

التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية

سُهيل محمود الزعبي، رشا فهد النفيسي *

ملخص

هدف هذه الدراسة التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، وتألفت عينة الدراسة من 76 معلماً ومعلمة يعملون ببرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وزعت عليهم استبانة مكونة من ستة مجالات متعلقة بمعلم صعوبات التعلم وتجهيزات البرنامج وإدارة ومعلمي التعليم العام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم والإشراف التربوي على البرنامج. 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 احصائية تُعزى لمتغير الجنس والخبرة التدريسية.

الكلمات الدالة: التحديات، برنامج صعوبات التعلم، معلم صعوبات التعلم، إدارة ومعلمي التعليم العام، تجهيزات برنامج صعوبات التعلم، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، الإشراف التربوي.

المقدمة

تشتمل التربية الخاصة على مجموعة من البديل التربوية التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة، ويعتبر الصف العادي أقل البديل تقيداً في حين أنَّ مؤسسات الإقامة الداخلية والمستشفيات أكثر البديل تقيداً للأفراد ذوي الإعاقة (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012)، وتعُد غرفة المصادر من هذه البديل التي استخدمت منذ بدايتها لتقديم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات البصرية والفكرية وذوي الاضطرابات السلوكية (الصباح وشناعة، 2010؛ Friend & Bursuck, 2005)، وأصبحت خدماتها فيما بعد تتحضر مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الخطيب وأخرون، 2016؛ الخطيب والحديدي، 2014).

ويمكن اعتبار غرفة المصادر نظاماً تربوياً يشتمل على برامج تعليمية فردية تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لفترة زمنية محددة من اليوم الدراسي، كما أنها تتيح لهم تلقى تعليمهم بقية اليوم الدراسي مع أقرانهم العاديين بالصف العادي (صوالحة وتركي، 2013؛ Blackford, 2010)، إذ يقضى هؤلاء التلاميذ بين 21-60% من اليوم الدراسي في غرفة المصادر (Raymond, 2012) وقامت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتأسيس عدد من البرامج التصنيفية في مدارس التعليم العام للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقات الفكرية والسمعية والبصرية والتوحد، والتلاميذ الموهوبين والمتوفقيين (Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2016؛ أبو القاسم، 2006).

وقد تظهر في برنامج صعوبات التعلم مشكلات وتحديات قد تحول دون تحقيق البرنامج لرسالته وأهدافه، وللكشف عن واقع هذه التحديات، فإنه لا بد من التطرق بالدراسة الحالية إلى العناصر الرئيسية ذات العلاقة ببرنامج صعوبات التعلم، من خلال التعرف على الأدوار والمسؤوليات التي تقع على عاتق معلم صعوبات التعلم، وإدارة ومعلمي التعليم العام، والمشرف التربوي، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، بالإضافة إلى مرافق وتجهيزات البرنامج.

ويواجه معلمو التربية الخاصة مشكلات متعلقة في كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، ومع إدارة ومعلمي التعليم العام (ديتكورت وهيوارد، 2009)، وموافق أخرى ترتبط بعملية التدريس وتعكس على اتجاهاتهم نحو التلاميذ (أبو هواش والشايسب، 2012)، بالإضافة إلى ضغوط مهنية تعكس بشكل سلبي على صحتهم (Lazuras, 2006)، ومن أجل التغلب على هذه الضغوط، فإنه لا بد من منحهم العوازف المادية والمعنوية (الجدوع، 2015)، وتقديم برامج وقائية لمساعدتهم في التكيف مع ظروف العمل، إذ يتصف معلمو التربية الخاصة بأنهم أكثر ميلاً للتوتر والاحترق النفسي (النجار، 2010).

والعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يضع على عاتق المعلم مسؤوليات لتلبية احتياجاتهم وإيصال محتوى المادة التعليمية لهم (الخراشة وعربات، 2005)، حيث إنَّ تدريس هؤلاء التلاميذ ينطوي عليه مشكلات بسبب تقديمهم الأكاديمي البطيء، وهذا قد

* قسم التربية الخاصة، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية (1). إدارة التعليم بمنطقة تبوك، المملكة العربية السعودية (2) تاريخ استلام البحث 2016/08/03، وتاريخ قبوله 2017/03/07.

يبعد في نفس المعلمين شعوراً بالإخفاق وعدم الكفاية وخيبة الأمل (DeBettencourt & Howard, 2015)، وبالتالي فإن معلمي صعوبات التعلم بحاجة إلى التدريب على المهارات ذات العلاقة بالجانب الأكاديمي (العبدالجبار، 2003). ونؤدي إدارة المدرسة في برنامج صعوبات التعلم دوراً قيادياً من خلال قررتها على تنليل كافة الصعوبات التي قد تُعرض البرنامج، بالإضافة إلى توفيرها مصادر الدعم والإمكانات الازمة لتطوير الكفايات المهنية للمعلمين (الخطيب، 2004)، ولا بد لمدير المدرسة أن يمتلك القيادة التي تؤهله في التأثير على معلم صعوبات التعلم من خلال توجيهه وإرشاده وحفزه على العمل بأعلى درجات الكفاية (غريب، 2005)، كما أن مدير المدرسة المسؤول أمام إدارة التربية والتعليم عن سير العملية التعليمية وتتنفيذ اللوائح والقواعد التنظيمية الخاصة ببرنامج صعوبات (أبونيان والعمار، 2015)، بالإضافة إلى مهاراته الشخصية بتوثيق العلاقات مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقطاعات المجتمع المحلي (الخطيب، 2004).

ويمارس معلمو التعليم العام دوراً في إنجاح دمج التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في الصنوف العادية، وقد ترجع بعض الاتجاهات السلبية من قبل المعلمين نحو هؤلاء التلاميذ إلقلة معرفتهم بأساليب التعامل معهم. وتسهم برامج إعداد وتدريب معلمي التعليم العام في قدرتهم على تصميم البرامج التربوية الفردية، وتكييف المناهج الدراسية وطرق وإستراتيجيات التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (سالم، 2010)، ويستطيع معلمو التعليم العام تقديم دعم كبير لجهود فريق الدمج في برامج التربية الخاصة؛ فهم يجمعون معلومات حول مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة (الخطيب، 2004)، حيث تقوم فلسفة برنامج صعوبات التعلم على التعاون والمشاركة الفاعلة بين معلمي التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم، وأن من شروط نجاح البرنامج وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو البرنامج، والرغبة في إظهار التعاون (معرض، 2012).

ويحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تلقي خدمات التربية الخاصة نظراً لما يواجهونه من صعوبات تعلمية في المجالات الأكاديمية (عواد والإمام، 2007)، حيث يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلات في الإدراك أو الانتباه أو الذاكرة أو التفكير وحل المشكلات أو في اللغة الشفوية (القمش والعضالية والتركي، 2008)، بالإضافة إلى وجود مشكلات اجتماعية وانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ متعلقة في الخجل والانسحاب الاجتماعي وتدني مفهوم الذات (الخطيب والبستجي، 2006)، ويمكن تبرير قلة التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف نموهم الاجتماعي (خزانة، 2012)، ويزداد مستوى القبول الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ عند دمجهم مع أقرانهم العاديين في الصف العادي (الخطيب، 2003)، كما يُسهم برنامج صعوبات التعلم في تحسين التفاعل الاجتماعي والمهارات الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أبو القاسم، 2006).

والبرامج التربوية التي تركز على مشاركة أولياء الأمور تحقق نتائج أفضل؛ ففي بعض الدول أصبحت مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العملية التربوية أمراً إلزامياً تفرضه القوانين والتشريعات الوطنية والعالمية (الخطيب، 2009)، فقانون تربية الأفراد المعاقين يلزم الوالدين بالمشاركة الفاعلة في البرنامج التربوي الفردي (دبتكورنبوارد، 2009)، وبالتالي على معلمي صعوبات التعلم الإنماء بكافة أشكال الاتصال والتواصل مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل تفعيل مشاركتهم ببرنامج صعوبات التعلم (أبو شعيرة وغباري، 2009).

