الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض *

إعداد

منى مالك احمد باوزير
ماجستير التربية الخاصة

عبد العزيز العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة
بجامعة الملك سعود

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة
عدد (٤١) ـ يناير ٢٠١٦

* هذه الدراسة ملخص لرسالة ماجستير قام بها الباحث الأول تحت إشراف الباحث الثاني

الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض

إعداد

منى مالك احمد باوزير * عبد العزيز العبد الجبار **

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وفق عددٍ من المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثة المنهج الوصفي منهجاً، ومن الاستبيان أداةً لدراستها، وتكونت العينة من جميع معلمات ذوات صعوبات التعلم والبالغ عددهن (٤١٨) معلمة، أشارت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي لدى المعلمات في برامج صعوبات التعلم تراوح ما بين المتوسط في بعدي العلاقة مع المسؤولات والزميلات والتطوير والتدريب والتحفيز والمكافأة، بينما كان مرتفعاً في بعد طبيعة العمل، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمات في برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر أو موقع السكن أو متغير الدورات التدريبية، أو متغير الخبرة أو المؤهل الدراسي، أو عدد التلاميذ الذين يتم تدريسهم.

الكلمات المفتاحية: الأداء الوظيفي، صعوبات التعلم، تدريس صعوبات التعلم.

مقدمة:

لقد شهد العالم في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحديث، تطورات كثيرة ومتسارعة، أثرت في جميع مناحي الحياة، مما ساهم إلى حد كبير في زيادة حجم الأعباء وزيادة مطالب الحياة على جميع الأنظمة الاجتماعية، بما فيها الأسرة وأسفر عن ذلك خروج المرأة للعمل استجابة لمثل هذه المطالب وتعرضها للضغوط في العمل، والتي تحول دون قيام الموظف بدوره المطلوب منه بشكل فاعل، الأمر الذي يشعره بالعجز وأنه غير قادر على أداء العمل بالمستوى الذي يتوقعه هو أو يتوقعه الآخرون.

ويعد موضوع الرضا الوظيفي أحد أهم المؤشرات الدالة على طبيعة عمل المؤسسات المختلفة، من حيث التقويم والفاعلية، خاصة إذا ما ربطت هذه المؤشرات مع الأداء الوظيفي، وكيفية إداراتها، حيث أنه يمثل أنماطاً متعددة من الاتجاهات والعلاقات، من طبيعة العمل في المدرسة والموقف الإنساني، وطبيعة فرص الترقية الممكنة، وسمات العلاقات القائمة بين الموظفين أنفسهم (شمسان، ٢٠٠١).

وقد اختلفت الدراسات وتباينت وجهات نظر الباحثين حول تحديد الأبعاد والعوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي، نظراً لاختلاف البيئات ومحاور الاهتمام بينهم، إذ أن ما يراه باحث أنه

* ماجستير التربية الخاصة
** أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

يرضي الفرد عن عمله، قد لا يراه آخر أنه مرضياً للفرد عن عمله، ومن غير الضروري أن تكون هناك علاقة ارتباطية بين هذه العوامل، فقد يكون الفرد راضياً عن جوانب معينة، وغير راضٍ عن جوانب أخرى، ولكن من الأهمية بمكان أن الرضا عن العمل يرتبط بمشاعر الفرد وأحاسيسه تجاه العمل، وهي التي يعبر عنها بدرجة إشباع العمل لحاجات الفرد (بني سلامة والجعنيني، ٢٠٠٠).

لذا أشار كل من الحوامدة، والفهداوي (٢٠٠٢) إلى أن الرضا الوظيفي يمثل شعوراً إيجابياً وقناعة وظيفية، واستجابة نفسية وعاطفية، ذات أبعاد إيجابية صادرة عن الموظف تجاه جوانب عديدة من مهامه وصلاحياته ومسؤولياته، وعن درجة رضاه حول أدائه أو حول فرص ترقيته، وما يمكن أن يحصل عليه في علاقته مع رؤسائه وأقرانه، ممن يتعامل معهم في المدرسة، بسبب توافق ظروف العمل مع طموحاته.

وبالتالي يُجسد الرضا الوظيفي (Job satisfaction) بُعداً أساسياً من أبعاد (التقييم المؤسسي Institutional Evaluation)، من خلال معطياته المتضمنة، لمستويات الرضا عن المكافآت والمناخ والعلاقات والارتقاء ونظم العمل، بحيث أخذت المدخلات الحديثة في المؤسسات التربوية تحرص على المعطيات النفسية والاجتماعية لأعضائها، بحيث أصبح الرضا الوظيفي خياراً نفسياً واجتماعياً، وجميع الخيارات في حال تفاعلها يمكن أن تؤدي إلى تثبيت خصوصية المنظمة وتحديد معايير فاعليتها في النشاط والأداء والاستمرارية (الفهداوي، ٢٠٠٣).

مشكلة الدراسة:

إن الرضا الوظيفي يرفع من الكفاءة الإنتاجية ويحسن من أساليب العمل، وهو أداة فعّالة لعلاج الكثير من المشكلات التي تعاني منها المنظمات في شتى المجالات، الأمر الذي أدى إلى قيام الباحثين والأكاديميين بدراسة وتحليل العوامل المؤثرة في رضا العاملين في الميدان التربوي عامة وللمعلمين على وجه الخصوص، وقد توصلت دراسة العاجز ونشوان(٢٠٠٤) إلى أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي التي تسهم في تطوير فعالية أداء المعلمين كانت سلامة النظام والانضباط المدرسي، مراعاة احتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي، توفير الأمن والأمان والحرية والديمقراطية للمعلمين، استخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي.

كما أن نجاح العملية التعليمية يعتمد على نجاح المعلم في أداء دوره المنوط به داخل الصف، وعلى ما يتمتع به المعلم من مهارات تجعله أكثر تقبلا لذاته وتقبلا لطلابه، وأكثر مرونة في التعامل مع باقي عناصر الموقف التعليمي (عراقي وعبد العال، ٢٠٠٥).

ويذكر جولمان (٢٠٠٠) أن العمل في مجال التربية الخاصة يتطلب مهارات خاصة تساعده على مقاومة الضغوط النفسية في المهنة، واحتواء المشكلات في هذا المجال الخاص لتحقيق التوافق المهني له والوصول إلى أعلى مستويات الأداء.

ومن المعروف أن تعليم التلميذات ذوي صعوبات التعلم يعد من الأعمال التي تتطلب جهداً كبيراً من المعلمات، حيث تواجه المعلمات ضغوطات من خلال الدور الذي يقمن به بصورة أكبر من

معلمات التلميذات العاديات، مما قد يؤثر في توافقهن المهني ورضاهن الوظيفي، ولقد نبعت مشكلة الدراسة من خلال زيارة الباحثة لعدد من غرف المصادر في مدينة الرياض، والالتقاء مع المعلمات، حيث لاحظت تفاوتا في مستوى شعورهن بالرضا الوظيفي عن عملهن، فقد عبرت بعض المعلمات عن رغبة في العمل في غرف المصادر، بينما تحدثت بعض المعلمات عن العبء الكبير الواقع عليهن نتيجة العمل مع أفراد هذه الفئة، وحيث أن مستوى الرضا الوظيفي يعتبر أحد العوامل المؤثرة في العمل؛ لذا فإن مشكلة الدراسة يمكن تحديدها في السؤال الرئيس ونصه: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟

لذا سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما الإطار الفكري للرضا الوظيفي
٢. ما ماهية صعوبات التعلم
٣. ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟
٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟
٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير موقع السكن ؟
٧. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة؟
٨. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد التلاميذ المخدومين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على الإطار الفكري للرضا الوظيفي.
٢. التعرف على ماهية صعوبات اتعلم والعوامل المؤثرة فيه.
٣. التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم.
٤. التعرف على اختلاف مستوى الرضا الوظيفي تبعا لكل من : العمر والدورات التدريبية، والمؤهل الدراسي وموقع السكن والخبرة وعدد التلاميذ المستفيدين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تستهدف فئة هامة من معلمات التربية الخاصة وهن معلمات برامج صعوبات التعلم، ويعلق الأمل على هذه الدراسة من خلال إمكانية الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في الوقوف على نسبة مدى الرضا الوظيفي، لذا يمكن تحديد أهميتها فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

