



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر
المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين

هشام عبد الرحمن حسين شناعة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1429هـ / 2008م

تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر
المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين

إعداد:

هشام عبد الرحمن حسين شناعة

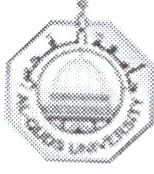
بكالوريوس خدمة اجتماعية من جامعة القدس المفتوحة-فلسطين

إشراف الدكتورة: سهير الصباح.

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي
من عمادة الدراسات العليا/دائرة التربية وعلم النفس/ جامعة القدس

القدس - فلسطين

1429هـ/2008م



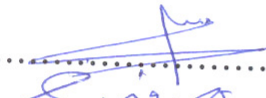
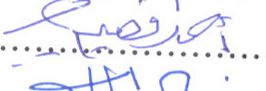

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية/ قسم الارشاد النفسي والتربوي

تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر
المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين

هشام عبد الرحمن حسين شناعة
20610986

إشراف: د. سهير الصباح

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 16 / 7 / 2008 من لجنة المناقشة
المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

1. رئيس اللجنة: د. سهير الصباح التوقيع: 
2. ممتحنا داخليا: أ.د. أحمد فهميم جبر التوقيع: 
3. ممتحنا خارجيا: د. زياد بركات التوقيع: 

القدس - فلسطين

1429هـ / 2008م

الإهداء....

إلى روح القائد الشهيد الرمزي ياسر عرفات رحمه الله،
إلى روح والدي، رحمه الله،
إلى زهرة قلبي والذتي الحنون... حفظها الله،
إلى نصفي الآخر وكل حبي... زوجتي سبأ،
إلى أحبائي إخوتي وأخواتي: عصام، هدى، ندى، ندوة، حسام، حفظهم الله،
وأهدي جهدي هذا إلى كل من يجعل باكيا يضحك... إلى كل من يمد يد العون
والمساعدة للآخرين... إلى كل الداعمين والعاملين مع من ابتلاهم الله سبحانه وتعالى
فأصبحوا ذوي احتياجات خاصة.

هشام عبد الرحمن حسين شناعة

إقرار:

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أية جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو أي معهد.

التوقيع:.....

هشام عبد الرحمن حسين شناعة.

2008 / 7 / 16م

شكر وتقدير

قال تعالى " لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ " صدق الله العظيم
أتوجه إلى الله العلي القدير، بالشكر الجزيل على توفيقه لي، فالحمد والشكر لله رب العالمين
والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم.
أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الدكتورة سهير الصباح على كل ما قدمته لي من نصح
وإرشاد واهتمام، لإتمام هذه الرسالة.
كما أتوجه بالشكر الجزيل لعضوي لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور أحمد فهيم جبر، والدكتور زياد
بركات لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، فلهم مني كل مودة واحترام.
كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الدكتور عفيف زيدان والدكتور محسن عدس والدكتور حسني عوض
على تعاونهم ومساعدتهم في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود. كما أتوجه بخالص الشكر
والتقدير إلى أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة القدس.
وأتوجه بشكر خاص إلى الدكتور فيصل عمر مدير جامعة القدس المفتوحة- منطقة طولكرم
التعليمية.
وأتوجه أيضا بالشكر الجزيل إلى وزارة التربية والتعليم ممثلة بالوزيرة ومدير عام الارشاد والتربية
الخاصة، ومدير دائرة التربية الخاصة الأخت أ. شفاء شيخة، والى مديري ومديرات ومعلمي
ومعلمات ومرشدي ومرشدات المدارس التي يتوفر فيها غرف مصادر في جميع مديريات التربية
والتعليم في فلسطين.
وأخيرا أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساندني ووقف جانبي وقدم لي المساعدة في إنجاز هذه
الرسالة.
والله أسأل أن يكون عملي هذا خالصا لوجهه الكريم وأن ينفع به الإنسانية، انه نعم المولى ونعم
النصير.

هشام شناعة

* القرآن الكريم، سورة إبراهيم، الآية "6".

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم غرف المصادر الخاصة بالطالبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، إضافة إلى تحديد أثر كل من متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي على درجة التقييم، وقد طبق الباحث الدراسة على كامل مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين في المدارس التي تتضمن في أقسامها غرفة المصادر، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانته خاصة بلغ عدد فقراتها (75) فقرة وزعت على خمسة مجالات رئيسة وهي: بعد تجهيز غرف المصادر، بعد الوسائل والأساليب، بعد المادة التعليمية، بعد سير العملية التربوية، البعد السلوكي، وبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها على كامل مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين كانت بدرجة كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين على جميع الفقرات لجميع المجالات (78.02%)، وكانت درجة تقييم الذكور لغرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين أعلى من الإناث على الأبعاد (التوفر والتجهيز، المادة التعليمية، سير العملية التربوية، البعد السلوكي، الدرجة الكلية) أما بالنسبة لبعد الوسائل والأساليب فقد كانت درجة تقييم الإناث لغرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين على هذا البعد أعلى من درجة تقييم الذكور، وكانت الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمن لديهم خبرة أقل من (5) سنوات قد بلغت (77.78%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم من لديهم خبرة من (5-10) سنوات (78.34%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم من لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات لغرف المصادر (77.98%)، أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي فكانت الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمن كان مؤهلهم العلمي من مستوى دبلوم قد بلغت (79.29%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم من كان مؤهلهم العلمي من مستوى بكالوريوس (78.02%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم من كان مؤهلهم العلمي من مستوى دبلوم عالٍ فأعلى لغرف المصادر (76.45%)، وأخيراً كانت الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمديري المدارس قد بلغت (78.57%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم معلمي غرف المصادر (77.8%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم المرشدين التربويين لغرف المصادر (77.68%).

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توجه الباحث بعدد من التوصيات في ما يأتي

أهمها:

أن تقوم الوزارة بزيادة عدد غرف المصادر في محافظات فلسطين الشمالية والجنوبية، وأن تقوم الجامعات الفلسطينية بطرح تخصص التربية الخاصة بأقسامها المختلفة، لقلّة المتخصصين في تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على إجراء دراسات مقارنة (عبر ثقافية) بين مشروع غرف المصادر الفلسطينية ومشاريع هذه الغرف في الدول العربية المجاورة، من أجل اغناء المكتبة الفلسطينية بالأدب التربوي المتعلق بهذه الشريحة الهامة في المجتمع، وكذلك إجراء دراسات أخرى على سبيل المثال: تقييم غرف المصادر من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم.

Abstract

Evaluating Resources Rooms in Government Schools from Headmasters and Teachers of Resources Rooms and Educational Counselors Perspective

This study aimed to evaluate the resources rooms in government schools from the headmasters, teachers of the resources rooms and educational counselors views of the sources rooms. assessing of the variables of sex, experience, qualifications and the position at the time of evaluation. The researcher conducted this study on all those who are listed above in Palestine.

The researcher has designed a questionnaire of (75) items divided into five main cores: Sources rooms preparation, Teaching aids and methods dimension, Learning material, Educational process, and Behavioral dimension.

The study has reached the following results:

The total degree in the evaluation of sources rooms in government schools in Palestine, according to the population of the study was very good and the percentage was (78.02%) in all areas of the sources rooms, The rate of the evaluation from the perspective of males was higher than that of the females point of perspective in some areas like availability and equipment, learning materials, teaching course is going on. But for aids and Methods the rate of the evaluation females, was higher than the males, The total rate in the evaluation of the sources rooms for those who have less than five years experience reached (77.78%) while for those who have between (5 -10) years experience reached (78.34%) and for those who have more than (10) years experience reached (77.98%), and all the same time those who have a diploma qualification reached (79.29%) and for those who have bachelor reached (78.02%), and the rate of headmasters reached (78.57%) while for teachers reached (77.8%) and for educational counselors reached (77.63%).

In light of the results of study, the researcher recommends the following:

The ministry of Education should increase the number of sources rooms in south and north districts in Palestine, universities have to offer Special Education specialization to teach those who are in need of it, that public organization should have bigger role in dealing with those who need special care. The institutions of the local societies should take in their program's a bigger role in enlightening the families of those who need special care, and Conducting an evaluative study of the sources rooms from the students and their parents point of perspective.

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة:

شهدت مختلف ميادين التربية الخاصة تطورات، وإنجازات كبيرة وخاصة على صعيد المدارس، سواء من حيث المناهج والأساليب أو آليات تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، وتجدر الإشارة إلى ما قاله كارل روجرز (Rogers) صاحب النظرية الإنسانية (نظرية التعليم) في "حرية التعليم" حيث يدعو إلى "قبول الطالب كما هو" أي الانطلاق من موقع الطالب وليس من موقع المعلم، ويعتبر هذا توجهها انقلابيا يلون العملية التربوية بألوان حياتية مبدعة حيث أن "قبول الطالب كما هو" يحمل في طياته جوانب غاية في الأهمية لقبول الطفل المعاق جسديا وعقليا، وقبول الطفل بطيء التعلم، والاعتراف بحاجات الطفل ووضعها في مقدمة سلم الأولويات العائلي والمدرسي والاجتماعي (مركز الدراسات التربوية CARE، 2000).

وبالإشارة إلى اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية بالطلبة والمدارس، حيث حدثت فيها محاولات عديدة قام بها الأشخاص ذوو الاحتياجات الخاصة وذوهم للمطالبة بوضع قوانين تكفل حقهم في الحصول على مطالبهم ضمن ما يعرف بتكافؤ الفرص وحقوق الإنسان، وقد ظهر أول قانون بهذا الخصوص فيها عام (1975)، وعرف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعاقين وقد تضمن هذا القانون الحقوق التربوية والمدنية للأشخاص المعوقين، وحقهم في إعداد الخطة التربوية والتعليمية، وحقهم في الحصول على خدمات المواصلات والخدمات الترفيهية والعلاجية والإرشادية وحقهم في العمل، ولقد قدر عدد الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية في أمريكا ب(12%) (1994، Wileklinski).

وفي بريطانيا كان هناك اهتمام واضح بالمعاقين حيث شكلت لجنة عام (1974) لدراسة أوضاع الأطفال المعاقين وتحديد احتياجاتهم المختلفة، وأعدت تقريرا تضمن تصنيف فئات التربية الخاصة

ومفهوم التعليم المدرسي والدمج الأكاديمي والقياس والتشخيص وتدريب المعلمين وأشار التقرير أيضا إلى أن سدس أطفال بريطانيا يعانون من مشكلات تربوية ولأسباب مختلفة تستدعي تقديم نوع من خدمات التربية الخاصة (Wileklinski، 1994) .

ويعتبر العام (1981) هو العام الدولي لذوي الاحتياجات الخاصة في الدول العربية، حيث كانت الندوات وتوصيات المؤتمرات في ذلك العام بمثابة دق ناقوس الذي نبه الدول للاهتمام بهذه الفئة وقضاياها، وشكلت دافعا قويا للآباء والأمهات والأشخاص المعاقين أنفسهم لإيجاد التشريعات والقوانين التي تكفل حقوقهم وتنظم حياتهم وتحقق مكتسباتهم، فقامت معظم الدول العربية في تلك الفترة الزمنية بإصدار القوانين والتشريعات التي دعمت ورعت وأهتمت بذوي الاحتياجات الخاصة، وكانت مصر من الدول السبّاقة في ذلك الأمر، حيث صدر في عام (1950) أول قانون تضمن بعضا من حقوق المعاقين وكذلك في عام (1975) صدر قانون رقم (39) الذي دعا إلى ضرورة تأهيل المعاقين ودمجهم في المجتمع، ثم لحقت بها معظم الدول العربية منها: المملكة العربية السعودية، والعراق، وتونس، وليبيا، وسوريا، والأمارات العربية المتحدة، والأردن (حافظ، 2000) (الروسان وملكوي، 2001).

وقد شهد العالم في النصف الأخير من القرن العشرين فتح صفوف خاصة وغرف مصادر في المدارس العادية حيث يقضي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة جزءا من وقتهم الدراسي فيها لتنمية قدراتهم في المهارات الأساسية بالقراءة والكتابة والحساب، ويقضي هؤلاء الطلبة معظم وقتهم الدراسي الباقي داخل الصف العادي مع زملائهم من الطلبة العاديين. وبدأ استخدام غرف المصادر تاريخيا منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية (Hammel & Brown, 1983 المذكور في صادق، 2006) واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينيات من نفس القرن في التعليم العلاجي لحالات: الإعاقة العقلية البسيطة، والاضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة (Friend & Mc Nutt، 1984، المذكور في صادق، 2006).

وعلى أية حال فإن برنامج غرف المصادر أصبح أكثر البدائل شيوعا في التربية الخاصة منذ أوائل الثمانينيات من القرن العشرين حيث إن الفئات التي ترعاها غرف المصادر يطلق عليها اصطلاحا (ذوي الاحتياجات الخاصة) والمقصود من ذلك أنهم يواجهون صعوبات تؤثر سلبيا في قدرتهم على التعلم، فهي تتضمن الفئات الرئيسية التالية: الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، الإعاقات الصحية والجسمية، اضطرابات السلوك، واضطرابات التواصل، بالإضافة إلى الطلبة ذوي القدرات والمواهب المتميزة (السرطاوي والقريوتي والصمادي، 1995).

وفي فلسطين فإن العمل مع المعاقين بدأ ومن خلال مؤسسات خاصة وذلك منذ عام (1939) وهو تاريخ إنشاء أول مدرسة للمكفوفين في القدس (الصمادي وآخرون، 1988)، حيث كانت فلسطين تحت الانتداب البريطاني.

وتشير التقديرات أن الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في فلسطين لا تغطي أكثر من (6-10%) من هذه الفئة في المجتمع، بل تكاد خدمات المعاقين أن تكون معدومة في القرى الفلسطينية في فترة ما قبل قيام السلطة الوطنية الفلسطينية (فترة الاحتلال الإسرائيلي لمناطق الضفة الغربية وقطاع غزة) حيث كانت تقتصر خدمات المعاقين وان وجدت على بعض المشاريع، أهمها هو مشروع الوصول إلى القرى وتقديم الخدمات للمعاقين في مجتمعهم المحلي بالاعتماد على الموارد المحلية، وكذلك الخدمات التي كانت تشرف عليها وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين (UNRWA) لتأهيل المعاقين في المخيمات الفلسطينية، حيث كانت لا تغطي سوى فئة قليلة من المعاقين، وكان يغلب على هذه الخدمات المقدمة الطابع الإرشادي التحويلي، مما يدل على أن المعاقين كانوا لا يتلقون أي خدمات تأهيلية سواء اجتماعية أو طبية أو تعليمية، مما يعني حرمانهم وتكريس عزلهم في المجتمع الذي يعيشون فيه (جودة، 1999).

ومنذ قيام السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994) بدأ الاهتمام بالمعاقين، ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، حيث تم إقرار قانون حقوق المعوقين رقم (4) من قبل المجلس التشريعي الفلسطيني وبالقراءة الثالثة وذلك بتاريخ 1999/5/25، حيث يشير في المادة رقم (10) وتحت مجال التعليم إلى:

1. ضمان حق المعوقين في الحصول على فرص متكافئة للالتحاق بالمرافق التربوية والتعليمية والجامعات ضمن إطار المناهج المعمول بها في هذه المرافق.
2. توفير التشخيص التربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها.
3. توفير المناهج والوسائل التربوية والتعليمية المناسبة.
4. توفير التعليم بأنواعه للمعوقين بحسب قدراتهم.
5. إعداد المعلمين المؤهلين تربوياً لتعليم المعوقين كل حسب إعاقته (المجلس التشريعي الفلسطيني، 1999).

بدأ التفكير بمشروع غرف المصادر في نهاية عام (2003) ونضجت هذه الفكرة مع بداية عام (2004) وتم التخطيط للمشروع بالتعاون والتنسيق مع المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية (سوار)

وبتاريخ (2004/5/4) تم توقيع أول مذكرة استشارة وتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية في مقرها في السويد .

ويحتوي المشروع على ثلاثة مراكز مصادر، واحد في غزة واثنين في الضفة(رام الله، الخليل) كما أنه يحتوي أيضا على غرف مصادر ملحقه بالمدارس الحكومية منتشرة في جميع محافظات فلسطين.

ويأتي مشروع غرف المصادر الفلسطيني في هذا الإطار وكثمرة لاتفاقية التعاون والشراكة بين وزارة التربية والتعليم العالي والمؤسسة السويدية في العام (2005). وقد ورد في الاتفاقية المذكورة: "يرغب الطرفان (وزارة التربية والتعليم العالي والمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية "سوار") بالتعاون بمشروع دمج الأطفال الذين لديهم إعاقة ذهنية بمدارس وزارة التربية والتعليم العالي".

ولان التشخيص غير ممكن، ولان تشخيص الإعاقة ليس ضروريا لغرض الوضع، فإن الطلبة لن يوصموا بأي شكل من الأشكال كمعاقين .

بصورة عامة فان طلبة غرف المصادر يعانون من الضعف الشديد في التحصيل في جميع المواد، إضافة إلى معاناة الكثيرين من مشاكل الاتصال والتكيف (المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، 2008) .

والفئة المستهدفة من المشروع هي:

1. الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. العاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة(معلمين، ومرشدي تعليم جامع، ومختصين).
4. المؤسسات الأخرى العاملة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2005).

2.1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

مع تزايد الاهتمام بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والبحث عن طرق ووسائل واستراتيجيات للعمل على تنمية قدراتهم ورفع مستوى استقلاليتهم واعتمادهم على ذاتهم، تم اعتماد برنامج لتوفير غرف المصادر وتجهيزها في المدارس العادية حيث يقوم منهج العمل في هذه الغرف على المنهج العلمي وضمن مجموعة من الخطوات أهمها (التعرف المبدئي، التقييم، التشخيص الفارق، البرنامج الفردي، تنفيذ الخطة العلاجية والمتابعة المستمرة). وكون الباحث يعمل مرشدا تربويا في مدارس وزارة التربية والتعليم، ويتطلع للبحث عن اقتراحات و توصيات للجهات المختصة لتطوير برنامج مشروع غرف المصادر من خلال ما مدى تقييم خدمات غرف المصادر المقدمة في المدارس من اجل تطويرها وتقييمها ايجابيا لتكون مؤشرا مهما لمستوى الخدمة.

في ضوء ذلك يمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين؟
2. هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف جنسهم؟
3. هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف خبرتهم؟
4. هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف المؤهل العلمي؟
5. هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف المركز الوظيفي؟ (معلم، مدير، مرشد تربوي).

3.1 أهمية الدراسة:

إن الدراسة الحالية هي الأولى - في حدود علم الباحث - والتي تستهدف درجة تقييم برنامج مشروع غرف المصادر في المدارس الحكومية في أراضي السلطة الوطنية الفلسطينية والذي تم إنشاؤه بالتعاون بين مؤسسة الإغاثة الفردية السويدية (سوار) ومقرها القدس ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية عام (2004).

وتأتي أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- 1- تعتبر هذه الدراسة حسب علم الباحث الأولى التي تبحث تقييم غرف المصادر في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين.
- 2- توفر البيانات والمعلومات اللازمة للجهات المختصة لتحسين وتطوير الخدمات المقدمة في غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين.
- 3- يتوقع من خلال النتائج التعرف إلى دور متغيرات الدراسة في تقييم غرف المصادر.

وكما تكمن أهمية الدراسة هذه بالإضافة لما سبق ذكره إلى توقع أنه قد يتم الاستفادة منها لدى الفئات التالية:-

1. معلمي غرف المصادر.
2. المرشدين التربويين في جميع المدارس.
3. المعلمين العاديين.
4. المسؤولين عن إعداد المناهج والكتب المدرسية.
5. المسؤولين عن البرمجة التربوية وعن تطوير البرنامج التربوي المقدم لذوي الحاجات الخاصة الملتحقين بغرفة المصادر (مراكز المصادر).
6. المسؤولين عن تجهيز غرف المصادر والمواد التربوية.
7. أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في غرف المصادر.
8. إن تحقيق التوقعات السابقة تعكس إفادة كبيرة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والملتحقين بغرف المصادر.

4.1 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى درجة تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين في مستوى الخدمات المقدمة في غرف المصادر.
2. التعرف على الاختلاف في درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين العاملين في المدارس التي تضم

في أقسامها غرفة المصادر وذلك تبعاً لمتغيرات (الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي و المركز الوظيفي).

5.1 محددات الدراسة:

- ❖ العامل البشري: أجريت هذه الدراسة على جميع مديري المدارس و معلمي غرف المصادر و المرشدين التربويين و العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين و التي تضم في أقسامها غرفة المصادر.
- ❖ العامل المكاني: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية في فلسطين التي تضم غرفة المصادر.
- ❖ المحدد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2007/2008م) .

6.1 تعريف المصطلحات نظرياً وإجرائياً:

* غرفة المصادر : Resource Room

غرفة صف بالمدرسة العادية، ولكنها تعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية، وتستطيع الغرفة بقليل من تكامل الجهود أن ترقى إلى درجة مركز للخدمات التربوية الخاصة، لصالح المدرسة، وربما المدارس المجاورة في نفس المنطقة. و عرفها (good، 1955 المذكور في صادق، 2006) بأنها غرفة تجهز بالمواد التعليمية والأجهزة والوسائل و معلم تم تدريبه جيداً ليشبع احتياجات تلاميذه .

و عرف الباحث إجرائياً غرفة المصادر أنها عبارة عن غرفة ملحقة بالمبنى المدرسي تستخدم فيها أساليب التربية الخاصة، أعدت خصيصاً لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مزودة بكافة ما يلزمهم من أثاث، ووسائل تعليمية، يشرف عليها معلم قد أعد إعداداً مهنياً ليقوم بإمداد هذه الفئة بكافة المهارات التي يحتاجونها، لتساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم في المجتمع المدرسي، وغيره من المجتمعات .

*معلم غرفة المصادر:

معلم مختص يحمل درجة علمية في التربية الخاصة أو صعوبات التعلم، ويتمتع بقدرات عالية ومهارات تمكنه من التعامل والتواصل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعالجة نقاط الضعف الموجودة لدى هؤلاء الطلبة (قراءة، كتابة، حساب... الخ) والتي تظهر في حياة الفرد، وقد تترافق بإعاقة حسية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية ولا تعتبر هذه الإعاقات سببا لها (ناصر، 2006).

ويعرفه الباحث إجرائيا أنه معلم يحمل درجة علمية في تخصصات التربية الابتدائية أو علم النفس أو الخدمة الاجتماعية أو التربية الخاصة.. وغيرها، يتولى الإدارة والإشراف على غرفة المصادر، وهو شخص متخصص في تربية الفئات الخاصة وتعليمهم، تلقى تدريباً شاملاً على استخدام طرق وبرامج وأساليب تربوية خاصة يستخدمها المدرس العادي، ولديه القدرة على استخدام أدوات ووسائل معينة لا تتوفر في الصف العادي.

*المرشد التربوي والنفسي:

شخص مهني يحمل درجة علمية، متخصص في تقديم المساعدة النفسية والتربوية في مجال الإرشاد النفسي، ويعتبر الإرشاد النفسي والتربوي الجانب الإجرائي العملي المتخصص في مجال التوجيه والإرشاد، وهي عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فردين أحدهما متخصص هو المرشد، والآخر هو المسترشد، يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه، وأساليبه في التعامل مع الظروف التي يواجهها والأسلوب المستخدم في الإرشاد هو المقابلة وجها لوجه في جو من الثقة والشعور بالتقبل المتبادل والاطمئنان والتسامح بحيث يتمكن المسترشد من التعبير عن كافة المشاعر بحرية وبدون خوف أو عتاب (يجيى، 2003).

ويعرفه الباحث إجرائيا انه شخص متخصص، يحمل درجة علمية في مجال الإرشاد، ويعمل في المدارس الحكومية التي تتضمن في أقسامها غرفة مصادر، مؤهلا لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية، من خلال جمع المعلومات التي تتصل بهذه المشكلة، سواء أكانت المعلومات متصلة بالطالب نفسه أم بالبيئة المحيطة به لغرض تبصيره بمشكلته ومساعدته على أن يفكر في الحلول المناسبة لها.

*مدير المدرسة:

شخص يحمل درجة علمية تم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم العالي ليقوم بإدارة إحدى المدارس الأساسية التي تتضمن في أقسامها غرفة المصادر.

*التقييم: Evaluation

يعتبر التقييم عنصراً أساسياً في أي برنامج تربوي جيد والتقييم ضروري لتطوير البرامج الفعالة ويوفر التغذية الراجعة ويعمل بمثابة أداة للمساءلة، ويجب أن يكون التقييم مستمراً ويشكل قاعدة أساسية لتحديد المدة، والأهداف الطويلة المدى والقصيرة المدى والخدمات المساندة ومن أهم وظائفه (الكشف، التشخيص، التخطيط للبرامج، تحديد الوضع التعليمي ومتابعة التقدم) (الخطيب، 1998)

ويعرف الباحث التقييم إجرائياً بأنه جمع المعلومات التربوية عن غرف المصادر من حيث تجهيزها والوسائل والأساليب والمادة التعليمية المستخدمة فيها بقصد اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين وتطوير هذه الخدمات، وذلك من خلال الاستبانة المعدة لهذه الدراسة.

*التربية الخاصة: Special Needs

هي كل البرامج التربوية المتخصصة التي تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يمكن تقديم هذه البرامج التربوية إلى فئات الأفراد غير العاديين وذلك من أجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي ينتمون إليه (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

ويعرفها الزيود(1992) أنها عبارة عن نظام الخدمات التي تقدم برامجها للأطفال الذين يعانون من إعاقة تفل أو تؤثر في قدرتهم على التعلم في جو تعليمي عادي، ويشمل ذلك المعاقين من كافة الفئات (بصرية، سمعية، عقلية، حركية.....) ويشمل أيضا الموهوبين.

أما الباحث فيعرفها بأنها مهنة تستخدم مجموعة من الأساليب التربوية الفردية المخططة والمنظمة والمقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال أدواتها وأساليبها بهدف تحسين العملية التعليمية التعليمية لهذه الفئة.

