الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

إدارة الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب نحو إعداد برنامج تدريبي للمعلمين

إعداد:

ختام شحدة أبو عرار

إشراف

د. سامي عبد الرزاق عدوان

تم تقديم هذه الرساله استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه في اختصاص الاداره التربوية

نيسان2023 م

© الجامعة العربية الأمريكية. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الاطروحة

إدارة الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب نحو إعداد برنامج تدريبي للمعلمين

اعداد: الأستاذة: ختام شحدة أبو عرار

أشراف

د. سامي عبدالرزاق عدوان

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 19/9/2023 واجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة: التوقيع:

1 د. سامي عدوان / مشرفا رئيساً

2 الدكتور خالد أبو عصبه / ممتحنا خارجياً

3 الدكتور حسام القاسم / ممتحنا خارجياً

4 الدكتور محمود عبيد / ممتحنا داخلياً

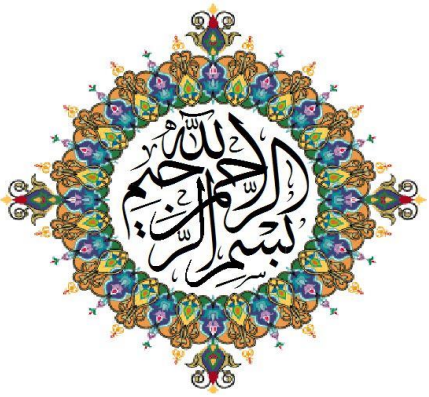
الإقرار

أقر أنا مقدمة الأطروحة ختام شحدة سمور أبو عرار أنها قدمت للجامعة العربية الأمريكية لنيل درجة الدكتوراة، وأنها نتيجة ابحاثي باستثناء ما تم الاشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة او أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة علمية ألي جامعة أو معهد.

التوقيع : ختام شحدة سمور أبو عرار

الرقم الجامعي : 201912986

التاريخ : 2024/01/18



{وَكُلَّ إِنسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنشُورًا }

صدق الله العلي العظيم

{سورة الإسراء: الآية 13}

إهداء

إلى ... الذين ذكرهما الله في كتابه العزيز بقوله:

(واخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنْ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا) .....إلى من غمروني بدعائهما ومحبتهما، وشدًّا من أزري لمواصلة الدراسة.... إلى والدي العزيز عرَّاب التربية والبناء.

ووالدتي الحنونة منبع الصبر والعطاء.

إلى الذين قال الله فيهم في كتابه العزيز (سَنَشُدُّ عَضُدَكَ بِأَخِيكَ)...

إلى سر ابتسامتي، ونور وجداني إخواني الذين استمد منهم النور والعزيمة حفظهم الله، إخواني.

إلى ... أخواتي الحبيبات .... لهما حبي ومودتي.

إلى من كان على الدوام رمزًا للطيبة والحنان ...رفيق دربي (زوجي الغالي).

إلى من هم قطعة من روحي وبهجة قلبي وفرحة عمري .. أبنائي.

إلى توأم روحي معاذ وأحمد وهدية الرب شيراذ وشهد ولما ولجين وأميرتي الحلوة " جنة"

إلى أعمامي وأخوالي الأعزاء.

إلى ... أصدقائي الطيبين الأوفياء.

أهدي جهدي المتواضع حبًّا وعرفاناً

شكر وامتنان

الحمد لله الذي لا يبلغ مدحه القائلون ولا يحصي نعمه العادون ولا يؤدي حقه المجتهدون، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآل بيته الطيبين الطاهرين وأصحابه المنتجبين، أما بعد.

من دواعي سروري بعد إنجاز هذا البحث بفضل الله تعالى أن أسجل شكري وتقديري إلى أستاذي ومشرفي الدكتور سامي عدوان الذي كان لتوجيهاته الأثر الكبير في إتمام هذا البحث، بدءاً بتدريسي وانتهاءً بإتمام أطروحتي على يده مشرفًا.

كما أتقدم بالشكر والامتنان لأساتذة قسم أصول التربية والإدارة التربوية كافة، وذلك تقديرًا وامتنانًا لجهودهم خلال مدة دراستي.

ولا أنسى أن أجزل الشكر والعرفان لطاقم الدراسات العليا، لما يبذلونه من جهد في خدمة طلبة الدراسات العليا وتذليل الصعاب في طريق إنجازهم.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى زملاء الدراسة وزملائي في العمل كافة.

وإلى كل من ساندني ولو بالدعاء، لهم جميعا حبي وامتناني.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى التعرف إلى إدارة الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب نحو إعداد برنامج تدريبي للمعلمين ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الكمي والكيفي الارتباطي. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة النقب ، والبالغ عددهم (360) معلم ومعلمة . تكونت عينة الدراسة من (140) معلم ومعلمة ثم اختيارهم بأسلوب العينة الطبقيه العشوائية بنسبة استرداد(43.75%) . استخدمت الباحثة استبانة إدارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لدى معلمي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة النقب بعد التأكد من صدقها(صدق المحكمين) وثباتها(0.970). كما استخدمت أسلوب المقابلات مع عينه قصديه من المدراء.

توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: أن مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين قد كان مرتفعاً وجاء بمتسط حسابي(3.48) وبوزن نسبي 69.6%، وأن مستوى التكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين قد كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.30)، وجاء بوزن نسبي 66%، وجود علاقة طردية ضعيفة بين مستوى ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب، وعدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع الاجتماعي، وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة والفروق كانت لصالح الذين سنوات خدمتهم 6-10سنوات، ووجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقة النقب تعزى للمؤهل العلمي و الفروق كانت لصالح مؤهل البكالوريوس. لكن عدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب تعزى لمستوى المدرسة، وعدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب تعزى للنوع الاجتماعي، ولسنوات الخدمة، وللمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقة النقب تعزى لمستوى المدرسة، باستثناء مجال الدافعية فقد كانت الفروق لصالح الثانوي.

وكانت أهم النتائج الكيفيه هي: الحاجة لمعرفة كيفية قياس الأهداف السلوكية، والحاجة لمعرفة كيفية تزويد الطلبة بتغذية راجعة مناسبة، والحاجة إلى معرفة كيفية اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية، والحاجة إلى كيفية توزيع المعلم للأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية، ويشجع المعلم الطلبة على التعلم الذاتي يعد المعلم تدريبات للطلبة بطيء التعلم.

اعتماداً على نتائج الدراسة تم وضع أبرز التوصيات التالية : مشاركة الخبراء وذوي الاختصاص والمعلمين في وضع منهاج واضح ومحدد للطلبة ذوى صعوبات التعلم ، ويلبي حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم، و ضرورة وقوف وزارة التربية والتعليم بجدية من خلال تزويد المدارس بالإمكانات المادية بما يتناسب مع اعداد الطلبة من أجهزة وأدوات مختلفة لجميع صعوبات التعلم، وإجراء دورات وورش عمل متخصصة لمعلمي ذوى صعوبات التعلم تشتمل على أساليب التدريس والقياس والتقويم، وبناءً على نتائج الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة من ذوى صعوبات التعلم لزيادة التكيف الأكاديمي لهؤلاء الطلبة.

الكلمات المفتاحية: - اداره الموقف التعليمي - التكيف الأكاديمي - صعوبات التعلم - برنامج تدريبي - النقب.

قائمة المحتويات

إجازة الاطروحة ..... ب
الإقرار ..... ت
إهداء ..... ج
شكر وامتنان ..... ح
ملخص الدراسة ..... خ
قائمة المحتويات ..... ذ
قائمة الجداول ..... ض
قائمة الملاحق ..... ع

الفصل الأول: خلفية الدراسة 1
1.1 مقدمة 1
2.1 مشكلة الدراسة ومبرراتها: 4
3.1 أسئلة الدراسة 8
4.1 فرضيات الدراسة 8
5.1 أهداف الدراسة 9
6.1 أهميه الدراسة 9
7.1 مصطلحات الدراسة 11
8.1 حدود الدراسة 13

الفصل الثاني: واقع النظام التعليمي في النقب وذوي صعوبات التعلم 15
1.2 الواقع التعليمي في منطقة النقب: 15
2.2 الفرق بين أهداف التربيه العامة والتربية الخاصة: 17
3.2 الفرق في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين: 17
4.2 طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة: 18
1.4.2. تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة: 18

2.4.2. استراتيجية الذكاءات المتعددة: 19
3.4.2. التدريس التشخيصي العلاجي: 19
4.4.2. استراتيجية سرد القصة: 19
5.4.2. التعلم عن طريق اللعب: 20
6.4.2. الحوار والنقاش: 20
5.2 الطرق المتّبعة لتدريس ذوي صعوبات التعلّم: 20

الفصل الثالث: الإطار النظري والدراسات السابقة 22
1.3 الإطار النظري 22
1.1.3. ادارة الموقف التعليمي: 22
1.1.1.3. الموقف التعليمي: 23
2.1.1.3. عناصر الإدارة الصفية كما حددها مختار 24
3.1.1.3. متطلبات الإدارة الصفية: 24
4.1.1.3. مكونات الإدارة الصفية: 25
5.1.1.3. أهداف الإدارة الصفية: 25
6.1.1.3. أهمية الإدارة الصفية: 25
7.1.1.3. المهارات الأساسية للإدارة الصفية: 26
8.1.1.3. المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف: 26
9.1.1.3. الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب: 29
2.3 التوافق والتكيف الاكاديمي: 29
1.2.3. تعريف التوافق: 30
2.2.3. أبعاد التوافق: 30
1.2.2.3. التوافق الاجتماعي: 30
2.2.2.3. التوافق الأسرى: 31
3.2.2.3. التوافق الشخصي: 31
4.2.2.3. التوافق الصحي (الجسمي): 32

3.2.3. خصائص التوافق: 32
1.3.2.3. التوافق عملية كلية: 32
2.3.2.3.عملية نشوئية تطورية ارتقائية: 32
3.3.2.3. التوافق عملية وظيفية: 32
4.3.2.3. التوافق عملية دينامية: 33
5.3.2.3. التوافق عملية اقتصادية: 33
4.2.3. العوامل المؤثرة في التوافق: 33
1.4.2.3. إشباع الحاجات الأولية والشخصية: 33
2.4.2.3. الراحة النفسية: 33
3.4.2.3. الكفاية في العمل: 33
4.4.2.3. معرفه الفرد لنفسه: 34
5.4.2.3. المرونة: 34
6.4.2.3. الأعراض الجسمية: 34
7.4.2.3. التقبل الاجتماعي: 34
5.2.3. العوامل التي تعوق اتمام التوافق: 34
6.2.3. النظريات المفسرة للتوافق: 35
1.6.2.3. نظرية التحليل النفسي: 35
2.6.2.3. النظرية السلوكية: 36
3.6.2.3. النظرية الإنسانية: 36
4.6.2.3. النظرية المعرفية: 37
3.3 التكيف الأكاديمي: 38
1.3.3. تعريف التكيف الاكاديمي: 39
2.3.3. أبعاد التكيف المدرسي: 40
3.3.3. العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي: 42
4.3 صعوبات التعلم: 42
1.4.3. تعريف صعوبات التعلم: 45
2.4.3. نسبة الانتشار: 46
3.4.3. أسباب صعوبات التعلم: 46

4.4.3. طبيعة صعوبات التعلم: 49
5.4.3. الصعـــوبـــات النمـــائيـــة: 50
6.4.3. الصعـــوبـــات الأكـــاديميـــة: 51
7.4.3. خصائص الطلبة صعوبات التعلم: 52
8.4.3. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم: 52
1.8.4.3. النظرية المعرفية: 52
2.8.4.3. النظرية السلوكية: 56
5.3 الدراسات السابقة: 57
1.5.3. دراسات تناولت الموقف التعليمي: 58
2.5.3. دراسات تناولت التكيف لدى طلبة صعوبات التعلم 64
3.5.3. تعقيب على الدراسات السابقة: 70

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها 73
1.4 منهج الدراسة: 73
2.4 مجتمع الدراسة: 73
3.4 عينة الدراسة: 73
4.4 أدوات الدراسة: 74
1.4.4. الاستبانة: 75
1.1.4.4. صدق استبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي: 76
2.1.4.4. ثبات استبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي: 80
2.4.4. نموذج المقابلة 81
1.2.4.4. وصف المقابلات: 82
2.2.4.4. معايير الصدق والثبات لأسئلة المقابلة: 83
5.4 إجراءات الدراسة: 83
6.4 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 84
7.4 متغيرات الدراسة: 85

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة 86
1.5 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة: **86**
1.1.5. نتائج التساؤل الأول **86**
1.1.1.5. مجال التخطيط: **87**
2.1.1.5. مجال إدارة الصف وبيئة التعلم: **87**
3.1.1.5. مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس: **88**
4.1.1.5. مجال التقويم: **89**
5.1.1.5. مجال المتابعة بعد الموقف: **89**
6.1.1.5. الدرجة الكلية للمقياس والابعاد: **90**
2.1.5. نتائج التساؤل الثاني **91**
1.2.1.5. مجال الدافعية: **91**
2.2.1.5. مجال البيئة الاكاديمية: **92**
3.2.1.5. المجال التطبيقي: **93**
4.2.1.5. مجال الرضا عن أداء الطلبة: **94**
3.1.5. النتائج المتعلقة بأسئلة العلاقة: **95**
4.1.5. النتائج المتعلقة بأسئلة الفروق: **95**
1.4.1.5. الفروق وفقاً للنوع الاجتماعي: **96**
2.4.1.5. الفروق وفقاً لسنوات الخدمة: **97**
3.4.1.5. الفروق وفقاً للمؤهل العلمي: **99**
4.4.1.5. الفروق وفقاً لمستوى المدرسة: **101**
5.1.5. نتائج التساؤل الخامس **102**
1.5.1.5. الفروق وفقاً للنوع: **102**
2.5.1.5. الفروق وفقاً لسنوات الخدمة: **103**
3.5.1.5. الفروق وفقاً للمؤهل العلمي: **104**
4.5.1.5. الفروق وفقاً لمستوى المدرسة: **105**
2.5 النتائج المتعلقة بالمقابلات **106**
3.5 البرنامج المقترح: برنامج تدريبي لمعلمي طلبه صعوبات التعلم **107**

1.3.5. فلسفة البرنامج التدريبي: 107
2.3.5. أسس البرنامج التدريبي: 107
3.3.5. تحديد أهداف البرنامج التدريبي: 107
4.3.5. المحتوي العلمي للبرنامج التدريبي وتنظيمه: 108
4.5 ملخص عام للنتائج: 110

الفصل السادس: تفسير ومناقشة النتائج 112
1.6 تفسير ومناقشة أسئلة الدراسة: 112
2.6 تفسير ومناقشة نتائج المقابلات: 127
3.6 البرنامج التدريبي المقترح: 128
4.6 جلسات البرنامج: 134
5.6 التوصيات: 135
6.6 المقترحات: 136

المصادر والمراجع 137
أولًا: القرآن الكريم. 137
ثانيًا: المراجع العربية. 137
ثالثًا: المراجع الأجنبية. 147
Abstract 168

قائمة الجداول

جدول رقم (1.4): يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للنوع وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي ونوع المدرسة 74
جدول رقم (2.4): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات اداره الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له. 77
جدول رقم (3.4): نتائج معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة اداره الموقف التعليمي و التكيف الاكاديمي مع الدرجة الكلية للاستبانة 80
جدول رقم (4.4): معامل الثبات استبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية 81
جدول رقم (1.5) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة 86
جدول رقم (2.5): نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً 87
جدول رقم (3.5): نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال إدارة الصف وبيئة التعلم مرتبة تنازلياً 87
جدول رقم (4.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس مرتبة تنازلياً 88
جدول رقم (5.5): نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً 89
جدول رقم (6.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال المتابعة بعد الموقف 89
جدول رقم (7.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين وابعادها 90
جدول رقم (8.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات المجال الدافعية مرتبة تنازلياً 91
جدول رقم (9.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال البيئة الاكاديمية 92

جدول رقم (10.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال التطبيقي 93
جدول رقم (11.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال الرضا عن أداء الطلبة 94
جدول رقم (12.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظرالمعلمين وابعادها 94
جدول رقم (13.5) نتائج معامل الارتباط بين ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه من وجهة نظر المعلمين 95
جدول رقم (14.5) يوضح نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع الاجتماعي 96
جدول رقم (15.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة 97
جدول رقم (16.5) نتائج اختبار فشر للتعرف على مصدر الفروق للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها تعزى لسنوات الخدمة. 98
جدول رقم (17.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي 99
جدول رقم (18.5) نتائج اختبار فشر للتعرف على مصدر الفروق للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها تعزى للمؤهل العلمي 100
جدول رقم (19.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى مستوى المدرسة 101
جدول رقم (20.5) يوضح نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع الاجتماعي 102

جدول رقم (21.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة 103
جدول رقم (22.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي 104
جدول رقم (23.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الاكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى مستوى المدرسة 105
جدول رقم (24.5) نتائج اختبار فشر للتعرف على مصدر الفروق لمجال الدافعية تعزى لمستوى المدرسة 106

قائمة الملاحق

ملحق (1) قائمة بأسماء المحكمين 150
ملحق (2) استبانه الدراسة في صورتها المبدئية 151
ملحق (3) استبانة الدراسة في صورتها النهائية..... 159
ملحق (4): تسهيل مهمة بحثية 167

الفصل الأول
خلفية الدراسة

1.1 مقدمة

يشهد العصر الحالي الكثير من التغيرات والتطورات في مختلف الأصعدة والمجلات، وعليه كان لزامًا على الفرد مواجهة هذه التطورات والتفاعل معها إيجابيا؛ فالمؤهلات العلمية التي حصل عليها الفرد ليست كافية للإستمرار في مواجهة التجديدات والتغيرات المتلاحقة.

إذ على الفرد أن يزيد من تنمية معارفه ومهاراته من خلال الفرص المتاحة للتطور المهني والوظيفي, ومنها التدريب والتأهيل الذي يعمل على زيادة ما يحمله الفرد من معارف ومعلومات ومهارات في مواجهة التطورات المتلاحقة والتي تؤثر في إتجاهاتهم وأفكارهم وسلوكياتهم، وينعكس على العمل بشكل إيجابي (الخطيب، 2014).

وكان لتطور العلوم التربوية والنفسية أثر في إعداد المعلم الذي يجب أن يكون مسايرًا للعصر الحديث, نظرًا لما له من تأثير كبير في بناء الأجيال, ومن الواضح إنّ إحداث أي تغيير تربوي هادف أو تحسين نوعية التعليم وتجويده سواءً كان في تحديث المناهج والوسائل وطرق التدريس وأدوات التقييم, لا يمكن أن يتم بدون معلم يكون على قدر من الكفاية والمهارة تمكنه من إحداث هذا التغيير, ويبرر هذا أهمية إعداد معلّمي طلبة ذوي صعوبات التعلُّم في ضوء معايير الممارسة المهنية, وضبط الجودة في التربية الخاصة (المنيع، 2022).

ففي عام "1998" نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات المهنية، والتي نادت بإحداث تغييرات في تربية المعلّم وبرامج إعداده وتدريبه، ويعود السبب في ذلك إلى تحذير عدد من المربين الأمريكيين البارزين من عدم أهلية الكثير من المعلمين وتدني مستواهم (جابر، 2021).

ومنذ عدة سنوات بادر المجلس الأمريكي لأطفال لذوي الإحتياجات الخاصة، وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني مجموعة من معايير الممارسة المهنية للمعلمين في ميدان التربية الخاصة بما فيها ميدان صعوبات التعلم، وقد أصبحت المواد الدراسية في الجامعات الأمريكية تراعي تلك المعايير والأسس، وتستهل خطط المواد الدراسية بالأهداف التي تتوخى المادة تحقيقها وأن تكون الأهداف مشتقة من معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي الوطني لإعتماد تدريب المعلمين (الخطيب وآخرون، 2010).

ويشير البتال (2005) إلى أن معلّمي طلبة ذوي الإحتياجات الخاصة, ومنهم معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتعاملون مع طلاب تتفاوت قدراتهم, وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الثقافية، وفي هذه الحالة ينتاب المعلم شعور بالعجز داخل الفصل الدراسي، وأنّ التدريب غير الملائم والإعداد غير الكافي "قبل وأثناء الخدمة" أدى بمعلمي التربية الخاصة إلى الشعور بالندم وعدم الرضا الوظيفي، مما يشكل أحد أهم مصادر الاحتراق النفسي لديهم.

وأكد العبد الجبار (2006) أن معلّم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتعامل مع فئة لديها صعوبات التعلّم ويستخدم معهم طرق تدريس، ووسائل تعلمية وتقنية خاصة، ويعدّ لهم برامج تربوية، تتناسب واحتياجاتهم وقدراتهم, لذا ينبغي الإهتمام بتطوير برامج تدريبية وتأهيلية لإعدادهم مهنيًا ووظيفيًا وتزويدهم بالكفايات اللازمة، ويمثل القصور المهني للمعلمين أثناء الخدمة أحد أهم المشاكل التي تحدّ من نجاح تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى وجود اتفاق عام على أهمية تطوير نظم التدريب المهني لمعلمي التربية الخاصة في الدول المتقدمة والنامية على حدّ سواء؛ استدراكا للتطورات العالمية المعاصرة بجوانبها العلمية والمعرفية والاجتماعية والثقافية, ليكونوا قادرين على تناول الخبرات والمهارات العالمية في هذا المجال كمصدر مهم في تطوير النظم التعليمية والتكيف معها ورسم سياساتها (Crowe Vento, &, 2001) ومن جانب آخر هناك تزايد متسارع في العالم لتحقيق أقصى رعاية لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تعليمهم وتدريب معلّميهم تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد (CEC,2003).

ونتيجة للاهتمام العالمي بفئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة, ظهرت اتجاهات حديثة في كافة مجالات التربية الخاصة فرضت تحدياتها على إعداد وتدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، مما تطلب إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة ، وعليه فإن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن تكون هناك برامج تدريبية أثناء الخدمة تتناسب مع معايير الاعتماد وضبط الجودة، وأصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمرين ضروريين لتطوير مهاراتهم وخبراتهم ومعارفهم، وهذا ما أكد عليه الشكر وآخرون (2007)، في أنّ تدريب كادر المعلمين يُبني على أسس مواكبة التوجهات العالمية في تدريب المعلمين، مؤكدة على التنمية المهنية المستدامة، بغرض تحديث معارفهم وتطوير مهاراتهم وتنميتها، وربط التنمية المهنية مباشرة بالتقدم في السلم الوظيفي, وبحصول المعلم على ترخيص مهني وفق معايير واختبارات مقننة يجدد للمعلم كل أربع سنوات تقريبًا، فيحقق معه مفهوم التعلّم مدى الحياة، ويتمكن من القيام بالمهام المهنية التي يجب أن يمارسها في عمله، ليكون مسؤولاً مسئولية مباشرة على النمو المهني له من المعوقات التي تعوق التدريب المهني ومنها: الإعداد الثقافي وقلة المدربين المختصين وقصر فترة التدريب.

وتعتمد المؤسسات الاجتماعية على المهنيين في تنفيذ برامجها وتحقيق أهدافها. ويفترض في هؤلاء المهنيين القيام بواجباتهم بطرق تتسم بالكفاية. ويمكن القول في هذا الصدد أن الالتزام بهذه الفرضية يعتبر الركيزة الأساسية لعمل المدرس مع تلاميذه (النجار، 2010).

وتبرز في مجال العمل المهني معوقات قد تحول دون قيام المعلم المهني بدوره كاملاً، مما قد يسهم في إحساسه بالعجز عن تقديم العمل المطلوب بالمستوى المتوقع. وغالباً ما يترتب على ذلك حدوث ضغط نفسي يجب التكيف معه لكي يقل إحساس المهني بالعجز. ويتمثل هذا النوع من التكيف في قلة الدافعية، وحالة عدم الرضى الوظيفي، والعلاقة الآلية التي تربطه بمن يتعامل معه (كيرنس، 1986).

وتعاني الكثير من مجالات التعليم من نقص المعلمين بشكل عام لأن مجال التربية الخاصة يعاني هذه المشكلة بشكل كبير جدا في الكثير من المدارس. ويعتبر الاستنفاد النفسي الذي يعاني منه معلمي التربية الخاصة مرتفع جدا عند مقارنته مع المعلمين العاديين؛ حيث تشير بعض التقديرات إلى أن الإنهاك الذي يعاني منه معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يقدر سنويا ب(10%) مقارنة مع (6%) بين المعلمين في مجالات أخرى (MacKnab,1995).

كما يعتبر معلمي التربية الخاصة أكثر ميلا للتوتر أو الاستنفاد النفسي المهني من معلمي المهن الأخرى. وقد ساهم هذا في مشاعر الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور، وهددت إحساسات المعلمين بالإنجاز الشخصي. كما يميلون لإظهار الكثير من الأعراض التي يعاني منها المهنيين الآخرين كالممرضين والفيزيائيين، وضباط الشرطة الذين يكونون منهمكين بعمق مع الناس الذين لديهم مشاكل جسمية واجتماعية وانفعالية (Zabel & Zabel, 2001).

حازت قضية صعوبات التعلم باهتمام عالمي واسع، وتعتبر الفئة الأكثر انتشاراً بين الاعاقات عالمياً فإن ذلك يعني الحاجة لأعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين القادرين على التعامل مع هذه الفئة خاصة وأن العمل مع هؤلاء الطلبة يحتاج إلى صبر كبير وجهد أكبر لتحقيق تحسن سواء في المجال الأكاديمي أو النفسي وذلك لأن صعوبات التعلم لا تقتصر على صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات بل تتعدها إلى المشاكل النفسية والاجتماعية العديدة المترتبة على هذه الصعوبات.

ويُعدّ التدريب المهني من أكثر المواضيع التي ما زالت تلاقي اهتمامًا كبيرًا بسبب الدور الفعّال الذي يلعبه التدريب المهني في تنمية وتطوير الأداء لكافة الكوادر الوظيفية؛ فهو نشاط رئيسي مستمر يستمر حدوثه مدى الحياة المهنية للفرد، والتدريب وسيلة لتحقيق أهداف محددة يحتاج إلى تخطيط علمي مدروس وبراعة إدارية وفنية وعلمية, من حيث القدرة على اختيار استراتيجيات التدريب الأفضل, وجهود العديد من القائمين عليه والمنفذين له، ويُعدّ تقييم البرامج التدريبية المهنية جزءًا أساسيًا من النشاط التدريبي. فهو يهدف إلى مراجعة عامة للخطط وبرامج التدريب المقدمة للمعلمين

أثناء الخدمة للوقوف على مدى فاعليتها. وتزداد الحاجة إلى التقييم للوقوف على واقع البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، حيث يُعدُّ القصور في البيانات والحاجات التدريبية التي يستند إليها التدريب المهني للمعلّمين في المؤسسات المختلفة مشكلة تعوق تحديد حاجات المعلمين التدريبية.، وبما أنّ معلّم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتحمل الكثير من المسؤوليات والأدوار كالتشخيص والتقييم وبناء البرامج والخطط.

2.1 مشكلة الدراسة ومبرراتها:

وتعد البيئة التعليمية من الجوانب الداعمة لعملية التعليم والتعلم، فتؤدي دوراً مهما في تحقيق أهداف التعليم جنباً إلى جنب مع المنهج، والمعلم وطرائق التدريس الحديثة التي تفعل دور المتعلم وتجعله في قلب العملية التعليمية، ولكي تتحقق أهداف التعليم لا بد أن تكون البيئة التعليمية جاذبة ومشوقة يشعر فيها الطلبة بالراحة والأمن والتحدي وتحفزهم على التعلم، ومن هذا المنطلق اهتم التربويون بإدارة الموقف التعليمي التي يجري فيه تعلم الطلبة وتنشئتهم اجتماعياً وثقافياً وجسدياً، ويتحقق فيه نماؤهم.

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً بتعليم وتأهيل الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد سنت الدول العديد من القوانين والقرارات التي تحفظ لهم حقوقهم، ونادي الكثير من المفكرين بضرورة استخدام وتطوير طرائق تدريس وأساليب تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم العقلية (توفيق، 2017: 427)، وقد توالت الاهتمامات بالمعوقين عند غالبية الدول، حيث أنشئت مدارس خاصة بهم وبرامج تعليمية وتأهيلهم بهدف دمجهم بالمجتمع المحلي، فصممت بشكل خاص المنهاج ليلبي الحاجات غير العادية للمتعلمين غير الاعتياديين؛ من خلال المواد الخاصة، وتقنيات التدريس الخاصة والمعدات والتسهيلات المطلوبة، واضافة خدمات خاصة بهم، منها النقل الخاص، والتقييم السيكولوجي، والعلاج الوظيفي، والطبيعي، والنطقي، والطبي، والإرشاد Hallahan & Kauffman, 2006: 13)). يمثل ذوو الاحتياجات الخاصة نسبة لا يستهان بها من التركيبة السكانية على المستوى العالمي، إذ يتراوح متوسط هذه النسبة ما بين (7% إلي 12%) من مجمل سكان العالم، إلا أن هذه النسبة تتزايد كثيراً في الدول النامية، مما يحتم ضرورة الاهتمام برعايتهم، وتقديم الخدمات التعليمية لتمكينهم في المجتمع (الاتربي، 2020: 768).

تعد فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من الفئات المهمة التي تحتاج إلى العناية والاهتمام، كون هؤلاء الطلبة يدركون العالم وما يحيط بهم بطرق مختلفة وغير عادية، وتبدو الأنماط العصبية لديهم

مختلفة نوعاً ما عن تلك الموجودة لدى الطلبة العاديين من الفئة العمرية نفسها، وعادة ما يظهر لديهم نوع من الضعف الدراسي, بالإضافة إلى سوء التكيف الاجتماعي (الطوباسي، 2019: 361).

إن رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم لأدوار ومهام تتناسب مع قدراتهم، لا تقل أهمية عن أي جانب من جوانب المجتمع الذي يسعى إلى توفير الاطمئنان والاستقرار لحاضر ومستقبل أبنائه، بهدف تنمية وتطوير الثروة البشرية التي يعد الإنسان محورها، سواء السوي أو ذو الاحتياجات الخاصة (النواصرة ،2018: 2361).

ويبرز دور المعلم العادي في مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على التكيف مع البيئة المحيطة بهم من خلال منحهم أدوات التعلم والمواد البديلة حتى يتمكنوا من التمتع بتجاربهم وخبراتهم التعليمية بأنفسهم، والشعور بالراحة مع نظرائهم في الصفوف الدراسية، حيث يحتاجون إلى توفير الفرص للمشاركة في الأنشطة والمهام، ومنحهم فرصة للانخراط مع زملائهم في مختلف الأنشطة (Cavanaugh, 2013).