١. تكمن أهمية الدراسة العملية من أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه مستوى الرضا المهني لدى معلمات برامج صعوبات التعلم، ومن ثم انعكاس ذلك على أدائهن في العمل وتعاملهن مع التلميذات.
٢. تعد الدراسة الحالية إحدى الدراسات القليلة – على حد علم الباحثة – في البيئة العربية بشكل عام والسعودية على وجه الخصوص والتي تعنى بمعلمات برامج صعوبات التعلم، وبالتالي تسهم في إثراء الأدب النظري حول الرضا الوظيفي لمعلمات برامج صعوبات التعلم.
٣. تتجه لإعداد مقاييس مخصصة لمعلمات برامج صعوبات التعلم حول الرضا الوظيفي.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من المعلمات العاملات مع التلميذات ذوي صعوبات التعلم والمشرفين والقائمين على رعاية المعلمات في مساعدتهن في تحسين الرضا الوظيفي لديهن.
٢. تشكل الدراسة نقطة انطلاق نحو دراسات أخرى في البيئة السعودية تتناول أبعاداً ومتغيرات جديدة ومؤشرات أخرى للرضا الوظيفي.
٣. قد تكون هذه الدراسة مرجعاً هاماً للأكاديميين والباحثين في موضوع الرضا الوظيفي ومقومات النجاح المهني.

مصطلحات الدراسة

١.الرضا الوظيفي: Job Satisfaction هو احساس العامل بالتوافق النفسي والاجتماعي والانتماء لبيئة العمل والشعور الايجابي الفعال في علاقته مع زملائه مع القدرة على معالجة مشكلات العمل بصورة ايجابية (علي، ٢٠٠١).

ويعرف اجرائياً هو شعور معلمة صعوبات التعلم بالرضا الذاتي عن العمل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم في غرف المصادر ورضاها عن مكانتها المهنية في المجتمع وعلاقتها مع أمهات هؤلاء التلميذات وزميلاتها في العمل والإدارة والمشرفات التربويات.

يقاس اجرائيا بالإشباع النفسي والمعنوي والمادي الذي تحققه المهنة، ويتحدد في الدراسة الحالية في ضوء مجموع الدرجات التي تسجلها المعلمة على مقياس الرضا الوظيفي المطور.

٢.تلميذات صعوبات التعلم: هن التلميذات اللواتي يظهرن اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو اللغة المكتوبة، والتي تبدو في نقص

القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب والتي تعود الى اضطراب في العمليات الإدراكية، وتلف في الدماغ، واصابة الدماغ الوظيفي، والديسلكسيا أو الافيزيا، ولكنها لا تعود الى أسباب مرتبطة بالإعاقات الحسية أو العقلية أو الانفعالية أو نتيجة للحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (Mercer, 1997).

وتعرف تلميذات صعوبات التعلم اجرائياً : هن التلميذات الملتحقات بغرف المصادر التابعه لبرامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارس التعلم العام بالمدارس الابتدائية الحكومية .

٣- **معلمات صعوبات التعلم**: هن المعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس على الأقل في التربية الخاصة ويدرسن هؤلاء التلميذات.

الإطار النظري:

احتوى الاطار النظري للدراسة على محورين رئيسان تختصرهما الباحثة فيما يلي:

١. الإطار الفكري للرضا الوظيفي:

إن المعلمة التي تعمل في حقل صعوبات التعلم تتحمل العديد من المسؤوليات والأدوار التشخيصية والتدريس الفردي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، مما يتطلب منها أن تكون على قدرٍ كافٍ من الإعداد الجيد للقيام بعملها على أكمل وجه.

حيث أشار أحمد (١٩٨٩) إلى أن:" دور معلم التربية الخاصة يختلف عن دور المعلم العادي، فعلى معلم التربية الخاصة أن يتعامل مع فئة من التلاميذ على أساس فهم تام لخصائصهم النفسية وسلوكياتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم، كما عليه أن يسعى إلى تقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق والأنشطة التي تتماشى معهم وتتناسب مع مستوياتهم، وتناسب ظروفهم المختلفة" (ص٨- ٣١).

إن مفهوم الرضا الوظيفي عن العمل مفهوم مركب وله عدة أوجه حيث يرى بعض المختصين أن إشباع حاجات العاملين هو أحد المحددات الخاصة بالرضا، وآخرون يعطون الأهمية لبعض الجوانب الاجتماعية مثل روابط وأواصر الصداقة التي تربط العاملين وبعضهم البعض، ومنهم من يرجع مستوى الرضا إلى موقف المرؤوسين من رؤسائهم ونمط الإشراف الذي يخضعون له، وهناك من يعطي الاعتبارات الخاصة بالشخصية ومدى تكاملها في محيط العمل فضل تحقيق هذا الرضا.يعرف الرضا الوظيفي بانه يمثل حصيلة لمجموعة من العوامل ذات الصلة والتي تقاس أساساً بقبول الفرد ذلك العمل بارتياح ورضا نفس وفاعلية بالإنتاج نتيجة للشعور الوجداني الذي يمكن للفرد من القيام بعمله دون ملل او ضيق (الفالح ٢٠٠١، ص ٧١).

ويعد هوبك (Hoppock) من أوائل الباحثين في مجال الرضا عن العمل الوظيفي، حيث يعرّفه على أنه: مجموعة من العوامل النفسية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضياً عن عمله (حكيم، ٢٠٠٩). وقد أورد الباحثون مجموعة من التعريفات للحوافز منها ما يلي: " هو درجة الشعور الإيجابي أو السلبي لأعضاء المنظمة حيال أعمالهم ومهامهم في المنظمة" (Schermerhorn

118 :2000 .al ,et ,&). كما اُعتبر الرضا أنه: اتجاه عام نحو طبيعة العمل، من حيث الاختلافات الحاصلة بين مقدار المكافآت التي يتسلمها العاملون في المنظمة، وبين مقدار المكافآت التي كانوا يعتقدون استلامها(Robbins , 2001: 22).

بينما يعرف الوليدي (٢٠٠٢) الرضا الوظيفي على أنه عبارة عن شعور الفرد الإيجابي نحو عمله نتيجة لما يحققه له هذا العمل من إشباع لحاجاته وميوله وتطلعاته ولما يحققه من توافق الفرد مع متطلبات مهنته ومع بيئة العمل.

وفي نفس الإطار يعرف حسن (٢٠٠٢) الرضا الوظيفي بأنه: "مثير خارجي يعمل على خلق أو تحريك الدافع (مثير داخلي) ويوجد الفرد ايجابياً نحو الحصول على الحافز بما يؤدي إلى إشباع الفرد لسلوك معين يتفق مع الأداء الذي تطلبه الإدارة"(ص١٦١).

ويعرف المجذوب الرضا بأنه: "الوسائل أو العوامل الخارجية التي تشبع حاجات العامل، وتوجه سلوكه على نحو معين". (المجذوب، ٢٠٠٢:٣٤٢).

وقد حدد كيث (Keith) ستة عوامل هامة للرضا الوظيفي هي: كفاءة الإشراف المباشر، والرضا عن العمل نفسه، والاندماج مع الزملاء في العمل، وتوفير الهدفية في التنظيم، وعدالة المكافآت الاقتصادية، والحالة الصحية والبدنية والذهنية (الشهري، ٢٠٠٠).

