركز عليها في الكتابة، على الأقل إنها مثلاً في حصتي إنها تنجز مثلاً نقول لك ٥ من ١٠ من الإنجاز...، حتى لو أقرأ وتقرأ ورايا"، في حين تفردت(م١) بمحاولتها تعزيز المعلومات التي تكتسبها الطالبة مع معلمة صعوبات التعلم في غرفة المصادر: "أنا أحاول التركيز على الحرفين اللي أخذتهم مع المعلمة، ...أنا طوال الأسبوع أركز على المعلومة هذه، بحيث إن الطالبة يستمر معها التعلم"، أما (م٥) فكانت الوحيدة التي ذكرت تقديمها حصص تقوية للطالبات ذوات صعوبات التعلم: "أعطيها حصص تقوية لوحدها، هذي أفضل طريقة إني أعطيها حصص تقوية بعيد عن زميلاتها".

ويظهر مما تم استعراضه تعدد سبل الدعم الأكاديمي التي اتبعتها المشاركات مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، فاستخدامهن للتسهيلات مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم يرجع لقبولهن لهذه التسهيلات وتأييدهن لاستخدامها، كما يعزو الباحثان تركيز اهتمام المشاركات أثناء الحصة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم إلى حاجة هذه الفئة إلى الدعم والمتابعة أكثر من طالبات التعليم العام، ويؤيد الباحثان جميع ممارسات الدعم الأكاديمي التي ذكرتها المشاركات، وعلى وجه الخصوص ما تفردت به (م١) من محاولة تعميم المهارات المكتسبة في غرفة المصادر، مما يعكس مستوى أعلى من الوعي، وفي هذا السياق أورد أبونيان أن مراجعة وتعميم المهارات التي اكتسبها الطالب من قِبل معلم صعوبات التعلم بتوظيفها في صف التعليم العام يعتبر أحد أهم أدوار معلمي التعليم العام (٢٠٢١). وتتفق جميع ممارسات الدعم الأكاديمي مع أدوار المعلمين بدراسة أنابي وآخرون Anaby et al. (٢٠٢٠)، ويتفق استخدام التسهيلات مع دراستي إينيس وآخرون Ines et al. (٢٠٢٢) والشهري وعابد (٢٠٢١)، بالإضافة إلى ذلك تتماشى النتيجة المتعلقة بتقديم حصص تقوية مع ما ذكره المعلمون في دراسة فبريانتي وآخرون Febriyanti et al. (٢٠٢١) من تقديمهم دروس فردية، وساعات تعلم إضافية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما اتفقت بعض الممارسات التي ذكرتها المشاركات كطرح الأسئلة السهلة مع مراعاة تأدية الطالبة للمهارة الأساسية، وتوفير وقت أطول للحل، ومراعاة جلوس الطالبة في مكان مناسب كالصفوف الأمامية مع نتائج دراسة نورولي وغريب (٢٠٢٢) المتعلقة بالتمايز في كل من: المحتوى، والعمليات، وبيئة التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تقديم الدعم النفسي

يؤثر المعلمون بشكل كبير على مفهوم الذات لدى الطلبة (أبونيان، ٢٠١٩)، ولأن الكثير من طلبة التربية الخاصة لديهم نظرة سلبية عن أنفسهم ناتجة عن خبرات الإخفاق الأكاديمي التي يمرون بها، فمن الضروري أن يوفر المعلمون بيئة صفية داعمة لهؤلاء الطلبة عن طريق إظهار التفهّم، والقبول، والتشجيع لهم (الخطيب والحديدي، ٢٠١١)، وقد ظهر عند تحليل البيانات دعم المشاركات من الناحية النفسية للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتمثلت أبرز سبل الدعم النفسي التي أشرن إليها في الاحتواء، وتوفير فرص النجاح للطالبات ذوات صعوبات التعلم مع التشجيع، حيث عبّرت المشاركات عن احتوائهن للطالبات ذوات صعوبات التعلم والتحلي بالصبر عند تدريسهن، في سبيل توفير بيئة تشعر فيها الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالأمان، قالت (م١): "دور المعلمة كبير جداً في احتواء طالبة صعوبات التعلم، الصبر أثناء إعطائها المعلومة"، وأضافت: "هذه الطالبة تحتاج احتواء، تحتاج طريقة عطاء مختلفة"، وتطرقت لذلك أيضاً (م٢) بقولها: "هو موضوع إنك تحتوي الطالبة هذا أهم حاجة، ...ما تعصبي عليها، ما تصرخي عليها، ابتسمي لها كل شوية، حسسيها إنه أيوه حتى لو إنك غلطتي يا ماما عادي، حتى لو غلطتي حتتعلمي"، وذكرت (م٣): "أهم حاجة الاحتواء... هذا اللي محتاجينه هم صعوبات التعلم، وفعلاً ينتج معاهم إذا يعني تعاملتي معاهم بأسلوب الاحتواء، خليتيها تكتسب الثقة إن هذه طالبة شاطرة".

ولم يقتصر الدعم النفسي على ما سبق، فقد أوضحت بعض المشاركات قيامهن بشكل مقصود بتوفير فرص للنجاح للطالبات ذوات صعوبات التعلم مع تشجيعهن، وذلك في سبيل تعزيز ثقة الطالبة بنفسها وتنمية مفهوم الذات لديها بشكل إيجابي، قالت (م١): "أتفق مع الأم ارسل لها عالواتس حاولي تركزين كثير البنت تجيني بكرا تعرف الجملة هذي، وراح أسأل وهي الوحيدة اللي تجاوب، فكان له دور إن البنت تشوف نفسها الأولى على زميلاتها والوحيدة اللي جاوبت هذي المعلومة" وأضافت: "مع التشجيع وهذي الطريقة اللي استخدمتها مع الأم الطالبة تغيرت نفسيتها ١٨٠ درجة، أصبحت تحس نفسها متميزة ودافعيتها للتعليم أكبر"، فيما ذكرت (م٣) مساعدة الطالبة باستخدام تلميحات للإجابة الصحيحة: "أأشر لها أنا على الإجابة الصحيحة لوحدها في كتابها، فهي تختار اللي أنتِ أعطيتيها إيحاءات إنها هذي الإجابة الصحيحة فتجاوب، أقول لها ممتازة هي الوحيدة فلانة اللي بنصفق لها، مرة تنبسط...، اليوم أنا بس صفقت لك أنتِ...، مرة التحفيز يرفع معنويات بشكل ما تتخيلين".