• الدمج: Mainstreaming

هو أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والتي تقوم على أساس وضع فئة من الأطفال المعاقين ذوي الإعاقات البسيطة في بعض الصفوف المدرسية الأساسية وفي بعض المواد التعليمية بشرط أن يستفيد الطفل من البرامج المعدة له (مسعود، 1984).

ويعرفه الباحث إجرائياً على أنه تدريس الأطفال المعاقين في صفوف الدراسة العادية مع أقرانهم العاديين وتزويدهم بتعليم خاص حيث يقوم مدرسو الصفوف العادية بتوجيه وتعديل الطرق التعليمية والمحتوى العلمي المنهجي ليتمكن جميع الأطفال من الانضمام في برامج تربوية تعليمية عادية بما يتناسب و قدرات كل طفل .

*ذوو الاحتياجات الخاصة:

هم الأفراد الذين يختلفون عن عامة أفراد المجتمع، والسبب في ذلك وجود احتياجات خاصة لهؤلاء الأفراد يتفردون بها دون سواهم، وتتمثل تلك الاحتياجات في برامج أو خدمات أو طرائق وأساليب التدريس أو أجهزة أو أدوات أو تعديلات تستوجبها كلها أو بعضها ظروفهم الحياتية، وتحدد طبيعتها وحجمها ومدتها الخصائص التي يتصف بها كل فرد منهم (ناصر، 2006).

ويعرف الباحث إجرائياً مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة، أنهم الأفراد الملتحقون بغرفة المصادر في المدارس العادية، ويعانون من إعاقة بسيطة أو متوسطة سواء كانت إعاقة سمعية أو بصرية أو جسمية أو عقلية أو سلوكية أو لغوية أو تعليمية مما يستدعي تزويدهم بخدمات خاصة تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين من أجل مساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من نمو وتوافق.

2. الخلفية النظرية والدراسات السابقة

1.2 الخلفية النظرية:

1.1.2 المقدمة:

شهد عقد الثمانينيات من القرن العشرين تطورا واسعا في تجربة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ممن يعانون من مشكلات تعليمية وسلوكية دمجا شاملا في بيئة التربية العادية، ويشير الدمج إلى مشاركة الجميع ضمن بيئة تربوية عامة، تشتمل على خدمات تربوية مناسبة وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي، ويقلل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من الآثار السلبية لنظام عزل المعاقين في مراكز خاصة، حيث يعجز المعاق عن اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين، وينخفض مستوى دافعيته وتقديره لذاته، وتقل فرصته كثيرا في التعلم، عن طريق الملاحظة، كما كشفت نتائج بعض الدراسات، عن أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، في الصفوف العادية مع امدادهم بالخدمات الخاصة؛ كأساليب التعليم الفردي في غرفة المصادر، له آثاره الايجابية في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، ومفهومهم عن ذاتهم، وإكسابهم أنماطا سلوكية ايجابية، كالضبط الذاتي، والتزام الهدوء، والانتباه، والتفاعل الاجتماعي (محمد، 2004).

ومن المسلمات التربوية أن لكل طفل حقا في الحصول على تربية لا فرق في ذلك بين سوي ومعاق، كما أن أغراض التربية وأهدافها متماثلة في جوهرها بالنسبة لجميع الأطفال، رغم أن التقنيات اللازمة لمساعدة تقدم الطفل على حده، قد تختلف قوة ومقدارا حسب نوعية الطفل ودرجة إعاقته (عبيد، 2001).

فالاتجاهات الحديثة في تربية وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، تؤكد على ضرورة توفير ظروف حياتية اقرب ما تكون من الظروف الحياتية المتوفرة للناس العاديين في المجتمع، وإتاحة الفرص لهم للتفاعل مع أقرانهم العاديين، من خلال إدماجهم في العيش في مجتمعاتهم، كبقية الناس دون تمييز، ودون تحيز ضدهم بسبب إعاقاتهم، ولابد من التدخل المبكر في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، لتطوير قابليتهم بشكل أفضل، وللدخول من تفاهم الإعاقة لديهم، وذلك من خلال توفير أساليب تعديل السلوك بما تشمله من قياس متكرر للأداء، وصياغة واضحة للأهداف، واستخدام أساليب التدريب المباشر؛ مثل التشكيل، تحليل المهارات، والتقارير، وما إلى ذلك، كما وتجب مشاركة الأسرة في رسم مستقبل طفلها من ذوي الاحتياجات الخاصة، والمشاركة الفعالة في وضع البرنامج التربوي الفردي له (عبيد، 2000).

وعملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار التعليم العام العادي، ينبغي أن يشكل جزءاً لا يتجزأ من الخطط لبلوغ هدف التعليم للجميع، بل انه حتى في الحالات الاستثنائية التي يلتحق فيها الأطفال بمدارس خاصة، ليس هناك ما يدعو إلى أن يكون تعليمهم كل على حدة (اليونسكو، 1994).

كما أن وجود الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية يكون له اثر أكبر على النمو الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي للطفل نفسه، وذلك من خلال ما تؤديه طبيعة المتطلبات الدراسية الاجتماعية التي في حال نجاح الطفل ذي الاحتياجات الخاصة في مواجهتها تزيد من ثقته بنفسه، وثقة الآخرين به، وبالتالي تعمل على تنمية دافعيته، وتوقعاته عن نفسه، وتوقعات الآخرين عنه، ويسهم وجود الطفل ذي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية في رفع معنويات أولياء الأمور، وبالتالي يزيد من توقعاتهم الايجابية نحو أطفالهم (مسعود، 1984).

ولقد أكد بيان "سلامنكا" الذي أقيم في أسبانيا عام (2000) والمذكور في بدري(2005) بشأن المبادئ والسياسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عاملاً رئيسياً من أجل فلسفة التربية للجميع والمدارس والجامعة، واقتراح البيان الآتي :

(1) التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الايجابية من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- (2) التأكيد على أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
- (3) الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند منح شهادات مزاوله مهنة التعليم .
- (4) تنظيم الحلقات الدراسية، وتوفير المواد المكتوبة للمديرين والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة، ليقوموا بدورهم في دعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.
- (5) قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- (6) اشتراك الأشخاص المعاقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجاً يحتذى به.

وخلص القول أنه من الضروري إعطاء الأطفال المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة حقهم في التعليم، من خلال دمجهم في البيئات التعليمية العادية مع أقرانهم، لما له من آثار إيجابية تعود على الطفل ذاته، وعلى أولياء الأمور، وضرورة تدريب المعلمين جميعهم من خلال طرح مساقات في دراساتهم الأكاديمية، ودورات تدريبية، ليتأهلوا للقيام بهذه المهمة، وهذا لا بد من الأخذ به عند وضع استراتيجيات التعليم في الخطط التطويرية.

2.1.2 الدمج: Mainstreaming

جاء هذا المفهوم كرد فعل مضاد للممارسة التي سادت العالم قديماً ولفترات طويلة والتي تمثلت في عزل المعاقين في مؤسسات داخلية في أماكن نائية (Institutionalization)، حيث انبثق توجه فلسفي إنساني في الدول الإسكندنافية عرف بتطبيع حياة المعوقين (Normalization) وكان هدفه تزويد ذوي الاحتياجات الخاصة بالظروف والفرص والبرامج التي تشبه إلى أكبر حد ممكن تلك المتوفرة للجميع في المجتمع والتوقف عن معاملتهم بطرق مختلفة (الخطيب والحديدي، 1997).

ويشير مفهوم الدمج (mainstreaming) إلى تعليم المعوقين في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين. وشغل هذا المفهوم الكثير من المهتمين والمتخصصين في تربية وتأهيل المعاقين في أمريكا وظهر بظهور القانون الأمريكي رقم (94 – 142) لسنة (1975م) الذي نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعوقين مع أقرانهم العاديين .

ويرى كوفمان (Kauffman) إن الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، وهو يتضمن وضع الأطفال المعوقين عقليا بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس. ويرى مادن (Madden) وسلانن (Slanin) إن الدمج يعني ضرورة أن يقضي المعوقون أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع إمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

لدمج أنواع وأشكال مختلفة تختلف باختلاف مستوى الإعاقة وهي كالآتي:

1. **الدمج المكاني:** ويقصد به اشتراك مؤسسة أو مدرسة تربية خاصة مع مدرسة عادية بالبناء المدرسي فقط، بينما تكون للمؤسسة أو مدرسة التربية الخاصة خططها الدراسية الخاصة، وأساليب تدريب، وهيئة تدريس خاصة بها، تختلف عن المدرسة العادية، ويجوز أن تكون الإدارة لكليهما واحدة.
2. **الدمج التربوي أو الأكاديمي: mainstreaming:** ويقصد به اشتراك الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية وضمن نفس برنامج الدراسة، وقد تقتضي الحالة وجود اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة، والأساليب والوسائل المستخدمة، ويتضمن الأشكال الآتية:
 - أ. **الصفوف الخاصة:** يتم فيها إلحاق الطفل بصف خاص بذوي الاحتياجات الخاصة، داخل المدرسة العادية في بادئ الأمر، مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين في المدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي (يحيى، 2006).
 - ب. **غرف المصادر:** يتم تحويل الطفل إليها وهي غرفة صف بالمدرسة العادية، ولكنها عدلت بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية، يقضي الطفل جزء من اليوم الدراسي فيها، وبقيّة اليوم يكون مع أقرانه العاديين في الصف العادي (صادق، 2006).
 - ت. **الخدمات الخاصة:** حيث يلحق الطفل بالصف العادي مع تلقيه مساعدة خاصة- من وقت لآخر بصورة غير منتظمة- في مجالات معينة مثل (القراءة، أو الكتابة، أو الحساب) وغالبا يقدم هذه المساعدة للطفل معلم تربية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعيا.

ث. المساعدة داخل الصف: حيث يلحق الطفل بالصف الدراسي العادي، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الصف حتى يمكن للطفل أن ينجح في هذا الموقف، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية، أو الدروس الخصوصية.

ومن خلال إطلاع الباحث على الأدب التربوي وجد أن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدمج وهي:

1. **الاتجاه الأول**: يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشده فكرة الدمج ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمنًا وراحة لهم وهو يحقق أكبر فائدة.

2. **الاتجاه الثاني**: يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته وطموحه ودفاعيته أو على الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام.

3. **الاتجاه الثالث**: يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة والاعتدال وبضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية ويعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدا (الاعتمادية) ومتعددي الإعاقات.

وهكذا يرى الباحث أن فوائد الدمج تتلخص في:

1. تعديل اتجاهات الناس بشكل عام واتجاهات الأسرة والمعلمين والطلبة في المدرسة العادية بشكل خاص وتوقعاتهم نحو الأطفال المعوقين.

2. التعرف على فئات الأطفال غير ذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمين في المدارس العادية عن قرب، والاحتكاك المباشر بهم، الأمر الذي يؤدي إلى تقدير أفضل وأكثر موضوعية وواقعية لطبيعة مشكلاتهم ومواجهتها واحتياجاتهم الخاصة وكيفية تليبيتها.

3. تخفيض الكلفة الاقتصادية المترتبة على خدمات التربية الخاصة في المؤسسات.

4. توسيع قاعدة الخدمات التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي يترتب عليه التوسع في قاعدة قبول الطلبة خصوصا الذين تتاح لهم فرص الالتحاق في المراكز المتخصصة لأسباب مختلفة منها (بعد المراكز عن مناطقهم السكنية،

عدم توفر وسائل النقل، والاتجاهات التي تلعب دورا بارزا في إحجام أسر ذوي الاحتياجات الخاصة عن تسجيل أطفالهم في مراكز التربية الخاصة).

بعد استعراض مفهوم الدمج وأنواعه وأشكاله وإيجابياته، يرى الباحث أن الدمج مفهوم أخذ بالتطور بدأ بالدمج المكاني، من خلال اشتراك مؤسسة أو مدرسة تربية خاصة مع مدرسة عادية بالبناء المدرسي فقط ولكل منها برامجها، ثم انتقل إلى الدمج التربوي والأكاديمي، من خلال إلحاق الطفل في صفوف خاصة ثم تطور إلى التعليم الجامع الذي يجمع الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي مع أقرانه العاديين، مع خدمات خاصة، أو مساعدات تقدم له داخل الصف العادي، وكان آخر تطور للدمج وتقديم الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية هو غرفة المصادر.

3.1.2 غرفة المصادر

النشأة والتطور :

إن مفهوم غرفة المصادر ليس جديدا، فعلى الرغم من أن العديد من العلماء يعزون شهرة غرفة المصادر إلى فلسفة الدمج، إلا أن بدايتها تبدو أقوى، حيث يشير المؤيدون الأوائل لغرفة المصادر إلى ازدياد عدم الارتياح للصفوف الخاصة للطلبة المتخلفين عقليا القابلين للتعلم (مكنمارا، 1998).

وذكر هامل وبراون (Hummel & Brown) أن مصطلح غرف المصادر استخدم تاريخيا منذ بداية الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة وذلك في منتصف الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن نفسه وأخذت غرفة المصادر تقدم خدماتها للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة مثل القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا، والمضطربين انفعاليا بدرجة بسيطة، وذوي صعوبات التعلم. وفي أوائل الستينيات من القرن العشرين، ظهرت نماذج لمراكز المصادر التعليمية (Education Instructional Centers) لتخدم أقسام المناهج والطرق في كليات التربية وخاصة في خدمة طلبة التدريب الميداني الذين كانوا في أشد الحاجة إلى التعرف واستعارة المصادر التعليمية لاستخدامها في مرحلة التدريب الميداني، وحتى عام (1965) ظهرت "خمسة" مراكز في الولايات المتحدة الأمريكية أهمها في جامعة ويسكنسن (Wisconsin) وكان لهذه المراكز دور بارز في تحديث عمليات التدريس وخدمة الأجيال الصاعدة من طلبة وطالبات كلية التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (صادق، 2006).

وفي أوائل الثمانينيات من القرن العشرين، فإن برنامج غرفة المصادر قد غير بشكل كبير، الطريقة التي تقدم بها خدمات تربوية للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة فقد سمح للطلبة المعاقين إن يندمجوا مع زملائهم العاديين، كما أمد كثيرا من معلمي الصف العادي بالطرق والمواد لتمكينهم من تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم .

وهذا يدل على أن غرفة المصادر في نقطة تطور حرجة، إذ تحتاج البرامج إلى أن تطبق وتطور طريقة تتسجم مع تفاعل المناصرين الأوائل والمواكبين لتطور نموذج غرفة المصادر حتى تستمر النظرة إليها كبديل حيوي للدمج (مكمنارا، 1998).

وهكذا يرى الباحث أن ميلاد غرف المصادر (Resource Rooms) وعلى نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية أخذ بالظهور.

مفهوم غرفة المصادر (Resource Room):

ظهرت هذه الصفوف في المدارس العادية نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى مراكز التربية الخاصة النهارية، ونتيجة تغير النظرة السلبية إلى الإيجابية نحو المعوقين، وهي صفوف ملحقة بالمدارس العادية، ومخصصة بالطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءا من يومهم الدراسي داخل هذه الغرفة، ويتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية وفي نفس المدرسة مع زملائهم من الطلبة العاديين حيث يساعد على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال العاديين والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

وعرف الشخص والدماطي (1992) غرفة المصادر على أنها مكان معين يتم إعداده وتجهيزه بمواد وأجهزة خاصة ويعمل به معلم أو أكثر ممن أعدوا إعدادا خاصا للاضطلاع بمهمة تعليم الأطفال المعوقين الذين يذهبون إليه للحصول على مساعدة في جوانب معينة أو الذين يحتاجون إلى إرشاد للتغلب على صعوبة ما، وتعد غرفة المصادر إحدى الأساليب الحديثة التي شاع استخدامها في التربية الخاصة بهدف تقديم الخدمات للمعوقين مع وجودهم في المدارس العادية.

وعرفت باكرمان (2002) أنها غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة لتقديم خدمات تربوية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة تمنحهم فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للاحتياجات والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولا لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما والديهم.

وعرف الخطيب (1998) غرفة المصادر على أنها غرفة يتم تقديم الخدمات التعليمية الداعمة وفقا لجدول زمني منظم، ويعمل فيها معلم تربوية خاصة لديه خبرة كافية بالعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما تعريف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005) لغرفة المصادر أنها غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب، يعمل فيها معلم تربوية خاصة مدربا تدريبيا خاصا للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءا من يومهم الدراسي فيها (مادتي اللغة العربية والرياضيات) أما باقي المقررات فتكون في الصف العادي مع زملائهم العاديين.

ويخلص الباحث من كل هذه التعريفات إلى تعريف يجمعها جميعا هو إن غرفة المصادر هي غرفة ملحقة بالمبنى المدرسي أعدت خصيصا لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مزودة بكافة ما يلزمهم من أثاث، ووسائل تعليمية، يشرف عليها معلم قد أعد إعدادا مهنيا ليقوم بإمداد هذه الفئة بكافة المهارات التي يحتاجونها، لتساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم في المجتمع المدرسي، وغيره من المجتمعات .

4.1.2 أنواع غرف المصادر :

هناك ثلاثة أنواع لبرامج غرفة المصادر تستخدم في التربية الخاصة :

1_ غرفة مصادر تصنيفية (Categorical):

وهو النوع السائد في كثير من الدول وهي تلك التي يوضع فيها ذوو الاحتياجات الخاصة بناء على تصنيفهم الخاص فمثلا فئات صعوبات التعلم، التخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، قد يكون لها غرفة واحدة، أو عدة غرف لكل فئة معينة دون أي تداخل بينها.

2_ غرفة مصادر متعدد التصنيفات (Cross Categorical) (أو عبر تصنيفية) :

وفيها يتم إحلال الطلاب حسب احتياجاتهم الخاصة بدلا من تصنيفهم المعين. وقد لا يكون خارجا عن المعتاد في هذا النوع من الترتيب إن يوضع الطلاب المصنفون كذوي صعوبات التعلم ومتخلفين عقليا أو مضطربين انفعاليا في غرفة مصادر واحدة. ويجب اخذ المتغيرات الأخرى الأكاديمية والاجتماعية والبدنية والسلوكية من اجل فاعلية البرمجة بعين الاعتبار، ومن الممكن تعدد غرف المصادر في المدرسة.

3_ غرفة مصادر غير تصنيفية (Non-Categorical):

هذا النوع من غرف المصادر يحتاج معلمين مدربين على مستوى عال لأن نسبة كبيرة من الطلبة ليسوا مؤهلين لخدمات التربية الخاصة ولكنهم في خطر ويتم تقديم هذه الخدمات لهم على سبيل التجربة للنظر في مدى حاجتهم لهذه الخدمات أو غيرها من الخدمات (صادق، 2006).

من خلال زيارة الباحث لمجموعة من غرف المصادر، تبين أنها يمكن تصنيفها من نوع غرفة المصادر غير التصنيفية، حيث ينقصها آليات التشخيص الواضحة الدقيقة.

ويمكن القول أن هناك طريقتين للتعليم في غرف المصادر وهما:

1_ الطريقة الفردية: تستخدم مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات تحتاج إلى تركيز شديد من قبل معلم غرفة المصادر، وحتى يتم الحصول على النتيجة المطلوبة يفضل استخدام هذه الطريقة بشكل يومي.

2_ الطريقة الجماعية: وفيها يقسم الطلبة إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرات ومستوى الصعوبة التي تعاني منها وتتكون كل مجموعة من (4) طلاب على أقصى حد، بحيث يكون تشابه في الصعوبات بينهم، وليس بالضرورة وجود تشابه في العمر ولا الصف لان الأساس هو تشابه الحاجات (ناصر، 2006).

وتجدر الإشارة إلى أن غرفة المصادر الملحقة بالمدرسة تقع ضمن خيارات البرنامج التربوي الموجه للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتكون هذه الغرفة مجهزة بوسائل تعليمية وألعاب تربوية، وفريق عمل متخصص يقدم الخدمة المناسبة لكل طالب، إما بشكل فردي أو بشكل مجموعات صغيرة متجانسة قدر الامكان، وتقدم الخدمة حسب شدة الصعوبة، وتعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتبقى دائمة مع الفرد مدى حياته وذلك حسب شدة الصعوبة، فالصعوبة التي تتضارب مع القراءة والكتابة والحساب سوف تتضارب مع الأنشطة الرياضية والحياة العائلية وكذلك مع القدرة على تكوين صداقات وحياة اجتماعية ناجحة، وبالتالي يجب أن يتعرف الوالدان والمعلمون والمرشد التربوي وجميع من يتعامل مع الطفل على نقاط القوة والضعف لدى الطفل (السرطاوي وزيدان، 1988).

ويمكن استخدام برنامج غرفة المصادر مع جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع تفاوت الفترات الزمنية التي يمضيها الأطفال بهذه الغرفة تبعاً لاختلاف أشكال انحرافهم ومدى هذه الانحرافات، وما يترتب على ذلك من معالجات فردية أو ضمن مجموعات صغيرة داخل غرفة

المصادر، علما أن هذا البرنامج يعد من انسب البرامج للأطفال المتفوقين والموهوبين من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يفضل وضعهم داخل الصفوف العادية مع انتقالهم لغرفة المصادر لبعض الوقت كالتخلف العقلي البسيط، وبطء التعلم، والمشكلات السلوكية والانفعالية البسيطة .

ويتميز برنامج غرفة المصادر عن البرامج والنظم التقليدية الأخرى كالمؤسسات والمدارس الخاصة النهارية والداخلية بأنه يتيح لذوي الاحتياجات الخاصة الدراسة مع أقرانهم العاديين بالمدارس والصفوف العادية، ومن ثم الاحتكاك بهم والتفاعل معهم، وفي الوقت ذاته يوفر لهم فرصة تلقي التعليم المتخصص الملائم لنوعيات انحرافهم، ومن السلبيات لهذا البرنامج صعوبة توفير غرف مصادر بجميع المدارس العادية مما قد يضطر الطفل ذو الاحتياجات الخاصة من الانتقال للوصول إلى مدرسة يتوفر بها برنامج غرفة المصادر (القريبي، 1996).

إن التدريس في غرفة المصادر يقوم على افتراض أساسي وهو أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم أن يستفيدوا من مناهج الصفوف العادية ولكن مع بعض المساعدة ومع تقديم بعض الخدمات الخاصة، ولهذا فلا يجب بأي حال من الأحوال، إهمال جوانب القوة أو الموهبة لهؤلاء الأطفال، فيجب ألا نحرهم من فرصة تعلم مناهج الصفوف الأساسية، وذلك بسبب قصور لديهم في بعض المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، وغيرها. فوضعهم في مركز خاص بعيد عن الصف العادي لن يخدم الكثير منهم، ولهذا فإن هناك فرصة كبيرة لهم لأن يستفيدوا من المناهج العادية إذا قدمت لهم ولمدرسيهم المساعدة الملائمة من غرفة المصادر. كما أن وضع الطفل ذو الاحتياجات الخاصة لجزء من اليوم الدراسي في غرفة المصادر سوف يساعده على التفاعل مع أقرانه العاديين ومن خلال التنقل بين الصفوف العادية وغرفة المصادر فإن الطفل يتمكن من اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي (عبيد، 2000).

إن الدافع وراء التحاق الطلبة بغرفة المصادر هو تشخيص عجز المجال الأكاديمي، أو الجانب السلوكي يؤدي إلى الفشل في الصف العادي، وبما أن هذا العجز ليس بالشديد الذي يتطلب وضعهم في مراكز خاصة، لهذا يجب تطوير برنامج غرفة المصادر لتقليل المعوقات أمام النجاح في المدراس (Anderson,1986 المذكور في ناصر، 2006).

5.1.2 درجة انتشار الإعاقة:

لتحديد نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه ليس من السهل الوصول إلى أرقام ونسب دقيقة عن مدى انتشار هذه الشريحة في المدارس، وتشير تقارير وكالات الأمم المتحدة المختصة؛ كاليونيسيف، ومنظمة الصحة العالمية إلى أن ما نسبته (15%) من أبناء المجتمع عادة يعانون من درجة ما من الإعاقة، وذكر جونسون (Johnson) أن هناك تقديرات في بعض المجتمعات الغربية تشير إلى أن ما نسبته (20_25%) من طلبة المدارس يعانون من شكل ما من أشكال الصعوبة، وبدرجاتها المختلفة، وهم ذوو حاجة تعليمية خاصة. ويشير تقرير وارنوك (Warnock) عن ذوي الاحتياجات الخاصة في بريطانيا، الذي أشار إلى أن واحداً من كل (5 أو 6) أطفال يحتاج إلى خدمات تربوية خاصة، في فترة ما، من مراحل دراسته (الوقفي، 2004).

وحسب إحصاءات المنظمات الدولية؛ كاليونيسيف، واليونسكو، التي تعين بين (10-12%) من سكان أي دولة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وترتفع النسبة إلى (15%) في الدول النامية بشكل عام (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

وقد أشارت منظمة اليونسكو، إلى أن أعداد المعوقين في العالم ازدادت بين عام (1980) وعام (2000) من (400 مليون) معاق إلى (600 مليون) معاق (يوسف، 2005).

أما في الوطن العربي فتزداد حدة مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة وضوحاً، بحسب تقديرات منظمة الصحة العالمية، حيث يمكن القول بوجود ثمانية ملايين طالب، من ذوي الاحتياجات الخاصة، ينتظر القسم الأكبر منهم سياسة تربوية قومية، واستراتيجيات عملية، تساعد على تلبية حاجاتهم، وإعدادهم للحياة كقوة عاملة قادرة على الاعتماد على الذات، في المجهود الوطني الرامي إلى تحسين مستوى الحياة لمختلف فئات المجتمع، الذي نص عليه ميثاق العمل الاجتماعي العربي الصادر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية عام (1971)، وأكدته إستراتيجية العمل الاجتماعي العربي عام (1980) (يوسف، 2005).