وأثبتت الدراسات والأبحاث أن درجة رضا الأفراد يُعد عاملاً من العوامل التي قد تؤثر على درجة مستوى رضاهم عن العوامل الأخرى المرتبطة بالوظيفة، وهذه العوامل حددها (المنصور، ٢٠٠٨، ص١٣) فيما يلي:

١. **الرضا عن الأجر:** وجد العديد من الباحثين أن هناك علاقة طردية بين مستوى الدخل وبين الرضا الوظيفي للفرد.
٢. **الرضا عن محتوى العمل:** وهو العامل الرئيس للسعادة في العمل، ويمكن ايراد عدة متغيرات متصلة بمحتوى العمل ومنها: درجة تنوع المهام في العمل، ودرجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد، واستخدام الفرد للقدرات.
٣. **الرضا عن فرص الترقية:** كلما شعر الموظف أن ما يقوم به من جهد محل شكر وتقدير وأنه لا بد وسيحصل على ترقية، كلما أصبح راضيا أكثر عن عمله، وبالتالي ارتفعت كفاءته في العمل.
٤. **الرضا عن الإشراف:** كلما تواجد مشرفين قادرين على استيعاب مرؤوسيهم، كلما كان لدى هؤلاء المرؤوسين رضا كافيا عن أعمالهم، وبالتالي يستطيعون أن يؤدوا مهامهم بدون توقع أي مفاجآت.
٥. **الرضا عن جماعة العمل:** إذا تواجد الموظف في بيئة يرتاح لها، ومع موظفين يستطيع التفاهم معهم، فإنه لا بد وسيرضى عن عمله.
٦. **الرضا عن ساعات العمل:** كلمات توافقت ساعات العمل مع وقت راحة الموظف ارتفع رضا الموظف عن عمله، والعكس صحيح.

٧. الرضا عن ظروف العمل: حيث تؤثر تشير الدراسات إلى أن درجة جودة ظروف العمل المادية تؤثر على قوة الجذب التي تربط الموظف بعمله.

وللرضا الوظيفي المرتفع نتائج منها ما اشار له (عوض الله، ٢٠١٢) فيما يلي:

١. إن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب الموظفين، وارتفاع مستوى الطموح لدى الموظفين في المؤسسات المختلفة.
٢. إن الأفراد ذوي درجات الرضا الوظيفي المرتفع يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.
٣. إن الموظفين الأكثر رضا عن عملهم يكونون أقل عرضة لحوادث العمل.
٤. هناك علاقة وثيقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاج في العمل، فكلما كانت هناك درجة عالية من الرضا كلما زاد الإنتاج.

ومن سلبيات انخفاض مستوى الرضا الوظيفي ما أوضحه القحطاني (1996،ص 112-113) بأن استجابات الأشخاص غير الراضين عن أعمالهم يمكن أن تأخذ السلوكيات التالية:

١. **الخروج عن العمل:** حيث يحاول الموظف غير الراضي عن عمله الانسحاب والخروج من المنظمة والبحث عن عمل جديد وقد تصل إلى الحد الذي يقدم استقالته.
٢. **إبداء الرأي:** حيث يحاول الموظف غير الراضي عن عمله بتحسين الأوضاع داخل المنظمة من خلال تقديم توصيات ومقترحات وحلول للمشكلات بهدف تحسين العمل.
٣. **الولاء:** حيث يأمل الموظف غير الراضي عن عمله أن تتحسن أوضاع المنظمة ويحاول أن يدافع عن المنظمة ويدحض الانتقادات الموجهة إليها ويرى أن المنظمة وإدارتها تعمل الشيء السليم.
٤. **الإهمال:** ويظهر ذلك في سلوك الموظف من خلال تعمد الغياب والتأخير عن العمل ويقلل من جهده، ويزيد من نسبة الأخطاء في عمله وسلوكه وإنتاجيته.

٢. ماهية صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة فيه:

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً، ولم يكن وليد جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت، وما زالت تشترك تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم؛ إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره (أبو نيان، ٢٠٠١).

إن صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو الكتابة أو الذاكرة أو التفكير أو القدرة الرياضية وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة (Mash&, Barkley, 2006).

ولقد أقرت الرابطة الكندية لصعوبات التعلم أن الصعوبات تشير إلى عدد من الاضطرابات التي تؤثر في الاكتساب والتنظيم والاحتفاظ والفهم واستخدام المعلومات اللفظية وغير اللفظية،

وبهذه الطريقة تختلف صعوبات التعلم عن العجز الفكري الشامل، صعوبات التعلم تنجم عن ضعف في واحد أو أكثر من العمليات المتصلة بالإدراك، التفكير، التذكر، التعلم، وتتراوح هذه الصعوبات في شدتها وتتداخل مع واحد أو أكثر من الإجراءات التالية (اللغة الشفوية) مثل الاستماع، التحدث، الفهم، (القراءة) مثل: فك الرمز –المعرفة الصوتية –التعرف على الكلمة _الفهم، و(اللغة الكتابية) مثل: التعبير الكتابي –التهجئة، و(الرياضيات) مثل: العمليات الحسابية –حل المشكلات، وقد تشمل أيضا صعوبات في المهارات التنظيمية، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي (Mamen, 2007).

ومن التعريفات التي وضعت في هذا المجال حاولت التفريق بين صعوبات التعلم، وبين الظروف الأخرى التي تؤثر في انخفاض التحصيل العلمي، حيث يوجد نمطان أساسيان من العوامل التي تؤثر في هذا الانخفاض كما أشار لها (القاسم، ٢٠٠٠) وهي:

١. **عوامل خارجية**: وترجع إلى العوامل البيئية، كالثقافية، والاقتصادية، والظروف الاجتماعية، ونقص فرص التعليم والتعلم، وتمثلت هذه العوامل في تعريف أل (NJCLD) في عبارة المؤثرات البيئية.
٢. **عوامل داخلية**: ترجع إلى ظروف داخل الفرد، مثل التخلف العقلي، والإعاقات الحسية، والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وصعوبات التعلم، وقد أشير إليها في تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين من خلال الاضطرابات النفسية.

ويشير لاندري (Landry, 2002) إلى أنّ سلوكيات ذوي صعوبات التعلم تعد سلوكيات متسرعة، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم، والتخطيط لمواجهة المواقف، أو المشكلات التي يمكن أن تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل طالب يعاني من صعوبات التعلم، إن أكبر عدد من التلاميذ المؤهلين للتعليم الخاص هؤلاء هم المصنفون على أنهم صعوبات تعلم، ويمكن التعرف على هؤلاء التلاميذ حسب ما ذكره (Whitehair,2009) على النحو التالي:

١. اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل الذاكرة، الإدراك السمعي، الإدراك البصري.
٢. صعوبة في التعلم وعلى وجه التحديد في مناطق التحدث، والاستماع، والكتابة، القراءة (مهارات التعرف على الكلمة- الفهم –التدقيق الإملائي) الرياضيات (الحساب والاستدلال)، ويرى هالاهان أن فك الرمز والطلاقة والفهم يمكن أن تصبح جوانب رئيسية للصعوبة.
٣. المشكلة لا تعود إلى أسباب أخرى (بصرية –سمعية –إعاقة حركية –تخلف عقلي –اضطراب عاطفي- حرمان اقتصادي- بيئي –ثقافي).

محكات التعرف على طلبة صعوبات التعلم:

تعكس النتائج عدم اليقين بين الخبراء بشأن المعايير التي ينبغي تفعيلها لتعريف العاجزين عن القراءة للأطفال الصغار في المدارس، إن جهود العلماء لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تحتاج إلى الجمع بين الفروق الفردية، والقدرة على الاستجابة للتعليمات لرؤية أكثر شمولا لفشل القراءة. ويظهر أن مجال العجز القرائي في موقف صعب يتمثل في الذهاب إلى معيار التناقض بين التحصيل القرائي والذكاء كخيار قابل للتطبيق، بالرغم من الدعوات المبكرة لتعليم القراءة (Deborah & Shekitka, 2002).