ويعد الإشراف التربوي حلقة الاتصال الفاعلة بين المدرسة والأجهزة الإدارية والفنية في إدارة التربية والتعليم. ويفرض التوسيع في الخدمات التعليمية إلى وجود مشرفين متخصصين في مواد الدراسة المختلفة (Silva & Dana, 2001)، كما تقع على عائق المشرف التربوي مسؤولية متابعة كل ما يقوم به المعلم من أعمال داخل برنامج صعوبات التعلم القيام بالزيارات الإشرافية المنتظمة الهدفية إلى بث روح التجديد والإبتكار وتشجيع المعلم على الالتحاق ببرامج النمو المهني في أثناء الخدمة (أبو القاسم، 2006)، وعلى المشرف التربوي أن يظهر أمام المعلمين بمظهر لائق في سلوكه وتصرفاته التي ستتعكس إيجابياً على تجاوب المعلمين معه (حسنية، 2012)، كما لا بد للمشرف أن يعمل على تبصير المعلمين بمفهوم الإشراف التربوي الحديث حتى يزول ما رسم في أذهان هؤلاء المعلمين من نظرة تقليدية للإشراف التربوي.

ويُعتبر إعداد البيئة التعليمية في برنامج صعوبات التعلم محاولة فعالة لعلاج المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (علي، 2011)؛ فمفهوم برنامج صعوبات التعلم يتعدى الحيز المكاني ليشمل على برامج متخصصة تكفل تدريس التلاميذ بشكل فردي وتنراعي احتياجاتهم وقراراتهم (أبو القاسم، 2006)، كما أن برنامج صعوبات التعلم ليس مكاناً ينتقى فيه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعليمهم العلاجي الفردي فحسب بل يشتمل على أقسام تُسهم في تحسين المهارات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ. وبالتالي فلا بد من تنظيم برنامج صعوبات التعلم من حيث موقعه وحجمه وأثنائه وأقسامه وبنيته الفيزيائية (العايد، 2003)، وبسهم استخدام التقنيات الحديثة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل برنامج صعوبات التعلم

إلى تحقيق العديد من أهداف التربية الخاصة؛ حيث إنّهم الفئة الأكثر احتياجاً لتوظيف التقنيات الحديثة في تدريسهم (Kadzera, 2006؛ العصيمي، 2015)، فتوظيف الحاسوب الآلي في برنامج صعوبات التعلم يُساعد على تحسين المهارات الأكademية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Birssouen وBibin، 2007).

وأظهرت دراسة الزعبي وبني عبدالرحمن (Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2016) وجود ضعف ببرامج إعداد معلمي صعوبات التعلم قبل وفي أثناء الخدمة وضعف المعلمين في إعداد وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي، وأشارت دراسة العلي (Al Ali, 2016) ودراسة الناطور والخمرة والصادمي (Al-Natour, Al-Khamra & Al-Smadi, 2008) وجود معوقات لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم المتعلقة بإجراءات التشخيص والإحالة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما خلصت دراسة زيدات (Ziadat, 2014) وجود ضعف في قناعة مدير بدور معلم غرفة المصادر، وأظهرت دراسة المرشدي (2008) ودراسة الشعيل (2009) بأنّ معلمي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في عملية التعاون مع معلمي التعليم العام، كما أكدت دراسة الحديدي (2003) ودراسة العайд (2003) بأنّ معلمي غرف المصادر يواجهون مشكلات في التعامل مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في حين خلصت دراسة الصادمي (2013) ودراسة صوالحة وجباره (2012) وجود مستويات متباينة ومتوسطة من الرضا الوظيفي لدى معلمي صعوبات التعلم، بينما أكدت دراسات أخرى على وجود مستويات بدرجة كبيرة ومتوسطة من الاحتراق النفسي لدى معلمي صعوبات التعلم (الخراشة وعربات، 2005؛ الظفري والقريري، 2010؛ طسطوش وجروان ومهيدات وبني عطا، 2013).

وأما الدراسات التي تناولت إدارة المدرسة والمُشرفين التربويين على برنامج صعوبات التعلم، فقد أظهرت دراسة الزعبي وبني عبدالرحمن (Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2016) على وجود ضعف في التعاون بين مدير المدرسة ومعلم صعوبات التعلم، كما وأشارت دراسة القرني (2008) إلى قلة مساعدة مدير المدرسة في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم وتقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما أكدت دراسة صوالحة (2014) على وجود اتجاهات بدرجة متوسطة لدى مدراء المدارس نحو التعاون مع معلمي صعوبات التعلم ونحو الخدمات التعليمية التي تقدمها غرف المصادر، في حين خلصت دراسة أبو نيان والعامر (2015) بوجود وعي لدى مديري المدارس بالقواعد التنظيمية لبرنامج صعوبات التعلم، كما وأشارت دراسة أبو نيان (2015) بوجود وعي لدى المشرفين التربويين ب المجالات تفعيل مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ببرنامج صعوبات التعلم.

وأما الدراسات التي تناولت معلمي التعليم العام، فقد أكدت دراسة الزعبي وبني عبدالرحمن (Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2016) على ضعف مساعدة معلمي التعليم العام في إعداد البرنامج التربوي الفردي، وأشارت دراسة لوبيز وكرنرت (Lopes & Crenitte, 2013) بتدني مستوى معرفة معلمي التعليم العام بمفهوم صعوبات التعلم، وأظهرت دراسة أتيس ويلدريم يلدز (Ates, Yildirim & Yildiz, 2010) بأنّ معلمي التعليم العاماً يمتلكون المعلومات الكافية بأساليب تدريس القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما أكدت دراسة خزاعلة (2015) أنّ معلمي التعليم العام يمتلكون المعرفة الكافية بمفهوم صعوبات التعلم، كما وأشارت دراسة جرادات والقبالي (2013) وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي التعليم العام نحو برنامج صعوبات التعلم، في حين خلصت دراسة مهيدات (2013) بوجود مستوى متوسط من الخدمات الإرشادية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم.

وفي مجال الدراسات التي تناولت أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أظهرت دراسة زيدات (Ziadat, 2014) تدني مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنشطة وفعاليات غرفة المصادر وفي إعداد البرنامج التربوي الفردي، كما وأشارت دراسة خصاونة (2013) وجود مستويات متوسطة من مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أنشطة وبرامج غرف المصادر، كما أظهرت دراسة القصاص والجميمة (2014) وجود مستويات متوسطة من مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العملية التربوية، وبينت دراسة هاك (Haack, 2007) وجود عزوف لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمشاركة في العملية التعليمية داخل غرف المصادر، كما أكدت دراسة الحيد (2009) على تدني مشاركة أولياء الأمور في تعليم ابنائهم ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة، كما بينت دراسة العайд (2012) وجود مستويات متوسطة من الرضا لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن خدمات غرف المصادر، بينما وأشارت دراسة الخطيب والحديدي (Al Khateeb & Hadidi, 2009) وجود مستويات متدنية من الرضا لدى أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن آليات التواصل مع معلم غرفة المصادر والمدرسة، كما أكدت دراسة بالجرن (Bulgren, 2002) وجود مستويات متوسطة من الرضا لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم عن الأنظمة المدرسية التي لا توفر الخدمات التعليمية لأبنائهم بالمرحلة الثانوية، وفي المقابل أظهرت دراسة الصُّمِيَّيِّي والزعبي وبني عبد الرحمن (Somaily, Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2012) وجود اتجاهات إيجابية لدى أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو غرفة المصادر، كما أكدت دراسة الزعبي وبني عبد الرحمن (2014) على فاعلية البرامج التدريبية في تعديل اتجاهات أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو غرفة المصادر.

