Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences

Volume 4 | Issue 4 Article 24

10-1-2025

School Administrations' support for Learning Disabilities programs in General Education Schools from the Perspective of Resource Rooms' Teachers in Light of Inclusive Education's Requirements

Faisal Alashal Faisal Alhusayni
Assistant Professor of Special Education-Department of Special Education Faculty of Education King Abdulaziz University, Falhusayni@kau.edu.sa

Follow this and additional works at: https://kauj.researchcommons.org/jeps

Recommended Citation
Alhusayni, Faisal Alashal Faisal (2025) "School Administrations' support for Learning Disabilities programs in General Education Schools from the Perspective of Resource Rooms' Teachers in Light of Inclusive Education's Requirements," *Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences*: Vol. 4: Iss. 4, Article 24.
DOI: https://doi.org/10.64064/1658-8924.1165

This Article is brought to you for free and open access by King Abdulaziz University Journals. It has been accepted for inclusion in Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences by an authorized editor of King Abdulaziz University Journals.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٦٦٦ – ٦٩٤ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1164

دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في ضوء متطلبات التعليم الشامل

د. فيصل بن الأشعل بن فيصل الحسيني

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة

كلية التربية

جامعة الملك عبدالعزيز

الإيميل: Falhusayni@kau.edu.sa

المستخلص: هدفت الدراسة لمعرفة مستوى الدعم (أ) المعرفي/العلمي، (ب) المادي/اللوجستي، (ج) النفسي/الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء متطلبات التعليم الشامل، وذلك بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، واشتملت العينة على معلمي ومعلمات غرف المصادر العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغت (n=61). وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم النفسي/الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم كان هو الأعلى إذ جاء بدرجة عالية. ويليه الدعم المادي/اللوجستي الذي جاء بدرجة متوسطة، في حين كان مستوى الدعم المعرفي العلمي هو الأقل حيث جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلمين حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلمين تبعًا لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والحصول على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم. وقد أوصت الدراسة بضرورة تكامل وتنسيق الجهود بين مدراء المدارس ومعلمي صعوبات التعلم وباقي أعضاء فريق العمل في المدارس؛ وذلك لتجويد الممارسات التربوية وتوفير برامج للتطوير المهني أثناء الخدمة، مبنية على احتياجاتهم التدريبية؛ لضمان تحقيق متطلبات التعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: الإدارات المدرسية، صعوبات التعلم، معلم صعوبات التعلم، غرفة المصادر، التعليم الشامل.

مقدمة الدراسة

بعد سنوات من الأبحاث العلمية المعمقة للإجابة على سؤال "أين نُعلِّم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟"، أصبحت السياسات والأبحاث التربوية الحديثة تطالب بالإجابة على سؤال "كيف نُعلِّم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟"، خصوصاً بعد شيوع استخدام نموذج التعليم الشامل في العديد من الأنظمة التربوية المتقدمة حول العالم (Fuchs, Gilmour, &

(Wanzek, 2025. إذ تعتبر مدارس التعليم الشامل أحدث النماذج التربوية التي تضم مختلف أنواع الطلاب بما فيهم أولئك الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي يتضمن أعباء إدارية وتربوية متعددة، ويتطلب توظيف كافة الموارد البشرية والمادية بهدف ضمان حصول أولئك الطلبة على احتياجاتهم التربوية والنفسية والاجتماعية وبما يضمن نجاحهم الأكاديمي (Duka & Haxhihyseni, 2023). الأمر الذي يعني ضرورة التطوير المستمر لإدارات تلك المدارس وكافة العاملين فيها، وذلك بما يضمن قيام كافة العاملين بدورهم على أكمل وجه، علماً أن كل طالب في مدارس التعليم الشامل له الحق في الحصول على كافة الخدمات التربوية التي تتناسب مع طبيعة احتياجه، الأمر الذي يستدعي تعديلات أو تكييفات جوهرية سواء في بيئات التعلم، أو في المناهج الدراسية، أو استراتيجيات التدريس، أو طرق التقويم (Friend & Bursuck, 2019). خصوصاً أن الإدارة المدرسية تلعب دورا محوريا في نجاح أي مؤسسة تربوية، وخصوصاً مدارس التعليم العام، فهي المحرك الأساسي للعملية التعليمية داخل المدرسة، وتتضمن العديد من العناصر، ويشارك بها العديد من المتخصصين، وتستهدف طيفا واسعا من الطلبة (الغامدي والحربي، ٢٠٢٢). الأمر الذي يؤكد أن تميز أي مؤسسة تربوية يعتبر أنعكاس لجودة وفعالية إداراتها، لا سيما عندما يتعلق الأمر بتطبيق نماذج تربوية حديثة كالتعليم الشامل (Friend & Bursuck, 2019).

ومن بين كل فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تُعد صعوبات التعلم أكثر فئات التربية الخاصة من حيث النسبة الإجمالية عالمياً، حيث تبلغ نسبة أولئك الطلبة 32٪ من بين كافة الطلاب المخدومين تحت مظلة التربية الخاصة، كما أنها تعتبر الأكثر شيوعا في مدارس التعليم العام (McWhirter & Walters, 2024). علماً أن هناك صعوبة في الكشف والتعرف على أولئك الطلبة بدقة؛ نظراً لكون صعوبات التعلم تعتبر من الإعاقات غير الظاهرة، وتؤثر غالباً على بعض المهارات الأكاديمية: كالقراءة، والكتابة، والحساب. وذلك يجعلها تختلط على غير المتخصص مع بعض الفئات الأخرى، مثل: بطء التعلم، والتأخر الدراسي (Duka & Haxhihyseni, 2023). ومن أبرز ما يميز هذه الفئة من الطلبة هو أنها غير متجانسة وكل طالب يعتبر حالة خاصة تستلزم التدخل التربوي الفردي المصمم حسب احتياجاته وقدراته، وهو ما يعرف بالخطط التربوية الفردية التي تقدم غالباً بواسطة معلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر (أبو نيان، 2019؛ McWhirter & Walters, 2024). وعليه فإن نجاح برامج صعوبات التعلم يتطلب كفاءة وجودة العمل الإداري في المقام الأول، وما يتضمنه ذلك من تنسيق جهود كافة المسؤولين عن العملية التربوية، وتهيئة البيئة المدرسية الداعمة والمحفزة لتقديم خدمات تربوية وتعليمية عالية الجودة لتناسب احتياجات جميع الطلبة بما فيهم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (الشهري وأبو شعيرة، 2024). وعليه فإن الإدارة المدرسية هي المسؤولة عن ضمان تنفيذ كافة البرامج والخدمات التربوية المقدمة في المدرسة بفعالية، وبما يراعي احتياجات الطلبة كافة (الحارثي ومحمد، 2023؛ الغامدي والحربي، ٢٠٢٢).

ومن هنا، يتبين أن المفهوم الحديث لغرفة المصادر، هو: أنها مكان مهم في مدارس التعليم الشامل لتقديم الخدمات التربوية المكثفة للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين لا يستجيبون لكل التدخلات التربوية المقدمة في الصفوف العامة بواسطة معلمي التعليم العام، حيث تتم إحالتهم ليتولى معلم صعوبات التعلم مسؤولية تدريسهم حسب احتياج كل طالب وبما يسهل وصوله إلى المنهاج العام وتحقيق أهدافه (McWhirter & Walters, 2024). الأمر الذي يتطلب لعب أدوار متنوعة من مدراء المدارس بهدف تنسيق جهود كافة العاملين في المدرسة وعلى رأسهم معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم بهدف تقديم كافة الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية التي تناسب احتياج كل طالب، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائصه

وقدراته الفردية، على أن يتم ذلك في إطار عادل ومُنصف ويتسق مع أحدث الممارسات التربوية في العالم، وبما يضمن تقديم ممارسات تعليمية ذات رؤية شاملة تسعى إلى بناء مجتمع متماسك يضمن لكافة أفراده الفرص المتكافئة في التعليم (Friend & Bursuck, 2019). وبناء على ما سبق، فأن دور الإدارة المدرسية في نجاح برنامج صعوبات التعلم في المدرسة يعتبر جوهري، وذلك من خلال ما تقدمه من دعم معرفي، مادي، نفسي واجتماعي لمعلمي صعوبات التعلم، الأمر الذي ينعكس على تعزيز ثقتهم بقدراتهم، والسعي لتذليل كافة التحديات المادية والمعنوية التي قد تحول دون قيامهم بالمهام الموكلة إليهم بالشكل المطلوب، مما يعزز دافعيتهم نحو تجويد ممارساتهم التربوية نتيجة لإحساسهم بالتقدير والدعم من إدارة المدرسة (الغامدي والحربي، ٢٠٢٢).

مشكلة الدراسة

يتطلب نجاح برامج صعوبات التعلّم في غرف المصادر بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية توفير أشكال متعددة من الدعم المعرفي العلمي، والمادي اللوجستي، والنفسي الاجتماعي من قِبل الإدارات المدرسية، بما يمكّن معلمي صعوبات التعلّم من أداء مهامهم بكفاءة (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ الغامدي والحربي، ٢٠٢٢). ويُعد ضعف وعي الإدارات المدرسية بطبيعة هذه البرامج وأهدافها، ومحدودية إدراكهم للأدوار والمهارات والممارسات الإدارية اللازمة لنجاحها، من أبرز المعوّقات التي تحول دون تقديم الخدمات التربوية المناسبة بفاعلية، مما ينعكس سلباً على أداء معلمي غرف المصادر وجودة الممارسات التربوية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم (الحارثي ومحمد، 2023؛ السلمان والشيحة، ٢٠١٩). وعليه فإن توفير الدعم اللازم من قبل الإدارة المدرسية لبرامج صعوبات التعلم وتفعيل دور غرف المصادر لا يقتصر على تنسيق جهود العاملين في المدرسة مع معلمي صعوبات التعلم، بل يشمل المشاركة في نشر الوعي بأهمية دور غرف المصادر بين مختلف العاملين في المدرسة، والعمل على تخفيف الأعباء التدريسية المطلوبة من معلمي صعوبات التعلم، وتوفير فرص التطوير المهني لكافة العاملين في المدرسة بما في ذلك المدراء أنفسهم (الغامدي والحربي، 2022). خصوصاً وأن بعض الإدارات المدرسية لا تعتبر الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أولوية قصوى بالمقارنة بأقرانهم، كذلك لا تسعى نحو تنفيذ الممارسات التربوية التي تتسق مع متطلبات التعليم الشامل (الحربي، 2016).