وبناءً على المعطيات السابقة، بيّنت إفادات المشاركات إدراك عالي لأهمية الدعم النفسي وتقديمه للطالبات ذوات صعوبات التعلم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تأهيل المعلمات تربوياً، وخبرتهن في التدريس التي من شأنها إثبات فاعلية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التعزيز والدعم النفسي وأثرها على أداء الطالبات الأكاديمي، بالإضافة إلى بعض الصفات الإنسانية التي عكستها أقوال المشاركات كالرحمة، واللين، والتعاطف مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وفي هذا الإطار تشير التوجيهات التربوية لمعلمي طلبة المرحلة العمرية التي تسمى بالطفولة المتأخرة، والتي تقابل الصفوف التي تقوم المشاركات بتدريسها إلى أهمية تكوين علاقة سليمة ما بين المعلمين والطلبة، بالإضافة إلى ضرورة إشباع حاجاتهم النفسية وعلى وجه الخصوص الحاجة إلى الشعور بالأمان، والتقدير، والنجاح (زهران،٢٠٠٥)، مما يفسر حرص المشاركات على دعم الطالبات ذوات صعوبات التعلم نفسياً. بالإضافة لما سبق، يرجّح الباحثان ظهور مثل هذه النتائج، وخاصةً الحرص على تقديم الدعم للطالبات بشِقّيه الأكاديمي والنفسي إلى ما أدلت به المشاركات من مشاعر تجاه مهنة التعليم، وحس عالي بالمسؤولية، قالت (م٢): "من جد أحب التدريس، يعني شوفي أنا ماني ماخذة التدريس إنه بس أعطي المادة وخلاص لا، يعني أربّي، أربّي أكثر من إني أعطي مادة"، وقالت (م٣): "أحب صراحة مهنة التدريس". واتفقت نتيجة الدعم النفسي مع دراسة أنابي وآخرون Anaby et al. (٢٠٢٠) التي ذكر فيها المعلمون دعمهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم نفسياً، في حين خالفت ما كشفه الجراح (٢٠٢٢) من ممارسة المعلمين للغة سلبية عند تعاملهم مع الطلبة في الصف، واستخدامهم للعبارات التي تقلل من شأنهم، ويتفق رأي (م٣) حول إعطاء الطالبة تلميحات للإجابة مع دراسة فبريانتي وآخرون Febriyanti et al. (٢٠٢١) التي ذكر فيها المعلمون تحفيز الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمشاركة في حل الأسئلة، مع إعطاء توجيهات للحل كأحد أبرز الطرق الفعالة التي اتبعوها معهم.

تأدية وظائف ضمن فريق العمل

أوضحت المشاركات طبيعة الأدوار التي يقمن بها بالتشارك مع غيرهن من أعضاء الفريق، وتمثلت أبرز أدوارهن في إحالة الطالبات وإيصال الملاحظات حول أدائهن، بالإضافة إلى التواصل وتبادل الاستشارات، فقد تطرقت معظم المشاركات لأدوارهن في رفع أسماء الطالبات والملاحظات المتعلقة بأدائهن لمعلمة صعوبات التعلم، قالت (م٥): "والله أنا دوري إني أحولها على طول لمعلمة الصعوبات"، وذكرت (م٣): "تعاملنا مع معلمة الصعوبات جداً ممتاز، في أول السنة ما شاء الله عليها نرفع لها أسماء الطالبات تبدأ تسوي تقارير، نبدأ نعطيها أوراق العمل"، وبالمثل قالت (م١): "وأنا دوري من أول أسبوع وثاني أسبوع مع الطالبات الجدد، فأكون حريصة إني أوصل لها ملاحظاتي حول الطالبات، ...وبعد كذا يبدأ دور تبادلي بيني وبينها"، فيما ذكرت (م٢) دورها في تقييم مستوى الطالبة والتواصل مع أعضاء الفريق للمساهمة في عملية التشخيص: "رحت لعند معلمة الصعوبات، ورحت عند المرشدة الطلابية، ورحت عند وكيلة المدرسة، ..قلت لهم الوضع كذا كذا، ...ما أقدر يعني أحكم عليها وأنا لسى دوبها أول حصة، ...بعدها خلاص بدأنا أخذوها عرضوها

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

على معلمة الصعوبات، اتواصلوا مع الأهل ...إلين ما شُخصت أصلاً إنها من الصعوبات".

ويعد تواصل أعضاء فريق العمل أمر هام لمعرفة احتياجات الطالبات التعليمية، كما يتيح تبادل الاستشارات بين أعضاء الفريق الفرصة للاستفادة القصوى من خبراتهم المتنوعة وتقديم خدمات ذات جودة أفضل، فالاستشارة عملية يساعد فيها أحد المختصين متلقي الاستشارة لحل مشكلة متعلقة بالعمل (Dougherty,2012)، وأشارت معظم المشاركات إلى مجالات التواصل مع معلمة صعوبات التعلم وتبادل الاستشارات فيما بينهن، فذكرت (م٢): "يومياً نتقابل...، يعني فيه فيه تواصل بيننا وبينهم، مو إنهم خلاص هم لوحدهم وإحنا لوحدنا لا بالعكس، يعني حتى تجي مثلاً تسأل ها كيف؟ كيف تحسيها؟ إيش الشي اللي صعب عليها؟"، وذكرت (م٤) تحديد المهارات الأساسية في الرياضيات لمعلمة صعوبات التعلم: "أحدد لها مثلاً إيش المهم في الدرس عشان لما هي تشرح لها ما تشرح لها الدرس كامل، ...فقط المهارات الأساسية"، فيما تطرقت (م١) إلى استشارة معلمة صعوبات التعلم حول الطالبات اللاتي لم يتمكن من الانضمام لبرنامج صعوبات التعلم ممن هن على قوائم الانتظار: "إذا ما تقدر تأخذهم عشان هي مكتفية العدد، أنا أحاول أقول لها طيب إيش أسوي لهم؟ طيب إيش رأيك؟ طيب كذا".

