عمادة الدّراسات العليا
جامعة القدس

واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المَصادر والتوجّهات المُستقبليّة في مدارس المُحافظات الشّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريّيها ومعلّميها

ديالا وائل علي قواسمي

رسالة ماجستير

القدس–فلسطين

1437هـ/2016

واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المصادر والتوجّهات المستقبليّة في المحافظات الشّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريّيها ومعلميها

إعداد:

ديالا وائل علي قواسمي

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة/فلسطين

المشرف: د. أحمد فتيحة

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة التّربويّة/ عمادة الدّراسات العليا / كليّة العلوم التربويّة

1437/ 2016

جامعة القدس
عمادّة الدراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المَصادر والتوجّهات المُستقبليّة في مدارس المُحافظات الشّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريّيها ومعلّميها

إسم الطالبة: ديالا وائل علي قواسمي

الرقم الجامعي: 21210162

المشرف: الدكتور أحمد فتيحة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2016/6/6 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. أحمد فتيحة التوقيع.....
2. ممتحناً داخلياً : د. محمود أبو سمرة التوقيع.....
3. ممتحناً خارجياً : د. سعيد عوض التوقيع.....

القدس–فلسطين

2016 /1437

الإهداء

إلى من علّمتني أنّ الأعمال الكبيرة، لا تتمّ إلاّ بالصّبر والعزيمة والإصرار...

إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصّبر، وطرزّتها على سراج الأمل، بلا فتور أو كلل...

رسالة تعلّم العطاء كيف يكون العطاء، وتعلّم الوفاء كيف يكون الوفاء... إليكِ يا أمّي

إلى من هم أقرب إليّ من روحي...إخوتي

إلى سندي، ورفيق دربي، ومن شجّعني على مواصلة مسيرتي العلميّة...زوجي

إلى أحبّائي وقرّة عيني ومن صبروا عليّ في سنوات دراستي...أبنائي مجد وجاد

إلى من أحبّوني وأحببتهم، إلى من كانت لي معهم ذكريات جميلة، ورافقوني على طريق النّجاح...أصدقائي

إلى من احتضنتني كلّ هذه السّنوات إلى وطني الحبيب...فلسطين

الباحثة

إقرار

أقرّ أنا معدة هذه الرّسالة أنّها قدمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة أو أيّ جزء منها لم يقدّم لنيل درجة عليا لأيّ جامعة أو معهد آخر.

التّوقيع: *Diala Qawasmi*

الاسم: ديالا وائل قواسمي

التاريخ: 2016/6/6

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيّباً مباركاً فيه، أشكرك ربّي على أن يسّرت لي إتمام هذه الرّسالة على الوجه الذي أرجو أن ترضى به عنّي.

ثم أتوجّه بالشّكر إلى الدّكتور أحمد فتيحة، الّذي له الفضل –بعد الله تعالى– على البحث والباحثة، منذ كان الموضوع عنوانًا وفكرةً، إلى أن صار رسالةً وبحثًا. فله منّي الشّكر كلّه والتقدير والعرفان.

كما أتوجّه بالشّكر الجزيل إلى جميع أساتذتي الأفاضل في كلية العلوم التربويّة، وإلى رئيس جامعة القدس، وعميد كليّة العلوم التربويّة فيها، الذين لم يألوا جهدًا في مساعدتي على إتمام دراستي العليا.

وأتقدّم بجزيل شكري وتقديري لوزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة –قسم الإرشاد والتّربية الخاصّة، ولإداريّي ومعلمي غرف المصادر في المحافظات الشمالية في فلسطين؛ لتعاونهم على إنجاز هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أتقدّم بالشّكر والتّقدير إلى لجنة المحكّمين الذين أساهموا بآرائهم في إخراج أداة الدّراسة على أحسن صورة.

كما أتقدّم بالشّكر المليء بالمحبّة إلى مديرة مدرستي السيدّة نادية الدّجاني؛ على دعمها وتشجيعها المستمرّ لإنجاز هذه الرّسالة؛ علّها تعود بالفائدة على مؤسّساتنا التّربويّة.

الملخّص

هدف الدّراسة التّعرف إلى واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المصادر، والتوجّهات المستقبليّة في المحافظات الشّماليّة في فلسطين، من وجهة نظر إداريّيها ومعلّميها، والتعرّف إلى الفروق بين الواقع والتوجّهات المستقبليّة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقامت الباحثة ببناء استبانة استخدمتها أداةً للبحث، كما أجرت الباحثة مقابلات شخصيّة مع إداريي قسم الإرشاد والتربيّة الخاصّة في وزارة التربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة. تكون مجتمع الدراسة من مدير عامّ الإدارة العامّة للإرشاد والتربيّة الخاصّة، ومديرة دائرة الإرشاد والتربيّة الخاصّة، رئيس قسم مؤسّسات التربيّة الخاصّة، رئيس قسم برامج التربيّة الخاصّة، ومشرفي التربيّة الخاصّة، إداريّي المدارس التي تحتوي على غرف المصادر، ومرشدي التّعليم الجامع، وأخصائيّي مراكز المصادر، ومعلمي غرف المصادر في المحافظات الشّماليّة في فلسطين البالغ عددهم (257) فرداً. أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (209) أفراد. بينما كانت أبرز نتائج هذه الدّراسة أنّ واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المصادر من وجهة نظر المبحوثين كان بمتوسط حسابي عالٍ بلغ (2.81) للدرجة الكليّة، أما التوجّهات المستقبليّة من وجهة نظر المبحوثين فقد كانت بمتوسط حسابي عالٍ بلغ (2.66) للدّرجة الكليّة، ومن خلال فحص فرضيّات الدّراسة تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، بين متوسّط استجابات المبحوثين نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة تعزى لمتغيّر الجنس، أو سنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ لمجال مواقف أولياء الأمور، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات المبحوثين نحو واقع الصعوبات الأكاديمية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المدير/ة، كما تبيّن كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، بين متوسّطات استجابات المبحوثين نحو التوجّهات المستقبليّة تعزى لمتغير الجنس، أو المؤهّل العلميّ، أو المسمّى الوظيفيّ، باستثناء مجال التّقليل من الضّغوط المهنية، ومتغيرّ سنوات الخبرة باستثناء مجال التّقليل من الضّغوط المهنيّة أيضاً. وفي ضوء النّتائج الّتي تمّ التّوصل إليها؛ فقد أوصت الباحثة بضرورة وجود إدارة داعمة، قادرة على تقديم الاستشارة، والمساعدة لمعلمي ذوي الصّعوبات الأكاديميّة.

The reality of academic difficulties in resource rooms and future guidance in Northern provinces schools in Palestine from the administrators and teachers perspective

Prepared by: Diala Wael Ali Qawasmi

Supervisor by: Dr. Ahmad Fteiha

Abstract

The study aimed to identify the academic difficulties that take place in the resource rooms, and the future considerations in the Northern provinces of Palestine from the administratives' as well as the teachers' perceptions, and recognizing the differences between the reality and the future approaches. The researcher used the analytical descriptive method. The researcher built a questionaire that has been used as the main method for collecting the data of the research. The researcher also carried out some personal interviews with the administrative of the counseling and special education sections in the Palestininan ministry of education and higher education. The study population consisted of the general manager of the counseling and special education administration, the manager of the counseling and special education department, the manager of the special education associations, the manager of the special education programs, the supervisors of special education, the principals of schools having resource rooms, supervisors of inclusive education, specialists in the centers of the recourses, and the teachers working in the resources' rooms in northern Palestine (257) persons. The sample of the study consisted of (209) persons. The main results demonstrated a high percentage in the reality of the academic difficulties inside the recourse rooms from its administratives and teachers perception with an arithmetic average of 2.81 as a total degree. However, future considerations from the researcheds' perception about the academic difficulties were of a high percentage with an arithmetic average of 2.66 as a total degree. Through testing the theories of the study, it has been found that there are no statistically significant differences between the average of the researched of the reality of academic difficulties attributed to the gender variable, years of experience, and the scientific qualification for the attitudes of parents. Whereas it has been found that there are statistically significant differences between the average of the researched of the reality of academic difficulties attributed to the professional role variable of the principal. Also, there were no statistically significant differences among the averages of the researched responses towards the future approaches attributed to the gender variable, the educational qualification, the professional role, except for reducing the professional pressure on the teachers of academic difficulties for the principal, and the variable of years of experience for reducing the professional pressure. On the basis of results of the study, the researcher recommended of the importance of having a supportive administration that is able to offer the counseling, and the assistance of teachers of students with academic difficulties.

الفصل الأولّ

خلفيّة الدّراسة وأهميّتها

1.1 مقدّمة

2.1 مشكلة الدّراسة

3.1 أسئلة الدّراسة

4.1 فرضيّات الدّراسة

5.1 أهداف الدّراسة

6.1 أهميّة الدّراسة

7.1 حدود الدّراسة

8.1 مصطلحات الدّراسة

الفصل الأولّ

خلفيّة الدّراسة وأهمّيتها

1.1 المقدّمة

يوجد في كلّ صفّ بعض الطّلبة الذين لا يستطيعون القراءة، أوالكتابة، أو إجراء العمليّات الحسابيّة البسيطة، حيث إنهم يواجهون صعوبة في السّير بالمنهج، أو القيام بالمهمّات التي تطرحها البرامج التّعليمية العاديّة، وعند التدقيق في هذه الفئة من الطّلبة يجد المعلّمون أنّ هؤلاء الطّلبة لا يختلفون عن بقيّة زملائهم في الصّف من حيث الشّكل أو الحواسّ، أو القدرات العقليّة، فبعضهم ذكاؤه متوسّط أو فوق المتوسّط، ومعظمهم يمتلك حواسّ سليمة؛ ومن هنا تبدأ مشكلة بعض المعلّمين مع هذه الفئة من الطّلبة حيث يصفونهم بعدم المبالاة والكسل، أو الغباء...لكن هل هم فعلاً كذلك؟

نسمّي هذه الفئة من الطّلبة فئة الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة، والصّعوبات الأكاديميّة نوع من أنواع صعوبات التّعلم، حيث تقسم صعوبات التّعلم إلى صعوبات تعلّم نمائيّة، وصعوبات تعلّم أكاديميّة، ويتمتّع الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم بذكاء متوسّط أو فوق المتوسّط إلاّ أنّهم يعانون من اضطراب في الانتباه والتركيز، وقد يصاحب نقص الانتباه لديهم حركة زائدة واندفاعيّة. كما لديهم صعوبة في عمليّات التّفكير وتنظيم المعلومات، ويواجهون مشكلات في الاستماع، والكلام، والقراءة،

والكتابة، والتهجي والحساب. ويعانون من فقرٍ واضحٍ في مهارات الدّراسة والاستذكار، كما يواجهون صعوبة في الإدراك البصريّ، والسمعيّ، والحركيّ، وتسيطر عليهم مشاعر القلقِ والخوفِ والحزن والكآبة (السّعيد والحسينيّ، 2007).

وقد بدأ الاهتمام بطلبة صعوبات التّعلم متأخِّراً إلى حدّ ما مقارنة بمجالات التّربية الخاصّة، إلاّ أنّ هذا المجال قد نال حديثًا قدرًا كبيراً من الاهتمام، من قبل الأشخاص الّذين يعملون في التربيّة الخاصّة، ويعود ذلك إلى حجم المشكلة الّتي يواجهها الطّلبة في المدارس، إضافةً إلى غموض مفهوم صعوبات التّعلّم، واختلاطه بمفهوم بطء التّعلّم والتّأخّر الدّراسي. وقد أشار الوقفيّ (2003) أن حركة صعوبات التّعلّم واجهت عند طرحها ثلاثة تحدّيات رئيسة: أولّها تأسيس حسّ واضح بوجود صعوبات التّعلّم واعتمادها حقلاً مستقلاً من حقول التربيّة الخاصّة المعروفة، وثانيها تطوير قاعدة عريضة من الدّعم لتخصيص أموال للبرامج التربويّة للطّلبة المعنيّين، وثالثها تشجيع الجهود التّدريبية الرّامية لتهيئة مجموعة واسعة من المهنيّين القادرين على تقديم الخدمة في مجال صعوبات التّعلّم.

وقد اهتمت وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة منذ تأسيسها بالطّلبة المعاقين؛ لإيمانها بأنّ التّربية ضرورة اجتماعية، وأنّ التعليم حقّ للجميع؛ فأنشأت قسمًا للتّربية الخاصّة، ضمن الإدارة العامّة للتّعليم العامّ؛ ليعتنِ بهذه الفئة في دمجهم ضمن النّظام التّعليميّ العامّ بتقديم الدّعم النّفسيّ، والاجتماعيّ، والأكاديميّ، وتوفير البيئة المادّيّة لهم، وقد كان من أولويّات هذا القسم التّخطيط، وإعداد مشاريع وبرامج للمعاقين، وأولّ مشروع أولت العمل به هو مشروع التّعليم الجامع عام (1997)؛ مستهدفًا طلبة المرحلة الأساسيّة (من الصفّ الأولّ حتّى الرّابع الأساسيّ) بتمويل من (دياكونا/ ناد)، ومؤسسة إنقاذ الطّفل السّويديّة، وبدعم من اليونسكو، والثّاني مشروع غرف ومراكز المصادر في عام (2004)، ومشروع الصفوف المدمجة في عام (2009) بدعم من المؤسّسة السّويديّة للإغاثة الفردية

(سوار)، وفي العام (2005) تطورّ هذا القسم فأصبح دائرة ضمن الإدارة العامّة للإرشاد والتربيّة الخاصّة، حسب هيكليّة وزارة التّربية والتّعليم (وزارة التّربية والتّعليم، 2008).

ونظرًا لحرص وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة على تطوير التّعليم داخل فلسطين؛ فقد كانت لها رؤية تؤكّد على أنّ النّهوض بالمستقبل مرهون بنوعيّة التّعليم وجودته؛ لذا فقد تبنّت وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة مشروع غرف ومراكز المصادر، وكان من أهم الدّواعي والمبررات لتبنّي وزارة التربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة لغرف المصادر. عدم توفرّ مثل هذه البرامج في فلسطين، بالإضافة إلى قصور في الخدمات القائمة؛ سواء على المستوى الوقائيّ، أو التثقيفيّ، أو الصحيّ، أو الأجهزة التّعليميّة، أو المعلومات، أو الدّراسات والأبحاث أو القصور في خدمة التّشخيص والتّقييم لهذه الفئة، أو قلّة الكوادر المؤهّله والمدرّبة للعمل في مجال التّربية الخاصّة، أو عدم الاستفادة المناسبة للطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة أثناء دمجهم الكامل في صفوف مدارس التّربية والتّعليم، وعدم وجود نموذج آخر في التّربية والتّعليم مثل (صفوف مدمجة، أو غرف مصادر) للطّلبة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة. (الصّباح وشناعة، 2010).

ويقوم برنامج غرف المَصادر على فكرة الدّعم الأكاديميّ ويختص بتقديم الخدمات العلاجيّة التربويّة لفئة الطّلبة الذين يعانون من صعوبات ومشكلات في التّعليم أو التّحصيل ممَّن هم على مقاعد الدّراسة من طلبة الصّفوف الأساسيّة الثّاني وحتى الرّابع ويلتحق بها الطّالب وفق برنامج يلبّي احتياجاته التربويّة ويؤهّله للعودة إلى صفّه بعد الانتهاء منه، وقد بدأ العمل رسميًا بهذا المشروع في العام 2004م؛ حيث تمّ تجهيز (35) غرفة مصادر في محافظات الضّفة كمرحلة أولى، وعيّنت الوزارة معلّمة تربيّة خاصّة لكلّ غرفة مصادر، و تمّ تمويل إعدادها وتجهيزها من المؤسّسة السّويديّة للإغاثة الفرديّة، والتزمت المؤسّسة بتأسيس ثلاثة مراكز مصادر: واحدٍ في المحافظة الجنوبيّة (قطاع غزة)

واثنين آخرين في المحافظات الشّماليّة (الضّفة الغربيّة) وقد التزمت المؤسّسة بتغطية كافّة المصاريف بما فيها رواتب الموظّفين في هذه الغرف، وتوفير الدّعم المادّيّ والخبرة الفنّيّة، حيث تمّ نقل المسؤوليّة كاملةً إلى وزارة التّربية والتّعليم العالي بحلول عام (2009)، وقد عملت وزارة التّربية والتّعليم العالي على تطوير عدد غرف المصادر؛ ليصل إلى 90 غرفة مصادر مع تعيين كادر لها في العام 2014 (جرادات، 2014).

ونظرًا لاهتمام الوزارة بفئة صعوبات التّعلمّ الأكاديميّة وتطوير العمل معها؛ عمدت الإدارة العامّة للإرشاد والتّربية الخاصّة في الوزارة، إلى البحث عن مؤشّرات الشّكّ الّتي تشير إلى احتماليّة وجود صعوبات تعلّم لدى الطّلبة، حيث قامت بالتّركيز على خصائص الطّلبة ذوي صعوبات التّعلمّ واقتراح مواءمات تركّز على نقاط القوّة لديهم، كما عملت على البحث عن السّبل المثلى لتقويم طلبة صعوبات التّعلّم وسعت إلى إعداد أدوات تشخيص القدرات التّعليميّة لطلبة صعوبات التّعلّم الأكاديميّ، في مادّتي اللّغة العربيّة والرّياضيات للصّفوف من الثّاني حتى الرّابع، يمكن من خلالها الكشف عن طلبة صعوبات التّعلّم الأكاديميّ، والتّعرف على نقاط ضعفهم، وتقديم توجيهات للتّعامل معهم، بالإضافة لاقتراح المواءمات المناسبة لهم (دائرة القياس والتّقويم ودائرة التربيّة الخاصّة ودائرة التّعليم العامّ، 2009).

ونظرًا لسعي وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة الدائم إلى رسم خطط استراتيجيّة تتضمّن تطوير سياسة تربويّة، وتوجّهات مستقبليّة ترتقي بمستوى النّظام التربويّ الفلسطينيّ وتحقّق التّطوير الشامل المنشود، من خلال تحديد أولويّات وأهداف ومعايير تربويّة قادرة على مواجهة التّحديات بكلّ جدّيّة ورسم توجّهات مستقبليّة حديثة، تواكب العالم المتسارع الذي نعيش فيه؛ جاءت الدّراسة للتّعرف إلى واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المصادر في المحافظات الشّماليّة في فلسطين، والتوجّهات

المستقبليّة، على أمل أن تساهم هذه الدّراسة في توجيه اهتمام المسؤولين لتطوير خطّة العمل مع طلبة الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المصادر.

2.1 مشكلة الدّراسة

جاءت الرّغبة في دراسة واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المَصادر والتوجّهات المستقبليّة، من خلال ملاحظات الباحثة وعملها في الميدان، كمعلّمة تربية خاصّة في إحدى غرف المصادر الواقعة في محافظة القدس مدّة سبع سنوات، لمست من خلالها العديد من المهامّ الملقاة على كاهل الوزارة: كالإشراف على غرف المصادر، وتأمين الدّعم المادّيّ لتجهيز هذه الغرف على أكمل وجه، وإكساب موظّفيها الخبرة والمهارات اللازمة بعقد الدّورات التّدريبية المتخصّصة في مجال صعوبات التّعلّم، وإقناع مديري المدارس بفكرة غرف المصادر، ومدى فاعليّة الخدمات التي تقدّمها بالإضافة إلى حضّ المجتمع على تبنّي توجّه إيجابي نحو طلبة الصّعوبات الأكاديميّة دون أيّ تمييز أو تحيّز ضدّهم.

وقد أشار فتيحة (2009) في دراسته حول التّقييم النّهائيّ لمشروع غرف ومراكز المصادر (2009)، أنّ المشروع نجح في نقل مفهوم الدّمج من كونه توجّهاً إلى واقع، كما أنّه قدّم خدمة نوعيّة للطّلبة المدموجين، سواء دمج أكاديميّ أم دمج اجتماعيّ، وساهم في تغيير حياة مجموعة من الطّلبة وكسر حاجز الخوف والخجل والإحساس بالعزلة لدى معظم طلبة المشروع، حسب رأي أولياء أمور الطلبة، كما نجح المشروع في زيادة اهتمام الأهل بأبنائهم، فقد اعتبر المشروع تجربةً جديدةً على المستوى الفلسطينيّ، ونجح في التّحوّل من فكرة جديدة إلى واقع جدّي ومجدٍ وداعم للمدرسة وتوجّهاتها بما ينْسجم ومفهوم التّعليم للجميع، وتقديم تعليم يتناسب واحتياجات وقدرات كلّ طالب فيها، كما أنّ وجود غرف المصادر؛ ساهم في تعديل اتّجاهات فئات عديدة من المجتمع اتّجاه مفهوم الدّمج،

بالإضافة إلى أنّ استهداف المشروع للطّلبة الّذين كانوا يعتبرون معدومين في الصّف، قد سهّل للمعلّم العاديّ السيّر بخطّته بأريحيّة، وقد لوحظ وجود بدايات حقيقيّة لتقبلّ الطّلبة العاديّين للطّلبة ذوي الاحتياج الخاص؛ تقبّلاً أكاديميًّا واجتماعيًّا، وقد أدرج المشروع ضمن الخطّة الاستراتيجيّة للوزارة؛ فتبنته باعتباره تطبيقًا لمفهوم التّعليم للجميع وقد وجدت توجّهات لزيادة عدد الغرف في كلّ المديريّات.

وقد لاحظت الباحثة خلال سنوات عملها، أنّ اهتمام الوزارة كان منصبًّا على المدخلات؛ حيث اهتمّت بتعديل المناهج، وطرق التّدريس والمباني المدرسيّة والمعلّمين من حيث تأهيلهم وإعدادهم بعقد بعض الدّورات، وقد رأت أنّه من المهمّ جدًّا أنّ يكون لدى وزارة التربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة توجّهات مستقبليّة واضحة فيما يخص إدارة غرف المصادر من خلال رسم السّياسات وإعداد الخطط الاستراتيجية.

وقد أشار الصّماديّ (1988) (كما ورد في بخش، 2010) إلى ضرورة تصنيف مهنة التّربية الخاصّة ضمن المهن التّعليميّة والتعامل معها على هذا الأساس؛ وخاصة فيما يتعلّق بضرورة الحصول على إجازة ممارسة مهنة بالنّسبة للعاملين في هذا المجال.

وعلى الرّغم من جميع نقاط القوّة التي تمت الإشارة إليها، في تبنّي الوزارة لمشروع غرف المصادر وعملها به، إلاّ أنّ هناك أموراً بحاجة إلى تطوير فيما يخصّ المشروع؛ مما يضع الوزارة أمام تحدّيات وتوجّهات مستقبليّة يجب اتّخاذها وتسليط الضّوء عليها وتطويرها.

وقد أشار فتيحة (2009) إلى عدم وجود خطة إستراتيجية للمشروع خلال كافة المراحل التي مرَّ بها سواء في مرحلة التَّخطيط، التَّنفيذ، التَّقييم، والاعتماد على خطط عامَّة ذات أنشطة عامَّة أيْضاً، وساهم هذا في عدم وضوح الأهداف الرَّئيسية التي يسعى المشروع لتحقيقها، حيث اختلفت هذه الأهداف من مديرية لأخرى، ومن مَدرسة لأخرى، وأن توظيف (23) معلم/ة غرفة مصادر في بداية

2005 خلق بلبلة، حيث لم يتم توفير متطلبات هذه العملية سواء من ناحية التَّدريب، والمتابعة والإشراف وفق خطَّة واضحة محددة زمانياً ومكانياً، كما أنَّ عدم توفر مسح قبل البدء بالمشروع يوضح أعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة، ونوعية إعاقتهم والصُّعوبات الَّتي يواجهونها ساهم في نوع من البلبة في تحديد فئة الهَدف المُستهدفة في مشروع غرف المصادر، كما أنَّ عدم وجود تشخيصات ومقاييس وطنيَّة أم مقنَّنة، قاد إلى اختيار بعض الطَّلبة بصورة غير ملائمة، ومن الأمور الَّتي بحاجة إلى تطوير في هذا المشروع مشكلة طلبة صعوبات التعلم ما بعد الصف الرابع وتقييم طلبة صعوبات التعلم داخل الصف العادي، حيث إنَّه به ظلم واضح لطلبة صعوبات التَّعلم كما أنَّ هناك مشكلة أيضاً في تقبل بعض المعلمين لفكرة المشروع ولمعلمي غرف المصادر، لقناعة هؤلاء المعلمين أنَّ المدرسة العادية غير جاهزة وغير مؤهله لدمج هؤلاء الطلبة، ومن أهم الأمور التي بحاجة إلى تطوير مشاركة كل من مديريات التَّربية والتَّعليم، وأقسام الإرشاد والتَّربية الخاصة ومرشدي التَّعليم الجامع في المديريات في عملية التَّخطيط للمشروع وعدم العمل بمعزل عنهم، حيث إنَّ هذا ساهم في إبعادهم عن المشروع والتَّطورات التي يمر بها، ومن الأمور التي يجب تسليط الضُّوء عليها أيْضاً وتطويرها هي قلَّة عدد المتخصصين في التَّربية الخاصَّة من معلمي غرف المصادر، وقد بدأت بعض الجامعات الفلسطينية بخطوة جيده، وذلك بفتح تخصصات في التَّربية الخاصَّة، حيث إنَّه وبحسب علم الباحثة تم تطوير برنامج، وهو أول برنامج دبلوم مهني متخصص للتَّربية الخاصة في الجامعات الفلسطينية في كلية فلسطين الأهلية الجامعية بالتَّعاون مع ثلاث جامعات دولية وبالتَّعاون أيْضاً مع وزارة التَّربية والتَّعليم العالي، حيث بدأ العمل بهذا البرنامج في العام 2013/2012، كما حصلت جامعة القدس مطلع العام الدِّراسي الحالي على ترخيص لبرنامج بكالوريوس تربية خاصَّة، إلا أنَّ بقية الجامعات الفلسطينية ما زالت تفتقر إلى هذا التخصص.

وانطلاقاً مما سبق ذكره تحددت مشكلة الدِّراسة في السُّؤال الرَّئيس التَّالي:

ما واقع الصُّعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر والتَّوجهات المُستقبلية في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريّيها ومعلِّميها؟

3.1 أسئلة الدِّراسة

انطلاقاً من مشكلة الدراسة في هذا البحث تم تحديد الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما واقع الصُّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريِّيها ومعلِّميها؟.

السُّؤال الثاني: ما التَّوجهات المُستقبلية للصُّعوبات الأكاديمية في مدارس المُحافظات الشَّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريِيها ومعلِّميها؟.

السؤال الثالث: هل تختلف استجابات إداريِّي الصُّعوبات الأكاديمية، ومعلِّميها في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين نحو واقع الصُّعوبات الأكاديمية باختلاف متغيِّر الجنس، والمؤهل العلِّمي، والمسمَّى الوظيفي، وسنوات الخبرة؟.

السُّؤال الرابع: هل تختلف استجابات إداريِّي الصُّعوبات الأكاديمية، ومعلِّميها في مدارس المحافظات الشِّمالية في فلسطين نحو التَّوجهات المستقبلية للصُّعوبات الأكاديمية باختلاف متغيِّر الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمَّى الوظيفي، وسنوات الخبرة؟.

4.1 فرضيات الدِّراسة

وينشق عن السُّؤالين الثالث والرَّابع الفرضيات التَّالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بيْن متوسطات استجابات المَبحوثين (إداريِّي الصُّعوبات الأكاديميَّة ومعلِّميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لمتغيِّر الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المَبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصُّعوبات الأكاديميَّة في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لمتغيِّر المؤهل العلْمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصُّعوبات الأكاديمية ومعلِّميها) نحو واقع الصُّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لمتغِّير المُسمى الوظيفي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلِّميها) نحو واقع الصُّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لسنوات الخبرة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصُّعوبات الأكاديميَّة ومعلِّميها) نحو التَّوجهات المُستقبلية للصُّعوبات الأكاديميَّة في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لمتغيِّر الجنس.

الفرضيِّة السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيِّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصُّعوبات الأكاديمية ومعلِّميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضيِّة السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المَبحوثين (إداريي الصُّعوبات الأكاديمية ومعلِّميها) نحو التَّوجهات المُستقبلية للصُّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لمتغَّير المسمَّى الوظيفي.

الفرضيِّة الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيِّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصُّعوبات الأكاديميَّة ومعلميِّها) نحو التَّوجهات المُستقبلية للصُّعوبات الأكاديميَّة في مدارس المُحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لمُتغيِّر سنوات الخبرة.

5.1 أهداف الدِّراسة

هدفت هذه الدِّراسة:

1-التَّعرف إلى واقع الصُّعوبات الأكاديميَّة في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين.

2-التَّعرف إلى التَّوجهات المستقبلية للصُّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين.

3-التَّعرُّف على الفروق بين الواقع والتَّوجهات المُستقبلية للصُّعوبات الأكاديميَّة في مدارس المُحافظات الشَّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريّها ومعلِّميها.

6.1 أهميَّة الدِّراسَة

هدفت الدِّراسة الحالية التعرف إلى واقع الصُّعوبات الأكاديميّة والتّوجهات المستقبلية داخل غرف المَصادر في مدارس المحافظات الشَّماليَّة في فلسطين من وجهة نظر إداريِّها ومعلِّميها، وتكتسب الدِّراسة أهميتِّها من اهتمامات وزارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينية، ودورها في إصدار القرارات المتعلقة بطلبة الصُّعوبات الأكاديميَّة داخل غرف المَصادر، ومعلِّميهم، ومشرفي التَّربية الخاصَّة، والتَّعليم الجامع بالإضافة لدورها المهم في تطوير العملية التَّربوية بشكل عام وتطوير التَّربية الخاصة بشكل خاص حيثُ يمكن أن تسهم الدِّراسة في المساعدة في الآتي:

1-توفير البيانات والمَعلومات اللازمة لأصحاب القرار والجِهات المختصة لتحسين وتطوير الخَدمات المقدمة لطلبة الصُّعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر.

2-قد تستفيد الإدارات العليا في وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينية من نتائج الدِّراسة لتطوير مستقبل إدارة التَّربية الخاصَّة.

3-تزويد مشرفي التَّربية الخاصة ومُرشدي التَّعليم الجامع بواقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر والتَّوجهات المُستقبلية ومشاركتهم الفاعلة في عمليِّة التَّطوير.

7.1 حدود الدِّراسة

تحددت الدِّراسة بالحدود الآتية:

1-الحدود البَشرية: اقتصرت الدِّراسة على إداريي قسم الإرشاد والتَّربية الخاصَّة في وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينية، وإداريي المَدارس الّتي تحتوي على غرف المَصادر، ومرشدي التَّعليم الجامع، وأخصائيي مراكز المَصادر، ومعلمي غرف المَصادر في المُحافظات الشَّمالية في فلسطين.

2-الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام 2016/2015.

3-الحدود المكانية: اقتصرت الدِّراسة على قسم الإرشاد والتَّربية الخاصَّة في وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينية الموجودة في رام الله، وعلى كل من المُديريات والمَدارس الَّتي تحتوي على غرف مصادر في المحافظات الشَّمالية في فلسطين.

4-الحُدود الإجرائية: تتمثل في الإجراءات الَّتي حدّدتها الباحثةُ والأساليب الإحصائيَّة الّتي اتبعتها في معالجة البيانات.

5-الحدود المفاهيميَّة: تحددت الدِّراسة بالتَّعريفات الإجرائية للمَفاهيم والمُصطلحات الواردة.

8.1 مصطلحات الدِّراسة

الواقع: هو "إعطاء صورة حقيقية للحياة السَّائدة بجميع مجالاتها الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة والعلميَّة" (القرشي، 1436هـ/2014م، ص.22).

صعوبات التَّعلم الأكاديميَّة (تعريف أجرائي): هي عبارة عن المُشكلات الأكاديميَّة الَّتي تظهر لدى بعضِ الطَّلبة في المَرحلة الإبتدائيَّة فيظهرون تبايناً كبيراً بيْن قدرتهم على التُّعلم، وبيْن تحصيلهم الأكاديمي حيثُ يتم تَحويلهم لغرفة المَصادر بوصفهم طلبَة ذوو صعوبات تعلُّم.

المُحافظات الشَّمالية: وهي الَّتي تشمل الْقدس، بيت لحم، والخليل، ورام الله، والبيرة، ونابلس، وسلفيت، وقلقيلية، وطولكرم، وطوباس، وجنين، وأريحا والأغوار.

التَّوجه المُستقبلي (تعريف إجرائي): هو عبارة عن توقع الفرد للتطورات المستقبليّة من خلال قدرته على تنظيم معارفه وتقييماته وسلوكه المتعلق بالمستقبل، بحيث يتوقع أحداث الزَّمن المستقبلي بما فيها العواقب الّتي ستنتج عن سلوكه.

طلبة صعوبات التَّعلم: هم "أولئك الطَّلبة الَّذين يعانون مِن اضطرابٍ في واحدة أو أكثر من العمليَّات السيكولوجيَّة الأساسيَّة المُتضمَّنة في فهم أو استخدام اللُّغة المَنطوقة أو المَكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التَّفكير، أو التَّكلم، أو الكتابة، أو التَّهجئة، أو الحساب، ويشمل حالات الإعاقة الإدراكيَّة والقصور الدِّماغي، والخلل الدِّماغي، والخلل الدِّماغي البَسيط، وعسر الكلام، والحَبْسة الكلاميَّة النَّمائية، ولا يشمل الطَّلبة الَّذين يواجهون مُشكلات تعلميَّة ترجع أساساً إلى الإعاقات البَصرية أو السَّمعية، أو الحركيَّة أو الاضطِّراب الانفعالي أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي أو الثقافي" (علي، 2011، ص.24).

طلبة بطء التَّعلم: هم الطَّلبة الّذين يجدون صعوبة في التكيف مع المناهج الدّراسية بسبب نقص بسيط في درجة الذّكاء وفي القدّرة على التَّعلم (الشَّريف، 2011، ص.185).

التأخر الدِّراسي: هو "انخفاض واضح في مُستوى التَّحصيل الدِّراسي للتِّلميذ يحدث في مُعظم المواد الدِّراسيِّة على الرَّغم من أنَّه يتمتَّع بدرجة ذكاء تقع في المُتوسط أو أعلى من ذلك، ويمكنُّه متابعة تعليمه إذا ما قدمت له الخدمات التربوية المناسبة" (الشريف، 2011، ص.176).

التعليم الجامع: هو "جمع جميع الأطفال من فئة عمرية معينة في صفوف عادية دونما تمييز بين ذي حاجة خاصة مهما بلغ مستوى إعاقته أو طبيعة أعاقته وغيره من الأطفال، على أن يقدم لذوي الحاجات الخاصة الدعم الملائم الذي يتناسب وحاجاتهم" (الوقفي، 2002، ص.158).

غرفة المَصادر: هي غرفة صفيِّة ملحقة بالمَدرسة العاديَّة تكون مجهزة بما يلزم من ألعاب تربويَّة ووسائل وأثاث مناسب بالإضافة إلى أجهزة حاسوب، يداوم بها معلم تربيِّة خاصة تم تدريبه جيداً ليشبع احتياجات الطَّبة، ويكون دوام الطَّالب فيها جزئي في مادتي اللُّغة العربيِّة والرِّياضيات، أمّا في بقية

الحِصص فيتواجد الطَّالب في صفه العادي، ومن المُمكن أنْ يأتيَ الطَّالب للغرفة بشكل فردي أو مجموعات صغيرة. (بطرس، 2009، ص.219)

معلم غرفة المصادر: هو مُعلِّم تربيَّة خاصَّة يعمل في مَدرسة عاديَّة، ويأتي الطَّلبة ذوو الحاجات الخاصَّة إلى غرفته ضمن مجموعات صغيرة أو بشكل فردي لتلقي خدمات التَّربية الخاصَّة، يفضل أن يكون معلم ذا كفاءة عالية في إحدى المجالات أو المواد الدراسية، ويمكن لمعلمي المدرسة العاديين الاستعانه به في اختيار المادة التعليمية المُناسبة، أو الطَّرق المناسبة كمستشار في المواد التعليمية أو في حل المشكلات.(الخطيب والحديدي، 2009، ص.21)

مشرف التَّربية الخاصَّة: هو المَسؤول عن متابعة أداء المُعلمين وتقويمهم ومتابعة تقدم أداء الطَّلبة، هذا وتختلف مهام المُشرف حسب المهام الَّتي توكَّل إليه من الإدارة. (عودة، 2009، ص.58).

مرشد التَّعليم الجامع: هو موظف حاصل على مؤهل علمي في العلوم الإنسانية في التَّربية الخاصَّة أو التَّربية الابتدائيَّة، أو التَّربية وعلم النَّفس أو علم الاجتماع، أو الخدمة الاجتماعيَّة يتابع متطلبات برنامج التَّعليم الجامع. (جرادات، 2011).

