المجلـد (١٥)، العــدد (٥٦)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٤٩

مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم: استطلاع آراء معلمي صعوبات التعلم

إعـداد

فيصـــل نـــاصـــر البلـــوي

أستـاذ الـتربيـة الخـاصـة المشـارك

جـامعـة تبـوك، المملكـة العـربيـة السعـوديـة

مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم: استطلاع آراء معلمي صعوبات التعلم

فيصل ناصر البلوي (*)

ملخص

هدفت الدراسة للتعرف إلى مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لمديري المدارس، وأجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التي يُطبَّق بها برنامج صعوبات التعلم بمنطقة تبوك، وعددهم (٦٤) معلماً ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد مقياس لتحقيق أهداف الدراسة تكون من (٧) أبعاد، وقد أظهرت النتائج أن مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم على الدرجة الكلية لمقياس الدراسة، جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة لمديري المدارس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لمديري المدارس لصالح مديري المدارس من مؤهل دراسات عليا. وتوصي الدراسة بضرورة إعداد دليل لمديري المدارس حول الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم، وعقد شراكات تدريبية مع جامعة تبوك، وبخاصة مع قسميّ التربية الخاصة والإدارة والتخطيط التربوي لعقد دورات تدريبية موجهة لمديري المدارس حول الكفايات القيادية اللازمة لهم في إدارة برامج صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات القيادية، مديري مدارس التعليم العام، برامج صعوبات التعلم، معلمي صعوبات التعلم.

(*)أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

The extent to which principals of general education schools possess leadership competencies in managing learning disabilities programs in their schools: An opinion survey of learning disabilities' teachers

Faisal Nasser Al- Balawi(*)

Abstract

The study is aimed at identifying the extent to which principals of general education schools possess leadership competencies in managing learning disabilities programs in their schools from the point of view of teachers of students with learning disabilities. The study also aims to investigate whether or not there are statistically significant differences in the responses of teachers in terms of the variables of gender, educational qualification, and years of experience for school principals. The study was conducted on a sample of male and female teachers with learning disabilities (64 teachers) in government schools in which the Learning Disabilities Program is applied in the Tabuk region. The study employed the descriptive survey approach using a scale which was prepared to achieve the objectives of the study, consisting of (7) sub-scales. The results showed that the extent to which principals of general education schools possess the leadership competencies in managing learning disabilities programs in their schools on the total score of the study scale came in a medium degree. The results also showed that there were no statistically significant differences in the extent to which school principals possess the necessary leadership competencies in managing inclusive learning disabilities programs in their schools due to the variables of gender and years of experience for school principals. The results of the study, however, showed that there were differences attributed to the educational qualification variable of school principals in favor of school principals with a postgraduate qualification. The study recommends the necessity of preparing a guide for school principals on leadership competencies necessary for managing learning disabilities programs, and establishing training partnerships with the University of Tabuk – especially with the Departments of Special Education and Educational Administration and Planning – to hold training courses on the leadership competencies necessary for school principals in managing learning disabilities programs.

Keywords: leadership competencies; general education school principals; learning disabilities programs; teachers with learning disabilities.

(*)Associate Professor of Special Education, University of Tabuk, Saudi Arabia

المقـــــدمـــــة:

تعد القيادة المدرسية الجيدة عنصراً أساسياً ومهماً في إنجاح العملية التعليمية بكافة برامحها وتحقيق أهدافها المرجوة، فهي تتحمل كامل المسؤولة في توفير بيئة العمل المناسبة وتوجيه العمل والجهود نحو تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة التعليمية، وكذلك العمل على توفير كافة التسهيلات والحلول اللازمة، بالإضافة إلى متابعة نواتج تعلم الطلبة في مقرراتهم الدراسية؛ ولكون أن جوهر العملية الإدارية هو القيادة، فإنها تمثل عاملًا هاماً وأساسياً في نجاح أي مؤسسة تعليمية أو فشلها، وذلك بسبب تأثيرها القوي على العملية التعليمية (الأصقه، ٢٠١٩).

ولكون أن القيادة المدرسية هي الجوهر الأساسي للعملية الإدارية فإنه من الضروري أن يمتلك مديري المدارس المعارف والمهارات القيادية الضرورية واللازمة للقيام بمهامهم وأدوارهم بالشكل الصحيح، وهذا بدوره يساعد على تحقيق الأهداف وتذليل التحديات التي تواجههم أو تواجه فريق عملهم، ولذلك فقد أدرج مجلس الأطفال ذوي الإعاقة Council for Exceptional Children (CEC) عدداً من المعايير التي يجب أن يمتلكها مديري المدارس ليكونوا مؤهلين بالكفايات اللازمة في التخطيط التربوي، وتطوير خصائص الطلبة، بالإضافة إلى الإلمام بالمعارف والمهارات للقوانين والسياسات والتشريعات، وتطوير العلاقات الفعالة مع مجتمع المدرسة وخارجها كالأسر ومؤسسات المجتمع المحلي (Voltz & Collins, 2010). وفي هذا السياق فقد أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية عدداً من المعايير المتعلقة بالقيادة المدرسية والتي تهدف إلى رفع جودة أداء مديري المدارس من خلال تطوير قدراتهم ومهاراتهم وذلك سعيا لتقديم تعليم يتصف بالجودة والإتقان، بالإضافة إلى تطوير لغة مهنية فاعلة ومشتركة بينهم وبين المجتمع ومؤسساته المختلفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

إن القيادة المدرسية الفعالة تلعب دوراً مهماً ورئيسياً في تفعيل وإدارة برامج صعوبات التعلم بفعالية من خلال التنسيق بين الجهود المشتركة من جميع أطراف العملية التربوية، بالإضافة إلى دورها الرئيسي في تحفيز وتشجيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في البرامج ليكونوا أكثر استجابة لما يقدم لهم من الخدمات التعليمية والتربوية والمساندة المتنوعة (السلمان والشيحة، ٢٠١٩).

إن امتلاك مديري المدارس للمعارف والمهارات القيادية اللازمة تجعل منهم شخصية لها تأثير فعال في البيئة التعليمية، وذلك لكونهم هو المسؤولين عن جميع البرامج والأنشطة التي تتم داخل مدارسهم، وهم المسؤولين عن إدارة شؤون الطلبة وتنظيم وإدارة نشاطاتهم وخدمات التوجيه والإرشاد الموجهة لهم، وتنظيم مشاركة منسوبي المدرسة وإسهاماتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة، بالإضافة لمسؤولياتهم في تنمية العلاقة بالمجتمع المحلي، وتعزيز الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة (قعدان، ٢٠١٥).

وتبرز أهمية الدور الرئيسي لمديري المدارس في إدارة برامج صعوبات التعلم بكل فعالية من خلال ممارساتهم القيادية الفعالة لأدوارهم بشكل إيجابي وفعال بما يضمن أن تقدم هذه البرامج أفضل ما لديها من الخدمات التعليمية والتدريبية والمساندة الممكنة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وبما يتناسب مع مختلف احتياجاتهم (Symes, 2014).

مشكلـــة الـــدراســـة:

إن نجاح برامج صعوبات التعلم المدمجة في مدارس التعليم العام مرهون بعدد من العوامل الرئيسية والمهمة، ولعل أهمها، هو دور القيادة المدرسية وكفاءتها في قيادة هذه البرامج وتفعيل أدوارها وأهدافها وترسيخ مفهومها ومبادئها في مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي، وبدون شك فإن القيادة المدرسية الفعالة تحتاج بأن يمتلك من يتم تعيينه عليها إلى العديد من الكفايات القيادية اللازمة لقيادة المدرسة بكافة برامجها نحو تحقيق أهدافها المنشودة، وقد أكدت عدة دراسات كدراسة القرني (٢٠٠٨)، ودراسة الغصاب (٢٠٠٩) أن مديري المدارس لهم دور كبير ومهم في نجاح العلمية التعليمية بما في ذلك دورهم الرئيسي في تطبيق وإدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة بمدارسهم، حيث بينت هذه الدراسات أهمية الكفايات القيادية اللازمة لتفعيل وتطوير هذه البرامج من جميع الجوانب. ونظرا لأهمية القيادة المدرسية في نجاح تطبيق وإدارة برامج صعوبات التعلم؛ فقد حاولت العديد من الدراسات أن تتعرف على المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم فيما يخص الإدارة المدرسية ودورها في برامج صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة السيف (٢٠١٠) والتي ألقت الضوء على عدد من المشكلات التي تمثلت في محدودية معرفة الإدارة المدرسية بطبيعة عمل معلم صعوبات التعلم، وعدم معرفتها بدورها

الأساسي تجاه برامج صعوبات التعلم من حيث عدم توفير الدعم والمساندة، وكذلك مشكلات تتعلق بمهارات التواصل الفعال والتعاون. كما تشير نتائج دراسة أبا حسين (٢٠١٩) إلى أن معلمات صعوبات التعلم يواجهن عدداً من المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية، ولعل أبرزها، هو عدم معرفة أدوار المعلمات والبرامج اللاتي يعملن بها. إن امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية اللازمة لإدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة بمدارسهم وبشكل فعال يحقق الأهداف التي وضعت لهذه البرامج والقيام بأدوارها على أكمل وجه، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة الغامدي و الحربي (٢٠٢٢) والتي أظهرت أهمية دور القيادة المدرسية في تفعيل برامج صعوبات التعلم، وتفعيل أدوار فريق العمل متعدد التخصصات، وأهمية دور القيادة المدرسية في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم.

ومن هذا المنطلق، فإن هناك حاجة للوقوف على الكفايات القيادية لمديري المدارس بهدف تنميتها وتطويرها لانجاح العملية التعليمية على مستوى البيئة المدرسية بشكل فعال، وهو ما يُعتبر مؤشراً لتوجه مدارس الدمج الاتجاه الصحيح، حيث أن قيام مدير المدرسة بمهامه ووظائفه يُساهم في تحسين أداء المعلمين، وصقل مهاراتهم التعليمية، وزيادة مستوى قدراتهم، والتغلب على المعوقات التي قد تواجه الطلبة في العملية التعليمية (الشهري، ٢٠٢٢).

وتشير الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث حول مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلى أن أكثر من (٧٠%) من أفراد العينة الاستطلاعية يشيرون إلى وجود ضعف في بعض الكفايات القيادية لمديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارسهم، وهذا بدوره ينعكس سلبا على نجاح وفعالية برامج صعوبات التعلم في المدارس.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال التعليم والإشراف على برامج صعوبات التعلم، ومعرفته وتواصله مع العديد من مديري المدارس في المرحلة الابتدائية، فقد لاحظ أن هناك تفاوتاً كبيراً في امتلاك الكفايات القيادية لديهم والخاصة بإدارة برامج صعوبات التعلم بمدراسهم، وهذا بدوره أدى إلى ضعف إدارة هذه البرامج، وهذا بدوره دفع الباحث إلى تناول هذا الموضوع بحكم أن دور مدير المدرسة لا يقتصر فقط على ضبط النظام وممارسة الأعمال الإدارية الروتينية، بل يمتد ليغطي عدداً من المجالات الهامه في عمله تتضمن التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وهذا يتطلب منه أن يمتلك الكفايات القيادية التي تساعده على قيادة العملية التعليمية بمدرسته بمختلف برامجها العامة

والخاصة لتحقيق الأهداف وتحسين المخرجات ومساعدة الطلبة على التعلم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال محاولة الإجابة على أسئلة الدراسة التالية:

١- ما مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لمديري المدارس؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لمديري المدارس.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١- تسليط الضوء على أهم الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس لأجل إدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة بمدارسهم بفعالية.

٢- نظراً لقلة الدراسات حسب علم الباحث والتي تناولت الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم بفعالية، فإن هذه الدراسة ستكون مرجعا للباحثين والمهتمين بميدان صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

١- التعرف على الواقع الفعلي لدرجة امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية اللازمة لإدارة برامج صعوبات التعلم بفعالية.

٢- تعريف المسؤولين وأصحاب القرار في إدارة التعليم بالكفايات القيادية التي يحتاجها مديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم بفعالية.

٣- العمل على وضع برامج تدريبية تسهم في تنمية وتطوير هذه الكفايات، من خلال ما ستتوصل إليه الدراسة من نتائج.

٤- توعية وتعريف مديري المدارس بالكفايات القيادية التي يجب أن يمتلكونها بهدف إدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة في مدارسهم بفعالية، وتحقيق أهداف هذه البرامج التي وضعت لها.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات القيادية:

تُعرّف نظرياً على أنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها مديري المدارس، وتعمل على مساعدتهم في أداء مهامهم وتحقيق الأهداف (التويجري، ٢٠١٨).

وتُعرّف إجرائياً على أنها الدرجة التي يستجيب عليها معلمي صعوبات التعلم والمتعلقة على مقياس الدراسة الذي يحاول التعرف على المعارف والمهارات والخبرات التي يمتلكها مدير/ مديرة المدرسة لأجل أن تمكنهم من أداء مهامهم القيادية بفعالية لإدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة بمدارسهم.