واستناداً على ما سبق، اقتصرت معظم أدوار المشاركات ضمن فريق العمل على العمل مع معلمة صعوبات التعلم، كما يظهر أن أبرز أدوارهن تمثلت في رفع أسماء الطالبات وإيصال الملاحظات حول أدائهن لمعلمة صعوبات التعلم، باستثناء (م١) التي وصفت دورها بأكثر من مجرد الإحالة ومناقشة مستوى الطالبة، ويتضح ذلك في قولها: "بعد كذا يبدأ دور تبادلي بيني وبينها"، وفيما يتعلق بمجالات التواصل وتبادل الاستشارات يظهر أنها تنوعت ما بين متابعة مستوى الطالبات، وتحديد المهارات الأساسية في الدرس، فضلاً عن مناقشة الاستراتيجيات المناسبة لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم في صف التعليم العام، ومن وجهة نظر الباحثان فإن أدوار المشاركات بشكل عام جيدة رغم أنها لا ترقى إلى المستوى المأمول، إلا أنها في ذات الوقت لم تقتصر على إحالة الطالبات فقط، بل شملت أدوار أكثر فاعلية كما تم عرضه، ويعزو الباحثان ذلك إلى وعي المشاركات بأهمية أدوارهن، والإحساس بالمسؤولية تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم، في حين قد تكون محدودية أدوارهن ضمن فريق العمل بسبب الغياب الواضح للعمل الجماعي، ولمعظم أعضاء فريق العمل في المدرسة والذي ظهر من استجاباتهن في المقابلات. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحمادي (٢٠١٩) التي وجدت أن أكثر الأدوار التي يقوم بها معلمي التعليم العام هي إحالة الطلبة المحتمل وجود صعوبات تعلم لديهم، وتقديم المعلومات عنهم، كما تتفق ما ورد في دراسة البتال (٢٠١٩) بأن أكثر ما يتم تبادل الاستشارات حوله هو مستوى الطلبة وسبل دعمهم، ويتماشى ما ذكرته المشاركة (م٤) مع ما أورده

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أبونيان أن من أدوار معلمي التعليم العام تقديم المعلومات الهامة عن منهج التعليم العام، بما يُسهم في اتخاذ القرارات المناسبة لتقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم (٢٠١٩).

الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصّه: كيف تصف معلمات التعليم العام التحديات التي تعيق تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم بجودة عالية؟

يهدف السؤال الثالث إلى التعرف على التحديات التي من شأنها إعاقة تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم بجودة عالية من وجهة نظر معلمات التعليم العام، وبعد تحليل البيانات ظهرت أربع محاور رئيسية، وعدد من المحاور الفرعية تعبر عن التحديات على النحو التالي:

الشكل (٢) التحديات التي تعيق تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم بجودة عالية

تحديات تتعلق بالطالبات ذوات صعوبات التعلم

بناءً على استجابات المشارِكات، تمثلت أبرز التحديات التي تخص الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المشكلات الأكاديمية التي يواجهنها والمشكلات السلوكية كالتالي:

١-المشكلات الأكاديمية

تعد المشكلات الأكاديمية أهم ما يميز الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقد شكلت تحدياً لدى المشارِكات عند تدريسهن لهذه الفئة من الطالبات، وتمثلت في كل من صعوبات القراءة، والكتابة، والرياضيات، فضلاً عن القدرات والمهارات الأساسية للتعلم، ذكرت (م٣) صعوبات القراءة التي تواجهها إحدى طالبات الصف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الخامس: "في القراءة حتى في النطق يعني ما تفهمين كلامها كثير، ...يعني تعرف الحروف، تعرف تقرأ مثلاً الكلمات البسيطة، بس جمل مركبة كبيرة كذا لا"، وذكرت (م٥): "ما تستوعب القراءة السريعة، القراءة المسترسلة"، كما أشرن إلى صعوبات الكتابة لدى الطالبات، فقالت (م٣): "صعوبات سواءً في مسكة القلم، في الكتابة"، وقالت(م٥): "الإملاء الإملاء، يمكن أكثر شيء أعانيه مع طالبات الصعوبات ما عندهم استعداد يكتبون، حتى لو إملاء منظور...ما تكتب معايا"، وفيما يخص صعوبات الرياضيات، أوضحت (م٢) أن حل المسائل اللفظية يعد من أبرز التحديات عند تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم: "لازم تقرأها مرتين، ثلاثة، أربعة، خمسة مرات عشان تقدر تستوعب ايش ينقال، يعني هذا أحس إنه أصعب حاجة... اللي هي المسائل اللفظية"، وتطرقت (م٥) لصعوبات الإدراك لدى إحدى الطالبات من ذوات صعوبات التعلم: "زميلاتها اشرح لهم الدرس مرة واحدة، هي استيعابها بطيئ إنها تفهم الدرس من أول مرة، أو تفهم الاختبار من أول مرة".

٢-المشكلات السلوكية

تشمل المشكلات السلوكية كل ما يصدر من الطالبات ذوات صعوبات التعلم من سلوكيات تعيق التعلم أو تعيق سير الحصة الدراسية بشكل جيد، وقد أشارت المشاركات إلى العدوانية، والانسحاب الاجتماعي، بالإضافة إلى فرط الحركة وتشتت الانتباه على النحو التالي:

أوضحت المشاركات أن بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم يتصفن بالعدوانية، قالت (م٣): "وكان عندها شوية عدوانية والله، مسكت مثلاً معلمة كذا وسحبت جوالها ورمته، تشقق كتبها، تسحب طاولتك تدفها عنك، تسحب طاولة المعلمة تدفها بعيد"، كما تطرقت (م١) للعدوان اللفظي تجاه المعلمة: "أحاول قدر الإمكان أمتص غضبي وأصبر، ...لدرجة ممكن تعترض عليكي، يعني تطلع في وسط الحصة كذا تقول مثلاً طيب إحنا ملينا منك أو ما نبغاكِ". وعلى نقيض العدوانية، ظهرت الانطوائية والانسحاب الاجتماعي كإحدى التحديات، قالت (م٥): "يكونون بعض الأحيان منطويات شوية في أثناء الحصة إنهم يحسون بنقص إنه زميلاتهم بيجاوبون واحنا ما نجاوب، يقرؤون واحنا ما نقرأ، فيكونون يعني شوية منطويات أو خجولات"، كما ذكرت (م٣): "أو في التواصل الاجتماعي، كمان فيه كثير نقابلهم كذا ما تبغى تتعلم، تنزوي لوحدها تنطوي". بالإضافة لما سبق أشارت بعض المشاركات إلى فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم، قالت (م٣): "الحين يعني أغلب الحالات اللي في المدارس ونشتكي منها اللي هي فرط الحركة والتشتت"، وقالت (م٤): "غير اللي عندها فرط حركة، ...فتحاولين تعطين لنفسك تحدي إنك لازم تضبطين الطالبة هذي"، وقالت (م٥): "طالبات الصعوبات بعض الأحيان تحسينهم مشغولين، لأنها ما هي فاهمة ولا هي مركزة، فيا تلعب، يا تقص ورقة، يا ترسم".