وتجدر الإشارة إلى بعض نسب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث بلغت صعوبات التعلم في الولايات المتحدة حسب إحصاءات مكتب التربية الأمريكي عام (1984) حوالي (4%) من مجموع طلبة

المدارس، وتمثل هذه النسبة حوالي (40%) من مجموع الذين تلقوا خدمات التربية الخاصة، وهي بنسبة (78%) للذكور، و(27%) للإناث.

أما في السعودية، وفي عام (1989)، فقد بلغت النسبة (22.7%) بالنسبة لصعوبات الانتباه والفهم والذاكرة (20.6%) بالنسبة لصعوبات التعلم والقراءة والكتابة.

وفي الإمارات العربية المتحدة، وفي عام (1991) فقد وصلت النسبة إلى (13.7%) في إحدى الدراسات على المرحلة الابتدائية منها (15.14%) ذكور و(11.8%) إناث.

وفي مصر، تراوحت النسب ما بين (26%) في القراءة، و(28.4%) في الكتابة، وذلك في دراسة أجريت عام (1988)، و(16.5%) في القراءة و(18.8%) في الكتابة في دراسة أخرى أجريت عام (1993) (حافظ 2000).

وفي الأردن، فإن أعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم، وحسب المسح العام الذي اجري في العام الدراسي (1996/95) قد بلغ (2145) طالبا وطالبة موزعين على الإعاقة السمعية، والبصرية، والحركية، والشلل الدماغي، واضطرابات النطق واللغة (الروسان، 1998).

وفي فلسطين، فإن أعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي وحسب إحصائيات الإدارة العامة للتخطيط قد بلغ ما يقارب (5400) طالبا وطالبة منهم ما يقارب (1500) طالب وطالبة في المرحلة الأساسية، حيث تتوزع هذه الأعداد إلى الإعاقة السمعية (1165)، والإعاقة البصرية (1231)، والإعاقة الحركية (1721)، والاضطرابات في النطق (1721) (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007).

إن النسب التي قدمها الباحث ليبين انتشار ظاهرة الإعاقة- مهما كان نوعها- تشكل هاجسا للقائمين على تنمية وتطوير القوى البشرية إذ تبين أنه لا يسلم منها شعب دون غيره سواء أكان هذا الفرد يعيش في مجتمع متقدم أو في مجتمع نام، مما يستوجب وضع فلسفة تعليمية واضحة تأخذ بأيدي هذه الشريحة من خلال دمجهم وإكسابهم مهارات حياتية متنوعة تعينهم على تحقيق حياة معيشية سعيدة.

6.1.2 تجربة الأردن ومصر في مجال غرفة المصادر:

تبنت بعض الدول العربية المجاورة فلسفة الدمج من خلال افتتاح غرف مصادر تابعة لوزارات التربية والتعليم فيها، ويمكننا الإشارة إلى تجربة وزارة التربية والتعليم الأردنية في مجال غرف المصادر والتي كانت على شكل تجارب ثلاثة، حيث أولت وزارة التربية والتعليم الأردنية قسم الإرشاد التربوي فيها ومنذ بداية الثمانينيات الاهتمام بالطلبة غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة) وقام حينها قسم الإرشاد التربوي وتحديدًا في عام (1983/1982) بإجراء مسح تربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، وأشارت نتائج ذلك المسح إلى وجود (1645) حالة إعاقة موزعة على مدارس المملكة الأردنية شملت (الإعاقات: الجسدية، والبصرية، والعقلية، والنفسية، والسمعية، والنطقية). وبدأت التجربة الأولى عام (1984/1983) في مدرسة واحدة من مدارس ضواحي عمان للمرحلة الابتدائية حيث تم دمج (12) طالبًا من الطلبة الصم في تلك المدرسة والتي بلغ عدد طلابها (280) طالبًا، وقام حينها المرشد التربوي في المدرسة بتوعية الطلبة لأهداف تجربة الدمج هذه، وتم تنفيذ التجربة من خلال وضع الطلبة المعاقين سمعياً في صف خاص، ثم إلحاقهم في الصفوف العادية لبعض الوقت، وأخيراً تم دمجهم في الصف العادي طوال الوقت الدراسي (الروسان، 1998).

أما التجربة الثانية لوزارة التربية والتعليم الأردنية فكانت أيضاً في نفس العام الدراسي للتجربة السابقة (1984/1983) في مدرسة نائلة زوجة عثمان الثانية والتابعة لمنطقة عمان وكانت بالتعاون مع قسم الإرشاد في الوزارة، حيث عملت على رفع المستوى التحصيلي للطلبة، حيث تراوح عدد الطلبة الضعاف تحصيلياً ما بين (5-15) طالباً في كل شعبة من مجموع (26) شعبة في تلك المدرسة وقد استمرت التجربة عشرين يوماً استخدمت فيها أساليب التعليم الفردي وخصصت التقوية والزيارات الأسرية وأشارت النتائج إلى نجاح تلك التجربة (ناصر، 2006).

أما التجربة الثالثة لوزارة التربية والتعليم الأردنية عام (1987) والمتعلقة بفتح الصفوف الخاصة في المدارس العادية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بطيئي التعلم، وذوي صعوبات التعلم) وذلك بالتعاون مع صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني حيث تم تأهيل معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مجال التربية الخاصة في محافظتي معان والطفيلة عام (1987)، حيث تم عقد (12) دورة تدريبية شارك فيها (307) من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظتين وتضمنت مواضيع الدورات الأمور التالية (المبادئ والمفاهيم الأساسية للتربية الخاصة، فئات الإعاقة العقلية، والبصرية، والجسمية، والتفوق العقلي، وصعوبات التعلم،

والإعاقة السمعية، والوقاية من الإعاقة) وقد أشرف على تلك الدورات كل من صندوق الملكة علياء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الأردنية وكلية التربية في الجامعة الأردنية، وأشارت النتائج إلى ملائمة الموضوعات المقدمة في الدورة للمتدربين وأهميتها وفائدتها (ناصر، 2006).

وفي التسعينيات من القرن العشرين وتحديدا عام (1991) تم افتتاح أربعة صفوف خاصة استفاد منها (90) طالبا وطالبة في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، كما أخذت هذه الغرف في السنوات اللاحقة بالتزايد بشكل مضطرب ففي عام (1996) بلغ عددها (29) وكان عدد الطلبة المستفيدين حينها (539) طالبا وطالبة (الروسان، 1998).

وفي العام الدراسي (2004-2005) بلغ عدد غرف المصادر التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية (456) غرفة موزعة على الأنحاء المختلفة للمملكة حيث يستفيد منها (8162) طالبا وطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (مديرية التربية الخاصة الأردنية، 2004).

وفي آخر إحصائية لغرف المصادر في الأردن كانت في العام الدراسي (2007-2008)، حيث بلغ عدد غرف المصادر التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية (510) غرف مصادر صفية تتسع ل(20) طالب وطالبة تقدم الخدمة ل(10.200) طالبا وطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (الطراونة، 2008).

أما التجربة في جمهورية مصر العربية والتي كانت باسم (مشروع غرفة المصادر التجريبية بمصر) حيث تم توقيع المشروع بين اللجنة الوطنية لليونسكو بالقاهرة والجمعية المصرية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لعام (1992) وتم تنفيذ المشروع في الفترة بين (2001-2003) والتي كان هدفها التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الرابع الأساسي في كل من القراءة، والكتابة، والحساب، بالإضافة إلى بعض المشكلات النمائية، والسلوكية الأخرى. وكانت أهم إجراءات المشروع كالتالي:

* تنفيذ المشروع في مدرسة للبنين ومدرسة للبنات متجاورتين.

* تم تصميم وتنفيذ غرفة مصادر معدله تناسب المكان والموقع والسعة.

* تم مراجعة وتحليل محتوى المناهج الدراسية والكتب وغيرها من المواد التعليمية الخاصة بالصفوف المعنية.

* تم إعداد تصور عام لسياق المهارات النمائية والأكاديمية في مجالات القراءة، والكتابة، والحساب، بطريقة تساعد في التعرف على مواطن القوة والضعف فيها وذلك عبر الصفوف الدراسية قدر الإمكان (تم دراسة التراث بمصر، دولة الإمارات العربية، والمملكة العربية السعودية، وبلاستعانة بالتقارير الفنية لمستشاري المواد الدراسية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة).

* تم إعداد اختبارات شبه مقننه تصلح لقياس التحصيل في المادة الدراسية المناسبة للصفوف المعنية توازي المستويات التحصيلية لبدائيات الفصل الدراسي ونهايات الفصل الدراسي للصفوف الأربعة الأولى المعنية بصعوبات التعلم لاستخدامها كمقياس لمعايير مستوى التحصيل في هذه الصفوف على مدار السنة الدراسية.

* تم إعداد نماذج للتعرف على الحالات من غرف الدراسة العادية وتحويلها إلى غرفة المصادر بناء على إجراءات التقييم والتشخيص التي اعتمدها الفريق المشرف على المشروع من تقرير اليونسكو لعام (2003م).

* تم تدريب (8) من المعلمين والمعلمات من ذوي الكفاءة العالية وفقا لرأي إدارة المدرستين، وتضمن برنامج التدريب عدة موضوعات عن خدمات التربية الخاصة بشكل عام، وصعوبات التعلم والمشكلات التعليمية والسلوكية بوجه خاص وصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية: ماهيتها وأسبابها وخصائصها، وكيفية تشخيصها، والعوامل المؤثرة فيها واستراتيجيات التعامل معها والفنيات وتكنولوجيا التعليم في ذلك المجال.

* تم عقد لقاءات مع المعلمين والمعلمات بالمدرستين، وكذلك مجلس الآباء، وبعض أولياء الأمور لتعريفهم بالمشروع وأهدافه وأهميته بالنسبة لأبنائهم والمدرسة، من أجل التوعية وتوفير الدعم المعنوي اللازم.

* تم وضع خطة العمل بغرفة المصادر من حيث الترتيبات وجدول الحصص لكل من المعلمين والطلبة في الغرفة خلال اليوم الدراسي على مدى أيام الأسبوع.

* يتم تحويل الحالات إلى غرفة المصادر بناء على فرز مبدئي ويقوم معلم غرفة المصادر باستيفاء عملية التقييم والتشخيص لتحديد نوع الصعوبة التي يعاني منها الطالب بالاستعانة بالبيانات والنماذج والاختبارات الخاصة وبالرجوع إلى الأخصائي النفسي والاجتماعي، ومن ثم عرض النتائج على هيئة الإشراف على المشروع.

ومن أهم توصيات المشروع أن يمتد رأسيا وأفقيا من الروضة وحتى المرحلة الإعدادية وأن يشمل الصعوبات الأكاديمية، والنمائية وفي مواد دراسية معينة، كما يتم تدريب عدد أكبر من المعلمين والمعلمات بشكل مكثف وموسع، وكذلك إنشاء مكتبة تخصصية للمشروع تشمل الكتب والمراجع والدوريات والأدلة والبرامج للخبراء والعاملين في المشروع (صادق، 2006).

7.1.2 مشروع غرف المصادر في فلسطين:

تبنت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إطارا عاما لخطة وطنية إستراتيجية للتعليم للجميع، وجاء الهدف الأول لتوفير فرص الالتحاق بالتعليم لجميع الأطفال في سن (6-15) سنة بمن فيهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليجسد اهتمام الوزارة بذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الكتب المدرسية لجميع الطلبة بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وبناء غرف مصادر ملحقة بالمدارس العادية للإعاقات العقلية.

بدأ التفكير بالمشروع في نهاية عام (2003) ونضجت الفكرة مع بداية عام (2004) وتم توقيع أول مذكرة استشارة وتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية (سوار) في مقرها في السويد وذلك بتاريخ (2004/5/4) :

اسم المشروع: مركز المصادر الفلسطيني لذوي الاحتياجات الخاصة.
منطقة الخدمات: جميع أنحاء فلسطين.

مراحل تنفيذ المشروع: توظف وزارة التربية والتعليم (35) معلما للتربية الخاصة للعمل في (35) غرفة مصادر التي سيتم تمويل إعدادها وتجهيزها من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، وتلتزم المؤسسة بتأسيس ثلاثة مراكز مصادر واحدا في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) واثنين آخرين في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، كما وتلتزم المؤسسة بتغطية كافة المصاريف بما فيها رواتب الموظفين في هذه الغرف وتوفير الدعم المادي والخبرة الفنية ويتم نقل المسؤولية كاملة إلى وزارة التربية والتعليم العالي بحلول عام (2009)، ويسير تنفيذ المشروع وفق المراحل الثلاثة الآتية:

المرحلة الأولى: يتم فيها فتح (3) غرف مصادر تابعة لمدارس مديرية التربية والتعليم في رام الله وذلك في عام (2005/2004).

المرحلة الثانية: يتم فيها فتح (10) غرف مصادر (سنة) غرف في المحافظات الشمالية وأربعة في المحافظات الجنوبية) وذلك في عام (2006/2005).

المرحلة الثالثة: يتم فيها فتح (23) غرفة مصادر موزعة على جميع محافظات فلسطين (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2003).

وأهداف المشروع هي :

1. تقديم خدمات الرعاية الصحية والكشف المبكر عن ذوي الاحتياجات الخاصة.
 2. تقديم خدمات التشخيص المناسبة وإعداد المقاييس والاختبارات التي من شأنها تحديد طبيعة وشدة الإعاقة والاحتياجات التربوية .
 3. تأمين الخدمات والبرامج التربوية والتأهيلية المناسبة من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الإعداد الكامل للدمج المدرسي (علاج طبيعي، وظيفي، نطق).
 4. عقد الدورات والبرامج التدريبية المتخصصة للمعلمين وللعاملين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.
 5. إعداد دليل المنهاج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة.
 6. تزويد ذوي الاحتياجات الخاصة بالأدوات والأجهزة اللازمة .
 7. فتح غرف مصادر أو صفوف خاصة في المدارس الحكومية لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكاديميا وتجهيزها.
 8. أعداد الدراسات والبحوث، وتوفير المعلومات حول ذوي الاحتياجات الخاصة والدمج وجمع الخبرة والمعرفة والكفاءة في مجال التعليم والتأهيل للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.
 9. تقديم الدعم التوعوي للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمؤسسات.
 10. توفير مكتبة متخصصة في كل مركز مصادر يحتوي على كتب ودراسات في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.
 11. توفير مكتبة ألعاب تربوية.
 12. مساعدة الأسرة والمجتمع على تبني توجه إيجابي نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
- ومبررات هذا المشروع كانت:

- ❖ عدم توفر مثل هذه البرامج في فلسطين.
- ❖ قصور في الخدمات القائمة سواء على المستوى الوقائي، التثقيفي، الصحي، الأجهزة التعليمية، المعلومات، الدراسات والأبحاث،...الخ.
- ❖ قصور في خدمات التشخيص والتقييم لهذه الفئة.
- ❖ قلة الكوادر المؤهلة والمدربة للعمل في مجال التربية الخاصة.

- ❖ عدم الاستفادة المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء دمجهم الكامل في صفوف مدارس التربية والتعليم.
- ❖ عدم وجود نموذج آخر في التربية والتعليم مثل (صفوف خاصة، أو غرف مصادر) لدعم الطلبة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

آلية تحويل الطلبة إلى غرفة المصادر:

يتم تحويل الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بناء على ما يلي:

*يرفع معلم/الصف اسم الطالب إلى اللجنة المختصة (لجنة الدعم والتحويل) والمشكلة من:

1. مدير/ة المدرسة، رئيسة/ة للجنة.
2. المرشدة/ة التربوي/ة: حيث يتم تحويل الحالات إلى غرفة المصادر بناء على فرز مبدئي بالرجوع إلى الأخصائي النفسي والاجتماعي، ويقوم معلم غرفة المصادر باستيفاء عملية التقييم والتشخيص لتحديد نوع الصعوبة التي يعاني منها الطالب بالاستعانة بالبيانات والنماذج والاختبارات الخاصة ومن ثم عرض النتائج على هيئة الإشراف على المشروع.
3. معلم/ة الصف العادي للطلبة/ة المحول/ة.
4. معلم/ة غرفة المصادر.

*دراسة وضع الطالب من قبل اللجنة المذكورة.

*تطبيق الاختبارات التشخيصية التربوية في مادتي الرياضيات واللغة العربية من قبل معلم/ة غرفة المصادر.

*يتم تحويل الطالب/ة إلى غرفة المصادر بعد موافقة جميع أعضاء اللجنة في اجتماع يتم فيه كتابة تقرير مفصل عن الطالب/ة.

*استدعاء ولي الأمر وإطلاعه على وضع ابنه/ته وإجراء تحويله/ها إلى غرفة المصادر وأخذ موافقته الخطية على هذا التحويل.

*يتم إعداد الخطة التربوية الفردية بناء على احتياجات الطالب/ة .

* مشاركة وإطلاع ولي أمر الطالب/ة على الخطة التربوية الفردية والتوقيع عليها.

*لا يتم تحويل طلبة الصف الأول الأساسي إلا بوجود إعاقة واضحة أو لديهم تقارير تشير

لذلك (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007)

وللإرشاد النفسي والتربوي دور بارز في هذا المجال لتكريس النظريات والمبادئ الإرشادية، التي تخص أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتساعدهم على التكيف مع البيئة المحيطة بهم، ليصبحوا على قدم المساواة مع الأطفال الآخرين، ويمكن صياغة الأهداف التالية في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة:

1. الهدف العلاجي: مساعدة الأفراد والجماعات على تحديد مشاكلهم وحلها أو على الأقل التخفيف من حدتها، وتهيئة المؤسسات من خلال توفير الفرص التعليمية والبرامج التأهيلية لمساعدتهم على الاستفادة من قدراتهم وإمكانياتهم ومواهبهم بما يناسب الخطة العلاجية لهم وفتح قنوات الاتصال والتواصل مع بيئتهم.
 2. الهدف الإنمائي: هو البحث عن الطاقات القصوى عند الأفراد والجماعات والمجتمعات بهدف تنشيط هذه الطاقات وتعزيزها مثلاً: الاستفادة من قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة وتوظيفها في مكانها المناسب وتوفير فرص التعليم والعمل لهم.
 3. الهدف الوقائي: تحديد المكان الذي قد ينجم عنه خلل في التوازن بين الأفراد والجماعات ومحيطهم الاجتماعي، محاولة منع حصول هذا الخلل في التوازن، مثل الكشف المبكر في حالات ذوي الاحتياجات الخاصة والتدخل المبكر معهم.
- ويأتي دور المرشد النفسي والتربوي من خلال التعرف على الوضع الصحي للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، والأسباب التي أدت إلى هذه الحالة، وعوارضها، وآثارها، كما ويتعرف على بعض إمكانيات التأهيل لديه وقدرته على الدمج في المدرسة العادية بالتعاون مع الإدارة المدرسية والطبيب المختص ومعلم غرفة المصادر ومعلم الصف العادي والأهل (يحيى، 2003).

أقسام غرفة المصادر هي:

1. قسم لتنمية مهارات القراءة.
2. قسم لتنمية مهارات الكتابة.
3. قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعلم الرياضيات.
4. قسم للتعليم المنفرد.

أثاث غرفة المصادر:

1. طاولة كبيرة في كل قسم تتسع من (3-4) طلاب.
 2. حواجز متحركة تحجز كل قسم في الغرفة عن الآخر.
 3. خزائن لكل قسم لحفظ الوسائل التعليمية الخاصة به.
 4. خزينة إلى جانب مدخل غرفة المصادر لحفظ ملفات الطلاب.
 5. مقاعد منفردة للتعليم الفردي.
 6. مكتبة شاملة (المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، 2007).
- كما هو موجود في ملحق رقم (1) صفحة (98) والذي يوضح نموذجاً لتنظيم غرفة المصادر.

دور ومهام لجنة العمل (الدعم والتحويل) في غرفة المصادر:

تتكون هذه اللجنة من :

- *مدير/ة المدرسة.
- *معلم/ة غرفة المصادر.
- *المرشدة/ة التربوي/ة.
- *معلم/ة الصف العادي.

ويتمثل دور هذه اللجنة بشكل عام بالأمور الآتية:

- *دراسة وضع الطالب/ة المحول إلى غرفة المصادر من جميع النواحي (الاجتماعية، الصحية، الأكاديمية، والاقتصادية).
- *كتابة تقرير مفصل عن الطالب وتحصيله وأسباب التحويل.
- *توقيع كل عضو من أعضاء اللجنة على التقرير.
- *حفظ التقرير في ملف الطالب لدى إدارة المدرسة.
- *متابعة تطور وضع الطالب (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2007).

8.1.2 دور الإرشاد في تقديم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة:

يدل تاريخ الإرشاد النفسي منذ البداية، على تركيزه في علاج الحالات التي تعاني من الاضطرابات النفسية، والسلوكية، كما أن الإرشاد النفسي يتجه حاليا اتجاها وقائيا، فتشير الأدبيات إلى أن هدف السلامة، أو الصحة، كما استنتج أكر (Aker) وجماعته من مسح للأبحاث والكتابات المتعلقة بهذا الموضوع، عام (1987)، وهو الوصول بالفرد إلى أقصى أداء في الوظائف الإنسانية، التي تتضمن الجسم والعقل والروح، علما أنه ما يزال هناك قصور كبير نسبيا في ميدان إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ويرجع السبب في ذلك، إلى عدم فهم المرشدين لمشكلات وحاجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى النقص في الإعداد المهني والتدريب لديهم، للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وصعوبة العمل معهم (العزة، 2007).

والإرشاد النفسي يشترك مع التوجيه التربوي، والمهني، في أن لكل منهما جانبه المعرفي النظري - الذي يتعلق بفهم الشخصية - وجانبه العلمي - الذي يوظف هذا الفهم لتحقيق الفرد لذاته - إلا أن الفهم الذي يتحقق في سياق عملية الإرشاد النفسي، يتعلق بصورة أكبر بالخصائص الشخصية، والجوانب النفسية، أكثر من الميول والقدرات والاستعدادات، كما أن الجانب العلمي يهتم بالتعامل مع المشكلات النفسية، وتنمية الشخصية، بتركيزه على الجوانب الخاصة، بالتوافق النفسي ككل متكامل، لا الجوانب الخاصة بالتوافق المهني والدراسي فقط، والحقيقة أن للإعاقة أبعادا نفسية واجتماعية، تشكل نوعا إضافيا من الضغوطات النفسية على الأفراد، ذوي الاحتياجات الخاصة. ونظرا إلى أن الهدف النهائي من عملية الإرشاد النفسي، هو الوصول بالإنسان إلى أفضل مستوى من التوافق النفسي، أي أفضل مستوى من الصحة النفسية، وأفضل تحقيق للذات، فهذا يعني أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يستفيدون من الخدمات والتسهيلات والفرص الإرشادية المتاحة في المدرسة، أو المجتمع الذي يؤدي إلى زيادة فهم أنفسهم، وقدراتهم، ورسم خطط مستقبلهم، وفي اتخاذ قرارات خاصة بحياتهم العادية (يوسف، 2005) .

ويهدف الإرشاد إلى إتاحة فرص التعبير عن النفس، والتنفيس والتفريغ، وتحقيق الإشباع الذاتي، ومن هنا يجب التأكيد على أن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، يحتاجون إلى برامج دراسية وإرشادية خاصة، تختلف عن البرامج التي تقدم للطلبة العاديين، وذلك بهدف مساعدتهم على استغلال قدراتهم وتمييزها (أبو عيطة، 2003).

وحتى يتمكن من مساعدة فاعلة للأعداد الهائلة من ذوي الاحتياجات الخاصة، فعلىنا أن نتفهم مشاكلهم وقضاياهم بشكل منصف، وموضوعي، بعيدا عن التزمت والانفعال، فقد تكون صعوباتهم بسبب مشاكل عندهم في السمع أو الرؤيا، وليس بسبب تدني القدرات العقلية، وقد يكون بسبب صعوبات من اضطرابات أخرى، مثل عدم التركيز، وتشتت الانتباه، وفرط الحركة، كما ويمكن أن يعاني بعضهم أيضا من صعوبات بسبب مشاكل عائلية، أو من أخرى عاطفية، أو اجتماعية نظرا لما يتعرض له في حياته من فشل وإحباط، فتحديد المشاكل التي يعاني منها الطفل، والصعوبات التي تواجهه أمر في غاية الأهمية، فلكي يكون الدواء ناجعا، لا بد من تشخيص سليم وصحيح (عدس، 1998).

ومما تجدر الإشارة إليه، أن التشخيص في حالة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى اهتمام خاص، وذلك لان الطفل لا يزال ينمو، ولم يصل بعد إلى تمام نضج الشخصية، وان سلوكه يختلف عن سلوك الكبار.

وان عملية القياس والتشخيص بشكل عام، تشكل الركن الأساسي في عمل المعلم، والأساس في عمل معلم غرفة المصادر بشكل خاص، فعملية التشخيص لقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، هي الخطوة الأولى لتقديم خدمات متعددة لهؤلاء الأطفال؛ منها خدمات تربوية، ونفسية، واجتماعية، وتأهيلية، فكيف إذا يمكن تقديم خدمة لطفل لا تعرف قدراته ولا تعرف إمكانياته؟ (أبو مغلي وسلامة، 2002).

إن عملية التشخيص تحدد فئة الطفل، وخاصة الإعاقة العقلية، كما تحدد قدراته العقلية إلى حد ما، مما يترتب عليه إعداد الخطط المناسبة لقدراته وإمكانياته، ويعتبر المرشد النفسي والتربوي هو الشخص المعني، والمؤهل لعملية التشخيص السيكومترية (الاختبارات النفسية)، على أن يكون قد خضع الطفل للفحص الطبي، كما ويجب أن يتمتع المرشد النفسي المؤهل بالكفايات الآتية:

1. الإعداد النظري في الاختبارات وطبيعتها وتطبيقها.
2. التدريب العملي المناسب على استخدام الاختبارات.
3. القدرة على العمل ضمن فريق التشخيص.
4. القدرة على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين.
5. القدرة على تفسير نتائج الاختبارات.
6. معرفة التشريعات والقوانين الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

7. معرفة أساليب التدريس.

8. القدرة على تفسير السلوك الصادر عن الطفل، وهل هذا السلوك بسبب ناتج عن الإعاقة، أو لظروف طارئة؟

9. إتقان المرشد التربوي لمهارات التشخيص الثلاثة وهي: _

أ. أنشطة التشخيص: وهي الإجراءات المستخدمة من قبل المرشد لإصدار الحكم على طبيعة حالة الطفل.