والتعرف على صعوبات التعلم يتطلب وجود محكات معينة وهي:

أولا: محك التباين :

يظهر محك التباين بين الإنجازات للطالب والإمكانات الفكرية كجزء من تحديد الهوية: تتكرر الأسئلة حول ملاءمة استخدام الاختلاف بين درجات الذكاء واختبارات التحصيل كدليل على صعوبة القراءة ولكن المعايير الحالية التي ذكرت في الأنظمة الاتحادية لصعوبات التعلم التي تشملها صعوبة القراءة، ويتطلب محك التباين تحديد ما يلي:

١. أن يكون الطفل قد خضع لمهارات تدريسي وتعليمي كاف لكافة المهارات التي من المفترض أن تعطى له.
٢. أن يكون هناك بون شاسع بين التحصيل النهائي والقدرة العقلية التي يمتلكها الطفل.
٣. الاستبعاد من العاهات الحسية والتخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (Deborah, 2009)

ويؤخذ على هذا المحك أنه يجعل من الصعب التعرف على الأطفال في وقت مبكر إضافة إلى عدم قدرة الباحثين التمييز بين التلاميذ مع هذا المحك عن هؤلاء ذوي التحصيل القرائي المنخفض (السرطاوي ووخشان ووايل، ٢٠٠١).

ثانيا: محك الاستجابة للمعالجة:

هناك مجالان تم مناقشتهما من قبل الباحثين تحت مسمى الاستجابة للتدخل أو الاستجابة للمعالجة كما يشير جريشام يتمثلان فيما يلي:

١. يقوم بها المعلمون بالتأكيد على تحديد أساليب حل المشكلات التي يخبرها كل من هؤلاء الأطفال وإذا لم تثبت فعالية الخطط يتم تقييم الأطفال لتحديد مدى قابليتهم للاستفادة من التربية الخاصة.
٢. يركز تقديم منهج معياري وتدريس إضافي وتكميلي لهؤلاء التلاميذ الذين لم يستجيبوا للمنهج الأساسي وإذا استمرت مشاكلهم يتم إحالتهم إلى العيادة لتقييمهم لإحالتهم إلى التربية الخاصة (محمود، 2007).

ثالثا: معيار الاستبعاد:

هي السمة البارزة لمعظم تعاريف صعوبات التعلم وبالتالي صعوبات القراءة، في دراسة قام بها ديبورا اعتقد أن ٧٥٪ممن شملهم الاستفتاء وجدوا أن معايير الاستبعاد عنصرا من عناصر التعريف

والمقصود بالاستبعاد من العاهات الحسية أو البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية ولكن التخلف العقلي هو العنصر المستبعد المحدد في معظم الأحيان (Deborah & Shekitka, 2002).

أدوار معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

ذكرت أليسون (Allison, 1998) خمسة جوانب أساسية تحدد فيها العديد من أدوار معلم صعوبات التعلم وهي:

١. **التدريس المباشر للطلاب والتي منها:** الإعداد للدرس، استخدام الوسائل، عمل التدريبات المناسبة، المحافظة على الوقت، التعزيز، استخدام الاستراتيجيات، تحليل المهارة، وتعديل السلوك.
٢. **القيام والتقييم:** والتي منها اعداد الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وتحليلها، ومراقبة التقدم، الملاحظة داخل وخارج الفصل، وتحديد أهلية التلاميذ.
٣. **الإدارة والإشراف:** والتي منها إدارة الفصل، تحديد طبيعة الخدمات المقدمة، اعداد الخطة التربوية الفردية، المشاركة مع فريق العمل.
٤. **تقديم الخدمات غير المباشرة:** والتي منها: الاستشارة، التواصل الفعال، تحفيز فريق العمل، والتدريب أثناء الخدمة.
٥. **الإلمام بالتلاميذ:** والتي منها: معرفة احتياجاتهم، طبيعة نموهم، سلوكهم، وحقوقهم.

بينما حددت قريف وآخرون (Grave, et al, 1992) قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد معلم صعوبات التعلم شاملة للأبعاد التالية: الاحتياجات وطبيعتها لذوي صعوبات التعلم، الدعم الأكاديمي ويشمل: المهارات الدراسية والمهارات المهنية، ومناهج دعم للمساعدة في تعديل المناهج المدرسية، طرق للتشخيص والقياس، ضبط الفصل الدراسي وإدارته، مهارات التعاون والاستشارة، الاستراتيجيات التعليمية الخاصة، النواحي التاريخية والقانونية، الممارسات والاجراءات غير التقليدية، الجوانب الطبية والخبرات التطبيقية.

وبالنظر إلى طبيعة فئة صعوبات التعلم، يُمكن تحديد حجم الضغوطات التي تواجهها معلمة صعوبات التعلم ليس على صعيد التلميذات فقط، بل الإدارة المدرسية وإمكاناتها، والمشكلات الميدانية الطارئة وغيرها، لذا كان لا بد من البحث عن مستوى رضاها الوظيفي، للنظر في أبرز العوائق التي تواجهها ومحاولة تذليلها، مع تطوير وتعزيز الجوانب الإيجابية التي تراها معلمة صعوبات التعلم من وجهة نظرها، والتي تمثلها نتائج الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي لدى المعلمين والأخصائيين، وقد تطرق القليل منها لمعلمات صعوبات التعلم، وفيما يلي أهم تلك الدراسات:

في دراسة قام بها (Dramsted.2004) بعنوان الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لدى المعلمين في النرويج: دراسة مقارنة بين مدارس مختارة من أنظمة التعليم الخاص والعام. ومن اجل تحقيق ذلك قام الباحث باختيار عينة عشوائية تشمل (469) مدرس من المدارس العامة، و(57)

مدرس من المدارس الخاصة. ولجمع المعلومات تم استخدام استبانة مكونة من (91) فقرة. أشارت نتائج الدراسة ان فقرات الرضا الوظيفي المتعلقة بالمناخ التنظيمي التربوي تساهم في زيادة الولاء العاطفي، وان معلمو المدرسة الخاصة لديهم مستوى عال من الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي.

وفي دراسة قام بسها سيسانجا (Seesanga , 2005) هدفت إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى الأكاديميين الجامعيين الأوغنديين، حيث أجرى الدراسة تحقيقاً اختبارياً لاختبار العوامل التي تساهم وتدعم الرضا الوظيفي للعاملين في التعليم العالي في العالم المتقدم، واستخدمت عينة مؤلفة من (١٨٢) فرداً وقع عليهم الاختيار في جامعة أوغندا، حيث سجل التحليل العوامل الأكثر تأثيراً في الرضا وهي كل ما هو متصل بسلوك زملاء العمل، والإشراف، ونواحي التعليم الحقيقي والجوهري، وأما الدافع لخلق عدم الرضا فكان أكثرها عوامل خارجية مثل المكافآت والسيطرة والبحث والترقية وبيئة العمل، كما وجد أن العمر، والرتبة الأكاديمية، لهما دلالات على الرضا الوظيفي، بينما لم يكن هناك دلالة لتأثير الجنس على الرضا الوظيفي.

وأجرى العبد الجبار (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لكل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وأثر كل من متغيرات العمر، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدخل الشهري، ومجال التخصص على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥١) معلماً منهم (١٢٧) معلمي التعليم العام، و(١٢٤) منهم من معلمي التربية الخاصة. وتوصلت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي لدى معلمو التربية الخاصة أدني منه لدى معلمو التعليم العام.