الدمج التربوي: هو اعتقاد يتضمن إجراءات وعمليات الإحلال التربوي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، قائم على الإيمان بوجوب تعليم كل طفل في بيئة أقل ما تكون عزلاً له عن أقرانه الأسوياء، وتتسم بتوفيرها لحاجاته التربوية وما يتصل بها على أفضل وجه ممكن. (الوقفي، 2002، ص.155).

تناول هذا الفصل تعريف مبدئي بالصَّعوبات الأكاديميَّة، وموقف وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينيّة من الطّلبة ذوي الصُّعوبات الأكاديميِّة، كما أشار إلى برنامج غرف المَصادر، وقدم شرحاً مفصلاً لكل من مشكلة الدّراسة، وفرضيات الدِّراسة، وأهداف الدِّراسة، وأهميَّة الدِّراسة، وحدود الدِّراسة والمُصطلحات الَّتي وردت بها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الأدب النَّظري.

1.1.2 ذوو الصُّعوبات التَّعليميَّة ودمجهم في المَدارس.

2.1.2 فئات ذوو صعوبات التعلم.

3.1.2 الفروق بين صعوبات التَّعلم والفئات الأخرى.

4.1.2 صعوبات التعلم الأكاديمية

5.1.2 برامج التَّربية الخاصَّة.

6.1.2 مفهوم الدَّمج.

7.1.2 أنواع الدَّمج.

8.1.2 أهداف عمليّة الدَّمج.

9.1.2 شروط نجاح الدَّمج.

10.1.2 متطلبات برامج الدَّمج الناجح.

11.1.2 التعليم الجامع وغرف المَصادر في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين.

12.1.2 إدارة برنامج غرف المَصادر.

2.2 الدّراسات السّابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل لمحة عن الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدّراسة والذي يتناول واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المَصادر والتوجّهات المُستقبليّة، وقد تم تسليط الضوء على بعض المفاهيم الخاصة بالصعوبات الأكاديمية والتي يمكن الاستفادة منها في موضوع الدراسة.

1.2 الأدب النُّظري

يتناول هذا الجُزء عرضاً حول دمْج الطَّلبة ذوي الصُّعوبات التَّعليمية، مفهومه، أنواعه، أهدافه، شروط نجاحه ومتطلَّباته، ويتناول أيضاً موضوع التَّعليم الجامع، وغرف المَصادر في المَدارسَ الفلسطينية الحكوميَّة، ثم يتناول مَوضوع إدارة برنامج غرف المَصادر، وتمَّ تقسيمه إلى محورين:

المُحور الأول: ذوو الصُّعوبات التّعليمية، ودمجهم في المدارس.

المحور الثاني: إدارة برنامج غرف المصادر.

1.1.2 المحور الأول: ذوو الصعوبات التعليمية ودمجهم في المدارس.

يعد موضوع صعوبات التَّعلم من المَواضيعَ الحديثة في مجال التَّربية الخاصَّة، ويرى بطرس (2009) والظاهر (2004) وعبد الوهاب (2003) أنه كان محل اهتمام اختصاصات متعددة مثل: عالم التَّربية، وعالم النَّفس، والطَّبيب، وعالم التَّربية الخاصَّة والاختصاصي الاجتماعي، ويعدُّ موضوع صعوبات التَّعلم من المواضيع الشائكة حتى إنَّها تسمَّى أحياناً الإعاقة الخفية، وترجع أصول صعوبات التَّعلم التاريخية إلى بداية القرن التاسع عشر، غير أنَّ هناك مؤشراتٍ تؤكد استخدام قدماء المصريين لأساسيات هذا المفهوم.

فما هي صعوبات التَّعلم؟ ومن هم الطلبة ذوو الصُّعوبات الأكاديميَّة؟

أشار كل من الخطيب والحديدي (1998) وعبيد (2009) أنَّ اللَّجنة الأمريكيَّة الوطنيَّة الاستشاريَّة للمعوقين عام 1968 قدمت التَّعريف الأكثر قبولاً واستخداماً لصعوبات التَّعلم،والذي ينص على أنَّ الصُّعوبات التَّعليمية هي "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النَّفسية الأساسيَّة المتضمنة في فهم اللُّغة، واستخدامها سواء كانت شفهية أو كتابية" (الخطيب والحديدي، 1998، ص. 166).

وعرف الدهمشي (2007) صعوبات التَّعلم بأنَّها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النَّفسيَّة الأساسية التَّي تتضمن فهم واستخدام اللُّغة المَكتوبة أو اللُّغة المَنطوقة، والَّتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير والخط)، والرِّياضيات والَّتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العَقليّة، أو السَّمعيّة،،أو البَصريّة أو غيرها من أُنواع الإعاقة، أو ظرف التعلم، أو الرَّعاية الأسريّة" (ص.170).

وقدْ عرف عبد الوهاب (2003) صعوبات التَّعلم الأكاديميَّة بأنَّها "اضطراب واضح في تعلُّم القراءَة أو الكتابة أو التُّهجي أو الحِساب أو ثبات العمر التَّحصيلي لهذه المَهارات" (ص.113).

بينما عرفها علي (2011) بأنَّها " الصُّعوبات الَّتي تشمل صعوباتِ القراءةِ، الكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التَّعلم النَّمائية أو أنْ عدم قدرة الطَّالب على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التَّعلم في المَراحل التَّعليمية التَّاليَّة" (ص.57).

تبنَّت وزارة التَّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة فلسفة التَّعليم الجامع وأطلقته كَمشروع تجريبي لمدة ثلاثِ سنوات في العام 1997 حيثُ كانت الأهداف العامة لهذا المشروع تعزيز قدرة وزارة التَّربيَّة والتِّعليم العالي الفلسطينيِّة على العمل مع سياسة نحو التَّعليم الجامع، تقوية مقدرة مديريات التَّعليم الإقليمية على مخاطبة الاحتياجات التَّعليمية الخاصَّة، وتعزيز طاقة التَّعاون بين وزارة التَّربية والتَّعليم العالي، والهيئات المؤسسية الأخرى الضَّالعة في التّربية الخاصَّة، وقد انتقلتِ وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينيَّة مِن مرحلةِ المَشروع التَّجريبي في 1997 إلى تبني التَّعليم الجامِع في كلِّ المدارس الفلسطينية بدءاً من العام 2000، حيث يقوم المَشروع على دمج فئات الطَّلبة ذوي الإعاقة ضمن النِّظام التَّعليمي العام، وتقديم الدَّعم النَّفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، وتوفير البيئة الماديَّة لهم بالإضافة أيْضاً إلى الكَشف عن خصائص هؤلاء الطلبةِ، وتحديد الاحتياجاتِ التربويةِ والتأهيليةِ لكلِّ فئة منهم لمساعدتهم على التَّكيف في المُجتمع، ومن هنا برزت الحاجَة إلى برامج التّربية الخاصّة بشكل عام، وبرنامج غرف المَصادر بشكل خاص (وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينيِّة، 2010)

وقد أشارت وزارة التِّربية والتَّعليم العالي الفلسطينية (2010) إلى أنَّ خدمات التَّربية الخاصَّة الَّتي تقدمها تَشمل غرف المَصادر والدَّمج داخل الصَّف العادي حيث تهدف إلى تقديم مساعدة للطلبة ذوي الإعاقةِ في الموضوعين الأساسيين في الرِّياضيات واللُّغة العربيَّة، أما باقي المواضيع، فيحضرها

الطالب بالصُّفوف الاعتيادية، ويتم ذلك وفق خطط وبرامج خاصة بهم بهدف الوصول إلى أفضل مستوى وإعدادهم للانْدماج بالمَجتمع.

2.1.2 فئات ذوو صعوبات التعلم

يتفق كلٌّ مِن إبراهيم (2010) والخطيب والحديدي (1998) والظاهر (2004) وكيرك وكالفنت Kirk & Chalfant (2012) على أنَّ صعوبات التَّعلم تصنف إلى صنفين:

1-صعوبات التَّعلم النَّمائية:

وترتبط بضعف القُدرة على الانتباه والإدراك أو حلِّ المُشكلات أو اكتْساب المفاهيم أوْ التَّذكر، ويرتبط الانتباه بالمُثيرات الحسيِّة، والقصور في عمليِّة الانتباه يقلل الإفادة من هذه المثيرات سواء كانت سمعيَّة، أو بصريَّة، أو لمسيَّة كما تؤثر في عمليَّة الاتِّصال مع الآخرين والتَّكيف الاجتماعي. وللتَّذكر دور في استرجاع الخبرات المَخزونة في الذاكرة سواء كانت بصرية، سمعية، أو سمعية بصرية، ويؤثر في التِّحصيل الدَّراسي، أمّا الإدراك فيؤثر في عمليات التَّمييز البصري، واللمسي، والتناسق البَصري الحركي، والغلق، والعلاقات المكانية.

2-صعوبات التَّعلم الأكاديمية:

ترتبط صعوبات التَّعلم الأكاديميَّة بشكل أساسي بصعوبات التَّعلم النَّمائية حيثُ إنِّها نتيجة للقصور في عمليات التَّفكير، والإدراك، والانتباه والتَّذكر، كما ترتبط بالأداء في المَجالات الأكاديميَّة مثل: الحساب، والقراءة والكتابة وتتضح في الصفوف الأساسية الأولى.

ويقدِّم برنامج غرف المَصادر لهذه الفئات خدمات مختلفة تتفاوت بحسب قدرات الطَّلبة واحتياجاتِهم حيثُ يتم إعداد خطُّة فردية لكلِّ طالب، واستبدال الطُّرق المألوفة بطرق أخرى تتلاءَم وطبيعة احتياجاته.

3.1.2 الفروق بين صعوبات التعلم والمصطلحات الأخرى

من التَّحديات التي تواجه معلم الصَّف، ومعلم غرفة المَصادر عند تحويل الطَّلبة إلى غرفة المَصادر هي القدرة على التَّمييز بين صعوبات التَّعلم، والتأخر الدّراسي، والتَّأخر العقلي، مشكلات التَّعلم، وبطء التّعلم.

وقد أشارَ بطرس (2009) وعبد الوهاب (2003) إلى أنّ الفرقَ بين صعوبات التَّعلم والتّأخر الدّراسي أنّ الطَّالب من ذوي صعوبات التّعلم لديْه مستوى مُتوسط مِن الذكاء، وربما أكثر منْ ذلك بينما المُتأخر دراسيّاً يكون مستوى تحصيله منخفض عنِ المُستوى المتوقع في اختبارات التَّحصيل، ونسبة ذكائه 90 فما فوق، كما أنَّ صعوبة التَّعلم ترجع إلى عوامل نفسيَّة أو عصبيَّة، وليست نتيجة لمعوقات حسيِّة، أو عقليِّة، أو حركيِّة، أمّا التأخُر الدِّراسي فيرجع إلى عوامل عقلية أو جسمية، أو اجتماعية، أو انفعالية، ولقد أوضح أنَّ الفرق بين صعوبات التَّعلم، ومشكلات التَّعلم هي أنَّ صعوبات التَّعلم تستخدم لوصف فئة معينة منَ الأطفال، وليست مصطلح شامل لكلِّ الأطفال الذين يُعانون منْ اضطرابات في التَّعلم، أمّا مُشكلات التَّعلم فهي مُصطلح يطلق على كلِّ أنواع اضطراباتِ التَّعلم سواء كانت نوعيَّة أم عامَّة وسواء كانت نتيجة لعوامل ذاتيِّة داخل الفرد أم لعوامل بيئية خارج الفرد، أمَّا بالنِّسبة للطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم والطَّلبة ذوي الضَّعف العقلي الخفيف، فإنَّهم يتشابهون في كثير من الخصائص السُّلوكية، إلا أنَّ الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم يظهرون تباعداً واضحاً في الأداء عن الطَّلبة العاديِّين في واحدةٍ أو أكثر من المَجالات الأكاديميَّة، وقد يكون مستوى الأداء الوظيفي لهؤلاء

الطلَّبة في المجالات الأخرى مُساوياً تقريباً لأداء الطَّلبة العاديين في نفس السِّن بينما يكون أداء الطَّلبة المُتأخرين عقلياً مُنخفضاً في مُعظم المَجالات الأكاديميَّة والاجتماعيَّة والنَّفسيَّة إنْ لم يكن فيها جميعاً، أما الفرق بين صعوبات التَّعلُّم وبطء التَّعلم، فيكمن في أنَّ الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم يظهرون بطئاً في التَّحصيل في بعض أو كل المَجالات الأكاديميَّة إلا أنَّ قدراتِهم المعرفيَّة تكون متوسطة أو أكثر من المتوسط بينما الطَّلبة بطيئي التَّعلم لديهم مُستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل إلى أقل من المُستوى المُتوسط للذكاء مع بطء في التَّقدم الأكاديمي، كما أنَّه لا يمكن اعتبار الطَّلبة بطيئي التَّعلم كحالات صعوبات تعلم بسبب عدم وجود تباعد واضح بين قدراتهم المعرفيَّة وتحصيلهم الأكاديمي، ومن هنا جاءت الحاجة إلى التعرف إلى صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل خاص والصعوبات التي تشملها وطرق علاجها بشكل عام.

4.1.2 صعوبات التعلم الأكاديمية

أشار كل من حسين (2009)، كيرك وكالفنت (2012) Kirk & Chalfant، يحيى (2006)، كوافحة (2003) إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تشمل كل من:

1-الصعوبات الخاصة بالقراءة (الديسلكسيا)

2-الصعوبات الخاصة بالكتابة (الديسغرافيا)

3-الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي

4-الصعوبات الخاصة بالحساب

1-الصعوبات الخاصة بالقراءة (الديسلكسيا)

تعتبر الديسلكسيا حالة من الحالات الخاصة في صعوبات التعلم، وهي عجز في القدرة على قراءة الكلمات وفهم ما هو مقروء قراءة صامتة أو جهرية.

وقد أشار بطرس (2009) إلى أن سببها يعود إلى اختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أم الكتابة أم الإملاء أم الأرقام. وقد رأى حسين (2009) أن من يعاني من صعوبات في القراءة يواجه عدة أخطاء قرائية تشمل حذف جزء من الكلمة المقروءة أو بعض الكلمات من العبارة، وإضافة بعض الكلمات التي ليس لها وجود في سياق العبارة المقروءة، وإبدال كلمة بأخرى أثناء القراءة، والأخطاء العكسية حيث يقرأ الطفل الكلمة معكوسة، إضافة إلى التكرار، والخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها أو تسلسلها والتردد نتيجة لضعف مهارة معرفة الكلمة وضعف الفهم. وعرض ملحم (2002) أكثر من طريقة لعلاج صعوبة القراءة منها:

أ–طريقة تعدد الوسائط أو الحواس: وتعتمد على الوسائط الأربع (حاسة الإبصار، وحاسة السمع، والحاسة الحسحركية، وحاسة اللمس).

ب–طريقة فرنالد: وتتميز في تركيزها على الأنشطة التيتتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها.

ج–طريقة أورتون جيلنجهام: وتركز هذه الطريقة على تعدد الحواس، والتنظيم، والتصنيف، والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز، وتعليم التهجي وتعلم نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها.

د–طريقة القراءة العلاجية: وتشمل تقديم تعليم فردي مباشر للطفل الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.

2–الصعوبات الخاصة بالكتابة (الديسغرافيا)

تسبق مهارة الكتابة كل من التهجئة والتعبير الكتابي، وقد أشار بطرس (2009) إلى أن صعوبة الكتابة سميت باسم قصور التصوير أو عدم الانسجام بين البصر والحركة لعدم تمكن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبة الكتابة مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف وأن سبب هذه الصعوبة يعود إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية.

ورأى ملحم (2002) أن هناك عدّة استراتيجيات لعلاج صعوبة الكتابة تشمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) وذلك من خلال أنشطة السبورة الطباشيرية، وتوفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة، والإشراف على جلسة الطفل أو وضعه واستعداده للكتابة بصورة مريحة، وتدريب الطفل على مسك القلم بطريقة صحيحة أثناء الكتابة، واستخدام قوالب وحروف بلاستيكية للكتابة، وتتبع الحرف من قبل الطفل، واستخدام الورق المخطط وتدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها.

3-الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي

عرف حسين (2009) الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي بأنها " عجز في الذاكرة البصرية لشكل الكلمة، وضعف في استخدام القدرة الصوتية عند استعداد هجاء الكلمة، وذلك لأن الطفل لن يتمكن من هجاء الكلمة إلا إذا تمكن من تذكر شكلها الصحيح" (ص.203). وقد أشار ملحم (2002) إلى أن استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات صعوبات التهجئة تشتمل على الإدراك السمعي، وذاكرة نطق الحروف، والإدراك البصري، وذاكرة الحروف واستخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة. بينما تشتمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي على تقديم الفرص المتكررة لكتابة ممتدة ومدعمة بإشراف وتوجيهات المعلم وتأسيس جمعية للتعبير الكتابي، والسماح للأطفال بأن يختاروا بأنفسهم التعبير الكتابي، وأن يطلب المعلم من الأطفال نمذجة عملية الكتابة، ويطور مناخاً نفسياً واجتماعياً للتفكير التأملي والحس بالمعنى لدى المستمع أو القارئ وينقل القدرة الذاتية والخبرة الشخصية إلى الأطفال.

4-الصعوبات الخاصة بالحساب (ديسكلكوليا)

عرف كل من بطرس (2009)، حسين (2009) الصعوبات الخاصة بالحساب بأنها صعوبة لها علاقة بضعف القدرة على فهم العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة والعلاقة القائمة بين الأرقام ومفاهيم الأعداد أي أنها تتعلق بعمليات الحقائق الحسابية واللغة في آن واحد. وقد أطلق على هذه الحالة اسم الحبسة الرياضية أي (العجز عن إجراء العمليات الحسابية البسيطة).

وعرض ملحم (2002) الأسلوب العلاجي لمشكلات الرياضيات القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية حيث اشتمل على اختيار الأهداف التعليمية وتجزئة الأهداف إلى مهارات فرعية إجرائية،

وتحديد أي قدرات التعلم النمائية الخاصة بالمهمة المقدمة، ومراعاة الصعوبات النمائية في تنظيم التعليم، وإتاحة الفرص والزمن الملائمين للممارسة المباشرة، وتعميم المفاهيم والمهارات المتعلمة، والتعامل القائم على الأخذ في الاعتبار نقاط القوة والضعف لدى الطالب، وبناء أسس راسخة للمفاهيم والمهارات الرياضية، وتقديم برامج متوازنة لتدريس الرياضيات مع الاستعانة ببرامج الحاسب الآلي الملائمة، ومن هنا جاءت الحاجة إلى إعداد برامج للتَّربية الخاصَّة يتم العمل فيها مع طلبة صعوبات التَّعلم النمائية والأكاديمية، والفئات الأخرى كلٌ حسب قدراته واحتياجاته.

5.1.2 برامج التربية الخاصة

بعد الانتهاء من عملية تقييم دراسة حالة الطَّالب الفرديَّة يكون هناك إمكانية لتحديد فيما إذا كان الطَّالب يعاني من صعوبة في التَّعلُّم، وعليْه يتم تحديد إمكانية استفادته من برامج التَّربية الخاصَّة والخدمات المساندة حيث تتوقف الخدمات الَّتي يتم التَّوصية بها على حاجاتِ الطالبِ فبعض الطَّلبة يحتاجون من فترة إلى أخرى إلى وسط هادئ وأقل ضغطاً من غرفة الصَّف حتَّى يلحقوا بأقرانهم، ويتعلموا بالسُّرعة والطَّريقة المُناسبة لهم، ويحصلوا على المُساندة بشكل فردي أو بشكل مجموعات صغيرة، وقد أكدت المادة الخامسة من الإعلان العالمي لحقوق الطَّفل الصادر في (20) نوفمبر 1969 على ضرورة رعاية الأطفال، ومنهم ذوي الإعاقة كحق من حقوقهم وكواجب إنساني وتربوي وكذلك العديد من المنظمات الإنسانية والعالمية مثل اليونسكو واليونسيف والمنظَّمة الدُّولية للصحة، وكذلك المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثقافة والعلوم في جامعة الدول العربية سارت بهذا الاتِّجاه نحو ضرورة رعاية الطِّفل بحسب قدراته وتعليمه بالقدر الذي يستطيع (كوافحة وعبد العزيز،2003).

أورد هالاهان، كوفمان ولويد وويس (2007)؛ عبيد (2009) الأنماط التالية الّتي تقدِّم من خلالها الخَدمات التَّربوية للطلَّبة ذوي صعوبات التَّعلم:

1-**التّشاور التَّعاوني في صفوف التَّعليم العام:** حيث يعمل معلمو التَّربية الخاصَّة كمَستشارين لمعلمي التّعليم العام، ويتعاونون مَعهم في تخطيط، وتنفيذ المُواءمات التَّعليمية المُختلفة في الصُّفوف العامَّة.

2-**التّدريس التعاوني Co-teaching في صفوف التَّعليم العام:** حيثُ يشكِّل مُعلّم التّعليم العام ومعلِّم التربية الخاصَّة مَعاً فريقاً يقوم بالتَّدريس للصَّف الواحد معاً.

3-**غرف المصادر:** يأخذ معلم التَّربية الخاصَّة الطَّلبة إلى غرفة المَصادر حيثُ يتم تَعليمهم في مجالات معينة فقط تواجههم فيها، وربما يبقون بها لفترات لا تقل عن 30 دقيقة في المرة الواحدة، وذلك لعدة مرات في الأسبوع، أو يستمرون فيها لمدة تصل إلى نصف اليوم المدرسي.

4-**الصَّف الخاص القائم أو المُستقل في ذاته:** حيث يتم قيد (12) طالباً أو أقل في الصّف، ويقوم معلم التَّربيَّة الخاصة بالتَّدريس لهم فضلاً عن وجود هيئة متعاونة تساعده في الصّف، والهدف من وجود هذا الصّف هو توفير بيئة يتم فيها تقديم تعليم مكثّف للأفراد أو الجماعات الصَّغيرة.

5-**المَدرسة النَّهارية الخاصَّة:** هي مدرسة يتم تصميمها في سبيل تقديم الخدمة المطلوبة لطالب له احتياجاته الخاصة مع مجموعة أخرى من الزُّملاء خلال اليوم المدرسي كاملاً، وليس قبل أو بعد السَّاعات المدرسية، يعيش الطَّلبة في وحدات أخرى للإقامة، وذلك على الأقل خلال الأيّام الدّراسية الأسبوعية إذا لم تمتد تلك الإقامة إلى أيام الأسبوع جميعاً، وينتظمون في مدرسة خاصة في نفس الحرم المدرسي.

ومن هنا جاءت الحاجة إلى التَّعريف بالدَّمج وأنواعه، وأهدافه، وشروط نجاحه كإحدى الخدمات المقدمة للطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم في المَدارس حيثُ يتمُّ تقديم الدَّمج الأكاديمي الاجتماعيِّ لهم مع أقرانهم.

6.1.2 مفهوم الدَّمج

يعد الدّمج من أهم القضايا في مجال التَّربية الخاصَّة حيث برزَ هذا المَفهوم كرد فعل مضاد لممارسة عزل الطَّلبة المُعاقين في مؤسسات خاصَّة، وقد هدفَ إلى توفيرِ ظروفِ، وفرص وبرامج للمعاقين لا تختلف كثيراً عن الظُّروف المتوفرة للجَميع في المُجتمع والتوقف عن التَّمييز والتَّفرقة ومعاملتهم بطرقٍ مُختلفة.

فما هو مفهوم الدَّمج؟ وما هي مميزاته؟

عرف الروسان (2006) الدَّمج بأنَّه "مُصطلح يطلق على نظام حديث في التَّربية الخاصَّة يتضمن وضع الأطفال المُعاقين عقلياً في الصُّفوف العاديَّة، لكلَ الوقت أو بعض الوقت، وله إيجابياته وسلبياتُه، وتعتبر الصُّفوف الخاصَّة الملحقة بالمَدرسة العاديِّة شكلاً منْ أشكال الدَّمج" (ص.60).

وقد تعددت تعريفات الدَّمج، ولكنَّها حسب بطرس (2009)، والجوالده، والقمش (2012) والخطيب، وآخرون (2007)، وهينلي، ورامسي، والجوزين (2013) فإنَّها تَّشمل إحلال الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم إلى الصُّفوف العاديَّة التي تكون فيها البيئة التَّعليمية أنسب، وأقل تقييداً بحيث يتم تحديد الوضع التَّعليمي لهم بناءً على احتياجاتِ وخصائصِ كلِّ فردٍ فيهم بما يؤدي إلى نتائج أفضل في تطوير التَّكيف الاجتماعي، والأكاديمي لديْهم.

ومن مميزات عمليَّة الدَّمج أنّها أقلُّ تكلفةً من المدارس الخاصَّة، كما أنَّها تحقِّق نتائجَ أفضلَ من حيث التَّحصيل العِلمي للمُعوقين، وتُساهم في تنمية النُّمو الاجتماعي، والانْفعالي، والتَّكيفي، والشَّخصي للطلَّبة ذوي صعوبات التَّعلم مع زملائهم العاديين إلى أقصى حد تسمح به الظُّروف والإمكانيات المتوفرة (جامعة القدس المفتوحة، 2008).

ويكون الدَّمج إمَا كاملاً أو جزئيَّاً حسب احتياجات الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بحيث يقوم كادر متخصص من معلِّمي التَّربية الخاصَّة بدعم، ومساندة الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وذلك بالتَّعاون مع معلمي الصُّفوف العاديَّة، والكوادِر الّتي تقدّم الخدمات المُساندة.

7.1.2 أنواع الدَّمْج

للدَّمج أنواعٌ وأشكالٌ مختلفةٌ تختلف باختلاف احتياجاتِ وخصائص الطَّلبة ذوي صعوبات التُّعلُّم، وهي كالآتي:

حسب سكوبلر وميسيبوف Schopler & Mesibov (1986) والصفدي (2002) ويحيى (2006) والظاهر (2008).

1-الدَّمج المَكاني: "ويقصد به اشتراك مُؤسسة/مدرسة التَّربية الخاصَّة مع مدارس التَّربية العامَّة (المدارس العاديَّة) بالبناء المَدرسي فقط، بينما تكون لكل مدرسة خططها الدِّراسية الخاصَّة، وأساليب تدريب، وهيئة تدريس خاصَّة بها، ويجوز أنْ تكون الإدارة لكليهما واحدة" (يحيى، 2006، ص.19).

2-الدَّمج التَّربوي/الأكاديمي: ويقصد به أنْ يتواجدَ الطَّلبة المعوقون مع الطَّلبة العاديين في نفس المَدرسة، وأنْ يشرف عليها نفس الهيئة التَّعليمية، وضمن نفس برنامج الدِّراسة إلا أنَّه من الممكن وجود اختلاف في مناهج الدّراسة المعتمدة.

وأشارت يحيى (2006) إلى أن الدَّمج التَّربوي يتضمن عدِّة أشكال منها:

أ-الصُّفوف الخاصَّة: وفيه يتم إلحاق الطَّالب بصف خاص داخل المَدرسة العادية مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين في المَدرسَة.

ب–غرف المَصادر: وهي عبارة عنْ غرفة ملحقة بالمَدرسة العاديِّة، مجهزة بالأثاث المُناسب والألعاب التَّربوية والوَسائل التَّعليميَّة، يلتحقُ بها الطالبُ ذو صعوبات التَّعلم وفقاً لبرنامج يومي خاص، ويتلقى المُساعدة بعض الوَقت في بعض المَهارات الَّتي يعاني مِن ضعف فيها بإشراف معلِّم التِّربية الخاصِّة ثم يرْجَع إلى صفه العادي بقية الْيوم الدَّراسي.

ج–المُعلَّم الاستشاري: حيثُ يلتَحق الطَّالب ذو صعوبات التَّعلم بالصَّف العادي، وبإشراف المُعلّم العادي حيثُ يقوم بتعليمِه معَ أقرانه، ويتم تزويدِ المُعلَّم العادي بالمُساعدات اللازمة عن طريق معلم استشاري مؤهل في هذا المجال.

3–الدَّمج الاجتماعي: وفيه يتم اشراك الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في النَّشاطات التَّرفيهية، اللَّعب والحفلات.

4–الدَّمج الوظيفي: وهو "تقليل المَسافة بين الطُّلاب المُعوقين والعاديين، وذلك باسْتخدام نفس الأدوات، وبإعطاء نفس المنهاج أو أجزاء منه" (الصفدي، 2002، ص.209).

5–الدَّمج المُجتمعي: وفيه يتم تأهيل المُعوقين للعمل، والاعتماد على أنْفسهم لتلبية حاجاتِهم، ومنْ ثمَّ دمجهم في المُجتمع.

8.1.2 أهداف عملية الدَّمج

للدَّمج عدة أهداف من المُمكن أنْ تعودَ بالنَّفع على الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة، وعلى المُجتمع.

وتشير الحديدي (1998)، والصفدي (2008)، ويحيى (2006) إلى أنَّ أهداف الدَّمج تشمل إتاحة الفرصة لجميع الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة للتَّعليم المتكافئ والمُتساوي مع غيرهم من

أطفال المُجتمع، والانْخراط في الحياة العاديَّة، كما تساهم في تعرف الطَّلبة العاديين على الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة عن قرب وتقدير مشكلاتهم، ومساعدتهم على مواجهة مُتطلبات الحياة، ويهدف الدّمج إلى خدمة الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة في بيئاتهم المَحلية والتَّخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز عن بيئتهم خارج أسرتهِم واستيعاب أكبر نسبة ممكنة من الطَّلبة ذوي الحاجات الخاصة الذين قد لاتتوافر لديهم فرص التَّعليم، ويساعد الدَّمج أسر الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة على الإحساس بالعادية وتخليصهم من المَشاعر، والاتجاهات السَّلبية، كما يهدف إلى تعديل اتِّجاهات الأفراد في المُجتمع، وبالذَّات العاملين في المَدارس العامَّة من مدراء، ومدرسين، وطلبة، وأولياء، ويساعد الدَّمج المُعلمين على إدراك الفروق الفردية بين الطَّلبة. والتَّقليل من الكلفة العالية لمراكز ومؤسسات التَّربية الخاصَّة فهو يعمل على تطوير قدرات الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة التَّعليمية، ويمكّن المدارس العاديَّة من خلال المُساعدة، والتّسهيلات الإضافية من تنفيذ المشروع والتَّعامل مع المشكلات التي قد يعاني منها ما نسبته 15–20% من طلبة المدارس.

9.1.2 شروط نجاح الدّمج

يعتبر الدّمج من العمليات المُعقدة الَّتي تحتاج إلى تخطيط سليم للتَّأكد من نجاح البرنامج بحيث يكون مخطط له بصورة دقيقة، حيث إنَّ الطَّلبة من ذوي صعوبات التَّعلم والَّذين سيستفيدون من هذا البرنامج يجب أن يحصلوا على مستوى من التَّعليم لا يقل عن البرنامج المطبق في المدارس الخاصة، أيضاً وجود طالب ذو صعوبات تعلُّم في المدارس العادية لا يجب أنْ يؤثر بأيِّ حال على برنامج المدرسة العاديَّة، ومستوى تقدم وطموح الطَّلبة، وأنْ لا يشكِّل عبئاً إضافياً على المُعلم في المَدرسة العاديَّة، ولجعل نظام الدَّمج أكثر فاعليَّة فإنَّه من الضَّروري مراعاة العديد من الجوانب لتحقيق دمج ناجح ويشير الصَّفدي (2002) إلى بعض الشُّروط الّتي يجب مراعاتها عند التَّخطيط لعملية الدَّمج في المدارس منها اختيار المدرسة بشكل صحيح، والتَّعامل مع أولياء الأمور، والتَّشخيص، والقياس. وقد

أشار كل من الخطيب والحديدي (2009) إلى بعض الشُّروط التي تحقق مبدأ المُساواة في التَّعليم ومنها إعادة التَّفكير في النِّظام التَّربوي وتعديله بحيثُ يصبح نظاماً مرناً يراعي الحاجات الفردية للمتعلمين، وإعادة النَّظر في المَفاهيم التَّربوية والتَّنظيم الصَّفي والمدرسي، وتوظيف ما قدمته البُحوث العلمية حول التَّعليم الفعال والمدارس الفعَّالة، التأكيد على حق جميع الطَّلبة في التَّعليم وعدم التَّركيز على جوانب الضَّعف في أداء الطَّلبة ذوي الحاجات الخاصَّة، إعادة التَّفكير بالتَّنوع والاختلاف بين الطَّلبة في غرفة الصَّف وتقبلها، وإعادة النَّظر في معايير الممارسة الميدانية والمساءلة بحيث يتم توفير الفرص لجميع الطلبة للتَّعليم بنجاح. ويرى كل من ليرنر وجونز Lerner & Johns (2009) أنه لجعل نظام الدَّمج أكثر فاعلية فإنَّه من الضَّروري توفير طاقم من المِهنيين المُتخصصين، وبرامج خاصَّة بكل طالب، مع مشاركة جميع أعضاء هيئة التَّدريس في اتخاذ قرارات تعليم، وتقييم الطَّلبة بما يناسب احتياجاتهم، حيثُّ يتطلَّب الدَّمج الفعال مراعاة المُعلم للطَّلبة وعائلاتِهم، والالتزام بأهداف الدَّمج، و توفير دعم كافٍ للطلبة والعمل على التَّطوير المُستمر. وأشار سليمان (2012) في دراسته أنَّه لنجاح عمليَّة الدَّمج ينبغي مراعاة شروطه، والَّتي تشمل تهيئة البيئة الصفيَّة من حيث المساحات الدِّراسية لكل طفل وتهيئة كافة الأدوات، والوسائل التَّعليمية الَّتي يتطلبها برنامج الدَّمج، وتهيئة الأجواء المَدرسية بدايةً بالمُدير والمعلمين، والمرشد الطُّلابي، والأطفال العاديين، واقناعهم بمنهاج الدَّمج، اختيار الحالات القابلة للدَّمج في المَدرسة و توفير الإمكانيات الماديَّة، والفنية، وتوفر الكوادر البَشرية اللازمة وتدريبها وتحديد نوعية الدَّمج.

ولتحقيق الهدف المرجو من عملية الدَّمج لابد من الإشارة إلى أنَّ نجاح برنامج الدَّمج يفرض على إداريي برامج التَّربية الخاصَّة، وإداريي المَدارس الَّتي يوجد بها غرف مصادر بالإضافة إلى مشرفي التَّربية الخاصَّة، وأخصائيي مراكز المَصادر، ومشرفي التَّعليم الجامع، ومعلمي غرف المَصادر أنَّ يعملوا ويتعاونوا معاً؛ لإنجاح الدَّمج.

10.1.2 متطلبات برامج الدَّمج الناجح

تناولت العديد من الدِّراسات متطلباتِ برامج الدَّمج النَّاجح (بعيرات وزريقات، 2012؛ حنفي، 2008؛ سمحان، 2014؛ محمد، 2012؛ بخيت، 2012؛ منصور وعواد،2012؛ عمر،2011) وتضمنت هذه الدّراسات العديد من العناصر المشتركة الّتي تتعلق بمتطلبات الدَّمج النَّاجح، والَّتي يمكن إيجازها كالآتي:

1-متطلبات على مستوى التشريع، ورسم السِّياسات:

لا يُمكن لأي عنصر من عناصر الدَّمج أنْ تكتسب القدرة التنفيذية بدون السُّلطة، لذا يتطلب تنفيذ عملية الدَّمج بشكل ناجح وجود سياسات وتشريعات تنصُّ على حقوقِ هذه الفئة من الطلبة قد أشار يحيى (2006) إلى أنَّ دور القوانين والتَّشريعات المَحلية لبعض الدُّول العالمية نادت بالمُساواة ما بين حقوق الأطفال سواء كانوا من ذوي الحاجات الخاصَّة أو العاديين، وكذلك دور الجماعات الضاغطة في المُجتمع لتقديم أقصى ما يمكن من خدمات تربويَّة، وتعليميَّة وتأهيليَّة لهم؛ لأنَّهم جزء لا يتجزأ من المُجتمع.