وأماماً في مجال الدراسات التي تناولت التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أشارت دراسة ستي (Sethi, 2014) إلى فاعلية استخدام طرق التدريس في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن دعم المعلمين وأولياء الأمور يُسهم في دمج هؤلاء التلاميذ في المدارس العادية، كما أظهرت دراسة سميث وفروستر (Smith & Forrester, 2014) أنثر الاتصال والتواصل في تعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم، وأكَّدت دراسة أبو زيد (2010) على انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب صعوبة فهم هؤلاء التلاميذ لأساليب التعامل مع المعلمين وأقرانهم العاديين.

وفي مجال الدراسات التي تناولت مراافق وتجهيزات برنامج صعوبات التعلم، فقد أظهرت دراسة الزعبي وبني عبد الرحمن-Al (Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2016) قلة توفر الاختبارات والمقياس الخاصة بتقدير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقلة تزويد برنامج صعوبات التعلم بالإنترنت وأجهزة الحاسوب، كما أكدت دراسة النجار (2014) علتنى الخدمات المساعدة المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرفة المصادر، وأشارت دراسة زيادات (Ziadat, 2014) وجود ضعف لدى معلمي غرف المصادر في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في غرفة المصادر، وأكدت دراسة العصيمي (2015) وجود مشكلات لدى معلمي صعوبات التعلم تقلل من استخدامهم للتقنيات التعليمية في غرفة المصادر، كما بينت دراسة الجُهْنِي والزارع (2014) وجود معوقات تواجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام وسائل الإيضاح السمعية في تدريس القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما أظهرت دراسة إبراهيم (2012) فاعلية استخدام التقنيات التعليمية في التقليل من صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أكدت دراسة الملاح (2012) فاعلية توظيف الألعاب التعليمية في تحسين المهارات الأكademie لدى التلاميذ صعوبات التعلم.

بعد استعراض الدراسات السابقة اتضح قلة الدراسات التي تناولت التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم بشكل تكاملي؛ حيث إن بعض هذه الدراسات تناولت معلم صعوبات التعلم أو الإشراف التربوي على برامج صعوبات التعلم أو إدارة وملمي التعليم العام أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم أو مراافق وتجهيزات برنامج صعوبات التعلم، كما أنه يوجد تباين في نتائج هذه الدراسات الذي قد يرجع إلى منهج الدراسة والمقياسات والأدوات المستخدمة فيها. إن الدراسة الحالية تتشابه مع معظم الدراسات السابقة من حيث منهجها ومشكلتها؛ ولكن ما يميزها عن غيرها من هذه الدراسات أنها تناولت جميع العناصر الرئيسية ذات العلاقة ببرنامج صعوبات التعلم حيث إن حقل التربية الخاصة يفتقر إلى مثل هذه الدراسات التكمالية. والدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في عرض الإطار النظري وصياغة مشكلة وأسئلة وأهداف الدراسة وفي تحديد مجالات الاستبانة.

مشكلة الدراسة

من خلال استعراض الأدب النظري اتضح وجود بعض العقبات والمشكلات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم متعلقة بمعلم صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، وإدارة وملمي التعليم العام والإشراف التربوي ومراافق وتجهيزات البرنامج. وانطلاقاً من الإحساس الشخصي لدى الباحثين بأهمية دراسة مثل هذه العقبات والمشكلات، فقد تبلورت مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

1. ما التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك؟
2. هل تختلف درجة تقديرات معلمي برنامج صعوبات التعلم للتحديات تبعاً لمتغير الجنس؟
3. هل تختلف درجة تقديرات معلمي برنامج صعوبات التعلم للتحديات تبعاً للخبرة في التدريس؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، وإذا ما كانت درجة تقديرات معلمي برنامج صعوبات التعلم للتحديات تتأثر بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات والمقترنات التي قد تساعده في مواجهة مثل هذه التحديات أو التخفيف منها.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله والمتعلق في محاولة التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، ويمكن تحديد الأهمية النظرية للدراسة من خلال ما قدمته من إطار نظري ودراسات سابقة حول برنامج صعوبات التعلم وفي إبراز المشكلات والتحديات والعقبات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم وإظهار مهام ومسؤوليات كل من له علاقة ببرنامج صعوبات التعلم. في حين تحدد الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال بناء قائمة بالتحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم وفي إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية لإيجاد حلول للمشكلات والتحديات التي قد تواجه برنامج صعوبات التعلم بالإضافة إلى توجيه أنظار إدارة التربية الخاصة بمنطقة تبوك لدراسة التوصيات التي ستنتج عن الدراسة الحالية.

المفاهيم الإجرائية

- **التحديات:** كل من شأنه أن يعيق عمل برنامج صعوبات التعلم بمنطقة تبوك وال المتعلقة بمجالات وفقرات الاستبانة في الدراسة الحالية.
- **برنامج صعوبات التعلم:** مجموعة من الخدمات التربوية والمساندة التي تقدم للللاميد ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر صعوبات التعلم الملحقة في مدارس التعليم العام في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.
- **معلم صعوبات التعلم:** معلم يحمل درجة البكالوريوس في صعوبات التعلم يقدم برامج التعليم العلاجي في اللغة العربية والرياضيات لللاميد ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمنطقة تبوك.

حدود الدراسة

- **حدود بشرية:** اقتصر عينة الدراسة على (76) معلماً ومعلمة يدرسون ببرنامج صعوبات التعلم.
- **حدود زمانية ومكانية:** طُبّقت الدراسة على أفراد عينة الدراسة مع بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014/2016، في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.
- **حدود موضوعية:** اقتصر الدراسة على تطوير استبانة للكشف عن بعض التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، وبدلالات صدق وثبات الاستبانة، وبأسلوب اختيار أفراد عينة الدراسة، وب مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات وفقرات الاستبانة بكل موضوعية وشفافية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المحسّن التحليلي.

- **مجتمع الدراسة:** تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك، وبالبالغ عددهم (96) معلماً ومعلمة يحملون درجة البكالوريوس في تخصص صعوبات التعلم، منهم (60) معلماً و(36) معلمة، موزعين على المدارس الحكومية الابتدائية التي يوجد فيها برنامج لصعوبات التعلم تابعة لإدارة التعليم بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

- **عينة الدراسة:** تم استخدام نوعين من العينات هما:
 - **العينة الاستطلاعية:** وتألفت من (20) معلماً ومعلمة يعملون ببرنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك، منهم (10) معلمات و(10) معلمين، وقد تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق استخدام أسلوب القرعة وذلك بهدف التحقق من ثبات أداة الدراسة.
 - **عينة الدراسة الرئيسية:** وتألفت من بقية أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (76) معلماً ومعلمة، منهم (50) معلماً و(26) معلمون ببرنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك، العام الدراسي 2014/2015م.

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة (الحديدي، 2003؛ العايد، 2003؛ المرشدي، 2008؛ الزعبي وبني عبدالرحمن، 2014؛ Ziadat, 2014)، وتألفت الاستبانة بصورتها الأولية من (100) فقرة وزعت على ستة مجالات متعلقة بمعلم صعوبات التعلم، وتجهيزات برنامج صعوبات التعلم، وإدارة ومعلمي التعليم العام، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، والإشراف التربوي على البرنامج.

