

المجلد (١٠)، العدد (٣٤)، الجزء الأول، يناير ٢٠٢٠، ص ١٤١ - ١٧٢

## الخبرات التدريبية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية

إعداد

أ/ جوخة سالم الكباني

مشرقة صعوبات التعلم  
وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان  
باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة  
جامعة الملك سعود

أ/ نسرين أحمد الضبيب

معلمة لذوات صعوبات التعلم  
وزارة التعليم - مدينة الرياض  
باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة  
جامعة الملك سعود

أ/ حنان علي القرني

محاضر - جامعة الملك خالد - مدينة أبها - باحثة  
دكتوراه بقسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود

أ/ ضحى سيف القحطاني

محاضر - جامعة الأمير سطاير بن عبد العزيز  
مدينة الخرج - باحثة دكتوراه بقسم التربية  
الخاصة - جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/005527

## الخبرات التدريبية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية

إعداد

أ/ نسرین أحمد الضبیب & أ/ جوخة سالم الكلبانی & أ/ ضحی سيف القحطانی & أ/ حنان علي القرني<sup>(\*)</sup>

### ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الخبرة التدريبية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، وقد اتبعت هذه الدراسة النوعية تصميم التجربة الشخصية للأفراد، وشارك في هذه الدراسة معلمتان تم اختيارهن قصداً باعتبارهن من المعلمات ذوات الخبرة لفترة لا تقل عن خمس سنوات في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وقد تمثلت أدوات جمع البيانات في المقابلة شبه المنظمة، بالإضافة إلى تحليل بعض الوثائق الخاصة بالبرامج التدريبية التابعة للإدارة العامة للتدريب والابتعاث بمنطقة الرياض. وتوصلت النتائج إلى أن الخبرة التدريبية لمعلمات طالبات ذوات صعوبات التعلم كانت سلبية في مجملها. كما تشكلت هذه الخبرة من أربعة محاور وهي: ردود أفعال المعلمات حول خبراتهن التدريبية، والإجراءات التنظيمية والإدارية للبرامج التدريبية، ومحدودية فعالية الدورات التدريبية في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، ومقترحاتهن في تطوير البرامج التدريبية.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التعلم، الخبرات التدريبية، التربية الخاصة، التدريب أثناء الخدمة، التطوير المهني، المرحلة الثانوية.

(\*) معلمة لذوات صعوبات التعلم - وزارة التعليم - مدينة الرياض - باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود: n\_aldhobaib@hotmail.com  
 مشرفة صعوبات التعلم - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان - باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود: Galkalbani@gmail.com  
 محاضر - كلية التربية - جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز - مدينة الخرج - باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود: W.alqahtani@psau.edu.sa  
 محاضر - كلية التربية - جامعة الملك خالد - مدينة أبها - باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود: hnalqrni@hotmail.com

## Training Experiences for Teachers of Students with Learning Disabilities in Secondary School

By

Nisreen Aldhobaib & Jokha Alkalbani & Doha Saif & Hanan Alqarni (\*)

### Abstract

The present study aims to identify the training experience of female students with learning disability in the secondary stage. This qualitative study was followed by the design of the personal experience of the individuals. The study included two teachers who were chosen intentionally as experienced teachers for at least five years in teaching students with disability. The data collection tools in the semi-structured interview were in addition to the analysis of some documents related to the training programs of the General Administration for Training and Scholarship in Riyadh. The results showed that the training experience of female students with learning disabilities was negative in its entirety. This experience was formed from four themes: teachers' reactions to their training experiences, organizational and administrative procedures for training programs, limited effectiveness of training courses in secondary learning difficulties programs, and their suggestions in the development of training programs.

**Key words:** learning disability, Training experiences, special education, in-service training, professional development, secondary education.

(\*) Learning disabilities Teacher, Ministry of education – Riyadh City. PhD Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University : n\_aldhobaib@hotmail.com

Learning disabilities Supervisor, Ministry of education– Sultanate Of Oman. PhD Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University: Galkalbani@gmail.com

Lecturer, Collage of Education, Prince Sattam University– ALkharj City. PhD Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University: W.alqahtani@psau.edu.sa

Lecturer, Collage of Education, King Khalid University– Abha City. PhD Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University : hnalqrni@hotmail.com.

**مقدمة:**

مما لا شك فيه أن المعلم يشكل حجر أساس ضمن المنظومة التعليمية المتكاملة؛ وذلك لما لمهنته السامية من أدوار ومسؤوليات متعددة في تعليم وتربية النشء، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات اللازمة في هذه الحياة، التي تصنع منهم مواطنين صالحين، وأفراداً مساهمين في نهضة وازدهار المجتمع.

وقد أكدت غايات التعليم ضمن رؤية الوطن ٢٠٣٠ حول العمل على أن يتمتع جميع البنين والبنات في المملكة العربية السعودية بتعليم ابتدائي، ومتوسط، وثانوي، مجاني ومنصف وجيد، وأن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والخبرات، والمهارات التي تدعم التنمية المستدامة بحلول ٢٠٣٠ (الألمعي، ٢٠١٨). كما ركزت رؤية ٢٠٣٠ في طياتها على أهمية تأهيل المعلم تأهيلاً عالياً، وإعداد معايير ومسارات مهنية للمعلمين، والعاملين في القطاع التعليمي ككل، واستحداث البرامج مثل برنامج الرخص والمسارات المهنية للمعلمين والعاملين في التعليم، للرفع من كفاءتهم المهنية، وفاعلية هذا القطاع ومتابعة وتحسين مخرجات التعليم، والسير به قدماً نحو نقلة نوعية وكمية تسهم في مواكبة متطلبات العصر المتغيرة (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٨).

وبنفس هذا السياق، ولأن تأهيل وتدريب معلم التربية الخاصة هو جزء لا يتجزأ من منظومة تأهيل المعلمين في النظام التعليمي ككل، يشير ميثاق آداب المهنة ومعايير الممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة لمجلس الأطفال غير العاديين - في الجزء الخاص بمعايير الممارسة المهنية للتربية الخاصة - على ضرورة أن يعمل مهنيو التربية الخاصة بطريقة منظمة على تقديم معارفهم ومهاراتهم بغرض الحفاظ على مستوى عالٍ من الكفاءة، والاستجابة للاحتياجات المتغيرة للأشخاص غير العاديين، من خلال اتباع برنامج للتعليم المستمر، يتضمن المشاركة في نشاطات مثل التدريب في أثناء الخدمة والمؤتمرات/الورش المهنية، واللقاءات المهنية، ومقررات التعليم المستمر، وقراءة الأدبيات المهنية (مجلس الأطفال غير العاديين، ٢٠١٢).

ومما يؤكد على أهمية الاهتمام بتأهيل ورفع كفاءة المعلمين في التربية الخاصة ما جاء به أحد أهم القوانين والتشريعات الأمريكية التي اهتمت بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة وهو قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات ٢٠٠٤م (IDEA) Individuals with Disabilities Education Act

الذي احتوت تعديلاته على خمسة عناصر جديدة كان أحدها: استيفاء معايير التعلّم للمعلّمين في التربيّة الخاصّة بأن يتم تأهيلهم تأهيلاً عاليًا في مجال التربيّة الخاصّة (Bicehouse & Faieta, 2017)، ويتضح من القانون الفيدرالي السابق أن التأكيد على ضرورة استيفاء معلمي التربيّة الخاصّة لمعايير التعلّم للمعلّمين جاء عامًا وشاملاً لجميع معلمي التربيّة الخاصّة في فئاتها المختلفة، بما فيها فئة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

ويعدّ البحث في مجال تعلّم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الثانويّة حديث نسبيًا، ومع ذلك توفر بعض نتائج الدراسات اثباتات حول أن المراهقين ذوي صعوبات التعلّم لديهم أوجه قصور في التحصيل، وذلك في الكثير من مجالات المهارات الأساسيّة، وأن هذا القصور يزداد مع الوقت. ومع ذلك فإن المدرسة الثانويّة تظهر بصورة عامّة أقلّ مقدرة على تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب مقارنة بالمدراس الابتدائيّة، بسبب بنية وتكوين المدرسة، وإعداد المعلّمين، وتقسيم المنهج. وهذه العوامل مجتمعة قد تسهم في زيادة معدل فشل المراهقين ذوي صعوبات التعلّم. وبالرغم من ذلك تستمرّ الفرص التعلّميّة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم بالتحصّن بشرط استمرار تحسّن الاستعداد المهني لمعلمي هؤلاء الطلاب. لذا كان على المعلّمين وضع أهداف مهنيّة لتحسين قدراتهم ومهاراتهم في التدريس لهؤلاء الطلاب (بيندر، ٢٠١١).

### مشكلة الدراسة:

توصلت القباني (١٤٣٩) في دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات المهنيّة اللازمّة لمعلّمت الطالبات ذوات صعوبات التعلّم في المرحلة الثانويّة، إلى أن جميع الكفايات المهنيّة لهؤلاء المعلّمت كانت مهمة بدرجة عالية جدًّا. وقد جاءت الكفايات المهنيّة الخاصّة بالصفات الشخصية والتنمية المهنيّة بالمرتبة الأولى، يليها الخدمات الأكاديميّة في المرتبة الثانية، وأخيرًا الاستشارة والعمل الجماعي في المرتبة الثالثة.