وتعدُّ عملية تطوير السِّياسات واتخاذ القرارات في ما يخصُّ تعليم الطَّلبة ذوي الإعاقة أكثر فاعلية عندما يتم اتخاذها بمشاركة جميع العاملين مع هذه الفئة من إداريين، ومعلمين، وأولياء أمور، وطلبة. وأشار الخطيب وحديدي (2009) إلى أنَّ تشريعات التَّربية الخاصَّة، وقوانينها ذات أشكال ومصادر مختلفة فبعضها إلزامي وينتج عن عدم الالتزام بها تعرض للمساءلة القانونية، وبعضها الآخر غير إلزامي لا يوجد آليات عملية لتنفيذها، وبعضها جاء غامضاً واكتفى بنصوص حول حق جميع الأفراد بمن فيهم المعوقين في تلقي التعليم، ولكن دون تحديد إجراءات وآليات تنظيمية واضحة، وبعضها الآخر جاء دقيقاً وشاملاً بحيث تمارس مهنة التربية الخاصة وفقاً للتشريع أساساً. ويشير الروسان

(2013) إلى أنَّ النَّجاح في فكرة الدَّمج يتطلَّبُ "الاعتمادَ على الأساس القانونيّ في قضية الدّمج، والاعتماد على القوانين التي تكفل حق الحماية والرِّعاية الصِّحية والاجتماعية والتَّربوية للمعاقين، بحيث تستند فكرة الدَّمج على أساس حقوق المُعاقين لا مجرد شفقة أو منة عليهم، وخاصة في الدُّول التَّي سنت التَّشريعات والقوانين التي تكفل حقوق المعاقين" (ص.46).

وقد أورد العزة (2007) بعضُ الصِّفاتِ للسِّياسات التَّربوية النَّاجحة، ومنها أنْ تغطيَ جميع البرامج التَّربوية، أنْ تتغيَّر من وقتٍ إلى آخرَ حسب روح العَصر، وأنْ لا تكونَ محدودة بشكل كبير وأن تكون مكتوبة وثابتة نسبياً، ولا تتغير بتغير الأعضاء كما صنف السَّياسات التَّربوية إلى سياسات إداريَّة تربويَّة تشمل أعضاء هيئات التَّدريس والمَسؤولين والمُوجهين والإداريين، سياسة فريق المَسؤولين ويتمثَّلُ دورهم في اختيار وتسجيلِ الطَّلبة، وتعيين المُعلمين، واختيار مؤهلاتهم، سياسة المسؤول عن الأطفال، ويشمل قبول الأطفال ورصد تقدُّمهم أو فشلهم، سياسة العمل التي تشمل تمويل البرامج ووضع الموازنة وشراء البَضائع، سياسة السِّجلات وتتضمن أنواع السِّجلات الَّتي تخدم الْبرامج، سياسة الوالدين التي تشمل إرشادهم ومشاركتهم، وأخيراً سياسة العلاقات العامَّة والتَّي تشمل مشاركة المواطنين في وضع البرامج التربوية ولجان الإرشاد والمتطوعين والاتَّصال معَ الجماهير.

2-متطلبات على المُستوى الإجرائي:

يتطلُّب نجاحُ الدَّمج على المُستوى الإجرائي تبني طاقم وزارة التَّربية والتَّعليم والمديريات نظرة إيجابية نحو الدَّمج في المَدارس وتوعيتهم بأهميَّته لذا يجبُ تهيئتهم للقيام بالمَهام المُوكلة إليهم وتشجيعهم على المُساهمة في التَّخطيط والتَّنفيذ لعملية الدَّمج.

يرى كل من أنطون وبالاغوبال وبيبي Antoun, Balagopal, & Bibi (1998) إنَّ عمليَّة الدَّمج تتطلَّبُ تدريبَ المعلمين والمعلمات على مفهوم الدّمج، وتربية الطَّلبة على تفهم الاختلافات

وقبولها وتطوير المناهج بحيث تكون قادرة على تلبية الاحتياجات التَّعليمية لكلِّ الطَّلبة. كما أشار الرُّوسان (2013) إنَّه لا بدَّ من توفر العديد من العوامل لنجاح الدَّمج،ومنها تحديد فئة الأطفال الَّتي يمكن لها الاستفادة من برنامج الدَّمج، وتوفير الأدوات والتَّسهيلات اللازمة،وإعداد الإدارة المدرسيَّة والآباء والأمهات لتقبل فكرة الدَّمج بحيثُ يتشاركون جَميعاً في اتِّخاذ القرار الْخاص به بالإضافة إلى تحديد أعداد الأطفال التي يمكن دمجها وتحديد شكل الدَّمج المُراد تنفيذه، ووضع معايير ذاتية وجمعيَّة لتقييم فكرة الدَّمج. وقد أشار كلٌّ من الخطيب والحديدي (1998) إلى أنَّ أفضل وقت للبدء بالدَّمج هو مرحلة الطفولة المبُكرة،وأنَّه لنجاح الدَّمج ينبغي مراعاة نسبة الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة إلى الطَّلبة العاديِّن بالصَّف ومراعاة مستوى النُّمو وليس العمر الزمني كذلك التخطيط للخبرات التَّعليمية الفردية والتزام المربين بمبدأ مشاركة أولياء الأمور بفعالية حيْثُ يعتمد نجاح الدَّمج على اتجاهات ذوي العلاقة جميعاً بمن فيهم الطَّلبة وأولياء الأمور. ولخص حنفي (2008) بعض الأسس والثَّوابت التي تعتبر بمثابة متطلبات للدَّمج ومنها مستلزمات مكانية وتجهيزية، تكييف الثقافة المَدرسية والبيئة الصَّفية، إعادة التَّفكير في إعداد المُعلمين، إعداد وتهيئة الطَّلبة، وأسرهم،وتعديل، وتكييف مناهج التَّعليم العام.

11.1.2 التَّعليم الجامع وغرف المَصادر في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين.

يختلف الطلّبة ذوو الاحتياجات الخاصَّة في قدراتهم، وقد حثت الدِّيانات السَّماوية على معاملة هؤلاء معاملة إنسانيّة تحترم خصائِصهم، وتحضُّ على مُراعاة فروقهم الفردية، ومعاملتهم بطريقة حسنة، كما أكدت على عدم الإساءة لهم خاصة ديننا الحنيف الذي جاء بمبادئ المساواة بين الناس، وأنه لا فرق بين إنسان وآخر ولا فضل إلا بالتَّقوى، حيثُ لا يطلب منه أي شيء لا يستطيعُ القيام به وقد قال تعالى: "لا يكلِّف اللهُ نفساً إلا وسْعَها"، انْطلاقاً من هذه الفكرة نشأ ما يعرف بالتَّعليم الجامع الَّذي يعد وسيلة لمحاربة الاتجاهات التمييزية، وتحقيق التَّعليم للجميع بشكل فعَّال.

عانى ذوي الإعاقة في فلسطين من الإهمال في الفترة الأخيرة التي خضعت فيها كل القطاعات الصحية، والاجتماعية والتنموية لما يسمى بالإدارة المدنية الإسرائيلية، إلا أن الاهتمام بذوي الإعاقة ودمجهم في المجتمع كان بشكل أكبر في فترة الانتفاضة الأولى وفترة تأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994)، ويختلف دمج المعاقين من مجرد وضعهم في صف خاص ملحق بالمدرسة العادية إلى إدماجهم كاملاً مثل التعليم الجامع في الصف العادي مع أقرانهم حيث يعتمد ذلك على الإمكانات المتوفرة ونوع الإعاقة ودرجتها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

وقد أشارت وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينية أنَّه تم إقرار قانون حقوق المعاقين رقم (4) من المجلس التشريعي الفلسطيني بتاريخ 1999/5/25 والذي أشار في المادة (10) إلى:

1-ضمان حق الْمُعاقين في الحُصول على فرص متكافئة للالتِحاق بالمرافق التَّربوية والتَّعليمية والجامِعات ضمن إطار المناهج المعمول بها في هذه المرافق.

2-توفير التَّشخيص التَّربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها.

3-توفير المناهج والوسائل التَّربوية والتَّعليمية المناسبة.

4-توفير التَّعليم بأنواعه للمُعاقين بحسب قدرتهم.

5-إعداد المُعلمين المؤهلين تربوياً لتعليم المعاقين كل حسب إعاقته.

بدأت وزارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينيَّة بتطبيق مَشروع التَّعليم الجامع بعد تبني فلسفته عام 1997 لمدة (3) أعوام وأشرف على الدَّعم المالي والفني دياكونيا/ناد ومؤسسة إنقاذ الطِّفل السُّويدية ومنظمة اليونسكو حيثُ هدفَ إلى تَحسين قدرات وزارة التَّربية والتَّعليم في العمل وفقاً لسياسة التَّعليم الجامع،

تعزيز قدرات مديريات التَّربية على تلبية احتياجاتِ التَّعليم الخاص، وتحسين قدرات التَّعاون بين الوزارة والهيئات المؤسسية الأخرى المعنية بالتَّعليم (وزارة التَّربية والتَّعليم العالي، 2004).

وأشارت الصَّباح وشناعة (2010) إلى أنَّ وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينيَّة وضعت خطَّة وطنيَّة استراتيجيَّة للتَّعليم للجميع، حيث هدفت هذه الخطَّةُ إلى توفيرِ فرص الالتحاق بالتَّعليم لجميع الأطفال في سن (6–15) سنة بمن فيهم الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصَّة، توفير الكتب المدرسيَّة لجميع الطَّلبة، وبناء غرف مصادر ملحقة بالمَدارس العادية للإعاقة العقلية، وتم توقيع أول مذكرة استشارة وتعاون بين وزارة التربية والتَّعليم العالي الفلسطينيَّة والمُؤسسة السُّويدية للإغاثة الفردية (سوار) بتاريخ 2004/5/4 وتشير وزارة التَّربية والتَّعليم العالي الفلسطينيَّة (2009)، إلى أنَّه تمَّ العمل على تغيير الاتِّجاهات نحو طلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة، تعديل الأبنية المدرسيَّة، البدء بغرف ومراكز المصادر في كل من رام الله وغزة وإعداد تقرير يخصُّ أسس التَّقويم والمُواءمات المُناسبة لهم. ومن الوثائق التي دعمتِ التَّعليم الجامع، وجعلت له مكانة في أجزاء كبيرة من العالم ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الطِّفل 1989، القوانين المعيارية للأمم المتَّحدة المتعلقة بتساوي الفرص للأشخاص ذوي الإعاقات 1993، وثائق من مؤتمرات التَّعليم الدَّولية في "جومتيين" عام 1990 و"داكار" عام 2000 ومؤتمر "سالامنكا" عام 1994 (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2010)

وفيما يخص غرف المصادر التي أشار بطرس (2009) بأنها عبارة عن صف يجهز بالمواد التعليمية، والأجهزة والوسائل ومعلم تم تدريبه جيداً ليشبع احتياجات أطفاله، فقد رأى أن من مكونات هذه الغرفة مدرسة ذات إداة ناضجة، مكان بين الفصول التي تخدمها أو بجوارها ومن المفروض أن تكون معزولة نائية وبعيدة عن قلب المدرسة، لا يقل حجمها عن حجم غرف المدرسة ويفضل أن تكون أكبر من الصف العادي، مظهرها جميل ومنظمة بشكل جذاب، أن تكون مجهزة بأثاث بديع

ومريح ووظيفياً ويؤدي الغرض منه في أركان الغرفة المختلفة، يتوفر فيها ركن للرياضيات، ركن للغة العربية، ركن للنشاط النفسحركي، ركن للتكنولوجيا، ملفات للأطفال، مكتبة، مكان للعمل الجماعي، مكان للمعلم ووسائط تعليمية. وقد عملت وزارة التربية والتعليم العالي على تجهيز عدد من غرف المصادر في بعض مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين حيث بلغ عددها ما يقارب (108) غرف حتى عام 2015.

ولتحقيق التَّعليم للجميع يتطلَّب منَ الحكومات العمل على أن تعطي الحكومة درجة عالية من الاهتمام والميزانية لتحسين أوضاع التَّعليم، اعتماد تشريع مبدأ التَّعليم الجامع وإلحاق جميع الطلبة بالمدرسة العادية، وتشجيع التبادل مع بلدان اكتسبت خبرة في مجال المدرسة الجامعية، وتشجيع مشاركة الآباء والمجتمع المحلِّي في عمليات التخّطيط واتِّخاذ القرارات، وتطبيق استراتيجيات الكشف المُبكر عن حالات العوق والتَّصرف إزاءها في دراسة الجوانب المهنيّة للتَّعليم الجامع، وتحقيق برامج إعداد الكوادر التَّعليمية المُدربة، والتي تعرف ذوي الاحتياجاتِ الخاصةِ في مدارسَ جامعة (The Salamanca Statement, 1994).

12.1.2 المُحور الثّاني: إدارة برنامج غرف المَصادر

تعدُّ إدارة برنامج غرف المَصادر جزءاً من إدارة برامج التّربية الخاصّة الَّتي تُعتَبرُ أيْضاً جُزءاً من الإدارة التَّربوية ككل، فالإدارة عنصرٌ هامٌ في عملية تخطيط وتنظيم وتنفيذ برنامج غرف المصادر؛ حيثُ تهدفُ إدارة برنامج غرف المصادر إلى رعاية الطَّلبة ذوي الصُّعوبات التّعليمية بشكل عام والصُّعوبات الأكاديميَّة بشكلٍ خاص وتقوم باكتشافهم وصقل قدراتهم بالوَسائل المناسبة لهم، كما تقوم بوضع الخُطط والبرامج الخاصة بتعليمهم وتربيتهم وإعدادهم للوصول إلى أفضل مستوى وفق قدراتهم وإمكاناتهم.

ولإدارة برنامج غرف المَصادر بشكل فعَّال لابدَّ من التَّركيز على إدارة برامج التَّربية الخاصَّة، حيث يجب أنَّ تكوّن المسؤولية عن إدارة برامج وخدمات التَّربية الخاصَّة واضحة ومحددة في الهيكل الإداري للوزارة والمُديريات بحيثُ تشمل المهام الّتي يجبُ أنْ تكونَ مسنده للمسؤولين عن التَّعليم الخاص، تأسيس وحفظ طرق فعالة لتحديد وتقييم الطَّلبة من ذوي الاحتياجات الخاصَّة بحيث تنسجم هذه الطرق بين جميع المدارس في المديرية، تحديد وتخطيط وتقييم أنواع الخدمات والبرامج المطلوبة لتلبية الاحتياجات، تنسيق احتياجات الموارد المالية والبشرية اللازمة لتقديم هذه البرامج والخدمات بحيث تلبي احتياجات الطلّبة، والعمل على تسهيل توزيع هذه البرامج والخدمات بشكل عادل بين المدارس في المديرية بالإضافة إلى تقديم النصيحة والاستشارة والمساعدة لطاقم الإدارة المدرسية والمعلمين القائمين في المدرسة للوفاء بالتزاماتهم اتِّجاه الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة (British Columbia Ministry Of Education, 2013).

وقد رأى عبد اللطيف (1431هـ/2010م) أنّ الإدارة العامة للتّربية الخاصّة تختص في وضع الخُطط، والبرامج اللازمة لضمان تربية وتعليم ذوي الاحتياجات التّربوية الخاصَّة، ووضع اللوائح والقرارات والتَّعليمات المنظمة لهذا النوع من التَّعليم، وتوفير المتطلبات اللازمة للتَّدريب فنياً وبشرياً ومادياً، كما رأى أنَّه يجبُ إعداد الخطط الَّلازمة للتَّدريب والابتعاث في مجال التَّربية الخاصَّة، وذلك بالتَّنسيق مع الجهات المُختصة، والعمل على إعداد المناهج اللازمة وتطويرها واتِّخاذ ما يلزم؛ لتوفير الكتاب المَدرسي الذي يتفق مع تلك المَناهج بالإضافة إلى طباعة الكُتب بالخطِّ البارز وتسجيلِها صوتياً، كما تختَّصُّ الإدارة العامَّة بالإشراف الْفني على تنفيذ برامجَ التَّربية الخاصَّة وتطويرها ودراسة التَّقارير والاقتراحات الوارِدة في المناطق والمُحافظات والاستفادة منْها في رفعِ وتطويرِ العملية التَّعليمية، وتقع عليْها مسؤولية تقويم مهام واختصاصات أقسام التَّربية الخاصَّة والتَّوعية بالإعاقة وأساليب التَّعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة، وإعداد الخُطط والميزانية السَّنوية، والتَّعاون مع

القطاعات الحكوميَّة والهيئات والمؤسسات والمراكز ذات العلاقة من أجل تقديم أفضل الخدمات التربويَّة والتَّعليميَّة، والمشاركة في النَّدوات، والمؤتمرات واللقاءات ذات العلاقة محلياً، وإقليمياً ودولياً.

وقد أشار الشَّريف (2011) إلى أنَّ التَّعليم الخاص لا يرقى إلى مستوى خدمات الَّتعليم العام على الرغم من الجهود التي بذلت من أجل الرقي به ويعزى ذلك إلى عدة أسباب منها: أنَّ المؤسسات الخاصَّة التَّي أنشأت حتى الآن لا تكفي لاستيعاب الكم الْهائل من الأطفال غير العاديين، أعداد معلمي التِّعليم الخاص المتخرجين من الْجامعات لا يعادل خُمس عدد معلمي التَّعليم العام، عدد الملتحقين بأقسام التّربية الخاصَّة في الجامعات مازال قليلاً على الرُّغم من مبادرة بعض الجامعات بإنشاء أقسام للتَّربيَّة الخاصَّة بكلياتها،و بعض الجامعات التي أنشأت أقسام للتربيَّة الخاصَّة تسعى حالياً لإلغاء هذه الأقسام بدلاً من دعْمها وتطويرِها، ولا توجدُ برامج تدريبية وتأهيلية مستمرة لمعلمي التّربية الخاصَّة بعد تخرجهم. وأشار الرّوسان (2013) أنَّ الإدارة وتنظيم برامج التَّربية الخاصَّة لا تختلف في مفهومها وأنماطها عن المفهوم العام للإدارة وللإدارة المدرسية بشكل خاص إذ تتمثل مهمة الإداري في تنظيم وتنسيق كلِّ جوانب العمليَّة التربويَّة، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المتوقعة من برامج التربيَّة الخاصَّة، وتبدو مهمة الإداري النَّاجح في مراكز ومؤسسات التَّربية الخاصَّة العمل على استقطاب الكوادر المؤهلة للعمل في تلك المراكز والمؤسسات وتأهيلها كما تبدو مهمة الإداري و الإشراف على عمليات القياس والتَّشخيص والتَّحويل إلى المكان المناسب لحالات الأطفال المحولين إلى مراكز ومؤسسات التَّربية الخاصَّة، وتعتبر مهارات الاتِّصال مع آباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة الأخرى، وذات العلاقة مع مديريات التَّربية الخاصَّة وجمعياتها ومؤسساتها من المهارات الأساسية لمديري مراكز ومؤسسات التّربية الخاصّة من أجل تحقيق أهدافها. ورأى بطرس (2009) أنَّه لابدَّ أنْ تكون الإدارة المدرسيَّة منفتحة على أهدافها الاجتماعيَّة والإنسانيَّة، وتعمل من خلال المدرسة على تحقيق أهداف مجتمعية واسعة، وليس بغرض تطبيق لائحة أو قانون، فالمدرسة

ملك للمجتمع تعد أبناءها كمواطنين في عصر العولمة. وقد أشارا كل من الجوالده والقمش (2012) أنه لابدَّ أن تكون المدرسة ذات إدارة ناضجة وإبداعية تبحث عن الجديد وتدعمه، كما تتوفر لديها إمكانيات المساحة، وتعمل على توفير المعلمين المؤهَّلين والمتدربين والكوادر الأخرى المساندة، ويجب أن تتميَّز بالإنسانية في العلاقات بين العاملين فيها، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من الخطيب والحديدي (1994) إلى أنَّ الإدارة الفعالة تتميز بروح المبادرة، وبعد النَّظر والالتزام بتطوير المدرسة، ومتابعة أداء الطَّلبة والمعلمين، والتَّوقعات الواقعية من الطَّلبة و القيادة التَّعليمية،في توظيف المَصادر المُتاحة واستثمارها وسعة الاطِّلاع، كما أنَّ الإدارةَ علمٌ وفنٌ فهي علم ينصب اهتمامه على تحليل الظّواهر الأدائيّة وقياسها باستخدام المنهج العلمي، وهي فنٌ يتضمَّن تطبيق جملة منَ المبادئ استناداً إلى توظيفِ الأبعادِ المعرفيةِ والاستفادة منها. وتتطلّب إدارة صفوف التَّربيَة الخاصَّة من المُعلم تكييف الأبْعاد البيئية والنَّفسية والتَّعليمية لغرفة الصَّف من أجل تلبيةِ الحاجاتِ التَّعلمية الفردية للأطفال حيث تتضمّن عملية إدارة وتنظيم صفوف التَّربية الخاصَّة تبني فلسفة واضحة، الكشف والإحالة، والإجراءات التَّنظيمية، وحفظ السِّجلات، وإدارة الوقت، وتنظيم البيئة الصَّفية وتنظيم الطَّلبة للتَّعليم من خلال تدريس المجموعات الكلية، أو المجموعات الصَّغيرة، أو التَّعليم الفردي، أو التّعليم بواسطة الرّفاق، أو التّعليم الفردي المستقل، ويشيرا أيضاً إلى ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة،وأثناء الخدمة والتّركيز بشكل أكبر على التّدريب أثناء الخدمة، فالتوجهات الحديثة ينصب اهتمامها حول ثلاث قضايا أساسيّة هي: دمج التّربية الخاصّة والتّربية العادية، التّدريب المعتمد على الكفايات التّعليمية، والتّدريب غير التّصنيفي، فمن التّوجهات الحديثة المهمة في مجال إعداد معلمي التّربية الخاصة تدريب المُعلمين على تأدية أدوار جديدة أكثر تنوعاً وتزويد المعلمين بالمهارات والقدرات اللّازمة للعمل في أوضاع تعليميّة متنوعة، وذلك تبعاً لمبدأ البيئة التربويّة الأقل تقييداً، أمّا التّدريب المعتمد على الكفايات، فينصب جلّ اهتمامه على تحديد المعارف والمهارات والقدرات العامة المتصلة بالمحاور الرّئيسية في

العملية التّربوية الخاصّة التي يفترض أنْ تتوافر لدى المعلم حتى يستطيع تدريب وتربية الطّفل المعوق بشكل فاعل، ويعتمد التّدريب غير التّصنيفي على طبيعة الخصائص السلوكيّة للأطفال المعوقين، وليس الفئات التي ينتمون إليها حيث يهدف هذا الاتّجاه إلى التّغلب على المشكلات العديدة التي يترتب عليها التسميات الفئوية المختلفة التي تطلق على المعاقين، ويجب أنْ تركز برامج تدريب المعلمين على تزويد المتدربين بمهارات .،وقدرات عامة تمكنهم من تعليم الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة في مجموعات دون أخذ الإعاقة بالحسبان.

تضمن الجزء الأول من الإطار النظري للدّراسة عرضاً للمراجع التي تناولت موضوع ذوي الصّعوبات التَّعليمية، وذوي الصعوبات الأكاديمية، ودمجهم في المَدارسِ بالإضافة إلى برامجَ التّربية الخاصّة، والتّعليم الجامع، وغرف المَصادر في فلسطين، وتطرق الجزء الثاني من الإطار النّظري إلى موضوع هام لم يسلط عليه الضوء بشكل كافٍ في الأدبيات ألا وهو موضوع إدارة برنامج غرف المصادر حيث لابد من التّركيز على وجود إدارة فعّالة ناضجة ومبدعة تسعى لتحقيق الأهداف المرجوّة من برامج التربية الخاصّة وغرف المصادر وليس فقط توفير غرفاً للمصادر أو معلمين أكفياء أووسائل تعليمية.

2.2 الدراسات السابقة

تعددّت الدّراسات والأبحاث الّتي تناولت موضوع الصّعوبات التّعلميّة وبرامج التّربية الخاصّة الّتي تتلاءم مع سياسة الدّمج الّتي تمّ اعتمادها والعمل بها في المدارس، وتنوعت العينات والمناهج البحثية التي استخدمت بها، وفيما يلي عرض لبعض الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع:

الدّراسات العربيّة

هدفت دراسة سمحان (2014) التّعرف إلى دور مديري المدارس الأساسيّة الحكوميّة في محافظات الضفّة الغربيّة في إدارة غرف المصادر الموجودة في مدارسهم من وجهة نظر معلمي هذه الغرف. وكذلك التُّعرف إلى الفروق إن وجدت بين إجابات أفراد عينة الدّراسة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والتّخصص لأفراد العينة والمنطقة الجغرافية التي تقع فيها المدرسة وعدد سنوات خبرتهم في غرف المصادر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عيّنة الدِّراسة من (83) معلِّماً ومعلمة في غرف المصادر، وهم يشكِّلون جميع مجتمع الدِّراسة. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أنّ دورَ مديرِ المدرسة في إدارة غرف المصادر كان بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى محدودية دور مديري المدارس في العملية التَّعليمية التَّعلمية في غرف المصادر، وكذلك في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر،وأيْضاً في التّواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر في مدارسهم وبالإضافة إلى محدودية دوره في إدارة العاملين في تلك الغرف. وقد أجمع أفراد عينة الدّراسة إلى عدم وجود دور بارز لمديري المدارس في إدارة غرف المصادر تعزى لجميع متغيرات الدراسة.

سعت دراسة هياجنة والشكيري (2013) إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقضي فاعليته في تنمية مفهوم الذّات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التَّعلم في الحلقة الثانية من التَّعليم الأساسي بمنطقة

الشَّرقية في سلطنة عُمان، حيث تمَّ أخذُ جميع أفراد المجتمع كعينة لهذه الدِّراسة نظراً لصغر حجم مجتمع الدِّراسة، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من جميع طالباتِ صعوباتِ التَّعلم في الصَّفين الخامس والسّادس الأساسي والبالغ عددهم (20) طالبةً من مدرسة سيح العافية للتّعليم الأساسيّ، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، تلقى أفراد المجموعة التَّجريبية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد، بينما لم يتلقَ أفراد المجموعة الضابطة أي معالجة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وقام الباحثان ببناء أداتين هما برنامج الإرشاد الجمعي ومقياس مفهوم الذّات الأكاديمي لتحقيق أهداف هذه الدّراسة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مفهوم الذاّت الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التّجريبية والضّابطة لصالح أفراد المجموعة التّجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدّراسة في تنمية مفهوم الذّات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التّجريبية.

قامت دراسة المكانين (2012) بمعرفة مدى فاعلية غرف المصادر كإحدى بدائل الدّمج من وجهة نظر مديري المدارس في مدينة معان، وقد تكون مجتمع الدّراسة من جميع مديري المَدارس الحكوميّة التابعة لمديرية تربية وتعليم مدينة مَعان والمتوفر فيها غرف مصادر والبالغ عددهم (17) مديراً، وقد تم اختيار عينة مكونة من (15) مديراً ومديرة في المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية تربية وتعليم منطقة معان والمتوافر فيها غرف مصادر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وطور أداة لقياس فاعليّة خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الدَّمج تكونت بصورتها النهائية من (25) فقرة إضافة إلى استخدام الاختبارات اللامعلمية (اختبار كروسكال والس Kurskal–Wallis واختبار مان وتني Mann–Whitney). وأشارت أبرز النَّتائج التي توصل إليها الباحث إلى فاعلية غرف المصادر كإحدى بدائل الدَّمج، كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مدى

فاعلية غرف المَصادر كإحدى بدائل الدَّمج من وجهة نظر مديري المدارس في مدينة معان تعزى لمؤهل مديري المدارس العلمي،بينما لم تظهر النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α=0.05) في مدى فاعلية غرف المصادر كإحدى بدائل الدّمج من وجهة نظر مديري المدارس في مدينة معان، تعزى لمتغيرات تخصص مديري المدارس في مرحلة البكالوريوس وخبرتهم ومستوى المدرسة.

جاءت دراسة القبطان (2011) للتعرف إلى الاضّطرابات النَّفسية الأكثر انتشاراً لدى طلبة صعوبات التّعلم من حيث النّوع والدَّرجة في الصّفوف من الخامس حتى الثامن، والتَّعرف إذا كان هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة في حدة الاضطرابات النّفسية لمستوى القلق والاكتئاب والمخاوف المرضيّة وفقاً لمتغّير النّوع والمرحلة التّعليميّة والمنطقة السّكنية، واشتمل مجتمع الدرّاسة على جميع طلبة وطالبات ذوي صعوبات التّعلم في مدارسَ الحلقة الثانية بولايات محافظة مسقط والبالغ عددهم (187) طالباً وطالبةً من طلبةِ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (156) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التَّعلم واستبعد منهم (3) طلبة لعدم صلاحية استماراتهم للتَّطبيق فأصبح عدد أفراد العينة (153) طالباً، وقد استخدم المنهج الوصفي كما قام ببناء أداة لقياس الاضطرابات النّفسية لدى الطّلبة ذوي صعوبات التَّعلم تضمنت ثلاثة مقاييس، مقياس القلق لدى الأطفال، مقياس الاكتئاب ومقياس المخاوف المرضية. ومن أبرز النَّتائج الَّتي تمَّ التَّوصل إليها أنّ الاضطرابات النّفسية الأكثر انتشاراً لدى الطلبة من ذوي صعوبات التّعلم في الصّفوف من الخامس حتّى الثامن هي المخاوف المرضيَّة يليها اضطراب القلق، ومن ثَمَّ اضطراب الاكتئاب، وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في حدة اضطِّراب القلق والمخاوف المرضيَّة وفق متغيِّر النَّوع عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) لصالح الإناث في حين كانت قيمة مستوى الدَّلالة لحدة اضطراب الاكتئاب وفق متغير النَّوع عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) لصالح الإناث، وأنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة لحدّة اضطّراب القلق والاكتئاب والمخاوف المرضيّة وفق متغيّر المرحلة الدّراسية ووجود فروق ذات دلالة

إحصائيّة لحدّة اضطّراب القلق وفق متغير المنطقة السّكنية لصالح طلبة ذوي صعوبات التّعلم لولاية بوشر مقابل طلبة ذوي صعوبات التّعلم لولاية السيب، أمّا حدِّة الاضطِّرابات الاكتئابيِّة فقد دلت النَّتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيِّة تبعاً لمتغيَّر المنطقة السَّكنية، وأشارت النّتائج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة لطلبة ذوي صعوبات التّعلم لولاية قريات مقابل طلبة ذوي صعوبات التّعلم بولاية السيب في مقياس المخاوف المرضية ككل عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$).

هدفت دراسة البَدر (2010) التَّعرف إلى أهم المعايير المهنية اللازم توافرها لدى معلمي الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، المعايير المهنية المُتوفرة حالياً، والتَّعرف على درجة الاختلاف في مدى أهمية وتوافر المعايير المهنية بين معلمي الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم باختلاف العمر، الخبرة والتقدير عند التَّخرج، وتكوُّن مجتمع الدِّراسة منْ معلمي طلبة ذوي صعوبات التَّعلم، والذين يعملون في برامج صعوبات التَّعلم في المَدارسِ الحكومية الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهم (182) طالباً، وقد تكونت عينة الدِّراسة من كامل مجتمع الدِّراسة، واستخدم الباحث في هذه الدِّراسة المنهج الوصفي التَّحليلي، واختار مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم كأداة لجمع البيانات من العّينة، وقد توصلَّت الدِّراسة إلى النتائِج التالية: إنَّ جميع المعايير المِهنيةِ منْ وجهةِ نظرِ معلمي الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم مهمّة بدرجَة كبيرة، كما أنَّ المعايير المهنية الخاصَّة بالتَّخطيط التَّدريسي ومعيار التَّقييم كانت متوفرة بدرجة كَبيرة، أمَّا الطلبة فقد رأوْا أنَّ المَعايير المِهنية متوفرة بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيَّة عند مستوى الدّلالة (0.05) فأقل في استجابات معلمي الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم لدرجة أهميَّة المعايير المهنية باختلاف أعمارهم، وسنوات خبرتهم، أهميَّة المعايير المهنية (عدا معياري التَّخطيط التدريسي والتّقيم)، ووجود فروق ذات دلالة احصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05) فأقل بدرجة أهميّة معيار التّخطيط التّدريسي في اختلاف تقديرهم عند التخَّرج حيث أن الفروق كانت لصالح معلمي

الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم الذين تقديرهم (جيد، جيد جداً) بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.01) فأقل لدرجة أهمية معيار التّقييم باختلاف تقديرهم عند التّخرج لصالح من تقديرهم (جيد جداً)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في استجابات معلمي ذوي صعوبات التّعلم لدرجة توافر المعايير المهنية (عدا معيار الممارسات الأخلاقيّة والمهنيّة) باختلاف أعمارهم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (0.05) فأقل لدرجة توافر معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية باختلاف أعمارهم، كما كانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (0.05) فأقل لدرجة توافر المعايير المهنية باختلاف عدد سنوات خبرتهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05) فأقل في استجابات معلمي التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم لدرجة توافر المعايير المهنية باختلاف تقديرهم عند التّخرج.

قامت دراسة الصّباح وشناعة (2010) بالتّعرف إلى واقع غرف المَصادر الخاصة بالطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكوميّة في فلسطين من وجهة نظر مديرين المدارس ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التّربويين، إضافة إلى تحديد أثر كل من متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلمي والمركز الوظيفي، وقد طبق الباحثان الدّراسة على كامل مجتمع الدّراسة الذّي تكوّن من جميع مديرين المدارس ومعلمي غرف المَصادر والمرشدين التربويين في المدارس التي تتضمن في أقسامها غرف المصادر، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المَسحي، وقاما بتطوير استبانة خاصة كأداة للدّراسة. وقد كانت أبرز النّتائج التّي تمّ التّوصل إليها أنّ الدّرجة الكلية لواقع غرف المصادر الخاصّة بالطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التّربويين كانت بدرجة كبيرة، كما أنَّ درجةَ رؤية الذّكور لغرف المصادر الخاصّة بالطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكومية في فلسطين أعلى من الإناث على الأبعاد (التوفر والتجهيز، المادة التعليمية، سير العملية التربوية، البعد السلوكي، والدرجة

الكلية)، أمّا بالنّسبة لبعد الوسائل والأساليب فقد كانت درجة رؤية الإناث لغرف المصادر الخاصة بالطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكوميّة في فلسطين على هذا البعد أعلى من الذكور، وأنّ الدّرجة الكلية لواقع غرف المصادر الخاصة بالطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكومية في فلسطين لمن لديهم خبرة أقل من 5 سنوات قد بلغت (77%)، بينما بلغتِ النّسبة المئوية لواقع من لديهم خبرة من (5–10) سنوات (78.3 %)، وقد بلغت النّسبة المئوية لواقع من لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات لغرف المصادر (77.9%)، بالإضافة إلى أنَّ الدَّرجة الكلية لواقع غرف المصادر الخاصّة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكوميّة في فلسطين لمن كان مؤهّلهم العلميّ من مستوى البكالوريوس (78%)، وبلغت النّسبة المئوية لواقع من كان مؤهلهم العلمي من مستوى الدبلوم العالي فأعلى لغرف المَصادر (76.4%)، وأنَّ الدّرجة الكليَّة لواقع غرف المصادر الخاصَّة بالطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكوميَّة في فلسطين لمدراء المدارس قد بلغت (78.5%) بينما بلغت النّسبة المئوية لواقع معلمي غرف المصادر (77.8%) وبلغت النِّسبة المئوية لواقع المرشدين التربويين لغرف المصادر (77.6%).

