ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

الباحثة
هُدى بنت جابر بن محمد الحمادي

كلية التربية - جامعة الملك سعود

ملخص:
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف والكشف عن درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية - الحكومية - التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي في ذلك، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، والذين هم جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) في ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة.

وأوضحت نتائج الدراسة أن ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية - الحكومية - التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير كان بدرجة ممارسة مقبولة في الدرجة الكلية، حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٥٣)، وكانت أكثر الأدوار ممارسة في غرفة المصادر هي دور مدير المدرسة بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، يليها دور معلم التعليم العام بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٣,٥١)، يليها أخيراً دور الأسرة بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٣,٤٣)، ولم تظهر النتائج أية فروق أو اختلافات ذات دلالة احصائية بين استجابات افرد عينة الدراسة حول درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس.

كلمات مفتاحية: دور- فريق عمل - غرفة المصادر- برنامج صعوبات التعلم.

Abstract:

The current study aimed to identify and explore the extent to which resource room team (school principle, general education teacher, and the family) practise their roles in a special education program from the point of view of special education (male & female) teachers of public elementary schools in the directorate of education of the province of Asir. The descriptive survey research design was used in this study and the sample consisted of 80 (male & female) special education teachers of public elementary schools in the directorate of education of the province of Asir. To gather data, questionnaires were designed based on the study questions and goals.

The results revealed that the resource room team members (school principle, general education teacher, and the family) were "SOMETIMES" practising their roles in the special education program in the public elementary schools in the directorate of education of the province of Asir with a mean of (3.53). The most frequent practised role was the role of the principle with a mean of (3.64) followed by the role of the general education teacher with a mean of (3.51), and finally the role of the family with a mean of (3.43). There were no significant statistical differences between the participants attributed to gender.

Keywords: Role - Team - Resource Room - Learning Disabilities Program.

مقدمة الدراسة:

إن إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة لكي يتعلموا مع أقرانهم العاديين في بيئةٍ أقل تقييداً، وذلك للوصول بهم لأبعد مدى ممكن، بحيث يستطيعون الوصول لمنهج التعليم العام الذي يتعلم منه أقرانهم العاديين، من خلال تقديم بعض الخدمات والبرامج التكميلية، وذلك في أوضاعٍ تعليمية مختلفة.

ذكر صادق (٢٠٠٦) أن غرفة المصادر والتي تُعتبر ضمن البديل التربوي الخاص في المدرسة العادية، اشتهرت في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالذات.

حيث أشار الببلاوي (٢٠١٤) إلى أن فريق العمل الذي يخدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة - بمن فيهم صعوبات التعلم- ينشأ داخل المدرسة، وذلك لبدء وتسهيل الخدمات، والإشراف على مشاركة هؤلاء التلاميذ في برامج التعليم العامة وبرامج التربية الخاصة، كما ذكر أنه تتعدد الأهداف الموكلة لفرق العمل، والتي تخدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أهمها التخطيط والتنفيذ للبرامج التعليمية وتقييمها للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدرجين في صفوف التعليم العام.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة نظراً للحاجة الملحة في توفير قاعدة من المعلومات، بحيث تساهم في التفعيل الأمثل لخدمات برنامج صعوبات التعلم في غرف المصادر، وذلك من خلال تعاون مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة وغيرهم، في ممارستهم لأدوارهم بشكل صحيح وإيجابي، لغرض تقديم الخدمة الأمثل فيما يخدم مصلحة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تحاول هذه الدراسة الكشف عن واقع دور فريق عمل غرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، لأنه من أهم مهام معلم صعوبات التعلم المشاركة مع فريق العمل في المدرسة، وذلك في محاولة من هذه الدراسة للتعرف على درجة هذه الأدوار، وتسليط الضوء عليها ولفت النظر إلى أهميتها بما يعود بالنفع والمصلحة لبرنامج صعوبات التعلم، وتلبية الحاجات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

كان هناك شكوى متكررة ومتزايدة من قبل مجموعة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم من عدم تعاون، أو وجود تقصير من قبل فريق عمل برنامج غرفة المصادر، والذي يقدم خدماته للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد ذكرت شلهوب (١٤٣٣) أن برامج صعوبات التعلم تعتبر من أكثر ميادين التربية الخاصة نمواً، لأن هذه الفئة توجد في مدارس التعليم العام، ولكن التطور الذي حدث في هذه البرامج أدى لظهور مشكلات وقضايا فنية، وإدارية، ببرامج التربية الخاصة.

وفي ضوء ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١. معرفة درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية - الحكومية - التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

٢. معرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية - الحكومية - التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير وذلك وفقاً لجنس العينة.

أهمية الدراسة

أهمية نظرية:

الكشف عن واقع فريق عمل غرفة المصادر لممارساتهم في برنامج صعوبات التعلم، وذلك من أجل معرفة مديري المدارس ومعلمي التعليم العام والأسر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم، مما سينعكس إيجاباً على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية تطبيقية:

- أهمية رأي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم حول درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم أدوارهم وتعاونهم في برنامج صعوبات التعلم.
- تقديم أداة لقياس درجة ممارسة كلاً من: (مديري المدارس، ومعلمي التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم بغرفة المصادر.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟
٢. ما درجة ممارسة معلمي التعليم العام لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟
٣. ما درجة ممارسة الأسرة لدورها بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة،ومعلم التعليم العام،والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس؟

حدود الدراسة

١. الحدود الموضوعية: ترتبط بدرجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم.
٢. الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ
٣. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على غرف المصادر التي تقدم برامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية –بنين وبنات- التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير،والتي تشمل: (أبها،خميس مشيط، أحد رفيدة، الشعف، وادي بن هشبل، بللحمر، بللسمر،العرين، ظهران الجنوب،الحرجة، طريب).
٤. الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

مصطلحات الدراسة

(١) **فريق العمل:** يُعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنه يشمل: مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة، حيث يعملون معاً مع معلم صعوبات التعلم لصالح التلميذ ذو صعوبة التعلم في غرفة المصادر، في المدرسة الحكومية الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

(٢) **الدور:** يُعرف الدور اجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموعة المهام الوظيفية التي ينبغي أن يقوم بها كلاً من مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة، حيث يُعتبرون ضمن فريق العمل لبرنامج غرفة المصادر والذي يقدم خدماته للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تم اشتقاقها من الأدب التربوي والدليل التنظيمي لمهام فريق برامج التربية الخاصة.

