

الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية (دراسة Educational Services provided for Students with Learning Difficulties in the Eastern Region (An Evaluation Study from the Perspective of the Teaching Staff and Parents)

Tareq Melhem
King Faisal University, Saudi Arabia, tmelhem@kfu.edu.sa

Abdlullah Alqarni
alqarni8a@gmail.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep



Part of the [Special Education and Teaching Commons](#)

Recommended Citation

Melhem, Tareq and Alqarni, Abdlullah () "الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة" Educational Services provided for Students with Learning Difficulties in the Eastern Region (An Evaluation Study from the Perspective of the Teaching Staff and Parents)," *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*. Vol. 21: Iss. 1, Article 7.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol21/iss1/7

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور)

د. طارق يوسف مصطفى ملحم

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل

أ. عبد الله حسن القرني

باحث مستقل، مشرف برامج صعوبات التعلم في إدارة تعليم المنطقة الشرقية

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) مشاركاً منهم (١٠٠) مشارك من العاملين في برامج صعوبات التعلم بالمنطقة الشرقية اختيروا بطريقة عشوائية، و(١٤٠) من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما تم استخدام مقياس مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثين لجمع بيانات الدراسة. أظهرت النتائج أن الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية كانت بدرجة مرتفعة على مستوى جميع الخدمات التربوية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات العاملين لمستوى خدمات الكشف والتشخيص والتقويم، وكذلك الخطط التربوية الفردية، والتجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى البرامج العلاجية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح معلمي صعوبات التعلم. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير سياسات موحدة ذات علاقة بتقويم البرامج التربوية والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استلهاهم النماذج العالمية المتقدمة في الميدان.

الكلمات المفتاحية: الخدمات التربوية، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، العاملين، أولياء الأمور.

Educational Services provided for Students with Learning Difficulties in the Eastern Region

(An Evaluation Study from the Perspective of the Teaching Staff and Parents)

**Dr. Tarek Yousef Mustafa Melhem
Abdlullah Alqarni**

Abstract

The current study aimed to assess the educational services provided for students with learning difficulties from the perspective of the teaching staff and parents in the Eastern Region. The current study used the descriptive analytical method. The total of participants was 240: 100 teaching staff who provided educational services to students with learning difficulties. They were selected randomly, and 140 parents of the students with learning difficulties who enrolled in the learning difficulties program in the Eastern region. To achieve the purposes of the study, the researchers developed a questionnaire for collecting data from the study and used the appropriate statistical tools. The results showed that evaluation of the educational services provided to students with learning difficulties from the perspective of the teaching staff and parents in the eastern region was at a high level in terms of all educational services. There were no statistically significant differences in means of estimations of the teaching staff about dimensions of the questionnaire due to the gender, academic qualification, and years of experience variables. The results also revealed that there were statistically significant differences in the dimension of the treatment programs provided for students with learning difficulties in favor of male teachers. The study recommended to develop unified policies related to evaluating educational programs and services provided to students with learning difficulties by drawing inspiration from advanced global models in the field.

Key words: Educational Services, Learning Difficulties, Teaching Staff, Parents.

١. المقدمة

يعد الاهتمام بالتربية الخاصة أحد المؤشرات على تقدم المجتمعات، إذ يمكن قياس تقدّم أي مجتمع بما يقدمه من خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق الحد الأدنى الممكن من الكفاية الشخصية والاجتماعية والنجاح الأكاديمي، ويمثل ذوو صعوبات التعلم إحدى الفئات الخاصة التي لاقت اهتماماً كبيراً في السنوات السابقة من قبل العديد من الباحثين؛ وزاد الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم نظراً لوجود نسبة كبيرة من الأطفال تُعاني من شكل من أشكال صعوبات التعلم (القمش، ٢٠١١).

وتُعدّ صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة التي حظيت باهتمام كبير من المهتمين على اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء وعلماء النفس، وعلماء التربية والاجتماع والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم لزيادة أعدادها نتيجة التطور الحاصل في عمليّات الكشف والتشخيص والتقويم والوعي المتزايد لأولياء الأمور (عثمان، ٢٠١٦).

تعد صعوبات التعلم الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة، أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر، فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب (Prior, 2022).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك نوعين من صعوبات التعلم هما: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، فالصعوبات النمائية تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وتتناول العمليات ما قبل الأكاديمية المتمثلة في العمليات المعرفية المتعلقة (بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة) التي يعتمد عليها التحصيل الدراسي الأكاديمي، بينما يقصد بالصعوبات الأكاديمية: صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، التي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة أو العمليات الحسابية، وتلاحظ هذه الصعوبات في مستوى المدرسة الابتدائية، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية (Chinn, 2018). إن الأسس النمائية هي الأساس للتعلم الأكاديمي، وهناك ارتباط وثيق بين كفاءات العمليات المعرفية ومستوى التحصيل الدراسي؛ لذلك لا بد من التدخل العلاجي المبكر لتلافي حدوث تلك الصعوبات (Fletcher et al, 2018). ويبين ونج (Wong 2011) أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية علاقة نتيجة وسبب، أي إن الصعوبات الأكاديمية نتيجة الصعوبات النمائية.

وهناك خطورة ارتفاع نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلبة المرحلة الابتدائية، وتشير الإحصائيات والتقديرات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد تصل إلى (٣٠٪) من مجموعة طلبة المرحلة الابتدائية، وهذا يتطلب زيادة في الاهتمام والبرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم ومتابعة مستمرة من المعلمين وأولياء الأمور، ما يسهل عملية توفير الخدمات التربوية والعلاجية لهم (الشباطات، ٢٠١٦).

٢. الإطار النظري

تعرف الخدمات التربوية بأنها خطة تربوية لمعالجة مشكلات التلاميذ تكون شاملة للنشاطات التعليمية التي يضعها الفريق المختص لمواجهة حاجات التلميذ في العمر المدرسي مبينا فيها الأهداف المتمركزة على التلميذ والإستراتيجيات والمواعيد الزمنية الملائمة لتحقيقها. وعرفت صالحة (٢٠١٤) بأنها: مجموعة من الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم لذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية من خلال معلم متخصص في مجال صعوبات التعلم وفق خطوات واضحة ومنظمة وفي مكان مخصص بالمدرسة؛ أمّا طاهر (٢٠١٤) فقد عرفت الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم بأنها: أهم الخدمات التي يجب تقديمها للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك للآثار التي يتركها الاضطراب في قدرات الطلاب التعليمية، وتتمثل في مجموعة الخدمات التي تقوم على الأساليب التربوية المنظمة والهادفة إلى علاج الاضطراب السلوكي.

تتمثل أهداف الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم بضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات التلميذ الخاصة، وضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها، والعمل على إعداد برامج سنوية للطلاب في ضوء احتياجاته الفعلية، وترجمة فعلية لجميع إجراءات القياس والتقويم التي أجريت للطلاب لمعرفة نقاط القوة والاحتياج لديه (Burton & Kellaway, 2018). بينما أورد فاريل (Farrell 2013) أن أهداف الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم تتمثل في العمل على تحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة، وإشراك والدي الطالب في العملية التربوية ليس بوصفهما مصدراً مفيداً للمعلومات فقط بل أعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات.

تكمن أهمية الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم في العمل على اتخاذ قرارات على نحو أفضل فيما يتعلق بأبعاد البرنامج التربوي الفردي؛ وأن أي طفل من الأطفال يمتلك قدرًا من الطاقة فلا ينبغي رفض تعليم أي طفل؛ ويجب تحديد أولويات التدريس ووسائل وطرائق التدريس المناسبة؛ وتحديد واختيار المعززات المناسبة للاستخدام مع الطالب؛ وتحديد مستويات الأداء المتوقعة بناء على قدرات الطالب (شمس الدين، ٢٠١٤). في حين أورد أبو نيان (٢٠١٧) أن أهمية الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم تتمثل بالحكم على درجة الجودة التي يستطيع

الطالب تحقيقها في أدائه للمهمة، والحصول على أكبر قدر من المعلومات عن أداء الطالب وأسلوبه في الأداء، والعمل على تحديد الإعاقات المصاحبة لدى الطالب، ومدى تأثيرها في مشاركة الطالب في البرامج المقدمة. وتشكل عملية تطوير البرامج والمعايير الخاصة بالخدمات التربوية أحد أهم الأولويات لدى التربويين؛ وتهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأفراد بدون استثناء على التعليم الملائم والنوعي؛ ومتطلبات تحقيق ذلك تقتضي أن تتضافر جهود جميع العاملين في هذا المجال، وتتعاظم أهميّة هذا الأمر عند الحديث عن فئات ذوي صعوبات التعلم الذين تتزايد حاجاتهم إلى خدمات لا تقل عن الخدمات المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين؛ فهم يتطلبون عناية خاصّة ومساندة نفسيّة واجتماعيّة وخدمات تعليميّة ذات مواصفات عالية تضمن مخرجات تتمثل بمساعدتهم على تحقيق مستويات مقبولة من المهارات الاستقلالية وتقدير الذات (الخطيب، ٢٠١٤).

ويحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى خدمات وبرامج تربويّة خاصّة؛ ليتمكنوا من التعامل مع مشكلاتهم النفسيّة والاجتماعيّة التي لا بدّ من أن تُقدّم في إطار فريق متكامل مُكوّن من المرشد المدرسي والأهل وإدارة المدرسة في سبيل توفير الشروط والبيئة التي تسهم في تحقيق الأهداف التربويّة، ويُقيم فريق من المختصّين حاجات الطالب ذوي صعوبات التعلم التربويّة بعد جمع المعلومات التربويّة والاجتماعيّة والشخصيّة للطالب، لاتخاذ القرارات الخاصّة بطبيعة البرامج والخدمات التي يجب تقديمها (المومني، ٢٠١٧).

وفي هذا السياق، اهتمّت المملكة العربيّة السعوديّة منذ توحيدها بالتممية البشريّة؛ وتمّ افتتاح العديد من المدارس والجامعات والمعاهد، وخلال العقود الأخيرة تمّ الاهتمام بمجال التّربية الخاصّة، وتوج ذلك الاهتمام في العام الدّراسي (١٤١٦هـ / ١٤١٧هـ) بعد أن قامت وزارة التعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصّة بتقديم برامج صعوبات التعلم لتذليل الصّعوبات التي تواجه التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام، ولكنها لا زالت تحتاج إلى المزيد من التطوير والمتابعة وتنفيذ البرامج والخدمات التربويّة على مُستوى المملكة لمختلف المراحل الدراسيّة (الموسى، ٢٠١٢).

وللحكم على هذه الخدمات والبرامج المقدّمة لابد من عمليّة تقييم مستمرة نستطيع من خلال نتائجها تعرّف جوانب القوة والضعف والتحقّق من الوصول للنتائج والأهداف المرجوة والعمل على تطوير وتحسين هذه الخدمات. والتقييم في مجال التّربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربويّة، وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة؛ أمّا في المجال التّعليمي فإنّ التقييم هو العمليّة التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعليّة هذا النظام وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام (الحري، ٢٠١٢).

من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للوقوف على واقع الخدمات التربوية المقدمة وتقييمها من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية لما تمثله هذه الخدمات من أهمية بالغة في الارتقاء بذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى أنها تمثل حقا من حقوقهم ضمنها الأنظمة والقوانين.

٣. مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد تزايد نسبة انتشار صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية تحديًا كبيرًا للمعلمين والعاملين في هذه المدارس بسبب الآثار المترتبة على الطلاب الذين يعانون من مظاهر صعوبات التعلم؛ إذ لم يحصل هؤلاء الطلاب على العناية الكافية التي تمكنهم من تجاوز مشكلاتهم التعليمية بسبب عدم تلبية حاجاتهم التربوية وعدم تلقيهم الخدمات التربوية المناسبة المبنية على اكتشاف احتياجاتهم التربوية والتأهيلية والتخطيط لتلبية هذه الاحتياجات (الشباطات، ٢٠١٦). والبرامج التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم جزء مهم في النظام التعليمي العام، لهذا تحرص المدارس على توفير جميع احتياجات ومتطلبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من دخولهم إلى المدرسة حتى تخرجهم منها، وتسهم المدارس بتجهيزهم وإعدادهم للمستقبل ليكونوا أفراداً فاعلين في المجتمع؛ ما يخفف الأعباء عن المؤسسات التعليمية والمجتمعية؛ ويقلل من التبعات الاجتماعية والنفسية المترتبة على صعوبات التعلم. وتجدر الإشارة إلى أن خدمات التربية الخاصة تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام من خلال الفصل الدراسي، وغرفة مصادر التعلم التي هي عبارة عن نظام تعليمي تربوي يتضمن برامج تربوية فردية لكل طالب يتناسب مع خصائصه واحتياجاته وقدراته، وتترك له المجال مفتوحاً ليتعلم في الفصل العادي المعرفة والمهارات الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين (سعدات، ٢٠١٤).

وبالنظر إلى تزايد الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، والبحث عن طرائق وبرامج تربوية للعمل على تنمية مهاراتهم وقدراتهم، ورفع مستوى استقلاليتهم واعتمادهم على ذاتهم، وضمهم ضمن إطار البيئة المدرسية تم التركيز على دور المعلمين وأولياء الأمور وطبيعة المساعدة التي يمكن أن يقدموها للخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم ولتقويم هذه الخدمات (Franklin, 2010).

وبما أن الآباء يمكنهم إدراك آثار التعليم بشكل أكثر شمولية من المعلمين، فإنَّ تقويم الوالدين يعد ذا أهمية بالغة لتقويم مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام؛ وتقويم البرامج والخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من خلال تعرُّف مدى رضا أولياء الأمور عن واقع هذه الخدمات يسهم في الاطلاع على واقع هذه البرامج والخدمات والعمل على تطويرها وتحسينها (الدبابة، ٢٠١٦).

ونظراً لتزايد الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من خلال افتتاح العديد من برامج صعوبات التعلم في السنوات الأخيرة والعمل على تجهيزها بالوسائل والخدمات، وما تقدمه المدارس والمؤسسات التربوية من جهود لهذه الفئة من الطلاب، فإننا بحاجة إلى معرفة وجهة نظر العاملين مع ذوي صعوبات التعلم من مشرفين ومعلمين في مستوى الخدمات التربوية التي يقدمونها، بالإضافة إلى معرفة وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم المستفيدين في هذه الخدمات.

وبناءً على ما سبق تسعى الدراسة إلى تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات العاملين لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أولياء الأمور لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس؟
٤. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور ومتوسطات تقديرات العاملين لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

٤. أهداف الدراسة:

١. الوقوف على مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية.
٢. تعرّف الفروق في تقديرات العاملين حول مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بناءً على متغيرات (الجنس، المؤهل الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة).
٣. تعرّف الفروق في تقديرات أولياء الأمور حول مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بناءً على متغير الجنس.
٤. تعرّف الفرق بين تقديرات العاملين وتقديرات أولياء الأمور لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٤. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها :

٤.١ تُقيّم مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية من وجهة نظر العاملين مُقدّمي هذه الخدمات ووجهة نظر أخرى تمثل أولياء أمور هؤلاء الطلبة.

٤.٢ قد تكون هذه الدراسة مرجعاً مهماً للأكاديميين والباحثين في موضوع تقويم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة أن الدراسات في هذا المجال قليلة نسبياً.

وعملياً تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

٤.٣ ستفيد المهتمين وأصحاب القرار من نتائجها في تحسين تلك البرامج وتقوية جوانب القصور بما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية والتدريبية والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٤.٤ إمكانية أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة المسؤولين في المؤسسات التعليمية على تعزيز الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم وتحسينها بالنظر إلى مستوى الخدمات التربوية الحالية.

٤.٥ قد تفيد نتائج هذه الدراسة القيادات التربوية في معرفة المستوى الحالي للخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل على تطوير هذه البرامج والخدمات.

٥. حدود الدراسة:

٥.١ الحد الموضوعي: في إطار أهداف الدراسة ومنهجيتها اقتصرَت الدراسة على تحديد مستوى تقويم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية.

٥.٢ الحد المكاني: اقتصرَت الدراسة على برامج صعوبات التعلم الملحقة بالمدارس في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

٥.٣ الحد البشري: اقتصرَت الدراسة على عينة ممثلة من العاملين وأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية.

٥.٤ الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

٦. المصطلحات الإجرائية:

٦.١ صعوبات التعلم: عرفت مؤخراً باضطراب التعلم المحدد الاسم العلمي لصعوبات التعلم كما ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-5 وهو أحد *الاضطرابات النمائية العصبية* التي تعيق القدرة على التعلم، أو استخدام مهارات أكاديمية معينة (القراءة - الكتابة - الحساب) التي هي الأساس للتعلم في

الجوانب الأكاديمية الأخرى (American Psychiatric Association, 2013). ويمكن تعريف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم: الطلبة الذين لديهم اضطرابات نمائية عصبية في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية واللغوية والدراسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وتظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، وتعود إلى خلل وظيفي في الدماغ، وليس لديها أي إعاقة من الإعاقات، سواء أكانت عقلية أم سمعية أم بصرية أم غيرها (الشخص، ٢٠١٦). وإجرائياً: هم الطلبة الذين تم تشخيصهم بأنهم يظهرون صعوبات ومشكلات في تعلم القراءة والكتابة والرياضيات وفق مقاييس وزارة التعليم السعودية، وتم إلحاقهم ببرامج صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

٦.٢ الخدمات التربوية: "مجموعة من الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم لذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية من خلال معلم متخصص في مجال في صعوبات التعلم وفق خطوات واضحة ومنظمة وفي مكان مخصص بالمدرسة" (صوالحة، ٢٠١٤). وإجرائياً: جميع خدمات التربية الخاصة التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية من كشف وتشخيص وتقييم وخطط تربوية فردية وتجهيزات ووسائل تعليمية وبرامج علاجية.

٦.٣ العاملون: الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس (مسار صعوبات التعلم) أو دبلوم تربية خاصة في مسار صعوبات التعلم لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة فما فوق ذلك (وزارة التعليم، ٢٠١٦). وإجرائياً جميع من يعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مشرفين ومشرفات ومعلمين ومعلمات تابعين لإدارة تعليم المنطقة الشرقية للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

٦.٤ أولياء الأمور: هم آباء أو أمهات التلاميذ أو المسؤولون المباشرون عن رعاية التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم (الصيعري، ٢٠٢٠). وإجرائياً: آباء أو أمهات الطلبة والطالبات ممن لديهم صعوبات تعلم أو من يرعاهم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

٧. الدراسات السابقة:

في إطار مراجعة الدراسات السابقة حرص الباحثان على الاطلاع على أكبر قدر ممكن من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة بالدرجة الأولى والدراسات التي تشترك بمتغيراتها ومتغيرات الدراسة وترتبط بقياس وتقييم مستويات البرامج التربوية لصعوبات التعلم.