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويتبين أن المشكلات الأكاديمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم تشكّل تحدياً كبيراً للمشاركات، كما يظهر أن المشاركات تعاملن مع تحديات متنوعة طالت أهم جوانب التحصيل الدراسي، فضلاً عن المشكلات السلوكية التي أشرن إليها، والتي لا تقل أهمية عن المشكلات الأكاديمية، ويرى الباحثان أن التحديات الأكاديمية التي تواجهها المشاركات تأتي كنتيجة متوقعة، حيث إن ضعف التحصيل الدراسي هو السمة المميزة لهؤلاء الطالبات، خاصةً في ظل عدم وجود تأهيل وتدريب خاص لمعلمات التعليم العام لتدريس فئات الإعاقة، كما يعتقد الباحثان أن ظهور المشكلات السلوكية يزيد من حجم التحدي، فقد تزيد من حدة الصعوبات الأكاديمية في حال لم يتم التعامل معها بشكل جيد، ويتضح ذلك فيما أشارت إليه المشاركات من قلة مشاركة الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وضعف مهارات التواصل لديهن، فضلاً عن أنها تعكس تحدياً في ضبط الصف بالتالي لا يقتصر أثرها على الطالبات ذوات صعوبات التعلم فقط، بل قد يطال الأقران وسير الحصة الدراسية. ولعله من المناسب هنا أن نشير إلى ما أثارته معلمات التعليم العام في دراسة إينيس وآخرون Ines et al. (٢٠٢٢)، حيث ذكرن ضرورة تدريبهن على العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحديداً، ودراسة خصائصهم المختلفة، والتعرف على سبل إدارة التنوع الصفي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبا حسين (٢٠١٩) التي أكدت فيها معلمات صعوبات التعلم أن معلمات التعليم العام يواجهن تحدياً في التكيف مع متطلبات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، كما تتفق مع دراسة القفاري والعتيبي (٢٠٢٢) التي أظهرت أن المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف تمثل إحدى التحديات لمعلمي التعليم العام، ودراسة الزهراني والزهراني (٢٠٢٠) التي وجدت أن تشتت الانتباه من أبرز التحديات في تطبيق الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تحديات تتعلق بالهيئة التعليمية في المدرسة

تشمل تحديات الهيئة التعليمية في المدرسة كل ما يخص معلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم مما يشكل تحدياً في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقد تمثلت أبرز التحديات المتعلقة بالهيئة التعليمية في قلة أعداد معلمات صعوبات التعلم، وكثرة النصاب التعليمي لمعلمات التعليم العام، بالإضافة إلى محدودية وعي معلمات التعليم العام، وفيما يلي إيضاحها:

١ـ قلة أعداد معلمات صعوبات التعلم

أوضحت معظم المشاركات أن وجود معلمة صعوبات تعلم واحدة فقط في المدرسة غير كافٍ، ويترتب عليه حرمان العديد من الطالبات من الالتحاق ببرنامج صعوبات التعلم والاستفادة من خدماته؛ مما يشكل تحدي لهن كمعلمات وللطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصف على حدٍ سواء، قالت (م٤): "صعب إنها تأخذ العدد اللي موجود في الفصول كلها، فمن كل فصل تأخذ ثنتين، تأخذ واحدة، طيب والبقية؟

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يعني فيه كمان بعضهم حالاتهم مرة صعبة"، وذكرت (م١): "فمعلمة صعوبات التعلم لا تستطيع استيعاب العدد الكامل"، وأضافت: "أجلس مع معلمة صعوبات التعلم أقول لها لاحظت في طالبة لديها كذا، ...تقول لي ترى فعلاً الطالبة هذه صعوبات تعلم بس ما أقدر آخذها الترم هذا عندي عدد مكتفية"، وبالمثل ذكرت (م٣): "معلمة واحدة للمدرسة كاملة تدرين مدرستنا ٨٠٠ طالبة!"، وأكدت ذلك أيضاً (م٥) بقولها: "فيه طالبات يجلسون انتظار سنة، سنتين".

٢- كثرة النصاب التعليمي لمعلمات التعليم العام

أشارت بعض المشاركات إلى أن كثرة النصاب التعليمي يشكل ضغط وتحدي لهن في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم، خاصةً عندما يتفاقم ذلك بسبب الظروف الطارئة في المدرسة مما يزيد الحِمل عليهن، قالت (م٣): "كمان عندك ضغط الحصص، يعني عندنا الحصص على ٢٠ على ٢٤، هذي هي التحديات اللي مرة توقف لنا صراحة في صعوبات التعلم"، كما قالت (م١): "السنة هذه صار مثلاً عجز في المعلمات لظروف، فصارت المعلمة ماسكه ٢٤ حصة، أوقات يكون يعني فترة معينة في الفصل الدراسي انضغطت المعلمة"، وقالت (م٢): "١٨ حصة يعني يعتبر ما شاء الله كثير،...أنا في سنة من السنوات مسكت إلى ٢٥ حصة".

٣-محدودية وعي معلمات التعليم العام

نوّهت بعض المشاركات على أن من التحديات التي تقلل من جودة الخدمات ما يتعلق بمحدودية وعي زميلاتهن بصعوبات التعلم، وطبيعة الخدمات التي تقدم عبر برامج صعوبات التعلم، وأدوارهن بها، قالت (م١): "إلى الآن ألاحظ إن فيه معلمات غير قادرين على استيعاب فكرة طالبة صعوبة تعلم، مساواة طالبة صعوبة التعلم بالطالبة الموجودة في الفصل في مثلاً إعطاء الدرس، في الوسائل اللي تشرح فيها المعلمة"، كما أشارت أيضاً إلى اعتراض بعض معلمات التعليم العام على انضمام بعض الطالبات لبرنامج صعوبات التعلم: "ترى واجهتنا هذه المشكلة، ...الطالبة هذي شوفي كيف أنتِ تأخذيها؟ ترى هذه شاطرة! طيب شاطرة في الاجتماعيات، في مثلاً لغتي، لكنها لديها صعوبة في الرياضيات... يعني من حق معلمة صعوبات التعلم تأخذها فترة"، وأكدت ذلك (م٤) بقولها: "الوعي بقلة صراحة، سواء كان للطالبات أو للمعلمات...، مو شرط يعني كل المعلمات فاهمين حالتهم، كل المعلمات يتقبلون، لا". بالإضافة إلى ذلك، أشارت (م٣) و(م١) إلى التقليل من مجهود معلمة صعوبات التعلم، وذكرن رغبة بعض المعلمات بانضمام عدد أكبر من الطالبات لبرنامج صعوبات التعلم، قالت (م٣): "بعض المعلمات يقولون لا قليل العدد، قلت لا والله مو قليل إحنا ناخذ ٢٠ ممتازات وشاطرات عجزنا فيهم، ٤٠ وعجزنا فيهم، وهم بخير وطيبين وبكامل صحتها وبكامل قدراتها العقلية، فما بالك بطالبتين أو ثلاثة عندهم تأخر أو عندهم صعوبات".