إن اهتمام المعلمين في ضبط سلوك الطلبة خلال ادارة الموقف التعليمي، تزداد في عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، نظراً لما يعانوه من سلوكيات مضطربة باعتبارها نتيجة التفاعل الخصائص الفردية مع متطلبات بيئة التعلم وظروفها. (النواصرة، 2018: 2361).

وهناك الكثير من الدراسات التي تؤكد على أنّ هناك قصورًا واضحًا في برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من حيث أنها ينقصها الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب في مجالاته وأبعاده (علي، 2000)، كما أنّ هناك قصورًا في التنسيق بين المشرفين على برامج التدريب المهني للمعلمين ومعلمي صعوبات التعلم, وإدارة المدارس، وفي العلاقة بين مؤسسات التدريب المهني للمعلمين وبين الواقع التعليمي وبين حاجات المعلّم للتدريب (نصر، 2001)، وتطرقت كل من دراسة الشيباني (2004) ودراسة الغزو والسواعي (2004)، والرفاعي (2005)، إلى أهمية التدريب والكفايات التعليمية لمعلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة، وتأهيلهم في تخطيط وتنفيذ الدروس.

ركزت الدراسات على دور المعلمين في ادارة الموقف التعليمي، الذي يتأثر باستخدام التكيفات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف التعليم العام كدراسة (Olson, 2011)، التي هدفت إلى التعرف على محاور الاحتياجات الفردية للمعلمين، وركزت دراسة (Hawpe, 2013) المسحية على اتجاهات المعلمين نحو استعدادهم لتوفير التعديلات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توصلت دراسة القلاف (2020) إلى امتلاك معلمي التربية الخاصة لمهارات عالية في ادارة الموقف التعليمي والتعليم المتمايز وأبعاد تفريد التعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتبرز أهمية التربية الخاصة لذوي الإعاقات، في تزويدهم بما يساعدهم على الاندماج مع أقرانهم الأسوياء، فالتربية الخاصة واجب إنساني واجتماعي على مستوى من القيم الإنسانية، ومن طبيعة التكامل الاجتماعي وحق الفرد على المجتمع، كما أن العناية بهم تعتبر استثماراً لطاقاتهم، (قطناني وعثمان والبنا، 2012، ص28)، فدائما ما يغير الفرد سلوكه استجابة للتغيرات البيئية، ويبحث عن وسائل جديدة لإشباع حاجاته، من خلال تعديل بيئته، أو تعديل حاجاته، وأن هذا السلوك التكيف هو عملية شخصية تعمل فيها خبرة الفرد، والموقف الذي يحيط به مستخدماً عقله، او يديه، أو الهروب، أو الهجوم، او المواجهة، وبالتالي فإن التكيف المحمود يتطلب شخصية متوازنة بناءة قادرة على مواجهة المصاعب، والتوفيق بين حاجاته، والمتطلبات المحيطة به (الرفوع، 2021: 94).

وتتسم عملية التكيف بالديناميكية فهي عملية مستمرة من المهد إلى اللحد، فقد يكون تكيف الطالب الشخصي إيجابياً في مجال من مجالات حياته وسلبياً في مجال آخر، كما انها عمليه متنوعة من تكيف ذاتي شخصي يتسم بالقدرة على التوفيق بين الدوافع، والأدوار الاجتماعية، وتكيف دراسي وهو نتاج تفاعل الفرد مع المواقف التعليمية، والحياة المدرسية، من خلال التفاعل والتواصل داخل غرفة الدراسة، ومع جميع جوانب العملية التعليمية من مدرسين، وأقران، ومناهج، وامتحانات، حيث ينظر إلى عملية التكيف الاكاديمي بأنها محصلة تفاعل عدد من العوامل هي: القدرات العقلية، الميول التعليمية، والاتجاهات نحو النظام التعليمي، والحالة النفسية، والظروف الأسرية بشكل عام (جاسم والعبيدي، 2010).

إذ يعبر التكيف الاكاديمي عن قدرة الطالب على مواجهة أمور الحياة باعتماده على نفسه، وتحقيق ذاته، مع شعوره بالحرية وسلامته من الأمراض العصابية، ومعرفته للمهارات الاجتماعية، وأيضاً إيجاد علاقات طيبة بينه وبين أسرته ومجتمعه، بالإضافة إلى الأساليب التي يسلكها في المواقف التعليمية المختلفة، ومدى طاعته، ومسايرته للنظام الدراسي، وأسلوب تعامله مع الرفاق، ومدى تقدمه الدراسي (الرفوع، 2021، ص90).

تتنوع التكيفات التي يجب على معلمي التربية الخاصة القيام بها خلال ادارة الموقف التعليمي لتسهيل عملية تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة من تكيفات مادية تشمل الترتيبات التي أثبتت فاعليتها لعملية تعليمهم، وإنشاء بيئة مناسبة لتدريسهم سواء من درجة حرارة الصفوف، والضوء، والالوان، ومستوى الضجيج، ومكان جلوس الطالب، وبعده عن السبورة، وعن المعلم، ومدى سهولة وصول المعلم له أو تكيفات تتعلق بمنحى العملية التعليمية، وهي الترتيبات التي يقوم بها المعلم في الصفوف الدراسية لتسهيل عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتضمن تحديد القواعد العامة وتحديد الصفوف الدراسية وأساليب التدريس المناسبة لكل صف، (الطوباسي، 2019: 360)، واستخدام

وسائل تعليمية مناسبة لاحتياجاتهم، واستراتيجيات واساليب تدريس ملائمة (Smith, et , 2008 al).

ويلاحظ أن العوامل المؤثرة بالتكيف الاكاديمي وهي: المناخ الدراسي ويتمثل في المنهج و المدرسين، وطرق واستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى الامكانات الصحية والجسمية، ومحدودية القدرات العقلية، وعامل ضعف القدرة على الإدراك والتمييز، بالإضافة إلى حب المادة أو النشاط وحب الأساتذة، وأيضا الانتقال من بيئة إلى أخرى.

قد اهتمت دراسات عديدة مثل دراسة (Kargin & Sahin 2010) ودراسة (Williamson, 2011)، ودراسة (Valchou & Voudour, 2009)، بدور معلمي التربية الخاصة في استكشاف التكيفات والتعديلات التعليمية التي يمكن القيام بها خلال ادارة الموقف التعليمي، بهدف مساعدة الطلبة على التقدم خلال المنهج العام وزيادة فرص النجاح وتحقيق المساواة بين الطلاب، ومن الدراسات ما ركز على زيادة التوعية العامة لاحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كدراسة (Roualdes, 2013)، وهناك دراسات ركزت على معرفة اتجاهات المعلمين نحو فعالية التعلم التعاوني للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أن كانت مرتبطة بتفضيلاتهم نحو إدخال تعديلات على المناهج الدراسية أم لا كدراسة (Strogilos &Stefanidis , 2015).

وبالرغم من اهمية دور معلمي التربية الخاصة في ادارة الموقف التعليمي، الا أن دراسة العنزي (2020) كشفت عن مشاكل تواجه معلمي التربية الخاصة خلال عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الإعاقات التعليمية (صعوبات تعلم، بطء تعلم)، تليها الإعاقات الحسية (بصرية، سمعية)، كما بينت دراسة الخوالدة (2021) قصور في تضمين إرشادات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في دليل المعلم، وأظهرت نتائج دراسة النواصرة (2018) أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/الأردن كانت سلبية، فيما أظهرت نتائج دراسة الحربي (2019) أن واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة متوسط، واوصت دراسة زين الدين (2020) بتقديم دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة حول توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، ورصدت دراسة (Cagiltay ,2019) وجود قصور شديد في استخدام معلمي التربية الخاصة للتكنولوجيا في ادارة المواقف التعليمية بسبب ضعف البنية التحتية وعدم توافر الموارد الملائمة.

3.1 أسئلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن سؤالها الرئيسي الآتي:

ما العلاقة بين ادارة الموقف التعليمي ومستوى تكيف طلبة ذوي صعوبات التعلم أكاديميا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة في منطقة النقب؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد علاقة بين مستوى ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين بشكل عام وحسب متغيرات الدراسة؟
4. هل توجد فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة)؟
5. هل توجد فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة)؟

4.1 فرضيات الدراسة

تم فحص الفرضيات الآتية:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين بشكل عام وحسب متغيرات الدراسة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع الاجتماعي ، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة).

5.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن واقع إدارة الموقف التعليمي لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم في منطقه النقب؟.
2. الكشف عن مستوى التكيف الاكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهه نظر معلميهم في منطقه النقب؟.
3. التعرف على العلاقة بين متوسطات تقديرات إدارة الموقف التعليمي و التكيف الاكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب من وجهه نظر معلميهم.
4. بيان دلالة الفروق في وجهات نظر العينة حول إدارة الموقف التعليمي لدى معلمي صعوبات التعلم في منطقة النقب تعزى للمتغيرات الآتي:(الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة)
5. توضيح دلالة الفروق في وجهات نظر العينة حول التكيف الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب تعزى للمتغيرات الآتية : (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة).
6. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية ومتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس وضبط الموقف التعليمي وإدارته وبتقويم أداء، وبالمصادر التعليمية من وجهه نظر مديري المدارس.
7. إعداد برنامج تدريبي للمعلمين طلبة صعوبات التعلم في منطقه النقب لأداره الموقف التعليمي.

6.1 أهميه الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الجانب التي تتناوله، وهو اداره الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب ،ولعل هذا الجانب ينطوي علي أهمية كبرى سواء من الناحية النظرية أو الناحية التطبيقية والتي تتمثل في النقاط التالية:

أولا- أهمية الدراسة النظرية:

تتمثل الأهميَّة النظريَّة للدراسة الحاليَّة في الآتي:

ألقت الدِّراسَة الحاليَّة الضوء على موضوع (ادارة الموقف التعليمي وعلاقته بمستوى تكيف طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكاديميا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة) في وقت يحتاج مجتمعنا فيه إلى استمرار العملية التعليمية وإحداث التغيير المرغوب لضمان تلقى ابنائنا الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الخدمات التعليمية بجودة عالية.

وتأتي الدِّراسَة استجابة للرؤى والمطالبات العالميَّة التي باتت واضحة من خلال المؤتمرات والندوات المتعددة في حرصها على استمرار تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتأتي الدِّراسَة الحاليَّة متوافقة مع رؤية وزارة التربية والتعليم والتي تنادي بتوفير الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة رغم كل المعيقات والتحديات.

ويُؤَّمل أن تكون هذه الدِّراسَة في ظل ندرة البحوث والدِّراسَات- على حد اطلاع الباحثة وعلمها- إضافة علميَّة للمعرفة وللمكتبة العربيَّة.

وتعتبر الدراسة امتداداً لدراسات بعض الباحثين السابقين الذين قاموا بدراسة ادارة الموقف التعليمي والتعمق فيها .

وتعد هذه الدراسة إثراء للمعرفة النظرية لمجموعة البحوث حول ادارة الموقف التعليمي.

وتعود أهمية هذه الدراسة في أنها تعتبر الأولى حسب علم الباحثة التي تناولت علاقة ادارة الموقف التعليمي بقدرة صعوبات التعلم على التكيف الاكاديمي لدى معلمي صعوبات التعلم .

وقد تشكل هذه الدراسة حافزاً قوياً للباحثين ومراكز البحث في محافظات الوطن لمتابعة موضوع ادارة الموقف التعليمي لدى معلمي صعوبات التعلم.

ثانيا- الأهميَّة العمليَّة التطبيقيَّة:

تُقّدِم هذه الدِّراسَة الفوائد العملية لمعرفة العلاقة بين ادارة الموقف التعليمي ومستوى تكيف طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكاديميا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وستفيد الباحثين المتخصصين في هذا المجال، وأصحاب القرار في المؤسسات التعليميَّة، لمراعاة تضمينها في مجالات العمل التربوي بشكل عام، بما ينسجم مع الاتجاهات العالميَّة.

قد تفيد المسؤولين والقائمين على برامج التدريب المهني لمعلمّي صعوبات التعلّم في الجهات الرسمية ذات العلاقة قد تفيدهم في الوقوف على الجوانب الإيجابية وتدعيمها وتلافي الجوانب السلبية, ووضع تصورات لبرامج تدريبية بصورة أفضل, وتحديد أهم المجالات التدريبية الأكثر أهمية في تحقيق التنمية المستدامة للمعلمين, ورسم السياسات العامة المتعلقة ببرامج التدريب المهني للمعلمين وتنفيذ البرامج بكفاءة وفاعلية أكبر.

يمكن أن تقدم هذه الدراسة فائدة عظيمة لمجتمع الدراسة من مدراء ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي صعوبات التعلم في إيجاد البرامج التليمية التي تساعد في بناء المهارات العلمية والعملية للتعامل مع صعوبات التعلم، وكذلك في إدارة الموقف التعليمي، وتقديم الأداء المناسب لذلك وفق الأسس التربوية الحديثة .

7.1 مصطلحات الدراسة

معلم صعوبات التعلم:

عرفه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة(2016: 23).بانه "الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس (مسار صعوبات التعلم) أو دبلوم تربية خاصة مسار صعوبات تعلم لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة فما فوق ذلك"

كما عرفه حكمي(2020: 72) هو المعلم الحاصل على درجة البكالوريوس في مجال صعوبات التعلم، والذي يقوم بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر بالمدارس

وكذلك تعرفه الباحثة هم معلمو ومعلمات صعوبات التعلم بمدارس منطقه النقب بأنه فرد مؤهل ومتخصص في مجال التعليم يعمل على تقديم الدعم والتوجيه للطلاب الذين يعانون من صعوبات في مراحل تعلمهم، ويتعامل معلم صعوبات التعلم مع طلاب يواجهون تحديات في فهم وتنفيذ المهام الأكاديمية بشكل فعال، وذلك نتيجة لاختلافات في أساليب التعلم أو اضطرابات تعلم محددة.

صعوبات التعلم:

عرفها الحديدي(2010: 22) خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي الذي يؤدي إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات في العمليات الذهنية (كالانتباه، الإدراك، الذاكرة والتركيز).

وتعرفها الباحثه: بأنها مصطلحًا يُستخدم لوصف مجموعة من الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الأفراد في مجالات معينة من التعلم، والتي تؤثر على قدرتهم على اكتساب وفهم المعلومات بشكل طبيعي. يمكن أن تكون هذه الصعوبات ناتجة عن عدة عوامل، بما في ذلك العوامل الوراثية، والتنمية، والبيئية.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

عرفهم (النوايس، 2017): بأنهم الطلبة الذين شخصت حالتهم على انهم يظهرون تباعدا واضحا بين قدراتهم الفعلية وتحصيلهم الواقعي، ويحتاجون الى الرعاية والاهتمام الخاص قبل الإدارة والمعلمين.

عرفها القمش (2014: 63) بأنهم الطلبة الذين صنفوا على أنهم يعانون من صعوبات تعلمية في المدارس العادية بناء على أسس التصنيف المتبعة في هذه المدارس.

وتعرف الباحثه طلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأفراد الذين يواجهون تحديات أكبر في اكتساب وفهم المعلومات وتطبيقها في المجالات التعليمية بشكل عام، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات في مجموعة متنوعة من المهارات الأكاديمية، مثل القراءة، والكتابة، والحساب، والتفكير اللغوي،

والتذكر، وغيرها، ويعتبرون فئة خاصة من الطلاب يحتاجون إلى دعم إضافي وتكييف في طرق التدريس والتقييم.

الموقف التعليمي:

عرفه العمري (2012: 105) بأنه جميع الأنشطة والفعاليات الصفية التي يقوم بها المعلم كالتدريس والتعليم والأعمال المخبرية، والتجريبية، والمكتبية، والتطبيقية، والإدارية والتقيمية، وأعمال المتابعة للأنشطة المختلفة، والأنشطة التي يقوم بها الطالب من تعلم، وتنفيذ للواجبات، وفهم، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب.

ويقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها معلمي صعوبات التعلم بمنطقة النقب على مقياس ادارة الموقف التعليمي التي أعدته الباحثة لهذا الغرض .

تعريف الباحثه: هو السياق الذي يحدث فيه عملية التعلم والتدريس، يشمل الموقف التعليمي عدة عناصر من بينها: المعلم والطالب، والمواد الدراسية، والتقنيات التعليمية، والبيئة الاجتماعية.

التكيف الاكاديمي:

عرفه العدوان(2018: 803) قدرة الطفل على التوافق الأكاديمي مع متطلبات المدرسة، حتى يتمكن من بناء علاقات تحقق إشباع رغباته وميوله وأهدافه.

يقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها معلمي صعوبات التعلم بمنطقة النقب على مقياس التكيف الاكاديمي التي أعدته الباحثة لهذا الغرض .

تعريف الباحثه: يشير التكيف الاجتماعي إلى القدرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة بنا والتفاعل بفعالية مع الآخرين، ويتضمن هذا المفهوم العديد من الجوانب، بما في ذلك التفاعل الاجتماعي، وتطوير المهارات الاجتماعية، وفهم القواعد الاجتماعية، وبناء العلاقات.

احتياجات المعلمين التدريبية:

عرفه أبو منشار (2022: 45) البحث عن جوانب الضعف لدى المعلمين لتمكينهم من أداء عملهم بجودة عالية؛ للسعي لامتلاكهم جملة من المعارف المهارات والاتجاهات والقيم ليتمكن المعلم من التخطيط للمادة التدريسية، تنفيذ الدرس، التقويم، ضبط الموقف التعليمي وإدارته.

البرنامج التدريبي:

عرفه أبو زبد (2003: 252) بأنه "نقل الشخص إلى مستوى أو معيار مرغوب من الكفاية سواء بالتعليم أو بالممارسة يهدف إلى زيادة معلومات المتدرب تطوير قدراته مهاراته تعديل سلوكه.

كما تعرفه الباحثة أيضاً: بأنه خطة من الإجراءات والأنشطة المتتابعة في صورة مجموعة من الممارسات العملية الأنشطة المقترحة بهدف تدريب معلمي صعوبات التعلم للتغلب على بعض صعوبات إدارة الموقف التعليمي.

منطقة النقب:

منطقة النقب هو عبارة عن مصطلح يطلق على الأراضي الفلسطينية التي احتلتها إسرائيل عام 1948م، والتي أصبح أهلها الفلسطينيون جزءاً من تلك الدولة، وتبلغ مساحة النقب 14000 كيلومتر، وتقطنها الكثير من القبائل والعشائر العربية وترتبط ارتباطا اجتماعيا بقبائل سيناء وشبه الجزيرة العربية والأردن، وتنحدر معظم قبائل وعشائر النقب من قبيلة الترابين والتياها والعزازمة والقديرات والظُلام وقبائل اخرى، ويملكون حالياً من أراضي النقب ما يقارب ثلاثة مليون دونم، وتعتبر طبيعة المنطقة صحراوية جافة باستثناء الجزء الشمالي (قضاء بئر السبع)، وتتميز النقب بمناخها الصحراوي وقلة سقوط الأمطار والتباين الكبير بين حرارتي الليل والنهار وانخفاض الرطوبة. ترتفع الحرارة فيها صيفاً إلى 50 درجة مئوية، وتنخفض شتاءً فتصل إلى 7 درجة مئوية. الرياح فيها شمالية شرقية وجنوبية غربية أحياناً تبلغ أقصى سرعة لها 25 م/ثانية. يبلغ معدل سقوط الأمطار شتاءً إلى 115 ملم، ويبلغ تعداد البدو في منطقة النقب 317 ألف نسمة أي نصف عدد سكان النقب الكلي وحوالي ثلث عدد سكان منطقة الجنوب الإدارية البالغ عدد سكانها مليون نسمة حسب التقديرات السلطات الإسرائيلية عام 2014م(شما، 2018: 23).

المجتمع البدوي: قبائل تعيش على تربية الماشية والزراعة، وفي النقب تعد العشيرة وحدة اجتماعية محددة، أما القبيلة فهي اتحادات العشائر التي وجدت في فلسطين قبل عام 1948، والتي ظل جزء قليل منها بعد النكبة، وفي النقب تنقسم العشائر إلى ربع، والربع إلى حمائل، وتنقسم كل حمولة إلى عائلات أو أسر صغيرة https://www.almayadeen.net/society

المجتمع العربي النقباوي يعاني من ظروف معيشية صعبة، وفي بعض الأحيان كارثية. تنقص العائلات مقومات الحياة الأساسية والضرورية، ومنها النقص في الغذاء وعدم القدرة على شراء الدواء أو تحمل تكاليف المدارس لأبنائهم الأطفالhttps://www.arab48.com /

8.1 حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في:

الحد الموضوعي: تتحدد الدراسة بالموضوع التي تناولته، وهو : اداره الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب.

الحد المنهجي : المتمثل في المنهج المتبع هو المنهج الوصفي(الكمي والكيفي) الارتباطي ؛ وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، وفروضها.

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في الْمَدَارِس الحُكُومِيَّة منطقة النقب.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الاول للعام 2022-2023.

الحد البشري: تم تطبيق أداة الدارسة على عينة من المعلمين طلبة صعوبات التعلم في الْمَدَارِس الحُكُومِيَّة منطقة النقب، وتم إجراء مقابلات مع 15 مدير ومديرة من مديري المدارس في النقب بهدف التعرف على (احتياجات معلمي ومعلمات طلبة صعوبات التعلم التدريبية لإدارة الموقف التعليمي من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في منطقة النقب).

الفصل الثاني

واقع النظام التعليمي في النقب وذوي صعوبات التعلم

يتناول هذا الفصل النظام التعليمي والصعوبات التي تعاني منها الادارات المدرسية، والفرق بين أهداف التربية العامة والتربية الخاصة، والفرق في تدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، والطرق المتّبعة لتدريس ذوي صعوبات التعلّم.

1.2 الواقع التعليمي في منطقة النقب:

إن الوضع التعليمي في النقب قد يواجه تحديات معينة بناءً على عوامل متنوعة مثل البنية التحتية، والموارد، والتمويل، والعوامل الاقتصادية، والاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يواجه ذوو صعوبات التعلم تحديات إضافية في بعض الأحيان نتيجة لتوجيه احتياجاتهم التعليمية الخاصة.

والنظام التعليمي في النقب تابع لوزارة المعارف والثقافة (داخل الخط الأخضر) والواقع تحت سلطتها المباشرة إدارة وإشرافاً وتمويلاً، أو بشكل غير مباشر من خلال المجالس البلدية والمحلية في المدن والقرى الفلسطينية داخل الخط الأخضر، ويضم النظام أربع مراحل مرحلة ما قبل المدرسة والمعروفة بروضة الأطفال والمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية ومدتها اثنا عشر عاماً (عابدين، 2008: 193).

ويعاني المعلم العربي في النظام التعليمي نوعاً من الضياع، والاغتراب، والتناقض، والصراع، والغموض في رسالته (ابو سعد، 2004)، خصوصا وأن ثمة فجوة بين حاجاته الذاتية وحاجات المؤسسة التنظيمية وحاجات العمل أو المهمة المنوطة به. فالمعلم العربي يريد ان يحقق ذاته وانتماءه العربي الفلسطيني من جهة، ثم إنه ملزم بعدم الخروج على فلسفة النظام التعليمي داخل الخط الأخضر المرتبط بفلسفة الدولة الصهيونية بل بالانصياع له والانقياد لخطوطه الجزئية والتفصيلية من جهة ثانية، ثم إنه يطمح ليكون قادراً على مواجهة التحديات والنهوض بمستويات التعلم لدى الطلبة العرب من جهة ثالثة. وقد عبر أبو عصبة (2003) عن تلك الإشكالية المتمثلة في التوتر بين الهوية القومية والمواطنة (داخل الخط الأخضر) بأنها «أزمة» تؤدي إلى توترات وصراعات قيمية داخل المجتمع العربي الفلسطيني داخل الخط الأخضر. ذلك أن الفرص المهيأة للقيادة والإبداع والفعالية تكتنفها المخاطر، وتواجهها عقبات شديدة. وقد أشار عيساوي (2004) إلى أن تلك الإشكالية تخلق توتراً اجتماعياً لدى المثقفين العرب، خصوصاً أنهم يتفاعلون بشكل دائم مع المجتمع اليهودي الذي تتناقض قيمه مع قيم المجتمع العربي والتقاطه السلوكية. من ناحية أخرى، أشارت دراسة أبو حسين وعيساوي (2003) أن المعلم العربي الذي يتخرج من كليات إعداد المعلمين يجد

نفسه بعد تخرجه حائراً وعاجزاً عن متابعة التغييرات العلمية والتقنية وتطوير المنهاج، نظراً لعدم تدربه أثناء التربية العملية على الربط بين النظرية والتطبيق وتوجيه المادة التعليمية الخدمة الحياة العملية للطالب.

وكي يواجه المعلم العربي المواقف المعقدة والتحديات المتراكمة، فإنه بحاجة لامتلاك مهارات تعليمية وقيادية، وللتدرب المستمر لتلبية حاجاته المهنية والإنسانية. وإن تمكن المعلم العربي في النظام التعليمي أكاديمياً وتربوياً سيجعل منه قائد تغيير، ويزرع فيه الجرأة لمواجهة الضياع والاغتراب والتناقض (الحبشي، 2021).

كما تعاني الادارات المدرسية من صعوبات والتي عرفها القريناوي (2022: 8) بأنها جميع أشكال العقبات، والتحديات التي تواجه مديري المدارس ومديراتها في منطقة النقب، وتحد من تحقيق أهدافهما، وتمثل هذه الصعوبات في مجال الإدارة المدرسية والتي منها: عدم استقلال المدارس الاعدادية عن الثانوية. نقص الكادر الإداري المساند لعمل الإدارة. عدم استقرار التنظيم الإداري في المدرسة بسبب تنقلات و اجازات المعلمين المختلفة. عدم توافر الوقت الكافي لإدارة المدرسة لتتمكن من القيام بأعمالها. عدم امتلاك الصلاحيات الكافية لأداره العمل.

أما الصعوبات التي تتعلق بمجال أولياء أمور الطلبة فأنها تتمثل بالاتي: ضعف متابعة أولياء الأمور لغياب أبنائهم. ضعف مشاركة أولياء الأمور بالنشاطات التي تقيمها المدرسة. ضعف متابعة الآباء للتحصيل الدراسي لأبنائهم. عدم قناعة الأهل بالسلوك الخاطئ لأبنائهم. عدم حضور أولياء الأمور الاجتماعات التي تدعوا اليها المدرسة.

أما الصعوبات التي تتعلق بمجال الإدارة الوسطي والعليا فتتمثل بالآتي: ضعف التنسيق المسبق بين المشرفين التربويين والإدارة. عدم استقرار جدول الدروس في بداية العام لنقص المعلمين. كثرة الأعمال الإدارية على حساب العمل الفني للإدارة. عدم الأخذ برأي المدير في تنقلات المعلمين من قبل الادارة العليا. تأخر بعض المراسلات بين الادارات عن موعدها المحدد.

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تتعلق بالأجهزة والمرافق المدرسية فأنها تتمثل بالآتي: عدم توافر الوسائل التقنية بالمدرسة، وعدم توافر الساحات والملاعب الرياضية الكافية، وعدم توافر أجهزة التدفئة والتكييف في مرافق المدرسة، وعدم توافر المرافق الصحية الكافية والمناسبة لعدد الطلبة، وعدم تخصيص غرفة للمعلمين والمختبرات في المدرسة، وعدم تخصيص غرفة لغايات الحصص الفردية.

أما فيما يتعلق بمجال صعوبات تتعلق بالمعلمين فأنها تتمثل بالآتي: نقص في التدريب والتأهيل المناسب للمعلمين. عدم تدريس بعض المعلمين لمادة تخصصهم. عدم مقدرة المعلمين على تفعيل المناهج المحوسبة. عدم مقدرة المعلمين على ضبط الطلبة الصفوف. ضعف مقدرة بعض المعلمين

على استخدام الوسائل المساعدة في التدريس. عدم التزام بعض المعلمين بأيام المناوبة المدرسية. التغيب المتكرر لبعض المعلمين. تأخر بعض المعلمين عن موعد الدوام المدرسي.

أما فيما يتعلق بمجال صعوبات تتعلق بالطلبة فأنها تتمثل بالآتي: إتلاف بعض الطلبة للممتلكات المدرسية والكتب المدرسية. عدم التزام الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية. ضعف اسهام الطلبة في النشاطات المدرسية. عدم تأقلم طلاب المرحلة الاعدادية مع طلاب المرحلة الثانوية داخل أسوار المدرسة. كثرة الأنماط السلوكية الخاطئة من قبل الطلبة عدم توافر الدافعية الكافية لدى الطلبة نحو الدراسة.

2.2 الفرق بين أهداف التربيه العامة والتربية الخاصة:

هناك فروق واضحة بين أهداف التربية العامة والتربية الخاصة ، وتبدو هذه الفروق واضحة بين كلاً منهما في النقاط التالية كما ذكرها (الباز، 2011: 7):

1. تهتم التربية العامة بالأفراد العاديين في حين تهتم التربية الخاصة بفئات الأفراد غير العاديين.
2. تبنى التربية العامة منهاجاً موحداً في كل فئة عمرية أو صف دراسي في حين تتبني التربية الخاصة مناهجاً لكل فئة. تشتق منه الأهداف التربوية فيما بعد.
3. تتبنى التربية العامة طرائق تدريسية جمعية في تدريس الأطفال العاديين في المراحل التعليمية المختلفة في حين تتبنى التربية الخاصة طريقة التعليم الفردي في تدريس الأطفال غير العاديين في الغالب .
4. تتبنى التربية العامة وسائل تعليمية عامة في المواد المختلفة ، في حين تتبنى التربية الخاصة وسائل تعليمية خاصة بفئات الأفراد غير العاديين.

3.2 الفرق في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين:

يكمن الفرق في تدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في نقطتين هما: المناهج وطرق التدريس كما ذكرها (الباز، 2011: 17).

الفرق في المناهج : حيث المناهج في التعليم العام تختلف عن مناهج التربية الخاصة. فالمناهج للعاديين توضع مسبقاً من قبل لجنة متخصصة والتي تتناسب مع المرحلة الدراسية والجانب العمري لهذه المرحلة أما ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكن وضع المناهج مسبقاً. ولكن يتم وضع خطة منهج لكل طفل على حده وفقاً لقدراته واستعداداته ومدى أدائه في تعليمه للمهارات المختلفة فكل طفل له خطة فردية خاصة به توضع وفقاً لقدراته الأدائية وتوضع الخطة الفردية وفقاً لمعايير معينة مثل

الفترة الزمنية ومدى أداء الطفل في تعليم المهارة، ويتم تحديد الأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى ويتم وضع الأهداف الفرعية في الخطة وتحديد المواد أو الوسائل التعليمة اللازمة لتحقيق المهارة.