تناول البلهان (٢٠٠٧) دراسة هدفت لمعرفة الرضا الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٤٢٨) من معلمي تلك الفئة، حيث جاءت درجة استجاباتهم على مقياس الرضا الوظيفي بقيمة قدرها (١٤,٩٦) أي ما يعادل (٦٠ ٪) تقريبا من مجمل الدرجة، وبينما يرتفع التقييم الايجابي لمجمل المهنة، ينخفض الرض عن حسن اختيار المهنة، كما تنخفض نية المعلمين الاستمرار في المهنة، ولا يختلف مستوى الرضا الوظيفي باختلاف المفحوصين من حيث الجنس والسن والجنسية والخبرة في العمل والحصول على تدريب متخصص

وأجرى زايد (٢٠٠٨) دراسة حول الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (١٣) معلما ومعلمة للتربية البدنية بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وتم تطوير مقياس للرضا الوظيفي يتألف من أربعة أبعاد، وأظهرت النتائج أن (٣٦ ٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستويات جيدة من الرضا الوظيفي بصورة عامة، في حين أن (٤٤٪) لديهم مستويات منخفضة، و(٣٠ ٪) منهم ليسوا راضين وظيفيا، وأظهرت النتائج أيضا أن اكثر عوامل الرضا الوظيفي تأثيرا هو العامل المتعلق بالعائد المادي للوظيفة، وكشفت النتائج أيضا أن أفراد عينة الدراسة ذوي سنوات الخبرة الأقل يظهرون مستويات رضا أعلى من أقرانهم ذوي سنوات الخبرة الأكثر، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية

بين حملة البكالوريوس وحملة الدبلوم، وذلك لصالح حملة البكالوريوس، وبينت النتائج أن أفراد العينة من المتزوجين لديهم مستويات رضا وظيفي أقل من أقرانهم غير المتزوجين، في حين لم تظهر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث.

وتناولت دراسة الشيخ وشرير (٢٠٠٨) التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) معلما ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسئولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

وأجرى صوالحة وجبارة (٢٠١٢) دراسة حول العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم في غرف المصادر في الأردن وعلاقتهما ببعض المتغيرات، ولتحقيق اهداف الدراسة تكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلما ومعلمة، وقد جاءت الدرجة الكلية للرضا الوظيفي مرتفعة ولنمط الأنظمة والتعليمات متوسطة، ولمجال طبيعة العمل مرتفعة، ولمجال العلاقات مع الزملاء متوسطة، ولمجال الرواتب والترقيات منخفضة، ولمجال تفعيل غرف المصادر متوسطة، ولمجال تقدير الذات جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين تقديرات المعلمين في الرضا الوظيفي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي وللتفاعل بينهما وكانت الفروق لصالح المعلمين من ذوي المؤهل اعلى من البكالوريوس على مؤهل البكالوريوس وبالنسبة للخبرة كانت لصالح الخبرة بين ٥- ٧ سنوات.

أجرى الصمادي (٢٠١٣) دارسة تناولت مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم، وقد تم تحقيق الدراسة في مدارس محافظة اربد الأولى، ومن أجل ذلك تم اختيار عينة تكونت من (٦٥) معلما و(٥٣) معلمة هم عينة الدراسة، توصلت النتائج الى تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في غرف مصادر التعلم مقارنة بمعلمين التعليم العام.

هدفت دراسة طشطوش وجروان ومهيدات وبني عطا (٢٠١٣) إلى التعرف إلى مستوى الاحتراق النفسى والرضا الوظيفى والعلاقة بينهما لدى معلمى غرف المصادر. ومعرفة مدى اختلاف مستوى الاحتراق النفسى والرضا الوظيفى، لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العملي، وعدد سنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلماً ومعلمةً يقومون بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في نابلس. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسى والرضا الوظيفى لدى معلمى غرف المصادر كان بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم مستوى احتراق نفسي أعلى من المعلمين حملة البكالوريوس، وأن المعلمين من حملة البكالوريوس لديهم درجة رضا وظيفي أعلى من المعلمين حملة الماجستير.

وتناول الثبيتي والعنزي (٢٠١٤) دارسة حول عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم دراسة ادارة التربية والتعليم بمحافظة القريات، تكونت عينة الدارسة من (٣٠٧) معلما، وقد قام الباحثان باستخدام استبانة كأداة للدراسة تغطي ابعاد القيادة المدرسية وبيئة العمل، والجوانب المادية والحوافز، وأساليب الزيارة الإشراقية، والتأهيل والتدريب، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن عوامل الرضا الوظيفي جاءت كما يأتي: بعد القيادة المدرسية جاء بالمرتبة الأولى، وبعد بيئة العمل جاء بالمرتبة الثانية، وبعد أساليب الزيارة الإشراقية جاء بالمرتبة الثالثة، بعد الجوانب المادية والحوافز جاء بالمرتبة الرابعة، وبعد التأهيل والتدريب جاء بالمرتبة الخامسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة القريات تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا، كما أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة فوق عشر سنوات.

أجرى الزيدان (٢٠١٤) دراسة حول الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل، تكونت عينة الدراسة من (١٨٩) معلما من معلمي التربية الخاصة بمدارس التعليم العام الحكومي بمراحله الثلاث ابتدائي ومتوسط وثانوي للبنين بمنطقة حائل، تم استخدام مقياس الرضا الوظيفي الشابحي (١٤١٧ ه) ومقياس فاعلية الذات اعداد العدل (٢٠٠١)، وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين درجات الرضا الوظيفي وفاعلية الذات، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ترجع الى متغير مكان العمل، إلا في بعد (ظروف العمل والرواتب والحوافز والدرجة الكلية) والفروق لصالح من كان عملهم ابتدائي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ترجع الى متغير الخبرة، إلا في بعد (ظروف العمل، والاستقرار الوظيفي، والعلاقة بين العاملين والتلاميذ، والدرجة الكلية) وكان الفرق لصالح من كانت خبراتهم (١٠ فأكثر)، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ترجع الى متغير الراتب الشهري، إلا في بعد (ظروف العمل، والاستقرار الوظيفي، والرواتب والحوافز والدرجة الكلية) والفرق لصالح من كان راتبهم (١٥٠٠٠) فأكثر، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ترجع الى متغير التخصص.

منهج الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لطبيعة الدراسة، والذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف التي توجد في الواقع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة فيه.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات ذوات صعوبات التعلم في الرياض والبالغ عددهن (٤١٨) معلمة.

أدوات الدارسة:

تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق ، وخاصة ما يلي: (صوالحة وجبارة، ٢٠١٢؛ خليل وشرير، ٢٠٠٨؛ الشمري، ٢٠١٣). حيث تم صياغة فقرات للاستبانة من (٢٧) فقرة وثلاثة أبعاد وهي :

١- **طبيعة العمل:** يقصد به نظرة المعلمة للعمل نفسه ورضاها عن العمل والخدمات التي تؤديها أثنائه وتقيسه الفقرات من ١- ١١.

٢- **العلاقة مع الرئيسات والزميلات في العمل:** يقصد به كون المعلمة راضية عن طبيعة علاقتها مع المديرة والمشرفات عليها وترتاح في التعاون مع زميلاتها في العمل، وتقيسه الفقرات من ١٢- ١٩.

٣- **التطوير والتدريب والحوافز والمكافأة:** يقصد به كون المعلمة راضية عن التطوير والتدريب المقدم لها وعن الحوافز والمكافأة والتعزيز والثناء الذي يقدم لها، وتقيسه الفقرات من ٢٠- ٢٧.

التحقق من الخصائص السيكوماترية للمقياس:

رابعا: صدق أداة الدراسة

١- صدق البناء الداخلي (الاتساق الداخلي)

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والمجال الكلي وكل مجال من مجالات الدارسة مع الدرجة الكلية من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلمة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها. وقد جاءت معاملات الارتباط لعامل طبيعة العمل: ٠,٧١، ولعامل العلاقة مع الرئيسات والزميلات في العمل: ٠,٧٥، ولعامل التطوير والتدريب والحوافز والمكافأة: ٠,٧٩ ويتضح أن قيم معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فاقل، وهذا يشير إلى أن عوامل الاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية يمكن الاعتماد في إجراء الدراسة.

٢- الصدق التلازمي

تم التحقق من الصدق التلازمي من خلال معرفة معامل الارتباط الكلي بين المقياس الحالي، ومقياس آخر له صدق وثبات وهو مقياس (طشطوس وجروان ومهيدات وبني عطا، ٢٠١٣) حيث تبين من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلمة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها أن معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٨٥) مما يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق.