ومن أجل التأكد من دلالات صدق الاستبانة، فقد عُرضت بصورتها الأولية على (11) عضو هيئة تدريس بقسمي التربية

الخاصة في جامعة نجران وجامعة تبوك، بهدف إبداء ملاحظاتهم وأرائهم ومقترحاتهم حول مجالات وفترات الاستبانة، وبناءً على ملاحظاتهم، تم حذف (24) فقرة من فترات الاستبانة لكرارها، كما تم إجراء بعض التعديلات على بعض فترات الاستبانة سواءً بالحذف أو بالإضافة أو بالنقل، وتم اعتماد الفقرات التي نالت نسبة اتفاق (85%) فأكثر من آراء المُحكمين، وتتألف الاستبانة بصورةه النهائية من (76) فقرة، وزُرعت على المجالات التالية:

- تحديات تتعلق بتعلم صعوبات التعلم، وتقييده الفقرات 1 - 16.
- تحديات تتعلق بتجهيزات برنامج صعوبات التعلم، وتقييده الفقرات 17 - 30.
- تحديات تتعلق بإدارة ومعلمي التعليم العام، وتقييده الفقرات 31 - 42.
- تحديات تتعلق بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقييده الفقرات 43 - 55.
- تحديات تتعلق بأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقييده الفقرات 56 - 67.
- تحديات تتعلق بالإشراف التربوي على البرنامج، وتقييده الفقرات 68 - 76.

كما وضع أمام كل فقرة من فترات الاستبانة مقياساً متدرجًا يتكون من خمس مستويات هي: تحديات كبيرة جداً (5)، تحديات كبيرة (4)، تحديات متوسطة (3)، تحديات صغيرة (2)، تحديات صغيرة جداً (1)، حيث طلب من أفراد عينة الدراسة وضع دائرة حول الرقم المناسب في المربع الذي يعبر عن موقفهم. ولغاية تحليل نتائج الدراسة، تم تصنيف التحديات إلى ثلاثة مستويات (كبيرة، متوسطة، صغيرة) بالاستناد إلى متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فترات الاستبانة، وبهذا أصبحت المستويات الثلاثة على النحو التالي:

- عدد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1-2.33) تحدٍ بدرجة صغيرة.
- عدد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.67-3.47) تحدٍ بدرجة متوسطة.
- عدد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (5-3.67) تحدٍ بدرجة كبيرة.

ومن أجل التأكد من دلالات ثبات الاستبانة، تم استخدام **الطرق الإحصائية التالية**:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: من خلال تطبيق الاستبانة بصورةتها النهائية على أفراد العينة الاستطلاعية التي تألفت من (20) معلماً ومعلمة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق الاستبانة عليهم مرة أخرى، وقد تم حساب الارتباط بين مرتدي التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
- طريقة كرونباخ ألفا: من خلال حساب الاتساق الداخلي ومدى تجانس درجات مجالات المقياس، والجدول (1) يوضح معاملات الارتباط للاستبانة.

الجدول (1)

قيم معاملات ارتباط بيرسون وكرونباخ ألفا لثبات الاستبانة وفق مجالاتها

المجال	عدد الفقرات	ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
تحديات تتعلق بتعلم صعوبات التعلم	16	0.77	0.82
تحديات تتعلق بتجهيزات برنامج صعوبات التعلم	14	0.81	0.74
تحديات تتعلق بإدارة ومعلمي التعليم العام	12	0.84	0.78
تحديات تتعلق بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	13	0.76	0.81
تحديات تتعلق بأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	12	0.78	0.75
تحديات تتعلق بالإشراف التربوي على البرنامج	9	0.82	0.79

إجراءات الدراسة

1. حصل الباحثان على الموافقات الرسمية من جامعة نجران والإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة.
2. تم تطوير استبانة وتم التأكد من دلالات صدقها وثباتها.
3. تم تطبيق الاستبانة بصورةتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها (20) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة بهدف استخراج قيم ثبات الاستبانة.

4. تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (76) معلمًا ومعلمة، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم جمعها بنسبة استرجاع بلغت (100%).
5. تم إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، وعولجت باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإنسانية (SPSS).
6. تم مناقشة النتائج ووضع التوصيات والمقترنات في ضوء تحليل البيانات.

النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدى على مجالات الاستبانة مرتبة تنازليًّا، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدى
5	تحديات تتعلق بأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2.63	.290	متوسطة
4	تحديات تتعلق بالللاميد ذوي صعوبات التعلم	2.55	.266	متوسطة
6	تحديات تتعلق بالإشراف التربوي على البرنامج	2.53	.332	متروضة
3	تحديات تتعلق بإدارة ومعلم التعليم العام	2.50	.278	متوسطة
1	تحديات تتعلق بمعلم صعوبات التعلم	2.35	.258	متوسطة
2	تحديات تتعلق بتجهيزات برنامج صعوبات التعلم	2.32	.300	صغريرة

يتضح من الجدول (2) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجالات الاستبانة تراوحت بين (2.32-2.63)، حيث جاء مجال التحديات المتعلقة بأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الأولى ويمتوسط حسابي (2.63)، بينما جاء مجال التحديات المتعلقة بتجهيزات برنامج صعوبات التعلم في المرتبة الأخيرة ويمتوسط حسابي (2.32)، وذلك وفق تقديرات معلمي برنامج صعوبات التعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة تقديرات معلمي برنامج صعوبات التعلم للتحديات تبعًا لمتغير الجنس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" على مجالات الاستبانة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وختبار (ت) على مجالات الاستبانة وفق مُتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
الأول	ذكر	50	2.36	.248	.703	74	.484
	أنثى	26	2.32	.279	.845	74	.401
الثاني	ذكر	50	2.35	.301	.1.336	74	.186
	أنثى	26	2.28	.301	.-709	74	.481
الثالث	ذكر	50	2.53	.274	.977	74	.332
	أنثى	26	2.44	.282	.1.124	74	.265
الرابع	ذكر	50	2.53	.273	.-709	74	.481
	أنثى	26	2.58	.256	.977	74	.332
الخامس	ذكر	50	2.66	.311	.1.124	74	.265
	أنثى	26	2.59	.246	.-709	74	.481
السادس	ذكر	50	2.56	.346	.977	74	.332
	أنثى	26	2.47	.301	.1.336	74	.186

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لمتغير الجنس على كل مجال من مجالات الاستبانة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف درجة نظيرات معلمي برنامج صعوبات التعلم للتحديات تبعاً لخبرة في التدريس؟"؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" على مجالات الاستبانة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" على مجالات الاستبانة وفق مُتغير الخبرة التدريسية

المجال	خبرة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول	.275	45	2.36	.402	74	.689	
	.234	31	2.33				10-6 سنوات
الثاني	.309	45	2.34	.650	74	.518	
	.290	31	2.30				10-6 سنوات
الثالث	.295	45	2.50	-.010	74	.992	
	.258	31	2.50				10-6 سنوات
الرابع	.279	45	2.57	.718	74	.475	
	.250	31	2.52				10-6 سنوات
الخامس	.273	45	2.66	.827	74	.411	
	.315	45	2.60				10-6 سنوات
السادس	.335	31	2.57	1.022	74	.310	
	.328	45	2.49				10-6 سنوات

يشير الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية على كل مجال من مجالات الاستبانة.

المناقشة

أظهرت النتائج وجود بعض التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم على بعض فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة؛ في مجال معلم معلم برنامج صعوبات التعلم أظهرت النتائج وجود ضعف في الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمين قبل وفي أثناء الخدمة وتدني معرفتهم بعناصر البرنامج التربوي الفردي. ويمكن تبرير هذه النتائج إلى أن العمل ببرنامج صعوبات التعلم يتطلب من المعلم تأدية العديد من الأدوار والمسؤوليات؛ إذ يتوقف نجاحه للقيام بهذه الأدوار والمسؤوليات على مدى امتلاكه للكفايات التعليمية والمهارات الشخصية وفاعلية برامج إعداده قبل وفي أثناء الخدمة؛ حيث إنّ الغالبية العظمى من هؤلاء المعلمين لديهم مشكلات في العمل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، وأكّدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية تزويد معلمي التربية الخاصة بالمعرفة والمهارات في برامج إعدادهم قبل الخدمة (Murray & Curran, 2008; Mamlin, 2012; Mason-Williams, 2012; Al-Hiary, Almakanin & Tabbal, 2015).