الفرق في طريقة التدريس: هناك أيضًا اختلافًا في طريقة التدريس والوسائل المستخدمة في العملية التعليمية حيث في الغالب تتبنى طرق التدريس الفردية في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في حين تتبني طرق تدريسية جماعية في التدريس للأطفال العاديين في المراحل التعليمية المختلفة ، أيضا يقوم المعلمون مع المبتدئين من الأطفال العاديين بتعليمهم على كتابة الاسم والحرف وجمع الأرقام وطرحها والإملاء والخط وغيرها أما بالنسبة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة فيعتمد تعليمهم على استعمال الحمام مثلاً أو إطعام نفسه أو أن يلبس بمفرده أو تعليمه طريقة غسل اليدين من كيفية رفع أكمام القميص إلى فتح صنبور الماء وكيفية تعامله مع الصابون بيده بالفرك. ووضع قطعة الصابون مكانها وغسل يده بالصابون وتنشيف يده بالمنشفة.

وبذلك يكون الهدف من تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة هو مساعدتهم حتى يصبحوا إلى حد ما مثل أقرانهم العاديين، وقد تصل إلى ذلك الهدف من خلال تغيير أو تعديل سلوك هؤلاء الأطفال، وعلى المعلم عندما يشعر أن الطفل اكتسب مهارة معينة فعليه أن ينتقل إلى مهارة أصعب منها.

4.2 طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة:

يختلف الطلاب في البيئات المدرسية في قدراتهم، ومن ضمن هذه الفئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، والذين يحتاجون إلى معاملة خاصة لمساعدتهم في التعلم والتفاعل الاجتماعي، بسبب ما يعانون منه من عجزٍ أو مرضٍ جسدي أو عقلي، كما أنّ هناك من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من هم متفوقون وموهوبون بشكلٍ يختلف بوضوحٍ عن أقرانهم (student with special needs definition, 2022).

ولمثل هؤلاء الطلاب طرق تدريس خاصة، نذكر عددًا منها في النقاط التالية: (الباز، 2011: 44).

1.4.2. تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة:

يُقترح أن تضم كل مجموعة من مجموعات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من اثنين إلى ثلاثة طلاب، ويكون هذا التقسيم مراعيًا لقدرات الطلاب في المسائل والمواضيع التي تُوكل إليهم للعمل عليها؛ بمعنى تجنب إعطائهم ما لا يتوافق مع قدراتهم ومهاراتهم، وتجدر الإشارة إلى أنّ عمل الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في مجموعات يعزز من تفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم الآخر،

ويُسهل من مهمة التدريس على المعلم (Strategies for Teaching Special Education Classes, 2022)

2.4.2. استراتيجية الذكاءات المتعددة:

تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ توظيف نقاط القوة والذكاء عند الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في عملية التعلم؛ فمثل هؤلاء الطلاب قد يتفوقون في جانبٍ معين يظهر فيه ذكاؤهم، ومن أشكال هذا الذكاء الذي قد يميزهم: الذكاء اللغوي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الموسيقي وغيرها، ويقوم المعلم في هذه الحالة بمخاطبة وتوجيه التعليم بما يتناسب مع نوع الذكاء الذي يمتاز به الطالب، من أجل مساعدته في اكتساب المعلومات وتحقيق الأهداف المتوقعة من الدروس.

3.4.2. التدريس التشخيصي العلاجي:

يستطيع المعلم الاستعانة باستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ تحديد وتشخيص الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، ثمّ العمل على تصحيحها بشكل مباشر؛ وذلك لمساعدتهم في تحقيق المخرجات المرجوة من الدرس، وتراعي هذه الاستراتيجية اختلاف قدرات هذه الفئة من الطلاب، وتستعين بعدة طرق لمعالجة أي خلل، مثل إعادة الشرح، وبطاقات الاستذكار (بالإنجليزية: flashcards)، والمناهج التدريسية البديلة.

4.4.2. استراتيجية سرد القصة:

يُعد السرد القصصي من الطرق الفعالة التي يمكن توظيفها في فصول تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعتمد هذه الاستراتيجية بشكل رئيسي على مهارة المعلم وقدرته على تحويل مواضيع الدروس إلى قصص ذات حبكة جذابة تلفت انتباه الطلاب في تفاصيلها، ويساعد السرد القصصي الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة على الاستفادة من مواضيع الدروس وفهم المعلومات، كما أنّ استماعهم للقصص ينمي حصيلتهم من الكلمات، ويغرس في أنفسهم العبر الإيجابية المستفادة من القصص (جامعة المجمعة.دت: 17).

5.4.2. التعلم عن طريق اللعب:

في هذه الاستراتيجية، يتم تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تطبيق مواضيع الدروس والمعلومات على شكل ألعاب، وتعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق فعالية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنها تتضمن جانبًا من المتعة والتشويق، والذي يحفز الطلاب على التعلم واكتساب المعلومات، كما أنّ هذه الألعاب تراعي الفروق الفردية وحالة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتضمن توظيفًا للحواس بما يناسب مهاراتهم وقدراتهم.

6.4.2. الحوار والنقاش:

تتضمن هذه الاستراتيجية تفاعلاً مباشرًا بين المعلم وبين طلابه من ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال مناقشة المعلومات والمهارات التي يتم طرخها قي الدرس، ومن خلال التواصل اللغوي بين المعلم وطلابه ، ويتم تشجيع الطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم دون تقييد أو عرقلة، ولهذه الاستراتيجية مجموعة من الإيجابيات منها تنمية شخصية الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وزيادة ثقته بنفسه، واكتساب الثقافة المتبادلة بين الطلبة والمعلمين (Strategies for Teaching Special Education Classes, 2022).

5.2 الطرق المتّبعة لتدريس ذوي صعوبات التعلّم:

الطرق المتّبعة لتدريس ذوي صعوبات التعلّم هناك عدة استراتيجيات تستخدم لتعليم ذوي صعوبات التعلّم من أهمها:

استراتيجيّة تحليل المهارة: يتمّ ذلك بعرض المهارة المطلوب تعلّمها على اللوح، وقيام المعلم بتجزئتها إلى مهارات فرعية متسلسلة، وكتابتها على اللوح، ثمّ قيام المعلم بتوضيح وتطبيق المهارات الفرعية أمام الطلاب، بطريقة متسلسلة إلى أن يصل إلى المهارة الأساسية، ثمّ يأتي دور الطالب بتطبيق المهارات بالتدريج بدءاً من المهارات الفرعية وصولاً للمهارة الأساسية (Teaching Strategies To Help Learning Disabled Students, 2018).

استراتيجية الربط الحسيّ: يتمّ ذلك بعرض المهارة على اللوح أمام الطلبة، ثمّ ربط هذه المهارة بأشياء حسية ملموسة كالصور، والمجسمات، والدفاتر، والمكعبات، وقيام الطالب بتطبيق المهارة بمساعدة الأشياء الملموسة الموجودة أمام المعلم، وتكرارها إلى أن يستوعب هذه المهارة، وأخيراً يطبق الطالب المهارة أمام المعلم دون أن يستعين بالأشياء الحسية. استراتيجية النمذجة: وتتم بعرض

المهارة على اللوح، وتطبيقها أمام الطلبة بشرحها، ثمّ تطبيق الطالب للمهارة، وذلك بشرح خطواتها أمام المعلم والطلبة(Matthew Lynch, 2016: 8).

استراتيجية الترديد اللفظيّ: وذلك بعرض المعلم للمهارة أمام الطالب، وشرحها، وقراءتها، ثمّ قيام الطالب بترديدها عدة مرات (Teaching Strategies To Help Learning Disabled Students, 2018).

استراتيجية الحواس المتعددة: وذلك بكتابة المهارة على اللوح باستخدام لون ملفت يجذب انتباه الطالب، ويقرأ المعلم والطالب المهارة معاً، ثمّ يتتبع الطالب المهارة لمساً بإصبعه ناطقاً بها في الوقت ذاته، مكرّراً هذه الخطوة مرات عدّة، ثمّ كتابتها ثلاث مرّات على الدفتر نقلاً عن اللوح، وأخيراً كتابتها والتلفّظ بها في الوقت ذاته دونما مساعدة. استراتيجية تبادل الأدوار: وذلك بتمثيل الطالب دور المعلم بعد الانتهاء من الدرس، وتمثيل المعلم لدور الطالب، فيركز الطالب على شرح المعلم، ويعطي المعلم الطالب تدريبات على الدرس، وسؤاله عن الأمور التي لم يفهمها، وبعد ذلك يتم تبادل الأدوار بين المعلم والطالب، وتصحيح المعلم لأخطاء الطالب بعد انتهائه من الشرح(Matthew Lynch, 2016: 8).

الفصل الثالث

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.3 الإطار النظري

سيتم مناقشة متغيرات الدراسة على النحو الاتي:

الموقف التعليمي وعناصر الإدارة الصفية ومتطلبات الإدارة الصفية ومكونات الإدارة الصفية وأهداف الإدارة الصفية وأهمية الإدارة الصفية والمهارات الأساسية للإدارة الصفية.

ثانيا :التوافق والتكيف الاكاديمي: تعريف التوافق وأبعاد التوافق وخصائص التوافق والعوامل المؤثرة في التوافق والنظريات المفسرة للتوافق والتكيف الأكاديمي وتعريف التكيف الاكاديمي وأبعاد التكيف المدرسي والعوامل المؤثرة على التكيف المدرسي.

ثالثا: صعوبات التعلم: ستعرض الباحثة تعريف صعوبات التعلم ونسبة الانتشار وأسباب صعوبات التعلم وطبيعة صعوبات التعلم وتصنيف صعوبات التعلم وخصائص الطلبة صعوبات التعلم والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

1.1.3. ادارة الموقف التعليمي:

تقوم العملية التربوية على عمليات التواصل والتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية التعلمية، وفي إطار النشاطات المنظمة والمحددة الرامية إلى تحقيق الأهداف المنشودة. تلعب الإدارة الصفية دورا فاعلا وأساسيا في عمليتي التعليم والتعلم وفي صحة المتعلمين النفسية. فالمناخ الصفي الديمقراطي ينعكس إيجابا على المتعلمين والتعلم بينما يؤدي المناخ التسلطي إلى آثار سلبية تحد من مشاركة التلاميذ وتفاعلهم في الموقف التعليمي التعلمي (بلقيس، 1987: 1).

ويعد التعليم أحد مؤسسات المجتمع التنموية التي تسهم في تنشئة وتعليم أفراد المجتمع، وتنمية شخصياتهم وإكسابهم المهارات اللازمة التي تعدّهم للمساهمة في بناء وخدمة الوطن، ويمثّل المعلّم حجر أساس في منظومة التعليم، وتزداد أهمية دوره في ظلّ التّحديات المصاحبة للتغيرات السريعة المتلاحقة التي نشهدها في هذا العصر وتتطلب مواجهتها والتعامل معها بحكمة لتتوافق مع متطلبات العصر وتوجهات الدولة.

هذه التّحديات تفرض على النظام التعليمي مراجعة سياسته وأنظمته، وتطوير عمليتي التعليم والتعلم بعناصرها وأدواتها؛ لاستيعاب هذا التحول السريع، والمساهمة في صنع جيل قادر على مواكبة ما يحدث من تراكم معرفي وتطور تقني سريع.

ولا يقتصر حدوث عملية التعليم والتعلم على غرفة الصف؛ بل إنها قد تتم في المدرسة بما تحويه من فصول دراسية ومعامل ومكتبات أو البيئة أو الحقل أو الملعب أو المسرح، وعلى الرغم من تعدد هذه البيئات فإن غرفة الصف تعدّ إحدى أهم هذه البيئات (العجمي وعاصم، 2018: 187).

وفي ذلك ذكرت آلاء الأفندي (2014: 3) أن إدارة الصف القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية إصلاح التعليم، فالمعلّم مهما كان متمكنًا من المادة العلمية؛ فإنه إذا لم يمتلك مهارات إدارة الصف ويهيئ لنفسه البيئة الصفية المناسبة لن يستطيع أن يؤدي المهام الملقاة على عاتقه بأكمل وجه.

ويتفق هذا مع ما يراه الرشيدي (2001: 95) بأن غرفة الصف تمثل نقطة البداية والانطلاق والتجديد والتجويد، فهي وحدة بناء المنظومة التعليمية وتمثل بيئة التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية للتعامل مع العالم الإنساني. ويؤكد الشهري وقطب (2020: 88) بأن الإدارة الصفية تُعدّ أهم متطلبات كفايات التدريس كما تعتبر المحور الرئيس لنجاح العملية التعليمية والتربوية، فإذا نحج المعلّم داخل الصف الدراسي فإن التربية ستحقق أهدافها وتصل إلى غاياتها بسهولة ويسر.

وعليه فإن الإدارة الصفية الفاعلة تقوم على قدرة المعلّم ومهاراته في إدارة الصف، ووضع معايير وإجراءات سلوكية لتوفير بيئة صفية فاعلة تنطلق من كفاياته المهنية في توظيف الأساليب التربوية التي تحقق له الكفايات العلمية التي تحتاجها غرفة الصف.

1.1.1.3. الموقف التعليمي:

عرفه (قطامي، 2002: 3) أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال. وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال.

وعرفه العمري (2012: 105) بجميع الأنشطة والفعاليات الصفية التي يقوم بها المعلم كالتدريس والتعليم والأعمال المخبرية، والتجريبية، والمكتبية، والتطبيقية، والإدارية والتقيمية، وأعمال المتابعة للأنشطة المختلفة، والأنشطة التي يقوم بها الطالب من تعلم، وتنفيذ للواجبات، وفهم، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب.

عرفها مختار (2014: 161) مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه.

عرفه عباسي (2021: 12) تلك العلاقة التي تجمع بين المعلم والمتعلم في غرفة الصف الهدف منها التحصيل العلمي وتحقيق الغايات التربوية، تتم في شكل تفاعل بين الطرفين لنقل المعلومات والمعارف للمتعلمين من خلال أساليب وطرائق التدريس المختلفة، كما يعتمد المعلم على أساليب تقويم تناسب كل مرحلة أو مستوى تعليمي بشكل يضمن إتمام العملية التعليمية في أحسن الظروف، ويبرز هنا دور المعلم كناقل وموجه ومرشد وشارح ومقوم لمعارف المتعلم.

2.1.1.3. عناصر الإدارة الصفية كما حددها مختار (2014: 162):

1. المعلم والتلاميذ: وهم العاملون في الإدارة الصفية. فالمعلم هو الأداة المنفذة والموجهة. أما التلاميذ فهم المادة الخام.
2. الغرفة الدراسية: وهي الفضاء أو المكان بما فيه من خصائص وما يحتوي عليه من أثاث وتجهيزات، ويشمل أماكن أخرى مثل ساحة المدرسة ومركز الوسائل التعليمية.
3. الوقت: وهو الزمن المخصص للدرس من خلاله يضبط المعلم ويقسم إدارة صفه بتحديد الإجراءات والعمليات المختلفة سواء داخل المدرسة أم خارجها.
4. المواد أو الأجهزة التعليمية: وتشمل الأجهزة التعليمية والمواد-الآلات-الوسائل التي تستخدم في التعليم (السبورة-المكاتب-المقاعد...)

تتكون الإدارة الصفية من مجموعة من العناصر الهامة، التي تعمل بمجملها معاً لتكوين إدارة كاملة متكاملة، وقد أشار الأدب التربوي إلى تلك العناصر كما هو مبين أدناه: (الحريري، 2010: 10- 20؛ طعاني، 2011: 698؛ مزعاشي، 2017؛ 14- 15)

1. التخطيط: ويشمل الخطط الإدارية والفنية لإدارة الغرفة الصفية والعملية التعليمية.
2. القيادة: وتشمل القدرة على إيجاد الدوافع القوية داخل الطلبة للتعلم، وتكوين الاتجاهات الايجابية بما يتمتع به قائد الغرفة الصفية من مهارات مكتسبة كالمهارات: الإنسانية، والفنية، والإدارية، والذهنية
3. التنظيم: وهي مهارة تعمل على تنظيم عناصر الدرس بدقة في وحدة موضوعية من المحتوى، مع القدرة على إدارة الوقت، بحيث تتفاعل الموارد البشرية والإمكانات المادية معاً في بيئة تعاونية نشطة محورها الرئيس الطلبة والمعلم.
4. التقويم: عنصر رئيس يتحدد من خلاله زمان ووقت التنقل بين المواقف التعليمية والتقدم نحو تحقيق الأهداف بهدف تعديل السلوك واكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية.

3.1.1.3. متطلبات الإدارة الصفية:

تُعدّ الإدارة الصفية عملية تربوية تهدف لتحقيق النظام داخل الفصل الدراسي؛ من خلال ممارسات ونشاطات يقوم بها المعلّم لتوفير بيئة تعليمية مناسبة وفاعلة؛ وحتى يتحقق ذلك فإنه لا بدّ من توفر عدد من المتطلبات؛ هي: توفير النظام والهدوء في الصف: فالنظام قيمة أساسية ومطلب مهم لكن في المقابل لا ينبغي أن يقيد المتعلم في مقعده طوال اليوم الدراسي، لكن يجب على المعلّم أن يفسح المجال للمتعلم في الحركة. توفير بيئة نفسية تساعد المتعلمين على التعلم. تنظيم البيئة المادية للصف وذلك من خلال توزيع الأثاث والوسائل التعليمية بطريقة تضمن استغلال كل أجزاء الصف ويسهل انتقال المتعلمين في نفس الوقت. توفير الخبرات التعليمية من خلال التخطيط للخبرات

التعليمية وتقديمها بشكل يتيح العمل للجميع، ويوفر خبرات جديدة للمتعلمين. ملاحظة المتعلمين ومتابعة تقدمهم وتقويمهم لتعرف مستوى تقدمهم ونقاط الضعف والقوة (الأفندي، 2014: 39).

4.1.1.3. مكونات الإدارة الصفية:

الإدارة الصفية بصفتها عملية نشطة وفاعلة تشمل عدد من المكونات ذكرها الزغبي (2013: 297) على النحو التالي:

وقت الحصة الدراسية التي يتم فيها أنواع التفاعلات داخل الصف الدراسي، والأفراد والعاملون في إدارة الصف بدءً من مدير المدرسة وانتهاء بالمتعلمين، والمواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي تضم المواد ووسائل وتكنولوجيا التعليم التي تستخدم في التعليم والتعلم، وغرفة الصف الذي تتم فيه عملية التعلم سواء كان الصف الدراسي، أم المعمل، أم ساحات المدرسة، أم مصادر التعل

5.1.1.3. أهداف الإدارة الصفية:

تسعى الإدارة الصفية لإيجاد تنظيم فعال داخل الغرفة الصفية، وتوفير الظروف المناسبة للعملية التعليمية من خلال إيجاد المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يراعي أنماط التعلم والفروق الفردية ويلبي الحاجات المختلفة عند المتعلمين في بيئة تعليمية آمنة، وخالية من أية أضرار أو مخاطر، كما تسعى إلى إشراك المتعلمين في وضع دستور مبسط للسلوك الصفي، والحد من الخروقات للنظام في الغرفة الصفية (الصمادي وآخرون، 2008).

وتهدف أيضاً إلى رفع مستوى تحصيل الطلبة، ببناء أشكال التفاعل الإيجابي وإيجاد ثقافة مدرسية يسودها الاحترام المتبادل والتعاون، وتهدف إلى إكساب التلاميذ المعارف والقيم والاتجاهات لتحقق الأهداف التعليمية القائمة على مهارات التفكير العليا (الحريري، 2010: 5- 10).

6.1.1.3. أهمية الإدارة الصفية:

تكمن أهمية الإدارة الصفية في دورها الكبير بإدارة العقول والأفكار والمشاعر الإنسانية والقيم الاجتماعية، لضمان جودة العملية التعليمية، فهي تساعد المعلم التعرف على المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية، وتعد علم له قوانينه وإجراءاته، لكونها عملية معقدة وصعبة؛ تحتاج كسب قلوب المتعلمين، والأخذ بأيديهم ومراعاة خصائصهم النمائية، وفروقهم الفردية؛ لما تحتاجه العملية التعليمية من بيئة آمنه تفاعلية، تنبذ كل خلاف من أجل تنفيذ الأنشطة التعليمية بطريقة سليمة (الياسين والمسيلم، 2013: 52- 56) ويمكن إبراز أهمية الإدارة الصفية كما أشارت إليها (نعمة، 2010: 43) بما يلي:

توفير المناخ التعليمي الفعال، وتوفير الأمن والطمأنينة، وتوفير فرص التفاعل الإيجابي وإيجاد العلاقات الطيبة، واستخدام الوسائل التقنية والتعليمية بطريقة مخطط اليها، وإدارة الوقت بصورة دقيقة بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية، ورفع مستوى الأداء في التحصيل.

7.1.1.3. المهارات الأساسية للإدارة الصفية:

تقوم الإدارة الصفية على أساس التفاعل الإيجابي بين المعلّم والمتعلمين ويتمّ ذلك بتوفر عدد من المهارات الأساسية أشملتها نايفة قطامي (2004: 347) في الآتي:

أولًا- الإدارة، وتشمل: تنظيم وعرض الدرس، والانهماك في التعلّم، وتقليل العوامل المشتتة لانتباه المتعلمين.

ثانيًا- المراقبة، وتشمل: فهم الأنظمة المدرسية، والخدمات التي تقدم لمساعدة المتعلمين، وتوفير بيئة صفية ومناخ مدرسي دافئ.

ثالثًا- الوساطة، وتشمل: إرشاد وتوجيه المتعلمين، وأساليب تفعيل التعزيز للذات، وتجنب إثارة المواجهة السلبية.

رابعًا- التعديل، يشمل: فهم نظرية التعلم، واستراتيجيات تعديل السلوك أو تغييره، وتوظيف برامج التعزيز أو العقاب.

8.1.1.3. المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف:

هناك مجموعة من المهمات العادية التي ينبغي على المعلم ممارستها والإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه، ومن بين هذه المهمات كما حددها مختار(2014: 162):

تفقد الحضور والغياب، وتوزيع الكتب والدفاتر، وتأمين الوسائل والمواد التعليمية، والمحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد، والإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

مثل هذه المهمات وإن بدت مهمات سهلة بسيطة ولكنها مهمة وأساسية وإن إنجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر، ويوفر على المعلم والتلاميذ الكثير من المشكلات، بالإضافة إلى توفير في الجهد والوقت في حالة اعتماد المعلم لتنظيم واضح ومحدد ومتفق عليه بينه وبين تلاميذه لإنجازها على أساس اعتماد مبدأ تفويض المسؤولية.

المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي: تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم. ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع مركزا هاما في مجالات الدراسة والبحث التربوي. وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي. والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية. ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية ويصنف البعض الأنماط الكلامية التي تدور في غرفة الصف إلى

كلام تعلمي. كلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذي تأثير عاطفي، ويستخدم المعلم هذه الأنماط لاستثارة دافعية التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم.

المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي: عندما نتكلم عن الانضباط الصفي يجب التذكر أن الانضباط لا يعني جمود التلاميذ وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، وذلك لأن البعض من المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام التلاميذ بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم، كما أن البعض من المعلمين ما زالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط. فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف. ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم أن النظام غالبا ما يكون مصدره خارجيا وليس نابعا من ذات التلاميذ، بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم التلميذ سلوكه ذاتيا من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه. وبالتالي فإن هناك اتفاقا بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهما وسيلة وشرطا لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتتات أو العوامل المنفرة أو المعيقة للتعلم، لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد، ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية التلاميذ للتعلم يعد هدفا يسعى المربون إلى مساعدة التلميذ على اكتسابه ليصبح قادرا على ضبط نفسه بنفسه.

ولعل من أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعال بغية إتاحة فرص التعلم الجيد للتلاميذ ما يلي كما ذكرها (عمار، 1999: 39):

أن يحدد الأدوار التي يتحملها التلاميذ في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

أن يوزع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جميعاً، حيث يحرص على مشاركة التلاميذ في تحمل المسؤوليات كل على ضوء قدراته وإمكاناته، وأن يتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها، وأن ينظم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، وأن ينمي بينهم العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل ويزيل من بينهم العوامل التي تؤدي إلى سوء التفاهم، وأن يعمل على إثارة دهشة التلاميذ واستطلاعهم وذلك من خلال أسئلة تخلق عند التلاميذ الدهشة وحب الاستطلاع، وتدفعهم إلى الانتباه والهدوء مثل: -ماذا يحدث لو أن الشمس لم تظهر طوال العام؟، وأن يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي بأشكالها المختلفة، وأن يلجأ إلى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التعليمي، وأن يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، فيغير وينوع في أساليبه التعليمية ولا يعتمد أسلوبا أو نمطا تعليميا محددا، وأن يستخدم أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة التلاميذ، وأن يغير وينوع في وسائل الاتصال والتفاعل سواء في الوسائل اللغوية أم غير اللغوية. وعليه أن يغير نغمات صوته تبعا لطبيعة الموقف التعليمي،

وأن يعتمد في تعامله مع تلاميذه أساليب الإدارة الديمقراطية مثل العدل والتسامح والتشاور، وتشجع أساليب النقد البناء واحترام الآراء، وأن يجنب التلاميذ العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي، وأن يعالج حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم، شريطة أن يحافظ على اتزانه الانفعالي، وأن يخلق أجواء صفية تسودها الجدية والحماس واتجاهات العمل المنتج، وأن يعمل على مساعدة التلاميذ على اكتساب اتجاهات أخلاقية مناسبة مثل: -احترام المواعيد واحترام آراء الآخرين، المواظبة، الاجتهاد، الثقة بالنفس، الضبط الذاتي، وأن يفسح المجال أمام التلاميذ لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي.

ومن كفايات المعلم الإدارية والفنية للإدارة الصفية: يعد المعلم مكون رئيس من مكونات الإدارة الصفية، فهو من يتصف بسعة الاطلاع، ويمتلك المعارف والكفايات التخصصية، ويتسلح بالكفايات المعرفية العامة والإدارية والفنية لكل ما يتعلق بما يحدث داخل الغرفة الصفية، من إلمام بمفاهيم العملية التعليمية وتوظيف نظريات التعلم المختلفة، وامتلاك مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومهارات إدارة الوقت، ولغة الجسد، والكفايات التكنولوجية، ومهارات حل الخلافات والمشكلات الصفية، وإدارة الغضب، والتسلح بمهارات معلم القرن الحادي والعشرين (مزعاشي، 2017: 15-22) ومن أبرز الكفايات المهمة في إدارة الغرفة الصفية الفاعلة ما يلي:

كفايات عامة وتشمل: احترام الطلبة والاستماع إلى آرائهم ومشاركتهم شعورهم كصديق لهم ممزوج بحرية من التعبير عن الرأي بعيدا عن الشدة والغلظة، والحديث بصوت مسموع وبلغة مفهومه لدى الجميع مقروناً بالثقة بالنفس والحماس والنشاط في التدريس، والابتعاد عن الوعيد والتهديد ومعالجة المشكلات عند وقوعها بذكاء وحنكة، وجذب انتباه الطلبة وتشويقهم وتوفير الوسائل اللازمة والتقنيات المعينة للدرس، والابتعاد عن التمركز في دائرة الامتياز خلال سير الحصة الصفية، وإشراك أكبر قدر ممكن من الطلبة في أنشطة الدرس، والابتعاد عن السخرية والتهكم على الطلبة وإيقاع العقوبة الجماعية لأن ذلك من عوامل الإثارة والتمرد.

كفايات فنية وإدارية وتشمل: الإلمام بنظريات التعلم، امتلاك كفايات إدارة البيئة المادية، امتلاك كفايات التخطيط، امتلاك مهارات تصميم الأنشطة المتنوعة، امتلاك كفايات التنفيذ، امتلاك كفايات التقويم، امتلاك مهارة إدارة الوقت، مهارات الاتصال والتواصل (لغة الجسد)، مهارة توظيف التكنولوجيا داخل الغرفة الصفية، امتلاك مهارات حل الخلافات والمشكلات الصفية، امتلاك مهارة إدارة الغضب، امتلاك مهارة كسر الجليد، امتلاك مهارات تصميم الوسائل التعليمية، امتلاك مهارات إثارة الدافعية والتعزيز (منظمة الأمم المتحدة، 2017: 28- 48).

9.1.1.3. الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب:

تشير الدراسات الى أن الموقف التعليمي له علاقة كبيرة في تكيف الطلبة في الصفوف المدرسية، ولا سيما الطلبة ذوي صعوبات التعليم، حيث ان ادارة الصف والطرق والاساليب التي يتبعها المعلم في التدريس قد تساهم في جذب انتباه الطلبة، وشدهم نحو الدرس، ونحو التعلم، وعندما يشعر الطالب أن المادة التي يقدمها المعلم قد جاءت على هواه، ليستطيع التكيف في الصف، ويصبح هناك تكيف اكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (مختار، 2014).

كما أن الطالب عندما يشعر بالراحة النفسية تجاه المادة التي يتم تعليمها في الصف ، يبدي نحوها تكيفاً وقبولاً للموقف التعليمي، وهذا الأمر يرتبط بالجهود الذي يبذلها المعلم في اختيار الأساليب والأنشطة التي يتم تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وهذا الأمر قد يجعل من الموقف التعليمي مهما في عملية تكيف الطلبة ، الاكاديمي (الشهري وقطب، 2020).

بالاضافة الى أن الموقف التعليمي داخل الحجرة الصفية يرتبط بالاساليب التي يتعامل بها المعلم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وينعكس ذلك على حب الطالب للمعلم والمادة التي شرحها المعلم للطلبة، مما يؤدي الى التكيف الاكاديمي لدى هؤلاء الطلبة (الافندي، 2014).

كما أن المعلم الذي يعرف احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويحاول مساعدة وتلبية هذه الاحتياجات، فجعل الطالب تتكون لديه رغبة في التعلم، وبالتالي هذا الأمر يوّلد لدى الطلبة قوية في حضور الموقف التعليمي والحصص التي يقدمها ذلك المعلم، ويولد لديه التكيف الاكاديمي (مرعاشي، 2017).

2.3 التوافق والتكيف الاكاديمي:

تعد الحياة سلسلة من عمليات التوافق التي يعادل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب، الذي ينتج عن حاجاته وقدرته على إشباع هذه الحاجات، ولكي يكون الإنسان سويا ينبغي أن تكون لديه القدرة على استجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة، وتنجح في تحقيق دوافعه، أي أن التوافق يبدو في قدرة الفرد على أن يتكيف تكيفاً سليماً، وأن يتواءم مع بيئته الاجتماعية أو المادية أو المهنية أو مع نفسه، والتوافق عملية معقدة - إلى حد كبير- تتضمن عوامل جسمية ونفسية واجتماعية كثيرة، وهكذا، نستطيع القول بأن كل سلوك يصدر عن الفرد ما هو إلا محاولة جاهدة منه لأن يحقق توافقه، هذا التوافق اللازم لكي يحقق له مصالحه ويكف الله البقاء والاستمرار، والإنسان - أبداً - لا يبقى متوافقاً كلية. (إبراهيم، 2014: 160)

فالحاجات البيولوجية والاجتماعية عنيدة إلى حدج بعيد، ودائمة التغير، بالإضافة إلى أننا محدودون الوقت والقدرات ولا تستطيع إرضاء كل حاجاتنا التي تظهر، فالتوافق عملية مستمرة – إذن أن التوافق يتضمن خفض التوتر الذي تستثيره الحاجات، فإذا تحقق خفض هذا التوتر، بدون توريط الفرد في توتر ذي درجة معادلة أو أزيد من الخطر، اعتبر التوافق مرضياً, وأن جميع ما نقوم به من سلوك ما هو إلا محاولة ناجحة أو فاشلة لخفض التوتر؛ وتحقيق التوافق المطلوب (الداهري، 2015: 311).