ب. أنشطة التقييم: وهي الإجراءات المناسبة، واللازمة للوصول إلى تقييم الحالة، وجمع المعلومات، ويستخدم المرشد لذلك أدوات منها دراسة الحالة، سلالمة التقدير التي يعدها، الملاحظة، المقابلة. ويشمل الاحتياجات الخاصة كطريقة بريل أو لغة الإشارة وغيرها .

ت. أنشطة العلاج: وهي تلك الإجراءات المقترحة بناء على إجراءات التشخيص، وتقييم الحالة التي تحدد طبيعة وحجم الخدمات اللازمة للحالة (النمر، 2006).

وان من أهم الأهداف التي يحققها الإرشاد النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، ولأسرهم، يمكن أن نلخصها بالآتي: _

1. توفير الدعم الاجتماعي، والانفعالي لهم، ولأسرهم.

2. تعليم وتثقيف الفرد وأسرته من خلال البرامج التدريبية الفردية والجماعية.

3. مساعدتهم في علاج المشاكل السلوكية والانفعالية، ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي.

4. المساهمة في تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتطوير مهاراتهم الحياتية التي تساعد على الاستقلال، إلى أقصى درجة يستطيعونها.

5. توعية ذوي الاحتياجات الخاصة ولأسرهم بالامتيازات والتشريعات الممنوحة لهم، مثل قانون رعاية المعاقين الأردني، رقم (12) سنة 1993.

6. تعريفهم بالمؤسسات التربوية والاجتماعية الصحية التي تخدم أفراد هذه الفئات.

7. تعريفهم بالمهن المتوفرة في البيئة المحلية، وأماكن التدريب المناسبة لهم، لتوفير الاستقلال الاقتصادي لذوي الحاجات الخاصة ما أمكن ذلك.

8. مساعدة أفراد الأسرة والمحيطين بذوي الاحتياجات الخاصة، في تحقيق فهم أفضل لمشكلاتهم .

وعليه، فإن على المرشد المتواجد في المدرسة التي تضم بين طلابها طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتمتع بقدرات ومعرفة واسعة، فبالإضافة للدراسة الأكاديمية الجامعية يجب أن يحصل على تدريب ومعرفة في الجوانب الطبية والنفسية للإعاقات المختلفة، وعليه أن يتدرب على إرشاد المعاقين (يحيى، 2003).

ولما تقدم، تعتبر الحاجة إلى الإرشاد من الحاجات الأساسية للإفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وذلك بسبب أن الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرته قد يتعرضون في مراحل حياتهم المختلفة إلى مشكلات وضغوط نفسية تفرض عليهم طلب المساعدة من مهنيين متخصصين (المرشدين النفسيين) يمكنهم تقديم المساعدة في حل المشكلات التي تعترضهم.

ومن أهم المشكلات والاحتياجات الإرشادية للإفراد ذوي الاحتياجات الخاصة الواردة في (العزة، 2007) هي الآتي:

1. ضعف الدافعية للدراسة.
2. التردد وعدم المشاركة في الإجراءات والبرامج العلاجية والتأهيلية.
3. الاكتئاب.
4. تصور جسمي مشوه .
5. مفهوم ذات سلبي .
6. فقدان الضبط الذاتي .
7. الصعوبة في تقبل الإعاقة والتكيف معها .
8. الاضطراب في الأدوار الاجتماعية والمهنية .
9. الرفض والعزلة الاجتماعية .
10. فقدان أو نقص في المهارات الاجتماعية المناسبة.

ويجب التأكيد على أن المرشد التربوي يقوم خلال دوامه في المدارس، التي يعمل فيها بتنفيذ مثل هذه الأنشطة والفعاليات ويولي فئة المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة أهمية كبرى من أجل دمجهم في البيئة المدرسية العادية.

9.1.2 دور العاملين في غرفة المصادر:

مدير المدرسة التي تتضمن غرفة مصادر :

يقع على عاتق مدير المدرسة مسؤولية خاصة لتشجيع المواقف الايجابية في المجتمع المدرسي وضمان التعاون الفعال بين المعلمين والمتخصصين الآخرين الذين يقدمون أشكالاً مختلفة من الدعم، وينبغي البت في الترتيبات المناسبة للدعم وفي الدور المحدد الذي يؤديه مختلف الشركاء من خلال التشاور والتفاوض. وبوسع مدير المدرسة أن يلعب دوراً رئيسياً في جعل المدرسة أكثر استجابة

للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يعمل على تطوير إجراءات إدارية أكثر مرونة، وإعادة توزيع الموارد التعليمية، وتنويع خيارات التعلم، ومساندة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإقامة وتوثيق العلاقات مع الآباء وأعضاء المجتمع المحلي (اليونسكو، 1994).

معلم غرفة المصادر:

هناك اتفاق عام في الأدب التربوي فيما يتعلق بدور معلم غرفة المصادر، ويقسم كل من وايدر هولت (Wiederhalt)، وهامل (Hammill)، وبراون (Brown) الوارد في مكنمارا (1998) مسؤوليات العمل إلى ثلاث مهام:

*التقييم التربوي: عادة ما يكون معلم غرفة المصادر مسؤولاً عن تقويم المهارات الأكاديمية والسلوكية للطلبة داخل غرفة المصادر، ويجب أن يكون التقويم ذا علاقة بنواحي المنهاج حيث يتم التقويم لأغراض ثلاثة هي: التصنيف، الإحلال وتمكينهم من تخطيط برامج تربوية.

*التدريس (خطة التدخل): حيث ان معظم وقت معلم غرفة المصادر يقضيه في التدريس المباشر للطلبة، وعليه أن يبقى ملماً بالطرق والمواد الجديدة في تعليمهم، ويجب أيضاً أن تكون أهداف التعليم في غرفة المصادر مطابقة لأهداف التعليم للطلبة في الصف العادي.

*الاستشارة (التواصل مع معلمي الصف العادي): ومن مسؤوليات معلم غرفة المصادر التشاور مع زملاءه الآخرين في المدرسة، حيث انه عضو في فريق متعدد التخصصات: مدير المدرسة، والمرشد التربوي، والمعلمين في كافة التخصصات.

المرشد التربوي في المدرسة التي تتضمن غرفة مصادر :

يستطيع المرشد التربوي لعب دور بالغ الأهمية في العمل الفريقي داخل غرفة المصادر على ضوء خبراته ومؤهلاته العلمية وتدريبه المهني، حيث يمتلك المعرفة الضرورية ذات الصلة بالعلاقات الإنسانية، وديناميات الجماعة، والمهارات الشخصية والاجتماعية، والكفايات الإرشادية، فالمرشد يقدم خدمات مهمة من شأنها تيسير التواصل والتعاون ما بين الطلبة، والمعلمين، والمديرين، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي.

وذكر سنيدر و أوفنر (Snyder&Offner) الوارد في الخطيب (2003) أن من أهم الأشياء التي يتعامل معها المرشدون التربويون هي القضايا المتعلقة بإحساس الطالب بالكفاءة وبمفهومه عن ذاته

وبتطوره المهني، وكذلك لعب دور على صعيد توعية الطلبة ومساعدتهم على إدراك الفروق الفردية وتفهمها.

وذكر روش (Roash) الوارد في الخطيب (2003) أيضا أن المرشد يلعب دورا في تقديم الاستشارات للكادر المدرسي من خلال توفير المعلومات عن الحاجات والخصائص التربوية، والاجتماعية، والانفعالية، والمهنية، والتطويرية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يعمل على تشجيع المديرين والمعلمين على إعادة التفكير بمعتقداتهم وتحيزاتهم وتقديم الدعم للمعلمين فيما يتصل بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال مساعدتهم على تطوير مهارات التقييم وتعديل المناهج المدرسية بما يتلاءم والخصائص الفردية لهم. كما أن للمرشد معرفة كافية عن أسرة الطفل وعن حاجاته وهو حلقة وصل بين الأسرة من جهة والمدرسة ومؤسسات المجتمع من جهة أخرى.

معلم الصف العادي في المدرسة التي تتضمن غرفة مصادر:

إن لمعلم الصف العادي في المدرسة التي تتضمن غرفة مصادر في أقسامها دورا بالغ الأهمية، حيث يجب أن يكون لديه اتجاهات ايجابية ورغبة في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتطلب هذا أن يمتلك الكفايات المهنية اللازمة لتلبية احتياجات هؤلاء الطلبة، ومن أهم مسؤولياته: معرفة الطلبة وإعاقاتهم، تعديل المناهج وطلب مساعدة معلم غرفة المصادر، وعي التغيرات السلوكية والتعليمية لهؤلاء الطلبة، الاحتفاظ بسجلات حول برنامج الطالب ومدى تقدمه، والاجتماع بأولياء الأمور لمناقشة الأهداف التعليمية للطلبة (الخطيب، 1998).

2.2 الدراسات السابقة

يتضمن هذا القسم استعراضا للعديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التطوير والتقييم لغرف المصادر وأثرها على ذوي الاحتياجات الخاصة، المستفيدين منها، ولندره الدراسات وشحها في فلسطين، وكون الدراسة الحالية هي الأولى لمشروع حديث، كانت نواة ميلاده عام(2004)، فقد استخدم الباحث دراسات ذات علاقة بدراسته الحالية، وقد اعتمد الباحث عند مراجعة الدراسات السابقة على المجالات التي استهدفها في الاستبانة، لأنها الركائز التي اعتمد عليها في عملية التقييم وتمثلت في تجهيز غرف المصادر، والمادة التعليمية، والوسائل والأساليب، وسير العملية التربوية، والمجال السلوكي، وتم تصنيف البحوث والدراسات حسب ترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث.

1.2.2 الدراسات العربية:

أجرى الحمدان والسرطاوي دراسة عام (1987) هدفت إلى تقديم غرفة المصادر كنموذج مقترح يتوقع أن يساعد في توسيع وتطوير الخدمات التربوية للفئات الخاصة من الناحية الكمية والكيفية، حيث يعتقد أن أهم الأسباب المؤدية إلى تدني مستوى الخدمات التربوية الخاصة يعود إلى تقديمها من خلال نماذج تقليدية قديمة كالمؤسسات الداخلية والمدارس الخاصة.

وقد بررت الدراسة استخدام غرف المصادر ب: تخفيض الكلفة الاقتصادية، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية لبعض الفئات الخاصة داخل المدارس العادية يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي، وزيادة قدرتهم على التكيف الاجتماعي وتعزيز مفهومهم لذواتهم، وكذلك التقليل من فرص التشخيص للفئات الخاصة.

وقد توصلت الدراسة إلى مقترحات لتطبيق نموذج غرفة المصادر منها: تهيئة العاملين في المدرسة من إداريين ومدرسين وزيادة وعيهم بغرفة المصادر عن طريق ندوة يعدها وينفذها احد المختصين في ميدان التربية الخاصة، وقيام المدرسة بتوضيح الهدف من تطبيق هذا النموذج لأسر التلاميذ لضمان تقبلهم للفكرة والإفادة من الخدمات التي تقدمها غرف المصادر، للتأكد من نجاح غرفة المصادر التي يلزم تقييمها من حيث: أداء التلاميذ المستفيدين منها، وتقبل اسر التلاميذ المستفيدين، وتقبل الأسرة المدرسية وتفاعلها.

وفي دراسة أجراها السرابي (1987) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي مؤسسات التربية الخاصة، وكذلك التعرف على أثر كل من: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة، على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة في فلسطين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مؤسسات التربية الخاصة في فلسطين، وشملت عينة الدراسة (87) أخصائيا وأخصائية، وطبق عليهم مقياسا للاتجاهات.

وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، حيث كانت اتجاهات معلمي التربية الخاصة في فلسطين ايجابية، ولم تجد الدراسة فروقا في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة أجرتها الخشرمي (1988) لاختبار فاعلية البرنامج التربوي الفردي في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعوقين عقليا، وذلك على عينة تكونت من (16) طالبا وطالبة من المعوقين عقليا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ضمن فئات الإعاقة العقلية الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، وبلغ عدد عينة المعوقين عقليا بدرجة بسيطة (7) طلاب، في حين كانت عينة الأطفال المعوقين إعاقة بدرجة متوسطة (9) طلاب، واستخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقليا والمطور في البيئة الأردنية من أجل الحصول على مستوى الأداء الحالي للطلبة في عينة الدراسة والتي على أساسها تم إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الخطة التربوية الفردية تساهم في زيادة تحصيل الطلبة المعوقين عقليا بدرجة متوسطة.

وأشار القصير (1989) في دراسته لتحديد العناصر التي يمكن اعتمادها لبناء أداة لتقييم فاعلية المعلم تمثلت ب: التخطيط الفصلي أو السنوي، التخطيط الدراسي، التهيئة المباشر وغير المباشرة وزيادة الدافعية للموقف التعليمي الصفّي، التعليمات والواجبات الدراسية، المرونة والتكيف، تقبل التلاميذ، التعزيز، تطوير مشاركة الطلبة، الإدارة الصفية، تنفيذ الدرس، تنظيم وتطوير التدريس، التفاعل مع المجتمع المحلي، التقييم، الاتصال اللفظي وغير اللفظي، السمات الشخصية، الكفاءة الأكاديمية والعلمية والالتزام المهني.

كما أكدت نتائج الدراسة على مجموعة كبيرة من الفقرات المميزة لفاعلية المعلم بشكل عام موزعة في الأعداد الستة الأولى، كما يلي:

_ التخطيط السنوي أو الفصلي: وتشمل وضع خطة سنوية أو فصلية للمنهاج، تحديد أهداف شاملة وواضحة والاهتمام بتباين وجهات النظر.

- _ التخطيط الدراسي: ويشمل وضع خطة دراسية لتحقيق أهداف محددة من خلال محتوى دراسي للحصة الواحدة، مراعاة شمولية الخطة من حيث الأهداف والأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقييم و تنويع أهداف الخطة (معرفية، حسية، حركية).
- _ التهيئة المباشرة وغير المباشرة وإثارة دافعية الطلبة للموقف التعليمي الصفي، ويشمل جعل غرفة الصف جذابة، استخدام الوسائل السمعية والبصرية التي تدعم الموقف، تشويق التلاميذ، استخدام أساليب ملائمة لتحقيق الأهداف والتعزيز.
- _ التعليمات والواجبات المدرسية: ويشمل أساليب تنويع أساليب الشرح، التشويق، توضيح التعليمات ومراعاة الحالة النفسية للطلبة .
- _ المرونة والتكيف: ويشمل ضبط النظام الصفي، تنويع الأساليب التعليمية حسب اهتمامات وقدرات الطلبة والتعامل بتلقائية مع الطلبة.
- _ تقبل التلاميذ: ويشمل مراعاة الحاجات والقدرات والميول للطلبة.

وفي دراسة قامت بها الهيني (1989) لتقييم اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية في مديرية تربية محافظة الزرقاء، كانت عينة الدراسة من (234) معلما ومعلمة و (66) مديرا ومديرة. وأشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة لمعامل الجنس بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث لصالح الذكور حيث كانت اتجاهاتهم نحو دمج المعاقين حركيا أكثر ايجابية من الإناث. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة لمعامل المؤهل التعليمي ولعامل سنوات الخبرة في تكوين الاتجاهات نحو دمج المعاقين حركيا .

أما دراسة حسين (1993) التي هدفت إلى التعرف على الأسباب النفسية والسمات الشخصية والاجتماعية التي تدعوا المعلمين إلى اختيار مهنة تدريس الأطفال المعوقين عند المجتمعين المصري والبحراني، وماهية الصفات الشخصية التي تدعوا المعلم إلى الإحساس بأنها متوفرة فيه وتؤهله للتعامل مع هؤلاء الأطفال. حيث شملت العينة (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مؤسسات التربية الخاصة في كل من مصر والبحرين، حيث طور الباحث استبانة مكونة من (39) فقرة لقياس الأسباب النفسية والاجتماعية والمهنية لاختيار مهنة التدريس. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين أقبل على تدريس الأطفال المعوقين لأسباب اجتماعية وإنسانية ودينية في المقام الأول، وكان للسمات الشخصية عندهم دور ضعيف في إقبالهم على هذه المهنة.

وفي دراسة درديان (1994) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (13) مركزا من مراكز التربية الخاصة ضمت

(13) مديرا و(136) معلما، وقامت الباحثة بتطبيق دراستها بعد أن طورت مقياسا تألف من (92) فقرة مثلت سبعة أبعاد هي: الإدارة، ومشاركة الأهالي، والمعلمون، وما يدور في غرفة الصف، والمنهاج، وخصائص المركز، والجو التربوي، ومن ثم استخرجت الباحثة الصدق والثبات للمقياس وكان بدرجة مقبولة.

وأظهرت النتائج أن جميع مراكز التربية الخاصة فعالة ولكن مستوى الفاعلية اختلف من مركز لآخر، وأوصت الباحثة بإجراء دراسات مشابهة في هذا المجال، وكذلك عقد دورات مكثفة لمديري ومعلمي وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتدريبهم وبالتالي تحسين درجة ممارستهم لعملهم.

وفي دراسة عبد الله (1998) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الأساسية ومديريها نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في محافظة نابلس في فلسطين، والتعرف على أثر كل من الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، والوظيفة الحالية، على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الأساسية في محافظة نابلس في فلسطين، تم اختيار (92) مديرا ومديرة، و (248) معلما ومعلمة، بطريقة العينة المقصودة، طبق الباحث أداة الدراسة عليهم وهي استبانة مكونة من (35) فقرة.

حيث أظهرت نتائج الدراسة أن لدى مديري ومعلمي المدارس الأساسية في محافظة نابلس اتجاهات ايجابية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أثر متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي، والمؤهل العلمي، في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

كما هدفت دراسة المعاينة (1999) إلى التعرف على أهمية غرف المصادر كبديل للتربية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة ممن لديهم صعوبات تعلم في القراءة والكتابة والحساب من الصفين الثاني والثالث الأساسيين.

أظهرت النتائج أن غرفة المصادر من أبرز البدائل التربوية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب

الفردى الذى تلقاه الطلبة ذوى الصعوبات التعليمية فى جوانب القراءة الجهرىة، والقراءة التمييزىة، والكلام، والتحلىل، والتركىب للحروف، والمقاطع، التملز، والتذكر، ومهارات الكتابة والحساب، فأظهرت وجود فروق دالة لصالح المجموعة التى تلقت التدرىب الفردى (المجموعة التجربىة) فى اكتساب المهارات الأساسىة الواردة فى منهاج القراءة للصف الثالث الأساسى من جهة، وكذلك فى التحلىل والتركىب للحروف والمقاطع والكلمات والتملز والتذكر ومهارات الكتابة من جهة ثانىة، كما أن هناك فروقا أيضا لصالح المجموعة التجربىة فى مهارات الحساب والمتمثل بمفهوم العد، والعملىات الحسابىة، والتصنىف حسب العلاقات من جهة ثالثة.

وأجرت المعمرى (2000) دراسة هدفت إلى تقىم فاعلىة مراكز التربىة الخاصة، حىث اشتملت الدراسة على جمىع مراكز ومدارس التربىة الخاصة فى سلطنة عمان والبالغ عددها عند إجراء الدراسة أربعة مراكز. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بتطوير أداة لجمع المعلومات تكونت من (106) فقرات تغطى ستة أبعاد: المنهج، والإدارة، والبنىة التربوىة، وخصائص المركز أو المدرسة.

وأظهرت النتائج أن مراكز التربىة الخاصة تتوفر فىها شروط الفاعلىة عموما باستثناء بعد الكوادر الفنىة العاملة، وأشارت النتائج أيضا إلى أهم المشكلات والتحدىات التى تواجهها مراكز ومدارس التربىة الخاصة من وجهة نظر المعلمىن، حىث أشار المعلمىن إلى مشكلات مهمة منها: عدم تفهم الإدارة لطبىعة العمل ومتطلباته وقلة الإمكانيات المادىة والتعليمىة، وعدم تعاون أولىاء الأمور مع المراكز والمدارس، وعدم تفهم المجتمع لطبىعة الإعاقة ولحاجات ذوى الإحتىاجات الخاصة.

أما الخزاعى (2001) فقد قام بدراسة الهدف منها معرفة مدى إتقان معلمى غرف المصادر لمهارات التدرىس الفعال، حىث شملت عىنة الدراسة (50) معلما ومعلمة. وارتكزت الدراسة على ثلاثة أبعاد هى التخطيط والتدرىس والإدارة الصفىة والتقىم. وكانت نتائج الدراسة تدل على وجود دلالة إحصائىة بىن متوسط التدرىس والإدارة الصفىة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائىة بىن مستوى إتقان معلمى غرف المصادر لمهارات التدرىس تعزى لمتغىر التخصص لصالح معلمى التربىة الخاصة، فى حىن بىنت الدراسة عدم وجود فروق تعزى للخبرة التدرىسىة.

وفى دراسة أجراها الزغنوان (2001) وكان الهدف منها تقىم فاعلىة برنامج سلوكى لمعالجة ضعف الانتباه لدى مجموعة من الطلبة ذوى صعوبات التعلم. وقد تم إختىار عىنة الدراسة والمكونة

من (60) طالبا وطالبة من غرف المصادر، من خلال تطبيق أداة ضعف الانتباه التي صممت لهذه الغاية بعد استخراج معاملات الصدق والثبات اللازمة لها.

حيث تم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (30) طالبا وطالبة ومجموعة ضابطة عددها (30) طالبا وطالبة. واشتمل البرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات تعديل السلوك، هما تكلفة الاستجابة والتي تمثلت في خصم المعلم نقاطا محددة من الطالب لدى قيامه بسلوك يدل على ضعف الانتباه، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والذي بموجبه قام المعلم بتعزيز الطالب في نهاية كل فترة زمنية جزئية محددة خلال الجلسة التدريبية بنقاط إضافية لإظهاره سلوكا نقيضا لضعف الانتباه. وفي نهاية الجلسة كان المعلم يقوم باستبدال النقاط بناء على قائمة توضح كل معزز. وتم الاستمرار في تطبيق البرنامج السلوكي مدة شهر ونصف، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف تنفيذ البرنامج السلوكي. ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). وقد أظهرت النتائج بعد المعالجة وأثناء فترة المتابعة بان هناك فرقا ذا دلالة بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج السلوكي والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت نتائج تحليل التباين إلى انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه يعزى لمتغير المستوى الصفي. وهذا يدل على أن البرنامج السلوكي كان له تأثير على أفراد المجموعة التجريبية دون أن يكون لمتغيرات الجنس أو المستوى الصفي اثر ذو دلالة إحصائية.

وفي دراسة أجرتها الخشرمي (2001) والتي هدفت إلى تقييم البرامج التربوية الفردية لمراكز التربية الخاصة الأهلية والجمعيات الخيرية المهتمة بفئة المعوقين عقليا والتوحد والإعاقات المتعددة، وشملت عينة الدراسة (81) أخصائية يعملن في مدارس التربية الخاصة طبق عليهن استبانة لإجراءات البرنامج التربوي الفردي وأخرى لمضامين البرامج التربوية الفردية وفقا للمعايير والمواصفات العالمية، وتم تحليل استجاباتهن، كما شملت الدراسة تحليل (23) برنامجا تربويا فرديا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عددا من المشكلات المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي، تتمثل في عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التشخيص في إعداد البرامج الفردية، كما أن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة إن وجدت فهي غير ملائمة، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم رضى المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وحاجتهن إلى دورات

تدريبية وبرامج تدريب على استخدام الحاسوب لتذليل الصعوبات التي تواجه تلك الأخصائيات في البرامج الفردية.

وأما الدراسة التي قام بها البستجي (2002) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان تبعا لمتغيرات الجنس وطبيعة المدرسة من حيث الاختلاط والمستوى الصفّي ونوع صعوبة التعلم التي يواجهها الطالب ذو صعوبات التعلم وعدد سنوات التحاق الطالب ذي صعوبة التعلم بغرفة المصادر. وتكونت عينة الدراسة من (284) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر. وأشارت النتائج إلى وجود تفاعلات بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المستوى الصفّي الخامس لديهم تفاعلات اجتماعية مع الطلبة العاديين أكثر ايجابية من المستوى الصفّي الثاني. كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات القراءة لديهم تفاعلات اجتماعية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية أكثر ايجابية من تلك الموجودة لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية المختلطة. ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية تبعا لمتغيرات الجنس وطبيعة المدرسة من حيث الاختلاط وسنوات التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم بغرفة المصادر.

وفي دراسة قام بها عبد الجبار ومسعود (2002) حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية والتعرف على أثر متغيرات الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة ونوع البرنامج على آراء المديرين والمعلمين. وبلغت عينة الدراسة (447) مديرا ومعلما ممن يعملون في المدارس العادية الملحق بها برامج للدمج في منطقة الرياض التعليمية. وقد أجاب المديرون والمعلمون على استبانة الدراسة المتكون من أربعة أبعاد هي: أثر الدمج على آراء المديرين والمعلمين، تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، تعديل السلوك السلبي، واستعداد المعلمين وتعاونهم. وقد أشارت النتائج إلى اتفاق كل من المديرين ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدمج. وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن هناك فروقا دالة إحصائية في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع برنامج الدمج، لصالح غرفة المصادر.

وهدفت دراسة الجعفري (2002) إلى التحقق من فاعلية التدريس باستخدام البرنامج التربوي الفردي في إكساب المفاهيم العلمية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدينة مكة المكرمة، وقد استخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالب وطالبة من الصف الأول الأساسي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى (12) طالبا وطالبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في جمعية الأطفال المعوقين بمكة المكرمة، وتمثل المجموعة الثانية (12) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمعهد التربية الفكرية بمكة المكرمة، وقامت الباحثة بتدريس هاتين المجموعتين المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية من كتاب العلوم في الصف الأول الأساسي بنين وبنات وذلك باستخدام البرنامج التربوي الفردي، وتم عمل اختبار قبلي وبعدي للمجموعتين وتم تحليل نتائج الدراسة. وقد أظهرت النتائج إتقان أفراد المجموعتين للمفاهيم العلمية، كما تفوقت الإناث على الذكور في ذلك.