كما أنّ أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية تركز في خططها الدراسية على المقررات النظرية أكثر من تركيزها على المقررات التطبيقية، حيث إنّ برنامج التدريب الميداني هو المقرر التطبيقي الوحيد الذي يلتحق فيه الطالب خلال الفصل الأخير من دراستهم الجامعية. وبالتالي على أقسام التربية الخاصة أن توزع برنامج التدريب الميداني على جميع الفصول الدراسية، وهذا سيساعد طلاب التربية الخاصة على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وأوصى الخطيب والحديدي (Al Khateeb & Hadidi, 2009) على أهمية تركيز برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة على المهارات التطبيقية، كما أكد الزعبي وبني عبد الرحمن (Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2013) على أنّ برامج التربية الخاصة في الجامعات تُعاني من قلة توفر مؤشرات أداء ومقارنات مرجعية تُسهم في تحسين جودة هذه البرامج.

كما أشار أفراد العينة على وجود ضعف في برامج تدريسيهم في أثناء الخدمة. ويمكن تبرير هذه النتيجة إلى قلة الدروات

والورش التربوية التي تعقدها إدارة التربية الخاصة في منطقة تبوك لمعلمي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين هذه الإدارة وقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك بشأن برامج التدريب في أثناء الخدمة، وفي هذا الصدد أكد بين (Payne, 2005) على أنَّ برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تتسم ببعض الضعف بسبب ضعف التنسيق بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم، كما أوصى فيال ديبونسوكورتز (Veale, Dobbins & Kurtts 2013) على أهمية توحيد الجهود بين وزارة التربية ومؤسسات التعليم العالي بشأن برامج تدريب المعلمين.

وقد ينعكس الضعف في برامج التدريب قبل وفي أثناء الخدمة على ضعف معلمي صعوبات التعلم في إعداد وتنفيذ وتقديم البرنامج التربوي الفردي؛ فالبرنامج التربوي الفردي يُعد جوهر عمل المعلم في غرفة المصدر؛ حيث إنَّ عملية إعداده وتنفيذه تتطلب من المعلم السير وفق عدد من الخطوات كالقدرة على تحديد مستوى الأداء الحالي وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ووصفًا لخدمات التربية الخاصة، وفي هذا الشأن أكد قانون تربية الأفراد المعاقين على أهمية اشتغال البرنامج التربوي الفردي على هذه العناصر (Al-Natour et al., 2008)، وأشارت الناطور وآخرون (deBettencourt & Howard, 2015) وجود عقبات لدى معلمي صعوبات التعلم تتمثل في كيفية التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحديد مستوى الأداء الحالي.

وفي مجال تجهيزات برنامج صعوبات التعلم، فقد اعتبر أفراد عينة الدراسة أنَّ قلة توفر الاختبارات والمقياسات وقلة الألعاب التربوية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثلت لديهم تحديات كبيرة. ويعتقد الباحثان بالدراسة الحالية بأنَّ تقييم الاختبارات والمقياسات في حقل صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية يحتاج إلى جهود وطنية من خلال بناء مذكرات تفاهم بين وزارة التعليم والجامعات من أجل تقييم المقياسات والاختبارات على البيئة السعودية، حيث إنَّ الاختبارات والمقياسات المستخدمة حالياً في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعتمد على جهود فردية من قبل معلم صعوبات التعلم، وفي هذا المجال أشار بيترمان وهerr (Bateman & Herr, 2003) بأنَّ الكتابة الجيدة لمستوى الأداء الحالي يجب أن تكون محددة وموضوعية وقابلة للقياس، في حين يرى ديبيتكورت وهيراد (deBettencourt & Howard, 2015) بأنَّ تحديد مستوى الأداء الحالي يعتبر أمراً مهماً لأنَّ صياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى يعتمد على المقياسات والاختبارات.

ويشدد الباحثان بالدراسة الحالية على أهمية تجهيز برنامج صعوبات التعلم بالوسائل والألعاب التعليمية والاختبارات والمقياسات وأجهزة الحاسوب التي تُعتبر من ضمن المتطلبات الرئيسة لنجاح هذا البرنامج، وفي هذا الصدد أكدت علي (2009) على أن توافر في برنامج صعوبات التعلم معايير تتوافق مع معايير الجودة العالمية واستعماله على وسائل وأجهزة تعليمية، كما اقترح يوسف (2014) على اشتغال البرنامج على أقسام خاصة في تنمية مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، كما أكدت علي (2011) على أنَّ غرفة المصادر ثانية من نقص في الوسائل التعليمية والأثاث وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بينما أكد كادزيرا (Kadzera, 2006) أنَّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الفئة الأكثر احتياجاً للوسائل التعليمية لأنَّهم لا يستطيعون الاستفادة من وسائل التدريس التقليدية، وأضاف سكيلر (Skylar, 2007) بأنَّ استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية قد يكون مُفيداً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة.

وأماماً في مجال إدارة التعليم العام، فقد اعتبر أفراد عينة الدراسة أنَّ تدني معرفة الإدارة المدرسية بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والناظرة السلبية لمعلمي التعليم العام نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وضعف مشاركة معلمي التعليم العام في إعداد البرنامج التربوي الفردي مثلت لديهم تحديات بدرجة كبيرة. ويمكن تبرير ذلك بأنَّ من ضمن المتطلبات الرئيسة لنجاح برنامج صعوبات التعلم وجود منظومة من علاقات التعاون بين الأشخاص الذين لهم علاقة مباشرة ببرنامج صعوبات التعلم، وبُعتبر مدير المدرسة من الأعضاء الرئيسيين في البرنامج التربوي الفردي، ويعتمد نجاح البرنامج على قدرة المدير في إيجاد التفاعلات الاجتماعية والمشاركات الجماعية واتخاذ القرارات بين فريق العمل في البرنامج، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة فانخسر (Fankhauser, 2010) على أهمية امتلاك مدير المدرسة لإستراتيجيات قائمة على زيادة فاعلية الذات لكي يقوم معلمي غرف المصادر بدورهم على أتم وجه. ولكي نحقق النجاح ببرنامج صعوبات التعلم فلا بد لمدير المدرسة أن يمتلك مجموعة من المهارات ذات العلاقة بمعرفة خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة والمعرفة بالاحتياجات والضغوط النفسية التي تواجه المعلمين والقدرة على اتخاذ القرارات ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة في المدرسة، وحدد كروكيت (Crockett, 2002) جملة من المعايير التي تقلل من المشكلات التي تواجه مدير المدارس في برامج دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالقدرة على المشاركة والتخطيط للتعليم الخاص وتطبيق القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الحاجات الخاصة، كما أكد القرني (2008) على أنَّ إمام مدير مدرسة بخصوص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة يسهم في فاعلية برامج التربية الخاصة، كما شددت دانسر (Dancer, 2013)

على أهمية امتلاك مدير المدرسة المعرفة الكافية بسياسات العمل ببرامج التربية الخاصة. والناظر إلى التوصيف الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة يجد أنه قد تغير في السنوات الماضية؛ فحسب قانون تربية الأفراد المعاقين أصبحت التوجهات المعاصرة تتدlier بأن يكون معلمي التربية الخاصة مستشارين لمعلمي التعليم العام. ونتيجة لهذا القانون شدد وبين وبالنتون (Winn & Blanton, 2005) على أن يُظهر معلمي التربية الخاصة روح التعاون لتنمية احتياجات التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، بينما أشار إيتكونين (Itkonen, 2007) على أن هذا التعاون بين المعلمين يأتي ضمن متطلبات قانون عدم ترك أي طفل جانباً (No Child Left Behind Act (NCLB Council for Exceptional Children, CEC 2015) على أهمية إظهار معلم التربية الخاصة روح التعاون مع معلمي التعليم العام (CEC, 2015) وشدد تانوك (Tannock, 2009) على أهمية مشاركة معلم التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في فريق متعدد التخصصات وبناء اتجاهات إيجابية نحو التعاون، ويعزو كارتر وأخرون (Carter, Prater, Jackson & Marchant, 2009) أسباب ضعف مشاركة معلم التعليم العام في فريق البرنامج التربوي الفردي إلى عدم وجود الوقت الكافي لديهم لإظهار التعاون مع معلم التربية الخاصة.

