المجلد (١٥)، العدد (٥٢)، الجزء الثاني، يناير ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٤١

تصورات معلمات صعوبات التعلم حول المعوقات التي تواجه تفعيل فريق العمل في مدينة جدة

إعداد

أ/ أسرار بنت حنيش العماري
باحثة بقسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم
كلية التربية - جامعة جدة

د/ كوثر عبدربه قواسمة
أستاذ مشارك في قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة جدة

تصورات معلمات صعوبات التعلم حول المعوقات التي تواجه تفعيل فريق العمل في مدينة جدة

أ/ أسرار العماري(*) & د/ كوثر قواسمة(**)

المستخلص

هدفت الدراسة الحاليّة إلى معرفة تصورات معلمات صعوبات التعلم حول معوقات فريق العمل في المدرسة، وإلى معرفة الآثار المترتبة لغياب، أو قصور بعض أعضاء الفريق، وإلى معرفة العوامل المساعدة في رفع فاعلية الفريق. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي (الظاهراتي)، وأداة المقابلة شبه المنظمة، والتي تكوّنت من (١٠) أسئلة رئيسية، وتم تطبيق الدراسة على (٩) من معلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في مدينة جدة. وقد أشارت الدراسة إلى عدة معوقات تعرقل فاعلية فريق العمل تمثّلت في معوقات من الناحية القانونية، والرقابية، والبشرية، ومعوقات في تنفيذ البرامج، ومعوقات ثقافية، ومالية، ومادية، ومهنية. وبيّنت نتائج الدراسة بعض الآثار السلبية على معلمات صعوبات التعلم كالآثار النفسية، والوظيفية، بالإضافة إلى التصنيف الخاطئ للطالبات، ومشكلات في تقديم الخدمات، ونقص في الخدمات، وآثار نفسية على الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وتضمنت النتائج مقترحات قانونية تنظيمية، ومقترحات رقابية، وتوعوية، ومالية، وعملية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، المعوقات، فريق العمل.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة جدة. إيميل: uj.edu.sa@2100125

(**) أستاذ مشارك في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة. إيميل: kqawasmeh@uj.edu.sa

(بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: تصورات معلمات صعوبات التعلم حول المعوقات التي تواجه تفعيل فريق العمل في مدينة جدة. قسم التربية الخاصة، جامعة جدة).

Perceptions of Teacher of Students with Learning Disabilities about The Barriers Facing The Activation of Teamwork in Jeddah

Asrar Alamari & Dr. Kouther Qawasmeh

Abstract

The study aimed to know the perceptions of teachers of students with learning disabilities about the Barriers of the teamwork in the school, and to know the effects of absence, or deficiencies of some team members, and to know the factors that help To improve team performance. The study used the qualitative research (phenomenologyl), and the semi-structured interview method, which consisted of (10) main questions. The Participants were (9) teachers of students with learning disabilities in government schools in Jeddah. The study indicated several barriers that hinder the effectiveness of teamwork, which are regulational, supervisory, human, implementing programs proplems, cultural, financial, material, and occupational barriers. The findings identified some negative effects on teachers of students with learning disabilities, such as psychological and occupational effects, in addition to the wrong classification of students, problems in providing services, lack of services, and psychological effect on students with learning disabilities. Finally, the findings showed that regulational proposals, supervisory, awareness, financial and practical.

Keywords: learning Disabilities, Barriers, teamwork.

المقدمة

تُعنى المملكة العربية السعودية بتوفير كافّة الخدمات لذوي الإعاقة، حيث إن رؤية المملكة (٢٠٣٠) لم تُغفل ذوي الإعاقة، بل إنها تعمل على توفير فرص تعليمية فاعلة، تُسهم في استثمارهم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم. وتسعى لضمان حقوقهم، والالتزام ببنود الاتفاقية، التي تنص على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص، وحفظ كرامة الأفراد ذوي الإعاقة، وتيسير سبل العيش باستقلالية، والتنويه على أهمية توفير التعليم الملائم لهم، حيث إن المملكة تسعى لمكافحة الأميّة، فالتعليم حق من حقوقهم، والدولة تكفلت بحفظ هذا الحق دون تمييز (هيئة حقوق الإنسان،٢٠١٥). ويتضح مما سبق، أهمية مكانة التعليم لذوي الإعاقة، وتوفير التسهيلات، والأدوات المعينة لهم. ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية تعليم فئة ذوي صعوبات التعلم التي بلغت نسبة انتشارها (٧%)، حيث إن مساندتهم تتم عن طريق تقديم البرنامج التربوي الفردي المناسب لطبيعة كل حالة (وزارة التعليم،٢٠٢١)، (أبونيان،٢٠٢١).

ومن الضرورة لتقديم التدخل لفئة صعوبات التعلم دراسة حالتهم، وتشخيصهم، وتقويمهم، للتّمكن من فهم حالاتهم، وإصدار تقرير شامل يُعنى بذكر التفاصيل، وينبغي توخّي الحذر، والدقة، وإجراء تشخيص تكاملي بتواجد فريق عمل متكامل متعدد التخصصات (النمر، ٢٠١٩). وتعد الخطط التربوية في ضوء نتائج التقويم، والتشخيص؛ لتغطية جوانبهم التعليمية، والنفسية، والاجتماعية، ويشترط لعمل ذلك وجود التعاون والشراكة، والوعي، والتنسيق، وتبادل المعرفة بين فريق العمل، فكل فرد في فريق العمل يسهم في مجال اختصاصه، ويقدّم المشورة لباقي الفريق (عامر،٢٠١٩). ولا ينبغي أن يأخذ أحد أعضاء الفريق القرار بمفرده حول ما يحتاج الطالب، أو الطالبة ذوي صعوبات التعلم من خدمات، وتدخلات تقتضيها حاجتهم (Siegel,2020).

وفي ضوء ما سبق، تبرز أهمية فريق العمل، الذي يعمل على تقديم خدمات التربية الخاصة، بواسطة العمل معًا، وتضافر الجهود، التي تصب جميعها في توفير فرص نجاح للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وما أن يتعرقل عمل هذا الفريق، حتى تقل جودة البرامج التربوية الفردية، فقد يؤدي غياب أحد الأعضاء إلى تشخيص خاطئ للطلبة، مما يتسبب في وصمة خاطئة، والخلط بين المشكلات التعليمية، وصعوبات التعلم، فيهدر الوقت والجهد، وتضيع الفرص على من هم

أحق بخدمات التربية الخاصة. ومن زاوية أخرى فقد يتسبب نقص الفريق إلى البطء في السير نحو تحقيق أهداف البرامج التربوية الفردية، وعدم فاعلية الخطط الأكاديمية، أو السلوكية، أو الانتقالية. ومن هذا المنطلق، ترى الباحثة أهمية البحث حول المعوقات، التي تحول دون فاعلية فريق العمل، والكشف عنها.

مشكلـــة الدراســـة

ينص القانون الفيدرالي لتعليم ذوي الإعاقة، على أن البرنامج التربوي الفردي يتم عن طريق فريق من المختصين والمختصات المؤهلين. فبناءً على خصائص الأفراد ذو الإعاقة، تُحدد ماهية الخدمات التي تُقدم، وتُصاغ الأهداف طويلة وقصيرة المدى، القابلة للقياس، إذاً لابد من التأكيد على أن العمل الجماعي بين أعضاء فريق العمل يزودنا برؤية شاملة، مما يمكّن من تقديم خدمات متكاملة (Apling&Jones,2005). وبناءً على اطلاع الباحثة، والتقصي حول تفعيل دور فريق العمل، واستطلاع آراء بعض معلمات صعوبات التعلم، حول فاعلية فريق العمل، اتضح إن فاعلية الفريق لا ترقى للمستوى المطلوب. وعليه فإن البحث حول المعوقات التي تحد من فاعلية فريق العمل، سيسهم في التوصّل إلى نتائج تكشف عن ماهية هذه المعوقات، وفهمها من رؤى مختلفة، والمساعدة في حلها؛ لتحقيق الفائدة القصوى من برامج ذوي صعوبات التعلم.

أسئلـــة الدراســـة

١- ما تصورات معلمات صعوبات التعلم حول معوقات فريق العمل في المدرسة؟

٢- ما الآثار المترتبة لغياب، أو قصور أداء بعض أعضاء الفريق من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟

٣- ما العوامل المساعدة في رفع فاعلية فريق العمل من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟

أهـــداف الدراســـة

١- معرفة تصورات معلمات صعوبات التعلم حول معوقات فريق العمل في المدرسة.

٢- معرفة الآثار المترتبة لغياب، أو قصور أداء بعض أعضاء الفريق من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم.

٣- معرفة العوامل المساعدة في رفع فاعلية فريق العمل من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم.

أهميـــــة الدراســـــة

تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحاليّة في المساهمة في إثراء البحوث حول دور فريق العمل في إعداد البرنامج التربوي الفردي، فمن المهم تزويد المهتمين، والمختصين، وأصحاب القرار بأبرز المعوقات التي تقف خلف فاعلية البرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم، والوصول لفهم عميق متعدد الزوايا، لطبيعة تلك المعوقات. فيما تبرز الأهمية التطبيقية في اتفاق أهداف الدراسة الحاليّة مع أهداف برنامج جودة الحياة (٢٠٢٠)، الذي يهدف إلى النهوض بجودة حياة الأفراد وتحسينها، ابتداءً من جوانبها الأكثر أهمية، كالجوانب الصحية، والتعليمية، وانتهاءً بالجوانب الترفيهية (برنامج جودة الحياة٢٠٢٠، ٢٠١٨). فتساعد هذه الدراسة في رفع المستوى التعليمي عن طريق الكشف عن المعوقات، التي تقف أمام فاعلية فريق العمل، ومعرفتها، وفهمها، وإيضاحها؛ لعمل التدخلات اللازمة للحد من تأثيرها، ومساعدة طلبة صعوبات التعلم على الحصول على خدمات تعليمية تراعى فيها طبيعتهم، أسوة بطلبة التعليم العام.

حـــــدود الدراســـــة

الحـدود الموضوعيـة

اقتصرت الدراسة الحاليّة على معرفة معوقات تفعيل فريق العمل في المدارس الحكومية المدرجة بها برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم بمدينة جدة.

الحـدود المكانيـة

اقتصرت الدراسة الحاليّة على المدارس الحكومية المدرج بها برنامج صعوبات التعلم بمدينة جدة.

الحـدود البشريـة

طُبقت الدراسة الحاليّة على معلمات صعوبات التعلم في المدراس الحكومية المدرج بها برنامج صعوبات التعلم.

الحـدود الزمانيـة

طُبقت الدراسة الحاليّة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢م

مصطلحات الدراسة

المعوقات Barriers

عرّف بطرس (٢٠٠٨) المعوقات بأنها: هي كل حالة، أو موقف تُشكّل عقبة أمام تحقيق الأهداف التربوية، وتتطلب لحلّها إجراء دراسة علمية للتعرف إلى أنواعها، ومسبباتها. وتعرّف الباحثة المعوقات إجرائيًا في الدراسة الحاليّة: بأنها كل ما يواجه فريق العمل من مشكلات، وصعوبات، وتحديات، تعمل على تثبيط، أو عرقلة تفعيل أدوارهم في البرنامج التربوي الفردي.

صعوبات التعلم Learning Difficulties

يُعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأن لديهم تدني واضح في المهارات الأكاديمية، أو غير الأكاديمية، وفي كيفية توظيف استراتيجيات التعلم، وذلك يتضح في عدم القدرة على مسايرة أقرانهم، والاستفادة من أساليب التعليم العام، دون وجود نوع أخر من الإعاقة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). وتعرّف الباحثة فئة صعوبات التعلم بأنهم: الطلبة الذين يتمتعون بذكاء طبيعي أو مرتفع، ويظهرون تباينًا بين ما يتوقع منهم، وبين إنجازهم الفعلي الأكاديمي، وهذا القصور الواضح في قدرتهم على الإنجاز لا يرجع سببه إلى إعاقة فعلية.

فريق العمل Teamwork

عرّف دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية فريق العمل في الخطة التربوية الفردية بأنه "مجموعة من المختصين وغيرهم يمتلكون معارف وقدرات ومهارات متكاملة ولهم أهداف مشتركة ينسقون ويتعاونون فيما بينهم لتحقيقها بكفاءة"(٢٠٢٠، ص.١٣). وتعرّف الباحثة فريق العمل إجرائيًا: كل عضو يُساهم في إعداد، وتنفيذ، وتقويم البرنامج التربوي الفردي، سواء كان مختص أو غير مختص.