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

إذاً يتضح عدم كفاية أعداد معلمات صعوبات التعلم، ويؤيد الباحثان هذا الرأي فمعظم مدارس البنات الملحق بها برامج صعوبات التعلم في محافظة جدة لا تعمل بها سوى معلمة واحدة فقط -على حد علم الباحثان-، وليست المشكلة بحد ذاتها في وجود معلمة واحدة فقط، وإنما في ظل كثرة أعداد الطالبات في المدارس في محافظة كبيرة كمحافظة جدة، وأهمية التأسيس الجيد في المرحلة الابتدائية التي سيُبنى عليها أداء الطالبات في بقية مراحل التعليم، يكمن التحدي في عدم مقدرة معلمة واحدة على استيفاء احتياجات جميع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المدرسة، وحرمان عدد كبير من الطالبات من الاستفادة من خدمات برامج صعوبات التعلم، وفي هذا السياق ذكر المعلمون في دراسة الدوسري ودن Aldousari & Dunn (٢٠٢٢) ودراسة أنابي وآخرون Anaby et al. (٢٠٢٠) ضرورة زيادة أعداد معلمي صعوبات التعلم لمعالجة النقص وتحسين مخرجات الطلبة. ويتفق الباحثان مع ما يتعلق بكثرة نصاب معلمات التعليم العام من الحصص، فعند ازدحام جدول المعلمة وكثرة المهام الملقاة على عاتقها، يصعب التركيز على الطالبات ذوات صعوبات التعلم واللاتي يتطلبن مجهوداً إضافياً عن بقية الأقران، وهذه النتيجة تتماشى مع دراسة العبدالجبار والسديري (٢٠١٦) التي اتفقت فيها معلمات التعليم العام بدرجة كبيرة جداً على الحاجة إلى تقليل النصاب التعليمي لهن لتلبية احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، كما تتفق مع دراسة القحطاني والكثيري (٢٠٢٠)، ودراسة العماري (٢٠٢٣)، ودراسة القفاري والعتيبي (٢٠٢٢) في كثرة النصاب التعليمي لمعلمات التعليم العام.

ومن الجدير بالذكر أن أسئلة المقابلة التي تخص التحديات لم تتطرق سِوى للتحديات المتعلقة بالطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعلمات صعوبات التعلم، إلا أن المشاركات ذكرن أن محدودية وعي زميلاتهن من معلمات التعليم العام بصعوبات التعلم والأدوار المنوطة بهن ضمن الفريق شكلت تحدياً هاماً أيضاً، فلو أن العينة المشاركة في هذه الدراسة كانت من معلمات صعوبات التعلم وتم سؤالهن عن التحديات، فنتيجة كهذه قد تكون متوقعة، إلا أنه من اللافت للنظر أن تظهر نتيجة كهذه بناءً على آراء معلمات التعليم العام، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على أهمية وعي معلمات التعليم العام ومدى تأثيره على جودة الخدمات المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم. وفي هذا الإطار، وجدت الحمادي (٢٠١٩) أن أدنى أدوار معلمي التعليم العام ممارسةً هو حضور دورات تدريبية ببرنامج صعوبات التعلم، وتؤيد دراسة القحطاني والكثيري (٢٠٢٠) محدودية وعي معلمات التعليم العام بأدوارهن ضمن برامج صعوبات التعلم، وكذلك دراسة أنابي وآخرون Anaby et al. (٢٠٢٠) التي ذكرت حاجة الموظفين إلى زيادة التوعية بالطلبة ذوي الإعاقة، ويتفق ما ورد بشأن اعتراض معلمات التعليم العام على عدد الطالبات الملتحقات بالبرنامج

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مع دراسة العباد (٢٠٢٤)، التي أشارت إلى أن من أبرز التحديات ببرامج صعوبات التعلم التهوين والتقليل من أدوار معلمات صعوبات التعلم.

تحديات تتعلق بأولياء الأمور

تتضمن التحديات المتعلقة بأولياء الأمور كل ما يصدر من قِبلهم من ممارسات وقرارات تمنع تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، أو تعيق تقديمها بشكل جيد، وهي من أبرز التحديات التي تطرقت لها المشاركات، وقد تمثلت في إنكار أولياء الأمور لصعوبات التعلم، وإهمال الطالبة وعدم متابعتها، وفيما يلي إيضاحها:

١-إنكار صعوبات التعلم

ظهر إنكار ولي الأمر لصعوبات التعلم كأحد أهم التحديات لدى معظم المشاركات، قالت (م٤): "نقول لها بنتك عندها صعوبات تعلم لازم تروح لمعلمة الصعوبات، تقول لا ما تطلعين بنتي من الحصة، نقول لها طيب صعب بنتك حرام ما تفهم معانا في الحصة، لازم معلمة الصعوبات اللي تجلس معاها وتفهمها ...، تقول لا ما تطلعين بنتي ماهي صعوبات تعلم"، وقالت (م٣): "أغلب الأهالي ما تعترف إن الطفل اللي عندها عنده صعوبات تعلم أبداً، تقول أنتوا نجحتوها هذي الكلمة نسمعها كثير"، وبالمثل قالت (م٢): "يعني الأهالي مرة ما يبغوا ما يبغوا إنك تقولي إنه الطالبة عندها صعوبات"، وقالت (م١): "يبقى التحدي الأكبر لمين؟ لمعلمة الفصل، الآن معلمة صعوبات التعلم ما تقدر تسوي شيء بعد رفض الأم أو رفض ولي الأمر لدخولها لفصل صعوبات التعلم".

