Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (3), Issue (15): 30 Jul 2019
P: 1- 27

AJSRP
ISSN: 2522- 3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (3)، العدد (15): 30 يوليو 2019 م
ص: 1- 27

The Role of School Principals in Implementing the Goals of Learning Disabilities Programs from the Point of View of the Teachers of Learning Disabilities In Riyadh City

Abrar Abdullah Al- Salman **Maha Hamad Al- Shiha**

Faculty of Education || King Saud University || Riyadh || KSA

Abstract: The study aims to identify the role of school leaders in applying the objectives of learning disabilities programs from the perspective of the learning disabilities teachers, and followed the descriptive approach using questionnaire as a tool for collecting information. The sample of the study (127) teachers of learning disabilities. The results of the study showed that there is a moderate agreement between the teachers of learning disabilities in the elementary schools on the role of school leaders in applying the objectives of the learning disabilities programs, where the role of the school leader in providing educational services is ranked first, followed by the role of school leaders in activating the work team learning disabilities programs. The third agreement among the sample teachers is the role of school leaders in the discovery of students with learning disabilities. The final agreement is the role of school leaders in awareness of learning disabilities programs as the least role played by the school leader to implement the objectives of learning disabilities programs. The study also showed that there were no statistically significant differences between the average responses of the study members on the total score of the role of the school leaders in applying the objectives of the learning disabilities programs and its subdivisions according to the education office and the number of years of experience. Also, there were statistically significant differences on the overall result of the role of school leaders in the implementation of the objectives of the programs of learning difficulties and its subdivisions according to the variant of the scientific qualification, in favor of the members of the study who have a diploma qualification.

Keywords: Teachers of Learning Disabilities, Learning Disabilities Programs, School Principals.

دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض

أبرار عبد الله السلمان **مها حمد الشيحة**

كلية التربية || جامعة الملك سعود || الرياض || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم، واتبعت المنهج الوصفي مستخدمةً الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد بلغت عينة الدراسة (127) معلمة صعوبات تعلم. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم، حيث يأتي دور قائدة المدرسة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية بالمرتبة الأولى، يليه دور قائدات المدارس في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، وبالمرتبة الثالثة يأتي دور قائدات المدارس في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وفي الأخير يأتي دور قائدات المدارس في التوعية لبرامج صعوبات التعلم كأقل الأدوار التي تقوم بها قائدة المدرسة لتطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم. كما تبين من الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد

الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف مكتب التعليم وعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي دبلوم.

الكلمات المفتاحية: قائدات المدارس، برامج صعوبات التعلم، معلمات صعوبات التعلم.

المقدمة

تميزت التربية الخاصة باهتمامها بمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، فهي تهتم بالبيئة التعليمية، بهدف تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لبلوغ أقصى ما تسمح به إمكاناتهم من نمو وتحصيل واستقلالية. وتعد التربية الخاصة ميداناً مستمراً في التغيير، من جانب العمليات التي يتضمنها والآليات التي يتم اتباعها لتنفيذ تلك العمليات. إلا أن المراجع العلمية المتخصصة في دول العالم المختلفة تحدد التربية الخاصة بأنها تدريس صفي مصمم بشكل خاص للطلبة الذين يتعذر تلبية احتياجاتهم عن طريق المنهج المدرسي التقليدي داخل الصف العادي (الخطيب، 2013).

ولأن خصوصية التربية الخاصة نابعة من التكييف واستخدام الأساليب الفريدة، فقد طرأ تغيير على الفئات المستهدفة من التربية الخاصة، والأوضاع التي يتم تنفيذ هذا النمط من التربية بها. فإذا كانت التربية الخاصة في الماضي تقوم على تعليم الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة في أوضاع تعليمية (مدارس ومؤسسات) خاصة خارج النظام التربوي العام ومعزولة عنه، فهي لم تعد كما كانت في الوقت الراهن، فقد أصبحت نسبة كبيرة من هؤلاء الطلبة، تتلقى التعليم في المدارس مع أقرانهم العاديين (سمحان، 2014).

ومن الفئات التي أولتها المملكة العربية السعودية اهتماماً بتقديم خدمات تربوية تعليمية خاصة كبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام عندما صدر التعميم الوزاري رقم 27/251 في 1416/4/22هـ القاضي ببدء تقديم الخدمات لذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، من خلال برامج صعوبات التعلم، وكانت هذه البداية في عام 1417هـ بواقع (12) برنامجًا في كل من الرياض وجدة والدمام، ثم تنامى وتطور، حتى بلغ عدد البرامج للبنات عام 1437- 1438هـ (1230) برنامجًا في جميع مناطق ومحافظات المملكة، ويعمل فيها 1196 معلمة، يقمن بتدريس 11544 تلميذة خلال ذلك العام (إدارة صعوبات التعلم للبنات، 1438هـ). ولتواجد هذه الفئة من التلميذات اللاتي يواجهن صعوبات تعلم في مدارس التعليم العام، فإن المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم لابد أن تلبي احتياجات جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، حتى تتحقق بذلك أهداف برامج صعوبات التعلم.

ومما لا شك فيه أن نجاح أهداف برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة، يعتمد على كفاءة العمل الإداري، والذي تكون مهمته التنسيق بين جميع أطراف العملية التربوية، وكذلك قائدات المدارس بوسعهم أن يلعبوا دوراً رئيساً في تشجيع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ليصبحوا أكثر استجابة مع البرنامج داخل المدرسة، عن طريق تهيئة المدرسة لتقديم الخدمات التربوية والتعليمة، وكذلك التنوع في خيارات التعلم (القرني، 2008). وإيماناً بالأهمية البالغة لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لتقديم ما من شأنه دعم برامج صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

إن برامج التربية الخاصة تواجه مشكلات متعلقة بالتشخيص وإدارة البرامج والدعم المالي وقلة الوعي بطبيعة وأهداف البرامج من قِبل قيادات المدارس، وعدم وعي قائدات المدارس بأدوارهن اللازمة لهذه البرامج (أبونيان، والجلعود، 2016). لذلك تحتاج إدارة وقيادة برامج صعوبات التعلم إلى مهارة عالية من أجل الوصول إلى تقديم الخدمة بشكل أكثر فعالية. كما ذكرت سمحان (2014) بأن القيادة على مستوى المدرسة، هي من سيحدد نوع النجاح الذي سيحققه البرنامج بغض النظر عن الجهة المسؤولة التي تتبنى وتشجع إيجاد مثل هذه البرامج. وأثبتت الدراسات مثل دراسة (القرني، 2008؛الغصاب، 2009) بأن ممارسة قائدات المدارس تلعب دوراً في نجاح العملية التعليمة للمدارس، حيث تلعب الإدارة المدرسية دوراً كبيراً في تطبيق برامج صعوبات التعلم التابعة للمدرسة، وفي مدى نجاحها. وأيضاً اهتمام وملامسة الباحثة للميدان الواقعي بالزيارات المتكررة لمعلمات صعوبات التعلم، حيث تبين أن للقائدة دوراً كبيراً في تطوير وتفعيل البرامج من جميع الجوانب.