(٣) **غرفة المصادر:** تُعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنها غرفة بها مجموعة من الخدمات التربوية التعليمية التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية –بنين وبنات- التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، من خلال معلم متخصص في مجال صعوبات التعلم، وذلك في مكان مخصص داخل المدرسة يسمى غرفة المصادر، وفق إجراءات وخطوات واضحة، بحيث يحضُر إليها التلميذ لعدد معين من الحصص خلال الأسبوع، بما لا يزيد عن نصف اليوم الدراسي، ويكون ذلك وفق جدول يتم الاتفاق عليه بين معلم صعوبات التعلم بغرفة المصادر وبين معلم التعليم العام، ومن ثم يُعتمد من قبل مدير المدرسة.

أدبيات الدراسة:

أولا:الإطار النظري

المحور الأول: غرفة المصادر

- **غرفة المصادر كبديل تربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**

تعتبر غرفة المصادر أحد أكثر البدائل شهرةً في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يتلقون تعليمهم في صفوف التعليم العام مع أقرانهم العاديين، ولكن يوجد لديهم فروق فردية تعلمية، بالتالي يحتاجون لدعم تربوي، وتقديم برنامج تعليمي خاص بهم مصمم من قبل معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر بالتعاون مع معلم التعليم العام وبدعم من إدارة المدرسة والأسرة في نجاح ذلك، من خلال توفير المعلومات والتجهيزات المكانية والبشرية والوسائل التعليمية وغيرها (السعيد، ٢٠١٢).

وتعتبر غرفة المصادر بأنها ليست مكاناً فقط و لكنها "وضعية"، حيث أنها ضرورية للتلاميذ الذين يفقدون التركيز بسهولة في صفوف التعليم العام، وخصوصاً عند عرض المعلومات الجديدة، حيث يخرج التلميذ إليها أحياناً من صف التعليم العام لجزء من اليوم، وتعرف بأنها "محيط منفصل سواءً غرفة صف أو غرفة أصغر محددة، حيث يمكن أن يقدَّم فيها برنامج للتعليم الخاص إلى تلميذ يعاني من إعاقة لوحده أو في مجموعة صغيرة"، وهي للتلاميذ الذين يوضعون إما في صفوف خاصة أو في الصفوف العادية ولكن يحتاجون لبعض التدريس الخاص في إطار فردي أو ضمن مجموعات صغيرة لجزء من اليوم، حيث يتم دعم الحاجات الفردية في غرفة المصادر من قبل لجنة التربية الخاصة، ويسمى هذا النوع من الدعم بالمصادر و"السحب"، والتلميذ الذي يحصل على هذا النوع من الدعم سيأخذ بعض الوقت في غرفة المصادر والذي يشير إلى جزء الانسحاب خلال اليوم، وأحياناً يكون ذلك من خلال الصف العادي عن طريق إجراء بعض التعديلات والتكييفات، وهو ما يعرف بدعم المصادر في صف التعليم العام، و هذا النوع من الدعم يساعد في ضمان أن نموذج الدمج لا زال موجوداً (Watson,2016).

فغرفة المصادر تختلف عن صف التربية الخاصة، لأن التلميذ ذوي صعوبات التعلم لا يتلقى تعليمه فيها طيلة يومه الدراسي، حيث يقضي فيها ساعات محددة، بحيث يتم تدريسه الأساسي في صف التعليم العام من قبل معلم المادة، ولكن يحتاج إلى تدريس مكمل ببعض الطرق والوسائل المناسبة من قبل معلم صعوبات التعلم، وهي موجودة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، إلا أن الدعم في المرحلة الثانوية يأخذ شكل منهج الاستشارة بشكلٍ أكبر.

كما أن الخصائص التالية تساعد غرفة المصادر على القيام بوظيفتها وفقاً لإمكاناتها:

١. التعاون والتنظيم: حيث تعمل الإدارة المدرسية والمعلمين والآباء معاً لمساعدة التلميذ، وتعمل الأطراف الثلاثة بطريقة منظمة.
٢. التوثيق: حيث تعتبر الخطة التربوية الفردية وثيقة هامة، وبخلاف هذا فيمكن توثيق الملاحظات اليومية، والاسبوعية لمتابعة التلميذ.
٣. روح الفريق: حيث إن غاية فريق غرفة المصادر هي حصول التلاميذ على الفائدة، وهذا يعني أنه يجب أن يكون هناك جو من الصداقة الحميمة بين كل أفراد الفريق (Deshpande, 2013).

- **مميزات وسلبيات غرف المصادر**

أشار (الخطيب، ٢٠٠٩؛ البيلاوي، ٢٠١٤) إلى أن غرفة المصادر تتميز بالتالي:

١. يستفيد التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من التدريب والدعم في غرفة المصادر، بينما يبقى مع أقرانه في صف التعليم العام.
٢. شعور التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمزيد من الثقة عند وجوده في بيئة خاصة به.
٣. توفر غرفة المصادر فرص التعليم الفردي على أيدي معلمين مؤهلين ومتخصصين في التربية الخاصة.
٤. يتمتع التلاميذ في غرفة المصادر بمميزات التعلم العلاجي المعد من قبل معلم غرفة المصادر بالتعاون مع معلم صف التعليم العام.
٥. معلمي غرف المصادر باستطاعتهم تنظيم يومهم الدراسي وإدارة وقتهم، بحيث يتمكنوا من القيام بمهمات التقييم ومقابلة أولياء الأمور، وتقديم المساعدة لمعلمي التعليم العام في صفوفهم وغيرها من الخدمات الأخرى.
٦. غرف المصادر موجودة بالمدارس التي يطبق فيها برامج صعوبات التعلم وبرامج تربية خاصة، بالتالي يتلقى التلاميذ خدمات التربية الخاصة في مدرستهم بدلاً من انتقالهم إلى مدارس أخرى قريبة تحوي غرفة مصادر.

وبالرغم من مميزات غرفة المصادر إلا أن العديد من الأدبيات السابقة أظهرت بعض السلبيات لها كما ذكرها كلاً من: (الخطيب، ٢٠٠٩؛ البيلاوي، ٢٠١٤)، أهمها ما يلي:

١. تعتبر غرفة المصادر غير ملائمة في حالات الإعاقة الشديدة والمتعددة.
٢. وضع غرفة المصادر في مكان غير مناسب كالحجرات الغير الملائمة لتدريس التلاميذ.
٣. عدم تعاون الأسرة مع معلم غرفة المصادر في تنفيذ الخطة التربوية الفردية، أو حتى توفير الأدوات والمستلزمات الأساسية للتلميذ، مما يعيق تقدم وتحسن التلميذ.
٤. أنها قد تنطوي على صعوبات فيما يتعلق بأدوار المعلمين وبالجدولة الزمنية.