٢- إهمال الطالبة وعدم متابعتها

إلى جانب إنكار صعوبات التعلم، ذكرت بعض المشاركات إهمال الطالبة وعدم متابعتها من قِبل ولي الأمر، قالت (م٣): "وفيه بعضهم لا نهائياً، ما فيه أي اهتمام من ولي الأمر"، وذكرت (م٢): "أهلها ما تحركوا إلا على نهاية الترم بداية الاختبارات، طب إيش استفدنا؟ يعني الترم الأول كله راح عليها وهي ولا شيء، يعني مرة حرام والله العظيم كنت أتعب معاها لدرجة البنت في سنة سادس تتهجى الحروف ما تقرأ". بالمقابل، ذكرت (م٣) قيام بعض أولياء الأمور بحل واجبات الطالبة مما يحرمها فرصة التعلم: "هي ولية الأمر اللي تسوي كل أشيائها، تحل واجباتها، يعني الطالبة تعتمد على أمها...ما تعطيها فرصة مثلاً تكتب في كتابها".

ويأتي إنكار أولياء الأمور لصعوبات التعلم بمثابة الحاجز الذي يمنع وصول الخدمات التي تقدمها برامج صعوبات التعلم للطالبات، ففي مثل هذه الحالة تُحرم الطالبة فرصة التشخيص وتقييم وتحديد احتياجاتها؛ إذ إن موافقة ولي الأمر الخطية شرط أساسي قبل اتخاذ أي إجراء رسمي يخص الطالبة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)، وهذا يفسر التحدي الذي تواجهه المشاركات نتيجة إنكار صعوبات التعلم، وحتى عند اعتراف أولياء الأمور بصعوبات التعلم وموافقتهم على انضمام الطالبة للبرنامج، إلا

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أن الإهمال أيضاً والتهاون من قِبلهم يعطل تقديم الخدمات للطالبة، فلا يمكن تجاهل دور أولياء الأمور إما في نهوض أو تراجع مستويات أبنائهم التعليمية، وقد تكون النظرة السلبية لصعوبات التعلم التي يخشون تداعياتها النفسية على أبنائهم وعلى الأسرة أيضاً أحد الأسباب التي تدفعهم إلى رفض انضمام الطالبة للبرنامج، والتي أشارت إليها (م١) بقولها: "لأنهم يعني أنا بنتي طالبة صعوبة تعلم إذاً أنا بنتي عندها إعاقة، أنا بنتي متخلفة، أنا بنتي عرفتي هذه النظرة؟ إنها غير يعني دونية"، وأيضاً (م٢) ذكرت: "كثير من الأهالي يفكروا إنه عيب لمن تقولي إنه الطفل حقك أو بنتك أو اللي يكون إنه عنده صعوبات"، إلا أن حرمان الطالبة من تلقي الخدمات أشد ضرراً خاصةً عند تفاقم المشكلات التعليمية، والتي بدورها تؤثر على الطالبة من الناحية النفسية كذلك، بالتالي يعتقد الباحثان أن التحديات المرتبطة بأولياء الأمور في مجملها ترجع إلى محدودية الوعي، إما بماهيّة صعوبات التعلم، أو بطبيعة الخدمات التي تقدمها برامج صعوبات التعلم، وفي هذا الإطار وجد جبرة والبتال (٢٠١٩) أن مشاركة أولياء الأمور في برامج أبنائهم التعليمية ممن لديهم معلومات عن برنامج صعوبات التعلم جاءت بدرجة أعلى ممن لا يمتلكون معلومات عنه.

كما أيدت العديد من الدراسات وجود تحديات متعلقة بأولياء الأمور كدراسة القحطاني وسحاب (٢٠٢٤)، ودراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) التي احتلت فيها التحديات الخاصة بأولياء الأمور المرتبة الأولى ضمن أبرز تحديات تطبيق البرامج التربوية الفردية، بالإضافة إلى دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور تحتل المرتبة الأولى كأكثر التحديات التي تواجه برامج صعوبات التعلم، كما وجدت أن من أبرزها إنكار صعوبات التعلم، واتفقت العديد من الدراسات مع الدراسة الحالية في إهمال أولياء الأمور للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وضعف دعمهم ومتابعتهم (الزهراني والزهراني، ٢٠٢٠؛ العباد، ٢٠٢٤؛ القفاري والعتيبي، ٢٠٢٢؛ Siam & Al-Natour,2016).

تحديات مهنية

لا تكاد تخلو أي مهنة من التحديات التي تواجه العاملين بها باختلاف خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية، وقد شكلت بعض العوامل تحدياتٍ للمشارِكات في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، كالنقص في التجهيزات المدرسية، بالإضافة إلى ضيق الوقت وكثرة أعداد الطالبات في الصف كالتالي:

١-نقص التجهيزات المدرسية

أوضحت بعض المشارِكات أن نقص التجهيزات المدرسية يشكل تحدي لهن في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ذكرت (م٤): "ينقصهم الوسائل التعليمية، مرة...أحسها شيء مهم لهم، بالذات الوسائل المحسوسة اللي لازم بإيدينهم يمسكونها ويشوفونا بعيونهم، يعني احنا صح نعرض لهم الشاشة والبروجكتر، نعطيهم أوراق عمل نعطيهم، لكن لازم وسائل تعليمية...، ما هو كل المدارس موفرتها"، وذكرت

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(م٣) نقص وسائل التقنية: "ما فيه وسائل تقنية لهم...، على الأقل تتعلم القراءة والكتابة على الحاسب، على الآيبادات، على الأجهزة الإلكترونية الجديدة، ينجزون هم طالبات الصعوبات ينجزون عليها...لأن فيه بصريات وفيه أشياء تساعدهم، هم ما يبغون الروتين...استجابتهم سريعة بالتقنية". أيضاً أشارت (م١) إلى عدم توفر مصادر التعلم في المدرسة: "بس مو كل المدارس لديها مصادر التعلم، لديها وسائل مبتكرة لهذه الفئة من الطالبات، المعلمات يحاولوا بقدر الإمكان، لكن لسه لسه يعني فيه أشياء كثيرة يحتاجها طالب صعوبات التعلم".