خامسا: ثبات أداة الدراسة

من الصفات الأساسية التى يجب توافرها أيضاً في أداة جمع البيانات قبل الشروع في استخدامها هي خاصية الثبات. تكمن أهمية قياس درجة ثبات أداة جمع البيانات في أهمية الحصول

على نتائج صحيحة كلما تم استخدامه، ويعرف ثبات المقياس إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها. وبمعنى آخر فإن الثبات يعنى استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه علي نفس العينة.

طرق حساب الثبات

١- طريقة كرونباخ ألفا:

تم استخدام معاملي " كرونباخ ألفا" وطريقة التجزئة النصفية في حساب معامل الثبات وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية قدرها (٣٠) لأداء الدراسة، فبلغ معامل ألفا كرونباخ فبلغت (٠,٨٧٠) قريبه جداً من الواحد الصحيح مما يعني أنهن حققن ثبات عالي، كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد طبيعة العمل والعلاقة مع الرئيسات والزميلات والتطوير والتدريب والحوافز والمكافأة على الترتيب (٠,٧١، ٠,٦٨، ٠,٦٥)، مما يجعل الباحثة مطمئنة لسلامة أداة الدراسة فيجمع البيانات وإمكانية الاعتماد على النتائج التي نخرج بها من واقع التحليل الإحصائي للبيانات.

٢- طريقة الثبات بطريقة الإعادة

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاعادة من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلمة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها واعادة التطبيق على نفس المعلمات بعد ثلاثة أسابيع، وقد بلغ معامل الثبات من خلال ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (٠,٨٢) وللأبعاد، طبيعة العمل والعلاقة مع الرئيسات والزميلات والتطوير والتدريب والحوافز والمكافأة على الترتيب (٠,٧٥، ٠,٧٦، ٠,٨٠) مما يجعل الباحثة مطمئنة لسلامة أداة الدراسة فيجمع البيانات وإمكانية الاعتماد على النتائج التي نخرج بها من واقع التحليل الإحصائي للبيانات.

الأساليب الاحصائية

وقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط كرونباخ ألفا، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية واختبار ت (T-test) للعينات المستقلة .

تصحيح وتفسير مقياس الدراسة:

يتم تطبيق المقياس بطريقة فردية أو جماعية، والفئة المختصة بتطبيق المقياس هن المعلمات ذوات صعوبات التعلم انفسهن، ويعبرن عن رضاهن الذاتي، ومن خلال العينة الاستطلاعية تبين أن المقياس يحتاج تطبيقه من المعلمة ما بين (٧- ١٠) دقائق.

تتطلب الإجابة على فقرات المقياس الاختيار من ضمن سلم متدرج حسب تدريج ليكرت الخماسي: بحيث تعطى موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، ومحايد (٣) درجات، وغير موافق (٢) درجة، وغير موافق بشدة (١) درجة، وتعتبر العلامة المرتفعة التي تحصل عليها المعلمة دليلاً على مستوى عال من استخدام الرضا الوظيفي عن عملها، فيما اعتبرت العلامة المنخفضة دليلاً على مستوى منخفض من الرضا الوظيفي، ويتم تفسير الدرجات حسب المعادلة التالية لكل بعد:

المدى= أكبر قيمة – أقل قيمة /عدد الفئات

المدى = ٥- ١/٣

المدى = ١,٣٣

ويمكن تفسير الدرجات التي يحصل عليها المعلمة على النحو الآتي:

أ. مستوى منخفض من الرضا الوظيفي من (١- ٢,٣٣) على مستوى الفقرة.

ب. مستوى متوسط من الرضا الوظيفي من (٢,٣٤- ٣,٦٧) على مستوى الفقرة.

ج. مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي من (٣,٦٨- ٥) على مستوى الفقرة.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن السؤال الرئيس ونصه: **ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟** تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة والجدول (١) يوضح النتائج:

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات لمقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	طبيعة العمل	3.82	0.53	عال	1
٢	العلاقة مع المسؤولات والزميلات	3.47	0.62	متوسط	2
٣	التطوير والتدريب والتحفيز والمكافأة	3.20	0.70	متوسط	3
٤	الدرجة الكلية	3.53	0.46	متوسط	-

يتبين من الجدول السابق أن الرضا الوظيفي لدى المعلمات في برامج صعوبات التعلم تراوحت بالأبعاد ما بين المستوى المتوسط في بعدي العلاقة مع المسؤولات والزميلات والتطوير والتدريب والتحفيز والمكافأة، ومرتفع في بعد طبيعة العمل، وفي المتوسط كان الرضا الوظيفي متوسط لدى المعلمات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٣) بانحراف معياري (٠,٤٦).

وتتفق نتائج السؤال الحالي مع نتائج دراسة قام بها (Dramsted.2004) بعنوان الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لدى المعلمين حيث أشارت ان معلمو المدرسة الخاصة لديهم مستوى عال من الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي. وان التركيز على تطوير المناخ الإيجابي والكفاءة بين المعلمين في المدارس النرويجية تساهم في زيادة الولاء العاطفي والذي يشير إلى الانجذاب العاطفي للعاملين تجاه مدارسهم، وان المناخ والكفاءة يمثلان التأثيرات الرئيسية التي تساهم في زيادة رغبة العاملين للبقاء في المنظمة.

بينما تختلف عن نتائج دراسة الثبيتي والعنزي (٢٠١٤) حول عوامل الرضا الوظيفي والتي أظهرت وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة القريات تعزى لمتغير المؤهل

العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا، كما أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة فوق عشر سنوات. كما تختلف عن نتائج دراسة الصمادي (٢٠١٣) حول مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم والتي توصلت الى تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في غرف مصادر التعلم مقارنة بمعلمين التعليم العام.

وتعزو الباحثة اختلاف هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي تناولت نفس الموضوع إلى اختلاف العينة ومكان الدراسة، وزمن الدراسة، وإجراءات الدراسة ومقاييسها، كما أن حصول المعلمات على مستوى متوسط عموما من الرضا الوظيفي إلى كونهن يحصلن على دورات تدريبية مختلفة، ويقدم لهن رواتب ومكافآت مناسبة، ويتم توفير المستلزمات المادية المناسبة لهن.

وقد يعود حصول المعلمات على مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي في بعد طبيعة العمل لكون المعلمات اخترن العمل برغبة منهن، ولأن معظمهن كن في مجال التعليم العام ورغبن في الانضمام لبرامج صعوبات التعلم لقناعتهن بأهمية تلك البرامج، ودورها في تخفيض الضغط الواقع على أولئك التلاميذ من خلال تدريسهم بطرق مختلفة تناسب مستوياتهم وقدراتهم وحاجاتهم.

وجاءت نتائج الدراسة عن الأسئلة الفرعية كما يلي:

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر ؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) والجدول التالي يمثل النتائج:

جدول رقم (٢): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	قيمة مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.984	2	.492	2.338	.099
داخل المجموعات	41.680	198	.211		
الكلي	42.664	200			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعمار أفراد العينة في أداة الدراسة حيث بلغت قيمة ف (٢,٣٤)، وهي أقل من مستوى دلالة إحصائي، (٠,٠٥)، مما يدل على أن الرضا الوظيفي المرتبط بالفترة العمرية لا يختلف لدى المعلمات في مدينة الرياض.

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الدورات التدريبية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يمثل النتائج:

جدول رقم (٣): نتائج " تحليل التباين الأحادي " للفروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الدورات التدريبية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	قيمة مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.275	2	.138	.643	.527
داخل المجموعات	42.389	198	.214		
الكلي	42.664	200			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة في أداة الدراسة حيث بلغت قيمة ف (٠,٦٤)، وهي أقل من مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥)، مما يدل على أن الرضا الوظيفي المتعلق بعدد الدورات التدريبية لا يختلف لدى المعلمات في مدينة الرياض.

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يمثل النتائج:

جدول رقم (٤): نتائج " تحليل التباين الأحادي " للفروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل الدراسي:

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	قيمة مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.347	2	.673	3.226	.042
داخل المجموعات	41.318	198	.209		
الكلي	42.664	200			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة في أداة الدراسة حيث بلغت قيمة ف (٣,٢٣)، وهي ضمن مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥)، مما يدل على أن الرضا الوظيفي والمتعلق بالمؤهل الدراسي يختلف لدى المعلمات في مدينة الرياض. ولمعرفة لمن تقع الفروق ولصالح من تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار شافيه، والجدول (٥) يوضح النتائج.