أما الحديدي (2003) فقد أجرت دراسة الهدف منها تحديد المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات غرف المصادر عند تطبيق البرامج التربوية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في الأردن. وقد شارك في الدراسة (209) من معلمي ومعلمات غرف المصادر. وقامت الباحثة بتطوير أداة لجمع المعلومات حيث تم تحديد المشكلات للأبعاد الآتية:
المشكلات المتعلقة بالإحالة والتقييم، والمشكلات المتعلقة بأدوار المعلمين، والمشكلات المتعلقة بالبرامج التربوية في غرفة المصادر، والمشكلات المتعلقة بالمصادر والمواد التعليمية، والمشكلات المتعلقة بأولياء الأمور، وأخيرا المشكلات المتعلقة والمرتبطة بمجتمع المدرسة.

وأشارت النتائج إلى أن ابرز المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات غرف المصادر تتعلق بأولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتعامل معهم، في حين كانت المشكلات تتعلق بالمصادر والمواد التعليمية المرتبطة بالبرامج التربوية هي الأقل شيوعا .

أما العايد (2003) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه المعلمين في المدارس التي يتوفر فيها غرف مصادر، نظرا لما يواجهه العاملون من مستجدات غير متوقعة لا يمكن التنبؤ بها، وكذلك رأي أولياء الأمور ووجهة نظرهم حول غرف المصادر في اتجاهاتهم، وتضمنت عينة الدراسة (150) معلما من معلمي غرف المصادر، حيث استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي في ثمانية أبعاد كانت نتائجها:

-البعد الأول: الإحالة والتشخيص، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلة هي في عدم وجود آلية واضحة لإحالة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لغرف المصادر، وعدم توفر الاختبارات المناسبة لتشخيصهم.

-البعد الثاني: وضوح دور المعلم وطبيعته فالمشكلة هي أن المعلم يبذل جهدا كبيرا ويلقى تقديرا قليلا، وكذلك عدم وجود حوافز تمنح لمعلمي غرف المصادر، وكذلك عدم وجود التأهيل الكافي للمعلمين للتعامل مع الفئات المستهدفة في غرفة المصادر، وعدم وجود معلمين غير مؤهلين لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

-البعد الثالث: تنظيم البرامج والتخطيط في غرفة المصادر حيث أظهرت النتائج أن المشكلة تكمن في تحويل عدد كبير من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل ضغطا على التنظيم داخل غرفة المصادر، وقلة الدورات الخاصة بهم، وكذلك الحاجة إلى وجود معلمين مساعدين فيها.

-البعد الرابع: أولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي حيث كانت المشكلة في عدم الوعي المجتمعي لأهمية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوقع أولياء أمور الطلبة في إحراز نتائج سريعة لأطفالهم في غرفة المصادر.

-البعد الخامس: مجتمع المدرسة حيث أظهرت النتائج أن المشكلة في وجود عدد كبير من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في غرفة الصف العادي، وقلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

-البعد السادس: المصادر والوسائل والمواد التعليمية حيث أظهرت النتائج عدم توفر المناهج المناسبة، وعدم توفر الوسائل والأجهزة الضرورية وتدني حداثتها إن وجدت.

-البعد السابع: الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأظهرت النتائج أن المشكلة تكمن في الغياب المتكرر، وعجز الانتباه للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم قدرتهم على التوفيق بين المناهج العادية والمناهج المطروحة في غرفة المصادر.

-البعد الثامن: فلسفة التربية والتعليم اتجاه غرفة المصادر حيث أظهرت النتائج أن المشكلة تكمن في نقص برامج التقنية الحديثة للمجتمع حول هذه الفئة، وقلة المخصصات المادية لغرفة المصادر، وعدم تبني سياسة إعلامية لتوعية المجتمع في هذا المجال، ونقص برامج إعداد المعلمين المتخصصين في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة قبل الخدمة.

وقد أظهرت النتائج وجود مشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي والتي تتجلى في توقع أولياء أمور الطلبة نتائج سريعة من غرف المصادر، وعدم تعاونهم مع المدرسة، كذلك إنكار أولياء الأمور المستمر لمشكلة أطفالهم، تلتها المشكلات التي تتعلق بفلسفة التربية والتعليم وعدم توفر المنهاج المناسب للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة تعزى للجنس، أو المؤهل العلمي، أو عدد سنوات الخبرة، في تلك المشكلات.

وفي دراسة أخرى حاول القحطاني (2003) تقييم اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الأفراد المعاقين بصريا في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض مع أقرانهم العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (180) معلما. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير العمر لصالح الأعمار الأصغر والتي تتراوح بين (20 _ 30) سنة، كذلك لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة، وكذلك أكدت النتائج على انه يمكن دمج الأفراد المكفوفين ضمن المدارس العامة مع أقرانهم العاديين وذلك لان اتجاهات المعلمين ايجابية نحو دمج الأفراد المكفوفين .

وفي دراسة الرفوع وآخرين (2004) والتي هدفت إلى اختبار أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم، ومعرفة مدى اختلاف هذا الأثر باختلاف جنس الطالب وصفه الدراسي (الثاني والثالث الأساسيين) حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة بطيئي التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية في جنوب الأردن وعددهم (521) طالبا وطالبة، وبلغت عينة الدراسة (68) طالبا وطالبة أي بنسبة (13%) من مجموع مجتمع الدراسة، واستخدم المنهج التجريبي من خلال تطبيق برنامج لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي على مجموعة تجريبية مقابل مجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج .

وأشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة لأثر البرنامج المطبق لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت أيضا أن هناك فروقا دالة في درجات تحصيل الطلبة وفي معدل المواد الدراسية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الجندي (2004) والتي هدفت لتطوير برنامج تدريبي لتغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في غرف المصادر، وزيادة المستوى المعرفي لديهم عن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة تقبلهم لهم وتفاعلهم معهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، موزعين على مدرستين للذكور ومدرستين للإناث من مدارس مديرية عمان الثانية التي يوجد فيها غرفة مصادر.

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى معرفة طلبة المجموعة التجريبية والضابطة بالإعاقة والأفراد المعاقين لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التفاعلات الاجتماعية لطلبة المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ، وتدل النتائج التي أظهرتها الدراسة على نجاح البرنامج في إحداث التغيير المطلوب لدى الطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بغرفة المصادر.

أما دراسة الأشقر (2005) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومديري محافظة طولكرم في فلسطين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، والتعرف على أثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والوظيفة الحالية في اتجاهاتهم.

تكونت عينة الدراسة من (150) مديرا ومديرة ومعلما ومعلمة، منهم (65) مديرا ومديرة، (85) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة المقصودة، حيث أظهرت نتائج الدراسة، أن هناك اتجاهات ايجابية لدى المديرين والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ولم تظهر الدراسة فروقا في متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والوظيفة الحالية.

وفي دراسة الغزو والقريوتي والتي هدفت إلى معرفة مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة للمعايير العالمية. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (120) معلما ومعلمة ممن يعملون في المدارس والمراكز، حيث أجابت الدراسة عن: مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بالمدارس والمراكز بالإمارات العربية المتحدة لمعايير جمعية التربية الخاصة (CEC)، واثر عامل الخبرة، وعامل الجنس بالإضافة إلى عامل مكان العمل في ذلك.

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وبين العاملين في المدارس والمراكز، كما أظهرت الدراسة أن الأفراد الذين تزيد خبراتهم عن (10) سنوات لديهم القدرة على تحقيق المعايير العالمية أكثر من الذين تقل خبرتهم عن (10) سنوات (ناصر، 2006).

ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال فقد أجرى ناصر (2006) دراسة هدفت إلى تقييم غرف المصادر في المدارس الأردنية واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته، لذوي الاحتياجات الخاصة حيث تضمنت دراسته منهجين _ دراسة مسحية ودراسة تجريبية _ وتكونت عينته من

قسمين، الأول عينة الدراسة المسحية حيث تكونت من (40) مدرسة اشتملت (40) معلما ومعلمة يعملون في غرف المصادر، و (40) مديرا ومديرة من المدارس التي تحتوي غرف مصادر، وكذلك (40) من أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والثاني حيث اشتملت عينة الدراسة شبه التجريبية على (120) طالبا وطالبة موزعين على (40) مدرسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج التربوي.

وفي دراسة عوض (2006) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة قلقيلية في فلسطين، نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والتعرف على أثر كل من الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، في اتجاهاتهم، نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة قلقيلية والبالغ عددهم (350) معلما ومعلمة، تم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من (41) معلما، و (59) معلمة، حيث أظهرت نتائج الدراسة، أن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة قلقيلية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كانت ايجابية حيث أن الدرجة الكلية لاتجاهاتهم قد بلغت (68.2%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، قد أثرت في اتجاهاتهم ، نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

2.2.2 الدراسات الأجنبية :

جاء في دراسة أجراها انجهارم وبلاكهرست (Ingharam & Blackhurst، 1975) والتي هدفت لتحديد الكفايات التدريسية والإرشادية لمعلمي التربية الخاصة قام الباحثان باستخدام أساليب تقييمية متنوعة لتحديد الكفايات التدريسية ذات العلاقة بالتدريس الفعال مثل الملاحظات المباشرة للمدرسين، الاستبيانات، المقابلات الشخصية، الاستعانة بمحكمين إذ تم تقسيم الكفايات بصورتها النهائية إلى كفايات تدريسية وأخرى إرشادية، وتمثلت الكفايات التدريسية بما يلي:

_ تحديد المهارات من خلال تحديد قرارات المحتوى الملائم للطلبة.
_ المعرفة بالمهارات الوظيفية وأهمها تنظيم المعلومات وتوصيلها والتفاعل المتبادل بين المعلم والطلبة.

_ تقييم الطلبة وتقييم المحتوى.

_ أما الكفايات الإرشادية فتمثلت بالاتصال والتفاعل مع الطلبة.

وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية تعامل المعلمين مع المتغيرات التالية:

_ اختيار الأدوات الملائمة.

_ التخطيط.

_ تطوير إجراءات ملائمة لتقديم المعلومات للطلبة.

_ تطوير معايير تقييمية.

_ المهارات والمعارف المراد تقييمها.

وفي دراسة قام بها بوكبايندر (Bookbinder، 1978) هدفت إلى زيادة فهم وقبول الطلبة العاديين في المدارس الابتدائية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، عن طريق مناهج تتطرق للإعاقات المختلفة. وطبقت الدراسة في (8) صفوف من مدرسة واحدة في الولايات المتحدة الأمريكية، قسمت بشكل عشوائي إلى (4) أقسام، وكل قسم زود بمناهج متخصصة عن فئة من فئات الإعاقة (الإعاقة البصرية، والإعاقة العقلية، والإعاقة الحركية، وصعوبات التعلم). واستغرق تطبيق البرنامج (4) شهور وتم تطبيق مقياس الاتجاهات من أجل التعرف على اتجاهات الطلبة نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة قبل وبعد التعرض لهذه المناهج. أظهرت النتائج أن أفراد الدراسة أصبحوا أكثر إيجابية بعد التعرض لمثل هذه المناهج وتمكنوا من تكوين صداقات مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .

وفي دراسة أجراها تايمتز (Tymitz، 1981) حول موضوع أداء معلمي التربية الخاصة في البرامج التربوية الفردية على عدد من معلمي غرف المصادر بهدف تقييم أفضل ما يمكن من خبرات المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي غرف المصادر أشاروا بان الخطة التربوية الفردية مضيعة لوقت المعلم والطالب وان المعلمين قادرين على التدريس دون استخدام الخطة التربوية الفردية.

وأكد وستلنج (Westling & et al، 1981) في دراستهما لتحديد فاعلية معلم التربية الخاصة إلى الخصائص التالية : الإعداد المهني، القدرة على تطوير المنهاج ومواد تعليمه الخاصة، استخدام الأسلوب الفردي والمجموعات الصغيرة في التعليم اليومي، استخدام أساليب التعزيز الملائمة، استخدام أساليب تعليم مختلفة والتقويم من خلال الاختبارات واستخدام التقييم المناسب كما أكدت الدراسة على الأبعاد الرئيسية لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة في ولاية فلوريدا الأمريكية: _ التخطيط ويتضمن الأهداف التربوية والبرامج والخطط التعليمية.

_التقييم ويتضمن أساليب القياس المستخدمة، عناصر القياس وأساليب استخدامها وتسجيل ومراجعة الأهداف وتعديلها.

_ المنهاج.

_ ادارة وضبط السلوك ويتضمن مهارات المعلم في ادارة وضبط السلوك وكيفية تعامله مع الطلاب وتسجيل السلوكيات المختلفة.

_ التعليم ويتضمن الخطة الدراسية والمعلومات التي تبين مستوى أداء وكفاءة الطلبة.

_ التربية الطبية والجسدية والعناية الطبية.

_ التعامل مع الآباء وأولياء الأمور.

ومن الدراسات التي بحثت في الاتجاهات نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة قامت بها شملكين (Schmelkin, 1982) حيث تم تقييم اتجاهات معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة المعوقين نحو الدمج. تكون مجتمع الدراسة من (222) معلما من خريجي جامعة نيويورك، وجامعة فورهام. وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات معلمي الطلبة المعوقين أكثر ايجابية من اتجاهات معلمي الطلبة العاديين وذلك لعامل التجربة والخبرة.

وفي دراسة حاول فيها أودم وآخرون (Odem et al., 1984) تحديد أثر تدريس أطفال عاديين جنبا إلى جنب مع الأطفال المعوقين. وقد أشارت النتائج إلى أن أداء الأطفال العاديين الذين كانوا

يدرسون في صفوف الدمج لمدة عام دراسي كامل لم يختلف عن أداء الأطفال العاديين الذين درسوا في صفوف لم يكن فيها أطفال معوقون.

كما أشار ماندرييل وشانك (Manderell & Shank, 1987) في دراستهما حول فاعلية معلم التربية الخاصة في ولاية نيويورك إلى (5) إبعاد رئيسية اشتملت على (25) فقرة فرعية لأغراض عملية التقييم وهي:

- _ الخصائص الشخصية للمعلم.
- _ الممارسات التنظيمية وتشتمل على قدرة المعلم على الاتصال، توضيح أهداف الحصة، أسلوب تقديم المعلومات، الوضوح والتركيز في عملية التعليم وتجزئة العملية التعليمية.
- _ الممارسات التعليمية وتشمل: استخدام المعلم لأساليب مواد تعليمية مختلفة، تحقيق مشاركة ايجابية للتلاميذ في عملية التعليم، استغلال الوقت التعليمي وتوفير تدريبات ونشاطات تعزيزية.
- _ الإجراءات التقويمية وتشمل: مراقبة درجة تقدم الطلبة، التغذية الراجعة الفورية، التركيز على التعليم الفردي، توزيع الطلبة في مجموعات حسب قدراتهم وتقييم أداء كل منهم بدقة وعدل.
- _ الممارسة السلوكية وتشمل وضع خطة سلوكية واضحة ومحددة، مراقبة سلوكيات الطلبة وتعزيز السلوكيات المرغوبة.

أشار بينر (Benner, 1987) في مراجعته لأبحاث التدريس الفعال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أن الدراسات أشارت إلى الحاجة على التركيز على ما يلي:

- _ التخطيط.
- _ التوقعات الحالية لأداء الطلبة.
- _ تسجيل تقدم الطلبة والتزويد بالتغذية الراجعة.
- _ تأسيس روتين صفي.
- _ استغلال الوقت التعليمي لأقصى درجة من الفعالية.
- _ استخدام التعزيز والمكافآت.

كما اعتمدت ريدلي وبويكلر (Ridley & Buchelr, 1992) أبعاد الإدارة الصفية، ادارة السلوك، المهارات التعليمية، التحضير للحصة من الأبعاد المهمة والضرورية لتقييم فاعلية معلم التربية الخاصة.

وفي دراسة مايلور (1993, Maylor) التي هدفت إلى معرفة رأي معلمي غرف المصادر في الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يواجههم من مشكلات في التعامل مع هؤلاء الطلاب، ومن بين هذه المشكلات: نقص المناهج المخصصة لمثل هذه الفئة من الطلبة، الأمر الذي يقلل من فاعلية الخدمات، وقلة التمويل والدعم المالي المخصص لهذه الفئة من الطلبة، وقلة المساندة التي يتلقاها المعلم من أصحاب القرار مما يعرض معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لكثير من الضغوطات، إضافة إلى أهمية التواصل مع أولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وشملت عينة الدراسة (100) معلم من معلمي غرف المصادر.

وتوصلت الدراسة إلى بعض العوامل التي تسهم في تحسين تعليم طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والخدمات التي تقدم إليها ومنها: ضرورة تقليل حجم طلبة الصف في غرف المصادر، وتحسين ظروف العمل وتطوير أساليب واستراتيجيات التعليم، وزيادة الوقت المخصص لتعاون معلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائه المعلمين العاديين.

وفي دراسة أجراها وليكلنسكي (1994, Wileklinski) في جامعة ولاية أنديانا حول فاعلية برامج التربية الخاصة على التحصيل في قراءة الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعليم فقد أشار إلى العوامل التالية وعلاقتها بتحصيل الطلبة في مهارات القراءة: طبيعة الصعوبة التعليمية، والاستراتيجيات التعليمية العلاجية، والمدة الزمنية التي يقضيها الطالب في غرفة المصادر.

وقد تم إنجاز هذه الأهداف عن طريق اختبار تقدم الطلبة في تحصيل القراءة وعددهم (410) طلاب من الصفوف الإعدادية خلال فاصل زمني مدته (3) سنوات وأشارت التحليلات الإحصائية إلى أن درجات تحصيل الطلبة في القراءة لم تتحسن خلال السنوات الثلاث.

كما وان درجاتهم بقيت اقل بشكل ذو دلالة مقارنة مع الطلبة الذين في نفس صفهم بمقدار انحراف معياري واحد.

وكانت النتائج الرئيسية لهذه الدراسة هي أن التربية الخاصة الشخصية الحالية و الممارسات التعليمية ليست فعالة في تطوير مهارات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم خلال (3) سنوات. كما وأشارت هذه النتائج إلى ضرورة تحقق النظام المدرسي من خدمات التربية الخاصة الحالية وتطوير الإستراتيجيات وبوسائل علاجية تعليمية لتحقيق أهداف تطوير التحصيل في القراءة لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

أما تود (Todd, 1995) فقد أجرى دراسة في المكسيك حول الاتجاهات السائدة لدى المديرين والمعلمين وأولياء الأمور وعامة الناس في المكسيك عن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ومناقشة نموذج جديد لتقديم الخدمات لهذه الفئة، حيث تكونت العينة من (250) ولي أمر طالب (150) معلما في غرف المصادر، (150) مدير مدرسة وقد أشارت النتائج إلى أهمية تقديم التعليم للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم على نطاق أوسع وفي أماكن مناسبة. كما أشارت النتائج أيضا إلى إمكانية تعديل المناهج التعليمية والمهام التعليمية وتوفير غرفة المصادر، ومعلمين مختصين للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريب معلمي الصفوف العادية والمختصين الآخرين للتعامل مع فئات التربية الخاصة.

وقد أجرت جاليس (Galís, 1995) دراسة حول التعليم في المدرسة العادية في التسعينيات في ولاية جورجيا في أمريكا. واهتمت هذه الدراسة بثلاث نواح أساسية، الأولى تتعلق بالاستراتيجيات الفاعلة التي يستخدمها المعلمون لتربية حاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والثانية تتعلق بالتطورات التربوية التي استحدثت لتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، كتطوير الكوادر وعمليات التعاون والتواصل، والناحية الثالثة تتعلق بأبعاد تطبيق استراتيجيات التعليم في المدرسة العادية.

وتضمنت العينة (20) معلما و (20) مديرا ممن يتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التربية الخاصة كذلك (20) معلما و (20) مديرا في المدارس العادية.

وقد أشارت النتائج أن المعلمين الأكثر خبرة في التعليم ينظرون إلى تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين بإيجابية أكثر من ذوي الخبرة الأقل، وان من لديهم خبرة أكثر يحصلون على دعم أكبر لتنفيذ التغيير مقارنة بمعلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين. كما كانت فئة المعلمين العاديين هي الفئة الأقل قبولا لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة يليهم مديرو المدارس العادية، بينما كان مديرو التربية الخاصة الأكثر قبولا لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

وفي دراسة كوك و بو (Cook & Boo, 1995) وهي بعنوان من الذي يدرس الطلبة المعوقين؟ والتي أجريت في أمريكا وتناولت المقارنة بين معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين من حيث بعض الخصائص الشخصية، وأظهرت الدراسة أن معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هم أصغر سنا بشكل عام، كذلك فان (90%) منهم من الإناث، وهم أقل خبرة من معلمي الطلبة العاديين، وليست لديهم مؤهلات علمية كاملة بالمقارنة مع معلمي الطلبة العاديين. كما

وأظهرت النتائج أيضا أن (37%) من معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أجابوا بأن لديهم الميل والرغبة مرة أخرى بأن يصبحوا معلمهم لأطفال معوقين، بينما أظهر البقية عدم وجود نفس الرغبة لديهم.

كما وأشارت نتائج دراسة جايلن (Gillen، 1997) التي هدفت إلى وصف الإجراءات التربوية المقدمة للطلبة بطيئي التعلم للمدة الزمنية الواقعة بين الأعوام (1959-1997) أن الإجراءات لمساعدة هذه الفئة قليلة وأن هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبات نفسية وتعليمية واجتماعية، لذلك فهم يحتاجون إلى مزيد من الاهتمام والرعاية خاصة في الجانب التحصيلي في المدرسة، حيث يتأثر التحصيل بما لدى أفراد هذه الفئة من مشكلات نفسية، وأن التطبيق العملي لتأهيل هؤلاء الطلبة هو أفضل السبل لمواجهة حاجاتهم خاصة ما يتصل بدافعيتهم للتحصيل والإنجاز المدرسي.

أما دراسة جينينغز التي هدفت إلى التعرف على وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدورات التدريبية الدورية المخصصة لهم، ونوعية المؤهل العلمي، وكذلك دور الرواتب والحوافز في تحسين آلية الخدمات ونوعيتها المقدمة في غرف المصادر، حيث شملت الدراسة (120) معلم ومعلمة وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات المالية كالرواتب والحوافز في أداء المعلمين، بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها المعلمون، تعود إلى المؤهلات والتدريب، وأشارت النتائج إلى ضرورة عمل الدورات التدريبية المتخصصة، واختيار المؤهلات العملية، والعمل على زيادة الرواتب والحوافز للمعلمين لما لها من دور في رفع مستوى عمل وخدمات المصادر وعلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (ناصر، 2006).

وفي دراسة اليونيسيف (UNICEF) حول وضع الخدمات المتوفرة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن قيمت المراكز والمؤسسات التي تقدم الخدمات المتنوعة لذوي الحاجات الخاصة، وكذلك الحصول على التغذية الراجعة من الأسر حول الخدمات المقدمة لهم.

من خلال الاستبانة، وقد تضمنت الاستبانة خمسة أبعاد هي:

_ المؤسسة: من حيث طبيعة الخدمات المقدمة، والفئة المستهدفة من الخدمة، الرسوم، الدعم والتمويل.

_ المعلومات: نوع المعلومات التي يتم تداولها بين المؤسسات.

_ الكادر: العدد، والمؤهل، والدورات، والرواتب.....الخ.

_ التوعية الأسرية: المعلومات المتعلقة بالإعاقة والتي تحتاجها الأسرة.

_ التسهيلات : التسهيلات الممنوحة للأفراد، الأجهزة، وشملت العينة (10) مراكز و (25) من أولياء الأمور، و (50) من الكوادر العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أظهرت النتائج عدم رضى الأسر عن الجانب المتعلق بالعلاج الوظيفي، والعلاج المنطقي، وتعديل السلوك. أما فيما يتعلق بالناحية التعليمية والمالية والعاطفية فقد بينت النتائج أن للمركز أثرا كبيرا عليهم (ناصر، 2006).

3.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المختلفة، يلاحظ الباحث أنها ركزت على ضرورة تطوير وتحسين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين، وذلك من خلال إنشاء غرف مصادر يقضي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة جزء من وقتهم الدراسي اليومي فيها، بينما يقضي هؤلاء الطلبة باقي اليوم الدراسي في غرفة الصف العادي مع باقي زملائهم.

وتضمنت الدراسات السابقة تقييما لغرف المصادر أهمها(المعمري، 2000) و(الخزاعي، 2001) و(ناصر، 2006) و(مايلور، 1993) و(تايمتز، 1981) و(اليونيسيف الواردة في ناصر، 2006)، كما أنها اعتبرت غرفة المصادر من أبرز البدائل التربوية لتقديم الخدمة لذوي الاحتياجات الخاصة أهمها (الحمدان والسرطاوي، 1987) و(المعاينة، 1999) و(الغزو والقريوتي في ناصر، 2006)، وأهميتها كبديل لمراكز التربية الخاصة أهمها(دردريان، 1994) و(انجهارم وبلاكهرست، 1975) و(وليكنسكي، 1994) و(جاليس، 1995)، والخدمات التي تقدمها هذه الغرف، منها: فاعلية برامج التربية الخاصة أهمها(الخشمي، 1988) و(الزغوان، 2001) و(وستلنج، 1981) و(كوك بو، 1995)، وتقييم البرامج التربوية والأساليب والوسائل المقدمة في غرف المصادر، وجاهزيتها أهمها(الخشمي، 2001) و(الجعفري، 2002) و(الرفوع وآخرون، 2004) و(الجندي، 2004) و(بوكبايندر، 1978) و(جايلن، 1997)، والمشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين فيها أهمها(الحديدي، 2003) و(العايد، 2003) و(ماندريك وشانك، 1987)، وكذلك تضمنت الدراسات السابقة الاتجاهات نحو فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية أهمها(السرابي، 1987) و(الهيني، 1989) و(عبد الله، 1998) و(عبد الجبار ومسعود،

2002) و(القحطاني، 2003) و(الأشقر، 2004) و(عوض، 2006) و(شملكين، 1982) و(تود، 1995).

وهذا يدل وبشكل عام على أن الدراسات السابقة أجمعت على أهمية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة تبني برامج تسهم في دمج هذه الفئة في المجتمع، وزيادة عدد غرف المصادر، ورفع مستوى جاهزيتها وكذلك الخدمات المتوفرة فيها.

ومن هنا فالدراسة الحالية التي هدفت إلى تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين، تميزت في دراستها المجتمع كاملاً، حيث طبقت أداة الدراسة على جميع المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين في المدارس التي تتضمن في أقسامها غرفة مصادر.

الفصل الثالث

3. الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة والعينة وشرح الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعتها في بناء أداة الدراسة ووصفها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية التي استخدمت في الدراسة.

1.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

قام الباحث بتطبيق الدراسة على كامل مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين في فلسطين وبذلك تكون العينة هي نفسها مجتمع الدراسة، ويبلغ عدد المديرين في المدارس التي فيها غرف مصادر (35) مديرا ومديرة، كما يبلغ عدد المعلمين (35) معلما ومعلمة غرف مصادر، أما عدد المرشدين التربويين فقد بلغ (35) مرشدا ومرشدة، وذلك حسب مصادر وزارة التربية والتعليم العالي لعام 2008/2007 وهو نفس العام الذي طبقت فيه الدراسة. وفيما يلي وصف تفصيلي لمجتمع وعينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة:

الجدول (1.3) توزيع عدد المعلمين والمرشدين والمديرين في المدارس التي بها غرف المصادر
بحسب المدن والمحافظات

النسبة المئوية %	التكرار	المدينة
8.6	9	رام الله
11.4	12	الخليل
2.9	3	قباطيه
5.7	6	قلقيليه
5.7	6	طولكرم
5.7	6	سلفيت
5.7	6	القدس
2.9	3	أريحا
5.7	6	بيت لحم
5.7	6	نابلس
5.7	6	جنين
5.7	6	ضواحي القدس
5.7	6	خان يونس
5.7	6	غرب غزة
5.7	6	رفح
5.7	6	الوسطى
5.7	6	شمال غزة

الجدول (2.3) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والمركز الوظيفي.

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	42	40.0
	أنثى	63	60.0
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	40	38.1
	من (5 - 10) سنوات	30	28.6
	أكثر من (10) سنوات	35	33.3
المؤهل العلمي	دبلوم	16	15.2
	بكالوريوس	75	71.4
	دبلوم عال فأعلى	14	13.3
المركز الوظيفي	مدير مدرسة	35	33.3
	معلم غرفة مصادر	35	33.3
	مرشد تربوي	35	33.3
المجموع		105	

100.0		
-------	--	--

2.3 أداة الدراسة:

بعد إطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها منها: (درديان، 1994) و(الخزاعي، 2001) و(العابد، 2003) و(ناصر، 2006) قام بتطوير استبانة خاصة من أجل التعرف إلى درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من جزئين: الأول تضمن بيانات أولية عن المفحوصين تمثلت في الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي، أما الجزء الثاني فقد تضمن الفقرات التي تقيس تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين حيث بلغ عدد هذه الفقرات (75) فقرة ملحق رقم(6) وزعت على خمسة مجالات رئيسة على النحو الآتي:

-البعد الأول: بعد تجهيز غرفة المصادر ويقصد به درجة التوفر والتجهيز من حيث احتواء غرفة المصادر على مكتبة شاملة، مع وجود الإنارة والتهوية وستائر للنوافذ، وعوازل للصوت بالإضافة إلى مناسبة وكفاية حجم الغرفة ومساحتها، وكذلك توفر الألعاب التربوية والحواسيب والنشرات والدوريات المناسبة.

-البعد الثاني: بعد الوسائل والأساليب: أي درجة تطبيق ومراعاة واستخدام الوسائل التعليمية وآليات التحويل والتعرف على إمكانيات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية تنظيمهم، وطرق التعامل معهم.

-البعد الثالث: بعد المادة التعليمية: أي درجة ملاءمتها من خلال ترابط الموضوعات التعليمية وتنوعها، ومناسبتها للطلبة وطرق تفكيرهم، وإكسابهم المهارات المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية لديهم.

-البعد الرابع: بعد سير العملية التربوية: أي درجة التطابق من خلال توفير معلم مساعد في الغرفة وعملية الانتقال بين الصف العادي وغرفة المصادر، والحفاظ على النظام، وتعاون وإطلاع مدير المدرسة على سير العملية التربوية فيها ومشاركة أولياء الأمور بالبرامج التربوية المقدمة فيها.

-البعد الخامس: البعد السلوكي: أي درجة توفر معلومات وتقارير عن الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك توفر خطط تدريبية تراعي الفروق الفردية والحالة النفسية وتعزز الانتباه لدية، مع وجود الاتصال والتنسيق بين المدرسة والأسرة.

والجدول الآتي رقم (3.3) يوضح توزيع فقرات أداة الدراسة على محاورها الرئيسية.

الجدول (3.3) توزيع فقرات أداة الدراسة على محاورها الرئيسية

عدد الفقرات	أرقام الفقرات	المحاور
13	13-1	بعد تجهيز غرف المصادر
24	37-14	بعد الوسائل والأساليب
11	48-38	بعد المادة التعليمية
11	59-49	بعد سير العملية التربوية
16	75-60	البعد السلوكي
75	المجموع	

كما تم تصميم الاستبانة على أساس مقياس ليكرت خماسي الأبعاد وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي وأعطيت الأوزان كما هو آت:

كبيرة جدا: خمس درجات

كبيرة : أربع درجات

متوسطة : ثلاث درجات

ضعيفة: درجتان

ضعيفة جدا: درجة واحدة

وبذلك تكون أعلى درجة في المقياس = $75 \times 5 = 375$

وتكون أقل درجة = $75 \times 1 = 75$

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق الأداة:

استخدم الباحث صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق المنطقي وذلك بعرض الأداة على (17) محكماً من ذوي الاختصاص (مرفق قائمة بأسماء المحكمين ملحق رقم "4") بهدف التأكد من مناسبة الأداة لما أعدت من أجله، وسلامة صياغة الفقرات وانتماء كل منها للمجال الذي وضعت فيه، حيث تم الاتفاق بين المحكمين على حذف وإضافة بعض العبارات، أما العبارات التي تم الاتفاق على حذفها والموجودة في ملحق رقم (6) صفحة (103) الاستبانة للتحكيم فهي: (المجال الأول: 12، المجال الثاني: (3، 5، 15، 16)، وكذلك تم الاتفاق على تعديل عنوان المجال الثالث من (المنهاج إلى المادة التعليمية)، أما العبارات التي تم الاتفاق على إضافتها فهي الموجودة في ملحق رقم (7) صفحة (109) الاستبانة في صورتها النهائية وهي: (المجال الأول: 13، المجال الثاني: 3، المجال الخامس: 15، 16)، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الأداة (85%) وهو ما يشير إلى أن الأداة تتمتع بصدق مقبول (عودة وملكوي، 1998).

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل ثبات الأداة بعدة طرق على النحو التالي:

أولاً: طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method): حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية (استكشافية أولية) (Pilot Study) مكونة من (20) معلماً من معلمي غرف المصادر، وبفارق زمني (14) يوماً بين التطبيقين، ثم تم احتساب معامل ارتباط سيرمان بين درجات مرتبي التطبيق، وقد بلغ (0.92) وهو معامل مرتفع ويمكن الوثوق به.

ثانياً: ثبات التجانس الداخلي (Consistency): وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدم الباحث معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha). والجدول (4.3) يبين نتائج اختبار معامل الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا على مجالات الأداة المختلفة:

الجدول (4.3) يبين نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على مجالات أداة الدراسة

المحور	قيمة معامل الثبات
بعد التوفر والتجهيز	0.84
بعد الوسائل والأساليب	0.92
بعد المادة التعليمية	0.94
بعد سير العملية التربوية	0.73
البعد السلوكي	0.87
درجة الثبات الكلية	0.95

يتضح من الجدول (4.3) أن درجة الثبات لمجالات الأداة المختلفة تراوحت بين (0.73-0.94) بينما بلغت قيمة معامل ألفا للثبات الكلي (0.95) وهي بصورة عامة معاملات مرتفعة مناسبة لأغراض الدراسة ويمكن الوثوق بها.

ثالثاً: طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method): حيث تم تقسيم فقرات المقياس إلى قسمين متساويين بحيث احتوى القسم الأول على الفقرات الفردية (1، 3، 5....) واحتوى القسم الثاني الفقرات الزوجية للاستبانة (2، 4، 6...). ثم تم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية (ملحم، 2002) حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.91) وهذا يعتبر معامل ثبات مرتفعاً ومناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

3.3 إجراءات الدراسة:

- 1- تأهيل الأداة بصورتها النهائية .
- 2- تحديد أفراد مجتمع وعينة الدراسة.
- 3- قام الباحث بطلب كتاب من دائرة التربية وعلم النفس في الجامعة بعنوان تسهيل مهمة كما هو موضح في (ملحق رقم 2).
- 4- أخذ الباحث موافقة وزارة التربية والتعليم العالي بدخول المدارس التي تتضمن غرف المصادر كما هو موضح في (ملحق رقم 3،4).

5- تم توزيع الاستبانة على أفراد مجتمع وعينة الدراسة من مدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين في فلسطين، ثم تم جمع الاستبانات الموزعة، وتوزيعها في جداول خاصة من أجل معالجتها إحصائياً.

4.3 طريقة تفسير النتائج (معياري التقييم):

الجدول رقم (5.3) تحويل المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية تفسر النتائج على هذا الأساس

وفق المعيار الآتي:

الوزن بالنسبة المئوية	درجة التقييم
أقل من 50%	منخفضة جدا
من 50-59.9%	منخفضة
من 60-69.9%	متوسطة
70-79.9%	كبيرة
80% فما فوق	كبيرة جدا

وقد استند الباحث في تفسيره لنتائج المقياس لأسلوب ليكرت الذي يحدد درجة المبحوث على المقياس في ضوء درجة موافقته أو عدم موافقته على بنود المقياس، وتحدد درجة التقييم لغرف المصادر بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة ، بحيث يستجيب المبحوث على ميزان أو متصل رتبي متدرج يشتمل على خمس نقاط.

5.3 منهج وتصميم الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وجمع المعلومات، واستخدام التحليل الإحصائي للإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسير النتائج، وشملت الدراسة المتغيرات التالية:

أ- المتغيرات المستقلة:

- 1- الجنس وله مستويان: 1- ذكر 2- أنثى.
- 2- سنوات الخبرة: 1- اقل من (5) سنوات 2- من (5_10) 3- أكثر من عشر سنوات.
- 3- المؤهل العلمي: 1- دبلوم 2- بكالوريوس 3- دبلوم عالي فأعلى.
- 4- المركز الوظيفي: 1- مدير 2- معلم غرفة مصادر 3- مرشد تربوي.

ب- المتغير التابع:

وتمثل في جميع الفقرات التي تقيس درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين.

6.3 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
2. معادلة كرونباخ الفا لقياس الثبات (Cronbach's Alpha).
- 3- التمثيل البياني للمتغيرات المستقلة.
- 4- معامل ارتباط سبيرمان لفحص ثبات الاستبانة للعينة الاستطلاعية.

4. نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، إضافة إلى تحديد أثر كل من متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي على درجة التقييم، وبعد عملية جمع البيانات عولجت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1.4 أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة التقييم والجدول (1.4, 2.4, 3.4, 4.4, 5.4) تبين ذلك، بينما الجدول (6.4) يبين ترتيب المجالات تبعاً لدرجة التقييم:

1- بعد تجهيز غرف المصادر:

الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعث تجهيز غرف المصادر مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم:

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	8	الأثاث المتوفر فيها مناسب.	4.21	84.19	كبيرة جدا
2	6	تتوافر الإنارة والتهوية.	4.18	83.62	كبيرة جدا
3	7	الوسائل التعليمية والأجهزة صالحة للتوظيف.	4.17	83.43	كبيرة جدا
4	13	غرفة المصادر قريبة من طلبة الصف وليست بعيدة عن المبنى الذي يتواجد فيه الطلبة.	4.12	82.48	كبيرة جدا
5	9	تتوافر فيها ستائر للنوافذ مناسبة.	4.06	81.14	كبيرة جدا
6	12	مناسبة عدد الطلاب لمساحة الغرفة وتجهيزاتها .	3.78	75.62	كبيرة
7	10	تناسب البيئة الصفية كافة الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.74	74.86	كبيرة
8	2	تحتوي ألعابا تربوية وترفيهية مناسبة.	3.54	70.86	كبيرة
9	5	يتوافر مساحات كافية لعرض المواد والوسائل التعليمية .	3.40	68.00	متوسطة
10	3	تتوافر حواسيب ووسائل تعليمية حديثة تناسب كافة الفئات الملتحقة بغرف المصادر.	3.31	66.29	متوسطة
11	11	توفر النشرات والدوريات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة .	3.26	65.14	متوسطة
12	1	تشتمل على مكتبة شاملة.	2.69	53.90	منخفضة
13	4	تتوافر فيها عوازل للصوت.	2.65	52.94	منخفضة
		الدرجة الكلية لبعث التوفر والتجهيز	3.62	72.50	كبيرة

*أقصى درجة للفقرة (5) *وللمجال (65) درجة

يتضح من خلال الجدول (1.4) أن درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعث تجهيز غرف المصادر كانت كبيرة جدا على الفقرات (8، 6، 7، 13، 9)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات

المفحوصين على هذه الفقرات (84.19%، 83.62%، 83.43%، 82.48%، 81.14%)، بينما كانت درجة تقييم غرف المصادر لبعـد التجهيز كبيرة على الفقرات (12، 10، 2) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (75.62%، 74.86%، 70.86%) بينما كانت درجة تقييم غرف المصادر لبعـد التجهيز متوسطة على الفقرات (5، 3، 11) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (68%، 66.29%، 65.14%)، وقد كانت درجة التقييم منخفضة على الفقرات (1، 4) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (53.9%، 52.94%)، أما الدرجة الكلية لبعـد تجهيز غرف المصادر فقد كانت كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المفحوصين على هذا البعد (72.5%).

2- بعد الوسائل والأساليب:

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعدها الوسائل والأساليب مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	24	الاحتفاظ بملفات لكل طالب من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.69	93.90	كبيرة جدا
2	6	تجري تقييم عام للتعرف على إمكانيات ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.55	91.05	كبيرة جدا
3	15	تستخدم التعزيز خلال الحصة الصفية.	4.53	90.67	كبيرة جدا
4	14	تنوع أساليب التدريس بما يتلاءم وطبيعة الدرس والحاجة.	4.51	90.29	كبيرة جدا
5	11	تستخدم أسلوب التعليم الفردي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.42	88.38	كبيرة جدا
6	19	تنظيم الطلاب في مجموعات صغيرة حسب المستوى أثناء الحصة.	4.40	88.00	كبيرة جدا
7	7	تضع أهدافا سلوكية قابلة للقياس.	4.38	87.62	كبيرة جدا
8	18	تهيئة الطالب للحصة لاستثارة دافعيته للتعلم.	4.29	85.90	كبيرة جدا
9	13	تأخذ بعين الاعتبار الخلفيات الثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة عند وضع الخطط.	4.26	85.14	كبيرة جدا
10	20	تساعد الطالب على اكتشاف أخطائه	4.24	84.76	كبيرة جدا
11	17	وضع نظام صفى للطلاب لتسهيل تعاملهم مع غرفة المصادر.	4.22	84.38	كبيرة جدا
12	12	تراعي التسهيلات والخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.	4.21	84.19	كبيرة جدا
13	5	تلتزم بألية التحويل الرسمية لذوي الاحتياجات الخاصة.	4.18	83.62	كبيرة جدا
14	3	تراعي خصائص المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة .	4.10	82.10	كبيرة جدا
15	16	تراعي التدريب المسبق على الدرس قبل إعطائه.	4.08	81.52	كبيرة جدا
16	2	تهيئ فرصا مناسبة لزيادة فاعلية عملية التعلم.	4.03	80.38	كبيرة جدا
17	1	تستخدم وسائل تعليمية تناسب كافة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	4.02	80.38	كبيرة جدا
18	22	تستخدم وسائل من البيئة المحلية تناسب قدرات الطلاب وإدراكاتهم.	4.01	80.19	كبيرة جدا
19	4	تراعي القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.	3.93	78.67	كبيرة
20	21	عمل اجتماعات لأولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.86	77.14	كبيرة
21	10	عقد دورات للعاملين، الأسر، المجتمع المحلي حول رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.47	69.33	متوسطة
22	8	القيام بزيارة مدارس تقدم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة.	3.43	68.57	متوسطة
23	9	عرض دراسات، كتيبات، نشرات، حول رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.21	64.19	متوسطة
24	23	يشارك الطلاب بعمل الوسائل.	3.02	60.38	متوسطة
		الدرجة الكلية لبعده الوسائل والأساليب	4.08	81.70	كبيرة جدا

*أقصى درجة للفقرة (5) *وللمجال (120) درجة

يتضح من خلال الجدول (2.4) أن درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعدها الواسع والأساليب كانت كبيرة جدا على الفقرات (24، 6، 15، 14، 11، 19، 7، 18، 13، 20، 17، 12، 5، 3، 16، 2، 1، 22)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات ما بين (93.9% - 80.19%)، بينما كانت درجة تقييم غرف المصادر لبعدها الواسع والأساليب كبيرة على الفقرات (4، 21) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (78.67%، 77.14%) بينما كانت درجة تقييم غرف المصادر لبعدها الواسع والأساليب متوسطة على الفقرات (10، 8، 9، 23) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (69.33%، 68.57%، 64.19%، 60.38%)، أما الدرجة الكلية لبعدها الواسع والأساليب فقد كانت كبيرة جدا حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المفحوصين على هذا البعد (81.7%).

3- بعد المادة التعليمية :

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعدها الواسع التعليمية مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	7	يهتم بمهارات القراءة والكتابة والحساب .	4.56	91.24	كبيرة جدا
2	10	يراعي الفروق الفردية عند الطلبة .	4.25	84.95	كبيرة جدا
3	3	تناسب الطلبة حسب حاجاتهم وقدراتهم وميولهم .	4.19	83.81	كبيرة جدا
4	6	يركز على مهارات الفهم .	4.14	82.86	كبيرة جدا
5	4	تلائم اهتمام الطلبة وتفكيرهم .	4.13	82.67	كبيرة جدا
6	11	تحقق المادة التعليمية الأهداف التي وضعت من أجلها	4.05	80.95	كبيرة جدا
7	2	ترتبط موضوعات المادة التعليمية ببعضها ارتباطا منظما.	3.90	78.10	كبيرة
8	5	يركز على المهارات الصوتية .	3.89	77.90	كبيرة
9	8	يحتوي على المهارات المتقدمة .	3.88	77.52	كبيرة
10	9	يراعي التنوع في موضوعات المادة التعليمية .	3.87	77.33	كبيرة
11	1	يوجد مادة تعليمية خاصة بكل فئة ويراعي احتياجاتها .	3.83	76.56	كبيرة
		الدرجة الكلية لبعدها الواسع التعليمية	4.06	81.26	كبيرة جدا

*أقصى درجة للفقرة(5) *وللمجال (55)درجة

يتضح من خلال الجدول (3.4) أن درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعدها التعليمية كانت كبيرة جدا على الفقرات (7، 10، 3، 6، 4، 11)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات ما بين (91.24% - 80.95%)، بينما كانت درجة تقييم غرف المصادر لبعدها الواسائل والأساليب كبيرة على الفقرات (2، 5، 8، 9، 1) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات ما بين (78.1% - 76.56%)، أما الدرجة الكلية لبعدها التعليمية فقد كانت كبيرة جدا حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المفحوصين على هذا البعد (81.26%).

4- بعد سير العملية التربوية في غرفة المصادر :

الجدول(4.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعدها العملية التربوية مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم

التسلسل	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	4	انتقال الطلبة بين غرفة المصادر والصف العادي ميسر وسهل.	4.56	91.24	كبيرة جدا
2	10	تعاون مدير المدرسة مع المعنيين في تطبيق البرنامج.	4.55	91.05	كبيرة جدا
3	11	إطلاع مدير المدرسة على البرامج التربوية المعمول بها في غرفة المصادر.	4.50	90.10	كبيرة جدا
4	3	يلتحق الطلبة بغرفة المصادر من بداية العام الدراسي .	4.44	88.76	كبيرة جدا
5	9	الحفاظ على النظام داخل غرفة المصادر.	4.39	87.81	كبيرة جدا
6	5	تغيب الطلبة عن غرفة المصادر متابع بانتظام.	4.21	84.19	كبيرة جدا
7	6	تعاون معلم الصف العادي مع معلم غرفة المصادر.	3.97	79.43	كبيرة
8	2	توفر الزيارات الإشرافية والتوجيهية من الوزارة إلى المدرسة .	3.93	78.67	كبيرة
9	7	مراجعة البرنامج التربوي دوريا مع ولي أمر الطالب والطالب نفسه.	3.58	71.62	كبيرة
10	8	توافر الخدمات المساندة (الطبية والنفسية والإرشادية والعلاج الطبيعي والوظيفي والنطق).	3.26	65.14	متوسطة
11	1	يتواجد معلم مساعد في غرفة المصادر .	1.52	30.46	منخفضة جدا
		الدرجة الكلية لبعدها العملية التربوية	3.90	78.04	كبيرة

*أقصى درجة للفقرة(5) *وللمجال (55)درجة

يتضح من خلال الجدول (4.4) أن درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعدها سير العملية التربوية كانت كبيرة جدا على الفقرات (4، 10، 11، 3، 9، 5)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات ما بين (91.24% - 84.19%)، بينما كانت درجة تقييم غرف المصادر لبعدها سير العملية التربوية كبيرة على الفقرات (6، 2، 7) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (79.43%، 78.67%، 71.62%)، وكانت درجة تقييم غرف المصادر لبعدها سير العملية التربوية متوسطة على الفقرة (8) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (65.14%)، كما كانت درجة تقييم غرف المصادر لبعدها سير العملية التربوية منخفضة جدا على الفقرة (1) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (30.46%)، أما الدرجة الكلية لبعدها سير العملية التربوية فقد كانت كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المفحوصين على هذا البعد (78.04%).

5- البعد السلوكي :

الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً للبعد السلوكي للعملية التربوية مرتبة تنازلياً حسب درجة التقييم

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	3	تراعي الفروق الفردية مع مراعاة مشكلات الطلبة المختلفة.	4.28	85.52	كبيرة جدا
2	5	توفر خطة تدريبية فردية في ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.	4.24	84.57	كبيرة جدا
3	1	توفر معلومات عن حالة الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة إذا كان يعاني من مشكلات سلوكية .	4.23	84.57	كبيرة جدا
4	4	توفر تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.	4.15	83.05	كبيرة جدا
5	14	توفر فترات راحة بين مهام التدريب.	4.11	82.29	كبيرة جدا
6	10	تراعي الحالة النفسية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.10	82.10	كبيرة جدا
7	12	تعزيز الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي.	3.99	79.81	كبيرة
8	6	تضع خططا علاجية في تعديل السلوك.	3.86	77.14	كبيرة
9	15	الاتصال مع الأسرة لمتابعة طفلها من حيث التحصيل والسلوك .	3.76	75.24	كبيرة
10	11	تدرب الطفل على الحس بالتعليمات لنفسه أثناء أدائه العمل	3.74	74.86	كبيرة
11	8	تناسب الخطة معالجة مشكلات ضعف الانتباه والاندفاع.	3.73	74.67	كبيرة
12	13	توفر للطفل التدريب على المبادرة الذاتية وذلك بإشراف الطفل في تدريب نفسه وهذا يساعده على تخطي السلبية والقصور في التعلم.	3.69	73.90	كبيرة
13	9	توفر للطفل فنية الاستفهام الذاتي (ماذا يجب علي أن أفعله).	3.62	72.38	كبيرة
14	16	تنسيق التعاون بين المعلمين والأهالي لمتابعة التي تواجه الطلبة للتوصل لأسبابها وحلها .	3.51	70.29	كبيرة
15	7	تزود الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بطرق خاصة لحل المشكلات.	3.47	69.33	متوسطة
16	2	توفر تقرير عن حالة الطفل العقلية بواسطة اختبارات الذكاء المقننة على البيئة المحلية.	2.77	55.42	منخفضة
		الدرجة الكلية للبعد السلوكي	3.83	76.57	كبيرة

*أقصى درجة للفقرة(5) *وللمجال (80)درجة

يتضح من خلال الجدول (5.4) أن درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً للبعد السلوكي كانت كبيرة جداً على الفقرات (3، 5، 1، 4، 14، 10)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات ما بين (85.52% - 82.1%)، بينما كانت درجة تقييم غرف

المصادر للبعد السلوكي كبيرة على الفقرات (12، 6، 15، 11، 8، 13، 9، 16) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات ما بين (79.81% - 70.29%)، وكانت درجة تقييم غرف المصادر للبعد السلوكي متوسطة على الفقرة (7) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (69.33%)، كما كانت درجة تقييم غرف المصادر للبعد السلوكي منخفضة على الفقرة (2) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المفحوصين على هذه الفقرات (55.42%)، أما الدرجة الكلية للبعد السلوكي فقد كانت كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المفحوصين على هذا البعد (76.57%).

6- ترتيب المجالات والدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين حسب درجة التقييم:

الجدول (6.4) ترتيب المجالات والدرجة الكلية حسب درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين

الترتيب	المجالات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	بعد الوسائل والأساليب	4.08	81.70	كبيرة جدا
2	بعد المادة التعليمية	4.06	81.26	كبيرة جدا
3	بعد سير العملية التربوية	3.90	78.04	كبيرة
4	البعد السلوكي	3.83	76.57	كبيرة
5	بعد التوفر والتجهيز	3.62	72.50	كبيرة
	الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين	3.90	78.02	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (6.4) ما يأتي:

1- إن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين كانت بدرجة كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين على جميع الفقرات لجميع المجالات (78.02%).