- **الخدمات المقدمة في غرفة المصادر**

أشارت ديشباند(Deshpande, 2013) أنه عادةً ما تتلقى غرفة المصادر إحالة من قبل المعلم أو من قبل الوالدين، وفيما يلي الخدمات المعتادة التي تقدم في غرفة المصادر:

١. التقييم والتقويم: إن الخطوة الأولى التي يتخذها فريق غرفة المصادر هي جمع بيانات محددة ذات علاقة بتقدم التلميذ أو مشاكله الدراسية، وقد يتم هذا عبر إجراء اجتماع مع الوالدين، وملاحظة التلميذ، وتحليل أداءه (الانتباه، السلوك، إكمال الأعمال، الاختبارات، العمل الصفي، الواجبات المدرسية، ...الخ).
٢. خدمات التحديد (تحديد درجة ونوع الإعاقة): المعلومات التي تم جمعها تساعد أعضاء المدرسة من اتخاذ الخطوة التالية، والتي ستكون لفحص درجة الإعاقة والخدمات التي يمكن تقديمها للتلميذ.
٣. الخطط الفردية: بعد أن ينتهي الفريق من مقارنة ملاحظاتهم، يخططون عادةً لاجتماع الخطة التربوية الفردية، وترشد هذه الخطة معلم غرفة المصادر في التخطيط للدروس وتقديم تدريس مناسب للتلميذ.
٤. المعالجة: وتعتبر إحدى الوظائف الرئيسية في غرف المصادر، حيث تعالج الاحتياجات الفردية في مجالات العجز السمعي والبصري، واللغات، والقراءة، والرياضيات..الي غير ذلك.
٥. الاستشارة: إذا وجد أن التلميذ يحتاج إلى تدخل من طرف من خارج المدرسة، عندها يمكن لأحد أعضاء المدرسة أن يكون في وضع يمكنه من تقديم استشارة.

- **متطلبات غرفة المصادر**

أشار الخطيب (٢٠٠٩) إلى أن متطلبات غرفة المصادر تكمن في التالي:
١. أن تتراوح مساحة غرفة المصادر بين (٣٠م^{٢} و٤٨م^{٢}).
٢. أن تكون ذات تهوية جيدة وإضاءة مناسبة.
٣. بعيدة عن جميع عوامل الإثارة وتشتت الانتباه.
٤. يتم تزويدها بأنواع مختلفة من طاولات التلاميذ والأرفف والخزائن والحواجز والسبورات المتحركة.
٥. توفير جميع الوسائل التعليمية والأجهزة، مثل جهاز حاسوب وجهاز عرض وألعاب تربوية تناسب جميع التلاميذ، بالإضافة إلى آلة تصوير.
٦. توفير المواد الخام للمعلم حتى يتمكن من تصميم بعض الوسائل والنماذج التعليمية المساعدة.
٧. أن تكون الغرفة قريبة من صفوف التلاميذ الملتحقين بغرفة المصادر.
٨. توفر الأجهزة السمعية والبصرية.

المحور الثاني: دور فريق عمل غرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم

- **دور مدير المدرسة نحو برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر**

أشار سيمون (Simon, 2014) في دراسته إلى أن أهم خصائص مديري مدارس التربية الخاصة هو الاتجاه الإيجابي بحيث يكون لديه مشاعر الرحمة والتعاطف لدعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أما الأدوار والمسؤوليات فقد تضمنت امتلاك فهم عميق لاحتياجات هؤلاء التلاميذ، كما أن المدير مسؤول عن ضمان أن تكون البرامج والخدمات المقدمة تتماشى مع احتياجات التلاميذ، وأن البرامج يجري تنفيذها بشكل مناسب، إضافةً إلى أنه من الضروري بناء علاقات متينة بين التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المدرسي لقيادة برنامج ناجح، وأن من مسؤولياتهم مواصلة تطوير أنفسهم مهنياً.
كما نص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦-١٤٣٧) على دور مدير المدرسة نحو برامج التربية الخاصة، ومنها يلي:

١. متابعة أداء الجداول المدرسية والتأكد من مراعاة العدل والمساواة بين جميع منسوبي المعهد/ المدرسة.
٢. قيادة عمليات التعليم والتعلم في المعهد/ المدرسة.
٣. متابعة الميزانية التشغيلية للمدرسة مع الجهة المعنية في إدارة التعليم أو مكتب التعليم.
٤. الإشراف على تجهيز وتنظيم وتهيئة مرافق وتجهيزات المدرسة قبل بدء الدراسة في المواعيد المحددة.
٥. متابعة إنجاز المعلمين لتدريس المواد الدراسية وفق عناصر المقرر الأسبوعية والشهرية.
٦. متابعة عمليات الإرشاد الأكاديمي وإجراءاتها وتعليماتها واعتماد تكليف المعلمين بها.
٧. متابعة سلامة تطبيق الخطة الدراسية.

- **دور معلم صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر**

أشار بيرانجيلو (Pierangelo, 2012) إلى أن هناك عدة أدوار لمعلم التربية الخاصة ومنها:

أولاً: المعلم في صف التربية الخاصة المستقل في مدرسة التعليم العام:

١. تطوير المنهج.
٢. المشاركة في اجتماعات الآباء.
٣. إجراء اختبارات معيارية للمجموعة قبلية وبعدية.

ثانياً: المعلم في غرفة المصادر التصنيفية وغير التصنيفية:

١. تعديل المنهج، بحيث يلبي احتياجات وأسلوب التعلم للتلميذ ذو الإعاقة.
٢. المشاركة في اجتماعات الآباء.
٣. إجراء اختبارات معيارية قبلية وبعدية للمجموعة.

ثالثاً: المقوِّم التعليمي في "فريق دراسة الطفل":

١. التقويم التعليمي للتقويم المبدئي (أي التقويم الذي أجري على الأطفال وتم تصنيفهم لأول مرة).
٢. المشاركة في التقويم الذي يجرى كل ثلاث سنوات لتحديد ما إذا كانت التصنيفات الأصلية (الأولية) لا زالت موجودة أو يجب تعديلها.
٣. تفسير النتائج التشخيصية من التقويمات الخارجية.

رابعاً: عضو في لجنة التربية الخاصة:

يتضمن هذا الدور تفسير نتائج الاختبارات التعليمية، وعمل التوصيات، وتشخيص نقاط القوة والضعف في الخطة التربوية الفردية، وقائمة بالأهداف والاحتياجات والأهداف التعليمية المطلوبة لكل تلميذ معاق.

خامساً: عضو في فريق تدريس من مختلف التخصصات":

١. اجتماعات الآباء
٢. المشاركة في الاجتماع السنوي الذي تقيمه لجنة التربية الخاصة لمناقشة تقدم كل تلميذ معاق وللتخطيط للخطة التربوية الفردية للعام المقبل.
٣. مراقبة البرنامج التربوي الفردي، والتعديلات والتكييفات.

