دور مشرفات صعوبات التعلم فى تطوير برامج صعوبات التعلم فى المملكة العربية السعودية

أ. عائشة عبد الرحمن علي عتين
باحثة ماجستير - قسم التربية الخاصة
كليات الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث :

استهدف البحث التعرف دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم، و دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في ضوء عدد من المتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفًا دقيقًا. وتوصل البحث إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي: أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم، تتمثل في السبل التالية: (١) حث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم و تشجيع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم وتقديم نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة كما ساهمت في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر (٢) رفع الاحتياج الفعلي لمعلمات صعوبات التعلم للوزارة، وتشجيع المعلمات على تطوير الأنشطة اللاصفية، ومتابعة تنفيذ التوصيات النهائية التي تكتبها المشرفات للمعلمات بعد زيارتهن الميدانية.

الكلمات المفتاحية: مشرفات صعوبات التعلم - برامج صعوبات التعلم - المملكة العربية السعودية.

r rr
r rr d r

d
r
r d

: The role or the supervisors in developing learning disabilities programs, and their role in developing learning disabilities programs in light of several changes in the qualifications, years of experience and the number of courses. **:** The researcher used the analytic descriptive methodology, in consideration for its appropriateness to this kind of studies which depends on studying the phenomenon as it exists in reality and because it cares to describe it precisely.

: The study have reached to many results, summarized below: There is an agreement between the study population, for example, in activating the role of the supervisors in developing learning disabilities program, represented in the following ways. Encouraging the teachers to use different teaching methods with children having learning disabilities and motivating the teachers to raise the society awareness about the learning disabilities and to provide models for the creative achievements for their colleagues who have experience and contributed in creating a cooperative environment between the teachers of the regular class and the teachers of the room of resources.

***rd*:** learning Difficulties Supervisors, Develop Learning Disability Programs, Saudi Arabia

المقدمة:

زاد اهتمام الباحثين والتربويين بالإشراف التربوي الذي يهدف إلى تقديم خدمات فنية متعددة تشمل المعلمة والمتعلمة والبيئة التعليمية؛ وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية، وزيادة فاعلية التعليم وتحقيق أهدافه من حيث تنمية قدرات الطالبات في مختلف المجالات، ونظرًا للدور المهم الذي تقوم به المشرفات التربويات فقد أن شأت وزارة التربية والتعليم في مختلف المناطق إدارات وأقسام مختصة بالإشراف التربوي، ووضعت مشرفات تربويات والذين يتم اختيارهن من المعلمات المتميزات، ومن ذوات الخبرة والكفاءة.

فالإشراف الفعال هو الذي يستبق المشكلات لمعالجة اثارها السلبية والاستفادة من آثارها الإيجابية، كما يساعد المعلمات على مواجهة مشكلاتهن التعليمية ومعالجتها بأسلوب علمي منهجي منظم. وبما أن الإشراف في مجال التربية الخاصة يعد مجالاً حديثا إلى حد ما وأن كان في كثير من الجوانب لا يختلف عن مجالات الإشراف في الميادين التربوية الأخرى من حيث الأمور العامة للإشراف وأساليبه، وأن ما الاختلاف في مضمون الإشراف وطبيعته وطريقته، والدور الذي تقوم به المشرفة التربوية لصعوبات التعلم هو دور مهم بوصفها قائده تربوية ومسؤولة عن تطوير العملية التعليمية وتحسينها وتقويمها، وتطوير النمو المهني، والإدارة التعليمية، وتطوير برامج الصعوبات وطرق التدريس.

والتربية الحديثة والفلسفات الاجتماعية تشير إلى الحق في الانتفاع بالخدمات التربوية لكل فرد من أفراد المجتمع إلى أقصى مدى تؤهله قدراته. ومن هذا المنطق ظهر الاهتمام بالفئات غير العادية واحتل موضوع التربية الخاصة مكانة مهمة من خلال تقديم الخدمات والبرامج التربوية اللازمة ومتابعتها بطرق وأساليب مختلفة تقدم على يد أخصائيات في التربية الخاصة، ومن أجل ذلك تنص سياسة التعليم في المملكة في موادها رقم (٥٤-٥٧) ومن (١٨٨-١٩٤) على أن تعليم كل من ذوي الإعاقة والموهوبين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة.

والتعليم هو القاعدة الأساسية التي تنبني عليها حضارات الأمم وتقدمها ويقاس به مدركاتها لذلك فإن الاهتمام بقضية التعليم مبدأ إنساني عظيم، ويعد وجود مشكلة تعليمية مثل مشكلة صعوبات التعلم من المعيقات التي تواجه تقدم

التعليم لدى بعض الطالبات؛ مما يؤدي إلى توقفهم عند مرحلة دراسية معينة في التعليم. لذلك بدأت وزارة التعليم بتطبيق برامج صعوبات التعلم للحد من تفاقم هذه المشكلة التعليمية وذلك عام ١٤١٦هـ لتقديم الخدمات التربوية الفردية المناسبة لذوي الإعاقة،ومن أجل نجاح تلك البرامج في تحقيق أهدافها كان من الضروري تفعيل دور المشرفات التربويات ليسهم بوضوح في عملية اكسابهم المهارات الضرورية في إجراءات التشخيص وأساليب التدريس وإعداد الخطة وتجهيز غرف المصادر ولن يتحقق ذلك من دون قيام المشرفات التربويات لصعوبات التعلم بكامل دورهن من أجل تحسين هذه البرامج والارتقاء بالمستوى التعليمي والأكاديمي لهذه البرامج.

مشكلة البحث:

تعد الخدمات المقدمة لذوات صعوبات التعلم من مهام ومسؤوليات الدولة التي وضعتها على عاتقها فوضعت قواعد تنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة وعملت على تطبيقها من خلال إقرار البرنامج التربوي الفردي،والذي ينص على تقديم الخدمات لذوي الإعاقة في المدارس العادية؛ إلا ان قلة الدراسات - في حدود علم الباحثة – التي تناقش دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، فهذا الدراسة تحاول ان تتطرق الى معرفة ما اذا كان هناك اختلاف في الدور الذي تؤديه المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم باختلاف (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات) وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟.

(٢) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم وفقًا لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟.

أهداف البحث:

استهدف البحث ما يلي:

(١) التعرف على دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(٢) التعرف على الفروق في دور المشرفات التربويات والتي تعزي لكل من المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات.

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته مما يأتي:

أولا: الأهمية النظرية

(١) يستمد البحث أهميته من أهمية الإشراف التربوي في العملية التعليمية والتربوية والذي يعد عنصرًا مهمًا من عناصرها ومن وسائل تطويرها.

(٢) الإشراف التربوي يتعامل مع أهم فئات العملية التربوية وهما: المعلم والطالب؛ لذا تأتي أهمية المشرفة التربوي من أهمية دور المعلمة الذي تؤديه في العملية التعليمية.

(٣) المشرفة التربوية لها دورها في رفع كفاءة أداء المعلمات المهنية والتربوية لمواكبة التطور المعرفي الذي يشمل استراتيجيات التدريس وإجراءات التشخيص وإعداد الخطط التربوية الفردية وتنفيذها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ثانيًا: الأهمية العملية

(١) قد تسهم في تعريف المشرفات بأهم الأدوار المطلوبة منها والتي تؤدي إلى تطوير برامج صعوبات التعلم والارتقاء بالخدمات التعليمية المقدمة لطالبات ذوات صعوبات التعلم.

(٢) يستفيد منها القائمون في الوزارة لتقديم دورات تدريبية في تأهيل المشرفات التربويات في مجال الأدوار والمسؤوليات الملقاة عليهن.

(٣) قد يستفيد منها الباحثات والدارسات لهذا المجال وتعريفهم بحقيقة ما يجري في الميدان من خلال أراء المشرفات التربويات مجال الإصلاح والتطوير التربوي لبرامج صعوبات التعلم

(٤) قد يستفيد منها المهتمون بوزارة التعليم لإعادة النظر في تحسين ممارسات المشرفات التربويات لأدوارهن.

محددات البحث:

المحددات الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول (١٤٣٦-١٤٣٧)

المحددات المكانية: تم تطبيق البحث في مكاتب الإشراف التربوي التابعة لتعليم البنات في منطقة الرياض

المحددات البشرية: تم تطبيق البحث على المشرفات التربويات لصعوبات التعلم في مكاتب الإشراف التربوي التابعة لتعليم البنات في مدينة الرياض والمحافظات التابعة لها.

المحددات الموضوعية: ويتحدد في معرفة دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الدور: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: «مجوعة من المهام والواجبات التي تساهم بها مشرفة صعوبات التعلم في النمو الأكاديمي والمهني لبرامج صعوبات التعلم».

مشرفة صعوبات التعلم: تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: «هي من تم تعيينها من قبل وزارة التربية والتعليم وذلك وفق مهام محدده لمزاولة العملية الإشرافية في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بهدف توجيه وارشاد المعلمات العاملات وتنميتهم ومتابعتهم في المجال الأكاديمي والتربوي من خلال زيارات منظمة مع إدارة المدرسة».

التطوير: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: «هو التغيير المخطط له والذي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية في جميع جوانبها وإستخدام أفضل الوسائل الفعالة لتحقيق الأهداف المنشودة».

برامج صعوبات التعلم: يقصد به في هذا الدراسة: «هي تلك البرامج الخاصة بطالبات صعوبات التعلم والملحقة بالمدارس الحكومية، أو الأهلية بمنطقة الرياض».

الإطار النظري:

أولاً: الإشراف التربوي

يُعد الإشراف التربوي من الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي؛ لأنه يساهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعلمية من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره بما يتناسب وتلبية احتياجات المجتمع للنهوض بمستوى العملية التعليمية بما يتلاءم والتطورات الحديثة في المجالات التربوية.

تعريف الإشراف التربوي

الإشراف التربوي هو: «عملية قيادية تعاونية منظمة تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وتلميذ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسين التعلم وتنظيمه، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم» (عريفج، ٢٠٠٧، ص ص. ٢٠٢-٢٠٣)

كما عرف بأنه: «النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويين ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أن فسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية» (بركات، ٢٠١٣، ص. ١١٠).

خصائص الإشراف التربوي

تتميز عملية الإشراف التربوي بعدد من الخصائص والمميزات التي تميزها، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

(١) **الإشراف التربوي يتصف بأنه عملية قيادية**: يتمثل ذلك في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية التعلمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

(٢) **الإشراف التربوي عملية شاملة**: حيث أنها تعني بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها ضمن الأهداف العامة لأهداف التربية والتعليم (الحلاق، ٢٠٠٨، ص. ٢٦).

(٣) **الإشراف التربوي عملية تعاونية**: حيث يسهم كافة العاملين في القطاع التربوي في تسهيل عملية تحقيق الأهداف التربوية.

(٤) **الإشراف التربوي عملية علمية**: حيث يطبق المفاهيم والأساليب العلمية التجريبية في دراسته وتقييمه للمواقف التعليمية والتعلمية (بستان، ٢٠٠٣، ص. ٩٤).

(٥) **الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة**: حيث تعمل على رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والتلميذ والمشرف نفسه وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

(٦) **الإشراف التربوي عملية مرنة متطورة**: لا تعتمد أسلوبًا واحدًا وأن ما تعتمد أساليب متنوعة لتحقيق هدف تربوي محدد (الحميد، ٢٠٠٧، ص٢٤).

(٧) **الإشراف التربوي عملية إنسانية**: حيث الإهتمام بالعلاقات الإنسانية ورغبات وميول العاملين معه، وإيجاد جو متعاون متفاعل مبني على أسس سليمة تسود الروح الطوعية والذاتية في أداء الواجبات (الحلاق، ٢٠٠٨، ص٢٦).