إضافة إلى أن بعض الإدارات المدرسية لا تهتم بالدور الذي يقوم به معلمو ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولا تدعم مشاركتهم في فرص التطوير المهني كالمؤتمرات والندوات وورش العمل، ولا تلتزم بالأدلة واللوائح التنظيمية لبرامج التربية الخاصة (آل حسين والكثيري، 2018). كما أن بعض الإدارات المدرسية غير فعالة في متابعة عمل معلمي صعوبات التعلم، وتجهل الكثير من المهام المطلوبة منهم (أبا حسين، 2019). في حين أن بناء شراكات فعالة بين معلمي صعوبات التعلم ومدراء المدارس وباقي العاملين في المدرسة يعزز فرص نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكاديمياً واجتماعياً (Qualls et al., 2025). كما أن توفير الدعم اللازم للمعلمين يعد العامل الأكثر تأثيراً على قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التكيف والنجاح الأكاديمي، الأمر الذي يستلزم توفير برامج تطوير مهني تستهدف المعلمين، ووجود سياسات إدارية تضمن قيامهم بدورهم بالشكل العلمي المطلوب (Mahmood et al., 2025). وانطلاقًا من أهمية دعم الإدارات المدرسية في تجويد ونجاح الممارسات التربوية التي قدمها معلمو صعوبات التعلّم، وتمكينهم من أداء أدوارهم بالشكل المطلوب، وذلك للدور المحوري الذي يلعبه أولئك المعلمين في نجاح تطبيق البرامج والاستراتيجات التربوية المتخصصة والمقدمة في غرف المصادر (الغامدي والحربي، ٢٠٢٢). وبناء على كل ما سبق ظهرت الحاجة إلى إجراء

هذه الدراسة لمعرفة مستوى الدعم المعرفي العلمي، والمادي اللوجستي، والنفسي الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلّم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى الدعم المعرفي/العلمي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
٢. ما مستوى الدعم المادي/اللوجستي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
٣. ما مستوى الدعم النفسي/الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لهم تبعًا لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة، أو والمؤهل العلمي، أو الحصول على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على مستوى الدعم المعرفي/العلمي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
٢. التعرف على مستوى الدعم المادي/اللوجستي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
٣. التعرف على مستوى الدعم النفسي/الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
٤. التعرف على الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لهم تبعًا لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة، أو والمؤهل العلمي، أو الحصول على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها:

١. أجريت مواكبة للتوجهات العالمية الحديثة التي تؤكد على أهمية دور الإدارات المدرسية في فعالية تطبيق برامج صعوبات التعلم وبما يحقق متطلبات التعليم الشامل.
٢. تتسق مع الممارسات العالمية الحديثة التي تؤكد على أهمية رفع مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارة المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في تمكينهم من القيام بالمهام المطلوبة منهم بالشكل المطلوب.
٣. تثير اهتمام الباحثين والمهتمين وصناع القرار بأهمية الدور الذي تلعبه الإدارة المدرسية في نجاح معلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر بمدارس التعليم العام.

الأهمية التطبيقية:

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في كونها:

١. تسلط الضوء على مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارة المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية.
٢. تسعى إلى إبراز أنواع متعددة من الدعم المعرفي/العلمي، والمادي/اللوجستي، والنفسي/الاجتماعي الذي يجب توفيره لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر للمساهمة في تحقيق أهداف تلك البرامج وتطويرها.
٣. تسعى لدفع الجهود نحو رفع جودة الممارسات التربوية المقدمة في غرف المصادر، مما ينعكس على مستويات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبما يسهم برفع فعالية مدارس التعليم العام ويمكنها من الوفاء بمتطلبات التعليم الشامل مستقبلاً.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مستوى الدعم (أ) المعرفي/العلمي، و (ب) المادي/اللوجستي، و (ج) النفسي/الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة الحالية على كافة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في غرف المصادر بمدارس التعليم العام في مختلف المراحل الدراسية كما سيوضح عند وصف العينة.

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447/1446هـ.

مصطلحات الدراسة

الإدارات المدرسية Schools Administration:

عملية إدارة وتنظيم كافة العاملين في المدرسة، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية من خلال توجيه وتنسيق جهود جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الطلاب، والمعلمين، والموظفين، والموارد المتاحة. وتشمل هذه العملية التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة لضمان سير العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية ويقوم بها غالباً مدير المدرسة (David & Oruta, 2019). وتعرف إجرائياً: بأنها مدراء ومديرات مدارس التعليم العام التي تقدم خدمات تربوية خاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بواسطة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وتقدم أشكالاً متنوعة من الدعم العلمي والمادي والمعنوي لأولئك المعلمين بهدف نجاح برامج صعوبات التعلم في تلك المدارس.

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد يظهر ذلك في صعوبة الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو أداء العمليات

الحسابية (Alsarayreh et al., 2024). وتعرف إجرائياً: بأنها أولئك الطلبة الذين تم تشخصيهم داخل المدرسة، وانضموا إلى برنامج صعوبات التعلم، على أن لديهم صعوبات تعلمية في القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، والذين تمت إحالتهم إلى غرف المصادر في مدارس التعليم العام بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

معلمو صعوبات التعلم Teachers of Learning Disabilities:

أولئك المعلمون المتخصصون في التربية الخاصة وتحديدا في صعوبات التعلم، ويدرسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في مدارس التعليم العام لإكسابهم بعض المهارات الأكاديمية التي لا يستطيعون اكتسابها في الصفوف العامة بواسطة معلمي ومعلمات التعليم العام (إدارة التربية الخاصة، ٢٠٢٥). ويعرف إجرائياً: بأنهم معلمو أو معلمات برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر بمدارس التعليم العام في منطقة حائل، والتابعين لوزارة التعليم، والمسؤولين عن تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات أكاديمية محددة كالقراءة والكتابة والحساب.

غرفة المصادر Resources Room:

غرفة في المدرسة يحضر إليها الطلبة ذوو صعوبات التعلم لفترة زمنية محددة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي، تُقدّم لهم خلالها الخدمات التربوية المتخصصة التي تناسب خصائصهم واحتياجاتهم من قِبَل معلم صعوبات التعلم. إذ يقضون معظم اليوم الدراسي في الفصول العامة، حيث تتاح لهم فرص اكتساب المعلومات والمهارات الأكاديمية، إلى جانب فرص التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين (إدارة التربية الخاصة، ٢٠٢٥). وتعرف إجرائيا بأنها غرف مجهزة لتقديم الخدمات التربوية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لخصائصهم واحتياجاتهم من قِبَل معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل.

التعليم الشامل Inclusive Education:

مجموعة من الإجراءات والممارسات التربوية المنبثقة من أحدث القوانين والتشريعات التي تشدد على حق الطلبة ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم في تلقي الخدمات التربوية المجانية والمناسبة لهم إلى جانب أقرانهم في الصفوف العامة، من قِبَل معلمي التعليم العام بغض النظر عن جوانب القصور التي يعانون منها، تحقيقاً لمبدأ المساواة في فرص التعلم، مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية والاستجابة لاحتياجات كل طالب بشكل عادل وفعال (Alsolami & Vaughan, 2023). ويعرف إجرائيًا بأنه نظام تعليمي شامل ومتكامل يقوم على التعاون والتكامل بين كافة العاملين في المدرسة، بهدف تقديم الخدمات التربوية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء في الصفوف العامة أو في غرف المصادر وتلبية كافة الاحتياجات التربوية لأولئك الطلبة بشكل يضمن مساواة فرص التعلم بينهم وبين أقرانهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإدارات المدرسية وفق الممارسات التربوية الحديثة:

تلعب الإدارة المدرسية في النظم التعليمية الحديثة دوراً حاسماً في رفع جودة الممارسات ونجاح المؤسسات التربوية، حيث تكتسب الإدارة المدرسية أهمية متزايدة نظرًا لدورها في رفع مستوى جودة الممارسات التربوية بما ينعكس على التحصيل الأكاديمي للطلبة، وحل المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية، وتنظيم الأنشطة المدرسية بما يتوافق مع احتياجات المعلمين والمتعلمين (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ Alramamneh et al., 2024). فيما تمتاز الإدارة المدرسية الفعّالة بقدرتها على القيادة الحكيمة، وتنفيذ اللوائح والأنظمة بمهارة ومرونة، وفهم احتياجات الطلبة التربوية والنفسية والاجتماعية وتلبيتها، والتغلب على التحديات قد تعيق تنفيذ الخطط والإستراتيجيات وذلك بهدف توفير بيئة تعليمية منظمة ومتطورة

(الحارثي ومحمد، 2023؛ شعبان، ٢٠٢٤). وتجدر الإشارة هنا إلى أن إتاحة فرصة التعليم للطلبة ذوي الإعاقة عموما، وصعوبات التعلم على وجه التحديد في مدارس التعليم العام أضافت العديد من الأعباء الإدارية والتربوية التي يجب الوفاء بها من أجل نجاح تجربة دمج أولئك الطلبة وضمان حصولهم على الخدمات التربوية التي تتناسب مع قدراتهم وتلبي احتياجاتهم (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ Alsuhaymi et al., 2024). وفي هذا الصدد، فقد استحدثت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إدارة خاصة بصعوبات التعلم للإشراف على برامج تربية وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية عام ١٤١٧/١٤١٦هـ في ثلاث مناطق رئيسية (الرياض، وجدة، والدمام).

ومع مرور الوقت، توسعت البرامج بشكل ملحوظ، حيث بلغ عددها حسب آخر الإحصائيات المنشورة ٣٧٧٧ برنامجاً للبنين والبنات في مختلف مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية. في حين شهد العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٥هـ افتتاح أولى برامج المرحلة المتوسطة، مع استمرار خطط الوزارة في التوسع لتشمل جميع المراحل الدراسية (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠٢٥). فيما تهدف برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية إلى تعزيز فاعلية التعليم من خلال تقديم خدمات تربوية متخصصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، بدءًا من الاكتشاف والتشخيص، مرورًا بتوعية وإرشاد المعلمين والطلبة وأولياء الأمور بأهمية البرنامج، ووصولًا إلى تقديم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام لدعم دمج هؤلاء الطلبة داخل الصفوف العامة، بالإضافة إلى إرشاد أولياء الأمور حول الأساليب المثلى للتعامل مع أبنائهم في المنزل (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠٢٥). أما فلسفة غرف مصادر التعلم المخصصة لذوي صعوبات التعلم، فتركز على إثراء البيئة التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك من خلال تنويع المصادر التعليمية والاعتماد على مبدئين أساسيين، هما: (1) إن لكل متعلم أسلوبًا إدراكيًا وقدرات خاصة تتطلب استراتيجيات تعليمية مناسبة. (2) إن التعلم يمكن أن يتحسن كمًا ونوعًا من خلال توفير مصادر تربوية متعددة مدعمة بوسائل تعليمية مناسبة (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ McWhirter & Walters, 2024).