سادساً: المعلم الاستشاري:

١. المشاركة في اجتماعات الآباء.
٢. المشاركة في الاجتماع السنوي الذي تقيمه لجنة الخطة التربوية الفردية لمناقشة التقدم الذي أحرزه كل طفل من ذوي الإعاقة، ولوضع الخطة التربوية الفردية للسنة القادمة.

٣. مراقبة الخطة التربوية الفردية، والتعديلات، والتكييفات.

سابعاً: المعلم المتنقل (المتجول):

١. إجراء اختبارات معيارية قبلية وبعدية للمجموعة.
٢. المشاركة في الاجتماع السنوي الذي تقيمه لجنة البرنامج التربوي الفردي لمناقشة التقدم الذي أحرزه كل طفل من ذوي الإعاقة ولوضع خطة التعليم الفردي للسنة القادمة.
٣. مراقبة البرنامج التربوي الفردي، والتعديلات والتكييفات.

وقد نص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦-١٤٣٧) على دور معلم غرفة المصادر نحو برامج التربية الخاصة كما يلي:

١. المشاركة مع فريق عمل التربية الخاصة في البرنامج بإعداد الخطط التعليمية الفردية والعمل على تنفيذها.
٢. تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة المهارات التي لا يستطيع معلم الفصل العادي تدريسها.
٣. مساعدة التلاميذ المعوقين على التغلب على المشكلات الناجمة عن العوق.
٤. تسهيل مهمة التلاميذ ذوي الإعاقة في عملية المشاركة في الأنشطة الصفية، واللاصفية.

- **دور معلم التعليم العام نحو برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر**

أشارت ديشباند (Deshpande, 2013) أن لمعلم التعليم العام دوراً عظيماً في المشاركة مع فريق الخطة التربوية الفردية، فعلى سبيل المثال يمكن أن يتحدث عن المنهج العام في الصفوف العادية، وأدوات الدعم، والخدمات أو التغييرات في البرنامج التعليمي التي من شأنها أن تساعد الطفل على التعلم والتحصيل، و الاستراتيجيات التي تساعد التلميذ فيما يتعلق بالسلوك إذا كان سلوك التلميذ يشكل مشكلة، كما قد يناقش معلم التعليم العام مع فريق الخطة التربوية الفرديةالدعم الذي يحتاجه فريق المدرسة كي يُمكن التلميذ من التقدم نحو تحقيق أهدافه السنوية، وأن يكون مشاركاً في المنهج العام ويستطيع التقدم فيه، ويشارك في الأنشطة اللامنهجية، والأنشطة الأخرى، ويتمكن من التعلم مع بقية الأطفال المعاقين وغير المعاقين على حدٍ سواء.

كما نص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦-١٤٣٧) على دور معلم التعليم العام نحو برامج التربية الخاصة، منها ما يلي:

١. تصميم التدريس للمواد والمقررات الدراسية في المدرسة.
٢. تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.
٣. تفعيل وتطبيق كتاب التلميذ وكتاب نشاط التلميذ في المادة الدراسية وأدوات المنهج الأخرى.
٤. متابعة اعمال التلاميذ الصفية والواجبات المنزلية وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة لهم.
٥. التعاون مع المشرفين التربويين والتعامل الإيجابي مع ما يوصون به وما يقدمونه من تجارب وخبرات.

- **دور الأسرة نحو برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر**

يلعب الوالدين دوراً حيوياً في تعليم أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة بالعمل بالشراكة مع المعلمين و مقدمي الخدمة الآخرين، حيث أنهم يعرفون الكثير عن أطفالهم، وهذا مساعداً لأفراد المدرسة في التخطيط للبرامج التعليمية، لذا ينصح بإشراكهم في عملية تخطيط وتطوير وتنفيذ البرامج التعليمية لأبنائهم، كما أن من مسؤولياتهم أيضاً دعم تعليم أبنائهم، وذلك بإلحاقهم بمدرسة مناسبة، حيث يجب عليهم تقديم المشورة المتعلقة بالبرنامج التعليمي للابن عند طلبها من أي أفراد المدرسة، كما يجب إعلام المدرسة عن أي عوامل خاصة للطفل أو "المعلومات الواجب معرفتها" دون انتهاك خصوصية الفرد أو الأسرة. (British Columbia Ministry Of Education, 2016)

وقد ذكرت ديشباند (Deshpande, 2013) أنه يعتبر الوالدين أعضاء كاملين وعلى قدم المساواة في غرفة المصادر، وخصوصاً عند صياغة الخطة التربوية الفردية، كما أنهم أعضاء هامين في الفريق، نظراً لأن لديهم معرفة فريدة بمواطن القوة والاحتياجات التي تخص ابنهم، ولكي يشاركون بشكل كامل في تطوير الخطة التربوية الفردية لابنهم يجب على الوالدين أن يكونوا على دراية فيما يتعلق بالإعاقات المحددة لابنهم وبحقوقهم.

ثانيا: الدراسات السابقة

هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٥) إلى التعرف على درجة وعي وتطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم ومديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض للقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة للتعرف على درجة الوعي والتطبيق، حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمي ذوي صعوبات التعلم وعددهم (١٩٤) معلماً، ومديري المدارس الابتدائية الملحق بها برامج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض وعددهم (١٦٦) مديراً، وقد أوضحت النتائج فيما يتعلق بموضوع الدراسة الحالي وجود تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تطبيق مديري المدارس الابتدائية للقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم مابين دائماً وغالباً، حيث اتضح أن مديري المدارس الابتدائية دائماً ما يزودون معلم صعوبات التعلم بالتعاميم الخاصة بالبرنامج، بالإضافة لتعاونهم مع المشرفين التربويين، كما يشجعون معلم صعوبات التعلم على تطوير نفسه ذاتياً ومهنياً، بالإضافة لإشرافهم على برنامج صعوبات التعلم من خلال تلبية احتياجاته، كما اتضح أن مديري المدارس غالباً ما يقومون ببناء نظام اتصال فعال بينهم وبين المعلمين وأولياء أمور التلاميذذوي صعوبات التعلم، بالإضافة لإحاطتهم الكاملة بأهداف برنامج صعوبات التعلم، ومشاركتهم في الاجتماعات التي لها علاقة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة لتوعية أفراد المدرسة، وأولياء الأمور، والزوار، وتصحيح المفاهيم الخاطئة عن البرنامج.