1.2.3. تعريف التوافق:

عرفه الداهري (2008: 79) بأَنَّه: هو عملية ديناميكية كلية مستمرة يحاول بها الفرد عن طريق تغير سلوكه؛ لتحقيق التوافق بينه، وبين نفسه، وبين البيئة المحيطة له؛ بغية الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي، والبدني.

كما عرفه البدراني (2014: 406) هو قدرة طلبة الجامعة على إقامة علاقة مرضية مع البيئة ومنسجمة مع الذات ومع الآخرين.

2.2.3. أبعاد التوافق:

تتضمن عملية التوافق تفاعلاً مركباً لمجموعة معتمدة من النظم الفكرية والانفعالية والسلوكية مع بعضها البعض ، وفي مقابل ذلك فإن الغائب الدينامي لمكونات الشخصية في تفاعل مستمر مع ظروف حياة الفرد الدائمة التغيير ولا ينطبق التوافق المثالي أو عرض على حالة واحدة أو قادرة للفرد أو لبيئة وهو لا يكون عملية مفردة ،أو مجموعة مماثلة من العمليات والعلاقات بين الفرد والمحيطين به على طول بعد واحد ، بل أن التوافق متعدد الأبعاد ويمكن وصفه في صورة عدد من التغييرات المتفاعلة (باهي، 2002: 88).

أشارت أدبيات الدراسة أنَّ هناك مجموعة من أبعاد التوافق، وهى:

1.2.2.3. التوافق الاجتماعي:

ويقوم على أنَّ التوافق هو عملية اجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع، ولمواصفات الثقافة التي تربى فيها، وذلك من خلال قدرته على القيام باستجابات متنوعة تلاؤم المواقف المختلفة، وتشبع رغباته، وحاجاته، وهذا يعني أنَّ التوافق يعكس أسلوب الفرد في مواجهة ظروف الحياة، وحل مشكلاته، وتحقيق التوافق عن طريق إرضاء الجماعة، وهو يركز على مدي موافقة سلوك الفرد لقيم المجتمع بحيث يكون السلوك مقبولًا اجتماعيًا (إبراهيم، 2014: 160-161).

كما أنَّ التوافق الاجتماعي هو حالة الفرد في الانسجام مع المجتمع، ومسايرة قيمه، وعاداته، وتقاليده، وإقامة علاقات اجتماعية مثمرة، وممتعة مع الآخرين (إبراهيم، 2014: 163).

وأكد بلحاج فروجة (2011، 113) وهو قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية الفعالة، وشعوره بالمسؤولية الاجتماعية وامتثاله لقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وشعوره بقيمته ودوره الفعال في تنمية مجتمعه، وقدرته على تحقيق الانتماء والولاء للجماعة من حوله، والدخول في منافسات اجتماعية بناءه مع الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات طيبة ايجابية مع أفراد المجتمع بما يحرص على حقوق الآخرين في جو من الثقة والاحترام المتبادل معهم، والشعور بالسعادة والامتنان لانتمائه للجماعة واحتلاله مكانة مميزة من خلال ما يؤديه من عمل اجتماعي تعاوني.

2.2.2.3. التوافق الأسرى:

يتضمن السعادة الأسرية التي تتمثل في الاستقرار والتماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وسلامة العلاقات بين أحد الوالدين أو كليهما، وبين أبنائهما، وسلامه العلاقات بين الأولاد بعضهم البعض حيث يسود الحب والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع، والتمتع بقضاء وقت الفراغ معا، ويمتد التوافق الأسرى كذلك ليشمل سلامة العلاقات الأسرية مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية (أحمد، 2014: 15).

كما ذكر عبد الخالق (1993، 63) هو تمتع الفرد بحياة سعيدة داخل أسرة تقدره وتحبه وتحنو عليه، مع شعوره بدوره الحيوي داخل الأسرة واحترامها له، وتمتعه بدور فعال داخل الأسرة، وأن يكون أسلوب التفاهم هو الأسلوب السائد في أسرته، وما توفره أسرته له من إشباع لحاجاته وحل مشكلاته الخاصة، تساعده في تحقيق أكبر قدر من الثقة بالنفس وفهم ذاته، وأن تحسن الظن به وتتقبله في إقامة علاقة التواد والمحبة

3.2.2.3. التوافق الشخصي:

نظراً لتعدد مفاهيم هذا المصطلح فقد تم حصر أهمها ونبدأها بالمفهوم الذي أورده مصطفى فهمي في كتاب الانسان وصحته النفسية فالتوافق الشخصي في رأيه أن يكون الفرد راضيا عن نفسه غير كاره لها أو نافر منها أو ساخط عليها أو غير واثق فيها ، وتتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي نفذت بشعور الذنب والقلق والضيق والنقص والرثاء للذات ، إذن التوافق الشخصي ما هو إلا مجموعة الاستجابات التي تدل على تمتع الفرد وشعوره بالأمن الذاتي وهو السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع الداخلية الأولية الفسيولوجية والثانوية المكتسبة ويعبر عن سلم داخلي حيث لا صراع داخلي ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحل المتتابعة ، ومن ذلك نرى أن التوافق الشخصي هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا ارضاء متزناً (باهي، 2002: 88).

وذكر زينب شقير (2003: 4) يقصد به قدرة الفرد على تقبله لذاته والرضا عنها، وقدرته على تحقيق احتياجاته من خلال بذل الجهد والعمل المتواصل يجانب شعوره بالقوه والشجاعة ، واحساسه يقيمته الذاتية وأنه شخص ذو قيمة في الحياة ، وخلوه من الإضطرابات العصابية، وتمتعه باتزان انفعالي وهدوء نفسي.

4.2.2.3. التوافق الصحي (الجسمي):

تمتع الفرد بصحة جيدة خالية من الامراض الجسمية والعقلية والانفعالية ، مع تقبله لمظهره الخارجي والرضا عنه ، وخلوه من المشاكل العضوية المختلفة، وشعوره بالارتياح النفسي تجاه قدراته وامكانياته، وتمتعه بحواس سليمة ، وميله إلى النشاط والحيوية معظم الوقت وقدرته على الحركة والاتزان، وسلامة في التركيز ، مع الاستمرارية في النشاط والعمل دون اجهاد أو ضعف لهمته ونشاطه (أحمد، 2014:16).

3.2.3. خصائص التوافق:

ذكر أحمد(2014: 23-24) أن تتمثل خصائص التوافق في الآتي:

1.3.2.3. التوافق عملية كلية:

وتعنى ضرورة النظر إلى الإنسان باعتباره شخصية كلية كعلاقته ببيئته وبالتالي يصدق التوافق على المجالات المختلفة في حياة الفرد وليس على مجال جرني من حياته كذلك يصدق التوافق على المظاهر والمسالك الخارجة للفرد لحياته الداخلية وتجاربه الشعورية من حيث الاستمتاع والرضا عن نفسه في الدراسة والعمل والزواج والعلاقات الإنسانية المختلفة بوجه عام.

2.3.2.3.عملية نشوئية تطورية ارتقائية:

وهذه تعنى أن نضع في اعتبارنا حاجات الفرد ودوافعه وأن يرجع دائما إلى مرحلة بعينها من مراحل النمو والتنشئة والتوافق بالنسبة لطفل العاشرة يختلف عنه بالنسبة للراشد ففي كل مرحلة يكون التوافق إعادة للاتزان على مستوى المرحلة العمرية وخصائصها ومتطلباتها كما يكون بالرجوع إلى مدارج الترقي من البسيط في الدوافع والأهداف إلى الأكثر تطورا وارتقاء وتعقيدا وكذلك بالرجوع إلى مدارج الترقي من الذات إلى الموضوع.

3.3.2.3. التوافق عملية وظيفية:

ويقصد به أن التوافق سويا كان أو مرضها ينطوي على وظيفة إعادة الاتزان أو تحقيق الاتزان من جديد، الناشئ عن صراع القرى بين الذات والموضع وهذا ينبغي أن تذكر وتؤكد أن التوافق ليس مجرد خفض للتوتر وإنما يشمل بجانب ذلك في مجال الصحة النفسية للإنسان تحقق تقييم الذات ويحقق لإمكاناتها تحقيقا للوجود الإنساني.

4.3.2.3. التوافق عملية دينامية:

ويقصد به أن التوافق يقدم على الصراع بين الذات والموضوع وهو سلسلة متكاملة لا تنتهي من هذا الصراع وكل صراع من هذه السلسلة ينتهي إلى نتاج معين يسمى التوافق أحيانا وسوء التوافق لحيانا أخرى هذه القوى المتصارعة بعضها يخص الذات وبعضها يخص الموضوع والذي يحص الذات بعضه بيولوجي فطرى وبعضه مكتسب نفسي اجتماعي وبعض هذه القوى ينتمي إلى الماضي وبعضها ينتمي إلى الحاضر والمستقبل وقوى الموضوع بعضها مادي وبعضها ثقافي حضاري. والتوافق وسوء التوافق هو المحصلة النهائية لكل هذه القوى وصراعاتها.

5.3.2.3. التوافق عملية اقتصادية:

أي النظر إليه من حيث الطاقة المستخدمة في الصراع بين القرى المختلفة بعبارة أخرى مدى الطاقة المستخدمة؟ ولصالح من القوى المستخدمة؟ وإلى أين تتجه هذه الطاقة؟ إلى الداخل ألم إلى الخارج، ولكي تقترب أكثر من علينا معرفة معايير التوافق.

4.2.3. العوامل المؤثرة في التوافق:

إنَّ هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في التوافق، ومنها:

1.4.2.3. إشباع الحاجات الأولية والشخصية:

إنَّ الحاجة شيء ضروري لاستقرار الحياة نفسها، ولا شك أنَّ فهم حاجات الفرد، وطرق إشباعها يضيف إلى قدرتها على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو النفسي، والتوافق النفسي، والصحة النفسية، ويُعدُّ الآباء، والأقران من الأفراد المهمين في حياه الشخص الذين عن طريقهم يتم إشباع هذه الحاجات فرأي بول وبراير(paul & prier) أنَّ استمرار الارتباط، والتدعيم العائلي خلال فترة الجامعة، وكذلك الحصول على ثقة الأصدقاء؛ يسهل تحقيق التوافق التي تواجه فيها الطلاب صعوبات في التوافق، وذلك من خلال المساعدة في إشباع حاجات هؤلاء الطلاب (إبراهيم، 2014: 188).

2.4.2.3. الراحة النفسية:

فهو يرى أن الشخص غير المرتاح من الناحية النفسية أي في حالات الاكتئاب والانقباض والقلق المزمن، لا يمكن أن يحقق توافقا.

3.4.2.3. الكفاية في العمل:

بمعنى أن الشخص الذي يعاني من سوء التوافق ، نقل كفاءته الانتاجية ، ويعجز أيضاً عن استغلال استعداداته ومهاراته ،أما إذا كان طالباً ، فيقل مستواه الدراسي(باهي وآخرون، 2002: 94).

4.4.2.3. معرفه الفرد لنفسه:

أَنَّ يعرف الإنسان مدى حدوده، وإمكانياته التي يستطيع من خلالها إشباع رغباته، ويحقق أهدافه؛ فالشخص المسلم بذلك يضع لنفسه رغبات، وأهدافًا واقعية يستطيع تحقيقها؛ وبذلك يكون إنّسانًا واقعيًا، وهذا يساعده على أنُّ يكون متوافقًا مع نفسه، ومع الآخرين، والشخص الذي يضع لنفسه رغبات، وأهداف غير واقعية؛ فلا يستطيع تحقيقيها؛ فيكون غير متوافق مع نفسه، أو مع الآخرين (إبراهيم، 2014: 190).

5.4.2.3. المرونة:

تعني استجابات الفرد للمؤثرات الجديدة بصورة ملائمة؛ فالشخص الجامد غير المرن لا يتقبل؛ أي تغير يطرأ على حياته، ومن ثم؛ فأَنَّ توافقه يختل، وعلاقته بالآخرين تضطرب إذا ما انتقل إلى بيئة جديدة يختلف أسلوب الحياة فيها عن الأسلوب الذي اعتاده، أما الشخص المرن؛ فأَنَّه يستجيب للبيئة الجدية استجابة ملائمة تحقق التوافق بينه، وبين هذه البيئة حتى ولو كانت تختلف عن البيئة القديمة (إبراهيم، 2014: 190-191).

6.4.2.3. الأعراض الجسمية:

فهو يرى أن الشخص غير المتوافق ، يعاني من إصابة عضوية أو من مرض جسمي ، وما إلى ذلك.

7.4.2.3. التقبل الاجتماعي:

ويرى أن الفرد يستطيع أن يحقق التقبل الاجتماعي عن طريق سلوكه الذي يسلكه ، وتقره الجماعة التي تعيشها ، ويرضى عنه المجتمع الذي ينتمي إليه (باهي وآخرون، 2002: 94)

5.2.3. العوامل التي تعوق اتمام التوافق:

ذكر باهي وآخرون(2002: 97) مجموعه من العوامل التي تعوق اتمام التوافق وهي:

النقص الجسماني: تؤثر الحالة الجسمانية العامة للفرد على مدى توافقه، فالشخص العليل الذي تنتابه الأمراض نقل كفاءته ويكون عرضة لمجابهة مشاكل لا يجابهها عادة الشخص السليم عدم إشباع الحاجات بالطرق التي تقرها الثقافة: يرى الفرد حاجاته الجسمانية وحاجاته الاجتماعية المكنسة، وإذا ما استثيرت الحاجة ، أصبح الانسان في حالة توتر، واختل توازنه ولابد للحاجة من مشبع لإزالة التوتر، وإعادة التوازن وتحدد الثقافة الطرق التي يتم بها إشباع هذه الحاجات.

عدم تناسب الانفعالات والمواقف: أن الانفعالات الحادة المستمرة تخل من توازن الفرد ولها أثرها الضار جسمانياً واجتماعياً فقد يؤدى الخوف الشديد في بعض المواقف بالإضافة إلى خفقان

القلب وسرعة النبض والشعور بالهبوط، وتصبب العرق إلى فقدان الفرد لسيطرته على الطريقة التي يتم بها التعبير عن هذا الغضب.

تعليم سلوك مغاير لمعايير الجماعة: وجد علماء النفس الاجتماعي بدراستهم لأفراد الجماعات في مواقف مختلفة ولفترة من الزمن، أن هناك ما يشير إلى أن نوعا من السلوك يعتبر نمطاً سائدا بين أفراد هذه الجماعة، يتميز به، ويشترك فيه معظم أفرادها ويمثل هذا النمط أثر النموذج الناجح في عملية التنشئة الاجتماعية ويتخذا أساسا لتمييز السلوك من السلوك المنحرف في هذه الجماعة، ولا يوجد شخصية ينفق سلوكها تماما مع هذه المعايير، إذ أن الأفراد ينحرفون بدرجات متفاوتة عن السلوك النمطي، أو النموذجي للجماعة .

الصراع بين أدوار الذات ، مما يؤدي عادة إلى الصراع وعدم التكيف حاجة الفرد إلى أن يلعب دورين متعارضين في وقت واحد.

وذكر أحمد (2014: 27) أن هناك عوائق تمنع حدوث التوافق وذلك حسبما يرى روبرت روك Robert Rock قد تؤدي العوامل الجسمانية والصحية مثل عدم توازن إفرازات الغدد الصماء والأمراض المستعصية والعوائق البدنية والعقلية إلى أسلوب غير مرغوب فيه وتسيطر على نوع التوافق الذي يحاول الفرد القيام به، ويؤكد " روك" Rock على العوائق البيولوجية والفسيولوجية والعقلية الخاصة بالفرد، وافتقار البيئة إلى وسائل إشباع الدوافع المادية والمعنوية، ووجود صراع بينت دوافع متعارضة كما تخلقه الثقافة من متناقضات، وتعنت المعايير الثقافية وجمودها وعدم تطورها، و افتقار الكائن الحي نفسه إلى القدرة الحركية، وعدم فهم المرء لنفسه وإمكانياته وعدم تقبله لنفسه وتحديد مستويات طموحه أعلى أو أقل من قدراته، ووجود عوامل لا شعورية تؤثر على سلوكه.

6.2.3. النظريات المفسرة للتوافق:

أشارت أدبيات الدراسة أَنَّ هناك مجموعة من النظريات فسرت التوافق؛ ومنها:

1.6.2.3. نظرية التحليل النفسي:

ورأى (فرويد) أنَّ التوافق النفسي هو إشباع الغرائز، والرغبات البيولوجية بصورة تتجنب العقوبات الاجتماعية، وإدانة الذات، وأنَّ عمليه التوافق الشخصي غالبًا ما تكون لا شعورية؛ أي أنَّ الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم، ورأى يونج أنَّ التوافق هو تكامل أنظمة الذات الشعور، واللاشعور، أما فروم فرأى أنَّ الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجهه في الحياة، وأنَّ تكون مستقبلة للآخرين، ومنفتحة عليهم، ولديها قدرة على التحمل، والثقة، وأكد على معزى قدرة الذات على التعبير عن الحب للآخرين بدون قلق عما يعق بذلك، وأنَّ توافق الفرد مع

المجتمع يمثل حلًا وسطًا بين الحاجات الداخلية للفرد، والمطالب الخارجية للمجتمع تتبنى طبعًا اجتماعيًا يتفق، ومقتضيات المجتمع (إبراهيم، 2014: 185).

2.6.2.3. النظرية السلوكية:

أن النظرية السلوكية ترى أن أنماط التوافق وسوء التوافق تعد متعلمة أو مكتسبة وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، والسلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم ولقد اعتقد "واطسون" وسكينر أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تتم عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثابتها (أحمد، 2014: 33).

كما ذكر مقبل (18:2010) أن اختلف العلماء السلوكيين في حدوث عملية التوافق, مثل واطسون وسكنر رأوا أن عملية التوافق تتم بدون قصد وبصورة آلية عن طريق الإثابات البيئية، في حين يرى باندورا وماهوني، أن بعض عمليات التوافق تتم بصورة قصدية واعية تماماً, ويرون أن السلوك التوافقي هو الذي يؤدي إلى خفض التوتر الناتج عن الحاح دافع معين والفرد يتعلمه, ويميل إلى تكراره في المواقف المماثلة, كما يرون أن الشخصية ليست الإجهاز العادات والمهارات والسلوكيات التي إكتسبها الفرد، والسلوك التوافقي هو القدرة على التنبؤ بالنتائج المترتبة على السلوك والقدرة على ضبط الذات.

3.6.2.3. النظرية الإنسانية:

رأى روجرز أنَّ التوافق يتحقق للفرد عندما تتنسق معظم الطرق التي يختارها الفرد بسلوك مع مفهومه عن ذاته، وأشار إلى أنَّ الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذواتهم، ويقرر أنَّ سوء التوافق النفسي يمكن أنَّ يستمر إذ ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدًا عن مجال الإدراك، أو الوعي، وينتج عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات، أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك، وتتبعثر نظرًا لافتقاد الفرد قبوله لذاته، وهذا من شأنه أنَّ يولد مزيدًا من التوتر، والآسي، وسوء التوافق، وقرر (روجرز) أنَّ معايير التوافق تكمن في ثلاث نقاط، وهي: الإحساس بالحرية، والانفتاح علي الخبرة، والثقة بالمشاعر الذاتية (إبراهيم، 2014: 186- 187).

وذكر المبارك (2007: 201) أن قامت هذه النظرية مخالفة لآراء كل من المدرسة التحليلية والسلوكية, فأصحابها أجمعوا على أن الإنسان يتميز عن باقي الكائنات الحية بالإبداع والتفاعل والتواصل والحرية، وهم يرون أن التوافق يرتبط بتحقيق المرء لذاته, وإذا أستطاع الإنسان أن يشبع الحاجات الأولية والفسيولوجية, يفسح المجال له للوصول للمستوى الذي يليه حتى يصل إلى أعلى مستويات الإشباع ألا وهي تحقيق الذات، ويرى ماسلو أن الشخص المتوافق يتصف بالتلقائية، وتقبل

الذات والآخرين والإدراك الدقيق للواقع, والاستقلال وقدرته على إقامة العلاقات مع الآخرين, وأن تحقيق الذات هو أرقى الدوافع الإنسانية وأن الأشخاص المحققين لذواتهم يمثلوا الشخصية السوية، ويؤكد روجرز ان الذات هي جوهر الشخصية وان لفكرة الفرد عن ذاته تأثيرا كبيرا في سلوكه وتوافقه الشخصي والاجتماعي فكلما زادت معرفة الفرد عن ذاته أصبح أكثر توافقاً وانسجاماً في الحياة ، كما يرى روجرز ان الإنسان مدفوع فطرياً لتحقيق ذاته والتي تساعده على النجاح في الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي وعند فشله في أن يعيش الحياة التي تمكنه من تحقيق ذاته فإنه يفتقر إلى السعادة وتسيطر عليه الاضطرابات النفسية بينما الإنسان الذي يتمكن من تحقيق ذاته فإنه يسعى بنشاط نحو حياة أكثر إشباعا وتزداد قدرته على الإبداع ومقاومة الاضطرابات النفسية وبالتالي يمتاز بقدر مرتفع من التوافق.

4.6.2.3. النظرية المعرفية:

فيرى أصحاب هذه النظرية التوافق يأتي عبر معرفة الإنسان لذاته وقدراته والتوافق معها حسب إمكانياته المتاحة، وأن كل فرد يمتلك القدرة على التوافق الذاتي وعلى هذا الأساس فقد أكد البرت أليس عبر خبراته مع المرضى على أهمية أن يوضح لهم امتلاك القدرة على التوافق عبر الحديث الداخلي، وأن تعليم المرضى النفسيين كيف يغيرون تفكيرهم في حل المشكلات، ويوضح للمريض أن حديثه مع ذاته يعتبر مصدرا لاضطرابه الانفعالي، وأن يبين له كيف أن هذه الأحاديث غير المنطقية وساعده على أن يستقيم تفكيه حتى يصبح الحديث الذاتي لديه أكثر منطقية وأكثر فعالية (سماره وعصام، 1991: 69).

ويرى أصحاب النظرية المعرفية أن للإنسان الحرية في اختيار أفعاله التي يتوافق بها مع نفسه ومع مجتمعه المحيط به وهو يقبل على اختيار السلوك المقبول اجتماعيا ويتوافق توافقا حسنا مع نفسه ومع مجتمعه وهو لا يتوافق توافقا سيئا إلا إذا تعرض للضغوط البيئية والظلم والشعور بالتهديد وعدم التقبل،/ ومن هنا يمكن القول أن قدرة الفرد الذاتية والمعرفة لها أهمية في إكسابه التوافق، فكلما كان الفرد متعلما ومكتسبا الأفكار التي تتناسب مع الواقع المحيط، كلما كان قادرا على التوافق السليم (مرسي وعبد السلام، 1984: 91).

إلا أن الكائن الإنساني يميل إلى أن يحتفظ بحالة من الاتزان الداخلي لإمكاناته وأن الفرص المتاحة له ناتجة عن الحل الناجح لصراعاته في محاولة منه للتوفيق بين رغباته والظروف المحيطة به طريقة مرضية ومرنة بحيث تسمح له بالتعديل والتغيير من سلوكياته وإشباعه لحاجاته الداخلية، إلا أن الصراع صفة ملازمة لكل سلوك، أي أن كل فعل مهما كان مريحا لابد أن تكون له بعض التضحيات أو الخسارة، فالتوافق النفسي هو محصلة لعدة قوى متصارعة بين الفرد وبيئته، لمواجهة مطالب البيئة المادية والاجتماعية بهدف الوصول إلى حالة من الانسجام والتناغم بين الفرد وذاته

والفرد وبيئته، وهذا يعني قدرة الفرد على استيعاب وإشباع مطالبه الذاتية ومواجهة ما يحيط به من ظروف والموازنة بين ما يتطلبه الفرد وما تتطلبه البيئة، وإن اقتضى ذلك الأمر التعديل لسلوكياته أو لبيئته المحيطة بما يقارب بين قدراته ومتطلبات البيئة فلا يمكن دراسة التوافق النفسي للإنسان بدون التوازن بين هذين الجانبين، فهو شعور نسبي بالرضا والإشباع الناتج عن المحيط، إن الحل الناجح لمستقبل الفرد يكمن في محاولته للتوافق بين رغباته وظروفه المحيطة والتي لا ينظر إليها أنها ظروف لحظية (علاونة، 2004: 52).

ترى الباحثة من خلال طرح للأطر النظرية يتضح أنه ليس هناك نظرية واحدة عامة ومتكاملة وشاملة تفسر وتعالج جميع الحقائق والظواهر لمتغيرات هذه الدراسة وأن جميع هذه المنظورات النفسية وإن تباينت في طرحها للتوافق ، إلا أنها أسهمت في اغناء هذا المفهوم.

3.3 التكيف الأكاديمي:

شغل مفهوم التكيف اهتمام الباحثين في التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية المختلفة لما لهذا المفهوم من اثر على حياة الفرد على المستوى الاجتماعي والأسري والأكاديمي. فالتكيف بمفهومه العام يشير إلى تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة بهدف التعايش من خلال تعديل سلوكه بما يتوافق والبيئة المحيطة للوصول إلى التوازن وذلك في مراحل حياته المختلفة (زهران، 2003).

التكيف في علم النفس هو تلك العملية الدينامية المستمرة، التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئة، وهذا يعني أن التكيف هو تفاعل الفرد مع بيئته، حيث تشمل البيئة هنا جميع الأشياء ذات العلاقة بالفرد (المجالي، 2009: 175).

فالتكيف الأكاديمي يعتبر جانباً من جوانب التكيف العام للفرد الذي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على صحة الفرد النفسية، وهو نتاج أساسي لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية، كما تعد الخبرة التربوية التي يكتسبها الطالب من مصادر متعددة ذات أثر في تكيفه، وتسهم في تنمية قدرته على إقامة علاقات إيجابية وناجحة في المواقف الحياتية المتنوعة، لذا فإن عمليتي التعلم والتعليم الناجحتين تعتبران من الوسائل المهمة في رفد خبرات الطالب وتعميقها، بحيث يتمكن الفرد بمساعدتها أن يصبح أكثر تكيفاً مع متطلبات الحياة المستجدة. كما يعد التفوق الدراسي من الوسائل الرئيسية التي لها صلة في تحقيق التكيف، لاسيما الأكاديمي والشخصي والاجتماعي (السرحان، 2000).

1.3.3. تعريف التكيف الاكاديمي:

عرفه كتلو (2009: 62) يتضمن حسن تكيف الفرد مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء والمناخ الدراسي والنظم الامتحانية والمقررات والمناهج الدراسية.. وغيرها. ويعد التوافق الدراسي أحد جوانب التوافق، ويعتبر الفرد متوافقا دراسياً إذا كان في حالة رضي عن انجازه الأكاديمي مع رضي المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية والتكيف الأكاديمي.

عرفه عزام (2010) بأنه قدرة الطالب على تكوين علاقات طيبة مع أساتذته وزملائه في الدراسة ، بهدف التعايش مع البيئة المدرسية وإشباع حاجاته.

مجموعة الاستجابات التي تشير إلى قدرة الطالب على التوافق مع الحياة الدراسية، وهو نتاج أساسي لتفاعل الطالب مع المواقف التربوية. وهذه القدرة مبنية على عدة أبعاد هي التكيف مع المنهاج، نضج الأهداف ومستوى الطموح، الفعالية الشخصية في التخطيط واستغلال الوقت، المهارات والممارسات الدراسية، الصحة النفسية والعلاقات الشخصية مع المدرسين والرفاق.

عرفه القصاص (2013) بأنه مدى قدرة الطالب على تحقيق الحد المقبول من التأقلم مع البيئة المدرسية سواء أكان هذا التأقلم نفسيًا أو إجتماعيًا أو دراسيًا".

عرفته مزارة (2015: 1) يعد التلميذ متكيف مدرسيا إذا كان في حالة رضا في علاقته بالبيئة المدرسية بما فيها علاقته بالمعلمين والزملاء والمواد الدراسية والدروس والامتحانات.

عرفه العتيبي (2019: 69)التكيف المدرسي على أنه مدى قدرة الطالب على تحقيق حاجاته التعليمية في ضوء متطلبات الجو المدرسي أكاديمياً واجتماعيا يطلق عليها مصطلح التوافق المدرسي، ويعد التكيف المدرسي أحد، وهناك من المعايير التي يقيم بها سلوك الطلبة في المدرسة، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي، التكيف الدراسي، والتكيف النفسي، والتكيف الاجتماعي.

عرفه حمادنة (2015: 115) نتاج أساسي لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية وقدرته على التخطيط وايجاد الممارسات المساعدة في التحصيل الدراسي والتعامل مع المدرسين والزملاء جيداً.

عرفته العمري (2017) مجموعة من القدرات الوجدانية التي تسمح للطالب بالتفاعل مع المواقف التؤربوية وتتعلق بعدد من العوامل مثل القدرة العقلية والقدرة التخصيلية ، والميول التربوية، والاتجاهات نحوة النظام التعليمي والحالة النفسية للطالب، والظروف الأسرية بشكل عام .

يتضح مما سبق أن التكيف الاكاديمي هو أحد مظاهر التكيف العام والامتضمن عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من إمكانيات ومهارات، وكذلك ما توفره له البيئة من حاجات ومتطلبات، سواء أكانت مادية أم معرفية أم نوعية من أجل العمل على تنمية قدراته التحصيلية وعلاج أسباب الضعف التعلمي لديه، وكذلك توغفير المناهج الدراسية، والاختبارات الدراسية التي تتناسب وقدراته والتدرج

بالمعرفة لهؤلاء الفئة من الطلبة، وهذا الأمر قد يساعم في تحقيق التوافق والتكيف المدرسي والأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة.

2.3.3. أبعاد التكيف المدرسي:

قام الداهري (1999) بتقسيم أبعاد التكيف المدرسي إلى عدة أقسام وتتمثل في النظرة الواقعية للحياة وتعني الإقبال على الحياة بشكل متفائل، مستوى طموح الفرد، الإحساس بإشباع الحاجات النفسية، توافر بعض سمات الشخصية كالثبات الانفعالي وفهم الذات، الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية وتشمل حب العمل والولاء للقيم والعادات وأخيراً، توفر مجموعة من القيم الإنسانية كالحب والتعاطف والرحمة.