مهام فريق العمل

يُعد التعاون من المعايير الأساسية لعمل الفريق، ورفع جودة الأداء، والمخرجات، فأثر التعاون ليس مقصورًا في التأثير الإيجابي على المهنيين فقط، بل يسهم في رفع تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بدءً من التواصل البسيط للأفكار، إلى الوصول لتكامل متبادل بين التخصصات المهنية، وكلما كان هناك تنسيق جيد للأدوار، تصبح أوضح، مما يترتب عليه سهولة

تلقي وتقديم المساعدة، والاستشارة، وتوفير الوقت، وتعزيز سبل الاتصال (Vibulpatanavong et al.,2019)،(Repko et al.,2007)،(Marcus& Melissa,2018). ويجب التعاون كفريق لتقديم التدخلات المختلفة التي تشمل كافة جوانب الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتُسهم في تحسين التحصيل الدراسي، ورفع دافعيتهم، وثقتهم بأنفسهم، ويتلخّص دور الاختصاصي الاجتماعي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية سواء على الصعيد الأسري من ضغط الوالدين ونحوه، أو الاجتماعي كمشكلات الأقران، أو الاقتصادي، أما بالنسبة للاختصاصي النفسي فله دور كبير في عملية التقويم والتشخيص، والاهتمام بالنواحي النفسية، وخطط تحليل السلوك التطبيقي، وأما الطبيب فهو المسؤول عن جميع الاحتياجات والخدمات الصحية (سليمان،٢٠١٥). ومن أهم العناصر الداعمة للعمل المدرسي هما الوالدين حيث تتضح أدوارهم من مرحلة التعرف، والتشخيص، والمتابعة وحضور الاجتماعات، إلى تطبيق البرنامج وتقويمه (عبدالله وآخرون،٢٠٠٩).

ولا غنى عن دور معلم صعوبات التعلم، الذي يسهم بدرجة كبيرة، ومباشرة لتطوير الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بواسطة المشاركة في عملية المسح الأولي، والتشخيص والتقويم، وإعداد البرنامج التربوي الفردي، وتقديمه، والتقويم المستمر للتطور المعرفي، والمهاري، والوجداني لهم، ولا نغفل عن دور معلم التعليم العام فهو يعد مصدر غني للمعلومات حول الطلبة، ويشارك في إعداد البرامج، وملاحظة ومتابعة تطور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي، ودعمهم على تعميم المهارات، وتقديم الملاحظات حول أدائهم (ناصيف وآخرون،2012). وبالنسبة لقادة المدارس ينبغي أن يتمتعوا بالقدرة على التكييف، والمرونة، وتفويض السلطة، والمساهمة في توفير الإمدادات اللازمة، وتفعيل برامج ذوي صعوبات التعلم، واتخاذ القرارات (جيبسون،٢٠٠٤/٢٠٠٩)؛ (المطري،٢٠٢٠).

مشكلات تواجه فرق العمل

قد تواجه أي مجموعة عمل الكثير من العقبات، والتحديات التي تُعيقها عن تحقيق أهدافها كما ينبغي، سواء كانت هذه التحديات بسبب السمات الشخصية لأعضاء الفريق، أو لأسباب

إدارية، أو لنقص الموارد، ونقص الوقت، وغيرها من الأسباب التي تعمل على تثبيط دافعية الفريق، وتجعل مهام العمل أصعب. وتناولت الأدبيات السابقة (Meyer,2000)، (Garvin et al.,2017)، (Ayala,2020)، (أبونيان،2020) بعض من هذه الأسباب:

أ) غياب إطار أسس وآلية العمل، وما يحتويه من تحديد للزمان والمكان لعقد الاجتماعات، وكيفية إدارته، بالإضافة إلى نقص المنهجية العلمية في عملية صنع القرار.

ب) الافتقار إلى التعاون والثقة بين الأعضاء.

ج) ضعف مشاركة الأسرة.

د) القصور في التعليم والتدريب الذي تلقّاه الأعضاء، فلا يُغني الإلمام بالمواد العلمية عن مهارات العمل ضمن فريق، والاستجابة الصحيحة للمواقف المتنوعة.

هـ) التناقضات والآراء المختلفة.

و) الأدوار غير الواضحة، وعدم التحديد الدقيق لمهامهم؛ مما يترتب عليه جهل أعضاء الفريق بما هو متوقع منهم.

ز) قوانين ومعايير غامضة.

الدراسات السابقة

تقلّ الدراسات التي تناولت دور فريق العمل بصورة متكاملة–على حدّ علم الباحثة– خاصةً في الوطن العربي، سواء من ناحية الأعضاء، أو من ناحية الأدوار. ولم تتطرق الدراسات بما يكفي إلى جانب العقبات، والمشكلات التي تقف أمام تقدم الفريق، وممارسة أدواره بالكيفية التي تكفل مُخرج نهائي جيد.

هدفت **دراسة Williams (2021)** إلى اكتشاف نقاط الضعف التي تؤدي إلى التعرف الخاطئ للطلبة ذوي الإعاقة. واقتصرت العينة على (٧) أفراد من فريق العمل، واستعان الباحث لإجراء الدراسة بالمنهج النوعي، وأداة المقابلة. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى: وجود ضعف في الخبرة المهنية لدى الفريق. وقصور في التعاون، والتواصل بين أعضاء الفريق، وعدم وضوح القوانين، والإجراءات.

هدفت **دراسة (Mason at al.,2021)** إلى معرفة الاحتياجات التدريبية والقضايا المتعلقة بمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وأداة المقابلة، وطبقت على

عينة تمثلت في (١٦) من معلمي ومعلمات التربية الخاصة و (١٤) من المساعدين. وتوصّلت الدراسة إلى نتائج مفادها: عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات، والقواعد والسياسات المتّبعة في المدرسة، وقلّة الوقت المتاح للتعاون والتواصل، ونقص الكوادر البشرية، وعدم معرفة المعلمين والمعلمات بحدود ما يمتلكونه من السيطرة، وقصور تدريبهم.

وهدفت **دراسة (الجهني،٢٠٢١)** إلى معرفة التحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء تقديم البرنامج التربوي الفردي، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، وأداة الاستبانة، وتم تطبيقها على (١١٠) قائد وقائدة في المرحلة الابتدائية، وتوصّلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: كثرة الأعباء الإدارية، عدم وضوح المهام، واللوائح المرتبطة ببرامج صعوبات التعلم، قصور المخصصات المالية للبرامج، قلّة وعي أولياء الأمور وتعاونهم.

هدفت **دراسة (القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠)** إلى معرفة المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم أثناء تطبيق برامجهم، واستخدمت المنهج المسحي لإجراء الدراسة، وأداة الاستبانة، وتم تطبيقها على (٣٠) معلمة صعوبات تعلم في مراحل تعليمية مختلفة، وتوصّلت الدراسة إلى: صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية، وصعوبات تتعلق بتعاون معلمات التعليم العام، وصعوبات تتعلق بأدوار ومسؤوليات معلمات صعوبات التعلم، وصعوبات تتعلق بالأجهزة العلمية والتجهيزات المكانية.

هدفت **دراسة (السلوم،٢٠٢٠)** إلى معرفة المشكلات التي تواجهها أسر طلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، واستخدمت المنهج المسحي، وأداة الاستبانة وطبقت على (١٤٠) من أولياء الأمور، وتوصّلت الدراسة إلى عدة نتائج: النظرة السلبية وقصور الوعي المجتمعي نحو فئة صعوبات التعلم، ومواجهة الأسرة لصعوبات مادية، ومالية، ومعاناتها من ضغوط نفسية كالقلق، والإحباط والخجل، اهتمام الأسرة ووعيها بأهمية التعليم المناسب.

هدفت **دراسة (Anaby at al.,2020)** إلى تحديد الأدوار الفعلية، والمثاليّة للعاملين والعاملات مع ذوي الإعاقة، ومعرفة العوامل المؤثرة عليها. واستخدمت المنهج المسحي، وطبقت أداة الاستبانة على (٩٥) منهم معلمي ومعلمات التعليم العام، والتربية الخاصة، والإداريين والإداريات وكانت أهم النتائج: الحاجة إلى تحسين، وتوضيح الأدوار، ووضع قواعد وإجراءات واضحة لا تتغير، كثرة الأعباء الوظيفية، قلة الدعم المادي، وكان التعاون والعمل الجماعي بين المهنيين أنفسهم وبين الأسرة إيجابيًا.

هدفت **دراسة (Sun&Xin,2020)** إلى التحقق من قدرات القادة، ومهاراتهم، ومعرفتهم، وكيف تم تطويرها في التربية الخاصة. واستخدمت المنهج المسحي، وأداة الاستبانة على (١٣٤) من قادة المدارس، وتوصّلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: قصور وعيهم فيما يتعلق بالبرنامج التربوي الفردي، ونموذج الاستجابة للتدخل، وضعف تأهيلهم وفهمهم لقوانين التربية الخاصة.

هدفت **دراسة (القاضي،القحطاني،٢٠١٩)** إلى الكشف عن أبرز التحديات التي تحدّ من فاعلية البرنامج التربوي الفردي. واستخدمت المنهج المسحي، وأداة الاستبانة على (٣٦٦) من معلمات صعوبات التعلم، وجادت الدراسة بعدة نتائج مثل: كثرة الأعباء على معلمة صعوبات التعلم، عدم وضوح آلية اجتماعات فريق العمل، ضعف قائدات المدارس في المتابعة، قصور التنسيق بين قسم التربية الخاصة والمدارس، ضعف التعاون والتشاور بين المدرسة والأسرة.

هدفت **دراسة النجمي (٢٠١٩)** إلى تقييم دور فريق العمل، من وجهة نظر معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم. وتكونت العينة من (١٢٨) معلم ومعلمة، واستخدمت المنهج المسحي، وأداة الاستبانة، وأظهرت النتائج بأن تقييم دور الفريق كليًا جاء بدرجة متوسطة، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

وهدفت **دراسة الحمادي (٢٠١٩)** إلى التعرف، والكشف عن مستوى ممارسة فريق العمل لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية. وتكونت العينة من (٨٠) معلم ومعلمة صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي. وأداة الاستبانة، وتوصّلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: إن ممارسة فريق العمل كانت بدرجة مقبولة. وإن مدير المدرسة كان له الدور الأكبر.

هدفت **دراسة (العتيبي،٢٠١٩)** إلى التعرف على معوقات المشاركة الأسرية في العملية التربوية، والاختلاف بين مستوى المشاركة بين الآباء، والأمهات. واستخدمت المنهج المسحي، وأداة المقياس، وطُبق على (٩١) من أولياء الأمور. وتوصّلت لعدة نتائج منها: قلة التوعية، والمرونة في توفير الخدمات، افتقار أولياء الأمور إلى المهارات العملية التطبيقية لتقديم التدخل لذوي صعوبات التعلم.

هدفت **دراسة السلمان، الشيحة (٢٠١٩)** إلى معرفة دور القائدات في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، واستُخدم المنهج المسحي، وأداة الاستبانة على (١٢٧) من معلماتهن. وتوصّلت إلى النتائج التالية: اعتلى دور القائدة في تقديم الخدمات التربوية المرتبة الأولى، يليه دورها في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات العلم، وأخيرًا دورها في تقديم التوعية.

هدفت **دراسة البتّال (٢٠١٩)** إلى التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة، والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم، ومعلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية، الملحق بها برامج لصعوبات التعلم. وطُبقت بالمنهج المسحي، وأداة الاستبانة على (١٣٩) معلم صعوبات التعلم، و(٤٦٤) معلم تعليم عام. وتوصّلت الدراسة إلى نتائج مفادها بأن مستوى ممارسة الاستشارة متوسطة، أما العمل الجماعي فكان ضعيفًا.

التعليق على الدراسات السابقة

وعند مقارنة الدراسة الحاليّة مع ما تم استعراضه من دراسات سابقة، فمن الملاحظ اتفاق الدراسة الحاليّة مع جميع الدراسات السابقة في البحث حول آلية عمل الفريق؛ للتطوير من جودة خدمات التربية الخاصة. وتقديم الخدمات بمستوى يضمن مخرجات جيدة، كما يتطلّع إليه مجال التربية الخاصة.

وتتفق الدراسة الحاليّة في استخدام المنهج النوعي كمنهج بحث علمي لها، واستخدام أداة المقابلة لجمع البيانات مع هاتين الدراستين:(Mason at al.,2021؛ Williams, 2021). وتختلف الدراسات التالية باستخدامها للمنهج المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات: (النجمي،٢٠١٩؛ الحمادي،٢٠١٩؛ السلمان، الشيحة،٢٠١٩؛ البتّال،٢٠١٩؛ القاضي،٢٠١٩؛ Anaby at al.,2020؛ Sun&Xin,2020؛ السلوم،٢٠٢٠؛ القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠؛ الجهني،٢٠٢١). واختارت الباحثة عضوة واحدة فقط من عضوات فريق العمل وهن معلمات صعوبات التعلم، واقتصرت على الإناث دون الذكور كمجتمع بحثي لدراستها، وتتفق بذلك مع دراسة: (القاضي،٢٠١٩؛ القحطاني،الكثيري،٢٠٢٠)، ومع دراسة (الحمادي،٢٠١٩؛ النجمي،٢٠١٩) باشتمالها على المعلمات كمجتمع بحثي لها، ولكن الدراستان كانت أكثر اتساعًا

وتضمنت الذكور. واختلفت مع الدراسات التالية التي شملت عضو، أو عدة أعضاء مختلفين من فريق العمل (السلمان،الشيحة،٢٠١٩؛Sun&Xin,2020؛ الجهني،٢٠٢١؛ السلوم،٢٠٢٠؛ العتيبي،٢٠١٩؛Williams,2021؛ Anaby at al.,2020؛Mason at al.,2021).