وأشارت دراسة(Andrews & Brown, 2015) إلى دراسة التصورات المثالية لمعلمي التربية الخاصة لعملية التدريس مقارنةً بخبراتهم الحالية في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام مقياس تصورات النجاح للمعلمين المبتدئين (PSI-BT)، وقد تكونت العينة من (١١) مشاركاً من معلمي التربية الخاصة بإحدى مدارس الجنوب الشرقي للولايات المتحدة، وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بموضوع الدراسة الحالي أن العديد من معلمي التربية الخاصة يشعرون بضعف التواصل والتشجيع من قبل الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى أن معلمي التربية الخاصة– المبتدئين و المخضرمين – لا يشعرون بالراحة عند التحدث مع الأبوين، إضافةً إلى أن المعلمين قد يشعرون بالإحباط عندما لا يشاهدون مشاركةً للأهالي في تعليم أبنائهم.

وأشارت دراسة (Mahotiere, 2013) إلى التحقق من مشاركة الآباء في عمليات الخطة التربوية الفردية، ومشاركتهم في تعليم أبنائهم، وكذلك تصورات أعضاءالمدرسة نحو مشاركتهم، وذلك لمعرفة عما إذا كان هناك عدم ارتباط بين تصورات الآباء وممارساتهم المرتبطة بأدوارهم في التعليم، حيث اتبع الباحث المنهج النوعي، كما استخدم لجمع البيانات المقابلات والملاحظات خلال اللقاءات، بالإضافة إلى المحادثات غير الرسمية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تكونت إحداهما من سبع عائلات، والأخرى من سبع من أعضاء المدرسة، وتكونت المجموعة الأولى من الجيل الأول للهاييتيين (المولودون في هاييتي) ولديهم طفل في المرحلة الابتدائية يدرس في صفوف التربية الخاصة، وقد أشارت النتائج المرتبطة بموضوع الدراسة الحالي إلى أن الوالدين يرفضون فكرة الإعاقة، وبالتالي حد من مشاركتهم في عمليات الخطة التربوية الفردية، بالإضافة

إلى المعرفة المحدودة للآباء لهذه العمليات، مما قلل من مشاركتهم فيها، كما أن ضعف مستوى الثقة لدى الآباء في النظام التعليمي أثر سلباً على مشاركتهم مع أعضاء المدرسة، مما أدى إلى مستوى منخفض من الرضا عن المدرسة.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بمقارنة الدراسات السابقة بدراستها الحالية واتضح ما يلي:

- في دراسة القحطاني (٢٠١٥) كان التركيز على وعي وتطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم ومديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض للقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، بينما الدراسة الحالية تركز على درجة ممارسة مديري المدارس ومعلمي التعليم العام والأسرة لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم، وكذلك تركز على اجراء مقارنة في ذلك وفقاً لمغير الدراسة (الجنس)، بالإضافة لاختلاف مجتمع الدراسة الحالية.
- في دراسة (Andrews & Brown, 2015) كان التركيز على التصورات المثالية لمعلمي التربية الخاصة لعملية التدريس مقارنةً بخبراتهم الحالية، حيث اختلفت عن الدراسة الحالية التي ركزت على وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم نحو درجة ممارسة مديري المدارس ومعلمي التعليم العام والأسرة لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم.
- في دراسة (Mahotiere, 2013) كان التركي على مشاركة الآباء في عمليات الخطة التربوية الفردية، ومشاركتهم في تعليم أبنائهم، وكذلك تصورات أعضاء المدرسة نحو مشاركتهم، واختلفت عن الدراسة الحالية في تطرقها لدور الأسرة في عمليات الخطة التربوية الفردية فقط، كذلك اختلفت أداة الدراسة حيث استخدم الباحث أسلوب المقابلة والملاحظة بخلاف الدراسة الحالية التي استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لها.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها شملت على دراسة وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لممارسة مدير المدرسة ولممارسة معلم التعليم العام وأيضاً لممارسة الأسرة لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم، بالإضافة لاختلاف حدود الدراسة المكانية عن الدراسات التي سبق عرضها.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

(١) **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، أن هذا المنهج يحدد المشكلة ويقدم أدلة تبرهن على سلوكيات واقعية وأوضاع راهنة، كما أنه يصدر أحكاماً تقويمية على واقع معين.

(٢) **مجتمع الدراسة:** تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم والتابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، والبالغ عددهم (٨٠) معلماً ومعلمة، بواقع (٦١) معلماً، و(١٩) معلمة، وذلك وفقاً لإحصائيات إدارة التربية الخاصة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير عن برامج صعوبات التعلم للبنين والبنات (وزارة التعليم، ١٤٣٨).

(٣) **عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٨٠) معلماً ومعلمة صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، حيث تبلغ نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة (١٠٠%)، حيث تم حساب النسبة من خلال: (أفراد العينة / المجتمع الكلي للدراسة)×١٠٠.

(٤) **أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الا**ستبانة للكشف عن درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مديري المدارس، ومعلمي التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم، من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس العلاقة بين فقرات الأداة بعضها البعض بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه والدرجة الكلية للاستبانة، واتضح أن جميع الفقرات كانت دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

- **صدق أداة الدراسة:**تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

أ- **قياس صدق المحكمين للاستبانة:** تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٧) عضو من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصةلغرض الاستفادة من خبرتهم وآرائهم حول ملائمة الاستبانة ومناسبتها مع هدف الدراسة وتساؤلاتها، وكذلك للتأكد من صياغة العبارات والفقرات فيها ومدى انتمائها للمجالات التي أُدرجت فيها، وأية ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة.

ب- **قياس الاتساق الداخلي للاستبانة:**تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس العلاقة بين فقرات الأداة بعضها ببعض بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة مبدئياً على (٢٠) من معلمي صعوبات التعلم قبل تطبيقها على العينة النهائية، حيث يتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل محور والدرجة الكلية على الاستبانة، حيث كانت معاملات الارتباط كلها موجبة (تراوحت ما بين ٠,٧٣ إلى ٠,٨٩) ودالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).ويشير ذلك إلى أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة ويدعم ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع محاور الاستبانة.

- **ثبات أداة الدراسة:** تم قياس ثبات أداة الدراسة من خلال إعادة تطبيقها مرة أخرى على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) من معلمي صعوبات التعلم، وذلك بعد مرور (١٥) يوماً على تطبيقها المرة الأولى، وفي نفس الظروف التي كانت قد طبقت فيها، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) في حساب قيمة الثبات، وأيضاً بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method)، وذلك كما يلي:

أ- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩١) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع، كما تم حساب معاملات ثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) لكل محور من محاورالاستبانة الثلاثة، حيث يتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) لكل محور من محاور الاستبانة، حيث حصل المحور الأول على أعلى قيمة لمعامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا (٠,٨٩)، بينما حصل المحور الثاني على اقل قيمة لمعامل الثبات (٠,٨٠).