وحصر كتلو (2009) أبعاد التكيف الأكاديمي، يتضمن تكيف الفرد مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء والمناخ الدراسي والامتحانات والمقررات والمناهج الدراسية وغيرها.

كما قام القصاص (2013) بتقسيم التكيف المدرسي إلى ثلاثة أبعاد وتتمثل في التوافق النفسي ويقصد به الحالة الانفعالية وإشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة، والتوافق الاجتماعي ويظهر في القدرة على إقامة صلات اجتماعية ناجحة بين الطالبات وزميلاتهن ومعلماتهن وعكس مدى الثقة والاحترام بينهما، بالإضافة إلى التوافق الدراسي ويقصد به مدى التفاعل الصفي ومدى انتباه الطالبة وتركيزها.

كما قسم ملحم (2012: 90) أبعاد التكيف الاكاديمي في الاتي:

التكيف مع المنهاج: ويشير هذا البعد إلى مدى رضا الطالب عن دراسته في المدرسة ومدى استمتاعه في المباحث التي يدرسها وإحساسه بأهميتها.

نضج الأهداف ومستوى الطموح: ويشير إلى إدراك الطالب لمدى ارتباط الدراسة ويخطط الطالب المستقبلية.

الفاعلية الشخصية في التخطيط لاستغلال الوقت: ويشير إلى مدى تخطيط الطالب لنشاطاته اليومية وكيفية استغلاله لوقته بشكل فاعل. ومدى إنجازه لواجباته الدراسية وعدم إضاعة وقته في النشاطات الخارجية على حساب دراسته.

كما قام العتيبي والقصاص (2019: 2014) بتقسيم التكيف المدرسي إلى ثلاثة أقسام:

1. التكيف الدراسي: أن التكيف الدراسي ما هو إلا المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي

والنفسي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هي مطلوب منه على نحو منظم ومنسق.

2. التكيف النفسي: يشير التكيف إلى إحساس الفرد بالرضا في ذاته وخلوه من الصراعات الداخلية والتوترات الناجمة عن إشباع الدوافع المختلفة، حتى يصبح الفرد سعيدا مستمتعا بحياته، راضيا بإمكاناته وقدراته التي وهبه الله اياها.
3. التكيف الاجتماعي: وهو إحساس الفرد بالسعادة من جراء عقد مالت اهتمام مسة من الآخرين، مبتعدا بها عن السيطرة والتملك والعدوانية، راضيا عن تلك العلاقات دؤوبا في العمل من أجلها، ساعيا للخير فيها، يضاف إلى ذلك المروية في نقل التغيرات التي تحدث ومسايرة تلك المعايير الاجتماعية للجماعة التي ينتمي اليها.

ولخصت العمري (2017: 2015) أبعاد التكيف الاكاديمي في العناصر التالية:

العنصر الأول التكيف مع المنهج: هو مدى ميل الطالب نحو المناهج والتخصصات الدراسية المختلفة وإقبالهم عليها وذلك من طريق شعور الطالب بمدى أهمية المادة له في الحياة العملية.

العنصر الثاني تضج الأهداف ومستوى الطموح": وهي مدى شعور الطالب بصحة دوافعه للبقاء في المدرسة مثل الرغبة في التفوق أو الحصول علي معدل عال في المواد التي يدرسها وإمكانية الإفادة منها في الحياة العملية.

العنصر الثالث الفاعلية الشخصية في التخطيط لاستغلال الوقت": هي إمكانية الطالب إدارة وقته وجدول أولوياته وتنظيم الأوقات الخاصة بالدراسة وممارسة الهوايات والعبادات وتنظيم أوقات النوم والراحة والاستيقاظ دونما إخلال أو تقصير.

العنصر الرابع المهارات والعادات الدراسية: هي أبرز العادات الشخصية التي يقوم بها الطالب داخل الصف الدراسي أو خارجه والتي تستخدم العديد من المهارات الأخرى في توظيفها لتحقيق أهداف منشودة مثال ترتب المعلومات التي يدرسها حسب أهميتها حتى يتجنب إضاعة الوقت في دراسة الأمور غير المهمة أو التفصيلية.

العنصر الخامس "الصحة النفسية: هي مدى تكيف الطلبة مع الحياة الدراسية عن طريق اتصاف سلوكيات الطالب بالهدوء والرزانة في التعامل مع متطلبات الحياة الدراسية.

العنصر السادس العلاقات الشخصية مع المدرسين والطلبة": هي مدى شعور الطالب بالارتياح للتعامل مع المعلمين وينعكس ذلك في الاتجاه نحو المواد الخاصة بهم، ومدى ارتباط الطالب بالزملاء وبيتيين ذلك في المشاركة بالنشاطات اللامنهجية (الرياضية والاجتماعية).

3.3.3. العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي:

يتأثر التكيف المدرسي لدى الطلبة بعدة عوامل ومنها ما هو متعلق بالطلبة ذاتهم كحاجاتهم الشخصية والاجتماعية وتحصيلهم الدراسي، كما تتأثر بظروف الأسرة التي ينتمي إليها الطلبة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي (مومني، 2015).

وفي ذات السياق، يتأثر تكيف الطالب المدرسي بميوله التربوية كما أشارت إليه دراسة زيترغرين (Zettergren, 2003) وبحالته النفسية والانفعالية وبمستوى صفه الدراسي، كما يرتبط بمهاراته الاجتماعية وبقدرته على التواصل والتفاعل مع الآخرين.

كما يري كل من العتيبي والقصاص (2019: 36) هناك مجموعة من العوامل تؤثر على التكيف المدرسي منها:

1. درجة قدرة الطالب على الاستقلال النفسي في مرحلة المراهقة والشعور بالهوية كرد له كيانه المستقل.
2. الظروف الاقتصادية والمعيشية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطالب، فكلما ارتفع المستوى المادي والتعليمي للأسرة كل ما زاد ذلك في تكيف الطالب وإنجازه التعليمي والعكس صحيح.
3. درجة الدوافع نحو التعلم لدى الطالب.
4. مدى تهيئة الفرص اللازمة للتعلم والكشف عن قدرات الطلاب المعرفة إمكانات كل منهم مع الموازنة بين المقررات الدراسية والقدرات.
5. بث روح المنافسة الايجابية بين الطلبة بغية الوصول إلى التسابق في تحصيل المعلومة والاستفادة منها وتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجاز.

4.3 صعوبات التعلم:

يلاحظ المعلم أن هناك الكثير من الطلبة في الصفوف العادية يختلفون عن اقرانهم في نواحي عدة، وبسبب هذا الاختلاف فإنهم يظهرون أنماطاً من الصعوبات في الجوانب التي يختلفون فيها عن غيرهم، فقد يظهرون صعوبات إدراكية معرفية أو حسية أو جسمية وصحية أو مشكلات سلوكية، وهذه الصعوبات تجعلهم غير قادرين على القيام بالمهمات المطلوبة منهم في المدرسة مما يؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي وبالتالي على تكييفهم المدرسي والاجتماعي.

هناك صعوبات تعلمية بسيطة يمكن للطالب أن يتخطاها بقليل من العون والفهم من المعلم أو بعمل ترتيبات أو إجراءات داخل الصف العادي، ولكن البعض الأخر اكثر شدة في الصعوبة ويحتاج

من المعلم إلى اهتمام أكبر أو استشارة أو تحويل إلى مختص خارج المدرسة، وفي كل الأحوال يبقى للمعلم دور أساسي وهام سواء في كشف حالات هؤلاء الطلبة، أو محاولته حل مشكلاتهم أو تحويلهم أو متابعتهم.

إن المساعدة المبكرة والفعالة لهؤلاء الطلبة تؤدي إلى نتائج إيجابية تنعكس اثارها على الطالب وعلى صفه ومدرسته واسرته، وتزيد من ثقة المعلم بنفسه وتجعله معلماً ناجحاً.

إن أغلب الطلبة الذين يتسربون من المدرسة أو الذين يتكرر فشلهم هم الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية معينة، ويحتاجون فقط إلى نوع من العناية والاهتمام من قبل المعلم كتعديل وتكيف للمنهاج وتقديمه بأسلوب تدريسي يناسب هؤلاء الطلبة، وإن تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة من قبل معلم الصف العادي في المدرسة هو مطلب تنادي به التربية الحديثة، وينسجم مع مبادئ التربية الخاصة بضرورة دمج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم العاديين وعدم فصلهم في مؤسسات أو مراكز معزولة، وتحقيق مبدأ الطالب في أقل البيئات عزلة (عواد، 2018: 81).

لايزال موضوع صعوبات التعلم يشغل بال الكثيرين من ذوي الاختصاص والمهتمين والعاملين في مجال التربية الخاصة، ويعود ذلك إلى اختلاف هذه الفئة من المجتمع في خصائصها عن باقي فئات ذوي الحاجات الخاصة، حيث إن كل فرد يتميز بشخصية تختلف عن غيره، وقد ازداد عدد الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية، والذين لا يستفيدون من أوقاتهم التي يقضونها داخل الحجرة الصفية، لذا فقد حظيت هذه الفئة باهتمام ودراسة من قبل الباحثين في هذا المجال للتطرق والوقوف عند أسبابها وخصائصهما وطرق معالجتها (محمد، 2018: 115).

يظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم في مجال القراءة جملة من السمات والمتمثلة في قصور أو حدوث اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المهمة التي لها علاقة باستيعاب اللغة سواء أكانت منطوقة أو مكتوبة، ويظهر في تدني قدرة الطالب على القيام بالعمليات الأساسية وهي: الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجئة، وإجراء العمليات الحسابية، حيث إن منشأ هذا الخلل في الأصل يرجع إلى إعاقة في الإدراك أو في إصابة المخ أو ربما تعود هذه الصعوبة إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط أو إلى عسر في القراءة أو حبسة في الكلام، وهذه الصعوبة لا تشمل الإعاقات الناشئة عن الإعاقات سواء بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، 2001).

وتعتبر صعوبات التَّعلُّم إحدى أهم المشكلات العالمية التي تواجه جميع النُظم التعليمية على حدٍ سواء، وتمثل الفئة الأكبر من الفئات التربية الخاصة، وأكثرها إثارةً للجدل العلمي، وأسرعها انتشارًا (Lerner & Johns, 2012). وغالبًا ما تمر دون أن يلاحظها أحد في مرحلة الطفولة المبكرة؛ نظرًا لعدم وجود مظاهر جسدية تميز الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وتبدأ العوائق الحقيقية بعد دخول

هؤلاء الطلبة إلى المدرسة، حيث تكون المطالب الأكاديمية والاجتماعية التي يواجهونها أكبر بكثير من قدرتهم على التَّعلُّم (Lal & Kishore, 2020).

إن المتأمل في ميدان التربية الخاصة يلاحظ أنه منذ بدايات ظهورها تدعو للاهتمام ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ويعني ذلك أنها تنظر وتهتم بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تسعى لتقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم لتجعلهم يقدمون أفضل الإمكانيات والقدرات التي يمتلكونها، وذلك بتهيئة البيئة الصفية المناسبة، وتوفير البرامج والأساليب التي يحتاجونها (الخطيب، وآخرون، 2010).

وفي السنوات القليلة الماضية حدثت تغيرات كبيرة في ميادين التربية الخاصة بحيث تزايد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، وبدأت المجتمعات الإنسانية تعمل على توفير فرص التعلم، لهؤلاء التلاميذ وتطبيقها على أرض الواقع، وأصبحت المعرفة بهؤلاء التلاميذ أعلى مما كانت عليه في الأعوام الماضية، بحيث تزايد عدد فتح المراكز التعليمية الخاصة، وتزايد تبعًا لذلك وجود الكوادر التعليمية المتخصصة، وذلك لضمان حقوق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأنهم بحاجة لتربية فعالة ومناسبة (الخطيب، والحديدي، 2011).

وتجدر الإشارة إلى أن خدمات التربية الخاصة منذ بداياتها كانت تركز على خدمة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة، كالإعاقة الفكرية، والبصرية، والسمعية... وغيرها من الإعاقات الأخرى، وكانت من بين فئات التربية الخاصة بعض الفئات التي لم تحظى بالاهتمام في بداية الأمر، مثل فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ، ليسايروا التلاميذ في صفوف التعليم العام (الفقي، وحجازي، 2013).

وتعتبر صعوبات التعلم إعاقة محيرة (perplexing) فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى طبيعي من الذكاء، ويتعلمون بعض الأشياء بسرعة وسهولة. لكن وبسبب العجز في الانتباه، والإدراك، الذاكرة، فإنهم يكتسبون المهارات الأخرى بصعوبة كبيرة جدا. فالطلبة قد يقرؤون جيدا ولكنهم ضعاف في التهجئة، وربما يفشلون في امتحان كتابي، لكنهم يكونون قادرين على الإجابة على كل سؤال بشكل صحيح في اختبار شفوي (Lewis & Doorlag, 1987).

وتختلف التقديرات حول نسبة انتشار صعوبات التعلم بشكل كبير، من نسبة قليلة جدا (1%) إلى نسبة عالية جدا (20%)، وهذا الاختلاف مفهوم نظرا للتشويش الحاصل فيما يتعلق بالتعريف. وعلى أية حال فأغلب التقديرات تميل لأن تكون النسبة (2- 3%) (الخطيب والحديدي، 2005).

كما تعتبر صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة حسب تقديرات قسم التربية الأمريكية لعام (2001) حيث تشكل صعوبات التعلم أكبر من نصف الطلبة المعرفين والمخدومين ضمن

التربية الخاصة أي حوالي (51.1%) من مجموع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في عمر المدرسة. كما تتزايد نسب الانتشار بين الذكور أكثر من الإناث (الخطيب وآخرون، 2007).

1.4.3. تعريف صعوبات التعلم:

هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تظهر من خلال صعوبات ملحوظة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتبرير المنطقي والقدرات الرياضية، وتتميز هذه الاضطرابات بأنها جوهرية بالنسبة للفرد. ومن المفترض أن تعزي هذه الاضطرابات إلى الخلل في النظام المركزي العصبي ويمكن أن تحدث عبر مدى الحياة. وبالنسبة للمشاكل في سلوكيات تنظيم الذات، والتفاعل الاجتماعي، والإدراك الاجتماعي قد تكون موجودة مع صعوبات التعلم، ولكنها لا تؤدي بنفسها إلى صعوبات التعلم(Smith, 2004).

ولا يشمل هذا المصطلح الأشخاص الذين يواجهون مشكلات تعلمية والتي هي نتيجة لإعاقة سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو عقلية، أو انفعالية، أو نتيجة للحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (Mercer, 2001) .

ويعني مصطلح صعوبات التعلم وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة (الشفوية) ويظهر الاضطراب في شكل قصور في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة. ولا يشمل التعريف مشكلات التعلم الناتجة عن: الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الظروف الثقافية أو البيئية المعوقة للتعلم (فوقيه راضي، 2010: 149).

وتعرف اللجنة الوطنية صعوبات التعلم إلى أنها اضطرابات تتمثل في صعوبات اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الكلام أو القراء أو الكتابة أو العمليات الحسابية، وتعتبر هذه الاضطرابات أساسية في الفرد؛ ويفترض أن تعزى إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويستثنى من هذا التعريف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية أو بصرية أو سمعية أو حركية، أو نتيجة للحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (القمش، 2012).

عرفته نايفة قطامي (2011) هم الذين تم تشخيصهم باستخدام الاختبارات المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، والملتحقون بغرف المصادر في مدارسها، ويتلقون خدمات التربية الخاصة.

عرفها القبطان(2011 : 17) صعوبات التعلم: هي مجموعة من الاضطرابات تنشأ عن خلل وظيفي في الدماغ وتؤثر في قدرات الفرد العقلية في مجال القراءة والكتابة، ومهارات الرياضيات، والتحدث .

عرفها الطلافحة (2015: 467): هم الطلبة الذين تم تشخيصهم بأنهم ذوي صعوبات تعلم، وبحاجة ماسة الى البرامج التربوية الخاصة، وأساليب وطرق تدريس خاصة.

"هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية". (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة 2015 ص10).

عرفتها وزارة التعليم (2020، ص.13) الطلبة الذين يُظهرون تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم، والذي يسبب صعوبةً في تقدمهم الأكاديمي مقارنةً بأقرانهم دون وجود أي إعاقة أو ظروف أسرية أو ظروف تعلم، ولم تُجدِ معهم أساليب التدريس في الصفوف العامة؛ مما يستدعي إلحاقهم ببرامج صعوبات التعلم" .

2.4.3. نسبة الانتشار:

اختلفت التقديرات حول نسبة انتشار صعوبات التعلم بشكل كبير، من نسبة قليلة جدا مثل (1%) إلى نسبة عالية جدا مثل (20%) . وهذا الاختلاف مفهوم نظرا للتشويش الحاصل فيما يتعلق بالتعريف. وعلى أية حال فأغلب التقديرات تميل لأن تكون النسبة (2- 3%) (الخطيب والحديدي، 2005).

وتعتبر صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة حسب تقديرك قسم التربيةالأميركية لعام (2001) حيث تشكل صعوبات التعلم أكثر من نصف الطلبة المعرفين والمخدومين ضمن التربية الخاصة أي حوالي (51.1%) من مجموع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في عمر المدرسة. كما تتزايد نسب الانتشار بين الذكور أكثر من الإناث (الخطيب وآخرون، 2007).

3.4.3. أسباب صعوبات التعلم:

لا تزال مسببات صعوبات التعلم غير واضحة تماما وتحتاج إلى المزيد من الدراسة والتأكيد. وبالرغم من كل ذلك فقد أجمعت العديد من الدراسات والبحوث في هذا الميدان على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط وأن هذه الإصابة أو هذا الخلل يرتبط بواحدة أو أكثر من العوامل الأربعة التالية:

1. إصابة المخ المكتسبة: تعتبر إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط من أكثر الأسباب شيوعا حول صعوبات التعلم، وأن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة أو في أثنائها أو بعدها.
2. العوامل الوراثية: تشير نتائج دراسات الأقارب من الدرجة الأولى ودراسات التوائم إلى أن الصعوبات التعلمية قد تكون ناتجة عن عوامل وراثية (الخطيب والحديدي، 2005)، كما أشارت الدراسات إلى أن احتمال الإصابة بصعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة أعلى منها لدى التوائم غير المتطابقة (الخطيب وآخرون، 2007).
3. العوامل البيئية: تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساهمة في صعوبات التعلم ومن هذه العوامل نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية، وقلة فرص التدريب، وإجبار الطفل على الكتابة بيد معينة. كما التحصيل وانخفاض الدافعية للنجاح الدراسي ، وبالأخص مستوى طموح الوالدين ودرجة استثمارهما في الدراسة ونتائجها (النوايسة، 2017).

إن ضعف المستوى الثقافي للوالدين يؤثر بلا شك على مدى استيعاب المعرفة المدرسية بالأخص مكانة اللغة في التبادلات الأسرية ، وقد أوضح بورديو Bourdieu أن الفروق في النجاح الدراسي ترجع إلى الفروق الثقافية ، إذ إن النجاح المدرسي يتطلب استئناسا للثقافة التي تتعامل بها المدرسة (عريب، 1991).

لذلك فقد يسمى هؤلاء التلاميذ بالمحرومين ثقافيا أو المحرومين تربويا لأنهم يعيشون في مستوى ثقافي منخفض بحيث يعانون من فقرفي الخبرات والتجارب مما يجعلهم غير مستعدين لمواجهة العملية التربوية أو غير ناضجين إلى الحد الذي تتطلبه هذه العملية (الجبالي، 2005)، كون أوليائهم لا يولون الاهتمام الكافي والتشجيع اللازم لهم ولا يكافئونهم على التحصيل الدراسي، كما لا يبالون بتغيبهم عن المدرسة جزئيا أو نهائيا ولا يحملون اتجاهات ايجابية نحو التعلم والمدرسة.

كما لا يجب أن نتغافل عن مؤشر الأوضاع الاقتصادية السيئة والمتمثل في الدخل الضعيف السكن السيء وارتفاع عدد أفراد الأسرة ، الذي قد يؤثر في العمل المدرسي ويتسبب في تراجع الدافعية للتحصيل والنجاح لدى البعض من فئات التلاميذ ، والذين يطلق عليهم أحيانا بالمعوقين اجتماعيا نظرا لظروفهم الصعبة ، وهذا ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها بيرت Burt حيث خلص إلى أن 90% من الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية ينتمون للطبقة الفقيرة و 10% ينتمون للطبقة الغنية (Maurice, 1974: 174).

وفي إطار الحرمان الاجتماعي نجد أن الانفصال أو وفاة الوالدين أو أحدهما قد يؤثر بشكل كبير على العمل المدرسي للطفل، خاصة إذا تلقى هذا الأخير تنشئة اجتماعية وتربية خاطئة حالت دون تحقيق الصحة النفسية الكاملة التي يكون فيها الفرد متوافقا مع نفسه ويشعر بالسعادة مع نفسه

ومع الآخرين ، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن (بطرس، 2008: 425).

غير أن العوامل الأسرية من غير الممكن أن تكون المسبب الوحيد في مواجهة التلميذ لصعوبات تعلمية ، بل إن المؤسسة المدرسية تتحمل جانبا من هذه الالتزامات تجاه الطفل.

الأسباب المرتبطة بالمدرسة: إن العوامل المدرسية تلعب دورا كبيرا في تشكيل النجاح والفشل الدراسيين في آن واحد، حيث يشير أفنزيني إلى أن وقوع التلميذ في جو الصعوبات التعلمية لا يعني فشله بالتحديد بل فشل حتى معلميه، حيث يؤثر الجو المدرسي أيما تأثير على استقرار التلميذ دراسيا وبالأخص اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، وعدم قدرة المدرس على التحكم في الكم الهائل داخل القسم مما يصعب عليهم استيعاب الدروس، بالإضافة لاختلاف الأسلوب الإدراكي بين التلاميذ وبين المعلم، هذا الأخير الذي يستعمل إستراتيجيات مدرسية ومنهجية قد تؤدي إلى تفاقم الصعوبات التعليمية (سليمان وآخرون، 1984 : 93).

كما أن عدم احترام الوتيرة الخاصة بالطفل، ووجود مشاكل علائقية في المدرسة بين تلميذ وتلميذ، وبين تلميذ ومعلم، بالإضافة لمستوى تكوين المعلمين الذي يؤدي بقدر كبير إلى النجاح أو إلى الفشل، خاصة النقص في تأطير المعلمين والتكوين المستمر والإعلام بالمستجدات التعليمية وطرق الاستدراك والدعم البيداغوجي ، وعدم وفرة التجهيز الضروري بالمدرسة لاسيما الوسائل التعليمية " بالإضافة لنقص المساعدات البيداغوجية بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية والتفاوت الموجود بين متطلبات البرامج وقدرات التلاميذ، الأمر الذي يؤدي بهم إلى عدم إتقان المهارات الأساسية للتعلم.

بالإضافة إلى طرق التدريس ونظم الامتحانات والمناهج الدراسية التي لا تراعي قدرات التلاميذ واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم ، بالإضافة لعدم الإحاطة بالظروف التي تحيط بهم (ميخائيل، 2006: 358).

كما أن كراهية التلميذ لمادة دراسية معينة لارتباطها في الذهن بموقف مؤلم من جانب المعلم أو الزملاء وغير ذلك من الحالات الوجدانية التي قد تنشأ داخل الصف، بالأخص الجو الاجتماعي المدرسي كاضطراب علاقة التفاعل الاجتماعي المدرسي بين تلاميذ وبين مدرسين من جهة وبين التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى ، مما يؤدي لعجز التلميذ على التكيف مع عناصر المجال المدرسي فيتولد لديه الشعور بالرفض المدرسي (القاضي. د.ت: 314).

إلا أن العامل المدرسي ليس وحده سببا في تعرض التلميذ لصعوبات تعلمية ، بل إن جانبا من هذه المسؤولية يتحملها التلميذ يتعلق درجه استعداده ودافعيته نحو المدرسة وظروفه الشخصية التي لا يعلمها أحد سواه.

الأسباب المرتبطة بالتلميذ: إن الأسباب المرتبطة بالتلميذ والتي تؤدي به إلى الوقوع في دوامة الصعوبات التعلمية - يقول بوسنه وآخرون 2009- :عوامل ذات طبيعة معرفية مرتبطة بالوظائف المعرفية التي تسمح له باستقبال وفهم المعلومات ، مثل مشاكل في الذاكرة أوفي التركيز (بوسنه، 2009).

بالإضافة لوجود اضطرابات سلوكية ، كالإفراط في الحركة ونقص الدافعية والكسل ، وتراجع الانضباط مع وجود الاضطرابات الانتقائية كعسر القراءة ، عسر الكتابة، وعسر الحساب.

دون أن نتغافل عن الاضطرابات الحسية ، كالسمع ، البصر، والتي لها انعكاسات على توازنه الانفعالي والنفسي وشعوره بالرفض المدرسي.

كما أن لانخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط أو ضعف في قدرة من القدرات العقلية، قد تؤدي بالتلميذ إلى الإهمال في أداء الواجبات المدرسية وعدم الانتباه وانخفاض الدافعية، وتأجيل المذاكرة اليومية إلى نهاية الفصول الدراسية أو نهاية السنة الدراسة، بالإضافة إلى كره المدرسة لأي سبب من الأسباب وتكون اتجاهات سلبية نحوها، مع وجود عوامل أخرى متعلقة بالاضطرابات الانفعالية التي تظهر لنا على شكل قلق وعدم استقرار، وخجل ، وضعف الثقة بالنفس والشعور بالنقص، والخوف المدرسي" فمثل هذه الاضطرابات الانفعالية قد تعرض التلميذ إلى مصاعب متعددة تعيق مساره الدراسي.

وهي كلها مؤشرات تؤثر على الأداء المدرسي للتلميذ وتجعله يتخبط في جو دراسي تعلمي صعب مما يؤثر على تعلماته الأساسية وتجعله يقع في صعوبات ذات طابع معرفي قاعدي والتي نتعرف عليها حسب الآتي:

4.4.3. طبيعة صعوبات التعلم:

أكدت التجربة التربوية أن لكل طفل نمطه الخاص وتوقيته الفردي في النمو والتطور وكذلك استراتيجيته وأسلوبه الخاص في التعليم ، وهذا ما يجعلنا نصادف اختلافات بين التلاميذ في وتيرة تعلمهم، حيث ينعت بعض التلاميذ بفئة ذوي صعوبات التعلم نظرا لوتيرتهم الدراسية البطيئة، إذ يظهرون عدم القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية التي تعتبر متطلبات أساسية في عملية التعلم وبالأخص القراءة والكتابة والحساب ، لذلك فإن صعوبات التعلم تبدأ مشكلة تربوية وسرعان ما تتطور إلى ضغوط نفسية اجتماعية تلقي بظلالها اضطرابا وقلقا على التلميذ وأسرته والنظام التعليمي ككل.

تشخص الصعوبات التعليمية في التعليمات الأساسية التالية:

- في القراءة: لا يتمكن التلميذ من التعرف على الحروف، يخلط التلميذ بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة مثل: ب ، نـ " لا يستطيع الربط بين الحروف في قراءة الكلمات.
- في الكتابة: عدم القدرة على ترجمة الأصوات أي الحروف المنطوقة، عدم القدرة على التمييز بين علامات الشكل، البطء في الكتابة، صعوبات في كتابة أو رسم الحروف، صعوبات الكتابة على السطر، كتابة معكوسة.
- في الحساب: صعوبات القيام بعمليات حسابية بسيطة (بدون احتفاظ)، عدم القدرة على ترتيب الأحجام والكميات، صعوبات في جمع الأعداد البسيطة، صعوبات في القيام بالحساب الذهني، صعوبات استعمال المسطرة المدرجة.

إن جملة الصعوبات هذه ترجع في معظمها إلى مشاكل نفس حركية ، مثل عدم اكتساب صورة الجسم وعدم اكتمال هيكلة الفضاء والزمان وسوء التحكم في الجانبية ، والتي تتسبب بدورها في اضطرابات الذاكرة ، عدم الثقة في الذات ، الانطواء على الذات ، الخوف من ارتكاب الخطأ ، وهي ذات ارتباط وثيق بما ذكر سابقا من عوامل أسرية ومدرسية وفردية ، فهي عوامل متداخلة لا يمكن عزل إحداها عن التأثير في الأخرى ، وهذا ما يتطلب معالجة ذات بعد استراتيجي شامل لتخليص التلميذ من وضع تعلمي معقد كهذا.

لذلك فإن الجهاز المدرسي اتجه إلى جملة من التدخلات البيداغوجية لمساعدة حالات صعوبات التعلم والمتمثلة في التكفل البيداغوجي المنظم والمؤطر، فاعله الرئيس المعلم باعتباره أقرب عنصر للتلميذ وأدرى بوضعه البيداغوجي والتربوي.

5.4.3. الصعــوبات النمائية:

صعوبات الانتباه: يعرّف الانتباه بأنه قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة من بين مجموعة كبيرة من المثيرات، أما صعوبات الانتباه فتعني عدم قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة وبالتالي عدم قدرته على تركيز الانتباه على المثير لفترة زمنية محددة تتطلبها المهمة المطلوبة.

صعوبات الإدراك: يعد الإدراك هو قدرة الفرد على القيام بتنظيم المثيرات المختلفة التي سبق له انتقاؤها، أما صعوبات الإدراك فتعني عدم قدرة الفرد على تنظيم المثيرات المختلفة وربط المثيرات ذات الصلة بعضها ببعض.

صعوبات الذاكرة: تعتبر الذاكرة بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من معلومات ومواقف وخبرات وأحداث مختلفة ومتعددة وغيرها, ثم القيام باستدعائها جزئيًا، أما صعوبات الذاكرة فتعني

عدم قدرة الفرد على الاحتفاظ بالخبرات والأحداث المختلفة التي يواجهها، ومن ثم عدم الاستطاعة على استدعائها عند الحاجة.

صعوبات التفكير: التفكير هو نشاط عقلي هادف ومنظم يرمي إلى حل مشكلة ما، أما صعوبات التفكير فتعني عدم قدرة الفرد على تنظيم نشاطه العقلي للوصول إلى هدفه الذي يرمي إليه.

صعوبات اللغة الشفهية: تُعرّف اللغة الشفهية بأنها رموز يستخدمها الأفراد للتواصل فيما بينهم، أما صعوبات اللغة الشفهية فتعني عدم قدرة الفرد على التواصل اللفظي مع الآخرين مع سلامة الحواس، وهذه الصعوبة قد تكون في اللغة الاستقبالية: أي عدم قدرة الفرد على فهم واستقبال الكلام المنطوق من الآخرين مع سلامة حاسة السمع لديه، وقد تكون في اللغة التعبيرية: أي عدم قدرة الفرد على التعبير عن نفسه من خلال النطق أو الكلام مع سلامة هذه الحاسة لديه.

6.4.3. الصعوبات الأكاديمية:

صعوبات القراءة: هي صعوبات مختلفة وخلل في تعلم القراءة يظهر على الرغم من توافر التعليم الملائم، وسلامة الحواس المناط بها القراءة، ودرجة الذكاء المناسبة.