وانطلاقًا مما سبق، برزت الفجوة البحثية التي تناولتها الدراسة الحاليّة وهي: البحث بعمق حول المعوقات التي تحد من فاعلية فريق العمل، واستقاء المعرفة من الميدان. وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها محليًا –على حدود علم الباحثة– التي تتطرق إلى معوقات أعضاء الفريق كافّة. وعُزّزت الفجوة البحثية باستخدام المنهج النوعي، الذي يقلّ تطبيقه، بل ويكاد ينعدم استخدامه في البحوث المحليّة التي تتمحور حول فريق العمل.

منهج وعينة الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج النوعي؛ نظرًا لما يميزه من تكوين رؤية واضحة، وشاملة، ومترابطة بواسطة التجارب الشخصية، والتفسيرات، والفهم الخاص للمشاركات، والوصول لتفسير عام، وأعمق بنظرة شمولية (الزهراني،٢٠٢٠). واختارت الباحثة العينة من مجتمع مكون من معلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية المدرج بها برنامج صعوبات التعلم بمراحلها المختلفة، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية؛ لأنها تتيح اختيار العينة بأسلوب هادف، يتمتع أفرادها بفهم مشكلة البحث، والظاهرة قيد الدراسة (Creswell&Poth,2016). وتمثّلت عينة الدراسة في (٩) من معلمات صعوبات التعلم، توضّح بياناتهن في الجدول التالي:

جـــــــدول (١)

المعلمة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
المؤهل	ماجستير صعوبات التعلم	بكالريوس صعوبات التعلم	بكالريوس صعوبات التعلم (طالبة ماجستير صعوبات التلعم)	بكالريوس صعوبات تعلم	بكالريوس صعوبات تعلم	بكالريوس صعوبات تعلم	بكالريوس صعوبات تعلم	بكالريوس صعوبات تعلم	بكالريوس لغة عربية دبلوم عالي في صعوبات التعلم
عدد سنوات الخبرة	٣	٨	٤	٨	٤	٦	٤	١٢	١٣
المرحلة التعليمية	متوسط	ابتدائي	متوسط	ابتدائي	ثانوي	ابتدائي	ثانوي	ابتدائي	ابتدائي

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة أداة المقابلة (شبه المنظمة) لجمع البيانات؛ ومما جعل المقابلة الخيار الأنسب للباحثة؛ كونها تتيح جمع المعلومات بصيغة مباشرة من المشاركات، وشرح الأسئلة وتوضيح ما يُساء فهمه، والاستفسار حول أي غموض في المعلومات سواء أثناء، أو بعد إجراء المقابلة، والمرونة وعدم التقيّد بصيغة محددة، فيمكن تغيير ترتيب طرح الأسئلة، تبعًا لتفاعل المشاركات، وتسمح المقابلة أيضًا باستحداث بعض الأسئلة ذات الزوايا المهمة، والتوسع بناءً على بيانات المشاركات، التي قد تسهم بنتائج إيجابية للظاهرة قيد الدراسة (king at al.,2018).

معايير جودة البحث النوعي

يختلف المنهج النوعي في إثبات جودته عن المنهج الكمي؛ وذلك تبعًا لاختلافهما في خطوات البحث، والإجراءات، وتحليل البيانات، وصولًا إلى النتائج. فيمكن التعبير عن مصطلح "الصدق الداخلي" بمصطلح " المصداقية" ويقصد بها في المنهج النوعي قدرة الباحث/ة على تفسير البيانات تفسيرًا يرتبط منطقيًا بما قاله المشاركون، والمشاركات، وتقديم نتائج حقيقية، ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرق أحدها ما استخدمته الباحثة للتحقق من النتائج، وهو مراجعة المشاركات للبيانات. ويأتي محل "الثبات" في المنهج الكمي "الاعتمادية" وتعني قدرة تطبيق البحث في مواقف مشابهة، لذلك حرصت الباحثة على استعراض سرد تفصيلي لإجراءات الدراسة في مراحلها المختلفة. ويقابل موضوعية البحث الكمي ما يعرف "بالتأكيدية" ومما يساعد في تحقيقها كما ذكر سلفًا، هو السرد التفصيلي للإجراءات، وكيفية الوصول إلى النتائج خطوة بخطوة، ولمنع التحيز الذاتي اهتمت الباحثة بمراقبة الأفكار، والتصورات، والاتجاهات لديها، وحذف البيانات التي تأثرت بتوجيه الباحثة للمُشاركة، كما استعانت الباحثة بملاحِظتين للتحقق من سلامة الإجراءات، والتفسير (الزهراني،٢٠٢٠).

جودة البحث النوعي المبني على المقابلة

هنالك عدد من الإشارات التي ينبغي للباحث/ة مراعاتها؛ وذلك للسعي إلى الوصول إلى بحوث نوعية جيّدة، وذكر (الحسيني،٢٠٢٠) خمسة إشارات لجودة البحوث النوعية المبنية على المقابلات، وحرصت الباحثة على اتباعها:

أ) اختيار المُشاركات، اختارت الباحثة المُشاركات بطريقة قصدية، تتضمن التنوع في المراحل الدراسية، والخبرة، والمؤهل التعليمي.

ب) أسئلة المقابلة، حرصت الباحثة على اعتماد أسئلة محددة، وواضحة، ومناسبة للوصول إلى إجابات أسئلة البحث، ولم تسعى إلى توجيه المُشاركات لإجابات مفترضة سلفًا، أو تتوافق مع اتجاهاتها.

ج) آليات التسجيل، تم استخدام آليات تسجيل تضمن للباحثة حفظ المعلومات، وإمكانية تفريغها وذلك بواسطة حفظ نسختين من المقابلة في جهاز الحاسوب، والهاتف المحمول.

د) تمثيل المُشاركات بنزاهة عالية في البحث، كما ذُكر سلفًا، الحرص على تنوع المُشاركات لتمثيل المجتمع، بالإضافة إلى تحري الدقة في نقل إجاباتهن وعدم التلاعب بها.

هـ) سرية المعلومات، حفظت الباحثة سرية المعلومات للمشاركات، واستبدال أسمائهن إلى أرقام، وحذف أي معلومات دالة عليهن في حوار المقابلة، والعمل على البيانات شخصيًا، وتم التخلص من بياناتهن فور الوصول إلى النتائج النهائية.

أساليب التحقق من النتائج

أولاً: مراجعة المشاركين Member Checks:

قامت الباحثة بالاستعانة بالمشاركات لمراجعة البيانات قبل تحليلها، وأخذ موافقتهن على الصياغة وما تضمنته من معنى، وتم الحذف والتعديل بناءً على رغباتهن.

ثانيًا: تقدير العمل التعاوني Collaborative Work:

قامت الباحثة بالاستعانة بملاحِظتين؛ وذلك للتحقق من صحة البيانات والملاحظات وتوافقها، وسلامة الإجراءات.

تحليل البيانات والنتائج لسؤال الدراسة الأول

تُستعرض نتائج الدراسة، والتحليل، والمناقشة معًا، وذلك عن طريق عرض، وتفسير آراء المشاركات، وطرح رأي الباحثة حولها. وسوف يُقتصر في هذا القسم على آراء المشاركات حول سؤال البحث الأول الذي ينص على: ما تصورات معلمات صعوبات التعلم حول أبرز معوقات فريق عمل برنامج صعوبات التعلم في المدرسة؟ وتوصّلت الباحثة بعد تحليل بيانات المُشاركات إلى ثمانية محاور رئيسية، وعشرة محاور فرعية.

الموضوع الأول: معوقات قانونية

يتضمن مصطلح المعوقات القانونية جميع القوانين المعتمد تنفيذها لطالبات صعوبات التعلم في ميدان التعليم العام، والمدونة في دليل المعلم، وما يرتبط بها من مشكلات وعقبات تحول دون تحقيقها.

أبدت المُشاركات آرائهن حول فاعلية قوانين صعوبات التعلم في الميدان، واتفقت المشاركات (٤، ٥، ٦، ٧) بأن ليست جميع القوانين مفعّلة، ويوجد قصور في تفعيلها كما ينبغي. وذكرت المشاركة (٦): " مقارنة بعدد السنوات التي عمل فيها البرنامج أشعر نحن نفسنا لم نتحرك صح"، فيما قالت المشاركة (٧): " الأغلب مفعل لكن ليس الكل". واتضح من أقوال المُشاركات (١، ٦، ٧) بأنه يوجد ضبابية في آلية تنفيذ البرنامج خاصةً في عملية التدريس، حيث قالت المُشاركة (١): " آلية التعامل والتدريس لا تكون أشياء واضحة أساسًا في النظام"، فيما اختلفت المشاركتان (٢، ٣) في هذا الرأي، ويجدن بأن قوانين صعوبات التعلم فاعلة، حيث ذكرت المشاركة (٣) بقولها: "نعم مفعلة في ميدان التعليم العام". واتفقت جميع المُشاركات على وضوح آلية الإحالة، والتشخيص، وتقديم البرنامج التربوي الفردي.

تتفق الباحثة مع المُشاركات اللاتي وافقن على وجود قصور في تفعيل القوانين، وذلك وفق ما حصلت عليه من بيانات، وما عايشته خلال فترة التدريب، والزيارات الميدانية، فالميدان إن شهد تطبيق القوانين في موضع غاب عن الآخر. وترجّح الباحثة أن اختلاف المُشاركتان (٢، ٣) في هذا الرأي قد يعود إلى الحكم من منظور ضيق، بدلًا من النظرة الشاملة إلى تنفيذ البرنامج، بالإضافة إلى أن إجماع المُشاركات على وضوح آلية الإحالة، والتشخيص، وتقديم البرنامج ليس دليلًا على فاعلية القوانين، وتنفيذها، بل قد يعود إلى كون معلمة صعوبات التعلم هي المسؤول الرئيسي عن البرنامج. وتؤيد دراسة (Mason at al.,2021؛Williams,2021؛ الجهني،٢٠٢١؛ Sun&Xin,2020؛ النجمي،٢٠١٩) وجود إشكالية في وضوح القوانين، وأعربت دراسة (Anaby at al.,2020) عن أهمية وضع قواعد وإجراءات واضحة والتحقق فهم الجميع لها. وأيّدت دراسة (العتيبي،٢٠١٩؛ القاضي، القحطاني،٢٠١٩) غياب بعض القوانين.

الموضوع الثاني: الرقابة

يتضمن مصطلح الرقابة كل عملية تشمل متابعة سير البرنامج التربوي الفردي، وتقويم مستوى تطبيقه، والتزام أعضاء الفريق بتأدية مهامهم، وأدوارهم.

قيّمت المُشاركات (٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨) الرقابة واتفقن على قصورها، حيث قالت المشاركة (٢): " لا أحد يرى أنا المسؤولة عن كل شي"، فيما قالت المُشاركة (٨): "رقابة من قبل مين؟ لا لا توجد رقابة"، ويستثنى من الآراء السابقة المشاركتين (١،٩) حيث إنهما اختلفتا في دعم تواجد الرقابة، قالت المشاركة (٩): "تمام مراقبينه جيدًا"، وتناولت المُشاركات (١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) دور المشرفات في الرقابة، وعبّرن عن انزعاجهن، كون الإشراف لا يراعي طبيعة عملهن، ولا يقدر مجهوداتهن، ومثال على هذا ما قالته المُشاركة (١): "لا يهتمون أن الطالبة تقدمت أم لا، أهم شيء ورقك الكامل إذًا أين الهدف؟ أصبح لا يوجد هدف أصبح شيء صوري فقط تقييماتنا وتعليقاتهم". واختلفت المُشاركة (٣) مع جميع المُشاركات، وأشادت بدور المشرفات، وتعاونهن قائلة: "المشرفات يعني جدًا يهتمون بجودة البرنامج تحب أنه دائمًا برامج التربية تكون عند مديرات متعاونات مديرات فاعلات، تحب أن يكون الفريق داعم للبرنامج أكثر".

بعد تأمّل الباحثة في البيانات تجد بأن الرقابة موجودة، ولكن تقتصر على العمل المباشر لمعلمات صعوبات التعلم بما يشمله من تحضيرات، وملفات، وتقويم أدائهن، بينما الرقابة بمفهومها الأوسع، ومراقبة مستوى التقيّد بالتعليمات، وجودة تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لا يزال غائبًا. وتظهر ضعف الرقابة في الدراسات السابقة في الأخطاء التنفيذية الواضحة كضعف التنسيق بين الجهات المعنية، مثل ما توصّلت إليه دراسة (الجهني،٢٠٢١؛ القاضي، القحطاني،٢٠١٩)، فيما أوضحت دراسة (النجمي،٢٠١٩) قصور اهتمام الوزارة، وعدم إلزام مكاتب التعليم، والمشرفين بعمل دورات تدريبية في أثناء الخدمة، وعززت ذلك دراسة (Sun&Xin,2020؛Mason at al.,2021) التي أكدت إهمال تأهيل أعضاء فريق العمل.