وفي مجال التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد اعتبر أفراد عينة الدراسة أن التقدم الأكاديمي البطيء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعريضهم للسخرية، والنظرة السلبية من قبل أقرانهم العاديين نحوهم مثلت لديهم تحديات بدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن التأخر الدراسي في بعض المجالات الأكademie من السمات المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن الممكن أن يُفهم سحب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصدف العادي إلى برنامج صعوبات التعلم إلى تعريضهم للسخرية والنظرة السلبية من قبل أقرانهم العاديين، وفي هذا الصدد أكد المكانين والعبداللات والنجدات (2014) بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات سلوكية ذات علاقة بالانسحاب الاجتماعي، كما أشار إلكسن ونايك (Elksnin & Nick, 2004) على أن صعوبات التعلم قد ينبع عنها مشكلات نفسية واجتماعية لدى التلاميذ، ويرى عواد والإمام (2007) بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة نظراً لما يواجهونه من صعوبات تعلمية في المجالات الأكademie، بينما أكد القمش وأخرون (2008) على جود عجز في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ونتيجة للعجز في المهارات الاجتماعية فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة يتعرضون للرفض الاجتماعي من قبل أقرانهم العاديين وأن هناك اتجاهات سلبية من قبل التلاميذ العاديين نحوهم (الوحوش، 2007؛ الخطيب والبستجي، 2006؛ Smith & Forrester, 2014). وفي مجال أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد اعتبر أفراد عينة الدراسة أن ضعف التشريعات والقوانين التي تلزم مشاركة أولياء الأمور في أنشطة برنامج صعوبات التعلم، وقلة مشاركتهم في إعداد البرنامج التربوي الفردي، والإحجام عن إلقاء أبنائهم ببرنامج صعوبات التعلم، وتدني قناعة أولياء الأمور بالمشاركة في مجالس الآباء والأمهات قد مثلت لديهم تحديات بدرجة كبيرة. ويمكن تبرير هذا إلى أن برنامج صعوبات التعلم بحاجة إلى دعم ومساندة من قبل أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أن مشاركة أولياء الأمور في تخطيط وإعداد البرامج التربوية الفردية أصبحت شيئاً إلزامياً تفرضه التشريعات والقوانين الدولية، وبالتالي فإن مشاركة الوالدين في العملية التعليمية أصبحت من المعايير التي تحدد مدى فاعلية المدرسة والبرامج التربوية الفردية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الصدد أكد دبتكورت وهيورد (2009) على أن قانون تربية الأفراد المعاقين شدد على أهمية مشاركة أولياء الأمور في فريق البرنامج التربوي الفردي، كما أشار أبونيان (Aponian, 2015) إلى أن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية شددت على أهمية مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم داخل هذه البرامج إلا أن مشاركتهم ما تزال متواضعة.

وقد يرجع ضعف مشاركة أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم في فريق البرنامج التربوي الفردي إلى قلة الوعي الثقافي والتربوي لديهم بأهمية التواصل مع المدرسة ومع معلم صعوبات التعلم. حيث ما تزال الثقافة والاتجاهات السائدة لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سلبية نحو غرف مصادر صعوبات التعلم وهذا بدوره يقلل من تواصلهم، وبهذا الصدد أكد حنفي والرئيس Somaily et al. (2012) إنقلة المعلومات لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم الذي يعود إلى قلة التواصل بين أولياء الأمور ومعلم الصعوبات، بينما أشار هوساوي والقطانى (2015) أن لدى المعلمين وأولياء الأمور اعتقادات وموافق تُعيق قدرتهم على العمل المشترك، كما أشار الزيودي (2007) بأن نظرة المجتمع السلبية نحو برامج التربية الخاصة من مصادر الضغوط النفسية التي تواجه معلمي التربية الخاصة، كما أشار الجدوع (2015) إلى أن العلاقات الشخصية مع أولياء

أمور التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة من أكثر مصادر ضغوط العمل التي تواجه معلمي التربية الخاصة، بينما برأ المكانين (2012) أسباب ضعف العلاقات بين معلم غرفة المصادر وأولياء الأمور إلى ضعف المعلم في بناء علاقات تعاونية مع أولياء الأمور. ويمكن لمعلم صعوبات التعلم أن يقوم بدور مهم في بناء علاقات مع أولياء الأمور نسبياً في مشاركتهم الفاعلة في برنامج صعوبات؛ ففي هذا المجال أوصى السوالمة وأبو زيد وبني ملحم (2012) على أهمية إكساب معلمي التربية الخاصة الكفايات والمهارات الالزامية للتواصل الفعال والعمل الناجح مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، في حين شدد البطاينة (2004) على ضرورة إمام معلمي التربية الخاصة بجميع أنماط الاتصال الفعال مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.

وأما في مجال الإشراف التربوي على برنامج صعوبات التعلم، فقد اعتبر أفراد عينة الدراسة أن إنجام المشرف عن تنظيم أنشطة تزيد من كفايات معلم صعوبات التعلم، وضعف دوره في توجيهه معلم الصعوبات نحو تطوير ذاته، مثلاً لديهم تحديات بدرجة كبيرة. ويمكن تبرير هذه النتيجة إلى كثرة الأباء الإشرافية والإدارية التي تقع على كاهل المشرف التربوي التي تؤدي إلى ضعف الزيارات الإشرافية لبرنامج صعوبات التعلم خاصة في ظل كثرة المدارس التي يوجد فيها هذا البرنامج التي تتوزع عبر مناطق متراوحة بالأطراف في منطقة تبوك. كما يمكن تبرير إنجام المشرف التربوي عن تنفيذ دورات وورش تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم إلى ضعف التنسيق بين إدارة التربية الخاصة وإدارة التعليم بمنطقة تبوك في عقد الورش والدورات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم؛ فمثل هذه اللقاءات تُعطى المعلمين تصوراً عن آليات تحقيق أهداف الإشراف التربوي على البرنامج. وفي هذا الصدد أوصت عيسان والعاني (2007) على أهمية إلتحاق المعلمين بدورات تدريبية بشكل مستمر لتعزيز نومهم المهني وتحسين مستوى أدائهم التعليمي، كما أشار الصمادي (2006) إلى أن الإشراف التربوي يُعد جزءاً لا يتجزأ من الإدارة التربوية، وهدفه الأساسي الرامي إلى تحسين العملية التربوية، كما شددت أبو القاسم (2006) على دور المشرف التربوي في برنامج صعوبات التعلم من خلال إشرافه ومتابعته بكل ما يقوم به معلم صعوبات التعلم، بينما أظهر أبو نيان (2015) الدور الفاعل والمؤثر للمرشد التربوي ببرنامج صعوبات التعلم.