ب- تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان–براون (Spearman-Brown Spilt Half)، حيث بلغت قيمته (٠,٧٣) والذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة الثلاثة.وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة محاور الاستبانة مرتفعة مما يعطى مؤشر لمناسبتها لتحقيق اهداف الدراسة وامكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابته في حالة إعادة تطبيق البحث.

(٥) اساليب المعالجة الاحصائية للدراسة: استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التي تناسب اهداف الدراسة، وهي معامل الارتباط بيرسون (Pearson) معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، و(Spearman-Brown SpiltHalf)، الاحصاء الوصفي يتمثل في (حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب)، الاحصاء التحليلي يتمثل في استخدام اختبار- ت للعينات المستقلة (independent samples T- test)

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه : "ما درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟" ، تم عرض وتحليل نتائج الدراسة لعبارات المحور الأول، والذي يرصد درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، والمكون من ثمانية عبارات، حيث تم استخدام التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم

م	العبارات		دائماً	أحياناً	غير متأكد	نادراً	مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٥	يتعاوَن المدير مع المشرف التربوي لمعلم صعوبات التعلم فيما يخدم برنامج صعوبات التعلم	ت	٣٥	٢٣	٦	١٢	٤	٣,٩١	١,٢٥٥	١	أحياناً
		%	٤٣,٨	٢٨,٨	٧,٥	١٥	٥				
٦	يُشجِّع المدير معلم صعوبات التعلم على مشاركته في الأنشطة الخارجية المتعلقة بصعوبات التعلم وغرف المصادر	ت	٣٥	٢٥	٢	١٠	٨	٣,٨٦	١,٣٦٦	٢	أحياناً
		%	٤٣,٨	٣١,٣	٢,٥	١٢,٥	١٠				

٧	يهيِّئ المدير مجتمع المدرسة لتقبل برنامج صعوبات التعلم.	ت	٢٥	٣٦	٧	٧	٥	٣,٨٥	١,١٤٥	٣	أحياناً
		%	٣١,٣	٤٥	٨,٨	٨,٨	٦,٣				
١	يطلِع المدير على أهداف برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر	ت	٢٣	٣٢	٨	١٢	٥	٣,٧٠	١,٢١٦	٤	أحياناً
		%	٢٨	٤٠	١٠	١٥	٦,٣				
٨	يهيِّئ مدير المدرسة لنظام اتصال فعال بينه وبين معلم التعليم العام والأسرة ومعلم صعوبات التعلم.	ت	١٦	٣٩	٩	٩	٦	٣,٦٠	١,١٨٦	٥	أحياناً
		%	٢٠	٤٨,٨	١١,٣	١١,٣	٨,٨				
٤	يشارِك المدير في اللقاءات والاجتماعات المتعلقة بصعوبات التعلم	ت	١٨	٢٩	١٣	١٤	٦	٣,٤٩	١,٢٣٢	٦	أحياناً
		%	٢٢,٥	٣٦,٣	١٦,٣	١٧,٥	٧,٥				
٢	يُناقِش المدير معلم صعوبات التعلم على التعاميم واللوائح والأنظمة، لتوضيح مضامينها والعمل بمضمونها.	ت	١٩	٢٨	٦	١٦	١١	٣,٣٥	١,٣٩٧	٧	غير متأكد
		%	٢٣,٨	٣٥	٧,٥	٢٠	١٣,٨				
٣	يُوفِّر المدير	ت	١٤	٣٤	٣	٢٢	٧	٣,٣٣	١,٢٩٠	٨	غير

	احتياجات ومتطلبات غرفة المصادر، ويتابع تأمينها من الجهات المختصة	%	١٧,٥	٤٢,٥	٣,٨	٢٧,٥	٨,٨				متأكد
المتوسط العام للمحور								٣,٦٤			أحياناً

يتضح من الجدول رقم (١) أن المتوسط العام لمحور دور مدير المدرسة بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم كان (٣,٦٤)وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة (من ٣,٤ الى ٤,١٩)، وهي الفئة التي تشير الى درجة ممارسة (أحياناً)، مما يدل على أن ممارسة مديري المدارس لدورهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم كان بدرجة كبيرة.

نستنتج أن هذه النتيجة تشير إلى أن ممارسة مديري المدارس لدورهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم كان بدرجة كبيرة، مع وجود تفاوتفي درجات ممارسة الأدوار، وهذا يدل على أن عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير يؤكدون على وجود دور واضح لمديري المدارس في برنامج صعوبات التعلم، وتعزي الباحثةذلك إلى امتلاك مديري المدارس للمعرفة والخبرة والمهارة تجاه برنامج صعوبات التعلم، بالتالي كانت درجة ممارستهم لدورهم تجاه برنامج صعوبات التعلم كبيرة، حيثأظهرت النتائج أن أعلى درجات ممارسة مديري المدارس لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم هي حصول دور تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي لمعلم صعوبات التعلم فيما يخدم برنامج صعوبات التعلم على المرتبة الأولى، وتعزي الباحثة حصوله على درجة كبيرة إلى أن مديريالمدارسيدركون أهميةدورهمكمكملين لدور المشرف التربوي المختص في متابعة سير برنامج صعوبات التعلم داخل المدرسة وتطوير أداء معلم صعوبات التعلم.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: **" ما درجة ممارسة معلمي التعليم العام لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟"** ، تم عرض وتحليل نتائج الدراسة لعبارات المحور الثاني، والذي يرصد درجة ممارسة معلمي التعليم العام لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، والمكون من ثمانية عبارات، حيث تم استخدام التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التعليم العام لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم

م	العبارات		دائماً	أحياناً	غير متأكد	نادراً	مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٥	يعمَل معلم التعليم العام على إحالة التلميذ الذي يشتبه أن لديه صعوبة	ت	٥١	٢٥	٢	٢	٠	٤,٥٦	٠,٦٧٢	١	دائماً
		%	٦٣,٨	٣١,٣	٢,٥	٢,٥	٠				