٧.١ أولاً: الدراسات العربية

أجرى المنصور (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد تألفت عينة الدراسة من المعلمين المسؤولين عن برنامج التعليم الجامع في تربيتي جنين وقباطية البالغ عددهم (٧٧) معلماً من الذكور و(٨١) معلّمة من الإناث، وقد استخدمت المنهج الوصفي في الدراسة. ولأغراض الدراسة قام الباحث بتطوير قائمة لتقويم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى تقويم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً في جميع أبعاد القائمة باستثناء مجال مصادر التعلم الذي جاء بدرجة منخفضة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة تقويم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتناولت دراسة خصاونة (٢٠١٣) تعرفت واقع الخدمات التربوية التي تُقدّم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور، ومدى توافر تلك الخدمات، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٨٤) من الآباء والأمهات استجابوا لمقياس أعدّه الباحث يتكون من (٢٧) فقرة موزعة على (٤) مجالات هي: المشاركة، والاستكشاف وبيئة التعلم، والتعزيز، والتقويم. وقد بينت النتائج أن مشاركة الأهل في غرف المصادر كانت بدرجة متوسطة، ويرى أولياء الأمور أن معلّمي غرف المصادر يولون اهتماماً أكبر بإستراتيجية التقويم ثم إستراتيجيات التعزيز وأخيراً بيئة التعلم والاستكشاف، كما بينت النتائج أن وجهات نظر أولياء الأمور تختلف باختلاف الجنس لصالح الامهات.

واستهدفت دراسة الصخابرة والعبدالجبار (٢٠١٦) تعرفت مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من معلّات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض وفق بعض المتغيرات المؤثرة في مستوى الرضا، واتبع البحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٣٠٠) من أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، أشارت النتائج إلى رضا أولياء الأمور لمستوى الخدمات المقدمة من معلّات برامج صعوبات التعلم لأبنائهم بدرجة عالية.

كما اهتمت الدبابنة (٢٠١٦) في دراستها بتعرف مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العادية ضمن برامج الدمج في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) ولي أمر، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت نتائجها أن مدى رضا أولياء الأمور كان

متوسّطاً على الدرجة الكلية، وعلى باقي الخدمات، وقد أوصت الدّراسة بضرورة توفير برامج تدريبية لأولياء الأمور تؤهلهم للتعامل مع أطفالهم ذوي صعوبات التعلّم في مختلف النواحي النمائية.

في حين قام كل من أباعود والسماري (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية برامج صعوبات التعلّم من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الكمي، كما تكونت عيّنة الدّراسة من (٤٤٤) من أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك وجهات نظر إيجابية في برامج صعوبات التعلّم المتمثلة في فاعليّة البرامج والتواصل مع أولياء الأمور ومشاركة أولياء الأمور، ودور معلّم صعوبات التعلّم. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعليّة برامج التعلّم تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح الذين لديهم مؤهلاتهم أخرى، ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّرات (نوع الجنس، الدخل الشهري، الحالة الاجتماعية).

كذلك دراسة الشديفات (٢٠١٦) التي هدفت إلى بحث الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الأساسيّة بمحافظة الزرقاء بالأردن، وتكونت عيّنة الدّراسة من (٥٧) مديراً و(٧٧) معلّماً ومعلّمة، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى الخدمات المقدّمة في مراكز مصادر التعلّم كانت متوسّطة، فيما بينت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لكل من متغيّرات الدّراسة: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية ونوع المدرسة.

وهذا ما توصل إليه الزعبي (٢٠١٨) بدراسته التي هدفت إلى معرفة مستوى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة عن الخدمات التي تقدّم لأطفالهم في غرف المصادر المستخدمة في المدارس التابعة لوزارة التّربية والتّعليم في الأردن، وتكونت عيّنة الدّراسة من (٧٠) طالباً وطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة في مدارس محافظة إربد، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة عن الخدمات التي تقدم لأطفالهم في غرف المصادر المستخدمة في المدارس التابعة لوزارة التّربية والتّعليم في الأردن كان متوسّطاً، وأنّ هناك فروقا دالة إحصائية في مستوى الرضا عن الخدمات تعزى للجنس لصالح الإناث.

ومؤخراً استهدفت دراسة السعيد (٢٠٢١) التحقق من برامج التربية المقدّمة لطلبة ذوي صعوبات التعلّم من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال عينة تكونت من (١٢٦) معلّماً ومعلّمة في برامج صعوبات التعلّم. طور الباحث مقياس البرامج التربوية، وتكون من سبعة مجالات توزعت على (٩١) فقرة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ مستوى تقويم البرامج التربوية المقدّمة لذوي صعوبات التعلّم من وجهة نظر الاختصاصيين كان بدرجة

متوسطة. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين والمعلمات للبرامج التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

٧.٢ ثانياً: الدراسات الأجنبية.

هدفت دراسة سبان وآخرين Spann et al (٢٠٠٣) إلى تعرّف مستوى رضا أولياء الأمور عن غرف المصادر وخدماتها المقدمة لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم؛ تكونت عيّنة الدراسة من (٤٥) ولي أمر، وأظهرت النتائج أن (٤٤٪) من عيّنة الدراسة أظهروا عدم رضاهم عن مستوى البرامج والخدمات في حين أفاد (٢٩٪) منهم أن البرامج والخدمات متوسطة، فيما رأى (٢٧٪) من أفراد العيّنة أن البرامج تقدم خدمات عالية وجهوداً مناسبة.

وهدف دراسة شوا وآخرين Shuwa et al (٢٠٠٦) إلى تعرّف مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم. وقام الباحثون بإجراء المقابلات مع (٧٠) ولي أمر من ذوي الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، واستخدموا المقابلة أداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن ٩٠٪ من أولياء الأمور يشعرون برضا عام عن مستويات الخدمات المقدمة لأبنائهم، وأشار (١٤٪) من أولياء الأمور إلى مجموعة من المشاكل تمثلت في نقص وجود اختصاصي مؤهل للعمل مع أبنائهم، و(٥٤٪) أشاروا إلى عدم الرضا عن إجراءات التقييم التشخيصي و(٤٩٪) منهم عبروا عن نقص في المعلومات المقدمة.

وقامت ليفينغستون Livingstone (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى رضا وفهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوو صعوبات التعلم عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالهم في شمال تكساس، وتكونت العيّنة من (٢٣٠) ولي أمر، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى رضا عال عن هذه الخدمات ووعي بها.

وسعت دراسة عزب دفتري عزب دفتري Azabdaftari and Azabdaftari (٢٠٠٩) إلى التحقق من مستوى مشاركة أولياء الأمور ورضاهم عن برامج تعليم أطفالهم الذين يعانون من صعوبات تعلم والذين لا يعانون منها. أجريت بين عامي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ في طهران. وبلغ عدد أولياء الأمور المشاركين في الدراسة ٢٠٠. وقد أشارت النتائج إلى مشاركة أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة المتعلقة ببيئة التعلم المباشرة لأطفالهم بدلاً من المشاركة على نطاق واسع في الأنشطة العامة للمدرسة مقارنة بأولياء أمور الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. كما كان أولياء الأمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أقل رضا عن مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لأطفالهم مقارنة بأباء الأطفال الآخرين.

كما أشارت دراسة ماهوتييري Mahotiere (2013) إلى التحقق من مشاركة الآباء في عمليات الخطة التربوية الفردية، ومشاركتهم في تعليم أبنائهم، وكذلك تصورات أعضاء المدرسة نحو مشاركتهم. اتبع الباحث المنهج النوعي، واستخدم المقابلات والملاحظات لجمع بيانات الدراسة. اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما من (٧) عائلات، والأخرى من (٧) من أعضاء المدرسة، أظهرت النتائج أن الوالدين يرفضون فكرة الإعاقة، وهذا حد من مشاركتهم في عمليات الخطة التربوية الفردية؛ وقلل من مشاركتهم فيها، كما أن ضعف مستوى الثقة لدى الآباء في النظام التعليمي أثر سلباً في مشاركتهم مع أعضاء المدرسة، وأدى إلى مستوى منخفض من الرضا عن المدرسة.

٧.٣ ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة :

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة:

٧.٣.١ من حيث موضوع الدراسة:

بعض الدراسات ناقشت موضوع الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء الأمور كدراسة كل من (الزعيبي، ٢٠١٨؛ الدبابنة، ٢٠١٦؛ أباعود والسماوي، ٢٠١٦؛ الصخابرة والعبد الجبار، ٢٠١٦؛ خصاونة ٢٠١٣؛ Azabdaftari & Azabdaftari, 2009; Livingstone, 2008; Spann et al, 2003) كما ناقشت دراسات أخرى موضوع الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين كدراسة كل من (السعيد، ٢٠٢١؛ الشديفات، ٢٠١٦؛ المنصور، ٢٠١٢)، في حين تميزت الدراسة الحالية بأنها ناقشت مستوى تقويم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور معا في المنطقة الشرقية.