جدول (٥): نتائج اختبار شافيه للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية حسب المؤهل الدراسي:

المتغير		دبلوم		ماجستير (٣,٥٤)	
	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٣,٥٧	٠,٣٥	٠,٠٠	٠,١٢٥	٠,٢٧
دبلوم	٣,٤٨	-	-	-٠,٢٣	٠,٤٤

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق في الرضا الوظيفي حسب طبيعة العمل لدى معلمات برامج صعوبات التعلم كانت غير دالة احصائيا.

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير موقع السكن؟

وللإجابة عن الرضا الوظيفي تم استخدام اختبار (ت) (t–test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء للقرب من المدرسة والبعد عن المدرسة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): نتائج اختبار(ت) لمتوسطات الأداء على الرضا الوظيفي لدى المعلمات في برامج صعوبات التعلم تبعا لمتغير موقع السكن

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
موقع السكن	قريب من المدرسة	٨٩	٣,٥٢	٠,٤٧	١٩٩	-٠,٢٦	٠,٨٠
	بعيد عن المدرسة	١١٢	٣,٥٤	٠,٤٦			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي لدى المعلمات في برامج صعوبات التعلم فيما يتعلق بموقع السكن، حيث بلغت قيمة ت (٠,٢٦) وهي ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد سنوات العمل (الخبرة)؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يمثل النتائج:

جدول رقم (٧): نتائج " تحليل التباين الأحادي " للفروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد سنوات العمل (الخبرة)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	قيمة مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.838	2	.419	1.984	.140
داخل المجموعات	41.826	198	.211		
الكلي	42.664	200			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في أداة الدراسة حيث بلغت قيمة ف (١,٩٨) وهي أدنى من مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي وعدد سنوات الخبرة لدى المعلمات.

٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد التلاميذ الذين يتم تدريسهم؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد التلاميذ الذين يتم تدريسهم، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يمثل النتائج:

جدول رقم (٨): نتائج " تحليل التباين الأحادي " للفروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد التلاميذ الذين يتم تدريسهم:

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	قيمة مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.211	2	.105	.492	.612
داخل المجموعات	42.453	198	.214		
الكلي	42.664	200			

ويتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة في أداة الدراسة حيث بلغت قيمة ف (٠,٤٩) وهي أدنى من مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي وعدد التلاميذ الذين يتم تدريسهم.

من خلال النتائج السابقة للأسئلة الفرعية يتضح بشكل عام عدم وجود اختلافات بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي باختلاف المتغيرات الرئيسية وهي العمر وعدد الدورات التدريبية والمؤهل الدراسي وموقع السكن وسنوات الخبرة وعدد التلميذات اللواتي تدرسهن المعلمة، ويعزى ذلك إلى أن المعلمات تتعامل مع مهنة واحدة لها ظروفها ومتطلباتها وشروطها وتقوم بتنفيذ الأعمال الموحدة المطلوبة منها. ولذلك فإن الرضا الوظيفي متقارب بين تلك المعلمات، ولكن وجد اختلاف في

المؤهل ولصالح البكالوريوس على الدبلوم ويبدو ان البكالوريوس لأنهن اخترن الدخول على هذه المهنة يبذلن جهد مضاعف ويفضلن المهنة ويرغبن في الاستمرار بها، ويعتقدن أن متطلباتها تسهم بشكل كبير في رضاهن، بالمقابل يبدو ان من حملن دبلوم في صعوبات التعلم انضممن للمهنة ودخلن بها وتعرفن على طبيعتها وقد وجدن بعض الصعوبات المتعلقة بطبيعة التوفيق بين ما درسنه من ناحية وبين الواقع الحالي من جهة أخرى وقد يكون ذلك أثر على رضاهن عن طبيعة المهنة .

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تتفق نوعا ما مع نتائج دراسة الزيدان (٢٠١٤) حول الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ترجع الى متغير مكان العمل، إلا في بعد (ظروف العمل والرواتب والحوافز والدرجة الكلية) والفروق لصالح من كان عملهم ابتدائي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ترجع الى متغير الخبرة، إلا في بعد (ظروف العمل، والاستقرار الوظيفي، والعلاقة بين العاملين والتلاميذ، والدرجة الكلية) وكان الفرق لصالح من كانت خبراتهم (١٠ فأكثر)، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ترجع الى متغير الراتب الشهري، إلا في بعد (ظروف العمل، والاستقرار الوظيفي، والرواتب والحوافز والدرجة الكلية) والفرق لصالح من كان راتبهم (١٥٠٠٠) فأكثر، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ترجع الى متغير التخصص، وتتفق مع نتائج دراسة العاجز ونشوان (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية حيث أشارت الى وجود فروق في الرض الوظيفي، وطبقا للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الإعدادية، وطبقا للمؤهل لصالح حملة الشهادات العليا، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لسنوات الخدمة، بينما تختلف مع نتائج دراسة صوالحة وجبارة (٢٠١٢) حول العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي والتي جاءت الدرجة الكلية للرضا الوظيفي مرتفعة ولنمط الأنظمة والتعليمات متوسطة، ولمجال طبيعة العمل مرتفعة، ولمجال العلاقات مع الزملاء متوسطة، ولمجال الرواتب والترقيات منخفضة، ولمجال تفعيل غرف المصادر متوسطة، ولمجال تقدير الذات جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين تقديرات المعلمين في الرضا الوظيفي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي وللتفاعل بينهما وكانت الفروق لصالح المعلمين من ذوي المؤهل اعلى من البكالوريوس على مؤهل البكالوريوس وبالنسبة للخبرة كانت لصالح الخبرة بين ٥- ٧ سنوات.

وايضاً نختلف مع دراسة زايد (٢٠٠٨) حول الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات حيث تختلف في أنها كشفت أن أفراد عينة الدراسة ذوي سنوات الخبرة الأقل يظهرون مستويات رضا أعلى من أقرانهم ذوي سنوات الخبرة الأكثر، بينما تتفق مع وجود فروق ذات دلالة احصائية بين حملة البكالوريوس وحملة الدبلوم، وذلك

لصالح حملة البكالوريوس، وبينت النتائج أن أفراد العينة من المتزوجين لديهم مستويات رضا وظيفي أقل من أقرانهم غير المتزوجين.

ايضاً تختلف مع نتائج دراسة قام بسها سيسانجا (Seesanga , 2005) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي حيث سجل التحليل العوامل الأكثر تأثيراً في الرضا وهي كل ما هو متصل بسلوك زملاء العمل، والإشراف، ونواحي التعليم الحقيقي والجوهري، وأما الدافع لخلق عدم الرضا فكان أكثرها عوامل خارجية مثل المكافآت والسيطرة والبحث والترقية وبيئة العمل، كما وجد أن العمر، والرتبة الأكاديمية، لهما دلالات على الرضا الوظيفي .

وتعزو الباحثة اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة لاختلاف البيئة والمكان والعينة وزمن الدراسة واختلاف المقاييس والادوات.