	تعلم.									
٦	يُقدِّم معلم التعليم العام المعلومات التي يحتاجها معلم صعوبات التعلم فيما يتعلق بالتلميذ ذو صعوبات التعلم.	ت	٣٨	٣٦	٣	٢	١	٤,٣٥	٠,٧٨١	٢	دائماً
		%	٤٧,٥	٤٥	٣,٨	٢,٥	١,٣				
٤	يتعاوَن معلم التعليم العام مع معلم صعوبات التعلم بما يخدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	١٩	٤١	٧	١٠	٣	٣,٧٩	١,٠٦٤	٣	أحياناً
		%	٢٣,٨	٥١,٣	٨,٨	١٢,٥	٣,٨				
١	يَعرِف معلم التعليم العام أهمية وأهداف برنامج صعوبات التعلم بغرفة المصادر	ت	١٧	٣٥	٧	٢٠	١	٣,٥٩	١,١٢٢	٤	أحياناً
		%	٢١,٣	٤٣,٨	٨,٨	٢٥	١,٣				
٢	يَمتلِك معلم التعليم العام اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	ت	١٢	٣٤	٧	٢٥	٢	٣,٣٦	١,١٥٠	٥	غير متأكد
		%	١٥	٤٢,٥	٨,٨	٣١,٣	٢,٥				
٨	يُهيِّئ معلم التعليم العام البيئة الصفية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم.	ت	٩	٢٨	١٠	٢٥	٨	٣,٠٦	١,٢٣٦	٦	غير متأكد
		%	١١,٣	٣٥	١٢,٥	٣١,٣	١٠				
٧	يُشارِك معلم التعليم العام في وضع البرنامج التربوي الفردي لتلميذ صعوبات التعلم	ت	١١	٢١	٨	٢٢	١٨	٢,٨١	١,٤٠٦	٧	غير متأكد
		%	١٣,٨	٢٦,٣	١٠	٢٧,٥	٢٢,٥				
٣	يَحرِص معلم التعليم العام على حضور دورات بما يخدم برنامج صعوبات التعلم.	ت	٦	٢٠	٧	٢٥	٢٢	٢,٥٤	١,٣٣١	٨	نادراً
		%	٧,٥	٢٥	٨,٨	٣١,٣	٢٧,٥				
	المتوسط العام للمحور							٥١.٣			أحياناً

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسط العام لمحور دور معلم التعليم العام بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم كان (٣,٥١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة (من ٣,٤ الى ٤,١٩)،

وهي الفئة التي تشير الى درجة ممارسة (أحياناً)، مما يدل على أن ممارسة معلمي التعليم العام لدورهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم كان بدرجة كبيرة.
نستنتج أن هذه النتيجة تشير إلى أن ممارسة معلمي التعليم العام لدورهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات كان بدرجة كبيرة، مع وجود تفاوت في درجات ممارسة الأدوار، وهذا يدل على أن عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير يؤكدون على وجود دور واضحلمعلمي التعليم العام في برنامج صعوبات التعلم، وتعزي الباحثة ذلك إلى امتلاك معلمي التعليم العاممن المعرفة والخبرة والمهارة تجاه برنامج صعوبات التعلم، بالتالي كانت درجة ممارستهم لدورهم تجاه برنامج صعوبات التعلمكبيرة، حيث أظهرت النتائج أن أعلى درجات ممارسة معلمي التعليم العام لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم هي حصول دور إحالة معلم التعليم العام للتلميذ الذي يشتبه أن لديه صعوبة تعلم على المرتبة الأولى، وتعزي الباحثة حصوله على درجة كبيرة جداً لما يواجه معلم التعليم العام من صعوبة في التعاملمع التلميذفي العملية التعليمية، بالإضافة لقدرته على تمييز قدرات التلاميذ التعلمية والتفريق بينهم، يليها دور تقديم معلم التعليم العام المعلومات التي يحتاجها معلم صعوبات التعلم فيما يتعلق بالتلميذ ذو صعوبات التعلم في المرتبة الثانية، وتعزي الباحثة حصوله على درجة كبيرة جداً لاهتمام معلم التعليم العام بتحقيق النتائج المرجوة من برنامج صعوبات التعلم، بالإضافة لوجود استمارات معدة مسبقا لدراسة الحالة، يليها دور تعاوَن معلم التعليم العام مع معلم صعوبات التعلم بما يخدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الثالثة،وتعزي الباحثة حصوله على درجة كبيرة الى اهتمام معلمي التعلم العام بخدمة التلميذ ذو صعوبة التعلم والذي يعتبر محور العملية التعليمية.
بينما أظهرت النتائج أن أدنى درجات ممارسة معلمي التعليم العام لأدوارهم بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم هي حصول دور تهيئة معلم التعليم العام البيئة الصفية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم في المرتبة السادسة، وتعزي الباحثة حصوله على درجة متوسطة إلى أن المعلم يهيئ إلى حد ما البيئة الصفية كمكان جلوس التلميذ بعيداً عن المشتتات، أو يتعاون مع معلم صعوبات التعلم بالتعرف على نواحي القوة لدى التلميذ وتعزيزها،ولكن الأعداد الكبيرة من التلاميذ في الصف العادي أوجدت عبء وضغط للمعلم بالتالي أدت لأدائه هذا الدور بدرجة متوسطة.
للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: "ما درجة ممارسة الأسرة لدورها بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟"، تم عرض وتحليل نتائج الدراسة لعبارات المحور الثالث، والذي يرصد درجة ممارسة الأسرة لدورها بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، والمكون من ثمانية عبارات، حيث تم استخدام التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (٣)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة الأسرة لدورها بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم

م	العبارات		دائماً	أحياناً	غير متأكد	نادراً	مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٢	تقدِّم أسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم الموافقة	ت	٥٦	١٦	٤	٣	١	٤,٥٤	٠,٨٦	١	دائماً
		%	٧٠	٢٠	٥	٣,٨	١,٣				

	الخطية لإلحاق ابنهم في برنامج صعوبات التعلم بغرفة المصادر									
٣	تُزوِّد الأسرة معلم صعوبات التعلم بالمعلومات اللازمة لدى ابنهم.	ت	٢٤	٤٣	٣	٨	٢	٣,٩٩	٠,٩٩	٢	أحياناً
		%	٣٠	٥٣,٨	٣,٨	١٠	٢,٥				
٦	تَتَعامل أسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم بإيجابية مع معلم صعوبات التعلم وفريق غرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم	ت	١٣	٣٨	١٠	١٧	٢	٣,٥٤	١,٠٨	٣	أحياناً
		%	١٦,٣	٤٧,٥	١٢,٥	٢١,٣	٢,٥				
١	تَعرِف أسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم بأهميتها ودورها في برنامج صعوبات التعلم بغرفة المصادر.	ت	١٣	٢٩	١٣	٢٠	٥	٣,٣١	١,٢٠	٤	غير متأكد
		%	١٦,٣	٣٦,٣	١٦,٣	٢٥	٦,٣				
٥	تتواصَل أسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم بشكل مستمر مع معلم صعوبات التعلم	ت	١١	٣٢	٩	٢٢	٦	٣,٢٥	١,٢٢	٥	غير متأكد
		%	١٣,٨	٤٠	١١,٣	٢٧,٥	٧,٥				
٧	تَحرِص أسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم بالاطلاع على	ت	٥	٣٥	١٤	٢٢	٤	٣,١٩	١,٠٧	٦	غير متأكد
		%	٦,٣	٤٣,٨	١٧,٥	٢٧,٥	٥				