الموضوع الثالث: معوقات بشرية

يتضمن هذا العنوان مستوى تعاون، وتواصل أعضاء فريق العمل، وفاعليتهم لتنفيذ برامج صعوبات التعلم، وكفايتهم العددية، ويحتوي هذا الموضوع على قسمين وهما: (مهارات العمل الجماعي، نقص عدد أعضاء فريق العمل).

القسم الأول: مهارات العمل الجماعي

أجمعت المُشاركات بضعف مهارات العمل الجماعي، وتحملهن الجزء الأكبر من البرنامج، إذا لم يكن كله، وضعف فاعلية الأعضاء، وهذا ما اتضح من أقوالهن، قالت المُشاركة (١): "لا كل المسؤولية على معلمات الصعوبات، كل أحد يرى بأن هذا عبء إضافي عليه". وقالت المُشاركة (٢): "يعرفون لكن لا يؤدون أنت انجزي وأحضري ونحن نوقّع". وأوضحت المُشاركة (٨) من حيث التعاون: "هن يتعاونون وديًا فقط ولا توجد إلزامية في الدليل إذا لا يوجد شيء يعني رسمي لا أحد يتعاون"، واختلف طرح المُشاركة (٣) في قضية التعاون حيث قالت: "يوجد تعاون للأمانة في هذه النقطة، معلمات الصفوف متعاونات".

القسم الثاني: نقص عدد أعضاء الفريق

اتفقت جميع المُشاركات بأن فريق العمل ناقص، وغير مكتمل الأعضاء، ومثال على ذلك ما قالته المُشاركة (٧): "اختصاصيات أصلًا ليسوا موجودين في المدارس وأحيانًا احتاج اختصاصية نطق عندي بنات فيهم لديهم تأتأة"، وقالت المُشاركة (٣): "كوادر من خارج المدرسة هي التي ناقصة بالنسبة للاختصاصيات النفسيات اختصاصيات نطق فهذا فيه نقص لا توجد كوادر في الميدان".

وترى الباحثة فيما يتعلق بضعف مهارات العمل الجماعي، أنها نتيجة منطقية عند اعتماد برامج دون وجود تأهيل، واستعداد فعلي يكفل مخرجات جيدة، وتجد إن التعاون صفة نسبية، وقد يقف خلف قصور التعاون التطبيق الأوّلي للبرنامج، حيث إنه طُبّق بطريقة فردية قائمة على معلمة صعوبات التعلم، وهذا ما أيّدته المّشاركة (١): "هم يرون أنفسهم كماليين". اتفقت دراسة (العتيبي،٢٠١٩؛ القاضي،٢٠١٩؛ البتال،٢٠١٩؛ القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠؛ Williams,2021؛

الجهني،2021) مع آراء المشاركات حيث أكدت على قصور العمل الجماعي، وقصور التواصل، والتعاون بين فريق العمل، واختلفت دراسة (Anaby at al.,2020) مع نتائج الدراسة حيث توصّلت إلى أن التعاون، والعمل الجماعي بين المهنيين أنفسهم، وبين الأسرة كان إيجابيًا.

واستنادًا إلى ما استعرضته الباحثة يتضح وجود نقص في فريق العمل، قد يتمثّل في غياب مشاركتهم الفعليّة في البرنامج، أو قد يكون في غياب تواجد بعض الأعضاء في البيئة المدرسية، كاختصاصي النطق والتخاطب، وقد يُعزى نقص الفريق إلى أن فئة صعوبات التعلم لم تؤخذ بالجديّة اللازمة؛ وذلك بسبب طبيعتهم، ومستوى ذكائهم الذي لا يختلف عن أقرانهم. وتتفق دراسة (القحطاني، الشيحة،٢٠١٩؛ النجمي،٢٠١٩؛ الجهني،٢٠٢١؛Anaby at al.,2020؛ Mason at al.,2021) مع المُشاركات في نقص الكوادر البشرية، والحاجة إلى استقطاب المزيد.

الموضوع الرابع: قصور تنفيذ البرنامج

يتضمن هذا الموضوع جميع المشكلات التي تتعلق في كيفية تنفيذ برامج صعوبات التعلم، ويحتوي على الأقسام التالية: (التشخيص، الحصص والأهداف التعليمية، الاجتماعات، الأسرة).

القسم الأول: التشخيص

أيّدت جميع المُشاركات بأنهن يقمن بعملية التشخيص بمفردهن، ويملكن القرار حول تصنيف الطالبات، وقبولهن في البرنامج، ذكرت المشاركة (٨): "التشخيص من قبلي أنا كمعلمة صعوبات تعلم أنا بمفردي أشخص وأقرر هي صعوبات تعلم أم لا؟"، وذكرت المشاركة (٣) عن فريق العمل: "تقريبًا آراء هذه المفهومات البسيطة تحويل طالبات ليس له مثلاً كلمة في تحديد الحالات".

القسم الثاني: الحصص والأهداف التعليمية

ظهرت عدة مشكلات في حصص غرفة المصادر، وأشارت المُشاركتان (٨،٢) بأن الحصص المقدّرة في الأسبوع غير كافية، قالت المُشاركة (٢): "بالنسبة للحصص ليست كافية، الحصص أحنا مجبورين بحصتين فقط"، وأضافت المُشاركة (٨): "أخذها مرتين ممكن الطالبة مثلًا تكون حصتها أحد وأثنين تكون غائبة أحد وأثنين تعتبر أسبوع كامل منقطعة". ومن أقوال المُشاركات (١، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) يتضح وجود مشكلات في الأهداف التعليمية، حيث قالت المُشاركة (٧): "المشكلة الأهداف أحيانًا أشعر أنها كبير على البنت نقلصه لا يعقل يكون كل

هدف هكذا يكون لا يناسب البنت أحيانًا أشعر البنت عندها احتياج أهداف ثانية"، وأشارت المُشاركات (١،٤،٥،٦،٨) لوجود ضعف واضح في تقديم منهج متكامل، ومتسق مع نوع المشكلة، وضعف التنسيق بين معلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم، ذكرت المُشاركة (٦): "في فصل كبير بين التربية الخاصة وبين التعليم العام في كل شيء".

القسم الثالث: الاجتماعات

ذكرت المُشاركات (١،٤،٧،٩) أن هناك قصور في اجتماعات فريق العمل، وقد تطبق شكليًا فقط، قالت المُشاركة (١): "ممكن أذهب إليها وأسألها شفهي وأسجل الرأي في الورق ولكن لا أستطيع جمعهم سواء"، وقالت المُشاركة (٧): "بداية السنة أنا واضحة يعني من الإدارة لما خلاص أخلص جدولي أعمل اجتماع مع المعلمات الطالبة هذه ستخرج كذا وتوقع لي أن الطالبة ستخرج في حصتها".

القسم الرابع: الأسرة

ذكرت معظم المُشاركات (٣،٥،٦،٧،٨،٩) بأنه يوجد قصور في دور الأسرة واهتمامهم ومتابعتهم، فذكرت المُشاركة (١): "عدم الاهتمام والمتابعة للطالبات هذه أبرز المشكلات مع أسر الطالبات"، وأضافت المُشاركة (٦): "وفيه البعض عارفين مستوى بناتهم سيء ولكن عارفين في نفس الوقت سوف يمشي وضعهم عادي".

تتفق الباحثة على ماورد أعلاه، فالتدخلات القائمة لفئة صعوبات التعلم لم تحظى بتفعيل جدّي لفريق العمل، ولاحظت الباحثة التعامل مع صعوبات التعلم كمشكلة دراسية تُعالج بحصص مساندة، فالعائق الرئيسي لعدم الكفاية هو اقتصار التعليم على غرفة المصادر، وعدم إكمال المهمة داخل الفصل العام، وهذا يدل على العمل غير التكاملي. وتتفق هذه الدراسات بضرورة تحسين الأدوار والمسؤوليات للعاملين على برامج صعوبات التعلم (القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠؛ Anaby at al.,2020؛ Mason at al.,2021 ؛ الجهني،٢٠٢١). وأضافت دراسة (القاضي، القحطاني،2019) بأن آلية اجتماعات فريق العمل غير واضحة. وكما هو موضّح بأن هذا التقصير يمتد ليشمل الأسرة، وترى الباحثة بأن تقصير وإهمال الأسرة قد يعود لضعف الرؤية حول البرنامج، وإغفال أهمية تكامل دورهم، واتفقت دراسة (الجهني،٢٠٢١؛ العتيبي،٢٠١٩؛ النجمي،٢٠١٩) بضعف دور الأسرة في تنفيذ البرنامج.

الموضـــوع الخامـــس: المعـــوقـــات الثقـــافيـــة

يستعرض هذا الموضوع مستوى وعي فريق العمل حول برامج صعوبات التعلم، وذلك بواسطة الأعضاء في البيئة المدرسية، والأعضاء خارج المدرسة والمقصود بهم أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن هذا الموضوع قسمين: (ثقافة الفريق المتواجد في البيئة المدرسية، ثقافة الأسرة).

القســم الأول: ثقافــة الفريق المتواجــد فــي البيئــة المدرسيــة

أجمعت المُشاركات على وجود نقص في وعي الفريق، وقد يظهر هذا النقص في هيئة جهل بما هيّة صعوبات التعلم، ذكرت المُشاركة (٦): "لكن هما هكذا الطالبة ضعيفة أدخليها صعوبات، على الرغم من تقديمك لدورات وتقولين طالبة صعوبات التعلم ليست متأخرة دراسيًا ليس لديها مشكلات بيئية"، ويظهر جهل الفريق في معرفته بأدواره وتبيّن ذلك مما قالته المُشاركة (٢):"يفترض يوجد وعي تعاون هم يرون أنه شيء جديد عليهم ولا يتحملوه"، وقد يمتد قصور الوعي إلى معلمات صعوبات التعلم أنفسهن وذلك يُستنتج من حديث المُشاركة (٩):"بعض البنات لا نكيّف ورقتها لأن الطالبة تستطيع هي ناقصها مفاهيم معينة"، وأضافت "كانت صعوبتها خفيفة بسبب الخجل هي كان لديها صعوبات لكن أساسها الخجل". وأضافت المُشاركة (١) بأن الطالبات ينقصهن الوعي أيضًا حول صعوبات التعلم، وقالت: "يعلقون كسلانة تذهبين عند الصعوبات وفصل الصعوبات".

القســـم الثانـــي: الأســـرة

اتفقت المُشاركات على تدني وعي الأسرة وتراوحت إجاباتهن ما بين تأثير وصمة الاسم على الأسرة، وبين جهل الأسرة بدورها، قالت المشاركة (٣): "الإحساس أن البرنامج راح يكون وصمة عار للطالبات"، وقالت المُشاركة (٨): "في البداية قد يكون رفض وخوف من فكرة صعوبات تعلم يحسبونها مدارس تربية فكرية"، المُشاركة (٢): "بعض الأهالي مثلا خلاص مجرد ما تحوّل الطالبة إلى البرنامج تخرج يدها من الطالبة باعتقادها أنا سوف أذاكر لها وأحفّظها وتستغرب أني لم أفعل هذا".

وتدعم الباحثة آراء المُشاركات، فنقص الوعي قد ينتج عنه عدم التطبيق الصحيح للبرنامج، وعدم ممارسة الأعضاء لأدوارهن، وتتضح هنا علاقة تأثّر، وتأثير فعدم الممارسة للأدوار، والتطبيق الخاطئ قد يساهم بالتالي إلى تدني الوعي، فالمعلومات قد تُنسى وتتلاشى، أو قد تُهمّشها العضوات. بالإضافة إلى أن القائم الفعلي بعملية التوعية هي معلمة صعوبات التعلم، ولا بأس بإسهامها، ولكن لا يقتصر مصدر المعلومات عليها. ولا تؤيد الباحثة تصنيف الطالبات إلى فئة صعوبات التعلم لمجرد معاناتهن من مشكلات أكاديمية كنقص في المفاهيم، والفجوات التعليمية، أو مشكلات أكاديمية بسبب مشكلة سلوكية. واتفقت هذه الدراسات (الجهني،٢٠٢١؛ القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠؛ Sun&Xin,2020؛ القاضي، القحطاني،٢٠١٩) مع المُشاركات في نتيجة قصور الوعي في الفريق، وأوضحت دراسة (السلوم، ٢٠٢٠) بأن المجتمع يعاني من النظرة السلبية وقصور الوعي نحو فئة صعوبات التعلم.

ولا يتضح للباحثة الأسباب الفعليّة خلف تدني وعي الأسرة، وذلك لقلّة خبرتها، ومخالطتها لأسر طالبات صعوبات التعلم، ولكن تعتقد الباحثة بأن التشابه بين الفجوات التعليمة، والإهمال، وصعوبات التعلم، والتفاوت الطبيعي بين الطلبة جعل المشكلة لا تتسم بالوضوح. وتتفق دراسة (النجمي،٢٠١٩؛ العتيبي،٢٠١٩) على قصور ثقافة الأسرة، فيما اختلفت دراسة (السلوم،٢٠٢٠) مع الدراسة الحاليّة من حيث وعي الأسرة واهتمامها بأهمية التعليم المناسب.