إن تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم، يعتمد بشكل كبير على الأخذ برأي معلمة صعوبات التعلم عن دور قائدة المدرسة التي تعمل بها، وذلك لما لها من خبرة كبيرة ودِراية ووعي بالأنسب لتلميذاتها من خلال واقعها وطبيعة عملها، كذلك وعيها بالقواعد التنظيمية اللازمة لنجاح تطبيق برامج صعوبات التعلم ومن أهمها كما أوضحتها هذه الدراسة تفعيل فريق عمل البرنامج، واكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتقديم الخبرات التعليمية والتربوية اللازمة، وكذلك التوعية بالبرنامج، ومما يدل على ذلك دراسة أبونيان والعمار (2015) التي أوضحت بوجود فروق في الوعي بين قائدات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم التي تتضمن إجراءات ومستلزمات تنفيذ برامج صعوبات التعلم، بالإضافة لمهام قائدي المدارس ومعلمي التربية الخاصة وكان ذلك لصالح معلمات صعوبات التعلم. ولهذا جاءت أهمية الأخذ بوجهة نظرهن عن دور القائدات في تطبيق برامج صعوبات التعلم في الجوانب التي تناولتها هذه الدراسة وهي تفعيل فريق عمل البرنامج، واكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتقديم الخبرات التعليمية والتربوية، والتوعية بالبرنامج، وذلك لوعيهن بأهمية تطبيق هذه الجوانب لضمان نجاح برامج صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة:

وانطلاقاً مما سبق تكمن مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسِ التالي:

ما دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟
2- ما دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟
3- ما دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟
4- ما دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تعزى للمتغيرات التالية (المكتب- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض بتفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم.
2- التعرف على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
3- التعرف على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض لدورها في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.
4- التعرف على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض لدورها في التوعية ببرامج صعوبات التعلم.
5- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم تعزى للمتغيرات التالية (المكتب- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

أهمية نظرية: كونها قد تساعد على إعطاء معلومات ثرية حول دور قائدة المدرسة في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم على ضوء الأدبيات والدراسات التي تم الرجوع إليها. وقد تفيد الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم إلى حد ما في إعطاء وصف دقيق لدور قائدات المدارس في إدارة برامج صعوبات التعلم، مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائها.

أهمية تطبيقية: من خلال توفير وتطبيق فريق العمل المتعدد التخصصات لأهميته في نجاح البرامج، وتوفير الأخصائيات في مختلف التخصصات لاستكشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتسهيل الوصول إلى كافة الخدمات التعليمية والتربوية الممكنة واللازمة لهن، وكذلك العمل على توفير سبل التعاون بين معلمات التعليم العام والخاص، وتفعيل دور القائدة في التوعية ببرامج صعوبات التعلم من خلال كافة وسائل التواصل المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها حتى نصل بذلك إلى بيئة تربوية محفزة للجميع.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: أدوار قائدات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم في تفعيل فريق العمل، واكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وفي تقديم الخبرات التعليمية والتربوية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، وفي التوعية ببرامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات المختصات العاملات في هذه البرامج.
2- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية للتلميذات، والتي يوجد بها برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض وتتضمن المكاتب تبعاً للمناطق التالية (شمال- غرب- جنوب- وسط- الشفا- الروابي- البديعة- النهضة- الحرس).
3- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول 1439هـ- 1440هـ، 2018م- 2019م .

مصطلحات الدراسة:

دور القائدة:

التعريف الاصطلاحي: "ما تقوم به القائدة الإدارية التربوية من وظائف ومهام لإدارة وقيادة المدرسة، والتي تتولى فيها المسئوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها والعمل لتحقيق أهدافها كنواة للمؤسسة التربوية التعليمية" (الأغا، العساف، 2015: 74)

التعريف الإجرائي: المهام الوظيفية التي تقوم بها قائدة المدرسة الابتدائية تجاه برامج صعوبات التعلم.

برنامج صعوبات التعلم:

التعريف الاصطلاحي: "مجموعة الخدمات التربوية المتخصصة التي تقدم للتلميذات اللاتي يعانين صعوبات تعلم بالمدرسة، من قبل معلمة متخصصة في صعوبات التعلم، من خلال غرفة المصادر" (أبونيان، العمار، 2015: 335).

التعريف الإجرائي: الخطوات المنظمة المبنية على الاحتياجات، والتي تنفذ من قِبل فريق عمل برنامج صعوبات التعلم لتقديم الخدمة المناسبة للتلميذات اللاتي يعانين من صعوبات التعلم.

تفعيل فريق عمل البرنامج:

التعريف الاصطلاحي: هو "مفهوم تربوي يتضمن إشراك عدد من المتخصصين وغير المتخصصين ممن تستدعي حالة التلميذة مشاركتهم مثل: قائدة المدرسة، معلمة التربية الخاصة (معلمة صعوبات التعلم)، ولي أمر التلميذة، معلمة الفصل في المادة ذات الصعوبة، المختصة النفسية، المرشدة الطلابية أو أي اختصاصيه يمكن الاستفادة منها" (دليل معلم صعوبات التعلم، 2015: 15)

التعريف الإجرائي: مجموعة من الأفراد المشاركين في برنامج صعوبات التعلم يعملون مع بعض حسب حاجة التلميذ من أجل تحقيق أهداف محددة.

اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم:

التعريف الاصطلاحي: "هو إجراء مسح أولي لمعرفة التلميذات المحتمل وجود صعوبات تعلم لديهم" (العبداللطيف، 1431: 19)

التعريف الإجرائي: إجراء كشف مبدئي لمعرفة التلميذات المحتمل وجود صعوبات لديهم سواءً كانت الحالات مستجدة أو بناءً على كشف نتائج العام الماضي.

تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم:

التعريف الإجرائي: توفير وتأمين التسهيلات التعليمية والتربوية اللازمة للتلميذة بهدف مساعدتها على تحقيق الأهداف المرجوة.

التوعية ببرامج صعوبات التعلم:

التعريف الإجرائي: مجموعة من المعلومات والمهارات والخبرات التي يتم إكسابها لأفراد المجتمع داخل وخارج المدرسة بهدف تعريفهم بفئة ذوي صعوبات التعلم وخصائصها وأسبابها وأساليب علاجها ويتم ذلك عبر عدد من الأساليب المختلفة مثل: الإذاعة المدرسية والنشرات والصحف وإقامة المعارض ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها.

الإطار النظري:

يستعرض الإطار النظري بإيجاز برامج صعوبات التعلم وخطوات تنفيذ البرنامج، ومراحل التعرف والاكتشاف وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتفعيل فريق العمل، كذلك التوعية للبرنامج.

خطوات تنفيذ برامج صعوبات التعلم:

أوضحت إدارة صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم (2018م) خطوات تنفيذ برامج صعوبات التعلم وهي كما يلي:

يقوم كل مركز من مراكز الإشراف التربوي بتحديد المدارس المناسبة لتنفيذ هذه البرامج وفقاً للضوابط التي حددتها إدارة صعوبات التعلم وهي موقع المدرسة بحيث تكون وسط الأحياء التي تقع ضمن مركز الإشراف التربوي، ومبنى المدرسة لابد أن يكون مبنى حكومي مناسب، يتوفر به مكان يفي باحتياجات غرفة المصادر، وكذلك حجم المدرسة ويكون باختيار مدارس ذات كثافة طلابية عالية، وإدارة المدرسة والأفضل يكون اختيار مدارس ذات إدارة قادرة على التعاون في تنفيذ هذا البرنامج، ويتوفر بها مرشد طلابي.