	كل ما يتعلق ببرنامج ابنهم في غرفة المصادر									
٨	تسعَى الأسرة بالتعرف على الخدمات التي تقدمها المدرسة والبرنامج لأبنهم.	ت	٥	٣٥	١٣	٢٠	٧	٣,١٤	١,١٣	٧	غير متأكد
		%	٦,٣	٤٣,٨	١٦,٣	٢٥	٨,٨				
٤	تُشارِك أسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم بفاعلية في إعداد الخطة التربوية الفردية لابنهم.	ت	٥	١٩	٩	٢٧	٢٠	٢,٥٣	١,٢٧	٨	نادراً
		%	٦,٣	٢٣,٨	١١,٣	٣٣,٨	٢٥				
المتوسط العام للمحور								٣,٤٣			أحياناً

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط العام لمحور دور الأسرة بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم كان (٣,٤٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة (من ٣,٤ الى ٤,١٩)، وهي الفئة التي تشير الى درجة ممارسة (أحياناً)، مما يدل على أن ممارسة الأسرة لدورها بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم كان بدرجة كبيرة.

نستنتج أن هذه النتيجة تشير إلى أن ممارسة الأسرة لدورها بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم كان بدرجة كبيرة، مع وجود تفاوت في درجات ممارسة الأدوار، وهذا يدل على أن عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير يؤكدون على وجود دور واضح للأسرة في برنامج صعوبات التعلم، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن أغلبتعليم هذه الأسر متدني او متوسط، فمعرفتها تكاد تكون بسيطة أو ضعيفةبالبرنامج، بالتالي هي تعطي كل الثقة لمعلم صعوبات التعلموتسير وفقاً لهذا، لذلك كانت درجة ممارستهم لدورهم تجاه برنامج صعوبات التعلم كبيرة، حيث أظهرت النتائج أن أعلى درجات ممارسة الأسرة لدورها بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم هي حصول دور تقديم أسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم الموافقة الخطية لإلحاق ابنهم في برنامج صعوبات التعلم بغرفة المصادر على المرتبة الأولى، وتعزي الباحثة حصوله على درجة كبيرة جداً لأنها ركن اساسي لقبول التلميذ ضمن برنامج صعوبات التعلم.

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس ؟" ، تم استخدام اختبار- ت (T- test) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة

ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) باختلاف متغير الجنس، ويوضح الجدول التالي نتيجة اختبار- ت لمتغير جنس أفراد العينة.

جدول رقم (٤)
اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	درجة الممارسة
دور مدير المدرسة بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم	ذكور	٦١	٢٨,٧٢	٧,٩	٠,٨	غير دالة	أحياناً
	إناث	١٩	٣٠,٣١	٦,٤			
دور معلم التعليم العام بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم	ذكور	٦١	٢٧,٩٦	٥,٩	٠,٢٦	غير دالة	أحياناً
	إناث	١٩	٢٨,٣٦	٥,٣٨			
دور الأسرة بغرفة المصادر في برنامج صعوبات التعلم	ذكور	٦١	٢٧,١١	٥,٩	٠,٩٨	غير دالة	أحياناً
	إناث	١٩	٢٨,٦٣	٥,٦٧			
الدرجة الكلية لممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم	ذكور	٦١	٨٣,٨٠	١٦,٤	٠,٨٤	غير دالة	أحياناً
	إناث	١٩	٨٧,٣١	١٣,٧			

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم (ت) غير دالة في جميع المحاور وكذلك على الدرجة الكلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق أو اختلافات دالة بين استجابات افرد العينة حول درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس.

نستنتج أن هذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق أو اختلافات دالة بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر (مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة) لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلموفقاً لمتغير الجنس، مما يعني أن استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير حول درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم لم تختلف باختلاف متغير الجنس، مما يعني وجود اتفاق بين معلمي ومعلمات صعوبات التعلم على تلك النتائج سواءً كانوا معلمين أو معلمات.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يلي:

١. انشاء منصة الكترونية لعقد دورات تدريبية مسجلة أو مباشرة لمعلمي التعليم العام بما يخدم دورهم ببرنامج صعوبات التعلم.
٢. بذل المزيد من الجهود في سبيل توعية أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدورها في برنامج صعوبات التعلم وللخطة التربوية الفردية والمشاركة فيها بفاعلية، من خلال ورش العمل والبرامج التدريبية.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة ما يلي:

١. إجراء دراسات مقارنة حول ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم تبعاً لاختلاف المناطق بالمملكة العربية السعودية.
٢. إجراء دراسات تبحث في معوقات مشاركة أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم بفاعلية لدورهم في برنامج صعوبات التعلم الذي يخدم أبنائهم ذوي صعوبات التعلم.

المراجع :

البيلاوي، إيهاب. (٢٠١٤). *الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة*. ط٢، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف عبدالله (٢٠٠٩). *غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة دليل عملي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم*. إربد: عالم الكتب الحديث.

السعيد، هلا. (٢٠١٢). *الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيقية للفصول وغرف المصادر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

شلهوب، وفاء احمد عبدالعزيز. (١٤٣٣).*المشكلات التي تواجه مديرات المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

صادق، فاروق محمد. (٢٠٠٦). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. *بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة*، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

القحطاني، خالد يحي سعيد. (٢٠١٥). *درجة وعي وتطبيق القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم ومديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: مطابع وزارة والتعليم.

Andrews, A. & Brown, J. (2015). Discrepancies in the Ideal Perceptions and the Current Experiences of Special Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, *3*,(6), 126-131.

British Columbia Ministry Of Education .(2016). *Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines*. Canada. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca

Deshpande, A. A. (2013). Resource Rooms in mainstream School. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*. *2*(2), 86-91.

Mahotiere, M. (2013). *Haitian parents' experiences with the IEP process and their involvement in the special education program*. A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of Miami.

Pierangelo, R. (2012). *The Special Educator's Survival Guide*. (2Ed). Retrieved from http://books.google.com/books

Simon, Martha J. (2014). *The role of principal leadership in special education: a Delphi study*. A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education, Rowan University.

Watson, S. (2016, July 12). What is the Special Education Resource Room?. Retrieved 26 Oct. 2016 from http://specialed.about.com/od/idea/a/resourceroom.html