الموضوع السادس: معوقات مالية

يُقصد بها الميزانية المخصصة لبرامج صعوبات التعلم، لتغطية الاحتياجات اللازمة للقيام بمتطلبات العمل، دون خسائر مادية للموظفات "معلمات صعوبات التعلم".

اتفقت المُشاركات باستثناء المشاركة (١) بنقص كفاية الميزانية لمتطلبات البرنامج، حيث إنها لا تغطي تكاليف العمل، ذكرت المُشاركة (٧): "نعم احتاج لا توجد ميزانية الطابعة تعطلت الحبر كله على حسابي"، وقالت المُشاركة (٨): "لا توجد ميزانية إطلاقًا كله على حسابك أنتِ"، وتفرّدت المُشاركة (١) برأي إن الميزانية لا تعتبر عائق من معوقات برنامج صعوبات التعلم، حيث قالت: "لا لا ميزانية لا، ممكن التطبيق تفعيّل البرامج حتى ممكن تكون متوفرة في المدارس مثل المرشدات ما شاء الله موجودين متوفرين لكن هل هم يفعّلون خطط تعديل السلوك لا".

لا تملك الباحثة المعرفة الكافية عن الميزانية، وعن الإجراءات المالية المخصصة لبرامج صعوبات التعلم، وكيف تُمنح هل هي تابعة للميزانية الكلّية للمدرسة، أم تموّل بمبالغ مخصصة لبرامج التربية الخاصة. ولكن لا تختلف الباحثة في أهمية الدعم المالي لإتمام البرامج، لما فيه من تيسير للعمل عن طريق توفير الأدوات، والمواد المستخدمة في تقديم الخدمة لطالبات صعوبات التعلم. حيث إن العبء المالي على معلمة صعوبات التعلم، قد يولّد التقصير لتفادي الخسارة المالية، أو قد يشعرن بالإحباط، والغضب لتحملهن تكاليف مادية من المبلغ المستحق لهن لقيامهن بالمهام الوظيفية. واتفقت دراسة (القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠؛ الجهني،٢٠٢١؛ Anaby at al.,2020؛ Sun&Xin,2020) بقصور الدعم المادي، فيما أضافت دراسة (السلوم،٢٠٢٠) بأن الدعم المادي لأسرة ذوي صعوبات التعلم قاصرًا.

الموضوع السابع: معوقات مادية

يُقصد بهذا الموضوع المشكلات المتعلّقة بالمواد اللازمة لإنجاز العمل، واقتصرت آراء المشاركات حول مواد القياس والتشخيص.

اتفقت المُشاركات (٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩) بوجود مشكلات في أدوات القياس والتشخيص، حيث ذكرت المشاركات في المرحلة المتوسطة، والثانوية، بأنهن يفتقرن إلى أدوات القياس والتشخيص، وإنه مجرد اجتهادات شخصية، ذكرت المشاركة (٥): "التي لدينا غير رسمية جميعها غير رسمية لا يتضح من خلالها مستوى الطالبة"، وذكرت المُشاركة (٧): "لا نملك اختبارات رسمية، اجتهادات منّا يا المعلمات". وتمثلت آراء المُشاركات في المرحلة الابتدائية في ضعف الأدوات في الكشف عن الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتحديد مستواهم الفعلي، وذكرت المشاركة (٤): "لا يعطيك مصداقية في التشخيص لكن هو غالبًا عندما تلاحظين الطالبة كيف طريقة تصرفها كيف طريقة كتابتها كيف طريقة قراءتها يتضح".

تجد الباحثة آراء المُشاركات منطقية جدًا، فالعمل الفردي لمعلمة صعوبات التعلم يجعلها هي المسؤولة الأولى عن البرنامج وإعداده، وذلك يخلّف قصور في قياس الطالبة من جميع جوانبها، والوقوع في دائرة التصنيف الخاطئ. فعملية اتخاذ قرار تصنيف الطالبة يجب أن يخضع لعمل فريق يتباحث في شأنها. وقد يسبب أيضًا عدم تفعيل دور المعلم المساعد، وعدم تطبيق

نموذج الاستجابة للتدخل؛ إلى الخلط بين المشكلات التعليمية، وصعوبات التعلم. ودعمت دراسة (النجمي،٢٠١٩) وجود مشكلة في أدوات القياس والتشخيص.

الموضوع الثامن: معوقات مهنية

يتضمن هذا الموضوع المشكلات المتعلّقة بالوظيفة، والتي تحد من قدرة أعضاء فريق العمل من تقديم التعاون، وسيُطرح خلال الجزئين التاليين: (الأعباء المهنية لأعضاء فريق العمل، زيادة عدد الطالبات وضيق الوقت).

القسم الأول: الأعباء المهنية لأعضاء فريق العمل

أيّدت معظم المُشاركات (٩،٨،٧،٦،٥،٣،١) بأن الأعباء الوظيفية تحد من أداء الفريق، وتحول دون فاعلية أدوارهن، ذكرت المُشاركة (٦): " كل فرد مشغول بتكدس المهام التي لديه كإدارة كتعليم كمعلمات كل فرد يريد يخلص أوراق وطباعة وتواقيع، كفريق عمل ضروري يكون الكل لديه أريحية يقدم هذا الشي ويركز فيه"، وتذمرت معظم المُشاركات (٩،٨،٧،٦،٥،٤،٣،١) من الأعباء الورقية، حيث إنها تستهلك طاقتهن، وترهقهن. ذكرت المُشاركة (5): "الورق أهم شيء نرتاح من الورق"، وذكرت المُشاركة (٨): "أعباء ورقية شديدة جدًا كثيرة". وكانت التوعية من ضمن الأعباء الإضافية على معلمات صعوبات التعلم، حيث يعتمد عليهن كمصدر رئيسي للتوعية، وقالت المُشاركة (٦): "لكن أول شيء يوعوا الكوادر التعليمية والإدارية مع أني عندما أقول هذا الكلام يقولون لي مسؤوليتك".

القسم الثاني: زيادة أعداد الطالبات وضيق الوقت

ذكرت المُشاركات (٥، ٦، ٨، ٩) مشكلة زيادة أعداد الطالبات في الفصل الواحد، وتفاقمت هذه المشكلة تفاقمًا ملحوظًا؛ نتيجة لمشروع إزالة الأحياء العشوائية بمدينة جدة، ذكرت المُشاركة (٦): "زادت أعداد الطالبات ستين طالبة في الفصل في الفصل الواحد"، وذكرت المُشاركة (٨): "معلمة واحدة وسبع مئة طالبة مرشدة طلابية واحدة لا تغطي مع طالبات صعوبات التعلم". وبناءً على ما ذُكر من الأعباء الوظيفية، وزيادة أعداد الطالبات تنشأ مشكلة أخرى وهي الوقت، أشارت المُشاركات (٩،٨،٢،١) إلى ضيق الوقت، فقالت المُشاركة (١): "لا يوجد وقت نحن مضغوطين بالوقت".

وتؤيد الباحثة المُشاركات فمن معرفتها لبعض معلمات الصف العام قد كن يتحملن نصابًا فوق نصابهن، ويكلفن بتدريس مواد إضافية خارج اختصاصهن. وتعاني معلمات صعوبات التعلم من الأعباء الورقية، والتوعية، فخلال التدريب الميداني للباحثة كانت الأعباء الورقية تستهلك جهد، وطاقة لا تعود بالنفع على الطالبة، بالإضافة إلى أن نقص الوعي يعرقل سير العمل، مما يحتّم على المعلمة استقطاع جزء من وقتها للقيام بعملية التوعية. ومع مشروع إزالة الأحياء العشوائية بمدينة جدة زادت أعداد الطالبات، وذلك قد يساهم في انخفاض جودة التدريس. ونظرًا لكثرة أعباء فريق العمل، وعدد الطالبات سيقل الوقت المتاح لإنجاز المهام. واتفقت الدراسات التالية مع كثرة الأعباء الوظيفية: (الجهني،٢٠٢١؛ Anaby at al.,2020؛ القاضي، القحطاني٢٠١٩) بالإضافة إلى اتفاق الدراسات التالية مع الدراسة الحاليّة في ضيق الوقت: (Mason at al.,2021؛ القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠؛Anaby at al.,2020؛ القاضي، القحطاني،٢٠١٩)، فيما أيّدت دراسة (القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠) كثرة عدد الطالبات.

تحليل البيانات والنتائج لسؤال الدراسة الثاني

تُجيب الباحثة عن سؤال البحث الثاني وتطرح نتائجه، وتحليلها، ومناقشتها، وذلك باستعراض آراء المُشاركات حول سؤال البحث الثاني الذي ينص على: ما الآثار المترتبة لغياب، أو قصور دور بعض أعضاء الفريق من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟ وتوصّلت الباحثة بعد تحليل البيانات إلى ستة محاور رئيسية، ومحورين فرعية وأحد المحاور الفرعية يتضمن فرعين لمحورين آخرين.

الموضوع الأول: الآثار النفسية على معلمة صعوبات التعلم

يتضمن هذا الموضوع الآثار النفسية لمعلمات صعوبات التعلم، نتيجة عدم التفعيل الصحيح لبرامج صعوبات التعلم، والتي تراوحت بين شعورهن بالضغوط النفسية، والإحباط، والغضب.

أبدت المُشاركات من حديثهن باستثناء المشاركة (٤) أنهن يتعرض للضغط النفسي؛ وذلك نتيجة للأعباء الوظيفية، وعدم وجود فريق عمل مساند، وتبيّنت الباحثة ذلك بواسطة نبرة أصواتهن المستخدمة في بعض المواضع، وبعض الجمل التي يعبرن بها عنها مشاعرهن. ذكرت المشاركة (٣): "أحيانًا يصير فيه يعني فترات احتراق وظيفي لمعلمة الصعوبات"، وذكرت المُشاركة

(٦): "تشعري بضغط مجهود بدني وأحيانًا مجهود تشعري صحي والنفسي"، واستشعرت الباحثة غضب المُشاركات (١، ٥، ٦، ٧) من الوضع الراهن حيث قالت المُشاركة (١): "هي تعدلّ وتألف من راسها أنت تعالي أمشي على نظامهم، ومرات تكون تعليقات جارحة من أجل ماذا؟ من أجل الورق بسبب لم أكتب التاريخ ومجهودي مع البنت تعبي لا هذا كله ليس مهم!"، واعترى بعض المُشاركات (١، ٢، ٥، ٦، ٧) الإحباط من فريق العمل حيث ذكرت المُشاركة (٢): "صدق حتى لو لا يوجد فريق عادي"، والمُشاركة (٥): " في بعض الاحيان أشعر بالإحباط".

واختلفت المُشاركة (٤) عن المُشاركات في هذا الجانب، حيث إنها لم تذكر بأنها تعرضت لأي آثار نفسية، وعند سؤالها هل تشعر بتحمّلها أعباء إضافية، أجابت: " أشعر لا، أعتقد لو شخص شاركني في الشغل ممكن يخرب علي اعتدت عليه"، وترى الباحثة بأن ميل المشاركة للعمل الفردي، وتعاون المرشدة الطلابية التي هي أهم عضو من وجهة نظر المُشاركة في الفريق، قد يكونا عاملان ساهما في رفع مستوى رضاها. وتتفق الباحثة مع المُشاركات فيما ورد، وترى بأنه من المنطق الشعور بمثل تلك المشاعر، فكثرة المهام، والأهداف التي تزدحم بها أوقاتهن تولّد نتائج غير مرضية مقارنة بالجهد المبذول. كما اتفقت دراسة (السلمان، الشيحة،٢٠١٩) على شعورهن بالإحباط، والعجز، والاحتراق النفسي.

الموضوع الثاني: آثار وظيفية على معلمة صعوبات التعلم

يختص هذا العنوان بالآثار الوظيفية على معلمات صعوبات التعلم، نتيجة لعدم التفعيل الصحيح لبرامج صعوبات التعلم، وينقسم إلى قسمين وهما: (الأعباء الوظيفية على معلمات صعوبات التعلم، والمشكلات التنفيذية).

القسم الأول: أعباء وظيفية على معلمات صعوبات التعلم

اتفقت جميع المُشاركات باستثناء المُشاركة (٤) بتحملهن أعباء وظيفية كبيرة، وقيامهن بأغلب مهام الفريق، مما يولّد قصور في عملهن، ويضعف جودة الخدمات التي يقدمنها. ذكرت المُشاركة (١): "أنتِ تركضي ورائهم، تصبحين معتمدة على نفسك أكثر لا تنتظرينهم"، وقالت المُشاركة (٢): "لو كان بيننا تعاون على طول ننجز في شهر يتضح في الطالبة التحسن عكس عندما أشتغل لوحدي أطوّل ترم كامل"، وذكرت المُشاركة (٩) غياب الأفكار البديلة لبعض

الاستراتيجيات في حال لم تُجدي نفعًا، مما يعرضها للتقييم السلبي من المشرفة: "وصدق أحيان لا يأتي على بالي من كثر الحالات والاستراتيجيات والضغط"، بينما لم تبدي المُشاركة (٤) أي من التذمر حول الأعباء الوظيفية.

لا شك بأن الباحثة تؤيد ما قالته المُشاركات، نظرًا لما استعرضناه عن كيفية تطبيق البرنامج، وحقيقته في الميدان الذي يثبت بأن معلمة صعوبات التعلم هي القائمة بهذا البرنامج، وهي من تتحمل الجزء الأكبر منه، إن لم يكن كله، وبالطبع قد ينتج عن هذا النوع من التطبيق إنهاك للمعلمة، وبرنامج ذا جودة ضعيفة؛ نتيجة لتخبطات عملية، ورؤية قاصرة، وترى الباحثة بأن المُشاركة (٤) تؤيد العمل الفردي، وربما هذا هو السبب الذي يقف خلف عدم تذمرها من كثرة الأعباء. وأيّدت هذه الدراسات كثرة الأعباء الوظيفية على معلمات صعوبات التعلم (الجهني،٢٠٢١؛Anaby at al.,2020؛ القاضي، القحطاني،٢٠١٩؛ النجمي،٢٠١٩).

القسم الثاني: مشكلات تنفيذية

الجزء الأول: نقص المعلومات:

نظرًا لما تم استعراضه من معوقات فريق العمل، وضعف تفعيل العمل الجماعي، تتجلّى مشكلة ضبابية الرؤية ونقص المعلومات، سواء عن الحالة، أو في مرحلة الإعداد أو خلال تنفيذ البرامج. وهنا أشارت المُشاركات (١،٣،٤،٥،٦،٧،٩) إلى وجود نقص المعلومات عن الحالة خلال دراستها، قالت المُشاركة (٣): "عندنا نقص المعلومات نحتاج مثلاً من الفريق معلومات سواء من المعلمات أو الموجّهات"، وقالت المُشاركة (٥): "الأفكار بها قصور نظرًا لأن شخص واحد يقوم بكامل المهام". وأضافت المُشاركات (٢،٦،٧،٨) بأنهن يواجهن مشكلة في التوصّل للمستوى الفعلي للطالبة، وتحديد الأهداف، ذكرت المُشاركة (٢): "بوجود مشكلة صراحة وهي الأداء الفعلي للطالبة"، والمُشاركة (٦): " وأهم شيء أنك تحددي مشكلة أساسًا ما في تحديد مشكلة المعيار غير موجود"، والمُشاركة (٧): "نعم ما في مرجعية لنا أريد أضيف لها الهدف ليس لدي مرجع يعني الدليل ليس فيه تفاصيل أنتِ تحتاجينها".

الجزء الثاني: ضعف المصداقية:

اشتركت المُشاركات (١، ٢، ٦) في طرح فكرة ضعف المصداقية في العمل، وأكدن إلى أن الاهتمام بالدرجة الأولى بالأمور الشكلية خلال إنجاز العمل؛ أدى إلى انخفاض المصداقية، ودقة، وصحة المعلومات. ومثال على ذلك ما قالته المشاركة (٢): "والنماذج كاملة حتى لو أكتب أي كلام عادي أهم شيء إذا كاملة ملفاتي أنا ممتازة حتى لو طالباتي سيئات"، والمُشاركة (٦): "ولا أحد المفترض التقييم والتشخيص يكون من ضمن فريق هو كلام كتب تمشي على الخطة بسرعة لكيلا يكون عليّ إشكالية".

وترى الباحثة نقص المعلومات هو نتيجة لقصور العمل الجماعي للفريق، فتفتقد المعلمات إلى تعدد وجهات النظر، وتكاملها، وتقويم الخبراء لواقع مشكلة الطالبة، بالإضافة إلى الافتقار إلى دعم آرائهن، وتأييدها، ومعارضتها. وأيدت دراسة (القاضي، القحطاني،٢٠١٩) إن ضعف التعاون بين المعلمات، يسهم في نقص المعلومات. وقد يعود سبب ضعف المصداقية إلى الكيفية المتّبعة لتقويم المعلمات، فيتضح من آراء المشاركات وجود اهتمام كبير بالملفات، والأوراق، وتوثيق العمل، وتعبئة التواريخ، والأيام، دون الأخذ بعين الاعتبار تحسن مستوى الطالبة، والإنتاج الفعلي للبرنامج، وذلك ما أكدته دراسة (Anaby at al.,2020) بأن هذه الأعباء تستهلك وقت المعلمات.

الموضوع الثالث: التصنيف الخاطئ للطالبات.

يستعرض هذا العنوان الخلط الواضح بين المشكلات، والفجوات التعليمية، وإطلاق الأحكام الخاطئة، وتقديم الخدمات لغير المستحقين.

ذكرت المُشاركات باستثناء المُشاركة (٣) بوجود خلط بين صعوبات التعلم، والمشكلات التعليمية الناتجة عن الفجوات التعليمية، وفقد المهارات، والإهمال، والمشكلات الأسرية، والنفسية، والنطقية. فهناك عدة حالات لا تتضح إلا بعد قبولها في البرنامج، ومباشرة تنفيذه. حيث ذكرت المُشاركة (٢): "يعني ممكن تصنف طالبة ليست صعوبات أو العكس"، والمُشاركة (٤): "التي كانت قبلي أخذتها فرأيت إن من الضرورة تعالج النطق لأنها لا تعاني صعوبات"، وأضافت المُشاركة (٥): " تشعرين بأنها تجعل الطالبات جميعهم في مستوى واحد البنت لا تعاني من أي مشكلة هي مهملة هي لا تذاكر هي أي مشكلة ثانية لكن ليس لديها صعوبات".

وتتفق الباحثة مع أقوال المُشاركات حول الخلط بين صعوبات التعلم، والمشكلات التعليمية، فالقصور في تقديم البرنامج في مدارس التعليم العام بات واضحًا، وقصور التشخيص لا خلاف عليه. وتضيف الباحثة إن هذا النوع من الأخطاء قد يولّد مسميات غير مستحقة، وخفض التوقعات، بالإضافة إلى ترك حالات حقيقية دون تدخل، ودعمت هذه النتيجة دراسة (Williams,2021) حيث تتفق في وجود خطأ التعرف على الطلبة، كتضخيم، أو تخفيف حجم مشكلة الحالة.

الموضوع الرابع: مشكلات في تقديم الخدمات التعليمية

يُشير هذا العنوان إلى الفصل الواضح في المنهج، ومهاراته، وأهدافه بين الصف العام، وغرفة المصادر.

اتفقت معظم المُشاركات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩) على وجود فجوة بين المهارات المقدمة للطالبة ذات صعوبات التعلم في غرفة المصادر، وبين المهارات في الصف العام، فالتعليم يُقدم بطريقة متوازية غير متكاملة، ذكرت المُشاركة (٨): " نحن المهارات التي ندرّسها مختلفة تمامًا عن الفصل"، وقالت المُشاركة (٩): "طالبة في صف خامس وأنا أعطيها منهج ثالث وأضيف فيه مهارات رابع تمام يوجد فجوة". وأضافت المشاركة (٧) بأن عدم التنسيق بين المعلمات، ينتج عنه ضغط على الطالبات ذوات صعوبات التعلم: "على طول السنة اختبارات ومطويات وأعمال وبحوث فتحزنني كيف أنتِ أيضًا تثقلي أشعر صعب عليهم وأنتِ مطالبة". وتؤثر هذه الآلية سلبًا على مستوى الطالبات كما ذكرت المُشاركات (٢، ٥، ٦، ٧)، إن الخدمات التعليمية لا تلبّي احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، حيث إن جودتها منخفضة غير متكاملة، كما ذكرت المُشاركة (٢): "مشكلة كبيرة إذا كانت فرق في النقطة المعطاة فحتى التقدم يكون جداً بطيء لا يتضح"، وذكرت المُشاركة (٦): "فأنت تضطري تمشيّ على أساس توصلي"، وقالت المشاركة (٧): "حتى أحيانًا فيه مشكلات أنتِ لا تلاحظيها نظرًا لكثرة الاختبارات الضغط "

وتؤيد الباحثة هذ الآثار الناتجة عن قصور تنفيذ البرنامج، فالفجوة بين التعليم العام، والخاص، قد يعرقل قدرة الطالبات ذوات صعوبات التعلم على تعميم المهارات، والتأثير على استيعابهن لترابط المهارات؛ مما قد يزيد من فرص فقد المهارة، وهذا ما أكّدته المُشاركة (٧): "فتفقد هذه المهارة لا تتعمم عندها". وأيّدت دراسة (النجمي، ٢٠١٩؛ البتال،٢٠١٩؛ القاضي، القحطاني،٢٠١٩) هذه النتيجة وأكدت بأن العمل لا ينجز بطريقة تكاملية.

الموضوع الخامس: نقص الخدمات المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم

يُشير هذا الموضوع إلى نقص وقصور الخدمات المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وعدم تلبية جميع احتياجاتهن.

اتفقت جميع المُشاركات بنقص تلبية جوانب الطالبات ذوات صعوبات التعلم ابتداءً من التوصّل لتشخيص صادق متكامل عنهن، وامتدادًا للتقصير في الاهتمام بالجانب النفسي، والاجتماعي، وفي جانب اللغة والتخاطب، ذكرت المُشاركة (٣): "وتوجد طالبات لديهم مشكلات نفسية يعني يحتاجوا اختصاصية نفسية أكثر"، وذكرت المُشاركة (٤): "وطالبة سبق حوّلتها لكن لا أحد اهتم من أهلها كانت مشكلتها في النطق أخرجتها من البرنامج ليس عندي مساندة". وأضافت المُشاركة (٨): "فرط حركة أو يكون الانتباه لديها جدًا ضعيف تحتاج دواء كان عندي طالبة عندها صعوبات تعلم لكن أيضًا لديها مشكلة إن الانتباه عندها قصير مدته قصيرة كنت أعاني بالفصل لا تستجيب مع المعلمات". ونوّهت المُشاركة (٥) بأن هذا القصور عائق للتقدم الدراسي: "مثلاً لو يكون هناك شخص مسؤول عن الجانب الاجتماعي للطالبة والجانب النفسي تصبح تأخذ جلسات هكذا جميل لو يكون في المدرسة، الطالبة تتطور دراسيًا تطور أكاديميًا تطور اجتماعيًا ونفسيًا".

ويتضح للباحثة من الميدان عدم تكامل الخدمات لجوانب الطالبات ذوات صعوبات التعلم، فهذا ما رأته الباحثة، ولا حظته في الجولات الميدانية، فالبرنامج التربوي الفردي لا يتجاوز كونه خطة تعليمية، تنفّذ بأسلوب فردي بواسطة معلمة صعوبات التعلم، مما يترتب عليه إهمال جوانب مهمة، تعيّق تحقيق الأهداف التعليمية. واتفقت دراسة (النجمي،٢٠١٩؛ السلمان، الشيحة،٢٠١٩؛ القاضي، القحطاني،٢٠١٩) على قصور بعض الخدمات في البرنامج التربوي الفردي. وأعربت دراسة (السلوم،٢٠٢٠) قلق أسرة ذوي صعوبات التعلم لعدم كفاية الدعم.

الموضوع السادس: الآثار نفسية على الطالبات ذوات صعوبات التعلم

يتضمن هذا العنوان الآثار النفسية السلبية على الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والمشكلات التي يعانين منها نتيجة لضعف جودة الخدمات المقدمة لهن، ومستوى الوعي حول مشكلاتهن الدراسية.

أكدت المُشاركات (١،٥،٦) عدم قبول الطالبات للصعوبات التعليمية، حيث ذكرت المُشاركة (١): "البنات لم يرضين أن يتقبلوا هذا الشيء"، وذكرت المُشاركة (٥): "بعضهم لا تحب أن أخذها من فصلها كأنها تخجل"، وقالت المُشاركة (٦): "هنا سادس عندما تخرجيها تدرسيها تشعر باستياء". ومما قد يسهم في عدم تقبل المشكلة التعليمية هو التنمر الذي قد يتعرضن له، فأوضحت المُشاركة (١): "ومرحلة المتوسطة الطالبات يعلقون كسلانة تذهبين عند الصعوبات"، وأيّدت المُشاركة (٩) ذلك: "يعايرونها جماعتها بنات عمها معها بنفس المدرسة، يعايرونها صديقاتها". وطرحت المُشاركة (٩) نوع آخر من المشكلات وهو استياء الطالبات ذوات صعوبات التعلم عند إخراجهم من الحصص المحببة لهن كالفنية، والتربية الأسرية: "البنات يحبوه إذا أخذت الحصة الأولى تزعل مني". وأوضحت المُشاركة (٧) معاناة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من الضغط النفسي بسبب عدم التنسيق بين جدول غرفة المصادر، والصف الدراسي: "هي مسكينة حتى نفسياً تعاني من هذا الموضوع، عندما يأتونني يا أستاذة لا عندي درس مضغوطين هنا وهنا في توتر على طول". وذكرت المُشاركة (٨) معاناتهن من عدم تفهّم مشكلاتهن، وتحميلهن المسؤولية خلفها: "لما يفهمونها سيتعاونون وإن الإهمال هذا ليس بسببها هي".

وترى الباحثة إنه من الشائع تعرّض الطالبات ذوات صعوبات التعلم لضغوط نفسية، ومشكلات سلوكية، فالصورة الذاتية لديهن قد تتأثر بسبب انخفاض مستواهن الدراسي، وإخفاقهن المتكرر في مجاراة من هن في مرحلتهن العمرية، مما قد يسبب شعورهن بالعجز، والدونية، وضعف التقدير الذاتي. ودعمت دراسة (السلمان، الشيحة،٢٠١٩) أهمية تقديم الدعم النفسي لطالبات صعوبات التعلم، وتوصّلت دراسة (القاضي، القحطاني،٢٠١٩) إلى ضعف دافعية الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأضافت دراسة (السلوم،٢٠٢٠) بوجود نظرة سلبية تجاه طلبة ذوي صعوبات التعلم.

تحليل البيانات والنتائج لسؤال الدراسة الثالث

تُجيب الباحثة عن سؤال البحث الثالث في هذا الفصل وتستعرض نتائجه، وتحليله، ومناقشته بواسطة آراء المشاركات حول سؤال البحث الثالث: ما العوامل المساعدة لرفع فاعلية فرق العمل من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟ وتوصّلت الباحثة بعد تحليل بيانات المشاركات إلى خمسة محاور رئيسية، ومحورين فرعية.

الموضوع الأول: مقترحات قانونية تنظيمية

يحتوي هذا الموضوع على آراء المُشاركات فيما يتعلق بالمقترحات حول القوانين، والتشريعات، وتنظيم العمل.

اتفقت المُشاركات (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) لضرورة وجود قوانين إلزامية تعمل على تنظيم التعامل بين أعضاء الفريق، وترتيب وتوضيح مهامهم، وتفعيل برامج ذوي صعوبات التعلم وما تتضمنه من نماذج. اقترحت المُشاركتان (١،٣) بتفعيل إلزامية الاجتماعات بين أعضاء الفريق، ذكرت المُشاركة (١):" اجتماع إجباري شهريًا ويكتب فيه كل عضو رأيه الشخصي ويحدد له وقت ومنظم بشكل دوري لجميع المدارس ويتابع". واتفقت المُشاركتان (٥،٨) بأن التعاميم الوزارية هي أسلوب جيد لفرض إلزامية تطبيق القرارات، اقترحت المُشاركة (٥): "كل شيء يمشي بشكل جيد عندما يكون شيء إلزامي تعاميم"، واقترحت المُشاركة (٢) لسد عجز توفر بعض الاختصاصيين اعتماد أسلوب الانتداب الجزئي: "ممكن تكون زيارات مثلًا نفس الحي يكون فيه اختصاصي تخاطب وكل ويوم يكون بمدرسة". وأشارت المُشاركة (٦) بضرورة تفعيل بعض نماذج التدخل لذوي صعوبات التعلم: "سيكون برنامج متميز أول شي لو يطبقون نموذج الاستجابة للتدخل، والقياس المبني على المنهج"، وأضافت "أنا أفضّل صراحة المتوسط والثانوي نستخدم الاستراتيجيات الجديدة التي نزلت معلم مساند"، وتفرّدت المُشاركة (٧) بتقديم اقتراح وهو تحديد وزاري للجداول الدراسية: "يكون لهم جدول ثابت فخلاص من الوزارة فيه جدول ثابت لبنت الصعوبات.

الموضوع الثاني: مقترحات رقابية

يتضمن هذا الموضوع آراء المُشاركات حول كيفية رفع المستوى الرقابي على برامج صعوبات التعلم.

حرصت المُشاركات (١،٢،٣،٨) على أهمية رفع مستوى الرقابة، والتي من شأنها تعزيز استمرارية الالتزام بالقوانين، وذكرت المُشاركة (٢): "ويكون في رقابة عليهم يكون بشكل فعلي مثلًا يعطوهم تكاليف لتنجزها ويقيموا إذا التزمت في تنفيذها أم لا"، وذكرت المُشاركة (٣): "متابعة مديرة المدرسة للفريق تتأكد من قيام الفريق بجميع المهام"، وأيّدت أيضًا استحداث جهة للمتابعة والرقابة لفرق العمل. وأضافت المُشاركة (٨) بضرورة التحقق من صحة التشخيص، ومن استيفاء الأسرة

والطالبات ذوات صعوبات التعلم لحقوقهم: "أتأكد أن كل الطالبات اللاتي في البرامج فعلاً متشخصين صح أم لا، أهلهم يأخذون حقوقهم كاملة أم لا؟ كطالبات أو كمعلمات"، واختلفت المُشاركة (٦) في اقتراح الرقابة، وأكّدت على أن لا حاجة إلى التوعية في ظل تواجد وعي عالي: "أرى بأن إعطاء توعية صحيحة إذا كادر العمل نفسه فاهم ما هو الشيء المطلوب منه وعنده إحساس مسؤولية لا يحتاج أحد يراقب عليه أما إذا لا يحتاج ضروري ".

وترى الباحثة إن الاقتراحات فيما يتعلق بالموضوع الأول، والثاني حول القوانين، والرقابة، يتضح من مُجملها أنها لا تتضمن مقترحات حديثة، وأغلب ماورد هو إهمال رقابي، وقوانين وتشريعات لم تطبق، هي موجودة، ولها مرجع، وتشريع، وآلية تنفيذ، ولكن لم تفعّل بالشكل المطلوب. واتفقت دراسة (Sun&Xin,2020؛Anaby at al.,2020) مع رأي المُشاركة (٦) في أهمية تفعيل نموذج الاستجابة للتدخل، فيما أوصت دراسة (الجهني،2021) تحسين تطبيق القوانين، بتذليل التحديات التنظيمية التي تواجه قادة المدارس، وأضافت دراسة (القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠) بعمل بطاقات توصيف وظيفي توضح طبيعة عمل معلمات صعوبات التعلم لإدارة المدرسة.

الموضوع الثالث: مقترحات توعوية

يتضمن هذا الموضوع اقتراحات المُشاركات لرفع المستوى الثقافي، والتوعية حول فئة صعوبات التعلم.

اقترحت جميع المُشاركات القيام بدورات، وبرامج توعويّة رسميّة، وألّا يقتصر تفعيل التوعية على معلمات صعوبات التعلم. ذكرت المُشاركة (٧): "يحتاجوا حتى هم ولماذا نحن فقط نعطيهم التوعية يحتاجوا دورات طالما أنه البرنامج مطبق هنا فالكل مفروض يأخذوا دورات تكون رسميّة". وأضافت المُشاركة (٦) القيام بالتوعية أيضًا على مستوى الطالبات: "ويكون لدى طالبات الفصول وعي بصحبتهم لديها مشكلات وهم يساعدوها". واقترحت المُشاركة (١) بعمل جروبات، أو تجمعات لمعلمات صعوبات التعلم، لمشاركة بعضهن الأفكار، والوسائل، والتحضيرات، وتبادل الاستراتيجيات: "جروبات دعم من قبل المعلمات مساندة أعني كل واحدة تعمل شغلها مثلا تنزله في الجروب أو قناة خاصة، عندما افتح تحضيرات زميلاتي وأرى عندهم استراتيجيات أخرى ممكن أنها تناسب طالبتي استفيد من هذا الشيء". واقترحت المُشاركة (٣) رفع الوعي عن طريق المواقع الإلكترونية، وتفعيل

وسائل التواصل الاجتماعي: "بتفعيل حسابات التواصل الاجتماعي للتواصل مع ذوي الإعاقة وأسرهم، نعمل قاعدة بيانات شاملة فيها جميع أنواع الدعم والتسهيلات لذوي الاعاقة".

وتؤكّد الباحثة على ما أوردته المُشاركات من أهمية التوعية باستخدام طرق رسمية، وغير رسمية، وعدم حصرها كمهمة لمعلمات صعوبات التعلم. فعند ارتفاع الوعي لدى الأسر حول حقوقهم وحقوق أبناءهم، وبناتهم من ذوي صعوبات التعلم، وامتلاكهم المعرفة عن الخدمات المقدمة لهم، تُولّد لديهم النظرة الفاحصة الناقدة، والمطالبة، والمحاسبة على التقصير، وهذا بدوره سيشكل ضغط أمام التهاون في تطبيق البرامج. وأوصت دراسة (النجمي،٢٠١٩؛ العتيبي،٢٠١٩؛ البتّال،٢٠١٩؛ Mason at al.,2021؛ الجهني،2021؛2020,.Anaby at al ؛ القحطاني، الكثيري،٢٠٢٠) برفع الوعي للفريق بواسطة القيام بالدورات التدريبية، وأضافت دراسة (Anaby at al.,2020) بالأخذ برأي الكادر التعليمي في مواضيع الدورات.

الموضوع الرابع: مقترحات مالية

يتضمن هذا الموضوع رغبة المُشاركات في رفع الدعم المادي لبرامج صعوبات التعلم، واقتراحاتهن حول ذلك.

أبدت المُشاركات رغبتهن في رفع الدعم المادي، وتفعيل ميزانية برامج صعوبات التعلم. (١،٤،٦،٧،٩)، ذكرت المُشاركة (١): " تحسّن الميزانية، تجهيز القاعات هذا أهم شيء تجهيز القاعات، وعندنا أهم شيء الأعباء الورقية توفر لنا طابعات وحبر وورق وصيانة دورية"، أبدت المُشاركتان (١،٤) رغبتهما في زيادة عدد برامج صعوبات التعلم في المدارس، حيث ذكرت المُشاركة (٤): "كل مدرسة ضروري كثير مدارس يأتون إلى هنا فقط من أجل وجود الصعوبات في الأحياء التي يسكنون بها لا توجد". واتفقت المُشاركتان (٦،٩) على زيادة استقطاب العاملين في التعليم، وتوفير عدد أكبر؛ لخفض تكدس المهام، قالت المُشاركة (٩): "أتمنى يكون في معلمات مساعدات الفصل (٥٣) طالبة والآن فيه ازدياد بسبب الإزالة".

وتؤيد الباحثة تفعيل الميزانية، والعمل على تحسين الإدارة المالية لوزارة التعليم، وضرورة استقطاب كادر مؤهل للعمل في التعليم، فمن غير المجدي تفعيل برامج في ظل فريق عمل غير متاح، وعززت دراسة (السلوم،٢٠٢٠) دعم أسرة ذوي صعوبات اقتصاديًا، وتوفير التقنيات الحديثة.

فيما أيّدت دراسة (القاضي، القحطاني،٢٠١٩) في التوسع في البرامج التربوية الفردية؛ لاستيعاب فئة ذوي صعوبات العلم، وأوصت دراسة (الجهني،٢٠٢١) بتوفير الإمكانات اللازمة في المدرسة، ومعالجة المشكلات المالية، وأيّدت دراسة (Anaby at al.,2020) المشاركة (٩) في اقتراح توفير المعلمة المساعدة.

الموضـــوع الخامـس: مقترحـات عمليـة

يتضمن هذا الموضوع اقتراحات لتسهيل المهام العملية على معلمات صعوبات التعلم، حيث تستعرض آرائهن من هذين القسمين: (الأعباء الورقية، مقترحات أخرى).

القســـم الأول: الأعبـاء الورقيـــة

اقترحت المَشاركات (٩،٦،٥،٢،١) الحد من الأعباء الورقية، خصوصًا التحضيرات، فاقترحت المُشاركتان (٦،١) اعتماد التحضير الإلكتروني بدلًا من الورقي، ذكرت المُشاركة (٦): "التحضير أونلاين لا يتطلب ورقي لكي تحضّرين"، واقترحت المُشاركة (٩) توحيد التحضير، مع اختلاف الوسائل التعليمية وفقًا لما يناسب الطالبة في كل مهارة، فقالت: " يا ليت والله يوحدونه مثلًا عند ال الشمسية التحضير واحد أوراق العمل المختلفة تسهيلات في التحاضير هذا الورق غير مهم أهم شيء الاستراتيجية كيف تطبيقها".

القســـم الثانـي: مقـترحـــات أخـــرى

اقترحت المُشاركتان (٢،٤) اعتماد التشخيص على إدارة التربية الخاصة، وإسقاط هذا التكليف عنهم، ذكرت المُشاركة (٤): "التشخيص لو كان من الإدارة أفضل، يكون رسمي أكثر في اختبار دولي فقلت بنات الصعوبات حرام تدخلونهم ضروري أحد معهم ورفضوا، قالوا أحضروا تقرير أنها صعوبات عندما اطلعوا على التشخيص قالوا لا أحضروا تشخيص من الإدارة تقرير رسمي أن لديها صعوبات". واقترحت المُشاركة (٣) وضع حوافز وظيفية لمعلمات صعوبات التعلم: "تحفيز معلمات التربية الخاصة في الميدان". واقترحت المُشاركتان (٤،٦) تفعيل دور الأقران في عملية التعلم. واقترحت المُشاركة (٧) تحديد موعد لحضور المشرفة، مع تزويدهم ببنود واضحة للتقويم: "والله أول شيء يا ليت يقولون لنا قبل لا يأتون يعطونا ملاحظات بمرونة قليلًا عرفتي يعطونا فرصة يعطونا مرونة بنود تكون واضحة فأول السنة". واقترحت المُشاركة (٨) بإصدار مذكرة خاصة

للطالبات ذوات صعوبات التعلم تتضمن المهارات المعتمدة من الوزارة: "يكون لهم كتب معتمدة على المهارات التي أُعتمدت من الوزارة يفترض يكون عليها كتاب أو سجل أو يعني مذكرة".