برنامج صعوبات التعلم:

هو مجموعة من الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر عن طريق معلم متخصص في مجال صعوبات التعلم (أبو نيان والجلعود، ٢٠١٦).

وتُعرّف إجرائياً على أنها مجموعة من الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مختلف المراحل الدراسية من قبل فريق عمل برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر والملحقة بمدارس منطقة تبوك الحكومية.

معلم صعوبات التعلم:

يُعرّفه دليل صعوبات التعلم: بأنه المعلم المؤهل في برامج التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى في تخصص صعوبات التعلم، ويقوم بشكل مباشر بتدريس الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تقديمه الاستشارات التربوية والتعليمية لمعلمي التعليم العام في المجالات التي تخص تدريس وتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (دليل معلم صعوبات التعلم، ٢٠٢٠. ص١٣).

ويُعرّف إجرائياً: بأنه معلم حاصل على درجة البكالوريوس بتخصص عام تربية خاصة وتخصص دقيق صعوبات تعلم، ويعمل على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر والملحقة بمدارس منطقة تبوك الحكومية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على معرفة مدى امتلاك الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة في مدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية التي يُطبَّق بها برامج صعوبات تعلم بمنطقة تبوك.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٤ هـ.

الحدود البشرية:

معلمو ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التي يُطبَّق بها برنامج صعوبات التعلم بمنطقة تبوك.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم:

يحتاج مديري المدارس إلى اكتساب مجموعة من الكفايات المهنية التي تساعدهم على ممارسة أدوارهم القيادية بكفاءة وفاعلية وأداء مهامهم المكلفين بها بدقة وإتقان، بالإضافة إلى

التواصل بشكل فعال مع الهيئة التعليمية والإدارية في مدارسهم، وأيضا بناء الشراكات وفرق العمل التي تساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تم التخطيط لها (المحامدة، ٢٠٠٥).

لقد أكد مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC) على أهمية أن يمتلك مديري المدارس الفعالون لإدارة برامج صعوبات التعلم العديد من الكفايات المهنية الرئيسية، إحدى الكفايات المهمة هي القدرة على توفير القيادة التعليمية التي تتضمن استخدام الممارسات القائمة على الأدلة لدعم جودة التعليم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والقدرة على توفير التطوير المهني المستمر للمعلمين، والقدرة على استخدام البيانات لاتخاذ قرارات مستنيرة حول برامج تعليم هؤلاء الطلبة من خلال جمع وتحليل البيانات المتعلقة بأداء الطلبة. كما يجب أن يكونوا قادرين على التواصل بشكل فعال مع أولياء الأمور والمعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين، وأن يكونوا على دراية بالأطر القانونية والسياسية التي توجه تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة، كما يجب أن يكون لديهم التزام قوي بالتطوير المهني المستمر (Council for exceptional children [CEC], 2021) ..

إضافة إلى الكفايات التي حددها مجلس الأطفال ذوي الإعاقة، فقد سلطت مصادر أخرى الضوء على المهارات الإضافية والمعرفة التي يجب أن يمتلكها مديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم، فمثلاً، أكدت الرابطة الوطنية لمعلمي التربية الخاصة National Association of Special Education Teachers-NASET على أهمية المهارات القيادية لمديري المدارس لإدارة برامج التربية الخاصة والتي من ضمنها برامج صعوبات التعلم، كالقدرة على تحفيز وتشجيع الآخرين، وبناء العلاقات، وتفويض المهام بشكل فعال، ويجب أن يكون مديري المدارس قادرين على الدفاع عن احتياجات الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم على مستوى المدرسة والمنطقة، وهذا يشمل الدعوة إلى الموارد الكافية والدعم، وكذلك للسياسات والممارسات التي تعزز المساواة والدمج الناجح للطلبة (National Association of Special Education Teachers [NASET], 2021).

كما أكدت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association of America-LDAA على أن يكون لدى مديري المدارس الذين يديرون برامج صعوبات التعلم

دراية جيدة بأنواع صعوبات التعلم المختلفة والاحتياجات الخاصة للطلبة الذين يعانون من هذا النوع من الإعاقات، كما أكدت على أهمية الكفاءة الثقافية والقدرة على العمل بفعالية مع مجموعات متنوعة، كما يجب أن يكون لدى مديري المدارس أيضًا دراية جيدة بأحدث الأبحاث وأفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة، إذ يجب أن يكونوا قادرين على تقييم الدراسات البحثية بشكل نقدي واستخدام هذه المعلومات لاتخاذ قرارات مستنيرة حول البرمجة والتعليم، كما يجب عليهم أن يكونوا قادرين على بناء علاقات إيجابية مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والحفاظ على هذه العلاقات، وذلك من خلال التواصل بشكل فعال مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية وإشراكهم في عمليات صنع القرار فيما يتعلق بتعليم أطفالهم، ويتضمن ذلك القدرة على تقديم معلومات حول تقدم أطفالهم والتماس مدخلات من الآباء حول نقاط القوة واحتياجات أطفالهم (Learning Disabilities Association of America [LDAA], 2021).

كما ركزت الجمعية الأمريكية للسمع والنطق American Speech-Language-Hearing Association-ASHA على أهمية معرفة مديري المدارس حول اضطرابات اللغة والتواصل التي قد تكون مرافقة للطلبة ذوي الإعاقة ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم، فضلاً عن القدرة على التعاون مع أخصائي أمراض النطق واللغة وغيرهم من المهنيين الآخرين. كما ركزت على ضرورة أن يمتلك مديري المدارس الذين يديرون برامج صعوبات التعلم لمجموعة واسعة من الكفايات، بما في ذلك القيادة التعليمية، وتحليل البيانات، ومعرفة التكنولوجيا المساعدة، ومعرفة الإعاقات المحددة، والمعرفة بالاختلافات الثقافية واللغوية، إذ أن ذلك يساعد على دعم نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل فعال (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2021).

وبالمثل، حدد مجلس السياسة الوطنية للإدارة التربوية (National Policy Board for Educational Administration -NPBEA) مجموعة من الكفايات المهنية للقادة التربويين بما فيهم قادة برامج صعوبات التعلم، وقد صاغ هذه الكفايات على شكل معايير مهنية، والتي تشمل الكفايات المتعلقة بالتربية الخاصة، إذ تؤكد هذه المعايير إلى الحاجة إلى أن يكون لدى

القادة التربويين فهماً قويا للمبادئ القانونية والأخلاقية التي تحكم التربية الخاصة، بالإضافة إلى معرفة الممارسات القائمة على الأدلة لدعم الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية العاطفية للطلاب ذوي الإعاقة (Wright & Wright, 2019) .

علاوة على ما سبق، يجب أن يكون لدى مديري المدارس الذين يديرون برامج صعوبات التعلم فهماً قوياً لممارسات التقييم والتقويم، إذ يجب عليهم أن يكونوا قادرين على استخدام أشكال مختلفة من التقييم لتحديد نقاط القوة لدى الطلبة وتحديد احتياجاتهم، ومراقبة تقدمهم مع مرور الوقت، وهذا يشمل كلاً من التقييم الرسمي، مثل الاختبارات المعيارية، وكذلك التقييم غير الرسمي، مثل الملاحظات وقوائم الشطب وغيرها (Friend & Cook, 2021). كما يجب عليهم أن يكونوا على دراية بمبادئ التصميم الشامل للتعلم الذي يؤكد على توفير وسائل متعددة للتمثيل، والتعبير، والمشاركة لدعم تعلم جميع الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقة والطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولديهم كذلك القدرة على دمج مبادئ هذا النوع من التصاميم في المناهج الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يجب عليهم اكتساب مهارات قوية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، إذ من الأهمية أن تكون لديهم القدرة على تحديد المشكلات والتحديات التي تعترض تعلم الطلبة، وتطوير استراتيجيات فعالة لمواجهتها، كما يتطلب منهم القدرة على تحليل المعلومات المعقدة واتخاذ القرارات بناءً على البيانات والأدلة (Council of Chief State School Officers [CAST], 2019).

إن وجود برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية يزيد من مهام ومسؤوليات مديري تلك المدارس، وهو الأمر الذي يحتم عليهم معرفة الخصائص النمائية والسلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك معرفة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتربوية التي تساعدهم على التطور الاكاديمي والسلوكي، بالإضافة إلى مقدرتهم على اختيار أفضل البدائل والحلول التربوية التي تتناسب معهم، والعمل على توفير جميع أدوات التشخيص والقياس والتقويم والمساعدات التعليمية الناجحة لهم، لأجل تأهيلهم وتحقيق الاستفادة المنشودة من برامج صعوبات التعلم (Taylor, 2005). ويشير الخطيب (٢٠١٢) إلى الدور الجوهري والمسؤولية التي يجب أن يقوم بها مدير المدرسة كقائد تربوي في إدارة وتطوير برامج صعوبات التعلم بشكل فعال، ويشير كذلك

إلى أن القيادة المدرسية الناجحة تستطيع تذليل جميع العقبات والتحديات التي من شأنها أن تعرقل عملية التغيير والتطور وذلك من خلال توفير المتطلبات الأساسية المطلوبة لتفعيل برامج صعوبات التعلم، وتوفير الوقت اللازم والكافي وتقديم الدعم والمساندة لجميع المعلمين والطلبة. إن امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية اللازمة يساهم في تفعيل ودعم برامج صعوبات التعلم في مدارسهم وهذا ما أكدت عليه دراسة Dove-Cummings (2020) والتي تشير إلى قيام مديري المدارس بمجموعة من الممارسات القيادية التي من شأنها تفعيل ودعم برامج صعوبات التعلم، وهذه الممارسات تتضمن مشاركتهم مع معلمي صعوبات التعلم في عمليات التقييم، والتخطيط، والتنظيم، بالإضافة إلى توفير الدعم اللازم لهم، وتسهيل عقد الاجتماعات وقيادتها لأجل مناقشة مدى تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد الاحتياجات اللازمة، وكذلك تسهيل إنشاء مجتمعات التعلم المهنية، والتعلم من خلال الأقران، ودورهم الهام في تقييم بيئة التعلم للتأكد من تقديم الخدمات المناسبة للطلبة، والعمل على مناقشة أفضل البدائل والممارسات والاستراتيجيات التي تسهم في خدمة وتطوير الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

عموماً يرى الباحث بأن مديري المدارس الذين لديهم برامج لصعوبات التعلم ملحقة بمدارسهم هم بحاجة إلى اكتساب مجموعة واسعة من الكفايات القيادية الخاصة بإدارة هذه البرامج، بما في ذلك القيادة التعليمية، وتحليل البيانات، والتواصل والتعاون، والمعرفة القانونية والسياسية، ومهارات القيادة، ومعرفة التكنولوجيا المساعدة، ومعرفة الإعاقات المحددة والاختلافات الثقافية واللغوية، ومعرفة اللغة واضطرابات التواصل، ومهارات التقييم، ومعرفة مبادئ التصميم الشامل، ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، إذ إن هذه الكفايات ضرورية ومهمة لدعم نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم في تجاوز العقبات والمشكلات التعليمية التي قد تواجههم.

الدراسات السابقة:

توصل الباحث إلى عدد من الدراسات ذات العلاقة بدراسة أدوار وكفايات مديري المدارس العامة في العمل مع برامج الطلبة ذوي الإعاقة عموماً، والطلبة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث:

هدفت دراسة القرني (٢٠٠٨) إلى التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره في اكتشاف الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم، وتقديم الخدمات التربوية لهم، وكذلك الوقوف على دور مدير المدرسة في التوعية بأهمية برامج صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم (١٣٨) معلماً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس في اكتشاف الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم جاء بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج كذلك إلى أن دورهم في تقديم الخدمات التربوية للطلبة، والتوعية ببرامج صعوبات التعلم جاء أيضا في درجة متوسطة.

وأجرى الغصاب (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس لأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات تعلم، ومديري المدارس التي تطبق فيها تلك البرامج بمدينة الرياض، وشملت الدراسة جميع المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) مديراً، و(١٦٣) معلماً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق بين آراء أفراد الدراسة تجاه ممارسة مدراء المدارس لدورهم الإداري على وجه العموم لصالح المدراء كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المجموعتين في أدوارهم التنظيمية، والإشرافية، والتربوية.

وأجرت سمحان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة الضفة الغربية في إدارة غرفة المصادر في مدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة. أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس لإدارة غرفة المصادر كان بدرجة متوسطة، حيث أشارت إلى محدودية دور مديري المدارس في العملية التعليمية في غرفة المصادر، وتكييف البيئة المدرسية، بالإضافة إلى محدودية التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرفة المصادر في مدارسهم، ومحدودية

دورهم في إدارة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق لدور مديري المدارس في إدارة غرفة المصادر تُعزى لمتغيريّ عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي لأفراد العينة.

كما بحثت دراسة ريزولو وسميث Rizzolo & Smith (2014) في كفايات القادة في برامج التربية الخاصة، وقد وصفا برنامجًا تدريبيًا متعدد التخصصات للقيادة مصممًا لإعداد قادة في مجال الإعاقات العقلية والنمائية، وصعوبات التعلم، ويهدف البرنامج إلى تطوير الكفايات في أربعة مجالات رئيسية وهي: المعرفة والمهارات المهنية المتعلقة بالإعاقات العقلية وصعوبات التعلم، والقيادة والتطوير التنظيمي، والعمل الجماعي والتعاون متعدد التخصصات، والتنوع الثقافي، وقد وجد الباحثان أن البرنامج نجح في تطوير الكفايات في المجالات الرئيسية الأربعة، وأن المشاركين أفادوا بزيادة الثقة في قدرتهم على قيادة فرق متعددة التخصصات وتعزيز الممارسات الفعالة في مجال الإعاقات العقلية والنمائية، وصعوبات التعلم، وخلصوا إلى أن برامج التدريب على القيادة متعددة التخصصات مهمة لإعداد القادة في هذا المجال ويجب الاستمرار في تطويرها وتقييمها.

وأجرى أيسك وستارريت وبامبيرتون Issac, Starrett & Pamperton (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات والمسؤوليات التي تواجه مديري المدارس في إدارة برامج صعوبات التعلم في ولاية تكساس، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من (١٥٢) مدير مدرسة، وقد أشارت أبرز النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، ونوع العرق، والخلفية العلمية، والمهارات القيادية والإدارية، حيث أشارت النتائج إلى أن (٦٥%) من الحاصلين على ماجستير في إدارة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، و(١٨%) من الحاصلين على شهادة الدكتوراه قد أبدوا رضاهم الوظيفي في العمل بإدارة هذا النوع من المدارس، ويعود هذا الرضا إلى ما حصلوا عليه من تدريب وتأهيل قبل وأثناء العمل من قبل الجهات المختصة بهذا المجال.

وأجرى ريف وجينسبيرج Reiff & Ginsberg (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على كفايات مديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة منهج دلفي والتي تتضمن جمع آراء الخبراء من خلال سلسلة من الاستبيانات والمقابلات؛ لتحديد وترتيب الكفايات اللازمة للقيادة الفعالة في برامج صعوبات التعلم، وشمل عدد المشاركون (١٨) خبيراً في مجال صعوبات

التعلم، ممن لديهم خبرة واسعة كقادة برامج أو باحثين أو معلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عشر كفايات اعتبرت ضرورية للمدراء لإدارة برامج صعوبات التعلم، وهي: المعرفة بصعوبات التعلم والقضايا ذات الصلة، وفهم القضايا القانونية والأخلاقية، ومهارات التواصل الفعال، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهنيين وأفراد المجتمع، ومعرفة الممارسات القائمة على الأدلة، والقدرة على تطوير وتنفيذ أهداف وغايات البرنامج، والقدرة على إدارة الموارد بشكل فعال، وفهم السلوك التنظيمي وإدارة التغيير، والقدرة على تعزيز ثقافة تنظيمية إيجابية والحفاظ عليها، والالتزام بالتطوير المهني المستمر.

وفي دراسة قامت بها كلا من **السلمان والشيحة (٢٠١٩)** هدفت إلى التعرف على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض. حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة على عينة تكونت من (١٢٧) معلمة صعوبات تعلم. وقد أظهرت النتائج بأن دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة، كما لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير اختلاف مكتب التعليم، وعدد سنوات الخبرة، في حين أظهرت النتائج أن هناك فروقاً تختلف باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

وبحثت دراسة **جونسون وكيم وكوهلر Johnson, Kim & Koehler (2019)** في كفايات القادة في برامج صعوبات، وقد حددوا الكفايات الضرورية للقادة في برامج التربية الخاصة عموماً بما فيها برامج صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة منهج دلفي المعدل، والتي تضمنت جمع آراء الخبراء من خلال سلسلة من الاستبيانات، لتحديد وترتيب الكفايات اللازمة للقيادة الفعالة في برامج التعليم الخاص. وشمل عينة الدراسة على (١٩) خبيراً في مجال التربية الخاصة من ذوي الخبرة الواسعة كمسؤولين أو باحثين أو تربويين، وقد حددت الدراسة (١١) كفاية اعتُبرت ضرورية للقادة في برامج التربية الخاصة، بما في ذلك: معرفة قانون وسياسة التربية الخاصة، ومعرفة الممارسات المستندة على الأدلة العلمية في التربية الخاصة، والقدرة على تطوير وتنفيذ أهداف وغايات البرنامج، والقدرة على إدارة الموارد بشكل فعال، ومهارات التواصل، والقدرة على العمل

بشكل تعاوني مع الأسر والمهنيين، والمهنيين، والقدرة على تعزيز الثقافة التنظيمية، والقدرة على استخدام البيانات لاتخاذ القرارات، والقدرة على توفير التطوير المهني الفعال، وفهم السلوك التنظيمي وإدارة التغيير، والالتزام بالتطوير المهني المستمر.

وهدفت الدارسة التي أجراها **الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠)** إلى التعرف على درجة امتلاك المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في المدارس الحكومية العامة بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) من معلمي ورؤساء الأقسام العاملين بجميع المدارس التي تدرس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت أداة الدراسة من (٤٢) عبارة تغطي المهارات القيادية في (الرؤية – الثقافة المدرسية والبنية التعليمية– الإدارة وعمليات التشغيل– العلاقات المجتمعية بالمدرسة– السياسات والقوانين– أخلاقيات المهنة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك المهارات القيادية للمدراء بدرجة كبيرة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع والوظيفة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة.

وفي دراسة قامت بها **الغامدي والحربي (٢٠٢٢)** هدفت إلى الكشف عن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، والتعرف على المقترحات اللازمة لمديري المدارس والتي تسهم في تطوير برامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة وذلك من وجهة نظر معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم. اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة والبالغ عددهم (٢١٨) معلم ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة أن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أهمية دور القيادة المدرسية في تفعيل غرفة المصادر الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم، ثم يليه تفعيل فريق عمل برنامج صعوبات التعلم، ثم يليه تقديم الخدمات التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي المرتبة الأخيرة كان دور القيادة المدرسية في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكتب التعليم).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت كل من دراسة (الغصاب، ٢٠٠٩ ؛ سمحان، ٢٠١٤ ؛ القرني، ٢٠٠٨؛ السلمان والشيحة، ٢٠١٩؛ الغامدي والحربي، ٢٠٢٢) إدارة مديري المدارس لبرامج صعوبات التعلم وقد هدفت هذه الدراسات، إلى التعرف على مدى معرفة قائدي المدارس بأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم. بينما هدفت دراسة كل من (الأنصاري والأنصاري، ٢٠٢٠؛ Rizzolo & Smith, 2014؛ Reiff & Ginsberg, 2017؛ Johnson, et al., 2019) إلى التعرف على درجة امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية اللازمة لإدارة برامج صعوبات التعلم في المدارس. ولذلك فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة تبوك.

ومن حيث المنهجية وأداة الدراسة، فقد استخدمت أغلب الدراسات المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة دراسة، وهو ما تم استخدامه في الدراسة الحالية من حيث المنهجية وأداة الدراسة. ولعل ما يميز الدراسة الحالية هو أنها ركزت على عدد من الكفايات القيادية لمديري المدارس ذات الصلة المباشرة بإدارة برامج صعوبات التعلم بفعالية، وبالتالي فإن هذه الدراسة توضح الأدوار والمهام القيادية التي يجب أن يقوم بها مديري المدارس لإدارة هذه البرامج بفعالية ضمن مجموعة من الكفايات قسمت تحت سبعة أبعاد رئيسية (المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم، المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم، الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم، مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي، العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والذي يتوافق ويتلاءم مع طبيعتها وأهدافها، وذلك بهدف الحصول بيانات كمية تصف الواقع كما هو دون أن يكون هناك أي تدخل من قبل الباحث (نجمي وحمادنة، ٢٠١٩).

مجتمـــع الـــدراســـة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التي يُطبَّق بها برنامج صعوبات التعلم بمنطقة تبوك، والبالغ عددهم (٧٦) معلماً ومعلمة، بناء على إحصائيات إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

عينـــة الـــدراســـة:

استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل في عينة الدراسة، حيث تكونت العينة من جميع المعلمين والمعلمات ضمن مجتمع الدراسة، باستثناء (١٠) معلمين ومعلمات تم اختيارهم كعينة استطلاعية لحساب الصدق والثبات الإحصائي للأداة، وبالتالي طُبّقت الدراسة الميدانية على (٦٦) معلماً ومعلمة، وبعد توزيع الأداة عليهم إلكترونياً، بلغ عدد المستجيبين (٦٤) معلماً ومعلمة مثلوا العينة النهائية للدراسة الميدانية، وبنسبة (٩٧%) من إجمالي العينة المستهدفة، ويوضح الجدول (١) توزّع أفراد عينة الدراسة، تبعاً لجنس مديري المدارس، ومؤهلهم العلمي، وسنوات خبرتهم.

جـــدول (١)

توزّع المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لمديري المدارس

المتغـــيرات	الفئـــات	العـــدد	النسبة المئوية
الجنس (لمديري المدارس)	ذكر	٤١	٦٤,١٪
	أنثى	٢٣	٣٥,٩٪
	المجموع	٦٤	١٠٠٪
المؤهل العلمي لمدير/ة المدرسة	بكالوريوس	٤٩	٧٦,٦٪
	دراسات عليا	١٥	٢٣,٤٪
	المجموع	٦٤	١٠٠٪
سنوات الخبرة لمدير/ة المدرسة	أقل من ٥ سنوات	٧	١٠,٩٪
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٦٤,١٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٢٥٪
	المجموع	٦٤	١٠٠٪

أداة الدراسة:

أعدّ الباحث مقياساً يهدف لقياس الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم، وذلك من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة الغصاب (٢٠٠٩)، وسمحان (٢٠١٤)، و**Rizzolo & Smith (2014)** ، **Reiff & Ginsberg (2017)**، و **Johnson, Kim & Koehler (2019)**، و الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠)، و الغامدي والحربي (٢٠٢٢)، وقد احتوى المقياس بصورته الأولية على (٥٤) فقرة، موزعة في (٧) أبعاد، كما يلي:

١- المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم (٩ فقرات).

٢- المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم (٤ فقرات).

٣- الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم (١٧ فقرة).

٤- مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي (٥ فقرات).

٥- تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي (٥ فقرات).

٦- التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم (٦ فقرات).

٧- التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة (٨ فقرات).

وتكون الإجابة على فقرات المقياس وفق التدريج الخماسي حسب نموذج ليكرت (Likert) كما يلي: (دائماً= ٤، غالباً= ٣ أحياناً= ٢، نادراً= ١، أبداً= ٠).

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق المحتوى لمقياس الكفايات القيادية، بعرضه على (١٠) محكمين بالجامعات السعودية من الأكاديميين المختصين في مجال الدراسة، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، حيث تم إعادة صياغة (٢٣) فقرة، وحذف فقرة، واضافة فقرة جديدة، وبهذا تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٥٤) فقرة. وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي تشمل (١٠) معلمين ومعلمات، لحساب معاملات الصدق البنائي، وذلك باستخراج معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman)، لكل فقرة مع الدرجة الكلية لبُعدها، ومعاملات الارتباط لكل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد قيم معاملات الارتباط، كما في الجدول (٢).

جـــــدول (٢)

قيم معاملات الارتباط لقياس الصدق البنائي لأداة الدراسة (ن=١٠)

بُعد المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم		بُعد المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم		بُعد الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٦٢	١٠	**٠,٩٣٨	١٤	*٠,٧١١	٢٣	**٠,٩٠٥
٢	**٠,٧٨٤	١١	**٠,٩١٥	١٥	*٠,٦٩٥	٢٤	**٠,٨٨٣
٣	**٠,٨٢٩	١٢	**٠,٨٥٩	١٦	**٠,٧٤٢	٢٥	*٠,٦٣٨
٤	**٠,٨٥٠	١٣	**٠,٩٣٨	١٧	**٠,٩٠٥	٢٦	**٠,٨٨٣
٥	**٠,٩٣٧	---	-----	١٨	**٠,٩٠٥	٢٧	**٠,٨٨٣
٦	**٠,٩٠٥	---	-----	١٩	**٠,٧٤٣	٢٨	**٠,٨٥٠
٧	**٠,٨٦١	---	-----	٢٠	*٠,٦٩٥	٢٩	*٠,٧٣٥
٨	**٠,٨٢٩	---	-----	٢١	**٠,٩٠٥	٣٠	**٠,٧٤٩
٩	**٠,٧٨٤	---	-----	٢٢	*٠,٦٩٥	---	-----
البُعد بالمقياس= **٠,٧٨٥		البُعد بالمقياس= **٠,٧٩٦		البُعد بالمقياس= **٠,٨٧٧			

بُعد مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي		بُعد تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع		بُعد التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم		بُعد التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣١	**٠,٩١٦	٣٦	**٠,٧٩١	٤١	**٠,٨٩٢	٤٧	**٠,٨٠٢
٣٢	**٠,٩١٦	٣٧	**٠,٩٥١	٤٢	**٠,٨١٨	٤٨	*٠,٧٠٠
٣٣	**٠,٩٧٤	٣٨	**٠,٩١٩	٤٣	**٠,٨٠٤	٤٩	**٠,٧٩٢
٣٤	**٠,٧٦٩	٣٩	**٠,٨٥١	٤٤	**٠,٧٩٥	٥٠	**٠,٨٩٨
٣٥	**٠,٩٢٣	٤٠	**٠,٨٠٣	٤٥	**٠,٨٨١	٥١	**٠,٨٧٠
---	-----	---	-----	٤٦	**٠,٩٤١	٥٢	**٠,٨٠٧
---	-----	---	-----	---	-----	٥٣	*٠,٧٢٠
---	-----	---	-----	---	-----	٥٤	*٠,٧٢٥
البُعد بالمقياس= **٠,٨٣٧		البُعد بالمقياس= *٠,٧٢٦		البُعد بالمقياس= **٠,٧٥٥		البُعد بالمقياس= **٠,٨٩٩	

* دال إحصائياً (α=٠,٠٥). ** دال إحصائياً (α=٠,٠١).

يتّضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط لكل بُعد من الأبعاد السبعة مع الدرجة الكلية للمقياس كانت ذات قيم موجبة ودالة إحصائياً، وتراوحت ما بين (٠,٧٢٦) وبدلالة إحصائية (α=٠,٠٥)، وبين (٠,٨٩٩) وبدلالة إحصائية (α=٠,٠١)، كما يتّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية لبُعدها، كانت موجبة ودالة إحصائياً، وتراوح مستوى دلالة معاملات الارتباط بين الفقرات مع الأبعاد الواردة فيها ما بين (α=٠,٠١) و (α=٠,٠٥). وهذه النتائج تشير إلى أن الفقرات في الأداة مناسبة لقياس الأبعاد السبعة في مقياس الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم. وبعد التحقق من الصدق البنائي، تم حساب ثبات المقياس وأبعاده السبعة، باستخراج معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha)، كما يظهر الجدول (٣).

جـــــدول (٣)

معاملات الثبات للأبعاد السبعة والمقياس الكلي (ن=١٠)

الأبعـــــــــــاد	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرونباخ
بُعد المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم	٩	٠,٩٤٨
بُعد المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم	٤	٠,٩١٦
بُعد الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم	١٧	٠,٩٥٩
بُعد مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي	٥	٠,٩٣٦
بُعد تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي	٥	٠,٩١٤
بُعد التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٦	٠,٩٢٢
بُعد التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة	٨	٠,٩١٣
الكفايات القيادية (الكلي)	٥٤	٠,٩٧٢

تشير نتائج الثبات في الجدول (٣) أن معامل الثبات للمقياس الكلي قد بلغ (٠,٩٧٢)، كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد السبعة ما بين (٠,٨٤٣) و(٠,٩٤٨). وتُعَدّ هذه القيم لمعاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

المعـــالجـــات الإحصـــائيـــة:

تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام بعض الاختبارات الإحصائية، عن طريق برنامج "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS-V.25)، وذلك باستخدام مقياس الإحصاء الوصفي

(Descriptive Statistic) للإجابة عن السؤال الأول، باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم، ولتفسير المتوسطات الحسابية للاستجابات، تم تطبيق معادلة المدى التالية:

- المدى= أعلى درجة – أدنى درجة ٤-٠= ٤
- طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات (عالية، متوسطة، منخفضة)، (٤÷٣)= ١,٣٣.
- ليصبح طول الفئات الثلاث، كالآتي:

- من (٠ إلى ١,٣٣) درجة منخفضة من الكفايات القيادية لمديري المدارس اللازمة لإدارة برامج صعوبات التعلم.
- من (١,٣٤ إلى ٢,٦٧) درجة متوسطة من الكفايات القيادية لمديري المدارس اللازمة لإدارة برامج صعوبات التعلم.
- من (٢,٦٨ إلى ٤) درجة عالية من الكفايات القيادية لمديري المدارس اللازمة لإدارة برامج صعوبات التعلم.

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار "مان وتني" (Mann-Whitney) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات العينة على مقياس الدراسة تبعاً لمتغيري: الجنس لمديري المدارس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي لمدير/ة المدرسة (بكالوريوس، دراسات عليا)، بالإضافة لاختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجاباتهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لمدير/ة المدرسة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

ما مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مقياس "الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم" بشكل عام، ثم فقرات كل بُعد من الأبعاد السبعة:

أولاً: مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم على الأبعاد الكلية:

جـــدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم على الأبعاد الكلية

رقم البُعد	أبعـــاد الكفـــايـــات القيـــاديـــة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
١	المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم	٠,٩٩	٠,٧٣	منخفضة	٧
٢	المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم	١,٢٦	٠,٨١	منخفضة	٦
٣	الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم	١,٦٢	٠,٦٢	متوسطة	٣
٤	مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي	١,٨٢	٠,٥٩	متوسطة	٢
٥	تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي	١,٢٨	٠,٦٣	منخفضة	٥
٦	التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	١,٩٢	٠,٥٦	متوسطة	١
٧	التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة	١,٦٠	٠,٥٥	متوسطة	٤
الكفايات القيادية (الكلي)		١,٥١	٠,٥٨	متوسطة	-

يُظِهر الجدول (٤) أن امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم في الكفايات العامة لأبعاد مقياس الدراسة، جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ متوسط استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفايات القيادية (١,٥١)، وبانحراف معياري (٠,٥٨). وبالنسبة لاستجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الأبعاد السبعة، فقد جاءت (٤) أبعاد بدرجة امتلاك متوسطة، و(٣) أبعاد بدرجة امتلاك منخفضة، حيث جاء بالترتيب الأول بُعد التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمتوسط (١,٩٢) وانحراف معياري (٠,٥٦) وبدرجة امتلاك متوسطة، وجاء في الترتيب الثاني بُعد مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي بمتوسط (١,٨٢) وانحراف معياري (٠,٥٩) وبدرجة امتلاك متوسطة، تلاه في الترتيب الثالث بُعد الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم بمتوسط (١,٦٢) وانحراف معياري (٠,٦٢) وبدرجة امتلاك متوسطة، وفي الترتيب الرابع جاء بُعد التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة بمتوسط (١,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٥) وبدرجة امتلاك متوسطة، ويفسر الباحث هذه النتيجة المتوسطة لامتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم بشكل عام في الأبعاد الأربعة، إلى الخبرة غير الكافية لدى مديري المدارس الحكومية في إدارة برامج صعوبات التعلم، وخاصةً أن إعداد مديري المدارس يركز على الكفايات بالجوانب الفنية والإدارية في العمل المدرسي بشكل عام، ولا يوجد برامج

متخصصة بإعداد وتدريب مديري المدارس على ممارسة الكفايات القيادية اللازمة لهم لإدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة بمدارسهم، مما أدى إلى وجود نوعاً ما من القناعة لدى مديري المدارس بجدوى تلك البرامج، وتحمل مسؤولية تطبيق البرامج بدرجة متوسطة، حيث أن التركيز على ممارسة الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة بمدارسهم قد يؤدي من وجهة نظرهم إلى إهمال الكثير من الجوانب الفنية والإدارية في باقي جوانب العمل المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمحان (٢٠١٤) التي أظهرت أن دور قائدي المدارس لإدارة غرفة المصادر كان بدرجة متوسطة، ومع دراسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة، كما تتفق مع دراسة الغامدي والحربي (٢٠٢٢) التي أظهرت أن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة، في حين تختلف مع دارسة الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠) التي أظهرت أن درجة امتلاك المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الكويتية كانت بدرجة كبيرة.

بينما جاء بُعد تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي في الترتيب الخامس وبمتوسط (١,٢٨) وانحراف معياري (٠,٦٣) وبدرجة امتلاك منخفضة، تلاه في الترتيب السادس بُعد المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم وبمتوسط (١,٢٦) وانحراف معياري (٠,٧٣) وبدرجة امتلاك منخفضة، أما بُعد المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم فقد جاء في الترتيب السابع والأخير بمتوسط (٠,٩٩) وانحراف معياري (٠,٧٣) وبدرجة امتلاك منخفضة.

وقد تعود هذه النتيجة المنخفضة للكفايات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة إلى أن هذه الكفايات تعتبر من الكفايات التخصصية في مجال إدارة برامج الدمج، حيث أن انخفاض معرفة مديري المدارس بالمفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم، يترتب عليه عدم معرفتهم بآليات القيام بالمهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم، وعدم معرفتهم بآليات تفعيل التشارك بين المدرسة وأسر طلبة صعوبات التعلم ومؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة، وربما جاءت هذه الكفايات بدرجة منخفضة كون أفراد العينة هم من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ولديهم معايير واضحة للحكم على الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم، وبالتالي حكموا على امتلاك هذه الكفايات بدرجة منخفضة كونها من الكفايات الأدائية الفنية التي تحتاج إلى معرفة متخصصة من قبل المدير، وهو ما لا يتوفر لديه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريزولو وسميث Rizzolo & Smith (2014) في كفايات القادة في برامج التربية الخاصة، والتي أشارت إلى أهمية

تدريب مديري المدارس لتطوير كفاياتهم القيادية في أربعة مجالات رئيسية وهي: المعرفة والمهارات المهنية المتعلقة بالإعاقات العقلية وصعوبات التعلم، والقيادة والتطوير التنظيمي، والعمل الجماعي والتعاون متعدد التخصصات، والتنوع الثقافي، وتتفق كذلك مع دراسة ريف وجينسبيرج Reiff & Ginsberg (2017) والتي هدفت إلى التعرف على كفايات مديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم، حيث أشارت النتائج إلى أهمية وضرورة إمتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية الضرورية لإدارة برامج صعوبات التعلم ومن ضمن هذه الكفايات: المعرفة بصعوبات التعلم والقضايا ذات الصلة، وفهم القضايا القانونية والأخلاقية، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهنيين وأفراد المجتمع، ومعرفة الممارسات القائمة على الأدلة، والقدرة على تطوير وتنفيذ أهداف وغايات البرنامج، والقدرة على إدارة الموارد بشكل فعال، وفهم السلوك التنظيمي وإدارة التغيير.

ثانياً: الكفايات القيادية لمديري مدارس التعليم العام لإدارة برامج صعوبات التعلم، وفقاً لكل بُعد من الأبعاد السبعة:

١-١: النتائج المتعلقة بامتلاك الكفايات القيادية في بُعد المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم:

جـــــدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك الكفايات القيادية في بُعد المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم

رقم الفقرة	المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
١	يعرف مبادئ ومفاهيم ولوائح برامج صعوبات التعلم	١,٣٣	٠,٦٤	منخفضة	٣
٢	يعرف الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي برامج صعوبات التعلم.	١,٣٦	٠,٧٢	متوسطة	٢
٣	يتشارك مع فريق عمل برنامج صعوبات التعلم في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات.	١,٢٥	١,٠٢	منخفضة	٤
٤	يعرف الخصائص النمائية والسلوكية والأكاديمية لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٠,٦٧	٠,٨٠	منخفضة	٨
٥	يعرف الآليات والمعايير الملائمة في تقييم فاعلية برنامج صعوبات التعلم ومعلمه.	٠,٧٢	٠,٩٠	منخفضة	٦
٦	يعرف القضايا والتطورات الحديثة في برامج تعليم الطلبة ذوي صعوبات لتعلم، كقضايا الدمج، والخدمات الانتقالية، والتكنولوجيا المساعدة، والخدمات الاستشارية وغيرها.	٠,٨٤	٠,٧٨	منخفضة	٥
٧	يمتلك المعرفة بالأسس النظرية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٠,٧٠	٠,٩٠	منخفضة	٧
٨	يمتلك المعرفة بالأسس النظرية المتعلقة بقياس وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٠,٦٤	٠,٨٤	منخفضة	٩
٩	يعرف مصادر المجتمع المحلي والمؤسسات التي تقدم خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم	١,٤٤	٠,٧٥	متوسطة	١
المتوسط العام للبُعد		٠,٩٩	٠,٧٣	منخفضة	---

يتبيّن من الجدول (٥) أن الكفايات القيادية في بُعد المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم (الكلي)، تتوافر لدى مديري المدارس بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذا البُعد (٠,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٧٣). وتُعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية مديري المدارس ينقصهم الخلفية المعرفية التخصصية في مجال التربية الخاصة بشكل عام وفي مجال صعوبات التعلم بشكل خاص، وذلك نظراً لأن غالبية مديري المدارس في عينة الدراسة هم من تخصصات مختلفة، كما أن الدورات التدريبية التي تُعقد لمديري المدارس لا تركز على إكسابهم المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم، وهذا بدوره أدى إلى ضعف امتلاكهم لهذه الكفايات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريزولو وسميث (2014) Rizzolo & Smith في كفايات القادة في برامج التربية الخاصة، والتي أشارت إلى أهمية تدريب مديري المدارس لتطوير كفاياتهم القيادية في أربعة مجالات رئيسية منها المعرفة والمهارات المهنية المتعلقة بالإعاقات العقلية وصعوبات التعلم. وتتفق كذلك مع دراسة ريف وجينسبيرج Reiff & Ginsberg (2017) والتي أشارت نتائجها إلى أهمية وضرورة امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية الضرورية لإدارة برامج صعوبات التعلم ومن ضمن هذه الكفايات: المعرفة بصعوبات التعلم والقضايا ذات الصلة، وفهم القضايا القانونية والأخلاقية، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهنيين وأفراد المجتمع. وتتفق كذلك مع دراسة جونسون وكيم وكوهلر Johnson, Kim & Koehler (2019) والتي أشارت نتائجها إلى (١١) كفاية اعتُبرت ضرورية لمديري المدارس لإدارة برامج صعوبات التعلم ، بما في ذلك معرفة قانون وسياسة التربية الخاصة، ومعرفة الممارسات المستندة على الأدلة العلمية، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهنيين، والمهنيين.

وبالنسبة للمؤشرات الدالة على الكفايات القيادية في بُعد المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم، فقد توافرت هذه المؤشرات بدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاءت (٧) مؤشرات بدرجة امتلاك منخفضة، ومؤشران فقط بدرجة امتلاك متوسطة، وكان أهم المؤشرات الدالة على امتلاك الكفايات القيادية في بُعد المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم؛ المؤشر الوارد في الفقرة (٩): "يعرف مصادر المجتمع المحلي والمؤسسات التي تقدم خدمات للطلبة ذوي

صعوبات التعلم" بمتوسط (١,٤٤) وانحراف معياري (٠,٧٥) وبدرجة امتلاك متوسطة، وقد يعود السبب في وقوع هذا المؤشر بالترتيب الأول إلى أن معرفة المصادر والمؤسسات التي تقدم خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم هي من الكفايات التي لا تحتاج إلى بذل جهد كبير، وبالرغم من ذلك فإن مدير المدرسة يحتاج إلى توسيع معرفته بمصادر المجتمع المحلي والمؤسسات التي تقدم خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم وأسرهم.. أما أقل المؤشرات من حيث الترتيب في هذا البُعد، فكان المؤشر الوارد في الفقرة (٨): "يمتلك المعرفة بالأسس النظرية المتعلقة بقياس وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم" بمتوسط (٠,٦٤) وانحراف معياري (٠,٨٤) وبدرجة امتلاك منخفضة، وتُعد هذه النتيجة منطقية كون هذه الكفاية تحتاج إلى معرفة متخصصة في مجال صعوبات التعلم، وتحتاج إلى تدريب متخصص لم يخضع له مدير المدرسة.

١-٢: النتائج المتعلقة بامتلاك الكفايات القيادية في بُعد المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم:

جـــــدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك الكفايات القيادية في بُعد المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم

رقم الفقرة	المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
١٠	يوضح أدوار جميع المعلمين في المدرسة ومسؤولياتهم تجاه تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٣٤	٠,٨٢	متوسطة	٢
١١	يبين أدوار المتعلم والمعلم في استراتيجيات التعلم المتنوعة.	١,٣٧	٠,٩٢	متوسطة	١
١٢	يدعم استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الخاصة بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,١٣	٠,٩٧	منخفضة	٤
١٣	يوضح أدوار ومهام كل عضو في فريق عمل برنامج صعوبات التعلم.	١,١٩	٠,٧٩	منخفضة	٣
المتوسط العام للبُعد		١,٢٦	٠,٨١	منخفضة	---

يتّضح من الجدول (٦) أن الكفايات القيادية في بُعد المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم (الكلي)، تتوافر لدى مديري المدارس بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذا البُعد (١,٢٦) وبانحراف معياري (٠,٨١). وقد تعود هذه النتيجة إلى ضعف المعرفة لدى مديري المدارس بمهام ومسؤوليات ومتطلبات وأهداف برنامج صعوبات التعلم، وخاصةً فيما يتعلق بالمهام والمسؤوليات المتعلقة بالجوانب الفنية الأدائية لهذه

البرامج. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سمحان (٢٠١٤) من محدودية دور مديري المدارس في العملية التعليمية في غرفة المصادر، وكذلك ضعف دورهم في إدارة معلمي صعوبات التعلم. كما تتوافق نتيجة هذا البعد مع ما أشار إليه تيلور (Taylor, 2005) من حيث أن وجود برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية يزيد من مهام ومسؤوليات مديري تلك المدارس، وبالتالي فهم بحاجة ماسة وضرورية لمعرفة الخصائص النمائية والسلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك معرفة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتربوية التي تساعدهم على التطور الاكاديمي والسلوكي، بالإضافة إلى قدرتهم على اختيار أفضل الحلول والبدائل التربوية التي تتناسب معهم، وتوفير جميع أدوات التشخيص والقياس والتقويم والمساعدات التعليمية لهم.

وتشير المؤشرات الدالة على الكفايات القيادية في بُعد المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم، إلى توافرها بدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاء مؤشران بدرجة امتلاك منخفضة، ومؤشران بدرجة امتلاك متوسطة، وكان أهم المؤشرات الدالة على امتلاك الكفايات القيادية في بُعد المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم؛ المؤشر الوارد في الفقرة (١١): "يبين أدوار المتعلم والمعلم في استراتيجيات التعلم المتنوعة" بمتوسط (١,٣٧) وانحراف معياري (٠,٩٢) وبدرجة امتلاك متوسطة، وقد يعود السبب في وقوع هذا المؤشر بالترتيب الأول إلى أنه من الأدوار والكفايات الروتينية لعمل مدير المدرسة في متابعة سير العملية التدريسية بالمدرسة، حيث أن مدير المدرسة مُلزم بمتابعة أدوار المتعلم والمعلم فيما يتعلق بالتدريس، وبالرغم من ذلك فإن مدير المدرسة يحتاج إلى تحسين معرفته حول الأدوار المُثلى للمتعلم والمعلم في استراتيجيات التعلم المستخدمة في تدريس الطلبة بشكل عام.

أما أقل المؤشرات من حيث الترتيب في هذا البُعد، فكان المؤشر الوارد في الفقرة (١٢): "يدعم استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الخاصة بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم" بمتوسط (١,١٣) وانحراف معياري (٠,٩٧) وبدرجة امتلاك منخفضة. وقد يعود السبب إلى أن استراتيجيات التدريس الخاصة بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحتاج إلى معرفة تخصصية واطلاع من قبل مدير المدرسة وفهم لمكوناتها وأهدافها وما يلزم تطبيقها من مستلزمات ووسائل تعليمية وأجهزة قد لا تتوافر في المدرسة، وبالتالي لا يقدمون أفكار داعمة لتحسين استخدام استراتيجيات التدريس في برنامج صعوبات التعلم.

١-٣: النتائج المتعلقة بامتلاك الكفايات القيادية في بُعد الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم:

جـــدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك الكفايات القيادية في بُعد الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم

رقم الفقرة	الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
١٤	يشارك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمليات التخطيط والتنظيم الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم.	٠,٩٨	٠,٨٦	منخفضة	١٧
١٥	يدعم ويسهل إنشاء مجتمعات التعلم من خلال الأقران داخل الفصل العادي.	١,٥٢	٠,٨٢	متوسطة	١١
١٦	يقيم بيئة التعلم باستمرار ويتأكد من تقديم الخدمات المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٢٠	٠,٧٤	منخفضة	١٥
١٧	يعقد اجتماعات دورية تناقش مدى تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في خططهم التعليمية والاحتياجات اللازمة لهم.	١,٧٠	٠,٩٥	متوسطة	٧
١٨	يتبنى أفضل البدائل والممارسات التعليمية التي تسهم في خدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحقق نتائج إيجابية نحو تطورهم الاكاديمي.	١,٠٣	٠,٧٣	منخفضة	١٦
١٩	يعمل على توفير مناخ مدرسي تعليمي يتصف بالإيجابية.	٢,٢٢	١,٠٢	متوسطة	٢
٢٠	يهيئ بيئة مدرسية قائمة على مبدأ التعاون نحو خدمة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٦١	٠,٩٤	متوسطة	٨
٢١	يؤكد على تقييم تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام مجموعة متعددة من أساليب التقييم المتنوعة.	١,٤٥	٠,٦٩	متوسطة	١٣
٢٢	يناقش مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدرسية والسلوكية ويشارك في حلها مع فرق عمل برنامج صعوبات التعلم.	١,٤٧	٠,٨٤	متوسطة	١٢
٢٣	يضع استراتيجيات تساهم في معالجة المشكلات المتوقعة في البيئة المدرسية بشكل عام وبرنامج صعوبات التعلم بشكل خاص.	١,٤٥	٠,٧١	متوسطة	١٤
٢٤	يعمل على توفير جميع التجهيزات المدرسية والتقنية التي يحتاجها برنامج صعوبات التعلم.	١,٩٨	٠,٧٧	متوسطة	٤
٢٥	يهيئ بيئة مدرسية تعليمية محفزة لإبداع جميع الطلبة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم.	٢,٢٥	٠,٦٧	متوسطة	١
٢٦	يشجع على استخدام الوسائط المتعددة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٨٨	٠,٧٠	متوسطة	٥
٢٧	يسهم في توفير البنية التحتية ذات المواصفات التقنية لتسهم في تفعيل العملية التعليمية في برنامج صعوبات التعلم.	١,٧٧	٠,٧٣	متوسطة	٦
٢٨	يوظف التقنية الحديثة وتطبيقاتها في برنامج صعوبات التعلم لتهيئة بيئة تعلم مستمر وجاذبة.	١,٥٣	٠,٧٣	متوسطة	١٠
٢٩	يوظف التقنية الحديثة وتطبيقاتها بهدف تيسير التواصل الفعال بين معلمي المدرسة.	١,٩٨	٠,٧٥	متوسطة	٣
٣٠	يساهم في توفير جميع التطبيقات التقنية المختصة بتعليم وتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٥٦	٠,٦٩	متوسطة	٩
المتوسط العام للبُعد		١,٦٢	٠,٦٢	متوسطة	---

يتبيّن من الجدول (٧) أن الكفايات القيادية في بُعد الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم (الكلي)، تتوافر لدى مديري المدارس بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذا البُعد (١,٦٢) وبانحراف معياري (٠,٦٢). وقد تعود هذه النتيجة المتوسطة إلى أن مديري المدارس يحاولون بذل الجهود لتحسين الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم، باعتبارها من ضمن واجباتهم الوظيفية، إلا أن آراء أفراد العينة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول جهود مديري المدارس في هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة نظراً لأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تكييف البيئة المدرسية وتوفير متطلبات متخصصة لتوفير بيئة تعليمية داعمة لتعلّمهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمحان (٢٠١٤) التي أظهرت محدودية دور مديري المدارس في تكييف البيئة المدرسية، في حين تختلف مع دارسة الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠) التي أظهرت أن توافر المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في بُعد الثقافة المدرسية والبنية التعليمية كانت بدرجة كبيرة.

وبالنسبة للمؤشرات الدالة على الكفايات القيادية في بُعد الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم، فقد توافرت بدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاءت (٣) مؤشرات بدرجة امتلاك منخفضة، (١٤) مؤشر بدرجة امتلاك متوسطة، وكان أهم المؤشرات الدالة على امتلاك الكفايات القيادية في هذا البُعد؛ المؤشر الوارد في الفقرة (٢٥): "يهيئ بيئة مدرسية تعليمية محفزة لإبداع جميع الطلبة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم" بمتوسط (٢,٢٥) وانحراف معياري (٠,٦٧) وبدرجة امتلاك متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما سبق ذكره من بذل مديري المدارس الجهود لتحسين الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم، باعتبارها من ضمن واجباتهم الوظيفية، إلا أن هذه الجهود في تهيئة البيئة المحفزة لإبداع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم لا تزال تحتاج لمزيد من الاهتمام.

أما أقل المؤشرات من حيث الترتيب في هذا البُعد، فكان المؤشر الوارد في الفقرة (١٤): "يشارك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمليات التخطيط والتنظيم الخاصة ببرنامج

صعوبات التعلم" بمتوسط (٠,٩٨) وانحراف معياري (٠,٨٦) وبدرجة امتلاك منخفضة. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لا يمتلكون المعرفة والخبرة الكافية في عمليات التخطيط والتنظيم الخاصة بهذه البرامج، بالإضافة إلى ربما اكتفائهم بإعداد الخطط التربوية الفردية كما ورد في "دليل قائد المدرسة في الإشراف على برنامج صعوبات التعلم"، حيث يتم إدخال نتائج التشخيص وبناء الخطة التربوية وإعداد جداول لتنظيم تقدم الطلبة بطريقة آلية على نظام صعوبات التعلم الإلكتروني في نظام "نور".

١-٤: النتائج المتعلقة بامتلاك الكفايات القيادية في بُعد مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي:

جـــــدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك الكفايات القيادية في بُعد مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي

رقم الفقرة	مهـــارات التواصـــل الفعال في العمـــل الإداري والتعليمـــي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
٣١	يطبق بفعالية أساليب وطرق التواصل الفعال عند التعامل مع منسوبي المدرسة.	١,٨٦	٠,٦٦	متوسطة	٤
٣٢	يدعم العلاقات الإنسانية داخل المدرسة من خلال التشجيع على ثقافة الحوار والمناقشة.	٢,٠٥	٠,٧٧	متوسطة	١
٣٣	يؤكد على مبادئ الاستشارة والتعاون الفعال بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في المدرسة بما يخدم العملية التعليمية.	١,٨٩	٠,٧٦	متوسطة	٣
٣٤	يشارك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صنع واتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدرسة.	١,٤١	٠,٦٦	متوسطة	٥
٣٥	ينمي السلوك الإيجابي نحو المهنة من خلال تفعيل قنوات اتصال مفتوحة مع جميع منسوبي المدرسة.	١,٩١	٠,٧٥	متوسطة	٢
المتوسط العام للبُعد		١,٨٢	٠,٥٩	متوسطة	---

يُشير الجدول (٨) إلى أن الكفايات القيادية في بُعد مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي (الكلي)، تتوافر لدى مديري المدارس بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط

استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذا البُعد (١,٨٢) وبانحراف معياري (٠,٥٩). كما توافقت جميع المؤشرات الدالة على الكفايات القيادية في بُعد مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي بدرجة "متوسطة"، كما أن أهم المؤشرات الدالة على امتلاك الكفايات القيادية في بُعد مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي؛ المؤشر الوارد في الفقرة (٣٢): "يدعم العلاقات الإنسانية داخل المدرسة من خلال التشجيع على ثقافة الحوار والمناقشة" بمتوسط (٢,٠٥) وانحراف معياري (٠,٧٧) وبدرجة امتلاك متوسطة، أما أقل المؤشرات من حيث الترتيب في هذا البُعد، فكان المؤشر الوارد في الفقرة (٣٤): "يشارك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صنع واتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدرسة" بمتوسط (١,٤١) وانحراف معياري (٠,٦٦) وبدرجة امتلاك متوسطة. وقد تعود هذه النتيجة المتوسطة على هذا البُعد بجميع مؤشراته، إلى أن مديري المدارس يبدون الالتزام إلى حد ما بدورهم المنصوص عليه في دليل قائد المدرسة في الإشراف على برنامج صعوبات التعلم، من حيث "بناء نظام اتصال فعال بين مدير المدرسة ومعلم البرنامج والمرشد الطلابي ومعلم الفصل وأولياء أمور الطلاب الملتحقين بالبرنامج"، إلا أن هذه النتيجة المتوسطة تشير إلى أن مدير المدرسة لا يركز بالشكل الكافي على التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي فيما يتعلق بتطوير برنامج صعوبات التعلم من خلال التأكيد على مبادئ الاستشارة والتعاون الفعال بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، أو مشاركة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صنع واتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدرسة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة سمحان (٢٠١٤) التي أظهرت محدودية دور مديري المدارس في إدارة معلمي صعوبات التعلم. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إلية دراسة ريف وجينسبيرج Reiff & Ginsberg (2017) والتي أشارت نتائجها إلى أهمية وضرورة امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية الضرورية لإدارة برامج صعوبات التعلم ومن ضمن هذه الكفايات مهارات التواصل الفعال. وكذلك تتوافق مع النتائج التي أشارت إليها دراسة جونسون وكيم وكوهلر Johnson, Kim & Koehler (2019) في كفايات القادة في برامج صعوبات، والتي من ضمنها أهمية امتلاكهم لمهارات التواصل الفعال.

١-٥: النتائج المتعلقة بامتلاك الكفايات القيادية في بُعد تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي:

جـــــدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك الكفايات القيادية في بُعد تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي

رقم الفقرة	تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
٣٦	ينشر الوعي حول أهمية الشراكة الفعالة بين المدرسة وأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمجتمع المحلي.	١,٤٤	٠,٥٦	متوسطة	٣
٣٧	يستخدم طرق تواصل متنوعة وفعالة مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومؤسسات المجتمع المحلي.	١,٦٢	٠,٧٥	متوسطة	١
٣٨	يوفر بيئة مدرسية إيجابية تدعم الشراكة الفعالة مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٥٥	٠,٦٧	متوسطة	٢
٣٩	يشرك أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في معالجة المشكلات التعليمية لأبنائهم.	٠,٩٢	٠,٨٨	منخفضة	٤
٤٠	يقيس باستمرار اتجاهات طلبة صعوبات التعلم وأسرهم نحو المدرسة.	٠,٨٨	٠,٨٣	منخفضة	٥
المتوسط العام للبُعد		١,٢٨	٠,٦٣	منخفضة	---

يتبيّن من الجدول (٩) أن الكفايات القيادية في بُعد تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي (الكلي)، لدى مديري المدارس جاءت بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذا البُعد (١,٢٨) وبانحراف معياري (٠,٦٣). ومن الممكن أن تعود هذه النتيجة المنخفضة إلى ضعف اهتمام مديري المدارس بالتواصل مع أولياء الأمور أو التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي المتخصصة في دعم طلبة صعوبات التعلم ومعالجة مشكلاتهم التعليمية، كما يُعزى ضعف تفعيل مدير المدرسة للعلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي إلى ضعف الإدراك بأهمية تظافر الجهود مع الأسرة والمجتمع المحلي، وخاصة في ظل عدم تلقي مدير المدرسة للتأهيل المناسب وربما عدم وجود برامج تدريبية مخصصة تمكنه من امتلاك الكفايات اللازمة لممارسة دوره في تفعيل العلاقات التشاركية. وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سمحان (٢٠١٤) من محدودية تواصل مديري المدارس مع أولياء الأمور

الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمجتمع، وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ريف وجينسبيرج (2017) Reiff & Ginsberg من حيث أهمية وضرورة امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية الضرورية لإدارة برامج صعوبات التعلم ومن ضمن هذه الكفايات القدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهنيين وأفراد المجتمع، وكذلك تتوافق نتيجة هذا البعد مع أشارت إليها نتائج دراسة جونسون وكيم وكوهلر Johnson, Kim & Koehler (2019) في كفايات القادة في برامج صعوبات، والتي أكدت على أهمية وضرورة أن يمتلك مديري المدارس عدد الكفايات القيادية ومن ضمنها القدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهنيين والمجتمع. بينما تختلف نتيجة هذا البعد مع دارسة الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠) التي أظهرت أن درجة امتلاك المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في بُعد العلاقات المجتمعية بالمدرسة كانت بدرجة كبيرة.

وبالنسبة للمؤشرات الدالة على الكفايات القيادية في بُعد تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، فقد توافرت بدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاء مؤشران بدرجة امتلاك منخفضة، و (٣) مؤشرات بدرجة امتلاك متوسطة، وكان أهم المؤشرات الدالة على امتلاك الكفايات القيادية في بُعد تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي؛ المؤشر الوارد في الفقرة (٣٧): "يستخدم طرق تواصل متنوعة وفعالة مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومؤسسات المجتمع المحلي" بمتوسط (١,٦٢) وانحراف معياري (٠,٧٥) وبدرجة امتلاك متوسطة، وقد يعود السبب في وقوع هذا المؤشر بالترتيب الأول إلى تعدد وسائل التواصل الاجتماعي بالإضافة إلى وسائل التواصل التقليدية والتي يمكن توظيفها في التواصل مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي، إلا أن هناك حاجة إلى زيادة الاهتمام في وسائل التواصل وبخاصة من خلال اللقاءات التي تركز على الاهتمام بالطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

أما أقل المؤشرات من حيث الترتيب في هذا البُعد، فكان المؤشر الوارد في الفقرة (٤٠): "يقيس باستمرار اتجاهات طلبة صعوبات التعلم وأسرهم نحو المدرسة" بمتوسط (٠,٨٨) وانحراف معياري (٠,٨٣) وبدرجة امتلاك منخفضة، وربما يعود السبب إلى أن المدارس الحكومية لا تركز على قياس اتجاهات الطلبة، ومنهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما لا تركز على قياس اتجاهات أولياء أمورهم نحو الخدمات التي تقدمها تلك المدارس.

١-٦: النتائج المتعلقة بامتلاك الكفايات القيادية في بُعد التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

جـــــدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك الكفايات القيادية في بُعد التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

رقم الفقرة	التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
٤١	يشجع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير معارفهم ومهاراتهم.	٢,١٣	٠,٧٧	متوسطة	٣
٤٢	يتيح الفرص لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للالتحاق بالبرامج التعليمية والندوات والمؤتمرات العلمية.	٢,٦١	٠,٦٦	متوسطة	١
٤٣	يظهر معرفة بأهمية التطوير المهني للمعلمين وأساليبه ومجالاته.	٢,٤٨	٠,٧١	متوسطة	٢
٤٤	يقترح برامج للتطوير المهني بناء على الاحتياجات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٨٦	٠,٦٦	متوسطة	٤
٤٥	يشجع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على إجراء الدراسات والأبحاث العلمية الإجرائية للاستفادة من نتائجها.	٠,٩١	٠,٩٩	منخفضة	٦
٤٦	يوفر فرص التدريب الخاصة بالتعامل مع تطبيقات التقنية التعليمية بهدف الاستفادة من جميع مميزاتها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٥٢	٠,٨٥	متوسطة	٥
المتوسط العام للبُعد		١,٩٢	٠,٥٦	متوسطة	---

تُظهِر النتائج في الجدول (١٠) أن الكفايات القيادية في بُعد التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الكلي)، تتوافر لدى مديري المدارس بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذا البُعد (١,٩٢) وبانحراف معياري (٠,٥٦). وقد تعود هذه النتيجة المتوسطة إلى أن مدير المدرسة يركز على التطوير المهني للمعلمين بشكل عام دون النظر إلى تخصصاتهم، وإن هناك فئة من مديري المدارس الحكومية ينقصهم الخبرة ببرنامج صعوبات التعلم، نظراً لقلة امتلاكهم للمهارات اللازمة لإدارة مثل هذه البرامج مما ينعكس

على ضعف اهتمامهم برفع كفاءة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمحان (٢٠١٤) التي توصلت إلى محدودية دور مديري المدارس في إدارة معلمي صعوبات التعلم. كما تتوافق نتيجة هذا البعد هذه مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ريف وجينسبيرج Reiff & Ginsberg (2017) من حيث أهمية وضرورة امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية الضرورية لإدارة برامج صعوبات التعلم ومن ضمن هذه الكفايات الالتزام بالتطوير المهني المستمر، وكذلك تتوافق نتيجة هذا البعد مع النتائج التي أشارت إليها دراسة جونسون وكيم وكوهلر Johnson, Kim & Koehler (2019) في كفايات القادة في برامج صعوبات، والتي أكدت على أهمية وضرورة أن يمتلك مديري المدارس عدد من الكفايات القيادية والتي من ضمنها الالتزام بالتطوير المهني المستمر.

وبالنسبة للمؤشرات الدالة على الكفايات القيادية في بُعد التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد جاءت بدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاء مؤشر واحد فقط بدرجة امتلاك منخفضة، و (٥) مؤشرات بدرجة امتلاك متوسطة، وكان أهم المؤشرات الدالة على امتلاك الكفايات القيادية في بُعد التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ المؤشر الوارد في الفقرة (٤٢): "يتيح الفرص لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للالتحاق بالبرامج التعليمية والندوات والمؤتمرات العلمية" بمتوسط (٢,٦١) وانحراف معياري (٠,٦٦) وبدرجة امتلاك متوسطة، وتُعدّ هذه النتيجة منطقية كون النمو المهني من خلال الالتحاق بالبرامج التعليمية يكفله نظام الخدمة المدنية وتعليمات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، كما أن التحاق المعلم بالندوات والمؤتمرات العلمية تكون من خلال ترشيح المدراء والمشرفين التربويين وإدارة التعليم.

أما أقل المؤشرات من حيث الترتيب في هذا البُعد، فكان المؤشر الوارد في الفقرة (٤٥): "يشجع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على إجراء الدراسات والأبحاث العلمية الإجرائية للاستفادة من نتائجها" بمتوسط (٠,٩١) وانحراف معياري (٠,٩٩) وبدرجة امتلاك منخفضة، وربما يعود السبب إلى ضعف معرفة مديري المدارس بمهارات البحث الإجرائي وكيفية تطبيقه، وبخاصة أن البحث الإجرائي في مجال صعوبات التعلم يحتاج إلى مواد ووسائل تعليمية قد لا توفرها ميزانية المدرسة.

١-٧: النتائج المتعلقة بامتلاك الكفايات القيادية في بُعد التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة:

جـــــدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك الكفايات القيادية في بُعد التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة

رقم الفقرة	التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
٤٧	يشرح أهداف برنامج صعوبات التعلم بشكل واضح لمجتمع المدرسة.	١,٤٧	٠,٦٩	متوسطة	٦
٤٨	يحتفل بالإنجازات التي يحققها برنامج صعوبات التعلم في المدرسة.	١,٩١	٠,٨٥	متوسطة	٣
٤٩	يقدم الدعم والمساندة لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تزويدهم بالمعلومات اللازمة حول الجهات الخارجية التي تقدم لهم الخدمات المساندة.	١,٧٠	٠,٧١	متوسطة	٤
٥٠	يشجع على المبادرات التي تتعلق بالتوعية عن برنامج صعوبات التعلم بالمدرسة.	١,٦٩	٠,٦٩	متوسطة	٥
٥١	يؤكد على تبني الاتجاهات الإيجابية نحو البرنامج والطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٤٥	٠,٦٤	متوسطة	١
٥٢	يفعل المناسبات الخاصة بالتوعية عن برنامج صعوبات التعلم.	٢,٠٣	٠,٧٦	متوسطة	٢
٥٣	يتعاون مع الجهات العلمية الخارجية فيما يتعلق بالتوعية عن برنامج صعوبات التعلم داخل المدرسة.	١,٠٣	٠,٨٥	منخفضة	٧
٥٤	يشارك في الملتقيات والندوات العلمية للحديث عن تجربة برنامج صعوبات التعلم في مدرسته.	٠,٥٠	٠,٦٧	منخفضة	٨
المتوسط العام للبُعد		١,٦٠	٠,٥٥	متوسطة	---

تُظهِر النتائج في الجدول (١١) أن الكفايات القيادية في بُعد التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة (الكلي)، تتوافر لدى مديري المدارس بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذا البُعد (١,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٥٥). وقد تعود هذه النتيجة المتوسطة إلى أنه وبالرغم من بذل مديري المدارس لبعض الجهود في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة، إلا أن هناك فئة من مديري المدارس تضعف لديهم مهارات التوعية ببرنامج صعوبات التعلم، لأنها تتطلب أنشطة تحتاج إلى إعداد متخصص وقد لا تتوفر لديهم الخبرة المعرفية الكافية

حولها، كما قد تقل لديهم الأفكار التوعوية المناسبة حول برنامج صعوبات التعلم لاعتقادهم بأنه ليس من واجب مدير المدرسة أن يلم بهذا الجانب، وأن هذا الجانب للمتخصصين فقط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني (٢٠٠٨) التي أظهرت أن دور قائدي المدارس في التوعية ببرامج صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة، كما تتفق مع دراسة الغامدي والحربي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن دور القيادة المدرسية في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة.

وبالنسبة للمؤشرات الدالة على الكفايات القيادية في بُعد التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة، فقد توافرت بدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاء مؤشران فقط بدرجة امتلاك منخفضة، و (٦) مؤشرات بدرجة امتلاك متوسطة، وكان أهم المؤشرات الدالة على امتلاك الكفايات القيادية في بُعد التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة؛ المؤشر الوارد في الفقرة (٥١): "يؤكد على تبني الاتجاهات الإيجابية نحو البرنامج والطلبة ذوي صعوبات التعلم" بمتوسط (٢,٤٥) وانحراف معياري (٠,٦٤) وبدرجة امتلاك متوسطة، وقد يعود السبب في وقوع هذا المؤشر بالترتيب الأول إلى إدراك مدير المدرسة لأهمية المبادرات التوعوية في توفير بيئة جيدة داخل المدرسة، وأن تبني الاتجاهات الإيجابية نحو البرنامج والطلبة ذوي صعوبات التعلم ينعكس إيجابياً على الصورة الكلية للمدرسة، ويُحفز منسوبي المدرسة على القيام بأدوارهم بالشكل المطلوب.

أما أقل المؤشرات من حيث الترتيب في هذا البُعد، فكان المؤشر الوارد في الفقرة (٥٤): "يشارك في الملتقيات والندوات العلمية للحديث عن تجربة برنامج صعوبات التعلم في مدرسته" بمتوسط (٠,٥٠) وانحراف معياري (٠,٦٧) وبدرجة امتلاك منخفضة. وقد تعود هذه النتيجة إلى افتقار مدير المدرسة للمعرفة المتخصصة في مجال صعوبات التعلم، وافتقاره للمهارات العلمية اللازمة للمشاركة في الملتقيات والندوات العلمية، وربما يعود السبب إلى عدم إدراك مدير المدرسة لجدوى المشاركة في تلك الملتقيات والندوات العلمية وفوائدها على تطوير برنامج صعوبات التعلم في مدرسته.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لمديري المدارس؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مقياس "الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم" بشكل عام، ثم فقرات كل بُعد من الأبعاد السبعة:

نظراً لقلة أعداد الأفراد في بعض فئات متغيرات الدراسة، فقد تم بدايةً التأكد من أن بيانات المتغيرات الثلاثة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لمديري المدارس) تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك باستخدام اختباريّ كولموغوروف سميرنوف وويلك شابيرو (Kolmogorov-Smirnov) و (Wilk-Shapiro)، كما في الجدول (١٢).

جـــــدول (١٢)

نتائج اختبار اعتدالية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغـــيرات	الفئـــات	Kolmogorov-Smirnov			Wilk-Shapiro			النتيجـــــة
		قيمـــة الإحصائي	درجـة الحرية	مستوى الدلالة	قيمـــة الإحصائي	درجـة الحرية	مستوى الدلالة	
الجنس	ذكر	٠,٣٦١	٤١	*٠,٠٠٠	٠,٧٠٢	٤١	*٠,٠٠٠	لا تتبع التوزيع الطبيعي
	أنثى	٠,٢٥٨	٢٣	*٠,٠٠٠	٠,٨٣٦	٢٣	*٠,٠٠٢	لا تتبع التوزيع الطبيعي
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٠,٣١٠	٤٩	*٠,٠٠٠	٠,٦٢٦	٤٩	*٠,٠٠٠	لا تتبع التوزيع الطبيعي
	دراسات عليا	٠,٢٤٤	١٥	*٠,٠١٦	٠,٧٧١	١٥	*٠,٠٠٢	لا تتبع التوزيع الطبيعي
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٠,١٨١	٧	٠,٢٠٠	٠,٩٤٤	٧	٠,٦٧١	تتبع التوزيع الطبيعي
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٠,٣٤٨	٤١	*٠,٠٠٠	٠,٧٣٧	٤١	٠,٠٠٠٨	لا تتبع التوزيع الطبيعي
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٣٤٧	١٦	*٠,٠٠٠	٠,٨٠٦	١٦	*٠,٠٠٣	لا تتبع التوزيع الطبيعي

*** دالة إحصائياً (α=٠,٠٥).**

يشير الجدول (١٢) أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وهذا يتطلب استخدام الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية)، مما تطلب استخدام اختبار "مان وتني" (Mann-Whitney) بدلاً من اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس، المؤهل العلمي، واستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) بدلاً من تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجاباتهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وفيما يلي يعرض الباحث النتائج:

١-الفروق تبعاً لمتغير الجنس:

جدول (١٣)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للكشف عن الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد العينة، على مقياس الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم، تبعاً لمتغير جنس مديري المدارس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم	ذكر	٤١	٣٤,٧	١٤٢٢,٥	٣٨١,٥	١,٢٦٧-	٠,٢٠٥
	أنثى	٢٣	٢٨,٥٩	٦٥٧,٥			
المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم	ذكر	٤١	٣٤,٦١	١٤١٩	٣٨٥	١,٢٤٠-	٠,٢١٥
	أنثى	٢٣	٢٨,٧٤	٦٦١			
الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم	ذكر	٤١	٣٤,٢٧	١٤٠٥	٣٩٩	١,٠١٧-	٠,٣٠٩
	أنثى	٢٣	٢٩,٣٥	٦٧٥			
مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي	ذكر	٤١	٣٢,١٥	١٣١٨	٤٥٧	٠,٢٠٤-	٠,٨٣٨
	أنثى	٢٣	٣٣,١٣	٧٦٢			
تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي	ذكر	٤١	٣٢,٢٢	١٣٢١	٤٦٠	٠,١٦٢-	٠,٨٧١
	أنثى	٢٣	٣٣,٠٠	٧٥٩			
التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ذكر	٤١	٣٤,٢٧	١٤٠٥	٣٩٩	١,٠٢٣-	٠,٣٠٦
	أنثى	٢٣	٢٩,٣٥	٦٧٥			
التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة	ذكر	٤١	٣٠,٨٨	١٢٦٦	٤٠٥	٠,٩٣٦-	٠,٣٥٠
	أنثى	٢٣	٣٥,٣٩	٨١٤			
الكفايات القيادية (الكلي)	ذكر	٤١	٣٤,٠٤	١٣٩٥,٥	٤٠٨,٥	٠,٨٨٢-	٠,٣٧٨
	أنثى	٢٣	٢٩,٧٦	٦٨٤,٥			

تشير النتائج في الجدول (١٣) إلى أن الفروق في درجة امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم بشكل عام وفي الأبعاد السبعة لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥)، وذلك تبعاً لمتغير الجنس لمديري المدارس، حيث تراوحت قيم (U) المحسوبة للفروق بين متوسطات الرتب لأفراد العينة على المقياس ككل والأبعاد السبعة ما بين (٣٨١,٥) و (٤٦٠)، كما تراوحت قيم (Z) المحسوبة للفروق على المقياس ككل والأبعاد السبعة ما بين (-١,٢٦٧) و (-٠,١٦٢)، وهي قيم لم تصل إلى مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

وهذه النتيجة تعني أن مدى امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم لا تختلف باختلاف جنسهم. وقد تعود هذه النتيجة إلى تشابه البيئة التي يعمل بها مديري ومديرات المدارس، وبخاصة أن جميع القرارات المنظِمة للعمل في برامج صعوبات التعلم

موحدة، كما أن جميع المديرين والمديرات يخضعون لدورات تدريبية متشابهة، بالرغم من قلتها في مجال صعوبات التعلم، وبالتالي فإن الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمختلف أبعادها، لا تختلف بين مديري ومديرات المدارس، نظراً لتقارب الخبرات الميدانية وتشابه الدورات التدريبية التي يلتحقون بها. وتتفق هذه النتيجة مع دارسة الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة امتلاك المهارات القيادية للمدراء تعزى إلى متغير النوع، ومع دراسة الغامدي والحربي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروقات بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس. في حين تختلف مع دراسة أيسك وآخرون Issac, et al. (2016) التي أظهرت وجود فروق في المسؤوليات التي تواجه مديري المدارس في إدارة برامج صعوبات التعلم تُعزى لمتغير الجنس.

٣- الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للكشف عن الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد العينة، على مقياس الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمديري المدارس

أبعاد المقياس	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم	بكالوريوس	٤٩	٢٦,٥٤	١٣٠٠,٥	٧٥,٥	٤,٦٥٧-	*٠,٠٠٠
	دراسات عليا	١٥	٥١,٩٧	٧٧٩,٥			
المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم	بكالوريوس	٤٩	٢٦,٢٦	١٢٨٦,٥	٦١,٥	٤,٩٧٠-	*٠,٠٠٠
	دراسات عليا	١٥	٥٢,٩٠	٧٩٣,٥			
الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم	بكالوريوس	٤٩	٢٦,٤٧	١٢٩٧	٧٢	٤,٦٩٥-	*٠,٠٠٠
	دراسات عليا	١٥	٥٢,٢٠	٧٨٣			
مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي	بكالوريوس	٤٩	٢٦,٠٩	١٢٧٨,٥	٥٣,٥	٥,٠٠٨-	*٠,٠٠٠
	دراسات عليا	١٥	٥٣,٤٣	٨٠١,٥			
تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي	بكالوريوس	٤٩	٢٥,٦٠	١٢٥٤,٥	٢٩,٥	٥,٤٠١-	*٠,٠٠٠
	دراسات عليا	١٥	٥٥,٠٣	٨٢٥,٥			
التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس	٤٩	٢٦,٧٠	١٣٠٨,٥	٨٣,٥	٤,٥٤١-	*٠,٠٠٠
	دراسات عليا	١٥	٥١,٤٣	٧٧١,٥			
التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة	بكالوريوس	٤٩	٢٦,٠٧	١٢٧٧,٥	٥٢,٥	٥,٠٢٠-	*٠,٠٠٠
	دراسات عليا	١٥	٥٣,٥٠	٨٠٢,٥			
الكفايات القيادية (الكلي)	بكالوريوس	٤٩	٢٦,٠١	١٢٧٤,٥	٤٩,٥	٥,٠٤٤-	*٠,٠٠٠
	دراسات عليا	١٥	٥٣,٧٠	٨٠٥,٥			

* دالة إحصائياً (α=٠,٠٥).

تُبيّن النتائج في الجدول (١٤) أن الفروق في مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم بشكل عام وفي الأبعاد السبعة كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥)، وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمديري المدارس، حيث تراوحت قيم (U) المحسوبة للفروق بين متوسطات الرتب لأفراد العينة على المقياس ككل والأبعاد السبعة ما بين (٢٩,٥) و (٨٣,٥)، كما تراوحت قيم (Z) المحسوبة للفروق على المقياس ككل والأبعاد السبعة ما بين (-٥,٤٠١) و (-٤,٥٤١)، وبدلالة إحصائية (α=٠,٠٥). وقد جاءت الفروق لصالح مديري المدارس من مؤهل (دراسات عليا).

وهذه النتيجة تعني أن مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم تزداد لدى مديري المدارس من حملة مؤهل دراسات عليا مقارنة بزملائهم من حملة مؤهل بكالوريوس. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس من ذوي مؤهل دراسات عليا، هم غالباً من خريجي الدراسات العليا بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك في التخصصات التربوية، كالمناهج وأساليب التدريس والإدارة التربوية وأصول التربية، والتي تركز في مقرراتها الدراسية على الكفايات اللازمة لإدارة البرامج التعليمية ومنها برنامج صعوبات التعلم، مثل مقررات: نظريات التعلم، والإشراف التربوي، ونظريات التدريس واستراتيجياته، وتصميم البرامج التعليمية، بالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة في التدريس والتي تركز على صعوبات التعلم، مثل التركيز على صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مقررات مناهج اللغة العربية وأساليبها، مما أدى لأن تكون درجة امتلاك الكفايات القيادية لديهم تزداد عن زملائهم مديري المدارس من حملة مؤهل بكالوريوس. وتتفق هذه النتيجة مع دارسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) التي أظهرت أن هناك فروق في دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف صعوبات التعلم تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، كما تتفق مع دراسة أيسك وآخرون Issac, et al. (2016) التي أظهرت وجود فروق في المسؤوليات التي تواجه مديري المدارس في إدارة برامج صعوبات التعلم تُعزى لمتغير الخلفية العلمية، ولصالح الحاصلين على ماجستير. في حين تختلف مع دراسة سمحان (٢٠١٤) التي بيّنت عدم وجود فروق لدور قائدي المدارس في إدارة غرفة المصادر تُعزى

لمتغير المؤهل العلمي لأفراد العينة، كما تختلف مع دراسة الغامدي والحربي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروقات بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

٣- الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (١٥)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للكشف عن الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد العينة، على مقياس الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لمديري المدارس

أبعاد المقياس	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة Chi2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٣,٥٧	١,٨٤٣	٢	٠,٣٩٨
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٣٣,٧٧			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٣٣,١٦			
المهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٥,٧٩	١,٧٦٤	٢	٠,٤١٤
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٣٤,٥٧			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٣٠,١٣			
الثقافة المدرسية والبيئة التعليمية الداعمة لعملية التعليم والتعلم	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٧,٢١	٠,٦٨٠	٢	٠,٧١٢
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٣٢,٨٣			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٣٣,٩٧			
مهارات التواصل الفعال في العمل الإداري والتعليمي	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٧,٤٣	٠,٩٨٧	٢	٠,٦١٠
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٣٢,١٦			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٣٥,٥٩			
تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٦,٥٧	٠,٩٠٥	٢	٠,٦٣٦
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٣٢,٧٦			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٣٤,٤٤			
التطوير المهني المستمر لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٧,٥٠	٠,٨٤٣	٢	٠,٦٥٦
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٣٣,٩٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٣١,٠٩			
التوعية ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٩,٩٣	٠,١٦٤	٢	٠,٩٢١
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٣٢,٦٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٣٣,٢٥			
الكفايات القيادية (الكلي)	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٧,٢٩	٠,٧٨٤	٢	٠,٦٧٦
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١	٣٢,٥١			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٣٤,٧٥			

تشير النتائج في الجدول (١٥) إلى أن الفروق في مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم بشكل عام وفي الأبعاد السبعة لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥)، وذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لمديري المدارس، حيث تراوحت قيم مربع كاي (Chi^2) المحسوبة للفروق بين متوسطات الرتب لأفراد العينة على المقياس ككل والأبعاد السبعة ما بين (٠,١٦٤) و (١,٨٤٣)، وهي قيم لم تصل إلى مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

وهذه النتيجة تعني أن مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم بمدارسهم لا تختلف باختلاف سنوات خبرتهم. وقد تعود هذه النتيجة إلى تشابه آلية تطبيق برنامج صعوبات التعلم لدى جميع مديري المدارس الحكومية بمنطقة تبوك بغض النظر عن خبراتهم الإدارية، وخاصة أن كفاياتهم القيادية في إدارة برامج صعوبات التعلم جاءت ما بين المتوسطة والمنخفضة أي دون المستوى المأمول، حيث أن سنوات الخبرة للمدير لا تضيف إلى خبراته في مجال إدارة برنامج صعوبات التعلم نظراً لقلة الدورات التدريبية التي يخضعون لها في هذا المجال، وبالتالي فإن سنوات الخبرة لمديري المدارس الحكومية لا تُضيف الجديد لكفاياتهم في إدارة برامج صعوبات التعلم، بل تكون تكراراً للسنوات السابقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمحان (٢٠١٤) التي بيّنت عدم وجود فروق لدور قائدي المدارس في إدارة غرفة المصادر تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة، ومع دراسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) التي لم تُظهر أي فروق في دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف صعوبات التعلم تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما تتفق مع دراسة الغامدي والحربي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروقات بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، في حين تختلف مع دارسة الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة امتلاك المهارات القيادية للمدراء تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- ضرورة اهتمام إدارة التعليم والإشراف التربوي في منطقة تبوك بنشر التوعية بين مديري المدارس بالكفايات القيادية اللازمة لهم في إدارة برامج صعوبات التعلم المدمجة في مدارسهم.

٢- ضرورة الاهتمام بتوفير البرامج التدريبية الموجهة لمديري المدارس في مجال الكفايات القيادية اللازمة لإدارة برامج صعوبات التعلم، وبخاصة مديري المدارس من حملة مؤهل بكالوريوس، مع التركيز على الكفايات المتعلقة بالمفاهيم والأسس الأساسية لبرامج صعوبات التعلم، والمهام والمسؤوليات تجاه برنامج صعوبات التعلم، وتفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

٣- ضرورة قيام إدارة التربية الخاصة التابعة لإدارة التعليم بمنطقة تبوك بإعداد دليل لمديري المدارس حول الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم، يتضمن آليات تطبيق هذه الكفايات، وتوضيحها من خلال عقد ورش العمل لمديري المدارس.

٤- التوصية بأن يكون تقييم مديري المدارس الحكومية بمنطقة تبوك يتضمن تقييم كفاياتهم القيادية في إدارة برامج صعوبات التعلم، مما يزيد من اهتمامهم بممارسات تلك الكفايات في مدارسهم.

٥- تقترح الدراسة قيام إدارة التعليم بمنطقة تبوك بعقد شراكات تدريبية مع جامعة تبوك، وبخاصة مع قسميّ التربية الخاصة والإدارة والتخطيط التربوي لعقد دورات تدريبية موجهة لمديري المدارس حول الكفايات القيادية اللازمة لهم في إدارة برامج صعوبات التعلم.

٦- إجراء دراسة عن المعوقات التي تحدّ من تفعيل مديري المدارس الحكومية بمنطقة تبوك للكفايات القيادية اللازمة لهم في إدارة برامج صعوبات التعلم في مدارسهم.

مراجع الدراسة

المراجع العربية:

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

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

الاصقه، عبير (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٦)*، ١٠٥-١٤٤.

الأنصاري، أمل، والأنصاري، علي (٢٠٢٠). درجة المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي لدولة الكويت من وجهة نظر رؤساء الأقسام والمعلمين. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، ٣٤ (١٣٦)، ١٣-٥٠.

التويجري، فاطمة (٢٠١٨). الكفايات القيادية لوكيلات الأقسام العلمية في الجامعات السعودية الناشئة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة القصيم*، ١١ (٤)، ٩٤٧-١٠٠٨.

الخطيب، جمال (٢٠١٢). *تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع*، (ط. ٣). عمان: دار وائل للنشر.

السلمان، أبرار، والشيحة، مها (٢٠١٩). دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، ١٥ (٣)، ١-٢٧.

سمحان، فاتن (٢٠١٤). *دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيرزيت، بيرزيت.

السيف، ماجد (٢٠١٠). *المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود، الرياض.

الشهري، عائشة (٢٠٢٢). أدوار المعلم والقائد التربوي في تأهيل الأشخاص ذوى اضطراب التوحد لسوق العمل من وجهة نظر العاملين في الميدان وأولياء الأمور بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ١٤ (١)*، ١٩٣-٢٣٩.

الغامدي، خلود، والحربي، رباب (٢٠٢٢). دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة العربية للنشر العلمي-الأردن، (٤٠)*، ٤٨٩-٥١٥.

الغصاب، طارق (٢٠٠٩). *مدى ممارسة مديري المدارس لأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم ومديري تلك المدارس بمدينة الرياض*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود. الرياض.

القرني، سالم (٢٠٠٨). *ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قعدان، هنادي (٢٠١٥). فعالية العمل الإرشادي في برامج الدمج من وجهة نظر مديري المدارس في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ٣ (٩)*، ١٢٧-١٧٩.

المحامدة، ندى (٢٠٠٥). *الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

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

وزارة التعليم (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية https://cutt.us/2uNFA ..

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). معايير القيادة المدرسية. مسترجع من الرابط: https://2u.pw/ehGIG9.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2021). *Schools and Speech-Language Pathologists*. Retrieved from https://www.asha.org/slp/schools-and-speech-language-pathologists

Council for Exceptional Children (CEC). (2021). *What is special education?*. Retrieved from https://exceptionalchildren.org/what-special-education

Council of Chief State School Officers. (2019). *Professional Standards for Educational Leaders*. Retrieved from https://www.ccsso.org/professional-standards-educational-leaders-2019

Dove-Cummings, L. (2020). *The School Leader's Role in Co-Teaching and It's Impact on the Academic Achievement for Students with Disabilities.* [Doctoral dissertation]. Louisiana Tech Digital Commons.

Friend, M. & Cook, L. (2021). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (9th ed.). Pearson.

Issac, J.; Starrett, T. & Pamperton, J. (2016). "Special education administrators' Perceptions of responsibilities and challenges". *International Journal of Learning. Teaching and educational Research*, *15*(7), 1-19.

Johnson, N.; Kim, H. & Koehler, M. (2019). "Leadership competencies for special education administrators". *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 1-16.

Learning Disabilities Association of America (LDA). (2021). *Who We Are*. Retrieved from https://ldaamerica.org/who-we-are

National Association of Special Education Teachers (NASET). (2021). *Special Education Teacher Skills*. Retrieved from https://www.naset.org/teacher-skills

Reiff, H. & Ginsberg, G. (2017). "Leadership competencies for programs serving individuals with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities, 50*(6), 628-636. doi: 10.1177/0022219416679438

Rizzolo, M. & Smith, C. (2014). "Preparing leaders in intellectual and developmental disabilities: An interdisciplinary program's evolution". *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11*(4), 256-263. doi: 10.1111/jppi.12098

Symes, R. (2014). *An Exploration of Ways in Which Waikato Primary School Principals Address the Multiple Learning Requirements of Children with Special Educational Needs*. [Master's thesis, The University of Waikato]. Waikato Research Commons.

Taylor, S. (2005). "Special education and private schools: principals' points of view". *Remedial and Special Education. 26*(5), 281-296.

Voltz, D. & Collins, L. (2010). "Preparing special education administrators for inclusion in diverse, standards-based contexts: Beyond the Council for Exceptional Children and the Interstate School Leaders Licensure Consortium". *Teacher Education and Special Education, 33*(1), 70-82. https://doi.org/10.1177/0888406409356676

Wright, P. & Wright, P. (2019). *From Emotions to Advocacy: The Special Education Survival Guide* (2nd ed.). Harbor House Law Press.