الوصيات المقترنات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات المقترنات التالية:

1. إعادة النظر في برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم قبل وفي أثناء الخدمة.
2. تقوين اختبارات ومقاييس في مجال صعوبات التعلم على البيئة السعودية.
3. تزويد برنامج صعوبات التعلم بالوسائل والألعاب التعليمية وأجهزة الحاسوب والإنترنت.
4. تفعيل القوانين والتشريعات الخاصة بتنقيح مشاركة أولياء الأمور ببرنامج صعوبات التعلم.
5. تفعيل دور المشرف التربوي في الإشراف على برنامج صعوبات التعلم.
6. إجراء دراسات حول مستوى التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات حول مستوى التعاون بين إدارة المدرسة ومعلم صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، ص. (2012)، فاعلية التقنيات التعليمية في تقليل صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة تطبيقية في مدارس التعليم الأساسي بولاية الجزيرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- أبو القاسم، ف. (2006)، فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالمملكة. ورقة عمل قدمت في المؤتمر الدولي الأول لصعبيات التعلم. الرياض، 19-22/11/2006م.
- أبو زيد، ه. (2010)، مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر والطلبة العاديين في محافظة عجلون بالأردن. مجلة الإرشاد النفسي، (27)، 88-114.
- أبو شعيرة، خ. وغباري، ث. (2009)، صعبيات التعلم بين النظرية والتطبيق. (ط1). الأردن: مكتبة المجتمع العربية.
- أبو نيان، إ. (2015)، وعي المشرفين التربويين بمشاركة الوالدين في برامج صعوبات التعلم. المجلة الدولية للتربية المتخصصة، 4(6)، 121-144.
- أبو نيان، إ. والعمار، أ. (2015)، وعي مديريات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقاتها. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(8)، 330-371.

- أبو هواش، ر. والشايق، ع. (2012)، مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 1(77)، 360-382.
- البطاينة، أ. (2004)، أنماط الاتصال المستخدمة بين أسر ذوي الحاجات الخاصة ومعلميهم: دراسة ميدانية لدى مؤسسات التربية الخاصة بمدينة إربد في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، 31(1)، 14-24.
- بيرسون، م. وبيرتر، ج. (2007)، *استخدام التكنولوجيا في الصيف*، ترجمة أميمة عمور وحسين أبو رياش. (ط1). عمان، الأردن: دار الفكر.
- الجدع، ع. (2015)، مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية*، 42(2)، 361-393.
- جرادات، ن. والقبالي، ي. (2013)، اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، 7(1)، 481-515.
- الجهني، س. والزارع، ن. (2014)، معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساعدة في تدريس القراءة. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 3(10)، 98-122.
- الحديد، ش. (2009)، مشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم ذوي صعوبات التعلم وأثرها على كل من التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات والسلوك المدرسي الاجتماعي لأطفالهم وتطوير معايير لجودة المشاركة وفعاليتها، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الحديدي، م. (2003)، المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن، *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*، 2(2)، 1-40.
- حسنية، غ. (2012)، كيف يدرك المعلم دور المشرف التربوي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 23(2)، 212-223.
- حنفي، ع. والرييس، ط. (2008)، آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالملكة العربية السعودية، *مجلة الإرشاد النفسي*، 22(1)، 181-243.
- الخراشة، ع. وعربات، أ. (2005)، الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية*، 17(2)، 191-231.
- خزاولة، أ. (2012)، المهارات الاجتماعية والافاعالية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عنزة، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 38(145)، 123-159.
- خزاولة، أ. (2015)، مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 41(156)، 131-168.
- خحاونة، م. (2013)، واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 31(1)، 51-76.
- الخطيب، ج. (2003)، تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*، 3(3)، 13-30.
- الخطيب، ج. (2004)، *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*، (ط1). عمان، الأردن: دار وائل.
- الخطيب، ج. (2009)، *إستراتيجيات إرشاد وتدريب ودعم أسر الأطفال المعوقين* (ط1). عمان، الأردن: دار وائل.
- الخطيب، ج. والبستجي، م. (2006)، مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، 33(1)، 82-95.
- الخطيب، ج. والحديدي، م. (2014)، *المدخل إلى التربية الخاصة* (ط5). عمان، الأردن: دار الفكر.
- الخطيب، ج. والصمامدي، ج. والروسان، ف. والحديدي، م. وبيحيى، خ. والناظور، م. والعمairy، م. (2016)، *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة* (ط7). عمان، الأردن: دار الفكر.
- دبتكورت، ل. وهوارد ل. (2009)، *المعلم الفعال في التربية الخاصة*، ترجمة محمد يونس. عمان، الأردن: دار الفكر.
- الزعبي، س. وبني عبد الرحمن، م. (2014)، أثر برنامج تربيري في تعديل اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو غرفة المصادر في الأردن، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 3(1)، 41-57.
- الزيودي، م. (2007)، مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*، 23(2)، 189-219.
- سالم، يس. (2010)، إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة. ورقة عمل قدمت بمؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي: رؤى مستقبلية، متاح بدار المنظومة (رقم: 46312).
- السوالمة، م. وأبو زيد، ه. وبني ملحم، ع. (2012)، أشكال الاتصال المستخدمة بين معلمي التربية الخاصة وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة عجلون بالأردن. *مجلة العلوم التربوية*، 4(4)، 290-311.
- الشعيل، م. (2009)، المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة المعرفة*، 173(1)، 114-117.
- الصباح، س. وشناوة، ه. (2010)، واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية*، فلسطين، 24(8)، 2187-2226.
- الصادمي، أ. (2006)، *تطور الإشراف التربوي في الأردن منذ تأسيس الإمارة عام 1921 حتى عام 2003*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الصادمي، ع. (2013)، مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 42(4)، 109-122.

- صوالحة، ع. (2014)، اتجاهات مديرى المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة عمان نحو برنامج صعوبات التعلم في غرف المصادر، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 22(3)، 155-179.
- صوالحة، ع. وتركي، ج. (2013)، واقع غرف مصادر التعلم الخاصة باللابيلين ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 2(8)، 803-824.
- صوالحة، ع. وجباره، أ. (2012)، العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم في غرف المصادر في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، 20(1)، 105-85.
- طسطوش، ر. وجروان، ع. ومهديات، م. وبني عطا، ز. (2013)، ظاهرة الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*، 27(8)، 1727-1762.
- الظفري، س. والقربيوي، إ. (2010)، الاحتراق النفسي لدى معلمات اللابيلين ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 6(3)، 190-175.
- العايد، و. (2003)، *مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية. عمان، الأردن.
- العايد، و. (2012)، مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، 1(1)، 183-227.
- العبدالجبار، ع. (2003)، البرامج التربوية الازمة لمعلمي التربية الخاصة. *رسالة التربية وعلم النفس*، 21(2)، 139-180.
- العصيمي، ع. (2015)، واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمى ذوى صعوبات التعلم في منطقة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- علي، ز. (2009)، *معايير جودة غرفة مصادر صعوبات التعلم بمدارس الدمج الكلى*، الجمعية العربية لتقنولوجيا التربية، متاح بدار المنظومة (رقم: 115192).
- علي، ز. (2011)، *نموذج مقترن لمحتويات غرفة مصادر صعوبات التعلم*، الجمعية العربية لتقنولوجيا التربية، متاح بدار المنظومة (رقم: 470940).
- عواد، أ. والإمام، م. (2007)، واقع الخدمات التربوية في غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. ورقة عمل قدمت بالمؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، 8-9/12/2007م، جامعة عين شمس، مصر.
- عيسان، ص. والعانى، و. (2007)، دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 28(106)، 46-15.
- غريب، أ. (2005)، *تنظيم وإدارة مؤسسات التربية الخاصة*، عمان. الأردن: دار حنين.
- القرني، س. (2008)، *ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- القصاص، خ. والجمعة، خ. (2014)، مدى مشاركة أولياء أمور الطلبة العاديين والطلبة ذوي التأخر المعرفي في العملية التربوية في منطقة الدمام، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 1(1)، 442-471.
- القمش، م. والعضايلة، ع. والتوكبي، ج. (2008)، فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى اللابيلين ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين البашا في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*، 22(1)، 198-167.
- المرشدي، ط. (2008)، *المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.
- معرض، ف. (2012)، *معلم التربية الخاصة: توجهات عالمية في إعداده واعتماده* (ط1)، الرياض: دار الزهراء.
- المكانين، ه. (2012)، فاعلية خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديرى المدارس: دراسة حالة في مدينة معان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 26(7)، 167-198.
- المكانين، ه. والعبداللات، ح. والنجدات، ب. (2014)، *المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران*، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(4)، 503-516.
- الملاح، ج. (2012)، *إستراتيجية الألعاب التعليمية وتأثيرها على بعض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لللابيلين ذوي صعوبات التعلم*، *الرياضة (علوم وفنون)*، 42، 207-225.
- مهيدات، م. (2013)، *إدراكات المدرسین المدرسین للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد*، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21(1)، 435-467.
- النّجار، ح. (2010)، *مستوى الاستفادة النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مكة*. ورقة عمل قدمت بمؤتمـر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية، 28-29/3/2010م، جامعة حلوان. متاح بدار المنظومة (رقم: 115564).
- النّجار، ح. (2014)، *تقييم الخدمات المساعدة المقدمة للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الحكومية الأردنية*، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 3(2)، 183-215.
- هوساوي، ع. والقططاني، س. (2015)، *معيقات الاتصال بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض*، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4(5)، 194-223.

الوحش، إ. (2007)، مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الطلبة العابين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة.
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

يوسفى، ح. (2014)، ضرورة إثراء غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة: تصوّر مقترن، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (5)، 143-219.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al Ali, W. (2016). Obstacles encountering teachers of integration programs in the public schools of Najran. Research on Humanities and Social Sciences, 6(2), 102-107.
- Al Khateeb, J., and Hadidi, M. (2009). Teachers' and mothers' satisfaction with resource room programs in Jordan. The Journal of the International Association of Special Education, 10(1), 56-59.
- Al-Hiary, G., Almakanin, H., and Tabbal, S. (2015). Problems faced special education teachers in Jordan. International Education Studies, 8(2), 128-141.
- Al-Natour, M., Alkhamra, H., and Al-Smadi, Y. (2008). Assessment of learning disabled students in Jordan. International Journal of Special Education, 23(2), 68-75.
- Al-Zoubi, S., and Bani Abdel Rahman, M. (2013). An evaluation of special education program in Saudi universities according to national standards. International Journal of Asian Social Science, 3(8), 1694-1703.
- Al-Zoubi, S., and Bani Abdel Rahman, M. (2016). Mainstreaming in Kingdom of Saudi Arabia: Obstacles facing learning disabilities resource room. Journal of Studies in Education, 6(1), 37-55.
- Ates, S., Yildirim, K., and Yildiz, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. Elementary Education Online, 9(1), 44-51.
- Bateman, B., and Herr, C. (2003). Writing measurable IEP goals and objectives. Verona, WI: Attainment.
- Blackford, S. (2010). Knowledge and perceptions of students with disabilities in regard to a resource room in a private school (Master's thesis). Cedarville University. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED525508>
- Bulgren, A. (2002). The educational context and outcomes for high school students with disabilities the perceptions for parents of students with disabilities. ERIC(ED469288).
- Carter, N., Prater, M., Jackson, A., and Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. Preventing School Failure, 54(1), 60-70.
- Council for Exceptional Children. (2015). CEC initial level special educator preparation standards. Retrieved from <http://www.cec.sped.org>.
- Crockett, J. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools. Remedial and Special Education, 23(3), 157-168.
- Dancer, J. (2013). Kansas principals' knowledge of special education policies and procedures (Unpublished doctoral dissertation), Baker University.
- deBettencourt, L., and Howard, L. (2015). The effective special education teacher: A practical guide for success. Illinois: Waveland Press
- Elksnin, L. and Nick, E. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. Journal of Learning Disability Quarterly, 27(1), 3-8.
- Fankhauser, J. (2010). An examination of school factors efficacy in rural special education resource room teachers (Unpublished doctoral dissertation), Seattle University.
- Friend, M., and Bursuck, W. (2005). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn & Bacon
- Haack, M. (2007). Parents' and teachers' beliefs about parental involvement in schooling (Unpublished doctoral dissertation), University of Nebraska.
- Hallahan, D., Kauffman, J., and Pullen, P. (2012). Exceptional Learners: An introduction to special education. New Jersey: Person Education, Inc.
- Itkonen, T. (2007). PL 94-142: policy, evolution, and landscape shift. Issues in Teacher Education, 16(2), 7-18.
- Kadzera, C. (2006). Use of instructional technologies in teacher training colleges in Malawi (Unpublished doctoral dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece.

- British Journal of Special Education, 33(4), 204–209.
- Lopes, R. and Crenitte P. (2013). Analytical study of teachers' knowledge about learning disorders, Revista CEFAC, 5(15), 1214-1226.
- Mamlin, N. (2012). Preparing effective special education teachers. New York: Guilford Press.
- Mason-Williams, L. (2015). Unequal opportunities: A profile of the distribution of special education teachers. Exceptional Children, 81(2), 247-262.
- Murray, M., and Curran, E. (2008). Learning together with parents of children with disabilities: Bringing parent-professional partnership education to a new level. Teacher Education and Special Education, 31(1), 59-63.
- Payne, R. (2005) Special education teacher shortage: barriers or lack of preparation? International Journal of Special Education, 20(1), 88-91.
- Raymond, E. (2012). Learners with mild disabilities. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Sethi, Z., (2014). Learning disabilities in school-going children. Journal of New Horizons, 8(2), 121-136.
- Silva, D., and Dana, N. (2001). Collaborative supervision in the professional development school. Journal of Curriculum and Supervision, 16(4), 305-321.
- Skylar, A. (2007). Assistive technology. Journal of Special Education, 22(1), 53-57.
- Smith, C., and Forrester-Jones, R. (2014) .Experiential learning: Changing student attitudes towards learning disability. Tizard Learning Disability Review, 19(3), 110–117
- Somaily, H., Al-Zoubi., S., and Bani Abdel Rahman, M. (2012). Parents of students with learning disabilities attitudes towards resource room. International Interdisciplinary Journal of Education, 1(1), 1-5.
- Tannock, M. (2009). Tangible and intangible elements of collaborative teaching. Intervention and School and Clinic, 44 (3), 173.
- Veale, N., Dobbins, N., and Kurtts, S. (2013). Career changers in special education: A collaborative direction in teacher preparation for school systems and institutions of higher education. Issues in Teacher Education, 22(2), 107-116.
- Winn, J., and Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. Focus on Exceptional Children, 38(2) 1-10.
- Ziadat, A. (2014). Assessment of the effectiveness of special education resource rooms in Qasabat Al Salat Directorate of Education/Jordan. Journal of Applied Sciences, 14(20), 2552-2560.

Challenges Facing Learning Disabilities Program at Tabuk in the Kingdom of Saudi Arabia

*Suhail M. Al-Zoubi, Rasha F. Al-Nefaei **

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the challenges facing learning disabilities program (LDP). The sample of the study consisted of 76 teachers working in LDPs in general education schools at Tabuk in the Kingdom of Saudi Arabia. A questionnaire was distributed to the teachers which composed of six domains related to teachers of learning disabilities, equipment of LDP, administration and general education teachers, students with learning disabilities and their families, and educational supervision on LDP. Results showed that there were challenges facing LDP in each domain of the questionnaire. The results also revealed that there were no statistically significant differences due to gender and teaching experience.

Keywords: Challenges, LDP, Teacher of LDP, Administration and general education teachers, Equipment of LDP, Students with learning disabilities and their families, Educational supervision.

* Department of Special Education, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia (1). General Directorate of Education at Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia (2). Received on 07/08/2016 and Accepted for Publication on 03/03/2017.