أنواع الإشراف التربوي

تتعدد أنواع الإشراف التربوي تبعًا لتعدد وجهات النظر وتعدد الفلسفات التربوية التي تكمن من ورائها عملية التصنيف، ويمكن ذكر أنواع الإشراف التربوي على النحو الاتي:

(١) **الإشراف التسلطي/الإستبدادي**: يتمثل الإشراف التسلطي/ الاستبدادي في اعتقاد المشرف التربوي أنه الآمر الناهي ورأيه هو الذي ينفذ دون مناقشة وأن المعلم أقل خبرة، ويعمد الى تصيد أخطاء المعلمين ورفعها للمسؤولين مقترحًا معاقبتهم (سليمان، مراد، ٢٠١٣، ص. ١٠٥).

(٢) **الإشراف الديمقراطي التشاوري**: وهذا النوع من الإشراف يستند إلى مبدأ احترام شخصية المعلم واعتباره عضوًا فعالاً، وهذا نوع يشجع المبادرة وطرح الأفكار والمناقشة من أجل تحسين عملية التعليم (بركات، ٢٠١٣، ص. ١١٦).

(٣) **الإشراف التصحيحي**: وهو قيام المشرف في توجيه العناية البناءة الجادة نحو إصلاح الخطأ و عدم الإساءة إلى فاعلية المعلم وقدرته على التدريس، ومن هنا يتوقع المشرف أن تكون نتيجة عمله الإشرافي تصحيح المسار قدر الإمكان وجعله بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية (الحميد، ٢٠٠٧، ص. ٢١).

(٤) **الإشراف الدبلوماسي**: وهذا النوع من الإشراف يستند على القدرة على توظيف الكلام لكسب مودة الآخرين ووسيلة المشرف الذي ينحو هذا المنحى هي اللباقة ومحاولة إقامة علاقات حسنة مع المعلمين رغم أن ه لا يميل لاشتراكهم في التخطيط للأنشطة التي تخصهم في برنامجه الإشرافي وأن ما يتجه إلى فرضها عليهم فرضًا، ويستميل المعارضين منهم لسياسته بوعود تمنيهم بتحقيق مكاسب شخصيته إذا هم نفذوا مطالبهم وأطاعوا أوامره (بورغداد، ٢٠١١، ص. ٧٠).

(٥) **الإشراف التشاركي**: يعتمد هذا النوع من الإشراف على مشاركة جميع الأطراف المعنية من (المشرفين التربويين – المعلمين والتلاميذ) في تحقيق الأهداف، ويعد دور المشرف التربوي وفقًا لهذا النوع من الإشراف دورًا تعاونيًا لأن ه يعتمد على التنسيق والتفاعل ما بين المشرف والمعلمين بهدف دعم آرائهم وقيمهم للنهوض قدمًا بعملية التدريس (حمدان، ٢٠٠٥، ص٤٩).

(٦) **الإشراف الكلينيكي** (**العلاجي – العيادي**): وهو عملية منظمة يتعاون فيها المشرف والمعلم على تحليل التعليم، ويعملان معا لتحسين التدريس وهذا الأسلوب يستخدمه المشرفون التربويون لمراقبة أداء المعلمين وتقويمهم، ويعد هذا النوع عملية إشراف ميداني يقوم المشرف التربوي من خلاله بمساعدة المعلمين، أو غيرهم من أفراد المجتمع المدرسي على تحديد وتوضيح مشكلاتهم الوظيفية التي تم ملاحظتها لديهم، وجمع المعلومات بخصوصها وتطوير إستراتيجيات علاجية تكفل تصحيحها والتغلب عليها (مرتجى، ٢٠٠٩، ص. ٣١).

(٧) **الإشراف الإبداعي**: يعتمد هذا النوع من الإشراف على الإيمان بإمكانات المعلمين والثقة بقدراتهم على تطوير أن أنفسهم وإحداث نقلة نوعية في مجال العمل التعليمي من خلال تجريب طرائق جديدة واستنباط وسائل تعليمية مميزة واستحداث أساليب خلاقة في إدارة الصفوف، أو تنظيم مواقف التعلم، أو إجراء الاختبارات وتصحيحها. ويعمل المشرف التربوي وفقًا لهذا النوع على تشجيع المعلمين على إبداعاتهم وتعزيزها ومكافأتهم؛ بل ويشجع المعلمين الآخرين على الإبداع (عريفج، ٢٠٠٧، ص. ٢٢١).

(٨) **الإشراف الوقائي**: يعتمد هذا النوع من الإشراف على خبرة المشرف التي اكتسبها أثناء عمله بالتدريس وأثناء زيارته للمعلمين وتقويم أساليب تدريسهم. ويهدف الإشراف الوقائي إلى تعزيز ثقة المعلمين بأن فسهم ومحاولة تجنبهم الأخطاء التي قد يقعون فيها. ويلعب المشرف التربوي فيه دورًا بارزًا يتمثل في بناء الثقة بينه وبين المعلمين من خلال العلاقات الإنسانية المبنية على جذور الود والاحترام المتبادل (بورغدا، ٢٠١١، ص. ٦٥).

(٩) **الإشراف البنائي**: يتميز هذا النوع من الإشراف أن ه يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء وإحلال الجديد محل القديم، وبداية الإشراف البنائي هي الرؤية الواضحة للأهداف التربوية والوسائل التي تحققها إلى أبعد مدى. ويسعى الإشراف البنائي إلى تشجيع المعلم على استخدام الجديد من الأساليب في طرق التدريس وفي الوسائل التعليمية. ويهتم الإشراف البنائي بتنمية المعلم وإثارة المنافسة الشريفة بين المعلمين على حدًا سواء، ويسعى إلى إحلال الأفضل وذلك بغرض تحسين التعليم (غياط، ٢٠١١، ص. ٤٩).

أساليب الإشراف التربوي

يعتمد الإشراف التربوي على مجموعة من الأساليب الإشرافية وهي متباينة تبعًا لتباين المعلمين في خصائصهم وحاجاتهم ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

(١) **الزيارات الصفية**: أسلوب إشرافي يقوم به المشرف التربوي لملاحظة أداء وسلوك المعلم الصفي، وذلك بهدف رصد وتحليل الموقف التعليمي من جميع الجوانب لتحديد مواقف القوة والضعف في الموقف التعليمي، وبالتالي تحسين وتطوير العملية التعليمية (حلس، ٢٠١٠، ص١٩). وهناك ثلاثة أنواع للزيارات الصفية هي:

- **الزيارات الصفية الفجائية**: حيث يقوم بها المشرف التربوي للمعلم في داخل الصف دون اتفاق مسبق بينهما بهدف الوقوف على ما يدور داخل حجرة الصف من موقف تعليمي بشكله الطبيعي، وهذا النوع من الزيارات غير مرغوب فيه من قبل المعلم حيث يسبب له الإرباك والإحراج (بكاري، ٢٠١٢، ص١٤).

- **الزيارة الصفية المتفق عليها**: وهي زيارة تتم بناء على تخطيط مسبق ما بين المشرف التربوي والمعلم ويتم تحديد موعدها بالتشاور بينهما، وبالتالي فإن المعلم يحاول تحسين أدائه، أو إبراز قدراته الحقيقية وتقديم أفضل ما عنده (غياط، ٢٠١١، ص. ٧١).
- **الزيارة الصفية المطلوبة من قبل المعلم**: وهي الزيارات التي تتم بناء على دعوة المعلم نفسه للمشرف التربوي وهي إما أن تكون بناء على طلب مدير المدرسة، أو المعلم، وأما أن يطلبها المعلم المتميز ليعرض على المشرف التربوي بعض الخطط، أو الأساليب الجديدة، أو سجلات متابعة مبتكرة (غياط، ٢٠١١، ص. ٧١).

(٢) **المداولات الإشرافية**: هي عبارة عن كل ما يدور من مناقشات بين المشرف التربوي والمعلم حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة، أو أساليب التعليم، ومشكلات تعليمية، أو ملاحظات تتصل بكفايات المعلم العلمية، أو المهنية (سليمان، مراد، ٢٠١٣، ص. ١٥٠).

(٣) **الزيارات المتبادلة**: هي أسلوب إشرافي يقوم به المعلم لزيارة زميل له يدرس نفس المبحث في المدرسة، أو المدارس الأخرى المجاورة لتحقيق أهداف تعليمية معينة وضمن خطة محددة يتعاون من خلالها المشرف التربوي ومديرو المدارس والمعلمون (بكاري، ٢٠١٢، ص. ١٧).

(٤) **توجيه الأقران**: يعد أسلوب توجيه الأقران من الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المعلمون في تنمية أن فسهم مهنيًا معتمدين في ذلك على خبراتهم الذاتية، وتبادل هذه الخبرات بصورة تعاونية من خلال قيام أحد المعلمين بملاحظة أداء زميله أثناء قيامه بعملية التعليم وذلك بهدف تقديم المساعدة التي تؤدي إلى تحسين الأداء (حلس، ٢٠١٠، ص. ٢٠).

(٥) **الدروس التوضيحية**: وتعرف بأنها نشاط عملي يهدف لتوضيح فكرة تعليمية يرغب المشرف التربوي في إقناع المعلمين بفعاليتها، وأهمية استخدامها، حيث يقوم المشرف بتطبيق هذه الفكرة أمام عدد من المعلمين، أو قد يكلف أحد المعلمين بتطبيق هذه الفكرة أمام زملائه حتى تزداد خبرتهم وإمكان اتهم في الأداء المهني في مجال التدريس، ويتميز أسلوب الدروس التوضيحية بأن

ه يكسب المعلمين الثقة ويعمل على تفاعلهم مع المشرفين التربويين ويقلل الفجوة بينهم بالإضافة إلى تشجيعهم على الإبداع والابتكار ويحفزهم للنمو المهني وتحسين أدائهم (صيام، ٢٠٠٧، ص٢٨).

(٦) **الورشة التربوية (المشغل التربوي)**: تعد الورشة التربوية أسلوب إشرافي مكثف يمارس من طرف مجموعة من المعلمين لدراسة مشكلة تربوية وتكون في شكل أساليب مختلفة كالمحاضرات والحوارات وتطبيقات تبعًا للموقف التعليمي ويتم خلال الورشة التربوية إعداد الخطط السنوية، وتحليل محتوى الوحدات التعليمية والتخطيط لمشروع، أو بحث معين (غياط، ٢٠١١، ص. ٩٢).

(٧) **القراءات الموجهة**: وتعرف بأنها أسلوب من أساليب الإشراف التربوي، يقوم فيه المشرف التربوي بطرح مشكلة من المشكلات المتعلقة بالمادة، والطلب من بعض المعلمين مراجعتها في الكتب والدوريات تمهيدًا لمناقشتها في اجتماع لاحق، أو تزويدهم ببعض الملخصات، أو المصورات من دوريات متخصصة وبيان أهميتها لعملهم وتشجيعهم على قراءتها وبيان ما ورد فيها (حلس، ٢٠١٠، ص ص. ٢١-٢٢).

(٨) **الدورات التدريبية**: تعد الدورات التدريبية من الأساليب الإشرافية التي تستخدم من أجل تطوير الأداء المهني للمعلمين فتدريب المعلمين قبل الخدمة وإثنائها يفيدهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء الممارسة الفعلية. ويبدأ دور المشرف التربوي في الدورات التدريبية عن طريق قيامه بترشيح المعلمين للدخول إلى هذه الدورات كما يقوم المشرف بإلقاء المحاضرات، أو المشاركة في الحلقات الدراسية وغيرها من النشاطات (صيام، ٢٠٠٧، ص. ٣٤).

(٩) **التدريس المصغر**: يعد التدريس المصغر واحد من أبرز الإبداعات التربوية في مجال التدريب على مهارات التدريس، ويعرف التدريس المصغر بأنه: تدريس حقيقي ذو أبعاد مصغرة حيث يقوم الطالب المعلم بتدريس درس مصغر محدد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين (من زملاء الطالب المعلم) يتراوح عددهم بين (٥-١٠) أفراد لمدة قصيرة من الزمن تتراوح من

(٥-١٠) دقائق وعادة ما يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الفيديو وإعادة المشاهدة للاستفادة من النقد من قبل المشرف والطالب المعلم نفسه،ويعيد الطالب تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الراجعة الناتجة من عمليات النقد في محاولة لتحسين مهاراته وأدائه (بكاري، ٢٠١٢، ص ص. ٣٠-٣١).