٢-ضيق الوقت وكثرة أعداد الطالبات

أجمعت المشاركات على أن ضيق الوقت، وكثرة أعداد الطالبات في الصف، يعد من أبرز التحديات في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، قالت (م١): "الآن يبدأ دور المعلمة وتحدي أكبر إني أنا من خلال حصصي وفي الفصل، ومن خلال ٤٥ دقيقة و٤٠ طالبة أنا في تحدي مع نفسي، ومع الوقت، ومع الأعداد، ومع الظروف إن أنا أصنع من هذه الطالبة شيء"، وبالمثل ذكرت (م٣): "عندنا من التحديات إن العدد في الفصل كثير، يعني ما فيه أعداد عندنا من تحت ٣٥، كلها ٣٥، ٣٦، فما تعطين هذا الطالب حقه، يعني ما تقدرين تعطينها مثلاً ٥ دقايق تجلسين جنبها خاصةً في القراءة"، وقالت (م٤): "بس مهضوم حقها في الفهم صراحة، لأن أنا عندي الفصل ٤٠ طالبة، ٣٧ طالبة فصعب إني أخصص لها جزء من الحصة هي لوحدها، ومستحيل إنها تفهم زيها زي بقية الطالبات".

يظهر أن نقص التجهيزات المدرسية يمثل إحدى التحديات التي تقلل من جودة الخدمات التي يتم تقديمها للطالبات ذوات صعوبات التعلم، فضلاً عن ضيق الوقت وكثرة أعداد الطالبات والذي اتفقت عليه جميع المشاركات، ويؤكد الباحثان على أهمية توفر مصادر التعلم في المدارس، خاصةً أن المرحلة الدراسية التي يقمن المشاركات بالتدريس فيها هي المرحلة الابتدائية، والتي يُوصَى فيها المعلمون عادةً بمراعاة استخدام الوسائل التعليمية؛ لما لها من أهمية بالغة في إدراك الطلبة (زهران، ٢٠٠٥)، مما يبرر تأكيدهن على الحاجة إلى معالجة نقص التجهيزات المدرسية في سبيل تيسير تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ولا شك أن ذلك سيوفر عليهن أيضاً الوقت والجهد للتركيز على تحقيق الأهداف التعليمية، كما يؤيد الباحثان آراء المشاركات حول تحدي عامل الوقت وأعداد الطالبات، إذ أنه بطبيعة الحال عندما يزداد عدد الطالبات في الصف يزداد التباين في مستوياتهن، وبالتالي تزداد احتياجاتهن التعليمية والنفسية المختلفة التي يتعين على المعلمة تلبيتها، والتي تتطلب منها وقت أطول ومجهود أكبر، وهذا مما قد يتعذر في بعض الأحيان تلبيته في ظل ما أشرنا إليه سلفاً من كثرة نصاب المعلمات، مما يُفضي إلى أن تكون الضحية هن الطالبات من ذوات صعوبات التعلم، نتيجةً لقصور الخدمات المقدمة لهن في صف التعليم العام. وتتفق مع هذه النتيجة دراستي سيام والناطور Siam & Al-Natour

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(٢٠١٦)، والقفاري والعتيبي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن نقص مصادر التعلم المناسبة في المدرسة كان من أبرز التحديات لدى معلمي التعليم العام، كما اتفقت دراسة أنابي وآخرون Anaby et al. (٢٠٢٠) ودراسة سيام والناطور Siam & Al-Natour (٢٠١٦) مع الدراسة الحالية في ضيق الوقت، فيما أيدت دراسة القفاري والعتيبي (٢٠٢٢) كثرة أعداد الطالبات في الصف.

توصيات الدراسة

وفقاً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يقدم الباحثان عدداً من التوصيات:

١. دعم وتزويد معلمات التعليم العام بالمهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات السلوكية لطلبة التربية الخاصة.
٢. عقد اجتماعات دورية لأعضاء فريق العمل ممن تستدعي حالة الطالبة تواجدهم وجعلها إلزامية لبعض الأعضاء كمعلمات صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام وأولياء الأمور، مع مراعاة المرونة في توقيتها عند تعذر عقدها خلال أوقات الدوام الرسمية، وذلك بالاستفادة من إمكانية عقدها عن بُعد عن طريق منصة مدرستي.
٣. زيادة أعداد معلمات صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم.
٤. تخفيف النصاب التعليمي لمعلمات التعليم العام ممن يتواجد في صفوفهن طالبات من ذوات صعوبات تعلم.
٥. تكثيف الجهود التوعوية بصعوبات التعلم، والخدمات المقدمة عبر البرنامج، بالإضافة إلى أدوار أعضاء فريق العمل، وذلك باستهداف كل من: الأسر، والطالبات، ومعلمات التعليم العام، وجميع شرائح المجتمع، وعدم الاكتفاء بمجهودات معلمات صعوبات التعلم في هذا الجانب.
٦. تحفيز أولياء أمور الطالبات ذوات صعوبات التعلم على المشاركة الفاعلة في تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي، وإيضاح أهمية دعمهم ومتابعتهم للطالبة.
٧. العناية بتزويد المدارس بمصادر التعلم والتقنيات المناسبة التي تدعم تعلم الطالبات.
٨. العمل على معالجة كثافة أعداد الطالبات في الفصل.

مقترحات بحثية

بعد مراجعة البيانات التي توصلت إليها الدراسة، وبناءً على ما عايشه الباحثان أثناء إجرائها نورد بعض المقترحات لإجراء دراسات مستقبلية:

١. تنفيذ دراسة مماثلة بمشاركة معلمات التعليم العام بالمدارس المتوسطة والثانوية الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٢. إجراء دراسة مماثلة بمشاركة معلمي التعليم العام بمدارس البنين الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم.
٣. دراسة تصورات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمختلف المراحل التعليمية حول انضمامهم لبرنامج صعوبات التعلم.
٤. دراسة سُبل ومقترحات تطوير الخدمات المقدمة عبر برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية

أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١* (١١)، ١٣٥-١٧٥.

أبو زينة، فريد كامل، الإبراهيم، مروان، قنديلجي، عامر، عدس، عبدالرحمن، وعليان، خليل. (٢٠٠٧). *مناهج البحث العلمي طرق البحث النوعي* (ط.٢). دار المسيرة.

أبونيان، إبراهيم بن سعد. (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

أبونيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٩). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبونيان، 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)، ٢٠٨-٢٦١.

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.

جبره، محمد عزي، والبتال، زيد محمد. (٢٠١٩). مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية ومقترحات تفعيلها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٩)، ١٧٩-١٩٦.

الجراح، عبدالناصر ذياب. (٢٠٢٢). مستوى استخدام المعلمين للغة العجز المتعلم مع الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الخليج العربي للبحوث العلمية*، ٤٠ (٢)، ١٧٠-١٩٠.

الحاج، محمود أحمد عبدالكريم. (٢٠١٢). *الصعوبات التعلمية الإعاقة الخفية: المفهوم، التشخيص، العلاج*. دار اليازوري.