وعليه فإنّ عدم استيفاء المعايير المهنيّة اللازمّة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الثانويّة قد يؤدي إلى عدم امتلاك الكفايات الضروريّة للوفاء بمتطلبات هؤلاء الطلاب في هذه المرحلة، وبالتالي عدم القدرة على التعامل بشكل فعال مع احتياجات أولئك الطلاب، ومواجهة

مشكلاتهم المختلفة، والحد من آثار صعوباتهم قدر الإمكان. وقد ينتج من ذلك تزايد الرسوب المتكرر بينهم والتسرب من التعليم. ومن هنا ظهرت مشكلة هذه الدراسة خاصة وأن هؤلاء الطلاب، في هذه المرحلة تحديداً، قد يعانون من قصور في عدة جوانب أكاديمية، واجتماعية تمثل ضرورة لإنجاز متطلبات الدراسة، والحياة بشكل عام. وما قد يخلفه ذلك القصور من عواقب وخيمة تنعكس على حياة الفرد ونهضة المجتمع معاً. ومما يزيد من فداحة هذا الأمر وخطورته كون فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم تشكل نسبة لا يستهان بها من أي مجتمع، وبصفة خاصة في المجتمع السعودي، حيث أشار أبو نيان (٢٠١٢) إلى أن تلك النسبة قد تصل إلى ٧% من طلاب المدارس. وأن هذه النسبة قد تتزايد كلما تأخر الكشف عنها، وبالتالي يتأخر كذلك تقديم البرامج العلاجية الفعالة بالنسبة لهم.

وبنفس هذا السياق بلغ عدد الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض في العام ١٤٣٩هـ، ٣٣٠ طالبة في ٢٥ برنامجاً من برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الثانوية للبنات (إدارة التربية الخاصة للبنات، بريد الكتروني، ٢٧، صفر، ١٤٣٩هـ) (في: بن جلال، ٢٠١٨). ولعل ذلك يشير إلى إمكانية تزايد هذا العدد مع زيادة التوسع الكمي في عدد برامج صعوبات التعلم للبنات بالمرحلة الثانوية في جميع مناطق المملكة العربية السعودية مستقبلاً، وبالتالي زيادة الحاجة إلى توفير خدمات خاصة، تقدم على أيدي معلمات على قدر عالٍ من الكفاءة والتأهيل في هذا المجال.

وقد لاحظت الباحثات من خلال قربهن من الميدان التربوي التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، من حيث الوفاء بمتطلبات هذه المرحلة، وقصور بعض الكفايات المهنية لديهن، والتي قد تلبي احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. بالإضافة إلى أهمية البرامج التدريبية الفعالة في تطوير مهارتهن وكفاياتهن المهنية لمواجهة جميع تلك الاحتياجات، وسد الفجوة بين إعداد المعلمات الذي يتوافق نسبياً مع متطلبات المرحلة الابتدائية، وبين متطلبات المرحلة الثانوية من الناحية الكمية والنوعية، وقد وضح كل من ليرنر وجونز (٢٠١٤) بأن متطلبات المرحلة الثانوية تختلف عن متطلبات المرحلة الابتدائية، حيث ينتقل

الطلبة من بيئة مدرسية متمحورة حول الطالب في المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية المتمحورة حول محتوى المواضيع التي تدرس للطالب، وغالباً ما يفتقد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، المهارات الأساسية الضرورية لتلبية التوقعات الأكاديمية للمرحلة الثانوية، فإذا لم تلائم طرق التدريس الاحتياجات الفعلية الخاصة للطالب واهتماماته، فإن اجتيازه للثانوية العامة يكون موضع شك، ويكتنفه الكثير من الصعوبات. وبنفس السياق، أكدت دراسة Erickson, Noonan & McCall (2012) بأن معظم التحديات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتعلق بالمناخ المدرسي وخصائص الطلاب وإعداد المعلمين وغموض أدوارهم.

إن كل ذلك من شأنه أن يؤكد على أهمية التعرف على خبرات هؤلاء المعلمات التدريسية التي مررن بها كما يصفنها، وانعكاساتها على أدائهن المهني في هذه المرحلة الدراسية، وذلك لمحاولة تكوين صورة أعمق حول هذه الخبرات، واستكشاف ما قد تحمله من تجارب إيجابية أو سلبية قد تساعدن، أو تعيق عملهن، أو قد لا تؤثر في مهامهن الوظيفية، أو فهم الأدوار المطلوبة منهن. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

✳ كيف تصف معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض

خبرتهن التدريسية؟

## هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الخبرات التدريسية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

## أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

### أولاً: الجانب النظري:

الذي يتمثل في أن هذه الدراسة من الدراسات القليلة - وذلك في حدود علم الباحثات - التي تهتم بدراسة الخبرات التدريسية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية في البيئة العربية بشكل عام، وفي مجتمع المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص. وبذلك فقد

تسهم هذه الدراسة في إغناء الأدبيات في مجال التربية الخاصة، بالإضافة للإطار النظري في ميدان صعوبات التعلم.

### ثانياً: الجانب التطبيقي

الذي يتمثل في أن هذه الدراسة قد تتوصل لنتائج تفيد صنّاع القرار في مجال التدريب والتطوير المهني في مجال التربية الخاصة بشكل عام، وفي مجال صعوبات التعلم بشكل خاص. وقد تفتح أيضاً هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات أخرى في مجال التدريب والتطوير المهني لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستحداث برامج تدريبية قد تسهم في رفع الكفاءة المهنية لمعلمي هؤلاء الطلاب، وتلبي احتياجات الميدان الفعلية.

### حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في إطار الحدود الآتية:

#### الحدود الموضوعية:

تناولت الدراسة موضوع الخبرات التدريبية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

#### الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على عينة مكونة من معلمتين من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

#### الحدود المكانية:

أجريت الدراسة في إحدى المدارس الثانوية الحكومية الملحق بها برنامج لصعوبات التعلم. في حي النهضة التابع لمكتب تعليم شرق الرياض، بالإضافة إلى إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض.

#### الحدود الزمنية:

طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ).



## مصطلحات الدراسة:

### أولاً: التدريب Training.

يشير التدريب التدريسي إلى "عملية يقوم فيها أخصائي تربوي ذو معارف وخبرات متطورة باستخدام استراتيجيات مختلفة للتنمية المهنية أثناء الخدمة لزيادة قدرة المعلمين بحيث يستطيعون تحسين نتائج الطالب" (فريند، وكوك، ٢٠١٧، ص ٢٨٩).

### ثانياً: صعوبات التعلم Learning Disabilities.

يمكن تعريف صعوبات التعلم بالتعريف الذي تم اعتماده في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (2004) The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) الذي يعرفها بأنها:

اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر على شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية. يتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صعوبات الإدراك، وإصابات الدماغ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغي البسيط، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية التطورية. ولا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي يعاني منه الطفل (Department of Education Office for Exceptional Children, 2012.P.63).

كما يمكن تعريف صعوبات التعلم بنفس التعريف المعتمد في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والوارد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم، ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ)، ونص على: "هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (ص ١٠). بالإضافة إلى أن هذه الصعوبات تخص الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

**ثالثاً: معلمة الطالبات ذوات صعوبات التعلم Learning Disabilities Teacher.**

تعرف معلمة صعوبات التعلم بأنها "معلمة حاصلة على مؤهل الدبلوم أو البكالوريوس في التربية (تخصص صعوبات تعلم) من إحدى الكليات التربوية المتخصصة في إعداد المعلم لتأهيلها لتدريس الطالبات اللاتي لديهن صعوبة في التعلم" (التويم، ٢٠١٣، ص ١٤٢).

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

جاءت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لتؤكد على أهمية التدريب حيث ذكر في المادة (١٩٦) أن على الجهات المعنية أن تعطي اهتماماً للدورات التدريبية والتجديدية ودورات التوعية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة (وزارة المعارف، ١٤٠٠). كما جاء في تعاميم دليل إدارة التدريب والابتعاث أن المادة رقم (٣٤) من نظام الخدمة المدنية الصادرة في المرسوم رقم (٤٩) بتاريخ ١٠ / ٧ / ١٣٩٧ هـ قد نصت على "إتاحة الفرصة لتوفير البرامج التدريبية لجميع شاغلي الوظائف التعليمية وفق احتياجاتهم التدريبية الفعلية، وتمكينهم من الالتحاق فيها" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣، ص ٩).