ثانيًا: الإشراف التربوي في التربية الخاصة:

يعد نظام الإشراف على التدريس في مجال التربية الخاصة نظام يتأثر بالعديد من العوامل والصفات المميزة والتي تتضمن ديموغرافيات المعلم والتلميذ، والبيئات المتنوعة، وأثر القوانين والسياسات وحركات الإصلاح، ولقد لعبت القوانين دورًا محوريًا في ضمان التعليم لذوي الإعاقة، وتتضمن القوانين تلميحات كثيرة حول الإشراف على المعلمين في المعاهد والمدارس، ولابد أن يحظى المشرفون بالمعرفة الكاملة عن القواعد والقوانين والنظم والسياسات لكي يتمكنوا من الإشراف على المعلمين الذين يقومون بالتدريس لذوي الإعاقة (بركات، ٢٠١٣، ص. ١٣٩).

وسوف نتناول في هذا المحور أهمية وأهداف الإشراف التربوي في التربية الخاصة – المشرفة التربوية في معاهد وبرامج التربية الخاصة والمشرفة التربوية المقيمة، أو المتعاونة وثقافتها ومهامها ومهاراتها وكفاياتها المهنية.

أهمية الإشراف التربوي في التربية الخاصة:

تكمن أهمية الإشراف التربوي في مجال التربية الخاصة في النقاط التالية:

(١) ضرورة تأهيل المعلمات وذلك ليتمكن من تقديم الخدمة التربوية الخاصة ولعل الإشراف هو أحد الأدوات التي يمكن أن تساعدهن على الوفاء بهذه المتطلبات.

(٢) حركات الإصلاح في مجال التعليم في جميع الدول تتضمن ضرورة الإشراف على التعليم العام وتشمل الإصلاحات هذه التحاق أعداد كبيرة من التلميذات ذوات الإعاقة بالصفوف العادية، ولذلك يبرز دور وأهمية الإشراف من أجل مساعدة المعلمات في تأدية واجباتهم التدريسية على الوجه الأكمل.

(٣) وجود نقص في أعداد معلمات التعليم لذوي الإعاقة ويقترح الباحثون في مجال الإشراف تقديم الدعم للمعلمات وإشباع حاجاتهن الوظيفية والمهنية اللازمة في العمل مع التلميذات ذوات الإعاقة.

(٤) أن معلمات التربية الخاصة غالبًا ما يكون لديهن أكثر من مديرة، مديرة المدرسة التي تعمل بها والآخر مديرة، أو مشرفة على التربية الخاصة، وأن كل مديرة تقدم للمعلمة خبرات وملاحظات مختلفة، فمديرة المدرسة تبدي ملاحظاتها حول المبادئ التدريسية والمنهج المدرسي، ولكنها تفتقر إلى المعرفة مع التلميذات ذوات الإعاقة والأساليب الأكثر فعالية للتعامل معهن، ومن هنا تبرز ضرورة توفير الإشراف على معلمات التربية الخاصة وذلك بأسلوب واعي ومتناسق ليساعدهن على تحسين العملية التدريسية (الجلامدة، ٢٠١٥، ص ص. ٣٠١-٣٠٢).

أهداف الإشراف التربوي في ميدان التربية الخاصة:

يهدف الإشراف التربوي في ميدان التربية الخاصة إلى الآتي:

(١) العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية، ويوجه المعلمات إلى مراعاتها.

(٢) مساعدة معلمات التربية الخاصة على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهن و إطلاعهن على كل جديد في ميدان تخصصهن.

(٣) الكشف عن حاجات المعلمات في التربية الخاصة وتكوين علاقات إنسانية بين هيئة التدريس.

(٤) احترام شخصية المعلمات واحترام قدراتهن الخاصة ومساعدتهن على أن يصبحن قادرين على توجيه أنفسهن وتحديد مشكلاتهن وتحليلها.

(٥) مساعدة معلمات التربية الخاصة على الاستفادة من البيئة المحلية، والتعرف على مصادرها المادية والإنسانية.

(٦) العمل على تنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التربوية.

(٧) مساعدة معلمة التربية الخاصة على تقويم أعمال التلميذات وإعانتهن على تقويم أنفسهن (الجلامدة، ٢٠١٥، ص٣١٢).

المشرفة التربوية في معاهد وبرامج التربية الخاصة:

تعرف المشرفة التربوية في مجال التربية الخاصة وفقًا للمادة (٣٢) من القواعد التنظيمية للعمل بمعاهد التربية الخاصة وبرامجها في المملكة العربية السعودية والصادرة برقم (١٦٧٣) لسنة ١٤٢٢هـ: بأن المشرفة التربوية ببرنامج التربية الخاصة في المدرسة العادية هي: معلمة متميزة متخصصة في أحد مجالات التربية الخاصة حسب طبيعة البرنامج، تتوفر فيه الكفايات الفنية والإدارية، ويعد مسؤولاً أمام مدير المدرسة عن الإشراف في العملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها في البرنامج (القواعد التنظيمية للعمل بمعاهد التربية الخاصة، ١٤٢٢، ص. ٤٩).

شروط اختيار المشرفة التربوية في التربية الخاصة:

يشترط في اختيار المشرف التربوي في التربية الخاصة عدد من الشروط يمكن إجمالها في الآتي:

(١) أن تكون مؤهلة تأهيلاً تربويًا عاليًا بعد الدرجة الجامعية الأولى.
(٢) أن تلم بكافة أساليب الإشراف التربوي، وحبذا لو تحصل على دورة تدريبية بخصوص أساليب الإشراف التربوي في التربية الخاصة.
(٣) أن تكون متمكنةً من مادتها العلمية التي تم تعيينها لتمارس الإشراف في ميدانها.
(٤) أن تمارس مهنة التعليم للمراحل الثلاثة لمدة لا تقل عن ١٠ سنوات.
(٥) أن تمتلك جوانب مميزة في شخصيتها تدفعها للتعامل وللتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي.
(٦) ان تكون قادرة على كسب احترام الآخرين وثقتهم ولديها القدرة على التأثير في الآخرين (عودة، ٢٠٠٩، ص. ٤١).

الصفات الخاصة بالمشرفة التربوية في التربية الخاصة:

المشرفة التربوية الناجحة تتميز بصفات شخصية وكفايات مهنية وفنية، ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

أ) **الصفات الشخصية:**

الصفات الشخصية للمشرفة التربوية كثيرة، وليس بالإمكان أن تجتمع كلها، أو بعضها في جميع المشرفات التربويات، ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

(١) أن تكون لديها القدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية.

(٢) أن تتمتع بقدرة عقلية منظمة تؤمن بالأسلوب العلمي في التفكير، وبالنظرة إلى الموضوعية للأمور.

(٣) أن تكون ملمةً باتجاهات الجماعة وتقديم المساعدات والخدمات لها، والمساهمة في حل مشكلاتها، والمساهمة في تحقيق الرضا لكل أفراد الجماعة.

(٤) أن يكون لديها الإيمان بقيمة الفرد وبالنزعة الإنسانية.

(٥) أن يكون لديها الإيمان برسالة الإشراف الفني وفلسفته مع وجود رغبة أكيدة للعمل.

(٦) أن يكون لديها قدر من المرونة واللباقة والجرأة والتضحية في سبيل الواجب.

(٧) أن يكون لديها القدرة على تنظيم التعاون بين أفراد الجماعة.

(٨) أن يكون لديها القدرة على الابتكار والتجديد (سليمان؛ مراد، ٢٠١٣، ص١٤١).

(ب) **الصفات المهنية والفنية**:

يشترط في المشرفة التربوية في التربية الخاصة عدد من الصفات المهنية والفنية والتي من أهمها ما يلي:

(١) أن تكون لديها سعة في الإطلاع وغزارة المادة العلمية.

(٢) أن تكون ملمةً لطبيعة الإشراف، وأهدافه، ووسائله.

(٣) أن تكون ملمةً بطبيعة عملية التعلم، ووظيفة المعلمة، وخصائص طبيعة التلميذات ذوات الإعاقة.

(٤) الإلمام بخصائص البيئة، والتعرف على عناصرها المختلفة.

(٥) أن تمتلك القدرة على مساعدة المعلمات في توزيع المنهج وفق خطة زمنية محددة.

(٦) أن تكون لديها القدرة على مساعدة المعلمات على استخدام إستراتيجيات تدريس متطورة، وطرق تدريس متنوعة.

(٧) أن يكون لديها القدرة على مناقشة بعض المشكلات التعليمية التي تواجه المعلمات واقتراح الحلول لها.

(٨) أن تكون لديها القدرة على مناقشة مشكلات الطالبات التعليمية والسلوكية والنفسية واقتراح الحلول المناسبة لها.

(٩) أن تكون لديها القدرة على توجيه وحث المعلمات على استخدام أفضل الوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الدرس وذوات الإعاقة.
(١٠) أن تكون لديها القدرة على قيادة الاجتماعات الإشرافية بطريقة ديمقراطية.
(١١) أن تكون لديها القدرة على التعبير السليم الواضح، وتوضيح الأفكار، وتبادل الرأي مع المعلمين وإدارة الحوار معهم واستيعاب أفكارهم وتصوراتهم (بركات، ٢٠١٣، ص ص. ٢٠٠-٢٠١).

مهام المشرفة التربوية في مجال التربية الخاصة في المدارس العادية:

هناك العديد من المهام التي تقوم بها المشرفة التربوية في مجال التربية الخاصة فمنها ما هو متعلق بتلميذات البرامج، ومنها ما هو متعلق بالمعلمات وبالمجال الإداري بالمدرسة، ومنها ما هو متعلق بالمناهج الدراسية، ومنها ما هو متعلق بعملية التقويم، ومن أهم هذه المهام ما يلي:

أ) **المهام المتعلقة بتلميذات البرامج:**

(١) المشاركة في لجنة قبول التلميذات في البرنامج والتأكد من استكمال ملفاتهم ومدى أن طباق شروط القبول عليهم.
(٢) المشاركة في تصنيف التلميذات وتوزيعهم في البرنامج وفق بعض المتغيرات مثل: الفئة العمرية – درجة العوق – البيئة التعليمية.
(٣) الإشراف على إنتظام التلميذات ذوات الإحتياجات التربوية الخاصة في الاصطفاف الصباحي.
(٤) متابعة عملية تقويم التلميذات في البرنامج والارتقاء بمستوياتهم إلى أقصى درجة ممكنة.
(٥) متابعة جدول إشراف المعلمات اليومي على التلاميذ.
(٦) التأكد من مدى استخدام التلميذات للأجهزة التعويضية، والمعينات السمعية، والبصرية، كل حسب حاجته.
(٧) تنظيم النشاط اللاصفي في الفترتين الصباحية والمسائية، والإشراف على توزيع التلميذات حسب ميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم.
(٨) متابعة انتظام نقل التلميذات والتأكد من استكمال الإجراءات اللازمة لذلك (بركات، ٢٠١٣، ص. ٢٠٢).

(ب) **فيما يتعلق بالمعلمات**:

(١) المساهمة في إعداد الجدول الدراسي وتوزيع معلمات الفصول والمواد كل حسب تخصصه.

(٢) التعرف على التعليمات الخاصة بالمعلمات وتدارسها مع المعلمات بالبرنامج.

(٣) الإشراف على معلمات البرنامج بشكل مستمر وعقد الاجتماعات الدورية لتطوير مستوى الأداء لديهن.

(٤) متابعة جدول إشراف المعلمات اليومي على التلميذات.

(٥) المشاركة في عملية تقويم أداء المعلمات في البرنامج (سليمان؛ مراد، ٢٠١٣، ص ص. ١٣٦).