٧.٣.٢ من حيث المنهج البحثي:

استخدمت دراسة كل من (السعيد، ٢٠٢١؛ الزعيبي، ٢٠١٨؛ الدبابنة، ٢٠١٦؛ الصخابرة والعبد الجبار، ٢٠١٦؛ خصاونة ٢٠١٣؛ المنصور، ٢٠١٢؛ Azabdaftari & Azabdaftari, 2009; Livingstone, 2008) المنهج الوصفي المسحي في الدراسة. واستخدمت دراسة (الشديفات، ٢٠١٦) المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت دراسة (أباعود والسماوي، ٢٠١٦) المنهج الوصفي الكمي، واستخدمت دراسة كل من (Mahotiere, 2013; Shuwa et al, 2006; Spann et al, 2003) المنهج النوعي. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

٧.٣.٣ من حيث عينة الدراسة:

طبقت بعض الدراسات السابقة على عينة من أولياء الأمور كدراسة كل من (الزعيبي، ٢٠١٨؛ الدبابنة، ٢٠١٦؛ أباعود والسماوي، ٢٠١٦؛ الصخابرة والعبد الجبار، ٢٠١٦؛ خصاونة ٢٠١٣؛ Azabdaftari & Azabdaftari, 2009؛ Livingstone, 2008)؛ بينما دراسات أخرى على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين مع ذوي صعوبات التعلم كدراسة كل من (السعيد، ٢٠٢١؛ الشديفات، ٢٠١٦؛ المنصور، ٢٠١٢) واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تطبيقها للدراسة على عينة من أولياء الأمور والعاملين في مدارس المنطقة الشرقية.

٧.٣.٤ من حيث أداة الدراسة:

اتفقت بعض الدراسات السابقة في تحديد الاستبانة أداة للدراسة مثل (السعيد، ٢٠٢١؛ الزعيبي، ٢٠١٨؛ الدبابنة، ٢٠١٦؛ الصخابرة والعبد الجبار، ٢٠١٦؛ الشديفات، ٢٠١٦؛ خصاونة ٢٠١٣؛ المنصور، ٢٠١٢؛ Azabdaftari & Azabdaftari, 2009؛ Livingstone, 2008)؛ بينما استخدمت دراسة (المنصور، ٢٠١٢) قائمة تقويم خدمات التربية الخاصة، وقد استخدمت دراسة كل من (Mahotiere, 2013; Shuwa et al, 2006; Spann et al, 2003) المقابلة أداة للدراسة، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد موضوع الدراسة وصياغة مشكلتها وفي تكوين خلفية نظرية عن موضوع الدراسة وإثراء الإطار النظري، والاستفادة من الأدبيات العلمية المتوفرة في الإطار النظري لتلك الدراسات، كما ساعدت الباحثين على الرجوع للمصادر والمراجع والبحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة وصياغة عناصر الدراسة. مما سبق نجد أن هذه الدراسة تميزت بمعرفة مستوى تقويم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور معاً، في حين أن الدراسات السابقة ناقشت محوراً واحداً فكانت تكتفي بمناقشة الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين أو أولياء الأمور.

٨. المنهجية والإجراءات:

٨.١ منهج الدراسة:

تماشياً مع طبيعة الدراسة فإنَّ المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الميداني في جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة (Creswell, 2018).

٨.٢ مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات والمشرفين العاملين مع ذوي صعوبات التعلم، وأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم التابعة لإدارة تعليم المنطقة الشرقية، وقد تم تحديد مجتمع الدراسة بحسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بالمنطقة الشرقية كما هو موضح في الجدول (١):

جدول (١) برامج صعوبات التعلم واعداد العاملين بها والطلبة المستفيدين منها في المنطقة الشرقية

عدد برامج صعوبات التعلم (بنين)	عدد العاملين مع ذوي صعوبات التعلم (بنين)	عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم (بنين)	عدد برامج صعوبات التعلم (بنات)	عدد العاملين مع ذوي صعوبات التعلم (بنات)	عدد الطالبات ذوات صعوبات التعلم (بنات)
٩٧	٢٠٨	١٣٠٨	١١٥	٢٣٢	١٣٨٠

٨.٣ عينة الدراسة:

قام الباحثان بإرسال المقياس الإلكتروني والورقي إلى مجتمع الدراسة، وحصلوا على (٢٤٠) من الردود الإلكترونية والورقية بواقع (١٠٠) من الأفراد العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلى (١٤٠) ولي أمر من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفق متغيراتهم الشخصية والوظيفية.

- الجنس:

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	ولي أمر (طالب)	٧٠
	معلم صعوبات تعلم	٥٠
أنثى	معلمة صعوبات تعلم	٥٠
	ولي أمر (طالبة)	٧٠
المجموع	٢٤٠	١٠٠٪

يَتَضَح من الجدول (٢) أن (٧٠) من عَيِّنة الدِّراسة يَمَثِّلون ما نسبته (٢٩.٢٪)، من أولياء أمور الطُّلَّاب، وتساوت تلك الفئة مع أولياء أمور الطالبات، وهم الفئة الأكبر في عَيِّنة الدِّراسة، في حين أنَّ (٥٠) من عَيِّنة الدِّراسة يَمَثِّلون ما نسبته (٢٠.٨٪) من المَعْلَمين، وتساوت تلك الفئة مع المَعْلَمات، وهم الفئة الأقل في عَيِّنة الدِّراسة.

– المؤهل الأكاديمي لعَيِّنة العاملين مع ذوي صعوبات التعلُّم:

جدول (٣) توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيِّر المؤهل الأكاديمي

النسبة	التكرار	المؤهل الأكاديمي
٣٪	٣	دبلوم
٨٩٪	٨٩	بكالوريوس
٨٪	٨	ماجستير
١٠٠٪	١٠٠	المجموع

يَتَضَح من الجدول (٣) أن (٨٩) من عَيِّنة الدِّراسة يَمَثِّلون ما نسبته (٨٩٪)، يحملون مؤهل بكالوريوس، وهم الفئة الأكبر في عَيِّنة الدِّراسة، في حين أنَّ (٣) من عَيِّنة الدِّراسة يَمَثِّلون ما نسبته (٣٪) يحملون مؤهل الدبلوم، وهم الفئة الأقل في عَيِّنة الدِّراسة.

– عدد سنوات الخبرة للمعلِّم/ المعلِّمة:

جدول (٤) توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيِّر عدد سنوات الخبرة للمعلِّم/ المعلِّمة

النسبة	التكرار	عدد سنوات الخبرة للمعلِّم/ المعلِّمة
٤١٪	٤١	من ٥ سنوات فأقل
٢٧٪	٢٧	من ٦-١٠ سنوات
٣٢٪	٣٢	أكثر من ١٠ سنوات
١٠٠٪	١٠٠	المجموع

يَتَضَح من الجدول (٤) أن (٤١) من عَيِّنة الدِّراسة يَمَثِّلون ما نسبته (٤١٪)، من المَعْلَمين والمَعْلَمات سنوات خبرتهم من ٥ سنوات فأقل، وهم الفئة الأكبر في عَيِّنة الدِّراسة، في حين أنَّ (٢٧) من عَيِّنة الدِّراسة يَمَثِّلون ما نسبته (٢٧٪) سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنوات، وهم الفئة الأقل في عَيِّنة الدِّراسة.

٩. أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أغراض الدراسة، قام الباحثان ببناء مقياس مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتقويم مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية. وتم إعداد الصورة الأولية للمقياس بعد الاطلاع على الأدب النظري ونتائج بعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة كل (Mahotiere, 2013؛ الزعبي، ٢٠١٨؛ الشديفات، ٢٠١٦؛ الدبابنة، ٢٠١٦؛ أباعود والسماري، ٢٠١٦). بالإضافة إلى الأدبيات المتخصصة بتقويم البرامج والخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم، وقد تكون المقياس من جزأين، الجزء الأول يشمل المتغيرات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني يتكون من (٤٠) عبارة من العبارات التي تقيس متغيرات الدراسة، كانت موزعة على (٤) محاور (خدمات الكشف والتشخيص والتقويم ويشتمل على (١٢) عبارة، وطبيعة الخطط التربوية الفردية ويشتمل على (١٠) عبارات، وواقع التجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم ويشتمل على (٩) عبارات، وواقع البرامج العلاجية المقدمة ويشتمل على (٩) عبارات). وصيغت العبارات وفق مقياس خماسي على النحو التالي: (مرتفعة جداً / مرتفعة / متوسطة / ضعيفة / ضعيفة جداً).

٩.١ دلالات الصدق والثبات للمقياس:

٩.١.١ دلالات الصدق للمقياس

٩.١.١.١ الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعداد المقياس بصورته الأولية عرض على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية، لإبداء آرائهم في مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها. وقد تم تعديل المقياس بناءً على ملاحظاتهم. وبعد المراجعة وضع المقياس في صورته النهائية وأصبح صالحاً لقياس ما وضع من أجله.