وهدفت دراسة فتيحة (2009) التَّعرف إلى نقاط قوة وتطوير مشروع غرف ومراكز المصادر وفحص مركبات المشروع المختلفة وتقديم اقتراحات وتوصيات لتطويرها، وتكون مجتمع الدَّراسة في الجزء النوعي من التقييم من إدارة المشروع، ومن ممثل المؤسسة السويدية في المشروع، مديري التّربية والتّعليم ونوابهم، ورئيس قسم الإرشاد والتّربية الخاصّة، مرشد/ة التّعليم الجامع، والمرشد/ة التربوي/ة، ومديري المدارس التّي بها غرف المصادر، معلم/ة غرفة المصادر، طلبة غرف المصادر، معلم/ة اللغة العربيّة والرّياضيات، وعينة عشوائية من أولياء الأمور وطاقم مركز المَصادر في رام الله، أمَّا في الجزء الكمِّي من التّقييم فتكون مجتمع الدِّراسة من جميع معلمات غرف المَصادر والبالغ عددهن (36) معلمة، وجميع مديرات المدارس التي تحتوي مدارسهن على غرفة للمصادر، وجميع معلمات مقرري

اللّغة العربية والرّياضيات، وأولياء الأمور، وطلبة المشروع، وقد تمّ اختيار عينة عشوائية في الجزء النوعي من التّقييم، وقد استخدمَ الباحثُ المنهج الوصفي المَسحي في دراسته، واختار الباحث أداتين للدِّراسة الأداة الأولى المقابلة والأداة الثانية الاستبانات الثلاث. وكانت أبرز النتائج التي تمَّ التوصل إليها هو وجود تناقضات محددة بين النتائج الكميّة والنوعيّة لمشروع غرف المصادر، وتلخص نتائج هذا التّقييم في استعراض نقاط القوّة والضّعف في المشروع فقد نجح المشروع في نقل مفهوم الدّمج من كونه توجهاً إلى واقع، وقدم خدمة نوعية للطّلبة المدموجين وساهم في كسر حاجز الخوف، الخجل والإحساس في العزلة لدى معظم طلبة المشروع، وزاد من اهتمام الأهل بأبنائهم، كما ونجح في التّحول إلى واقع جديّ داعم للمدرسة وتوجُّهاتها بما ينسجم ومفهوم التّعليم للجميع، وقد ساهم في تعديل اتجاهات فئات عديدة من المجتمع اتّجاه مفهوم الدَّمج، كما أنَّه ساهَم في تسهيل سير المعلم بخطته، وساعد في تقبل الطلّبة العاديين للطّلبة ذوي الاحتياج الخاص وإدراج المشروع ضمن الخطّة الاستراتيجية للوزارة، واتَّسم المشروع بمصداقية عالية، كما أظهرت النتائج وجود العديد من التَّجارب الناجحة داخل غرف المصادر. أمَّا نقاط التّطوير التي أشارت إليها النّتائج فتضمَّنت عدم وجود خطَّة استراتيجية للمشروع خلال كافة المَراحل والتي شملت التَّخطيط، التنّفيذ والتّقييم، عدم وضوح أهداف المشروع الرّئيسية، وجود بلبلة كبيرة في توظيف المعلمين في غرف المصادر وتوفر متطلبات هذه العملية من ناحية التّدريب، المتابعة، والإشراف، عدم توفر مسح قبل البدء بالمشروع، اقتصار المتابعة والإشراف والزيارات الميدانية على ممثل المؤسسة السويدية، عدم وجود تشخيصات ومقاييس وطنيّة أم مقننة، قلة عدد المتخصِّصين في التّربية الخاصَّة من معلمي/ات غرف المصادر، كما أنّ تقييم طالب غرفة المصادر من قبل معلمة الصّف العادي (لغة عربية ورياضيات) به ظلم واضح لهذا الطالب، عدم تقبل بعض المعلمين لفكرة المشروع ولمعلم/ة غرفة المصادر، عدم وجود دليل لمعلم التّربية الخاصّة، عدم وجود دليل للمشروع، كما أنّ التّخطيط للمشروع يتم بمعزل عن مديريات التّربية والتّعليم

وبمعزل عن أقسام الإرشاد والتّربية الخاصّة ومرشدي التّعليم الجامع، مما ساهم في إبعادهم عن المشروع والتّطورات التي يمر بها.

وجاءت دراسة بشقة (2008) للتّعرف إلى صعوبات التّعلم الأكاديمية لطلبة التّعليم الابتدائي ببعض مدارس ولاية باتنه، التّعرف على المشكلات السّلوكية لذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية كما هدفت أيْضاً التَّعرف إلى الفروق بين طلبة الصف الأول والثاني في الجنسين في المشكلات السْلوكية، والتَّعرف إلى الفروق بين الجنسين في صعوبات التّعلم الأكاديمية والتّعرف إلى الفروق بين طلبة الصف الأول والثّاني من الجنسين في صعوبات التّعلم الأكاديميّة، والكشف عن العلاقة الارتباطيّة بين المشكلات السلوكيّة وصعوبات التّعلم الأكاديميّة والتّعرف إلى الحاجات الإرشادية لعينة البحث، وقد استخدمت الباحثة استبيان صعوبات التّعلم الأكاديميّة كأداة للدّراسة وقائمة المشكلات السّلوكية لصلاح الدين محمد أبو ناهية، كما أجرت الباحثة دراستها على عينة مكونة من (130) فرداً واستخدمت المنهج الوصفي (المقارن الارتباطي)، وكانت أبرز النّتائج أنّ صعوبات التّعلم الأكاديميّة السّائدة لدى طلبة التّعليم الابتدائي من كلا الجنسين والصّفين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة، كما أنّ المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التّعلم الأكاديميّة تتعلق بأبعاد السلوك الانسحابي، النّشاط الزّائد، والسّلوك الاجتماعي المنحرف، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين في كلا الصّفين من ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السلوكية الآتية: النّشاط الزّائد، والسلوك الاجتماعي المنحرف، والعادات الغريبة واللزمات العصبية، وسلوك التمرد في المدرسة، والسّلوك الانسحابي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين من كلا الصّفين من ذوي صعوبات التّعلم الأكاديميّة في الأبعاد الستّة للمشكلات السّلوكيّة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين من كلا الصّفين في أبعاد صعوبات التّعلم الأكاديميّة (قراءة، كتابة، رياضيات) لصالح الذّكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين طلبة الصّفين من كلا الجنسين في بعد صعوبات التّعلم الأكاديميّة

(الرّياضيات) لصالح طلبة الصّف الثّاني، وأنّ هناك ارتباطًا موجًبا دالاً بين المشكلات السّلوكية وصعوبات التّعلم الأكاديميّة لدى عينة البَحث، وأنّ الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التّعلم الأكاديميّة تتعلق بحاجتهم إلى الكشف والتّعرف المبكر عن الصّعوبات لديهم وحاجتهم إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة وحاجتهم إلى تدعيم النّشاط الكتابي وحاجتهم إلى التمّكن من المفاهيم والمبادئ الرّياضية، كما تتعلق الحاجات الإرشاديّة في المشكلات السّلوكيّة بالحاجة إلى التّدريب على السّلوك الاندماجي والسّلوك المستقر والحاجة إلى الشّعور بالانتماء والحاجة إلى التّخلص من التوتر والقلق والحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه والحاجة إلى النمذجة والقدوة، والحاجة إلى اللّعب والحاجة إلى التحديد النوعي للمطلوب عمله.

وحاولت دراسة القمش والعضايلة والتركي (2008) التّحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذّات لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في المَرحلة الابتدائية (مستوى الصف السادس) في لواء عين الباشا، وقد تألف مجتمع الدِّراسة من الطّلبة (ذكور وإناث) ذوي الصّعوبات التعلميَّة في المرحلة الأساسيّة الذين يراجعون غرف مصادر التَّعلم في المدارس الحكوميّة التابعة لمديريّة التربيّة والتّعليم للواء عين الباشا والذين قدر عددهم الإجمالي بـ (123) طالباً وطالبة موزّعين على (7) غرف مصادر تعلم، حيث تكونت عينة الدِّراسة من (40) طالباً وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم قسِّموا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (20) طالباً وطالبةً ومجموعةً ضابطًة تضم (20) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحثون المنهج التّجريبي في دراستهم وتكونت الأداة التي تمّ استخدامها في هذه الدِّراسة من ثلاث أدوات شملت مقياس مهارات تنظيم الذّات، اختبار تشخيص صعوبات التّعلم، والبرنامج التّعليمي، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في مهارات تنظيم الذّات بين الطّلبة في المجموعة التّجريبية، وبين طلبة المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التّجريبية.

وقام القحطاني (2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة العاملين والتزامهم ببرامج ومعاهد التّربية الفكرية بالقواعد التّنظيمية المتعلقة بالخطّة التّربوية الفرديّة، والتّعرف إلى بعض المتغيرات المتعلّقة بمدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التّربية الفكريّة بالقواعد التنّظيمية المتعلقة بالخطّة التّربوية الفردّية وهي: العمر، المؤهّل الدّراسي، الخبرة التّدريسيّة، الوظيفة، ومكان العمل، والتّعرف إلى بعض المتغيرات المرتبطة بمدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التّربية الفكرية بالقواعد التّنظيميّة المتعلقة بالخطّة التربويّة الفرديّة وهي العمر، المؤهّل الدِّراسي، الخبرة التّدريسية، الوظيفة ومكان العمل، وتحديد العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكريّة بالقواعد الّتنظيمية المتعلّقة بالخطّة التّربويّة الفرديّة، وقد تكونّت عيّنة الدّراسة من جميع أفراد مجتمع الدرّاسة (مدير، معلم، أخصائي نفسي مدربات نطق وكلام، مرشد طلابي)، التّابعين لإدارة التّربية والتّعليم بمدينة الرّياض البالغ عددهم (567) عاملاً في مختلف التّخصصات المذكورة أعلاه، وبذلك يكون عدد أفراد العينة (567) شخصاً من العاملين في برامج ومعاهد التّربية الفكريّة بمدينة الرياض، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، واختار الاستبانة كأداة للدّراسة. وقد بينت نتائج الدّراسة أن أفراد الدّراسة موافقون بشدة حول مدى معرفتهم بالقواعد التّنظيمية المتعلقة بالخطّة التّربوية الفرديّة، كما أنّهم موافقون إجمالاً على مدى التزامهم بالقواعد التّنظيمية المتعلّقة بالخطّة التربويّة الفرديّة، وأنّه لايوجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة بين متوسط استجابات العاملين في مدى المعرفة بالقواعد التّنظيميّة المتعلقة بالخّطة التّربويّة الفرديّة بحسب العمر، متغير الخبرة التّدريسيّة، متغير مكان العمل بينما توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط استجابات العاملين بمدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بحسب متغير المؤهل الدراسي لصالح الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية خاصّة، كما توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة في مدى المعرفة بالقواعد التّنظيميّة المتعلّقة بالخطّة التربويّة الفرديّة تعزى لمتغيّر الوظيفة، كما بيّنت نتائج الدّراسة أنّه لايوجد فروق ذات

دلالة إحصائيّة بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد الّتنظيميّة المتعلّقة بالخطّة التّربوية الفرديّة تعزى لمتغيّر العمر، متغير المُؤهل الدّراسي، ومتغيّر الخِبرة التّدريسيّة،و متغيّر الوظيفة ومكان العمل وبيّنت نتائج الدّراسة أنّ متوسطات الاستجابات على العّوامل الّتي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التّربية الفكريّة بالقواعد التّنظيمية المتعلّقة بالخطّة التربويّة الفرديّة تراوحت ما بين (3.34 إلى 4.17) وهذا يدلّ على أنّ أفراد الدرّاسة موافقون على أنّ هناك عواملَ تحول دونَ معرفتهم والتزامهم وهناك عواملَ أخرى غير متأكدين على أنّها قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التّنظيميّة المتعلقة بالخطةّ التربويّة الفرديّة.

وحاولت دراسة العتيبي (2007) معرفة مدى رضا أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصّة عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في برنامج التّربية الخاصّة، بالإضافة إلى التّعرف إلى جوانب القصور إنٌ وجدت في برامج وخدمات التربية الخاّصة، وساعدت واضعي استراتيجيات التّربية الخاصّة في تطوير تلك الخدمات لانجاح عمليّة دمج ذوي الاحتياجات الخاصّة وأولياء أمورهم في العملية التّعليمية، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من عينة عشوائية من أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصّة في المملكة العربيّة السّعودية، وقد بلغت العيّنة التي تمّ الأخذ به وإدراجها في التّحليل الإحصائي (1224) أي بنسبة 78% من المجموع الكلي، واستخدم الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة لتقدير رضا أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصّة عن مستوى الخَدمات المقدمة لأبنائهم، وذلك بعد الرُّجوع إلى الأدبيات العلمية في شأن قياس الرضا ومراجعة المقاييس ذات العلاقة من أجل إيجاد أداة تتناسب والمتغيرات التّعليمية الحديثة المأخوذ بها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة في المملكة، وقد تكونّت الأداة من 35 بنداً تقيس جميعها الرّضا الأسري عن الخدمات المقّدمة، وقد أوضحت نتائج الدّراسة أنّ هناك رضًا عامًا، وإن لم يكن عاليًا من الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في

معاهدَ وبرامجَ التّربية الخاصّة، وقد تفاوت هذا الرضا بشكل واضح باختلاف فرضيات الدِّراسة كالعمر والمستوى التَّعليمي لأولياءِ الأمورِ وكذلك فئة الإعاقة.

وقد جاءت دراسة صالح (1427هـ/2006 م) لتحديد مدى استخدام معلمي الرِّياضيات للمرحلة الابتدائية لبرامج الحاسوب التّعليمية في علاج صعوبات التّعلم لدى الطّلبة في بعض مدارس المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى تحديد أهم خصائص برامج الحاسوب المستخدمة حالياً لتدريس الرِّياضيات للمرحلة الابتدائية، وتحديد أسباب عزوف بعض المعلمين عن استخدام البرامج الحديثة في التّدريس لذوي صعوبات التّعلم والتّوصل إلى المعايير التربوية والفنية الّتي في ضوئها يتم تصميم برامج الحاسوب الذّكية في الرّياضيات لطلبة المَرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التَعلم وانتاج نموذج للبرامج، وقد تكون مجتمع الدِّراسة من معلمي الرّياضيات للمرحلة الابتدائية وأخصائيي صعوبات التّعلم بالإضافة إلى خبراء في برامج الحاسوب، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التّحليلي واختار الباحث الاستبانه واستمارة تقييم البرنامج والمقابلة الشخصية كأدوات لدراسته، وقد كانت أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث أنّ عدد المعلمين الذين يستخدمون برامج الحاسب كوسائل مساعدة للشرح مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرّياضيات بلغ نسبة 25% حيث تعتبر هذه النّسبة بسيطة لحد ما، وقد توصل إلى أن البرامج التي استخدمها هؤلاء المعلمون كانت برامج عامة وليست موجهة لذوي صعوبات التّعلم،ولكنّها مفيدة لهم أيضاً إلى حد ما، ولجؤوا إلى استخدامها لعدم وجود برامج بديلة، وقد طالب المعلمون بأهمية وجود برامج خاصّة لهؤلاء الطّلبة نظراً لأنهّم يحتاجون إلى مجهود كبير في الشرّح قد لا يكون ممكناً بدون وسائل مساعدة وفي ظروف زيادة أعداد المعلمين في القاعات الدّراسية، أمّا بالنسبة للموضوعات ذات الأولوية في الرّياضيات فهي تحتاج إلى برامج وتدريبات فردية كثيرة حيث إنّها تمثل مشكلات عند عدد كبير من طلبة المرحلة الابتدائية، وبالنّسبة للمعلمين الذين لا يستخدمون الحاسب في التّدريس لذوي صعوبات التّعلم في الرّياضيات فإنّ موضوعهم يتطلب حلولاً

سريعةً، وقد توصل الباحث أيضاً إلى نتائج تبين أسباب عزوف بعض المعلمين عن استخدام برامج الحاسب في تخفيف صعوبات التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلم في الرّياضيات حيث تعود هذه الأسباب إلى أسباب شخصية للمعلم، أسباب ترتبط بظروف وإمكانات المدرسة، وأسباب شخصية للطلبة، أما فيما يتعلق بالمعايير التّربوية والفنية لتصميم برامج الحاسوب الذّكية في الرّياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التّعلم، فقد ركز الباحث على المعايير المرتبطة بالأهداف التّعليمية للبرامج، والمعايير المرتبطة بتنظيم المحتوى العلمي للبرنامج بالإضافة أيضاً إلى المعايير المرتبطة بأداء المتعلم وتفاعله مع شاشة الحاسوب، وقد اعتمد على المعايير التي حققت نسبة اتفاق 80% فأكثر، أمّا النّتائج المتعلقة بشكل النّموذج المقترح للبرنامج الذّكي فقد توصل الباحث إلى أنّه يمكن التّعرف على شكل النموذج من خلال تصميم خريطة تدفق البيانات السّابقة والاطلاع على البرنامج.

وسعت دراسة الفرا (2005) إلى إعداد وبناء قائمة للكشف المبكر عن صعوبات التّعلم النّمائية لطفل الرّوضة (5–6) سنوات في عددٍ من رياض الأطفال في قطاع غزة حيث تضمنت القائمة أربع مجالات مكونة من (55) صعوبة بهدف مساعدة المسؤولين والمهتمين بالطّفل العربي على إعداد برامج التّدخل العلاجي المناسبة لهذه الصّعوبات قبل التحاق الطّفل بالمدرسة، وقد تكون مجتمع الدرّاسة من الأطفال في مرحلة الرّوضة (5–6) سنوات واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي شبه التجّريبي، واعتمد الباحث في دراسته على بناء وتطوير استبانه (قائمة) لتشخيص صعوبات التّعلم النّمائية لدى أطفال الرّوضة كأداة للدرّاسة حيث توصلت الدّراسة إلى إعداد وتصميم استبانة لتشخيص صعوبات التّعلم النمائية لدى طفل الرّوضة؛ حيث يمكن توظيفها في المجال الذي أعدت له لما لها من قدرة عالية على الإسهام في الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في مرحلة الرّوضة، وكذلك لما لها من دلالات صدق وثبات عالية بالإضافة لسهولتها في التّطبيق وحساب الدّرجات وتحديد المجال الذي يوجد فيه صعوبة أكثر من غيره.

هدفت دراسة الكخن (1997) إلى معرفة مصادر الضّغوط المهنيّة التي تواجه معلمي مؤسسات التّربية الخاصّة في الضّفة الغربيّة، وكذك معرفة إذا ما كانت الضّغوط المهنية كمتغير تابع يتأثر بالمتغيرات المستقلة مثل الجنس، العمر، الخبرة التّعليمية، المستوى التّعليمي، نوع الإعاقة التي يعنى بها من قبل المعلم والجهة المشرفة على المؤسسة، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي مؤسسات التّربية الخاصّة في الضفة الغربيّة التي شملتها الدّراسة والبالغ عددهم (181) معلماً ومعلمة موزعين على 33 مؤسسة تم تصنيفها وفقاً لجهات الإشراف عليها إلى حكومية، خيرية، وأجنبيّة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الميداني لمناسبته لطبيعة هذه الدّراسة، واختار الباحث استبانه عبارة عن مقياس لمستوى الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التّربية الخاصّة في الضّفة الغربية، وقد توصلت الدّراسة إلى بعض النتائج منها: إنَّ بعد الدّخل والسّمات الشّخصية للمعلم احتلتا المصدر الأول في الضّغوط المهنيّة من حيث الأهميّة، بينما احتلّ بعد العلاقات مع الأهل المصدر الثالث من حيث إنه لم يشكل ضاغطاً مهنياً لمعلمي المؤسسات الأجنبية ومعلمي الإعاقة البصرية، أمّا بالنّسبة لبعد العلاقات مع الإدارة فقد احتل المصدر الرابع، وقد احتل بعد المنهاج المصدر الخامس، بينما احتل البعد المهني المصدر السادس، وقد احتل بعد المكانة الاجتماعية المصدر السابع في حين لم تسجل ضغوطاً مرتفعة لأبعاد عبء العمل، العلاقات مع الزملاء وظروف العمل مع المعوقين.

الدراسات الأجنبية

دراسة باول (Paul, 2014):

Ensuring Quality Provision of Education for all: Discovering challenges faced by teachers of students with learning disabilities in regular primary schools in Masvingo District

ضمان توفير جودة التّعليم للجميع: اكتشاف التّحديات الّتي تواجه معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العادية في منطقة ماسفينغو

هدفت الدّراسة إلى تقديم نظرة ثاقبة في التّعليم والتّعلم الفعال للطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في المدارس الابتدائية العادية، وقد ركزت الدّراسة على عينة من المشاركين الذين لديهم معرفة وعاشوا تجارب مواجهة التحّديات في تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في بيئات شاملة في جميع أنحاء منطقة ماسفينغو في زيمبابوي، وقد استخدم الباحث في هذه الدّراسة المنهج (الوصفي) المختلط حيث اشتمل تصميمها على عناصر نوعية وكمية، واختار الباحث الاستبانات المغلقة والمفتوحة بالإضافة إلى المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات، وقد أشارت نتائج الدرّاسة إلى أنّ نقص المواد التّعليمية يشكل تحدياً للمعلمين، وهذا يؤثر سلباً على تعليم طلبة ذوي صعوبات التّعلم، كما أن مواقف أولياء الأمور السّلبية تجاه تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم وعدم إعطائهم الدّعم اللازم سواء في البيت أو المدرسة يشكل تحدياً آخرَ، حيث يجد المعلمون صعوبة في التّعليم الفعّال لطلبة صعوبات التّعلم، فأولياء الأمور لا يصرون على الواجبات المدرسيّة كما أنّهم لا يساعدون أبناءهم بها وهذا يعتبر تحدّياً للمعلمين، ويطور المواقف السّلبية لهؤلاء الطّلبة، بالإضافة أيضاً إلى أنّ أولياء أمور الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم غير قلقين على تعلم أبناءهم وبالكاد يستشيرون المعلمين في المدرسة فيما يخص تقدم تعليم أبناءهم، وبالتّالي يجد المعلمون مشكلة في إيجاد أفضل السبل لمساعدة هؤلاء الطّلبة في الأداء

الحالي في المدرسة حيث إنهّ نتيجة لمجهود المعلمين وأولياء الأمور، كما أنّ المعلمين لا يجدون أنّه من السّهل إعطاء تعليمات فردية كل الوقت لطلبة صعوبات التّعلم؛ حيث إنّهم يحتاجون إلى اهتمام فردي، كما يواجه المعلمون مشكلة نقص الكتب المدرسية للتّعليم الفعال للطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في المدارس العادية، هذا ويجد المعلمون أنّ نقص الموارد يعتبر عائقاً لجودة الأداء التّعليمي، كما أنّ المعلمين يفتقرون إلى الخبرة في التّعامل مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصّفوف العادية، وذلك بسبب عدم تلقيهم أي تدريب في كلياتهم، أو حتّى ورشات عمل حول التحّكم في هذه الصفوف، كما أنّ المعلمين يمتلكون مواقف سلبية تجاه الطّلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا يؤثر على أنماط تفاعلهم في الصّف، وقد أشارت النتائج أيْضاً إلى أنّ المعلمين يفتقرون إلى طرق التّدريس الّتي تناسب تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة.

دراسة جونس (Jones, 2014) :

Exploring teacher's understanding of equity and inclusive education and their pedagogical choises.

استكشاف إدراك المعلمين للعدالة والتعليم الجامع وخياراتهم التربوية

هدفت الدّراسة إلى إدراك كيف يؤثر التّعليم في المدارس منخفضة التّنوع على عدالة التّعليم؟ وقصدت الدّراسة بالتنّوع أي أن يكون المُجتمع المدرسي مراعياً للاختلافات، سواءً بالجنس، أو العرق الاجتماعي أو الطبقة أو التنوع الدّيني، كما هدفت إلى معرفة كيف يؤثر التنوع على نظرة الطاّلب إلى الخيارات حول التّعليم الجامع؟ واقتصرت الدّراسة على جنوب أونتاريو، حيث اختار الباحث عينة مكونة من أربعة معلمين مدرسة ابتدائية ريفية موجودة في المنطقة شاركوا بلقاءات شبه منظمة، وقد أجرى الباحث المقابلة معهم، حيث عمل على دراسة حالة هؤلاء المعلمين دراسة معمقة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراء الدّراسة، واختار المقابلات المفتوحة في جمع البيانات من أجل دراسة تفهم المعلمين وتصوراتهم دراسة عميقة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة أنّه لا يوجد استراتيجية واضحة لدى المعلمين لدمج المُساواة والتّعليم الشّامل في مدارس أونترايو، في حين أنّ وزارة التّربية والتّعليم قد وضعت سياسة محددة لدعم قضايا التنوع والمساواة، إلا أنّه لم يظهر أثر هذه السّياسة جلياً بإجراء تغييرات واسعة النّطاق في المدارس التي علم بها المشاركين في البحث.

دراسة فيليمبان (Felimban, 2013):

Elementary Student's Beliefs About The Causes Of Learning Difficulties: A Comparison Between Canada and Saudi Arabia.

معتقدات طلبة المرحلة الابتدائية عن أسباب صعوبات التعلم: مقارنة بين كندا والمملكة العربية السعودية.

هدفت الدِّراسة مقارنة معتقدات طلبة المرحلة الابتدائيّة في مدارس الدّمج في كل من كندا والمملكة العربيّة السّعودية حول أسباب صعوبات التّعلم، وقد تكون مجتمع الّدراسة من طلبة الصّف الخامس والسّادس في هذه المدارس حيث تمَّ اختيار عينة مكونة من (36) طالبًا كنديًا و(62) طالبًا سعوديا في المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة المقابلات كأداة للدّراسة كما استخدمت المنهج الوصفي المقارن، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدّراسة أنّ المشاركين يملكون مفهوماً عاماً عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وقد أظهر الطلبة الكنديون مقارنة مع أقرانهم السعوديين فهماً أعمق للعوامل المعرفية الاجتماعية، والعاطفية المرتبطة بصعوبات التعلم.

دراسة كيمب_كو (Kemp_Koo, 2013) :

A case study of the learning disabilities association of Saskatchewan (LDAS) arrowsmith program

دراسة حالة حول جمعية صعوبات التعلم لبرنامج آروسميث ساسكاتشوان.

الهدف الرئيسي من هذه الدّراسة استكشاف تجارب المشاركين في برنامج آروسميث، أمّا الهدف الآخر فهو تحديد التّغييرات الّتي حدثت للطّلبة المشاركين في برنامج آروسميث الّتي يمكن أنّ تستشف من سجلات المدرسة مثل: علامات ونتائج الاختبارات الموحدة، تقديم التقارير، تعليقات المعلمين، استخدام غرفة المصادر ومجالات الدّعم الأخرى في المدرسة، كما أنّه يمكن لبرنامج آروسميث والإستفادة من المعلومات التي وردت في هذه الدّراسة لتعزيز البرنامج. وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة صعوبات التّعلم الذين لديهم صعوبات معرفيّة وأكاديميّة ومن طلبة صعوبات التّعلم البالغين والذين درجة تعليمهم أقل من أقرانهم بالإضافة إلى من هم أقل نجاح في العمل، ومن لديهم معدل مرتفع من الصّعوبات العاطفية والشّخصية، وقد تكونت عينة الدَّراسة من خمسة طلاب وأحد والديهم أو كليهما، واستخدمت الباحثة المقابلات الشبه منتظمة كأداة للدِّراسة، وكانت أبرز النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة بعد استعراض نتائج الاختبارات الموحدة والمعلومات من مجلدات المدرسة التّراكمية للطّلبة أن أربعة من خمسة طلاب شهدت لهم بعد مشاركتهم في برنامج (LDAS) آروسميث زيادة كبيرة وهامة في الجوانب المعرفية الأكاديمية، والعاطفية وطالب واحد من الخمسة كانت فائدته أقل بكثير في الأداء المعرفي والأكاديمي كما واجه صعوبات في الأداء العاطفي.

دراسة باكارد وهازيلكورن وهاريز (Packard, Hazelkorn, Harris ,2011):

Academic achievement of secondary students with learning disabilities in Co-Taught and resource rooms

التّحصيل الأكاديمي لطلبة الثّانوية ذوي صعوبات التّعلم داخل صفوف المصادر والتّعليم المشترك (التعاوني)

هدفت الدّراسة معرفة إذا كان طلبة الصّف التاسع ذوي صعوبات التّعلم، والذين تلقوا تعليمهم في صفوف التّعليم المشترك قد حصلوا على تحصيل مماثل لنظرائهم الذين تلقوا التّعليم في غرفة المصادر، وقد اختار الباحث عينة قصدية مكونة من 14 طالباً من ذوي صعوبات التعلم (9 ذكورا و5 إناثا) حيثُ كانت أعمارهم تتراوح بين 14–16 سنة، وقد أجريت الدّراسة في منطقة العاصمة الجنوبيّة لدولة جورجيا، واستخدم الباحث المنهج شبه التّجريبي، واختار الاختبار القبلي والبعدي لمقارنة الطّلبة داخل صفوف التّعليم المشترك مع الطّلبة في غرفة المصادر على مدى فترة 12 أسبوعاً، وكان الاختبار يتكون من 40 سؤالاً، وأظهرت نتائج الدّراسة أن طلبة صعوبات التّعلم في الصّف التّاسع والّذين تلقوا تعليمهم في غرفة المصادر قد حصلوا على نتائج أفضل في اختبار EOCTs من نظرائهم الذين تلقوا تعليمهم في صفوف التّعليم المُشترك، إلا أنّه لم يكن هناك فرقٌ كبيرٌ في النتائج.

دراسة واينمان (Wainman, 2010):

Loneliness and Classroom Participation in Adolescents with Learning Disabilities

الوحدة والمشاركة الصفية للمراهقين من ذوي الصعوبات التعلمية.

هدفت الدّراسة إلى وصف وتفسير طبيعة الشّعور بالوحدة وعلاقته بالمشاركة الصّفية لدى الطّلبة المراهقين من ذوي صعوبات التّعلم في مدينة كوينزلاند في استراليا باستخدام النّظرية المعرفية الاجتماعية، وقد تكون مجتمع الدّراسة من الطّلبة المراهقين من ذوي الصّعوبات التّعلمية الذين غالباً ما يواجهون شعورًا كبيرًا بالوحدة حيث أجرى الباحث دراسة حالة على عينة مكونة من أربعة من المراهقين الذين يعانون من صعوبات في التّعلم (بنتان وولدان من 9–12 سنة)، وقد استخدم الباحث الملاحظات الصّفية والمقابلات كأدوات للدّراسة كما أنّه استخدم المنهج الوصفي، وقد توصل إلى نتائج كان أبرزها أن هناك إشكاليةٌ في العلاقة الاجتماعية لدى جميع المشاركين، تم اكتشاف أن مستوى البلطجة لديهم مرتفع وأن لهذا تأثيراً كبيراً على طاقتهم المعرفية، وقدرتهم على التّعلم مما أدّى إلى عدم رغبتهم بالحضور إلى المدرسة، وغياب مجموعة كبيرة منهم.

دراسة روريتش (Rorich, 2008):

Support to parents with children with learning disabilities.

دعم أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم

قسمت أهداف الدّراسة إلى هدف عام وهدف خاص، حيث تمثل الهدف العام في معرفة توجه المدرسة نحو أطفالهم الذين شُخصوا بأنّهم من ذوي صعوبات التّعلم، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان أولياء الأمور يشعرون براحة تجاه هذه الإجراءات، بالإضافة إلى معرفة ما إذا كان أولياء الأمور يتلقون أي دعم عاطفي، وما نوع الدّعم الذي يفضلونه، أمّا الهدف الخاص فهو توفير مبادئ توجيهية للتّخفيف من حدة انفعال أولياء الأمور عند تشخيص طفلهم بأنّه من ذوي صعوبات التّعلم ومعرفة النَّهج الذي ستستخدمه المدرسة لجعل الوضع أكثر احتمالاً بدلاً من تفاقمه، حيث سينصب التركيز على عواطف الوالدين، وأفضل طريقة للتّعامل معها، وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على جانبين للطريقة التي ستستخدمها في هذه الدّراسة، الجانب الأول عبارة عن إجراء دراسة معمقة للأدب، أمَّا الجانب الثاني فهو إجراء دراسة ميدانية، وقد استخدمت الباحثة المقابلات كأداة للدِّراسة حيث قامت بعمل ثماني مقابلات، وتكون مجتمع الدّراسة من أولياء أمور الطّلبة الذين تم تشخيصهم بأنّهم من ذوي صعوبات التّعلم في المدرسة التّحضيرية في واين ريفر مبومالانجا جنوب إفريقيا؛ حيث يوجد في المدرسة وحدة دعم التّعلم الّتي تتكون من أخصائي نفسي، و أخصائيي علاج وظيفي، ومعلمي لغات ومعالجين، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من عشر أمهات، وكانت أبرز النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة أنّ الأمهات يحملن عاطفة الحزن كما هو موضح في الأدب، أمّا من حيث الدّعم فقد برز أنّهم بحاجة إلى تواصل أكبر مع المعلمين، وأن يتم التّواصل مع المعلمين في وقت سابق لمشكلة محتملة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأنّهم بحاجة إلى دعم جماعي لمساعدتهم على مواجهة

أمور تعتبر منفرة لهم وتشعرهم بالعزلة من المجتمع المدرسي، وقد تم فرز النّتائج في فئات مختلفة تم تحديدها بعشر فئات، الفئة الأولى هي "المشاعر" وما يتعلق بعواطف الوالدين عند علمهم بأن ابنهم لديه صعوبة تعلّم حيث تشمل هذه المشاعر الحرمان، والشعّور بالذّنب، والغضب، والحزن، وخيبة الأمل، واليأس، والإحباط، والقلق، والاغتراب، والقبول والإغاثة، يليها الإجهاد في المنزل والعواطف المتعلقة بالواجبات المنزلية والعواطف التي يعاني منها الطفل. الفئة الثانية هي "النهج" حيثُ يتعلق فيما إذا كان أولياء الأمور القلقين على أطفالهم هم من توجهوا أولاً للمدرسة أو أنّ المدرسة هي من تتقرب من أولياء الأمور القلقين بشأن أطفالهم ذوي الصعوبات التّعلمية أولاً حيث إنَّ هذا مُهماً للتّأثير على عواطف أولياء الأمور خلال فترة تشخيص صعوبات التّعلم، الفئة الثالثة هي "ردود الفعل" ويشمل هذا رد فعل أولياء الأمور على نبأ إصابة أطفالهم بصعوبة تعلّم، ويشمل أيضاً ردود فعل الوالدين لتوصيات المدرسة. أمّا الفئة الرّابعة فهي "العلاج" بما في ذلك رسوم العلاج، وبالنسبة للفئة الخامسة فهي "الاتصالات" وتشمل تواصل أولياء الأمور مع المعالجين والمصطلحات المستخدمة من قبل المتخصصين.

دراسة بوخرت (Bookhart, 1999):

Perceptions of An Inclusive Program by Secondary Learning Disabled Students, Their Teachers and Support Staff

تصورات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم،ومعلميهم وفريق الدعم حول البرنامج الشامل.

هدفتِ الدِّراسة إلى توضيح التَّصورات حول التّعليم الشّامل من خلال طلبة المرحلة الثانويّة من ذوي صعوبات التّعلم، ومعلميهم وفريق دعمهم، وقد تكون مجتمع الدّراسة من طلبة ذوي صعوبات التعلم في المستوى الرّابع ومعلِّميهم وطاقم دعمهم، وقد اختارت الباحثة عيّنة مكونة من (66) طالباً من المستوى الرّابع من ذوي صعوبات التّعلم في المدرسة الثانوية العليا في كردوزو والّتي تقع في الربع الشمالي الغربي من مقاطعة كولومبيا وأعضاء هيئة التّدريس فيها، وقد استخدمت الباحثة ثلاثة أدوات للدّراسة، الأداة الأولى عبارة عن استبانة مكونة من (26) فقرة، الأداة الثانية استبانة مكونة من (12) فقرة أمّا الأداة الثّالثة فكانت استبانة مكونة من (4) فقرات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كما استخدمت دراسة الحالة في هذه الدّراسة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدرّاسة أنّه وبالرغم من وجود الطلبة ذوي صعوبات التّعلم في صفوف التّعليم العادية إلا أنّهم يفضلون أن يتواجدوا في صفوف التّربية الخاصة، أمّا المعلمون فقد أحبوا برنامج الدّمج لكنّهم رأوا أنّه يفتقر إلى أهم الموارد التي تجعل منه برنامجاً ناجحاً.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

تطرقت معظم الدّراسات السّابقة إلى مواضيع تتعلق بصعوبات التّعلم عامة مثل دراسة صالح (1427هـ/2006م)، دراسة القمش والعضايلة والتركي (2007)، دراسة فتيحة (2009)، دراسة

واينمان (2010)Wainman، دراسة القبطان (2011)، دراسة باكارد وهازيلكورن وهاريز Packard, Hazelkorn, Harris (2011)، دراسة كيمب_كو (2013) Kemp_koo، دراسة هياجنة والشكيري (2013) ودراسة فيليمبان (2013)Felimban، وهناك بعض الدّراسات الأخرى الّتي بحثت في صعوبات التّعلم الأكاديمية بشكل خاص من زوايا مختلفة مثل دراسة بشقة (2008) التي بحثت في صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى طلبة التعليم الابتدائي ببعض مدارس ولاية باتنه، كما تطرقت بعض الدّراسات إلى معلمي التّربية الخاصة ومعلمي صعوبات التّعلم بشكل خاص مثل دراسة الكخن (1997)، دراسة القحطاني (2007)، ودراسة البدر (2010)، وهناك دراسات بحثت في مدى رضا ودعم أولياء أمور الطلّبة ذوي صعوبات التّعلم مثل دراسة العتيبي (2007)، ودراسة روريتش Rorich (2008)، بالإضافة إلى بعض الدّراسات الّتي بحثت في موضوع التّعليم الجامع وغرف المصادر ومواضيع أخرى مختلفة لها علاقة بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم، مثل دراسة سمحان (2014) التي بحثت في دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر، ودراسة باول Paul (2014) التي بحثت في ضمان توفير التّعليم للجميع، دراسة جونس (2014) Jounes، الّتي بحثت في استكشاف إدراك المعلمين للعدالة والتعليم الجامع وخياراتهم التربوية، أمّا دراسة الفرا (2005) فقد بحثت في إعداد وبناء قائمة للكشف المبكر عن صعوبات التّعلم النّمائية لطفل الروضة (5-6) سنوات، كما تطرقت دراسة الصّباح وشناعة (2010) إلى التّعرف إلى واقع غرف المصادر الخاصة بالطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين، وبحثت دراسة المكانين (2012) في معرفة مدى فاعلية غرف المصادر كإحدى بدائل الدّمج، أمّا دراسة بوخرت (1999) Bokhart فقد بحثت في تصورات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التّعلم، معلميهم وفريق الدعم حول البرنامج الشّامل.

العينات

تباينت عينات الدّراسات السابقة من حيثُ الفئات المستجيبة وأعدادها، وبشكل عام يمكن القول أن معظم الدّراسات استهدفت الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية والنّمائية كدراسة بوخرت Bokhart(1999)، دراسة القمش والعضايلة والتركي (2007)، دراسة بشقة (2008)، دراسة واينمان Winman(2010)، دراسة القبطان (2011)، دراسة باكارد وهازيلكورن وهاريز Packard, Hazelkorn, Harris (2011) ودراسة هياجنة والشكيري (2013)، وأخرى استهدفت العاملين في برامج صعوبات التعلم من معلمين، مدراء، ومرشدين مثل دراسة الكخن (1997)، دراسة بوخرت Bokhart(1999)، دراسة القحطاني (2007)، دراسة فتيحة (2009)، دراسة الصّباح وشناعة (2010)، دراسة البدر (2010)، دراسة صالح (1427هـ/2006م)، دراسة المكانين (2012)، دراسة باول Paul (2014)، دراسة جونس Jounes (2014)، ودراسة سمحان (2014) .

أما الدراسات التي استهدفت أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم فهي دراسة العتيبي (2007) ودراسة روريتش Rorich (2008).

الأدوات المستخدمة

استخدمت معظم الدرّاسات السّابقة الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات والمعلومات المطلوبة كدراسة الكخن (1997)، وبوخرت (1999) Bokhart، دراسة الفرا (2005)، دراسة العتيبي (2007)، دراسة القحطاني (2007)، دراسة بشقة (2008)، دراسة البدر (2010)، دراسة الصباح وشناعة (2010)، دراسة القبطان (2011)، دراسة سمحان (2014) ودراسة المكانين (2012).

وهناك دراسات استخدمت المقابلة إلى جانب الاستبانة كأدوات قياس كما في دراسة صالح (1427هـ/2006م)، دراسة فتيحة (2009)، دراسة واينمان (2010) Wainman، فيليمبان (2013) Felimban ودراسة باول (2014) Paul.

أمّا دراسة القمش والعضايلة والتركي (2007) فقد استخدمت ثلاث أدوات شملت مقياس مهارات تنظيم الذّات، واختبار تشخيص صعوبات التّعلم، والبرنامج التّعليمي، بينما استخدمت دراسة هياجنة والشكيري (2013) برنامج الإرشاد الجمعي ومقياس مفهوم الذّات الأكاديمي كأدوات للدّراسة، وهناك بعض الدّراسات التي استخدمت الاختبار كأداة للدّراسة مثل دراسة باكارد وهازيلكون وهاريز (2011) Packard, Hazelkorn, Harris ودراسة المكانين (2012).

المتغيرات

ركزت معظم الدّراسات على عدد من المتغيرات كالجنس، والعمر، والخبرة التعليمية، ونوع الإعاقة، والمؤهل العلمي، والوظيفة، ومكان العمل، والمركز الوظيفي، وذلك لمناسبتها لمشكلة الدراسة.

المنهج

اتبعت معظم الدّراسات المنهج الوصفي والمنهج التجريبي لملائمتها لتلك الدّراسات،فهي دراسات محصورة في مجالات صعوبات التّعلم بشكل عام، وصعوبات التّعلم الأكاديمية بشكل خاص.

من خلال ما تقدم يتضح أنّ هناك تشابهاً بين الدّراسة الحالية والدراسات السّابقة إلا أنّ هذه الدّراسة تتميز عن الدّراسات الأخرى كونها خاصة بالواقع الفلسطيني، وتركز على صعوبات التّعلم الأكاديمية، والتّوجهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديميّة.

الفصل الثّالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدّراسة

2.3 مجتمع الدّراسة.

3.3 عينة الدّراسة.

4.3 أداة الدّراسة.

5.3 تصحيح الأداة

6.3 صدق الأداة.

7.3 ثبات الأداة.

8.3 إجراءات الدّراسة.

9.3 متغيرات الدّراسة.

10.3 المعالجات الإحصائيّة.

الفصل الثّالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدّراسة التّعرف إلى واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المصادر في مدارس المحافظات الشّماليّة في فلسطين، والتعرف إلى التّوجهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديميّة، كما هدفت التّعرف إلى الفروق بين الواقع والتوجّهات المستقبليّة، ولتحقيق ذلك تناولت الباحثة وصفاً لمنهجية الدّراسة، ومجتمع الدّراسة، والطّريقة التي اتبعتها لاختيار عينة الدّراسة، كما تناولت وصف الأداة المستخدمة فيها والإجراءات التي اتّبعت في تنفيذها، وكذلك الخطوات اللازمة للتأكد من صدق وثبات هذه الأدوات بالإضافة إلى المعالجات الإحصائيّة التي استخدمت في تحليل النّتائج.

1.3 منهج الدّراسة

من أجل تحقيق أهداف الدّراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع الحقيقي، حيث رجعت إلى الأدب التربوي السّابق حول الموضوع لتوضيح الخلفية النظرية للدّراسة، وبالاستناد إلى الأدب التربوي والدّراسات السّابقة، تم تصميم استبانة تستهدف جمع البيانات المتعلقة بالموضوع، بعد ذلك تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج ومقارنتها.

2.3 مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدّراسة من مدير عام الإدارة العامّة للإرشاد والتّربية الخاصّة، ومديرة دائرة الإرشاد والتّربية الخاصّة، ورئيس قسم مؤسسات التّربية الخاصّة، ورئيس قسم برامج التّربية الخاصّة، ومشرفي التّربية الخاصّة، وإداريي المدارس التي تحتوي على غرفة مصادر، ومرشدي التّعليم الجامع، وأخصائيي مراكز المصادر، ومعلمي غرف المصادر في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين والبالغ عددهم (257) فرداً، وذلك تبعاً للإحصائيات التي تم الحصول عليها من دائرة الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لعام 2015/2014، وتم توزيع الاستبانة على جميع أفراد عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (103) أما إداريي قسم الإرشاد والتّربية الخاصة في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية فتم إجراء مقابلات شخصية معهم.

3.3 عينة الدّراسة

عينة المقابلة:

تكونت عينة المقابلة من (4) أفراد تم إجراء مقابلات شخصية معهم وهم مدير عام الإدارة العامة للإرشاد والتّربية الخاصة، ومديرة دائرة الإرشاد والتّربية الخاصة، ورئيس قسم مؤسسات التّربية الخاصة، ورئيس قسم برامج الّتربية الخاصة في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية.

أما عينة الاستبانة:

فقد تم اختيار عينة بالطّريقة العنقودية لتوزيع الاستبانة عليهم، حيث أُخذ المجتمع كاملاً لمشرفي التربية الخاصة وعددهم (4)، وأخصائيي مركز المصادر وعددهم (7)، ومشرفي التّعليم الجامع وعددهم (26)، وعينة من مدراء المدارس التي تحتوي على غرفة مصادر وعددهم (86)، ومن معلمي غرف المصادر وعددهم (86)، وتم اختيار العينة وفقاً للمعادلة التالية:

$$S = X^2NP(1-P) \div d^2 (N-1) + X^2P(1-P).$$

حجم العينة المطلوب=S

X^2 = قيمة جدول مربع كاي ل (1) درجة من الحرية في مستوى الثقة المطلوب

حجم المجتمع=N

نسبة المجتمع (يفترض أن تكون 50. لأن هذا من شأنه أن يوفر الحد الأقصى لحجم العينة) =P

درجة الدّقة كنسبة 05. =d

حيث تكونت عينة الاستبانة من (209) أفراد، تم توزيع (209) استبانة وتم استرجاع (204) استبانة وتم التعامل مع (5) استبانات كاستبانات مفقودة (Missing Case).

ويبين الجدول (1.3) طبقات مجتمع الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة والأداة التي تم استخدامها.

جدول رقم (1.3): مجتمع وعينة الدراسة

أداة الدراسة	العينة	المجتمع	الطبقات
مقابلة	1	1	مدير عام الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصّة
مقابلة	1	1	مديرة دائرة الإرشاد والتّربية الخاصة
مقابلة	1	1	رئيس قسم مؤسسات التّربية الخاصة
مقابلة	1	1	رئيس قسم برامج التربية الخاصة
استبانة	4	4	مشرفي التّربية الخاصة
استبانة	86	108	مديري المدارس التي تحتوي على غرفة مصادر
استبانة	26	26	مرشدي التّعليم الجامع
استبانة	7	7	أخصائيي مراكز المصادر
استبانة	86	108	معلمي غرف المصادر

ويبين الجدول (2.3) خصائص مجتمع العينة حيث يشتمل على المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي والتربوي، والتخصص (علوم إنسانية أو علوم طبيعية)، والوظيفة وسنوات الخبرة) والتكرار والنسبة المئوية لكل المتغيرات.

جدول رقم (2.3): خصائص مجتمع الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة المؤية
الجنس	ذكر	52	25.5
	انثى	152	74.5
المؤهل العلمي والتربوي	دبلوم	24	11.8
	بكالوريوس	116	56.9
	دبلوم عالي	40	19.6
	ماجستير	21	10.3
	دكتوراه	3	1.5
التخصص (علوم إنسانية)	تربية ابتدائية	73	35.8
	لغة عربية	26	12.7
	لغة انجليزية	14	6.9
	تربية خاصة	20	9.8
	تاريخ وجغرافيا	2	1.0
	إدارة تربوية	6	2.9
	أساليب تدريس	10	4.9
	حاسوب	3	1.5
	الخدمة الاجتماعية	4	2.0
	علم النفس	11	5.4
	نطق ولغة	10	4.9
	غير ذلك	12	5.9
التخصص (علوم طبيعية)	رياضيات	5	2.5
	كيمياء	3	1.5
	فيزياء	2	1.0
	أحياء	3	1.5
الوظيفة	مدير/ة	85	41.7
	مشرف/ة تربية خاصة	3	1.5
	مرشد/ة تعليم جامع	25	12.3
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	3.4
	معلم/ة غرفة المصادر	84	41.2
سنوات الخبرة	من سنة-5 سنوات	65	31.9
	أقل من 6 سنوات-10 سنوات	39	19.1
	أقل من11سنة -15 سنة	33	16.2
	16 سنة فأكثر	67	32.8
المجموع		204	100.0

4.3 أداتا الدّراسة

استخدمت الباحثة في دراستها أداتين:

1-أداة الاستبانة: قامت الباحثة بتطوير استبانة انظر ملحق (1)، وذلك من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالدّراسة، وتكونت الاستبانة من جزئين:

الجزء الأول: عبارة عن معلومات عامة عن عينة الدّراسة من حيث:

- الجنس.
- المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراة).
- التّخصص (علوم إنسانية/ علوم طبيعية).
- الوظيفة (مدير/ة، مشرف/ة تربية خاصة، مرشد/ة تعليم جامع، أخصائي/ة مركز مصادر، معلم/ة غرفة مصادر).
- عدد سنوات الخبرة (من سنة-5 سنوات، أقل من 6-10 سنوات، أقل من 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر).
- الجزء الثاني: اشتمل على تعليمات لكيفية الإجابة عن فقرات الإستبانه، بالإضافة إلى عرض فقرات الاستبانه التي وزعت على محورين رئيسيين هما:

1-واقع الصُّعوبات الأكاديمية داخل غرفة المصادر

ويتكون من ثلاثة مجالات وتضم (35) فقرة:

-المجال الأول: توفر الأجهزة والمواد التعليمية.

-المجال الثاني: الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية.

-المجال الثالث: مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.

2-التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية.

ويتكون من أربعة مجالات وتضم (30) فقرة:

المجال الأول: دمج الطلّبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية.

المجال الثاني: التّدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية.

المجال الثالث: التّقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية.

المجال الرابع: التّوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية.

وليتم تحديد مستوى استجابة المستجوبين نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة والتوجهات المستقبلية داخل غرف المصادر في مدارس المحافظات الّشماليّة في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها ومن خلال متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

5.3 تصحيح الأداة

لقد تم اعتماد التوزيع التالي للفقرات في عملية تصحيح فقرات أداة الدراسة واستخراج النتائج وفقاً للطريقة التالية:

بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
4	3	2	1

مفتاح التصحيح

جدول رقم (3.3): مفتاح التصحيح

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة جدا	0.75 فما دون
منخفضة	1.75–0.76
متوسطة	2.5–1.76
عالية	3.25–2.51
عالية جداً	4–3.26

2-أداة المقابلة: تكونت أداة المقابلة من جزئين:

الجزء الأول: عبارة عن معلومات عامة عن عينة الدّراسة من حيث:

- الجنس.
- المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراة).
- التّخصص (علوم إنسانية/ علوم طبيعية).
- الوظيفة (مدير/ة، مشرف/ة تربية خاصة، مرشد/ة تعليم جامع، أخصائي/ة مركز مصادر، معلم/ة غرفة مصادر).
- عدد سنوات الخبرة (من سنة-5 سنوات، أقل من 6-10 سنوات، أقل من 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر).

الجزء الثاني: اشتمل على ثلاثة أسئلة :

السؤال الأول: ما الأهداف التي تتصدر قائمة أولوياتك عند إعدادك لخطتك الاستراتيجية الخاصة بالصعوبات الأكاديمية؟

السؤال الثاني: ما الدور الذي تقوم به نحو تحديد احتياجات الإدارات التعليمية وتوفير المتطلبات اللازمة للتدريب على برامج الصعوبات الأكاديمية فنياً، بشرياً ومادياً؟

السؤال الثالث: هل لديك خطة مستقبلية للعمل على إعداد المناهج اللازمة وتطويرها للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية واتخاذ ما يلزم لتوفير الكتاب المدرسي الذي يتفق مع تلك المناهج بالتعاون مع الإدارات المعنية؟

إذا كانت الإجابة نعم أرجو التوضيح، وإذا كانت الإجابة لا أرجو ذكر السبب.

6.3 صدق الأداة

تم التّحقق من صدق أداة الدرّاسة باستخدام صدق المحتوى، حيث تم عرض أداة الدّراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في التّربية الخاصّة والإدارة التَّربوية من القيادات التَّربوية في التّربية والتّعليم، وعددهم عشرة محكمين كما ورد في ملحق رقم (2). وقد أجرت الباحثة التعديلات التي أشار إليها المحكمون، حيث تم حذف الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها متدنية، وتم اعتماد ما كانت نسبة الاتفاق عليه أكثر من 75%، حيث حذفت الفقرة (8) من المجال الأول (واقع الصعوبات الأكاديمية)، والفقرات (16، 21، 22) من المجال الثاني (واقع الصعوبات الأكاديمية)، والفقرات (27، 29، 34) من المجال الثالث (واقع الصعوبات الأكاديمية)، وحذفت الفقرات (48، 45، 50، 51، 52،53) من المجال الثاني (التوجهات المستقبلية)، والفقرات (56، 58) من المجال الثالث (التوجهات المستقبلية)، والفقرات (64، 66) من المجال الرابع (التوجهات المستقبلية)، حيث تم بالمقابل إضافة بعض الفقرات ومنها الفقرتان (15،13) للمجال الأول (واقع الصعوبات الأكاديمية)، وإضافة الفقرات (18، 20، 26، 27، 28) للمجال الثاني (واقع الصعوبات الأكاديمية)، وإضافة الفقرة (35) للمجال الثالث (واقع الصعوبات الأكاديمية)، والفقرتان (45،46) للمجال الأول (التوجهات المستقبلية)، والفقرة (54) للمجال الثالث (التوجهات المستقبلية) والفقرة (61) للمجال الرابع (التوجهات المستقبلية).

7.3 ثبات الأداة

قامت الباحثة بالتّأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ثباتها من خلال معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمة معامل الثبات على الدرجة الكلية وفق معادلة كرونباخ ألفا (0.929)، وهي قيمة عالية ومقبولة. ويبين الجدول رقم (3.3) عدد فقرات جميع محاور ومجالات الاستبانة ومعامل كرونباخ ألفا لكل محور ومجال.

جدول رقم (4.3): معامل كرونباخ ألفا ثبات الاستمارة

المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	**13**	0.834
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	**15**	0.923
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	**7**	0.905
واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر	**35**	0.913
دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية	**11**	0.760
التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية	**3**	0.267
التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	**9**	0.787
التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية	**7**	0.848
التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية	**30**	0.884
الدرجة الكلية	**65**	0.929

8.3 إجراءات الدّراسة

قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- الاطّلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالدّراسة الحالية.
- إعداد أداتا الدّراسة وتشملا بناء أداة لتحديد واقع الصّعوبات الأكاديميّة والتوّجهات المستقبليّة وإجراء مقابلة شخصية.
- تحكيم أداتا الدّراسة من قبل محكمين مختصين والأخذ بتعديلاتهم.
- الحصول على إذن رسمي من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، لتطبيق الدّراسة في مؤسساتهم التعليمية.
- تطبيق أداة الدّراسة على عينة الدّراسة.
- رصد النتائج في جداول خاصة وتحليلها.
- عرض النتائج ومناقشتها وإصدار التوصيات في ضوئها.

9.3 متغيرات الدّراسة

تضم الدّراسة المتغيرات التالية:

أ-المتغيرات المستقلة:

الجنس، المؤهل العلمي، وله خمس مستويات (دبلوم، بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراة)، المسمى الوظيفي، وله خمس مستويات (مدير/ة، مشرف/ة تربية خاصة، مرشد/ة تعليم جامع، أخصائي/ة مركز مصادر، معلم/ة غرفة مصادر)، سنوات الخبرة (من سنة-5 سنوات، أقل من 6-10 سنوات، أقل من 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر).

ب–المتغيرات التابعة:

وتمثل استجابات أفراد عينة الدّراسة على فقرات الأداة، وهي:

أ–تقديرات المبحوثين لواقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين.

ب–تقديرات المبحوثين للتّوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين.

10.3 المعالجات الإحصائيَّة

من أجل الإجابة عن أسئلة الدّراسة، استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائيَّة (SPSS) والتحليلات الإحصائية التالية:

- حساب معامل كرونبخ ألفا (Cronbach's α) لقياس ثبات الاستبانه.
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسؤالين الأول والثاني.
- واستخدام اختبار (ت) لفحص الفرضيتان الأولى والخامسة، وتحليل (One Way Anova) للفرضيات الثانية، الثالثة، الرابعة، السادسة، السابعة والثامنة، واختبار LSD للفرضيات الثانية، الثالثة، السابعة والثامنة.
- وبالنسبة للتحليل النوعي للمقابلات تم تحليلها وفق تحليل المضمون (Content Analysis) من خلال وضعها في جداول وترميز الأدوات.

الفصّل الرّابع

نتائج الدّراسة

1.4 نتائج السؤال الأوّل

2.4 نتائج السؤال الثّاني

3.4 نتائج السؤال الثّالث

1.3.4 الفرضية الأولى

2.3.4 الفرضية الثّانية

3.3.4 الفرضية الثّالثة

4.3.4 الفرضية الرّابعة

4.4 نتائج السؤال الرّابع

1.4.4 الفرضية الخامسة

2.4.4 الفرضية السّادسة

3.4.4 الفرضية السّابعة

4.4.4 الفرضية الثّامنة

5.4 النتائج المتعلقة بالمقابلات الشَّخصية

نتائج الدّراسة

يحتوي هذا الفصل على عرض لنتائج الدّراسة حول **واقع الصّعوبات الأكاديميّة والتّوجهات المستقبليّة داخل غرف المصادر في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها** تبعاً لكل من متغيرات "الجنس، والمؤهل العلمي والتّربوي، والمسمّى الوظيفي وسنوات الخبرة. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة، تم تحليل البيانات الإحصائيّة التي جمعتها الباحثة من الميدان.

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.4 نتائج السؤال الأول

ما واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لمجالات محور **واقع الصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها** على النحو التالي، وكما يبينها الجداول رقم (1.4) – (4.4):

المجال الأول: توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر

جدول رقم (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجالات محور **واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

رقم المجال	مجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
2	**الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية**	**3.30**	**0.44**	**82.6**	**عالية جداً**
1	**توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر**	**2.86**	**0.49**	**71.6**	**عالية**
3	**مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية**	**2.27**	**0.59**	**56.9**	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**2.81**	**0.38**	**70.3**	**عالية**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسّط الحسابي للدرجة الكلية لمجالات محور **واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المصادر** هي (2.81)، وبانحراف معياري مقداره (0.38)، وبنسبة مئوية 70.3%، وهذا يدل على أن **المتوسط الحسابي** لمجالات محور **واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر** كان بدرجة **عالية**، كما اتضح أن المجال " الثاني **الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصّعوبات الأكاديميّة** " جاء في التَّرتيب الأول وبمتوسّط حسابي (3.30). والمجال الأول " **توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر** " جاء في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (2.86). كما تبين أن أقل المجالات من حيث المتوسط الحسابي كان " المجال الثالث **مواقف أولياء الأمور اتجاه الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة** " وبمتوسط حسابي (2.81).

جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الأول **توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

الرقم في الاستبانة	يتوفر في غرفة المصادر الأجهزة والمواد التعليمية التالية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
6	بورتفوليو (ملف يحتوي على أوراق عمل خاصة بكل طالب ذو صعوبة أكاديمية).	3.36	0.80	84.1	عالية جداً
5	حقيبة تعليمية لتقييم الطلبة.	3.30	0.74	82.5	عالية جداً
7	طابعة.	3.15	0.85	78.8	عالية
12	كتب لمنهج اللغة العربية للصفوف من (1–4) التي يتم العمل معها في غرفة المصادر.	3.01	0.78	75.3	عالية
13	كتب لمنهج الرياضيات للصفوف من (1–4) التي يتم العمل معها في غرفة المصادر.	2.98	0.82	74.4	عالية
1	مواد تعليمية محسوسة.	2.90	0.76	72.5	عالية
10	أشكال مختلفة من التعزيز داخل غرفة المصادر مثل (نجوم، ملصقات، هدايا مادية).	2.88	0.82	71.9	عالية
2	ألعاب تربوية.	2.80	0.78	70.0	عالية
9	قرطاسية كافية لإجراء الأنشطة.	2.73	0.86	68.3	عالية
11	أدوات لتنمية العضلات مثل (معجون، ملاقط، كرات مطاطية).	2.73	0.79	68.3	عالية
3	حواسيب.	2.53	0.83	63.4	عالية
4	حقيبة موسيقية تحتوي على آلات موسيقية متنوعة.	2.44	1.01	60.9	متوسطة
8	ماكنة تصوير.	2.42	1.10	60.5	متوسطة
	الدرجة الكلية	**2.86**	**0.49**	**71.6**	**عالية**

يتضح من الجدول (2.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال **توفر الأجهزة والمواد الّتعليمية في غرفة المصادر** هي (2.86)، وبانحراف معياري مقداره (0.49)، وبنسبة مئوية 71.6%، وهذا يدل على أنَّ **درجة توفر الأجهزة والمواد التَّعليمية في غرفة المَصادر** كانت بدرجة

عالية، كما اتضح أنَّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على " بورتفوليو (ملف يحتوي على أوراق عمل خاصة بكل طالب ذي صعوبة أكاديمية) " جاءت في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (3.36). والفقرة رقم (2) والتي تنص على " حقيبة تعليمية لتقييم الطلبة " جاءت في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.30). كما تبين أن أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " ماكنة تصوير " وبمتوسط حسابي (2.42). تلتها الفقرة رقم (4) والتي تنص على " حقيبة موسيقية تحتوي على آلات موسيقية متنوعة " وجاءت بمتوسط حسابي (2.44).

جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الثاني **الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
8	إعداد الخطط الفردية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.50	0.60	87.4	عالية جداً
15	كتابة التقارير التربوية الخاصة بالطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.49	0.61	87.1	عالية جداً
4	تطبيق اختبارات قبلية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية للتعرف على نقاط القوة لديهم للتأكد من مدى احتياجهم للأهداف التربوية فيما بعد.	3.45	0.57	86.3	عالية جداً
5	تطبيق اختبارات قبلية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية للتعرف على نقاط الضعف لديهم للتأكد من مدى احتياجهم للأهداف التربوية فيما بعد.	3.42	0.61	85.5	عالية جداً
6	تطبيق اختبارات بعدية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية للتعرف على نقاط القوة التي تم تحقيقها.	3.40	0.61	85.0	عالية جداً
1	القيام بمسح أولي عن الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية داخل المدرسة بمشاركة معلميهم لمادتي اللغة العربية والرياضيات.	3.38	0.55	84.6	عالية جداً
7	تطبيق اختبارات بعدية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية للتعرف على نقاط الضعف للعمل عليها فيما بعد.	3.38	0.61	84.6	عالية جداً
9	إعداد برنامج مناسب لاحتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية داخل غرفة المصادر يتلاءم وبرنامجهم الدراسي داخل الصف العادي.	3.34	0.65	83.6	عالية جداً
13	التواصل مع طاقم المدرسة.	3.33	0.65	83.2	عالية جداً
14	تقييم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.33	0.62	83.2	عالية جداً
3	التنويع في الأساليب المستخدمة داخل الحصة.	3.29	0.58	82.4	عالية جداً
11	متابعة الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية أثناء تقديم المواءمات اللازمة لهم.	3.10	0.65	77.5	عالية
12	تقديم الإرشادات لأولياء الأمور حول طرق مساعدة أبنائهم أثناء تنفيذهم للوظائف البيتية.	3.09	0.71	77.2	عالية
10	متابعة الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية أثناء الاختبارات.	3.05	0.77	76.3	عالية
2	التواصل مع أولياء الأمور.	3.00	0.73	75.0	عالية
	الدرجة الكلية	**3.30**	**0.44**	**82.6**	**عالية جداً**

يتضح من الجدول (3.4) أنّ المتوسط الحسابي للدّرجة الكلية لمجال **الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية** هي (3.30)، وبانحراف معياري مقداره (0.44)، وبنسبة مئوية 82.6%، وهذا يدل على أنّ **المتوسط الحسابي لمجال الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصّعوبات الأكاديميّة** كان بدرجة **عالية جداً**، كما اتّضح أنّ الفقرة رقم (8) والتي تنص على " إعداد الخطط الفردية بما يتناسب مع احتياجات الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية " جاءت في التّرتيب الأول وبمتوسط حسابي

(3.50). والفقرة رقم (15) والتي تنص على " كتابة التقارير التّربوية الخاصة بالطلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية " جاءت في التّرتيب الثّاني وبمتوسط حسابي (3.49). كما تبين أنّ أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " التواصل مع أولياء الأمور " وبمتوسط حسابي (3.00). تلتها الفقرة رقم (5) والتي تنص على " متابعة الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية أثناء الاختبارات." وجاءت بمتوسط حسابي (3.05).

جدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الثالث **مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
6	يدرك أولياء الأمور حق أبنائهم ذوي الصعوبات الأكاديمية في تلقي المواءمات اللازمة لهم داخل المدرسة.	2.51	0.74	62.7	عالية
4	يطلع أولياء الأمور على الخطة الفردية لأبنائهم ذوي الصعوبات الأكاديمية.	2.37	0.79	59.3	متوسطة
5	يتابع أولياء الأمور تقارير أبنائهم داخل غرفة المصادر في نهاية كل فصل.	2.30	0.79	57.5	متوسطة
1	يعي أولياء الأمور مسؤوليتهم اتجاه أبنائهم ذوي الصعوبات الأكاديمية.	2.29	0.65	57.4	متوسطة
3	يلتزم أولياء الأمور بحضور الاجتماعات المقررة داخل غرفة المصادر.	2.24	0.70	55.9	متوسطة
2	يشارك أولياء الأمور في حضور حصص مع أبنائهم داخل غرفة المصادر.	2.13	0.70	53.3	متوسطة
7	يعمل أولياء الأمور على تفعيل المجتمع المحلي في دعم غرف المصادر.	2.08	0.80	52.0	متوسطة
	الدرجة الكلية	**2.27**	**0.59**	**56.9**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (4.4) أنّ المتوسط الحسابي للدّرجة الكلية لمجال **مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة** هي (2.27)، وبانحراف معياري مقداره (0.59)، وبنسبة مئوية 56.9%، وهذا يدلّ على أنّ **المتوسّط الحسابي لمجال مواقف أولياء الأمور اتّجاه الطّلبة ذوي**

الصّعوبات الأكاديميّة كان بدرجة **متوسّطة**، كما اتّضح أنّ الفقرة رقم (6) والتي تنص على " يدرك أولياء الأمور حق أبنائهم ذوي الصّعوبات الأكاديمية في تلقي المواءمات اللازمة لهم داخل المدرسة " جاءت في التّرتيب الأوّل وبمتوسّط حسابي (2.51). والفقرة رقم (4) والتي تنص على " توجد يطلع أولياء الأمور على الخطّة الفرديّة لأبنائهم ذوي الصّعوبات الأكاديميّة " جاءت في التَّرتيب الثّاني وبمتوسّط حسابي (2.37). كما تبين أن أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم (7) والتي تنص على " يعمل أولياء الأمور على تفعيل المجتمع المحلي في دعم غرف المصادر " وبمتوسّط حسابي (2.08). تلتها الفقرة رقم (2) والتي تنص على " يشارك أولياء الأمور في حضور حصص مع أبنائهم داخل غرفة المصادر " وجاءت بمتوسّط حسابي (2.13).

2.4 نتائج السّؤال الثّاني

ما التّوجهات المستقبليّة للصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريهيا ومعلميها:

من أجل الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية **للتوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية** على النحو التالي، وكما يبينها الجداول رقم (5.4) – (9.4):

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجالات محور **التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
3	**التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية**	**3.03**	**0.45**	**75.6**	**عالية**
1	**دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية**	**2.85**	**0.41**	**71.2**	**عالية**
2	**التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية**	**2.60**	**0.46**	**65.1**	**عالية**
4	**التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية**	**2.17**	**0.54**	**54.4**	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**2.66**	**0.36**	**66.6**	**عالية**

يتضح من الجدول (5.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجالات محور **التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية** هي (2.66)، وبانحراف معياري مقداره (0.36)، وبنسبة مئوية 66.6%، وهذا يدل على أنّ **المتوسط الحسابي** لمجالات محور **التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية** كان بدرجة **عالية**، كما اتضح أن المجال " الثالث **التّقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية** " جاء في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (3.03). والمجال الأول " **دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية** " جاء في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (2.85). كما تبيّن أنّ أقل المجالات من حيث المتوسط الحسابي كان " المجال الرّابع **التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية** " وبمتوسط حسابي (2.17).

جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الأول **دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
1	مهم تطوير مناهج تعليمية تناسب احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية داخل المدارس الحكومية.	3.51	0.64	87.7	عالية جداً
8	من المهم التركيز على التوعية الكافية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر نحو فكرة دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.22	0.63	80.5	عالية
4	يعزز الدمج القدرات الذاتية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر.	3.02	0.62	75.6	عالية
11	يُحول الطلبة إلى غرفة المصادر بناءً على مقاييس مقننة تصنفهم إلى (طلبة بطء تعلم، تأخر دراسي، صعوبات أكاديمية).	2.95	0.80	73.8	عالية
9	شروط دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر واضحة.	2.94	0.73	73.5	عالية
6	تقديم خدمات متساوية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر توجه مستقبلي نسعى لتحقيقه.	2.89	0.80	72.3	عالية
7	تتوافر استراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر.	2.88	0.74	72.1	عالية
3	البيئة التعليمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر تناسب الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	2.66	0.72	66.4	عالية
2	يتوافر معلمون مؤهلون لتعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر.	2.61	0.85	65.2	عالية
10	يوجد سياسة واضحة حول آلية تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية ما بعد المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية.	2.43	0.96	60.7	متوسطة
5	المدارس الحكومية الفلسطينية مفعلة في مجال تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	2.22	0.75	55.5	متوسطة
	الدرجة الكلية	**2.85**	**0.41**	**71.2**	**عالية**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال **دمج الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة في جميع المدارس الحكومية** هي (2.85)، وبانحراف معياري مقداره (0.41)، وبنسبة مئوية 71.2%، وهذا يدل على أنّ **المتوسط الحسابي** لمجال **دمج الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية** كان بدرجة **عالية**، كما اتضح أنّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على " مهم تطوير مناهج تعليمية تناسب احتياجات الطلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية داخل المدارس الحكومية " جاءت في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (3.51). والفقرة رقم (8) والتي تنص على "

من المهم التركيز على التوعية الكافية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر نحو فكرة دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية " جاءت في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.22). كما تبين أنّ أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " المدارس الحكومية الفلسطينية مفعلة في مجال تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية" وبمتوسط حسابي (2.22). تلتها الفقرة رقم (10) والتي تنص على " يوجد سياسة واضحة حول آلية تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية ما بعد المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية " وجاءت بمتوسط حسابي (2.43).

جدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الثاني **التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
2	هناك حاجة لعقد ورشات عمل لتزويد العاملين في المراحل الأساسية باستراتيجيات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.47	0.64	86.6	عالية جداً
1	تتضمن برامج إعداد المعلمين في المراحل الأساسية تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	2.30	0.80	57.6	متوسطة
3	يتوفر وعي عند أولياء الأمور حول مشكلة الصعوبات الأكاديمية.	2.04	0.74	51.1	متوسطة
	الدرجة الكلية	**2.60**	**0.46**	**65.1**	**عالية**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال **التّدخل المبكر في تعليم ذوي الصّعوبات الأكاديميّة** هي (2.60)، وبانحراف معياري مقداره (0.46)، وبنسبة مئوية 65.1%، وهذا يدل على أنّ **المتوسّط الحسابي** لمجال **التّدخل المبكر في تعليم ذوي الصّعوبات الأكاديميّة** كان بدرجة **عالية،** كما اتّضح أن الفقرة رقم (2) والتي تنص على " هناك حاجة لعقد ورشات عمل لتزويد العاملين في المراحل الأساسية باستراتيجيات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي الصّعوبات الأكاديمية " جاءت في التّرتيب الأول وبمتوسط حسابي (3.47). كما تبين أن أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يتوفر وعي عند أولياء الأمور حول مشكلة الصعوبات الأكاديمية " وجاءت بمتوسط حسابي (2.04).

جدول رقم (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الثالث **التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
3	يدعم مشرف/ة التعليم الجامع في المديرية معلم/ة غرفة المصادر.	3.15	0.70	78.7	عالية
5	يوجد آلية متابعة إشرافية واضحة لمعلم/ة غرفة المصادر.	3.15	0.69	78.7	عالية
8	تتفهم الإدارة المدرسية حجم العمل مع الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.14	0.66	78.4	عالية
6	يركز مشرف التربية الخاصة على جميع الجوانب (الإدارية، التعليمية، النفسية، والسلوكية) لمعلم/ة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.12	0.74	78.1	عالية
4	يتوفر مرونة في آلية عمل معلم/ة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.05	0.66	76.3	عالية
9	يدعم المشرف التربوي معلم/ة الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	3.05	0.73	76.2	عالية
7	يتعاون معلم/ة الصف العادي مع معلم/ة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	2.91	0.71	72.7	عالية
1	تحد مساحة غرفة المصادر من عمل معلم/ة ذوي الصعوبات الأكاديمية بحرية بما يتلاءم مع تنفيذ خطته/ا داخل الغرفة.	2.89	0.91	72.2	عالية
2	يتلقى معلم/ة غرفة المصادر دورات تدريبية مكثفة تساعد في تحديد احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	2.78	0.85	69.5	عالية
	الدرجة الكلية	**3.03**	**0.45**	**75.6**	**عالية**

يتضح من الجدول (8.4) أنّ المتوسط الحسابي للّدرجة الكلية لمجال **التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية** هي (3.03)، وبانحراف معياري مقداره (0.45)، وبنسبة مئوية 75.6%، وهذا يدل على أنّ **المتوسط الحسابي** لمجال **التّقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصّعوبات الأكاديمية** كان بدرجة **عالية**، كما اتضح أن الفقرة رقم (3) يدعم مشرف/ة التعليم الجامع في المديرية معلم/ة غرفة المصادر" والفقرة رقم (5): "يوجد آلية متابعة إشرافية واضحة لمعلم/ة غرفة المصادر" جاءتا في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (3.15). كما تبين أنّ أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " يتلقى معلم/ة غرفة المصادر دورات

تدريبية مكثفة تساعد في تحديد احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية " وبمتوسط حسابي (2.78). تلتها الفقرة رقم (1) والتي تنص على " تحد مساحة غرفة المصادر من عمل معلم/ة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة بحرية بما يتلاءم مع تنفيذ خطّته/ا داخل الغرفة " وجاءت بمتوسط حسابي (2.89).

جدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الرابع **التَّوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضِّفة الغربية** حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	درجة التقدير
1	تسعى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى توعية مديري المدارس بأهمية برنامج صعوبات التعلم.	2.75	0.70	68.8	عالية
4	تطرح الجامعات الفلسطينية تخصصات في التربية الخاصة.	2.21	0.78	55.3	متوسطة
6	يتواجد في المدارس مشرفين/ات متخصصين/ات في متابعة برامج التربية الخاصة.	2.17	0.84	54.2	متوسطة
3	تعمل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على توفير مراكز لتعيين معلم/ة غرفة مصادر جديد كل عام.	2.16	0.75	53.9	متوسطة
2	تتوافر في المدارس الحكومية الفلسطينية كوادر بشرية متخصصة في مجال التربية الخاصة.	2.05	0.65	51.2	متوسطة
7	المدارس الحكومية في فلسطين مهيأة لاستقبال الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.	2.04	0.75	51.1	متوسطة
5	تتوافر إمكانيات مادية كافية لمديرية التربية والتعليم لتجهيز غرف المصادر بوسائل تعليمية.	1.84	0.77	46.1	متوسطة
	الدرجة الكلية	**2.17**	**0.54**	**54.4**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي للدّرجة الكلية لمجال **التّوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية** هي (2.17)، وبانحراف معياري مقداره (0.54)، وبنسبة مئوية 54.4%، وهذا يدل على أنّ **المتوسط الحسابي** لمجال **التَّوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية** كان بدرجة **متوسطة**، كما اتضح أن الفقرة رقم (1) والتي تنص على " تسعى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى توعية مديري المدارس بأهمية برنامج صعوبات التعلم " جاءت في التّرتيب الأول وبمتوسط حسابي (2.75). والفقرة رقم (4) والتي تنص على " تطرح الجامعات الفلسطينية تخصّصات في التّربية الخاصّة " جاءت في التّرتيب الثّاني وبمتوسط حسابي (2.21). كما تبين أن أقل الفقرات من حيث المتوسّط الحسابي كانت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " تتوافر إمكانيات مادية كافية لمديرية التّربية والتّعليم لتجهيز غرف المصادر بوسائل تعليمية " وبمتوسط حسابي (1.84). تلتها الفقرة رقم (7) والتي تنص على " المدارس الحكومية في فلسطين مهيَّأة لاستقبال الطلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة " وجاءت بمتوسط حسابي (2.04).

3.4 نتائج السؤال الثالث

هل تختلف استجابات إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة باختلاف متغير الجنس، المؤهل العلمي، المسمّى الوظيفي، وسنوات الخبرة؟

من أجل الإجابة عن هذا السّؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار t.test، تحليل التباين الأحادي Anova من اجل دراسة مدى وجود اختلافات بين استجابات إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة باختلاف متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة على النحو الآتي:

1.3.4 نتيجة الفرضية الأولى

نص الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (0.05 ≥α) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية الصفرية الأولى ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير الجنس

جدول رقم (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	ذكر	52	2.91	0.46	0.704	202	0.482
	انثى	152	2.85	0.50			
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	ذكر	52	3.22	0.48	−1.601	202	0.111
	انثى	152	3.33	0.43			
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	ذكر	52	2.21	0.54	−0.968	202	0.334
	انثى	152	2.30	0.61			
الدرجة الكلية	ذكر	52	2.78	0.35	−0.822	202	0.412
	انثى	152	2.83	0.39			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

بالاستناد إلى اختبار **Independent Samples Test** تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيّا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديميّة ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير الجنس.

2.3.4 نتيجة الفرضّية الثّانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية الصفرية ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير المؤهل العلمي قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (11.4): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديمية في مدارس المُحافظات الشَّمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	دبلوم	24	2.67	0.49
	بكالوريوس	116	2.84	0.47
	دبلوم عالي	40	3.08	0.44
	ماجستير	21	2.86	0.47
	دكتوراه	3	2.56	1.22
	المجموع	204	2.86	0.49
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	دبلوم	24	3.24	0.34
	بكالوريوس	116	3.30	0.40
	دبلوم عالي	40	3.35	0.44
	ماجستير	21	3.42	0.51
	دكتوراه	3	2.56	1.31
	المجموع	204	3.30	0.44
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	دبلوم	24	2.26	0.49
	بكالوريوس	116	2.28	0.61
	دبلوم عالي	40	2.25	0.63
	ماجستير	21	2.37	0.58
	دكتوراه	3	1.86	0.25
	المجموع	204	2.27	0.59
الدرجة الكلية	دبلوم	24	2.72	0.31
	بكالوريوس	116	2.81	0.37
	دبلوم عالي	40	2.89	.35
	ماجستير	21	2.88	.42
	دكتوراه	3	2.33	.91
	المجموع	204	2.81	.38

يظهر من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (12.4).

جدول رقم (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديمية في مدارس المُحافظات الشَّمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	بين المجموعات	3.039	4	0.760	3.289	0.012
	داخل المجموعات	45.979	199	0.231		
	المجموع	49.019	203			
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	2.133	4	0.533	2.830	0.026
	داخل المجموعات	37.504	199	0.188		
	المجموع	39.637	203			
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	.759	4	0.190	.538	0.708
	داخل المجموعات	70.155	199	0.353		
	المجموع	70.913	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.283	4	0.321	2.316	0.059
	داخل المجموعات	27.552	199	0.138		
	المجموع	28.835	203			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيًا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات

الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

3.3.4 نتيجة الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير المسمى الوظيفي.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديمية في مدارس المُحافظات الشَّمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

جدول رقم (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية، ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	مدير/ة	85	2.95	0.46
	مشرف/ة تربية خاصة	3	3.10	0.56
	مرشد/ة تعليم جامع	25	2.84	0.37
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.26	0.54
	معلم/ة غرفة المصادر	84	2.83	0.51
	المجموع	204	2.86	0.49
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	مدير/ة	85	3.31	0.44
	مشرف/ة تربية خاصة	3	3.22	0.45
	مرشد/ة تعليم جامع	25	3.20	0.39
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.80	0.82
	معلم/ة غرفة المصادر	84	3.37	0.39
	المجموع	204	3.30	0.44
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	مدير/ة	85	2.43	0.63
	مشرف/ة تربية خاصة	3	1.95	0.08
	مرشد/ة تعليم جامع	25	2.20	0.40
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.14	0.39
	معلم/ة غرفة المصادر	84	2.16	0.60
	المجموع	204	2.27	0.59
الدرجة الكلية	مدير/ة	85	2.90	0.38
	مشرف/ة تربية خاصة	3	2.76	0.24
	مرشد/ة تعليم جامع	25	2.75	0.25
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.40	0.53
	معلم/ة غرفة المصادر	84	2.79	0.37
	المجموع	204	2.81	0.38

يظهر من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير **المسمى الوظيفي**، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (14.4).

جدول رقم (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	بين المجموعات	3.410	4	0.852	3.720	0.006
	داخل المجموعات	45.609	199	0.229		
	المجموع	49.019	203			
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	2.455	4	0.614	3.284	0.012
	داخل المجموعات	37.183	199	0.187		
	المجموع	39.637	203			
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	3.860	4	0.965	2.864	0.024
	داخل المجموعات	67.053	199	0.337		
	المجموع	70.913	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.986	4	0.496	3.679	0.006
	داخل المجموعات	26.849	199	0.135		
	المجموع	28.835	203			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من 0.05، وهي بذلك دالة إحصائيا، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية، ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعا لمتغير **المسمّى الوظيفي، ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود** فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعا لمتغير **المسمى الوظيفي. للتعرف الى دلالة الفروق تم استخدم اختبار LSD الجدول رقم (15.4)**

جدول رقم (15.4): اختبار LSD يبين الفروقات للمقارنات البعدية بين متغير **المسمى الوظيفي وواقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين** على النحو التالي:

LSD

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)الوظيفة	(J)الوظيفة	Mean Difference (I–J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	أخصائي/ة مركز مصادر	مدير/ة	-.6837750-*	.1882492	**.000**	-1.054994-	-.312556-
		مشرف/ة تربية خاصة	-.8388278-*	.3303604	**.012**	-1.490284-	-.187371-
		مرشد/ة تعليم جامع	-.5762637-*	.2047169	**.005**	-.979956-	-.172571-
		معلم/ة غرفة المصادر	-.5641026-*	.1883344	**.003**	-.935490-	-.192715-
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	أخصائي/ة مركز مصادر	مدير/ة	-.5137255-*	.1699725	**.003**	-.848904-	-.178547-
		مرشد/ة تعليم جامع	-.3973333-*	.1848414	**.033**	-.761833-	-.032834-
		معلم/ة غرفة المصادر	-.5698413-*	.1700495	**.001**	-.905171-	-.234511-
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	مدير/ة	معلم/ة غرفة المصادر	.2754502*	.0893052	**.002**	.099344	.451556
واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر	مدير/ة	أخصائي/ة مركز مصادر	.4961*	.1444	**.001**	.211	.781
		معلم/ة غرفة المصادر	.1130*	.0565	**.047**	.002	.224
	مرشد/ة تعليم جامع	أخصائي/ة مركز مصادر	.3436*	.1571	**.030**	.034	.653
	أخصائي/ة مركز مصادر	مدير/ة	-.4961-*	.1444	**.001**	-.781-	-.211-
		مرشد/ة تعليم جامع	-.3436-*	.1571	**.030**	-.653-	-.034-
	معلم/ة غرفة المصادر	مدير/ة	-.1130-*	.0565	**.047**	-.224-	-.002-
		أخصائي/ة مركز مصادر	.3831*	.1445	**.009**	.098	.668

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتضح من الجدول (15.4) أنّ الفروقات البينيّة تتمثل بالفرق بين من مسماهم الوظيفي أخصائي/ة مركز مصادر وبقية المسميات الوظيفية لصالح من مسماهم الوظيفي مدير/ة.

4.3.4 نتيجة الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعا لمتغير **سنوات الخبرة**.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديمية في مدارس المُحافظات الشَّمالية في فلسطين تبعاً لمتغير **سنوات الخبرة**

جدول رقم (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	من سنة–5 سنوات	65	2.85	0.51
	من 6–10 سنوات	39	2.87	0.47
	من 11–15 سنة	33	2.89	0.61
	16 سنة فأكثر	67	2.86	0.42
	المجموع	204	2.86	0.49
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	من سنة–5 سنوات	65	3.31	0.39
	من 6–10 سنوات	39	3.40	0.49
	من 11–15 سنة	33	3.27	0.52
	16 سنة فأكثر	67	3.25	0.42
	المجموع	204	3.30	0.44
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	من سنة–5 سنوات	65	2.24	0.74
	من 6–10 سنوات	39	2.32	0.48
	من 11–15 سنة	33	2.19	0.57
	16 سنة فأكثر	67	2.32	0.50
	المجموع	204	2.27	0.59
الدرجة الكلية	من سنة–5 سنوات	65	2.80	0.43
	من 6–10 سنوات	39	2.86	0.32
	من 11–15 سنة	33	2.78	0.48
	16 سنة فأكثر	67	2.81	0.30
	المجموع	204	2.81	0.38

يظهر من الجدول رقم (16.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير **سنوات الخبرة**، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (17.4).

جدول رقم (17.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر	بين المجموعات	.035	3	0.012	0.048	0.986
	داخل المجموعات	48.983	200	0.245		
	المجموع	49.019	203			
الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	.558	3	0.186	0.952	0.416
	داخل المجموعات	39.079	200	0.195		
	المجموع	39.637	203			
مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	.509	3	0.170	0.482	0.695
	داخل المجموعات	70.405	200	.352		
	المجموع	70.913	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.126	3	0.042	.2920	0.831
	داخل المجموعات	28.709	200	.1440		
	المجموع	28.835	203			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات

الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعا لمتغير **سنوات الخبرة.**

4.4 نتائج السّؤال الرابع

هل تختلف استجابات إداريي الصّعوبات الأكاديمية، ومعلميها في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين نحو التّوجهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديمية باختلاف متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمّى الوظيفي، وسنوات الخبرة؟

من أجل الإجابة عن هذا السّؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار T.test، تحليل التباين الأحادي Anova من أجل دراسة مدى وجود اختلافات بين استجابات إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات باختلاف متغير الجنس، والمؤهل العلمي،و المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة على النحو التالي:

1.4.4 نتيجة الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعا لمتغير الجنس.

جدول رقم (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية	ذكر	52	2.78	0.37	−1.479	202	0.141
	انثى	152	2.87	0.42			
التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية	ذكر	52	2.56	0.44	−0.726	202	0.468
	انثى	152	2.62	0.48			
التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	ذكر	52	3.00	0.47	−0.394	202	0.694
	انثى	152	3.03	0.45			
التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية	ذكر	52	2.17	0.54	−0.104	202	0.917
	انثى	152	2.18	0.54			
الدرجة الكلية	ذكر	52	2.63	.38	−0.816	202	.4150
	انثى	152	2.68	.35			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

بالاستناد إلى اختبار **Independent Samples Test** تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيًا، لذا فإنّنا نقبل الفرضية الصّفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعا لمتغير الجنس.

2.4.4 نتيجة الفرضية السّادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجّهات المستقبليّة للصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

جدول رقم (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية	دبلوم	24	2.90	0.31
	بكالوريوس	116	2.87	0.40
	دبلوم عالي	40	2.76	0.41
	ماجستير	21	2.91	0.49
	دكتوراه	3	2.52	0.84
	المجموع	204	2.85	0.41
التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية	دبلوم	24	2.67	0.44
	بكالوريوس	116	2.59	0.48
	دبلوم عالي	40	2.58	0.35
	ماجستير	21	2.67	0.43
	دكتوراه	3	2.56	1.50
	المجموع	204	2.60	0.46
التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	دبلوم	24	3.06	0.39
	بكالوريوس	116	3.06	0.42
	دبلوم عالي	40	2.97	0.48
	ماجستير	21	2.98	0.43
	دكتوراه	3	2.70	1.40
	المجموع	204	3.03	0.45
التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية	دبلوم	24	2.19	0.40
	بكالوريوس	116	2.17	0.55
	دبلوم عالي	40	2.16	0.47
	ماجستير	21	2.16	0.63

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	دكتوراه	3	2.33	1.53
	المجموع	204	2.17	0.54
الدرجة الكلية	دبلوم	24	2.70	0.26
	بكالوريوس	116	2.67	0.35
	دبلوم عالي	40	2.61	0.33
	ماجستير	21	2.68	0.38
	دكتوراه	3	2.53	1.28
	المجموع	204	2.66	0.36

يظهر من الجدول رقم (19.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (20.4).

جدول رقم (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية	بين المجموعات	.835	4	0.209	1.253	0.290
	داخل المجموعات	33.176	199	0.167		
	المجموع	34.011	203			
التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	.234	4	0.059	0.267	0.899
	داخل المجموعات	43.646	199	0.219		
	المجموع	43.880	203			
التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	.612	4	0.153	0.748	0.561
	داخل المجموعات	40.699	199	0.205		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المجموع	41.311	203			
التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية	بين المجموعات	.097	4	0.024	0.081	0.988
	داخل المجموعات	59.517	199	0.299		
	المجموع	59.614	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.204	4	0.051	0.390	0.816
	داخل المجموعات	26.107	199	0.131		
	المجموع	26.311	203			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أنَّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالّة إحصائيا، لذا فإنّنا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

3.4.4 نتيجة الفرضية السّابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير المسمّى الوظيفي.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي.

جدول رقم (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية	مدير/ة	85	2.85	0.43
	مشرف/ة تربية خاصة	3	2.33	0.34
	مرشد/ة تعليم جامع	25	2.85	0.43
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.70	0.53
	معلم/ة غرفة المصادر	84	2.87	0.36
	المجموع	204	2.85	0.41
التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية	مدير/ة	85	2.62	0.44
	مشرف/ة تربية خاصة	3	2.33	0.33
	مرشد/ة تعليم جامع	25	2.55	0.46
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.81	0.92
	معلم/ة غرفة المصادر	84	2.60	0.45
	المجموع	204	2.60	0.46
التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	مدير/ة	85	3.07	0.43
	مشرف/ة تربية خاصة	3	2.67	0.40
	مرشد/ة تعليم جامع	25	2.98	0.46
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.54	0.63
	معلم/ة غرفة المصادر	84	3.05	0.44
	المجموع	204	3.03	0.45
التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية	مدير/ة	85	2.26	0.59
	مشرف/ة تربية خاصة	3	1.57	0.38
	مرشد/ة تعليم جامع	25	2.06	0.62
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.04	0.49
	معلم/ة غرفة المصادر	84	2.15	0.45
	المجموع	204	2.17	0.54
الدرجة الكلية	مدير/ة	85	2.70	0.37
	مشرف/ة تربية خاصة	3	2.23	0.15
	مرشد/ة تعليم جامع	25	2.61	0.39
	أخصائي/ة مركز مصادر	7	2.52	0.61
	معلم/ة غرفة المصادر	84	2.67	0.31
	المجموع	204	2.66	0.36

يظهر من الجدول رقم (21.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (22.4).

جدول رقم (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية	بين المجموعات	1.006	4	0.252	1.516	0.199
	داخل المجموعات	33.005	199	0.166		
	المجموع	34.011	203			
التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	.636	4	0.159	0.732	0.571
	داخل المجموعات	43.244	199	0.217		
	المجموع	43.880	203			
التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	**بين المجموعات**	**2.294**	**4**	**0.574**	**2.926**	**0.022**
	داخل المجموعات	**39.016**	**199**	**0.196**		
	المجموع	**41.311**	**203**			
التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية	بين المجموعات	2.165	4	0.541	1.875	0.116
	داخل المجموعات	57.449	199	0.289		
	المجموع	59.614	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.901	4	0.225	1.764	0.138
	داخل المجموعات	25.410	199	0.128		
	المجموع	26.311	203			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05 = α)

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وهي بذلك دالة ليست إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند

مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديميّة ومعلميها) نحو التوجّهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير **المسمّى الوظيفي**.

4.4.4 نتيجة الفرضية الثّامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلّالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير **سنوات الخبرة**.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير **سنوات الخبرة**

جدول رقم (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية	من سنة–5 سنوات	65	2.89	0.36
	من 6–10 سنوات	39	2.94	0.40
	من 11–15 سنة	33	2.80	0.51
	16 سنة فأكثر	67	2.78	0.40
	المجموع	204	2.85	0.41
التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية	من سنة–5 سنوات	65	2.62	0.52
	من 6–10 سنوات	39	2.71	0.50
	من 11–15 سنة	33	2.48	0.45
	16 سنة فأكثر	67	2.59	0.39
	المجموع	204	2.60	0.46
التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	من سنة–5 سنوات	65	3.11	0.44
	من 6–10 سنوات	39	3.05	0.39
	من 11–15 سنة	33	2.81	0.61
	16 سنة فأكثر	67	3.04	0.37
	المجموع	204	3.03	0.45
التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية	من سنة–5 سنوات	65	2.25	0.62
	من 6–10 سنوات	39	2.15	0.51
	من 11–15 سنة	33	2.09	0.51
	16 سنة فأكثر	67	2.16	0.50
	المجموع	204	2.17	0.54
الدرجة الكلية	من سنة–5 سنوات	65	2.72	0.39
	من 6–10 سنوات	39	2.71	0.33
	من 11–15 سنة	33	2.55	0.44
	16 سنة فأكثر	67	2.64	0.29
	المجموع	204	2.66	0.36

يظهر من الجدول رقم (23.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير **سنوات الخبرة**، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (24.4).

جدول رقم (24.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية	بين المجموعات	.825	3	0.275	1.658	0.177
	داخل المجموعات	33.186	200	0.166		
	المجموع	34.011	203			
التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	.920	3	0.307	1.427	0.236
	داخل المجموعات	42.960	200	0.215		
	المجموع	43.880	203			
التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية	**بين المجموعات**	**1.930**	**3**	**0.643**	**3.268**	**0.022**
	داخل المجموعات	**39.380**	**200**	**0.197**		
	المجموع	**41.311**	**203**			
التوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية	بين المجموعات	.730	3	0.243	0.827	0.481
	داخل المجموعات	58.884	200	0.294		
	المجموع	59.614	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.756	3	0.252	1.973	0.119
	داخل المجموعات	25.555	200	0.128		
	المجموع	26.311	203			

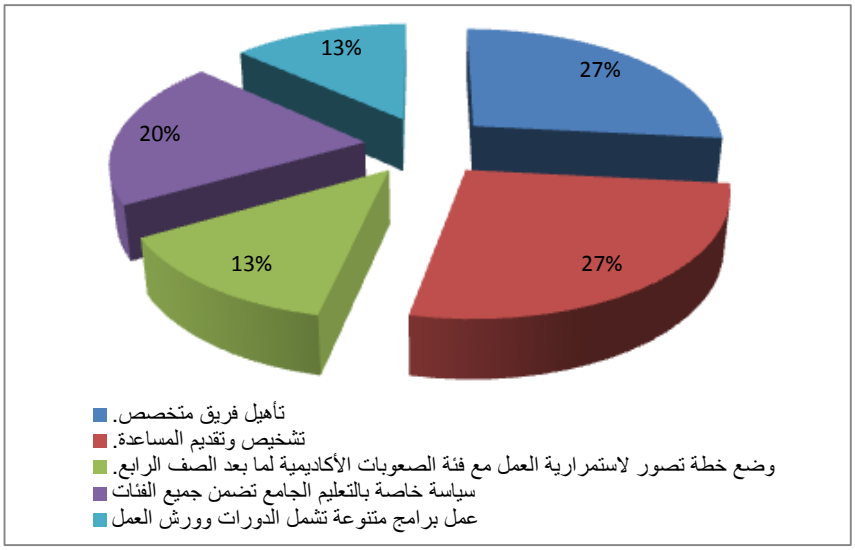
* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

بالاستناد إلى اختبار التبآين الأحادي تبيّن أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصّفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصُّعوبات الأكاديميّة ومعلميها) نحو التوَّجهات المستقبلية للصُّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تبعا لمتغير **سنوات الخبرة.**

5.4 النتائج المتعلقة بالمقابلات الشخصية

السؤال الأول: ما الأهداف التي تتصدر قائمة أولوياتك عند إعدادك لخطتك الاستراتيجية الخاصة بالصعوبات الأكاديمية؟

وتمت الإجابة عليه على النحو الآتي:



أظهرت نتائج السّؤال الأول في المُقابلات الشَّخصية أنَّ أكثر الأهداف التي تتصدر قائمة أولويات الإداريين عند إعدادهم لخطّتهم الاستراتيجيّة الخاصّة بالصُّعوبات الأكاديميّة كانت لهدفي التّشخيص وتقديم المساعدة، وتأهيل فريق متخصص حيث حازا على نسبة مئوية مقدارها 27%، بينما كانت أقل نسبة مئوية ومقدارها 13% لهدفي عمل برامج متنوعة تشمل الدورات وورش العمل ووضع خطة تصور لاستمرارية العمل مع فئة الصعوبات الأكاديمية لما بعد الصف الرابع، وتتضح نتائج هذا السؤال في الآتي:

يتناول هذا السّؤال مجموعة من المحاور المهمّة والمؤثرة على اختيار الإداري للأهداف عند إعداد خطّته الاستراتيجية الخاصّة بالصّعوبات الأكاديميّة، ومن هذه المحاور وجود سياسّة واضحة

خاصّة بالتّعليم الجامع تضمّن جميع الفئات وتضمّن (الكوادر، والمناهج المواءمة، والبيئة المواءمة، والتقييم) والّذي يعد أحد أهم المحاور الرّئيسة؛ وذلك نظراً لدوره الهام في الإدارة الاستراتيجيّة وبناء الخطّة. ومن خلال المقابلات الّتي أجريت مع المبحوثين (إداريّ قسم الإرشاد والتربيّة الخاصّة في وزارة التربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة) تجسدت بعض المحاور المتعلّقة بأهداف الخطّة الاستراتيجية، وفيمايلي عرض لهذه المحاور:

توفير وتأهّيل فريق متخصّص قادر على التّعامل مع فئة الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة:

اهتمت الإدارة العامّة للإرشاد والتربيّة الخاصّة في وزارة التربيّة والتّعليم الفلسطينيّة بتوفير وتأهّيل فريق متخصّص قادر على التّعامل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الاكاديميّة، وقد حاز هدف توفير وتأهيل فريق متخصّص قادر على التّعامل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة من خلال إجابات المبحوثين على نسبة مئوية مقدارها 27% حيث يقول الإداري (أ1):

" في البداية نفّكر في تأهّيل فريق متخصّص قادر على التّعامل مع هذه الفئة ".

كما اهتمت دائرة الإرشاد والتربيّة الخاصّة في وزارة التربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة بوجود سياسّة خاصّة بالتّعليم الجامع تتضمن توفير الكوادر وتدريبها حيث يقول الإداري (أ2):

" من الأهداف التي تتصدّر قائمة أولوياتنا توفير الكوادر وتدريبها، وقبل كلّ ذلك، السياسّة (سياسّة الوزارة) حيث نطمح دائماً لوجود سياسّة تتضمّن توفير الكوادر وتدريبها".

وركّزت دائرة الإرشاد والتربيّة الخاصّة من خلال إدارة مؤسّسات التربيّة الخاصّة على تأهّيل الكادر وتخصّصه في مجال التربيّة الخاصّة وذلك من خلال التّركيز على برامج متنوّعة من دورات وورشات عمل ويذكر الإداري (إ3) بقوله:

" هدفنا الأول هو تأهيل كادر متخصّص بالموضوع، بالإضافة للتّركيز على برامج متنوّعة من دورات وورشات عمل...الخ".

واشتملت برامج التربيّة الخاصّة في وزارة التربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة على برامج لتدريب معلّمات غرف المصادر، وتدريب المعلّمات العاديين على طرق التّعامل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة وتدريب مرشدي التّعليم الجامع حيث يقول الإداري (إ4):

" من أهدافنا عند إعداد خطتنا الاستراتيجيّة تدريب معلّمات غرف المصادر بناءً على احتياجات الطّلبة ذوي الصّعوبات الاكاديميّة، وتدريب المعلّمات العاديين على طرف التّعامل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الاكاديميّة ومشرفي التّعليم الجامع".

وكما ورد فيما سبق نلاحظ أن الإداريّين أجمعوا على أنّه من الضّروري توفير وتأهّيل فريق متخصّص في التّربية الخاصّة بحيث يكون مدرّب وعلى كفاءة مهنيّة عاليّة في التّعامل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الاكاديميّة وهذا ما أشارت له إجابات المبحوثين (إداريّ الصّعوبات الأكاديميّة ومعلميها) على الفقرة الثّانية من مجال دمج الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة في جميع المدارس الحكوميّة والفقرة الثّانية من مجال التّوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضّفة الغربيّة .

تشخيص فئة الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة وتقديم المساعدة لها:

يتطلب تشخيص الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة وجود فريق متخصّص قادر على تصنيف فئات الطّلبة وتقديم الاستشارة والمساعدة لها، وقد حاز هدف تشخيص الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة من خلال إجابات المبحوثين على نسبة مئوية مقدارها 27%، وقد سعت الإدارة العامّة للإرشاد والتربيّة الخاصّة إلى تأهّيل وتدريب فريق متخصّص لتشخيص الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة وتقديم المساعدة لها ويقول الإداري (إ1):

" نفكر في تأهيل فريق متخصّص قادر على التّعامل مع هذه الفئة وتشخيصها وتقديم المساعدة لها".

كما اهتمّت دائرة الإرشاد والتربيّة الخاصّة في وزارة التربيّة والتّعليم الفلسطينيّة بوجود سياسة خاصّة بالتّعليم الجامع توفر التّقييم والتّشخيص لفئة الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة حيث يقول الإداري (إ2):

" نطمح لوجود سياسة خاصّة بالتعليم الجامع تضمّن التّشخيص والتّقييم للطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة".

وقد عملت دائرة الإرشاد والتربيّة الخاصّة في وزارة التربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة على تدريب معلمي غرف المصادر على الكشف عن الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة وتقييمهم باستخدام أدوات التّشخيص ويقول الإداري (إ4):

" من أهدافنا أيضاً الكشف عن الطّلبة ذوي الصّعوبات الاكاديميّة، وتقييم أدائهم الحالي باستخدام أدوات التّشخيص، ثمّ بناء البرامج التربويّة الفرديّة لهم".

وضع خطّة تصوّر لاستمراريّة العمل مع فئة الصّعوبات الأكاديميّة لما بعد الصّفّ الرّابع:

حاز هدف وضع خطّة تصوّر لاستمرارية العمل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الاكاديميّة لما بعد الصّفّ الرّابع من خلال إجابات المبحوثين على نسبة مئوية مقدارها 13% حيث أشارت الفقرة العاشرة في مجال دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية من الاستبانة إلى وجود سياسة واضحة حول آلية تعليم الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة ما بعد المرحلة الأساسيّة في المدارس الحكوميّة بدرجة متوسطة، وتطمح الإدارة العامّة للإرشاد والتربيّة الخاصّة بوجود خطّة لاستمراريّة العمل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة لما بعد الصّفّ الرّابع ويقول الإداري (إ1):

" نطمح أن يكون هناك خطّة تصوّر لما بعد الصّفّ الرّابع".

كما تعمل دائرة الإرشاد والتّربية الخاصّة على أن تتضمّن خطّطها القادّمة العمل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة في كل المراحل حيث يقول الإداري (إ2):

"ومن ضمن الخطّط القادّمة هو أنّ تتضمّن غرف المصادر جميع الطّلبة في كلّ المراحل".

وضع مقاييس لتحديد الفئات:

تفتقر الإدارة العامّة للإرشاد والتّربية الخاصّة في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة إلى وجود مقاييس مقنّنة أو غير مقنّنة تساهم في تحديد فئات الطّلبة وتصنيفهم إلى طلبة بطء تعلّم، أو تأخر دراسي، أو صعوبات أكاديميّة. ويستدّل على ذلك من قول (إ1):

" نفكر كيف يمكن أن يكون هناك مقاييس لتحديد الفئات".

وعلى الرغم من أن الفقرة الحادية عشرة من الاستبانة في مجال دمج الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة في جميع المدارس الحكوميّة قد حازت على درجة عاليّة إلا أنَّ الباحثة تعزو ذلك إلى عدم توفر إداريين ومعلمين متخصّصين ومؤهلين لتصنيف الطّلبة إلى فئات وذلك حسب ما ورد في دراسات وأبحاث سابقة تم الرّجوع إليها.

وجدود سياسّة واضحة خاصّة بالتَّعليم الجامع تضمّن جميع الفئات وتضمّن (الكوادر، والمناهج المواءمّة، والبيئة المواءمّة، والتقييم):

ركّز بعض الإداريين على وجود سياسّة واضحة خاصّة بالتَّعليم الجامع، حيث يرى بعضهم أن من أهمّ الأهداف الّتي يجب أنّ تتصدَّر قائمة أولوياته عند إعداده لخطّته الاستراتيجيّة الخاصّة بالصّعوبات الاكاديميّة هو وجود سياسّة خاصّة بالتَّعليم الجامع ويقول (إ2):

" نطمح دائماً لوجود سياسّة واضحة خاصّة بالتعليم الجامع تضمّن جميع الفئات، كما تضمّن تدريب الكوادر وتوفيرها، والمناهج المواءمّة، والبيئة المواءمّة، والتقييم، والتَّشخيص".

بينما يرى (إ2) أنَّ من أهم الأهداف تكييف المناهج ومواءمتها مع كافة أشكال الإعاقة حيث يقول:

" تضمّن أهدافنا تكييف المناهج ومواءمتها مع كافة أشكال الإعاقة".

عمل برامج متنوّعة تشمل الدّورات وورش العمل لتدريب مرشدي التَّعليم الجامع ومعلّمين غرف المصادر والمعلّمين العاديين على التَّعامل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة:

سعت الإدارة العامّة للإرشاد والتّربية الخاصّة إلى توفير العديد من الدّورات وورش العمل من خلال قسمي برامج ومؤسّسات التَّربية الخاصّة في قسم الإرشاد والتَّربية الخاصّة في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة حيث يقول (إ3):

" تتضمّن أهدافنا برامج متنوّعة من الدّورات وورش العمل".

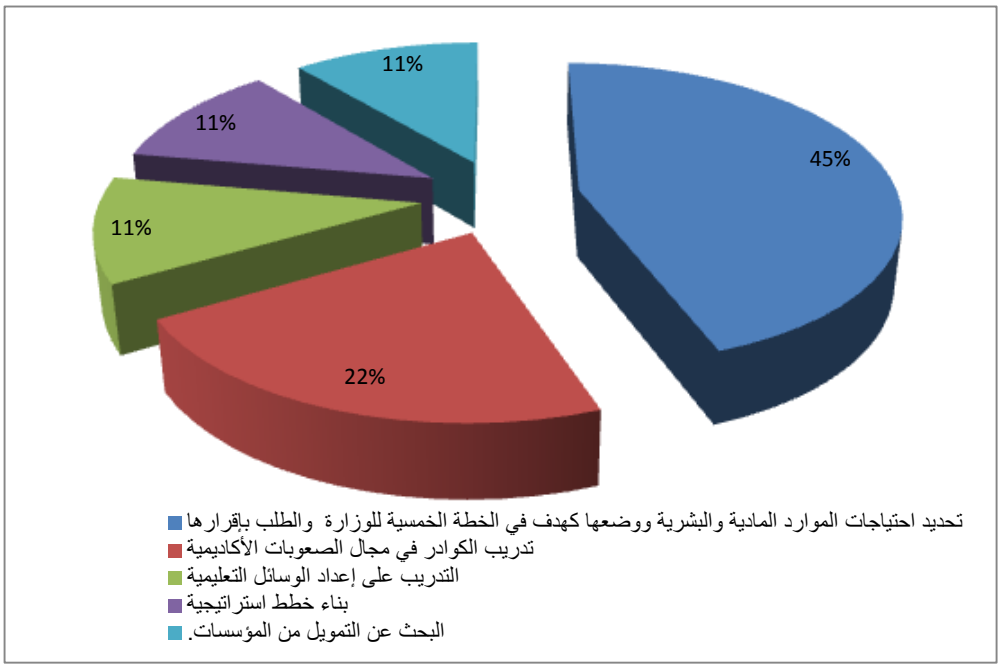
ويؤكد على ذلك (إ4) حيث يقول:

" تضمّن أهدافنا تدريب معلّمات غرف المصادر والمعلّمات العاديين ومرشدي التَّعليم الجامع على طرق التَّعامل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة".

وتشير إلى ذلك الفقرة الثّانية من الاستبانة في مجال التَّقليل من الضّغوط المهنيّة لمعلمي ذوي الصّعوبات الأكاديميّة، حيث حازت على درجة عاليَّة بمتوسط حسابي 2.78، بينما أظهرت نتائج السّؤال الأوّل في المقابلات الشخصّية أن هدف عمل برامج متنوعة تشمل الدّورات وورش العمل قد حاز على نسبة مئويّة مقدارها 13%.

السؤال الثاني: ما الدور الذي تقوم به نحو تحديد احتياجات الإدارات التعليمية وتوفير المتطلبات اللازمة للتدريب على برامج الصعوبات الأكاديمية فنياً، بشرياً ومادياً؟

وتركزت الإجابات على النحو الآتي:



أظهرت النتائج أنَّ أكثرَ دور يقوم به الإداريين نحو تحديد احتياجات الإدارات التّعليمية، وتوفير المتطلبات اللازمة للّتدريب على برامج الصّعوبات الأكاديمية فنياً، وبشرياً ومادياً هو القيام أولاً بتحديد احتياجات الموارد المادية والبشرية، ووضعها كهدف في الخطة الخمسية للوزارة، والطلب بإقرارها حيث حاز على نسبة مئوية مقدارها 45%، بينما أظهرت النتائج أنّ أقل أدوار يقوم بها الإداريين نحو تحديد احتياجات الإدارات التعليمية، وتوفير المتطلبات اللازمة للتّدريب على برامج الصعوبات الأكاديمية فنياً، وبشرياً ومادياً وهي التدريب على إعداد الوسائل التعليمية، وبناء خطط استراتيجية والبحث عن تمويل من المؤسسات، حيث حازت هذه الأدوار على نسبة مئوية مقدارها 11%. وتتضح نتائج هذا السؤال في الآتي:

اهتمَّ هذا المحور بعرض مجموعة من الأدوار الّتي يقوم بها الإداريين في الإدارة العامَة للإرشاد والتّربية الخاصّة في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة، سواء في مجال تحديد احتياجات الموارد الماديّة، أو البشريّة، أو تدريب الكوادر، أو التّدريب على إعداد الوسائل، أو بناء الخطط الاستراتيجيّة، أو البحث عن التَّمويل.

تحديد الاحتياجات المتعلّقة بالموارد الماديّة والبشريّة من ميزانيات، وتعيينات، وتشكيلات، وتوفير مراكز تعليميّة ورفعها من خلال وضعها كهدف في الخطّة الخمسيّة لوكيل الوزارة والطّلب بإقرارها:

تهتم الإدارة العامّة للإرشاد والتَّربية الخاصّة برصد الاحتياجات الماديّة والبشريّة والطّلب بإقرارها من خلال الخطّة الخمسيّة حيث يقوم الإداريين في قسم الإرشاد والتّربية الخاصّة في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة بتحديد الاحتياجات المتعلقة بالموارد الماديّة والبشريّة ومن ثمَّ وضعها كهدف من أهداف الخطة الخمسيّة لإقرارها والعمل عليها، حيث حاز هذا الدّور على نسبة مئوية مقدارها 45%، ويذكر ذلك (إ1):

" بعد تحديدالاحتياجات نقوم برفعها للعمل عليها وبالأخص إذا كانت هذه الاحتياجات تتعلّق في الموارد الماديّة، والبشريّة، وتوفير مرشدي تعليم جامع، وتوفير ميزانية لغرف المصادر، وتعيينات، وتشكيلات، وتوفير مراكز تعليميّة لغرف المصادر، حيث نحاول بأن تتضمّن الخطّة الخمسيّة هذه الاحتياجات كهدف من أهدافها ثمَّ نقوم برفعها لوكيل الوزارة ونطالب بإقرارها".

حيث يتم رصد الاحتياجات من خلال مرشد التّعليم الجامع ومشرف التّربية الخاصّة ويقول في ذلك (إ2):

" يتم رصد احتياجات إدارات المدارس من خلال مرشد التّعليم الجامع ومشرف التّربية الخاصّة".

بينما يقول (إ3):

" يعكس الميدان خطة سنويّة بناءً على احتياجاته فيما يخص متابعة الصُعوبات الأكاديميّة"

ويقول (إ4):

يتم إعداد ايتمارة لرصد الاحتياجات الماديّة، والفنيّة، والبشريّة، ورصد احتياجات مرشدي التّعليم الجامع، ومعلّماتغرف المصادر".

تدريب الكوادر في مجال الصّعوبات الأكاديميّة من حيث تمييز الفئات، والكشف، والتَّدخل، والتقييم، والتَّشخيص، وإعداد الخطط والتَّقارير:

ومن الأدوار الّتي يقوم بها الإداريين في هذا الجانب هو تدريب هذه الكوادر في مجال الصّعوبات الأكاديميّة وتمييز فئات الطّلبة، وإعداد الخطط الفرديّة، وتنفيذها، وإعداد آليات الكشف والتَّقارير التَّربوية الفردية، حيث حاز هذا الدّور على نسبة مئوية مقدارها 22%، ويقول (إ2):

" بما أنَّه يوجد نقص في الكوادر المتخصِّصة في هذا المجال نضع أمام أعينّنا تدريب هذه الكوادر في مجال الصُّعوبات الأكاديميّة وتمييز فئات الطّلبة، وإعداد الخطط الفرديّة، وتنفيذها، وإعداد آليات الكشف، والتَّدخل، والتقييم، والتَّشخيص، والتَّقارير التَّربوية الفرديّة".

يقوم قسم برامج التّربية الخاصّة في الإدارة العامّة للإرشاد والتّربية الخاصّة في وزارة التّربية والتَّعليم العالي الفلسطينيّة بعد تحديد الاحتياجات بإعداد المادّة التَّدريبية حسب الأولويّة والحاجة بالتّعاون مع بعض المؤسّسات، حيث يقول (إ4) في ذلك:

" بعد رصد الاحتياجات، يتمّ إعداد المادّة التَّدريبية حسب الأولويّة والحاجة".

التَّدريب على إعداد الوسائل التَّعليميّة:

تعمل دائرة الإرشاد والتَّربية الخاصة في وزارة التَّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّةعلى عقد دورات وورشات عمل حول تدريب الكوادر في مجال الصُّعوبات الأكاديميّة، وقد حاز هذا الدّور على نسبة مئويّة مقدارها 11%، ويقول (إ2) في ذلك:

" نقوم بتدريب الكوادر على إعداد الوسائل التّعليمية".

بناء خطط استراتيجيّة ينبثق منها أنشطة مثل بعض الدّراسات والبرامج الأكاديميّة الّتي تخدم ذوي الصُّعوبات الأكاديميّة:

يقوم قسم مؤسّسات التَّربية الخاصّة في دائرة الإرشاد والتَّربية الخاصّة في وزارة التّربية والتَّعليم العالي الفلسطينيّة باستلام الخطّة السَّنوية الّتي يعكسها الميدان بناءً على احتياجه، ثمَّ يبني عليها خطط استراتيجيّة تتضمّن بعض الأنشطة والبرامج الأكاديميّة، وقد حاز هذا الدّور على نسبة مئويّة مقدارها 11% ويشير (إ3) إلى ذلك بقوله:

" يعكس الميدان خطّة سنويّة بناءً على احتياجه، فنبني عليها خطط استراتيجيّة ينبثق عنّها أنشطة قد تكون مثل بعض الدّراسات، وبعض البرامج الأكاديميةالّتي تخدم".

البحث عن تمويل من خلال التَّواصل مع المؤسّسات:

تقوم دائرة الإرشاد والتّربية الخاصّة بعد رصدّ الاحتياجات الماديّة، والفنيّة، والبشريّة، ورصد احتياجات مرشدي التّعليم الجامع ومعلّمات غرف المصادر بالبحث عن تمويل من خلال التّواصل مع المؤسسات المتخصّصة في تدريب الطّواقم، ويتم عمل اتفاقية حول قيام المؤسّسة بإعداد خطّة التَّدريب بحيث يتمّ اطلاع الوزارة عليها، وقد حاز هذا الدّور على نسبة مئويّة مقدارها 11%، ويذكر ذلك (إ4) بقوله:

" يتم البحث عن تمويل من خلال التَّواصل مع مؤسّسات NGOs المعنيّة والمتخصّصة في تدريب الطَّواقم ثمَّ يتمّ عمل اتفاقيّة بحيث تقوم المؤسّسة بإعداد خطّة التَّدريب واطلاع الوزارة عليها".

السؤال الثالث: هل لديك خطة مستقبلية للعمل على إعداد المناهج اللازمة وتطويرها للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية واتخاذ ما يلزم لتوفير الكتاب المدرسي الذي يتفق مع تلك المناهج بالتعاون مع الإدارات المعنية؟

إذا كانت الإجابة نعم أرجو التوضيح، وإذا كانت الإجابة لا أرجو ذكر السبب.

حيث تركزت إجاباتهم على النحو الآتي:

نتواصل في قسم الإرشاد والّتربية الخاصة في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية مع الإدارة العامة للمناهج حول مواءمة المنهاج بحيث يخاطب جميع الطلبة، ويتم العمل حالياً على تعديل المناهج كما أن هناك خطواتٍ للعمل على مواءمات للّطلبة ذوي صعوبات التَّعلم بشكل عام، وجهوداً من قبل الوزارة بالشراكة مع الإدارات ذات العلاقة بإدراج ذوي الإعاقة بما فيهم الصّعوبات الأكاديمية ضمن المناهج لكن هناك العديدَ من الّتحديات التي تحول دون تطبيق ذلك، وقد قامت مؤسسة قادر بعمل دراسة حول قضايا الأشخاص المعوقين في الكتاب المدرسي حيث اطلعوا على الكتاب المدرسي، وكيف يتم به طرح موضوع مفهوم الإعاقة ووجدوا أن العرض كان من منطلق طبي أو خيري أو من

منطلق العطف عليهم، وليس من منطلق حقوق لهذه الفئة فكان هدفهم الأول تعديل الاتجاهات، وحالياً يتم التفكير بالعمل على تعديل هذه المناهج بما يلاءم هذه الفئة، ويلبي احتياجات جميع الطّلبة حيث سيتم تعديل الصّور وبعض المواضيع بالإضافة أيضاً إلى التقييم حيث نسعى إلى تطوير نظم وتعليمات التقييم. وتتضح نتائج هذا السؤال في الآتي:

أكدَّ إداريي الدّائرة العامّة للإرشاد والتّربية الخاصّة على وجود خطّة مستقبليّة تتضمّن التواصل مع الإدارة العامّة للمناهج لمواءمة المنهاج والعمل مع الإدارة العامّة على موضوع التقييم، حيث يقول (إ1):

" يوجد لدينا تواصل مع الإدارة العامّة للمناهج بأن تضّمن الطّلبة ذوي الإعاقة بحيث تخاطب المناهج جميع الطّلبة، كما نفكر في العمل مع الإدارة العامّة للتقييم".

وقد أشار (إ2) إلى أنه تمّ التّعاون مع مؤسسة قادر في إعداد دراسة حول قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة في الكتاب المدرسي، حيث قاموا بالاطلاع عليه والبحث عن كيفية عرض موضوع الإعاقة، فقد لاحظوا أن العرض كان من منطلق طبي، أو خيري، أو عطف ولم يكن من منطلق حقوق لهذه الفئة؛ لذا قررت الإدارة العامّة للإرشاد والتّربيّة الخاصّة العمل على تعديل المناهج ومواءمتها، وتطوير نظم التعليم، حيث يقول (إ2):

" قامت مؤسّسة قادر بإعداد أو عمل دراسة حول قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة في الكتاب المدرسي حيث عملوا على الاطلاع عليه والبحث في طريقة عرض موضوع الإعاقة، فوجدوا أن العرض كان يركز على الناحيّة الطبية، أو الخيرية، كما أنه كان من منطلق عطف ولم يكن من منطلق حقوق لهذه الفئة فقد كان هدفهم الأول تعديل الاتجاهات؛ لذا فإننا نفكر حالياً بالعمل على تعديل هذه المناهج بما يلائم هذه الفئة، حيث سيتمّ تعديل الصّور، وبعض المواضيع، كما نسعى بأن تكون هذه المناهج ملاءمة وتلبي احتياجات جميع الطّلبة، بالإضافة أيضاً إلى التقييم حيث نسعى إلى تطوير نظم وتعليمات التّقييم".

كما يقول (إ4):

" يوجد لدينا مبادرة حول تعديل المناهج حيث يتم التّواصل مع قسم المناهج ونعمل حاليًا على تعديلها وعمل مواءمات وذلك بالشتراك ما بين قسم الإرشاد والتّربية الخاصّة وقسم المناهج، وهناك خطوات للعمل على إيجاد مواءمات للطلبة ذوي صعوبات التَّعلم بشكل عام".

بينما يشير (إ3) إلى وجود بعض التَّحديات الّتي تحول دون تطبيق ذلك حيث يقول:

" هناك جهود من قبل الوزارة بالشَّراكة مع الإدارات ذات العلاقة بإدراج ذوي الإعاقة بما فيهم الصُّعوبات الاكاديميّة ضمن المناهج، لكن هناك العديد من التَّحديات الَّتي تحول دون تطبيق ذلك".

يتّضح ممّا سبق أنّ الفصل الرّابع تضمن عرضاً لأهم نتائج أسئلة وفرضيات الدّراسة بالإضافة إلى النّتائج المتعلقة بالمقابلات الشّخصيّة، حيث توصلت النتائج إلى أنّ واقع الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المصادر من وجهة نظر المبحوثين كان بمتوسط حسابي عالٍ بلغ (2.81) للدرجة الكليّة، أما التوجّهات المستقبليّة من وجهة نظر المبحوثين فقد كانت بمتوسط حسابي عالٍ بلغ (2.66) للدّرجة الكليّة، ومن خلال فحص فرضيّات الدّراسة تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، بين متوسّط استجابات المبحوثين نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة تعزى لمتغيّر الجنس، أو سنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ لمجال مواقف أولياء الأمور، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات المبحوثين نحو واقع الصعوبات الأكاديمية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المدير/ة، كما تبيّن كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، بين متوسّطات استجابات المبحوثين نحو التوجّهات المستقبليّة تعزى لمتغير الجنس، أو المؤهّل العلميّ، أو المسمّى الوظيفيّ، باستثناء مجال التّقليل من الضّغوط المهنية، ومتغيرّ سنوات الخبرة باستثناء مجال التّقليل من الضّغوط المهنيّة أيضاً. كما بينت نتائج المقابلات الشخصية أن أعلى نسبة في السؤال الأول كانت لصالح هدفي تأهيل فريق متخصص، وتشخيص وتقديم المساعدة، حيث حازا على نسبة مئوية مقدارها 27%، في حين كانت أعلى نسبة مئوية في السؤال الثاني لصالح القيام بتحديد احتياجات الموارد المادية والبشرية ووضعها في الخطة الخمسية للوزارة والطلب بإقرارها وقد حاز هذا الدور على نسبة مئوية مقدارها 45%، أما نتائج السؤال الثالث فقد ركزت على أنه يتم التواصل في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مع

الإدارة العامة للمناهج حول مواءمة المنهاج، وتعديله، وإدراج ذوي الإعاقة بما فيهم الصعوبات الأكاديمية ضمن المناهج، وتطوير نظم وتعليمات التقييم.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتَّوصيات

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الأوّل

2.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الثّالث

1.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّانية

3.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّالثة

4.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الرّابعة

4.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الرّابع

1.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة

2.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية السّادسة

3.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية السّابعة

4.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّامنة

5.5 مناقشة أسئلة المقابلات الشّخصية

6.5 التوصيات

مناقشة النَّتائج والتَّوصيات

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف إلى واقع الصُّعوبات الأكاديميّة والتوجهات المستقبلية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين، والتَّعرف إلى الفروق بين الواقع والتّوجهات المستقبليّة من وجهة نظر إداريها ومعلميها وانبثق عن مشكلة الدِّراسة أربعة أسئلة أجيب عليها إحصائياً باستخدام التَّحليل الإحصائي للبيانات (SPSS)، وثلاثة أسئلة كيفية أجيب عليها من خلال المقابلات الشخصية.

ويقدم هذا الفصل نتائج التّحليل الإحصائي في ضوء الدِّراسات السابقة وتفسير هذه النتائج، ومن ثم يناقش نتائج الأسئلة الكيفية، ويعرض التّوصيات التي استدل عليها من خلال ما جاءت به النتائج والدّراسات السابقة.

مناقشة النتائج

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها؟

أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ المُتوسط العام لدرجة استجابة أفراد العينة حول واقع الصُّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشماليّة في فلسطين كان بدرجة عالية كما هو مثبت بالمتوسط

الحسابي 2.81، الأمر الذي يعكس إدراكاً عالياً لواقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر من قبل الإداريين والمعلمين وفيمايلي تفسيراً لكل مجال من مجالات الدراسة:

حاز مجال توفر الأجهزة، والمواد التّعليمية في غرفة المصادر على متوسط حسابي 2.86 مقدرة بنسبة مئوية 71.6% وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية على تجهيز غرفة المَصادر بأهم ما يلزم المُعلم والطّالب قبل البدء بالعمل بها قدر الإمكان وضمن الإمكانات المتوفرة بالتعاون مع بعض المؤسسات المحلية والأجنبية، وقد أظهرت النّتائج بالجدول (2.4) أنَّ أدنى متوسط حسابي بمجال توفر الأجهزة والمواد التَّعليمية في غرفة المَصادر كان للفقرة الثامنة حيث إن متوسط إجابات المبحوثين عن توفر ماكنة تصوير في غرفة المصادر كان بدرجة متوسطة كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.42 وتعتقد الباحثة بناءً على نتائج دراسات سابقة،ومنها دراسة القحطاني (2007) أن هناك صعوباتٍ تحد من قدرة وزارة التربية والتَّعليم العالي الفلسطينية على تجهيز جميع غرف المصادر، وسد احتياجاتها المادية بعدل ومساواة ؛ وذلك لافتقارها للتمويل المالي اللازم بشكل مستمر وعدم تخصيص ميزانية كافية لها أو عدم حرص مديريات التربية والتعليم إلى رفع الاحتياجات إلى وزارة التربية والتعليم.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة الصّباح وشناعة (2010) حيث إنَّ تجهيز غرف المصادر والوسائل والأساليب المتبعة فيها، والمادة التعليمية التي يتم تدريسها تعمل على إثراء واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وحاز مجال الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصُّعوبات الأكاديمية على متوسط حسابي 3.30 مقدرة بنسبة مئوية 82.6% وتفسر الباحثة هذه النتيجة كونها عالية جداً إلى أنَّ الدورات وورشات العمل الَّتي يتم تنسيقها، وتدريب معلمي الصعوبات الأكاديمية فيها على آلية العمل داخل غرف المصادر

بما فيها اختيار الطلبة، والتخطيط، والتقييم وكتابة التقارير الفصلية التي تساهم بشكل إيجابي في تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين وتساعدهم على إنجاز الأعمال الموكلة إليهم داخل غرف المصادر بشكل أسهل.

وقد اتفقت هذه النّتائج مع نتائج دراسة البدر (2010)، الصّباح وشناعة (2010)، فتيحة (2009)، القحطاني (2007)، حيث إنَّ وجود وضوح في آلية العَمل داخل غرف المصادر، والتّنويع في الوسائل والأساليب، وتوفر المعايير المهنية الخاصة بالتخطيط والتقييم يعد أمراً ضرورياً جداً ولازماً لتطوير كفاءة المعلمين المهنية.

أمَّا مجال مواقف أولياء الأمور اتّجاه الطّلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية فقد حاز على متوسط حسابي 2.27 مقدرة بنسبة مئوية 56.9%. وترى الباحثة هذه النتيجة متوسطة، وأنَّ هناك حاجةً كبيرةً للعمل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الصُّعوبات الاكاديميَّة على تعزيز انتمائهم للمَدرسة، وتوعيتهم حول مسؤوليتهم اتجاه متابعة العمل مع أبنائهم داخل غرف المصادر وحضور بعض الحصص معهم من خلال المشاركة الفاعلة بين أولياء الأمور ومعلمي غرف المصادر.

وتتطابق النّتائج السابقة مع ما جاء في دراسة باول (Paul, 2014)، روريتش (Rorich,2008)، حيث إنَّ عدم متابعة أولياء الأمور واهتمامهم بأبنائِهم ذوي صعوبات التّعلم داخل غرف المَصادر يعتبر تحدياً للمُعلمين فيكون من الصَّعب لهم ايجاد أفضل السبل لمساعدة هؤلاء الطلبة في أدائهم، كما أنَّ أولياء الأمور بحاجة إلى تواصل أكبر مع المعلمين في وقت سابق لمشكلة محتملة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما التوجهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها؟

أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ المُتوسط العام لدرجة استجابة أفراد العينة حول التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين كان بدرجة عالية كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.66، وهذا يدل من وجهة نظر الباحثة على أنَّ وزارة التّربية والتَّعليم العالي الفلسطينية تسعى لتبني دوراً بارزاً في تطوير العمل مع الطلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر حيث يرتبط دورها بشكل مباشر بتوجهاتها المستقبلية نحو التقدم بالعمل مع هؤلاء الطّلبة وتطوير برامج التربية الخاصة في المدارس. وفيما يلي تفسير لكل مجال من مجالات الدراسة:

حاز مجال دمج الطّلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية على متوسط حسابي 2.85 مقدرة بنسبة مئوية 71.2%. وتعتقد الباحثة أنّ السبب الرّئيسي وراء ذلك هو السعي إلى دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر وتقديم خدمات متساوية للطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية مع الطّلبة العاديين في المدارس الحكوميّة بالإضافة إلى توفر استراتيجيات تقييم رسمية للعمل بها داخل غرف المصادر، ومناسبة البيئة التعليمية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية، إلا أنه برز في النتائج أن هناك حاجة كبيرة إلى تطوير مناهج تناسب الطلبة ذوي الصُّعوبات الأكاديميّة وضرورة توعية المدارس الحكومية بفكرة الدمج، فقد أظهرت النتائج في الجدول (6.4) أن أعلى متوسط حسابي في مجال دمج الطّلبة ذوي الصُّعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية كان للفقرة الأولى، حيث إن متوسط إجابات المبحوثين عن أنه مهم تطوير مناهج تعليمية تناسب احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية كان بدرجة عالية جداً كما

هو مثبت بالمتوسط الحسابي 3.51، وتعتقد الباحثة أن وجود مناهج تراعي وتناسب احتياجات وقدرات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية يعد أساساً ومتطلباً مهماً لعملية الدمج، وقد أجاب المبحوثين من خلال المقابلات التي أجريت معهم حول ما إذا كانت لديهم خطّة مستقبلية للعمل على إعداد المناهج اللّازمة وتطويرها للطّلبة ذوي الصُّعوبات الأكاديمية، واتخاذ ما يلزم لتوفير الكتاب المدرسي الذي يتفق مع تلك المناهج بالتعاون مع الإدارات المعنية أن هناك تواصلاً مع الإدارة العامة للمناهج حول مواءمة المنهاج والعمل على تعديله، كما أنّ هناك جهوداً مع الإدارات ذات العلاقة لإدراج ذوي الإعاقة بما فيهم الصّعوبات الأكاديمية ضمن المناهج لكن لم يشر أحد من المبحوثين إلى وجود خطة محددة وواضحة نحو ذلك لكنهم أشاروا إلى أنّ الوزارة تسعى إلى تطوير نظم وتعليمات التقييم إلا أنّ العديد من التحديات تحول دون تطبيق ذلك، ومن أهم تلك التحديات نقص تخصصات التربية الخاصة في الجامعات الفلسطينية و الكوادر البشرية المتخصصة في مجال التربية الخاصة ونقص الميزانيات. أمَّا أدنى متوسط حسابي فقد كان للفقرة الخامسة كما أظهرت نتائج الجدول (6.4) حيث إن متوسط إجابات المبحوثين عن المدارس الحكومية الفلسطينية المفعلة في مجال تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية كانت بدرجة متوسطة كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.22، وتعتقد الباحثة أنّ السبب في ذلك هو التّقصير في بناء خطط استراتيجية لتوسيع عدد غرف المصادر بحيث تشمل كل مدرسة غرفة مصادر والبحث عن تمويل من المؤسسات لتوفير ما يلزم من الاحتياجات المادية والبشرية وعدم وجود توعية كافية حول عملية الدمج في المدارس العادية بالإضافة إلى افتقار بعض المديرين والمعلمين للمعرفة باحتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية وامتلاك اتجاهات إيجابية نحوهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من بوخرت (Bokhart, 1999)، جونس (Jounes, 2014)، باول (Paul, 2014)، فتيحة (2009) وسمحان (2014) حيث إنّ نقص الموارد وعدم وجود

استراتيجية وسياسة واضحة لعملية الدمج، وافتقار المعلمين إلى الخبرة في التعامل مع الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في الصفوف العادية يعتبر عائقاً لجودة الأداء التعليمي.

أمّا مجال التّدخل المبكر في تعليم ذوي الصُّعوبات الأكاديمية فقد حاز على متوسط حسابي 2.60، مقدرة بنسبة مئوية 56.9%. وتعزو الباحثة هذه النتيجة كونها عالية إلى ضرورة تزويد العاملين في المراحل الأساسية باستراتيجيات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي الصعوبات الأكاديمية من خلال ورشات العمل، وتوفير برامج تتضمن تعليم الطلّبة ذوي الصُّعوبات الأكاديمية في المراحل الأساسية عند إعداد المعلمين والحاجة إلى توعية أولياء الأمور حول مشكلة صعوبات التّعلم. وتتفق نتائج الدّراسة مع ما جاء في دراسة الفرا (2005) حول ضرورة إعداد قائمة للكشف المبكر عن صعوبات التّعلم في مرحلة الروضة حيث تساعد هذه القائمة في حساب الدّرجات وتحديد المجال الذي يوجد فيه صعوبة أكثر من غيره.

وحاز مجال الّتقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية على متوسط حسابي 3.03، مقدرة بنسبة مئوية 75.6%. وترى الباحثة هذه النتيجة عالية بسبب تفهم إداريي برامج التربية الخاصة لمدى العبء المهني الملقى على عاتق معلم ذوي الصعوبات الأكاديمية ومحاولة تقديم الدعم له قدر المستطاع من خلال توفير المرونة في آلية العمل، كما أن للتعاون ما بين معلم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية ومعلم الصف العادي دوراً مهماً في التقليل من تلك الضغوط، وقد أظهرت النتائج في الجدول (8.4) أن أعلى متوسط حسابي في مجال التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية كان للفقرتين الثّالثة والخامسة حيث إنّ متوسط إجابات المبحوثين عن دعم مشرف/ة التّعليم الجامع في المديرية معلم/ة غرفة المصادر ووجود آلية متابعة إشرافية واضحة لمعلم/ة غرفة المصادر كان بدرجة عالية كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 3.15، وترى الباحثة أنّ هذا

الدعم نابع من المهام الإشرافية الروتينية لمرشدي التّعليم الجامع، كما أن آلية المتابعة الإشرافية موضحة من قبل وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة، وذلك من خلال حضور بعض الحصص والإشراف على السِّجلات والملفات الخاصّة بالطّلبة ذوي الصُّعوبات الأكاديميّة، كما أظهرت نتائج الدّراسة في الجدول (8.4) أن أدنى متوسّط حسابي كان للفقرة الثّانية حيث إن متوسط إجابات المبحوثين عن تلقي معلم/ة غرفة المصادر دورات تدريبية مكثفة تساعد في تحديد احتياجات الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة كان بدرجة عالية كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.78، حيث إنّ المبحوثين يؤكدون على تلقي معلم/ة غرفة المصادر دورات تدريبية تساعدهم في تحديد احتياجات الطلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة مما يساعدهم أيضاً في التَّقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية. وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة فتيحة (2009) التي أشارت إلى عدم توفر متطلبات مشروع غرف المصادر من ناحية التدريب، المتابعة والإشراف.

أمّا مَجال التّوسع في عدد غرف المَصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية فقد حاز على متوسط حسابي 2.17 مقدرة بنسبة مئوية 54.4%، وتفسر الباحثة هذه النتيجة كونها متوسطة إلى أنّ هناك العديد من التحديات التي تواجه وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية وتحد من قدرتها على فتح المزيد من غرف المصادر بحيث تشمل جميع مدارس المحافظات منها النقص الحاد في تخصصات التربية الخاصة التي تطرح في الجامعات الفلسطينية وتؤدي بدورها إلى نقص في الكوادر البشرية المتخصصة في مجال إشراف ومتابعة برامج التّربية الخاصّة وصعوبة توفير مراكز لتعيين معلم/ة غرفة مصادر جديد كل عام وعدم تهيئة المدارس الحكومية في فلسطين لاستقبال الطلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية بشكل كاف ونقص الميزانيات، وقد أظهرت النتائج في الجدول (9.4) أنّ أعلى متوسط حسابي كان للفقرة الأولى حيث إنَّ متوسط إجابات المبحوثين حول سعي وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية إلى توعية مديري المدارس بأهميّة برنامج صعوبات التّعلم كان بدرجة عالية كما هو

مثبت بالمتوسط الحسابي 2.75. ويدل ذلك على أن هناك نية وتوجه إيجابي من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية نحو نشر برنامج صعوبات التّعلم والتَّوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة، وأظهرت النتائج في الجدول (9.4) أيضاً أن أقل متوسط حسابي كان للفقرة الخامسة حيث إنّ متوسط إجابات المبحوثين حول توفر إمكانيات مادية كافية لمديرية التربية والتعليم لتجهيز غرف المصادر بوسائل تعليمية كان بدرجة متوسطة كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 1.84، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تقصير وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية في توفير تمويل لسدِّ تلك الاحتياجات من خلال بعض المؤسسات والتّركيز على الأمور الإدارية البحته، ولربما يعود ذلك إلى ضعف الاتِّصال والتَّواصل مع تلك المؤسسات وعدم امتلاك المديرين معرفة وخبرة حول موضوع غرف المصادر ومتطلباتها وشروطها واحتياجاتها، والذي من المفترض أن يكونوا ملمين به إلمامًا تامًا لنجاحه في مدارسهم.

وتتفق نتائج الدّراسة مع نتائج دراسة كل من فتيحة (2009)، الصّباح وشناعة (2010)، سمحان (2014) من حيث الحاجة الماسة إلى طرح تخصصات التّربية الخاصّة في الجامعات الفلسطينية وذلك لتوفير الكوادر المتخصّصة في ذلك المجال وزيادة خبرة المديرين وعدد غرف المصادر.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الثّالث

هل تختلف استجابات إداريي الصُّعوبات الأكاديمية ومعلميها في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين نحو واقع الصّعوبات الأكاديميّة باختلاف متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمّى الوظيفي وسنوات الخبرة؟ وقد ارتبط هذا السؤال بالفرضيات (الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة).

1.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدِّلالة (α≤0.05) بين متوسّطات استجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديميّة ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الفرضيّة عدم وجود فروق تعزى لمتغيّر الجنس. وعليه ترى الباحثة هذه النّتيجة بأنّها مقبولة كون الذّكور والإناث من إداريي ومعلمي الصّعوبات الأكاديميّة يواجهون نفس الظروف المهنيّة ويتلقون من وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة الدّورات وورشات العمل اللازمة لإكسابهم بعض المهارات والخبرات المتعلقة بإدارة غرف المصادر والعمل بها والتي تؤثر بشكل مباشر في رؤيتهم لواقعهم المهني.

وتختلف نتائج الدِّراسة مع دراسة الصباح وشناعة (2010) التي أشارت إلى وجود فروق بسيطة بين متوسط الذكور والإناث لصالح الذكور حيث كان الفرق في الدرجة الكلية (1.26%).

2.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديميّة ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الفرضّية عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهّل العلمي، وترى الباحثة أن هذه النتيجة مناسبة كون جميع إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها الّذين يحملون هذه المؤهلات العلمية يعملون ضمن إطار هذا الواقع ويخوضون نفس التجارب على الرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية، حيث تتشابه احتياجاتهم وخبراتهم في مجال الصعوبات الأكاديمية.

3.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلّالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

أظهرت نتائج الفرضيّة وجود فروق تعزى لمتغيّر المُسمى الوظيفي لصالح المدير/ة يليها معلم/ة غرفة المصادر، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون المدير/ة ومعلم/ة غرفة المصادر هم الأكثر تواصلاً مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة داخل غرف المَصادر لذلك فهم الأكثر قدرة على تقييم واقع الصُّعوبات الأكاديمية، حيث تتفق نتائج الدّراسة مع دراسة الصّباح وشناعة (2010) التي أشارت إلى وجود اختلاف بين تقييم المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين لغرف المصادر لصالح مديري المدارس تلاهم المعلمون وأخيراً المرشدون التربويون.

4.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الرّابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تعزى لسنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الفرضيّة عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وبناءً على نتائج الدراسة تعزو الباحثة ذلك إلى كون نسبة كبيرة من المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) غير متخصصين في التّربية الخاصة وإدارة العاملين فيها، حيث يتلقون تدريبات روتينية لا تزودهم بخبرات جديدة تطور من قدراتهم المهنية مع سنوات الخبرة ولربما كان تركيزهم منصب عند تقييم واقع

الصعوبات فقط حول مقارنة الإمكانيات المادية والبشرية ومواقف أولياء الأمور اتجاه الطّلبة ذوي الصّعوبات الاكاديميّة كونهم يواجهون الظّروف المهنية نفسها.

تتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة كل من القحطاني (2007)، المكانين (2012)، الصباح وشناعة (2010)، باول (Paul, 2014)، من حيث عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في تحديد مدى فاعلية غرف المصادر، تقييم واقع غرف المصادر في المدارس الحكومية وامتلاك الخبرة في مجال العمل مع ذوي الصعوبات التعليمية .

وتتناقض نتائج الدّراسة مع دراسة البدر (2010) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول درجة توافر المعايير المهنية.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الرّابع

هل تختلف استجابات إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها في مدارس المُحافظات الشّمالية في فلسطين نحو التوجهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديميّة باختلاف متغير الجنس، المؤهّل العلمي، المسمّى الوظيفي، وسنوات الخبرة؟ وقد ارتبط هذا السؤال بالفرضيات (الخامسة، السادسة، السابعة والثامنة).

1.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الفرضيّة عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى كون الذّكور والإناث يمتلكون وجهة نظر واحدة حول أهداف وزارة الّتّربية والّتّعليم العالي الفلسطينية المتعلقة بتوجهاتها، حيث اكتسبوا من خلال عملهم مع ذوي الصّعوبات الأكاديمية فكراً تربوياً جعلهم يتطلعون بتفاؤل نحو توجهات وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية ومستقبل ذوي الصّعوبات الأكاديميّة.

2.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية السّادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التّوجهات المستقبليّة للصُّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشّمالية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الفرضيّة عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهّل العلمي. وتعزو الباحثة ذلك إلى كون إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها بمؤهلاتهم المختلفة يجمعون على ضرورة التوجه نحو دمج الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية في المدارس العادية، وتوفير متطلبات عملية الدمج من تطوير للمناهج، و توفير مقاييس مقننة لتشخيص ذوي الصّعوبات الأكاديميّة، و متخصصين من خلال طرح الجامعات الفلسطينية لتخصصات في التّربية الخاصّة، كما يؤكدون على ضرورة وجود سياسة واضحة لتعليم الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة لما بعد المرحلة الأساسية والعمل على توفير استراتيجيات للكشف المبكر عن الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة، كما أنّهم يتفقون على مرونة العمل داخل غرفة المصادر ووضوح آلية المتابعة ودعم معلم غرفة المصادر.

3.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية السّابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجّهات المستقبليّة للصُّعوبات الأكاديميّة في مدارس المحافظات الشَّمالية في فلسطين تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي.

أظهرت نتائج الفرضيّة عدم وجود فروق تعزى لمتغير المُسمّى الوظيفي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن إداريي ومعلمي الصعوبات الأكاديمية بمختلف مسمياتهم الوظيفية يتفقون على العديد من التوجهات المستقبلية ويأملون من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أن تتخذ دوراً بارزاً نحو السعي إلى تحقيق تلك التوجهات والعمل عليها.

4.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصّعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الفرضيّة عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة وتعزو الباحثة ذلك إلى كون إداريي الصعوبات الأكاديمية، ومعلميها لديهم رؤية واحدة مشتركة نحو التوجهات المستقبلية التي من الممكن أن تسهم في تطوير وتقدم العمل مع الصعوبات الأكاديمية بالرغم من اختلاف سنوات خبرتهم، كما أنهم يرون أن هناك ضرورة لاتخاذ قرارات وأجراءات جدية نحو تلك التوجهات المستقبلية من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

5.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بأسئلة المقابلات الشّخصية

5.5.1 مناقشة نتيجة السّؤال الأولّ

ما الاهداف الّتي تتصدّر قائمة أولوياتك عند إعدادك لخطّتك الاستراتيجية الخاصّة بالصّعوبات الأكاديميّة؟

أظهرت نتائج السّؤال الأول في المُقابلات الشّخصية أنَّ أكثر الأهداف التي تتصدر قائمة أولويات الإداريين عند إعدادهم لخطّتهم الاستراتيجيّة الخاصّة بالصُّعوبات الأكاديميّة كانت لهدفي التّشخيص وتقديم المساعدة، وتأهيل فريق متخصص، وتعزو الباحثة ذلك إلى كون هذان الهدفان رئيسيان للعمل مع الطلبة ذوو الصعوبات الأكاديمية، ولتبني وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية توجه مستقبلي جدي نحو التوسع في غرف المصادر وتطوير العمل مع الطلبة ذوو الصعوبات الأكاديمية، حيث يتطلب ذلك فريق عمل متخصص في مجال الصعوبات الأكاديمية وقادر على تشخيص هؤلاء الطلبة وتقديم الاستشارة والمساعدة لهم، وهذا ما أشار له المجال الرابع في محور التوجهات المستقبلية في الاستبانة.

5.5.2 مناقشة نتيجة السّؤال الثّاني:

ما الدّور الّذي تقوم به نحو تحديد احتياجات دائرة التَّربيّة الخاصّة والمدارس وتوفير المتطلّبات اللّازمة للتّدريب على برامج الصّعوبات الأكاديميّة فنيًا، أو بشريًا، أو ماديًا؟

أظهرت النتائج أنَّ أكثرَ دور يقوم به الإداريين نحو تحديد احتياجات الإدارات التّعليمية، وتوفير المتطلبات اللازمة للّتدريب على برامج الصّعوبات الأكاديمية فنياً، وبشرياً ومادياً هو القيام أولاً بتحديد احتياجات الموارد المادية والبشرية، ووضعها كهدف في الخطة الخمسية للوزارة، والطلب بإقرارها، وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود لعدم قدرة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من اتخاذ أي قرار أو إجراء فيما يتعلق بتلك الموارد دون الرجوع إلى وكيل الوزارة وإدراج تلك الاحتياجات ضمن هدف في الخطة الخمسية وإقرارها بشكل رسمي.

5.5.3 مناقشة نتيجة السُّؤال الثّالث:

هل يوجد لديكم خطّة مستقبليّة للعمل على إعداد المناهج اللّازمة وتطويرها للطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديميّة واتخاذ ما يلزم لتوفير الكتاب المدرسي الذي يتفق مع تلك المناهج بالتَّعاون مع الإدارات المعنية مع التَّوضيح في حال كانت الإجابة نعم وذكر السَّبب في حال كانت الإجابة لا؟

أظهرت النتائج أنه يتم التواصل بين قسم الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والإدارة العامة للمناهج؛ لمواؤمة المنهاج والعمل على تعديله، وتقديم مواءمات للطلبة ذوو صعوبات التعلم بشكل عام وإدراجهم ضمن المناهج، وتطوير نظم وتعليمات التقييم إلا أنه هناك العديد من التحديات التي تحول دون تطبيق ذلك، وتعزو الباحثة السبب إلى نقص الإمكانيات والموارد المادية وعدم تمكن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من توفير تمويل كافٍ من المؤسسات الداعمة إضافةً إلى شُح الكوادر البشرية المتخصصة في مجال تعديل المنهاج وإدراج ذو الإعاقة بما فيهم الصعوبات الأكاديمية ضمن هذا المنهاج.

يتضح مما سبق أنَّ الفصل الخامس تضمن نتائج التحليل الإحصائي في ضوء الدراسات السابقة وتفسير أهم نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها ونتائج أسئلة المقابلات الشخصية.

6.5 التَّوصيات:

أشارت نتائج الدِّراسة إلى ضعف ومحدودية مواقف أولياء الأمور تجاه الطَّلبة ذوي الصعوبات الأَكاديمية، وعليه توصي الباحثة بضرورة تعزيز مواقف أولياء الأمور تجاه أبنائهم من ذوي الصعوبات الأكاديمية من خلال توعيتهم حول مسؤوليتهم، ومشاركتهم في حضور حصص مع أبنائهم داخل غرف المصادر، ومتابعة أبنائهم من خلال الاطلاع على خطتهم الفردية،وتقاريرهم، والالتزام بحضور الاجتماعات، وتشجيعهم على تفعيل المجتمع المحلي في دعم غرف المصادر.

وأشارت النتائج أيْضاً إلى عدم وجود توجه كافٍ نحو التَّوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية، وعليه يجب قيام وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتكثيف جهودها نحو فتح مراكز التعيين، وذلك للمساهمة في التوسع في عدد غرف المصادر وزيادتها.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات المبحوثين نحو واقع الصعوبات الأكاديمية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المدير/ة، وعليه توصي الباحثة بضرورة طرح الجامعات الفلسطينية لتخصصات في التّربية الخاصة لتطوير الوضع القائم، وتسهيل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لاعتماد تلك التّخصصات كما توصي بأهميّة إعداد خطط لابتعاث معلمي غرف المصادر للتدّريب وزيادة الخبرة في هذا المجال من خلال التّشبيك والتنسيق مع بعض مؤسسات ومدارس التّربية الخاصة الرّائدة في هذا المجال عربيًا ودوليًا.

توصيات عامة:

1-إجراء دراسة عن توجهات وزارة التربية والتَّعليم العالي الفلسطينية نحو العمل مع الطّلبة ذوي الصّعوبات الأكاديمية لما بعد الصّف الرّابع الأساسي.

2-إجراء دراسة مقارنة بين واقع الصُّعوبات الأكاديمية والتَّوجهات المُستقبلية في فلسطين وإحدى الدُّول الأجنبية أو العربيَّة.

3-إجراء دراسة عن مدى مشاركة مديري ومشرفي ومعلمي غرف المصادر في عملية التخطيط والتنظيم والتقييم لبرامج التربية الخاصة.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، سليمان. (2010). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والانفعالية** (ط.1). مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أنطون، فريد، بالاغوبال، إندو، بيبي، غانم. (1998). **دمج الأطفال ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة في برامج الطفولة المبكرة : المفاهيم والاحتياجات والتحديات**. آياناباً، قبرص: ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع).

- البدر، عبد العزيز. (2010). **المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.

- بخش، فوزية. (2010). **واقع الكفايات الإدارية لدى مديرات معاهد التربية الخاصة للبنات في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة، المملكة العربية السعودية.

- بخيت، محمد. (2012). **تكييف وتطويع مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة في بيئات الدمج الشامل. بحث مقدم في الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة**. مسقط: سلطنة عمان. (6-8 مايو 2012).

- بشقة، سماح. (2008). **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر: باتنة، الجزائر.

- بطرس، بطرس. (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم** (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة.

- بعيرات، محمد، زريقات، إبراهيم. (2012). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الأسرة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10** (3)، 229-249.

- جامعة القدس المفتوحة. (2008). **رعاية ذوي الحاجات الخاصة**. عمان، الأردن: جامعة القدس المفتوحة.

- جرادات، إدريس. (2011)، **واقع مرشدي التعليم الجامع والتربية الخاصة في مديريات التربية سلوكيات...وممارسات**. بحث مقدم في مؤتمر الدراسات العليا الدولية في العلوم الإنسانية والهندسة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين. (4 مايو 2011)

- جرادات، إدريس. (2014). دور غرف المصادر-التربية الخاصة- في المدارس الحكومية الفلسطينية في تأهيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم- دراسة حالة طالبة. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4**، 23.

- الجوالده، فؤاد، القمش، مصطفى. (2012). **البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة** (ط.1). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- الحديدي، منى. (1998). **مقدمة في الإعاقة البصرية** (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

-حسين، محمد. (2009). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد (ط.1)**. الاسكندرية، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

- حنفي، علي. (2008)، **متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسامعين (دراسة ميدانية بمدينة الرياض)**. بحث مقدم في الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم: تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع. مركز الملك فهد الثقافي: الرياض. (28-30 إبريل 2008)

- الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (1994). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة: دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين** (ط.1). عمان، الأردن: مطبعة المعارف.

- الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (1998). **مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة** (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

-الخطيب، جمال، الصمادي، جميل، الروسان، فاروق، الحديدي، منى، يحيى، خولة، الناطور، ميادة وآخرون. (2007). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (2009). **المدخل إلى التربية الخاصة** (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

- الدهمشي، محمد. (2007). **دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة** (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الروسان، فاروق. (2006). **قاموس مصطلحات في التربية الخاصة** (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الروسان، فاروق. (2013). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة** (ط.3). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- السعيد، رضا، الحسيني، هويدا. (2007). **استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعاقين** (ط.1). الاسكندرية، مصر: دار الفتح.

- سليمان، نبيل. (2012). **الاتجاهات الحديثة نحو دمج الأطفال التوحديين بالمدارس العادية بمملكة البحرين. بحث مقدم في مؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة.** جامعة عمان العربية: الأردن. (12-13 تشرين الثاني 2012)

- سمحان، فاتن. (2014). **دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بيرزيت: بيرزيت، فلسطين.

- الشريف، عبد الفتاح. (2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية** (ط.1). القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- صادق، فاروق. (2006). **تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.** بحث مقدم في المؤتمر الدولي: صعوبات التعلم. جامعة الأزهر: المملكة العربية السعودية. (22 نوفمبر 2006)

- صالح، صالح. (2006). **أسس ومواصفات تصميم برامج الحاسب الذكية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.** بحث مقدم في المؤتمر الدولي: صعوبات التعلم. كلية المعلمين بالباحة: المملكة العربية السعودية. (22 نوفمبر 2006)

- صباح، سهير، شناعة، هشام. (2010). واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24** (8)، 2187-2226.

- الصفدي، عصام. (2002). **الإعاقة الحركية والشلل الدماغي** (ط.1). عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- الظاهر، قحطان. (2004). **صعوبات التعلم** (ط.1). عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

- الظاهر، قحطان. (2008). **مدخل إلى التربية الخاصة.** (ط.2). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- العبد اللطيف، سليمان. (2010). **المرشد لمعلمي صعوبات التعلم** (ط.4). الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم (الإدارة العامة للتربية الخاصة).

- عبد الوهاب، عبد الناصر.(2003).**الصعوبات الخاصة في التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية)** (ط.1). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- عبيد، ماجدة. (2009). **مدخل إلى التربية الخاصة** (ط.1). عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- العتيبي، بندر. (2007). **الرضا الأسري عن مستوى الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.** مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- العزة، سعيد. (2007). **صعوبات التعلم (المفهوم-التشخيص-الأسباب)** (ط.1). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- علي، محمد. (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات** (ط.1). عمان،الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عمر، محمد. (2011). **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة (دراسة سيكولوجية في ضوء المتغيرات).** بحث منشور في مجلد الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية، جامعة بنها: جمهورية مصر العربية. (17-18 يوليو 2011)

- عودة، بلال. (2009). **الإشراف في التربية الخاصة** (ط.1). عمان، الأردن: دار الشروق.

- فتيحة، أحمد. (2009). **التقييم النهائي لغرف ومراكز المصادر في مشروع التربية الخاصة.** المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية: رام الله.

- الفرا، اسماعيل. (2005). **التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة.** بحث مقدم في مؤتمر التربية الخاصة العربي. الجامعة الأردنية: الأردن. (26-2005/4/27)

- القبطان، جنان. (2011). **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعلم الأساسي بمحافظة مسقط.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوى: نزوى، سلطنة عمان.

- القحطاني، محمد. (2007). **مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.

- القرشي، سعيد. (2014). **الواقع الثقافي في عصر الخلفاء الراشدين.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- القمش، مصطفى، العضايلة، عدنان، التركي، جهاد. (2007). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 22** (1)، 167-198.

- الكخن، خالد. (1997). **الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

-كوافحة، تيسير. (2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة (ط.1).** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- كوافحة، تيسير، عبد العزيز، عمر. (2003). **مقدمة في التبية الخاصة** (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– كيرك، صموئيل، كالفنت، جيمس. (2012). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** (ط.1). (زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفى السرطاوي، مترجمان). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

– محمد، عادل. (2012). **آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع**. بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. الجمعية الخليجية للإعاقة: سلطنة عمان. (6–8 مايو 2012)

– المكانين، هشام. (2012). فاعلية خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديري المدارس دراسة حالة في مدينة معان. مجلة **جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)، 26** (7)، 1679–1698.

–ملحم، سامي. (2002). **صعوبات التعلم (ط.1)**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– منصور، سمية، عواد، رجاء. (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة). **مجلة جامعة دمشق، 28** (1)، 301–356.

– هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، ويس، مارجريت، لويد، جون. (2007). **صعوبات التعلم (مفهومها–طبيعتها–التعلم العلاجي)** (عادل عبد الله، مترجم). عمان، الأردن: دار الفكر.

– هياجنة، أمجد، الشكيري، فتحية. (2013). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21** (1)، 189–225.

- هينلي، مارتن، رامسي، روبيرتا، الجوزين، روبيرت. (2013). **تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة** (زيدان أحمد السرطاوي، مترجم). عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2004). **نحو توفير التعليم الجامع للجميع في فلسطين**. رام الله، فلسطين: دياكونيا/ناد.

- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية/ دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة. (2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية/ دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة ودائرة التعليم العام. (2009). **مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2010). **نحو توفير التعليم الجامع للجميع في فلسطين**. رام الله، فلسطين: دياكونيا/ناد.

-الوقفي، راضي. (2002). **صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي)** (ط.1). عمان، الأردن: كلية الأميرة ثروت.

- الوقفي، راضي. (2003). **صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي)** (ط.1). عمان، الأردن: كلية الأميرة ثروت.

- يحيى، خولة. (2006). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة** (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية

− Bookhart, Y.P. (1999). **Perception of an inclusive program by secondary learning disabled students, their teachers and support staff**. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of the Virginia Polytechnic institute, State University of Virginia: Virginia, USA.

- British Columbia Ministry of Education. (2013). **Special education services: A manual of policies, procedures and guidelines**. Columbia, Canada: British Columbia.

- Felimban, H. (2013). **Elementary student's beliefs about the causes of learning difficulties: A comparison between Canada and Saudi Arabia**. Unpublished Master's thesis. The school of graduate and postdoctoral studies, the University of Western Ontario: Ontario, Canada.

- Jones, K. (2014). **Exploring teacher's understanding of equity and inclusive education and their pedagogical choices**. Unpublished master's thesis. The school of graduate and postdoctoral studies, the University of Western Ontario: Ontario, Canada.

- Kemp-Koo, D. (2013). **A case study of the learning disabilities association of Saskatchewan (LDAS) arrowsmith program**. Unpublished doctoral dissertation. College of graduate studies and research, University of Saskatchewan: Saskatoon, Canada.

- Lerner, J, Johns, B. (2009). **Learning disabilities and related mild disabilities (Characteristics, Teaching strategies and new directions)** (11th ed.). New York, USA: WadsworTh (Cengage Learning).

- Packard, A, Hazelkorn, M, Harris, K. (2011). Academic achievement of secondary students with learning disabilities in Co-Taught and resource room. **Journal of Research in Education**, 21 (2), 100-117.

- Paul, M. (2014). Ensuring quality provision of education for all: Discovering challenges faced by teachers of students with learning disabilities in regular primary schools in Masvingo district. **International journal of public policy and administration research**, 1 (1), 26-37.

- Rorich, V. (2008). **Support to parents with children with learning disabilities**. Unpublished master's thesis. Educational psychology-with specialization in guidance and counseling, University of South Africa: Pretoria, South Africa.

- Unitednations educational, scientificand cultural organization, Ministry of Education and Science Spain. (1994, June). **The Salamanca statement and frame work for action on special needs education**. World conference on special needs education: Access and Quality. UNESCO: Spain.(7-10 June 1994).

- Schopler, E, Mesibov, G. (1986). **Social behavior in autism** (1^{st} ed.). North Carolina, New York: Springer Science+ Business Media, LLC.

- Wainman , B. (2010). **Loneliness and classroom participation in adolescents with learning disabilities**. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of education, Queensland University of Technology: Brisbane, Australia.

الملاحق

ملحق (1)

الاستبانة
جامعة القدس
الدراسات العليا

واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر والتوجهات المستقبليّة في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريّيها ومعلميّها
أيار/ 2015

الباحثة ديالا قواسمي

أعزائي الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي، إداريي المدارس، مشرفي التربية الخاصة، مرشدي التعليم الجامع الأخصائيين ومعلمي غرف المصادر، تهدف الدراسة إلى التعرف إلى واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر والتوجهات المستقبلية بهدف تطوير العملية التربوية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص، لذا الرجاء الإجابة عن الاستبانة بدقة وموضوعية حيث ستساعدنا إجابتكم بالنظر إلى واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر وسيكون لها أهمية كبيرة في تحسين هذا الواقع وتطويره من خلال التوجهات المستقبلية، علماً بأن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

آمله مشاركتكم الفاعلة في تعبئة بنودها بما يحقق الهدف منها، وعلى من يرغب بأن يتم تزويده بنتائج الدراسة مراسلتي على الإيميل التالي: Doli1232012@gmail.com

مع جزيل الشكر والاحترام

أسئلة الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة في هذا البحث تم تحديد الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها؟.

السؤال الثاني: ما التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها ؟.

السؤال الثالث: هل تختلف استجابات إداريي غرف المصادر ومعلميها في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين نحو واقع الصعوبات الأكاديمية باختلاف متغير الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل تختلف استجابات إداريي غرف المصادر ومعلميها في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية باختلاف متغير الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة؟

تهدف هذه الدراسة إلى:

1-التعرف إلى واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين.

2-التعرف إلى التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين.

3-التعرف على الفروق بين الواقع والتوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها.

أولاً: البيانات الديموغرافية:

الجنس	ذكر	أنثى

المؤهل العلمي والتربوي
1. دبلوم 2. بكالوريوس 3. دبلوم عالي 4.ماجستير 5.دكتوراة
التخصص (علوم إنسانية/ علوم طبيعية)
1. تربية ابتدائية 2. لغة عربية 3. رياضيات 4. لغة انجليزية 5. تربية خاصة 6. تاريخ وجغرافيا 7. إدارة تربوية 8. أساليب تدريس 9. حاسوب 10. كيمياء 11. فيزياء 12. أحياء 13. الخدمة الاجتماعية 14. علم النفس 15. نطق ولغة 16.غير ذلك.....

الوظيفة
1.مدير/ة 2. مشرف/ة تربية خاصة 3.مرشد/ة تعليم جامع 4. أخصائي/ة مركز مصادر 5.معلم/ة 6.غرفة المصادر

سنوات الخبرة
1.من سنة-5 سنوات 2.أقل من 6-10 سنوات 3.أقل من 11-15 سنة 4.16 سنة فأكثر

ثانياً: الاستبانه

يرجى تحديد إجابتك التي تعبر عن رأيك باختيار الدرجة الملائمة:

واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر:

1.يتوفر في غرفة المصادر الأجهزة والمواد التعليمية التالية:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	مواد تعليمية محسوسة.				
2	ألعاب تربوية.				
3	حواسيب.				
4	حقيبة موسيقية تحتوي على آلات موسيقية متنوعة.				
5	حقيبة تعليمية لتقييم الطلبة.				
6	بورتفوليو (ملف يحتوي على أوراق عمل خاصة بكل طالب ذو صعوبة أكاديمية).				
7	طابعة.				
8	ماكنة تصوير.				
9	قرطاسية كافية لإجراء الأنشطة.				
10	أشكال مختلفة من التعزيز داخل غرفة المصادر مثل (نجوم، ملصقات، هدايا مادية).				
11	أدوات لتنمية العضلات مثل (معجون، ملاقط، كرات مطاطية).				

12	كتب لمنهج اللغة العربية للصفوف من (1-4) التي يتم العمل معها في غرفة المصادر.				
13	كتب لمنهج الرياضيات للصفوف من (1-4) التي يتم العمل معها في غرفة المصادر.				

2.الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية:

معلم/ة غرفة المصادر قادر/ة على:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
14	القيام بمسح أولي عن الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية داخل المدرسة بمشاركة معلميهم لمادتي اللغة العربية والرياضيات.				
15	التواصل مع أولياء الأمور.				
16	التنويع في الأساليب المستخدمة داخل الحصة.				
17	تطبيق اختبارات قبلية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية للتعرف على نقاط القوة لديهم للتأكد من مدى احتياجهم للأهداف التربوية فيما بعد.				
18	تطبيق اختبارات قبلية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية للتعرف على نقاط الضعف لديهم للتأكد من مدى احتياجهم للأهداف التربوية فيما بعد.				
19	تطبيق اختبارات بعدية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية للتعرف على نقاط القوة التي تم تحقيقها.				
20	تطبيق اختبارات بعدية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية للتعرف على نقاط الضعف للعمل عليها فيما بعد.				

21	إعداد الخطط الفردية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
22	إعداد برنامج مناسب لاحتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية داخل غرفة المصادر يتلاءم و برنامجهم الدراسي داخل الصف العادي.				
23	متابعة الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية أثناء الاختبارات.				
24	متابعة الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية أثناء تقديم المواءمات اللازمة لهم.				
25	تقديم الإرشادات لأولياء الأمور حول طرق مساعدة أبنائهم أثناء تنفيذهم للوظائف البيتية.				
26	التواصل مع طاقم المدرسة.				
27	تقييم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
28	كتابة التقارير التربوية الخاصة بالطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				

3-مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
29	يعي أولياء الأمور مسؤوليتهم اتجاه أبنائهم ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
30	يشارك أولياء الأمور في حضور حصص مع أبنائهم داخل غرفة المصادر.				
31	يلتزم أولياء الأمور بحضور الاجتماعات المقررة داخل غرفة المصادر.				
32	يطلع أولياء الأمور على الخطة الفردية لأبنائهم ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
33	يتابع أولياء الأمور تقارير أبنائهم داخل غرفة المصادر في نهاية كل فصل.				
34	يدرك أولياء الأمور حق أبنائهم ذوي الصعوبات الأكاديمية في تلقي المواءمات اللازمة لهم داخل المدرسة.				
35	يعمل أولياء الأمور على تفعيل المجتمع المحلي في دعم غرف المصادر.				

التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية:

1.لدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية توجه مستقبلي في سعيها لتطوير دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية من خلال:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
36	تطوير مناهج تعليمية تناسب احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية داخل المدارس الحكومية.				
37	توفير معلمون مؤهلون لتعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر.				
38	توفير البيئة التعليمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر بحيث تناسب الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
39	تعزيز الدمج للقدرات الذاتية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر.				
40	تفعيل المدارس الحكومية الفلسطينية في مجال تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
41	تقديم خدمات متساوية للطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر.				
42	توفير استراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر.				

43	التركيز على التوعية الكافية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر نحو فكرة دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
44	وضوح شروط دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرف مصادر.				
45	وجود سياسة واضحة حول آلية تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية ما بعد المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية.				
46	تحويل الطلبة إلى غرفة المصادر بناءً على مقاييس مقننة تصنفهم إلى (طلبة بطء تعلم، تأخر دراسي، صعوبات أكاديمية).				

2. لدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية توجه مستقبلي في سعيها لتطوير التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية من خلال:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
47	تضمين برامج إعداد المعلمين في المراحل الأساسية تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
48	عقد ورشات عمل لتزويد العاملين في المراحل الأساسية باستراتيجيات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
49	توفر وعي عند أولياء الأمور حول مشكلة الصعوبات الأكاديمية.				

3. لدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية توجه مستقبلي في سعيها للتقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية من خلال:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
50	توفير مساحة لغرفة المصادر لعدم الحد من عمل معلم/ة ذوي الصعوبات الأكاديمية بحرية بما يتلاءم مع تنفيذ خطته/ا داخل الغرفة.				
51	تلقي معلم/ة غرفة المصادر دورات تدريبية مكثفة تساعد في تحديد احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
52	دعم مشرف/ة التعليم الجامع في المديرية معلم/ة غرفة المصادر.				
53	توفر مرونة في آلية عمل معلم/ة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
54	وجود آلية متابعة إشرافية واضحة لمعلم/ة غرفة المصادر.				
55	تركيز مشرف التربية الخاصة على جميع الجوانب (الإدارية، التعليمية، النفسية، والسلوكية) لمعلم/ة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
56	تعاون معلم/ة الصف العادي مع معلم/ة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
57	تفهم الإدارة المدرسية حجم العمل مع الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				
58	دعم المشرف التربوي معلم/ة الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				

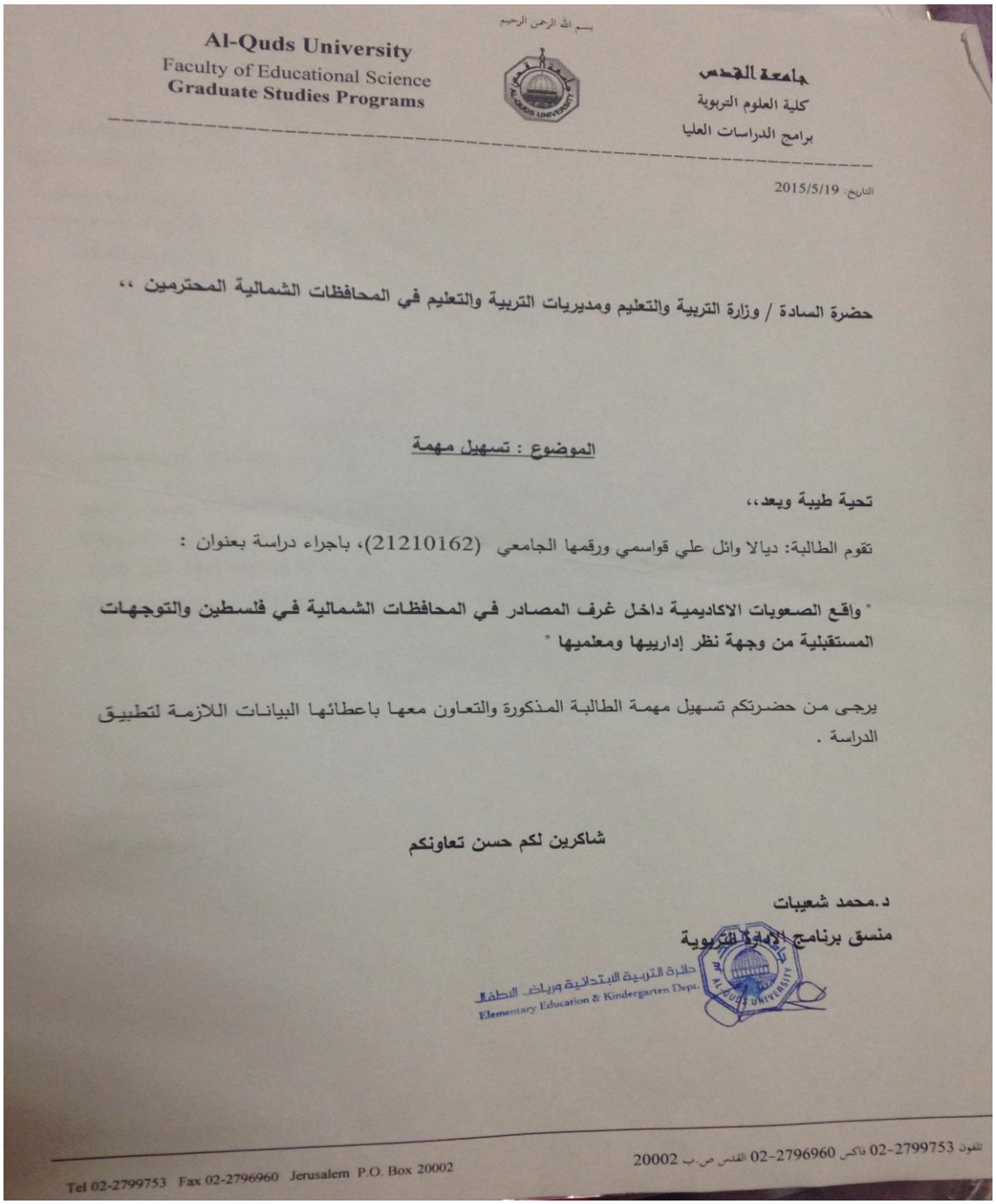
4. لدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية توجه مستقبلي في سعيها للتوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضفة الغربية من خلال:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
59	سعي وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى توعية مديري المدارس بأهمية برنامج صعوبات التعلم.				
60	توفير كوادر بشرية متخصصة في مجال التربية الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية.				
61	توفير مراكز لتعيين معلم/ة غرفة مصادر جديد كل عام.				
62	طرح الجامعات الفلسطينية تخصصات في التربية الخاصة.				
63	توفير إمكانيات مادية كافية لمديرية التربية والتعليم لتجهيز غرف المصادر بوسائل تعليمية.				
64	وجود مشرفين/ات متخصصين/ات في متابعة برامج التربية الخاصة في المدارس.				
65	تهيئة المدارس الحكومية في فلسطين لاستقبال الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية.				

ملحق (2) : أسماء المحكمين

الدرجة العلمية	اسم المحكم	الجامعة أو مكان العمل
الدكتور	محمد شعيبات	جامعة القدس/ كلية العلوم التربوية
الدكتور	كامل هاشم	جامعة القدس/ كلية هند الحسيني
الدكتورة	سهير الصباح	جامعة القدس/ كلية العلوم التربوية
الدكتور	محمد زيّاد	جامعة القدس
الدكتور	إبراهيم صليبي	جامعة القدس/ كلية العلوم التربوية
الأستاذة	شفاء شيخة	وزارة التربية والتعليم العالي/ دائرة الإرشاد والتربية الخاصة
الأستاذ	أكرم أبو علياء	وزارة التربية والتعليم العالي/ مديرية بيت لحم
الأستاذة	شيرين عواد	وزارة التربية والتعليم العالي/ مديرية جنين
الأستاذة	نادية الدجاني	مديرية القدس
الأستاذة	سماح التميمي	مديرية القدس

ملحق (3): تسهيل المهمة



بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2015/5/19

حضرة السادة / وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية المحترمين ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: ديالا وائل علي قواسمي ورقمها الجامعي (21210162)، باجراء دراسة بعنوان :

" واقع الصعوبات الاكاديمية داخل غرف المصادر في المحافظات الشمالية في فلسطين والتوجهات المستقبلية من وجهة نظر إداريها ومعلميها "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة والتعاون معها باعطائها البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د.محمد شعيبات
منسق برنامج الإدارة التربوية

دائرة التربية الابتدائية ورياض الاطفال
Elementary Education & Kindergarten Dept.

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق (4): تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/٥٨٢

التاريخ ١٥/ ٥ /2015م

السيد د. محمد شعبيات المحترم
منسق برنامج الإدارة التربوية/ جامعة القدس
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

الإشارة: كتابكم بتاريخ 2015/5/19م

الدرجة المنوي الحصول عليها: □ الدكتوراة □ الماجستير □ مشروع تخرج □ بحث خاص

لا مانع من قيام الطالبة " ديالا وائل علي قواسمي " باجراء دراستها الميدانية بعنـــوان "واقع الصعوبات الاكاديمية داخل غرف المصادر في المحافظات الشمالية في فلسطين والتوجهات المستقبلية من وجهة نظر إداريها ومعلميها "، وتوزيع الإستبانة المعدة لهذه الغاية على مديري ومديرات ومشرفي ومشرفات التربية الخاصة ومرشدي ومرشدات التعليم الجامع واخصائي مركز المصادر ومعلمي ومعلمات غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيها، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.
راجين تزويدنا بنسخة من نتائج الدراسة

مع الاحتـــــرام،،،

خلود داود ناصر
/ مدير عام التعليم العام

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مركز المناهج

نسخة/الأخت مدير عام التخطيط التربوي المحترم
نسخة/ الأخ مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة المحترم
نسخة/ الأخوة مديري التربية والتعليم المحترمين
الرجاء تسهيل المهمة
نسفة / الملف
ن.ع

الفهارس

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1.3	مجتمع وعينة الدراسة	74
2.3	خصائص مجتمع الدراسة	75
3.3	مفتاح التصحيح	78
4.3	معامل كرونباخ ألفا ثبات الاستمارة	81
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجالات محور واقع الصعوبات الأكاديمية داخل غرف المصادر حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	90
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الأول توفر الأجهزة والمواد التعليمية في غرفة المصادر حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	86
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الثاني الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا	89
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الثالث مواقف أولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا	90
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجالات محور التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا	92
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الأول دمج الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في جميع المدارس الحكومية حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا	93
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الثاني التدخل المبكر في تعليم ذوي الصعوبات الأكاديمية حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا	95
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الثالث التقليل من الضغوط المهنية لمعلمي ذوي الصعوبات الأكاديمية حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا	96

الرقم	العنوان	الصفحة
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمجال الرابع التَّوسع في عدد غرف المصادر في مختلف محافظات الضِّفة الغربية حسب استجابات أفراد العينة، مرتبة ترتيباً تنازليا	97
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير الجنس.	99
11.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديمية في مدارس المُحافظات الشَّمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	101
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصّعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصّعوبات الأكاديمية في المُحافظات الشَّمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	103
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية، ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.	105
14.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.	107
15.4	اختبار LSD يبين الفروقات للمقارنات البعدية بين متغير المسمى الوظيفي وواقع الصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين	109
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	111
17.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو واقع الصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	113
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير الجنس	115

الرقم	العنوان	الصفحة
19.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	116
20.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	119
21.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.	122
22.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.	124
23.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	126
24.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لاستجابات المبحوثين (إداريي الصعوبات الأكاديمية ومعلميها) نحو التوجهات المستقبلية للصعوبات الأكاديمية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	128

فهرس الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها النهائية	164
2	أسماء المحكمين	175
3	تسهيل مهمة من قبل جامعة القدس/ كلية العلوم التربوية/ برنامج الدراسات العليا.	176
4	الموافقة الرسمية على تسهيل المهمة من قبل المدير العام للتعليم العام/ وزارة التربية والتعليم العالي	177

فهرس المحتويات

إقرار ..... أ

شكر وتقدير ..... ب

ملخّص الدّراسة ..... ج

Abstract ..... د

الفصل الأولّ 2

خلفّية الدّراسة وأهمّيتها 2

1.1 المقدّمة 2

2.1 مشكلة الدّراسة 6

3.1 أسئلة الدِّراسة 9

4.1 فرضيات الدِّراسة 10

5.1 أهداف الدِّراسة 11

6.1 أهميَّة الدِّراسَة 12

7.1 حدود الدِّراسة 12

8.1 مصطلحات الدِّراسة 13

الفصل الثاني 17

الإطار النظري والدراسات السابقة 17

1.2 الأدب النُّظري 17

1.1.2 المحور الأول: ذوو الصعوبات التعليمية ودمجهم في المدارس. 18

2.1.2 فئات ذوو صعوبات التعلم.....20

3.1.2 الفروق بين صعوبات التعلم والمصطلحات الأخرى.....21

4.1.2 صعوبات التعلم الأكاديمية 22

5.1.2 برامج التربية الخاصة 25

6.1.2 مفهوم الدَّمج.....27

7.1.2 أنواع الدَّمْج.....28

8.1.2 أهداف عملية الدَّمج 29

9.1.2 شروط نجاح الدّمج 30

10.1.2 متطلبات برامج الدَّمج الناجح 32

11.1.2 التَّعليم الجامع وغرف المَصادر في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين.....34

12.1.2 المُحور الثّاني: إدارة برنامج غرف المَصادر.....37

2.2 الدراسات السابقة.....42

الدّراسات العربيّة.....42

الدراسات الأجنبية.....56

التّعقيب على الدّراسات السّابقة 65

الفصل الثّالث 71

الطريقة والإجراءات 71

1.3 منهج الدّراسة.....71

2.3 مجتمع الدّراسة 72

3.3 عينة الدّراسة 72

4.3 أداتا الدّراسة..... 76

5.3 تصحيح الأداة..... 78

6.3 صدق الأداة..... 80

7.3 ثبات الأداة..... 81

8.3 إجراءات الدّراسة..... 82

9.3 متغيرات الدّراسة..... 82

10.3 المعالجات الإحصائيَّة..... 83

الفصّل الرّابع 85

نتائج الدّراسة..... 85

1.4 نتائج السؤال الأول 85

2.4 نتائج السّؤال الثّاني..... 91

3.4 نتائج السؤال الثالث..... 98

1.3.4 نتيجة الفرضية الأولى..... 99

2.3.4 نتيجة الفرضّية الثّانية 100

3.3.4 نتيجة الفرضية الثالثة 103

4.3.4 نتيجة الفرضية الرابعة..... 108

4.4 نتائج السّؤال الرابع 111

1.4.4 نتيجة الفرضية الخامسة..... 111

2.4.4 نتيجة الفرضية السّادسة 113
3.4.4 نتيجة الفرضية السّابعة 115
4.4.4 نتيجة الفرضية الثّامنة 118
5.4 النتائج المتعلقة بالمقابلات الشخصية 121
الفصّل الخامس 134
مناقشة النَّتائج والتَّوصيات 134
مناقشة النتائج 134
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 134
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 137
3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الثّالث 141
1.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى 142
2.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّانية 142
3.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّالثة 143
4.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الرّابعة 143
4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الرّابع 144
1.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة 144
2.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية السّادسة 145
3.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية السّابعة 146
4.4.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثّامنة 146

5.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بأسئلة المقابلات الشَّخصية 147
5.5.1 مناقشة نتيجة السّؤال الأولّ..... 147
5.5.2 مناقشة نتيجة السّؤال الثّاني: 147
5.5.3 مناقشة نتيجة السُّؤال الثّالث: 148
6.5 التَّوصيات:..... 149
المراجع 151
المراجع العربية..... 152
المراجع الأجنبية 161
الملاحق 163
فهرس الجداول 179
فهرس الملاحق 182