(ج) **فيما يتعلق بالمناهج الدراسية**:

(١) التعرف على أهداف المقررات الدراسية والتعليمات الخاصة بالمعلمات وتدارسها مع المعلمات بالبرنامج.

(٢) تعبئة الجزء الخاص بالتربية الخاصة في الكراس الإحصائي السنوي.

(٣) المشاركة في إعداد الدراسات والأبحاث والدورات والندوات والمؤتمرات في مجال اختصاصهن (بركات، ٢٠١٣، ص. ٢٠٣).

(د) **فيما يتعلق بالمجال الإداري بالمدرسة**:

(١) التأكد من توفير الكتب والمقررات الدراسية قبل بداية الدراسة والإشراف على توزيعها.

(٢) تعبئة الجزء الخاص بالتربية الخاصة في الكراس الإحصائي السنوي.

(٣) المشاركة في اللجان ذات العلاقة بالبرنامج.

(٤) متابعة تنفيذ ما يرد من الأمانة العامة للتربية الخاصة، وإدارة التعليم من تعليمات.

(٥) الإسهام الفاعل في المجالس المدرسية (سليمان؛ مراد، ٢٠١٣، ص. ١٣٦).

ثانيا: **المشرفة التربوية المقيمة، أو المتعاونة**:

نصت المادة السابعة والثلاثون من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على أن المشرفة التربوية المقيمة، أو المتعاونة هي: معلمة متميزة متخصصة في التربية الخاصة ويهي المسؤولة أمام

المديرة في المعهد، أو في المدرسة العادية (في حالة تكليفه بجولات ميدانية على البرامج) عن النهوض بمستوى العملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها، ويعد دورها مكملاً لدور مشرفة التربية الخاصة بالأمانة وإدارة التعليم (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢، ص. ٥٢).

مهام المشرفة التربوية المقيمة:

يقع على المشرفة التربوية المقيمة عدد من المهام التي يجب أن تقوم بها، ومن أهم هذه المهام ما يلي:

(١) التأكد من الاستعداد التام لاستقبال التلميذات مع بداية العام الدراسي.

(٢) المساعدة في إعداد الجدول اليومي المدرسي للحصص بعد التشاور مع المعلمات.

(٣) التنسيق والتخطيط والتعاون مع الجميع في إعداد الخطط اليومية والفصلية وتحديد مفهومها وأسلوب تنفيذها.

(٤) متابعة دفاتر إعداد دروس المعلمات. والإشراف على أسلوب الإعداد والصياغة، والتأكد من مدى تكامل العناصر التي تقوم عليها عملية تحضير الدروس وتحقيقها لأهدافها.

(٥) التنسيق والتعاون مع المعلمات في تقويم الدروس خلال الزيارات والعمل على تصميم الدروس النموذجية (الجلامدة، ٢٠١٥، ص. ٣٢٣).

(٦) التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمات في البرامج وإيجاد حلول لها.

(٧) متابعة أوضاع التلميذات المحولات من التعليم العام والتأكد من مواصلتهن للدراسة وتذليل العقبات التي قد تعترض سبيلهن.

(٨) المشاركة في اللقاءات التربوية والتعليمية المختلفة.

(٩) مراجعة تقويم أعمال التلميذات ومناقشة المعلمات بشأنهن (بركات، ٢٠١٣، ص. ١٢٧).

(١٠) متابعة استخدام المعلمات للوسائل والمختبرات بالطرق المناسبة والعمل على توفيرها.

(١١) تنظيم الاجتماعات الدورية مع المعلمات بغرض تطوير المناهج، وطرائق التدريس والإستراتيجيات التعليمية.

(١٢) المشاركة في الدراسات، والأبحاث، والدورات، والندوات، والمؤتمرات في مجال اختصاصهن.

(١٣) القيام بأي أعمال أخرى تسند إليه في مجال عملها (الجلامدة، ٢٠١٥، ص. ٣٢٣).

مهارات وكفايات المشرفات التربويات في مجال التربية الخاصة:

حتى تتمكن المشرفة التربوية في مجال التربية الخاصة من القيام بالأدوار المناطة بها بفاعلية وكفاءة، فيجب أن تمتلك العديد من الكفايات والمهارات ومن أهم هذه الكفايات ما يلي:

(١) **كفاية الاتصال والتفاعل**: ويقصد بكفاية الاتصال والتفاعل توفير الجو المناسب البعيد عن التوتر لعملية الاتصال بحيث تتمكن المعلمات من التفاعل والاتصال بحرية دون شعور بالقلق، أو الخوف.

(٢) **كفاية فنية**: وتتمثل في تحليل عملية التعلم وتحديد العوامل المؤثرة فيها بحيث تتمكن المعلمة من استيعابها (عودة، ٢٠٠٩، ص. ٣٧).

(٣) **كفاية التخطيط الدراسي**: تتمثل في ترجمة البرنامج الإشرافي إلى خطة واقعية قابلة للتنفيذ مع تحديد وسائل تقويمية متنوعة كافية للحكم على مدى تحقق أهداف الخطة.

(٤) **كفاية تنمية المعلمات مهنيًا**: تتمثل في تقرير مستوى كفاءة أداء المعلمات للواجبات المختلفة للتعرف على احتياجات النمو المهني لهن.

(٥) **كفاية العمل مع الجماعات**: تتمثل في استخدام سلطة الجماعة بتفويض من المعلمات وفقًا لمتطلبات الموقف (بركات، ٢٠١٣، ص. ٢٠٤).

(٦) **كفاية تطوير المناهج**: تتمثل في التعرف على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمع والتغيرات المحيطة، والاتصال بالإدارة المركزية حول البرنامج المدرسي، والمشاركة في لجان المناهج وتطويرها (عودة، ٢٠٠٩، ص. ٣٧).

ومن أهم هذه الكفايات ما يلي:

أ. القدرة على تحديد المفهوم الحديث للمنهج التربوي ومقارنته بالمنهج التقليدي.

ب. القدرة على الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية.

ج. القدرة على المشاركة في وضع المناهج الدراسية وتعديلها.

د. القدرة على تقويم المقترحات التحسينية التي تسهم في إثراء المناهج وتطويرها (العاجز؛ حلس، ٢٠٠٩، ص٩٧).

(٧) **كفاية التقويم**: تتمثل في استخدام الأساليب والأدوات الخاصة بالتقويم مع الاستفادة منها في عمليات التغذية الراجعة.

(٨) **كفاية التغيير والتطوير:** تتمثل في القدرة على مواجهة المشكلات التعليمية.

(٩) **كفاية إدارية**: تتمثل في تهيئة الظروف البيئة المحيطة المناسبة للعمل وجميع الآليات التي تتصل بالعمليات الإدارية (بركات، ٢٠١٣، ص٢٠٤). ومن أهم الكفايات الإدارية ما يلي:

- القدرة على ممارسة العمليات الإدارية المختلفة كالتنظيم والتنسيق والرقابة والتقويم والاتصال.
- القدرة على توزيع المهام والأعمال على المعلمات مع مراعاة الفروق الفردية والعدالة بينهن.
- القدرة على التنسيق بين متطلبات المعلمات والمدارس والإدارة التعليمية (العاجز؛ حلس، ٢٠٠٩، ص٩٦).

(١٠) **كفاية العلاقات الإنسانية**: تتمثل في التعامل مع المعلمات كأشخاص ومساعدتهن في بناء شخصياتهن في جو من الثقة والأمن.

(١١) **كفاية التوجيه والإرشاد**: تتمثل في تكوين قناعة لدى المعلمات بالالتزام بالحل الذي تختاره لنفسها.

(١٢) **كفايات العلاقات العامة**: تتمثل في كسب تأييد العاملات في المجال لفلسفة الإشراف التربوي البرامج المتعلقة بتنمية المعلمات ومدى انعكاسها على فلسفة المدرسة والمجتمع المحلي (عودة، ٢٠٠٩، ص. ١٣٨).

ثالثًا: برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

دأبت وزارة التربية والتعليم على الاهتمام بطلابها من خلال تقديم الخدمات التربوية المتنوعة والمتميزة لهم والتي تشمل شريحة من طلاب مدارس التعليم العام الذين هم بحاجة إلى الخدمات التربوية الخاصة وهم أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وحرصًا من الوزارة ممثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة على تذليل الصعوبات والحد من آثارها التي قد تنتهي بالطالب إلى التسرب من التعليم، فقد جاء تعميم معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣٢/٧/٢٥١/٧ في ١٤١٦/٤/٢٢هـ القاضي بالبدء في تنفيذ برامج صعوبات التعلم مع بداية عام ١٤١٦/١٤١٧هـ للبنين، كما تم تنفيذ البرامج في تعليم البنات عام ١٤١٧/١٤١٨هـ.

وسوف نتناول برامج صعوبات التعلم من حيث النشأة والتطور والأهداف وشروط قبول التلاميذ بالبرامج وخطوات تنفيذ البرامج.

نشأة وتطور برامج صعوبات التعلم في المملكة:

بدأ تنفيذ برامج صعوبات التعلم مع بداية العام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ حيث كان عدد البرامج عند بدء التنفيذ: أثنى عشر برنامجًا موزعة كالآتي:

(١) منطقة الرياض: خمسة برامج.

(٢) المنطقة الشرقية: أربعة برامج.

(٣) محافظة جدة: ثلاث برامج.

ثم أخذت البرامج في التوسع والإنتشار، ففي العام الدراسي ١٤١٧/ ١٤١٨هـ بلغ عدد البرامج ستة عشر برنامجًا، وفي عام ١٤١٨/١٤١٩هـ، بلغ عددها (٢٤) برنامجًا، كما قفزت أعداد البرامج المنفذة في العام الدراسي ١٤١٩/ ١٤٢٠هـ لتصبح (٦٥) برنامجًا، إضافة إلى ثلاث مراكز مسائية لخدمات صعوبات التعلم، ولقد وصل مجموع البرامج والمراكز (٦٨) برنامجًا ومركزًا، ثم توالت قفزات أعداد تلك البرامج والمراكز، حتى بلغت في العام الدراسي ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ (١٢٤٥) برنامجًا ومركزًا، منها (٧٤٢) للبنين، و (٥٠٣) للبنات. ولقد كانت خدمات برامج صعوبات التعلم مقصورة على المرحلة الابتدائية؛ إلا أنه تم اعتماد برنامج صعوبات التعلم

في المرحلتين المتوسطة والثانوية، بموجب التعميم الوزاري رقم ٣٢/٥/١٠/٤٦٥/٢٧ وتاريخ ١٨/١٢/١٤٢٥هـ، وتم البدء في تنفيذ البرامج مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ في المرحلة المتوسطة في إدارات التربية والتعليم بكل من: الرياض وجدة والمنقطة الشرقية، وذلك في بعض المجمعات التعليمية فقط (الموسى، ٢٠٠٨، ص ص. ١٨٠-١٨١).

وفي عام ١٤٣٠هـ أشارت إحصائية الإدارة العامة للتربية الخاصة أن عدد برامج صعوبات التعلم في نهاية العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ بلغ (٢٦١) برنامجًا، تخدم (٢٩١٢) طالبًا، كما بلغ مجموع عدد برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية (٨٢٠) برنامجًا من خلالها تم تقديم خدمات خاصة لأكثر من (١١٥١٨) طالبًا.

كما أشارت أخر إحصائية لوزارة التعليم أن عدد برامج صعوبات التعلم للبنين بلغ (١٢١٠) برنامجًا، و (٦٥٠) برنامجًا للبنات، وعدد صفوف البنين (١٩٤٢) صفًا للبنات، ويلتحق بها (٣٦٠٧) طالبًا، و (٢٤٣٤) طالبة (العصيمي، ٢٠١٥، ص١٣).