2- إن ترتيب المجالات تبعاً لدرجة التقييم لغرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين جاء على النحو الآتي:

المرتبة الأولى: بعد الوسائل والأساليب

المرتبة الثانية: بعد المادة التعليمية

المرتبة الثالثة: بعد سير العملية التربوية

المرتبة الرابعة: بعد السلوكي

المرتبة الخامسة: بعد التوفر والتجهيز

2.4 ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف جنسهم؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة التقييم لكل من الذكور والإناث ونتائج الجدول (7.4) تبين ذلك:

الجدول (7.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس:

الجنس المجالات	ذكر (ن = 42)		أنثى (ن = 63)		التقييم
	المتوسط	%	المتوسط	%	
بعد التوفر والتجهيز	3.76	75.24	3.53	70.67	كبيرة
بعد الوسائل والأساليب	4.06	81.17	4.10	82.05	كبيرة جدا
بعد المادة التعليمية	4.08	81.52	4.05	81.10	كبيرة جدا
بعد سير العملية التربوية	3.93	78.61	3.88	77.66	كبيرة
البعد السلوكي	3.86	77.26	3.81	76.11	كبيرة
الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين	3.93	78.76	3.88	77.50	كبيرة

يتضح من خلال نتائج الجدول (7.4) أن درجة تقييم الذكور لغرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين كانت أعلى من الإناث على الأبعاد (التوفر والتجهيز، المادة التعليمية، سير العملية التربوية، البعد السلوكي، الدرجة الكلية) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات الذكور على هذه الأبعاد وعلى الدرجة الكلية على التوالي (75.24%، 81.52%، 78.61%، 77.26%، 78.76%) بينما بلغت النسبة المئوية لاستجابات الإناث على نفس الأبعاد على التوالي (70.67%، 81.1%، 77.66%، 77.5%، 76.1%)، أما بالنسبة لبعد الوسائل والأساليب فقد كانت درجة تقييم الإناث لغرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين على هذا البعد أعلى من الذكور، إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات الإناث (82.05%) بينما بلغت النسبة المئوية لاستجابات الذكور على نفس البعد (81.17%).

3.4 ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف سنوات الخبرة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة التقييم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ونتائج الجدول (8.4) تبين ذلك:

الجدول (8.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

أكثر من 10 سنوات (ن=35)		من 5-10 سنوات (ن=30)		أقل من 5 سنوات (ن=40)		سنوات الخبرة المجالات
%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
72.62	3.63	72.26	3.61	72.58	3.63	بعد التوفر والتجهيز
82.55	4.13	82.17	4.11	80.60	4.03	بعد الوسائل والأساليب
79.38	3.97	82.55	4.13	81.95	4.10	بعد المادة التعليمية
78.44	3.92	78.36	3.92	77.45	3.87	بعد سير العملية التربوية
77.00	3.85	76.38	3.82	76.34	3.82	البعد السلوكي
77.98	3.90	78.34	3.92	77.78	3.89	الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين

يتضح من خلال نتائج الجدول (8.4) أن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمن لديهم خبرة أقل من (5) سنوات قد بلغت (77.78%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم من لديهم خبرة من (5-10) سنوات (78.34%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم من لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات لغرف المصادر (77.98%).

4.4 رابعا : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف المؤهل العلمي؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة

التقييم تبعا لمتغير المؤهل العلمي ونتائج الجدول (9.4) تبين ذلك:

الجدول (9.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لمتغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي		دبلوم		بكالوريوس		دبلوم عالي فأعلى	
		(ن = 16)		(ن = 75)		(ن = 14)	
المجالات		المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	%
بعد التوفر والتجهيز		3.76	75.29	3.63	72.64	3.43	68.57
بعد الوسائل والأساليب		4.11	82.29	4.09	81.77	4.03	80.65
بعد المادة التعليمية		4.12	82.39	4.07	81.50	3.93	78.70
بعد سير العملية التربوية		3.90	78.07	3.90	78.13	3.88	77.53
البعد السلوكي		3.92	78.44	3.81	76.13	3.84	76.79
الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين		3.96	79.29	3.90	78.02	3.82	76.45

يتضح من خلال نتائج الجدول (9.4) أن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمن كان مؤهلهم العلمي من مستوى دبلوم قد بلغت (79.29%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم لمن كان مؤهلهم العلمي من مستوى بكالوريوس (78.02%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم لمن كان مؤهلهم العلمي من مستوى دبلوم عالي فأعلى لغرف المصادر (76.45%).

يلاحظ الباحث من خلال النتائج السابقة أن درجة التقييم تتخفف مع ارتفاع المؤهل العلمي للمديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين.

5:4 خامسا : النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف المركز الوظيفي؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة التقييم تبعا لمتغير المركز الوظيفي ونتائج الجدول (10.4) تبين ذلك:

الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لمتغير المركز الوظيفي

مرشد تربوي (ن=35)		معلم غرفة مصادر (ن=35)		مدير مدرسة (ن=35)		المركز الوظيفي
%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	المجالات
71.07	3.55	70.51	3.53	76.06	3.80	بعد التوفر والتجهيز
81.37	4.07	81.81	4.09	81.94	4.10	بعد الوسائل والأساليب
81.46	4.07	83.06	4.15	79.20	3.96	بعد المادة التعليمية
77.32	3.87	77.66	3.88	79.20	3.96	بعد سير العملية التربوية
77.26	3.86	76.00	3.80	76.43	3.82	البعد السلوكي
77.68	3.88	77.80	3.89	78.57	3.93	الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين

يتضح من خلال نتائج الجدول (10.4) أن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمدراء المدارس قد بلغت (78.57%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم معلمي غرف المصادر (77.8%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم المرشدين التربويين لغرف المصادر (77.68%).

يلاحظ الباحث من خلال النتائج السابقة أن أعلى درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية كانت لمديري المدارس تلاهم المعلمون وأخيرا المرشدون التربويون.

5. مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، وفي ضوء متغيرات، الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي من وجهة نظر المدير ومعلم غرفة المصادر والمرشد التربوي.

وفي هذا الفصل سيقوم الباحث بعرض طريقة تفسير، ومناقشة النتائج وفق نفس التسلسل والترتيب الذي عرضت فيه النتائج في الفصل الرابع وفي نهاية هذا الفصل سوف يتوجه الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات التي انبثقت من نتائج الدراسة ومناقشتها.

1.1.5 أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين؟

توصلت النتائج التي عرضها الباحث في الصفحات (69، 70، 71، 73، 67) والجدول (2.4، 1.4، 5.4، 4.4، 3.4) على التوالي، أن درجة تقييم بعد الأساليب والوسائل كبيرة جداً بمتوسط (4.08) ونسبة مئوية (81.70%)، وكانت درجة تقييم بعد المادة التعليمية أيضاً كبيرة جداً بمتوسط (4.06) ونسبة مئوية (81.26%)، أما درجة تقييم بعد سير العملية التعليمية فقد كانت بدرجة كبيرة بمتوسط (3.9) ونسبة مئوية (78.04%)، وكذلك بالنسبة لدرجة تقييم البعد السلوكي فقد كانت أيضاً كبيرة بمتوسط حسابي (3.83) ونسبة مئوية (76.57%)، وكانت درجة تقييم بعد التوفر والتجهيز كذلك كبيرة بمتوسط حسابي (3.62) ونسبة مئوية (72.50%).

أما الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين كانت كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين على جميع الفقرات لجميع المجالات (78.02%).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي عرضها الباحث نذكر منها: (المعاينة، 1999)، و(المعمري، 2000)، و(عبد الجبار ومسعود، 2002)، و(الأشقر، 2005)، و(عوض، 2006)، و(درديان، 1994)، و(القحطاني، 2003) حيث اتفقت هذه الدراسات إن غرفة المصادر من أبرز وأفضل البدائل التربوية التي من خلالها يتم تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن اتجاهات العاملين في مراكز التربية الخاصة كانت ايجابية. وتعارضت هذه الدراسة مع كل من (الخشمي، 1988)، و(الحمدان والسرطاوي، 1987)، و(تايمتز، 1981)، و(وليكلنيسكي، 1994).

ويفسر الباحث هذه النتيجة المرتفعة لتقييم غرف المصادر في فلسطين إلى حداثة مشروع غرف المصادر والمتابعة الحثيثة التي تقوم وزارة التربية والتعليم ومديرياتها بها، إضافة إلى متابعة الجهة المتخصصة الممولة لمشروع غرف المصادر في فلسطين وهي المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية (سوار)، حيث تعتبر هذه المؤسسة متخصصة في مجال الإثراء التربوي من خلال غرف المصادر، وللمؤسسة تجارب في التمويل والإشراف على مشاريع مشابهة في الشرق الأوسط ومنها تجربة الأردن، كذلك تقوم الوزارة بعقد دورات تدريبية متخصصة لجميع العاملين في غرف المصادر لإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لإدارة هذه الغرف وتوظيفها في العملية التربوية بصورة فعالة، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى آلية اختيار المدرسة التي سيفتتح فيها غرفة مصادر وأهمها: أن تكون الغرفة في الدور الأول، وتكون واضحة لزائري المدرسة، وقريبة من الغرف الصفية، وسهولة الوصول إليها، وفيها مرشد تربوي. وتجدر الإشارة إلى أن الباحث يعزو ارتفاع درجة التقييم لبعده الأساليب والوسائل حيث بلغت (81.70%) إلى المتابعة الجدية والحثيثة لغرف المصادر من الجهات المختصة، وذلك بسبب حداثة التجربة في فلسطين من جهة، ومن جهة أخرى فإن عدد غرف المصادر المنتشرة في فلسطين قليل نسبياً يسهل بدوره هذه المتابعة، أما أقل درجة للتقييم فكانت على بعد التجهيز حيث بلغت النسبة (72.48%) ويعزوها الباحث إلى قلة الإمكانيات المادية المتوفرة في تجهيز هذه الغرف بشكل أفضل، ورغبة العاملين في تحسين تجهيزات هذه الغرف.

2.1.5 ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف جنسهم؟

أظهرت نتائج الجدول (7.4) صفحة (76) أن درجة تقييم الذكور لغرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين أعلى من الإناث على الأبعاد (التوفر والتجهيز، المادة التعليمية، سير العملية التربوية، البعد السلوكي، الدرجة الكلية) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات الذكور على هذه الأبعاد وعلى الدرجة الكلية على التوالي (75.24%، 81.52%، 78.61%، 77.26%، 78.76%) بينما بلغت النسبة المئوية لاستجابات الإناث على نفس الأبعاد على التوالي (70.67%، 81.1%، 77.66%، 76.11%، 77.5%)، أما بالنسبة لبعد الوسائل والأساليب فقد كانت درجة تقييم الإناث لغرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين على هذا البعد أعلى من الذكور، إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات الإناث (82.05%) بينما بلغت النسبة المئوية لاستجابات الذكور على نفس البعد (81.17%).

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التالية: (الهنيدي، 1989)، و(حسين، 1993)، و(ناصر، 2006)، حيث كانت نتائج الدراسات تشير إلى وجود فروق ولصالح الذكور.

وتعارضت مع كل من: (العايد، 2003)، و(عبد الله، 1998)، و(الأشقر، 2003)، و(الغزو والقيوتي في ناصر، 2006)، و(عوض، 2006)، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقا دالة تعزى للجنس، كما تعارضت مع دراسة (الجعفري، 2002)، حيث أشارت نتائجها لوجود فروق لكن لصالح الإناث.

ومن الملاحظ هنا وجود فروق بسيطة بين تقييم الذكور والإناث لصالح الذكور حيث كان الفرق في الدرجة الكلية هو (1.26%) ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب أن الذكور والإناث يتعرضون لنفس التدريبات، والدورات المكثفة التي تعدها الوزارة لتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لإدارة غرف المصادر، ويعزو الباحث ذلك إلى ميل الإناث إلى الرتبة أكثر من الذكور.

3.1.5 ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف سنوات الخبرة؟

أظهرت نتائج الجدول (8.4) صفحة (77) أن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمن لديهم خبرة أقل من (5) سنوات قد بلغت (77.78%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم من لديهم خبرة من (5-10) سنوات (78.34%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم من لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات (77.98%).

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (جاليس، 1995)، و(الغزو والقريوتي في ناصر، 2006) حيث أن هناك فروقا تعزى لسنوات الخبرة لصالح ممن لديهم خبرة أكثر. وتعارضت مع كل من الدراسات: (السرابي، 1987)، و(الهنيني، 1989)، و(عبد الله، 1998)، و(العايد، 2003)، و(الأشقر، 2005)، و(عوض، 2006)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة باختلاف درجة التقييم باختلاف سنوات الخبرة وارتفاع درجة التقييم لمن لديهم سنوات خبرة من (5-10) سنوات بسبب أن هذه الفئة ما زالت في بداية حياتها المهنية ويتمتعون بالدافعية والحماس للعمل، من جهة أخرى يحتاج التعامل مع غرف المصادر وإدارتها إلى خبرات في مجال تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما تم التركيز عليه في السنوات العشر الماضية لإعداد المعلمين في الجامعات والمعاهد. كما ويعزو الباحث تعارض نتائج عدد من الدراسات التي تم ذكرها سابقا مع نتائج الدراسة الحالية تبعا لمتغير سنوات الخبرة إلى اختلاف مجتمع وعينة الدراسة التي طبقت فيها هذه الدراسات، حيث طبقت على عينة من المجتمع، في حين طبق الباحث دراسته الحالية على كامل مجتمع الدراسة.

4.1.5 رابعا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف المؤهل العلمي؟

أظهرت نتائج الجدول (9.4) صفحة (78) أن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمن كان مؤهلهم العلمي من مستوى دبلوم قد بلغت (79.29%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم من كان مؤهلهم العلمي من مستوى بكالوريوس (78.02%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم من كان مؤهلهم العلمي من مستوى دبلوم عالي فأعلى لغرف المصادر (76.45%).

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عبد الجبار ومسعود، 2002)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث كلما ارتفع المؤهل العلمي تقل درجة التقييم، كما وتعارضت مع العديد من الدراسات تبعا لهذا المتغير منها: (السرابي، 1987)، و(الهنيبي، 1989)، و(عبد الله، 1998)، و(العايد، 2003)، و(الأشقر، 2005)، و(عوض، 2006)، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تبعا لنفس المتغير.

ويفسر الباحث نتيجة الدراسة الحالية بانخفاض درجة التقييم مع ارتفاع مستوى المؤهل العلمي؛ بسبب أن ذوي المؤهلات العلمية العالية لديهم القدرات والخبرات التي تمكنهم من تقييم غرف المصادر بصورة أكثر دقة وشموليه من ذوي المؤهلات العلمية المنخفضة، فالمعلمون من ذوي المؤهلات المرتفعة أقدر على تحديد احتياجات غرف المصادر من النواحي المختلفة، وبالتالي لديهم القدرة على تحديد نواحي القصور والنقص فيها.

5.1.5 خامسا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

هل يختلف تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف المركز الوظيفي (معلم، مدير، مرشد تربوي)؟

أظهرت نتائج الجدول (10.4) صفحة (79) أن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين لمديرين المدارس قد بلغت (78.57%) بينما بلغت النسبة المئوية لتقييم معلمي غرف المصادر (77.8%)، وبلغت النسبة المئوية لتقييم المرشدين التربويين لغرف المصادر (77.68%).

اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات منها: (جاليس، 1995)، و(الخراعي، 2001)، و(عبد الجبار ومسعود، 2002)، حيث هناك فروقا تبعا لمتغير المركز الوظيفي، حيث كانت الفروق تميل إلى المتخصصين في التربية الخاصة، وتعارضت مع كل من نتائج الدراسات: (عبد الله، 1998)، و(الأشقر، 2004)، و(عوض، 2006)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق تبعا لنفس المتغير.

يلاحظ في الدراسة الحالية وجود فروق في تقييم غرف المصادر من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لمتغير مركزهم الوظيفي. ويفسر الباحث ذلك في أن المرشدين التربويين الذين كان تقييمهم لغرف المصادر الأقل درجة قياس مع المعلمين

والمديرين الذين هم الأكثر تفاعلا مع ذوى الاحتياجات الخاصة، الذين يتواجدون في غرفة المصادر، ويتفاعلون معهم كذلك خارج عرف المصادر، وبالتالي فهم الأكثر تحديدا في تقييم أثر غرف المصادر في تحصيل الطلبة وسلوكهم ويليهم في ذلك معلمو غرف المصادر المتخصصون في داخل غرف المصادر، أما المديرين فيتعاملون مع ظاهر الأمور ويقيمون النواحي المادية أكثر من النواحي التخصصية في مجالات التحصيل والسلوك، عدا عن أن المدير يميل غالبا إلى رفع مستوى المدرسة التي يعمل فيها.

2.5 توصيات الدراسة :

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج فان الباحث يوصي بالآتي:

(أ) على صعيد وزارة التربية والتعليم العالي:

1. أن تقوم الوزارة بزيادة عدد غرف المصادر في محافظات فلسطين الشمالية والجنوبية.
2. أن تعمل الوزارة على تأهيل الأبنية المدرسية في جميع المدارس الحكومية لتلبية احتياجات مختلف الإعاقات ومساعدتها على التكيف والحصول على فرص تعليم أفضل.
3. أن تعمل على توفير مراكز تشخيص متخصصة وتزويدها بأدوات تشخيص وتقييم في غرف المصادر في كل محافظة.
4. أن تطلب الوزارة من وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين والتي تشرف على عدد من المدارس في التجمعات الفلسطينية خاصة المخيمات وكذلك المدارس الخاصة إنشاء غرف مصادر في مدارسها.
5. أن تدرب كادرا من المعلمين لإدارة غرف المصادر وتشغيلها، مع التركيز على معلمي غرف المصادر أن يكونوا متخصصين باللغة العربية، أو الرياضيات، مع تخصص فرعي تربوية خاصة .

(ب) على صعيد الجامعات الفلسطينية:

1. أن تقوم الجامعات الفلسطينية بطرح تخصص التربية الخاصة بأقسامها المختلفة، لقلّة المتخصصين في تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة.
2. أن تشمل الجامعات على مختبرات لتدريب الطلبة المتخصصين في مجالات ذوي الاحتياجات الخاصة.

(ت) على صعيد مؤسسات المجتمع المحلي:

1. أن تأخذ في برامجها دورا أكبر في توعية أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنقيف شرائح المجتمع المحلي بإعادة النظر في تقبل ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.
2. بإطلاق حملات التوعية للمجتمع المحلي بأن ذوي الاحتياجات الخاصة يشكلون شريحة مجتمعية كغيرها من شرائح المجتمع تستوجب التعامل معهم ببعد قيمي والمساهمة في دمجهم في المجتمع.

ث) على سعيد الباحثين:

1. إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة ودراسات مقارنة (عبر ثقافية) بين مشروع غرف المصادر الفلسطينية ومشاريع هذه الغرف في الدول العربية والمجاورة، من أجل اغناء المكتبة الفلسطينية بالأدب التربوي المتعلق بهذه الشريحة الهامة في المجتمع.
2. إجراء دراسات أخرى على سبيل المثال تقييم غرف المصادر من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم.

المراجع العربية:

أبو عيطة، سهام.(2002). مبادئ الارشاد النفسي. ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الأشقر، مناهل.(2005). اتجاهات المعلمين والمدراء في محافظة طولكرم نحو دمج المعاقين في التعليم العام. مشروع تخرج جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية.

أبو مغلي، سمير و سلامة، عبد الحافظ.(2002). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.(2003). مشروع غرف المصادر. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.(2007). ورشة تدريبية لمرشدي التعليم الجامع بعنوان "غرف ومركز المصادر. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

باكرمان، منال.(2002). أطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل. ورقة عمل مقدمة لندوة "مدرسة المستقبل"، جامعة الملك سعود، الرياض.

بدري، رياض.(2005). صعوبات التعلم. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البيستنجي، مراد.(2002). التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجعفري، الهام.(2002). فاعلية الخطة التربوية الفردية في إكساب بعض المفاهيم لمعلمين التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة.

الجندي، خالد.(2004). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية.

جودة، محمد.(1999). اتجاهات والدي طلاب المرحلة الأساسية في مدينتي رام الله والبيرة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

حافظ، نبيل.(2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

الحديدي، منى.(2003). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد الثالث، ص118-163.

حسين، محمد.(1993). أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين، دراسة تحليلية مقارنة بين المجتمع المصري والبحريني. مجلة علم النفس، العدد26، ص89-127 .

الحمدان، عبد الله و السرطاوي، عبد العزيز.(1987). غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات المقدمة للفئات الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، ع4.

الخزاعي، أحمد.(2001). مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

الخشرمي، سحر.(1988). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعوقين عقليا في عينة أردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الخشرمي، سحر.(2001). تقييم البرامج التربوية، ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع جمعية المعاقين بالمنطقة الشرقية خلال الفترة 23-25/ابريل/2001.

الخطيب، جمال.(1998). مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال.(2003). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال والحديدي، منى.(1997). المدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

درديان، آني.(1994). مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن.

الرفوع، محمد والسفاسفة، محمد والدرايع، ماهر. (2004). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد5، عدد4، ص188-229.

الروسان، فاروق وملكاوي، حسين.(2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين-مقدمة في التربية الخاصة. دار الفكر، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق.(1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان:الأردن.

الزغلوان، حسن. (2001). فاعلية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الانتباه لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الزيود، فهمي.(1992). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا. ط2، عمان، الأردن.

السرابي، رسمي.(1989). اتجاهات معلمي مؤسسات التربية الخاصة نحو تعليم المعاقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

السرطاوي، عبد العزيز وزيدان، السرطاوي.(1998). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض.

السرطاوي، عبد العزيز والقريوتي، ابراهيم والصمادي، جميل.(1995). المدخل إلى التربية الخاصة. دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

الشخص، عبد العزيز و الدماطي، عبد الغفار.(1992). قاموس التربية الخاصة. الجمعية البحرينية لمتلازمة داون، البحرين.

صادق، فاروق.(2006) تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

الصمادي، جميل وآخرون.(1988). تجارب دمج المعاقين وعلاقتها بالتأهيل. مجلة التربية الحديثة، ع143، ص113-157.

الطراونة، محمود.(2008). صعوبات التعلم كابوس يرهق الأسرة ومراكز التشخيص، جريدة الغد، 2008/5/1، الأردن. <http://www.alghad.jo>

العايد، واصف.(2003). مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

عبد الله، عثمان.(1998). اتجاهات معلمي المدارس الأساسية ومديريها نحو دمج المعاقين في التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

عبد الجبار، عبد العزيز و مسعود، وائل.(2002). استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج. مركز البحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية. عبيد، ماجدة.(2000). تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبيد، ماجدة.(2001). رعاية الأطفال المعاقين حركيا. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عدس، محمد عبد الرحيم. (1998). صعوبات التعلم. دار الفكر، عمان، الأردن.

العزة، سعيد. (2007). صعوبات التعلم المفهوم -التشخيص الأسباب. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1998). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مكتبة الكتاني، الزرقاء، الأردن.

عوض، فوزية. (2006). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو دمج المعاقين في التعليم العام في محافظة قلقيلية. مشروع تخرج لدرجة البكالوريوس، جامعة القدس المفتوحة، منطقة قلقيلية التعليمية.

القحطاني، عبد الله. (2003). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المكفوفين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض مع أقرانهم العاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القرطي، عبد المطلب. (1996). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. دار الفكر العربي، القاهرة.

القصير، احمد. (1989). بناء أداة لتقييم فاعلية المعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كوافحة، تيسير وعبد العزيز، عمر. (2003). مقدمة في التربية الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المؤسسة السويدية للاغاثة الفردية. (2007). ورشة تدريبية لمدرّاء المدارس المشاركة في مشروع غرفة المصادر بعنوان "تطبيقات عملية في إعداد الخطط التربوية الفردية واستراتيجيات تدريس طلاب غرف المصادر". بيت لحم، فلسطين.

المؤسسة السويدية للاغاثة الفردية. (2008). الدليل التدريبي في غرفة المصادر، فلسطين.

المجلس التشريعي الفلسطيني.(1999). لجنة التربية والقضايا الاجتماعية/ اللجنة الصحية، مسودة مشروع قانون حقوق المعاقين ، القراءة الثانية.

محمد، أحمد علي بديوي.(2004). تجربة دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية وارتباطها ببعض المتغيرات- دراسة حالة. المؤتمر السنوي الثاني عشر(التعليم للجميع) للتربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي 28-29 مارس 2004.

مديرية التربية الخاصة الأردنية.(2004). ادارة التعليم العام وشؤون الطلبة- قسم التعليم العلاجي. وزارة التربية والتعليم الأردنية.

مركز الدراسات التربوية، CARE (2000). وقائع اليوم الدراسي، المناهج التربوية التعليمية الفلسطينية والإسرائيلية، القدس.

مسعود، وائل.(1984). دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية في الأردن: ورقة عمل مقدمة في الحلقة الدراسية "واقع ومستقبل مؤسسات المعاقين في الأردن". صندوق الملكة علياء، عمان، الأردن.

المعاينة، داوود.(1999). فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعليمية في مهارات القراءة والكتابة والحساب للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في الصفين الثاني والثالث الأساسيين في الأردن. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

المعمري، خولة.(2000). مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

مكنمرا، باري.(1998). غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة. جامعة الملك سعود، الرياض.

ملحم، بركات.(2002).مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ناصر، محمود . (2006). تقييم غرف المصادر في المدارس الأردنية واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .

النمر، عصام.(2003). محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الهنيني، عائشة.(1989). اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية في مديرية محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.(2005). مشروع غرف ومراكز المصادر التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.(2007). ورشة تدريبية لمرشدي التعليم الجامع وغرف ومركز المصادر، فلسطين.

الوقفي، راضي.(2004). أساسيات التربية الخاصة. جبهة للنشر والتوزيع، العبدلي، الأردن.