لذلك تُعد غرف المصادر أحد أنماط الرعاية المكثفة لذوي صعوبات التعلم، إذ تقدم خدمات متكاملة في مجالات التقييم والتشخيص والعلاج، وفقًا لاحتياجات وإمكانات كل حالة، مما يتيح للطالب الاستفادة من تدريبات غرفة المصادر لجزء من اليوم الدراسي مع بقائه مع أقرانه في الصف العام (McWhirter & Walters, 2024). ويتولى معلم غرفة المصادر أدوارًا رئيسة تشمل التقييم لأغراض التصنيف، والتخطيط للبرامج التربوية الملائمة لقدرات الطلبة وحاجاتهم، وكتابة الخطط التربوية الفردية، بالإضافة إلى التدريس الذي يركز غالباً على المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، فضلًا عن التواصل المستمر مع المعلمين وأولياء الأمور (أبو نيان، 2019؛ McWhirter & Walters, 2024). وفي هذا السياق، تلعب القيادة المدرسية الفعّالة، بمختلف نماذجها، دورًا محوريًا في نجاح بيئات التعليم الشامل، من خلال تعزيز التعاون بين جميع الأطراف في النظام التعليمي، ودفع عجلة التغيير والتطوير المؤسسي لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وضمان مبادئ العدالة، وإتاحة الوصول للمناهج العامة، وتطبيق المساءلة على مختلف مستويات المنظومة التربوية (Carrington et al., 2024).

دعم الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر:

يُعتبر دعم الإدارات المدرسية لمعلمي غرف المصادر عامل حاسم في نجاح الممارسات والخطط التربوية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال توفير المواد التعليمية وتهيئة البيئة المكانية المناسبة مع ضمان سهولة الوصول إليها، الأمر الذي يسهم في رفع جودة التدريس وتوفير بيئة تعليمية آمنة، وجعل غرفة المصادر مركزا داعما

للطلبة ذوي صعوبات التعلم (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ Alramamneh et al., 2024). علماً أن دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم في غرف المصادر يجب أن يتضمن توفير فرص وبرامج تدريبية مبنية على احتياجات معلمي صعوبات التعلم وكذلك معلمي التعليم العام وباقي العاملين في المدرسة، وذلك بهدف تجويد الممارسات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء في الصفوف العامة أو في غرف المصادر وبما يضمن نجاح دمج أولئك الطلبة مع أقرانهم في الصفوف والمدارس العامة (Mokhampanyane, 2024; Fitas; 2024). في حين يبرز دور الإدارة المدرسية في دعم برامج صعوبات التعلم من خلال عدة ممارسات رئيسة، من أهمها:

١. التدريب المستمر للمعلمين على سياسات واستراتيجيات التعليم الشامل.
٢. المشاركة في تصميم وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.
٣. توفير الموارد التعليمية المناسبة، كالتجهيزات التربوية والتكنولوجيا المساعدة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن أدوار الإدارة المدرسية ليست متعددة فحسب، بل أنها متغيرة ومتطورة، حيث يلعب المدراء أدواراً رئيسية في تعزيز الممارسات التربوية العادلة، وذلك من خلال تعزيز المعرفة العميقة لكافة العاملين في المدرسة بمجال تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف توفير أفضل الممارسات التربوية التي تناسب مختلف أنواع الطلبة، وما يتضمنه ذلك من استقطاب أفضل الكفاءات التربوية، والعمل على تطويرهم المهني بشكل مستمر (Esposito et al., 2019). خصوصاً وأن برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية تتطلب تعاون وتكامل جهود طيف واسع من العاملين في المجتمع المدرسي، حيث إن الفريق متعدد التخصصات الذي يشترك في كتابة وإقرار وتنفيذ الخطط التربوية الفردية في برامج صعوبات التعلم يتضمن: مدير المدرسة، والموجه الطلابي، و معلم التعليم العام، ومعلم صعوبات التعلم، وولي أمر الطالب، وذلك لتحقيق أكبر فائدة ممكنة من برنامج صعوبات التعلم (القريقري والحزنوي، 2024؛ أبو نيان، 2019). مع ملاحظة أن القيادة التربوية الفعالة، تتطلب بناء علاقات مهنية إيجابية مع كافة العاملين بالمدرسة بما في ذلك معلمي صعوبات التعلم، كونهم المسؤولين عن تطبيق الخطط التربوية الفردية في الصفوف العامة أو في غرف المصادر، ومواءمة الممارسات والخدمات التربوية التي يتلقاها الطلبة مع اللوائح والأنظمة والتشريعات القانونية والإدارية المعمول بها في المدرسة (الغامدي والحربي، ٢٠٢٢). علماً أن معظم الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية تنحصر في توفير غرف مصادر ملحقة بالمدارس العامة حيث تعتبر بديل تربوي مكاني يتلقى فيه الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعض الخدمات التربوية لجزء من اليوم الدراسي من قِبل معلم صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٥؛ الخطيب، 2021).

الأمر الذي يعد واحد من أشكال الدمج المكاني أو البيئي، حيث إنه يسمح للطلبة بتلقي معظم الخدمات التربوية في الصف الدراسي العام، مع تلقي بعض الخدمات التربوية المكثفة في بعض المهارات الاكاديمية لجزء من اليوم الدراسي في غرفة المصادر (أبو نيان، 2019). وبالرغم من كل الإيجابيات الأكاديمية والنفسية التي قد تعود على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تلقي بعض الخدمات التربوية في غرف المصادر، إلا أنها قد تؤثر سلباً على تفاعلهم الاجتماعي، إضافة إلى أنها تمثل شكل من أشكال العزل، ولا تتسق مع متطلبات التعليم الشامل، خصوصاً إذا كانت هي البديل التربوي الوحيد لتقديم الخدمات التربوية لأولئك الطلبة، مع إغفال تقديم بعض الخدمات التربوية في الصفوف العامة من قِبل معلمي التعليم العام (Al Mamari, 2022). لذلك أكدت القوانين والتشريعات التربوية الحديثة على حق كل طالب بغض النظر عن قدراته واحتياجاته في الحصول على كافة الخدمات التربوية المناسبة له بصورة مجانية في البيئة الأقل

تقييدًا في الصفوف العامة وبواسطة معلم التعليم العام، وذلك بهدف دمج أولئك الطلبة مع أقرانهم لأقصى مدى ممكن، وتعزيز شعورهم بالانتماء والتفاعل الاجتماعي (McWhirter & Walters, 2024). الأمر الذي يُلقي بالمسؤولية على عاتق معلمي التعليم العام ومساعدة معلمي غرف المصادر، ومشاركة كافة القائمين على العملية التعليمية في المدرسة، مثل مدراء المدارس، والوكلاء، والموجّهين الطلابيين وغيرهم من الكوادر التربوية القائمة على تنسيق وتكامل جهود دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وضمان نجاحهم أكاديمياً واجتماعياً (Friend & Bursuck, 2019).

علماً أن الإدارة المدرسية الفعّالة مطالبة بوضع إطار منظم لتخطيط وتنفيذ ومتابعة الممارسات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقويمها سواء داخل الصفوف العامة أو في غرف المصادر، إلى جانب توفير كافة أشكال الدعم المناسب للمعلمين، والحرص على المتابعة والتقييم المستمر (Alsuhaymi et al., 2024). يضاف إلى ذلك أن المتابعة والدعم المستمرين من قبل الإدارة المدرسية لجهود تطبيق برامج صعوبات التعلم يسهمان في رفع القدرات المهنية للقائمين عليها من خلال توفير بيئة عمل داعمة تتضمن خططًا واضحة للتطوير المهني، مع إتاحة فرص للتبادل المعرفي والخبرات بين المعلمين، بما ينعكس إيجابًا على جودة الممارسات التعليمية المقدمة لأولئك الطلبة (Anderson et al., 2024). وبناءً على كل ما سبق، يتضح أن لدعم الإدارات المدرسية أهمية قصوى في دعم برامج صعوبات التعلم، وذلك من خلال:

١. تهيئة الموارد والتجهيزات اللازمة لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٢. توفير فرص التدريب المهني والدعم الفني لمعلمي صعوبات التعلم والتعليم العام.
٣. تعزيز التعاون والتكامل بين معلمي صعوبات التعلم والتعليم العام وباقي العاملين في المدرسة.
٤. توعية الأسر بأهمية المشاركة الفاعلة في تخطيط وتنفيذ الخطط التربوية الفردية.
٥. متابعة وتقييم مستوى تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكاديمياً.
٦. التنسيق مع الجهات المسؤولة في إدارة التعليم للحصول على الدعم اللازم والاستشارات التعليمية التي تسهم بتقديم خدمات متكاملة تحقق أهداف البرنامج.

الدراسات السابقة:

بالرغم من أهمية موضوع الدعم المقدم من قبل الإدارات المدرسية في مدارس التعليم العام لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر ودوره في نجاح تطبيق برامج صعوبات التعلم وأداء دورها بالشكل المطلوب، إلا أن الملاحظ هو قلة في عدد الدراسات العربية التي ناقشت هذا الموضوع (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ الحارثي ومحمد، 2023). ويزداد الأمر تعقيداً عند معرفة أن طبيعة الدعم المقدم من الإدارات المدرسية يختلف باختلاف النموذج التربوي المعمول به في تلك المدارس، خصوصاً وأن الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة كالنظام الأمريكي على سبيل المثال تطبق نموذج التعليم الشامل (Friend & Bursuck, 2019). بينما لا تزال مدارس التعليم العام في الدول العربية عموماً، وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص تركز على تطبيق بعض أشكال الدمج المكاني والأكاديمي، وهو ما يمكن اعتباره خطوة تمهيدية نحو تبني تطبيق نموذج التعليم الشامل مستقبلاً (Fuchs et al., 2025).

بالنظر إلى الدراسات العربية، فقد أظهرت دراسة الشهري وأبو شعيرة (2024) أن أهمية دعم الإدارات المدرسية في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة تبوك جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المدراء أنفسهم، وذلك في كافة أشكال الدعم المعرفي والمادي والنفسي، مع عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل

العلمي. فيما بينت دراسة الحارثي ومحمد (2023) أن مستوى دعم الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في إدارة تعليم مكة جاء بدرجة عالية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم فيما يخص الدعم المادي، لكنه كان متوسط فيما يخص الدعم النفسي والاجتماعي، مع وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير الخبرة ولصالح الأطول خبرة. بينما كشفت دراسة الغامدي والحربي (2022) أن مستوى دعم الإدارات المدرسية لتطبيق برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية جاء إجمالاً بدرجة متوسطة، مع التأكيد على أهمية توعية مدراء المدارس بطبيعة وأهداف برامج صعوبات التعلم، إضافة إلى تخفيف الأعباء التربوية المطلوبة من معلمي صعوبات التعلم مع إتاحة الفرصة لهم لحضور دورات ولقاءات تسهم في تطويرهم مهنياً.