ومما سبق ترى الباحثة أن برامج صعوبات التعلم في تزايد وتوسع في المملكة العربية السعودية وهذا يدل على مدى الاهتمام الذي يلقاه فئة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وهذا يوحي بما وصلت إليه التربية الخاصة في المملكة من تطور يواكب العالمية في هذا الميدان.

أهداف برامج صعوبات التعلم

يهدف برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية إلى زيادة فاعلية التعليم، وذلك بتقديم أفضل الخدمات إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن طريق:

(١) تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم.

(٢) توعية وإرشاد مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور الطلاب، وكذلك الطلاب أن فسهم بأهمية برنامج صعوبات التعلم وإبراز مزاياه وجوانبه الإيجابية.

(٣) تقديم الاستشارة التربوية لمعلمي المدرسة التي تساعدهم في تدريس بعض الطلاب الذي يتلقون التعليم داخل الفصل العادي.

(٤) تقديم إرشادات لأولياء أمور الطلاب الذين يتلقون خدمات البرنامج لمساعدتهم في التعامل مع حالة الطالب في المنزل (العبد اللطيف، ٢٠١٠، ص. ١٤).

شروط قبول التلميذة للالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

يشترط لالتحاق التلميذات ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم الشروط الآتية:

(١) أن تكون التلميذة مسجلة بإحدى المدارس العادية (الموسى، ٢٠٠٨، ص. ١٨٣).

(٢) أن يكون لدى التلميذة تباين واضح بين مستوى قدرتها ومستوى تحصيلها الأكاديمي في أحد الجوانب التالية: التعبير اللفظي، الإصغاء والاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، استيعاب المادة المقروءة، العد والاستدلال الرياضي، أو أن يكون لديها اضطراب في إحدى العمليات النفسية مثل: الذاكرة، الأنتباه، التفكير والإدراك.

(٣) ألا تكون الصعوبات ناتجة عن عوق عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو أسباب حسية، أو أية أسباب أخرى لها علاقة بعدم ملائمة ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية.

(٤) أن يثبت أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة، أو قليلة الفاعلية في تعليم هؤلاء التلميذات مما يتطلب توفير خدمات تربوية (العبد اللطيف، ٢٠١٠، ص ص. ١٦-١٧).

(٥) ألا يكون تدني مستوى التلميذ بسبب ظروف أسرية، أو اجتماعية غير عادية.

(٦) أن تكون التلميذة مستقرة نفسيًا (الموسى، ٢٠٠٨، ص. ١٨٣).

(٧) أن يكون قد تم تشخيص التلميذ من قبل فريق متخصص.

(٨) موافقة اللجنة الخاصة بقبول وتصنيف التلميذات ذوات صعوبات التعلم برئاسة مديرة المدرسة، أو من ينوب عنها. ويشترك فيها كل من (معلم التربية الخاصة، معلم الصف العادي، معلم تدريبات سلوكية "أخصائي نفسي"، مرشد طلابي، ولي أمر الطالب إن أمكن، الطالب) (العصيمي، ٢٠١٥، ص. ١٧).

خطوات تنفيذ برامج صعوبات التعلم

يتم تنفيذ برامج صعوبات التعلم من خلال عدة خطوات هي كالآتي:

أ ـ تحديد المدارس المناسبة لتنفيذ البرامج: يقوم كل مركز من مراكز الإشراف التربوي في الإدارات التعليمية بتحديد المدارس المناسبة لتنفيذ هذه البرامج وفقًا للضوابط التي حددتها إدارة صعوبات التعلم بالأمانة العامة للتربية الخاصة، وهي كالآتي:

(١) موقع المدرسة: أن تكون مواقع تلك المدارس وسط الأحياء التي تقع ضمن مركز الإشراف التربوي.

(٢) مبنى المدرسة: أن تكون تلك المدارس مباني حكومية مناسبة يتوفر بها مكان يفي باحتياجات غرفة المصادر.

(٣) حجم المدرسة: أن يتم اختيار مدارس ذات كثافة طلابية عالية.

(٤) إدارة المدرسة: يحسن اختيار مدارس ذات إدارة قادرة على التعاون في تنفيذ هذا البرنامج، وأن يكون بها مرشد طلابي.

ب – استحداث غرفة المصادر بكل مدرسة: يتم استحداث غرفة المصادر بكل مدرسة من المدارس التي يقع عليها الاختيار وفقًا لما يلي:

(١) مستلزمات مكانية: وتشمل غرفة واحدة على الأقل ذات موقع جيد وحجم معقول بمساحة لا تقل عن ٥×٨ أمتار، وتكون جيدة التهوية والأن ارة.

(٢) مستلزمات تجهيزية: وتشمل أثاثًا مدرسيًا، كراسي، طاولات، دواليب، أرفف، ملفات، سبورات متحركة، عوازل. إلخ.

(٣) وسائل تعليمية سمعية وبصرية، ومعينات أخرى حسب الحاجة.

(٤) مستلزمات بشرية: معلم، أو أكثر متخصص في مجال التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم.

ج – تكوين لجنة في المدرسة لتسهيل تنفيذ البرنامج: يتم تكوين لجنة في المدرسة بإشراف مدير المدرسة، أو الوكيل تضم معلم صعوبات التعلم، والمرشد الطلابي، واثنين من معلمي اللغة العربية والرياضيات المتميزين في المدرسة لتسهيل تنفيذ البرنامج داخل المدرسة، وحل ما يعترضه من مشكلات، ورفع تقارير

دورية لقسم التربية الخاصة بإدارة التعليم وإلى الأمانة العامة للتربية الخاصة (الموسى، ٢٠٠٨، ص١٨٢-١٨٣).

الاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم

يقصد بالاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم، طرائق تنظيم برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الطرائق:

أ- مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تنظم هذه المراكز من قبل مراكز التربية الخاصة بحيث يراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة التي يعانين منها الطالبات ذوات صعوبات التعلم شريطة أن لا يكون العدد مساويا للصفوف في المدارس العادية حيث لا يزيد عن إثنى عشر طالبه كحد أعلى في كل شعبة، ويشرف على هذه الصفوف معلمات ذوي خبرة مؤهلات ومدربات على أساليب التدريس التي تتناسب مع الصعوبات الموجودة عند هؤلاء الطالبات (كوافحة، ٢٠١١، ص١٦٢).

(١) **الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية.**

تعتبر الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، من أحدث التنظيمات التربوية المستخدمة التي وجدت من أجل تلافي الاتجاهات السلبية نحو ذوي صعوبات التعلم وتحويلها إلى اتجاهات مقبولة، وتساعد هذه الطريقة على اندماج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين خلال فترات الراحة وبذلك يستطيع هؤلاء الطلاب تكوين علاقات اجتماعية معهم.

(٢) **دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدرسة العادية.**

يقوم هذا الدمج على افتراض أساسي وهو أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن أن يستفيدوا من مناهج الفصل العادي، ولكن مع بعض المساعدة، أو مع بعض المساعدة، أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة من خلال غرفة المصادر (كوافحة، ٢٠١١، ص١٦٣)

(٣) **خطوات البرنامج التربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم هي:**

- قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها.
- تخطيط البرنامج التربوي (صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها).

- تطبيق البرنامج التربوي.
- تقييم البرنامج التربوي.
- تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقييم (الروسان، ١٩٩٦، ١٩٤)

(٤) **أساليب التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم**

يقترح هلمان وولس (١٩٧٨م) ثلاثة أنواع من البرامج التربوية في التدريب العلاجي للأطفال ذوي مظاهر العجز عن التعلم هي:

(أ) برنامج التدريب على العمليات النفسية الأساسية مثل القراءة، أو الكتابة، أو التوازن ويعتمد هذا البرنامج على تعليم المهارات البصرية الحركية وتعليم المهارات الحسية الحركية.

(ب) برنامج التدريب لعدد من الحواس، ويعتمد هذا البرنامج على تدريب حواس الطفل وربطها معًا.

(ج) برنامج التدريب للأطفال ذوي النشاط الزائد، ويعتمد هذا البرنامج على تخفيض عدد المثيرات الخارجية للأطفال ذوي النشاط الزائد وتوفير الفرصة أمامهم لتوجيه هذا النشاط.

(د) برنامج التدريب المعرفي، ويعتمد هذا البرنامج على تقديم نماذج تعليمية حسية للطفل الذي يعاني من مظهر، أو أكثر من مظاهر صعوبات التعلم (الروسان، ١٩٩٦، ص١٩٦)

رابعًا: دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم

أن مهمة الإشراف التربوي في تطوير برامج صعوبات التعلم هي عملية جماعية وليست عملية إنفرادية يقوم بها المشرف التربوي بل هي عمل تعاوني (حمدان، ٢٠٠٥، ص٦٠).

وتؤدي المشرفة التربوية دورًا مهمًا في تطوير برامج صعوبات التعلم وذلك من خلال الآتي:

(١) الإشراف والمتابعة لكل ما تقوم به المعلمة (المسح – التشخيص – عمل الخطة الفردية لكل حالة حسب المدة المحددة ومساعدة المعلمات على صياغة أهداف الخطة التربوية) (أبو القاسم، ٢٠٠٦، ص. ١٥).

(٢) توجيه المعلمات للتعرف على الكتابات والأبحاث الحديثة في مجال صعوبات التعلم واطلاعهن على المقالات والمجلات التي تبحث في هذا الميدان.

(٣) توجيه المعلمات لدراسة اللوائح والتعاميم والتوجيهات الصادرة من الجهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم بشأن برامج صعوبات التعلم لمتابعة تنفيذها بدقة.

(٤) إعداد دراسات وتقارير عن برامج صعوبات التعلم من حيث أهدافها ومحتواها وأن شطتها بالتعاون مع المعلمات ورفع ذلك لجهة الاختصاص للإفادة منها في تطوير البرامج.

(٥) تنظيم زيارات الاختصاصيات في برامج صعوبات التعلم لزيارة المعلمات والاجتماع بهن ومناقشتهن في المفهوم الحديث للبرامج ووسائل تطويرها (العاجز؛ حلس، ٢٠٠٩، ص٨٥).

(٦) القيام بالزيارات الاستطلاعية والتوجيهية للمعلمات وتقييم أداء معلمات صعوبات التعلم.

(٧) حث مديرات المدارس والمعلمات بالتعليم العام اللاتي يوجد لديهن برامج صعوبات التعلم على التعاون مع معلمة صعوبات التعلم وتوفيرها تحتاجه.

(٨) عقد اللقاءات مع المعلمات في البرامج لمناقشة كل من شأن ه رفع كفاءة المعلمة وتحسين مستوى التلميذات ذوي صعوبات التعلم.

(٩) اقتراح احتياج كل برنامج من برامج صعوبات التعلم من الأجهزة واللوازم التعليمية وحث المعلمات المتميزات على عمل وأن تاج الوسائل التعليمية المفيدة (أبو القاسم، ٢٠٠٦، ص١٥).

(١٠) التعرف على الثغرات والعيوب في برامج صعوبات التعلم وتحديد المشكلات التي تواجه تنفيذها.

(١١) وضع دليل لبرامج صعوبات التعلم وكيفية تنفيذها بعد تحليلها وتوضيح أهدافها ومفاهيمها والخروج بتوصيات لتعديل هذه البرامج وذلك لأن عملية التطوير تحتاج إلى عقد الندوات بين الحين والآخر لمواكبة التطور.

(١٢) توضيح ماهية برامج صعوبات التعلم ومتطلباتها التربوية والإدارية والنفسية والمادية للمعلمات والإداريات وتوجيههن كلما لزم الأمر في مجالات تنفيذها وتقييم فعاليتها (حمدان، ٢٠٠٥، ص. ٦١).