صعوبات الكتابة: هي صعوبة تظهر في عدم قدرة الفرد على تذكر التسلسل لكتابة الحروف أو الكلمات، فهو يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع كل ذلك غير قادر على تنظيم وانتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

صعوبات الحساب: وهي صعوبات مختلفة تظهر عند تعلم الرياضيات أو الحساب، منها على سبيل المثال عدم القدرة على التعامل مع الأرقام واستيعاب قيمتها، وكذلك عدم القدرة على استيعاب الإشارات الرياضية... إلى غير ذلك من الصعوبات.

ويذكر (الزيود، 1989) إن تعليم الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في أقسام دراسية خاصة متواجدة بمدارس التعليم العادي يهدف إلى دمجهم مستقبلا في أقسام عادية تلاءم إمكانياتهم (كل حسب التحسن والتكيف الذي أظهره)، وقد اتجه رجال التربية إلى محاولة وضع تصنيف خاص بهؤلاء الأطفال من حيث درجة القابلية للتعلم.

فئة بطيء التعلم: هم أولئك التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكائهم من 70 إلى 90 درجة ، ومع ما يعطى لم من مناهج في المدرسة العادية يكون تعلمهم بطيئا ، ويعود ذلك لما لديهم من قصور في نسبة الذكاء، إذ يظهر لديهم عدم القدرة على تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، فيسجلون تراجعا في تحصيلهم الأكاديمي قياسا مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية والصفية.

فئة القابلين للتعلم : تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 50 و 70 درجة ، وقد أطلق على هذه الفئة "القابلين للتعلم" من قبل المختصين في التربية الخاصة ، لما لهم من القدرة على إمكانية الاستفادة من

البرامج التعليمية العادية والمكيفة لحد ما ، ولكن عملية تقدمهم تكون بطيئة مقارنة مع العاديين، ويتصفون بقدرتهم عند الكبر بإمكانية الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي ، مما يجعل هذه الفئة بحاجة إلى نوع من البرامج الموجهة نحو التوافق للسلوك الاجتماعي المقبول والتوجيه المهني.

غير أن صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل متداخلة نفس اجتماعية وقد تكون متصلة بالأسرة والمدرسة والطفل في حد ذاته ، ومحاولة فهم هذه الصعوبات لا يمكن أن يكتمل إلا بتفسير العوامل المحيطة والتي قد تكون مسببة في وجودها.

7.4.3. خصائص الطلبة صعوبات التعلم:

الخصائص العقلية المعرفية وتتمثل في صعوبات في التحصيل الدراسي وفي الادراك والحركة، اضطراب اللغة والكلام كذلك صعوبات في عملية التفكير وعمل التصورات العقلية وإدراك العلاقات بالإضافة إلى أن لديهن قصور بحل المشكلات والعمليات والاستراتيجيات المرتبطة بتمثيل المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها (قرشم، حسين، 2012) وبالنسبة للخصائص الاجتماعية فيشير كين وجوي (Kane & Joy, 2002) إلى أن طالبات صعوبات التعلم يتسمنَ بانخفاض في مستوى الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي عن العاديين، سوء التوافق الاجتماعي كذلك الصعوبة في تكوين صداقات جديدة، كما يشير الجمعة (2001) إلى أنهنّ يكنّ بصورة سلبية في المواقف الاجتماعية وفي التوافق الاجتماعي والذي يبدو في صورة انطواء بالإضافة إلى تدني الثقة بالنفس (في نبهان، 2008).

8.4.3. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

1.8.4.3. النظرية المعرفية:

وترى هذه النظرية أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة لاضطراب أو خلل في إحدى العمليات التي تؤدي إلى تنظيم المعلومات أو تخزينها أو تحليليها أو استرجاعها أو تصنيفها أو استخدامها وما يرتبط بها من وظائف وعمليات أولية، فطالب صعوبات التعلم يفتقر إلى فاعلية التمثيل المعرفي، وبناءً على ذلك تظل معظم المفاهيم والمعلومات المكتسبة في البناء المعرفي مفتقرة إلى الاحتفاظ (شوقي، 2013).

يعد أتجاه وتناول المعلومات من أكثر الاتجاهات المعرفية قبولاً في فترة الثمانينات وقد تميز كمجال بحثي معروف، ويفترض هذا الاتجاه أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفرض تنظيم وتتابع على نحو معين، كما يركز هذا الاتجاه على كيفية معالجة الفرد للمعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، وفي

ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لهذا الاتجاه إلى حدوث خلل أو اضطراب في أحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات كما ينظر اتجاه تكوين وتناول المعلومات إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً عاقلاً باحثاً على المعلومات يشبه جهاز الحاسوب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات، (أبو حطب، 1983، 193) ويمكن تصور أسلوب تخزين وتناول المعلومات بصورة بسيطة على أنه دراسة لكيفية انتقال المدخل الحسي وتقليله أو إتقانه أو تخزينه أو استرجاعه واستخدامه، وتدفق المعلومات يحدث في مراحل متتابعة وتعمل كل مرحلة من المعلوم. وتذكر سونسون (Swanson, 1986) أن طرائق تجهيز المعلومات التي يستخدمها الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يسمح لهم باستنفاذ كفاءتهم العقلية فالأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على الانتقال من إحدى الاستراتيجيات إلى أخرى بمعنى أنهم يفشلون في الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها باستراتيجيات ملائمة، ويمكن ربط الأفراد ذوي صعوبات التعلم مجازاً بالكومبيوتر، إذ أن لديهم اضطرابات معينة (مكونات الكومبيوتر المادية) ويرى الأفراد ذوي صعوبات التعلم على أنهم يفشلون في جمع أو تعديل أو ترك برامج معرفية معينة في عملية أنجاز المهمة السهلة نسبياً بالنسبة للإفراد الذين لا يجدون صعوبة في التعلم.

ويذكر ريان (Rayan, 1986) أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يوصفون دائماً أنهم متعلمون غير نشطين وسلبيين بسبب فشلهم في الإصغاء بشكل انتقائي وفي تنظيم المادة المراد تعلمها وفي استخدام استراتيجيات فعالة أو في المحافظة على سلوك المهمة التي يتم تنفيذها. ويتطلب أداء المهمة أن يدمج الشخص أنواعاً عديدة من القدرات العقلية بدلاً من القرب من استراتيجية مناسبة فقط أو من المكون العقلي ذاته، ويجب أن يختار الأفراد ذوي صعوبات التعلم خطة من ذخيرة من المعلومات للقيام بعمل مناسب لحل المشكلة ويجب أن تتوافر لديهم المعلومات الضرورية والإلمام بمواردهم المعرفية كي يستطيعوا نقل وتنقية عملياتهم التعليمية بكفاءة، وباختصار يحتاج هؤلاء الأفراد إلى دمج عدد كبير من المكونات العقلية في عمل معقد واحد مثل القراءة لأداء ناجح في المهمة ولذا فليست صعوبات التعلم نقصاً في المكونات المعرفية ولكنها تنسيقاً للعديد من المكونات العقلية المعروفة المتضمنة في عملية تجهيز المعلومات. ويرتبط بهذه النظرية ثلاثة مفاهيم أساسية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم وهي قصور ما وراء المعرفة، والدافعية، والعين وتجهيز المعلومات البصرية.

أ. قصور ما وراء المعرفة:

يشير قصور ما وراء المعرفة إلى العناصر الآتية: الفرد والمهمة ومتغيرات الاستراتيجية التي تؤثر على الأداء المعرفي، وقد استخدم الباحثون حديثاً مفهوم ما وراء المعرفة لتقدير الفشل في تطبيق المهارات المألوفة بشكل مناسب في المواقف غير المألوفة، وقد أكدت الدراسات وجود قصور

في مهارات ما وراء المعرفة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، إذ وجد أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الاستراتيجيات الداخلية مثل (التخزين –التكرار اللفظي) ووجد أيضاً أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في أساليب (مهارات المهمة) التي تتضمن القدرة على التركيز على المعلومات المناسبة في المهمة وتقدم الدراسات دليلاً على أن القصور في الاستراتيجيات المعرفية يؤدي إلى فهم غير كاف للمادة العلمية وتعلم غير فعال ومن ثم إلى صعوبة في التعلم.

وفي الاتجاه نفسه قد استنتج (ويبستر 1979) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستخدمون آليات تشفير مختلفة عن تلك التي يستخدمها أقرانهم المتفوقون إذ أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات أكثر من أقرانهم العاديين في التشفير اللغوي للمعلومات، وكذلك يعانون من صعوبات مماثلة في استرجاع الشفرات اللغوية المرتبطة بمفردات مثيرات محددة كما أكدت الدراسات أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في كل من تخزين المعلومات واسترجاعها.

وامتداداً لهذه الفكرة فقد أكد بلات(Blatt 1985) أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور مهارات ما وراء المعرفة وقصور في الاستراتيجيات الفعالة التي تؤدي إلى الحل الصحيح.

ب- مشكلات الدافعية المعرفية:

تعد مشكلات الدافعية المعرفية من الأمور المهمة التي يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد مسببات الصعوبة، إذ وجدت فروقاً في الدافعية المعرفية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين، إذ يعاني الطلبة ذوي الصعوبات من قصور في الدافعية المعرفية، ويبدأ أن أسلوب الطلبة ذوي صعوبات التعلم (أسلوب سلبي) يتبع ميلهم إلى عدم ربط نتائج المهمة بمجهودهم ومهاراتهم، إذ يميل الطلبة ذوي الصعوبات إلى إرجاع صعوبات لديهم لعوامل خارجية مثل نقص القدرة أو الاتجاه السلبي للمدرس نحوهم وتنعكس هذه الأنماط الارجاعية للأفراد ذوي الصعوبات على مواقف الاتجاه إذ ينظر أليهم على أنهم متعلمون عاجزون ويتقبلون في أنفسهم أنهم ليس لديهم القدرة على التحكم في المواقف وبناء على ذلك يصبحون سلبيون ويقبلون الفشل على أنه أمر حتمي ويتعذر اجتنابه، وقد وجد (هارتز Hartz) ارتباطاً ضمنياً بين الارجاعات السلبية وبين الاستراتيجيات المعرفية وتعد قدرة الأفراد على فحص سلوكهم بشكل موضوعي، وكذلك معرفة النتائج واكتشاف الارتباط بين المقدمات والنتائج في المهمة جزءاً مهما للتمكن من استخدام الاستراتيجية إذ أن الأفراد ذوي الصعوبة اقل وعياً بالعوامل المناسبة التي تؤثر على أدائهم في المهمة فمن المحتمل أن يكون اتجاههم سلبياً نحو المهمة وبالتالي يتأثر الأداء الأكاديمي على المهمة ومن ثم يسبب لهم صعوبة في التعلم.

ج- العين وتجهيز المعلومات البصرية:

يتكون الجهاز المسؤول عن عملية التجهيز البصري من ثلاث أجزاء: عضلة العين والعين التي تعمل كمحول للطاقة بين الأشياء الأخرى والفص القذالي لقشرة المخ الذي يعمل كمعالج بصري، وبالنسبة للمتخصصين في مجال صعوبات التعلم يجب أن يكون هناك تمييز لعيوب العين المختلفة التي تؤثر على القراءة والتي لا تؤثر على كفاءة في القراءة ويوجد نوعان شائعان من الصعوبة البصرية يتضمن احدهما الضوء والآخر استخدام كلتا العينين في الرؤية، والخطأ الناتج عن الانكسار الضوئي هو نتيجة إصابة أو عيب في عدسة العين وهناك ثلاثة أنواع من المشكلات الانكسارية.

المشكلة الأولى: هو قصور مدى البصر وفيها يتم تجميع الصور البصرية في بؤرة أمام الشبكية وليس عليها، ويجد الطالب نتيجة لذلك صعوبة في رؤية الأشياء البعيدة.

المشكلة الثانية: فهي طول مدى البصر وفيها تتجمع الصور خلف شبكية العين وليس عليها ويجد الطالب صعوبة في رؤية الأشياء البعيدة.

المشكلة الثالثة: الاستجماتيزم: وهنا تفشل عدسة العين في نقل الضوء أو الصورة بشكل صحيح إلى الشبكية، ونتيجة لذلك يرى الشخص صوراً غير واضحة وهناك موافقة من قبل المتخصصين على أن الأخطار الانكسارية لا تشارك في الصعوبة لأنها تحدث لكل الأشخاص المتفوقين وذوي صعوبات، والرؤية بكلتا العينين عبارة عن تنسيق العين لإحضار اثنين من المدخلات معاً حتى تكون صورة بصرية واحدة، ويوجد ثلاث عمليات هي اتخاذ عضلات العين الداخلية والخارجية واندماج الصورة في عين واحدة لتكوين صورة واحدة واستجابة الفرد للمثيرات البصرية، وبعض الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من الاندماج غير الكافي وهو عيب لا تتكيف فيه العين على خلق تأثير في عين واحدة، وبمعنى آخر تتكيف أحدى العينين على الرؤية على مسافة ابعد من التي تتكيف عندها العين الأخرى ويعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مرض (الايزويكونيا) وهو حالة فيها تكون صور الشيء في العين غير متساوية في الحجم والشكل وبالتالي يؤدي إلى ضعف في المهارات الأكاديمية (سالم والشحات، 2003: 52 -54).

وبالنسبة لنظرية الادراك الاجتماعي الانفعالي: فتشير إلى أن قدرة الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية تعد من الجوانب ذات الفاعلية في عملية التعلم، وأن صعوبات الادراك الاجتماعي تتمثل في عدم القدرة على استقبال المعلومات أو إصدار الأحكام أو التكيف مع الآخرين كالإيذاء للأطفال دون معرفة سبب ذلك؛ حيث إن العديد من ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات ويخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية (عمر، 2016).

2.8.4.3. النظرية السلوكية:

تظهر النظرية السلوكية كرد على النظرية العصبية إذ تشك النظرية السلوكية في فرض العجز العصبي كسبب للصعوبة، وقد ذكر روس (Ross, 1976) إن فرض اختلال وظيفة العقل (المخ) استدلالي استنتاجي، ويركز على بيانات معامل الارتباط وأيضًا على ما يوجد من إصابة مماثلة في المخ لدى البالغين، وتفترض النظرية السلوكية أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفشلون للعديد من الأسباب بخلاف الاختلال العصبي إذ لا ترجع صعوبة التعلم بالضرورة إلى عوامل داخلية لدى الفرد بل أن هناك عوامل خارجية مثل متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل من الأمور الهامة الحاسمة في نمو اكتساب المهارات الأكاديمية، كما أن علاج مشكلات التحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للفرد.

ومن الأشياء المهمة التي يولي لها المنظرون اهتماماً هي النظرية السلوكية باعتبارها من مسببات الصعوبة الاتجاهات الوالدية –الحرمان البيئي وسوء التغذية –واستراتيجية التدريس. الأسلوب المعرفي للفرد.

أ. الاتجاهات الوالدية: تلعب الاتجاهات الوالدية دوراً كبيراً في تشكيل الصعوبة لدى الأبناء وخاصة أبناء الأسرة التي يكون فيها اتجاه الأبوين سلبياً نحو الإنجاز والتحصيل، فهذا يدفع الفرد إلى الابتعاد عن الدراسة وعدم المبالاة مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله في المواد الدراسية وبالتالي تتشكل لديه صعوبة يظل يعاني منها (Coplin and Morgan, 1988: 619).

ب. الحرمان البيئي وسوء التغذية: لقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية إلى نقص التغذية والحرمان البيئي مؤثرات لها تأثيراً كبيراً على معاناة الفرد من صعوبات التعلم. ويذكر مارتن (Martn, 1980) أن هناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة وفي نمو الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم لديهم، كما أن كثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية عندما دخلون المدرسة، وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة، فلقد أكدت الدراسة على أن درجات الأطفال الذين ينتمون إلى اسر من الطبقات الفقيرة تكون في العادة أقل من درجات الأطفال الذين ينتمون إلى اسر من الطبقات الغنية وذلك في القراءة والحساب (السرطاوي، 1987، 23 -33).

ج. استراتيجيات التدريس: تؤثر استراتيجية التدريس غير الفعالة في البيئة المدرسية تأثيراً سلبياً في الاتجاه السلوكي إذ أنها تؤثر بطريقة كبيرة على مستوى تحصيل الطلبة كما أن عدم طريقة التدريس لميول الطلبة تؤدي إلى حدوث صعوبات تعليمية للطالب، كما يلعب التعزيز وخبرات الفشل دوراً في

تشكيل الصعوبة لدى الطلبة إذ أن الفشل المدرسي المبكر يمكن أن يترك علامة أوسمة فيما يتعلق بادراك الفرد لذاته والاستجابة للوضع المدرسي، والثقة بالنفس وتوقعات الغير، كما أن مدى الثقة في فاعلية الذات لها دور كبير في تشكيل الصعوبة التعليمية عند الطالب (Coplin and Morgan, 1998: p619).

د. الأسلوب المعرفي للفرد: يلعب الأسلوب المعرفي للفرد دوراً في تشكيل الصعوبة لدى الطلبة فالأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم أسلوب معرفي مندفع، إذ يتميز الأفراد المندفعون بالفشل الدائم في تحليل المهمة، ويفشل الأفراد المندفعين ذو صعوبة في التركيز داخل الصف والتركيز على المهمة مما يؤدي إلى تدني المستوى التحصيلي، ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم هم أفراد ذوي قدرات سليمة، ومع ذلك فأن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات الصف الدراسي وأن هؤلاء الطلبة يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم باستراتيجية تعلم أفضل أو حين يمكنهم نضجهم من تطويرا استراتيجية أكثر ملائمة (سالم والشحات، 2003، 50).

5.3 الدراسات السابقة:

استطاعت الباحثة من خلال ما أجرته من المسح الأدبي التربوي واطلاعها في مجال ادارة الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي الحصول على عدد لا بأس به من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

وقد قامت بتقسيمها إلى محورين وبعرضها من الأحدث إلى الأقدم، وهي على النحو التالي:

أولاً- المحور الأول: الدراسات المتعلقة بإدارة الموقف التعليمي.

ثانياً – المحور الثاني الدراسات المتعلقة بالتكيف لدى صعوبات التعلم.

ثالثاً - تعقيب على الدراسات السابقة.

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدِّراسَة، اتضح للباحثة أن هنالك مجموعة من الدِّراسَات والبحوث التي أجريت في مجال موضوع الدِّراسَة، منطلقًة في ذلك من أهداف دراستها التي هدفت إلى دراسة ادارة الموقف التعليمي وعلاقته بمستوى تكيف طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وتعرض الباحثة منها الدِّراسَات المحلية و العربيَّة والأجنبيَّة، ومن خلال مراجعة الباحثة لأدبيات الدِّراسَة، ومن خلال البحث والتقصي في المكتبات العامة والخاصة والرقميَّة ومحركات البحث العلمي على الإنترنت وغيره، توصلت الباحثة للعديد من الدراسات، حيث سيتراعى مجموعة من المعايير في عرض الدِّراسَات، ومنها:

1. الترتيب الزمني حيث تعرض الدِّراسَات والبحوث ترتيبًا زمنيًّا من الأحدث إلى الأقدم.
2. تناول هذه الدِّراسَات والبحوث من حيث الهدف منها، والمنهج، والمجتمع والعينة، والأدوات، وأهم النتائج التي توصلت إليها.
3. أوجه الشبه والاختلاف بين الدِّراسَة الحاليَّة والدِّراسَات والبحوث السابقة، كلٌّ في مجاله.
4. أوجه الاستفادة من الدِّراسَات والبحوث السابقة.
5. الإضافة العلميَّة للدراسة الحاليَّة.

1.5.3. دراسات تناولت الموقف التعليمي:

هدفت دراسة حبيتر (2021) إلى التعرف على واقع استخدام التكنولوجيات الرقمية وعلاقته بفعالية مؤسسات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تهدف إلى استثمار هذه التكنولوجيا في زيادة سرعة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال التغلب على المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة، حيث سعت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة التي تربط التكنولوجيا الرقمية ونخص بذكر هنا تكنولوجيا المستخدمة في التعليم بفعالية المؤسسات المتكفلة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث خلصت نتائج الدراسة إلى أن التكنولوجيا الرقمية وخاصة منها تكنولوجيا التعليم تساهم في بلوغ فعالية مؤسسات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى حدا ما.

وهدفت دراسة الخوالدة (2021) إلى الكشف عن مدى تضمين دليل المعلم للتربية الاجتماعية والوطنية للصف الثاني الأساسي لإرشادات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، تمّ تطوير أداة تحليل لإرشادات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، مكوّنة من (24) فقرة، وقد أظهرت النتائج عدم التوازن في تضمين إرشادات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في دليل المعلم للتربية الاجتماعية والوطنية للصف الثاني الأساسي، وفي ضوء نتائج الدراسة تم التوصية بتفعيل استخدام دليل المعلم للتربية الاجتماعية والوطنية في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء إرشادات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة للصف الثاني الأساسي لما له من أثر ايجابي في تحسين واقع العملية التعليمية.

وسعت دراسة داود (2021) إلى التعرف على أهمية التعلم الافتراضي والكشف عن دوره في تطوير التعليم وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة على ضوء الاتجاهات الحديثة، واستخدمت المنهج الوصفي لتحقيق ذلك الهدف، وقد تناولت الدراسة مفهوم التعلم الافتراضي، وفلسفته وأهميته في ضمان جودة التعليم، ومتطلبات تطبيقه وغير ذلك، ثم عرض مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتصنيفهم، والاتجاهات الحديثة في تمكينهم من خلال التكنولوجيا الحديثة، واستكمالاً للدراسة تم عرض دور التعلم الافتراضي في تمكين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهدفت دراسة الامل (2021) إلى تحديد درجة انتشار ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة اعزاز، في ضوء متغيرات نوع الإعاقة والجنس والمرحلة العمرية، حيث بلغ حجم عينة المسح (1168) من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم اختيارهم من مجتمع البحث (سكان مدينة اعزاز) بأسلوب عينة المسح المتاحة، حيث تم تشكيل فريق عمل من (20) طالب وطالبة جامعيين في شمال سوريا المحرر وقسمتهم إلى أربع مجموعات أجروا بعدها مسحاً كاملاً لمدينة اعزاز بتقسيم المدينة إلى أربع مناطق جغرافية (المنطقة الشرقية ، والمنطقة الجنوبية ، والمنطقة الغربية ، والمنطقة الشمالية)، استمارة بيانات تتضمن (الاسم، العمر، الجنس، الدولة، نوع الإعاقة، سبب الإعاقة، محل الإقامة) بعد التأكد من صلاحيتها للاستخدام، وخلص المسح ميدانياً إلى النتائج التالية احتلت الإعاقة الحركية أكبر نسبة من ذوي الإعاقة، تليها الإعاقة البصرية، تليها الإعاقة العقلية، كما توجد فروق في انتشار ذوي الاحتياجات الخاصة بين المعاقين حسب المرحلة العمرية، وتوجد فروق في انتشار ذوي الاحتياجات الخاصة بين المعاقين حسب سبب الإعاقة ، حيث بلغت نسبة ذوي الإعاقة لأسباب بيئية (56%)، ونسبة الأشخاص ذوي الإعاقة لأسباب وراثية (44%).

وهدفت دراسة عامر (2020) إلى إنشاء وحدة لإدارة الأزمات بمدارس الدمج بمنطقة عسير التعليمية، وتكونت عينة البحث من (35) من مديري مدارس الدمج بمنطقة عسير التعليمية. واستخدام الباحث المنهج الوصفي، وأعتمد على استبانة (إعداد الباحث) كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (35) مديراً من إدارة تعليم عسير. وأثبتت النتائج: يجب أن يكون مدير وحدة إدارة الأزمات بمدارس الدمج بمنطقة عسير مؤهلاً وحاصلاً على شهادة الماجستير في إدارة الأزمات ويمتلك مهارات قيادية لإدارة فريق العمل، وضرورة تحديد مهام مدير الوحدة والأعضاء، كما حددت مؤهلات مسؤول لجنة السلامة وتأمين بيئة العمل بمدارس الدمج بشرط أن يكون حاصلاً على دورات تدريبية في إدارة الأزمات. وأوصى البحث باعتماد إنشاء وحدة لإدارة الأزمات بمنطقة عسير التعليمية.

هدفت دراسة زين الدين (2020) إلى التعرف على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا، واشتملت عينة البحث على (120) معلماً من المرحلة الابتدائية في التربية الخاصة، بمدينة الإسكندرية، بجمهورية مصر العربية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للبحث، واستعانت الباحثة بمقياس اتجاه معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة كأداة للبحث، وقد توصلت الباحثة إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (3.69)،

وانحراف معياري (.559)، وقد أوصى البحث بتقديم دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة حول توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهدفت دراسة القلاف (2020) إلى التعرف على مدى وعي معلمي برامج التربية الخاصة في دولة الكويت بمبدأ وأبعاد تفريد التعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، تم تطوير الاستبيان وتوزيعه في 18 مدرسة تقدم برامج التربية الخاصة (9 مدارس ذكور و 9 مدارس إناث) حيث أكمل 158 مشارك الاستبيان، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج كان من اهمها تمتع المعلمين مستوى عال من الوعي بالتعلم المتمايز ومكوناته، كان بعد بيئة التعلم أعلى متوسط ، يليه بعد استراتيجيات التعلم، ثم بعد الفروق الفردية، وبعد التخطيط والإعداد، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وفق بعض المتغيرات الديموغرافية مثل سنوات الخبرة، المؤهلات الأكاديمية، المقرر الدراسي، نوع الإعاقة.

وهدفت دراسة العنزي (2020) إلى فحص طبيعة اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو دمجهم مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام وذلك باختلاف الجنس ونوع الإعاقة، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (607) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية المختصة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وقد شملت العينة الفئات التالية: (اضطراب النطق والكلام، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة الحركية، صعوبات التعلم، بط التعلم) واستخدم الباحثون مقياساً من تصميمهم لقياس اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو الدمج التربوي يحتوي على (24) بنداً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الإعاقات التعليمية (صعوبات تعلم، بطء تعلم) هي الأكثر قبولاً للدمج تليها الإعاقات الحسية (بصرية، سمعية) وأتت فئة اضطراب النطق والكلام في المرتبة الأخيرة، كما توصلت الدراسة إلى أن طبيعة اتجاهات أفراد العينة كانت إيجابية بشكل عام نحو الدمج، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الدمج تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى الشمري (2020) دراسة هدفت إلى بحث الفروق في الاحتراق النفسي بين المعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة الرياض، واستخدم الباحث مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين من أعداد عادل عبد الله محمد، على عينة (100) معلم من معلمي الطلاب العاديين و (104) معلم من معلمي التربية الخاصة التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1431هـ- 1432هـ. وأظهرت نتائج البحث وجود جوانب للاحتراق النفسي أهم من الأخرى لدى معلمي العاديين، بصورة تختلف عن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم وجود فروق في الاحتراق النفسي بين معلمي العاديين ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة سوى في جانب الضغوط المهنية لصالح معلمي العاديين، وعدم وجود فروق في الاحتراق النفسي بين معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغير الخبرة، سوى في جانب عدم الرضا الوظيفي.

كما أجرى كاجلتي وآخرون (Cagiltay et al., 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء وتجارب و تصورات معلمي التربية الخاصة حول واقع العملية التعليمية والتقنيات التربوية في المستخدمة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة في أنقرة بدولة تركيا، واشتملت عينة الدراسة على (27) معلم تربية خاصة من 6 مدارس للتربية الخاصة في أنقرة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، كما استعانت الدراسة بالمقابلات الشخصية شبه المنظمة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود قصور شديد في استخدام معلمي التربية الخاصة للتكنولوجيا الأهداف تربوية بسبب ضعف البنية التحتية وعدم توافر الموارد الملائمة، ووجود تصورات لدى معلمي التربية الخاصة حول أهمية استخدام التكنولوجيا في تحسين جودة النتائج الدراسية والرضا الوظيفي في مدارس التربية الخاصة.

وهدفت دراسة الحربي (2019) إلى التعرف على واقع الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق في واقع الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الكويت، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الخبرة. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في واقع الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطبقت هذه الدراسة على عينة تكوّنت من88 عضوا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان استبيان واقع الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة ذوي الاحتياجات الخاصة (من إعدادهما)، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسط؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الخبرة .

وقام النواصرة (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية فمدارس محافظة عجلون /الأردن، كما هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات المعلمين تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر والدورات التعليمية، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج، وتكونت العينة من (141) معلما ومعلمة من (17) مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تحليل البيانات من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة (ت) وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين

في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/الأردن كانت سلبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعا لمتغير الجنس والمؤهل، وأوصى الباحثان بضرورة إعداد المعلمين الذين يدرّسون في المدارس الأساسية وتجهيز المدارس بغرف المصادر و الوسائل التعليمية اللازمة للدمج وتوعية الطلاب ومساعدتهم على تقبل ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما قام ستروبيلوس وستيفانيدس (Stropilos & Stefanidis, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو فاعلية التعلم التعاوني للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أن كانت مرتبطة بتفضيلاتهم نحو إدخال تعديلات على المناهج الدراسية أم لا، تكونت عينة الدراسة من (400) معلم من المعلمين المشاركين تجاه فعالية التعلم التعاوني، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. أظهرت نتائج الدراسة أن مواقف المعلمين المشاركين نحو الأنشطة والمسؤوليات المحددة (تعديلات على المناهج الدراسية، ومشاركة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مجموعات ذات قدرات مختلفة) ترتبط بشكل إيجابي في اتجاهاتهم نحو المشاركة الاجتماعية، وتحسين السلوك والتقدم والتعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهدفت دراسة سليمان (2014) إلى التعرف على درجة ممارسة الطالبات المعلمات بجامعة الطائف للمهارات التدريسية المكتسبة من برنامج الدبلوم التربوي في الموقف التعليمي بمدارس التدريب، تكونت عينة الدراسة من 133 طالبة من طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الطائف حيث تمّ بناء أداة تقويم المهارات التدريسية لدى طالبات التربية العملية، بيّنت النتائج أن درجة ممارسة الطالبات للمهارات موضع الدراسة الحالية: التخطيط للدرس، صياغة الأهداف التدريسية، تناول المحتوى العلمي، استخدام الاستراتيجيات وطرق التدريس الفعالة، استخدام الأنشطة التعليمية، استخدام الوسائل التعليمية، استخدام التقويم كمدخل لتحسين التعليم، مهارة إدارة الصف، تطبيق آداب وأخلاقيات مهنة التعليم، جاءت بدرجة ممتازة، وجاءت درجة ممارسة الطالبات بالنسبة لمهارات التحدث والكتابة باللغة العربية بمستوى جيد.