وبشكل عام فإن نتائج الدراسة والتي أظهرت أن المعلمات في برامج صعوبات التعلم يتمتعن بمستوى رضا وظيفي متقارب بغض النظر عن المتغيرات التي يتم دراستها متقارب لدى المعلمات، ويعتقد أن هناك عوامل أخرى قد تكون تلعب دورا في الرضا الوظيفي غير العوامل السابقة ومنها على سبيل المثال: عدد الأبناء، والحالة الاجتماعية، والرضا الزواجي، والنظرة الخاصة نحو المظهر الخارجي، والحالة الصحية، وكل تلك العوامل قد تحتاج الى دراسة مستفيضة للتأكد من دورها في الرضا الوظيفي.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

١. العمل على تحسين مستوى الرضا الوظيفي بشكل عام من خلال زيادة التعرف على مشكلات وحاجات معلمات برامج صعوبات التعلم.
٢. العمل على تحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات في بعد العلاقة مع المسؤولات والمشرفات والزميلات من خلال تنظيم رحلات وجلسات مصارحة والتركيز على الأنشطة اللامنهجية ، وزيادة التركيز على الزيارات المنزلية واللجان الاجتماعية.
٣. العمل على تحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات في بعد المكافأة والتطوير والتدريب من خلال تفعيل الدورات التدريبية، وزيادة الحوافز والجوائز.
٤. اجراء مزيد من الدراسات الأخرى حول الرضا الوظيفي وربطه مع متغيرات كالاحتراق النفسي والضغوط النفسية للمعلمات.
٥. اجراء برامج ارشادية وتربوية للمعلمات في برامج صعوبات التعلم لتحسين مستوى الرضا الوظيفي لديهن.

المراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، شكري. (١٩٨٩) إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي، *المجلة العربية للتربية*،٩(١)، ص(٨- ٣١).
- بني سلامة، امتياز، والجعنيني، نعيم.(٢٠٠٠). الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء، *دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، ٢٧(٢)، ٤٣٧- ٤٥٥.
- الثبيتي، محمد والعنزي، خالد (٢٠١٤) عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣ (٦)، ٩٩- ١١٨.
- جولمان، دانيل (٢٠٠٠). *الذكاء العاطفي*، ترجمة ليلى الجبالي، الكويت: عالم المعرفة، ٢٦٢، المجلس الوطني للثقافة والعلوم.
- حسن، محمد عبد الغني (٢٠٠٢). *مهارات إدارة السلوك الإنساني، متطلبات التحديث المستمر للسلوك*، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- حكيم، عبد الحميد. (٢٠٠٩). *الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من النوع الاجتماعيين*، دراسات تربوية(١٠)، متاحة على موقع جامعة أم القرى على الرابط: https://uqu.edu.sa/page/ar/5395
- الحوامدة، نضال والفهداوي، فهمي. (٢٠٠٢). أثر فضيلة التقوى في الأداء والرضا الوظيفي "دراسة ميدانية لاتجاهات بعض الموظفين الحكوميين، *مؤتة للبحوث والدراسات*، جامعة مؤتة، ١٧ (٢)، ١٦٥- ٢٠٠.
- الزيدان، خالد (٢٠١٤) *الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السرطاوي، زيدان ووخشان، عبد العزيز ووايل، ايمن (٢٠٠١). *مدخل إلى صوبات التعلم*، الرياض: دار الزهراء
- شمسان، أحمد. (٢٠٠١). أثر الرضا الوظيفي على كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس بالتطبيق على جامعة صنعاء، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة.
- الشهري، عبد الله.(٢٠٠٠). *مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة "دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات"* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الصمادي، علي(٢٠١٣) مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٢ (٣)، ١٠٩- ١٢١.
- صوالحة، عونية، وجبارة، كوثر (٢٠١٢) العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم في غرف المصادر في الأردن وعلاقتهما ببعض المتغيرات. *العلوم التربوية*، ١، يناير ٥٧- ١٠٥.
- العاجز، فؤاد، ونشوان، جميل (٢٠٠٤).عوامل الرضا وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، *بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول، كلية التربية – الجامعة الإسلامية*.

- عراقي، صلاح الدين وعبد العال، تحية (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم، *المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الارشادي النفسي، جامعة عين شمس، ١٥٩- ٢١٨ .*
- علي، عبد السلام (٢٠٠١). أساليب التوافق النفسي والاجتماعي مع أخطاء الحياة اليومية وعلاقتها بالرضا عن العمل، *مجلة علم النفس*، ٦٠(١)، ٤٢- ٦٢.
- عوض الله، ميرفت (٢٠١٢). *أثر التحفيز ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين أنموذج البحث إدارة حسابات المشتركين في بلدية غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الأكاديمية العربية بالدنمارك.
- الفالح، نايف بن سليمان (٢٠٠١). *الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في الأجهزة الأمنية*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا – الرياض.
- الفهداوي، فهمي (٢٠٠٣). دور إدارة العلاقات التنظيمية في تحديد مستوى الرضا الوظيفي، *مؤتة للبحوث والدراسات*، جامعة مؤتة، ١٨ (٤)، ٥٨- ٧٤.
- القاسم، جمال (2000). *أساسيات صعوبات التعلم*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القحطاني، سليمان محمد (١٩٩٦). *العلاقة بين مستوى التدين والرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل* (رسالة دكتوراه منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- أبو نيان، إبراهيم (2001). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- المجذوب، فاروق (٢٠٠٢). *الإدارة العامة، العملية الإدارية والوظيفية العامة والإصلاح الإداري*، لبنان: منشورات الحلبي الحقوقية.
- محمود، عوض (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول*. جامعة بنها، السعودية.
- المنصور، كاسر (٢٠٠٨). *الرضا عن العمل*، الرياض: جامعة الملك عبد العزيز.
- الوليدي، علي (٢٠٠٢). *الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة أبها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية – جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية:

- Allison, Mary. (1998). Professional Standards For Special Education Teachers. University of Connecticut, (UMI No: 9906693).
- Deborah, S (2009). Intensive Word Study and Repeated Reading Improves Reading Skills for Two Students with Learning Disabilities, International Reading Association 63(2) , 142-151.
- Deborah, S, & Shekitka, L (2002). The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children How Should Reading Disabilities be Operationalized? Learning Disabilities Research & Practice, 17(2) , 118–123.
- Dramsted, S. (2004) Job Satisfaction of faculty at Kenyatta. University. Nairobi, Kenya. Dissertation abstract International, University of North Texas.

- Grave, A,. Landers, J., Lokerson, J. Luchow., M. Horrath., &K. Garnett. (1992). The DLD Competencies For Teachers Of Students With Learning Disabilities. Reston, VA; Division for Learning Disabilities, CEC.
- landry, B.(2002).An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning disabilities, Learning Disability Quarterly, 23(1) , 7- 22.
- Mamen, M (2007). Understanding Nonverbal Learning Disabilities: A Common-Sense Guide for Parents and Professionals, London: Jessica Kingsley Publishers
- Mash, E. & Barkley, R (2006). Treatment of Childhood Disorders, N Y: Guilford Press.
- Mercer, C (1997).Students with learning disabilities. U.S.A., Prentice-Hall.
- Robbins, S. (2001): Organizational Behavior, 9Ed, New Jersey, Prentice – Hall International, Inc.
- Schermerhorn, J, John. R., James Zg, Hunt., Richard N, Osborn, (2000) : Organizational Behavior, 7Ed, New York, John Wiley & sons, Inc.
- Seesanga, K. (2005) , Job Satisfaction of University Academics: Perspectives from Uganda. Higher Education. 50 (1) 33 – 56.
- Whitehair, W (2009). Identifying and Improving Reading Decoding, Fluency, and Comprehension for Students with or at Risk for Learning Disabilities EDUC, 8(1) .

Job Satisfaction Among Female Teachers of Learning Disabilities in The City of Riyadh

Mona Malik Ahmed Bawazir ***Abdulaziz M. Alabduljabbar***

Study summary

This study aimed to examine the level of job satisfaction among Female Teachers of Learning disabilities programs in Riyadh according to number of variables, and in order to achieve goals of the study, the researcher used the descriptive approach and questionnaires were her tool of study, the study sample was composed of (418) female teacher of learning disabilities programs, and the results were as following that Job satisfaction among female teachers was medium in the dimensions of (relationships with officials and colleagues – training and motivation and reward) but it was high in the dimension of nature of work. There weren't statistical significance differences in job satisfaction among female teachers of learning disabilities programs related to the variable of age and place of residence, and variable of training courses, and variable of experience or academic qualification, and variable of number of pupils being taught.

Key words: job satisfaction – learning disabilities– teaching learning disabilities.