المجلـــد (١٨)، العـــدد (٦٤)، الجـــزء الأول، اكتـــوبـــر ٢٠٢٤، ص ص ٣١- ٦٥

درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم

إعـــداد

د/ جـوخـة بنـت سالـم الكلبانيـة
مشرفة صعوبات تعلم بوزارة التربية والتعليم
سلطنـــة عمـــــان

أمينـة بنـت حمـود المقـرشيـة
مـديـرة مـدرسـة كهنـات للتعليـم الأسـاسـي
سلطنـــة عمـــــان

درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم

د/ جوخة الكلبانية(*) & أمينة المقرشية (**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، والتعرف على إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري ومديرات مدارس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في امتلاك مدى ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، من حيث (المؤهل، وسنوات الخبرة). طبقت الدراسة على ثلاث محافظات في السلطنة وهي محافظة الظاهرة، والداخلية، والبريمي، حيث تكونت العينة من (٢٦٠) معلم ومعلمة صعوبات التعلم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من إعداد مقياس لتحقيق أهداف الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة وعي امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، جاءت ضمن الدرجة العالية. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تُعزى للمؤهّل العلمي، أو سنوات الخبرة كمعلم أو معلمة صعوبات تعلم. وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصت الباحثتان بعدد من التوصيات لتعزيز الكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الكفايات القيادية، مدراء المدارس، القيادة التربوية.

(*) مشرفة صعوبات تعلم بوزارة التربية والتعليم.

(**) مديرة مدرسة كهنات للتعليم الأساسي.

The Degree to Which Basic Education School Principals and Principals Possess Leadership Competencies in Managing the Learning Disabilities Program in Their Schools, From the Point of View of Male and Female Learning Disabilities Teachers

Abstract

The study aimed to reveal the degree to which principals and principals of basic education schools possess leadership competencies in managing the learning disabilities program in their schools, from the point of view of male and female teachers of learning disabilities, and to identify whether there are statistically significant differences in the responses of principals and principals of schools for students with learning difficulties in possessing the extent And basic education school principals for leadership competencies in managing the learning disabilities program in their schools, from the point of view of male and female learning disabilities teachers, in terms of (qualification and years of experience). The study was applied to three governorates in the Sultanate: Al Dhahirah, Al Dakhiliyah, and Al Buraimi Governorates, where the sample consisted of (260) male and female teachers with learning difficulties. The study used the descriptive approach to prepare a scale to achieve the objectives of the study. The results of the study indicated that the degree of awareness of basic education principals' and principals' possession of leadership competencies in managing the learning disabilities program in their schools from the point of view of learning difficulties teachers, came within a high degree. The results also showed that there were no statistically significant differences in the sample members' estimates due to academic qualifications or years of experience as a learning difficulties teacher. In light of these results, the researchers recommended a number of recommendations to enhance leadership competencies in managing the learning disabilities program.

Keywords: learning disabilities, leadership competencies, school principals, educational leadership.

المقدمة:

تعد القيادة الإدارية عميلة جوهرية لقيادة العملية التدريسية في المدارس بشكل عام، وقيادة برامج التربية والخاصة ومنها برامج صعوبات التعلم بشكل خاص، حيث تعتبر القيادة المدرسية عنصر مهم لنجاح العملية التعليمية بكافة برامجها. ولتحقيق أهدافها المرجوة، لابد أن تتم من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى توفير كافة التسهيلات والحلول اللازمة، لتحيق نواتج التعلم التي تهدف لتحقيقها. وتمثل القيادة الإدارية عنصرًا أساسيًا في نجاح أي مؤسسة تعليمها، أو فشله؛ حيث يعود ذلك إلى التأثير القوي للعملية التعليمية (الأصفة،٢٠١٩).

ولكون القيادة الإدارية هي الجوهر الأساسي للعملية التعليمية، فمن الضروري ان يمتلك مديري ومديرات المدارس المهارات والمعارف اللازمة للقيام بوظائفهم ومهامهم بالشكل المطلوب والمناسب لتحقيق الأهداف المؤسسة التعليمية، وهذا بدوره يساعد على تذليل التحديات التي تواجههم، لتحقيق أهدافهم، وهذا ما أكد عليه مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC) بانه يجب على مديري ومديرات المدارس أن يمتلك عدد من الكفايات اللازمة في التخطيط التربوي وتطوير خصائص الطلبة بشكل عام وطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاصة (البلوي، ٢٠٢٣)(بالإضافة إلى الإلمام بالمعارف والمهارات للسياسات والتشريعات والقوانين، لتطوير العلاقات الفعالة مع مجتمع المدرسة داخليًا، أو المجتمع المحلي خارجيًا في التعامل مع أولياء أمور الطلبة، وخاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Volt & Collins, 2010)

حيث تعد فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات صعوبات التعلم انتشارًا بين فئات التربية الخاصة، ويعود ذلك إلى عدم المقدرة في تحديد الطلبة الذين من صعوبات التعلم (الغامدي والحربي، ٢٠٢٢). وإيمانًا بدور القيادة الإدارية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، وممارستهم لدورهم بالإيجابي والصحيح لتقديم أفضل الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أشار Symes (2014) إلى أن المدير هو المسؤول عن ضمان تنفيذ البرامج والخدمات المقدمة في المدرسة بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأكدت دراسة الحربي (٢٠١١) إلى أهمية في وجود مدير المدرسة ليقود العملية الإدارية في العملية التعليمية وقدرتها على تطبيق المفاهيم القيادية الحديثة، ولكي تقوم القيادة الإدارية

بالعمل بفاعلية يجب أن تعمل وفق خطة استراتيجية ناجحة، وأن تقوم بتطبيق جودة الأداء التعليمي والإداري في المدرسة، لتحقيق أهدافها المرسومة لتحقيقها في ظل مراعاة منظومة القيم المدرسية لتهيئة الظروف الملائمة لعملية تعليمية ناجحة، والمشاركة في تقويم العمليات والمخرجات لاتخاذ القرارات العلاجية المبنية على نتائجها.

ولا يخفى أهمية دور معلم صعوبات التعلم في العملية التعليمية، حيث يقوم بتنفيذ النظم والقرارات الوزارية، ولعل دور القيادة المدرسية في تلك البرامج يكاد يكون محدودا، ولنجاح تطبيق برنامج صعوبات التعلم فإن ذلك يتطلب تعاونًا مشتركًا بين القيادة المدرسية، وبين معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، لكونهم العمود الفقري لتحقيق اهداف برنامج صعوبات التعلم، لكونهم يمتلكون مهارات ومعلومات عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، ومعرفة خصائصهم، وطرق تدريسهم؛ لذا جاءت الدراسة الحالية معرفة مدى امتلاك مدى ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، والتعرف على المقترحات اللازمة للقيادة المدرسية التي من الممكن أن تسهم في تطوير برنامج صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

إن نجاح برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام مرتبط بعدد من العوامل الرئيسية والمهمة، ومن أهمها دور القيادة المدرسية، وكفاءتها في قيادة هذه البرامج وتفعيل أهدافها وأدوارها، وترسيخ مفهومها ومبادئها في مجتمع المدرسة، والمجتمع الخارجي، وبدون شك فأن القيادة المدرسية الفعالة تحتاج بأن يمتلك إلى العديد من الكفايات القيادية اللازمة لقيادة المدرسية بكافة برامجها نحو تحقيق أهدافها المنشودة، وقد أكدت العديد من الدراسات إلى أن مديري المدارس لهم دور كبير ومهم في نجاح في العملية التعليمة ومن تلك الدراسات كدراسة البلوي(٢٠٢٣)؛ الحربي؛ الغامدي(٢٠٢٢)؛القرني(٢٠٠٨)؛ والغصاب(٢٠٠٩)، وقد أكدت هذه الدراسات إلى أهمية امتلاك القيادة المدرسية لعدد من المهارات والكفايات لتطبيق برنامج صعوبات التعلم بفعالية.

ويواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العديد من المشكلات التي تحول دون تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم، فتثملت تلك المشكلات في محدودية معرفة الإدارة المدرسية بطبيعة عمل معلم صعوبات التعلم وعدم معرفتها بدورها الأساسي تجاه برنامج صعوبات التعلم من حيث

عدم توفر الدعم والمساندة(السيف،٢٠١٠)، بالإضافة إلى المشكلات تتعلق بمهارات التواصل الفعال والتعاون، فقد أشارت نتائج دراسة (أبا حسين، ٢٠١٩) إلى أن معلمات صعوبات التعلم يواجهن عددًا من المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية، ولعل أبرزها هو عدم معرفة أدوار المعلمات والبرامج اللاتي يعملن بها. وقد أظهرت دراسة الغامدي والحربي (٢٠٢٢) أهمية دور القيادة المدرسية في التوعية ببرامج صعوبات التعلم، وتفعيل البرامج بفاعلية، وبالإضافة إلى قيام فريق متعدد التخصصات بأدوارهم. وتوجد فروق في الوعي بين مديري ومدارات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم في القرارات والقواعد التنظيمية في كيفية تطبيقها لبرامج صعوبات التعلم (أبو بنيان والعمار، ٢٠١٥)، كما أن بعض إدارات المدارس لا تهتم بمعلمي ذوي الإعاقة بما فيهم معلمي صعوبات التعلم، ولا تسعى لتنفيذ خطط ومتطلبات الدمج المكاني والأكاديمي(الحربي،٢٠١٦)، كما أن هناك قصور لدى مديري ومديرات المدارس في حضور الورش التدريبية المخصصة لبرنامج صعوبات التعلم (آل حسين والكثيري، ٢٠١٨).

وتأسيًا على ما جاء سابقًا، فقد انبثقت الدراسة الحالية من خلال ما تناولته الدراسات السابقة، ومن خلال عمل خبرة الباحثات وعملهن حيث تعمل إحداهن مشرفة صعوبات تعلم، والباحثة مديرة مدرسة فقد لاحظت قصور في دور القيادة المدرسية في القيام بالمهام والأدوار الأساسية للقيادة المدرسية في تفعيل برامج صعوبات التعلم في مدارسهم، كونهم الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها نجاح البرنامج، ولما لهم من خبرة ودراية مع ما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ومما سبق تتضح لنا الحاجة لمعرفة مدى امتلاك مدى ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما مدى درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، تعزى إلى متغيرات (المؤهل، وسنوات الخبرة) كمعلم صعوبات تعلم؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

٢- التعرف على إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، تعزى إلى متغيرات (المؤهل، وسنوات الخبرة) كمعلم صعوبات تعلم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

قد تسهم هذه الدراسة:

١- في إثراء الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكون مرجعًا مهما للباحثين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم.

٢- تسليط الضوء على أهم الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدرس لأجل إدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم بفعالية.

الأهمية التطبيقية:

١- تعريف أصحاب القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم بالكفايات القيادية التي يحتاجها مديري ومديرات المدارس لإدارة برنامج صعوبات التعلم بفعالية.

٢- التعرف على الواقع الفعلي لدرجة امتلاك مديري ومديرات المدارس للكفايات القيادية اللازمة لإدارة برنامج صعوبات التعلم.

٣- العمل على وضع برامج تدريبية تسهم في تنمية وتطوير كفايات مديري ومديرات المدرس من خلال ما ستتوصل له نتائج هذه الدراسة.

٤- توعية وتعريف مديري المدارس بالكفايات القيادية التي يجب على مديري ومديرات المدارس امتلاكها لتحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات القيادية: Leadership competencies

يعرفها التويجري (٢٠١٨) بأنها مجموعة من الاتجاهات، والمعارف والمهارات التي يمتلكها مديري المدارس على مساعدتهم في تحقيق أهدافهم، وأداء مهامهم بفعالية.

وتعرف إجرائياً: هي المهارات والمعارف والخبرات التي يمتلكها مديري ومديرات المدارس لتحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم؛ لأداء مهامهم القيادية بفعالية، وذلك لتحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم بفعالية.

صعوبات التعلم: learning Disabilities

تعرف صعوبات التعلم اصطلاحًا" بإنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو البصرية، أو السمعية، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف تعلم غير مناسبة أبو بنيان،٢٠١٩)

وتعرف إجرائيًا بأنه يعاني بعض الطلبة من صعوبة في القراءة والكتابة والرياضيات، يؤدي ذلك إلى تباين واضح بين أدائه المتوقع، وأدائه الفعلي في المواد الأكاديمية، ولا يهود ذلك إلى وجود أي نوع من أنواع الإعاقات كالإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية، أو لحرمان ثقافي أو بيئي.

برنامج صعوبات التعلم: learning Disabilities Program

هو مجموعة من الخدمات التعليمية، والتربوية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم عن طريق متخصص في مجال صعوبات التعلم (أبو بنيان والجلعود،٢٠١٦).

وتعرف إجرائيا: على أنها مجموعة من الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس من الصف الثاني الأساسي إلى الصف السادس الأساسي، من قبل فريق عمل برنامج صعوبات التعلم في فصول ملحقة في المدارس العادية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على معرفة مدى امتلاك مدى ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية:

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التي يطبق فيها برنامج صعوبات التعلم في محافظة الداخلية، والظاهرة، والبريمي.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤).

الحدود البشرية:

معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التي يطبق فيها برنامج صعوبات التعلم في محافظة الداخلية، والظاهرة، والبريمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد القيادات الإدارية الجهة المسؤولة مباشرة عن تنفيذ الخطط والبرامج التي تحقق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة عبر توظيف كافة المصادر والموارد البشرية والمادية بكفاءة عالية وفاعلية وربط ذلك بتطلعات المجتمع والأسرة (كروكيت، ٢٠١٤).

مهمات الإدارة في التربية الخاصة:

يتنامى الاهتمام بالدور القيادي والاشرافي التحسيني للمشرف باعتباره مسؤولا عن أداء وظيفتين هما:

الوظيفة الإدارية:

ترتبط بمجموعه من المهام الإدارية التنظيمية كمساعدة المديرين في إدارة شؤون الطلاب والمعلمين والعاملين وتنظيم ظروف العمل.

الوظيفة الأشرفية:

تستهدف مساعدة الإدارة المدرسية على تحسين تعليم طلاب المدرسة وتعلمهم، وترتبط بمجموعه من المهام الفنية التربوية، كتطوير هيئه التدريسية وتنميه علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي وتطويرها. (أبو بنيان ،٢٠١٢)

أهمية القيادة المدرسية:

وذكرت الهذلول (٢٠٢٠) أن القيادة المدرسية أهمية وتتمثل فيما يلي:

١- تهيئة كافة الأمور للمعلمين ليكونوا أكثر قدرة على التدريس وتحسين الخبرات التربوية التي يقدمونها للتلاميذ.

٢- حث المعلمين على الاطلاع المستمر لكل ما يستطيعون الحصول عليه من الكتب، والبحوث تتعلق بمجالات تخصصهم، لرفع مستوى المعلمين الفني والمهني.

٣- لتحقيق أهداف المدرسة، لابد من تضافر الجهود بين المعلمين، والإدارة، والذي يمثل الحافز لتحقيق الأهداف المدرسية.

٤- تقوم إدارة المدرسية بتهيئة المناخ التربوي المناسب والملائم لجميع العاملين في المدرسة.

القيادة المدرسية في ميدان التربية الخاصة:

القيادة المدرسية في مجال التربية الخاصة تعني الجهود الهادفة والمنظمة لإتاحة الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أعلى درجة ممكنة من التكيف مع متطلبات بيئتهم بما يحقق أهداف السياسة التعليمية (Garner, & Forbes, 2013).

وذكر آل درعان وأبو الحسن (٢٠١٦) أهم مجالات عمل القيادة المدرسية في ميدان التربية الخاصة على النحو التالي:

١- تنمية فرص النمو المهني للكادر التعليمي من خلال زيادة فرص المشاركة والعلاقات الإنسانية وتكامل جهود عمل متعدد التخصصات.

٢- تطوير وتجديد التعليم الشامل لجميع فئات الطلبة للإسهام في تحقيق تطوير المجتمع وتنميته، وإحداث تغيير جذري في اتجاهات الكادر التعليمي والفريق متعدد التخصصات نحو ذوي الإعاقة، واستعدادهم لإجراء تغيير في البيئة التعليمية بتقديم الفرص التعليمية المتاحة في مختلف الأنشطة.

٣- تطوير الأنشطة المدرسية داخل وخارج الفصول الدراسية؛ لتنمية جوانب شخصية الطلبة ذوي الإعاقة وإشباع الحاجات الأساسية لهم.

٤- إدارة التسهيلات التنظيمية والمعمارية في المنشآت والأبنية والمرافق المدرسية وفقًا للمواصفات الهندسية والأثاث والتجهيزات ووسائل الأمان المنصوص عليها.

٥- ولتحقيق نجاح ومعاهد ومدارس التربية الخاصة لابد من توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع؛ لتحقيق رسالتها.

دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم:

نظرًا لأهمية القيادة المدرسية الكبيرة في تطوير قدرات ومهارات الطلبة، وخاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات مختلفة في عملية التعلم، فإن برامج التربية الخاصة لكونها جزءًا من الإدارة التربوية والتعليمية تعد من أبرز المهام الإدارية التي يقوم بها القائد المدرسي؛ لتلبية حاجات الطلبة من المعرفة والاندماج داخل البيئة التربوية للمدرسة (خليل، ٢٠١٣). ويشير تايلور (Taylor,2005) إلى أن تطبيق برامج صعوبات في المدارس يزيد من مسؤوليات، ومهام القيادة المدرسية، والتي تقتضي معرفة الخصائص التي يتمتع بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة الاستراتيجيات التربوية والتعليمية التي تساعدهم على التطور، بالإضافة إلى معرفة أفضل الحلول التربوية المناسبة، وكما يتطلب توفير أدوات تشخيص وقياس، وأدوات تقييم، ومساعدات تعليمية ناجحة، وتأهليهم للاستفادة من برنامج صعوبات التعلم داخل المدرسة. كما يرى الخطيب (٢٠١٢) إلى أن المسؤولية التي يقوم بها مدير المدرسة، كقائد له دور لد دور في نجاح وتطوير برنامج صعوبات التعلم، كما أن مدير المدرسة يستطيع تذليل كافة العقبات التي من شأنها أن تعرقل عملية التغيير والتطوير المنشود من خلال توفير المصادر الأساسية المطلوبة لبرنامج صعوبات التعلم، وتطوير أعضاء الهيئة التدريسية، وتوفير الوقت الكافي، وتقديم المساندة والدعم الكافي للطلاب.

وذكر دوف كيمنمونجس (2020)Dove-Cummings أن القائد المدرسي يمكن أن يقوم أن يقوم بمجموعة من الممارسات التي من شأنها أن تدعم برنامج صعوبات التعلم في مدرسته، ومن هذه الممارسات مشاركة معلمي التربية الخاصة للتنظيم والتخطيط، وتوفير الدعم اللازم للمعلمين الجدد، وتسهيل وإنشاء مجتمعات التعلم المهنية، والتعلمية من خلال التعلم بالأقران، وتسهيل الاجتماعات وقيادتها من أجل مناقشة مدى تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقييم بيئة التعلم، والتأكد من تقديم الخدمات للطلبة بما يتناسب مع مستوياتهم، ومناقشة أفضل الممارسات والبدائل التربوية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لتحقيق نتائج إيجابية نحو تعليمهم وتطورهم.

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات والعوامل التي تساهم في نجاح برامج التربية الخاصة وتنفيذها بفاعلية، المسؤولية، الواقعية المهنية، التنسيق الاندماج، اللامركزية، الخلو من المعيقات، شمولية الخدمات) (الجلامدة،٢٠١٥). حركة المعايير: أدت الى: تغيير في ادوار المدراء لتتوافق مع نظام المحاسبة التربوية المعتمدة على المعايير a standards- based educational accountability system حركة No child left behind 2001 لن تكون موجة عابرة، بل ستؤثر في توجهات المدراء لتأدية أعمالهم بتقديم التعلم المجود والمناسب لجميع التلاميذ ظهور مبادة التعليم للجميع (Education for All) والتي جاءت بمثابة التزام دولي للدفاع عن حق كل مواطن في دول العالم أجمع على التعليم (الخطيب،٢٠١٣; Mullick,2012).

يقع على قادة المدارس عبء ضمان توفير تعليم عام مجاني وملائم كمطلب لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) ومطلب دمج الطلاب ذوي الاعاقة بمدارس التعليم العام وتقديم الخدمات التعليمية لهم اسوة ببقية الطلاب.

يواجه قادة المدارس الشاملة العديد من القضايا والتحديات بشكل أكبر من التحديات التي يواجها قادة مدارس التعليم العام. أن تأهيل القيادات يعد هاجسا يؤرق المنظمات ومهمه صناعة قيادات ادارية كفؤ وقادرة على مواجهة تحديات المنافسة التي تفرضها التطورات الحاصلة عالميا تمثل تحديا حقيقيا يستدعي بذل الجهود وتخصيص الاموال لتحقيق متطلباته (Baker,2009).

صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة في مجال التربية الخاصة والذي شهد نموا متسارعاً، بحيث أصبح محور العديد من الأبحاث والدراسات. وهنالك الكثير من التخصصات التي اعتنت بهذا المجال وأولته الكثير من الرعاية والاهتمام، ومن هذه التخصصات: تخصص علم النفس، وعلم الأعصاب والطب النفسي وطب الأطفال، وتهدف هذه التخصصات إلى تقديم تفسير مقنع لتوضيح أسباب صعوبات التعلم، وإيجاد أفضل الأساليب من اجل خدمة هذه الفئة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

في عام ١٩٦٠ عرف المختصين صعوبات التعلم بعدد من المصطلحات: (كالخلل الوظيفي المخي البسيط)، و(الإصابة المخية)، و(الاضطرابات العصبية والنفسية)، و(صعوبة القراءة)، و(قصور في الإدراك) وكذلك أطلق على هذا الموضوع مصطلح (العجز عن التعلم، والإعاقة الخفية) الخطيب (٢٠١٥).

صعوبات التعلم والتداخل بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى ونسبة الانتشار:

لقد بدأ التفكير في صعوبات التعلم عندما قدم الطبيب جوزيف جال وصفاً لأحد مرضاه الذي لا يستطيع القدرة التعبير عن نفسه باللغة الحركية فأنه يعرف الأشياء، ولكنه لا يستطيع إعطاء استجابة لفظية وأرجع ذلك إلى أن الخلية العصبية بالدماغ لا تقوم بأداء وظائفها بالشكل الصحيح والمطلوب من هنا نلاحظ ان أول من بحث عن صعوبات التعلم كان الأطباء وقد أطلق على أي خلل وظيفي باسم صعوبات التعلم.

فمازال مفهوم صعوبات التعلم يشوبه بعض الغموض وكان هناك خلط بين مفهوم صعوبات التعلم والتخلف العقلي فقد صنف علماء النفس سابقاً صعوبات التعلم تحت مظلة التخلف العقلي بناء على اختبارات الذكاء والتي لا تقيس القدرات العقلية لذوي صعوبات التعلم في بعض الجوانب اللغوية وأرجع العلماء أن الاطفال ذوي التخلف العقلي البسيط يتشابهون مع الاطفال ذوي صعوبات التعلم في كثير من الخصائص السلوكية ،كذلك كان هناك خلط بين صعوبات التعلم وبطء التعلم فالأطفال ذوي بطء التعلم ذكاءهم أقل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإن كانوا

يتشابهون في عدم القدرة على التعلم ،صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم (التأخر الدراسي)وهذا الأخير يشبه خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في عدم القدرة على التعلم وجميعهم يقع ذكاءهم ضمن العاديين ولكن ذوي التأخر الدراسي يرجع لعوامل أخرى مؤثرة قد تكون إعاقة نفسية أو حسية ،أو اهمال من الأسرة ، او التدليل الزائد.

أشار السرطاوي وعواد عام ٢٠١١أن ما يقارب من نصف مجموع الطلاب في المدارس العامة يستفيدون من خدمات التربية الخاصة وعلى الأقل (٥٪) من مجموع الطلاب في المدارس تم تحديدهم بأن لديهم صعوبات تعلم، كما أشارت الدراسات أن ما يقارب (٢٥٪) من الطلاب يعانون من صعوبات القراءة Reading Disabilities وذلك وفقاً لنتائج الاختبارات و(١٥٪) ولديهم صعوبات في القراءة التعبيرية. و(٦٪) لديهم صعوبات في الرياضيات وهؤلاء لا يعانون من انخفاض في القدرة العقلية أو لديهم قصور حسي أو ظروف اجتماعية.

وأشار تقرير منظمة الصحة العالمية (Child Trens Of the National Health Interview Surveys,2006) أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم في الفترة ما بين (١٩٩٧-٢٠٠٤) تراوحت ما بين (٧-٨٪) بينما كانت النسبة (٨٪) عام ٢٠٠٤ للأطفال في المرحلة العمرية من (٣-١٧) عاماً وكان النسبة (١٠٪) للذكور، و(٦٪) للإناث. و(٣٪) للمرحلة العمرية من ٣-٤ سنوات وهي صعوبات التعلم النمائية، و(٨٪) للأطفال في المرحلة العمرية من ٥-١١ سنة، و(١١٪) للأطفال في المرحلة العمرية من ١٢-١٧ سنة. أما في المملكة العربية السعودية فقد ذكر أبو نيان عام٢٠١٢ بأن تقريباً حوالي ٧٪ من التلاميذ في المدارس يحتاجون لخدمات صعوبات التعلم

يتضمن مجال صعوبات التعلم المحددة (SLDs) أسرع وأكبر شريحة متزايدة من التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة منذ صدور قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (القانون العام ٩٤-١٤٢) في عام ١٩٧٥، الذي سبق الاشارة إليه. وقد ارتفعت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اليوم، حيث يوجد أكثر من ٦.٥ مليون تلميذ وتلميذه (تتراوح أعمارهم بين ٣-٢١) سنة، يتلقون خدمات التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية، منهم ٢.٥ مليون (ما يقرب من ٤٠ ٪) من ذوي صعوبات تعلم (Cottrell,2014).

وترتبط صعوبات التعلم بأثار قصيرة المدى، مثل زيادة مفهوم الذات السلبي، وانخفاض التحصيل الدراسي، وانحرافات السلوك. كما ترتبط ايضا بأثار على المدى الطويل، مثل صعوبة الحصول على وظيفة أو الاحتفاظ بها. لذلك، يعد التقييم الدقيق والصحيح لصعوبات التعلم في غاية الاهمية من أجل المبادرة بالوقاية واجراء عمليات التدخل الهادفة إلى تحسين المخرجات للأفراد الذين يعانون منها (Castillo et al ,2012).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة البلوي(٢٠٢٣) إلى التعرف على مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برنامج صعوبات التعلم بمدارسهم من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تبعًا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لمديري المدارس، وأجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التي يطبق فيها برنامج صعوبات التعلم، بمنطقة تبوك، وبلغ عددهم (٦٤) معلمًا ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برنامج صعوبات التعلم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، لمديري المدارس، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح مديري المدارس من المؤهل الدراسات العليا.

وفي نفس السياق قامت الغامدي والحربي (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢١٨) معلم ومعلمة بمحافظة جدة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى 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، وكذلك تقديم الخدمات التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك يتم التوعية ببرنامج صعوبات التعلم من خلال القيادات التربوية، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومكتب التعليم).

وأشارت دراسة الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠) إلى أن امتلاك المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في المدارس الحكومية جاءت بدرجة كبيرة، لمدراء مدارس الكويت، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع والوظيفة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) من معلمي، ورؤساء أقسام العاملين بجميع المدارس التي تطبق برنامج صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمًا الاستبانة في ذلك.

كما هدفت دراسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) إلى التعرف على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برنامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض، اشتملت الدراسة على (١٢٧) معلم ومعلمة مستخدمًا المنهج الوصفي. وأشارت النتائج بأن دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برنامج صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة، اختلاف مكتب التعليم. في حين أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تختلف باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي العالي.

وأجرى الحمادي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة عسير، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة، طبقت على مجتمع الدراسة المكون من(٨٠) معلمًا ومعلمة صعوبات تعلم. ودلت النتائج أن ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية جاءت بدرجة مقبولة، وكانت أكثر ممارسة في غرفة المصادر هو لمدير المدرسة، ولم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة السمحان(٢٠١٤) إلى التعرف على دور قائدي المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة الضفة الغربية في إدارة غرفة المصادر في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن دور قائد المدرسة لإدارة غرفة المصادر كانت بدرجة متوسطة، حيث أشارت إلى

محدودية دور مدير المدرسة في العملية التعليمية في غرفة المصادر، وتكييف البيئة المدرسية الملائمة لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر، وأشارت إلى محدودية التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرفة المصادر في مدارسهم، ومحدودية دوره في إدارة العاملين في تلك الغرفة، كما أشارت إلى عدم وجود دور بارز لقائدي المدارس في إدارة غرفة المصادر وفق متغيرات الدراسة.

وأجرى جونسون وأخرون Johnson et al (2019) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات لمديري العاملين ببرنامج صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة المنهج المزجي، تضمن الاستبانة والمقابلة. وشارك في الدراسة (١٩) مديرا من العاملين في برامج التربية الخاصة. توصلت الدراسة إحدى عشر كفاية يتمتع بها مدير المدرسة ومن تلك الكفايات: معرفة سياسة وقانون التربية الخاصة، ومهارات التواصل الفعال، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهتمين وأفراد المجتمع، والقدرة على معرفة الأساليب والممارسات المهنية، ولديه القدرة على تنفيذ أهداف وغايات البرنامج.

قام ريف وجينسبيرج Reiff& Ginsberg (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على كفايات مديري المدارس لإدارة برنامج صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة المنهج المزجي مستخدمًا المقابلة والاستبانة من خلال أسلوب ديلفي، لجمع أراء مديري المدارس، لتحديد وترتيب الكفايات اللازمة للقيادة الفعالة في برنامج صعوبات التعلم. شارك في الدراسة (١٨) مديرًا في مجال صعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يتمتعون بعدد من الكفايات الضرورية التي ينبغي لمديري المدارس أن يتمتعوا بها، ومنها: المعرفة بمجال صعوبات التعلم، ومعرفة القضايا ذات الصلة بصعوبات التعلم، وفهم القضايا الأخلاقي والقانونية ، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهتمين وأفراد المجتمع، ويتمتع بمهارات تواصل فعال، ولديه المعرفة بالممارسات القائمة على الأدلة، والقدرة على إدارة الموارد بشكل فعال، ولديه القدرة على تطوير وتنفيذ أهداف وغايات البرنامج، والقدرة على تعزيز ثقافة تنظيمية إيجابية والحفاظ عليها، والالتزام بالتطور المهني المستمر وفهم السلوك التنظيمي وإدارة التغيير.

كما بحثت دراسة أيسك واخرون Issac et al (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات والمسؤوليات التي تواجه مديري المدارس في إدارة برامج صعوبات التعلم في ولاية

تكساس. وشملت الدراسة على (١٥٢) مدير مدرسة، مستخدمًا فيها المنهج الوصفي من خلال الاستبانة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخلفية العليمة، العرق، والجنس، والمهارات القيادية، والإدارية. حيث أشارت نتائج الدراسة أن (٦٥٪) من الحاصلين على ماجستير في إدارة التعلم في التربية الخاصة، و(١٨٪) من الحاصلين على شهادة الدكتوراه قد أبدوا رضاهم الوظيفي في العمل، بإدارة هذا النوع من المدارس، ويعود السبب في ذلك إلى التدريب الذين حصلوا عليه لقيادة برامج التربية الخاصة ومنها برنامج صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة ريزولو وسميث Rizzolo & Smith (2014) في تطوير كفايات القادة في برامج التربية الخاصة، وقد وصفوا برنامجًا تدريبًا مصممًا لمديري مدارس المطبقة لبرنامج صعوبات التعلم. وقد هدف البرنامج التدريبي إلى تطوير الكفايات في أربعة مجالات رئيسية وهي: القيادة والتطوير التنظيمي، المعرفة والمهارات المهنية المتعلقة بصعوبات التعلم، والعمل الجماعي، التنوع الثقافي، والتعاون متعدد التخصصات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج ناجح في تطوير المهارات الأربعة التي تلقي عليها التدريب، فقد زادت الثقة لديهم في قيادة الفريق متعدد التخصصات وتعزيز الممارسات الفعالة في مجال صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهجية حيث تتشابه مع دراسة البلوي(٢٠٢٣)، ودراسة الغامدي والحربي(٢٠٢٢)، ودراسة الانصاري والأنصاري(٢٠٢٠)، ودراسة السلمان والشيحة(٢٠١٩)، ودراسة الحمادي(٢٠١٩)، ودراسة السمحان(٢٠١٤)، كما تشابه أيسك واخرون Issac et al (2016) حيث استخدمت المنهج الوصفي ، كما تتشابه مع دراسة ريزولو وسميث Rizzolo &Smith (2014) حيث استخدمت المنهج الوصفي، وتختلف عن دراسة جونسون وأخرون Johnson et al(2019) ، حيث استخدمت المنهج المزجي، واختلفت عن دراسة ريف وجينسبيرج Reiff& Ginsbergpde (2017) حيث استخدمت المنهج المزجي.

وتتشابه الدراسة من حيث العينة، مع دراسة البلوي(٢٠٢٣)، ودراسة الغامدي والحربي(٢٠٢٢)، ودراسة السلمان والشيحة(٢٠١٩)، ودراسة السمحان(٢٠١٤) حيث اشتملت على

معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، تختلف مع دراسة الحمادي(٢٠١٩)،ودراسة الانصاري والأنصاري(٢٠٢٠)،أيسك واخرون (2016) Issac et al ، وتختلف مع دراسة ريزولو وسميث (2014) Rizzolo &Smith ، وتختلف عن دراسة جونسون وأخرون (2019)Johnson et al، واختلفت عن دراسة ريف وجينسبيرج (2017) Reiff& Ginsbergpde حيث العينة اشتملت على مديري ومدراء المدارس المطبقة لصعوبات التعلم.

وتتشابه في الهدف مع دراسة مع دراسة البلوي(٢٠٢٣) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك مديري مدارس التعليم العام للكفايات القيادية لإدارة برنامج صعوبات التعلم بمدارسهم، ودراسة الغامدي والحربي(٢٠٢٢) حيث هدفت إلى هدفت إلى الكشف عن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، وتشابه ودراسة السلمان والشيحة(٢٠١٩)، إلى التعرف على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برنامج صعوبات التعلم ودراسة السمحان(٢٠١٤) حيث اشتملت على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، تختلف مع دراسة الحمادي(٢٠١٩)،هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية) وتختلف مع ودراسة الانصاري والأنصاري(٢٠٢٠) حيث اشتملت العينة على المدراء، وكذلك دراسة أيسك واخرون (2016) Issac et al ، وتختلف مع دراسة ريزولو وسميث Rizzolo &Smith (2014) ، وتختلف عن دراسة جونسون وأخرون (2019)Johnson et al، واختلفت عن دراسة ريف وجينسبيرج (2017) Reiff& Ginsbergpde حيث العينة اشتملت على مديري ومدراء المدارس المطبقة لصعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية؛ حيث أن المنهج الوصفي هو المنهج الذي يقوم بدراسة الواقع بحالته الراهنة كما هو في الحقيقة، وذلك بالتعبير عنه كمياً وكيفياً (عدس، عبيدات، وعبد الحق، ٢٠٠٤).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في محافظة الداخلية، والظاهرة، والبريمي، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي٢٠٢٣-٢٠٢٤. والبالغ عددهم (٢٦٠) معلمًا ومعلمة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٣).

وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي، معلمات صعوبات التعلم ضمن مجتمع الدراسة، باستثناء (٣٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم كعينة استطلاعية لغايات حساب دلالات الثبات والصدق الإحصائي لأداة الدراسة. وقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة إلكترونياً، وبعد الانتهاء من توزيع الاستبانات بلغ عدد المسترجع منها (٢٢٠) استبانة، وبذلك بلغ العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة الذين خضعت إجاباتهم للتحليل الإحصائي (٢٢٠) معلمًا ومعلمة، وبنسبة (٩٥.٩٪) من إجمالي مجتمع الدراسة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية، تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم صعوبات تعلم.

الجـــدول (١)

(توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٦	٢,٧٢٪
	أنثى	٢١٤	٩٧,٢٧٪
	المجموع	٢٢٠	١٠٠٪
المؤهل العلمي	ماجستير	١٠٠	٤٥,٤٥٪
	بكالوريوس	١٢٠	٥٤,٥٤٪
	المجموع	٢٢٠	١٠٠٪
سنوات الخبرة كمعلم صعوبات تعلم	أقل من ٥ سنوات	١٥	٦,٨١٪
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٠	٤,٥٤٪
	١٠ سنوات فأكثر	١٩٥	٨٨,٦٣٪
	المجموع	٢٢٠	١٠٠٪

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، – والتي طورت لهذه الدراسة خصيصاً– لتقيس درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، حيث تم إعداد استبانة تتضمن بصورتها الأولية من جزأين، هما: الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة من حيث: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في صعوبات التعلم. والجزء الثاني: واشتمل على فقرات الاستبانة التي تقيس درجة امتلاك مديري ومديرات المدارس للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، وعددها (٢٠) فقرة. وتدرجت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت Lekert الخماسي. وتدرجت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت Lekert الخماسي، كما يلي: (بدرجة عالية جداً= ٥، بدرجة عالية= ٤، بدرجة متوسطة= ٣، بدرجة منخفضة= ٢، بدرجة منخفضة جداً= ١).

دلالات صدق وثبات أداة الدراسة:

سيتم استخراج دلالات صدق وثبات الاستبانة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية، كما يلي:

١- صدق أداة الدراسة:

أ) صدق المحتوى (الظاهري) لأداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٧) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وطُلب منهم تحكيم الأداة كما ورد في خطاب التحكيم الموجه إليهم، وبعد إعادة نُسخ الأداة من المحكمين، تمت دراسة تعديلاتهم ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات الضرورية، حيث تم حذف فقرتين من الاستبانة، بالإضافة إلى إجراء بعض التعديلات والصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبعد إجراء التعديلات كما أوصى بها المحكمون، أصبحت الاستبانة بعد التحكيم مكونة من (٢٠) فقرة.

ب) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

لغايات التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة سيتم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغت (٣٠) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، ومن ثم تم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل إرتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس درجة امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. ويبين الجدول (٢) قيم معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة.

الجـــــدول ٢

(قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لكل فقرة من الفقرات، مع الدرجة الكلية للاستبانة)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٢٦**	١١	٠,٧٠٣**
٢	٠,٧٦٥**	١٢	٠,٧٥٥**
٣	٠,٧٣٦**	١٣	٠,٧٠٧**
٤	٠,٧٥٣**	١٤	٠,٦٤٩**
٥	٠,٦٧٢**	١٥	٠,٧٢١**
٦	٠,٧٨٧**	١٦	٠,٧٤١**
٧	٠,٧٠٦**	١٧	٠,٧٦٤**
٨	٠,٧٤٢**	١٨	٠,٦٨٠**
٩	٠,٦١٧**	١٩	٠,٦٩٦**
١٠	٠,٦١١**	٢٠	٠,٦١٠**

**** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٠١).**

تشير النتائج في الجدول (٢) والمتعلقة باتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، إلى أن قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (٠.٦١٠) و(٠.٧٨٧)، وبدلالة إحصائية (α= ٠.٠٠١)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس درجة امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لم تُحذف أية فقرة من فقرات الاستبانة.

٢- ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا على الأداة الكلية (٠.٩٢٢)، وتُعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وبعد التأكد من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، يمكن القول بأن الاستبانة تتمتع بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق الاستبانة تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية، ويمكن الوثوق بصحتها.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تم القيام بما يلي:

١- إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة.

٢- تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من مكتب الدراسات التربوية في وزارة التربية والتعليم.

٣- تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

٤- تمّ جمع البيانات وتفريغها في جداول خاصة بذلك، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).

٥- تمّ استخراج النتائج، وعرضها، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٢- معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات لأداة الدراسة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولتحديد درجة امتلاك

مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، تم استخراج المدى وفقاً لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الاستجابة على أداة الدراسة، والجدول (٣) يوضح معيار الحكم على درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وفقاً لفئات الاستجابة الخمسة.

الجـــدول (٣)

(معيار الحكم لتقدير درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات)

مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	درجة الوعي
بدرجة منخفضة جداً	١-١,٨٠	منخفضة جداً
بدرجة منخفضة	١,٨١-٢,٦٠	منخفضة
بدرجة متوسطة	٢,٦١-٣,٤٠	متوسطة
بدرجة عالية	٣,٤١-٤,٢٠	عالية
بدرجة عالية جداً	٤,٢١-٥,٠٠	عالية جداً

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للكشف عن الفروق في درجة امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، من حيث (المؤهل، وسنوات الخبرة).

نتـائـج الـدراسـة ومنـاقشتهـا:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم "؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات عينة الدراسة، على أداة الدراسة التي تقيس درجة امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات، وكانت النتائج كما في الجدول (٤).

الجـــــدول (٤)

(المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، حول درجة امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات، مرتبة تنازليا)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقـــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
١	١٦	يشجع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير معارفهم ومهاراتهم	٤,٥٣	٠,٦٦	عالية جداً
٢	٢٠	يحتفل بالإنجازات التي يحققها برنامج صعوبات التعلم	٤,٤٥	٠,٧٢	عالية جداً
٣	٤	يوضح أدوار ومهام كل عضو في فريق عمل صعوبات التعلم	٤,٤٣	٠,٧٤	عالية جداً
٤	٥	يشارك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمليات التخطيط والتنظيم الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم	٤,٤٢	٠,٧٦	عالية جداً
٥	٨	يؤكد على تقييم تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام مجموعة متعددة من أساليب التقييم المتنوعة بما فيها المواءمة	٤,٣٩	٠,٦٨	عالية جداً
٦	٦	يقيم بيئة التعلم باستمرار ويتأكد من تقديم الخدمات المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٤,٣٩	٠,٧٠	عالية جداً
٧	١٢	يشارك معلمي صعوبات التعلم في صنع واتخاذ القرارات الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة	٤,٣٢	٠,٧٤	عالية جداً
٨	١٠	يعمل على توفير جميع التجهيزات المدرسية والتقنية التي يحتاجها برنامج صعوبات التعلم	٤,٣٠	٠,٧٩	عالية جداً
٩	١٩	يفعل المناسبات بالتوعية عن برنامج صعوبات التعلم	٤,٢٩	٠,٧٧	عالية جداً
١٠	٢	يوضح أدوار ومسؤوليات جميع المعلمين في المدرسة تجاه تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٤,٢٥	٠,٧٨	عالية جداً
١١	٧	يعقد اجتماعات دورية تناقش مدى تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في خططهم التعليمية والاحتياجات اللازمة لهم	٤,٢٥	٠,٨٠	عالية جداً
١٢	٣	يدعم استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الخاصة بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٤,٢٤	٠,٨٨	عالية جداً
١٣	٩	يناقش مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدرسية والسلوكية ويشارك في حلها مع فريق صعوبات التعلم	٤,٢٣	٠,٨٢	عالية جداً
١٤	١٣	يناقش مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدرسية والسلوكية ويشارك في حلها مع فريق صعوبات التعلم	٤,٢٢	٠,٧١	عالية جداً
١٥	١٤	يشرك أسرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في معالجة المشكلات التعليمية لأبنائهم	٤,٢١	٠,٨٥	عالية جداً
١٦	١٨	يشرح أهداف برنامج صعوبات التعلم بشكل واضح لمجتمع المدرسة	٤,٢١	٠,٨٨	عالية جداً
١٧	١٥	يستخدم طرق تواصل متنوعة وفعالة مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومؤسسات المجتمع المحلي	٤,١٧	٠,٩٣	عالية
١٨	١١	يوظف التقنية الحديثة وتطبيقاتها في برنامج صعوبات التعلم لتهيئة بيئة تعليمية جذابة ومستمرة	٤,١٥	٠,٧٧	عالية
١٩	١	يمتلك المعرفة بالأسس النظرية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٤,١٣	٠,٨٤	عالية
٢٠	١٧	يقترح برامج للتطوير المهني بناء على الاحتياجات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٢٤	٠,٩٠	متوسطة
المتوسط العام لدرجة الوعي (الاستبانة ككل)			٤,١٣	٠,٤٤	عالية

يشير الجدول (٤) إلى أن درجة وعي امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، جاءت ضمن الدرجة العالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل (٤.١٣) وبانحراف معياري (٠.٤٤).

وبالنسبة للفقرات فقد تراوحت استجابات أفراد العينة ما بين الدرجة العالية جداً والمتوسطة، حيث حصلت (١٢) فقرة على درجة عالية جداً، وهي يشارك معلمي صعوبات التعلم في صنع واتخاذ القرارات الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة ، في حين حصلت (١٥) فقرة على درجة عالية يستخدم طرق تواصل متنوعة وفعالة مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومؤسسات المجتمع المحلي، وحصلت وفقرة واحدة فقط على درجة متوسطة، وقد حلّت الفقرة (١٧) وهي يقترح برامج للتطوير المهني بناء على الاحتياجات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة في الفقرات بمتوسط حسابي (٣.٢٤) وانحراف معياري (٠.٩٠).

وقد يعود السبب في هذه الدرجة العالية جداً والعالية لوعي مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات، إلى ما قامت به وزارة التعليم ممثلة في المديرية العامة للتربية الخاصة والتعلم المستمر في جميع محافظات السلطنة، ومنها المديريات العامة في محافظة الداخلية والظاهرة، والبريمي متمثلة في دائرة التربية الخاصة والتعلم المستمر من الاهتمام، حيث قامت بالعديد من البرامج التوعوية حول صعوبات التعلم لإدارات المدارس منذ تأسيسه في عام (٢٠٠٢) تتمثل في المنشورات، والملتقيات، وكذلك الدورات العليمة المقدمة لإدارات المدارس، كما تتمثل في توعية المعلمين لإدارات المدارس ببرنامج صعوبات التعلم ، كما تُعزى هذه النتيجة إلى المتابعة واللقاءات الميدانية التي يقوم بها المشرفون والمشرفات التربويات في دائرة التربية الخاصة متمثلة بقسم التربية الخاصة، والتي تؤكد على أهمية تتمثّل في كيفية تطبيق برنامج صعوبات التعلم، وكيفية التعامل مع فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم مما أدى إلى تنمية وعي مديري ومديرات المدارس المطبقة لبرنامج صعوبات التعلم.

وتتفق النتيجة العالية لدرجة وعي مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات مع دراسة الانصاري والأنصاري(٢٠٢٠) جاءت بدرجة كبيرة ودراسة ،السلمان والشيحة(٢٠١٩)جاءت متوسطة، ودراسة الغامدي والحربي(٢٠٢٢) جاءت بدرجة متوسطة ، دراسة الحمادي(٢٠١٩) جاءت بدرجة متوسطة، ، وكذلك مع دراسة ريزولو وسميث (2014) Rizzolo &Smith التي جاءت النتائج أن لدى إدارات المدارس قد نجحت في تطوير المهارات الأربعة التي تلقي عليها التدريب، فقد زادت الثقة لديهم في قيادة الفريق متعدد التخصصات وتعزيز الممارسات الفعالة في مجال صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى.، وكذلك دراسة جونسون وأخرون Johnson et al(2019) أن لدي المدير إحدى عشر كفاية يتمتع بها مدير المدرسة ومن تلك الكفايات: معرفة سياسة وقانون التربية الخاصة، ومهارات التواصل الفعال، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهتمين وأفراد المجتمع، والقدرة على معرفة الأساليب والممارسات المهنية، ولديه القدرة على تنفيذ أهداف وغايات البرنامج. وكذلك دراسة ريف وجينسبيرج Reiff& Ginsbergpde(2017) حيث توصلت النتائج إلى أن مديري المدارس يتمتعون بعدد من الكفايات الضرورية التي ينبغي لمديري المدارس أن يتمتعوا بها، ومنها: المعرفة بمجال صعوبات التعلم، ومعرفة القضايا ذات الصلة بصعوبات التعلم، وفهم القضايا الأخلاقي والقانونية ، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الأسر والمهتمين وأفراد المجتمع، ويتمتع بمهارات تواصل فعال، ولديه المعرفة بالممارسات القائمة على الأدلة، والقدرة على إدارة الموارد بشكل فعال، ولديه القدرة على تطوير وتنفيذ أهداف وغايات البرنامج، والقدرة على تعزيز ثقافة تنظيمية إيجابية والحفاظ عليها، والالتزام بالتطور المهني المستمر وفهم السلوك التنظيمي وإدارة التغيير. في حين تختلف معها بأن وعي مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات مع دراسة البلوي (٢٠٢٣) التي جاء درجة الوعي منخفضة، ودراسة الحمادي (٢٠٢٩) جاءت بدرجة مقبولة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) درجة في امتلاك مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، تعزى إلى متغيرات (المؤهل، وسنوات الخبرة) كمعلم صعوبات تعلم.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة التي تقيس درجة وعي امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم تعزى إلى متغيرات (، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم صعوبات التعلم). كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) بدون تفاعل، للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة، حيث يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

الجـــدول (٥)

(المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة وعي امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدارسهم، تبعاً لمتغيرات، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم صعوبات التعلم)

المتغـــير	فئـــات المتغـــير	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	ماجستير	٤,١٧	١٠٠	٠,٤٤
	بكالوريوس	٤,٢٣	١٢٠	٠,٤٢
سنوات الخبرة كمعلم صعوبات تعلم	أقل من ٥ سنوات	٤,٠٧	٢٩	٠,٦٢
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤,١٥	٥٣	٠,٤٠
	١٠ سنوات فأكثر	٤,١٤	٨٣	٠,٣٨

يشير الجدول (٥) إلى وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة وعي امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، تبعاً لمتغيرات، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم صعوبات، حيث تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) بدون تفاعل، للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦).

الجـــــدول (٦)

(نتائج تحليل التباين الثنائي، للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة وعي امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم، تبعاً لمتغيرات، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم صعوبات التعلم)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	٠,٢٧٧	٢	٠,١٣٩	٠,٧٢٢	٠,٤٨٧
سنوات الخبرة	٠,١٧١	٢	٠,٠٨٦	٠,٤٤٦	٠,٦٤١
الخطأ	٣٠,٥١٦	١٥٩	٠,١٩٢		
الكلي	٣١,٠٨٦	١٦٤			

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة حول درجة وعي امتلاك مديري ومديرات للتعليم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ، تبعاً لمتغيرات ، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم صعوبات التعلم وعي مديري ومديرات للتعلم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ، وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة "F" المحسوبة للفروق بين فئات متغير المؤهل العلمي الثلاث (٠.٧٢٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥). وهذه النتيجة تعني أن وعي مديري ومديرات للتعلم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لا تختلف باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

كما تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة وعي مديري ومديرات للتعلم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كمعلم صعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة "F" المحسوبة للفروق بين فئات متغير المؤهل العلمي الثلاث (٠.٤٤٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد

($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥). وهذه النتيجة تعني أن وعي مديري ومديرات للتعلم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لا تختلف باختلاف خبرتهم في العمل كمعلمين صعوبات التعلم.

وتُعزي الباحثتان السبب في عدم وجود فروق في درجة وعي مديري ومديرات للتعلم الأساسي للكفايات القيادية بإدارة برنامج صعوبات التعلم في مدارسهم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم صعوبات تعلم إلى أن برنامج صعوبات التعلم تم افتتاحه منذ عام ٢٠٠٢م في أغلب المحافظات، وعملت الوزارة على التوسع في البرنامج، كما أن الدورات التدريبية واللقاءات الميدانية التي يقوم بها مشرفي ومشرفات صعوبات التعلم مع العاملين في برنامج صعوبات التعلم تركز على نشر الوعي ببرنامج صعوبات التعلم لدى جميع المعلمين والمعلمات بغض النظر عن خبراتهم ومؤهلاتهم العملية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هدفت دراسة البلوي (٢٠٢٣)، كما أظهرت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، لمديري المدارس، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح مديري المدارس من المؤهل الدراسات العليا. كما تتفق مع دراسة الغامدي والحربي (٢٠٢٢) كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومكتب التعليم). وتتفق مع دراسة الأنصاري والأنصاري (٢٠٢٠) كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع والوظيفة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة. وتتفق مع دراسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة، اختلاف مكتب التعليم. كما تتفق مع دراسة السمحان (٢٠١٤) كما أشارت إلى عدم وجود دور بارز لقائدي المدارس في إدارة غرفة المصادر وفق متغيرات الدراسة. وتختلف عن دراسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) في حين أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تختلف باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي العالي. وكذلك دراسة الحمادي (٢٠١٩) ولم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، توصي الباحثتان بما يلي:

١- تقديم برامج تدريبية لمديري ومديرات في مجال الكفايات القيادية لإدارة برامج صعوبات التعلم.

٢- تفعيل العلاقات التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

٣- ضرورة عمل دليل لمدراء ومديري المدارس المطبقة لصعوبات التعلم عن كيفية العمل في برنامج صعوبات التعلم، كما يتضمن على آليات تطبيق الكفايات، وتوضيحها من خلال عقد ورش عمل.

٤- عقد شركات مع جامعة السلطان قابوس بالتعاون مع المديرية العامة للتربية الخاصة والتعلم المستمر لعمل ورش تدريبية لمديري ومدرات مدارس المطبقة لبرنامج صعوبات التعلم.

٥- عمل دراسات عن الكفايات القيادية لمدراء المدارس المطبقة لبرنامج الدمج.

٦- عمل دراسات عن المعوقات التي تحد من تفعيل مديري المدارس للكفايات القيادية اللازمة لهم في تطبيق برنامج صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

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

آل درعان، علي، وأبو حسن، أحمد. (٢٠١٦). الإدارة والإشراف في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. (ط.٢)، خوارزم العلمية.

أبا حسين، وداد (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١١)، ١٢٥-١٧٥.

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، ١٢٦١٣٤)، ١٢-٥٠.

التويجري، فاطمة (٢٠١٨). الكفايات القيادية لوكيلات الأقسام العلمية في الجامعات السعودية النشئة. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم، ١١(٤)، ١٠٠٨٩٤٧.

الحربي، قاسم (٢٠١١). رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية،١(١)،١١٠-٧٦.

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

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

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

سمحان، فأنن (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 بيروت.

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 ذوي اضطراب التوحد لسوق العمل من وجهة نظر العاملين في الميدان وأولياء الأمور بمنطقة المدينة المنورة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ١٤ (١)، ١٩٢ –٢٣٩.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته. (ط.١٨). دار الفكر.

الغامدي، خلود، والحربي، رياب (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 لمتغيرات. 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.

الهذلول، علياء. (٢٠١٩) دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة. دراسات عربيه في التربية وعلم النفس، (١١٦)'٤٠٧—٤٢٨.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٣). المديرية العامة للتربية الخاصة والتعلم المستمر. إحصائية صعوبات.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

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.

Garner, Ph, & Forbes, F. (2013). School leadership and special education: challenges, dilemmas and opportunities from an Australian context, British Journal of Learning Support, 28 (4), 155-161. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12033.

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. https://eric.ed.gov/?id=EJ1214278.

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

Koonkongsatian, A. (2017). The Role of Administrative Support in the Retention of Special Education Teachers [Master's thesis, Dominican University of California]. Dominican Scholar. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2017.edu.06.

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. https://researchcommons.waikato.ac.nz/items/9b4ef705-29e5-492c-83fc-f866fc8169a6.

Taylor, S. (2005). "Special education and private schools: principals' points of view". Remedial and Special Education. 26(5), 281-296. https://doi.org/10.1177/07419325050260050.

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.