كما هدفت دراسة عبد الله (2013) إلى التعرف على أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في عناصر الموقف التعليمي من وجهة نظر معلمي مرحلة الأساس (ولاية الجزيرة- محلية المناقل- وحدة الريفي). وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باعتباره من أنسب المناهج لمثل هذا النوع من البحوث، مستخدما الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تكون مجتمع البحث من معلمي مرحلة الأساس بوحدة ريفي المناقل، وقد بلغ عدد المجتمع 675 معلماً ومعلمة، واختار الباحث 150 معلماً ومعلمة كعينة للبحث، وقد توصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها: ان استخدام تكنولوجيا التعليم في الموقف التعليمي يؤدي إلى رفع درجة كفاية المعلم المهنية، ويقوي في المتعلم التأمل العميق

والتفكير المركز، ويساهم في استيعاب المحتوى المعرفي بسهولة ويسر، ويساهم في التغلب على المشكلات المصاحبة للموقف التعليمي، وعلى ضوء نتائج البحث تقدم الباحث بتوصيات عديدة أهما: التأكيد على ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم في الموقف التعليمي.

وهدفت دراسة العمري (2012) إلى تقدير دور الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية في المرحلة الثانوية في محافظة إربد. تكونت عينه الدراسة من 57 معلما و 32 معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة. استخدم في هذه لدراسة مقياساً من 89 فقرة من تطوير الباحثان توزعت فقراته على 5 مجالات هي: التخطيط، وإدارة الصف، وتنفيذ التدريس، والتقييم، والمتابعة بعد الزيارة الصفية. أشارت النتائج إلى أن دور المشرف التربوي كان متوسطا بوسط حسابي قدره (3.24)، كما وحصل مجال تنفيذ التدريس على أعلى متوسط من بين المجالات بوسط قدره (3.42) فيما تدني متوسط مجال التخطيط إلى (2.91). بالإضافة لذلك لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائية بين مستويات المتغيرات المستقلة في تقدير دور المشرف التربوي.

وأجرى عرمان (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية المتخصصين في مديريات تربية شمال ووسط وجنوب الخليل، والبالغ عددهم 290 معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من 148 معلماً ومعلمة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية، أعدَّ الباحثان استبانة لقياس متوسطات تلك المعوقات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي للدراسة لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسطات المعوقات في الموقف التعليمي التي تواجه معلمي التربية الرياضية في محافظة الخليل كانت متوسطة، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بمشاركة الخبراء وذوي الاختصاص والمعلمين في وضع منهاج واضح ومحدد للتربية الرياضية يلبي حاجات الطلبة ورغباتهم وميولهم.

وهدفت دراسة بخيت (2008) إلى تحديد درجة ممارسة المعلمين الحاصلين على دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمهارات والمعارف المكتسبة في البرنامج في الموقف التعليمي الصفي، كما هو في الواقع من خلال أداة أعدت لهذه الغاية، حيث تمت ملاحظة الموقف التعليمي الصفي لعينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة مكونة من (10 معلمين و10 معلمات) واستخدمت بطاقة ملاحظة من تصميم وتطوير الباحثين تكونت من أربعة مجالات هي: التخطيط، وإدارة الصف، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، والتغذية الراجعة، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى تحديد الدرجة المتوسطة لممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في البرنامج في (التخطيط، وإدارة الصف، والتغذية الراجعة) باستثناء مجال تنفيذ الأنشطة التعليمية الصفية، إذ حصلت على درجة ممارسة قليلة. يضاف إلى ذلك عدم توصل نتائج الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقديرات الناتجة عن ملاحظة المعلمين لدرجة ممارستهم للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف الصفي حسب متغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما.

2.5.3. دراسات تناولت التكيف لدى طلبة صعوبات التعلم

هدفت دراسة نصراوين (2021) إلى التعرّف على أثر كلّ من تقدير الذّات، والكفاءة الذّاتيّة، والتّكيّف الأكاديميّ بالدافعيّة نحو التّعلّم لدى طلاب الصّفوف الأساسيّة العليا في مدارس البطريركيّة اللاتينيّة في الأردن، ومعرفة فيما إذا كانت هذه المتغيّرات تختلف باختلاف الجنس، والصّفّ، والمكان الجغرافيّ، بالإضافة الى معرفة مستوى كلّ منها. حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (338) طالبًا وطالبةً من مدارس البطريركيّة اللاتينيّة في الأردن، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطوير مقاييس ممثّلة بمقياس الدّافعيّة نحو التّعلّم، والكفاءة الذّاتية، وتقدير الذّات، والتّكيّف الأكاديميّ، أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى درجات الطّلبة على مقاييس كلّ من الدّافعيّة، وتقدير الذّات، والكفاءة الذّاتيّة جاء بدرجة متوسّطة، وأنّ الطّلاب على مقياس التّكيّف الأكاديميّ مرتفعًا، كما وبيّنت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيّة في المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الدّافعيّة نحو التّعلّم على الدّرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة لدى طلاب أفراد عيّنة الدّراسة تعزى لمتغيّرات (الجنس، الصّفّ، المكان الجغرافيّ)، هذا ويوصي الباحث بضرورة القيام بدراسة مشابهة تشمل متغيّرات جديدة وذات صلة بموضوع الدّافعيّة نحو التّعلّم، على عيّنة أخرى كالمرحلة الثانويّة. كما ويوصي الباحث بضرورة توجيه اهتمام الإدارات المدرسيّة والمعلّمين للعمل على النّهوض بمستوى الدّافعيّة للطّلاب، وذلك بتركيز اهتمامهم بالمشاكل والصّعوبات التي يمكن أن تحول دون تكيّف الطّلاب الأكاديميّ، وشعورهم بتقديرهم لذاتهم وبكفاءتهم الذّاتيّة.

وهدفت دراسة محمد (2021) إلى التعرف على واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من حيث معرفة المشكلات والعوائق الاجتماعية والتعليمية التي تواجه هذا القطاع في المجتمع التشادي، وكذلك معرفة واقع استخدام تكنولوجيا التعليم ومدى استثمارها لخدمة الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة، والكشف عن واقع البحوث العلمية والدراسات التربوية التي تناولت واقع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وللإجابة على تساؤلات البحث فقد اعتمد الباحثان على أدبيات الدراسة ذات الصلة بالموضوع إلى جانب الاطلاع على النصوص والتشريعات القانونية التي نصت على حقوق وواقع الفئات الخاصة، وللإجابة على تساؤلات البحث فقد اعتمد الباحثان على أدبيات الدراسة ذات الصلة بالموضوع إلى جانب الاطلاع على النصوص والتشريعات القانونية التي نصت على حقوق وواقع الفئات الخاصة.

واستهدفت دراسة الرفوع (2020) التعرّف على درجة المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من(359) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طبق عليهم مقياس المناعة النفسية المكوّن من (39) فقرة، ومقياس التكيف الدراسي المكوّن من (35) فقرة، وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد أظهرت النتائج: أن درجة المناعة النفسيّة ودرجة التكيّف الدراسي جاءت متوسطة لدى طلبة كليّة الهندسة، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المناعة النفسيّة والتكيّف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى العتيبي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتكيف المدرسي لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر المرشدات والمعلمات بالمرحلة الابتدائية بجدة، كذلك معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي والتكيف المدرسي لديهن، بالإضافة إلى التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي والتكيف المدرسي لديهن من وجهة نظر المرشدات والمعلمات تعزى إلى متغير كلاً من نوع المهنة والتخصص العلمي وسنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (152) مرشدة ومعلمة حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياسي الذكاء الاجتماعي والتكيف المدرسي (2020) من إعداد الباحثة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الاجتماعي والتكيف المدرسي لدى طالبات صعوبات التعلم وتمتعهن بمستوى متوسط في كل من الذكاء الاجتماعي والتكيف المدرسي، كذلك عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي والتكيف المدرسي لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر المرشدات والمعلمات تعزى لمتغير نوع المهنة ومتغير التخصص العلمي ومتغير الخبرة وبناءً على نتائج الدراسة فقد توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات الموجهة إلى المؤسسات التعليمية ومعلمات ومرشدات مدارس التعليم العام المطبقة لبرامج صعوبات التعلم مما يسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي والتكيف المدرسي لطالبات صعوبات التعلم.

كما أجرى مزرارة (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ارتباط المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمستوى تكيفهم المدرسي، كما تهدف إلى دراسة الفروق في مستويات التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفقا لمتغير (المستوى الدراسي، نوع صعوبة التعلم). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بمقياس تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) موجه للمعلمين إعداد بشير معمرة (٢٠٠٧) إلى جانب قائمة تقدير المشكلات أو الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومقياس التكيف المدرسي،

وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس بمرحلة التعليم الابتدائي، وممن يصنفون في فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب)، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى: وجود ارتباط بين المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومستوى تكيفهم المدرسي. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى مستوى صفهم الدراسي ونوع أو طبيعة صعوبة التعلم لديهم.

وقام الشرهان (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من طلاب ذوي صعوبات القراءة في دولة الكويت والتعرف على طرق علاج الخجل وتدني مستوى التكيف النفسي الاجتماعي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من عدد (50) طالب من ذوي صعوبات القراءة القانطين بمختلف المحافظات والمناطق بدولة الكويت، أما عن أدوات الدراسة فقد استعان الباحث بالكتب المصورة والإلكترونية والمراجع المنشورة التي تتناول نفس الموضوع حتى يتم كتابة الإطار النظري؛ وأداة الاستبيان الإلكتروني، وقد أشارت تلك الدراسة في نتائجها أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم نسبة كبيرة جداً من الخجل والشعور بالنبذ الفردي كن أفراد المجتمع وعدم اندماجهم اجتماعيا في المجتمع الفصلي التعليمي والمدرسي، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين ضعف التحصيل الدراسي وعدم التكيف الاجتماعي النفسي لذوي طلاب صعوبات القراءة في دولة الكويت.

وهدفت دراسة الطوباسي (2019) إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الطلبة الملتحقين في برنامج صعوبات التعلّم في الصفوف النظامية بالتكيفات والتعديلات واستخدامهم لها، لقد تكونت عينة الدراسة من 425 معلماً ومعلمه من الصفوف الثاني حتى السادس، والملتحقين في برنامج صعوبات التعلّم في الصفوف النظامية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظتي إربد والزرقاء في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس مكون من محورين؛ محور مستوى المعرفة، ومحور مستوى الاستخدام، ويتكون كل محور من (86) فقرة، موزعة في تسعة مجالات أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي الطلبة الملتحقين في برنامج صعوبات التعلّم في الصفوف النظامية بالتكيفات والتعديلات الصفية جاء ضمن المستوى المنخفض، وأن هناك فروقا دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الطلبة الملتحقين في برنامج صعوبات التعلّم في الصفوف النظامية بالتكيفات والتعديلات الصفية تبعاً لمتغيّر نوع المعلم لمجال الترتيب المادي للغرفة الصفية.

كما هدفت دراسة المعمري (2018) إلى معرفة مستوى ضعف الانتباه وفرط النشاط والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة المدرجين ببرنامج ذوي صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى بمحافظة جنوب الباطنة، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتكيف الاجتماعي بمعرفة مستوى ضعف الانتباه وفرط النشاط

لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب من المدرجين في برنامج ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التكيف الاجتماعي، وتكون في صورته النهائية من (30) فقرة، ومقياس كونرز لتقدير المعلم لسلوك الأطفال الذي تكون في صورته النهائية من (28) فقرة، وأظهرت أهم النتائج أن أفراد عينة الدراسة كان لديهم مستوى أقل من المتوسط في ضعف الانتباه، ومستوى أقل من المتوسط في فرط النشاط، ومستوى متوسط من التكيف الاجتماعي. وكذلك أثبتت النتائج أن متغيري فرط النشاط وضعف الانتباه يتنبأ سلبا وبصورة دالة إحصائيا بالتكيف الاجتماعي.

وسعت دراسة السعدي (2018) إلى الكشف عن التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان، وتكون أفراد الدراسة من (150) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من المستوى الصفي (الثالث الأساسي والسادس الأساسي)، إضافة إلى (50) معلما ومعلمة ممن يدرسون، الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي الثاني للعام 2017/2016. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بتطوير مقياسين للدراسة: الأول للتنمر المدرسي والثاني للتكيف النفسي والاجتماعي، وقد تم التحقق من دلالات الصدق والثبات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان كان متوسطا. كما أن مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان كان متوسطا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في التنمر المدرسي يعزى إلى متغيري المستوى الصفي والجنس (ذكور، إناث)، وأظهرت أيضاً أن هناك فرقا في التكيف النفسي يعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)، لصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق في التكيف الاجتماعي يعزى إلى متغيري الجنس والصف، ووعدم وجود فرق في التكيف النفسي يعزى إلى متغير الصف، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنمر المدرسي والتكيف النفسي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان. وبناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بضرورة زيادة الاهتمام بالتخطيط للبرامج التدريبية لتساهم في الحد من مستوى التنمر لدى الطلبة، إضافة إلى وضع استراتيجيات تعليمية تساعد الطلبة على زيادة مستويات التكيف النفسي والاجتماعي لديهم.

كما سعت دراسة العدوان (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتكيف الأكاديمي لدى عينة مكونة من (450) طالباً وطالبة من صعوبات التعلم بابتدائية الزرقاء –الأردن، واستُخدمَ المنهج الوصفي المسحي ومقياس الذكاء الاجتماعي والتكيف الأكاديمي، وقد أسفرت الدراسة إلى عدداً من النتائج ومنها أنه توجد علاقة ارتباطية ما بين المتغيرات بالإضافة إلى تمتع الطالبات بمستوى متوسط من الذكاء الاجتماعي والتكيف الأكاديمي.

وهدفت دراسة القصاص (2013) إلى قياس العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين والطلاب ذوي الصعوبات التعليمية وعلاقتهما بمتغيري العمر والمستوى الدراسي في مدينة

الدمام. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام قائمة التكيف المدرسي للفئات العمرية من(11-18) وتكونت عينة الدراسة من (117) طالبا، من الطلاب العاديين (117) ومن الطلاب ذوي صعوبات التعلم (54) العينة على المستوى الدراسي ابتدائي (39) طالبا، متوسط (110) طالبا، ومن المرحلة الثانوية (22) طالبا تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وجاءت نتائج الدراسة بالإجابة على أسئلة الدراسة بأن الفقرات قد رصدت عمليا متوسطات حسابية تراوحت ما بين(1.53 -1.74) بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (500-438) على فقرات العوامل المؤثرة على تكيف الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في دراستهم، عمماً بأن الدرجة الكلية على فقرات العوامل المؤثرة على تكيف الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في دراستهم، كانت) متوسطة(وانه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير نوع التعميم. وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المرحلة) الإعدادية (من جهة ومتوسط تقديرات المرحلة) الثانوية (من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات المرحلة (الإعدادية).

كما هدفت دراسة بيرس (2012) إلى التعرف على مستوي التكيف الاجتماعي المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين في غرفة المصادر في مديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد الأولي والذين يتلقون برامج خاصة، وهم مجتمع الدراسة البالغ عددهم (330) طالب وطالبة، موزعين على (22) صف دراسي منهم (200) طالب و (130) طالبة وهم ايضاً عينة الدراسة، تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين: لا توجد فروق بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، لا توجد فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الجنس. وقد تم التعرف على مستوي لتكيف الاجتماعي المدرسي من خلال استخدام مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي. حيث تم تطبيق المقياس بواسطة المعلمين المشرفين على غرف المصادر ومربي الصفوف على الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لمستوي التكيف الاجتماعي المدرسي وكافة مجالات المقياس لصالح الطلبة العاديين، كذلك فرق.

وهدفت دراسة وليامسون (Williamson, 2011) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو تكييف وتعديل المناهج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، تكونت عينة الدراسة من (192) معلمة من معلمي التربية الخاصة، والمعلمين النظامين في مدرسة في مقاطعة جنوب شرق الولايات المتحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام نسخة معدلة من مقياس لدرجة الاستخدام للتكيفات، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين النظامين الجدد وذوي الخبرة في الاستعداد لتنفيذ التعديلات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الجدد والقدامى في التربية الخاصة، وفارق واحد فقط

في السماح للطلاب باستخدام الآلات الحاسبة بين معلمي التربية الخاصة، والمعلمين النظامين، وكانت الفروق المهمة الوحيدة استعدادهم بإعطاء الطلاب الوقت الإضافي، وان يعطي الأجوبة شفهيا، أو استخدام طرق الاختبار الشفوية.

كما هدفت دراسة أولسون (Olson, 2011) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمات نحو الدمج، والتكيفات المتعلقة بالمناهج الدراسية المستخدمة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف التعليم العام والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (9) معلمات يدرسن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، وذلك في مدرستين ابتدائيتين في شمال شرق ولاية مينيسوتا. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمات نحو الدمج والتكيفات المتعلقة بالمناهج الدراسية جاءت سلبية، فما نسبته (30% - 40%) من المعلمات لا يستخدمن التكيفات، كما أشارت النتائج إلى وجود بعض العوامل الشخصية والخارجية، كعوامل متعلقة بالطالب كإعداد الخطة الفردية، والعوامل المتعلقة بالمعلمين كتصوراتهم للنجاح بتقديم المنفعة من التكيفات.

وقام كارجن وساهين (Kargin & Sahin, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أراء معلمي مراحل التعليم العام فيما يتعلق بالتكيفات التعليمية التي يجب القيام بها وتقييمها مع العديد من المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (126) معلم ومعلمة من معلمي مراحل التعليم العام، والذين يدرسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تقييم أراء المعلمين فيما يتعلق بالتكيفات في صفوفهم من جدول الدمج التعليمي، أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يعتبرون غالبية البنود المتعلقة بالتكيفات مهمة وضرورية، كما أشارت النتائج أن المعلمين أشاروا إلى أنهم يقومون بالتكيفات، خاصة التكيفات المادية مقارنة بالتكيفات التعليمية.

وأجرى ستين (Stein, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن التعديلات والتكيفات التي تتضمن الطرق والأدوات التقنية التعليمية التي يفضلها المعلمون لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (274) معلمة من معلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف المستقلة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة للكشف عن طرق التدريب والمواد والوسائل التقنية التعليمية التي يستخدمها المعلمون لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أظهرت نتائج الدراسة أن الطرق التي يفضلها المعلم لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم الكتابة في الهواء الطلق، واستخدام الأوراق المخططة، والطباشير الملونة، كما بينت النتائج أن الأدوات التي يستخدمها المعلمون كانت تعتمد على الأدوات البصرية السمعية، والحركية، واللمسية، أما المواد والوسائل التقنية التي يفضلها المعلمون تتضمن كتب التطبيقات الحاسوبية، وقوائم التهجئة، وألعاب الحاسوب.

3.5.3. تعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال العرض السابق للدراسات أنها تمت في بيئات أجنبية وعربية، وأنها لم تتناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة وهي ادارة الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي لدى طلبة ذوى صعوبات التعلم من وجهه نظر معلميهم، وأن بيئتنا تفتقر لمثل هذه الدراسات؛ مما يشير إلى أهمية هذه الدراسة ودفع الباحثة للقيام بها.

كما نلاحظ من خلال العرض السابق للدراسات أنها تمت في بيئات أجنبية وعربية، وأنها تناولت متغيرات عدة، فبعض هذه الدراسات تناولت علاقة ادارة الموقف التعليمي مع متغيرات تربوية أخرى، أهمها: واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، والمهارات والمعارف المكتسبة، والمعوقات التي تواجه معلمي في الموقف التعليمي، و استخدام تكنولوجيا التعليم، والمهارات التدريسية المكتسبة، والتعلم التعاوني، ودمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين، وتجارب وتصورات معلمي التربية الخاصة حول واقع العملية التعليمية والتقنيات التربوية، وواقع الخدمات التعليمية، والاحتراق النفسي، ودور الإشراف التربوي، وأن بعضها تناول التكيف الاكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى أهمها: التعديلات التي تتضمن الطرق والأدوات التقنية التعليمية، وتكييف وتعديل المناهج، واتجاهات المعلمات نحو الدمج، والتكيف الاجتماعي، والعوامل المؤثرة على التكيف المدرسي، والذكاء الاجتماعي، وضعف الانتباه وفرط النشاط ،والتنمر المدرسي، والمناعة النفسية، والمشكلات السلوكية، والخجل، وتقدير الذّات، والكفاءة الذّاتيّة، ومعرفة المشكلات والعوائق الاجتماعية والتعليمية، أما بالنسبة للأداة المستخدمة في الدراسات فكانت في مجملها مستخدمة للاستبانة، أما بالنسبة للعينة اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات المستخدمة في الدراسات السابقة فقد بلغت أصغر حجم عينة مستخدمة في الدراسات السابقة (9) فرد كدراسة دراسة أولسون (Olson, 2011)، بينما بلغ أكبر حجم للعينات في الدراسات السابقة (1168) فرد مثل دراسة الأمل (2021).

4.5.3 أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدِّراسَة الحاليَّة و الدراسات السابقه

أهداف الدِّراسَة:

اتفقت الدِّراسَة الحاليَّة من حيث دراسة ادارة الموقف التعليمي وعلاقته وتكيف طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، مع دراسة (Stein, 2009)، دراسة (Kargin & Sahin, 2010)، دراسة (Olson, 2011)، دراسة (زين الدين، 2020)، دراسة (محمد، 2021)، دراسة (نصراوين، 2021).

منهج الدراسة:

اتفقت الدِّراسَة الحاليَّة في استخدامها للمنهج الوصفي الارتباطي مع غالبية الدراسات السابقة مثل دراسة دراسة (Stein, 2009)، دراسة (Kargin & Sahin, 2010)، دراسة (عرمان، 2011)، دراسة (عبد الله، 2013)، دراسة (الحربي، 2019)، دراسة (زين الدين، 2020)، (داود، 2021)، دراسة (نصراوين، 2021).

عينة الدِّراسَة:

اتفقت الدِّراسَة الحاليَّة في العينة من حيث تطبيقها على معلمي ومعلمات التربية الخاصة مع دراسة (Stein, 2009)، دراسة (Kargin & Sahin, 2010)، دراسة (Olson, 2011) دراسة (زين الدين، 2020)، اختلفت مع دراسة (عرمان، 2011) حيث طبقت على معلمي التربية الرياضية دراسة (عبد الله، 2013) معلمي المرحلة الأساسية، دراسة (العنزي، 2020) طلبة المدارس دراسة (نصراوين، 2021).

أداة الدِّراسَة:

اتفقت الدِّراسَة الحاليَّة في استخدامها للاستبانة مع أغلب الدِّراسَات كدراسة دراسة (عمري، 2008)، دراسة (لبخيت، 2008)، دراسة (Stein, 2009)، د دراسة (Kargin & Sahin, 2010)، دراسة (عبد الله، 2013)، دراسة (الحربي، 2019)، دراسة (زين الدين، 2020)، واختلفت مع دراسة (نصراوين، 2021) والتي استخدمت مقاييس تقدير الذات والدافعية.

وترى الباحثة من خلال اطلاعها على الدِّراسَات والبحوث السابقة التي تناولت ادارة الموقف التعليمي، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تكيف الطلبة اكاديميا، أنها تنوعت من حيث مجال بحثها وأهدافها والمنهج المستخدم وأدواتها، ويلاحظ وجود اهتمام كبير من الباحثين والتربويين باستمرار دراستها، وذلك نتيجة إلى المتغيرات العالميَّة الحديثة، وأهمية كل منهما، ولكن لم تري الباحثة أي دراسة تتعلق بدراسة ادارة الموقف التعليمي وعلاقته بمستوى تكيف طلبة ذوي صعوبات التعلم الخاصة اكاديميا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، لهذا جاءت الدراسة الحالية لتسد الفجوة في الدراسات السابقة.

5.5.3 علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة

من خلال رجوع الباحثة للدراسات السابقة ، وجدت أنها:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات: ادارة الموقف التعليم والتكيف الاكاديمي للطلبة ذوى صعوبات التعلم, إلا أن الباحثة لم تعثر على أي دراسة تناولت هذه المتغيرات

مجتمعة على عينة صعوبات التعلم، وإن المتتبع للدراسات التربوية المحلية يجد نقصاً واضحاً في دراسة متغيرات الدراسة الحالية؛ ولهذه الندرة، وغياب مثل هذه الدراسة- محلياً جاءت الدراسة الحالية لسد هذا النقص، وتناولت كل من الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة عينات مجتمعة من الطلبة، في حين تفتقر المكتبات في منطقة النقب إلى دراسات على ذوى صعوبات التعلم ، واستخدمت كل من الدراسة الحالية، والدراسات السابقة المنهج الوصفي طريقاً لها للإجابة على فروض الدراسة.

6.5.3 أما أهم ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

اهتمت الدراسة الحالية بفئة معلمي طلبة ذوى صعوبات التعلم فقط، في حين لم يسبق أي دراسة سابقة تناولت هذه الفئة بشكل مستقل، ولم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة في حدود علم الباحثة، وهذا يؤكد على أن الدراسة الحالية من الدراسات الباكرة في الميدان محلياً، ومساعدة الباحثين الفلسطينيين في إجراء دراسات لاحقة في مجال الاختصاص تتناول متغيرات الدراسة الحالية لدى شرائح أخرى من المجتمع الفلسطيني.

في حدود اطلاع وعلم الباحثة فإن الدِّراسَة الحاليَّة تتميز بأنها الدِّراسَة الوحيدة التي هدفت لدراسة ادارة الموقف التعليمي وعلاقته بمستوى تكيف طلبة ذوي صعوبات التعلم أكاديميا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، بالإضافة لإعداد أداة الدراسة الخاصة بها.

7.5.3 أوجه الاستفادة من الدِّراسَات السابقة:

استفادت الدِّراسَة الحاليَّة من الدِّراسَات السابقة من خلال الآتي:

وضع تصوُّر عام للدراسة والتحديد الدقيق لمشكلة الدِّراسَة الحاليَّة وأهدافها.

التأطير النظري لمفهوم ادارة الموقف التعليمي ومفهوم تكيف طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكاديميا.

بناء أداة الدراسة.

اتباع المنهجيَّة العلميَّة السليمة في خطوات إعداد وإجراءات بناء أداة الدِّراسَة، والتحقيق من صدقها وثباتها.

تحديد أساليب المعالجة الإحصائيَّة المناسبة.

توصيات الدِّراسَات السابقة المستقبليَّة، وتضمينها إجراءات الدِّراسَة الحاليَّة.

ربط نتائج الدِّراسَة الحاليَّة بنتائج الدِّراسَات السابقة.

تقديم وطرح التوصيات والمقترَحات.

الفصل الرابع
منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل بيان المنهج المتبع في الدراسة الحالية، ووصف المجتمع، والعينة التي اختيرت منه، والأدوات التي تم استخدامها، والخطوات اللازمة للتحقق من الخصائص السيكومترية لها، والإجراءات العملية التي اتبعت في الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1.4 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي(الكمي و الكيفي) الارتباطي ، وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة ولأهدافها، وأسئلتها، وهو " دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وتعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وعدس وعبد الحق، 1993: 219).

2.4 مجتمع الدراسة:

يقصد به تجمع الأشخاص، أو الأشياء، أو الموضوعات، التي تتعلق بها الظاهرة، أو المتغير موضوع الدراسة (السر والحجار، 2006: 17)، ويتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة النقب ، والبالغ عددهم (360) معلم ومعلمة ، وجميع مديري ومديرات بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة النقب والبالغ عددهم (140) وفقاً لسجلات المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية.

3.4 عينة الدراسة:

أ .العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلم ومعلمة ، تم اختيارها عشوائياً من معلمي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة النقب و من خارج العينة الفعلية ، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات).

ب-العينة الفعلية:

استخدمت الباحثة طريقة العينة الطبقيه العشوائية البالغ عددها (140) استبانة بنسبة استرداد(44 %) وهي نسبة جيدة لإجراء الدراسة، وفيما يأتي الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة.

جدول رقم (1.4): يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للنوع وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي ونوع المدرسة

النوع	العدد	النسبة
ذكر	71	50.7
أنثى	69	49.3
الإجمالي	140	100.0
سنوات الخدمة	العدد	النسبة
أقل من 5سنوات	53	37.9
6-10	37	26.4
أكثر من 10	50	35.7
الإجمالي	140	100.0
المؤهل العلمي	العدد	النسبة
دبلوم	43	30.7
بكالوريوس	53	37.9
دراسات عليا	44	31.4
الإجمالي	140	100.0
مستوى المدرسة	العدد	النسبة
ابتدائي	49	35.0
اعدادي	46	32.9
ثانوي	45	32.1
الإجمالي	140	100.0

يتبين من الجدول رقم(1.4) أن 50.7% من عينة الدراسة كانوا من الذكور، بينما توزعت عينة الدراسة وفقا لسنوات الخدمة أقل من 5سنوات ومن6-10سنة وأكثر من 10سنة على التوالي (37.9%،26.4%،35.7%)، في حين توزعت عينة الدراسة توزعت وفقا للمؤهل العلمي دبلوم وبكالوريوس ودراسات عليا على التوالي بالنسب التالية (30.7%،37.9%،31.4%)، أما بالنسبة لنوع المدرسة ابتدائي اعدادي ثانوي فكانت نسبتهم على التوالي كالتالي(35%،32.9%،32.1%).

4.4 أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة استبانة إدارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي، وأسلوب المقابلات لجمع البيانات.