كما يجب استحداث غرف المصادر بكل مدرسة من المدارس التي يقع عليها الاختيار وفقا ًلما يلي: مستلزمات مكانية: وتشمل غرفة واحدة على الأقل ذات موقع جيد و حجم معقول بمساحة لا تقل عن 40 متراً، و تكون جيدة التهوية و الإنارة.

ومستلزمات تجهيزية، وتشمل: أثاثاً مدرسياً، كراسي، طاولات، خزائن، أرفف، ملفات، سبورات متحركة، عوازل. الخ. ووسائل تعليمية سمعية و بصرية و معينات أخرى حسب الحاجة. ومستلزمات بشرية: معلم أو أكثر متخصص في مجال التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم).

تكوين لجنة في المدرسة بإشراف قائد المدرسة أو الوكيل تضم: معلم صعوبات التعلم و المرشد الطلابي و اثنين من معلمي اللغة العربية و الرياضيات المتميزين في المدرسة لتسهيل تنفيذ البرنامج داخل المدرسة وحل ما يعترض من مشكلات ورفع تقارير دورية لقسم التربية الخاصة بإدارة التعليم و إلى الإدارة العامة للتربية الخاصة.

مراحل العمل في برامج صعوبات التعلم:

إن العمل في البرنامج يتم وفق عدد من المراحل المتتالية وهي: مرحلة الاكتشاف والإحالة، ثم مرحلة التشخيص، ثم مرحلة التدريس (تقديم الخدمات التربوية والتعليمية)، ومرحلة المتابعة، فيما يلي توضيح هذه المراحل:

أوضح العبداللطيف (1431هـ) بأن الاكتشاف يقصد به الرجوع إلى سجل نتائج تلميذات المدرسة وتدوين أسماء التلميذات الراسبات مع الأخذ بعين الاعتبار مادة الرسوب، وينفذ الاكتشاف في بداية العام الدراسي. أما الإحالة فيقصد بها الإجراء الذي يتم من خلاله تحويل التلميذات إلى برنامج صعوبات التعلم، ويتم هذا الإجراء من قبل معلمة الفصل أو المرشدة الطلابية أو ولي الأمر أو التلميذة نفسها، وتنفذ في جميع أوقات العام الدراسي، وينبغي على المعلمة تخصيص مدة زمنية كافية في بداية الفصل الدراسي، وتحديد مدى ملائمة صفوف التربية الخاصة للتلميذات اللاتي تتم احالتهن إليها.

وفي التدريس يتم تقديم الخبرات التربوية والتعليمية، ويعد للتلميذة برنامجًا تربويًا يتناسب مع مستوى أدائها، يعرف بالخطة التربوية الفردية، وهي بمثابة المنهج المساند للمنهج المدرسي.

وفي مرحلة المتابعة، يجب متابعة تقدم التلميذة نحو الأهداف، على أن يحتوي البرنامج التربوي الفردي لشرح مفصل عن كيفية قياس تقدم التلميذة نحو الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، وتوضيحها للوالدين لكي يعرف الوالدين مدى تقدم وتحسن أبنائهم.

تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم:

يجب التأكيد على دور قائدة المدرسة في الحرص على تواجد فريق متفاعل ومتعاون داخل المدرسة لكي تتحقق أهداف برامج صعوبات التعلم، وهي كما أوردها الخطيب (2004):

القائدون ولهم دوراً كبيراً وداعماً لا غنى عنه لإنجاح الخدمات التربوية الخاصة، لانهم قادرون على تذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب. وكذلك قيادة الكادر في تطوير رؤى تربوية متقدمة لتوفير الفرص لجميع الطلبة للتعلم والنمو.

ومعلمين غرف المصادر هم معلمي صعوبات التعلم والمعلمين المتجولون، والذين يقومون بالتعليم المباشر لذوي الاحتياجات الخاصة، ويشرف على هذه الغرفة ويقدم التعليم فيها معلم صعوبات التعلم. والمعلم المتجول يقوم بتعليم طالب أو أكثر من ذوي الاحتياجات الخاصة في أكثر من مدرسة عادية، بحيث يكون متنقل بين تلك المدارس. أما المعلمون المستشارون يقومون بالتعليم الغير مباشر كتقديم الاستشارات فيما يتعلق بطرق تعديل الأساليب والوسائل لتلبية الحاجات التربوية للطفل ذوي الحاجات الخاصة، وذلك عندما يتلقى الطفل ذوي الحاجات الخاصة كل تعليمه في الصف العادي.

أما معلمين الصف العادي هم معلمي الصفوف العادية الأخذ بعين الاعتبار أطفال صعوبات التعلم وتطوير وتحسين أدوارهم ومسؤولياتهم وكفاياتهم. فهم بحاجة للتزود بالمعرفة اللازمة لتلبية الحاجات التعليمية لهؤلاء الأطفال كأطفال صعوبات التعلم.

ويلعب اخصائيون الخدمة الاجتماعية المدرسية دوراً مهماً لتسهيل التواصل بين المدرسة والأسرة من جهة وبين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية من جهة أخرى. كما للأسرة دور كبير في نجاح البرنامج التربوي الفردي حيث هي المكمل الأساسي للبرنامج. لذا يجب ان تتوحد وتتفاعل جهود كل من المدرسة، ومعلم الصف، ومعلم غرفة المصادر وغيرهم من المهنيين الآخرين مع جهود الأسرة.

التوعية لبرامج صعوبات التعلم:

تؤدي المدرسة دوراً مهماً في تطوير الاتجاهات الإيجابية وتكوينها لدى المتعلمين، ولذا على المعلم بالتعاون مع القائد بتوعية إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب ويكون من خلال مقابلة إدارة المدرسة لإيضاح الهدف من البرنامج وتحديد أدوار المسؤولين نحوه، وتزويد معلمي الفصول والمواد بمؤشرات صعوبات التعلم مع شرح آلية عمل البرنامج وطريقة تقديم الخدمة وأساليب التعامل وآلية التقويم لكل طالب، والاستفادة من حصص الانتظار لتوضيح دور برنامج صعوبات التعلم في المدرسة، وتوعية الطلاب ليكونوا أعضاء فاعلين في مساعدة زملائهم ذوي صعوبات التعلم. ولا تقتصر التوعية داخل المدرسة فهناك عدد من الإجراءات والتي تكون بالتعاون مع قائد المدرسة والمرشد الطلابي كالصحف، والمقالات، ووسائل التواصل الاجتماعي، والندوات، والورش وغيرها (دليل معلم صعوبات التعلم، 2015).

ثانياً- الدراسات السابقة:

فيما يلي عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تناولت إدارة قائدي المدارس لبرامج صعوبات التعلم.

هدفت دراسة أبونيان والعمار (2015) إلى التعرف على وعي قائدات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن لها، والفرق بينهن، وتكونت عينة الدراسة من (28) قائدة في جميع المراحل للمدارس التي تطبق فيها برامج صعوبات التعلم، وعينة من معلمات صعوبات التعلم بلغت (70) معلمة. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق بين وعي قائدات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، وذلك لصالح معلمات صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق بين العينتين في تطبيق القواعد التنظيمية.

كما هدفت دراسة سمحان والقيمري (2014) إلى التعرف على دور قائدي المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة الضفة الغربية في فلسطين عن إدارة غرف المصادر في مدارسهم من وجهة نظر معلمي هذه الغرف. وكذلك التعرف على الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص لأفراد العينة والمنطقة الجغرافية للمدرسة وعدد سنوات خبرتهم في غرف المصادر. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (83) معلماً ومعلمة غرف مصادر، وهم يشكلون جميع مجتمع الدراسة. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات. وكشفت الدراسة عن دور قائد المدرسة لإدارة هذه الغرف الذي جاء بدرجة متوسطة، حيث أشارت النتائج إلى محدودية دور قائدي المدارس في العملية التعليمية في غرف المصادر، وكذلك في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر وأيضاً في التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر في مدارسهم وبالإضافة إلى محدودية دوره في إدارة العاملين لتلك الغرف. وقد أجمع أفراد عينة الدراسة على عدم وجود دور بارز لقائدي المدارس في إدارة غرف المصادر، تعزى لجميع متغيرات الدراسة.

ومن الدراسات التي تناولت أدوار قائدي المدارس تجاه برامج صعوبات التعلم دراسة الغصاب (2009) وهدفت إلى التعرف على مدى ممارسة قائدي المدارس لأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وقائدي المدارس التي تطبق فيها تلك البرامج بمدينة الرياض، وشملت جميع المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة على عينة من (118) قائداً، و (163) معلماً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الاستبانة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين آراء أفراد الدراسة تجاه ممارسة القائدون لدورهم الإداري على وجه العموم لصالح القائدون، ما عدا أدوارهم التنظيمية، والإشرافية، والتربوية، حيث لا توجد فروق بين آراء المجموعتين.

ومن الدراسات التي تناولت برامج صعوبات التعلم وأهمية دور قائد المدرسة في تحقيق أهداف تلك البرامج، دراسة قام بها القرني (2008) في منطقة مكة المكرمة وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قائد المدرسة لدوره في اكتشاف التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وتقديم الخدمات التربوية لهم، وكذلك الوقوف على دور قائد المدرسة في التوعية بأهمية برامج صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم (138) معلماً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم أداة الاستبانة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن دور قائدي المدارس في اكتشاف التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم جاء بدرجة متوسطة، كما أن دورهم في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ كان أيضا في نطاق المتوسط، وكذلك دورهم في التوعية ببرامج صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت دراسات (الغصاب، 2009؛ سمحان، 2014؛ القرني، 2008؛ أبونيان والعمار، 2015) إدارة قادة المدارس لبرامج صعوبات التعلم، وتنوعت في أهدافها، حيث هدف بعضها إلى التعرف على مدى معرفة قائدي المدارس بأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم. بينما هدفت دراسة أبونيان والعمار (2015) إلى التعرف على وعي قائدات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم تطبيقهن لها، حيث كان الوعي أكثر لصالح المعلمات، نجد أن هناك فجوة بين وعي القائدات والمعلمات في القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، ولهذا قد جاءت الدراسة الحالية لتحديد درجة دور قائدات المدارس الابتدائية في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم.

ومن حيث المنهجية والأداة، فقد أجمعت أغلب الدراسات فيما بينها، ومع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة. لقد أعطت هذه الدراسات تصوراً واضحاً حيال إجراء الدراسة الحالية.

أما أوجه اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ركزت على الأدوار والواجبات المهمة للقائدات تجاه تطبيق برامج صعوبات التعلم في مجال تفعيل فريق العمل، والتوعية ببرامج صعوبات التعلم، واكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية لفئة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض، لتزويد المسؤولين وصنّاع القرار بأهمية دور قائدات المدارس في إدارة ونجاح برامج صعوبات التعلم. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية دور القائدة في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الاستفادة منها في جانب الإطار النظري وبناء الأداة والمنهجية.

3- منهجية الدراسة والاجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، والذي يتلاءم مع طبيعتها ويتوافق مع أهدافها، وفيه " يتم استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها " (العساف، 2012م، 179)، تحويل السنة الى ميلادية لتوحيد التهمش وهو " يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويُعبّر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (473) معلمة صعوبات تعلم حسب إحصائية إدارة تعليم مدينة الرياض عام 1438- 1439هـ.

وتكونت العينة من (127) معلمة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، أي ما يمثل (26.8%) من إجمالي مجتمع الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة الكترونياً والمتابعة لها من خلال النزول للمدارس التابعة للمكاتب التالية في مدينة الرياض (شمال، غرب، جنوب، وسط، الشفا، الروابي، البديعة، النهضة، الحرس).

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الوظيفية تتمثل في: المكتب التابع له المدرسة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وذلك على النحو التالي:

1- المكتب التابع للمدرسة

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المكتب التابعة له المدرسة

المكتب	أعداد المعلمات	التكرارات	النسبة المئوية
مكتب الشمال	69	23	18.1
مكتب الغرب	38	23	18.1
مكتب الجنوب	36	11	8.7
مكتب الوسط	51	10	7.9
مكتب البديعة	85	17	13.4
مكتب الشفا	53	8	6.3
مكتب النهضة	54	25	19.7
مكتب الروابي	54	6	4.7
مكتب الحرس	16	4	3.1
الإجمالي	484	127	100.0

يوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمكتب التابعة له المدرسة، ويتضح أن أعلى نسبة استجابت مكتب النهضة ثم مكتب الشمال والغرب، وأقلها استجابة مكتب الحرس ثم الروابي. حيث أن هناك (25) معلمة بنسبة (19.7%) يعملن بمدارس تابعة لمكتب النهضة، كما أن هناك (23) معلمة بنسبة (18.1%) يعملن بمدارس تابعة لمكتب (شمال- غرب)، في حين أن هناك (17) معلمة بنسبة (13.4%) يعملن بمدارس تابعة لمكتب (البديعة)، وهناك (11) معلمة بنسبة (8.7%) يعملن بمكاتب تابعة لمكتب الجنوب، إضافة إلى ما سبق فإن هناك (10) معلمات بنسبة (7.9%) يعملن بمكاتب تابعة لمكتب الوسط، كما أن هناك (8) معلمات بنسبة (6.3%) يعملن بمكاتب تابعة لمكتب الشفا، في حين أن هناك (6) معلمات بنسبة (4.7%) يعملن بمكاتب تابعة لمكتب الروابي، وهناك (4) معلمات بنسبة (3.1%) يعملن بمكاتب تابعة لمكتب الحرس.

2- المؤهل العلمي

جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
دبلوم	7	5.5
بكالوريوس	102	80.3
ماجستير	18	14.2
الإجمالي	127	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس بتكرار (102) معلمة وبنسبة (80.3%)، في حين أن هناك (18) معلمة بنسبة (14.2%) مؤهلهن العلمي ماجستير، وهناك (7) معلمات بنسبة (5.5%) مؤهلهن العلمي دبلوم.

3- عدد سنوات الخبرة

جدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
5 سنوات فأقل *	23	18.1
6- 10 سنوات	36	28.3
أكثر من 10 سنوات	68	53.5
الإجمالي	127	100.0

تم دمج فئة (أقل من سنه) مع فئة (1- 5) سنوات بفئة واحدة (5 سنوات فأقل)، وذلك لاحتواء فئة (أقل من سنه) على (4) استجابات فقط.

يوضح الجدول رقم (3) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث أن هناك (68) معلمة بنسبة (53.5%) خبرتهن أكثر من (10) سنوات، كما أن هناك (36) معلمة بنسبة (28.3%) تتراوح سنوات خبرتهن ما بين (6-10) سنوات، وهناك (23) معلمة بنسبة (18.1%) خبرتهن (5) سنوات فأقل.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من قسمين:

- القسم الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: المكتب التابع للمدرسة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة.
- القسم الثاني: يتكون من (37) عبارة تتناول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم موزعة على (4) محاور، حيث يتناول المحور الأول: دور قائدة المدرسة الابتدائية في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، ويتكون من (9) عبارات، أما المحور الثاني: يتناول دور قائدة المدرسة الابتدائية في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ويتكون من (10) عبارات، والمحور الثالث: يتناول دور قائدة المدرسة الابتدائية في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية، ويتكون من (9) عبارات، ويتناول المحور الرابع: دور قائدة المدرسة الابتدائية في التوعية لبرامج صعوبات التعلم، ويتكون من (9) عبارات.

وطلبت الباحثة من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية:

5- عالي جداً 4- عالي 3- متوسط 2- منخفض 1- منخفض جداً

جدول رقم (4) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

عالي جداً	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق الاستبانة (الأداة):

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة التي تتناول "دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم"، تم عرضها على عدد (5) من المحكمين، في مجال التربية الخاصة والإدارة التربوية برتبة أستاذ مساعد في كل من جامعة القصيم، والمجمعة، والخرج، والرياض، وذلك للاسترشاد بآرائهم. وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، كما احتوى ملحق آراء المحكمين على توضيح لمدى ملائمة العبارة لما وضعت لأجله، ومدى مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية ملحق رقم (1).

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالدرجة الكلية لكل محور

تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم		اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم		تقديم الخدمات التربوية والتعليمية		التوعية لبرامج صعوبات التعلم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.834	10	**0.826	20	**0.677	29	**0.836
2	**0.847	11	**0.875	21	**0.746	30	**0.823
3	**0.865	12	**0.736	22	**0.797	31	**0.842
4	**0.858	13	**0.828	23	**0.877	32	**0.849
5	**0.871	14	**0.848	24	**0.884	33	**0.828
6	**0.855	15	**0.843	25	**0.805	34	**0.781
7	**0.842	16	**0.894	26	**0.761	35	**0.856
8	**0.798	17	**0.814	27	**0.753	36	**0.841
9	**0.855	18	**0.838	28	**0.891	37	**0.871
-	-	19	**0.880	-	-	-	-

** دال عند مستوى 0.01

جدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالدرجة الكلية لكل محور

البُعد	معامل الارتباط
تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم	**0.954
اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم	**0.964
تقديم الخدمات التربوية والتعليمية	**0.965
التوعية لبرامج صعوبات التعلم	**0.957

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدولين رقم (5، 6) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والأبعاد ما بين (0.954، 0.965)، وجميعها معاملات ارتباط عالية، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012: 430)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول رقم (7) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	دور قائدة المدرسة الابتدائية في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم	9	0.866
2	دور قائدة المدرسة الابتدائية في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم	10	0.864
3	دور قائدة المدرسة الابتدائية في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية	9	0.843
4	دور قائدة المدرسة الابتدائية في التوعية لبرامج صعوبات التعلم	9	0.851
	الثبات الكلي	37	0.887

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.887) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.851، 0.866)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وكذلك تحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها الدراسة.

2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.
3- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
4- المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
5- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
6- تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall- Wallis) بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين (المكتب التابع للمدرسة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، وذلك لعدم تكافؤ فئات تلك المتغيرات

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يهدف هذا الجزء إلى عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم ؟

للتعرف على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عين الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة نحو دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي جداً		عالي		متوسط		منخفض		منخفض جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	إيجاد فريق عمل متعاون	29	22.8	38	29.9	36	28.3	18	14.2	6	4.7	3.52	1.13	2
2	المشاركة الفاعلة داخل فريق عمل البرامج.	27	21.3	37	29.1	40	31.5	16	12.6	7	5.5	3.48	1.13	3
3	الحرص على تفعيل الفريق	29	22.8	27	21.3	40	31.5	26	20.5	5	3.9	3.39	1.16	5
4	قيام كل عضو بمهامه	28	22.0	24	18.9	32	25.2	35	27.6	8	6.3	3.23	1.25	8
5	عملية المتابعة	32	25.2	28	22.0	34	26.8	27	21.3	6	4.7	3.42	1.21	4
6	توفير الفريق بصورة مستمرة.	32	25.2	24	18.9	33	26.0	31	24.4	7	5.5	3.34	1.25	6
7	معرفة ممَا يتكون أعضاء فريق	32	25.2	33	26.0	38	29.9	18	14.2	6	4.7	3.53	1.15	1
8	إشراك أولياء الأمور	29	22.8	22	17.3	40	31.5	28	22.0	8	6.3	3.28	1.22	7

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي جداً		عالي		متوسط		منخفض		منخفض جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
9	أفكار تطويرية لتفعيل فريق العمل.	24	18.9	26	20.5	41	32.3	25	19.7	11	8.7	3.21	1.21	9
	المتوسط الحسابي العام											3.38	1.07	-

يتضح من الجدول رقم (8) أن محور دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم يتضمّن (9) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.21، 3.53)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم تتراوح ما بين (متوسطة- عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.38)، بانحراف معياري (1.07)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على قيام القائدات بكل من (الحرص على تفعيل فريق العمل في عمليات المسح والإحالة، وكذلك الحرص على توفير فريق العمل المتكامل بصورة مستمرة، إضافة إلى مشاركة أولياء الأمور في خطوات البرنامج، والتأكيد على اتخاذ قرارات البرنامج التربوي الفردي بناءً على قيام كل عضو بمهامه داخل فريق العمل).

والعبارات التالية تناقش أعلى عبارة وأقل عبارة بمحور دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، حيث جاءت العبارة رقم (7) بالترتيب الأول، والعبارة (9) بالترتيب التاسع، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (7) وهي (معرفة ممَا يتكون أعضاء فريق العمل القائم على البرنامج التربوي الفردي لبرنامج صعوبات التعلم) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بدور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برنامج صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (1.15)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قائدة المدرسة تعرف ممَا يتكون أعضاء فريق العمل القائم على البرنامج التربوي الفردي لبرنامج صعوبات التعلم، ولأن أغلب المدارس لا يوجد بها فريق عمل فربما تفسر النتيجة العالية إلى حاجة المعلمات لمعلومات وتوعية حول آلية تفعيل فريق العمل للبرنامج، وكذلك تخوف بعض المعلمات في إبداء المصداقية لرأيهن حول المديرة ووضع درجة عالية تخوفاً من اطلاع المديرة على التقييم حول دورها في تفعيل فريق العمل.

جاءت العبارة رقم (9) وهي (طرح أفكار تطويرية لتفعيل فريق العمل) بالمرتبة التاسعة بين العبارات الخاصة بدور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (3.21)، وانحراف معياري (1.21)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن قائدة المدرسة تقوم بطرح أفكار تطويرية لتفعيل فريق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (2016) والتي كان من ضمن نتائجها في المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم إهمال تفعيل فريق عمل البرنامج وقيام

كل عضو بمهامه، وقلة الوعي بآلية تطبيقه وتفعيله، وتتضح قلة الوعي من خلال عبارة طرح أفكار تطويرية لتفعيل الفريق حيث جاءت بالمرتبة الأخيرة من بين العبارات.