الحسيني، عبدالناصر الأشعل. (٢٠٢٠). *مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الحمادي، هدى جابر. (٢٠١٩). ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية، ١* (٢٠)، ٢٧-٤٨.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الحنو، إبراهيم بن عبدالله. (٢٠١٦). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من ٢٠٠٥م إلى ٢٠١٤م. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣* (١٠)، ١٧٩-٢١٢.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (٢٠١١). *إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة* (ط.٣). دار الفكر.

دليو، فضيل. (٢٠٢٢). اختيار العينة في البحوث الكيفية. *مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة، ٣* (٣)، ٧-٢٠.

الدوسري، ضحى، والزميع، فوزية. (٢٠٢٤). مستوى معرفة واستخدام معلمات التعليم العام لاستراتيجية التدريس المتمايز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٧* (٦٣)، ١٣٥-١٧٤.

زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠٥). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة* (ط.٦). عالم الكتب.

الزهراني، أميرة، والزهراني، سلطان. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤* (١٠)، ٣٥-٧٠.

الزهراني، عبد الله عباس، والغامدي، عبدالله أحمد. (٢٠٢٢). واقع تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر معلميهم. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط، ٣٨* (١٢)، ٤٠٠-٤٣٩.

الشهراني، عفاف محمد، وسليمان، خالد رمضان. (٢٠٢١). تصور للكفايات المهنية لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم من وجهة نظر القائدات والمعلمات. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٤٤* (٦٢)، ١١-٧٩.

الشهري، حبني علي ياسين، وعابد، مهند غازي شحات. (٢٠٢١). قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكفاءة المعلمين الذاتية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١* (١٧)، ٥٩-١٠٢.

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

العباد، سارة مبارك صالح. (٢٠٢٤). معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات بمدينة تبوك. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٨* (٢٩)، ٩٣-١٣٢.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العبدالجبار، عبدالعزيز محمد، والسديري، نوف عبدالله. (٢٠١٦). الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *٣* (١١)، ٣٩-٧٩.

العبدالكريم، راشد بن حسين. (٢٠٢٠). *البحث النوعي في التربية* (ط.٣). مكتبة الرشد.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٥). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط.١٧). دار الفكر.

العجمي، ناصر بن سعد، والودعاني، عائض بن فيصل. (٢٠١٧). اتجاهات معلمي التلاميذ العاديين نحو برنامج صعوبات التعلم بمدارس محافظة السليل "دراسة تحليلية". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥ (١٧)، ١-٣٩.

علي، محمد النوبي. (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء.

العماري، أسرار حنيش. (٢٠٢٣). *تصورات معلمات صعوبات التعلم حول المعوقات التي تواجه تفعيل فريق العمل في مدينة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

عواد، أحمد أحمد. (٢٠١٨). نموذج غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، (٧)، ١-٣٥.

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

القحطاني، نوره عبدالله، والشيحه، مها حمد. (٢٠١٩). توجهات وخصائص رسائل الماجستير في مجال صعوبات التعلم بجامعة الملك سعود. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *٢٧* (٢)، ٦٦٢-٦٩٣.

القحطاني، ريناد عبدالله، وسحاب، لمى عبدالحكيم. (٢٠٢٤). تصورات معلمات التعليم العام حول مؤشرات التعرف على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *١٧* (٦٢)، ١٣٩-١٨٢.

القحطاني، ضحى سيف، والبتال، زيد محمد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتمايز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، *١* (٢٢)، ١٢٧-١٦١.

القحطاني، وفاء محمد، والكثيري، نورة. (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية*، *١٢* (٤٢)، ٢٣١-٢٧٦.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

القفاري، شيهانة بنت محمد، والعتيبي، هدى بنت خالد. (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة والثانوية. *مجلة العلوم التربوية*, *١* (٣٣)، ٦٩-١٤٢.

متولي، فكري لطيف. (٢٠١٥). *مشكلات التعلم النمائية-الأكاديمية*. مكتبة الرشد.

محمد، عادل عبد الله، وعواد، أحمد أحمد. (٢٠١٣). *مدخل إلى صعوبات التعلم: النظرية – التشخيص – أساليب التدخل*. دار الناشر الدولي.

نورولي، سيرين عبدالرحمن، وغريب، ريم محمود. (٢٠٢٢). واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، *١* (٢٠)، ١٨٣-٢٢٧.

هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت، ومارتنيز، إليزابيث. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: مفهومها–طبيعتها–التعليم العلاجي* (عادل عبد الله محمد، مُترجِم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

وزارة التعليم. (١٤٣٧ه). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (د.ت). *المساواة في التعليم للطلاب ذوي الإعاقة*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.
https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx

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

ثانياً: المراجع الأجنبية

Aldousari, A., & Dunn, M. (2022). Special education for students with learning disabilities in Saudi Arabia: reality and challenges. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *20*(2), 175-197.

Anaby, D. R., Ianni, L., Héguy, L., & Camden, C. (2020). Actual and ideal roles of school staff to support students with special needs: current needs and strategies for improvement. *Support for learning*, *35*(3), 326-345.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist, 35*(2), 236-264.

Dougherty, A. M. (Ed.). (2012). Prevention and consultation. SAGE Publications.

Farrugia, B. (2019). WASP (Write a Scientific Paper): Sampling in qualitative research. *Early Human Development, 133*, 69-71. https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.03.016.

Febriyanti, R., Mustadi, A., & Jerussalem, M. A. (2021). Students learning difficulties in mathematics: How do teachers diagnose and How do teachers solve them. *Jurnal Pendidikan Matematika, 15*(1), 23-36.

Ines, H., Pacheco, J., Abelha, M. & Seabra, F. (2022). Teaching students with learning difficulties or disabilities: regular education teachers professional development and practices. *Education sciences, 12*(10), 652-665.

Judd, S. J. (2012). *Learning Disabilities Sourcebook.* (4th ed.). Omnigraphic.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success* (13th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.

Mongwaketse, M. O., Mangope, B., & Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(3), 169-177.

Nilsen, S. (2017). Special education and general education–coordinated or separated? A study of curriculum planning

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 205-217.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods, 16*(1), 1-13.

Peterson, J. S. (2019). Presenting a qualitative study: A reviewer's perspective. *Gifted Child Quarterly, 63*(3), 147-158.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step by step guide for educators*. Corwin Press.

Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies, 9*(12), 167-181.

United States of America (U.S.). (2024*). 45th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2023.* Department of Education.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**