وتؤيد الباحثة خفض الأعباء الورقية على المعلمات؛ لكسب الوقت، والجهد، وبذلك يُصرف على ما يفيد الطالبات ذوات صعوبات التعلم، خصوصًا إنّا في ظل تطور تكنولوجي، ومعاملات إلكترونية، قد تغني وتحل محل الطرق التقليدية. بينما لا تؤيد الباحثة قصر التشخيص على إدارة التربية الخاصة، بل يجب استقطاب فريق عمل متكامل، يدرس حالة الطالبات ليتزوّد بصورة أوضح حول مشكلات الطالبات وهذا ما دعمته دراسة (القاضي، القحطاني،٢٠١٩) بأهمية تفعيل التعاون بين فريق العمل. وتؤيد الباحثة الحوافز المعنوية، والمادية للمعلمات، ومكافئتهن على جهودهن، وتفعيل دور الأقران. ولا تتفق الباحثة مع رأي المشاركة (٧) في تحديد موعد لحضور المشرفات، فدور الإشراف التقويم، والتوجيه، وإعطاء الملاحظات ولا يتطلّب ذلك عمل تدابير لاستقبالها، ولكن يجب تحسين طريقة التقويم، وذلك بواسطة المتابعة المستمرة لأداء الفريق، ومستوى جودة البرامج، ولا يقتصر على زيارات مفاجئة لمعلمة صعوبات التعلم.

الخاتمة والتوصيات

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدة معوقات تعيق فاعلية فريق العمل، وتقلل من إنتاجيته، وتُدنّي جودة مخرجات برامج صعوبات التعلم، وظهرت المعوقات في جوانب عدة، فمنها ما يتعلق بالجوانب القانونية، والرقابية، والبشرية، والثقافية، وإجراءات تنفيذ البرامج، بالإضافة إلى معوقات ترتبط بالجوانب المالية، والمادية، والمهنية. وبرزت عدة آثار لقصور عمل الفريق وكان منها الآثار النفسية، والوظيفية على معلمات صعوبات التعلم، ومشكلة التصنيف الخاطئ للطالبات، ونقص وقصور في الخدمات المقدمة، وآثار نفسية على الطالبات ذوات صعوبات التعلم. واخُتتمت آراء المشاركات بالإدلاء بعدة مقترحات تساهم من وجهة نظرهن في تحسين الوضع الراهن لفريق العمل.

وفقًا لنتائج الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

أ) حصر عدد برامج صعوبات التعلم بالمدارس، واستقطاب كوادر لتغطية احتياج فريق العمل.

ب) إضافة التعريف بالفئات المدمجة في التعليم العام من ذوي الإعاقة إلى مقررات تأهيل المعلمين والمعلمات، يتضح فيها الدور والمسؤولية، وإقامة دورات تثقيفية لفرق العمل

ج) إلزام الأسرة بالمشاركة في البرنامج، واستحداث قسم في موقع منصتي خاص ببرامج صعوبات التعلم، تشمل بيانات الحالة، وأهم المتغيرات وتوثيق سير العمل، وتمكّن من عقد اجتماعات عن بعد لتفادي معرقلات الزمان والمكان، وإتاحة إرسال البيانات عند انتقال طالبة صعوبات التعلم لمدرسة أخرى للإكمال من حيث إنتهين

د) رفع مستوى الرقابة، ووضع منهج إشرافي شمولي يتضمن متابعة، وتقويم جميع إسهامات عضوات الفريق، وفاعلية أدوارهن

هـ) تقليل عدد الطالبات في الصف الواحد، وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل

و) عقد اجتماع سنوي لمديرات المدارس لإيضاح أهم القوانين، والصلاحيات، وتقديم تغذية راجعة عن أهم المشكلات التي تعترض سلاسة تنفيذ برامج صعوبات التعلم في المدارس.

مقترحات الدراسات مستقبلية

استنادًا إلى ما عاصرته الباحثة في أثناء البحث، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تقترح عددًا من الدراسات المستقبلية:

أ) إجراء دراسة حول معوقات فرق العمل باختيار عينة تشمل جميع عضوات الفريق

ب) إجراء دراسة حول أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي من وجهة طلبة صعوبات التعلم

ج) دراسة العلاقة بين أنماط الشخصيات لفرق العمل وفاعلية العمل الجماعي

د) دراسة تأثير الاضطرابات النطقية على التقدم الأكاديمي لطلبة ذوي صعوبات التعلم

هـ) دراسة معوقات التحاق الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتعليم الجامعي من وجهة نظرهم في المرحلة الثانوية.

المراجـــع

المـراجـــع العـــربيـــة

١- أبونيان، إبراهيم (٢٠٢٠).*صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢- أبونيان، إبراهيم.(٢٠٢١).*صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار الموسوعة للنشر والتوزيع.

٣- البتال، زيد.(٢٠١٩).مشاركة أولياء أمور الطالبات ذوات صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية ومعوقات مشاركتهم فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦(٢٤)، ١٢٥ – ١٥٨

٤- بطرس، بطرس.(٢٠٠٨).*التكيف والصحة النفسية*(ط١).دار المسيرة.

٥- الجهني، ياسر.(٢٠٢١).التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*،٦٧(١)،٢٤٩-٣١٥.

٦- جيبسون(٢٠٠٩).*إدارة العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة*.(خالد العامري، ترجمة).دار الفاروق.(٢٠٠٤).

٧- الحاج، محمود.(٢٠١٠).*الصعوبات التعليمية: الإعاقة الخفية: المفهوم، التشخيص، العلاج*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٨- الحسيني، عبدالناصر.(٢٠٢٠).مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية. الخاصة: الممارسات المستندة إلى براهين. *مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة*.
https://www.kscdr.org.sa

٩- الحمادي، هدى.(٢٠١٩).ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم كلية التربية-جامعة الملك سعود -المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٠(٨)،٢٧-٤٧.

١٠- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.(٢٠١٨).*وثيقة جودة الحياة ٢٠٢٠ خطة التنفيذ*.
https://www.vision2030.gov.sa/ar/programs/QoL2030

١١- السلمان، أبرار، الشيحة، مها.(٢٠١٩).دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،٣(٥)٢٧-١.

١٢- السلوم, وليد المشكلات التي تواجه أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم .*مجلة كلية التربية (أسيوط)*،٣٦(١٢) ،٣٤٦-٣١٥.

١٣- سليمان، عبدالحميد.(٢٠١٥). *فقه صعوبات التعلم*. دار الفكر العربي.

١٤- عامر، طارق(٢٠١٩). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة*. دار اليازوري للنشر.

١٥- عبدالله، هشام. حمودة، صفاء. المحمدي، أيمن. الرشيدي، خالد. النجار، حسين.(٢٠٠٨).*المرجع في التربية الخاصة*. ط(٢). مكتبة الشقري.

١٦- العتيبي، فهد.(٢٠١٩).مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،٢(١٠)،١٥٩-٢١٦.

١٧- العزة، سعيد.(٢٠٠٧).*صعوبات التعلم المفهوم-التشخيص-الأسباب أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج*. دار الثقافة.

١٨- العماري، أسرار.(٢٠٢٢). *تصورات معلمات صعوبات التعلم حول المعوقات التي تواجه تفعيل فريق العمل في مدينة جدة*[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة جدة.

١٩- القاضي، نفلاء. القحطاني، محمد.(٢٠١٩).التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم .*المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع١١*،٦٩-١٠١.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1023388

٢٠- القحطاني، وفاء. الكثيري، نورة.(٢٠٢٠).المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن .*مجلة الطفولة و التربية(جامعة الإسكندرية)*، ٤٢(١)،٢٣١-٢٧٨.

٢١- محمد، الزهراني.(٢٠٢٠).معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*،٨(٣)،٦٠٥-٦٢٢.
https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.31559/EPS2020.8.3.4.

٢٢- المطري، ولاء.(٢٠٢٠).أنماط القيادة لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية ودورها في تمكين معلمات صعوبات التعلم لتفعيل غرف المصادر في محافظة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة جدة، جدة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1201287.

٢٣- ناصيف، خالد. ملكاوي، محمود. الخطيب، عاكف.(٢٠١٢).الدليل العلمي لمعلمي صعوبات التعلم مادة اللغة العربية. عالم الكتاب الحديث.

٢٤- نجمي، علي.(٢٠١٩).تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم .*مجلة كلية التربية*، ٣٤(٢)،٢٦٢-٣١٢.

٢٥- النمر.(٢٠١٩).التشخيص في التربية الخاصة. في هيلة (تحرير).*القياس والتقويم في التربية الخاصة*. (ص ص.٥٧-٦٩).دار اليازوري للنشر.

٢٦- هيئة حقوق الإنسان. (٢٠١٥). *تقرير المملكة الخاص باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.
https://www.hrc.gov.sa/arsa/Reports/HCRreports/Pages/RightsOfPersonsWithDisabilities.aspx.

٢٧- وزارة التعليم. (٢٠٢٠).دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

٢٨- وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

٢٩- وزارة التعليم.(٢٠٢١).*وكالة التعليم العام إدارة صعوبات التعلم.*
https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/The%20departments/Learning%20Disability%20Management/Pages/default.aspx

٣٠- يوسف، سليمان.(٢٠١١). *ذوو صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية*. دار المسيرة.

المـراجـــع الأجنبيـــة

1- Raschle,N.M.,Zuk,J.,& Gaab, N.(2012).Functional characteristics of developmental dyslexia in left-hemispheric posterior brain regions predate reading onset. *Proceedings of the National Academy of Sciences*,*109*(6),2156-2161.

2- 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.

3- Apling,R.N.&Jones,N.L.(2005,January).Individuals with Disabilities Education Act (IDEA):Analysis of changes made by PL108-446.Washington,DC:Congressional Research Service, Library of Congress.

4- Creswell,J.W.,&Poth,C.N.(2016).*Qualitative inquiry and research design:Choosing among five approaches*.Sage publications.

5- King,N.,Horrocks,C.,&Brooks,J.(2018). *Interviews in qualitative research*.sage.

6- Livingston,E.M.,Siegel,L.S.,&Ribary,U.(2018).Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties,23*(2),107-135. Repko,A.,Navakas,F.,&Fiscella,J. (2007).Integrating interdisciplinarity:How the theories of common ground and cognitive interdisciplinarity are informing the debate on interdisciplinary integration. *Issues in Interdisciplinary Studies*.

7- Mason,R.A.,Gunersel,A.B.,Irvin,D.W.,Wills,H.P.,Gregori,E.,An,Z. G.,&Ingram,P.B.(2021). From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals 'roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education*,*44*(2),97-116.

8- Melvin-Williams,T.L.(2021).A Qualitative Study Identifying the Vulnerabilities of the Special Education Process that Leads to Misidentification of Students(Doctoral dissertation, University of Louisiana at Lafayette).

9- Siegel, L.M.(2020).Nolo's iep guide.Nolo.

10- Sun,A.Q.,&Xin,J.F.(2020).School principals' pinions about special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*,*64*(2),106-115.

11- Vibulpatanavong,K.,Chuanniyomtrakul,O.,Meesupmun,S.,Ongkasing,H., &Mitranun,C.(2019,July).A Study on Current Situation on and Model of Effective Collaboration between Special Education Teachers and Multidisciplinary Professionals in Supporting Children with Special Needs. In *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education and Multimedia Technology*(pp.256-259). Marcus,Melissa.L. (2018). *Multidisciplinary team collaboration during the special education evaluation process*. St.John's University(New York).

12- Repko,A.,Navakas,F.,&Fiscella,J.(2007).Integrating interdisciplinarity:How the theories of common ground and cognitive interdisciplinarity are informing the debate on interdisciplinary integration. *Issues in Interdisciplinary Studies*

13- Ayala,M.E.(2020).*Special Education Teachers Perception of Burnout and Special Education Teacher Support* (Doctoral dissertation, University of Portland).

14- Marcus,Melissa.L.(2018). *Multidisciplinary team collaboration during the special education evaluation process*. St.John's University (New York).

15- Garvin,C.D.,Gutiérrez,L.M.,&Galinsky,M.J.(Eds.).(2017). *Handbook of social work with groups*. Guilford Publications.

16- Meyer,D.S.(2000).Effective multidisciplinary team problem solving: a review of literature.