٩.١.١.٢ صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وهو ما توضحه الجداول (٨،٧،٦،٥) التالية:

جدول (٥) معاملات ارتباط فقرات محور الدراسة الأول خدمات الكشف والتشخيص والتقويم المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالدرجة الكلية للمحور

م	فقرات المحور الأول: خدمات الكشف والتشخيص والتقويم المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط
1.	يتم تعريف آراء الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في مرحلة الكشف	٠.٦٦٧**
2.	يشترك فريق متعدد التخصصات في عملية الكشف عن الحالات المتوقعة لديها صعوبات تعلم	٠.٦٩٩**
3.	يتم استخدام ادوات واختبارات مناسبة لكشف حالات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٠.٧٦٨**

م	فقرات المحور الأول: خدمات الكشف والتشخيص والتقييم المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط
4.	تتم معرفة جوانب الضعف التعليمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**٠.٧٤٥
5.	تتم مقارنة أداء الأقران من نفس العمر والصف ممن لم يتلقوا نفس الخدمة التربوية	**٠.٦٥١
6.	يتم إجراء تقرير يوضح احتياجات الطالب/ الطالبة التربوية والعلاجية	**٠.٧٠٧
7.	يتم إجراء اختبارات معيارية المرجع، من أجل معرفة مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطالب/ الطالبة	**٠.٧٩٦
8.	يتم ملاحظة الطالب/ الطالبة بشكل يومي وتسجيل أدائه في الخدمة التربوية المقدمة	**٠.٧٦٤
9.	يجري تقييم تربوي شامل من أجل تحديد نقاط القوة والضعف، وحالات القصور في الخدمات التربوية المقدمة	**٠.٨٠٣
10.	تستخدم أدوات تقييم نفسية وتربوية مثل اختبارات الذكاء واختبارات اللغة	**٠.٧٤٢
11.	يشترك فريق متعدد التخصصات في عملية التقييم	**٠.٨٠٤
12.	يتم استخدام أدوات التقييم البديل في عملية تقييم الطلبة (التقويم البديل: وضع الطالب في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها)	**٠.٧٥٤

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، أي جميع الفقرات المكونة للمحور الأول في مقياس الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول (٦) معاملات ارتباط فقرات محور الدراسة الثاني: طبيعة الخطط التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالدرجة الكلية للمحور

م	فقرات المحور الثاني: طبيعة الخطط التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط
1.	تحدد الخدمات التربوية والخدمات المساندة المناسبة للطالب/ الطالبة	**٠.٨١٤
2.	تحدد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للطالب/ الطالبة	**٠.٧٣٧
3.	تحدد المعايير الموضوعية لقياس الأداء وتحديد إجراءات تقييم الخطة ومواعيدها الدورية (يومية أسبوعية شهرية سنوية)	**٠.٧٧٩
4.	تحدد فريق الخطة التربوية الفردية وإداورهم من حيث الاعداد والتنفيذ والتقييم والمتابعة	**٠.٨٢٤
5.	تحدد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية المطلوبة	**٠.٧٩٨
6.	يتم البدء في تنفيذ الخطة التربوية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعاً من إعدادها	**٠.٧٥٢
7.	يتم التنسيق بين الأعضاء القائمين بتنفيذ الخطة من خلال تحديد ادوارهم	**٠.٨٥٣
8.	يتم تنفيذ الخطة التربوية الفردية من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة	**٠.٧٩٦
9.	تساهم الأسرة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	**٠.٧٣٨
10.	ترتبط الخطة التربوية الفردية بالمنهج المدرسي للطالب/ الطالبة	**٠.٦٢٥

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

من الجدول (٦) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الثاني في مقياس الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول (٧) معاملات ارتباط فقرات محور الدراسة الثالث واقع التجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالدرجة الكلية للمحور

م	فقرات المحور الثالث: واقع التجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط
1.	يتوفر في المدرسة فصل خاص مجهز بأثاث مناسب	**٠.٧٩٨

م	فقرات المحور الثالث: واقع التجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط
2.	يتم استخدام وسائل تعليمية متنوعة	**٠.٧٨٧
3.	تتوفر ألعاب تربوية وترفيهية ملائمة	**٠.٨٣١
4.	يتوفر سجل أداء خاص لكل طالب/ طالبة	**٠.٧٣٩
5.	يتعلم الطلبة وفق الوسائل التعليمية المستندة إلى استخدام الحواس المختلفة	**٠.٧٨٨
6.	يحتوي الفصل على التقنيات التكنولوجية الحديثة مثل السبورة الذكية	**٠.٧٤٩
7.	يتم إشراك الطلاب/ الطالبات في انشاء الوسائل التعليمية	**٠.٧٣٧
8.	تراعي الوسائل التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة	**٠.٧٦٠
9.	يوفر المعلم/ المعلمة التعزيز المادي والمعنوي للطلبة	**٠.٧١٥

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

من الجدول (٧) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن جميع الفقرات المكونة للمحور الثالث في مقياس الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول (٨) معاملات ارتباط فقرات محور الدراسة الرابع واقع البرامج العلاجية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالدرجة الكلية للمحور

م	فقرات المحور الرابع: واقع البرامج العلاجية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط
1.	توضع الخطة العلاجية المناسبة لتعديل سلوك الطالب/ الطالبة	**٠.٨٠٨
2.	يحدد الهدف العام من البرنامج العلاجي تحديداً إجرائياً؛ حتى يمكن قياس مدى نجاح التدخلات التي تمت مع الحالة	**٠.٨١٠
3.	ترتب التدخلات العلاجية وفق تصور منطقي لأهمية تقديم كل تدخل في وقت معين من مراحل تطور الحالة	**٠.٨٢٦
4.	تحدد المهام المطلوبة من المعلم/ المعلمة في كل جلسة، وآليات تنفيذها	**٠.٧٩٢
5.	يُستفاد من الأقران المتميزين في البرنامج العلاجي	**٠.٨٢٥
6.	يتم عقد ورش تدريبية حول البرامج العلاجية لأولياء الأمور	**٠.٨٣٥
7.	يساعد معلم/ معلمة صعوبات التعلم الطلاب في تذليل الصعوبات التي تواجههم	**٠.٧٥٠
8.	يتم إشراك الطلبة في الأنشطة اللاصفية	**٠.٧٦٠
9.	يتم عقد اجتماعات دورية بأولياء الأمور للإجابة عن استفساراتهم ومتابعة تقدم ابنهم/ ابنتهم	**٠.٨٢٩

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

من الجدول (٨) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، أي إن جميع الفقرات المكونة للمحور الرابع في مقياس الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

تشير النتائج في الجداول (٨، ٧، ٦، ٥) إلى أن جميع فقرات مقياس مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم حصلت على معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) مع المحور الذي تنتمي إليه. وهذا يدل على مناسبة فقرات المقياس لتقويم مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

٩.١.٢ دلالات ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الدراسة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، وظهر معامل الثبات العام للمقياس (٠.٩٧٤) ما يدل على أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات مرتفع، توضح صلاحية مقياس الدراسة للتطبيق الميداني.

٩.٢ تصحيح أداة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحثان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، ف تم إعطاء وزن للأبدال الموضحة في الجدول التالي ليتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي:

جدول (٩) تصحيح أداة الدراسة

الاستجابة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم صنف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية لنحصل على التصنيف التالي:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (٥ - ١) \div ٥ = ٠,٨٠$$

جدول (١٠) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
مرتفعة جداً	٥.٠٠ - ٤.٢١
مرتفعة	٤.٢٠ - ٣.٤١
متوسطة	٣.٤٠ - ٢.٦١
ضعيفة	٢.٦٠ - ١.٨١
ضعيفة جداً	١.٨٠ - ١.٠٠

١٠. نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه " ما مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية؟".

لتعرف مستوى تقويم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات

محاور مستوى تقويم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية، وجاءت النتائج كما هي موضح في الجدول (١١):

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الترتيب	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محاور الدراسة
٤	مرتفعة	٠.٨٨٤	٣.٧٣	خدمات الكشف والتشخيص والتقويم المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
٢	مرتفعة	٠.٨٧٥	٣.٧٩	طبيعة الخطط التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
١	مرتفعة	٠.٨٧٨	٣.٨٨	مستوى التجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم
٣	مرتفعة	٠.٩١٩	٣.٧٤	مستوى البرامج العلاجية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
	مرتفعة	٠.٨١٩	٣.٧٨	المتوسط الحسابي العام

*المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتبين من الجدول (١١) أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من العاملين وأولياء الأمور في المنطقة الشرقية جاءت بدرجة مرتفعة بشكل عام على جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إذ بلغ متوسط إجاباتهم على جميع هذه الخدمات (٣.٧٨ من ٥.٠٠)، وهذا يبين أن مستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد الدراسة من العاملين وأولياء الأمور.

كما تبين أن الخدمات المتعلقة بالتجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٨٨ من ٥.٠٠) وأهم هذه الخدمات توفير سجل أداء خاص لكل طالب أو طالبة، ما يوضح مستوى الأداء للطلبة وسهولة معرفة أداء كل طالب أو طالبة بشكل تفصيلي، وتحديد أوجه القصور أو الضعف في مستوى أداء الطلبة، كما يوفر المعلم/ المعلمة التعزيز المادي والمعنوي للطلبة باتباع الأساليب الملائمة للطلاب لزيادة دافعية الطلبة نحو عملية التعلم، وكذلك فإن الوسائل التعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى سهولة اختيار الوسائل المناسبة للطلبة لتحقيق أهداف عملية التعلم، وتسهيل على الطلبة ذوي صعوبات التعلم عملية استيعاب المادة العلمية وفهماها.

كما جاءت الخدمات المتعلقة بطبيعة الخطط التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٩ من ٥.٠٠)، وأهم هذه الخدمات تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة المناسبة لهم، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق هذه الخدمات لأهدافها التعليمية، وتسهيل عملية تعلم الطلاب، كما تحدد بداية

ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها لهم، وتحدد المعايير الموضوعية لقياس الأداء وإجراءات تقويم الخطة ومواعيدها الدورية، وهي جميعها عوامل تسهم في تحقيق الخطط التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لأهدافها التعليمية والتربوية، وتمكن من عملية تقويمها بسهولة، ومعرفة أوجه القصور في هذه الخطط ومعالجتها.