في حين وجدت دراسة بني مصطفى (2021) أن مستوى دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم معرفياً ومادياً في الأردن كان أجمالا في المتوسط حسب رأي المعلمين، مع وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح الأقل خبرة، في حين لم تظهر فروق دالة احصائيا في متغير المؤهل العلمي والمرحلة الدراسية. فيما أكدت دراسة أبو شادي (2021) على أهمية دور الإدارات المدرسية في دعم معلمي التربية الخاصة بمصر وأثر ذلك على نجاح تجربة دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العامة، مع التأكيد على ضرورة توفير الدعم المادي من قبل الدولة وذلك لتمكين المدارس العامة من توفير الخدمات التربوية الخاصة بالشكل المطلوب. في حين أظهرت دراسة Muflih (2018) أن مستوى أداء معلمي صعوبات التعلم في الأردن تأثر سلباً حيث عبر المعلمون عن مواجهتهم لتحديات كبيرة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، نتيجة لعدم توفر الدعم اللازم للقيام بما هو مطلوب منهم في غرف المصادر. كما أشارت دراسة العايد (2010) إلى أن أبرز مجالات الدعم المقدم من الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في الأردن كان الدعم النفسي والإجتماعي، يليه الدعم المعرفي، وأقلها كان الدعم المادي الذي تضمن توفير الوسائل والمستلزمات اللازمة لتسهيل عمل معلمي صعوبات التعلم. كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية للمعلمين ودافعيتهم نحو القيام بالمهام المطلوبة منهم في غرف المصادر.

وفيما يخص الدراسات الأجنبية، فقد أكدت دراسة Yazçayir et al., (2023) أن دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم في تركيا لم يقتصر على تنسيق الجهود التربوية داخل مدارس التعليم العام فحسب، بل اشتمل على تفعيل قنوات التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور والسعي نحو تقديم الدعم التقني الذي يضمن سهولة ذلك، وبما يسهم في مشاركة الأسر في العملة التعليمية بشكل فعال، الأمر الذي يزيد من فرص نجاح الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. في حين أظهرت دراسة Duka & Haxhihyseni, (2023) أن فرص التطوير المهني المقدمة لمعلمي صوبات التعلم بالإضافة إلى سنوات الخبرة كان لها تأثير بالغ على اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في ألبانيا، مع التأكيد على ضرورة توفير الدعم المناسب فيما يخص:

١. تطوير بيئات التعلم لتتناسب أكثير مع احتياجات أولئك الطلبة.
٢. تعزيز مشاركة أولياء الأمور في العلمية التعليمية.
٣. تكييف المناهج العامة بما يتناسب مع احتياجات وقدرات الطلبة.

بينما أكدت دراسة Villaver et al., (2024) أن دعم برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم الشامل في ضوء مهارات القرن21 يقتضي من الإدارات المدرسية تبني نماذج إدارية فعالة كالقيادة التحويلية، حيث لا يتم التركيز فقط على

اكتساب الطلاب للمهارات الأكاديمية، بل يجب أن تحرص المؤسسات التربوية على توفير بيئات تعليمية عادلة تسمح بتقديم الخدمات التربوية المناسبة لجميع الطلبة بما فيهم أولئك الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. على ألا يقتصر دور الإدارات المدرسية على تجويد الممارسات التربوية التي تتم داخل المدرسة فحسب، بل يجب أن يشمل التعاون وتظافر جهود كافة الجهات المعنية في النظام التربوي كالمسؤولين وصناع القرار في الوزارات وإدارات التعليم، وكافة العاملين في المدرسة، إضافة إلى أولياء الأمور.

في حين أشارت دراسة Fitas (2024) إلى أهمية الدور الذي تلعبه الإدارات المدرسية في دعم معلمي صعوبات التعلم في توظيف الذكاء الاصطناعي ببرامج التدخل المبكر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات اللغوية بمدارس التعليم الشامل في ألمانيا، مع التأكيد على ضرورة توفير مجموعة من أشكال الدعم الإداري كإعادة توزيع الأعباء والمهام التربوية وتقليل الضغط على معلمي غرف المصادر، بالشكل الذي يسمح بتوفير فرص التطوير المهني لكافة العاملين بالمدرسة مما انعكس إيجاباً على مستوى أولئك الطلبة. فيما أظهرت دراسة Astudillo et al., (2025) إلى أن معظم أشكال التدخل التربوي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إسبانيا تتم بشكل فردي في غرف المصادر أو مجموعات صغيرة داخل الصف العام، الأمر الذي يتطلب من الإدارات المدرسية تعزيز الممارسات التعاونية بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام وباقي العاملين في المدرسة، بالإضافة إلى توفير فرص التطوير المهني لكافة العاملين في المدرسة، وكذلك تكييف وتعديل المناهج العامة بما يضمن نجاح تطبيق نموذج التعليم الشامل في تلك المدارس. في حين أشارت دراسة Mahmood et al., (2025) إلى أن الدعم المقدم للإدارات التربوية من قبل الدولة أنعكس إيجاباً على الممارسات التربوية التي قدمها المعلمون لطلابهم ذوي صعوبات التعلم في باكستان، مما ساهم في تجويد تجربة التعليم الشامل، خصوصا وأن نتائج الدراسة أكدت أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الدعم الإداري والتربوي. فيما أوصت الدراسة بتوفير فرص للتطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم والتعليم العام خصوصا في مهارات التعليم المتمايز، والتقويم البنائي، واستخدام تقنيات التعليم. إضافة إلى ضرورة إقرار سياسات إدارية تضمن توفير الأدوات اللازمة، وكذلك تعزيز التعاون بين المعلمين لضمان تطبيق نموذج التعليم الشامل بشكل فعال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الأدب التربوي السابق يتضح تشابه أهداف الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تأكيدها على أهمية دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام ودوره في نجاح تطبيق تلك البرامج من خلال، أولا: توفير الدعم المعرفي العلمي وذلك بإتاحة الفرصة أمام معلمي صعوبات التعلم وباقي العاملين في المدرسة للتطوير المهني من خلال حضور الدورات وورش العمل (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ الغامدي والحربي، 2022؛ Duka & Haxhihyseni, 2023; Fitas, 2024; Astudillo et al., 2025). ثانيا: توفير الدعم النفسي الاجتماعي بتعزيز التعاون بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام وباقي العاملين في المدرسة وكذلك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Duka & Haxhihyseni., 2023; Villaver et al., 2024; Astudillo et al., 2025). ثالثا: توفير الدعم المادي اللوجستي المناسب لتسهيل عمل معلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر (الحارثي ومحمد، 2023؛ العايد، 2010؛ أبو شادي، 2021؛ Duka & Haxhihyseni, 2023; Muflih, 2018; Yazçayir et al., 2023).

في حين تبين أن دعم الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم أثر بشكل إيجابي على: (أ) دافعية المعلمين نحو

القيام بالمهام المطلوبة منهم في غرف المصادر بالشكل المطلوب (بني مصطفى، 2021؛ العايد، 2010؛ Muflih; 2018;). (ب) ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات (Villaver et al., 2024; Mahmood et al., 2025). (ج) فعالية تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ الغامدي والحربي، 2022؛ Yazçayir et al., 2023). (د) تجويد تطبيق نموذج التعليم الشامل كواحد من أهم الممارسات التربوية الحديثة (Villaver et al., 2024; Fitas; 2024; Astudillo et al., 2025). ونظراً لقلة عدد الدراسات التي أجريت حول دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، إضافة لعدم اشتمال تلك الدراسات على مجمل أشكال الدعم الذي يجب على الإدارات المدرسية تقديمه كشرط لنجاح تطبيق برامج صعوبات التعلم وضمان جودتها (الشهري وأبو شعيرة، 2024؛ الحارثي ومحمد، 2023؛ الغامدي والحربي، 2022)، كان من الضروري إجراء هذه الدراسة لمعرفة مستوى دعم الإدارات المدرسية (أ) المعرفي/العلمي؛ (ب) المادي/اللوجستي؛ (ج) النفسي/الاجتماعي لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين بغرف المصادر في مدارس التعليم العام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهجية:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج المسحي وذلك بالنظر إلى طبيعة وتساؤلات وأهداف الدراسة، خصوصا وأن هذا المنهج يعد الأكثر مناسبة لوصفه للظاهرة في سياقها الطبيعي بشكل دقيق، الأمر الذي يتيح للباحث التعبير عنها بصورة كمية مما يسمح بوصفها وتشخيصها بشكل شامل ومحدد (درويش، 2017).

مجتمع الدراسة:

تتضمن الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل 1032 مدرسة حكومية لجميع المراحل، يدرس فيها حوالي 158 الف طالب وطالبة، منها 426 للبنين يدرس فيها حوالي 68 ألف طالب ويعمل فيها 7792 معلم، و 606 مدرسة للبنات يدرس فيها حوالي 95 الف طالبة ويعمل فيها 8078 معلمة (وزارة التعليم، 2025). ويوجد في مدارس التعليم العام بمنطقة حائل 68 برنامج لصعوبات التعلم، منها 39 برنامج للبنين و 29 برنامج للبنات (الإدارة العامة للتربية الخاصة، 2025). علماً أن تلك البرامج موزعة على 68 مدرسة، ويعمل في كل برنامج معلم أو معلمة واحدة والذين انطبقت عليهم شروط الدخول ضمن أفراد عينة الدراسة (N=68).

عينة الدراسة:

بعد تحديد العدد الكلي لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل (N=68)، تم استخدام الطريقة القصدية الصدفية لاختيار أفراد عينة الدراسة عبر التواصل مع جميع أفراد مجتمع الدراسة عن طريق المشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم، حيث استجاب أغلب أفراد مجتمع الدراسة ليبلغ عدد أفراد العينة النهائي (n=61)، منهم 37 معلم و 24 معلمة كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات

م	المتغير		التكرار	النسبة المئوية
١	الجنس	ذكر	37	60.65%
٢		أنثى	24	39.35%
١		أقل من خمس سنوات	9	14.75%

٢	سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	16	26.25%
٣		أكثر من 10 سنوات	36	59%
١	المؤهل العلمي	البكالوريوس	56	91.80%
٢		الماجستير	5	8.20%
١	الحصول على دورات في مجال صعوبات التعلم	حاصل على دورات	53	86.88%
٢		غير حاصل على دورات	8	13.12%
		المجموع	**61**	**%١٠٠**

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وذلك بناءً على طبيعة وأهداف ومنهجية الدراسة، ولكونها الأكثر مناسبة عند تطبيق الدراسات المسحية؛ لا سيما وأنها تستهدف جمع البيانات من مصادرها الأصلية من خلال استنطاق المشاركين في الدراسة، والحصول على آرائهم حول موضوعها (عماد، ٢٠١٦). حيث تم تصميم استبانة خاصة بمجتمع الدراسة، ورفعها إلكترونيًا، بعد القيام بالخطوات التالية:

١. الاطلاع الشامل ومراجعة أدبيات موضوع الدراسة.
٢. تحديد الأبعاد التي يجب أن تتضمنها الاستبانة، والعبارات الخاصة بكل بعد.
٣. إعداد الاستبانة بصورتها الأولية.
٤. عرض الاستبانة على 10 محكمين من المتخصصين والأخذ بجميع آرائهم.

لتصبح جاهزة بعد ذلك ويستطيع المشاركون الدخول وتعبئتها إلكترونيًا.

وقد احتوت الاستبانة بصورتها النهائية على قسمين (1) البيانات الشخصية لمتغيرات الدراسة كالجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمستوى الوظيفي، والحصول على دورات في مجال التخصص. (2) الاستبانة بصورتها النهائية والمكونة من 45 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد رئيسية (أ) البعد الأول: الدعم المعرفي العلمي. (ب) البعد الثاني: الدعم المادي اللوجستي. (ج) البعد الثالث: الدعم النفسي الاجتماعي. وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة بمعرفة درجة موافقة أفراد العينة على الفقرات والأبعاد والاستبانة ككل كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) اجمالي درجة موافقة أفراد العينة على كل بعد والاستبانة ككل

م	أبعاد الاستبانة	متوسط الأوزان النسبية للعبارات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية لدرجة الموافقة	ترتيب الأبعاد حسب متوسط الأوزان	درجة الموافقة على كل بعد والدرجة الكلية
1	البعد الأول	3,34	.837	%٦٦,٨	الثاني	متوسطة
2	البعد الثاني	2,86	.995	%٥٧,٢	الثالث	متوسطة
٣	البعد الثالث	3,47	.741	%٦٩,٤	الأول	عالية
إجمالي الاستبانة		3,22	.764	%٦٤,٤		متوسطة

صدق الأداة:

للحكم على مدى صلاحية الاستبانة للتطبيق تم التحقق من صدقها الظاهري من خلال عرضها بصورتها الأولية

على 10 محكمين من المتخصصين في التربية عموماً والتربية الخاصة وصعوبات التعلم على وجه الخصوص، مع الأخذ بجميع مقترحاتهم المتعلقة بحذف أي فقرة لم تحظَ بإجماعهم، وذلك بهدف الحكم على دقة الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية وانتمائها للبعد الذي تنتمي له (عدس وآخرين، 2020). إضافة لذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بصورتها النهائية وحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تقع به وكذلك الارتباط بين أبعاد الاستبانة ككل (عزت عبدالحميد، 2011)، حيث تبين أن قيم معاملات الارتباط الإجمالية تراوح بين 853. إلى 915. مما يشير إلى أنها دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ وهو ما يعني قيمة مقبولة من الاتساق الداخلي للاستبانة بشكلها النهائي كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات وابعادها والمجموع الكلي للاستبانة

أبعاد الاستبانة	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
معامل ارتباط	.853	.899	.915

ثبات الأداة:

للحكم على مدى صلاحية الاستبانة تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha سواءً لكل الأبعاد أو الدرجة الكلية عبر تطبيق نسختها النهائية على عينة الدراسة حيث تبين أن قيم معاملات الثبات الإجمالية تراوح بين 931. إلى 950. والقيمة الكلية لمعامل الثبات بلغت 971. مما يشير إلى درجة عالية من الثبات، والتي يمكن الاعتماد عليها لتطبيق الاستبانة وتحقيق أهداف الدراسة (عدس وآخرين، 2020)، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول رقم (4) معامل ثبات كل بعد والاستبانة ككل عن طريق معامل ألفا كرونباخ

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	١٥	.944
البعد الثاني	١٥	.950
البعد الثالث	١٥	.931
المجموع	٤٥	.971

تصحيح الأداة:

تضمنت الاستبانة بشكلها النهائي 35 فقرة موزعة على 3 أبعاد، بحيث اشتمل كل بعد على 15 فقرة يقابلها 5 خيارات بحسب مقياس Likert ذو التدرج الخماسي للتعبير عن استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة وذلك باختيار (أ) موافق بشدة وتعكس درجة موافقة عالية جداً، (ب) موافق وتعكس درجة موافقة عالية، (ج) محايد وتعكس درجة موافقة متوسطة، (د) غير موافق وتعكس درجة موافقة ضعيفة، (هـ) غير موافق بشدة وتعكس جرجة موافقة ضعيفة جداً (عدس وآخرين، 2020)، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) معيار حساب أوزان استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة

الخيار حسب مقياس Likert	درجة الموافقة	مدى القيمة الوزنية
موافق بشدة	عالية جدا	من ٤,٢١ إلى ٥

موافق	عالية	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
محايد	متوسطة	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠
غير موافق	ضعيفة	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
غير موافق بشدة	ضعيفة جدا	من ١ إلى ١,٨٠

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم الاستفادة من مجموعة من الأساليب الإحصائية التي يوفرها برنامج Statistical Package for Social Sciences (SPSS) النسخة 26، حيث تم استخدام (أ) أساليب الأحصاء الوصفي لحساب النسب المئوية، التكرارات، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ (ب) معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة؛ (ج) الوزن النسبي لتحديد مستوى/قيمة استجابات أفراد العينة لكل عبارة حسب مقياس Likert الخماسي؛ (د) اختبار t-test لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في المتغيرات الثنائية، (هـ) تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في المتغيرات الثلاثية (عدس وآخرين، 2020).

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: *"ما مستوى الدعم المعرفي/العلمي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظرهم؟"* حيث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم المعرفي/العلمي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم كان بالمجمل متوسط. إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات البعد ٣,٣٤ وبلغ انحرافه المعياري 837. حيث جاءت الفقرات رقم 1، 2، 3، 4، 5، 9، 11 هي الأعلى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وبدرجة موافقة عالية. وكانت الفقرة رقم 1 والتي نصت على: *"تحرص إدارة المدرسة على تطبيق بنود المذكرة التفسيرية لتقويم ذوي صعوبات التعلم أثناء فترات التقويم والاختبارات"*، هي الأعلى بين فقرات هذا البعد وبمتوسط حسابي بلغ 3.60 وانحراف معياري بلغ 1.09، في حين كانت الفقرات رقم 6، 7، 8، 10، 12، 13، 14، 15 هي الأدنى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وبدرجة موافقة متوسطة، وكانت الفقرة رقم 15، التي نصت على: *"تعقد إدارة المدرسة لقاءات تعريفية مع الكادر الإداري (كوكلاء المدرسة والمرشد الطلابي) حول برنامج صعوبات التعلم وغرفة المصادر داخل المدرسة"*، هي الأدنى بين فقرات هذا البعد وبمتوسط حسابي بلغ 3.03 وانحراف معياري بلغ 1.27، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) نتائج بعد مستوى الدعم المعرفي/العلمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تدعم إدارة المدرسة حضور دورات تدريبية وورش عمل حول صعوبات التعلم خارج المدرسة في إدارة التعليم	3.45	1.00	عالية	٤
٢	تدعم إدارة المدرسة حضور دورات تدريبية وورش عمل حول صعوبات التعلم خارج المدرسة سواء في وزارة التعليم أو المقامة عن بعد	3.49	1.01	عالية	٢

٣	تعقد إدارة المدرسة لقاءات تعريفية مع معلمي التعليم العام حول برنامج صعوبات التعلم وغرفة المصادر داخل المدرسة	3.13	1.28	متوسطة	١٣
٤	تعقد إدارة المدرسة لقاءات تعريفية مع الكادر الإداري (كوكلاء المدرسة والمرشد الطلابي) حول برنامج صعوبات التعلم وغرفة المصادر داخل المدرسة	3.03	1.27	متوسطة	١٥
٥	تعقد إدارة المدرسة لقاءات تعريفية مع أولياء أمور الطلبة حول برنامج صعوبات التعلم وغرفة المصادر داخل المدرسة	3.11	1.25	متوسطة	١٤
٦	تقوم إدارة المدرسة بزيارات ميدانية لمعلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر لإثراء معارفه	3.47	1.05	عالية	٣
٧	تشارك إدارة المدرسة في إعداد ومراجعة الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.34	1.22	عالية	٩
٨	تتابع إدارة المدرسة مستوى تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل دوري	3.40	1.14	عالية	٥
٩	تحث إدارة المدرسة معلم صعوبات التعلم على استخدام الأساليب العلمية الحديثة عند تدريس هؤلاء الطلبة	3.32	.99	متوسطة	١٠
١٠	توفر إدارة المدرسة فرص لمشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة والفعاليات المدرسية	3.37	1.01	متوسطة	٧
١١	تحرص إدارة المدرسة على تطبيق بنود المذكرة التفسيرية لتقويم ذوي صعوبات التعلم أثناء فترات التقويم والاختبارات	3.60	1.09	عالية	١
١٢	تقيم إدارة المدرسة العمل داخل برنامج صعوبات التعلم من خلال متابعة نواتج التعلم في غرفة المصادر	3.32	1.06	عالية	١١
١٣	ترتب إدارة المدرسة زيارات لتبادل الخبرات بين معلمي التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم داخل المدرسة	3.29	1.05	متوسطة	١٢
١٤	تدعم إدارة المدرسة زيارات لتبادل الخبرات بين معلم صعوبات التعلم في المدرسة ومعلمي صعوبات التعلم في المدارس الأخرى	3.36	1.08	متوسطة	٨
١٥	تعقد إدارة المدرسة اجتماعات دورية مع معلم صعوبات التعلم لمناقشة القضايا والتحديات الخاصة بالبرنامج	3.39	1.17	متوسطة	٦
	إجمالي البعد	**3,34**	**.837**	**متوسط**	

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: *"ما مستوى الدعم المادي/اللوجستي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظرهم؟"* حيث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم المادي/اللوجستي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم كان بالمجمل متوسط. إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات البعد 2.86 وبلغ انحرافه المعياري 995. حيث جاءت الفقرات رقم 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14 متفاوتة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ولكن جميعها كانت بدرجة موافقة متوسطة. وكانت الفقرة رقم 1 والتي نصت على: *"تقدم إدارة المدرسة التسهيلات المطلوبة لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفصل إلى* غرفة المصادر" هي الأعلى بين فقرات هذا البعد وبمتوسط حسابي بلغ 3.36 وانحراف معياري بلغ 83. في حين كانت الفقرة رقم 15 والتي نصت على: *"توفر إدارة المدرسة أجهزة*

لوحية حديثة (آيباد) بعدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في اكتساب المعلومات" هي الأدنى بين فقرات هذا البعد وبمتوسط حسابي بلغ 2.37 وانحراف معياري بلغ 1.33، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) نتائج بعد مستوى الدعم المادي/اللوجستي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	توفر إدارة المدرسة ميزانية خاصة لبرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة	2.65	1.41	متوسطة	١٢
٢	توفر إدارة المدرسة موقع مناسب ومساحة كافية لغرفة المصادر في المدرسة	3.34	.99	متوسطة	٢
٣	توفر إدارة المدرسة أثاث وتجهيزات ومقاعد وطاولات مناسبة في غرفة المصادر	3.09	1.20	متوسطة	٣
٤	توفر إدارة المدرسة سبورات ذكية وأجهزة عرض (بروجكتر) في غرفة المصادر	3.01	1.24	متوسطة	٤
٥	توفر إدارة المدرسة أداوت تشخيص مناسبة في غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة	2.93	1.44	متوسطة	٧
٦	توفر إدارة المدرسة أداوت تشخيص مناسبة في غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكتابة	2.88	1.40	متوسطة	٨
٧	توفر إدارة المدرسة أداوت تشخيص مناسبة في غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات	2.81	1.39	متوسطة	٩
٨	توفر إدارة المدرسة وسائل تعليمية خاصة مناسبة في غرفة المصادر لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة	2.75	1.34	متوسطة	١٠
٩	توفر إدارة المدرسة وسائل تعليمية خاصة مناسبة في غرفة المصادر لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكتابة	2.63	1.29	متوسطة	١٣
١٠	توفر إدارة المدرسة وسائل تعليمية خاصة مناسبة في غرفة المصادر لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات	2.67	1.32	متوسطة	١١
١١	توفر إدارة المدرسة الاتصال بمحركات البحث المتنوعة على شبكة الإنترنت في غرفة المصادر	3.01	1.36	متوسطة	٥
١٢	توفر إدارة المدرسة أجهزة لوحية حديثة (آيباد) بعدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في اكتساب المعلومات	2.37	1.33	ضعيفة	١٥
١٣	تتابع إدارة المدرسة صيانة الأجهزة الإلكترونية والسبورات الذكية وأجهزة العرض بصفة دورية	2.95	1.43	متوسطة	٦
١٤	توفر إدارة المدرسة أفلام تعليمية ترفيهية مناسبة داخل غرفة المصادر لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم	2.47	1.32	متوسطة	١٤
١٥	تقدم إدارة المدرسة التسهيلات المطلوبة لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفصل إلى غرفة المصادر	3.36	.83	متوسطة	١
	إجمالي البعد	**2,86**	**.995**	**متوسط**	

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: *"ما مستوى الدعم النفسي/الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي الطلبة ذوي*

صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظرهم؟" حيث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم النفسي/الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم كان بالمجمل عالي. إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات البعد 3,47 وبلغ انحرافه المعياري 741. حيث جاءت الفقرات رقم 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12 متفاوتة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ولكن جميعها كانت بدرجة موافقة عالية. وكانت الفقرة رقم 1 والتي نصت على: *"توفر إدارة المدرسة الدعم النفسي والاجتماعي لمعلم غرفة المصادر عند تسوية الخلافات مع أسر طلبة غرفة المصادر"* هي الأعلى بين فقرات هذا البعد وبمتوسط حسابي بلغ 3.72 وانحراف معياري بلغ 1.06، في حين كانت الفقرات رقم 13، 14، 15 هي الأدنى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وبدرجة موافقة متوسطة، وكانت الفقرة رقم 15، التي نصت على: *"تحفز إدارة المدرسة معلمي التعليم العام المتعاونين مع معلم غرفة المصادر ماديا أو معنويا بشكل دوري"* هي الأدنى بين فقرات هذا البعد وبمتوسط حسابي بلغ 3.16 وانحراف معياري بلغ 1.28، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) نتائج بعد مستوى الدعم النفسي/الاجتماعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	توفر إدارة المدرسة بيئة مدرسية إيجابية وداعمة لجهود وإنجازات معلم غرفة المصادر والطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.21	1.00	متوسطة	١٤
٢	تحرص إدارة المدرسة على التوعية بأهداف برنامج صعوبات التعلم بشكل دوري لكافة العاملين بالمدرسة	3.60	1.14	عالية	٤
٣	تدعم إدارة المدرسة إجراءات عملية مسح وإحالة الطلبة لبرنامج صعوبات التعلم بشكل مستمر	3.54	.86	عالية	٥
٤	ترفع إدارة المدرسة خطابات لإدارة التعليم حول الاحتياجات اللازمة لنجاح برنامج صعوبات التعلم	3.47	.88	عالية	٨
٥	تشجع إدارة المدرسة معلمي الصفوف العامة والمرشد الطلابي على التعاون مع معلم غرفة المصادر	3.39	.86	متوسطة	١٣
٦	تشجع إدارة المدرسة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعاون مع معلم غرفة المصادر	3.45	.97	عالية	٩
٧	توفر إدارة المدرسة دعم نفسي لمعلم غرفة المصادر أثناء مواجهة التحديات الإدارية داخل أو خارج المدرسة	3.40	1.00	عالية	١٢
٨	توفر إدارة المدرسة الدعم النفسي والاجتماعي لمعلم غرفة المصادر أثناء مواجهة التحديات التعليمية في غرفة المصادر او في المدرسة	3.42	.97	عالية	١١
٩	توفر إدارة المدرسة الدعم النفسي والاجتماعي لمعلم غرفة المصادر في تسوية الخلافات مع معلمي التعليم العام	3.65	1.04	عالية	٢
١٠	توفر إدارة المدرسة الدعم النفسي والاجتماعي لمعلم غرفة المصادر في تسوية الخلافات مع الكادر الإداري (كوكلاء المدرسة والمرشد الطلابي)	3.63	1.01	عالية	٣
١١	توفر إدارة المدرسة الدعم النفسي والاجتماعي لمعلم غرفة المصادر عند تسوية الخلافات مع أسر طلبة غرفة المصادر	3.72	1.06	عالية	١

١٢	تحرص إدارة المدرسة على الإشادة بالمنجزات التربوية والإدارية التي يحققها برنامج صعوبات التعلم	3.50	1.01	عالية	٦
١٣	تعقد إدارة المدرسة لقاءات دورية مع كافة العاملين بالمدرسة لدعم جهود معلم غرفة المصادر والطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.50	1.20	عالية	٧
١٤	تعمل إدارة المدرسة على بناء نظام اتصال فعال بين المدرسة ومعلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم وأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.44	1.13	عالية	١٠
١٥	تحفز إدارة المدرسة معلمي التعليم العام المتعاونين مع معلم غرفة المصادر ماديا أو معنويا بشكل دوري	3.16	1.28	متوسطة	١٥
	إجمالي البعد	**3.47**	**.741**	**عالي**	

نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: *"هل توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي صعوبات التعلم حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لهم تبعًا لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة، أو والمؤهل العلمي، أو الحصول على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم؟"*. حيث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة نتائج جميع المتغيرات، في حين تم أستخدام اختبار t-test "ت" لمعرفة الفروق في استجابات أفراد العينة في المتغيرات الثنائية (الجنس؛ المؤهل العلمي؛ المستوى الوظيفي؛ والدورات التدريبية)، وتحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لمعرفة الفروق في استجابات أفراد العينة في المتغيرات الثلاثية (سنوات الخبرة)، وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

نتائج متغير الجنس. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر تبعاً لمتغير الجنس. ولمعرفة مستوى الدلالة في الفروق بين الجنسين تم استخدام اختبار t–test "ت"، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) ولصالح المعلمين الذكور في البعد الثاني (الدعم المادي/اللوجستي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور 46.6216 في حين بلغ للمعلمات 37.4، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا في البعدين الأول (الدعم المعرفي/العلمي) والثالث (الدعم النفسي/الاجتماعي) كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار t–test "ت" لمعرفة الفروق حسب متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	n	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الأول	ذكر	37	52.5	8.6	1.8	.106
	أنثى	24	46.4	16.5		غير دالة
الثاني	ذكر	37	46.6	13.9	2.4	.020
	أنثى	24	37.4	14.9		دالة
الثالث	ذكر	37	54.2	9.2	1.8	.086
	أنثى	24	48.8	13.0		غير دالة
المجموع	**ذكر**	**37**	**153.4**	**28.3**	**2.3**	**.032**
	أنثى	**24**	**132.7**	**39.5**		**دالة**

نتائج متغير سنوات الخبرة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التي

قضاها المعلم أو المعلمة في التدريس. ولمعرفة مستوى الدلالة في الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA، إذ تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين المعلمين والمعلمات بناء على سنوات الخبرة في كل أبعاد الاستبانة الثلاث (الدعم المعرفي/العلمي؛ الدعم المادي/اللوجستي؛ الدعم النفسي/الاجتماعي)، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق حسب متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	n	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	أقل من خمس سنوات	9	51.6	14.7	.442	.645 غير دالة
	من 5 لأقل من 10 سنوات	16	47.6	6.9		
	أكثر من 10 سنوات	36	50.8	13.9		
الثاني	أقل من خمس سنوات	9	49.4	15.8	1.631	.205 غير دالة
	من 5 لأقل من 10 سنوات	16	38.4	13.7		
	أكثر من 10 سنوات	36	43.4	14.9		
الثالث	أقل من خمس سنوات	9	52.2	11.2	.852	.432 غير دالة
	من 5 لأقل من 10 سنوات	16	49.1	8.6		
	أكثر من 10 سنوات	36	53.5	12		
المجموع	**أقل من خمس سنوات**	**9**	**153.3**	**40.8**	**1.032**	**.363 غير دالة**
	من 5 لأقل من 10 سنوات	**16**	**135.1**	**24.5**		
	أكثر من 10 سنوات	**36**	**147.8**	**36.3**		

نتائج متغير المؤهل العلمي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر تبعاً لمتغير المؤهل العلمي الذي حصل عليه المعلمين والمعلمات (بكالوريوس؛ ماجستير). ولمعرفة مستوى الدلالة في الفروق تم استخدام اختبار t-test "ت"، إذ تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الماجستير في كل أبعاد الاستبانة الثلاث (الدعم المعرفي/العلمي؛ الدعم المادي/اللوجستي؛ الدعم النفسي/الاجتماعي)، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11) نتائج اختبار t-test "ت" لمعرفة الفروق حسب متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل	n	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الأول	بكالوريوس	56	50.3	13	1.2	.208 غير دالة
	ماجستير	5	47.8	2.1		
الثاني	بكالوريوس	56	42.5	15.4	1.9	.064 غير دالة
	ماجستير	5	48.2	4.3		
الثالث	بكالوريوس	56	52.4	11.4	1.1	.269 غير دالة
	ماجستير	5	49.0	5.4		
المجموع	**بكالوريوس**	**56**	**145.3**	**35.8**	**.047**	**.963 غير دالة**
	ماجستير	**5**	**117.6**	**11.8**		

نتائج متغير الدورات التدريبية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر تبعاً لمتغير الحصول على الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات (حاصل على دورات، غير حاصل على دورات). ولمعرفة مستوى الدلالة في الفروق تم استخدام اختبار t–test "ت"، إذ تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المعلمين والمعلمات تبعاً لحصولهم على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم في كل أبعاد الاستبانة الثلاث (الدعم المعرفي/العلمي، الدعم المادي/اللوجستي، الدعم النفسي/الاجتماعي)، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12) نتائج اختبار t–test "ت" لمعرفة الفروق حسب متغير الدورات التدريبية

الأبعاد	الدورات التدريبية	n	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الأول	نعم	53	51.8	10.5	1.8	.108
	لا	8	39.1	19.3		غير دالة
الثاني	نعم	53	44.3	14.8	2.05	.067
	لا	8	33.8	13.2		غير دالة
الثالث	نعم	53	53.3	10.7	2.04	.071
	لا	8	44.6	11.2		غير دالة
المجموع	**نعم**	**53**	**149.4**	**31.8**	**2.1**	**.062**
	لا	**8**	**117.6**	**40**		**غير دالة**

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول:

كشفت نتائج هذا السؤال أن مستوى الدعم المعرفي/العلمي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر كان أجمالاً متوسط، حيث كان هذا النوع من الدعم هو الأقل بين باقي أشكال الدعم التي شملتها الدراسة كما يوضح الجدول (2) والجدول (6). واتسقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أكدت أن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس العامة كان بشكل عام متوسطًا (الغامدي والحربي، 2022). كما اتسقت مع دراسة أخرى أشارت إلى مواجهة معلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر لبعض التحديات الناتجة عن عدم كفاية الدعم المعرفي والعلمي المقدم من قبل الإدارات المدرسية (Muflih, 2018). في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشهري وأبو شعيرة (2024) التي أظهرت أن مستوى الدعم المقدم من قبل الإدارات المدرسية فيما يخص الجوانب المعرفية كان عالياً من وجهة نظر مدراء المدارس التي يوجد فيها برامج لصعوبات التعلم. علماً أن دعم الإدارات المدرسية للمعلمين معرفياً وعلمياً يُعد العامل الأكثر تأثيرًا في القدرات الأكاديمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أن العلاقة التكاملية بين الدعم الإداري والتربوي تخلق بيئة تعليمية أعلى جودة وأكثر فاعلية، مع ضرورة تطوير سياسات إدارية تضمن توفير فرص التدريب والتطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم وذلك بهدف تطويرهم معرفيا وعلميا (Mahmood et al., 2025). في حين أكدت دراسة أخرى على أهمية الدور الذي يلعبه مدراء المدارس في تعزيز بناء قاعدة معرفية عميقة خاصة بمجال التربية الخاصة في مدارسهم، لما لذلك من أثر إيجابي في تطبيق ممارسات تربوية فعالة في بيئة مدرسية آمنة وعادلة (Esposito et al., 2019). وعليه فإن الدعم المعرفي والعلمي يتضمن العديد من العناصر المهمة

كتوفير فرص التطوير المهني أثناء الخدمة، وتعزيز التعاون بين معلمي صعوبات التعلم والتعليم العام وباقي العاملين في المدرسة، إضافة إلى تعديل أو تكييف المناهج الدراسية لتتناسب مع قدرات جميع الطلبة (Astudillo et al., 2025).

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

كشفت نتائج هذا السؤال أن مستوى الدعم المادي اللوجستي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظرهم كان أجمالاً متوسط، حيث كان مستوى هذا النوع من الدعم أعلى بقليل من الدعم المعرفي العلمي لكنه أقل من مستوى الدعم النفسي الاجتماعي كما هو موضح في الجدول رقم (2) والجدول رقم (7). واتسقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بني مصطفى (2021) حيث كان مستوى الدعم المادي المقدم من قبل الإدارات المدرسية اجمالاً متوسطاً من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. كما اتسقت مع نتائج دراسة الغامدي والحربي (2022) التي أظهرت أن أسهام الإدارات المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في الجوانب المادية كان بشكل عام كان متوسطًا (الغامدي والحربي، 2022). فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحارثي ومحمد (2023) التي أظهرت أن مستوى دعم الإدارات المدرسية المادي لبرامج صعوبات التعلم كان بدرجة عالية حسب وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. وكذلك دراسة الشهري وأبو شعيرة (2024) التي بينت أن مستوى دعم مدراء المدارس لبرامج صعوبات التعلم كان بدرجة عالية حسب وجهة نظر مدراء تلك المدارس. علماً أن التوجهات الحديثة تجاوزت تقديم أشكال الدعم المادي اللوجستي التقليدية لبرامج صعوبات التعلم، وأصبحت تنادي بدور أكبر للإدارات المدرسية في دعم توظيف الذكاء الاصطناعي ببرامج التدخل المبكر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم خصوصا فيما يخص المهارات اللغوية (Fitas, 2024)، مع ضرورة توفير كافة الأدوات اللازمة لتعزيز الممارسات التعاونية بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام وكافة العاملين في المدرسة بهدف تكامل الجهود فيما بينهم وبما يسهل تطبيق الممارسات التربوية بشكل فعال (Astudillo et al., 2025).

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

كشفت نتائج هذا السؤال أن مستوى الدعم النفسي الاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظرهم كان عاليا أجمالاً ، حيث كان هذا النوع من الدعم هو الأعلى بين باقي أشكال الدعم التي شملتها الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (2) والجدول رقم (8). واتسقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشهري وأبو شعيرة (2024) حيث أظهرت أن مستوى الدعم النفسي والاجتماعي الذي يقدمه مدراء المدارس لمعلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة عالية من وجهة نظر المدراء أنفسهم. كما اتفقت مع نتائج دراسة العايد (2010) التي أظهرت أن الدعم النفسي والاجتماعي كان هو الأعلى بين مختلف أنواع الدعم الذي قدمته الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم. كذلك اتفقت مع نتائج دراسة Astudillo et al., (2025) التي أكدت على أهمية تعزيز الممارسات التعاونية بين معلمي صعوبات التعلم وباقي العاملين في المدرسة وضرورة تشكيل مجموعات دعم داخل المدرسة وفي المجتمع المحلي تسهم في تجويد الممارسات التربوية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحارثي ومحمد (2023) التي بينت أن مستوى الدعم النفسي والاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم كان هو الأدنى بين مختلف أنواع الدعم حسب وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم حيث جاء بدرجة متوسطة. كذلك مع دراسة الغامدي والحربي (2022) التي أظهرت أن كافة مستويات الدعم المقدم من قبل الإدارات المدرسية كان متوسط. علماً أن العلاقة الإيجابية بين الإدارات المدرسية وكافة العاملين بالمدرسة تخلق بيئة تعليمية آمنه وعادلة ليس

فقط للطلبة، بل لكافة المعلمين في المدرسة بما فيهم معلمي صعوبات التعلم، خصوصاً وأن برامج صعوبات التعلم تتطلب تعاون العديد من أعضاء وأفراد المجتمع المدرسي أو مايعرف بالفريق متعدد التخصصات والمكون من: مدير المدرسة، والمرشد الطلابي، ومعلمي التعليم العام، ومعلم صعوبات التعلم، وولي أمر الطالب (القريقري والحزنوي، ٢٠٢٤).

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

مناقشة نتائج متغير الجنس. كشفت نتائج هذا السؤال عن وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح المعلمين الذكور في البعد الثاني (الدعم المادي/اللوجستي) كما هو موضح في الجدول رقم (9). واتسقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحارثي ومحمد (2023) التي أظهرت وجود فروق في مستوى دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور، كما تكررت نفس النتيجة في دراسة Muflih (2018) حيث تبين وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الدعم المقدم من قبل الإدارات المدرسية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور. فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بني مصطفى (2021) التي أظهرت وجود فروق في مستوى دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس ولصالح المعلمات الإناث. علماً أن نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تمت مراجعتها أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستويات الدعم الإداري تبعا لمتغير الجنس (الشهري وأبو شعيرة، 2924؛ Duka & Haxhihyseni, 2023).

مناقشة نتائج متغير سنوات الخبرة. كشفت نتائج هذا السؤال عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في كل أشكال الدعم التي شملتها الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (10). واتسقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشهري وأبو شعيرة (2024) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحارثي ومحمد (2023) حيث أظهرت وجود فروق في مستوى دعم الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين الأطول خبرة. وتكرر الأمر في دراسة (2018) حيث تبين وجود فروق في مستوى دعم الإدارات المدرسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح من لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات. كذلك اختلفت مع نتائج دراسة بني مصطفى (2021) التي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين والمعلمات الأقل خبرة، الأمر الذي قد يكون ناتج عن حداثة تخرج المعلمين الأقل خبرة واتساق ما تعلموه في برامج اعداد المعلمين مع السياسات والممارسات التعليمية المطبقة حديثاً بالمقارنة مع المعلمين الاطول خبرة.

مناقشة نتائج متغير المؤهل العلمي. كشفت نتائج هذا السؤال عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في كل أشكال الدعم التي شملتها الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (11). واتسقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بني مصطفى (2021) حيث أظهرت عدم وجود فروق في مستوى دعم الإدارات المدرسية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. كذلك اتفقت مع نتائج دراسة الشهري وأبو شعيرة (2024) التي بينت عدم وجود فروق دالة احصائياً من وجهة مدراء المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي. في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Muflih (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة احصائياً في مستويات الدعم التي شملتها الدراسة تبعاً لمتغير

المؤهل العلمي ولصالح الحاصلين على درجة الماجستير. علماً أن ارتفاع مستوى التأهيل العلمي يعتبر عنصر مؤثر في إحساس معلمي صعوبات التعلم بكفائتهم المهنية وقدرتهم على تدريس أولئك الطلبة بفعالية (السرطاوي وقراقيش، 2016). خصوصاً وأن التطوير المهني أثناء الخدمة يعد أحد اشكال رفع مستوى التأهيل العلمي للمعلمين، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات (الغامدي والحربي، 2022؛ Duka & Haxhihyseni, 2023; Fitas, 2024).

مناقشة نتائج متغير الحصول على دورات تدريبية. كشفت نتائج هذا السؤال عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول مستوى الدعم الذي تقدمه الإدارات المدرسية لمعلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر تبعاً لمتغير الحصول على دورات تدريبية في كل أشكال الدعم التي شملتها الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (12). وبالرغم من أن أغلب الدراسات التي تمت مراجعتها لم تبحث مستوى الفروق في استجابات المعلمين تبعاً لمتغير الحصول على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم (الشهري وأبو شعيرة، 2024) و(الحارثي ومحمد، 2023) و(الغامدي والحربي، 2022) و(بني مصطفى، 2021). إلا أن نتائج دراسة الغامدي والحربي (2022) أكدت على أهمية التطوير المهني المتمثل بالدورات التدريبية واللقاءات العلمية في تجويد الممارسات التربوية لمعلمي صعوبات التعلم. فيما أشارت دراسة Duka & Haxhihyseni, (2023) إلى أثر توفير فرص التطوير المهني لأولئك المعلمين على اتجاهاتهم نحو تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فيما أكدت دراسة Fitas (2024) على أن فرص التطوير المهني الفعالة تنعكس إيجاباً على مستوى أولئك الطلبة اكاديمياً.

التوصيات

١. سن لوائح وأنظمة وسياسات تعليمية تنظم عمل الإدارات المدرسية، خصوصا فيما يخص دعم معلمي صعوبات التعلم في الجوانب المعرفية العلمية، والمادية اللوجستية، والنفسية الاجتماعية، وبما يسهم بتجويد الممارسات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر.

٢. توفير فرص التطوير المهني أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي الصفوف العامة وكافة العاملين بالمدرسة من خلال ورش العمل والدورات التدريبية واللقاءات العلمية، وكل ما يسهم بتجويد تجربة تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العامة.

٣. تفعيل عمل الفريق متعدد التخصصات وذلك بتعزيز تكامل جهود الممارسين التربويين المعنيين بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة كمدراء المدارس، ومعلمي التعليم العام، والموجهين الطلابيين، ومعلمي صعوبات التعلم، وأولياء أمور الطلبة.

٤. تفعيل التعاون بين الإدارة المدرسية والإدارات العامة للتعليم؛ وذلك لتسهيل حصول معلمي وبرامج صعوبات التعلم على مختلف أنواع الدعم التي تقدمها إدارات التعليم، لنجاح تطبيق تلك البرامج، وذلك بالتنسيق مع إدارة التربية الخاصة على مستوى وزارة التعليم.

القيود

يوجد مجموعة من القيود والمحدَّدات التي قد تكون أثرت على نتائج هذه الدراسة بطريقة غير مباشرة، ولم يتمكن الباحث من ضبطها. فمثلاً، أغلب الدراسات الأجنبية التي تمت مراجعها والمنشورة في الدول المتقدمة، تم تطبيقها في مدارس تتبنى وتطبق نموذج التعليم الشامل. في حين لا تزال مدارس التعليم العام في الدول العربية وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص تطبق أشكال معينة من الدمج المكاني وفي بعض الحالات الأكاديمي كما هو معمول به

في برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. الأمر الذي يتطلب الحذر من تعميم نتائج هذه الدراسة على مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية باعتبارها تطبق نموذج التعليم الشامل. كذلك لم يتم تضمين متغير المستوى الوظيفي للمعلمين (معلم ممارس، معلم متقدم، معلم خبير)، و متغير المرحلة الدراسية (المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة)، مما قد يوضح تأثير تلك المتغيرات على النتائج النهائية للدراسة.

المراجع

المراجع العربية:

آل حسين، سارة، والكثيري، نورة. (٢٠١٨). المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٠ (٣٣)، ٣١٩-٣٨٤.

أبا حسين، وداد. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١١)، ١٣٥-١٧٥.

أبو شادي، مي عادل. (٢٠٢١). تطوير إدارة مدارس التربية الخاصة في مصر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١ (١٢٧)، ٣٧١-٣٩٤.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٩). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

بطاينة، أسامة محمد، و الشهري، خالد ناصر. (٢٠١٠). واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة. *دراسات نفسية وتربوية*، (٥)، ١-٣٧.

بني مصطفى، شروق إبراهيم. (2021). *دور مديري المدارس الحكومية بمديرية تربية وتعليم محافظة جرش في دعم طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير]*، جامعة جرش، الأردن.

الحارثي، عبدالله محمد، ومحمد، عباس بله. (2023). أسهام مديري المدارس الابتدائية فيي تطبيق برامج صعوبات التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (146)، 208-183. https://doi.org/10.21608/SAEP.2023.294532

الحربي، ماجد. (٢٠١٦). المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، *مجلة كلية التربية*، (٧)، ١-٤٢.

الخطيب، جمال. (٢٠٢١). *صعوبات التعلّم : الخصائص والتشخيص واستراتيجيات التدريس*. عمان: دار الشروق.

الخيواني، جمال محمد. (٢٠١٣). *أسس التربية الخاصة*. الدمام: مكتبة المتنبي.

درويش، محمود أحمد. (٢٠١٧). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

السرطاوي، زيدان أحمد، وقراقيش، صفاء رفيق. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١١)،١-٨٣.

السلمان، أبرار عبد الله، والشيحة، مها حمد. (٢٠١٩). دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، ٣ (١٥)، ١-٢٧.

شعبان، عطاء عبد الكريم. (٢٠٢٤). تفعيل دور الإدارة المدرسية في تحقيق متطلبات التحول الرقمي بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر: تصور مقترح. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، ٢ (٢٦)، ٣٤٥-٣٨٢.

العايد، واصف محمد. (٢٠١٠). مستوى الدعم الذي يقدمه مديروا المدارس لمعلمي غرف المصادر التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بدافعية معلميهم في مدينة عمان. *مجلة جامعة الطائف- الآداب والتربية*، ١ (٤)، ٨٥-١١٧.

عدس، عبدالرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد. (٢٠٢٠). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

عزت عبدالحميد، محمد حسن. (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. دار الفكر العربي.

عماد، عبد الغني. (٢٠١٦). *البحث الاجتماعي منهجيته مراحله تقنياته*، منشورات جروس برس.

الغامدي، خلود خضر، والحربي، رباب صالح. (٢٠٢٢). دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٤٠)، ٤٨٩- ٥١٥.

فاضل، شخص الشهري. ومحمد، اسماعيل أبو شعيرة. (٢٠٢٤). دور مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة تبوك من وجهة نظرهم. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (106)، 104-132. https://doi.org/10.33193/JALHSS.106.2024.1120

القريقري، وليد طلال، و الحزنوي، أمين علي. (٢٠٢٤). وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول مشاركة معلمي التعليم العام في الخطة التربوية الفردية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٧ (٦٢)، ٤٦-٧٣.

المراجع الأجنبية:

Al Mamari, K. H. (2022). Resource Room Support Services for Students with Learning Disabilities: The Context of Oman. *Journal of Education-Sohag University, 100*(100).

Alhusayni, F. A. (2016). A *qualitative study of RTI/multi-tiered instruction in reading and LD identification from educators' perspectives through the lens of implementation science.* The University of North Carolina at Greensboro.

Alramamneh, A., Al-Sabayleh, O., Alsarayreh, K. & Al Remawi, S. (2024). *Evaluating Parental Experiences in Teaching Children with Learning Disabilities in Resource Rooms of Public Schools in Amman*. Frontiers in Education, 9:1426663.

Alsarayreh, K., Alramamneh, A., Al-Sabayleh, O., & Al Remawi, S. (2024). *The Role of Public School Principals and Teachers in Developing the Social Responsibility of Students with Learning Disabilities: A Joint Perspective.* Frontiers in Education, 9:1426666.

Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PLOS ONE, 18*(1), e0279068. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279068

Alsuhaymi, A., Alhammadi, M., & Eltantawy, M. (2024). *Administrative and Leadership Requirements for Implementing Evidence-based Practices in Special Education Programs: The Perspective of Special Education Teachers*. Front. Educ. 9:1411968.

Anderson, E., Cunningham, K., & Richardson, J. (2024). Framework for Implementing Improvement Science in a School District to Support Institutionalized Improvement. *Educ. Sci., 14*, 770.

Astudillo, L., Simón, C., & Fernández Blázquez, M. L. M. (2025). Current Roles of Support Teachers, Analysis of Their Contribution to Inclusive School: A Narrative Review. *Disabilities, 5*(1), 23. https://doi.org/10.3390/disabilities5010023

Carrington, S., Park, E., McKay, L., Saggers, B., Harper-Hill, K., & Somerwil, T. (2024). Evidence of Transformative Leadership for Inclusive Practice. *Teaching and Teacher Education, 141*:104466.

David, K. M., Tanui, E., & Oruta, F. (2019). The Role of School Administration in Implementation of ICT in Human Resources Administration in Public Secondary Schools. *Journal of Education and Practice, 10*(16), 29–34.

Duka, A., & Haxhihyseni, S. (2023, May). *Teacher attitudes and challenges in inclusive classrooms [Conference paper]*. University "Aleksandër Moisiu", Faculty of Education, Durrës, Albania. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/370631509

Esposito, M. K., Tang, K., & Kulkarni, S. S. (2019). Ensuring inclusive environments for students with disabilities: School leaders play a linchpin role. *Journal of Educational Administration and History, 51*(1), 43-52.

Fitas, R. (2024). *Inclusive Education with AI: Supporting Special Needs and Tackling Language Barriers*. Arxiv. https://arxiv.org/abs/2504.14120

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson College Division.

Fuchs, D., Gilmour, A. F., & Wanzek, J. (2025). Reframing the most important special education policy debate in 50 years: How versus where to educate students with disabilities in America's schools. *Journal of Learning Disabilities, 58*(4), 257–273. https://doi.org/10.1177/00222194251315196

Mahmood, A., Huang, X., & Rehman, N. (2025). The Role of Teachers and Administrators in Supporting the Adaptation of Students with Special Needs in Mainstream High Schools. *Quality Education for All, 2*(1), 35–54.

McWhirter, A. C., & Walters, K. P. (2024). The Development of Ecologically Integrated and Culturally Informed ADHD and SLD Diagnostic Tools for Doctoral Assessment Training. *Disabilities*, *4*(3), 583-615 https://doi.org/10.3390/disabilities4030037

Mokhampanyane, M. (2024). Teachers' Capabilities in Implementing Inclusive Education: A South African Perspective. *Research in Social Sciences and Technology, 9*(3), 11-25.

Muflih, M. K. M. (2018). The Extent to Which Resource Room Teachers Making Use of Visual Organizations to Teach Students with Learning Disabilities. *International Education Studies, 11*(12), 12-25.

Qualls, L., Irgens, G., & Hirsch, S. (2025). Co-Teaching as a Dynamic System to Support Students with Disabilities: A Case Study. *Education Sciences, 15*(6), 733.

Villaver, M., Mugadza, J., Kilag, O., UY, F., & Jordan, R. (2024). Leadership in Special Education: Promoting Inclusion and Equity. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence, 1*(4), 1–7. https://doi.org/10.5281/zenodo.10967598

Yazçayir, G., Kılınç, Ş., & Ak, G. (2022). Special Education School Administrators' Experiences Regarding Distance and Hybrid Education. *Asian Journal of Distance Education, 17*(2), 144–157.

المواقع الإلكترونية:

المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة صعوبات التعلم، دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م، ١-١٤٠، متاح على https://moe.gov.sa 21/4/2025.

المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم، وكالة التعليم العام، الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة صعوبات التعلم، متاح على https://departments.moe.gov.sa 24/6/2025.

School Administrations' support for Learning Disabilities programs in General Education Schools from the Perspective of Resource Rooms' Teachers in Light of Inclusive Education's Requirements

Dr. Faisal Alashal Faisal Alhusayni

Assistant Professor of Special Education

Department of Special Education

Faculty of Education

King Abdulaziz University

Email: Falhusayni@kau.edu.sa

Abstract: The study aimed to identify the extent of (a) Cognitive/Scientific; (b) Material/Logistical; and (c) Psychological/Social support provided by schools administrations to learning disabilities (LD) teachers from their perspectives, in light of the requirements of inclusive education, at Hail region in the Kingdom of Saudi Arabia. This survey study utilized the questionnaire for data collection, and the sample included male and female teachers' of students with LD (n=61).The findings revealed that the level of Psychological/Social support provided by schools administrations was the highest, rated as "high." This was followed by Material/Logistical support, rated as "moderate," while Cognitive/Scientific support was the lowest, also rated as "moderate." The findings also indicated statistically significant differences in teachers' responses regarding the level of support based on gender, in favor of male teachers. However, no statistically significant differences were found based on the variables of years of experience, academic qualification, or attending training courses in LD. The study recommended the necessity of integration efforts between school principals, LD teachers, and other team members in the schools to enhance educational practices. This should be achieved through the provision of in-service training programs, tailored to the training needs of all educators, in alignment with the requirements of inclusive education.

Keywords: Schools Administration, Learning Disabilities, Learning Disabilities' Teacher, Resource Room, Inclusive Education.