دراسات سابقة

استهدفت دراسة الدويش (٢٠٠٦) التعرف على واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في الإدارة التربوية، والتربية الخاصة،كما يتم تحديد الجوانب التي يمكن الإفادة منها في تطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر أفراد الدراسة، وتقدم هذا الدراسة تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة، وقد تكونت العينة من (٢٠٦) مديرًا ووكيلاً، و (٧١١) معلمًا، و(١٠٠٠) ولي أمر طالب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانة لتحديد مقترحات التطوير في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدارسة إلى ما يلي: أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة. - أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة يفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة. وأنه لا يتم اختيار العاملين في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بناء على معايير محددة. وعدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء بعملية الد.مج، وأن المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تتلاءم مع ظروف ذوي الإعاقة.

- ضعف فرص التواصل والتفاعل بين ذوي الإعاقة بأقرانهم العاديين تحد من فرص التواصل والتفاعل نتيجة لمحدودية مرافق المدرسة. وضعف إسهام القطاع الخاص في تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاص بالأجهزة والوسائل الخاصة بذوي الإعاقة.

- أن إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة تشجع المجتمع المحلي في دعم الأن شطة والبرامج التربوية.وضعف تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والتعليمية المماثلة في المنطقة، والتي تعنى بالتربية الخاصة. وأن مديري ومعلمي التعليم العام يتقبلون دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم وأن المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تقوم على رؤية، ورسالة تميزها عن غيرها من المدارس الأخرى. وضعف خبرة مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام وفي إلمامهم بالطريقة المناسبة لأن نجاح عملية الدمج. وعدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع ذوي الإعاقة.

وعدم توفر المرونة في الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة. وكثافة أعداد طلاب التعليم العام بالمدرسة العادية، تقلل من كفاءة تطبيق عملية الدمج.

فيما ستهدفت دراسة الفيحلي (٢٠٠٩) معرفة الدور الواقعي لمدير برامج التربية الخاصة كما هدفت الدراسة إلى معرفة الدور المأمول لمدير برامج التربية الخاصة ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات العينة على حسب متغيرات (الوظيفة، سنوات الخبرة، مجال الإشراف) وقد تكونت العينة من (١٦٣) من مدراء ومشرفي برامج التربية الخاصة، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانة حيث أشارت نتائج الدارسة إلى تركز دور مديري المدارس الواقعي – من وجهة نظر افراد العينة – على الجوانب التالية تنازليا (إدارة العاملين،البيئة المدرسية،المخصصات المالية،المنهج والتدريس،الاهل والمجتمع،التقييم والإحالة،اعداد التقارير) بينما تركز دور مديري المدارس المأمول – من وجهة نظر افراد العينة – على الجوانب التالية تنازليا (البيئة المدرسية، إدارة العاملين، المخصصات المالية،المنهج والتدريس،الاهل والمجتمع،التقييم والإحالة،اعداد التقارير) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات الدراسة في استجابات العينة في بعض محاور الدراسة.

بينما استهدفت دراسة السديري (١٤٣٠) التعرف على المعايير الشخصية والمعايير المعرفية العلمية لاختيار مشرفي التربية الخاصة من وجهة نظر مشرفي الإدارة العامة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ومعرفة ما اذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير (الجنس،الدرجة العلمية،سنوات الخبرة،نوع الإدارة، أو الوحدة،الدرجة العلمية) وقد تكونت العينة من (٦٣) مشرفًا ومشرفة في الإدارة العامة للتربية الخاصة، وأشارت نتائج الدارسة إلى معايير لاختيار مشرفي التربية الخاصة،ومعرفة الفروق بين استجابات العينة حسب متغيرات الدراسة.

في حين استهدفت دراسة الغصاب (٢٠٠٩) الكشف عن دور مديري المدارس تجاه برامج صعوبات التعلم بإدارة التربية و التعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر مديري المدارس، و الكشف عن دور مديري المدارس تجاه برامج صعوبات التعلم بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم، و التعرف على مدى الاختلاف في وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي

صعوبات التعلم نحو ممارسة المديرين لدورهم تجاه برامج صعوبات التعلم بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، والتعرف على مدى الاختلاف بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم، نحو ممارسة المديرين لدورهم تجاه برامج صعوبات التعلم بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (سنوات الخبرة– المؤهل- العمر- التدريب)،وقد تكونت العينة من (١٥٨) مديرًا و (٢١٧) معلمًا من معلمي صعوبات التعلم،ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانة اشتملت في صورتها النهائية على (٤٠) عبارة وزعت على أربعة محاور هي (الجانب الإداري، الجانب التنظيمي، الجانب الإشرافي، الجانب التربوي)، وأشارت نتائج الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم في ممارسة المديرين لدورهم، تجاه برامج صعوبات التعلم في الجأن ب الإداري، وذلك لصالح مديري المدارس،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم في ممارسة المديرين لدورهم، تجاه برامج صعوبات التعلم في المجالات (التنظيمية، والإشرافية، والتربوية) باختلاف مدى حصول أفراد العينة على تدريب في مجال صعوبات التعلم.

بينما استهدفت دراسة الطيار (٢٠٠٩) التعرف على أهم المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وكذلك على برامج التربية الفكرية من وجهة نظرهم والتعرف على مدى الاختلاف بين المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وعلى برامج التربية الفكرية وذلك وفقا لمتغيرات الدراسة التالية (التخصص،سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، عدد برامج التربية الخاصة المكلف بالإشراف عليه) وقد استخدم الباحث في هذا الدراسة الإستبانة وتكونت عينة الدراسة من(٧١)مشرف تربوي على برامج صعوبات التعلم وبرامج التربية الفكرية، فقد شملت جميع المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم بالإدارة العامة للتربية الخاصة وبإدارات التعليم في مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية وعددهم (٣٧)مشرفًا تربوياُ، كما شملت الدراسة أيضا جميع المشرفين التربويين على برامج التربية الفكرية بالإدارة العامة للتربية الخاصة وبإدارات التعليم في مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية وعددهم(٣٤) مشرفًا تربويًا. وأشارت نتائج هذا الدراسة أن أكثر المعوقات تأثيرا

والتي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وعلى برامج التربية الفكرية هي: (قلة المخصصات المالية اللازمة لبرامج التربية الخاصة قلة الحوافز المادية المخصصة للمشرفين التربويين على برامج التربية الخاصة، كثرة الأعباء الإدارية التي تؤثر سلبًا على النشاط الفني للمشرف التربوي على برامج التربية الخاصة، عدم اهتمام بعض مديري المدارس بمتابعة ما يدونه المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة من ملحوظات.كما أوضحت نتائج هذا الدراسة أن أقل المعوقات تأثيرا والتي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وعلى برامج التربية الفكرية هي اختلاف وجهات النظر بين المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة ومدير المدرسة في تقويم أداء معلم التربية الخاصة، عدم تقبل بعض معلمي التربية الخاصة لزيارة المشرف التربوي، المواقف السلبية التي يتخذها بعض معلمي التربية الخاصة أثناء مناقشة أساليب تطوير مستهوى الأداء في العمل وضعف مستهوى الاتصال والتنسيق التربوي بين المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة ومدير المدرسة.

بينما استهدفت الشدادي (٢٠٠٩) التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وذلك بإجراءات التشخيص، والأساليب التدريسية، وإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وتفعيل غرف المصادر وبيان أثر الخبرة التعليمية على هذا الدور، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي ما دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وقد تكونت العينة من (٥٥) معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانة اشتملت في صورتها النهائية على (٦٠) فقره موزعة على أبعاد الإستبانة الأربعة (إجراءات التشخيص، أساليب التدريس، إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر) وأشارت نتائج الدارسة إلى أن درجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم التعليمي كان مرتفعا على جميع المحاور الأربعة لدراسة، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة بسبب اختلاف الخبرة التعليمية حول محاور الإستبيان الأربعة (إجراءات التشخيص، أساليب التدريس، إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر).

التعقيب على الدراسات السابقة:

(١) أن المشرف التربوي له أثر كبير في حل المشكلات التعليمية التي تواجه المعلم وتطور أداءه المهني.

(٢) اشارت بعض الدراسات إلى معايير لاختيار مشرفي التربية الخاصة كما يشترك مدير المدرسة في إدارة برامج التربية الخاصة كما اشارت دراسة السديري (١٤٣٠).

(٣) أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة تعاني من وجود بعض السلبيات كما أن هناك عدد من الصعوبات والمعوقات التي تحد من فاعلية إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة كما اشارت دراسة الدويش (٢٠٠٦).

(٤) أشارت الدراسات إلى أن أكثر المعوقات تأثيرا والتي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وعلى برامج التربية الفكرية هي: (قلة المخصصات المالية، قلة الحوافز المادية المخصصة للمشرفين، كثرة الأعباء الإدارية، عدم اهتمام بعض مديري المدارس بمتابعة ما يدونه المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة من ملحوظات)

(٥) تتفق الدراسات على أن للمشرف التربوي مهام جوهريه تساعد في تنمية قدرات ومهارات المعلمين كما اشارت دراسة الغانم (٢٠٠١) إلى مهام أكثر أهمية وهي (متابعة سير برامج التربية الفكرية وفقًا للخطة المعتمدة، تزويد معلمي برامج التربية الفكرية بكل جديد في مجال التربية الخاصة لرفع مستهوى خبراتهم المهنية).

(٦) المشرف التربوي له دور كبير في تحسين أداء المعلم التعليمي ويتضح ذلك الدور في إجراءات التشخيص، اساليب التدريس، اعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر كما أشار إلى ذلك دراسة الشدادي (٢٠٠٩)

(٧) للمشرفين التربويين دور في تأهيل المعلمين المستجدين مهنيًا؛ إلا أن الدراسات تشير إلى تدني التنمية المهنية التي تدعم المعلمين وتوجههم بشكل كاف.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفًا دقيقًا.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع وعينة البحث الحالي من جميع المشرفات التربويات في مكاتب الإشراف التربوي التابعة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٦-١٤٣٧هـ)، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (٥٧) مشرفة، (وزارة التربية ١٤٣٦-١٤٣٧هـ).

خصائص مجتمع البحث:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية، نوضحها فيما يلي:

(١) **المؤهل العلمي**

تتكون عينة الدراسة من (٣٦) مشرفة يمثلن ما نسبته (٦٣,٢٪) مؤهلهن العلمي بكالوريوس، في حين أن هناك (١٩) مشرفة بنسبة (٣٣,٣٪) مؤهلهن العلمي ماجستير، بينما (٢) مشرفتان بنسبة (٣,٥٪) مؤهلهن العلمي دكتوراه، وجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	٣٦	٦٣,٢
ماجستير	١٩	٣٣,٣
دكتوراه	٢	٣,٥
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

(٢) **الخبرة العلمية**:

تتكون عينة الدراسة من (١٧) مشرفة بنسبة (٢٩,٨٪) خبرتهن (أقل من ٥ سنوات)، كما أن هناك (١٦) مشرفة بنسبة (٢٨,١٪) تتراوح سنوات خبرتهن ما بين (٥ إلى ٩ سنوات)، بينما (١٤) مشرفة بنسبة (٢٤,٦٪) خبرتهن العلمية (من ١٥ سنة فما فوق)، وفي الأخير هناك (١٠) مشرفات بنسبة (١٧,٥٪) تتراوح سنوات خبرتهن ما بين (١٠ سنوات إلى ١٤ سنة) وجدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة العلمية.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة العلمية

الخبرة العلمية	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من ٥ سنوات	١٧	٢٩,٨
من ٥ سنوات إلى ٩ سنوات	١٦	٢٨,١
من ١٠ سنوات إلى ١٤ سنة	١٠	١٧,٥
من ١٥ سنة فما فوق	١٤	٢٤,٦
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

(٣) **عدد الدورات**

تتكون عينة الدراسة من (٣١) مشرفة بنسبة (٥٤,٤٪) عدد دوراتهن التدريبية خمس دورات فأكثر، كما أن هناك (١٨) مشرفة بنسبة (٣١,٦٪) عدد دوراتهن التدريبية ثلاث دورات، بينما (٨) مشرفات بنسبة (١٤٪) عدد دوراتهن التدريبية أربع دورات.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير عدد الدورات

عدد الدورات	التكرارات	النسبة المئوية
٣ دورات	١٨	٣١,٦
٤ دورات	٨	١٤,٠
٥ دورات فأكثر	٣١	٥٤,٤
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

أداة البحث

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح به، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذا الدراسة هي «الإستبانة»، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولقد تكونت الإستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل:

- المؤهل العلمي.
- الخبرة العلمية.
- عدد الدورات

الجزء الثاني: وهو يتكون من (١٨) فقرة تتناول سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

صدق أداة البحث

لقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الإنتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول « دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية «، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، والملحق رقم (١) يوضح أسماء المحكمين.

وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية وملحق رقم (٢) يوضح الإستبيان بصورته النهائية.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا وعلى بيانات العينة ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للإستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية كما يوضح ذلك جدول (٤):

جدول (٤)

معاملات إرتباط بيرسون (لسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية) بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	××٠,٧٤٢	١٠	××٠,٥٩٩
٢	××٠,٥٥٠	١١	××٠,٧٧٢
٣	××٠,٥١٤	١٢	××٠,٥٣٦
٤	××٠,٥٩٧	١٣	××٠,٥٥٤
٥	××٠,٦١٥	١٤	×٠,٣٣٧
٦	××٠,٧٥٩	١٥	××٠,٥٧٨
٧	××٠,٧٨٢	١٦	××٠,٥١٨
٨	××٠,٧٠٨	١٧	××٠,٤٦٠
٩	××٠,٦٨٧	١٨	××٠,٤٢١

×× دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٤) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠٥) ومستوى (٠,٠١) فأقل وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق البحث الحالي.

ثبات أداة البحث:

تم حساب ثبات أداة البحث باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، وجدول (٥) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة البحث أن مقياس البحث يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٦) وهي درجة ثبات عالية، يمكن الوثوق بها في تطبيق البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). حيث تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

(١) التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

(٢) معامل إرتباط برسون (Person Correlation)، للتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بإيجاد العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

(٣) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach›s alpha)، للتحقق من ثبات أداة الدراسة

(٤) المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو إنخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

(٥) تم استخدام الإنحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى إنحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الإنحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وأن خفض تشتتها بين المقياس.

(٦) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وفي هده الدراسة استخدم الباحث هذا الأسلوب؛ لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفاقًا لمتغير: (المؤهل العلمي، الخبرة في الوظيفة الحالية).

عرض نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول: ما دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على التساؤل السابق قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما في جدول (٥):

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٤	أحث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	٥٥	٩٦,٥	٢	٣,٥			٢,٩٦	٠,١٨٦	١
١	أشجع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم.	٥٣	٩٣,٠	٣	٥,٣	١	١,٨	٢,٩١	٠,٣٤٢	٢
١١	أقدم للمعلمات نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة.	٥٠	٨٧,٧	٦	١٠,٥	١	١,٨	٢,٨٦	٠,٣٩٨	٣
٧	أساهم في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر.	٥٠	٨٧,٧	٥	٨,٨	٢	٣,٥	٢,٨٤	٠,٤٥٥	٤

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٨	أرفع الاحتياج الفعلي لمعلمات صعوبات التعلم للوزارة.	٥٠	٨٧,٧	٥	٨,٨	٢	٣,٥	٢,٨٤	٠,٤٥٥	٥
٣	أشجع المعلمات على تطوير الأنشطة اللاصفية.	٥٠	٨٧,٧	٤	٧,٠	٣	٥,٣	٢,٨٢	٠,٥٠٤	٦
٦	أتابع تنفيذ التوصيات النهائية التي اكتبها للمعلمات بعد زيارتهن الميدانية.	٤٧	٨٢,٥	٩	١٥,٨	١	١,٨	٢,٨١	٠,٤٤١	٧
١٣	أدرب معلمات صعوبات التعلم على كيفية تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية.	٤٧	٨٢,٥	٨	١٤,٠	٢	٣,٥	٢,٧٩	٠,٤٩١	٨
١٥	أراجع نتائج الإختبارات التشخيصية مع معلمات صعوبات التعلم.	٤٦	٨٠,٧	٨	١٤,٠	٣	٥,٣	٢,٧٥	٠,٥٤٤	٩
١٦	أقدم التغذية الراجعة الفورية لمعلمات صعوبات التعلم حول أدائهن.	٤٥	٧٨,٩	١٠	١٧,٥	٢	٣,٥	٢,٧٥	٠,٥١٠	١٠
٢	أتابع بدء التدريس في البرنامج حسب المدة الزمنية المحددة.	٤٤	٧٧,٢	١٢	٢١,١	١	١,٨	٢,٧٥	٠,٤٧٤	١١
١٠	يتم تحفيز المعلمات عن طريق تقديم مجلات متخصصة بصعوبات التعلم.	٤٥	٧٨,٩	٨	١٤,٠	٤	٧,٠	٢,٧٢	٠,٥٩٠	١٢
٩	أقترح إنتداب المعلمات للخارج للإطلاع على خبرات جديدة.	٤٢	٧٣,٧	١١	١٩,٣	٤	٧,٠	٢,٦٧	٠,٦٠٧	١٣

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٥	أساهم في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.	٤٠	٧٠,٢	١٤	٢٤,٦	٣	٥,٣	٢,٦٥	٠,٥٨٢	١٤
١٢	أساهم في توفير الوسائل والمواد التعليمية في غرفة المصادر.	٣٨	٦٦,٧	١٦	٢٨,١	٣	٥,٣	٢,٦١	٠,٥٩٠	١٥
١٧	أراجع نتائج التقارير الفصلية والنهائية.	٣٩	٦٨,٤	١٠	١٧,٥	٨	١٤,٠	٢,٥٤	٠,٧٣٤	١٦
١٨	أشجع المعلمات على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك.	٤٠	٧٠,٢	٧	١٢,٣	١٠	١٧,٥	٢,٥٣	٠,٧٨٢	١٧
٤	أشجع المعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي مثل (تويتر–فيسبوك.... الخ)	٣٦	٦٣,٢	١٤	٢٤,٦	٧	١٢,٣	٢,٥١	٠,٧١٠	١٨
	المتوسط الحسابي العام							٢,٧٤	٠,٢٩٦	–

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

يتضمن محور سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية (١٨) عبارة، جاءت جميعها بدرجة (موافق)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٥١، ٢,٩٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣,٠٠) وتشير النتيجة السابقة إلى تجأن س (تقارب) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

هذه النتائج تتوافق مع دراسة الشدادي (٢٠٠٩) والتي توصلت الي أن درجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم التعليمي كان مرتفعًا.

ايضا تتوافق مع دراسة الأغا والديب (٢٠٠٢) والتي كشفت عن أن دور المشرف التربوي دور محوري وايجابي في النهوض بالعملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يتوافق مع هذا الدراسة التي اوضحت موافقة عينة الدراسة نحو سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم.

ويعزي ذلك الي أن دور المشرفة التربوية في تطوير برامج صعوبات التعلم من اهم الأدوار افتراضا بأن تطوير البرنامج نحو الأفضل ينعكس إيجابا على تحسين الموقف التعليمي ومستوى الطلبة الأكاديمي، كما أن المشرفة التربوية هي المسؤولة عن توفير الدعم الكافي لتطوير المتطلبات التعليمية وضمان تقديم فرص التعليم المناسبة لاكتساب الكفاءات اللازمة.

لذلك جاءت هذه النتائج تؤكد أن هناك دور كبير للمشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(١) جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (أحث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٩٦) وإنحراف معياري (٠,١٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن يتعاملن مع أهم فئات العملية التربوية وهما المعلم والطالب، كما أن من أهداف عملية الإشراف مساعدة المعلمين علي تنمية قدراتهم وكفاياتهم من خلال استخدام الطرق الحديثة والمتنوعة الشيء الذي ينعكس على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(٢) جاءت العبارة رقم (١) وهي (أشجع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٩١) وإنحراف معياري (٠,٣٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن دور المشرفات يجعل المعلمات مدركات لما يحدث

في المجتمع من تغيرات واسبابها ونتائجها ومدي علاقة ذلك بالمجتمع وهذا يعكس دورة المشرفة بأهمية تكامل العملية التعليمية بكافة مكوناتها.

(٣) جاءت العبارة رقم (١١) وهي (أقدم للمعلمات نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة) بالمرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وإنحراف معياري (٠,٤٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة تهدف الي تحسين التعليم والتعلم من خلال التحفيز والتشجيع.

(٤) جاءت العبارة رقم (٧) وهي (أساهم في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر) بالمرتبة الرابعة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨٤) وإنحراف معياري (٠,٤٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن مساعدة المعلمات في التعاون ومعرفة نواحي القوة والضعف وخلق جو لحل المشكلات يؤدي ارتفاع مستوي التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرف المصادر وذلك من خلال الزيارة الصفية المستمرة.

(٥) جاءت العبارة رقم (٨) وهي (أرفع الاحتياج الفعلي لمعلمات صعوبات التعلم للوزارة) بالمرتبة الخامسة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨٤) وإنحراف معياري (٠,٤٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن الاطلاع على أداء المعلم وسير العمل ميدانيًا يعد من النماذج المهمة في تطبيق نموذج الإشراف وهو من الاهداف الرئيسية للعملية الإشرافية.

(٦) جاءت العبارة رقم (٣) وهي (أشجع المعلمات على تطوير الأنشطة اللاصفية) بالمرتبة السادسة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وإنحراف معياري (٠,٥٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن

إحداث التغير والتطوير التربوي من خلال مساعدة المعلمات على تجريب الأفكار والاساليب الجديدة وتشجيعهم على الأن شطة اللاصفية يحسن من عملية التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(٧) جاءت العبارة رقم (٦) وهي (اتابع تنفيذ التوصيات النهائية التي اكتبها للمعلمات بعد زيارتهن الميدانية) بالمرتبة السابعة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨١) وإنحراف معياري (٠,٤٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن مساعدة المعلمات في تقويم أعمالهن ومعرفة نواحي القوة والضعف وحل المشكلات الخاصة ورفع مستوي ادائهم.

(٨) جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (أدرب معلمات صعوبات التعلم على كيفية تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية) بالمرتبة الثامنة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وإنحراف معياري (٠,٤٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن ه من الضروري التأكد من تطبيق المقاييس يحدث تأثيرا ايجابيًا وهذا بدوره يعد من اشكال الإشراف بالأهداف لذلك جاءت العبارة بدرجة موافقة.

(٩) جاءت العبارة رقم (١٥) وهي (أراجع نتائج الإختبارات التشخيصية مع معلمات صعوبات التعلم) بالمرتبة التاسعة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وإنحراف معياري (٠,٥٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على مراجعة نتائج الإختبارات التشخيصية مع معلمات صعوبات التعلم، للوقوف على الأداء.

(١٠) جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (أقدم التغذية الراجعة الفورية لمعلمات صعوبات التعلم حول أدائهن) بالمرتبة العاشرة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وإنحراف معياري (٠,٥١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على تقديم التغذية الراجعة الفورية لمعلمات صعوبات التعلم حول أدائهن، للاستفادة من الخبرات والتجارب.

(١١) جاءت العبارة رقم (٢) وهي (أتابع بدء التدريس في البرنامج حسب المدة الزمنية المحددة) بالمرتبة الحادية عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وإنحراف معياري (٠,٤٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على متابعة بدء التدريس في البرنامج حسب المدة الزمنية المحددة، لتحقيق الأهداف المرسومة.

(١٢) جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (يتم تحفيز المعلمات عن طريق تقديم مجلات متخصصة بصعوبات التعلم) بالمرتبة الثانية عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وإنحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على تحفيز المعلمات عن طريق تقديم مجلات متخصصة بصعوبات التعلم، واطلاعهن على كل ما هو حديث بمجال صعوبات التعلم.