في حين جاءت الخدمات المتعلقة بالبرامج العلاجية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٤ من ٥.٠٠)، وأهم هذه الخدمات مساعدة المعلمين الطلاب على تذليل الصعوبات التي تواجههم، من خلال بحث المشكلات التي تواجه الطلاب، ومحاولة إيجاد الحلول اللازمة لها، كما يتم تحديد الهدف العام من البرنامج العلاجي تحديداً إجرائياً حتى يمكن قياس مدى نجاح التدخلات التي تمت مع الحالة، ومعرفة مستوى التقدم في البرامج العلاجية المستخدمة وإمكانية استكمالها أو استبدال برامج أخرى أكثر جدوى وفاعلية بها، كما يتم وضع الخطة العلاجية المناسبة لتعديل سلوك الطلبة، ويتضح من ذلك وعي القادة والمسؤولين بأهمية اختيار الخطة العلاجية المناسبة للطلبة مع مراعاة حالة كل طالب أو طالبة واختيار ما يتناسب معها من طرائق العلاج الملائمة.

وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت خدمات الكشف والتشخيص والتقويم المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٣ من ٥.٠٠)، وأهم هذه الخدمات تعرف آراء الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في مرحلة الكشف، والاستفادة من هذه الآراء في اختيار أساليب التشخيص والتقويم الملائمة للطلبة، كما تتم معرفة جوانب الضعف التعليمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإجراء تقرير يوضح احتياجات الطلبة التربوية والعلاجية بشكل يحقق الهدف من خدمات الكشف والتشخيص والتقويم ويسهل معرفة جوانب الضعف لدى الطلبة وأفضل سبل البرامج العلاجية لمعالجتها. ويعزو الباحثان نتيجة رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم إلى زيادة الوعي والاهتمام والمتابعة من قبل أولياء الأمور لحالة أبنائهم ومعرفة حقوقهم واحتياجاتهم والتواصل مع معلمهم في برامج صعوبات التعلم ما يجعلهم أكثر قرباً ومعرفة بمستوى الخدمات المقدمة ومدى استفادة ابنهم وتقدمه. كما قد يعود السبب في رضا العاملين عن مستوى الخدمات المقدمة للطلبة إلى أن المعلمين والمعلمات مقدمي هذه الخدمات التربوية قد خضعوا للتدريب والتأهيل، ولديهم ما يكفي من الخبرات للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد الصعوبات التي لديهم، والقدرة على تهيئة غرف المصادر ضمن إمكانات المدرسة، وتطوير أساليبهم التدريسية بحضور الدورات التدريبية والاستفادة من الزيارات الصفية لمشرفي صعوبات التعلم في المنطقة، كما أن الدعم الحكومي الكبير الذي توليه وزارة التعليم ممثلة في إدارة صعوبات التعلم من خلال تهيئة الظروف وتوفير الإمكانات وتقديم دليل تعليمي حديث لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم أسهم في جودة الخدمات التي يقدمها العاملون مع ذوي صعوبات التعلم وفي رضاهم ورضا أولياء أمور الطلبة المستفيدين من هذه الخدمات، وهذا

يتفق مع ما توصلت له دراسة الصخابرة والعبداالجبار (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن نسبة رضا أولياء الأمور لمستوى الخدمات المقدمة من معلّّات برامج صعوبات التعلّم بالرياض لأبنائهم جاءت بدرجة عالية لبعض الخدمات من حيث فاعليّة مستوى الخدمات المقدّمة، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أباعود والسماري (٢٠١٦) التي بينت أنّ هناك وجهات نظر إيجابية لأولياء الأمور نحو برامج صعوبات التعلّم بالرياض المتمثلة في فاعليّة البرامج والتواصل مع أولياء الأمور ومشاركة أولياء الأمور، ودور معلّم صعوبات التعلّم. علاوة على ذلك اتفقت نتائج الدراسة مع توصل إليه ليفينجستون (٢٠٠٨) Livingstone في دراسته التي أظهرت رضا عاليا لأولياء الأمور تجاه الخدمات المقدّمة لأبنائهم ذوي صعوبات التعلّم.

في المقابل اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من (السعيد، ٢٠٢١؛ الزعبي، ٢٠١٨؛ الشديفات، ٢٠١٦؛ الدبابنة، ٢٠١٦؛ Mahotiere, 2013؛ خصاونة، ٢٠١٣؛ المنصور، ٢٠١٢؛ Azabdaftari & Azabdaftari, 2009؛ Shuwa et al, 2006) التي توصّلت إلى أن مستوى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاملين عن الخدمات التي تقدم للأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدراس كان يتراوح بين منخفض ومتوسّط، وفسرت هذه النتيجة بأنها تعود إلى ضعف الإمكانيات المتاحة من حيث التجهيزات الماديّة والغرف الصفية والأجهزة وعجزها عن الوفاء بمتطلّبات هذه الفئة، وضعف الكوادر المؤهلة للتعامل مع هؤلاء الأطفال.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات تقديرات العاملين لمُستوى الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم تعزى لمتغيّر (الجنس، المؤهل الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة)؟".

أولاً: الفروق باختلاف الجنس (للمعلّمين والمعلّّات):

لتعرّف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات العاملين لمُستوى الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم تعزى لمتغيّر الجنس، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت)، للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢):

جدول (١٢) (Independent Sample T-Test) اختبار للفروق في آراء عيّنة الدّراسة باختلاف متغيّر الجنس

محاوّر الدّراسة	الجنس	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
خدمات الكشف والتشخيص والتقويم المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم	معلّم صعوبات تعلّم	٥٠	٣.٩١٠٠	٠.٧٦٦٥١	١.٤٥٣	٩٨	غير دالة
	معلّمة صعوبات تعلّم	٥٠	٣.٦٧٠٠	٠.٨٨٠٩٥			
معلّم صعوبات تعلّم		٥٠	٣.٩٥٠٠	٠.٦٧٦٥٠	١.٦٦٨	٩٨	٠.٠٩٨

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	محاوِر الدِّراسة
غير دالة			٠.٨٥٩٢٥	٣.٦٩٢٠	٥٠	معلِّمة صُعوبات تعلُّم	طبيعة الخطط التربويَّة الفرديَّة المقدِّمة للطلبة ذوي صُعوبات التعلُّم
٠.٤٢٣ غير دالة	٩٨	٠.٨٠٤	٠.٨٣٦٧٤	٤.٠٠٦٧	٥٠	معلِّم صُعوبات تعلُّم	مستوى التجهيزات والوسائل التعليميَّة المستخدمة في تعليم الطلِّبة ذوي صُعوبات التعلُّم
			٠.٧٣٥٩٥	٣.٨٨٠٠	٥٠	معلِّمة صُعوبات تعلُّم	
*٠.٠٠٢ دالة	٩٨	٣.١٦٨	٠.٦٧١٦٦	٤.١٢٢٢	٥٠	معلِّم صُعوبات تعلُّم	مستوى البرامج العلاجيَّة المقدِّمة للطلبة ذوي صُعوبات التعلُّم
			٠.٩٠٩٩٦	٣.٦١٥٦	٥٠	معلِّمة صُعوبات تعلُّم	

* فروق دالة عند مُستوى دلالة (٠.٠٥)

تبين من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للفروق في متوسطات تقديرات العاملين لمُستوى خدمات الكشف والتشخيص والتقويم، والخطط التربويَّة الفرديَّة، والتجهيزات والوسائل التعليميَّة المستخدمة في تعليم الطلِّبة ذوي صُعوبات التعلُّم باختلاف متغيِّر الجنس؛ فقيم مُستوى الدلالة لهذه الخدمات بلغت (٠.١٤٩، ٠.٠٩٨، ٠.٤٢٣)، على التوالي، وهي جميعها أكبر من (٠.٠٥)؛ أي لا يوجد تأثير دال لمتغيِّر الجنس في مُستوى خدمات الكشف والتشخيص والتقويم، وكذلك الخطط التربويَّة الفرديَّة، والتجهيزات والوسائل التعليميَّة المستخدمة في تعليم الطلِّبة ذوي صُعوبات التعلُّم، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الخدمات تقدم للطلاب والطالبات على حد سواء بدرجات متقاربة لأنَّها تستند إلى نفس الأنظمة وآليات العمل التي حددتها وزارة التَّعليم في دليلها التنظيمي، وكذلك في طبيعة الخطط التربويَّة الفرديَّة المقدِّمة للطلبة والطالبات فجميعها ترتبط بنظام نور التابع لوزارة التَّعليم، كما أن التجهيزات والوسائل التعليميَّة التي تحويها غرف المصادر تحظى بذات الدعم والاهتمام، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (أباود والسماوي، ٢٠١٦؛ السعيد، ٢٠٢١؛ الشديفات، ٢٠١٦؛ المنصور، ٢٠١٢) الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين و المعلمات لمُستوى خدمات الكشف والتشخيص والتقويم، وكذلك الخطط التربويَّة الفرديَّة، والتجهيزات والوسائل التعليميَّة المستخدمة في تعليم الطلِّبة ذوي صُعوبات تعزى لمتغيِّر الجنس.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير معلِّمي صُعوبات التعلُّم ومتوسطات تقدير معلِّمات صُعوبات التعلُّم لمُستوى البرامج العلاجيَّة المقدِّمة للطلبة ذوي صُعوبات التعلُّم لصالح أفراد عيِّنة الدِّراسة من معلِّمي صُعوبات التعلُّم، وهذا يوضح أن البرامج العلاجيَّة للطلاب يتم تقديمها بدرجة أكبر من وجهة نظر المعلِّمين مقارنة بالبرامج العلاجيَّة المقدِّمة للطالبات ذوات

صُعوبات التعلُّم من وجهة نظر المعلِّمات، وقد يعود هذا إلى قُدرة المعلِّمين بشكل أكبر على القيادة وتذليل الصُّعوبات وتسهيل المهام على الطُّلبة ذوي صُعوبات التعلُّم، كما قد يعزو الباحثان ذلك إلى زيادة حاجة الطُّلبة الذكور للبرامج العلاجيَّة ما يدعو إلى ضرورة تقديمها بشكل مكثف.