يحيى، خولة.(2003). إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

يحيى، خولة.(2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

يوسف، طلال.(2005). **التربية الخاصة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة**. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

اليونسكو.(1994). **بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة**. باريس.

المراجع الأجنبية:

Benner , S.(1987) , **Effective teaching Practices in the Special Education Classroom . ERIC Document ED.No.3220214.**

Bookbinder.(1978). **What every child need to know Readings in physically handicapped education .** Special learning corporation , Guilford , Boston ,pp 63_65.

Cook,Lynne & Boe,Erling.(1995). Who is teaching students with disabilities?
Teaching Exceptional Children, Vol.28,No.(1), pp70-72.

Galis, Susan Allan. (1995). Inclusion in elementary school : A survey and policy analysis . **Education policy analysis archives .V.3 N.15.155 pp106_134.**

Gillen, J.T. (1997). **What happens to slow: A descriptive study of educational practices. Dissertation Abstract International**, 58(6), 2069.

Ingarm, G . Blackhurst, E .(1975). **Teaching and advising Competencies of Special Education Professors . Exceptional Children** , 18(7) pp:483_492.

Mandrel, C.& Shank, K ,(1987). **Teacher Effectiveness in Special Education** .Reports Research ,Eastern Illinois University .

Maylor,C.(1993).Class Teachers faces upon Group Responses , **Journal of Personality and Social Psychology**, V73 ,pp 267_283.

Odem,s.,Deklyen,M.,&Jenkins,J.(1984).Integrating handicapped and nonhandicapped preschool: Development impact on nonhandicapped children. **Exceptional Cheldren**,51 (1)pp117-126.

Ridley,L. & Buchler , R .(1992). **Effective Teacher Behaviors . A survey of in-service Special Educators . Department of Special Education . Millersville University , Millersville .**

Schmelken , L.(1982).Perception of disabilities amulti dimensional scaling . **Journal of Special Education** ,16(2),pp 161_177.

Todd. (1995). A Mexican perspective on Learning Disabilities, **Journal of learning Disabilities** .MexicoNovember, Vol, 28,No.9.pp530-534.

Tymitz, B. (1981) . Teacher Performance on IEP Instructional Planning Tasks, **Exceptional Children** . 48(3) pp: pp258_260.

Westling ,D. Koorland, M. Rose, T .(1981) ,Characteristics of Superior and Average Special Education Teachers . **Exceptional Children** 47(5_ pp:357_363.

Wileklinski, L (1994), **Teaching students with learning disabilities : strategies for success, Indiana.**

<http://www.gulfkids.com/ar/index?action=show>

<http://www.arabnetws/vb/showthreadphp?>



الرقم: ت ع ن/423/12

التاريخ: 2008/2/17

حضرة وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة

الموضوع: تسهيل مهمة

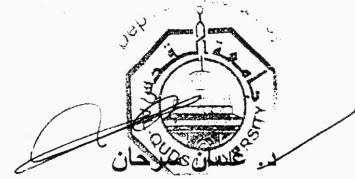
تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب: هشام عبد الرحمن حسين شناعة ورقمه الجامعي (20610986)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان "تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين"

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق



رئيس دائرة التربية وعلم النفس

ملحق رقم (3)

توقيع وزيرة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Arts
Department of Education & Psychology



جامعة القدس
كلية الآداب
دائرة التربية وعلم النفس

الرقم: ت ع 423/12/5

التاريخ: 2008/2/17

حضرة وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب: هشام عبد الرحمن حسين شناعة ورقمه الجامعي (20610986)، بدراسة تتعلق

ماجستير، بعنوان

"تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين"

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

الأخ هسيب كاسيد

لعمل اللائحة

لمسة مصطفى العلي

2008/2/17

رئيس دائرة التربية وعلم النفس

وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوزير
15-02-2008
إدارة من: هسيب كاسيد
الترقيم: 991

وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوزير
24-02-2008
صادر إلى: هسيب كاسيد
الترقيم: 991

526m(24/2)

20002-2796960-02 الفس من ب

ملحق رقم (4) تسهيل مهمة موجه من وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في فلسطين

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Counseling & Special Education



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة

الرقم وت ع: ٤٠٩ / ١٧٩٧
التاريخ: ٢٠٠٨ / ٢ / ٢٤ م
الموافق: ١٤٢٩ / ٢ / ١٦ هـ

السادة مديري التربية والتعليم المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب هشام عبد الرحمن حسين شناعة بدراسة كمتطلب للماجستير بعنوان تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشد التربوي. لذا يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه بتعبئة الاستمارة المرفقة من قبل كل من (مدير المدرسة، معلم المصادر، المرشد التربوي) في المدارس المشاركة بمشروع غرف المصادر / التربية الخاصة وإعادتها لدائرة التربية الخاصة بأسرع وقت ممكن. مع العلم أنه سيقوم الطالب المذكور بتزويدكم بأعداد الاستمارات المطلوبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،

ريما زيد الكيلاني

مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة



نسخة : معالي وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة
عطوفة الوكيل المساعد للمحافظات الجنوبية المحترم
الوكيل المساعد لشؤون التخطيط والتطوير المحترم
دائرة الإرشاد والتربية الخاصة / غزة المحترمين
دائرة التربية وعلم النفس / جامعة القدس المحترمين

ش.ش/ص.ع

ملحق رقم (5)

قائمة بأسماء أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية:

الوظيفة الحالية/ المهنة	الدرجة العلمية والتخصص	الاسم	الرقم
مدرس في جامعة القدس	دكتور في المناهج وأساليب التدريس	د.عفيف زيدان	1
=====	=====	د.محسن عدس	2
=====	=====	د.زياد قباجة	3
=====	دكتور علم نفس تربوي	د.نبيل عبد الهادي	4
=====	دكتور علم نفس	د.إياد الحلاق	5
مدير جامعة القدس المفتوحة- منطقة نابلس التعليمية	دكتور صحة نفسية	د.يوسف ذياب عواد	6
مدرس جامعة النجاح الوطنية	دكتور إرشاد نفسي	د.عبد عساف	7
مشرف أكاديمي متفرغ- جامعة القدس المفتوحة-طولكرم	دكتور علم النفس التربوي	د.زياد بركات	8
رئيس قسم التربية الخاصة- وزارة التربية والتعليم العالي	ماجستير تربية خاصة	أ.شفاء شيخة	9
مسؤول التعليم الجامع-مديرية التربية والتعليم- قلقيلية	ماجستير تربية	أ.هاني زهدي	10
مرشد تربوي في مدارس الحكومة	ماجستير مناهج	أ.صلاح حمدان	11
=====	ماجستير إرشاد نفسي	أ.ظافر حسونة	12
مدير مدرسة حكومية	ماجستير لغة عربية	أ.محمد عثمان	13
رئيس قسم الإرشاد والتربية الخاصة-تربية والتعليم- قلقيلية	دبلوم عالي في الإرشاد	أ.ناريمان خليفة	14
=====	بكالوريوس علم نفس	أ.باسم زهران	15
معلمة غرفة مصادر	بكالوريوس-تربية ابتدائية	أ.غادة غاتم	16
=====	=====	أ.جهاد صبري	17

ملحق رقم (6)

استبانة للتحكيم

حضرة المحكمحفظه الله

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي/جامعة القدس.

ونظراً لما عهدناه فيكم من خبرة علمية وعملية، يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة، وإبداء الرأي في مجالاتها وفقراتها وإضافة وحذف ما ترونه مناسباً.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم.

الباحث

هشام شناعة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الزملاء المدبرون والمديرات والمعلمون والمعلمات والمرشدون والمرشدات،
المشرفون على غرفة المصادر:

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول "تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين" ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يضع الباحث بين يديكم استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالإطلاع على الاستبانة، واختيار مستوى استجابتكم على كل واحدة من فقراتها وفقاً لما ينسجم مع وجهة نظركم، راجياً التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء وبدقة. الاستبانة التي بين أيديكم هي لأغراض البحث العلمي فقط واستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا - كلية التربية - قسم الإرشاد النفسي والتربوي / جامعة القدس.

واقبلوا فائق الاحترام...

الباحث:

هشام شناعة.

القسم الأول: المعلومات الأولية:

**** ضع إشارة (x) في المربع الذي تنطبق عليه الحالة: -**

1. الجنس:

ذكر أنثى .

2. سنوات الخبرة:

أقل من (5) سنوات من (5-10) سنوات أكثر من عشر سنوات.

3. المؤهل العلمي:

دبلوم بكالوريوس دبلوم عالي فأعلى .

4. المركز الوظيفي:

مدير مدرسة معلم غرفة مصادر مرشد تربوي .

القسم الثاني :

المجال الأول: تجهيز غرفة المصادر:

درجة التوفر والتجهيز

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	تشتمل على مكتبة شاملة.					
2	تحتوي ألعابا تربوية وترفيهية مناسبة.					
3	تتوافر حواسيب ووسائل تعليمية حديثة تناسب كافة الفئات الملتحقة بغرف المصادر.					
4	تتوافر فيها عوازل للصوت.					
5	يتوافر مساحات كافية لعرض المواد والوسائل التعليمية.					
6	تتوافر الإنارة والتهوية.					
7	الوسائل التعليمية والأجهزة صالحة للتوظيف.					
8	الأثاث المتوفر فيها مناسب.					
9	تتوافر فيها ستائر للنوافذ مناسبة.					
10	تناسب البيئة الصفية كافة الفئات من ذوي الحاجات الخاصة.					
11	توفر النشرات والدوريات المتعلقة بذوي الحاجات الخاصة.					
12	البيئة الصفية منظمة ومناسبة للمنهاج التعليمي ولكل فئة.					
13	مناسبة عدد الطلاب لمساحة الغرفة وتجهيزاتها.					

المجال الثاني: الوسائل والأساليب :

درجة التطبيق						
الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	تستخدم وسائل تعليمية تناسب كافة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء العملية التعليمية.					
2	تهيئ فرصا مناسبة لزيادة فاعلية عملية التعلم.					
3	يتوزع الأفراد ذو الحاجات الخاصة بحسب خصائص تعلمهم.					
4	تراعي القوانين والتشريعات الخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
5	يشارك الوالدان في العملية التعليمية داخل الصف وخارجه.					
6	تلتزم بألية التحويل الرسمية لذوي الاحتياجات الخاصة.					
7	تعمل تقييم عام للتعرف على إمكانيات ذوي الاحتياجات الخاصة.					
8	تضع أهدافا سلوكية قابلة للقياس.					
9	القيام بزيارة مدارس تقدم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة.					
10	عرض دراسات، كتيبات، نشرات، حول رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.					

					11	عمل دورات للعاملين، الأسر، المجتمع المحلي حول رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
					12	تستخدم أسلوب التعليم الفردي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
					13	تراعى التسهيلات والتعديلات والخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.
					14	تأخذ بعين الاعتبار الخلفيات الثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة عند وضع الخطط.
					15	تعمل على تحسين اتجاهات العاملين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.
					16	القيام بزيارات منزلية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
					17	تنوع أساليب التدريس بما يتلاءم وطبيعة الدرس والحاجة.
					18	تستخدم التعزيز خلال الحصة الصفية.
					19	التدريب المسبق على الدرس قبل إعطائه.
					20	وضع نظام صفى للطلاب لتسهيل تعاملهم مع غرفة المصادر.
					21	تهيئة الطالب للحصة لاستثارة دافعيته للتعلم.
					22	تنظيم الطلاب في مجموعات صغيرة حسب المستوى أثناء الحصة.
					23	مساعدة الطالب على اكتشاف أخطائه.
					24	عمل اجتماعات لأولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
					25	تعمل وسائل من البيئة المحلية تناسب قدرات الطلاب وادراكاتهم.
					26	يشارك الطلاب بعمل الوسائل.
					27	الاحتفاظ بملفات لكل طالب من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

المجال الثالث: المنهاج:

درجة الملانمة					الرقم	الفقرة
ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا		
					1	يوجد منهاج خاص بكل فئة ويراعي احتياجاتها .
					2	ترتبط موضوعات المنهاج ببعضها ارتباطا منظما .
					3	يناسب الطلبة حسب حاجاتهم وقدراتهم وميولهم .
					4	ملانم لاهتمام الطلبة وتفكيرهم .
					5	يركز على المهارات الصوتية .
					6	يركز على مهارات الفهم .
					7	يهتم بمهارات القراءة والكتابة والحساب .
					8	يحتوي على المهارات المتقدمة .
					9	يراعي التنوع في موضوعات المادة التعليمية .
					10	يراعي الفروق الفردية عند الطلبة .
					11	يمكن الطلبة حسب الفئة من تحقيق الأهداف الخاصة بكل وحدة.

المجال الرابع: سير العملية التربوية في غرفة المصادر:

درجة التطابق						
الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	تواجد معلم مساعد في غرفة المصادر.					
2	توفر الزيارات الإشرافية والتوجيهية من الوزارة إلى المدرسة، المنطقة التعليمية .					
3	يلتحق الطلبة بغرفة المصادر من بداية العام الدراسي .					
4	انتقال الطلبة بين غرفة المصادر والصف العادي ميسر وسهل.					
5	تغيب الطلبة عن غرفة المصادر متابع بانتظام.					
6	تعاون معلم الصف العادي مع معلم غرفة المصادر.					
7	مراجعة البرنامج التربوي دوريا مع ولي أمر الطالب والطالب نفسه.					
8	توافر الخدمات المساندة (الطبية والنفسية والإرشادية والعلاج الطبيعي والوظيفي والنطق).					
9	الحفاظ على النظام داخل غرفة المصادر.					
10	تعاون مدير المدرسة مع المعنيين في تطبيق البرنامج.					
11	إطلاع مدير المدرسة على البرامج التربوية المعمول بها في غرفة المصادر.					

المجال الخامس: البعد السلوكي .

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	توفر معلومات عن حالة الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة إذا كان يعاني من مشكلات سلوكية .					
2	توفر تقرير عن حالة الطفل العقلية بواسطة اختبارات الذكاء المقننة على البيئة المحلية.					
3	تراعي الفروق الفردية مع مراعاة مشكلات الطلبة المختلفة.					
4	توفر تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.					
5	توفر خطة تدريبية فردية على ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.					
6	تضع خطط علاجية في تعديل السلوك.					
7	تزود الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بطرق خاصة لحل المشكلات.					
8	مناسبة لمعالجة مشكلات ضعف الانتباه والاندفاع.					
9	توفر للطفل فنية الاستفهام الذاتي (ماذا يجب علي أن أفعله).					
10	تراعي الحالة النفسية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.					

					11	تدرب الطفل على الحس بالتعليمات لنفسه أثناء أدائه العمل
					12	تعزيز الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي.
					13	توفر للطفل التدريب على المبادرة الذاتية وذلك بإشراف الطفل في تدريب نفسه وهذا يساعده على تخطي السلبية والقصور في التعلم.
					14	توفر فترات راحة بين مهام التدريب.
					15	تتصل مع الأسرة لمتابعة طفلها من حيث التحصيل والسلوك .
					16	تنسيق التعاون بين المعلمين والأهالي لمتابعة التي تواجه الطلبة للتوصل لأسبابها وحلها .

مع فائق الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحث

ملحق رقم (7)

ملحق الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الزملاء المدبرون والمدبرات والمعلمون والمعلمات والمرشدون والمرشدات،

المشرفون على غرفة المصادر:

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول "تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدبرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين" ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يضع الباحث بين يديكم استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالإطلاع على الاستبانة، واختيار مستوى استجابتكم على كل واحدة من فقراتها وفقا لما ينسجم مع وجهة نظر، راجيا التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء وبدقة. الاستبانة التي بين أيديكم هي لأغراض البحث العلمي فقط واستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا - كلية التربية - قسم الإرشاد النفسي والتربوي / جامعة القدس.

واقبلوا فائق الاحترام...

الباحث:

هشام شناعة.

القسم الأول: المعلومات الأولية:

* * ضع إشارة (x) في المربع الذي تنطبق عليه الحالة:-

5. الجنس:

ذكر أنثى .

6. سنوات الخبرة:

أقل من (5) سنوات من (5-10) سنوات أكثر من عشر سنوات.

7. المؤهل العلمي:

دبلوم بكالوريوس دبلوم عالي فأعلى .

8. المركز الوظيفي:

مدير مدرسة معلم غرفة مصادر مرشد تربوي .

القسم الثاني :

المجال الأول: تجهيز غرفة المصادر:

درجة التوفر والتجهيز					الرقم	الفقرة
ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا		

					1	تشتمل على مكتبة شاملة.
					2	تحتوي ألعابا تربوية وترفيهية مناسبة.
					3	تتوافر حواسيب ووسائل تعليمية حديثة تناسب كافة الفئات الملتحقة بغرف المصادر.
					4	تتوافر فيها عوازل للصوت.
					5	يتوافر مساحات كافية لعرض المواد والوسائل التعليمية .
					6	تتوافر الإنارة والتهوية.
					7	الوسائل التعليمية والأجهزة صالحة للتوظيف.
					8	الأثاث المتوفر فيها مناسب.
					9	تتوافر فيها ستائر للنوافذ مناسبة.
					10	تناسب البيئة الصفية كافة الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة.
					11	توفر النشرات والدوريات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة .
					12	مناسبة عدد الطلاب لمساحة الغرفة وتجهيزاتها .
					13	غرفة المصادر قريبة من طلبة الصف وليست بعيدة عن المبنى الذي يتواجد فيه الطلبة.

المجال الثاني: الوسائل والأساليب :

درجة التطبيق						
الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	تستخدم وسائل تعليمية تناسب كافة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء العملية التعليمية.					
2	تهيئ فرصا مناسبة لزيادة فاعلية عملية التعلم.					
3	تراعى خصائص المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة .					
4	تراعى القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.					
5	تلتزم بألية التحويل الرسمية لذوي الاحتياجات الخاصة.					
6	تجري تقييم عام للتعرف على إمكانيات ذوي الاحتياجات الخاصة.					
7	تضع أهدافا سلوكية قابلة للقياس.					
8	القيام بزيارة مدارس تقدم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة.					
9	عرض دراسات،ككتيبات،نشرات،حول رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.					
10	عقد دورات للعاملين،الأسر،المجتمع المحلي حول رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.					
11	تستخدم أسلوب التعليم الفردي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.					
12	تراعى التسهيلات والخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.					
13	تأخذ بعين الاعتبار الخلفيات الثقافية لذوي					

					الاحتياجات الخاصة عند وضع الخطط.
14					تنوع أساليب التدريس بما يتلاءم وطبيعة الدرس والحاجة.
15					تستخدم التعزيز خلال الحصة الصفية.
16					تراعى التدريب المسبق على الدرس قبل إعطائه.
17					وضع نظام صفى للطلاب لتسهيل تعاملهم مع غرفة المصادر.
18					تهيئة الطالب للحصة لاستثارة دافعيته للتعلم.
19					تنظيم الطلاب في مجموعات صغيرة حسب المستوى أثناء الحصة.
20					تساعد الطالب على اكتشاف أخطائه.
21					عمل اجتماعات لأولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
22					تستخدم وسائل من البيئة المحلية تناسب قدرات الطلاب وإدراكاتهم.
23					يشارك الطلاب بعمل الوسائل.
24					الاحتفاظ بملفات لكل طالب من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

المجال الثالث: المادة التعليمية:

درجة الملائمة					
الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة جدا
1	يوجد مادة تعليمية خاصة بكل فئة ويراعي احتياجاتها .				
2	ترتبط موضوعات المادة التعليمية ببعضها ارتباطا منظما .				
3	تناسب الطلبة حسب حاجاتهم وقدراتهم وميولهم .				
4	تلائم اهتمام الطلبة وتفكيرهم .				
5	يركز على المهارات الصوتية .				
6	يركز على مهارات الفهم .				
7	يهتم بمهارات القراءة والكتابة والحساب .				
8	يحتوي على المهارات المتقدمة .				
9	يراعي التنوع في موضوعات المادة التعليمية .				
10	يراعي الفروق الفردية عند الطلبة .				
11	تحقق المادة التعليمية الأهداف التي وضعت من أجلها				

المجال الرابع: سير العملية التربوية في غرفة المصادر:

درجة التطابق					
الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة جدا
1	يتواجد معلم مساعد في غرفة المصادر .				
2	توفر الزيارات الإشرافية والتوجيهية من الوزارة				

					إلى المدرسة .
				3	يلتحق الطلبة بغرفة المصادر من بداية العام الدراسي .
				4	انتقال الطلبة بين غرفة المصادر والصف العادي ميسر وسهل.
				5	تغيب الطلبة عن غرفة المصادر متابع بانتظام.
				6	تعاون معلم الصف العادي مع معلم غرفة المصادر.
				7	مراجعة البرنامج التربوي دوريًا مع ولي أمر الطالب والطالب نفسه.
				8	توافر الخدمات المساندة (الطبية والنفسية والإرشادية والعلاج الطبيعي والوظيفي والنطق).
				9	الحفاظ على النظام داخل غرفة المصادر.
				10	تعاون مدير المدرسة مع المعنيين في تطبيق البرنامج.
				11	إطلاع مدير المدرسة على البرامج التربوية المعمول بها في غرفة المصادر.

المجال الخامس : البعد السلوكي .

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	توفر معلومات عن حالة الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة إذا كان يعاني من مشكلات سلوكية .					
2	توفر تقرير عن حالة الطفل العقلية بواسطة اختبارات الذكاء المقننة على البيئة المحلية.					
3	تراعي الفروق الفردية مع مراعاة مشكلات الطلبة المختلفة.					
4	توفر تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.					
5	توفر خطة تدريبية فردية في ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.					
6	تضع خططا علاجية في تعديل السلوك.					
7	تزود الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بطرق خاصة لحل المشكلات.					
8	تناسب الخطة معالجة مشكلات ضعف الانتباه والاندفاع.					
9	توفر للطفل فنية الاستفهام الذاتي (ماذا يجب علي أن أفعله).					
10	تراعي الحالة النفسية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
11	تدرب الطفل على الحس بالتعليمات لنفسه أثناء أدائه العمل					
12	تعزز الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي.					
13	توفر للطفل التدريب على المبادرة الذاتية وذلك بإشراف الطفل في تدريب نفسه وهذا يساعده على تخطي السلبية والقصور في التعلم.					
14	توفر فترات راحة بين مهام التدريب.					
15	الاتصال مع الأسرة لمتابعة طفلها من حيث					

					التحصيل والسلوك .	
					تنسيق التعاون بين المعلمين والأهالي لمتابعة التي تواجه الطلبة للتوصل لأسبابها وحلها .	16

مع فائق الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحث

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
---------------	--------------	---------------

58	توزيع عدد المعلمين والمرشدين والمديرين في المدارس التي بها غرف المصادر بحسب المدن والمحافظات.	1.3
59	توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي.	2.3
61	توزيع فقرات أداة الدراسة على محاورها الرئيسية	3.3
63	يبين نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على مجالات الدراسة وأقسامها المختلفة.	4.3
64	بعد تحويل المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية تفسر النتائج على هذا الأساس وفق المعيار.	5.3
67	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعد تجهيز غرف المصادر مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم.	1.4
69	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعد الوسائل والأساليب مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم.	2.4
70	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعد المادة التعليمية مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم.	3.4
71	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعا لبعد سير العملية التربوية مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم.	4.4

73	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً للبعد السلوكي التربوية مرتبة تنازلياً حسب درجة التقييم.	5.4
74	ترتيب المجالات والدرجة الكلية حسب درجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين.	6.4
76	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس.	7.4
77	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	8.4
78	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	9.4
79	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين تبعاً لمتغير المركز الوظيفي.	10.4

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
------------	--------------	------------

98	يوضح نموذجا لتنظيم غرفة المصادر	1
99	تسهيل مهمة موجه من دائرة التربية في جامعة القدس إلى وزارة التربية والتعليم العالي	2
100	توقيع وزيرة التربية والتعليم العالي على كتاب تسهيل المهمة	3
101	تسهيل مهمة موجه من وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في فلسطين	4
102	قائمة بأسماء أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية	5
103	استبانة للتحكيم	6
109	الاستبانة في صورتها النهائية	7

فهرس المحتويات:

رقم الصفحة	الموضوع
أ	إقرار
ب	شكر وتقدير

ت	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالإنجليزية
1: الفصل الأول : خلفية الدراسة وأهميتها	
1	1:1 مقدمة
5	2:1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
5	3:1 أهمية الدراسة
6	4:1 أهداف الدراسة
7	5:1 محددات الدراسة
7	6:1 تعريف المصطلحات
2: الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة	
11	1:1:2 الخلفية النظرية : المقدمة
13	2:1:2 الدمج
16	3:1:2 غرفة المصادر-النشأة والتطور
18	4:1:2 أنواع غرف المصادر
21	5:1:2 درجة انتشار الإعاقة
23	6:1:2 تجربة الأردن ومصر في مجال غرفة المصادر
26	7:1:2 مشروع غرف المصادر في فلسطين
31	8:1:2 دور الإرشاد في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة
34	9:1:2 دور العاملين في غرفة المصادر
37	2:2 الدراسات السابقة
37	1:2:2 الدراسات العربية
49	2:2:2 الدراسات الأجنبية
55	3:2:2 تعقيب على الدراسات السابقة
3: الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
57	1:3 مجتمع الدراسة وعينتها
60	2:3 أداة الدراسة
63	3:3 إجراءات الدراسة
64	4:3 طريقة تفسير النتائج
65	5:3 منهج وتصميم الدراسة

65	6:3 المعالجات الإحصائية المستخدمة
4: الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
66	1:4 أولا : النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول
75	2:4 ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
77	3:4 ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
78	4:4 رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
79	5:4 خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
5: الفصل الخامس: مناقشة النتائج و التوصيات	
81	1:1:5 أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
83	2:1:5 ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
84	3:1:5 ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
84	4:1:5 رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
85	5:1:5 خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
87	2:5 توصيات الدراسة
قائمة المراجع: المراجع العربية والمراجع الأجنبية	
89	المراجع العربية
96	المراجع الأجنبية
98	الملاحق
114	فهرس الجداول
116	فهرس الملاحق
117	فهرس المحتويات