**أهمية التدريب للمعلمين:**

يعدّ التدريب مصدراً من مصادر إعداد المعلم، وتطويره مهنيّاً، الأمر الذي ينعكس على مستوى أدائه؛ فإعطاء المعلم الفرصة في التدريب والالتحاق بالبرامج التدريبية أمرٌ يعمل على رفع خبراته المعرفية والمهارية وكذلك الوجدانية، فينعكس بشكل واضح على أدائه التربوي والتعليمي. كما أن كثير من المعلمين الجدد يجهلون التحديات التي قد يواجهونها في الفصول الدراسية، وقد التفتت المؤسسات التربوية لأهمية التدريب والتطوير بكل أركانه، وهذا ما أكدته دراسة Frank (2009)، بأن تطوير ورفع المستوى التدريبي وبخاصة للمدرسين، ينعكس على المستوى التنظيمي والإداري لبرامج التدريب المهني. فالتدريب التربوي يترجم الأفكار النظرية إلى أفكار عملية تطبق بشكل إيجابي في الميدان، ويرفع من خلال تلك الأفكار العملية المطبقة في الميدان من نوعية المخرجات التعليمية، ويزيد من المستوى التحصيلي للطلاب (الكردي، ٢٠٠٨).

وأشار هندي (٢٠٠٨) إلى أن التدريب الناجح يجب أن يكون مواكباً للتغيرات والتطورات التي تحدث في المؤسسة التعليمية، ولكي يلبي حاجات العاملين في المؤسسة التعليمية يجب أن

يوجه التدريب توجيهها صحيحًا، وأن يراعي الاحتياجات الحقيقية التي تحتاجها المؤسسة. لذلك فإنّ التدريب الناجح له فوائد كثيرة ومن تلك الفوائد تسهيل عملية التواصل بين الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، كما يقوي العلاقة بينهم، ويقرب من وجهات النظر بين العاملين، بالإضافة إلى تشجيع الأفراد على الإبداع داخل المؤسسات التعليمية. كما أكدت دراسة Zhao & Xo (2016) على أنّ المعلمين بحاجة ملحة لتدريب مهنيّ عالي المستوى، بالإضافة إلى أنّ كبار السن من المعلمين والأطول عمرًا في المدرسة لديهم فهم شامل للتدريب الذي يحصل عليه المعلم. وأشارت النعيم (٢٠١٦) إلى أنّ هناك مجموعة من المعوقات التي قد تسبب انخفاض مستوى الكفايات لدى معلّمت التربية الخاصة، وقد أوصت إزاء ذلك بضرورة إعداد البرامج التدريبيّة لمعلّمت التربية الخاصة لإكسابهم المهارات والخبرات اللازمة في عملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي سياقٍ آخر توصلت دراسة Rasmussen & Kis (2018)، التي هدفت إلى التعرف على المؤهلات التربويّة في مدارس التعلّم الخاص في تركيا، إلى أنّ المعلمين في هذه الدراسة لا يمتلكون المعرفة الكافية عن الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة وخصائصهم، وعبر المعلمون عن أنّ التدريب الذي يتلقونه قبل وبعد الخدمة غير كافٍ في وضع خطط التدريس والتقييم وإدارة الفصل الدراسي لتغيير سلوك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

### أنواع الاحتياجات التدريبيّة:

أشار المركز القومي للدراسات القضائيّة المصريّة (٢٠١٦) إلى أنّ هناك عدد من الطرق لتصنيف الاحتياجات التدريبيّة ومنها:

- حسب الهدف، بحيث يمكن تصنيفها إلى احتياجات عادية لتحسين أداء الاعضاء، مثل دورات الإداريين أو المعلمين الجدد، أو إلى احتياجات تشغيلية لرفع كفاءة العمل مثل الدورات المتعلقة بممارسة جديدة وكيفية تطبيقها، أو إلى احتياجات تطويرية لزيادة فعالية المنظومة، مثل دورات إعداد الكوادر التعليميّة بهدف تأمين الحصول على كوادر ماهرة مستقبلاً حسب خطة الاحتياجات من الكوادر.
- تصنيفها حسب الفترة الزمنية، أي تصنيفها إلى: احتياجات عاجلة (آنية / غير مخططة)، أو احتياجات قريبة المدى (مخططة)، أو احتياجات مستقبلية (تطويرية / خطة بعيدة المدى).

- تصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته، أي تصنيفها إلى: احتياجات فردية، واحتياجات جماعية.
- تصنيفها حسب طريقة التدريب أو أسلوبه، أي تصنيفها إلى: احتياجات تطبيقية أي لتدريب عملي في مكان العمل، واحتياجات نظرية لتدريب معرفي في القاعات.
- تصنيفها حسب مكان التدريب أو جهته، أي تصنيفها إلى: احتياجات تدريبية أثناء العمل اعتماداً على الخبرات الداخلية، واحتياجات تدريبية خارج العمل اعتماداً على مراكز وهيئات تدريبية أو مؤسسات مماثلة.

### تحديد الاحتياجات التدريبية:

أوصت دراسة السبيعي (٢٠١٤) بضرورة استمرارية حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة نظراً للتطورات المتلاحقة في ميدان تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى ضرورة تصميم برامج تدريبية في مجال التقييم والتشخيص تستهدف بالدرجة الأولى تخصص صعوبات التعلم وتراعي خصائص مرحلتها المتوسطة والثانوية. كما أكد العايد والعايد (٢٠١٥) في دراستهما بضرورة أن تقوم وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بحصر واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، وأن تتبنى إزاء ذلك فلسفة فعالة في تلبية تلك الاحتياجات في أسرع وقت ممكن لما له من أثر على العملية التربوية.

### أهداف برامج التدريب:

تستهدف البرامج التدريبية مهارات الأفراد واتجاهاتهم نحو موضوع معين، لذا فإنّ تصميم أي برنامج تدريبي لابد وأن يتضمن الخبرات والنشاطات التي تستند إلى نظريات التعلم والتعليم، والتي يخضع لها المتدرب ويمارسها لتمكنه من اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات، التي يؤدي اكتسابها إلى تلبية الاحتياجات التدريبية للأفراد (ياغي، ٢٠١٠).

وفي دراسة العبد الجبار وباوزير (٢٠١٦) أكد الباحثان ضرورة العمل على تحسين مستوى الرضا الوظيفي بشكل عام من خلال زيادة التعرف على المشكلات والحاجات التدريبية لمعلمات برامج صعوبات التعلم. وفي سياق آخر أشارت نتائج دراسة أبو ندى والعكر (٢٠١٧) أنه يمكن

الاعتماد على توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل في التنبؤ بالتوافق المهني، كما أوصت الدراسة بأن يهتم القائمون بتدريب معلمي التربية الخاصة على المهارات اللازمة للقيام بمسئولياتهم على أكمل وجه تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.

### برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية:

يوضح أبو نيان، والمشيقح، واليعيش (٢٠١١) مبررات تقديم خدمات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بأن صعوبات التعلم إعاقة تستمر مدى الحياة، ولحد من التعثر الدراسي والتسرب من التعليم في المراحل العليا التعليمية نتيجة لصعوبة المواد وتراكمها، واستثمار طاقات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ونقاط القوة التي يمتلكونها للمساهمة الفاعلة في بناء المجتمع، بالإضافة إلى تقليل الآثار السلبية النفسية، والاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، نتيجة تراكم الفشل عبر السنوات الدراسية وصولاً للمرحلة الثانوية. كما ترى ليرنر، وجونز (٢٠١٤) أن مرحلة المراهقة المتزامنة مع المرحلتين المتوسطة والثانوية هي أكثر المراحل العمرية حساسية؛ حيث يظهر في هذه المرحلة ملامح الاضطراب والصعوبة في التكيف، وصعوبة التوافق الجسدي والعقلي والعاطفي، مما يؤثر على العديد من الجوانب في حياة المراهق. ويزداد الأمر سوءاً عندما تجتمع المراهقة وصعوبات التعلم؛ بسبب تداخل كثير من خصائص صعوبات التعلم والمراهقة بحيث يصعب تحديد ما إذا كان سلوكاً معيناً ينبع من صعوبات التعلم، أو من التطورات الطبيعية لمرحلة المراهقة، وفي كثير من الحالات فإن الصعوبات تتبع من الاثنين معاً، وهذا يؤدي إلى تعقيد المشكلات التعليمية والاجتماعية والسلوكية.

وتهدف برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى تقديم الخدمات والأنشطة تحت مظلة البرنامج التربوي الفردي، من خلال بعض البيانات التي يتم إدراجها في البرنامج التربوي الفردي من قبل فريق العمل الذي يسعى لتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى توفير الإرشادات العامة المتعلقة بإعداد وتنفيذ ومراجعة البرنامج التربوي الفردي، وتوضيح التسهيلات المقدمة للطالب في مجال المناهج والاختبارات والواجبات، مع الإشارة إلى الخدمات المساندة التي يحتاجها طالب صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، وذلك في الجوانب الاجتماعية والنفسية والتقنية، وأيضاً تحديد نوع الاستشارة التي قد يحتاجها الطالب وتاريخها ومخرجاتها، وإعداد الخطة

الانتقالية التي يحتاجها الطالب للانتقال للمرحلة التالية وقد تكون مستقلة عن البرنامج التربوي الفردي (أبونيان وآخرون، ٢٠١١).