ثانياً: الفروق باختلاف المؤهل الأكاديمي (للمعلِّمين والمعلِّمات):

لتعرُّف وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى الدلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسَّطات تقديرات العاملين لمُستوى الخدمات التربيَّة المقدَّمة للطُّلبة ذوي صُعوبات التعلُّم تعزى لمتغيِّر المؤهل الأكاديمي، قام الباحثان باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه بدلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين في توزيع عيِّنة الدِّراسة وفق متغيِّر نوع المؤهل الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٣):

الجدول (١٣) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق في إجابات عيِّنة الدِّراسة باختلاف متغيِّر المؤهل الأكاديمي

محور الدِّراسة	المؤهل الأكاديمي	العدد	متوسِّط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
خدمات الكشف والتشخيص والتقييم المقدَّمة للطُّلبة ذوي صُعوبات التعلُّم	دبلوم	٣	٥٣.٠٤	٥.١٤٤	٢	٠.٠٧٦ غير دالة
	بكالوريوس	٨٩	٣٧.٢٢			
	ماجستير	٨	٦٨.٢٥			
طبيعة الخطط التربيَّة الفرديَّة المقدَّمة للطُّلبة ذوي صُعوبات التعلُّم	دبلوم	٣	٥٢.٤٦	٢.٤٢٦	٢	٠.٢٩٧ غير دالة
	بكالوريوس	٨٩	٤١.٠٠			
	ماجستير	٨	٥٧.٧٥			
مستوى التجهيزات والوسائل التعليميَّة المستخدمة في تعليم الطُّلبة ذوي صُعوبات التعلُّم	دبلوم	٣	٥١.٢٢	٢.٤٦٠	٢	٠.٢٩٢ غير دالة
	بكالوريوس	٨٩	٤٤.٤٢			
	ماجستير	٨	٧٦.٥٠			
مستوى البرامج العلاجيَّة المقدَّمة للطُّلبة ذوي صُعوبات التعلُّم	دبلوم	٣	٥٢.٤٤	٢.٨٧٩	٢	٠.٢٣٧ غير دالة
	بكالوريوس	٨٩	٤٠.٥٠			
	ماجستير	٨	٦٣.٠٠			

يتبين من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للفروق في متوسَّطات تقديرات العاملين لمُستوى جميع الخدمات التربيَّة المقدَّمة للطُّلبة ذوي صُعوبات التعلُّم تعزى لمتغيِّر المؤهل الأكاديمي؛ فقيم مُستوى الدلالة لهذه الخدمات بلغت (٠.٠٧٦، ٠.٢٩٧، ٠.٢٩٢، ٠.٢٣٧)، على التوالي، وهي

جميعها أكبر من (٠.٠٥)؛ أي لا يوجد تأثير دال لمتغير المؤهل الأكاديمي في مستوى جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الخدمات واضحة لجميع المعلمين والمعلمات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية ولا يوجد فروق دالة في مستوى تقديم هذه الخدمات للطلاب والطالبات من ذوي صعوبات التعلم باختلاف المؤهلات العلمية للمعلمين أو المعلمات، كما قد يعود ذلك إلى حجم تأثير العينة فالنسبة العظمى من العينة تحمل درجة البكالوريوس، كما أن أغلب حاملي درجة الماجستير يعملون في مناصب إدارية. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من (السعيد، ٢٠٢١؛ الشديقات، ٢٠١٦؛ المنصور، ٢٠١٢) الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: الفروق باختلاف سنوات الخبرة (للمعلمين والمعلمات):

لتعرف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات العاملين لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، قام الباحثان باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٤):

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
خدمات الكشف والتشخيص والتقييم المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	١٣.٣٧٥	٢	٠.٦٨٨	٠.٩٩٧	٠.٣٧٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٦.٨٨١	٩٧	٠.٦٨٩		
	المجموع	٦٨.٢٥٧	٩٩			
طبيعة الخطط التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠.٣٨٩	٢	٠.١٩٤	٠.٣١٥	٠.٧٣٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩.٨٧٧	٩٧	٠.٦١٧		
	المجموع	٦٠.٢٦٦	٩٩			
مستوى التجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠.٤٨٠	٢	٠.٢٤٠	٠.٣٨٣	٠.٦٨٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٠.٧٦٧	٩٧	٠.٦٢٦		
	المجموع	٦١.٢٤٧	٩٩			
مستوى البرامج العلاجية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠.٧٢٢	٢	٠.٣٦١	٠.٥١٢	٠.٦٠١ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨.٣٧٤	٩٧	٠.٧٠٥		
	المجموع	٦٩.٠٩٦	٩٩			

يتبين من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للفروق في متوسطات تقديرات العاملين لمستوى جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد سنوات

الخبرة؛ فقيم مستوى الدلالة لهذه الخدمات بلغت (٠.٣٧٣، ٠.٧٣٠، ٠.٦٨٣، ٠.٦٠١)، على التوالي، وهي جميعها أكبر من (٠.٠٥)؛ أي لا يوجد تأثير دال لمتغير عدد سنوات الخبرة في مستوى جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا يوضح أن الخدمات المقدمة للطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم ليست بحاجة إلى خبرة طويلة في معرفة مستوى تقديمها لأنها تقدم للطلاب بدرجات متقاربة؛ ويرى الباحثان أن خبرة العاملين ترتبط بما لديهم من إمكانيات وتجهيزات تساعدهم على تقديم الخدمات التربوية بالشكل المرضي، كما أن تأهيلهم الجيد وخضوعهم لدورات تدريبية ومتابعتهم وتوجيههم من قبل مشرفي صعوبات التعلم ساهم في تقليص دور عامل الخبرة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من (السعيد، ٢٠٢١؛ الشديفات، ٢٠١٦) اللذين توصلا إلى عدم وجود فروق بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أولياء الأمور لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس؟".

لتعرف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أولياء الأمور لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت)، للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٥):

جدول (١٥) (Independent Sample T-Test) اختبار للفروق في آراء عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	محاور الدراسة
٠.٥٣٨ غير دالة	١٣٨	٠.٦١٨	٠.٩٤١١٥	٣.٦٣٢١	٧٠	ولي أمر الطالب	خدمات الكشف والتشخيص والنقويم المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
			٠.٩٠٥٣١	٣.٧٢٨٦	٧٠	ولي أمر الطالبة	
٠.٢٥٩ غير دالة	١٣٨	١.١٣٤	٠.٩٨١٣٥	٣.٨٥٨٦	٧٠	ولي أمر الطالب	طبيعة الخطط التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
			٠.٨٩٤٠٩	٣.٦٧٨٦	٧٠	ولي أمر الطالبة	
٠.٣٨٠ غير دالة	١٣٨	٠.٨٨١-	٠.٩٩٢٤٦	٣.٧٦٥١	٧٠	ولي أمر الطالب	مستوى التجهيزات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم
			٠.٨٨٠٢٥	٣.٩٠٤٨	٧٠	ولي أمر الطالبة	
٠.٤٣٣ غير دالة	١٣٨	٠.٧٨٦	٠.٩٩٥٩٠	٣.٧١٥٩	٧٠	ولي أمر الطالب	مستوى البرامج العلاجية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
			٠.٩٣٩٦٠	٣.٥٨٧٣	٧٠	ولي أمر الطالبة	

يتبين من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للفروق في متوسطات تقديرات أولياء أمور الطلبة في مستوى جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس؛ فقيم مستوى الدلالة لهذه الخدمات بلغت (٠.٥٣٨، ٠.٢٥٩، ٠.٣٨٠، ٠.٤٣٣)، على التوالي، وهي

جميعها أكبر من (٠.٠٥)؛ أي لا يوجد تأثير دال لمتغير الجنس لأولياء الأمور في مستوى جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتضح من ذلك توافق آراء أولياء أمور الطلاب والطالبات في مستوى هذه الخدمات. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الزعيبي، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن هناك فروقا دالة إحصائية في مستوى الرضا عن الخدمات تعزى للجنس لصالح الإناث، واختلفت عن دراسة (الصخابرة، والعبدالجبار، ٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء الأمور الذكور والإناث لصالح الذكور. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أباود، والسماوي، ٢٠١٦) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية برامج التعلم من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أغلب الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من قبل الوزارة من حيث الدعم وتوفير الإمكانات والمنهج والمتابعة تقدم بشكل متساو لجميع الطلبة من الذكور والإناث، ما ينفي أثر متغير الجنس بين أولياء الأمور في مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أولياء الأمور ومتوسطات تقديرات العاملين لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟".