(١٣) جاءت العبارة رقم (٩) وهي (أقترح إنتداب المعلمات للخارج للإطلاع على خبرات جديدة) بالمرتبة الثالثة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وإنحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على إنتداب المعلمات للخارج للإطلاع على خبرات جديدة، لتسهم في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(١٤) جاءت العبارة رقم (٥) وهي (أساهم في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم) بالمرتبة الرابعة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وإنحراف معياري (٠,٥٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على المساهمة في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم، للرقي بالبرامج وتحقيق أقصى فائدة.

(١٥)

(١٦) جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (أساهم في توفير الوسائل والمواد التعليمية في غرفة المصادر) بالمرتبة الخامسة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٦١) وإنحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على توفير الوسائل والمواد التعليمية في غرفة المصادر، للمساهمة في برامج صعوبات التعلم.

(١٧) جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (أراجع نتائج التقارير الفصلية والنهائية) بالمرتبة السادسة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وإنحراف معياري (٠,٧٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على مراجعة نتائج التقارير الفصلية والنهائية، للوقوف على فعالية تطوير البرامج.

(١٨) جاءت العبارة رقم (١٨) وهي (أشجع المعلمات على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك) بالمرتبة السابعة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وإنحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على تشجيع المعلمات على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك، للرقي بالعملية التعليمة.

(١٩) جاءت العبارة رقم (٤) وهي (أشجع المعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي مثل (تويتر–فيسبوك.... الخ)) بالمرتبة الثامنة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٥١) وإنحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على تشجيع المعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي مثل (تويتر–فيسبوك.... الخ))، للمساهمة في تنمية وتطوير برامج صعوبات التعلم بكل السبل.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج

صعوبات التعلم، وتمثلت هذه السبل في كل من (حث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكذلك تشجيع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم وأيضًا يجب أن تقدم للمعلمات نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة والإسهام في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر).

السؤال الثاني: ما أثر متغيرات كلا من المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات في اراء المشرفات التربويات حول ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم؟

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام « تحليل التباين الأحادي » (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦):

جدول (٦)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠,٠٣٤	٢	٠,٠١٧	٠,١٩١	٠,٨٢٧
	داخل المجموعات	٤,٨٦٣	٥٤	٠,٠٩٠		
	المجموع	٤,٨٩٧	٥٦			

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المشرفات يمارسن مهام الإشراف التربوي وتقوم بالإشراف

علي المعلمات وتستخدم أساليب متنوعة باعتبارها مشرفة مقيمة، كما أن المشرفات التربويات خاصة في صعوبات التعلم المستوي التعليم لديهم مشترك لذلك لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية تعزي لصالح المؤهل العلمي.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة تم استخدام « تحليل التباين الأحادي » (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في آراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧):

جدول (٧)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠,١٨٥	٣	٠,٠٦٢	٠,٦٩٢	٠,٥٦١
	داخل المجموعات	٤,٧١٣	٥٣	٠,٠٨٩		
	المجموع	٤,٨٩٧	٥٦			

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير سنوات الخبرة، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف سنوات خبرتهم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اختيار المشرفات التربويات يعتمد علي ارتفاع سنوات الخبرة في العمل خبرة لا تقل عن خمسة سنوات الشيء الذي يعني ارتفاع مستوي الخبرة لدي كل المشرفات مما يؤكد تجأن س وجهات النظر مما ادي الي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وهذه النتائج تتوافق دراسة الشدادي (٢٠٠٩) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة بسبب اختلاف

الخبرة التعليمية حول محاور الإستبيان الأربعة (إجراءات التشخيص، اساليب التدريس، اعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر).

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات تم استخدام « تحليل التباين الأحادي » (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠,٠٢٣	٢	٠,٠١١	٠,١٢٥	٠,٨٨٢
	داخل المجموعات	٤,٨٧٤	٥٤	٠,٠٩٠		
	المجموع	٤,٨٩٧	٥٦			

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير عدد الدورات، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف دوراتهم التدريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير الدورات التدريبية التي تتلقاها المشرفات التربويات اثناء الخدمة قليل جدا مما يعكس عدم وجود فروقات من وجهة نظرة عينة الدراسة،وهذه النتائج تتوافق مع دراسة الغصاب (٢٠٠٩) والتي كشفت عن وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم في ممارسة المديرين لدورهم، تجاه برامج صعوبات التعلم في المجالات (التنظيمية، والإشرافية، والتربوية)باختلاف مدى حصول أفراد العينة على تدريب في مجال صعوبات التعلم.

نتائج البحث

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

(١) أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم، تتمثل في السبل التالية:

(٢) حث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(٣) تشجيع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم.

(٤) تقديم للمعلمات نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة.

(٥) الإسهام في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر.

(٦) رفع الاحتياج الفعلي لمعلمات صعوبات التعلم للوزارة.

(٧) تشجيع المعلمات على تطوير الأن شطة اللاصفية.

(٨) متابعة تنفيذ التوصيات النهائية التي تكتبها المشرفات للمعلمات بعد زيارتهن الميدانية.

(٩) تدريب معلمات صعوبات التعلم على كيفية تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية.

(١٠) مراجعة نتائج الإختبارات التشخيصية مع معلمات صعوبات التعلم.

(١١) تقديم التغذية الراجعة الفورية لمعلمات صعوبات التعلم حول أدائهن.

(١٢) متابعة بدء التدريس في البرنامج حسب المدة الزمنية المحددة.

(١٣) تحفيز المعلمات عن طريق تقديم مجلات متخصصة بصعوبات التعلم.

(١٤) إنتداب المعلمات للخارج للإطلاع على خبرات جديدة.

(١٥) المساهمة في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.

(١٦) المساهمة في توفير الوسائل والمواد التعليمية في غرفة المصادر.

(١٧) مراجعة نتائج التقارير الفصلية والنهائية.

(١٨) تشجيع المعلمات على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك.

(١٩) تشجيع المعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي مثل (تويتر–فيسبوك.... الخ).

(٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

(٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير سنوات الخبرة، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف سنوات خبرتهم.

(٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير عدد الدورات، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف دوراتهم التدريبية.

توصيات البحث:

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

(١) المساهمة في التشجيع من قبل المشرف التربوي في التخطيط لأنشطة إبداعية.

(٢) إطلاع المشرفات التربويات على اساليب إشرافية معاصرة وتدريبهم عليها.

(٣) تزويد المعلمات بأدوات تقويم خاصة تراعي ذوي الإعاقة.

(٤) العمل على معالجة الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

(٥) تعاون المسولين التربويين بتوفير ما يلزم من الإمكانيات المادية اللازمة لإنجاح دور المشرفات في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(٦) تعاون المعلمات مع المشرفات التربويات في تشخيص احتياجات تطوير برامج صعوبات التعلم.

(٧) رفع مستوى الاتصال والتنسيق التربوي بين المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة ومدير المدرسة.

(٨) العمل على ترتيب زيارات لبعض المشرفات لدول اخرى للاطلاع على تجربة الإشراف التربوي والاستفادة منها في تدريب الاخريات.

(٩) العمل علي زيادة المخصصات المالية، والحوافز المادية المخصصة للمشرفين.

(١٠) العمل على زيادة أعداد المشرفات التربويات في جميع مناطق المملكة.

(١١) العمل على تعيين مشرفات صعوبات تعلم من ذوات الاختصاص.

(١٢) اجراء دراسات مشابهة تخص دور مشرفين صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

المراجع

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإنفعالية**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (٢٠٠٥). **لسان العرب** (ط٤)، دار صادر: بيروت.

أبو القاسم، فردوس بنت جبريل (٢٠٠٦). **فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالمملكة**. الرياض: ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم.

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن (٢٠٠٥). **مدخل إلى التربية الخاصة**. الرياض: مكتبة الرشد.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

بركات، سري رشدي (٢٠١٣). **الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة**، الرياض: دار الزهراء.

بستان، أحمد عبد الباقي (٢٠٠٣). **مدخل إلى الإدارة التربوية** (ط٢) الكويت: دار القلم.

بكاري، مريم أبو طالب (٢٠١٢). **الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تطبيق أساليب الإشراف التربوي في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة المكرمة وجده**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، قسم رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

بورغداد، ميادة (٢٠١١). **معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة**، رسالة ماجستير في علوم التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة. الجزائر.

الجلامدة، فوزية عبد الله (٢٠١٥). **الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، الأردن: دار المسيرة.

الحلاق، دينا يوسف عبد الرحمن (٢٠٠٨). **متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، رسالة ماجستير في أصول التربية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

حلس، ماجد يوسف سعيد (٢٠١٠). **الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة**، رسالة ماجستير في أصول التربية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر. غزة.

حمدان، سناء سالم حسن (٢٠٠٥). دور **المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين**، رسالة ماجستير في أصول التربية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

الحميد، ماجد بن حمد إبراهيم (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج الإشراف التربوي في التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، رسالة ماجستير الآداب في المناهج العامة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

الذويبي، منير حمود بركي (٢٠٠٩). **الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية**، دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير، التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

الروسان، فاروق (١٩٩٦). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، مقدمة في التربية الخاصة، (ط٢)، عمان. دار الفكر.

سالم، محمود عوض الله (٢٠٠٦). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، (ط٢)، الأردن. دار الفكر.

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ مراد، محمد حامد (٢٠١٣). **الإدارة والإشراف في التربية الخاصة**. الرياض: دار الزهراء.

صيام، محمد بدر عبد السلام (٢٠٠٧). **دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة**، رسالة ماجستير في أصول التربية قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٥). **مدخل إلى التربية الخاصة**، الأردن: دار وائل.

العاجز، فؤاد علي؛ حلس، داود درويش (٢٠٠٩). **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم**، غزة: كلية التربية الجامعة الإسلامية.

العبد اللطيف، سليمان بن عبد العزيز (٢٠١٠). **المرشد لمعلمي صعوبات التعلم**، (ط٤)، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد (٢٠٠٣م). **البحث العلمي « مفهومه وأدواته وأساليبه »**. الرياض، دار أسامة.

عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٧). **الإدارة التربوية المعاصرة**، الأردن. دار الفكر.

العصيمي، عبد العزيز بن محمد (٢٠١٥). **واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس قسم مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

عودة، بلال أحمد (٢٠٠٩). **الإشراف في التربية الخاصة**، الأردن، دار الشروق.

العيسى، علي (٢٠١٤). أكاديمي سعودي: خدمات تعليم ذوي صعوبات التعلم في جميع مناطق المملكة، **صحيفة المدينة**، العدد ١٩٢٦٤.

غياط، فريد (٢٠١١). **الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية**، رسالة ماجستير في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار -عنابة. الجزائر.

القبطان، جنان بنت عبد اللطيف (٢٠١١) **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط**، رسالة ماجستير في التربية، قسم الإرشاد النفسي، كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوى. سلطنة عُمان.

القرويتي، يوسف؛ جميل، الصامدي؛ السرطاوي، عبد العزيز (٢٠٠١). **المدخل إلى التربية الخاصة**، (ط٢)، دبي: دار القلم.

كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١١). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة** (ط٤). الأردن: دار المسيرة.

محمد، سوسن عوض أحمد (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم**، رسالة ماجستير في علم النفس. قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة الخرطوم. السودان.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة، دراسات تطبيقية**، مصر: دار الرشاد.

مرتجى، ذكريات أحمد محمد (٢٠٠٩). **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله**، رسالة ماجستير في أصول التربية. قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

الموسى، ناصر بن علي (٢٠٠٨). **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج**، الإمارات العربية المتحدة. دار القلم.

مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته ببعض المتغيرات «دراسة وصفية»

أ.شروق طلال باعثمان
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

أ.د. أحمد عبد العزيز التميمي
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود