تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم

إعداد

أ/علي أحمد محمد نجمي

&

د. برهان محمود حمادنة

أستاذ مشارك في التربية الخاصة

جامعة نجران

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم والفروق في تقييم دور الفريق متعدد التخصصات وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وتكونت العينة من (١٢٨) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم اختيروا بالطريقة القصدية في منطقتي جازان وعسير بالمملكة العربية السعودية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي بتطبيق الاستبانة كأداة في جمع البيانات. وتكونت من (٥٤) فقرة توزعت على سبعة محاور، هي: دور قائد المدرسة، ودور المرشد الطلابي، ودور معلم الصف، ودور معلم صعوبات التعلم، ودور الأخصائي النفسي، ودور ولي الأمر، ودور الطبيب. وأظهرت النتائج أن تقييم دور الفريق متعدد التخصصات ككل من وجهة المعلمين ببرامج صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة، وعلى صعيد المجالات جاء المحور الرابع" تقييم دور معلم صعوبات التعلم" بالمرتبة الاولى وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الثانية المحور الثاني" تقييم دور المرشد الطلابي" وبدرجة كبيرة، وجاء المحور الأول" تقييم دور قائد المدرسة" بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة، وجاء المحور الثالث" تقييم دور معلم الصف" بالمرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة، وجاء المحور السادس " تقييم دور ولي الامر" بالمرتبة الخامسة وبدرجة قليلة، وجاء المحور الخامس " تقييم دور الأخصائي النفسي" بالمرتبة السادسة وبدرجة قليلة جداً، وجاء المحور السابع" تقييم دور الطبيب " في المرتبة الأخيرة وبدرجة قليلة جداً. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أكثر من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بعدة توصيات، من أبرزها: التأكيد على أهمية دور الفريق متعدد التخصصات في العمل ببرنامج صعوبات التعلم، وكذلك تفعيل أدوار كلاً من دور قائد المدرسة، ودور معلم الصف، ودور ولي الأمر، ودور الأخصائي النفسي، ودور الطبيب.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التربوي الفردي، الفريق متعدد التخصصات، معلمي برنامج صعوبات التعلم.

Abstract

This study aimed to evaluate the role of the multi-specialties team from the point of view of teachers in learning disabilities programs and the differences in evaluating the role according to gender, scientific qualification, and years of experience from the point of view of members of the sample being studied. The sample consists of (١٢٨) meal and female teachers of learning disabilities Programs teachers who are chosen in a simple random way in Jazan and Aseer cities of KSA. Asurvey method is used by applying the questionaire, surveying is used as a tool in collecting data, and consists of (٥٤) statments distributed to seven topics that are: The

role of school principal, the role of the student guider, the role of the class room teacher, the role of the Learning disabilities Programs teacher, the role of the psychologist, the role of parent, and the role of the doctor. The results show that the degree of practice of evaluating the role of the multi-specialties team from the point of view of teachers in learning disabilities programs is medium for all topics as the fourth place (Evaluation of the role of the Learning Disabilities Programs teacher) came in the first place with high degree, the second place was for the second place (Evaluation of the role of student guider) with a high degree, the first place (Evaluation of the role of school principal) came in the third place with a medium degree, the third place (Evaluation of the role of class room teacher) came in the fourth place with a medium degree, the sixth place (Evaluation of the role of the parents) came in the fifth place with a very low degree, the fifth place (Evaluation of the role of the physiologist) came in the sixth place with a very low degree, and the seventh place (Evaluation of the role of the doctor) came in the last place with a very low degree. The results indicated that there are statistic differences between the responses of the individuals of the study sample due to the variety in the number of years of experience as whose years of experience are more than five and less than ١٠ are the best, and there is no differences due to the variety in gender or scientific qualifications. The study recommended several recommendations, most notably the emphasis on role of the multi-specialties team from the point of view of teachers in learning disabilities programs and also activating the roles of the school principal, class room teacher, parents, psychologist and doctor.

Key words: IEP, Multi-specialties Team, Learning Disabilities Programs Teachers.

المقدمة:

على الرغم من الاهتمام بذوي الإعاقة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص في المدارس العادية لمواجهة الصعوبات التي وقفت أمامهم، ومحاولة التقليل منها من خلال إعداد معلم الصعوبات التعلم لمساعدة هؤلاء الفئة وتقديم أفضل الاستراتيجيات التعليمية في غرفة المصادر لهم. إلا أن التشخيص للكشف عن هذه الفئة والتخطيط للبرنامج التربوي الفردي لم يحظى بالاهتمام الزائد؛ وقد يعزى ذلك إلى عدم وضوح دور الفريق متعدد التخصصات وقصور مشاركتهم في التشخيص والتخطيط لهذا البرنامج.

والتربية الخاصة منذ بداياتها الأولى تميزت بالاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين. فهي تشمل تكييف العملية والبيئة التعليمية بهدف تمكين التلاميذ الذين يختلفون جوهرياً عن التلاميذ الآخرين من بلوغ أقصى ما تسمح به إمكاناتهم من نمو، وتحصيل، واستقلالية (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٥).

ولما كانت حاجات المتعلمين من ذوي الإعاقة مختلفة، بل حاجات ذوي الفئة الواحدة متباينة بشكل كبير، فإن مناهجهم تتباين هي الأخرى كثيراً من حيث مداها وعمقها، فليس هناك منهج موحد لتلك الفئات أو حتى للفئة الواحدة، ذلك لعدم تجانسها من حيث الأسباب والمستوى. حيث تشمل التربية الخاصة عدد من البرامج والخدمات، وهي تتفاوت بين الدمج الكلي أو الجزئي في المدارس العادية، والالتحاق بالمعاهد أو المدارس الخاصة، ولا يمكن أن يتفضل برنامج عن أخر، حيث يعود اختيار البرنامج المناسب إلى عدة عوامل منها: فئة الاحتياجات الخاصة، ودرجة التلميذ ذوي الإعاقة من هذه الفئة (شديدة- متوسطة – بسيطة)، والامكانيات المتوفرة، وتوفر المختصين (حسين، ٢٠١٣). ولذلك لابد من مراعاة الفئة والخصائص والقدرات منذ البداية من خلال ما يسمى بـ (البرنامج التربوي الفردي) الذي يحدد احتياجات وقدرات ومتطلبات التلميذ ذوي الإعاقة (يحيى، ٢٠١٥: ١٧) ومن المبادئ التي تستند إليها التربية الخاصة بشكل عام في تصميم وإعداد البرنامج التربوي الفردي: توفير الخدمات التربوية الخاصة والذي يتطلب قيام الفريق متعدد التخصصات بذلك ويشمل هذا الفريق: اخصائي التربية الخاصة، الاخصائي الاجتماعي، الاخصائي النفسي، المرشد الطلابي، المعالج الوظيفي أو الطبيعي، الأطباء. ثم يوضع البرنامج التربوي الفردي للتلميذ بناء على قياس مستوى الأداء الحالي من خلال الفريق متعدد التخصصات (حسين، ٢٠١٣: ١٠٥). ويتنوع الأفراد الذين يشكلون الفريق متعدد التخصصات من حالة إلى أخرى، وذلك بالاعتماد على طبيعة وحدة الصعوبة، وكمية المعلومات اللازمة لتقرير أهلية التلميذ لخدمات صعوبات التعلم وكتابة خطته التربوية الفردية (بطرس، ٢٠٠٩). ويتكون هذا الفريق من: قائد المدرسة، معلم صعوبات التعلم، والمشرف على برنامج التربية الخاصة، ومعلم الصف العادي، ومعلم التدريبات السلوكية (الأخصائي النفسي)، والمرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي، وولي أمر التلميذ إن أمكن، والتلميذ ما أمكن (الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٣٦ه).

أما بالنسبة لفئة ذوي صعوبات التعلم فإن عمل البرنامج التربوي الفردي هو الاختيار العلاجي المفيد لهم والذين يعانون من مختلف أنواع صعوبات التعلم. ويتم تصميم البرنامج التربوي الفردي بناءً على توصيات فريق التشخيص والقياس المعروف باسم (الفريق متعدد التخصصات)،

ويكون هذا الإعداد خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات التشخيص، فبعد الانتهاء من مرحلة الإعداد تبدأ مرحلة التنفيذ، وتكون خلال فترة لا تتجاوز أسبوع من إعدادها، ويتم التنفيذ من قِبل فريق متعدد التخصصات وحيث يجب التنسيق بينهم من أجل تنفيذها بالشكل الصحيح، إذ أنه بعد التشخيص يجب عمل برنامج تربوي فردي خاص مناسب لكل تلميذ حسب نوع صعوبة التعلم التي يعاني منها وشدتها. ويكون ذلك بالتعاون بين جميع أعضاء الفريق متعدد التخصصات (بطرس، ٢٠١٤: ١٢٧). وبعد ذلك تبدأ مرحلة تقويم البرنامج لتحديد مدى فاعليته في تحقيق احتياجات التلميذ المنصوص عليها في الأهداف بعيدة المدى مرة واحدة على الأقل في العام الدراسي، أما الأهداف قصيرة المدى فيتم تقويم مدى تقدم أداء التلميذ نحو تحقيقها بشكل مستمر، ومن خلال تقدم التلميذ في مستوى الأداء الحالي، وثم تبدأ مرحلة المتابعة من خلال تحديد تقدم التلميذ، ومقدار انتقال أثر التعلم لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم (أحمد، ٢٠١٣).

وعليه فإن تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتصميم البرنامج التربوي الفردي لهم، وما يتضمنه من تقديم الخدمات التربوية والأكاديمية والاجتماعية وإلارشادية تتطلب تدخل جميع أعضاء الفريق متعدد التخصصات، وقيام كل عضو بدوره للوصل إلى أعلى درجة من التقييم والتشخيص والحد من الصعوبات التي يواجها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال إطلاع الباحثان على الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦) والتي تنص على أن أهم أسس وبرامج التربية الخاصة وجود الفريق متعدد التخصصات حسب احتياجات كل منه، ومن ضمن هذه الفئات فئة صعوبات التعلم، ونص على أن أبرز الأسس والثوابت للكوادر التعليمية والفنية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي لصعوبات التعلم هو توفر الفريق متعدد التخصصات يشمل كلاً من: معلم التربية الخاصة (معلم صعوبات التعلم)، والأخصائي النفسي، والمرشد الطلابي، وقائد المدرسة، وولي أمر التلميذ، ومعلم الصف (وزارة التعليم، ١٤٣٦ه: ٢٠-٢١). كما اشتملت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاء في دليل معلم صعوبات التعلم(٢٠١٤) على عدد من الأسس والثوابت المرتبطة بمجال التربية الخاصة، ومن ضمنها" يتم تحديد برامج وخدمات التربية الخاصة عن طريق الفريق متعدد التخصصات حسب احتياجات كل فئة (وزارة التعليم، ٢٠١٤). وأكدت دراسة حنفي (٢٠٠٥) وجود معوقات في تطبيق البرنامج التربوي الفردي في برامج التربية الخاصة منها غياب دور الفريق متعدد التخصصات وعدم تعاونهم في العمل أو الاقتصار على بعض الأعضاء، مع إغفال دور الوالدين أو أحد الأقارب في البرنامج التربوي الفردي الأمر الذي قد يلقي بأعباء البرنامج التربوي الفردي على كاهل معلم التربية الخاصة أو الاخصائي النفسي في غياب دور باقي الأعضاء. وأشار عاتي (٢٠١٦) إلى وجود قصور واضح في دور الفريق متعدد التخصصات في المشاركة في البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم واقتصاره على معلم صعوبات التعلم والمرشد الطلابي.

وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما كأحد أعضاء الفريق متعدد التخصصات حيث يعمل معلم صعوبات التعلم في منطقة جازان تفاوت التعاون والتنسيق فيما بينهم في بناء البرنامج التربوي

الفردي لذوي صعوبات التعلم. وبناءً على ما تقدم، وانطلاقاً من قلة الدراسات المحلية التي تطرقت لهذا الموضوع الذي وجد الباحث مجالاً خصباً للبحث والتقصي. حيث سعت الدراسة الحالية للتعرف على تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم بمنطقتي جازان وعسير في المملكة العربية السعودية. وتبدو من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم في منطقتي جازان وعسير بالمملكة العربية السعودية. والكشف عن الفروق في الدور باختلاف فئات متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- تسهم الدراسة الحالية في إثراء المعرفة الإنسانية بالإطار النظري الذي يتعلق بدور الفريق متعدد التخصصات في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة المختصين التربويين وصناع القرار على معرفة تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم؛ لوضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة، لتشخيص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأسلوب متكامل يبني البرنامج التربوي الفردي لهم بما يناسب احتياجاتهم؛ ويحسن مدخلات التعليم والتعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تقديم نتائج يمكن الأستفادة منها في إعداد برامج تدريبية للفريق متعدد التخصصات في البرامج التربوية الفردية، تسهم في تطوير معارفهم وزيادة اتجاهاتهم الإيجابية.
- توفير أداة لقياس وتقييم دور أعضاء الفريق متعدد التخصصات في برامج صعوبات التعلم تتمتع بدلالات سيكومترية (الصدق والثبات) تتناسب مع البيئة السعودية؛ الأمر الذي يفتح مجال البحث أمام الباحثين، والدارسين، والمهتمين في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

تم تعريف مصطلحات الدراسة نظرياً وإجرائياً على النحو الآتي:

- **تقييم Evaluation:** هي عملية قياس سلوكيات الموظفين في محيط العمل، وخصائصهم ذات الصلة الوثيقة بوظائفهم، ونتائج أعمالهم، بشكل منتظم ودوري، وذلك عن طريق شخص أو مجموعة من الأشخاص، يكونون على دراية مناسبة بأدائهم (رشيد، ٢٠١٤: ٧٣٤). **ويعرف إجرائياً:** بأنه عملية مرحلية ومنظمة تتم على مدار العام الدراسي من خلال جمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم لأهدافه من خلال قياس أدوار الفريق المتعدد التخصصات باستخدام أداة الدراسة (الاستبانة) التي أعدها الباحث.
- **فريق متعدد التخصصات Multi-disciplinary Team:** هو مفهوم تربوي يتضمن إشراك عدد من المتخصصين وغير المتخصصين ممن تستدعي حالة التلميذ مشاركتهم مثل: قائد المدرسة أو المشرف على البرنامج، معلم التربية الخاصة(معلم صعوبات التعلم)، ولي أمر التلميذ، معلم الصف في مادة الصعوبة، المختص النفسي، المرشد الطلابي، أو أي اختصاصي يمكن الإستفادة منه (وزارة التعلم، ٢٠١٤). **وإجرائياً**: هو فريق مكون من قائد المدرسة والمرشد الطلابي ومعلم صعوبات التعلم ومعلم الصف وولي أمر التلميذ والأطباء يتم التعاون في ما بينهم لصياغة البرنامج التربوي الفردي الخاص بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم المناسب لقدراته وإمكانيته واحتياجاته ومتابعة تطبيق البرنامج التربوي الفردي وتقويمه.
- **البرنامج التربوي الفردي:** هو مجموعة المهام التي تتضمن قياساً فردياً لقدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي صعوبات التعلم) لتحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة وتحديد الخدمات المساندة التي يحتاجونها من خلال الفريق متعدد التخصصات، مع توضيح نقاط القوة والضعف والمهارات والمجالات التي ينبغي تطويرها عند التلاميذ وكتابتها في خطة تربوية فردية لكل تلميذ ليتم تنفيذها على مدار العام الدراسي.
- **المعلمين ببرامج صعوبات التعلم Teacher in Learning Disabilities Programs:** هم الأشخاص المؤهلين في التربية الخاصة ويشتركون بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعلم، ٢٠١٤). **وإجرائياً**: هم معلمين ومعلمات غرفة المصادر التي تقدم برامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقتي جازان وعسير في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في برنامج صعوبات التعلم في الإدارة العامة للتعليم بمنطقتي جازان وعسير.
- **الحدود المكانية والزمانية**: جرت هذه الدراسة في منطقتي جازان وعسير في المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٣٧/١٤٣٨هـ.
- **حدود الأداة:** الأداة التي استخدمت في الدراسة الحالية من إعداد وبناء الباحث؛ لذلك تعتمد نتائج الدراسة على مدى الدقة في استخلاص دلالات الصدق والثبات للأداة.

الإطار النظري

البرنامج التربوي الفردي Individual Educational Program:

يعد البرنامج التربوي الفردي يعتبر أحد الركائز الأساسية التي يقوم عليها تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، إذ أنه يستدعي التعاون بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات من معلمين ومختصين وأولياء أمور وأطباء وغيرهم، عليه فإن كل عضو قائم على البرنامج التربوي الفردي مطالب بفهم دوره والتطبيق العملي للبرنامج التربوي الفردي، من أجل تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، للوصول إلى النتائج والأهداف المرجوة التي يتضمنها البرنامج التربوي الفردي. حيث أشارت الخشرمي (٢٠١٣) أن لكتابة برنامج تربوي فردي فعال للتلميذ ذوي الإعاقة ينبغي أن يجتمع كلٌ من الأهل والمعلمين والعاملين ذوي العلاقة وأحياناً التلميذ معاً بالمدرسة في لقاء مشترك للنظر عن كثب بالاحتياجات الخاصة للتلميذ.

نشأة البرنامج التربوي الفردي:

بدايات البرنامج التربوي الفردي تعود إلى حركة الحقوق المدنية الأمريكية التي نشطت في الخمسينات والستينات من القرن العشرين، وهما العقدان اللذان اتخذت فيهما خطوات واسعة نحو القضاء على التمييز، وصدور قوانين لضمان تساوي الحقوق لكل المواطنين بغض النظر عن قدراتهم واختلافاتهم الفردية، وبما أن الكثير من الأطفال الإعاقة الخاصة في تلك الفترة لا يسمح لهم بالحضور في المدارس العامة الأمريكية؟ حتى إلى السبعينات، كان التلاميذ الإعاقة مستبعدون بانتظام من التعليم العام. إلا أنه في العام (١٩٧٥) أصدر الكونجرس الأمريكي قانون التعليم لكل الأطفال ذوي الإعاقة – Education For All Handicapped Children Act رقم ١٤٢/٩٤. نص هذا القانون على أن كل الأطفال في الولايات المتحدة لهم الحق في التعليم المجاني والملائم على النفقة العامة، وهذا النص هو الأساس القانوني للتربية الخاصة الحديثة. وهو ما عُرف بالقانون (٢٠٠٤) لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA) (قاسم، ٢٠١٢). حيث ألزم هذا القانون المؤسسات التعليمية بإعداد البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذ من تلاميذ ذوي الإعاقة، ويكون من خلال وثيقة مكتوبة تحدد الأهداف بعيدة المدى، والأهداف قصيرة المدى، والخدمات التربوية المناسبة، والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ ذوي الإعاقة وأن يوفر تدابير سلامة الإجراءات، وتدابير التقييم، وتدابير البرنامج التربوي الفردي (حمادنة وعاصي وعاتي، ٢٠١٧). وحيث وفر هذا القانون تدابير أساسية صارت فيما بعد موجهات لكل من يحاول إعداد برنامج تربوي فردي ومنها: تدابير سلامة الإجراءات، تدابير التقييم، تدابير برنامج تربوي فردي، تدابير سلامة الإجراءات.

وفي هذا المجال عُقد مؤتمر سلامنكا (Salamanka) بإسبانيا في شهر حزيران في عام ١٩٩٤م بالتعاون بين اليونيسكو ووزارة التربية الإسبانية وكان بعنوان "المؤتمر العالمي حول الحاجات التربوية الخاصة، حق المشاركة وحق الحصول على نوعية جيدة من التعليم" وقد حضر المؤتمر (٣٠٠) شخص يمثلون (٩٢) دولة و(٢٥) منظمة دولية حيث تبنى المؤتمر المبادئ والتوجيهات والممارسات في مجال الحاجات التربوية الخاصة وإطار العمل للتحرك في مجال الحاجات التربوية الخاصة، ومن أهم بنود المؤتمر، أنه يجب أن تعمم نظم التعليم وتطبق البرامج

التعليمية على نحو يراعى فيه التنويع في الخصائص والاحتياجات لتلاميذ ذوي الإعاقة (يحيى، ٢٠١١).

كما منح القانون للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم حقوق سلامة الإجراءات؛ بحيث لا يمكن اتخاذ أي قرارات بشأن الوضع التعليمي للتلميذ أو التقييم أو تقديم البرنامج التعليمي المناسبة له إلا بموافقة مكتوبة من الوالدين. ومن تلك الإجراءات ما أشار إليها هارون (٢٠٠٤) على النحو الآتي:

- الحق في فحص جميع سجلات التلميذ.
- الحق في تقويم مستقل للتلميذ.
- الحق في إشعار كتابي بأي تغير في البرنامج.
- الحق في استماع موضوعي لأي قرارات مدرسية.

- تدابير التقييم.
  - الحق في تقييم فردي قبل وضع التلميذ في المكان التربوي المناسب.
  - الحق في تقييم بأدوات مناسبة.
  - الحق في تقييم غير متحيز من خلال فريق عمل.
- تدابير برنامج تربوي فردي.
  - الحق في بيان مكتوب عن الأداء الوظيفي الحالي.
  - الحق في بيان مكتوب بالأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى.
  - الحق في بيان مكتوب بالخدمات المتوقعة.
  - الحق في بيان مكتوب بالإطار الزمني المتوقع.
  - الحق في بيان مكتوب بالإشراف والمراقبة السنوية.
  - الحق في تعليم يشبه التعليم العادي بأكبر درجة ممكنة.

وعلى المستوى الوطني المتمثل بالمملكة العربية السعودية لعل أهم ما أصدر هي القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة عام (٢٠٠٢م) من قبل الأمانة العامة للتربية الخاصة، حيث استند المختصين في دليل معلمين صعوبات التعلم الصادر من إدارة صعوبات التعلم بوزارة التعليم عام(٢٠١٤) عدة شروط لالتحاق التلميذ ببرنامج صعوبات التعلم ومن ضمنها، أن يكون قد تم تشخيص التلميذ من قبل فريق متخصص حسب ما ورد في فصل التشخيص والتقويم في القوانين التنظيمية، وكذلك موافقة اللجنة الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة والتي يرأسها قائد المدرسة أو من ينوب عنه ويشترك فيها كل من: معلم التربية الخاصة(مسار صعوبات التعلم)، معلم الصف العادي، معلم تدريبات سلوكية(أخصائي نفسي)، المرشد الطلابي، ولي أمر التلميذ، التلميذ إن أمكن (وزارة التعلم، ٢٠١٤).

مفهوم البرنامج التربوي الفردي:

لقد ازدادت أسس ومفاهيم التربية الخاصة رسوخاً عبر العقود الماضية بفعل وضوح الفلسفات والأطر النظرية ونضج الخبرات والممارسات في هذا الميدان عالمياً ومحلياً، ومع مطلع الألفية الثالثة بدا ذلك جلياً في العديد من مناحي التربية الخاصة لعل أبرزها هذا التمايز في الجوهر

والمضمون عن التربية العادية، فمبادئ التربوية التي تنطلق منها التربية الخاصة في التعامل مع الاطفال ذوي الإعاقة لا ترتكز على قاعدة نمائية موحدة نسبياً كما هو الحال في التربية العادية في تعاملها مع الاطفال العادين، ولكنها ترتكز على ما يعرف بالفردية (Individualization)، حيث ينظر إلى كل طفل من ذوي الإعاقة كونه حالة متفردة بذاتها لها خصائصها وسماتها وقدراتها واحتياجاتها الخاصة التي تفرضها عوامل عديدة ومتشابكة، وعلى أن تقديم خدمات التربية الخاصة لابد أن يتم في إطار مخطط ومنظم بدقة في سياق ما يعرف بالبرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program (IEP) (النجار، ٢٠١٥).

وقد عرف القانون الأمريكي الخاص بتربيه وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات (IDEA) البرنامج التربوي الفردي بأنه" وصف مكتوب لكل تلميذ لديه أعاقه ، يشارك فيه فريق من المختصين لديهم المؤهلات والخبرات التي تمكنهم من تلبيه احتياجات التلميذ الفريدة، كما يشارك في هذا البرنامج أيضا معلم التلميذ والولدان أو الوصي على التلميذ والتلميذ نفسه إذا كان ذلك ممكناً ويتضمن هذه الوصف: كما أشارا (Hickson, Blackman and Reis, ١٩٩٥)

- وصف لمستوى الأداء التربوي الحالي للتلميذ.
- وصف للأهداف طويلة المدى (السنوية) وقصيرة المدى.
- وصف للخدمات التربوية التي يجب تقديمها للتلميذ وأيضاً مدى مشاركته مع اقرأنه العاديين في الصف العادي.
- تحديد موعد بدء الخدمات للتلميذ والمدة التي سوف يستغرقها تقديم هذه الخدمات .
- تحديد المكان التربوي المناسب للتلميذ الأقل تقييداً (فصل عادي، فصل خاص ملحق بمدرسه عاديه ، معهد خاص،....الخ).
- وصف المعايير الملائمة للأهداف، وتقويم الخدمات التي يجب تقديمها للتلميذ.
- تحديد الفترات الزمنية لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية العامة وقصيرة المدى.

وعرف هارون(٢٠٠٤) البرنامج التربوي الفردي على أنه "ذاك البيان المكتوب لكل طفل ذو إعاقة تتم كتابته في أي اجتماع عن طريق ممثلي الوكالة التعليمية المحلية والذي لا بد أن يكون مؤهلاً لتقديم أو لإشراف على برنامج تعليمي يعد بصيغة خاصة لمقابلة الاحتياجات الفردية للأطفال المعاقين".

وأشارت الحرز(٢٠٠٩) في دراستها إلى أن البرنامج التربوي الفردي وثيقة مكتوبة تصف احتياجات كل تلميذ على حده في المعاهد والبرنامج للتربية الخاصة، حيث يحتوي على الخدمات التربوية الخاصة مثل تغيرات وتعديلات على المنهج، أو في طرق التدريس، أو مساعدات تقدم للتلميذ، كذلك يحتوي على الخدمات المساندة التي تساعد التلاميذ على الاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة مثل: الخدمات النفسية، والخدمات الاجتماعية، وخدمة علاج اللغة والكلام، والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي.

وعرف النجار(٢٠١٥) أن البرنامج التربوي الفردي: وثيقة تصف احتياجات كل تلميذ بشكل فردي تحتوي على خدمات التربية الخاصة مثل تكييف المنهج، وطرق التدريس. ويحتوي على

الخدمات المساندة التي تساعد على الاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة سواء نفسية، أو اجتماعية، وكذلك العلاج اللغوي والطبيعي والوظيفي.
وذكر مفهوم البرنامج التربوي الفردي في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم (١٤٢٢ه: ٣) ليشمل: المفهوم الإداري للبرنامج التربوي الفردي: وهو وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (التلميذ - فريق العمل المدرسي - الأسرة) والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج التلميذ". والمفهوم التربوي للبرنامج التربوي الفردي: وهو وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الإعاقة (مبني على نتائج التشخيص والقياس) ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية(وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ: ٦٠).

ويُستنتج مما تقدم أن هناك عناصر مشتركة في تعريف البرنامج التربوي الفردي إذ اتفقت جميعها على أنه برنامج شامل لجميع الخدمات التربوية والتعليمية والخدمات المساندة الأخرى سواء كانت إرشادية أو اجتماعية أو نفسية تتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما أن البرنامج التربوي الفردي يستدعي تصميمه لجنة تتكون من فريق العمل المتخصص في المدرسة يترأسها قائد المدرسة، وتوضح فيه جميع الأدوار للأعضاء ابتداء من تحديد ما يحتاجه التلميذ ذوي صعوبات التعلم ليعتمد ذلك قائد المدرسة، ثم التقييم إذ أنه عندما يقوم معلم صعوبات التعلم بتشخيص التلميذ ذوي صعوبات التعلم وتقييمه لابد أن يشاركه الأخصائي النفسي لأجراء بعض المقاييس والاختبارات الخاصة بذوي صعوبات التعلم وإجراء اختبار الذكاء لاستبعاده من فئات التلاميذ ذوي التأخر الدراسي أو بطيئو التعلم، ولابد من إجراء بعض الفحوصات الطبية وقياس السمع والبصر من قبل طبيب المدرسة لمعرفة إن كان سبب الصعوبة هو مشكلة سمعية أو بصرية. وعندما يبدأ معلم صعوبات التعلم تدريس التلميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الخطة التربوية الفردية المتضمنة للأهداف التعليمية يشاركه معلم الصف مهارات هذه الأهداف ليعززها بالصف، وكذلك تقديم بعض الخدمات الارشادية أو الاجتماعية من قبل المرشد الطلابي توضع بجدول يرفق بالبرنامج التربوي الفردي.

أهمية البرنامج التربوي الفردي:

يُعد البرنامج التربوي الفردي وثيقة قانونية لها دوريين أساسيين. أولاً: المكون الفردي لتخطيط التربية الخاصة، الذي يحدد المقصود بالملاءمة في مفهوم "التعليم العام المجاني الملائم" لكل تلميذ. ويصف برنامج التعليم الفردي برنامج التربية الخاصة للتلميذ لمدة عام واحد، وهو يتضمن أهداف التحسين، والطرق التي يمكن بها أن تساعد المدرسة التلميذ على تحقيق هذه الأهداف. وينصَّب التأكيد على تقدم التلميذ في المنهج العام والمشاركة في الأنشطة غير الصفية بشكل ملائم. ولا يجب عزل التلاميذ ذوي الإعاقة عن أقرانهم، بل يجب أن يشاركوا في المدرسة كغيرهم من التلاميذ. وعلى هذا يمكن اعتبار البرنامج التربوي الفردي خارطة طريق لتعليم التلميذ.
ثانياً: يُعد البرنامج التربوي الفردي أداة اتصال بين أولياء الأمور والمعلمين فيما يتعلق بنمو وتحصيل التلميذ التعليمي. فعندما يعرف الآباء والمعلمون الأهداف الموضوعة لتحسن التلميذ، تكون

لديهم نقاط مرجعية مشتركة للمناقشة واتخاذ القرارات (Gibb and Dyches, ٢٠١٢). وذكرت الجلامده(٢٠١٦) أن أهمية البرنامج التربوي الفردي تبرز بالأمور التالية:

١. يعد أحد الأساليب الناجحة على مواجهة واقع الاحتياجات الشخصية للتلاميذ ذوي الإعاقة.
٢. الطفل هو محور الاهتمام والارتكاز في البرنامج التربوي الفردي سواء لجمع المعلومات، والتقييم والقياس، والعملية التعليمية.
٣. مصدر لحماية حقوق الطفل المستهدف في هذا البرنامج، وذلك لاحتوائه على الخطوات والعمليات التي تضمن حقه في تلقي الخدمة التعليمية المناسبة، وما يصاحبها من خدمات مساندة أخرى، وفي المكان التعليمي الذي يرغبه وأسرته.
٤. ضمان حق الطفل في الخدمات التربوية، والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات الطفل الخاصة من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة.
٥. ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلهم.
٦. تحديد نوعية وكمية الخدمات التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل تلميذ على حدة.
٧. تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية، والخدمات المساندة كل تلميذ على حدة.
٨. تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة الطفل، والأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات الطفل.
٩. قياس مدى تقدم الطفل في البرنامج.

ويصنف الخطيب والحديدي(٢٠١١) أهمية البرنامج التربوي الفردي إلى ما تقدم مجموعة من الأمور تبرز على النحو الآتي:

١. هو ترجمة فعلية لجميع إجراءات القياس، والتقويم التي أجريت للتلميذ لمعرفة نقاط القوة والضعف لديه.
٢. يعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي إلى حشد الجهود التي يبذلها ذوو الاختصاصات المختلفة لتعليم التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة وتدريبه سنوياً في ضوء احتياجاته الفعلية.
٣. ضمان لإجراء تقييم مستمر للتلميذ، واختيار الخدمات المناسبة في ضوء ذلك التقيم.
٤. تحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.
٥. يؤدي إلى إشراك والدي التلميذ في العملية التربوية، ليس بوصفهما مصدر مفيداً للمعلومات فقط، وإنما كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات.
٦. يعمل بمثابة محك للمسألة عن مدى ملائمة، وفاعلية الخدمات المقدمة للتلميذ.

وترى الدراسة الحالية أن وجود البرنامج التربوي الفردي هو بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية التلميذ ذوي الإعاقة ولا شك أن خلاله يعمل على مواجهة احتياجاته الخاصة، عندما يقر جميع أعضاء الفريق بأدوارهم في البرنامج التربوي الفردي. حيث أن البرنامج التربوي الفردي يعكس أفضل توجه لمعلمي التربية الخاصة، إذ أنه يتيح لمعلم التربية الخاصة وغيره من المختصين أو التربويين المشاركين في البرنامج التربوي الفردي من أجل مساعدة التلميذ على تنمية قدراته وطاقاته وإمكانيته.

عناصر البرنامج التربوي الفردي:

يمثل البرنامج التربوي الفردي المنهاج الذي يسير عليه أخصائيو التربية الخاصة عند تقديم الخدمات المختلفة(التربوية، التعليمية، الاجتماعية، التأهيلية) لتلاميذ الإعاقة ويتضمن البرنامج التربوي الفردي عدة عناصر رئيسية كما وردت في يحيى(٢٠١٥) وهارون(٢٠٠٤) على النحو الآتي:

أولاً: تحديد مستوى الأداء الحالي لكل تلميذ من ذوي الإعاقة: حيث أن البرنامج التربوي الفردي لا يتم إعداده مسبقاً، كما في المناهج العادية وإنما يتم في ضوء مجموعة من المقاييس الحالية، وذلك بهدف التعرف إلى نقاط القوة والضعف الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة، ومن تلك المقاييس المستخدمة في برامج صعوبات التعلم ما يلي: الملاحظة: حيث أن الملاحظة أحد الأساليب المهمة في تحديد مستوى الاداء الفعلي والحالي للتلميذ ذوي صعوبات التعلم. ومن فوائدها القياس المباشر للسلوك الفعلي للتلميذ، تمكن المعلم من الحصول على معلومات كثيرة عن أداء التلميذ ذوي صعوبات التعلم. إجراء المقابلات: وتعتبر من المقاييس غير الرسمية، وتستخدم لتحقيق هدفين هما: جمع المعلومات، تمكين فاعلية المقابلات المقننة. الاختبارات: وهي نوعين في البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم إما اختبارات رسمية، أو اختبارات غير رسمية.

ثانياً: تحديد الأهداف السنوية: ويتم من خلال توظيف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرامج والخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية.

ثالثاً: تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة اللازمة والأدوات والأساليب المراد إتباعها وتوظيفها مع التلاميذ ذوي الإعاقة. ومن هذي الخدمات ما ذكره (الوابلي، ١٩٩٦):

- الخدمات السمعية.
- الخدمات الإرشادية.
- الخدمات الطبية.
- العلاج الطبيعي.
- إرشاد وتدريب الوالدين.
- العلاج المهني.
- الخدمات الاجتماعية.
- الخدمات النفسية.
- المواصلات.
- الخدمات المتعلقة باضطرابات اللغة والكلام.
- خدمات الصحة المدرسية.

رابعاً: تقييم البرنامج التربوي الفردي: وهي المرحلة الأخيرة في البرنامج التربوي الفردي، ويعتبر الفريق المتعدد التخصصات للبرنامج التربوي الفردي هو المسؤول عن هذه المرحلة؛ إذا يقوم

الفريق بالتأكد ما أن التلميذ ذوي الصعوبات التعلم حقق أهداف البرنامج المرجوة أو لا. وذكرت الخشرمي(٢٠١٣) عدة أهداف لهذه المرحلة هي:

- الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية وفق الشروط والمواصفات والمعايير المتضمنة في الأهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية.
- الحكم على مدى فعالية الاسلوب التعليمي المستخدم في تدريس الأهداف التعليمية.
- الحكم على مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ في أدائه على الأهداف التعليمية.
- التعرف على الصعوبات التي واجهت المعلم والتلميذ أثناء تدريب الأهداف التعليمية.
- نقل الأهداف التعليمية التي لم يتم تحقيقها إلى الخطة التالية.

تصميم البرنامج التربوي الفردي:

بعد جمع الاختبارات والمقاييس وتحديد المستوى الحالي للتلميذ والاقرار من الفريق المتعدد التخصصات أنه التلميذ يحتاج لخدمات تربوية في غرفة المصادر، يأتي تصمم البرنامج التربوي الفردي وقد ذكرت الخشرمي(٢٠١٣). أن هذا التصميم ينغي إعداده خلال(٣٠) يوم من اعتبار التلميذ مؤهل لخدمات التربية الخاصة، وعند الانتهاء من الإعداد والتصميم للبرنامج التربوي الفردي يبدأ التطبيق مباشرة لما جاء فيه.

وحدد جيب و ديشيز (Gibb and Dyches, ٢٠١٢) سبع خطوات يمكن أن تقود فريقك خلال عملية إعداد برامج تربوية فردية جيدة:

١- وصف مستويات التلميذ الحالية في التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي، وبما أن البرنامج التربوي الفردي يشكل الأداة الرئيسة لتنظيم الخدمات التربوية الخاصة، والخدمات المساندة الضرورية لتلبية الحاجات الفردية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم، فالأمر يتطلب تحديد هذه الحاجات بشكل موضوعي وشامل. لذلك يعتبر تقييم مستوى الأداء الحالي للتلميذ هو القاعدة التي ينبثق منها البرنامج التربوي الفردي.
٢- كتابة أهداف سنوية قابلة للقياس.
٣- قياس تقدم التلميذ وإعداد تقريراً به.
٤- تحديد الخدمات المطلوبة لتحقيق الأهداف السنوية.
٥- توضيح ما إذا كان التلميذ لن يشارك التلاميذ غير المعاقين في الفصل النظامي وفي الأنشطة غير الصفية وغيرها من الأنشطة غير الأكاديمية.
٦- توضيح التكيفات اللازمة لقياس التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي على أدوات تقييم تجرى على نطاق الولاية أو المنطقة.
٧- إعداد خطة انتقال للتلاميذ من عمر السادسة عشرة فأكبر.

عند إنجاز هذه الخطوات يقوم أعضاء فريق برنامج التعليم الفردي بتأكيد مشاركتهم في الاجتماع بالتوقيع وتحديد تاريخ برنامج التعليم الفردي.

الفريق متعدد التخصصات Multi-disciplinary Team:

إن الرجوع إلى الاختصاصيين في التشخيص وفي وضع الخطوط العريضة لكيفية العمل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة هو الأساس. ويتضمن عمل الاختصاصيين تقديراً للخصائص التعليمية، والنفسية، والطبية، والنطق، واللغة، والقياس السمعي والبصري، والتي تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلميذ، والتأكد من حصوله على الخدمات اللازمة بما يتناسب مع قدراته. ويتنوع الأفراد الذين يشكلون الفريق متعدد التخصصات من حالة إلى أخرى، وذلك بالاعتماد على طبيعة المشكلة وحدتها، وكمية المعلومات اللازمة لتقرير أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة، وكتابة برنامجه التربوي الفردي. وغالباً ما يتكون الفريق من: معلم الصف، والاختصاصي النفسي أو المعالج النفسي، واختصاصي تقويم النطق واللغة، واختصاصي العلاج النفسي الحركي/الانشغالي، والمرشد الطلابي أو المرشد المدرسي، والممرض في المدرسة، ومعلم التربية التقويمية أو المختص بتعليم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، والاختصاصي في التقييم النفس التربوي، والأطباء أو الاختصاصيون، والأهل أو ولي الأمر، بالإضافة إلى أي شخص آخر يعتقد أنه مصدر مفيد للمعلومات (Overton, ٢٠١٢).

مفهوم الفريق متعدد التخصصات:

إن توفر الفريق متعدد التخصصات هو الأساس لكتابة برنامج التربوي الفردي فعال بداية من التشخيص وحتى تقييم البرنامج التربوي الفردي، لذلك لابد من اجتماع جميع أعضاء الفريق المتعدد التخصصات لتقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية لذوي صعوبات التعلم وكذلك الخدمات المساندة التي يحتاجون إليه.

وقد عرف دليل معلم صعوبات التعلم الصادر من الإدارة العامة للتربية الخاصة(٢٠١٤) الفريق متعدد التخصصات، بأنه: مفهوم تربوي يتضمن إشراك عدد من المتخصصين وغير المتخصصين ممن تستدعي حالة التلميذ مشاركتهم مثل: قائد المدرسة أو المشرف على البرنامج، معلم التربية الخاصة (معلم صعوبات التعلم)، ولي أمر التلميذ، معلم الصف في المادة ذات الصعوبة، المختص النفسي، المرشد الطلابي أو أي اختصاصي يمكن الاستفادة منه.

وعرفه البلاوي وأحمد ومسلم(٢٠١٥: ٣٤٥) بأنه ذلك الفريق الذي يتيح الفرص لأعضائه العمل التعاوني من أجل التعرف على ذوي الحاجات الخاصة، وتحديد أوضاعهم التعليمية المناسبة والخدمات المساندة التي يحتاجون إليها، وتأخذ فرق العمل في الميدان أشكالً مختلفة تسعى لتحقيق أهداف مختلفة مثل: تحديد الاهلية لخدمات التربية الخاصة، وتقييم برامج التربية الخاصة، واختيار وتعديل الأدوات التعليمية، وغير ذلك.

أعضاء الفريق متعدد التخصصات وأدورهم:

١. **معلم صعوبات التعلم:** يعمل معلم صعوبات التعلم مع الأخصائيين وأولياء الأمور وباقي مقدمي الخدمات للتلميذ ولذلك فإنه يجب أن يكون واعياً لدوره وأدوارهم وكيفية التفاعل بينهم لصالح التلميذ دون ازدواجية أو تباطؤ روتيني، لتحقيق التقدم في تحصيل التلميذ وسلوكياته. كما أنه يقوم

بدور مهم في البرنامج التربوي الفردي حيث يقدم تعليماً خاصاً في غرفة المصادر للتلميذ ذوي صعوبات التعلم عندما لا يستطيع هذا التلميذ تعلم بعض المهارات الاكاديمية في الصف العادي مثل مهارات الحساب أو القراءة أو الكتابة، ويقوم بذلك مع التلميذ لمدة حصتين في الاسبوع أو حسب حالة التلميذ(بطرس، ٢٠١٤).

٢. **معلم الصف العادي:** يستطيع معلمو الصفوف العادية تقديم دعم كبير لجهود فريق متعدد التخصصات في البرنامج التربوي الفردي لأنهم يستطيعون جمع معلومات كثيرة ومفيدة عن جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما انهم يعرفون استجابات هؤلاء التلاميذ وخبراتهم السابقة والمجالات التي يواجهون صعوبات خاصة فيها. لذلك فإنهم يسهمون بشكل فعال في إحالة التلميذ وتقييمه، وتقرير الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاج إليها(البيلاوي وأحمد ومسلم،٢٠١٥).

٣. **الاخصائي النفسي:** الاخصائي في التقييم النفسي التربوي هو اخصائي في التربية، وبالتحديد في التربية الخاصة، أو علم النفس التربوي، أو في علم النفس، ومنها التفرغ نحو التقييم النفسي التربوي، فالتقييم بحاجة إلى امتحانات مقننة مثل امتحان الذكاء، والامتحانات التي تحدد وجود صعوبات التعلم، وامتحانات لتحديد المستوى الأكاديمي للتلميذ وغيرها، ولهذا نجد أن عدد الاختصاصيين الذين يعملون في هذا المجال قليل نسبياً(بلطجي، ٢٠١٦).

٤. **قائد المدرسة:** يقوم القائد بدور قيادي وداعم في البرنامج التربوي الفردي من خلال تذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب وذلك من خلال تنظيم اليوم الدراسي على نحو يسمح بتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين أعضاء الفريق، وتوفير الأعداد الكافية من مساعدي المعلمين، وتحديد دور كل عضو من اعضاء الفريق في تحديد أهداف البرنامج التربوي الفردي، وكذلك توفير مصادر الدعم والإمكانيات اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي(البيلاوي وأحمد ومسلم،٢٠١٥).

٥. **المرشد الطلابي:** يعتبر الإرشاد عنصراً مهماً في منظومة الخدمات التربوية والمساندة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وخصوصاً عندما ترافق الإعاقة صعوبات ومشكلات اجتماعية وانفعالية، ويعتبر المرشد الطلابي أحد الأعضاء المهمين في الفريق متعدد التخصصات للبرنامج التربوي الفردي في مدارس التعليم العام، لذلك فإنه يستطيع مساعدة الافراد العادين في المدرسة سواء كانوا معلمين أو تلاميذ على أن يتقبلوا التلاميذ ذوي الإعاقة، وأن يساعدهم على التواصل والتعاون بين كلاً من: التلاميذ، والمعلمين، وقائدي المدارس، وأولياء الأمور، والمجتمع. كما له دور فعال في توفير المعلومات الأولية عن التلاميذ ذوي الإعاقة من خلال تواصله مع أولياء الأمور (الخطيب، ٢٠١٣).

٦. **ولي الأمر:** أولياء الأمور عادة يعرفون حاجات أبنائهم جيداً ليس فقط نقاط القوة والضعف بل حتى التفاصيل الصغيرة التي تميزه عن غيره، حيث أن هذه الخبرة تجعل الفريق متعدد التخصصات يركز على الصورة الكاملة حول التلميذ. كما أن اولياء الأمور يساعدون الفريق في إعداد برنامج تربوي فردي فعال وجيد لأبنائهم، حيث يحددون الأهداف الأكثر أهمية، ويشاركونهم اهتماماتهم

واقتراحاتهم لتحسين تعلم التلميذ ذوي صعوبات التعلم. كما أن اولياء الأمور يحددون اهتمامات أطفالهم وما يحبون وما لا يحبون وأنماط التعلم التي تناسبهم(الخشرمي ،٢٠١٣).

٧. **الطبيب:** من أدوار الطبيب المشاركة في التقييم الشامل للحالات ذوي الإعاقة، وتقييم النمو الطبيعي للتلميذ من النواحي الصحية، والحركية الوظيفية العامة، والسمعية والبصرية، للكشف عن جوانب العجز أو القصور فيها، والبدء في الإجراءات العلاجية والتعويضية الطبية، ومتابعتها وتقييمها. كما يقوم بتبادل المعلومات والمشورة مع بقية أعضاء الفريق متعدد التخصصات لا سيما بشأن حالته الصحية وتأثيراتها أو انعكاساتها على نموه النفسي والعقلي والاجتماعي، وعلى تعليمه وتأهليه. ويقوم بتبصرة الأسرة كذلك بالحالة الصحية للتلميذ، وما تستلزمه من متابعة وطرق رعاية في محيط المنزل خاصة من حيث الجانب الغذائي، والفحوصات والتطعيمات الدورية(مرسي، ٢٠٠٩).

الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحثان على الرسائل الجامعية والدراسات في الموضوع المختص بالفريق متعدد التخصصات في البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم، وبعد الحصول على خطاب مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية حيث اتضح ندرة دراسات تخص هذا الموضوع في المملكة العربية السعودية- في حدود علم الباحث. وعليه فإن الدراسة الحالية اتجهت إلى البحث على دور الفريق المتعدد التخصصات في البرامج التربوية الفردية في الفئات الأخرى من التربية الخاصة، وكذلك البحث إلى دراسات تتمحور على دور عضو واحد فقط من أعضاء الفريق المتعدد التخصصات في البرنامج التربوي الفردي في صعوبات التعلم، وقد قسمت الدراسات السابقة إلى محورين:

الدراسات التي تناولت البرنامج التربوي الفردي والفريق متعدد التخصصات في مجالات التربية الخاصة:

أجرت **الخشرمي (٢٠٠٣)** دراسة هدفت إلى تعرف إجراءات إعداد البرامج التربوية الفردية في مراكز ومدارس التربية الخاصة بالرياض، وعلى مضامين هذه البرنامج، ومدى ملائمة إجراءات هذه البرامج مع المضامين المتداولة عالمياً. وللتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استمارة لمتخصصات العاملات في مراكز ومدارس التربية الخاصة لتحديد الإجراءات المتبعة لديهن في إعداد هذه البرامج. وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) متخصصة يعملن في مدارس التربية الخاصة، تم تحليل استجاباتهن كمياً، كما شملت الدراسة(٢٣) برنامجاً تربوياً فردياً حللت نوعياً لأغراضها. وأشارت نتائج الدراسة في مجملها إلى عدد من المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي، تتمثل في عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التقويم في إعداد البرامج الفردية، كما أن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة وإن وجدت فهي غير ملائمة، وأشارت النتائج إلى عدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل التربوي، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وحاجتهن إلى دورات تدريبية، وبرامج حاسوبية؛ لتذليل الصعوبات التي تواجههن في البرامج الفردية.

وقام **ميلر و شالرز وباري وساندرس (Miller, Charles-Jones, Barru, & Saunders, ٢٠٠٥)** بإجراء دراسة هدفت إلى فحص طبيعة التواصل وآلياته والتحديات التي تطرأ خلال ممارسات العمل بين الأعضاء في الفريق متعدد التخصصات في مراكز الرعاية الأساسية للإعاقة العقلية من ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة بولاية مانشستر بالولايات المتحده، حيث ناقشت آليات التواصل بين أعضاء الفريق والتحديات التي تطرأ خلال الممارسة ومحددات العمل المهني، واستخدمت عدداً من المنهجيات النوعية في الدراسة، مثل ملاحظة المشاركين التي تم تنفيذها في مراكز الرعاية الصحية للإعاقات العقلية. وتكونت عينة الدراسة من (١٣) مديراً لمراكز الرعاية الصحية، و(٨) ممرضين، و(٧) أطباء صحة زائرين، و(٨) مستشارين وتم إجراء مقابلات شبة منظمة معهم بالإضافة للملاحظة، وأظهرت النتائج وجود أنماط محدودة من التواصل بين أعضاء الفريق للرعاية الاولية للصحة العقلية، ومع المرضى. وأكدت الدراسة أن هناك صعوبات في العمل والتواصل تواجه الفريق متعدد التخصصات في مراكز الرعاية العقلية، واقترحت تقديم نماذج من أساليب التواصل التفاعلية لحل مشكلات وتحديات التواصل لأعضاء الفريق في هذه المراكز.

في حين أن دراسة **حنفى (٢٠٠٥)** هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم وبرامج الدمج بالمدارس العادية. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) معلماً ومعلمة اختيروا من معاهد وبرامج دمج المعوقين سمعياً في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت استمارة في جمع البيانات الأولية، ومقياس معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي. وأظهرت النتائج وجود اختلافات في إدراك المعلمين والمعلمات لمعوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي حيث إتضح أن المعوقات المرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات تعد هي المعوق الأول في تطبيق البرنامج التربوي الفردي، يلي ذلك المعوقات المرتبطة بالجوانب الإدارية ثم المعوقات المرتبطة بالوالدين، ثم المعوقات المرتبطة بالمعلم، وأخيراً المعوقات المرتبطة بالتلميذ.

وفي دراسة قام بها **ستاتلميجر وجسلير وولفجان وهيرندزا وجيربر (Stalmeijer, Gijselaers, Wolfhagen, Harendza, & Scherpbier, ٢٠٠٧)** هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجهها فرق المناهج المختلفة من الفريق متعدد التخصصات، وكان من أبرزها مشكلة التعاون بين أعضاء الفريق وانعكاس ذلك على خفض نوعية التعليم، كما هدفت إلى تحديد المشكلات الأخرى التي قد تطرأ وتتعرض التعاون بين الفريق وتوفير الاقتراحات المناسبة لها، وحاولت الدراسة فحص العلاقة بين أنماط الفريق متعدد التخصصات، ولتحقيق غرض الدراسة تم تصميم استبانة للمشاركين الذين تكونوا من (٢١) فريق متعدد التخصصات من المدارس الطبية الالمانية. وأظهرت النتائج أن هناك أنماطاً عديدة من التنوع والصراع في أجواء العمل والسلوكيات المستعملة المرتبطة باختلاف نوعية المساق بين أعضاء الفريق وذلك بحسب ما عبر عنه (٦٠%) ممن أكملوا تعبئة الأداة.

كما قام **الريس وحنفي (٢٠٠٨)** بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة معلمي ومعلمات التربية الخاصة في أعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة،ومعوقات تطبيقه من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٢) معلم ومعلمة (٤٠٣ معلم،٢٣٩ معلمة) من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض، طبق علهيم استبانة إعداد ومعوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي، والتي تتكون من (٤١) مفردة. توصلت الدراسة الحالية إلي العديد من النتائج ، أهمها ما يلي: أن المرحلة الابتدائية أهم المراحل التعليمية التي يجب تطبيق البرنامج التربوي فيها، باعتبارها أساس المراحل التعليمة اللاحقة و لكونها المرحلة البنائية لمفاهيم وشخصية ذوي الإعاقة، وأن متغير خبرة المعلم له دور في إدراك المعلم لأهمية البرنامج التربوي الفردي. كما أوضحت النتائج إن الأبعاد الأقل تأثيراً في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، هي التى ترتبط بالتلميذ أو البيئة المدرسية بصفة خاصة و أخيراً بمعلم التربية الخاصة، والأبعاد المرتبطة بولي أمر التلميذ، وفريق العمل متعدد التخصصات، والتشريعات ذات العلاقة بإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي أكثر الأبعاد تأثيراً في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. كما أوضحت النتائج أن معلمي ومعلمات التربية الخاصة الأقل خبرة(أقل من خمس سنوات) يواجهون معوقات أثناء أعداد وتنفيذ البرنامج الفردي، مما يؤكد أهمية عقد ورش عملية ودورات تدريبيه في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

كما هدفت دراسة **الحرز (٢٠٠٨)** إلى التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالرياض، والكشف عن أهم الصعوبات التي تقف حائلا دون تحقيق البرنامج لأهداف من وجهة نظر المعلمات. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٣) معلمة. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأوضحت النتائج أن هناك أهداف حصلت على درجة تحقق عالية وهي الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الاحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي بناء على تلك النتائج، وإعداد الأهداف طويلة المدى و قصيرة المدى، وتقديم الخدمات التربوية في المجالات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات. بينما الأهداف الخاصة بتقديم الخدمات المساندة، والأهداف الخاصة بمشاركة الأسرة في عملية بناء وتنفيذ وتقويم الدراسة إلى أن هناك الكثير البرنامج التربوي الفردي حصلت على درجة تحقق متدنية. كما توصلت من المشكلات من أهم تلك المشكلات عدم تفعيل فكرة الفريق متعدد التخصصات.

وفي دراسة أجراها **برايندا (Brenda,٢٠١٢)** هدفت إلى التعرف على تجارب الوالدين في اجتماعات البرنامج التربوي الفردي للتربية الخاصة بولاية لينكون بالولايات المتحده، وتكونت العينة من(١٥) من أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة- فقد أظهرت النتائج أن لدى اولياء الأمور توجهات سلبية نحو اجتماع البرنامج التربوي الفردي، لكونهم يشعرون أنهم غير مرغوب فيهم.

وأجرى **هوفمان (Hofman,٢٠١٤)** دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المرتبطة باتجاهات المعلمين وادارتهم للكفاءة الذاتية نحو التلاميذ الذين يعانون من الاعاقات والصعوبات بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهها المعلمين في تنفيذ التعليم الأساسي المدمج. حيث تكونت عينه

الدراسة من (١٠٠) معلم من العشر المدارس المدمجة في دار السلام بتنزانيا. طُبقت الاستبانة في جمع البيانات. وكشفت النتائج إلى أن المتغيرات الديموغرافيه كالجنس ، وحجم الصف ، ونوع الإعاقة والكفاءة الذاتية نحو التعليم المدمج ، والتدريب ضمن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة لم يرتبط كثيراً مع توجيهات المعلمين. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين تواجههم الكثير من المشاكل في تطبيق التعلم المدمج، بالتحديد في الإدارة والتعامل مع التلاميذ الذين يعانون من إعاقات وصعوبات مختلفة بالإضافة إلى نقص التجهيزات التعليمية، ونقص التدريب والبيئات السيئة والفقيرة التي تحصل فيها عملية التعليم. ولقد أشار تحليل الانحدار المتعدد بان خبرة العمل ضمن التعليم المدمج ارتبطت كثيرا وبصورة ايجابية مع الاتجاهات نحو ادراج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات المسار التعليمي العام ،كما أشار التحليل كذلك إلى أن المعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة يواجهون من المشاكل في التعليم تطبيق التعليم المدمج.

وأقام **النجار (٢٠١٥)** دراسة هدفت للتعرف على مستوى كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم. تم إعداد استبانة لهذا الغرض وتطبيقها على عينة البحث. وأشارت النتائج إلى أن تقدير المعلمين لمعوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كانت مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى تقدير المعلمين لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كان متوسطاً. كما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في تقدير المعلمين لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وكذلك لمعيقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي فيما يتعلق بنوع الإعاقة والوضع التعليمي والتخصص والخبرة. وكان من اهم توصيات الدراسة الحرص على توفير فريق متعدد التخصصات مع توفير التدريب الكافي لهم.

الدراسات التي تناولت البرنامج التربوي الفردي والفريق متعدد التخصصات في صعوبات التعلم:

أجرى **القرني (٢٠٠٨)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة قائد المدرسة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة لدورة في اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك دورة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك التعرف على دورة في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) معلماً من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة قائد المدرسة الابتدائية لدوره في اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ودرجة ممارسته لدوره في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية ودرجة ممارسته في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم كانت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة قائد المدرسة الابتدائية وحول محور التوعية ببرنامج صعوبات التعلم وذلك لتحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الذين كانت خبرتهم أكثر من ٥ سنوات.

وأجرى **يعقوب (٢٠٠٩)** دراسة هدفت إلى تقييم برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) معلماً ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن مطابقة السياسات العامة والإجراءات والمحكمات المستخدمة في الكشف عن ذوي

صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية مع المعايير العالمية الخاصة بها جاءت مرتفعة. وأشارت إلى ضرورة وجود أسس ومعايير تلتزم بها برامج صعوبات التعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى ان برامج صعوبات التعلم المطبقة في المملكة العربية السعودية تتطابق بدرجة مرتفعة مع المعايير العالمية الخاصة بها، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيريَ الجنس والتخصص.

وأجرى **السماري و أباعود (٢٠١٦)** دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية. وركزت الدراسة على قياس بعض المتغيرات، وتحديد علاقة كل منهما بفاعلية برنامج صعوبات التعلم، مثل: نوع الجنس، المؤهل، الدخل الشهري، الحالة الاجتماعية. واستخدام الباحثان المنهج الوصفي الكمي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) من أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك وجهات نظر إيجابية في برامج صعوبات التعلم المتمثلة في فاعلية البرنامج والتواصل مع أولياء الأمور ومشاركة أولياء الأمور، ودور معلم صعوبات التعلم وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في فاعلية برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح الذين مؤهلاتهم أخرى. ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائياً تعزى لمتغيرات(نوع الجنس، المؤهل، الدخل الشهري، الحالة الاجتماعية).

وأجرى **البحراني وعجوة والوشاحي وخواجه (٢٠١٦)** دراسة هدفت إلى تقويم برنامج معالجة صعوبات التعليم من خلال وجهة نظر التربوين العاملين في هذا البرنامج المطبق في الحلقة الأولى(١-٤) في مدارس سلطنة عمان. وقد تم جمع البيانات باستخدام المنهج الكمي، حيث وزعت ثلاث استبانات على عينة مكونة من (٢٨٣) معلمة، و(١٦) مشرفة، و(٢٦٧) قائدة مدرسة في المدارس المطبق فيها البرنامج. وأظهرت النتائج أن هناك اتجاهات ايجابية من جميع المشاركين في الدراسة نحو البرنامج وذلك لكونه يوفر بديل تربوي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم مختلفة للحصول على المساعدة الفردية من خلال برنامج السحب الخارجي إلى غرف مصادر التعلم، كما أظهرت النتائج وجود بعض العقبات المتعلقة بالمصادر المالية ووضوح المهام لأعضاء فريق البرنامج وفقص في مهارات تقييم المعلمات والمتابعة الفنية للبرنامج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة المكونة من محورين، وبالنظر والتمعن في تلك الدراسات تلخص الدراسة الحالية أبرز الملاحظات الآتية:

- أكدت بعض الدراسات على أهمية البرامج التربوية الفردية، وإجراءات إعداد البرامج التربوية الفردية، و أهداف وتقويم البرامج التربوية الفردية، سواء كان ذلك في مجالات التربية الخاصة أو مجال صعوبات التعلم كدراسة الخشرمي (٢٠٠٣)، ودراسة الحرز (٢٠٠٨)، ودراسة النجار(٢٠١٥)، ودراسة يعقوب(٢٠٠٩)، ودراسة السماري وأباعود (٢٠١٦)، ودراسة البحراني و عجوة والوشاحي وخواجة (٢٠١٦).

- أكدت بعض الدراسات على المعوقات والمشكلات لتي تواجه بناء وتطبيق البرنامج التربوي الفردي، وكذلك مشكلات التعاون بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات وانعكاسه على التعليم في البرامج التربوية الفردية كدراسة حنفى (٢٠٠٥) ودراسة ستاتلميجر وآخرون(Stalmeijer, et,al, ٢٠٠٧).
- أكدت بعض الدراسات على آلية التواصل وطبيعته للفريق متعدد التخصصات، وكذلك التحديات التي تطرأ على عمل الفريق متعدد التخصصات، وتجاوب أي عضو من أعضاء الفريق متعدد التخصصات للاجتماعات الخاصة بالفريق متعدد التخصصات، كدراسة ميلر وآخرون(Millwe, et,al, ٢٠٠٥)، ودراسة برايندا (Brenda,٢٠١٢).
- أكدت بعض الدراسات على التعرف لواقع مشاركة عضو من أعضاء الفريق متعدد التخصصات في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة، من خلال الإعداد و التخطيط لهذه البرامج. الريس وحنفي (٢٠٠٨)، ودراسة ماكينكولس (Mcnicholes, ٢٠٠٠)، ودراسة القرني (٢٠٠٨)، ودراسة هوفمان (Hofman,٢٠١٤).

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أوجه التشابه:

- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها أدوار أعضاء الفريق متعدد التخصصات للبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة.
- تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من خلال متطلبات فاعلية إعداد وبناء البرامج التربوية الفردية وتطبيقها وتقويمها لذوي الإعاقة.
- تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من خلال تقييم دور عضو من أعضاء الفريق متعدد التخصصات للبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة.
- تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من خلال استخدامها المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة في جمع البيانات والمعلومات.

أوجه الاختلاف:

- أن هذه الدراسة هدفت للكشف عن تقييم أدوار جميع أعضاء الفريق متعدد التخصصات في برامج صعوبات التعلم، واستهدفت معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم.
- أن هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال- في حدود علم الباحث- والتي تناولت تقييم دور الفريق متعدد التخصصات لدى معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم في منطقتي جازان وعسير في المملكة العربية السعودية من العام ٢٠١٦/ ٢٠١٧م.
- أن هذه الدراسة تحتوي على سبعة محاور وهي: تقييم دور قائد المدرسة، تقييم دور المرشد الطلابي، تقييم دور معلم الصف، تقييم دور معلم صعوبات التعلم، تقييم دور الأخصائي النفسي، تقييم دور ولي الأمر، تقييم دور الطبيب في برامج صعوبات التعلم، في حين أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلا لدور عضو واحد من أعضاء الفريق المتعدد التخصصات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدم هذا التصميم من البحوث في العلوم النفسية والاجتماعية وفي التربية الخاصة. كما هو الحال في الدارسات الطولية أو المستعرضة في مجال علم نفس النمو، أو في دراسات التربية الخاصة. وتهدف البحوث المسحية إلى وصف الظاهرة موضوع الدراسة، كما هي من غير تدخل الباحث في ظروف الظاهرة، وغالباً ما يتم وصف الظاهرة بمعلومات كمية وكيفية، يتم الوصول إليها بأدوات جمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة (الروسان، ٢٠١٤: ١٠٣).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارتيّ التربية والتعليم في منطقتي جازان وعسير في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٣٧) معلماً ومعلمة منهم (١٠٠) معلماً و (٣٧) معلمة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ. وقد تم التحقق من أعدادهم من خلال الرجوع إلى السجلات الإحصائية في إدارتي التربية والتعليم في منطقتي جازان وعسير حيث بلغ عدد معلمين ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة جازان (٥٤) معلماً ومعلمة صعوبات التعلم وبنمطقة عسير (٨٣). والجدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للجنس والمنطقة التعليمية.

الجدول (١): توزيع مجتمع الدراسة وفق للجنس والمنطقة التعليمية

المتغيرات والفئات	الجنس	المنطقة التعليمية		التكرار	النسبة
		جازان	عسير		
	ذكر	٤٣	٥٧	٨٩	%٦٥
	أنثى	١١	٢٦	٤٨	%٣٥
الكلي		٥٤	٨٣	١٣٧	%١٠٠

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في منطقتي جازان وعسير، واختيروا بالطريقة القصدية. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الجدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٨٤	%٦٥.٦
	انثى	٤٤	%٣٤.٤

المؤهل العلمي	**بكالوريوس**	**٥٦**	**%٤٣.٧**
	دبلوم	**٧٢**	**٪٥٦.٣**
سنوات الخبرة	**أقل من ٥ سنوات**	**٥٠**	**%٣٩.١**
	٥ إلى ١٠ سنوات	**٤٩**	**%٣٨.٣**
	أكثر من ١٠ سنوات	**٢٩**	**%٢٢.٦**

أداة الدراسة: الاستبانة

أعدت أداة الدراسة لتقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم. وتم تصميم أداة الدراسة من خلال الاعتماد على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، واستندت الدراسة الحالية بشكل أساسي إلى المرشد لمعلمي صعوبات التعلم من وزارة التعليم(٢٠١١) لتحديد الدور الخاص بكل عضو من أعضاء الفريق المتعدد التخصصات في برنامج صعوبات التعلم. وكذلك على المقاييس (الاستبانات) التي استخدمت في بعض الدراسات السابقة التي اهتم بدور عضو من أعضاء الفريق متعدد التخصصات في برنامج صعوبات التعلم ومنها هذه الدراسات: (القرني، ٢٠٠٨؛ الحرز، ٢٠٠٨؛ حنفي، ٢٠٠٥؛ العبدالجبار، ٢٠٠٢). وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (٥٩) فقرة موزعة على سبعة محاور، هي دور قائد المدرسة (١٥) فقرة، دور المرشد الطلابي (٩) فقرات، دور معلم الصف(٨) فقرات، دور معلم صعوبات التعلم(١١) فقرة، دور الأخصائي النفسي(٦) فقرات، دور ولي الأمر(٤) فقرات، دور الطبيب(٦) فقرات. ولتفسير استجابات المفحوصين استخدم تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث يضع المستجيب إشارة (√) أمام كل فقرة من فقرات الأداة على التدرج السابق. والملحق (م-١) يوضح ذلك، وصُححت الأداة بإعطاء الأوزان التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للدرجات السابقة الذكر. كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها:

أ. **صدق المحكمين:**

للتحقق من دلالات صدق الأداة، أُستخدم صدق المحتوى من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة نجران ومعلمين لغة عربية بتعليم جازان. ملحق (م-٢)؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها، وقد تم التحكيم وفق المعايير الآتية: إنتماء الفقرات للمجال الذي وضعت فيه وللأداة ككل، وسلامة الصياغة اللغوية والنحوية للفقرات ووضوح المعنى، وإجراء التعديلات للفقرات بالإضافة أو التعديل أو الحذف. وعُنِيَ الباحث بالملاحظات والمقترحات التي وردت من المحكمين وآخذها بعين الاعتبار. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، أُجريت التعديلات المطلوبة، بنسبة اتفاق (٨٠%) من المحكمين على أهمية التعديل والتي كان أبرزها حذف (٨) فقرات من الأداة لعدم صلاحيتها للقياس وهي الفقرات

(١٤،١١، ٢٤،٢١، ٢٧، ٤٣، ٤٨، ٥٩). و قسمت الفقرتين (٤، ٥٢) لتصبح (٤) فقرات. كما تم إضافة الفقرة رقم(١) كما في الملحق (م-٣). وإجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية والنحوية، وفي ضوء ذلك أُخرجت أداة الدراسة بصورتها النهائية التي تكونت من (٥٤) فقرة توزعت على سبعة محاور، هي: تقيم دور قائد المدرسة (١-١٥). وتقييم دور المرشد الطلابي(١٦-٢٢). وتقييم دور معلم الصف (٢٣-٢٩). وتقييم دور معلم صعوبات التعلم (٣٠-٣٩). وتقييم دور الأخصائي النفسي (٤٠-٤٤). وتقييم دور ولي الأمر (٤٥-٤٩). وتقييم دور الطبيب(٥٠-٥٤).

ب. **صدق البناء:** لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الدراسة، استخرجت معاملات ارتباط فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي له ومع الدرجة الكلية، في عينة استطلاعية تكونت من (٢٥) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقتي جازان وعسير من خارج عينة الدراسة. حيث تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجالوالدرجة الكلية من جهة أُخرى، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون قد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (٠.٤١-٠.٨٠)، ومع المجال (٠.٤٧-٠.٩٩) والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات والدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال*	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال*	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال*	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية*
١	٠.٦٢	٠.٤٢	١٩	٠.٩٤	٠.٦٥	٣٧	٠.٦٤	٠.٥٩
٢	٠.٧٥	٠.٥٦	٢٠	٠.٩٠	٠.٦٥	٣٨	٠.٧٥	٠.٤١
٣	٠.٦٥	٠.٥٠	٢١	٠.٨٧	٠.٧٢	٣٩	٠.٦٢	٠.٤٨
٤	٠.٨١	٠.٦٣	٢٢	٠.٨٤	٠.٥٥	٤٠	٠.٩٦	٠.٤١
٥	٠.٨٧	٠.٧٨	٢٣	٠.٦٠	٠.٤٨	٤١	٠.٩٩	٠.٦٦
٦	٠.٧٣	٠.٥٩	٢٤	٠.٧٧	٠.٦٧	٤٢	٠.٩٩	٠.٦٥
٧	٠.٥٧	٠.٥٨	٢٥	٠.٨٥	٠.٧٣	٤٣	٠.٩٦	٠.٤٨
٨	٠.٦٩	٠.٥٣	٢٦	٠.٨٨	٠.٨٠	٤٤	٠.٩٩	٠.٦٤
٩	٠.٧٢	٠.٦٣	٢٧	٠.٧٦	٠.٦٢	٤٥	٠.٩٠	٠.٤٧
١٠	٠.٧٩	٠.٧٨	٢٨	٠.٧٣	٠.٥٩	٤٦	٠.٩٣	٠.٥٣
١١	٠.٧٣	٠.٥١	٢٩	٠.٧٨	٠.٦٧	٤٧	٠.٨٩	٠.٥٦
١٢	٠.٦٦	٠.٥١	٣٠	٠.٤٧	٠.٦٥	٤٨	٠.٩٣	٠.٦٨
١٣	٠.٨٢	٠.٧٤	٣١	٠.٧٧	٠.٤٥	٤٩	٠.٩٠	٠.٦١
١٤	٠.٧٣	٠.٧٢	٣٢	٠.٧٠	٠.٦٦	٥٠	٠.٩٨	٠.٤٨
١٥	٠.٧٣	٠.٦٧	٣٣	٠.٦٤	٠.٤١	٥١	٠.٩٣	٠.٤١
١٦	٠.٩٠	٠.٧٥	٣٤	٠.٦٦	٠.٥٩	٥٢	٠.٨٢	٠.٦٥

١٧	٠.٨٦	٠.٥٩	٣٥	٠.٨١	٠.٦٧	٥٣	٠.٩٢	٠.٥٩
١٨	٠.٩٢	٠.٦٢	٣٦	٠.٧٨	٠.٥٠	٥٤	٠.٩٢	٠.٤٨

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

ثانياً: الثبات:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة والبالغ عددها (٢٥) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في منطقتي جازان وعسير. وتم حساب ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ومجالاتها أيضاً، والجدول (٤) يبن ذلك:

الجدول (٤) معامل ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية لأداة الدراسة

ت	المجال	معامل الثبات
١	**المحور الاول: تقييم دور قائد المدرسة**	٠.٩٣
٢	**المحور الثاني: تقييم دور المرشد الطلابي**	٠.٩٤
٣	**المحور الثالث: تقييم دور معلم الصف**	٠.٨٨
٤	**المحور الرابع: تقييم دور معلم صعوبات التعلم**	٠.٨٦
٥	**المحور الخامس: تقييم دور الأخصائي النفسي**	٠.٩٧
٦	**المحور السادس: تقييم دور ولي الامر**	٠.٩٤
٧	**المحور السابع: تقييم دور الطبيب**	٠.٩٣
	الأداة (الكل)	٠.٩٥

أظهر الجدول(٤) أن قيمة معامل الثبات على أداة الدراسة بلغت قيمتها (٠.٩٥) وهي قيمة مرتفعة. كما تراوحت قيم معامل الثبات على أبعاد أداة الدراسة (٠.٨٦ --- ٠.٩٤) وهي قيم ثبات مرتفعة تدل على تمتع الأداة بالثبات، ومناسبة للدراسة وتحقيق أغراضها.

إجراءات الدراسة:

لأجل تحقيق أهداف الدراسة أتبعت الإجراءات الآتية:

- حددت مشكلة الدراسة واسئلتها ومتغيراتها.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران ومعلمين لغة عربية بتعليم جازان، واستخدم الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج دلالات الصدق للأداة، حيث قام الباحث بتوزيع الأداة على عينة قدرها (٢٥) لقياس صدق الاستبانة، وادخالها في نظام (SPSS) لاستخراج البيانات في مدة قدرها أسبوعين، واستخدام الأساليب المناسبة لقياس الثبات لها .
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة نجران موجه إلى إدارتيّ التربية والتعليم في منطقتي جازان وعسير لتوجيه خطاب رسميّ إلى المدارس المستهدفة

بالتطبيق من أجل الحصول على البيانات اللازمة؛ لتحقيق أهداف الدراسة. ثم حددت مواعيد مسبقة مع إدارات المدارس والاستئذان لتنفيذ الدراسة في مدارسهم، وتم حضور اجتماع معلمين صعوبات التعلم لتوضيح لهم تعليمات تعبئة الأداة.

- القيام بزيارة المعلمين والمعلمات في مدارسهم الذين جاؤوا ضمن أفراد عينة الدراسة في منطقتي جازان وعسير؛ وذلك بعد تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وهم الذين يمثلون أفراد مجتمع الدراسة.
- تقديم شرح عن أهداف الدراسة وأغراضها، وبيان أن المعلومات التي تم الحصول عليها، تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- استغرقت عملية توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة من أجل الإجابة على فقراتها عشرة أسابيع. وقد وزعت (١٣٧) استبانة.
- جُمعت أداة الدراسة، وتم التحقق من اكتمال المعلومات الشخصية للمفحوصين، والإجابة على جميع فقرات الأداة واستبعدت (٩) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل. وبذلك بقيت (١٢٨) استبانه صُححت ودُققت وأُدخلت إلى ذاكرة الحاسوب، وأُستخدم نظام (SPSS) في تحليل البيانات.
- استخلصت لنتائج ونوقشت، ثم كُتبت التوصيات والمقترحات البحثية.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات التصنيفية:

- الجنس، وله فئتان:(ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، وله ثلاث فئات: (بكالوريوس، دبلوم تربية خاصة، دراسات عليا).
- سنوات الخبرة، وله ثلاث فئات: (أقل من٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

المتغير التابع: تقييم دور الفريق متعدد التخصصات ببرنامج صعوبات التعلم.

الأساليب الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى التقييم لدور الفريق المتعدد التخصصات ببرامج صعوبات التعلم، وتم الاعتماد على التدريج الاتي حسب معادلة المدى لتصنيف المتوسطات الحسابية لمستوى التقييم:

١	----	١.٨٠	(قليلة جداً)
١.٨١	----	٢.٦٠	(قليلة)
٢.٦١	----	٣.٤٠	(متوسطة)
٣.٤١	----	٤.٢٠	(كبيرة)
٤.٢١	----	٥	(كبيرة جداً)

- للإجابة عن السؤال الثاني تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار "ت" (T test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التقييم لدور الفريق متعدد التخصصات ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير الجنس (ذكور، اناث).

- للإجابة عن السؤال الثالث تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار "ت" (T test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التقييم لدور الفريق المتعدد التخصصات ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم تربية خاصة، دراسات عليا).
- للإجابة عن السؤال الرابع تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التقييم لدور الفريق المتعدد التخصصات ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة (من ١ – ٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠ ، أكثر من ١٠ سنوات). والمقارنات البعدية بطريقة شيفيه لتحديد الفروق لصالح من الفئات السابقة.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث الذي هدف إلى تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم في منطقتي جازان وعسير في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلمين والمعلمات.

إجابات أسئلة الدراسة

تم عرض إجابات أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على ما مستوى تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم ؟".

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم في منطقتي عسير وجازان للإجابة على السؤال الاول والجدول (٥) يبين ذلك:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم

الترتيب	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٤	تقييم دور معلم صعوبات التعلم	٣.٩١	.٨١٨	كبيرة
٢	٢	تقييم دور المرشد الطلابي	٣.٤٩	١.٠٩٠	كبيرة
٣	١	تقييم دور قائد المدرسة	٣.١٨	١.٠٠٩	متوسطة
٤	٣	تقييم دور معلم الصف	٣.٠٩	.٨٨٦	متوسطة
٥	٦	تقييم دور ولي الامر	٢.١١	١.٠٠٦	قليلة
٦	٥	تقييم دور الأخصائي النفسي	١.٦٥	١.٠٤٠	قليلة جداً
٧	٧	تقييم دور الطبيب	١.٢٥	.٧٠٥	قليلة جداً
الأداة ككل			٢.٩٢	.٦٧٠	متوسطة

أظهر الجدول (٥) أن دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٩٢) وبانحراف معياري (٠.٦٧٠)، حيث جاء المحور الرابع " تقييم دور معلم صعوبات التعلم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩١) وبانحراف معياري (٠.٨١٨) ، وبدرجة كبيرة. وجاء في المرتبة الثانية المحور الثاني " تقييم دور المرشد الطلابي" بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وبانحراف معياري (١.٠٩) وبدرجة كبيرة، وجاء المحور الأول" تقييم دور قائد المدرسة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.١٨) وبانحراف معياري (١.٠٠٩) وبدرجة متوسطة. وجاء المحور الثالث " تقييم دور معلم الصف" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٠٩) وبانحراف معياري (٠.٨٨٦) وبدرجة متوسطة. وجاء المحور السادس " تقييم دور ولي الامر" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢.١١) وبانحراف معياري (١.٠٠٦) وبدرجة قليلة. وجاء المحور الخامس " تقييم دور الأخصائي النفسي" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (١.٦٥) وبانحراف معياري (١.٠٤) وبدرجة قليلة جداً. وجاء المحور السابع " تقييم دور الطبيب " في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (١.٢٥) وبانحراف معياري (٠,٧٠٥) وبدرجة قليلة جداً.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: تقييم دور قائد المدرسة

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقييم دور قائد المدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	١٥	يشيد بالمنجزات التي يحققها برنامج صعوبات التعلم في مختلف المناسبات.	٣.٦٦	١.٢٦٤	كبيرة
٢	١١	يراعي المرونة في جدول الحصص الخاصة برنامج صعوبات التعلم.	٣.٥٢	١.٢٥٥	كبيرة
٣	٤	يشارك بفاعلية في الفريق متعدد التخصصات لبرنامج صعوبات التعلم وترؤس الاجتماعات الخاصة.	٣.٣٤	١.٢٥١	متوسطة
٤	٨	يزود غرفة المصادر بالتجهيزات والوسائل التعليمية التي تساعد في عملية التدريس.	٣.٢٨	١.٣٨٠	متوسطة
٥	٩	يناقش باستمرار معلم صعوبات التعلم حول مستوى التلاميذ الملتحقين بالبرنامج.	٣.٢٥	١.١٧٧	متوسطة
٦	١٢	يحضر بعض الجلسات التدريسية في برنامج صعوبات التعلم من أجل تقييم العمل.	٣.٢٣	١.٢٢٥	متوسطة
٧	٣	يزود معلم صعوبات التعلم بأسماء التلاميذ الذين لديهم مشكلات في التعلم في بداية العام الدراسي.	٣.٢٢	١.٢٨٦	متوسطة
٨	١	يلم بأهداف برنامج صعوبات التعلم وأهميته.	٣.١٩	١.١١٤	متوسطة

٩	٢	يلم بخصائص التلاميذ ذو صعوبات التعلم (الاجتماعية / السلوكية / التعليمية).	٣.١٥	١.١٧١	متوسطة
١٠	٥	يتابع عملية المسح والإحالة لبرنامج صعوبات التعلم.	٣.٠٧	١.٢٣١	متوسطة
١١	١٣	يخصص ركن لبرنامج صعوبات التعلم خلال المعارض التي تقيمها المدرسة.	٣.٠٤	١.٢٤٥	متوسطة
١٢	٦	يتابع تشخيص تلاميذ ذو صعوبات التعلم ونتائجه.	٣.٠١	١.١٦٠	متوسطة
١٣	١٤	يخصص جزء من (المجلات/ النشرات/ المطويات) التي تعدها المدرسة للتوعية ببرنامج صعوبات التعلم.	٢.٩٧	١.٢٦٧	متوسطة
١٤	٧	يتابع معلمي الصفوف في عملية إحالة التلاميذ إلى غرفة المصادر من أجل تطوير مستوياتهم الأكاديمية.	٢.٨٨	١.١٦٤	متوسطة
١٥	١٠	يؤكد على أهمية إشراك معلم الصف في إعداد ومتابعة الخطة التربوية للتلميذ.	٢.٨٦	١.٢٤١	متوسطة
تقييم دور قائد المدرسة			٣.١٨	١.٠٠٩	متوسطة

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم دور قائد المدرسة قد تراوحت بين (٣.٦٦-٢.٨٦) وانحرافات معيارية (١.١١٤ - ١.٣٨٠) ودرجات تقييم كبيرة إلى متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على " يشيد بالمنجزات التي يحققها برنامج صعوبات التعلم في مختلف المناسبات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٦) وانحراف معياري(١.٢٦٤) ودرجة تقييم كبيرة. وجاءت الفقرة رقم (١١) والتي تنص على " يراعي المرونة في جدول الحصص الخاصة برنامج صعوبات التعلم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٢) وانحراف معياري(١.٢٢٥) ودرجة تقييم كبيرة. وجاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "يؤكد على أهمية إشراك معلم الصف في إعداد ومتابعة الخطة التربوية للتلميذ" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٦) وانحراف معياري(١.٢٤١) ودرجة تقييم متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تقييم دور قائد المدرسة ككل (٣.١٨) وانحراف معياري (١.٠٠٩) ودرجة تقييم متوسطة وكان ترتيبه الثالث في المجالات ككل.

المجال الثاني: تقييم دور المرشد الطلابي

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقييم دور المرشد الطلابي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٢٠	يتعاون مع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة بهدف جمع المعلومات عن التلميذ لتعبئة السجل الشامل، أو دراسة الحالة.	٣.٥٩	١.١٨٧	كبيرة
٢	١٨	يتحرى الأحوال الاقتصادية لتلاميذ صعوبات التعلم ورفع أسمائهم لإدارة المدرسة لمساعدة المحتاجين منهم .	٣.٥٩	١.١٨٠	كبيرة
٣	١٩	يوثيق الروابط بين البيت والمدرسة من خلال إطلاع أولياء الأمور على مسيرة أبنائهم في البرنامج.	٣.٥٤	١.١٦٣	كبيرة
٤	٢٢	يقوم بدراسة الحالات الفردية للتلاميذ الذين تظهر عليهم مشكلات سلوكية وتفهمها.	٣.٤٨	١.١٧٧	كبيرة

٥	١٧	يتابع حالات التلاميذ ذو صعوبات التعلم التحصيلية والسلوكية والنفسية والاجتماعية وتقديم الخدمات الإرشادية لهم.	٣.٤٦	١.٢١٦	كبيرة
٦	٢١	يعمل على توعية المجتمع المدرسي بأهداف التوجيه والإرشاد في برنامج صعوبات التعلم وخططه وكيفية التوافق بينهما في الميدان.	٣.٤١	١.٢٣٣	كبيرة
٧	١٦	يُعدَ الخطط السنوية لبرنامج التوجيه و الإرشاد لتلاميذ ذو صعوبات التعلم في إطار الخطة العامة للتوجيه والإرشاد.	٣.٣٣	١.١٧٨	متوسطة
تقييم دور المرشد الطلابي			٣.٤٩	١.٠٩٠	كبيرة

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم دور المرشد الطلابي قد تراوحت بين (٣.٥٩-٣.٣٣) وانحرافات معيارية (١.٢٣٣ - ١.١٦٣) ودرجات تقييم كبيرة إلى متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على " يتعاون مع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة بهدف جمع المعلومات عن التلميذ لتعبئة السجل الشامل، أو دراسة الحالة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٩) وانحراف معياري(١.١٨٧) ودرجة تقييم كبيرة. وجاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "يتحرى الأحوال الاقتصادية لتلاميذ صعوبات التعلم ورفع أسمائهم لإدارة المدرسة لمساعدة المحتاجين منهم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٩) وانحراف معياري(١.١٨٠) ودرجة تقييم كبيرة. وجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على "يُعدَ الخطط السنوية لبرنامج التوجيه و الإرشاد لتلاميذ ذو صعوبات التعلم في إطار الخطة العامة للتوجيه والإرشاد" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٣) وانحراف معياري(١.١٧٨) ودرجة تقييم متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تقييم دور المرشد الطلابي ككل (٣.٤٩) وانحراف معياري (١.٠٩٠) ودرجة تقييم كبيرة وجاء في المرتبة الثانية من المجالات ككل.

المجال الثالث: تقييم دور معلم الصف

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقييم دور معلم الصف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٢٨	يتابع عملية خروج التلميذ من الفصل إلى غرفة المصادر ويسهلها.	٣.٤٥	١.١٢١	كبيرة
٢	٢٣	يلم معلم الصف بأهداف برنامج صعوبات التعلم وأهميه وأساليب تقييمه.	٣.١٣	١.١١٨	متوسطة
٣	٢٩	يلتزم معلم الصف بما يخصه من دور في الخطة العلاجية للتلميذ.	٣.٠٨	١.٠٤٧	متوسطة
٤	٢٥	يتعاون مع الفريق متعدد التخصصات لبرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة بهدف متابعة مستوى تقدم التلاميذ.	٣.٠٥	١.٠١٤	متوسطة

٥	٢٦	يتعاون مع معلم صعوبات التعلم في الأمور التي تخص تلاميذ غرفة المصادر مثل استراتيجيات التعليم، الاختبارات، التقييم.	٣.٠٣	١.٠٤٢	متوسطة
٦	٢٤	يشارك بفاعلية في عمليات التشخيص والإحالة لتحديد صعوبة التعلم لدى كل تلميذ.	٢.٩٨	١.٠٧٢	متوسطة
٧	٢٧	يطرح أفكار تساعد في طرق تدريس تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٢.٩١	١.٠٧٢	متوسطة
تقييم دور معلم الصف			**٣.٠٩**	**.٨٨٦**	**متوسطة**

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم دور معلم الصف قد تراوحت بين (٣.٤٥-٢.٩١) وانحرافات معيارية (١.١٢١ - ١.٠١٤) ودرجات تقييم كبيرة إلى متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٨) والتي تنص على " يتابع عملية خروج التلميذ من الفصل إلى غرفة المصادر ويسهلها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٥) وانحراف معياري(١.١٢١) ودرجة تقييم كبيرة. وجاءت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على "يلم معلم الصف بأهداف برنامج صعوبات التعلم وأهميه وأساليب تقييمه" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.١٣) وانحراف معياري(١.١١٨) ودرجة تقييم متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على "يطرح أفكار تساعد في طرق تدريس تلاميذ ذو صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٩١) وانحراف معياري(١.٠٧٢) ودرجة تقييم متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تقييم دور معلم الصف ككل (٣.٠٩) وانحراف معياري (.٨٨٦) ودرجة تقييم متوسطة وجاء في المرتبة الرابعة من المجالات ككل.

المجال الرابع: تقييم دور معلم صعوبات التعلم

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقييم دور معلم صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٣١	يقوم بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبات التعلم من أجل إيضاح نقاط القوة والاحتياج لدى كل تلميذ ببرنامج صعوبات التعلم.	٤.٢٥	.٩٨٨	كبيرة جداً
٢	٣٢	يُعدَ البرامج التربوية الفردية التي تلبي احتياجات كل تلميذ وذلك بالتنسيق مع الفريق متعدد التخصصات لبرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة.	٤.٢٣	١.٠٠٦	كبيرة جداً
٣	٣٣	يقدم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ ذو صعوبات التعلم من خلال برنامج صعوبات التعلم.	٤.١٨	.٩٥٩	كبيرة
٤	٣٧	يتعاون مع المرشد الطلابي و أولياء أمور التلاميذ ذو صعوبات التعلم لتذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم.	٤.٠٠	١.٠٨٠	كبيرة
٥	٣٨	ينشر الوعي لزملائه في المدرسة عن خصائص التلاميذ ذو صعوبات التعلم وكيفية اكتشافهم ونوعية الخدمة التي يمكن تقديمها لهم ضمن الفريق متعدد التخصصات.	٣.٩٥	١.٠٢٦	كبيرة
٦	٣٠	يشارك مع الفريق متعدد التخصصات بالمدرسة مع بداية كل عام	٣.٩١	١.١٢٣	كبيرة

		دراسي في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن يتوقع أن لديهم صعوبات التعلم.			
٧	٣٦	ينسق مع الفريق متعدد التخصصات إعداد الجدول الدراسي الخاص بكل تلميذ من المستفيدين من برنامج صعوبات التعلم.	٣.٧٣	١.١٢٦	كبيرة
٨	٣٤	يقدم النصح لمعلم الصف العادي في الامور التي تخص التلاميذ ذو صعوبات التعلم مثل: طرق التدريس، وغيرها في البرنامج.	٣.٧٠	١.٠٦٠	كبيرة
٩	٣٩	يشارك في الدراسات والابحاث والدورات والندوات والمؤتمرات في مجال اختصاصه.	٣.٥٩	١.١٧٣	كبيرة
١٠	٣٥	يتبنى قضايا التلاميذ ذو صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية.	٣.٥٥	١.٠٨٥	كبيرة
تقييم دور معلم صعوبات التعلم			**٣.٩١**	**.٨١٨**	**كبيرة**

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم دور معلم صعوبات التعلم قد تراوحت بين (٤.٢٥-٣.٥٥) وانحرافات معيارية (١.١٧٣ - ٩٥٩.) ودرجات تقييم كبيرة جداً إلى كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على "يقوم بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبات التعلم من أجل إيضاح نقاط القوة والاحتياج لدى كل تلميذ ببرنامج صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٥) وانحراف معياري(٩٨٨.) ودرجة تقييم كبيرة جداً. وجاءت الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على "يُعدَ البرامج التربوية الفردية التي تلبي احتياجات كل تلميذ وذلك بالتنسيق مع الفريق متعدد التخصصات لبرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٣) وانحراف معياري(١.٠٠٦) ودرجة تقييم كبيرة جداً. وجاءت الفقرة رقم (٣٥) والتي تنص على "يتبنى قضايا التلاميذ ذو صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٥) وانحراف معياري(١.٠٨٥) ودرجة تقييم كبيرة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تقييم دور معلم صعوبات التعلم ككل (٣.٩١) وانحراف معياري (٨١٨.) ودرجة تقييم كبيرة وجاء في المرتبة الأولى من المجالات ككل.

المجال الخامس: تقييم دور الأخصائي النفسي

الجدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقييم دور الأخصائي النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٤٠	يشارك الأخصائي النفسي العمل مع الفريق متعدد التخصصات ببرنامج صعوبات التعلم.	١.٧٩	١.١٥٩	قليلة جداً
٢	٤٣	يشجع معلم صعوبات التعلم على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك.	١.٦٣	١.١٤٣	قليلة جداً
٣	٤٢	يساهم في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية لتقويم وتشخيص التلاميذ ذو صعوبات التعلم.	١.٦٢	١.١٢٣	قليلة جداً

٤	٤٤	يكتب تقارير نهائية عن تلاميذ صعوبات التعلم من خلال أدوات القياس التي يستخدمها.	١.٦١	١.١٥٢	قليلة جداً
٥	٤١	يراجع نتائج الاختبارات التشخيصية مع معلم صعوبات التعلم.	١.٦٠	١.٠٦٧	قليلة جداً
تقييم دور الأخصائي النفسي			**١.٦٥**	**١.٠٤٠**	**قليلة جداً**

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم دور الأخصائي النفسي قد تراوحت بين (١.٧٩-١.٦٠) وانحرافات معيارية (١.١٥٩ -١.٠٦٧) ودرجات تقييم قليلة جداً، حيث جاءت الفقرة رقم (٤٠) والتي تنص على "يشارك الأخصائي النفسي العمل مع الفريق متعدد التخصصات ببرنامج صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (١.٧٩) وانحراف معياري(١.١٥٩) ودرجة تقييم قليلة جداً. وجاءت الفقرة رقم (٤٣) والتي تنص على "يشجع معلم صعوبات التعلم على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (١.٦٣) وانحراف معياري(١.١٤٣) ودرجة تقييم قليلة جداً. وجاءت الفقرة رقم (٤١) والتي تنص على "يراجع نتائج الاختبارات التشخيصية مع معلم صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٦٠) وانحراف معياري(١.٠٦٧) ودرجة تقييم قليلة جداً. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تقييم دور الأخصائي النفسي ككل (١.٦٥) وانحراف معياري (١.٠٤٠) ودرجة تقييم قليلة جداً وجاء في المرتبة السادسة من المجالات ككل.

المجال السادس: تقييم دور ولي الامر الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقييم دور ولي الامر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٤٨	يشارك ولي الأمر في عملية متابعة ابنه في برنامج صعوبات التعلم.	٢.٣١	١.٠٩٩	قليلة
٢	٤٩	يقوم بزيارات دورية لمتابعة تقدم ابنه في البرنامج التربوي الفردي.	٢.٢٠	١.١٩١	قليلة
٣	٤٥	يشارك ولي الأمر العمل مع الفريق متعدد التخصصات الخاص بالبرنامج التربوي الفردي.	٢.١٦	١.١٢١	قليلة
٤	٤٧	يشارك ولي الأمر في عملية تقييم وبناء ومتابعة ابنه أثناء البرنامج صعوبات التعلم.	١.٩٦	١.٠٧٥	قليلة
٥	٤٦	يحضر الجلسات والاجتماعات الخاصة بالفريق متعدد التخصصات بالبرنامج التربوي الفردي.	١.٩١	١.١٢٥	قليلة
تقييم دور ولي الامر			**٢.١١**	**١.٠٠٦**	**قليلة**

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم دور ولي الامر قد تراوحت بين (٢.٣١-١.٩١) وانحرافات معيارية (١.١٩١ -١.٠٧٥) ودرجات تقييم قليلة، حيث جاءت الفقرة رقم (٤٨) والتي تنص على "يشارك ولي الأمر في عملية متابعة ابنه في برنامج صعوبات التعلم" في

المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣١) وانحراف معياري(١.٠٩٩) ودرجة تقييم قليلة. وجاءت الفقرة رقم (٤٩) والتي تنص على "يقوم بزيارات دورية لمتابعة تقدم ابنه في البرنامج التربوي الفردي" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٠) وانحراف معياري(١.١٩١) ودرجة تقييم قليلة. وجاءت الفقرة رقم (٤٦) والتي تنص على "يحضر الجلسات والاجتماعات الخاصة بالفريق متعدد التخصصات بالبرنامج التربوي الفردي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٩١) وانحراف معياري(١.١٢٥) ودرجة تقييم قليلة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تقييم دور ولي الأمر ككل (٢.١١) وانحراف معياري (١.٠٠٦) ودرجة تقييم قليلة وجاء في المرتبة الخامسة على مستوى المجالات ككل.

المجال السابع: تقييم دور الطبيب

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقييم دور الطبيب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٥٠	يشترك الطبيب العمل مع الفريق متعدد التخصصات في برامج صعوبات التعلم.	١.٢٩	.٨٠٥	قليلة جداً
٢	٥١	يعمل الطبيب على قراءة ومراجعة التقارير والسجلات الصحية للتلاميذ الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم من الولادة حتى التحاقه بالمدرسة.	١.٢٦	.٧٢٤	قليلة جداً
٣	٥٢	يشرح الطبيب لمعلم صعوبات التعلم الحالات المرضية المزمنة لكل تلميذ ببرنامج صعوبات التعلم وكيفية التصرف مع الحالة إذا حدثت في غرفة المصادر.	١.٢٣	.٧٢٦	قليلة جداً
٤	٥٤	يقوم الطبيب بعملية الفحص المبدئي والتعرف على مشكلات البصر للتلاميذ الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم.	١.٢٣	.٧١٥	قليلة جداً
٥	٥٣	يقوم الطبيب بعملية الفحص المبدئي والتعرف على مشكلات السمع للتلاميذ الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم .	١.٢٣	.٦٩٠	قليلة جداً
تقييم دور الطبيب			**١.٢٥**	**.٧٠٥**	**قليلة جداً**

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم دور الطبيب قد تراوحت بين (١.٢٩-١.٢٣) وانحرافات معيارية (.٨٠٥ -.٦٩٠) ودرجات تقييم قليلة جداً، حيث جاءت الفقرة رقم (٥٠) والتي تنص على "يشترك الطبيب العمل مع الفريق متعدد التخصصات في برامج صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (١.٢٩) وانحراف معياري (.٨٠٥) ودرجة تقييم قليلة جداً. وجاءت الفقرة رقم (٥١) والتي تنص على "يعمل الطبيب على قراءة

ومراجعة التقارير والسجلات الصحية للتلاميذ الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم من الولادة حتى التحاقه بالمدرسة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (١.٢٦) وانحراف معياري (.٧٢٤) ودرجة تقييم قليلة جداً. وجاءت الفقرة رقم (٥٣) والتي تنص على "يقوم الطبيب بعملية الفحص المبدئي والتعرف على مشكلات السمع للتلاميذ الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٢٣) وانحراف معياري(.٦٩٠) ودرجة تقييم قليلة جداً وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تقييم دور الطبيب ككل (١.٢٥) وانحراف معياري (.٧٠٥) ودرجة تقييم قليلة جداً وجاء في المرتبة السابعة والاخيرة على مستوى المجالات ككل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير الجنس

المجال	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	فرق المتوسطات
تقييم دور قائد المدرسة	ذكور	٨٤	٢.٩٤	.٩٨٤	-٣.٨٥٣	١٢٦	.٠٠٠	-.٦٨٧
	اناث	٤٤	٣.٦٣	.٩٠٦				
تقييم دور المرشد الطلابي	ذكور	٨٤	٣.٢٩	١.١٠٠	-٢.٩٥١	١٢٦	.٠٠٤	-.٥٨١
	اناث	٤٤	٣.٨٧	.٩٧٣				
تقييم دور معلم الصف	ذكور	٨٤	٢.٩٨	.٨٢٠	-١.٩٨٧	١٢٦	.٠٤٨	-.٣٢٤
	اناث	٤٤	٣.٣١	.٩٧٥				
تقييم دور معلم صعوبات التعلم	ذكور	٨٤	٣.٨٧	.٨٧٣	-.٨٢٣	١٢٦	.٤١٢	-.١٢٥
	اناث	٤٤	٣.٩٩	.٧٠٢				
تقييم دور الأخصائي النفسي	ذكور	٨٤	١.٦٤	.٩٨٧	-.٠٨٤	١٢٦	.٩٣٤	-.٠١٦
	اناث	٤٤	١.٦٦	١.١٤٧				
تقييم دور ولي الامر	ذكور	٨٤	٢.٠٨	١.٠٤٠	-.٣٧٩	١٢٦	.٧٠٥	-.٠٧١
	اناث	٤٤	٢.١٥	.٩٥٠				
تقييم دور الطبيب	ذكور	٨٤	١.١٩	.٥٨٤	-١.٣٤٢	١٢٦	.١٨٢	-.١٧٦
	اناث	٤٤	١.٣٦	.٨٨٨				
الاجمالي	ذكور	٨٤	٢.٨٠	.٦٧٣	-٢.٩٣٨	١٢٦	.٠٠٤	-.٣٥٦
	اناث	٤٤	٣.١٦	.٦٠٤				

أظهر الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير الجنس على الأداة ككل

وعلى المحاور الأول والثاني والثالث لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً على كلا من المحاور الرابع والخامس والسادس والسابع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي والجدول (١٤) يبين ذلك.

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	فرق المتوسطات
تقييم دور قائد المدرسة	بكالوريوس فما دون	٥٦	٢.٥٥	.٩٠٤	-٧.٣١٢-	١٢٦	.٠٠٠	-١.١٠٥-
	اعلى من بكالوريوس	٧٢	٣.٦٦	.٨٠٣				
تقييم دور المرشد الطلابي	بكالوريوس فما دون	٥٦	٣.٠٧	١.٢٠٠	-٣.٩٨١-	١٢٦	.٠٠٠	-.٧٣٢-
	اعلى من بكالوريوس	٧٢	٣.٨١	.٨٧٩				
تقييم دور معلم الصف	بكالوريوس فما دون	٥٦	٢.٧٨	.٨١٦	-٣.٦٨٣-	١٢٦	.٠٠٠	-.٥٥٥-
	اعلى من بكالوريوس	٧٢	٣.٣٤	.٨٦٨				
تقييم دور معلم صعوبات التعلم	بكالوريوس فما دون	٥٦	٣.٥٩	.٩٧٠	-٤.٠٩٣-	١٢٦	.٠٠٠	-.٥٦٢-
	اعلى من بكالوريوس	٧٢	٤.١٦	.٥٧١				
تقييم دور الأخصائي النفسي	بكالوريوس فما دون	٥٦	١.٤٨	.٧١٠	-١.٦٧٥-	١٢٦	.٠٩٦	-.٣٠٨-
	اعلى من بكالوريوس	٧٢	١.٧٨	١.٢٢٦				
تقييم دور ولي الامر	بكالوريوس فما دون	٥٦	٢.٠٤	.٩٥٨	-.٦٤٢-	١٢٦	.٥٢٢	-.١١٥-
	اعلى من بكالوريوس	٧٢	٢.١٦	١.٠٤٦				
تقييم دور الطبيب	بكالوريوس فما دون	٥٦	١.١٥	.٥٨٢	-١.٣٩٨-	١٢٦	.١٦٥	-.١٧٥-
	اعلى من بكالوريوس	٧٢	١.٣٣	.٧٨٣				
الاجمالي	بكالوريوس فما دون	٥٦	٢.٥٧	.٥٩١	-٥.٩٩٤-	١٢٦	.٠٠٠	-.٦٣٣-
	اعلى من بكالوريوس	٧٢	٣.٢٠	.٥٩٥				

أظهر الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي على الأداة ككل وعلى المحاور الأول والثاني والثالث والرابع لصالح المؤهل اعلى من بكالوريوس ، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً على كلا من المحاور الخامس والسادس والسابع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مستويات الخبرة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري
تقييم دور قائد المدرسة	أقل من ٥ سنوات	٥٠	٢.٥٩	.٩٩٩
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	٤٩	٣.٣٧	.٧٣٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٣.٨٧	.٨٧١
	الكلي	١٢٨	٣.١٨	١.٠٠٩
تقييم دور المرشد الطلابي	أقل من ٥ سنوات	٥٠	٣.٠٩	١.١٩٣
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	٤٩	٣.٦٥	.٩٦٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٣.٨٩	.٨٩٩
	الكلي	١٢٨	٣.٤٩	١.٠٩٠
تقييم دور معلم الصف	أقل من ٥ سنوات	٥٠	٢.٧٦	.٨٦٦
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	٤٩	٣.٢٦	.٧٦٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٣.٣٨	.٩٥٢
	الكلي	١٢٨	٣.٠٩	.٨٨٦
تقييم دور معلم صعوبات التعلم	أقل من ٥ سنوات	٥٠	٣.٤٥	.٩٣٩
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	٤٩	٤.٢٠	.٥٥١
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٤.٢٢	.٥٩٢
	الكلي	١٢٨	٣.٩١	.٨١٨
تقييم دور الأخصائي النفسي	أقل من ٥ سنوات	٥٠	١.٣٣	.٥٧٣
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	٤٩	١.٨١	١.١٠٢
	اكثر من ١٠ سنوات	٢٩	١.٩٣	١.٣٩٣
	الكلي	١٢٨	١.٦٥	١.٠٤٠
تقييم دور ولي الامر	أقل من ٥ سنوات	٥٠	٢.١٠	١.٠١٧
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	٤٩	٢.٠٩	١.٠٦٦

	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٢.١٥	.٩١٣
	الكلي	١٢٨	٢.١١	١.٠٠٦
تقييم دور الطبيب	أقل من ٥ سنوات	٥٠	١.٢٠	.٦٩٧
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	٤٩	١.٢٢	.٥٩٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	١.٣٧	.٨٨٧
	الكلي	١٢٨	١.٢٥	.٧٠٥
الاجمالي	أقل من ٥ سنوات	٥٠	٢.٥٥	.٦٢٢
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	٤٩	٣.٠٨	.٥٤٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٣.٣٠	.٦٢٥
	الكلي	١٢٨	٢.٩٢	.٦٧٠

أظهر الجدول (١٥) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم احتساب تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)

تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تقييم دور قائد المدرسة	بين المجموعات	٣٣.٣٥٠	٢	١٦.٦٧٥	٢١.٧٤٥	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٥.٨٥٦	١٢٥	.٧٦٧		
	الكلي	١٢٩.٢٠٥	١٢٧			
تقييم دور المرشد الطلابي	بين المجموعات	١٣.٦٠٢	٢	٦.٨٠١	٦.١٩٣	.٠٠٣
	داخل المجموعات	١٣٧.٢٦٩	١٢٥	١.٠٩٨		
	الكلي	١٥٠.٨٧١	١٢٧			
تقييم دور معلم الصف	بين المجموعات	٩.٥٠٦	٢	٤.٧٥٣	٦.٥٨٤	.٠٠٢
	داخل المجموعات	٩٠.٢٣٣	١٢٥	.٧٢٢		
	الكلي	٩٩.٧٣٨	١٢٧			
تقييم دور معلم صعوبات التعلم	بين المجموعات	١٧.٢٨٩	٢	٨.٦٤٤	١٥.٩٨٥	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٧.٥٩٦	١٢٥	.٥٤١		
	الكلي	٨٤.٨٨٥	١٢٧			
تقييم دور الأخصائي النفسي	بين المجموعات	٨.٧٠٠	٢	٤.٣٥٠	٤.٢٢٤	.٠١٧
	داخل المجموعات	١٢٨.٧٢٠	١٢٥	١.٠٣٠		
	الكلي	١٣٧.٤٢٠	١٢٧			
تقييم دور ولي الامر	بين المجموعات	.٠٨١	٢	.٠٤٠	.٠٣٩	.٩٦٢
	داخل المجموعات	١٢٨.٥٥٢	١٢٥	١.٠٢٨		
	الكلي	١٢٨.٦٣٢	١٢٧			

تقييم دور الطبيب	بين المجموعات	.٥٢٤	٢	.٢٦٢	.٥٢٣	.٥٩٤
	داخل المجموعات	٦٢.٦٥٥	١٢٥	.٥٠١		
	الكلي	٦٣.١٨٠	١٢٧			
الاجمالي	بين المجموعات	١٢.٥٩١	٢	٦.٢٩٥	١٧.٧٣٧	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٤.٣٦٧	١٢٥	.٣٥٥		
	الكلي	٥٦.٩٥٨	١٢٧			

أظهر الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة على الأداة ككل وعلى المحاور الأول والثاني والثالث والرابع والخامس ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام المقارنات البعدية بطريق شيفيه والجدول (١٧) يبين ذلك.

جدول (١٧)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبر

المحور	مستويات الخبرة	مستويات الخبرة	فرق المتوسطات	الدلالة
تقييم دور قائد المدرسة	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	-.٧٨٢-*	.٠٠٠
		أكثر من ١٠ سنوات	-١.٢٨٨-*	.٠٠٠
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	.٧٨٢*	.٠٠٠
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٥٠٦-	.٠٥١
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	١.٢٨٨*	.٠٠٠
		أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	.٥٠٦	.٠٥١
تقييم دور المرشد الطلابي	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	-.٥٥٣-*	.٠٣٥
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٧٩٢-*	.٠٠٦
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	.٥٥٣*	.٠٣٥
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٢٣٩-	.٦٢٣
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	.٧٩٢*	.٠٠٦
		أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	.٢٣٩	.٦٢٣
تقييم دور معلم الصف	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	-.٥٠٥-*	.٠١٥
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٦٢٧-*	.٠٠٨
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	.٥٠٥*	.٠١٥
		أكثر من ١٠ سنوات	-.١٢٢-	.٨٢٩
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	.٦٢٧*	.٠٠٨
		أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	.١٢٢	.٨٢٩
تقييم دور معلم صعوبات التعلم	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	-.٧٤٦-*	.٠٠٠
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٧٦٥-*	.٠٠٠
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	.٧٤٦*	.٠٠٠
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٠١٩-	.٩٩٤
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	.٧٦٥*	.٠٠٠
		أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	.٠١٩	.٩٩٤
تقييم دور الأخصائي النفسي	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	-.٤٨٠-	.٠٦٦
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٦٠٣-*	.٠٤٢
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	.٤٨٠	.٠٦٦
		أكثر من ١٠ سنوات	-.١٢٣-	.٨٧٥
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	.٦٠٣*	.٠٤٢
		أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	.١٢٣	.٨٧٥
الاجمالي	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	-.٥٣٧-*	.٠٠٠
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٧٥٩-*	.٠٠٠
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	.٥٣٧*	.٠٠٠
		أكثر من ١٠ سنوات	-.٢٢٢-	.٢٨٧
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	.٧٥٩*	.٠٠٠
		أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠	.٢٢٢	.٢٨٧

أظهر الجدول (١٧) فروق دالة إحصائياً لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة بين مستوى الخبرة " أقل من ٥ سنوات" وبين " أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠" لصالح " أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠" وبين " أقل من ٥ سنوات" و " أكثر من ١٠ سنوات" لصالح أكثر من ١٠ سنوات.

مناقشة النتائج والتوصيات:

يتناول هذا الجزء عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة التي هدفت للتعرف على تقييم الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم في منطقتي جازان وعسير في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. كما تناول التوصيات والمقترحات التي انبثقت من تلك النتائج.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على" ما مستوى تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم ؟".

أظهرت النتائج أن مستوى تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم ككل جاء بمتوسط حسابي (٢.٩٢) من (٥.٠٠) ودرجة تقييم (متوسطة).

وقد يعود ذلك إلى قيام بعض أعضاء الفريق متعدد التخصصات بمهامهم وأدوارهم كم هو موضح في دليل معلم صعوبات التعلم وغياب بعض الأعضاء أو عدم توفرهم في مدارس التعليم العام كالطبيب والأخصائي النفسي، وقد يعود أيضاً إلى قلة معرفة بعض أعضاء الفريق متعدد التخصصات كمعلم الصف وقائد المدرسة أو المرشد الطلابي بمعايير وآلية البرنامج التربوي الفردي لصعوبات التعلم، أيضاً قد يعود إلى عدم نشر ثقافة ومعايير الصعوبات التعليمية والبرامج العلاجية لها ممثلة في الخطة التربوية الفردية في غرفة المصادر للمجتمع وأولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم مما أدى إلى غياب دور ولي الامر وعدم مشاركته بفاعلية في البرنامج التربوي الفردي كعدم حضور الاجتماعات الخاصة بالتلميذ أثناء التقييم والتشخيص وبناء البرنامج وغياب تواصله مع معلم صعوبات التعلم من أجل التطور بمستوى التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد يعود ذلك أيضاً إلى قلة اهتمام وزارة التعليم في إلزام مكاتب التعليم ومشرفين التربية الخاصة بها بتقديم الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال صعوبات التعلم أثناء الخدمة وتوضيح دور كلاً من معلم صعوبات التعلم ومعلم الصف من أجل تقديم أفضل النماذج التدريسية وبناء برنامج تربوي فردي ناجح يعود بالنفع للتميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن حيث المحاور جاء المحور الرابع" تقييم دور معلم صعوبات التعلم " في المرتبة الثانية بدرجة تقييم (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩١) من (٥.٠٠). ويعود ذلك كما أوضحت نتائج الدراسة إلى قيام معلم صعوبات التعلم بعملية التشخيص والتقويم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبإعداد البرامج التربوية الفردية، مع تقديم كافة الخدمات التربوية لهم في غرفة المصادر، وقد يعود لتعاون معلم صعوبات التعلم وتواصله مع المرشد الطلابي وأولياء الأمور من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وعلى صعيد المحاور الاخرى لأداة الدراسة كذلك جاء المحور الثاني" تقييم دور المرشد الطلابي " في المرتبة الثانية بدرجة تقييم (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٩) من (٥.٠٠).

ويعود ذلك لكون المرشد الطلابي يتعاون مع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة بهدف جمع المعلومات عن التلميذ لتعبئة السجل الشامل، و دراسة الحالة كذلك، ويتحرى الأحوال الاقتصادية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ورفع أسمائهم لإدارة المدرسة لمساعدة المحتاجين منهم، وتلاحظ الدراسة الحالية أن المرشد الطلابي جاء بهذه الدرجة كذلك يعود لعدة أسباب منها، أنه يقوم بعملية المسح بداية العام ويعمل على تقديم بيان بأسماء التلاميذ ذوي المهارات المتدنية في اللغة العربية أو الرياضيات ويتعاون مع معلم صعوبات التعلم في تقديم معلومات وبيانات شاملة عن التلميذ ذوي صعوبات التعلم، كذلك أن المرشد الطلابي يقوم بعدة زيارات لمعلم صعوبات التعلم وتفقد مدى تقدم مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الاسباب كذلك أن المرشد الطلابي غالباً ما يكون هو حلقة الوصل ما بين معلم صعوبات التعلم وولي أمر التلميذ ذوي صعوبات التعلم في حالة تأخر ولي الامر التلميذ عن الحضور للمدرسة من اجل المتابعة المنزلية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم.

وعلى صعيد محاور أداة الدراسة، جاء المحور الأول" تقييم دور قائد المدرسة" في المرتبة الثالثة بدرجة تقييم (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣.١٨) من (٥.٠٠). ويعود ذلك لإشادة قائد المدرسة بالمنجزات التي يحققها برنامج صعوبات التعلم في مختلف المناسبات. و يراعي المرونة في جدول الحصص الخاصة برنامج صعوبات التعلم. كما تبين بالإدة أن من أسباب توسط درجة تقييم قائد المدرسة في البرنامج التربوي الفردي، أنه لا يؤكد على أهمية إشراك معلم الصف في إعداد ومتابعة الخطة التربوية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم في البرنامج التربوي الفردي، كما أنه لا يقوم بزيارات دورية وحضور جلسات تدريسية لغرفة المصادر لتتبع تقدم مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما جاء المحور الثالث" تقييم دور معلم الصف" في المرتبة الرابعة بدرجة تقييم (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩) من (٥.٠٠). ويعود ذلك لعدم طرح معلم الصف أفكار تساعد في طرق تدريس تلاميذ ذو صعوبات التعلم، وغياب مشاركته بفاعلية في تشخيص وتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتلاحظ الدراسة الحالية كذلك أن غياب التواصل بين معلم الصف ومعلم صعوبات التعلم من أجل مناقشة ما يجب تقديمه للتلميذ من طرق تدريس واستراتيجيات تعليمية مناسبة والاتفاق على التزامن في تقديم المهارات للتلميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر والصف هي أحد الاسباب التي تسبب فجوة بين تقدم التلميذ في البرنامج التربوي الفردي ومواكبته لزملاه التلاميذ العادين في الصف.

وفيما يخص باقي المحاور للأداة، جاء المحور السادس" تقييم دور ولي الأمر" في المرتبة الخامسة بدرجة تقييم (قليلة) وبمتوسط حسابي بلغ (٢.١١) من (٥.٠٠). ويعود ذلك إلى عدم مشاركة أولياء الأمور في الفريق متعدد التخصصات للبرامج التربوية الفردية الخاصة بأبنائهم للتعرف على نتائج التشخيص ونقاط القوة والضعف لديهم، كذلك غياب مشاركتهم في إعداد البرنامج التربوي الفردي ومتابعة تقييمه، وعدم حضور أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

للاجتماعات الخاصة بالفريق متعدد التخصصات للبرامج التربوية الفردية، كذلك لعدم الزيارة الدورية للمدرسة وتتبع مستوى تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل أولياء أمورهم. وقد يعود ذلك إلي عدم وجود الأنظمة التي تتيح فرص المشاركة لأسرة التلميذ وانعدام التشريعات التي تلزم الأسرة بالمشاركة في البرنامج التربوي الفردي.

وفيما يخص المحورين: المحور الخامس" تقييم دور الأخصائي النفسي" في المرتبة السادسة بدرجة تقييم (قليلة جداً) وبمتوسط حسابي بلغ (١.٦٥) من (٥.٠٠). والمحور السابع" تقييم دور الأخصائي النفسي" في المرتبة السابعة والأخيرة بدرجة تقييم (قليلة جداً) وبمتوسط حسابي بلغ (١.٢٥) من (٥.٠٠). فقد يعود ذلك لسبب عدم توفر كلاً من الأخصائي النفسي والطبيب في مدارس التعليم العام الملحق بها غرف مصادر لبرامج صعوبات التعلم في منطقتي جازان وعسير، وعدم مساهمتهما ومشاركتهما في الفريق متعدد التخصصات للبرنامج التربوي الفردي، وعدم توفر أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية التي يحتاجها الأخصائي النفسي في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واقتصار التشخيص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم في هذه المدارس.

بصفة عامة، أن واقع مشاركة معلمي صعوبات التعلم في البرنامج التربوي الفردي مازالت دون اتجاه واضح سواء بأدوار الفريق متعدد التخصصات في المشاركة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي أو عدم المشاركة، مع غياب الإطار العام لمشاركة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في إعداده وتنفيذه دون توضيح لمدي المشاركة، وذلك يرجع إلي غياب القوانين والتشريعات التي تلزم أعضاء الفريق متعدد التخصصات بالمشاركة في إعداد البرنامج التربوي والفردي.

وفي ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة يلاحظ أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع نتائج دراسة الخشرمي (٢٠٠٣)، ودراسة حنفي (٢٠٠٥)، ودراسة ميلر وآخرون (Miller, et al, ٢٠٠٥). التي أشارت عدة مشكلات في إعداد البرامج التربوية الفردية، تتمثل في عدم وجود الفريق متعدد التخصصات، وكذلك صعوبات في التعاون و التواصل بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة. كما اتفقت مع دراسة ستاتلميجر وجسلير وولفجان وهيرندزا وجيربر (Stalmeijer, et al, ٢٠٠٧) التي أشارت وجود أنماط من التنوع والصراع في أجواء عمل الفريق متعدد التخصصات للبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة.

أما فيما يتعلق بأدوار أعضاء الفريق متعدد التخصصات، فقد جاء محور الرابع للأداة " تقييم دور معلم صعوبات التعلم " في المرتبة الأولى من بين المحاور بدرجة تقيم (كبيرة) وبمتوسط حسابي (٣.٩١) من (٥.٠٠).

وتعزو الدراسة الحالية أن إلمام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بأهداف وآلية البرنامج التربوي الفردي لصعوبات التعلم، والمعرفة الكافية لديهم بعملية تقيم وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتصميم البرامج التربوية لهم يعود لجهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التي سعت لتزويد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالاستراتيجيات الحديثة المتعلقة ببناء البرنامج التربوي من خلال الدورات التدريبية التي يتلقونها في التدريب التربوي بإدارات التعليم التي يعملون بها، والمشاركة في الورش العملية واللقاءات، وكذلك تزيدهم بالمرشد في صعوبات

التعلم الموضح فيهما طريقة إعداد الخطط التربوية الفردية في مختلف المواد الأكاديمية القراءة والكتابة والرياضيات، وحتى الوقت القريب وفرت الوزارة الخطط الإلكترونية التي سهلت على المعلمين والمعلمات إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها وحالياً يعمل معلمين صعوبات التعلم على برنامج(نور) للمهارات وهو مرتبط بالوزارة مباشرةً. وقد يعود ذلك إلى قطاع التعليم العالي في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الذي خطي بخطوات واسعة في مجال التربية الخاصة وبالتحديد في مجال صعوبات التعلم الذي واكب النهضة في التطوير والجودة والاعتماد الأكاديمي.

وقد يعود ذلك إلى تحمل معلمين معلمات صعوبات التعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منذ إحالتهم بداية العام من معلمين الصف وتشخيصهم من أجل تحديد المستوى الحالي لهم واقتصار هذه التشخيص على اختبارات ومقاييس أكاديمية فقط وغير معتمده من قبل الوزارة، وغياب الأخصائي النفسي في تقديم اختبارات ومقاييس نمائية لهم، من ثم قيام معلم صعوبات التعلم ببناء وتصميم البرنامج الفردي وإعداد كلاً من الملف الدائم للتلميذ والخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية في هذا البرنامج. كما يعود إلى غياب الاجتماعات لأعضاء الفريق متعدد التخصصات التي يترأسها قائد المدرسة من أجل توضيح دور كل عضو كمعلم الصف وولي الأمر والمرشد الطلابي، كذلك توضيح ما تمه تقديم من تشخيص وتقويم للتلميذ وما وضع له من خطة ونماذج تدريس ومتابعة مستوى تقدم التلميذ في البرنامج بشكل دوري عن طريق هذه الاجتماعات ولو اقتصرت على اجتماعين في الفصل الدراسي الواحد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدور فريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير الجنس على الأداة ككل وعلى المحاور الأول والثاني والثالث ولصالح الانا، في حين لم تظهر فروق دالة احصائياً على كلا من المحاور الرابع والخامس والسادس والسابع. ويمكن تفسير ذلك إلى أن قائدات المدارس والمرشدات الطلابيات ومعلمات الصفوف لديهن معرفة كافية بدورهن في البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم ومشاركتهم بفاعلية في ذلك، وقد يعود ذلك لكون معلمات صعوبات التعلم في مدارس يقمن بتوعية وإرشاد كلاً من قائدة المدرسية والمرشدة الطلابية ومعلمة الصف بأهمية البرنامج التربوي الفردي وبدورهم فيه. أما بالنسبة لباقي الأعضاء كالطبيب والأخصائي النفسي فعدم توفرهم في المدارس بشكل عام لدى مدارس البنين والبنات أدى لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق دالة احصائياً لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي على الأداة ككل وعلى المحاور الاول والثاني والثالث والرابع ولصالح المؤهل اعلى من بكالوريوس، في حين لم تظهر فروق دالة احصائيا على كلاً من المحاور الخامس والسادس والسابع.

ويمكن تفسير ذلك إلى امتلاك ومعرفة معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوو الدبلوم العالي للتربية الخاصة بعد البكالوريوس، بمهارات أكثر في المادة التدريسية لكونهم خريجو بكالوريوس جامعي أما باللغة العربية أو الرياضيات مما يسهل عليهم التواصل مع معلمي الصفوف حول المهارات التدريسية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البرنامج التربوي الفردي، وقد يعود ذلك إلى اشتمال خطة الدبلوم العالي للتربية الخاصة في الجامعات مقررات تبين طريقة إشراك أعضاء الفريق متعدد التخصصات بفاعلية في برنامج صعوبات التعلم. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السماري و أباعود (٢٠١٦) من حيث وجود دلالة إحصائياً في فاعلية برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق دالة احصائياً لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة على الأداة ككل وعلى المحاور الاول والثاني والثالث والرابع والخامس ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام المقارنات البعدية بطريق شيفيه، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا لدور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة بين مستوى الخبرة " أقل من ٥ سنوات" وبين "أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠" ولصالح " أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠" وبين" أقل من ٥ سنوات" و " أكثر من ١٠ سنوات" ولصالح أكثر من ١٠ سنوات.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضمن فئة " "أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠" وفئة" أكثر من ١٠ سنوات"، لديهم خبرة في الميدان التربوي ومن خلال تجاربهم السابقة في السنوات القديمة طورا من البرنامج التربوي الفردي بحيث يقومون بإقامة اجتماعات مع مدراء المدراس والمرشدين الطلابيين ومعلمي الصفوف من أجل إشراكهم في البرنامج وتفعيل دورهم. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الريس وحنفى (٢٠٠٨) والقرني (٢٠٠٨) التي أظهرت أن المعلمين من فئة" أقل من ٥ سنوات" بحاجة إلى عقد ورش وبرامج تدريبية في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

- تبني المسؤولين التربويين مخططاً منهجياً لتأكيد دور أعضاء الفريق متعدد التخصصات في العمل ببرامج صعوبات التعلم من خلال عقد اللقاءات والندوات والورش التدريبية.
- توعية وإرشاد قائدي المدارس والمرشدين الطلابيين ومعلمي الصفوف وأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى أهمية المشاركة في إعداد وبناء برامج صعوبات التعلم بفاعلية من خلال البرامج الإرشادية الجماعية والنشرات الإرشادية واللقاءات والندوات.
- ضرورة تفعيل عملية التواصل مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتأكيد على اشراكهم في العمل ببرامج صعوبات التعلم وزيارتهم بشكل دوري لتتبع مستوى أبنائهم لأنهم أحد العناصر الأساسية في نجاحها.

كما تقترح الدراسة الحالية عدد من المقترحات التي تسهم في توجيه البحوث المستقبلية في هذا المجال:

- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على مجتمعات وعينات أكثر وتناول متغيرات أخرى.
- إجراء دراسة مسحية حول المعوقات التي تحول دون تفعيل مشاركة الفريق متعدد التخصصات في البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة مسحية تتناول المعوقات التي تحول دون مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. أحمد، عبير. (٢٠١٣). التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
٢. وزارة التعليم. (٢٠١٤). دليل برامج صعوبات التعلم – بنين. الإدارة العامة للتربية الخاصة الرياض: إدارة صعوبات التعلم. https://www.moe.gov.sa
٣. آل معدي، صالح؛ بخاري، ياسر؛ الحواس، محمد؛ المياح، سلطان؛ العبد اللطيف، سليمان؛. (٢٠١٤). دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم. ط بدون. الرياض: الادارة العامة للتربية الخاصة.
٤. وزارة المعارف. (٢٠٠٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم. الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.
٥. وزارة التعليم. (١٤٣٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.
٦. البيلاوي، إيهاب؛ أحمد، السيد؛ مسلم، حسن. (٢٠١٥). مناهج واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. ط ٥. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٧. البحراني، منى؛ عجوة، عائشة؛ الوشاحي، مريم؛ خواجه، عبدالفتاح. (٢٠١٦). برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عمان: دراسة تقويمية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (١٠)، ١٤١ – ١٧٧.
٨. بطرس، بطرس. (٢٠٠٩). تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٩. بطرس، بطرس. (٢٠١٤). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
١٠. بلطجي، لمى. (٢٠١٦). البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة. بيروت: دار العلم للملايين.
١١. جرار، عبدالرحمن. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم قضايا حديثة. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
١٢. جيب، جوردن؛ ديشيز، تنا. (٢٠١٢). دليل الكتابة النوعية للبرنامج التربوي دليل ارشادي. ترجمة: حسن قاسم. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
١٣. الجلامده، فوزية. (٢٠١٦). استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٤. الحديدي، منى؛ الخطيب، جمال. (٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
١٥. عاتي، اسماعيل. (٢٠١٦). واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نجران، نجران.
١٦. الحرز، مريم. (٢٠٠٨). مدى تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٧. حسين، عايدة. (٢٠١٣). مناهج غير العادين وأسس بنائها. ط١. عمان: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
١٨. حمادنة، برهان؛ عاصي، خالد؛ عاتي، إسماعيل. (٢٠١٧). الخطة التربوية الفردية في صعوبات التعلم. ط ١. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
١٩. حنفي، علي. (٢٠١٢). الخطة التربوية الفردية في مجال العوق السمعي: المدخل- التطبيق- نموذج الإحالة. ط١. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
٢٠. حنفي، علي. (٢٠٠٥). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم وبرامج الدمج في المدارس العادية. مجلة الإرشاد النفسي. (١٩)، ٢٤٥-٣٠٤.
٢١. كوافحة، تيسير. (٢٠٠٥). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. ط٢. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

٢٢. الخشرمي، سحر. (٢٠٠٣). بناء وتقويم البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدراس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٣(٤)، ١٠٣-١٣٢.
٢٣. الخشرمي، سحر. (٢٠١٣). الدليل العملي للبرنامج التربوي الفردي(IEP). ط١. الرياض: بدون دار نشر.
٢٤. الخشرمي، سحر. (٢٠٠١). تقييم البرامج التربوية في مدارس التربية الخاصة. ورقة عمل لدراسة تقييمية في مراكز ومدارس التربية الخاصة. الرياض.
٢٥. الخشرمي، سحر. (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٣)، ١٠٢ – ١٣٢.
٢٦. الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى. (٢٠١١). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ط٣. عمان: دار الفكر.
٢٧. الخطيب، عاكف. (٢٠١٥). مدخل إلى صعوبات التعلم دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم. ط١. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
٢٨. الخطيب، جمال. الحديدي، منى. (٢٠١١). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. ط٢. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان.
٢٩. الخطيب، جمال؛ الصمادي، جميل؛ الروسان، فاروق؛ الحديدي، منى؛ يحيى، خولة؛ الناطور، ميادة. وآخرون. (٢٠١٠). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (ط٣). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
٣٠. رشيد، مازن. (٢٠١٤). إدارة الموارد البشرية. الرياض: مكتبة العبيكان.
٣١. الروسان، فاروق. (٢٠١٤). تصميم البحث في التربية الخاصة. ط١. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
٣٢. الروسان، فاروق. هارون، صالح. (٢٠٠١). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الاحتياجات الخاصة. ط١. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
٣٣. سليمان، السيد. (٢٠١٠). تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات. ط١.القاهرة: دار الفكر العربي.
٣٤. السماري، عبدالله؛ أباعود، عبدالرحمن. (٢٠١٦). فاعلية برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤ (١٣)، ٢٩٥ – ٣٢٣.
٣٥. العبد الجبار، عبدالعزيز. (٢٠٠٢). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
٣٦. العبد اللطيف، سليمان. (٢٠١١). المرشد لمعلمي صعوبات التعلم. ط٤. الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

٣٧. القرني، سالم. (٢٠٠٨). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم. دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في منطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٣٨. حنفي، علي؛ الريس، طارق (٢٠٠٨). آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه فى بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة مركز الاشاد النفسي. مكة المكرمة.
٣٩. حبيب، ياسر. (٢٠٠٦). إنجازات وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال صعوبات التعلم. الرياض: ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي للتربية الخاصة.
٤٠. قاسم، حسن. (٢٠١٢). دليل الكتابة النوعية للبرنامج التربوي، دليل ارشادي. مترجم. ط١. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
٤١. مرسي، محمد. (٢٠٠٩). إدارة التربية الخاصة. مجلة التربية الخاصة. ٤ (٢٧)، ٢٣-٣٥.
٤٢. ملكاوي، محمود؛ الخطيب، عاكف. (٢٠١٢). الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم: مادة اللغة العربية. ط١. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
٤٣. النجار، حسين. (٢٠١٥). كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة. مجلة التربية الخاصة- مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق: مصر.
٤٤. هارون، صالح. (٢٠٠٤). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين). الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
٤٥. الوابلي، عبدالله. (١٩٩٦). واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ٢٠ (٢)، ١٩٧-٢٠٠.
٤٦. يحيى، خولة. (٢٠١٥). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. ط٦.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٤٧. يحيى، خولة. (٢٠١١). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. ط٢.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٤٨. يعقوب، عادل. (٢٠٠٩). تقييم برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمّان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

٤٩. Brenda, K. (٢٠١٢). If the goal is collaboration: Toward more satisfactory inclusion of parents in the individual education plan meetings. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska.
٥٠. Erchul, R; & Conoley, J. (١٩٩١). Helpful theories to guide counselors practice of school-based consultation. Elementary School Gounseeling. ٢٥, ٢٠٤-٢١١.
٥١. Hickson, L; Blackman, L; & Reis, E. (١٩٩٥). Mental retardation foundation of educational programming. Boston: Allyn and Bacon (٧): ١١-٢٣.
٥٢. Hofman,R. (٢٠١٤). Teachers Attitudes and Salf Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. Journal of Education and Training. ١(٢):١٧٧-١٩٨.
٥٣. Mcnicholas, J. (٢٠٠٠). The Assessment of Pupils with Profound and Multiple Learning, British Journal of Special Education, ٢٧(٣): ٥٣-١٥٠.
٥٤. Miller, J; Charles-Jones, H; Barru, A; & Saunders, T. (٢٠٠٥). Multi-disciplinary Primary care mental health teams: A challenge to communication. Primary Care Mental Health. ٣ (٣):١٧١-١٨٠.
٥٥. Overton, T. (٢٠١٢). Assessing learners with special needs. (٧th ed). Ohio, USA: Pearson, Merrill Prentice Hall.
٥٦. Stalmeijer,R; Gijselaers, W; Wolfhagen, I; Harendza, S; & Scherpbier, A. (٢٠٠٧). How interdisciplinary team can create malti-disciplinary education: the interplay between team process and educa-tional quality. Medical Education. ٤١ (١١): ١٠٥٩-١٠٨٠.