لتعرف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير أولياء الأمور ومتوسطات تقديرات العاملين لمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت)، للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) وجاءت النتائج كما يوضحها

الجدول (١٦):

جدول (١٦) (Independent Sample T-Test) اختبار للفروق في آراء عينة الدراسة باختلاف متغير العلاقة بالطلبة ولي الامر/ معلم

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	العلاقة بالطلبة	محاور الدراسة
٠.٣٤٥	٢٣٨	٠.٩٤٧-	٠.٩٢١٣٥	٣.٦٨٠٤	١٤٠	ولي أمر	خدمات الكشف والتشخيص والتقويم
غير دالة			٠.٨٣٠٣٤	٣.٧٩٠٠	١٠٠	معلم/ة	المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
٠.٦٤٨	٢٣٨	٠.٤٥٧-	٠.٩٣٩٧٠	٣.٧٦٨٦	١٤٠	ولي أمر	طبيعة الخطط التربوية الفردية المقدمة
غير دالة			٠.٧٨٠٢٢	٣.٨٢١٠	١٠٠	معلم/ة	لطلبة ذوي صعوبات التعلم
٠.٣٤٦	٢٣٨	٠.٩٤٣-	٠.٩٣٧٢٨	٣.٨٣٤٩	١٤٠	ولي أمر	مستوى التجهيزات والوسائل التعليمية
غير دالة			٠.٧٨٦٥٥	٣.٩٤٣٣	١٠٠	معلم/ة	المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم
٠.٠٧١	٢٣٨	١.٨١٥-	٠.٩٦٦٨٣	٣.٦٥١٦	١٤٠	ولي أمر	مستوى البرامج العلاجية المقدمة للطلبة
غير دالة			٠.٨٣٥٤٣	٣.٨٦٨٩	١٠٠	معلم/ة	ذوي صعوبات التعلم

يتبين من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للفروق في متوسطات تقديرات أولياء أمور الطلبة ومتوسطات تقدير العاملين (المعلمين والمعلمات) لمستوى جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير العلاقة بالطلبة؛ فقيم مستوى الدلالة لهذه الخدمات بلغت (٠.٣٤٥، ٠.٦٤٨، ٠.٣٤٦، ٠.٠٧١)، على التوالي، وهي جميعها أكبر من (٠.٠٥)؛ أي لا يوجد تأثير دال لمتغير العلاقة بالطلبة أو الطالب أو الطالبة سواء أكانوا معلمين أم أولياء أمور في مستوى جميع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتضح من ذلك أن هذه الخدمات تقدم لهم بدرجة متقاربة وهي على اختلاف أنواعها ومجالاتها لا فروق كبيرة في مستوياتها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين على حد سواء، كما أن التواصل المستمر بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة من خلال وسائل التواصل أسهم في تقريب وجهات النظر. ويرى الباحثان من خلال هذه النتيجة أن جودة هذه الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ووجود آلية واضحة وموحدة لتلك الخدمات هو ما جعل آراء معظم أولياء الأمور تتفق مع نتائج العاملين (المعلمين والمعلمات) على مقياس مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن الوزارة أسهمت في توافق آراء أولياء الأمور والعاملين في هذا الجانب من خلال التوجيهات، والتعليمات، والأدلة الإجرائية المحددة التي تنظم عملية تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم للجميع يسير عليها المعلم ويتابعها أولياء الأمور، ويتضح من نتائج هذه الدراسة الرضا العام لدى جميع أفراد العينة عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد سعت الدراسة للإجابة عن هذا التساؤل لأن معظم الدراسات السابقة تناولت وجهة النظر من جانب واحد إما من ناحية المعلمين أو ناحية أولياء الأمور، وبحثت هذه الدراسة وجهات النظر من جانبي المعلمين وأولياء الأمور معاً.

١١. توصيات الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:
- التقييم المستمر الواضح للبرامج التربوية والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأدوات القياس والتشخيص المتجددة والمصادر العلمية المتنوعة.
 - تطوير سياسات موحدة ذات علاقة بتقويم البرامج التربوية والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استلهاً النماذج العالمية المتقدمة في الميدان.
 - إجراء بحوث تقيس واقع الخدمات الإرشادية المقدمة لذوي صعوبات التعلم، ودور المرشد النفسي حيال الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

١٢. المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٧). صعوبات التعلم: طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الحريري، رافده. (٢٠١٢). التقييم التربوي، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع .
- خصاونة، محمد أحمد. (٢٠١٣). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (٣١) ٧٦ - ٥١.
- الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٣). مدخل الى صعوبات التعلم. الدمام، المملكة العربية السعودية: المتنبي.
- الدبابنة، خلود. (٢٠١٦). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرفة المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا. الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (١٢)، العدد (٢).
- الزعبي، غازي محمود ذيب. (٢٠١٨). درجة رضا أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عن الخدمات التي تقدم لأطفالهم في غرف المصادر المستخدمة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم. مجلة الجنان. لبنان: العدد (١٠) ، ٢٨٥ - ٢٦٥.
- سعادات، محمود فتوح محمد (٢٠١٤) برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. تم الاسترجاع 3 / 5 / <https://www.alukah.net/library/0/71359> 2023
- السعيد، حسام عادل (٢٠٢١). تقييم البرامج التربوية والأساليب العلاجية المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأخصائيين في الكويت، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، مجلد ٢ العدد (١٧) ، ٢٠٥ - ١٩٠.
- السماري، عبد الله راشد، أباعود، عبد الرحمن عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مصر: المجلد (٤) العدد (١٣) ، ٣٢٥ - ٢٩٤.
- الشباطات، أحمد محمد. (٢٠١٦). الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة. مصر: مجلة العلوم التربوية، مجلد (٢٤)، العدد (١).
- الشخص، عبد العزيز السيد. (٢٠١٦). مقياس تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى الأطفال. دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي، العدد (٤٠)

- الشديفات، هاني موسى (٢٠١٦) الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- شمس الدين، فيصل هاشم. (٢٠١٤). الوسائل التعليمية المطورة في رعاية المعاقين: المفاهيم، الوسائل الملموسة. القاهرة: دار ميريت للنشر.
- الصخابرة، رفعة طينان، العبد الجبار، عبد العزيز محمد. (٢٠١٦). مستوى رضى أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض. مجلة بحوث التربية النوعية. مصر: العدد (٤١) ٦٣-٤٠.
- الصيعري، ملاك سالمين. (٢٠٢٠). أساليب تواصل أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر المعلمات بروضات الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، مج ١٠، ع ٣، ٢٩٧ - ٣٢٠.
- صوالحة، عونية عطا. (٢٠١٤). اتجاهات مديري المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة عمان نحو برنامج صعوبات التعلم في غرف المصادر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الأردن: المجلد (٢٢)، العدد (٣).
- طاهر، إيمان. (٢٠١٤). الإعاقة أنواعها وطرق التغلب عليها. الرياض: مكتبة دار القلم.
- عثمان، سيد أحمد. (٢٠١٦). صعوبات التعلم. بيروت: مكتبة بيروت الحرة.
- القمش، مصطفى. (٢٠١١). الاعاقات المتعددة، عمان: دار المسيرة.
- المنصور، وسام مصطفى. (٢٠١٢). تقويم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية. الأردن.
- الموسى، ناصر علي. (٢٠١٢). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج، دبي: دار القلم.
- المومني، فواز أيوب. (٢٠١٧). درجة توافر الخدمات الارشادية في البرامج المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمهم. الكويت: المجلة التربوية، مجلد (٣١)، العدد (١٢٢).
- وزارة التعليم. (٢٠١٦). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية. الرياض: مطابع وزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. (DSM-5) American Psychiatric Association Publishing. 2013.
- Azabdaftari, F., & Azabdaftari, F. (2009). Specific learning disabilities and parent involvement and satisfaction with schooling. *Rawal Med J*, 34(2), 128-130.
- Burton, M. Kellaway, M. (2018). *Developing and Managing High Quality Services for People with Learning Disabilities*. Routledge.
- Chinn, S. (2018). *Maths learning difficulties, Dyslexia and Dyscalculia*. Jessica Kingsley Publishers
- Creswell, J. W. (2018). *Research Design: Quantitative and Mixed Methods Approaches* (fifth Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Farrell, M. (2013). *The Effective Teacher's Guide to Dyslexia and other Learning Difficulties (Learning Disabilities): Practical strategies*. Routledge.
- Franklin, D. J. (2010). *Elementary school counselors' perception of their role and function as case managers in Chicago public schools* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago). Paper 67. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/67
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. Guilford Publications
- Livingstone, E. (2008). *Parental perception of satisfaction and understanding of special education services*. University of North Texas Libraries. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc6082/m1/1/>
- Mahotiere. (2013). *Haitian Parents' Experiences with the IEP Process and their Involvement with the Special Education Program* [University of Miami]. https://scholarship.miami.edu/discovery/fulldisplay/alma991031447235602976/01UOML_INST:ResearchRepository
- Shuwa, A., Fitzgerald, B., Clemente, C., & Grant, D. (2006). Children with learning disabilities and related needs placed out of borough: parents' perspective. *Psychiatric Bulletin*, 30(3), 100-102.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(4), 228-237.
- Prior, M. R. (2022). *Understanding Specific Learning Difficulties*. Psychology Press.
- Wong, B. (Ed.). (2011). *Learning about learning disabilities*. Elsevier