### الخدمات الانتقالية:

ذكر الحارثي (٢٠١٦) بأن القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقات (2004 IDEA) قد وضع مفهوم الخدمات الانتقالية بشكل شامل وواسع على أنها: مجموعة أنشطة منسقة ومصممة تقدم للطالب ذوي الإعاقة، بغرض تهيئته وإعداده لتحقيق نتائج متوقعة منه، ولتعزيز انتقاله من مرحلة المدرسة إلى ما بعد المدرسة، عن طريق التركيز على تطوير الجانب الأكاديمي والوظيفي للطالب، بما في ذلك التعليم الجامعي، والتدريب المهني، والعيش المستقل، معتمدة على احتياجات الطالب الفردية مع مراعاة رغباته والفائدة المرجوة.

وبشكل مختصر يمكن القول بأن الخدمات الانتقالية هي مجموعة أنشطة تدعم انتقال الطفل ذي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، بغرض تيسير وتسهيل انتقاله إلى مراحل حياتية أخرى ذات أهمية، ويكون ذلك في ثلاثة مجالات: المجال المهني، أو المجال الاستقلالي، أو المجال التعليمي الأكاديمي. ويحتاج الطلاب ذوو صعوبات التعلم إلى التدريب المكثف للوصول إلى الكفاءة الذاتية، أو الاجتماعية، والاستقلال الوظيفي، أو الاقتصادي، واختيار التعليم الجامعي، حيث من المتوقع أنهم سيواجهون مزيداً من التحديات عند اتخاذهم القرارات المتعلقة بمستقبلهم، وذلك يحتم على فريق الانتقال عدم إهمال أي من العناصر التالية:

- مستوى الأداء الحالي الأكاديمي والوظيفي حتى يتسنى لفريق الانتقال معرفة نقطة البداية.
- اهتمامات وقدرات الطالب، ورؤيته نحو المستقبل، فجميعها يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للانتقال.
- تحديد الأهداف المدرسية التي رسمها الطالب، وأسرته، وفريق الانتقال.
- تحديد أنواع وأشكال أنشطة الانتقال التي يحتاجها الطالب، فقد تكون تعليمياً مهنيّاً أو وظيفياً.
- تحديد الأشخاص المسؤولين، أو الهيئات التي ستقدم الخدمات بعد تخرج الطالب من المدرسة الثانوية.
- وضع خطة لمراجعة خدمات الانتقال المقدمة كلما لزم الأمر (ليرنر، وجونز، ٢٠١٤).

ومن الدراسات الحديثة المهمة بالخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم الدراسة التي أجرتها المقيطيب (٢٠١٦) والتي أكدت على ضرورة العمل على تفعيل خدمات الانتقال للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال إصدار الأنظمة الملزمة بذلك، وتقديم برامج تدريبية فعالة في الخدمات الانتقالية، وفق متطلبات هذه البرامج وحاجات هؤلاء الطلاب وأهدافهم الخاصة. كما أجرى Georgallis (2015) دراسة هدفت إلى تحليل إدراك الطلاب ذوي صعوبات التعلم لفعالية الخدمات الانتقالية المقدمة لهم في المرحلة الثانوية. وقد أجرى الباحث مقابلات مع تسعة طلاب من ذوي صعوبات التعلم ممن مضى عليهم عام جامعي على الأقل، وتوصلت النتائج بأن غالبية الطلاب لا يعتقدون بأن الخدمات الانتقالية التي قدمت لهم بالمرحلة الثانوية كانت كافية في إعدادهم للمرحلة الجامعية، كما أضافوا بأن دورهم كان ضئيلاً في المشاركة في البرامج الانتقالية المقدمة لهم.

### منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الباحثات في هذه الدراسة على المنطلقات الفلسفية البنائية، والتي تركز على النظر في الحياة وتفسر الوجود من خلال ما يظهر من وعي الإنسان فيها. وترتكز على تجربة الأشخاص وهو أسلوب بحثي من أساليب البحث النوعي (Merriam & Tisdell, 2016). ومن منطلق علم دراسة الظاهرة Phenomenology فإن التفاعلات الاجتماعية تتحدد بما لدى الأفراد من معرفة Knowledge ومعناها بالنسبة لهم، حيث إن علم الظواهر يدرس كيفية اكتساب المعرفة في وسط ما، مع ما يفرضه هذا الوسط، والتفسيرات التي يقدمها وتشكل في النهاية وعي الأفراد بالأشياء التي حولهم، بما يحدد تصرفاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية (البكر، ٢٠١٧).

### نوع تصميم الدراسة:

اتبعت الباحثات في هذه الدراسة التصميم الظاهراتي (Phenomenology Design) والذي وضعه كريسيويل (٢٠١٨) بأن الباحث من خلاله يصف الخبرات والتجارب حول ظاهرة معينة يعيشها الأفراد، أو كما يصفها الأفراد أنفسهم. وتستقصي معاني خبرات حياتية لشخص، أو مجموعة من الأشخاص المستهدف دراستهم، ويقوم الباحث بجمع البيانات مستخدماً بصورة رئيسية المقابلات

المتعمقة بينه وبين المشاركين. كما أن الاستقصاء الظاهراتي يستهدف اكتساب فهم أعمق لطبيعة ومعاني الخبرات الحياتية من وجهة نظر المشاركين أنفسهم، والغرض الأساسي لهذا المدخل هو أن الأفراد يحاولون إضفاء معنى على خبراتهم، وفهم ذلك يعد جزءاً من أغراض الدراسة (هوت، وكرامر، ٢٠١٦؛ Merriam & Tisdell, 2016). وبالتالي فقد ركزت الباحثات في هذه الدراسة على استكشاف الخبرات التدريبية الفعلية التي تعيشها معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من خلال وصفهن لها، وذلك من خلال استخدام المقابلة غير المنظمة، وتحليل الوثائق.

### موقف الباحث:

لابد أن يوضح الباحث في دراسته النوعية، بما لا لبس فيه، الخلفيات التي ينطلق منها، فيوضح قيمه التي يؤمن بها وانحيازاته. فذكر هذا الأمر يوضح للقارئ كيف فسر الباحث نتائج الدراسة. وعلى الباحث أن يضع عبارة تبين خبرته بمشكلة الدراسة أو بالمشاركين في الدراسة أو بموقع الدراسة. وأن يكون واضحاً في عرض الأثر المحتمل لتلك الخبرات على مجريات الدراسة وتفسير نتائجها (Marshall & Rossman, 2011).

والباحثات في هذه الدراسة هن طالبات مرحلة دكتوراه بقسم التربية الخاصة، في جامعة الملك سعود، ومن خلال قربهن من الميدان التربوي، وتعدد أدوارهن ومهامهن الوظيفية، حيث تعمل إحداهن معلمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، كما تعمل أخرى مشرفة تربوية في مجال صعوبات التعلم، واثنان منهن محاضرات بأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، التمسن التحديات والاحتياجات الملحة لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، نظراً لحدثة البرنامج في تلك المرحلة مقارنة بالبرنامج في المرحلة الابتدائية. وقد اتخذن المدرسة مكاناً لعمل المقابلات مع المعلمات مع مراعاة خلق جو من الألفة، واتباع الاعتبارات الأخلاقية في ذلك مثل: استخراج الأدونات الرسمية، وأخذ إذن وموافقة الجامعة - تسهيل مهمة - لإجراء الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ). وقد ذكر كريسيويل (٢٠١٨) أن هذه الإجراءات تدخل ضمن الاعتبارات الأخلاقية التي تتم قبل البدء في إجراء الدراسة.



### وصف مكان وموقع الدراسة:

أجرت الباحثات هذه الدراسة في إحدى مدارس الرياض المطبقة لبرنامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية في حي النهضة التابع لمكتب تعليم شرق الرياض، بالإضافة إلى إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض.

### مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة الرياض. وتتميز العينة (المشاركون) في البحوث النوعية بأنها صغيرة، ولا يشترط فيها تمثيل المجتمع. كذلك تتصف بأنها قصدية (وليست عشوائية) حيث يختارها الباحث حسب الغرض من الدراسة. وتعتمد أساساً على خبرات المشاركين والعلاقة مع الباحث تكون مبنية على الثقة والتعاطف، ويكون الاتصال مع المشاركين بشكل مكثف، فحجم العينة يعتمد على تصميم البحث الذي يستخدمه الباحث (العبد الكريم، ٢٠١٢؛ كريسويل، ٢٠١٨). وبالتالي تكونت عينة هذه الدراسة من معلمتين من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدرسة ثانوية حكومية للبنات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وقد وضعت الباحثات بعض المعايير لاختيار المشاركات وهي: ألا تقل خدمتهن الوظيفية في برنامج صعوبات التعلم عن خمس سنوات حتى يكون ذلك أدعى لمرورهن بخبرات تدريبية أكثر، وأن يكن من خريجات قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم بدرجة بكالوريوس أو ماجستير. وتم اختيار إحدى المدارس التي تقدم برنامج صعوبات تعلم في المرحلة الثانوية، والتواصل مع إدارة هذه المدرسة لأخذ موافقة المشاركات في هذه الدراسة بعد إبلاغهن بالهدف منها.

### إجراءات جمع البيانات:

تم جمع البيانات في هذه الدراسة من خلال أداتين وهما:

#### أولاً: المقابلة شبه المنظمة

والتي يعرفها العبد الكريم (٢٠١٢) "بأنها نوع من الحوار يستخدمه الباحث ليستكشف خبرة الأفراد وتفسيراتهم". وهي مقابلة شبه مقننة، ذات أسئلة مفتوحة النهاية وعميقة. وفي هذه الدراسة اعتمدنا على المقابلة شبه المنظمة لأنها هي الأداة الأساسية التي تتوافق مع تصميم الدراسة، وقد

تفرعت أسئلة المقابلة من السؤال الرئيس الآتي: كيف تصف معلمات الطالبات نوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية خبراتهن التدريبية؟ وتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة.

ولإجراء المقابلة قامت الباحثات بإرسال نموذج تسهيل المهمة المعتمد من قبل كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى عميد كلية التربية، وبعد الحصول على موافقته، تم التواصل مع إدارة التعليم بالرياض، والحصول على خطاب موجه إلى مكتب شرق النهضة بالرياض، ثم قامت الباحثات بالتواصل مع قائدات المدارس للحصول على إذن الدخول والحصول على المعلومات. ثم بعد ذلك تواصلت الباحثات هاتفياً مع المعلمتين المشاركتين في الدراسة لتحديد موعد المقابلة، وبعد الاتفاق معهن تم تحديد يوم الأحد بتاريخ ٢٥/١١/٢٠١٨ لإجراء المقابلة، وفي الموعد المحدد تم إجراء المقابلة بعد أن تم اطلاعهن على نموذج الموافقة للمشاركة في الدراسة وأخذ موافقتهن الخطية عليه - مع الأخذ بعين الاعتبار رفض إحدى المشاركتين للتسجيل الصوتي لاعتبارات اجتماعية خاصة بها- فكما ذكر scholl (2017) أنه لا بد من ضمان الحصول على إذن مكتوب من العينة للمشاركة في الدراسة مع تغيير المعارف الخاصة بهم. وكذلك مراعاة أن يتضمن نموذج الموافقة المسبقة على وصف المحتوى الذي سيتم تضمينه في الدراسة وشرح الغرض من هذه الدراسة، ووصف النتائج المحتملة لنشر هذه المعلومات. وقبل إجراء المقابلة انقسمت الباحثات إلى مجموعتين كل مجموعة تشمل باحنتين مع مشاركة حيث قامت إحدى الباحثات في المجموعة الأولى بطرح الأسئلة والأخرى قامت بكتابتها يدوياً ومن ثم طباعتها. وفي المجموعة الثانية تم تسجيل المقابلة بجهاز الهاتف المحمول، بالإضافة إلى كتابة المقابلة يدوياً ثم طباعتها. واستمرت المقابلات في حدود ساعة وأربعين دقيقة، وتوقفت الباحثات عن إجراء المقابلة عندما وصلن لحد التشبع وذلك من خلال تكرار المعلومات التي أدلت بها المعلمتان المشاركتان. وبعد الانتهاء تم شكر المعلمتين المشاركتين وقائدة المدرسة على تعاونهن مع الباحثات، كما تم الحصول على مشهد الحضور للمدرسة.

### ثانياً: تحليل الوثائق والسجلات

وهو مصدر آخر للحصول على المعلومات، وهي عبارة عن الملاحظات المكتوبة، والمصورة، والمسموعة، حول البيئة الملاحظة، ويتم تحليل الوثائق مثل: اليوميات، الرسائل، الأوراق

الرسمية، المذكرات، التقارير، والملفات للحصول على معلومات منها حول موضوع أو مشكلة ما. وتتضمن الوثائق الشخصية أشياء مثل اللوحات التذكارية، الملصقات، الجوائز، الرموز الدينية، ورموز أخرى، إضافة إلى مقاييس التآكل مثل تلف الرموز أو الماديات كالبناء أو الكتب، وتستخدم الوثائق الرسمية والشخصية لتقديم تفسيرات يمكن تدعيمها بالبيانات من المقابلة والملاحظة (Merriam and Tisdell, 2016).

وقد قامت الباحثات بتصميم نموذج خاص بهذه الدراسة لتحليل الوثائق، وجرى التواصل مع إدارة التعليم بالرياض، والحصول على خطاب موجه الى إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض، ثم جرى التواصل مع قيادة إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض للحصول على إذن الدخول والحصول على قوائم كشوفات مركز التدريب حول الدورات المقدمة لمعلمات ذوات صعوبات المرحلة الثانوية، وبعد الاتفاق معهن جرى تحديد يوم الاثنين بتاريخ ٢٦/١١/٢٠١٨ هـ للذهاب والحصول على قائمة الدورات المقدمة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

### إجراءات تحليل البيانات:

ذكر عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد (٢٠١٢) أنه في جمع البيانات النوعية يقوم الباحث بجمع بيانات أولية وتحليلها، وفي ضوء النتائج يجمع بيانات جديدة ويحللها وتستمر العملية حتى يشعر الباحث أنه درس الظاهرة بشكل مناسب. وفي الدراسة الحالية استخدمت الباحثات برنامج (ماكسكيودي MAXqda) والذي أشار محمد (٢٠١٧) إلى أنه برنامج جرى تطويره في منتصف الثمانينات، وأنشئ هذا البرنامج عن برنامج MAX، ويقوم بتحليل البيانات الكيفية وبيانات المناهج المختلطة Mixed Methods وخاصة الملفات النصية بمختلف أنواعها، حيث جرى إدخال بيانات المقابلة وتحليل الوثائق في هذا البرنامج بمساعدة إحدى المدربات ذوات الخبرة فيه، وقد توصلت الباحثات من خلال اجتماعاتهن المستمرة ومناقشاتهم فيما يخص البيانات ومساعدة البرنامج إلى المفاهيم الأساسية الأربعة التي شكلت الخبرات التدريبية للمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

**استراتيجية التحقق من صدق البيانات:**

لابد للباحث من أن يوضح الآليات التي اتخذها في دراسته للتحقق من صحة ومصداقية نتائج دراسته النوعية. والصدق في البحوث النوعية يحمل دلالة مختلفة عما هو موجود في البحوث الكمية حيث أن الصدق هنا هو صدق نوعي؛ ويعني أن الباحث يتحقق من سلامة النتائج من خلال إجراءات معينة مختصة بالبحث النوعي، والثبات النوعي الذي يشير إلى أن الأسلوب الذي اتبعه الباحث متسق مع ما قام به باحثون آخرون في دراسات أخرى (كريسويل، ٢٠١٨). وقد اعتمدت الباحثات على ثلاث استراتيجيات للتحقق من صدق البيانات، التي ذكرها كل من (2016) Merriam & Tisdell على النحو التالي:

**أولاً: استراتيجية التثليث (Triangulation)** وهي استخدام أكثر من طريقة لجمع البيانات من مصادر متعددة ونظريات مختلفة. وقد مثلت الباحثات هذه الاستراتيجية من خلال إجراءهن للمقابلة وتحليل الوثائق، ثم مقارنة ما تم التوصل إليه من تحليل بيانات المقابلة مع ما تم التوصل إليه من تحليل الوثائق، وقد جرى ذلك من خلال انقسامهن إلى مجموعتين كل مجموعة تشمل باحثتين قمن بتحليل هذه البيانات بشكل مستقل، ومن ثم مقارنة نتائج تحليل المجموعتين ببعض، وكذلك يعد تعدد الباحثات تمثيلاً لاستراتيجية التثليث.

**ثانياً: استراتيجية الانخراط الكافي في الميدان (Adequate engagement)** في جمع البيانات: ويتم فيها محاولة الاقتراب قدر الإمكان من المشاركين، "فهم الظاهرة". وقد مثلت الباحثات هذه الاستراتيجية من خلال الاتفاق فيما بينهن على عدم إنهاء المقابلات قبل الوصول لمرحلة تكرار المعلومات التي سيحصلن عليها من المشاركات، والتي ستشعرهن بالوصول إلى حد التشبع.

**ثالثاً: الوصف الغني بالمعلومات (rich thick description):** وهي طريقة تعبر عن وصف المعلومات في الدراسة وهل هي كافية لوصف الظاهرة، وتزويد الباحث بمعلومات غنية عن ظاهرة ما. وقد مثلت الباحثات هذه الاستراتيجية من خلال وصفهن وتفسيرهن لنتائج تحليل البيانات وصفاً شاملاً ودقيقاً.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

توصلت الباحثات في هذه الدراسة إلى أن خبرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم تشكلت من أربعة محاور رئيسية كالاتي:

### المحور الأول: ردود أفعال المعلمات حول خبراتهن التدريبية:

عبرت المشاركتان عن بعض ردود الأفعال السلبية، التي تمثلت بالإحباط والشعور بالافتقار المعرفي الذاتي، فقد ذكرت إحدى المشاركتين: "حضورى للدورات يشعرنى بعدم الرضا نوعا ما تجاه تقديم الخدمات التربوية لطالبات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية"، وبالإضافة إلى ذلك عبرت المشاركتان بعدم الثقة والايمان بالأهمية الفعلية بالدورات التدريبية في تطوير أدائهن المهني، والعزوف عن حضور الدورات التدريبية، والميل إلى اختيار دورات أخرى بمجالات بعيدة عن مجال العمل.

وعن أسباب ردود الأفعال السلبية تلك، كما ذكرتها المشاركتان، أن محتوى الدورات مكرر، وموجه للمرحلة الابتدائية بشكل خاص. وفي سياق تكرار محتوى الدورات ذكرت إحدى المشاركتين أن أغلب المهارات التدريسية للمعلمات تم اكتسابها في الأساس من مرحلة البكالوريوس، ومازالت تفعل في مهامهن الوظيفية، وأيضا ما زالت تتكرر في أغلب الدورات. وقد كانت تلك الملاحظات متماشية مع ما ورد في تحليل الوثائق الذي أظهر تكرار خمس دورات فقط للثلاث أعوام الأخيرة (١٤٣٧-١٤٣٨-١٤٣٨). وبالتالي نجد ان الواقع يتناقض مع ما جاء في تعاميم دليل إدارة التدريب والابتعاث فيما يخص المادة رقم (٣٤) من نظام الخدمة المدنية الصادرة في المرسوم رقم (٤٩) بتاريخ ١٠ / ٧ / ١٣٩٧ هـ، والتي نصت على "إتاحة الفرصة لتوفير البرامج التدريبية لجميع شاغلي الوظائف التعليمية وفق احتياجاتهم التدريبية الفعلية، وتمكينهم من الالتحاق فيها" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣، ص ٩).

وفيما يخص عدم مناسبة محتوى الدورات لبرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية فقد اتفقت المشاركتان على أنه موجه في الأساس لمعلمات صعوبات التعلم بشكل عام، وبحيث لا يراعي احتياجات معلمة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية على وجه التحديد، ويتناسب هذا المحتوى بشكل أكبر مع احتياجات معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية، والتي لا تتناسب على حد قولهن مع احتياجات طالبات المرحلة الثانوية، وهذا ما أكدته عملية تحليل الوثائق التي قامت بها الباحثات من خلال عدم مناسبة الموضوعات الخمسة المطروحة خلال

الثلاثة أعوام الأخيرة (١٤٣٧-١٤٣٨-١٤٣٨)، مع متطلبات المرحلة الثانوية. ويتفق كذلك مع ما ذكره كل من ليرنر وجونز (٢٠١٤) بأن متطلبات المرحلة الثانوية تختلف عن متطلبات المرحلة الابتدائية، حيث ينتقل الطلبة من بيئة مدرسية متمحورة حول الطالب في المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية المتمحورة حول محتوى المواضيع التي تدرس للطالب، وغالباً ما يفقد الطلبة ذوا صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، المهارات الأساسية الضرورية لتلبية التوقعات الأكاديمية للمرحلة الثانوية، فإذا لم تلائم طرق التدريس الاحتياجات الفعلية الخاصة للطالب واهتماماته، فإن اجتيازه للثانوية العامة يكون موضع شك، ويكتنفه الكثير من الصعوبات.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن ردود الأفعال السلبية التي عبرت عنها المشاركتان، هي نتيجة طبيعة لما مررن به من خبرات تدريبية مخيبة لآمالهن، مما أدى إلى انعكاس ذلك عليهن في عدم الشعور الكافي بالرضا الوظيفي، حيث أكد العبد الجبار وباوزير (٢٠١٦) علاقة الرضا الوظيفي لدى معلمات صعوبات التعلم، بفعالية الدورات التدريبية وتلبيتها لحاجات هؤلاء المعلمات في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم. كما أشار كل من الببلاوي، وأحمد (٢٠١٢) إلى أن تدريب معلمي التربية الخاصة بشكل عام أثناء الخدمة يساعدهم على فهم مستجدات التربية الخاصة، وتنمية استعداداتهم، وتحسين مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

### المحور الثاني: الإجراءات التنظيمية والإدارية للدورات التدريبية:

عبرت المشاركتان عن استيائهن من الإجراءات التنظيمية والإدارية للدورات التدريبية المتاحة لهن، والتي تضمنت: الوقت المتاح لإقامة الدورة التدريبية؛ والإجراءات الإدارية المتشددة من قبل إدارة التدريب نحو الالتزام بالوقت المحدد للدورات التدريبية التي قد تقف عائقاً أمامهن لحضور هذه الدورات، وبالإضافة إلى ذلك فإن الوقت المحدد للدورات التدريبية قد لا يتناسب مع محتوى الدورة التدريبية، حيث أن بعض الدورات تحتاج لأيام أكثر من المحدد لها "دورة تكيف المناهج" وهذا يعني بأن محتوى الدورات التدريبية هو من يحدد الوقت الذي تحتاجه، ومما يؤكد ذلك ما أشار له المركز القومي للدراسات القضائية المصرية (٢٠١٦) بأن ما يؤخذ بعين الاعتبار عند تصنيف الدورات التدريبية هو تصنيفها حسب الفترة الزمنية، وحجم التدريب وكثافته.

وتضمنت الإجراءات التنظيمية كذلك آلية الالتحاق بالدورات التدريبية، وعددها، ونوعها، حيث أشارت المشاركتان بأن تلك الآلية غير واضحة، وأن الالتحاق بالدورات التدريبية يكون بطريقة الكترونية، أما الترشيح لتلك الدورات يكون من قبل المشرفة أحياناً لمن فاتها التسجيل الالكتروني. كما أسفرت نتائج تحليل المقابلات والوثائق عن عدم الوضوح في متطلبات النمو المهني كأحد عناصر تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات، حيث أنه تم ربط حضور الدورات التدريبية وعددها فقط بالأداء الوظيفي، وليس بنوعية تلك الدورات وما تلبيه من احتياجات فعلية للمعلمات، والاهتمام بالكم فقط وليس بالكيف، وعلقت إحدى المشاركتين " جداً كثير " ويتناقض مع العدد الفعلي المطروح والموضح في وثائق إدارة التدريب والابتعاث التي تم تحليلها واستنتاج عددها الفعلي في الثلاث سنوات الأخيرة، حيث بلغ عدد تلك الدورات خمس دورات تدريبية فقط. ويفترض الاهتمام بنوعية الدورات التي تحدد الاحتياجات الفعلية للمعلمات وربط ذلك بتقييم الأداء الوظيفي، حيث أشار كل من (البركات، ٢٠١٠؛ المركز القومي للدراسات القضائية، ٢٠١٦) إلى أن تقارير الأداء تعد من أهم مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية؛ بحيث تعكس صورة حقيقية لخبرات المعلمين وسلوكهم واتجاهاتهم، وبالتالي تحديد الجوانب التي يمكن علاجها من خلال التدريب.

ومن ناحية الاعتبارات المتعلقة بالمدربات من حيث عددهن، وخبرتهن، وتفعيل وتنويع الأنشطة والوسائل الحسية التي لها دور في اكتساب المعرفة بطريقة صحيحة، وهذا ما أكدته دراسة Frank (2009) بأن تطوير ورفع المستوى التدريبي وبخاصة للمدربين، ينعكس على المستوى التنظيمي والإداري لبرامج التدريب المهني. ومن الأهمية بمكان الإشارة كذلك إلى أن المشاركتين اتفقتا على عدم وجود تنسيق بين الأطراف ذات العلاقة بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات (المعلمات، المشرفات، معلمات التعليم العام، قائدة المدرسة) مما أدى لوجود فجوة بين ما يقدم للمعلمات من محتوى تدريبي وما يحتاجه الواقع الفعلي. حيث لم تقدم سوى دورة واحدة فقط تجمع بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة. وهذا ما يؤكد ضرورة التنسيق بين الأطراف ذات العلاقة بالتدريب ومنها الإعداد في فترة ما قبل الخدمة ذلك ما عبر عنه المعلمون في دراسة Rasmussen & Kis (2018) حيث ذكروا أنه عند انتقال المعلمين من مجال الدراسة الجامعية

إلى ميدان العمل فإنهم سيواجهون تحديات مهنية كبيرة؛ ويرجع ذلك إلى اكتساب المعلمين الخبرات والمهارات في الجانب النظري، وإغفال الجانب التطبيقي مما يؤثر على ثقتهم بأنفسهم وشخصيتهم المهنية، لذا لابد من تحديد الاحتياجات التدريبية الضرورية لهؤلاء المعلمين، وتزويدهم بها (الخطيب، الحديدي، ٢٠١٠). كما أشار هندي (٢٠٠٨) في هذا السياق إلى أن التدريب الناجح له فوائد كثيرة ومن تلك الفوائد تسهيل عملية التواصل بين الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، كما يقوي العلاقة بينهم، ويقرب من وجهات النظر بين العاملين، بالإضافة إلى تشجيع الأفراد على الإبداع داخل المؤسسات التعليمية، لذا لابد من وجود تنسيق بين القائمين على التدريب (هندي، ٢٠٠٨).

### المحور الثالث: محدودية فاعلية البرامج التدريبية:

عبرت المعلمتان المشاركتان في الدراسة الحالية على عدم انعكاس الفائدة المرجوة من البرامج التدريبية بالشكل الكافي على آلية العمل في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية؛ حيث أن تلك البرامج لم تواجه الحاجة الفعلية في حل المشكلات التي تعاني منها برامج صعوبات التعلم في هذه المرحلة ومنها: التخطئ في تطبيق اللوائح والأنظمة في آلية سير العمل، استخدام أساليب غير مناسبة في التقييم والتشخيص حيث ذكرت إحدى المشاركتين " أن الطالبات عادة يتم تشخيصهن في المراحل الابتدائية والمتوسطة ويلتحقن ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بناءً على ذلك، وهذا التشخيص لا يتناسب مع مهارات المرحلة الثانوية، كما أن أدوات التشخيص المتوفرة لا تتناسب كذلك مع هذه المرحلة"، ومن المشكلات كذلك عدم المعرفة الكافية بالاستراتيجيات التدريسية للمهارات الأكاديمية لهذه المرحلة، وعدم كفاية البرامج التدريبية في هذا الصدد حيث علقت على ذلك إحدى المشاركتين بقولها " لا يوجد أثر للدورات حتى الاستراتيجيات المستخدمة كاستراتيجية القراءة المتعمقة من القراءات وليس من الدورات"، وبالإضافة إلى تلك المشكلات ركزت البرامج التدريبية على مواضيع وجوانب غير هامة لهذه المرحلة وأغفلت جوانب أكثر أهمية كما سبق ذكره.

وما ذكرته المعلمتان في هذا الصدد يشير إلى عدم الرضا بشكل كافٍ عن تلك الدورات التدريبية التي تلقينها، ومدى انعكاس جدواها على مهامهن الوظيفية في هذه المرحلة، وهذا يتفق بشكل كبير مع ما أكدته نتائج دراسة أبو ندى والعكر (٢٠١٧) التي أوصت بأن يهتم القائمون



بتدريب معلمي التربية الخاصة على المهارات اللازمة للقيام بمسئولياتهم على أكمل وجه تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهذه المسؤوليات التي يقمن بها هؤلاء المعلمات تتطلب توفير برامج تدريبية ذات فائدة وفاعلية حقيقية لهن تساعد في تنمية كفاياتهن المهنية لمواجهة الاحتياجات المتغيرة للطالبات، ومواكبة التطورات في الميدان. وفي هذا الصدد أشارت القباني (١٤٣٩) في دراستها إلى أهمية الكفايات المهنية الخاصة بالصفات الشخصية، والتنمية المهنية حيث حصلت على المرتبة الأولى بين الكفايات المهنية الأخرى. كما أشار ميثاق آداب المهنة ومعايير الممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة لمجلس الأطفال غير العاديين إلى ضرورة أن يعمل مهنيو التربية الخاصة بطريقة منظمة على تقديم معارفهم من خلال اتباع برنامج للتعليم المستمر، يتضمن المشاركة في نشاطات مثل التدريب في أثناء الخدمة (مجلس الأطفال غير العاديين، ٢٠١٢).

وقد أشارت المعلمتان المشاركتان كذلك إلى محدودية فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لهن في التعريف بخصائص واحتياجات ومشكلات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من الناحية النفسية، والسلوكية، والأكاديمية، وسبل التعامل معها وهو الأمر الذي أكدته كذلك كل من ليرنر، وجوهنز (٢٠١٤) حيث نكرا بأن مرحلة المراهقة المتزامنة مع المرحلتين المتوسطة والثانوية هي أكثر المراحل العمرية حساسية، ويزداد الأمر سوءاً عندما تجتمع المراهقة وصعوبات التعلم. وذكر بيندر (٢٠١١) أنه وبالرغم من ذلك تستمر الفرص التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالتحسن بشرط استمرار تحسن الاستعداد المهني لمعلمي هؤلاء الطلاب.

#### **المحور الرابع: مقترحات تطوير البرامج التدريبية:**

أظهر تحليل بيانات المقابلات، وتحليل الوثائق عدة مقترحات لتطوير البرامج التدريبية الخاصة بمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمتين المشاركتين والتي تمثلت في اقتراحهن عدة مقترحات تضمنت: تخصيص دورات تدريبية بمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية "كدورة تعديل سلوك"، وعمل استطلاعات دورية للكشف عن احتياجاتهن التدريبية الفعلية تلبي متطلبات المرحلة الثانوية، والعمل على اختيار مواضيع شاملة للدورات التدريبية ومنها على سبيل المثال الاستراتيجيات التعليمية الخاصة بالمرحلة الثانوية

والمستخدمة في مناهج المرحلة الثانوية، كما ذكرت إحدى المعلمتين المشاركتين " بأن الاستراتيجيات موجودة بالكتاب". ومن المقترحات كذلك توفير كوادر مؤهله لتقديم الدورات التدريبية، وعمل دورات موجهة لمعلمات التعليم العام، والقيادات، والطالبات ذوات صعوبات التعلم، تتوافق مع احتياجاتهن وخصائصهن في هذه المرحلة، مع ضرورة تقديم برامج تدريبية فعالة في الخدمات الانتقالية وكيفية تقديمها، وفق متطلبات هذه المرحلة، وحاجات هؤلاء الطالبات وأهدافهن الخاصة، وميولهن المهنية. وفي هذا الصدد أوصت دراسة السبيعي (٢٠١٤) بأهمية حصر الاحتياجات التدريبية لمواكبة التغيرات المتلاحقة في ميدان صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، كما أكد العايد والعايد (٢٠١٥) في دراستهما بضرورة حصر واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، وعلى الوزارة أن تتبنى إزاء ذلك حلولاً فعالة في تلبية تلك الاحتياجات في أسرع وقت ممكن لما له من أثر على العملية التربوية.

#### الصورة العامة لخبرات المعلمات التدريبيه :

تشكلت هذه الصورة كما سبق ذكره من أربعة محاور، أشارت في مجملها إلى أن الخبرات التدريبية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم تتسم بكونها خبرة سلبية، وتكمن أسباب ذلك في تصور الباحثات الشخصي في المحورين الأول والثاني المتمثلة بردود أفعال هؤلاء المعلمات حول محتوى الدورات، والإجراءات التنظيمية والإدارية لها، بينما يشكل المحور الثالث في اعتقاد الباحثات والمتمثل بمحدودية فعالية الدورات التدريبية، نتيجة حتمية للأسباب السابقة الذكر. أما المحور الرابع، والمتمثل في مقترحات تطوير البرامج التدريبية الخاصة بمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمتين المشاركتين، فهو يمثل من وجهة نظر الباحثات الحلول والسبل التي ينبغي الأخذ بها لتطوير التدريب للمعلمات، والتغلب على المشكلات التي تواجهه.

#### التوصيات:

- بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الباحثات بما يأتي:
- وضع سياسات واضحة لتنظيم عملية التسجيل بالبرامج التدريبية، تيسر بإجراءات محددة وسلسلة تمكن المعلمات من الالتحاق بها بكل يسر وسهولة.

- توفير فرص تدريبية تسعى إلى تنمية الكفايات المهنية لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وتلبي الحاجة الفعلية في الميدان.
- ضرورة العمل على مواجهة التحديات والمشكلات التي قد تعيق عمل البرامج التدريبية لهؤلاء المعلمات للقضاء على الخبرات السلبية لديهن.
- العمل على توحيد الجهود بين الأطراف ذات العلاقة (المعلمات، المشرفات التربويات، مشرفات التدريب) لدراسة الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات، في المجالات المختلفة وبناء برامج فعالة تواجه تلك الاحتياجات وتلبيها.
- فتح المجال لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية للالتحاق بدورات تدريبية إثرائية في مجالات مختلفة كتطوير الذات، أو الدورات الخاصة بالمهارات التقنية، لتحقيق التكامل المعرفي في المجالات المختلفة من التنمية المهنية.
- استقطاب مدربين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات مختلفة لإثراء محتوى البرامج التدريبية المختلفة.

### دراسات مقترحة:

- إجراء دراسات تتعلق بالخبرات الشخصية لمدربات برامج التربية الخاصة في الإدارة العامة للتدريب والابتعاث.
- دراسة فعالية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.
- دراسة المعوقات الإدارية والتنظيمية للبرامج التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن.
- دراسة مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بالبرامج التدريبية المقدمة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات استطلاعية لحصر الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.
- دراسة علاقة الكفايات المهنية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالبرامج التدريبية.

**خاتمة:**

تطرقت الباحثات من خلال هذه الدراسة إلى وصف الخبرات التدريبية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية من خلال تجاربهن الشخصية على أرض الواقع في هذا المجال. وقد وضحت هذه الخبرة القصور في تلبية الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمات بشكل عام، والتي انعكست بدورها على ردود الأفعال السلبية لهن تجاه محتوى الدورات، وشعورهن بمحدودية فاعليتها في تطوير أدائهن المهني في مهامهن الوظيفية.

وإجمالاً يمكن القول بأن هذه الخبرة السلبية هي نتيجة متوقعة نوعاً ما لمعلمات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية التي تتسم بالحدائث مقارنة ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، مما يجعلها تواجه عدة تحديات لا تتوقف على التدريب فحسب، وإنما تتجاوزه إلى آلية سير العمل فيها. إلا أنه من المثير للاهتمام في هذا الصدد هو مرور خبرات هؤلاء المعلمات بمراحل من ردود الأفعال تجاه البرامج التدريبية المقدمة لهن، والتي بدأت بالحماس والرغبة بالالتحاق بها، ومروراً بالفتور والإحباط تجاهها، ووصولاً إلى العزوف التام عن الالتحاق بها، ويبقى في النهاية السؤال الجوهرى في أذهاننا جميعاً، والذي يتمحور حول كيف يمكن أن نعيد ذلك الحماس والرغبة لهن تجاه البرامج التدريبية المقدمة لهن، وكيف نتجاوز مرحلة الفتور أو العزوف عنها؟.



## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- أبو ندى، خالد، والعكر، محمد (٢٠١٧). توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل كمنبئات بالتوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية وعلم النفس، ٢٥(٤)، ١-٣٣.
- أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٢). صعوبات التعلم- طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية (الطبعة الثانية). الرياض: دار الناشر الدولي.
- أبو نيان، إبراهيم؛ والمشيقح، نجلاء؛ واليعيش، سامية (٢٠١١). دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، وحدة صعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الألمعي، علي (٢٠١٨). التعليم ٢٠٣٠- دليل التخطيط نحو المستقبل. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- بركات، زياد (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة بكلية العلوم التربوية- جامعة جرش، الأردن. ٢-٢٠.
- البكر، فوزية (٢٠١٧). مدرستي صندوق مغلق (الطبعة الرابعة). الرياض: مكتبة الرشد.
- بن جلال، ريم (٢٠١٨). فاعلية التدريس التشاركي في المرحلتين المتوسطة والثانوية كما تدركها الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعلمتهن في ضوء كفاءة التطبيق (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البلاوي، إيهاب؛ وأحمد، السيد (٢٠١٢). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الزهراء.
- بيندر، ويليام (٢٠١١). صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس (الطبعة الأولى). (ترجمة: عبد الرحمن سليمان والسيد التهامي ومحمود الطنطاوي) القاهرة: عالم الكتب. (الكتاب الأصلي منشور عام ٢٠٠٨).

التويم، نايف (٢٠١٣). واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ٣(٤١)، ١٣٥-١٥٧.

الحارثي، صبحي (٢٠١٦). صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية. دار المتنبّي، الدمام.  
الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (٢٠١٠). المدخل إلى التربية الخاصة. ط ٢، عمان: دار الفكر للنشر.

السبيعي، نهلة (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣٣(٣)، ١٦٩-٢٢٦.

العايد، يوسف والعايد، واصف (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة "دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة". مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مصر، ٣(٩)، ١٢٨-١٥٩.  
عباس، محمد؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد؛ وأبو عواد، فريال (٢٠١٢). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبد الجبار، عبد العزيز وياوزير، منى (٢٠١٦). الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض. مجلة بحوث التربية النوعية - مصر، ٤١(٤١)، ٦٦-٩٢.  
العبدالكريم، راشد (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. دار نشر جامعة الملك سعود.

فريند، مارلين؛ وكوك، ليني (٢٠١٧). التفاعلات: مهارات التعاون لدى الأخصائيين المدرسيين (الطبعة الأولى). (ترجمة: أمين الحزنوي، وتركي الزهراني، ومشعل الجهني). عمان: دار الفكر (الكتاب الأصلي منشور في عام ٢٠١٣).

القباني، وجدان (١٤٣٩). الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن. (بحث ماجستير غير منشور). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الكردي، السيد محمد (٢٠٠٨). التدريب بعد الالتحاق بالوظيفة العامة. مجلة العلوم الإدارية، ٧(٧)، ٧٥-٩٢.

- المقیطیب، ایمان (۲۰۱۶). خدمات الانتقال للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمرحلة ما بعد الثانوية: دراسة تقویمية. مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، ۱۶۸ (۲)، ۲۸۹-۳۲۲.
- کریسویل، جون (۲۰۱۴) تصميم البحوث: الكمية-النوعية-المزجية. (ترجمة/ عبد المحسن القحطاني، ۲۰۱۸)، دار المسيلة للنشر والتوزيع، الكويت.
- لیرنر، جانیت؛ وجونز، بیفیرلی (۲۰۱۴). صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة (الطبعة الأولى). (ترجمة: سهى محمد هاشم الحسن). عمان: دار الفكر. (الكتاب الأصلي منشور عام ۲۰۱۲).
- مجلس الأطفال غير العاديين (۲۰۱۲). ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة، الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية (الطبعة الأولى). (ترجمة: علي هوساوي). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي. (الكتاب الأصلي منشور عام ۲۰۰۹).
- محمد، مروة (۲۰۱۷). برامج تحليل البيانات الكيفية في البحوث الاجتماعية دراسة للمقاربات النظرية والمنهجية. مجلة كلية الآداب-جامعة القاهرة، ۷۷(۷)، ۵۷-۱۱۰.
- المركز القومي للدراسات القضائية المصرية (۲۰۱۶). ورقة عمل بعنوان استخدام الوسائل الحديثة في قياس الاحتياجات التدريبية. جامعة الدول العربية، مصر. المحور الرابع والعشرين.
- النعيم، نوف (۲۰۱۶). الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض: دراسة مقارنة. مجلة التربية والتأهيل- مصر، ۳ (۱۱) ۳۸۹-۴۲۲.
- هندي، محمود عبد اللطيف (۲۰۰۸). الدافعية للتدريب الإداري في ضوء التحديات العالمية والمحلية. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط ۱.
- هوت، دينيز؛ كرم، دونكان (۲۰۱۶). مقدمة لطرائق البحث في علم النفس (الطبعة الأولى). (ترجمة: علام، صلاح). عمان، دار الفكر. (الكتاب الأصلي منشور عام ۲۰۱۱).
- هيئة تقويم التعليم. مسترجع من الرابط <http://www.eec.gov.sa>/برنامج-الرخص-والمسارات- المهنية-للمعلمين بتاريخ ۴ أكتوبر ۲۰۱۸م.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣ هـ). الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، دليل التدريب والابتعاث.  
وزارة التعليم (١٤٣٦-١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول). المملكة العربية  
السعودية: وزارة التعليم.

وزارة المعارف (١٤٠٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط (٣). جدة: دار الأصفهاني.  
ياغي، محمد (٢٠١٠). التدريب الإداري. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bicehouse, V., & Faieta, J. (2017). IDEA at age forty: Weathering common core standards and data driven decision making. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, 10 (1), 33-44. doi: <http://dx.doi.org/10.19030/cier.v10i1.9878>

Department of Education Office for Exceptional Children. (2012). *Whose IDEA is this? A Parent's Guide to the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 IDEA*. United State: Ohio Department of Education.

Retrieved from [https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Special Education/Students-with-Disabilities/Physical-or-Mentally-Handicap/Whose-IDEA-Is-This-A-Parent-s-Guide-to-the-Individ/Whose-IDEA.pdf.aspx](https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Special-Education/Students-with-Disabilities/Physical-or-Mentally-Handicap/Whose-IDEA-Is-This-A-Parent-s-Guide-to-the-Individ/Whose-IDEA.pdf.aspx).

Erickson, A. G., Noonan, P. M., & McCall, Z. (2012). *Effectiveness of Online Professional Development for Rural Special Educators. Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 22-32.

Frank, R 2009. *An Investigation Into the effectiveness of the trainers model for in service professional development programs or elementary*, the university of texas AAT 992791 N, Umi pro quest desertion full citation.



- Georgallis, H. Christine .(2015). *Transition Programming for Students with Learning Disabilities from High School to College*, doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis, MN, USA.
- Marshall, C., Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ED). USA: JOSSEY-BASS.
- Rasmussen, Meryem & Kis, Arzu. (2018). *Qualifications of Subject Teachers in Special Education Schools*. Journal of Education Training Studies. Vol (6), No (4). 48-57.
- Scholl, M. B. (2017). *Recommendations for Writing Case Study Articles for Publication in the Journal of College Counseling*. *Journal Of College Counseling*, 20(1), 81-93.
- Zhao, Bin & Xu, Shuai. (2016). *Study on the Training Needs for teachers of special education schools*. Journal of Residuals Science & Technology. 13(8).