السؤال الثاني: ما دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم ؟

للتعرف على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عين الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة نحو دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي جداً		عالي		متوسط		منخفض		منخفض جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
10	معرفة آليات المسح الأولي	24	18.9	28	22.0	39	30.7	29	22.8	7	5.5	3.26	1.17	7
11	متابعة إحالة التلميذة بعد المسح	24	18.9	28	22.0	41	32.3	26	20.5	8	6.3	3.27	1.17	6
12	وجود ملف لمعلمة التعليم العام	34	26.8	30	23.6	32	25.2	24	18.9	7	5.5	3.47	1.23	1
13	الاشتراك في عمليات التشخيص	22	17.3	22	17.3	36	28.3	28	22.0	19	15.0	3.00	1.30	10
14	تزويد معلمات التعليم العام بمعلومات عن خصائص ذوات صعوبات التعلم.	34	26.8	25	19.7	32	25.2	23	18.1	13	10.2	3.35	1.32	3
15	إعادة التشخيص للتلميذة حتى بعد الإحالة.	33	26.0	24	18.9	26	20.5	34	26.8	10	7.9	3.28	1.32	5
16	المتابعة مع الفريق	28	22.0	20	15.7	36	28.3	32	25.2	11	8.7	3.17	1.27	8
17	تحديد فترة زمنية.	23	18.1	35	27.6	37	29.1	24	18.9	8	6.3	3.32	1.16	4
18	الاطلاع على اللوائح والأنظمة	33	26.0	25	19.7	39	30.7	25	19.7	5	3.9	3.44	1.19	2
19	تطوير طرق اكتشاف	24	18.9	23	18.1	35	27.6	34	26.8	11	8.7	3.12	1.24	9
	المتوسط الحسابي العام											3.27	1.09	-

يتضح من الجدول رقم (9) أن محور دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم يتضمّن (10) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.0، 3.47)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم تتراوح ما بين (متوسطة- عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.27)، بانحراف معياري (1.09)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على قيام القائدات بكل من (تزويد معلمات التعليم العام بمعلومات عن خصائص ذوات صعوبات التعلم، وكذلك تحديد فترة زمنية لإجراءات بناء البرنامج، إضافة إلى الوعي بأن من الضروري إعادة التشخيص للتلميذة حتى بعد الإحالة، ومتابعة إحالة التلميذة بعد المسح عن طريق تقارير التقويم المستمرة للتلميذات منذ دخولهن للمدرسة حتى صفوفهن الحالية)، والعبارات التالية تناقش أعلى عبارة وأقل عبارة بمحور دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، حيث جاءت العبارة (12) بالترتيب الأول، والعبارة (13) بالترتيب العاشر، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (12) وهي (الحرص على أن يكون لدى معلمة التعليم العام ملف للإجراءات تجاه التلميذات الضعيفات) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بدور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (1.23)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قائدة المدرسة تحرص على أن يكون لدى معلمة التعليم العام ملف للإجراءات تجاه التلميذات الضعيفات.

جاءت العبارة رقم (13) وهي (الاشتراك في عمليات التشخيص والتقويم لكل تلميذة) بالمرتبة العاشرة بين العبارات الخاصة بدور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (3.0)، وانحراف معياري (1.30)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن قائدة المدرسة تشترك في عمليات التشخيص والتقويم لكل تلميذة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القرني (2008م) بأن دور قائدي المدارس في اكتشاف التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم ؟

للتعرف على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عين الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة نحو دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي جداً		عالي		متوسط		منخفض		منخفض جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
20	اعتماد خطة تربوية فردية	45	35.4	43	33.9	26	20.5	9	7.1	4	3.1	3.91	1.06	1
21	وضع نظام لخروج التلميذات	28	22.0	31	24.4	34	26.8	25	19.7	9	7.1	3.35	1.22	5
22	عقد اجتماعات دورية	27	21.3	28	22.0	34	26.8	29	22.8	9	7.1	3.28	1.23	7

م	العبارات	درجة الموافقة										الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		عالي جداً		عالي		متوسط		منخفض		منخفض جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
23	المشاركة في حل المشكلات	30	23.6	29	22.8	35	27.6	25	19.7	8	6.3	4	1.22	3.38
24	توزيع المهام	27	21.3	23	18.1	27	21.3	39	30.7	11	8.7	8	1.30	3.13
25	تزويد غرفة المصادر بالتجهيزات	27	21.3	23	18.1	31	24.4	23	18.1	23	18.1	9	1.40	3.06
26	تبادل الزيارات بالمدرسة لغرض تبادل الخبرات.	36	28.3	30	23.6	35	27.6	21	16.5	5	3.9	3	1.18	3.56
27	الالتحاق بالبرامج التدريبية	46	36.2	36	28.3	33	26.0	7	5.5	5	3.9	2	1.09	3.87
28	أفكار تطويرية في مجال التدريس	31	24.4	27	21.3	34	26.8	22	17.3	13	10.2	6	1.30	3.32
	المتوسط الحسابي العام											-	1.02	3.43

يتضح من الجدول رقم (10) أن محور دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم يتضمّن (9) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.06، 3.91)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم تتراوح ما بين (متوسطة- عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.43)، بانحراف معياري (1.02)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على قيام القائدات بكل من (اعتماد خطة تربوية فردية لكل تلميذة ملتحقة بالبرنامج، وكذلك تشجيع معلمات صعوبات التعلم على الالتحاق بالبرامج التدريبية التي تساعد على تطوير الأداء في مجال التدريس، إضافة إلى توجيه معلمات صعوبات التعلم والتعليم العام لتبادل الزيارات بالمدرسة لغرض تبادل الخبرات).

والعبارات التالية تناقش أعلى عبارة وأقل عبارة بمحور دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، حيث جاءت العبارة رقم (20) بالترتيب الأول، والعبارة (25) بالترتيب التاسع، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (20) وهي (اعتماد خطة تربوية فردية لكل تلميذة ملتحقة بالبرنامج) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بدور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (1.06)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قائدة المدرسة تعتمد خطة تربوية فردية لكل تلميذة ملتحقة بالبرنامج.

جاءت العبارة رقم (25) وهي (تزويد غرفة المصادر بالتجهيزات التي تساعد في عملية التدريس) بالمرتبة التاسعة بين العبارات الخاصة بدور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (3.06)، وانحراف معياري (1.40)، وهذا يدل على أن

هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن قائدة المدرسة تقوم بتزويد غرفة المصادر بالتجهيزات التي تساعد في عملية التدريس.

السؤال الرابع: ما دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم ؟

للتعرف على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عين الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة نحو دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي جداً		عالي		متوسط		منخفض		منخفض جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
29	توعية أولياء الأمور بالبرنامج	35	27.6	27	21.3	32	25.2	24	18.9	9	7.1	3.43	1.27	4
30	تخصيص برنامج توعوي	32	25.2	32	25.2	32	25.2	25	19.7	6	4.7	3.46	1.20	2
31	توضيح أهداف البرنامج	34	26.8	27	21.3	34	26.8	26	20.5	6	4.7	3.45	1.22	3
32	التوعية من خلال المواقع الإلكترونية.	26	20.5	21	16.5	25	19.7	36	28.3	19	15.0	2.99	1.37	9
33	التعاون مع الجهات الخارجية	25	19.7	16	12.6	41	32.3	35	27.6	10	7.9	3.09	1.23	8
34	الإشادة بالمنجزات	38	29.9	29	22.8	36	28.3	20	15.7	4	3.1	3.61	1.16	1
35	الحث على مساهمة الأهل	28	22.0	22	17.3	33	26.0	34	26.8	10	7.9	3.19	1.27	5
36	تدعم أولياء الأمور	25	19.7	24	18.9	30	23.6	35	27.6	13	10.2	3.10	1.29	7
37	أفكار التوعية	23	18.1	30	23.6	28	22.0	32	25.2	14	11.0	3.13	1.28	6
	المتوسط الحسابي العام											3.27	1.11	-

يتضح من الجدول رقم (11) أن محور دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم يتضمّن (9) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.99، 3.61)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم تتراوح ما بين (متوسطة-عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.27)، بانحراف معياري (1.11)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج

صعوبات التعلم، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على قيام القائدات بكل من (الحث على مساهمة الأهل في البرامج التوعوية، وكذلك طرح أفكار تطويرية في مجال التوعية ببرنامج صعوبات التعلم، إضافة إلى تدعيم أولياء الأمور إلى الجهات الخارجية التي تقدم خدمات مساندة للتلميذات (العلاج الطبيعي/ الوظيفي) وغيره، والتعاون مع الجهات الخارجية لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى (المعلمات/ التلميذات/ أولياء الأمور) عن البرنامج.

والعبارات التالية تناقش أعلى عبارة وأقل عبارة بمحور دور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، حيث جاءت العبارة رقم (34) بالترتيب الأول، والعبارة (32) بالترتيب التاسع، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (34) وهي (الإشادة بالمنجزات التي يحققها برنامج وتلميذات صعوبات التعلم في مختلف المناسبات) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بدور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (1.16)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قائدة المدرسة تُشيد بالمنجزات التي يحققها برنامج وتلميذات صعوبات التعلم في مختلف المناسبات.

جاءت العبارة رقم (32) وهي (التوعية بالبرنامج من خلال المواقع الإلكترونية) بالمرتبة التاسعة بين العبارات الخاصة بدور قائدة المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض في التوعية ببرامج صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (1.37)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن قائدة المدرسة تقوم بالتوعية بالبرنامج من خلال المواقع الالكترونية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة يعقوب والأعظمي (2009) في الحاجة إلى الوعي بتطوير أهداف برامج صعوبات التعلم من حين إلى آخر وفقاً للمستجدات الحديثة على الساحة العلمية ومتغيرات العصر، حيث جاءت عبارة التوعية بالبرامج وتصحيح المفاهيم الخاطئة في المرتبة الأخيرة.

ومن خلال العرض السابق لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية نجدها جاءت كما يلي:

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم

م	دور قائدة المدرسة في	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تفعيل فريق عمل برنامج صعوبات التعلم	3.38	1.07	2
2	اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم	3.27	1.09	3
3	تقديم الخدمات التربوية والتعليمية	3.43	1.02	1
	التوعية لبرنامج صعوبات التعلم	3.27	1.11	4
	المتوسط الحسابي العام	3.34	1.03	-

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي عام (3.34) وبانحراف معياري (1.03)، حيث يأتي دور قائدة المدرسة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (3.43) وبانحراف معياري (1.02)، يليه دور قائدات المدارس في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي عام (3.38) وبانحراف معياري (1.07)، وبالمرتبة الثالثة يأتي دور قائدات المدارس في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمتوسط حسابي عام (3.27) وبانحراف معياري (1.09)، وفي الأخير يأتي

دور قائدات المدارس في التوعية لبرامج صعوبات التعلم كأقل الأدوار التي تقوم بها قائدة المدرسة لتطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي عام (3.27) وبانحراف معياري (1.11)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القرني (2008م) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أدوار قائدي المدارس تجاه برامج صعوبات التعلم، واتفقت مع دراسة سمحان والقيمري (2014) في محدودية أدوار القادة لتقديم الخدمات اللازمة لغرف المصادر، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبونيان والعمار (2015) والتي توصلت إلى أن قائدات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم يعين القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم ويطبقنها بشكل دائم.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تعزى للمتغيرات التالية (المكتب- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المكتب

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المكتب، تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير مكتب التعليم، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (13)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (13) نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المكتب

الأبعاد	المكتب	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
دور قائدة المدرسة في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم	مكتب الشمال	23	70.54	14.046	0.081
	مكتب الغرب	23	75.37		
	مكتب الجنوب	11	55.27		
	مكتب الوسط	10	54.25		
	مكتب البديعة	17	43.76		
	مكتب الشفا	8	78.56		
	مكتب النهضة	25	70.42		
	مكتب الروابي	6	58.00		
	مكتب الحرس	4	35.13		
دور قائدة المدرسة في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم	مكتب الشمال	23	68.07	12.746	0.121
	مكتب الغرب	23	74.30		
	مكتب الجنوب	11	65.09		
	مكتب الوسط	10	57.40		
	مكتب البديعة	17	41.06		
	مكتب الشفا	8	69.44		
	مكتب النهضة	25	73.28		

الأبعاد	المكتب	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
	مكتب الروابي	6	48.33		
	مكتب الحرس	4	47.00		
دور قائدة المدرسة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية	مكتب الشمال	23	71.50	12.824	0.118
	مكتب الغرب	23	76.07		
	مكتب الجنوب	11	51.36		
	مكتب الوسط	10	56.95		
	مكتب البديعة	17	44.50		
	مكتب الشفا	8	64.19		
	مكتب النهضة	25	73.10		
	مكتب الروابي	6	50.17		
	مكتب الحرس	4	50.25		
دور قائدة المدرسة في التوعية لبرامج صعوبات التعلم	مكتب الشمال	23	70.20	9.210	0.325
	مكتب الغرب	23	75.24		
	مكتب الجنوب	11	57.77		
	مكتب الوسط	10	60.50		
	مكتب البديعة	17	46.76		
	مكتب الشفا	8	62.38		
	مكتب النهضة	25	68.52		
	مكتب الروابي	6	63.33		
	مكتب الحرس	4	38.88		
الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية	مكتب الشمال	23	71.04	12.138	0.145
	مكتب الغرب	23	75.89		
	مكتب الجنوب	11	56.09		
	مكتب الوسط	10	57.05		
	مكتب البديعة	17	43.85		
	مكتب الشفا	8	68.63		
	مكتب النهضة	25	71.04		
	مكتب الروابي	6	53.75		
	مكتب الحرس	4	42.00		

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف متغير مكتب التعليم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لأبعاد على التوالي (0.081، 0.121، 0.118، 0.325)، وللدرجة الكلية (0.145)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف مكتب التعليم التابعة له المدرسة التي يعملن بها حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير المؤهل العلمي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (14)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (14) نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
دور قائدة المدرسة في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم	دبلوم	7	101.93	10.187	0.006
	بكالوريوس	102	63.93		
	ماجستير	18	49.67		
دور قائدة المدرسة في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم	دبلوم	7	101.50	12.028	0.002
	بكالوريوس	102	64.75		
	ماجستير	18	45.19		
دور قائدة المدرسة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية	دبلوم	7	96.64	8.380	0.015
	بكالوريوس	102	64.34		
	ماجستير	18	49.36		
دور قائدة المدرسة في التوعية لبرامج صعوبات التعلم	دبلوم	7	96.00	7.059	0.029
	بكالوريوس	102	63.83		
	ماجستير	18	52.53		
الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية	دبلوم	7	100.07	9.694	0.008
	بكالوريوس	102	64.16		
	ماجستير	18	49.06		

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي دبلوم بمتوسط رتب (101.93) لمحور دور قائدة المدرسة في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، وبمتوسط رتب (101.50) لمحور دور قائدة المدرسة في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وبمتوسط رتب (96.64) لمحور دور قائدة المدرسة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية، وبمتوسط رتب (96.0) لمحور دور قائدة المدرسة في التوعية لبرامج صعوبات التعلم، وبمتوسط رتب (100.07) للدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن مؤهلهن العلمي دبلوم يوافقن بدرجة أكبر على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. ويمكن

تفسير هذه النتيجة وهي الموافقة العالية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم مقارنة ممن مؤهلاتهن العلمية أعلى وهي الفئة الأكبر بكالوريس أو ماجستير والتي جاءت بدرجة موافقة متوسطة تقريباً، بأنه يرجع إلى حاجة حملة الدبلوم إلى التزود بمعلومات وتوعية أكبر فيما يخص الإلمام بآلية سير وتطبيق برامج صعوبات التعلم بالشكل الصحيح.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير المؤهل العلمي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (15)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (15) نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
دور قائدة المدرسة في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم	5 سنوات فأقل	23	60.98	0.218	0.897
	6- 10 سنوات	36	63.83		
	أكثر من 10 سنوات	68	65.11		
دور قائدة المدرسة في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم	5 سنوات فأقل	23	64.50	0.648	0.723
	6- 10 سنوات	36	59.92		
	أكثر من 10 سنوات	68	65.99		
دور قائدة المدرسة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية	5 سنوات فأقل	23	60.87	0.469	0.791
	6- 10 سنوات	36	62.14		
	أكثر من 10 سنوات	68	66.04		
دور قائدة المدرسة في التوعية لبرامج صعوبات التعلم	5 سنوات فأقل	23	62.52	0.049	0.976
	6- 10 سنوات	36	64.61		
	أكثر من 10 سنوات	68	64.18		
الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية	5 سنوات فأقل	23	62.26	0.183	0.913
	6- 10 سنوات	36	62.67		
	أكثر من 10 سنوات	68	65.29		

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لأبعاد على التوالي (0.897، 0.723، 0.791، 0.976)، وللدرجة الكلية (0.913)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى

تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهن حول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغصاب (2009) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول ممارسة القائدون لأدوارهم تجاه برامج صعوبات التعلم حسب سنوات الخبرة.

استنتاجات الدراسة:

فيما يلي عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي:

موافقة بدرجة متوسطة بين معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم، حيث يأتي دور قائدة المدرسة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية بالمرتبة الأولى، يليه دور قائدات المدارس في تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، وبالمرتبة الثالثة يأتي دور قائدات المدارس في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وفي الأخير يأتي دور قائدات المدارس في التوعية لبرامج صعوبات التعلم كأقل الأدوار التي تقوم بها قائدة المدرسة لتطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1- تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل لقائدات المدارس فيما يتعلق بتطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم، حيث كشفت النتائج أن دور القائدات في تطبيق تلك الأهداف جاءت بدرجة متوسطة.
2- العمل على توعية قائدات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض بأهمية تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم.
3- إعطاء دورات أو مقررات دراسية قبل تعيين أي قائدة داخل مدرسة ملحق بها برنامج صعوبات تعلم بحيث تحوي على معلومات عن أهمية دورها في اكتشاف التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
4- توعية معلمات صعوبات التعلم وحملة الدبلوم بآلية وطريقة سير تفعيل فريق العمل وتوزيع المهام بين أعضائه وذلك لأهميته في نجاح البرنامج التربوي الفردي.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة بعض التوصيات والتي تأمل أن تساهم في إثراء المجال التربوي في ذلك المجال:

1- إجراء دراسة تتناول دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بمناطق أخرى بالمملكة العربية السعودية.
2- إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تحد من دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض.
3- إجراء دراسة تتناول درجة إلمام قائدات المدارس ومعلمات التعليم العام بواجباتهن تجاه برامج صعوبات التعلم والأدوار التي ينبغي أن يقمن بها.
4- إجراء دراسة تتناول مدى وعي معلمات صعوبات التعلم بفكرة فريق عمل البرنامج التربوي الفردي.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

- أبونيان، إبراهيم. (2018). البرامج التربوية الفردية. الرياض: دار الناشر الدولي.
- أبونيان، إبراهيم، والجلعود، هيا. (2016). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر، 3 (11)، 209- 261.
- أبونيان، إبراهيم، والعمار، أريج. (2015). وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها. مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر، 2 (8)، 330- 371.
- الإدارة العامة للتربية الخاصة (بنات)، إدارة صعوبات التعلم. (1438). إحصائية غير منشورة بأعداد برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وأعداد الطالبات والمعلمات في تلك البرامج، وزارة التعليم، الرياض.
- الأغا، صهيب، وعساف، محمود. (2015). الإدارة والتخطيط التربوي نماذج وتطبيقات عملية، عمان، الأردن: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف. (1422). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف، الرياض.
- الجبالي، حمزة. (2016). مدخل إلى فهم صعوبات التعلم. عمان، الأردن: دار علم الثقافة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال. (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال. (2013). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- دليل معلم صعوبات التعلم، إدارة صعوبات التعلم. (2015). وزارة التعليم، الرياض.
- سمحان، فاتن، والقيمري، بيهان. (2014 (. دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت.
- العبداللطيف، سليمان. (1431). المرشد لمعلمي صعوبات التعلم. الإدارة العامة للتربية الخاصة. ط4. الرياض.
- عتين، عائشة. (2016). دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة- مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق- مصر، (15)، 239- 296.
- العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط4. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الغصاب، طارق. (2009). 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. قسم التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- القرني، سالم. (2008). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية التربية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- ملحم، سامي. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- وزارة التعليم، (2018)، إدارة صعوبات التعلم. وكالة الأداء التعليمي.
- يعقوب، عادل، والأعظمي، سعيد. (2009). تقييم برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Bonds, C & Lindsey, J. (2001). The principal in special education: the teachers' perspective. Education. 102 (4), 407- 410.
- Dev, S & Kumar, J. (2015). Teacher's Perception towards Integration of Learning Disabled Students into the Regular Class Room- A study in Dubai & Abu Dhabi Schools. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 211, 605- 611.
- Frost, L& Kersten, T. (2011). The Role of the Elementary Principal in the Instructional Leadership of Special Education. Austin State University. International Journal of Educational Leadership Preparation, 6 (2).
- Lashley,C. (2012). The principal's role in the implementation of a middle school inclusion program. (Ph.D. dissertation). University of North Carolina. Greensboro.153pp.
- Moorhead, Lillian June Boyles. (2002).The role of the elementary principal in special education. (Ph.D. dissertation). University of South Carolina. United States of America.
- Seltzer Michael. (2011). The Roundabout of special education leadership. International Journal of Humanities and Social. Science. 1 (15), 120- 139.