1.4.4. الاستبانة:

قامت الباحثة بتطوير الاستبانة بعد الاطلاع على مفهوم إدارة الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي في المعاجم اللغوية، والموسوعات التربوية، والأدب التربوي، والدراسات السابقة، التي تناولت مصطلح إدارة الموقف التعليمي، منها: دراسة العمري (2012)، ودراسة بيرينو (2000، Piraino)، ودراسة بدر (2005)، ودراسة الضمور (2018)، ودراسة محمد (2016)، ودراسة عبد الرازق والعنزي (2019)، وبعد الاطلاع على مفهوم التكيف الأكاديمي في المعاجم اللغوية، والموسوعات التربوية، والأدب التربوي، والدراسات السابقة، التي تناولت مصطلح التكيف الأكاديمي، منها: دراسة حمادنة (2015)، ودراسة العمرى (2017)، ودراسة المجالي (2009)، ودراسة زغير، وخزعل (2019)، ودراسة أبو فودة (2020)، ودراسة هادي (2021)، ويهدف إعداد هذه الاستبانة إلى استخدامها كأداة موضوعية مقننة للتعرف على واقع اداره الموقف التعليمي لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم في منطقه النقب، ومستوى التكيف الاكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهه نظر معلميهم في منطقه النقب، وقامت الباحثة بتعرف اداره الموقف التعليمي مفاهيمياً بأنه: جميع الأنشطة والفعاليات الصفية التي يقوم بها المعلم كالتدريس والتعليم والأعمال المخبرية، والتجريبية، والمكتبية، والتطبيقية، والإدارية والتقييمية، وأعمال المتابعة للأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطالب من تعلم، وتنفيذ للواجبات، وفهم، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، يعبر عنه بالمجالات التالية: مجال التخطيط، ومجال إدارة الصف وبيئة التعلم، ومجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس، ومجال التقويم، ومجال المتابعة بعد الموقف، كما قامت الباحثة بتعرف التكيف الأكاديمي مفاهيمياً بأنه: قدرة الطالب على التكيف الأكاديمي مع متطلبات المدرسة، حتى يتمكن من بناء علاقات تحقق إشباع رغباته وميوله وأهدافه، يعبر عنه بالمجالات التالية: مجال الدافعية، ومجال البيئة الاكاديمية، والمجال التطبيقي، ومجال الرضا عن أداء الطلبة، تم صاغت فقرات الاستبانة بصورته الأولية من (123) فقرة، وتنقسم مجالات إدارة الموقف التعليمي إلى خمس، وهي: مجال التخطيط، ويتكون من (9) فقرات، ومجال إدارة الصف وبيئة التعلم، ويتكون من (21) فقرة، ومجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس، ويتكون من (11) فقرة، ومجال التقويم، ويتكون من (10) فقرات، ومجال المتابعة بعد الموقف، ويتكون من (10) فقرات، بينما تنقسم مجلات التكيف الاكاديمي إلى أربع مجالات، وهي: مجال الدافعية، ويتكون من (20) فقرة، ومجال البيئة الأكاديمية، ويتكون من (10) فقرات، والمجال التطبيقي، ويتكون من (16) فقرة، ومجال الرضا عن أداء الطلبة، ويتكون من (12) فقرة.

سلم الاستبانة

يجاب عليها بسلم ليكرت الخماسي يشتمل على البدائل الآتية : أرفض بشدة، وتعطى عند التصحيح (1) درجة، وأرفض، وتعطى عند التصحيح (2) درجة، ومحايد، وتعطى عند التصحيح (3) درجة، وموافق، وتعطى عند التصحيح (4) درجات، وموافق بشدة، وتعطى عند التصحيح (5) درجات، والدرجة الصغرى للاستبانة (122) بينما الدرجة الكبرى (610).

ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للاستبانة، وذلك على النحو الآتي:

1.1.4.4. صدق استبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي:

1. صدق المحتوى(المحكمين):

عرضت الباحثة فقرات الاستبانة في صورتها الأولية، والمكون من (123) فقرة على مجموعة من الخبراء وكان عددهم (9) في مجال الاختصاص، للحكم على فقراتها، من حيث صياغتها، ومناسبتها، وملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله، فقاموا بإجراء التعديلات، وبقت الاستبانة مكونة من (123) فقرة بعد إجراء تعديلات ومن أمثلتها (أخطط للحصص اليومية، وأعمل على تنمية القيمة والاتجاهات الأخلاقية، أحس بكفاءة طلابي وقدراتهم في المواد الدراسية)، وتوجيهات ومن أمثلتها (أعدد الخطط للحصص اليومية، وأحرص على تنمية القيمة والاتجاهات الأخلاقية، أشعر بكفاءة طلابي وقدراتهم في المواد الدراسية) المحكمين، وتوزعت على خمس مجالات لإدارة الموقف التعليمي، هي: مجال التخطيط، ومجال إدارة الصف وبيئة التعلم، ومجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس، ومجال التقويم، ومجال المتابعة بعد الموقف، وأربع مجالات للتكيف الأكاديمي، وهي: مجال الدافعية، ومجال البيئة الأكاديمية، والمجال التطبيقي، ومجال الرضا عن أداء الطلبة. ماذ تم (انظر الاستبانه بصورتها النهائيه ملحق...)

2. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلم ومعلمة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال التي تنتمي له وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (2.4): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات اداره الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مجال التخطيط			أعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة وتعزيز استجاباتهم	.798**	0.000
أعدد الخطط للحصص اليومية	.440**	0.004	أشجع التعلم الذاتي لدى الطلبة	.674**	0.000
أعمل على تحديد النتاجات التعليمية المختلفة	.392*	0.012	أعمل تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	.600**	0.000
أحدد استراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم المناسبة	.863**	0.000	أوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	.722**	0.000
أحدد النشاطات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس	.882**	0.000	أربط محتوى الدرس بالحياة	.661**	0.000
أحرص على توفير التكامل ما بين عناصر الخطة	.757**	0.000	أتسلسل منطقيا في عرض المادة التعليمية	.704**	0.000
أخذ بعين الاعتبار إمكانات المدرسة عند وضع الخطة	.736**	0.000	أعمل على تنمية الاتجاهات السليمة لدى الطلبة	.598**	0.000
أراعي مستويات الطلبة أثناء التخطيط	.922**	0.000	أحرص على تنمية القيم والاتجاهات الدينية	.626**	0.000
أوفر الوسائل والمصادر اللازمة لتنفيذ الخطة	.551**	0.000	أعمل على تنمية القيمة والاتجاهات الوطنية	.700**	0.000
أقوم بإعداد الأدوات والأجهزة قبل استخدامها في الحصة	.458**	0.003	أحرص على تنمية القيمة والاتجاهات الأخلاقية	.587**	0.000
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم			استخدام التقنيات التعليمية المناسبة	.430**	0.006
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	إعداد النشاطات المرافقة للمادة التعليمية	.472**	0.002
أهتم بنظافة الغرفة الصفية وترتيبها	.398*	0.011	أشجع الطلبة على الإبداع والتميز	.800**	0.000
أهتم بتوافر متطلبات السلامة العامة للطلاب في الصف	0.167	0.304	أعمل على استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي	.612**	0.000
أتقن مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	.704**	0.000	مجال التقويم		
أوزع الفعاليات المختلفة على وقت الحصة بشكل مناسب	.752**	0.000	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ألتزم بأخلاقيات المهنة في التعامل مع الطلبة	.785**	0.000	استخدام أساليب تقويم متنوعة وحسب الموقف لتعليمي	0.251	0.118
استخدام الوسائل التعليمية "فيديو، أفلام" لتحقيق أهداف الحصة	.852**	0.000	استخدام تعزيز التقويم الذاتي لدى الطلبة	.428**	0.006
أوضح الأهداف السلوكية للطلبة	.676**	0.000	أحرص على استمرارية التقويم	.611**	0.000
أستخدم أساليب وطرائق التدريس الحديثة	.537**	0.000	أحلل نتائج الطلبة وأقدم التغذية الراجعة لهم	.747**	0.000
استخدام أسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة	.538**	0.000	أنوع في أساليب التقويم	.861**	0.000
أعرض المادة الدراسية عرضاً جيدا	.501**	0.001	اعمل علي تعزيز السلوك المرغوب وتعديل السلوك غير المرغوب لطلاب	.639**	0.000
أستخدم أساليب التعزيز الايجابي التي تشجع المشاركة الايجابية للطلاب	.815**	0.000	اعتمد مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	.548**	0.000
أقوم بمراعاة حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم	.838**	0.000	أتحرى الموضوعية في تقويم الطلبة	.875**	0.000
أستخدم مهارات الاتصال الفعال مع الطلبة	.751**	0.000	أقدر جهود الطلبة ذوى الأداء المتميز	.716**	0.000
استخدم اساليب تعليمية متنوعة للإبقاء على انتباه الطلاب ومشاركتهم في الموقف التعليمي	.695**	0.000	مجال المتابعة بعد الموقف		
أستخدم اسلوب الحوار والمناقشة وأتي	.563**	0.000			

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
للطلاب التعبير عن أراءهم					
اوفر جو من الألفة والمرح والمتعة في ادارة الموقف التعليمي	.855**	0.000	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استخدم اساليب النقد البناءة واحترام اراء وافكار الطلاب	.668**	0.000	أوظف نتائج التقويم لتحسين تعلم الطلبة وتطوير أدائهم	-0.044	0.789
استخدم النمط الاداري الديمقراطي في ادارة الموقف التعليمي	.788**	0.000	أزود الطلبة بتغذية راجعة	.369*	0.019
أتصف بالصبر والحلم في التعامل مع الطلاب	.736**	0.000	أعمل على متابعة الطلاب وتقويم تقدم الدراسي	.597**	0.000
لا أجد صعوبة في أداء المهارات الأساسية أمام الطلبة	.668**	0.000	اهتم بحضور لدورات التدريبية التي تسعدني على ادارة الموقف التعليمي	.567**	0.000
لا أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة	.694**	0.000	أتعرف على المعوقات التي تعوق الموقف التعليمي وأعمل عل ايجاد حلول لها	.717**	0.000
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس			أتعاون مع المعلمين في التخطيط لمواقف تعليمية لاحقة	.807**	0.000
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أتعاون مع المعلمين في تطبيق استراتيجيات تدريس مختلفة	.662**	0.000
أنوع بأساليب التدريس	.355*	0.025	أتعاون مع المعلمين في التخطيط لمعالجة نقاط الضعف في تنفيذ المواقف التعليمية المختلفة	.457**	0.003
أتمكن من المادة التعليمية	.355*	0.025	أطلع على كل ما يستجد من أبحاث ودراسات في ادارة الموقف التعليمي	.649**	0.000
استخدام لغة سليمة ومناسبة	.464**	0.003	أقوم بتدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل	.830**	0.000
			أقوم بمتابعة التطورات والتعديلات والاستفادة منها	.731**	0.000

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات التكيف الأكاديمي مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له

مجال الدافعية			مجال التطبيق		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
دافعية صعوبات التعلم نحو الدراسة متدنية	.898**	0.000	يحافظون طلابك على التواصل	.831**	0.000
ترى أن طلابك لديهم أسباب واضحة ومقنعة لوجودهم في المدرسة	.815**	0.000	يحافظون طلابك على الإلمام بآخر المستجدات العلمية	.859**	0.000
طلابك لا يستثمرون وقت الدراسة بشكل فعال	.926**	0.000	تشعر أن طلابك لا يبذلون جهداً في الدراسة كما يجب	.906**	0.000
ترى أن طلابك لا يشعرون بكفاءتهم وقدراتهم في المساقات الدراسية	.829**	0.000	لدي طلابك مشكلة في أداء الواجبات الدراسية	.852**	0.000
لا يدرك الطلبة أهمية وقيمة الدراسة	.892**	0.000	يحافظون طلابك على حضور الحصص بانتظام واستمرار	.844**	0.000
يفضل الطلبة أن يقضوا معظم أقاتهم في أنشطة المدرسة المتاحة(اللاصفية)	.870**	0.000	يكثر بعض الطلاب الالتفات يميناً ويساراً أثناء الحصص	.824**	0.000
أحس بحب التنافس بين طلابي	.926**	0.000	يقدم الطلبة الواجبات التي تطلب منهم في الوقت المحدد	.895**	0.000
يشعر الطلبة بالثقة أثناء قيامهم بالأعمال في المدرسة	.899**	0.000	أرى أن ممارسة طلابي لهوياتهم الخاصة تعيق تحقيق أهدافهم الدراسية	.842**	0.000
لا يتضايق الطلبة من عدد المواد التي يدرسوها	.888**	0.000	يضع طلابك أسئلة ويجيبون عليها بعد الانتهاء من مادية دراسية مقررة	.847**	0.000
يظهر على الطلبة الحماس في بداية الفصل الدراسي	.855**	0.000	يقوم طلابك بتدون الملاحظات عند قراءتهم للمواد	.841**	0.000

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
لدى طلابي أهداف دراسية واضحة	.947**	0.000	يضع طلابك جدولاً زمنياً لإنجاز مهامهم الدراسة	.889**	0.000
يستمتع الطلبة أثناء كتابة المهام والتقارير الخاصة بالمواد الدراسية	.904**	0.000	تشعر أن طلابك يعتقدون أنك مزاجي في وضع الدرجات	.851**	0.000
يقوم طلابي بتخصيص أوقات كافية للمطالعة الخارجية التي لا صله لها بدروسي	.920**	0.000	يلتزم الطلبة عادة بما نتفق عليه بشأن الامتحانات	.933**	0.000
يستمتع الطلبة أكثر بالأنشطة العملية	.895**	0.000	لا يجد الطلبة صعوبة في أداء المهارات أمام زملائهم	.904**	0.000
لا يترد الطلبة في مناقشتي عندما أختلف معهم في الرأي	.881**	0.000	اشعر أن طلابي يهتمون بآرائي.	.896**	0.000
لدى طلابي رغبة في التفوق والحصول على معدل مرتفع	.918**	0.000	يستطيع طلابي ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحانات	.877**	0.000
أحافظ على إلمام طلابي بآخر المستجدات العلمية	.904**	0.000	مجال الرضا عن أداء الطلبة		
يبذل طلابي جهداً كبيرا في الدراسة كما يجب	.816**	0.000	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
			الطلبة غير راضيين عن أدائهم الدراسي	.808**	0.000
			تشعر برضا طلابك عن الوضع الدراسي بشكل عام	.780**	0.000
مجال البيئة الاكاديمية			ترى أن الوضعي الدراسي لطلابك غير جيد على الرغم من الجهد يبذلونه	.910**	0.000
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أداء طلابك في الامتحانات الدراسية متدنٍ	.829**	0.000
يشعر الطلبة بالرضا عن البرامج الدراسية	.802**	0.000	تجد أن الدراسة لدى طلابك في غاية الصعوبة	.755**	0.000
غالبا ما يقيم أي طالب صداقة معي	.866**	0.000	تري وجود صعوبة في التركيز لدى طلابك أثناء الدراسة	.755**	0.000
سرعان ما يحبني ويقدرني طلابي	.898**	0.000	الواجبات الدراسة تثير الإزعاج والتذمر لدى الطلبة	.918**	0.000
يحس الطلبة إن نجاحهم هو نجاح للمعلم	.794**	0.000	استيعاب طلابك لمحتوى المواد الدراسية مرتفع	.861**	0.000
يوفر الطلبة المناخ الصفي الملائم لحدوث عملية التعلم	.879**	0.000	يكون الطلبة متيقظين من تصرفاتهم	.844**	0.000
يساعني الطلبة على توفر بيئة تعلم تساعد على التدريس الفعال	.840**	0.000	يبتعد الطلبة عن جرح بعضهم لبعض	.822**	0.000
لدى الطلبة انضباط داخلي	.892**	0.000	لا يجد طلابي صعوبة في تذكر ما يقرؤه بعد الانتهاء من الدراسة	.875**	0.000
يوجد علاقات اجتماعية قوية بين الطلبة	.937**	0.000	أشعر بكفاءة طلابي وقدراتهم في المواد الدراسية	.817**	0.000
يوجد لدى الطلبة رغبه في المشاركة في الفعاليات الصفية	.886**	0.000			
يعرف الطلبة كيفية يتصرفون التعامل مع المواقف الطارئة	.860**	0.000			

**دالة عند 1% *دالة عند5%

يتبين من الجدول رقم (2.4) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات اداره الموقف التعليمي مع الدرجة الكلية للمجال التي تنتمي له كان موجبا ودالة عند مستوى دلالة 0.05، باستثناء

الفقرة رقم (2) من مجال إدارة الصف وبيئة التعلم والفقرة رقم (1) من مجال التقويم ومجال المتابعة بعد الموقف، حيث قامت الباحثة بحذفهما ليكون هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، كما يتبين أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات التكيف الأكاديمي مع الدرجة الكلية للمجال التي تنتمي له كان موجبا ودالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير لوجود هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

3. صدق الاتساق البنائي لاستبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي:

تم حساب صدق الاتساق البنائي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال وبين الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (3.4): نتائج معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة اداره الموقف التعليمي و التكيف الاكاديمي مع الدرجة الكلية للاستبانة

المجال	اداره الموقف التعليمي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	.851**	0.000
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	.968**	0.000
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس	.942**	0.000
مجال التقويم	.758**	0.000
مجال المتابعة بعد الموقف	.835**	0.000
المجال	**التكيف الأكاديمي**	
	معامل الارتباط	**مستوى الدلالة**
مجال الدافعية	.967**	0.000
مجال البيئة الاكاديمية	.959**	0.000
المجال التطبيقي	.953**	0.000
مجال الرضا عن أداء الطلبة	.911**	0.000

**دالة عند 1% *دالة عند5%

يتبين من الجدول رقم (3.4) أن معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي مع الدرجة الكلية للاستبانة كان موجبا ودال إحصائيا عند مستوى دلالة، 0.05 مما يشير إلي أن الاستبانة تتميز بصدق البنائي لمجالاتها، وهذا مؤشر على صدق استبانه الدراسة في قياس الظاهرة التي أعدت من أجلها.

2.1.4.4. ثبات استبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي:

تم حساب ثبات استبانة على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، له وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (4.4): معامل الثبات استبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
			قبل التعديل	بعد التعديل
مجال التخطيط*	9	0.842	0.863	0.904
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	20	0.943	0.739	0.85
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس*	17	0.892	0.816	0.894
مجال التقويم*	9	0.867	0.874	0.925
مجال المتابعة بعد الموقف*	9	0.821	0.710	0.831
الدرجة الكلية اداره الموقف التعليمي	64	0.970	0.867	0.929
مجال الدافعية	20	0.985	0.945	0.972
مجال البيئة الاكاديمية	10	0.961	0.904	0.95
المجال التطبيقي	16	0.977	0.952	0.975
مجال الرضا عن أداء الطلبة	12	0.957	0.917	0.957
الدرجة الكلية التكيف الأكاديمي	58	0.991	0.911	0.953

* تم تصحيح بطريقة جثمان وباقي المجالات بطريقة سبيرمان براون

يتبين من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لاستبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت على التوالي 0.970، 0.929، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات مرتفع، كما يتبين أن معامل الثبات للدرجة الكلية لاستبانة التكيف الأكاديمي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت على التوالي 0.991، 0.953، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات مرتفع.

2.4.4. نموذج المقابلة

قامت الباحثة ببناء نموذج المقابلة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت إدارة الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي، وتكونت المقابلة من (5) أسئلة مفتوحة، وبعد أن قامت الباحثة بتحليل احتياجات المعلمين لإدارة الموقف التعليمي حيث استنتجت أهم الجوانب العلمية التي يجب التعمق ببحثها وهي:

1. الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية من وجهه نظر مديري المدارس.
2. الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس وإدارته من وجهه نظر مديري المدارس.

3. الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته من وجهه نظر مديري المدارس.
4. الاحتياجات التدريبية من وجهه نظر مديري المدارس المتعلقة بتقويم أداء الطلبة وجهه نظر مديري المدارس.
5. الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم المتعلقة بالمصادر التعليمية وجهه نظر مديري المدارس.

1.2.4.4. وصف المقابلات:

قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع 15 مدير ومديرة من مديري المدارس في النقب بهدف التعرف على (احتياجات معلمي ومعلمات طلبة صعوبات التعلم التدريبية لإدارة الموقف التعليمي من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في منطقة النقب) احتياجات معلمي ومعلمات التربية الخاصة التدريبية(احتياجات متعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية، ومتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس، ومتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته، ومتعلقة بتقويم أداء الطلبة، ومتعلقة بالمصادر التعليمية) لإدارة الموقف التعليمي من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في منطقة النقب.

من خلال المقابلات الشخصية لمديري ومديرات المدارس: والتي هي من أكثر الوسائل فاعلية؛ وتهدف إلى جمع المعلومات من المدراء حول احتياجات المعلمين والمشكلات التي تواجههم، فسرد مديري المدارس من خلال ملاحظتهم التي تعد أيضاً من الأساليب التي تساعد الباحثة على معرفة احتياجات المعلمين الفعلية.

قبل تنفيذ المقابلات قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

1. تم اعداد صحيفة أسئلة المقابلات من خلال تحديد الأهداف المراد تحقيقها من المقابلة والمعلومات التي تريد الباحثة الحصول عليها من مديري ومديرات المدارس التي ستجري معهم المقابلات.
2. تحديد أهداف المقابلة كان الغرض من إجراءها وتنفيذها ومن ثم تحديد المدراء والمديرات الذين ستقابلهم الباحثة وأسئلة المقابلة وعددها وزمان ومكان المقابلة لكى تناسب مع المدراء.
3. تنفيذ المقابلة: بعد الانتهاء من الإعداد للمقابلة قامت الباحثة بإجراء وتنفيذ المقابلة مع العينة حيث كان لكل مرحلة (5) مدراء، وكانت في مكتب مدير المدرسة لمدة ساعة بالاتفاق على موعد مسبق يتناسب مع المدير، كما استعانت في تنفيذ المقابلة مع مشرف التربية الخاصة التابع للوزارة قبل إجراءها كنوع من التدريب.

4. تسجيل المقابلة: قامت الباحثة بالتسجيل كتابياً لجميع المعلومات والإجابات التي حصلت عليها من المدراء بعد التأكد من صحتها ، لأنها كانت تعتقد أن من الوارد أن يخطأ المدراء في تذكر بعض جوانب الموضوعات والوقائع التي يتحدثون عنها.

2.2.4.4. معايير الصدق والثبات لأسئلة المقابلة:

قامت الباحثة بإجراء نوعين من الصدق وهما:

صدق المحتوى :

بعد أن قامت الباحثة ببناء أسئلة المقابلة بناءَ على الأدب ذات الصلة مثل بإدارة الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي، قامت بكتابة أسئلة مفتوحة بهدف الغوص في مشكلة الدراسة والتحري عن البيانات ذات الصلة لادارة الموقف التعليمي لمعلمي صعوبات التعلم وعلاقته بالتكيف الاكاديمي، استعانة بمجموعة من أساتذة الجامعات (د. جعفر أبو صاع) جامعة فلسطين التقنية – خضوري، ومن جامعة الأقصى (د . محمود خلف الله) .

للتحقق من صدق أسئلة الدراسة حيث تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين وعليه تمت إعادة صياغة الأسئلة.

صدق البناء:

قامت الباحثة بعرض أسئلة المقابلة على أخصائي في التحليل النوعي د. محمد الجمل جامعة الأقصى لاستخراج صدق البناء ، وعليه قامت الباحثة باستبدال بعض الأسئلة ليتناسب مع منهجية البحث العلمي.

معايير الثبات

للتحقق من ثبات أسئلة المقابلة قامت الباحثة بالاستعانة بالدكتور محمد شبير والدكتور إسماعيل الصعيدي من الجامعة الإسلامية في غزة لعمل تحليل لنتائج المقابلة بهدف مطابقتها بتحليل الباحثة للوصول للموضوعية في تحليل أسئلة المقابلة .

5.4 إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإجراء الخطوات التالية:

1. قامت الباحثة باتباع خطوات المنهج العلمي في إعداد الرسالة من حيث تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميّتها، وكتابة الإطار النظري والذي يتكوَّن من مبحثين، شمل المبحث الأول ادارة

الموقف التعليمي، وشمل المبحث الثاني التكيف الأكاديمي، وتحديد الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والاستفادة منها وتصنيفها إلى مجموعات.

2. إعداد أدوات الدراسة وشملت (استبانة إدارة الموقف التعليمي، والتكيف الأكاديمي، وصحيفة المقابلات)، ثم القيام بتنفيذ الدراسة على معلمي طلبة صعوبات التعلم في منطقه النقب، ومدراء المدارس، تم التحقق من أدوات الدراسة من خلال العيّنة الاستطلاعيَّة للتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على العيّنة الفعليَّة الحقيقيَّة.
3. القيام بجمع المعلومات و تفريغها وتحليلها إحصائيَّاً بهدف معالجة فروض الدراسة.
4. تحليل النتائج.
5. تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها في المستقبل.
6. التحقق من المراجع بعد عرضها على المدقق اللغوي.

6.4 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة على برنامج رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية المعروف باسم (Statistical Package for Social Science, SPSS25) في ادخال البيانات وترميزها وتبويبها وتحليلها، واستعانت بالاختبارات التالية:

1. التكرارات، والنسب المئوية.
2. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لتحديد مستوى متغيرات الدراسة.
3. معاملات الارتباط للتأكد من صدق الأدوات وثبات نتائجها.
4. معاملات كرونباخ ألفا لقياس ثبات أدوات الدراسة.
5. طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.
6. اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للكشف عن الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
7. اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.
8. تحليل نتائج المقابلات بناء على أراء المدراء وتدعيم من خلال الأدب التربوي بالاستعانة بالدكتور محمد الجمل ومحمد شبير أساتذة الادارة التربوية.

7.4 متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: (النوع الاجتماعي، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مستوي المدرسة).

المتغير التابع: استجابات المعلمين على أداه الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها، وعرض نتائج المقابلات عن طريق التحليل النوعي.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (5/4=0.8)، لتحديد فئات المستويات الخمسة، والجدول رقم (5) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة.

جدول رقم (1.5) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة

مدى المتوسط الحسابي	1-1.8	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5
التصنيف	أرفض بشدة	أرفض	متوسط	موافق	موافق بشدة

تم الاستعانة بفئات محك الدراسة وذلك لتحديد مستوى المتغيرات الدراسة.

1.5 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

1.1.5. نتائج التساؤل الأول والذي ينص على: ما مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري للدرجة الكلية وابعادها وفقراتها، وجاءت النتائج على النحو التالي:

1.1.1.5. مجال التخطيط:

جدول رقم (2.5): نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
أعد الخطط للحصص اليومية	4.025	1.361	موافق	1
أقوم بتجريب الأدوات والأجهزة قبل استخدامها في الحصة	3.693	1.365	موافق	2
أعمل على تحديد النتاجات التعليمية المختلفة	3.646	0.920	موافق	3
أوفر الوسائل والمصادر اللازمة لتنفيذ الخطة	3.632	1.025	موافق	4
أُراعي مستويات الطلبة أثناء التخطيط	3.450	0.862	موافق	5
أحدد استراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم المناسبة.	3.418	0.872	موافق	6
أحدد النشاطات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس.	3.175	1.155	محايد	7
أخذ بعين الاعتبار إمكانات المدرسة عند وضع الخطة	3.157	1.096	محايد	8
أحرص على توفير التكامل بين عناصر الخطة	3.071	1.605	محايد	9
المعدل الكلي	**3.474**	**0.688**	**موافق**	

يتبين من الجدول رقم (2.4) أن الفقرة التي تنص على " أعد الخطط للحصص اليومية" كانت أكبر فقرات مجال التخطيط بمتوسط حسابي 4.025.5 بينما الفقرة التي تنص على " أحرص على توفير التكامل بين عناصر الخطة" كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.071.

2.1.1.5. مجال إدارة الصف وبيئة التعلم:

جدول رقم (3.5): نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال إدارة الصف وبيئة التعلم مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أهتم بنظافة الغرفة الصفية وترتيبها	3.586	1.529	موافق	1
أوزع الفعاليات المختلفة على وقت الحصة بشكل مناسب	3.579	0.984	موافق	2
أستخدم أساليب وطرائق التدريس الحديثة	3.568	0.955	موافق	3
أقوم بمراعاة حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم.	3.543	0.994	موافق	4
اتقبل و اراعي مستويات الطلبة المختلفة	3.521	1.306	موافق	5
أستخدم اسلوب الحوار والمناقشة وأتيح	3.514	1.087	موافق	6
للطلاب الفرصة للتعبير عن أرائهم	3.511	0.987	موافق	7
أتقن مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	3.493	1.005	موافق	8
أستخدم أساليب التعزيز الايجابي للطلبة	3.489	1.081	موافق	9
اوفر جو من المرح والمتعة في ادارة الموقف التعليمي	3.489	1.161	موافق	10
استخدم النمط الاداري الديمقراطي في ادارة الموقف التعليمي	3.489	1.088	موافق	11
استخدم أسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة.	3.482	1.061	موافق	12
أتصف بالصبر والحلم في التعامل مع الطلاب	3.479	1.064	موافق	13

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أستخدم مهارات الاتصال الفعال مع الطلبة	**3.471**	**1.129**	**موافق**	**14**
استخدم اساليب النقد البناءة واحترام اراء وافكار الطلاب	**3.464**	**1.336**	**موافق**	**15**
أوضح الأهداف السلوكية للطلبة	**3.454**	**1.090**	**موافق**	**16**
أعرض المادة الدراسية عرضاً جيدا و بشكل متسلسل	**3.443**	**1.446**	**موافق**	**17**
استخدم اساليب تعليمية متنوعة للإبقاء على انتباه الطلاب ومشاركتهم في الموقف التعليمي	**3.418**	**1.409**	**موافق**	**18**
ألتزم بأخلاقيات المهنة في التعامل مع الطلبة.	**3.389**	**1.028**	**محايد**	**19**
لا أجد صعوبة في أداء المهارات الأساسية أمام الطلبة	**3.379**	**1.142**	**محايد**	**20**
استخدم الوسائل التعليمية "فيديو، أفلام" لتحقيق أهداف الحصة	**3.336**	**1.529**	**محايد**	**21**
المعدل الكلي	**3.481**	**0.648**	**موافق**	

يتبين من الجدول رقم (3.5) أن الفقرة التي تنص على " أهتم بنظافة الغرفة الصفية وترتيبها " كانت أكبر فقرات مجال إدارة الصف وبيئة التعلم بمتوسط حسابي 3.586 بينما الفقرة التي تنص على " استخدم الوسائل التعليمية "فيديو، أفلام" لتحقيق أهداف الحصة " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.336.

3.1.1.5. مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس:

جدول رقم (4.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
استخدم لغة سليمة ومناسبة لمستويات الطلبة	**3.686**	**1.017**	**موافق**	**1**
أعمل على تنمية القيمة والاتجاهات الوطنية	**3.657**	**1.076**	**موافق**	**2**
أحرص على تنمية القيم الأخلاقية	**3.639**	**1.248**	**موافق**	**3**
أشجع التعلم الذاتي لدى الطلبة	**3.632**	**1.375**	**موافق**	**4**
استخدم التقنيات التعليمية المناسبة	**3.607**	**0.956**	**موافق**	**5**
أعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة وتعزيز استجاباتهم	**3.604**	**0.945**	**موافق**	**6**
أحرص على تنمية القيم والاتجاهات الدينية	**3.568**	**0.989**	**موافق**	**7**
أوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	**3.561**	**1.000**	**موافق**	**8**
أعمل تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	**3.554**	**0.926**	**موافق**	**9**
انظم النشاطات المرافقة للمادة التعليمية	**3.514**	**1.012**	**موافق**	**10**
أعمل على تنمية الاتجاهات السليمة لدى الطلبة	**3.450**	**1.011**	**موافق**	**11**
أربط محتوى الدرس بالحياة	**3.418**	**1.123**	**موافق**	**12**
أعد المادة التعليمية استعدادا للدرس	**3.411**	**1.001**	**موافق**	**13**
أشجع الطلبة على الإبداع والتميز	**3.318**	**1.207**	**محايد**	**14**
أعمل على استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي	**3.289**	**1.357**	**محايد**	**15**
أتسلسل منطقيا في عرض المادة التعليمية	**3.246**	**1.474**	**محايد**	**16**
استخدم أساليب تدريس متنوعه.	**3.207**	**1.584**	**محايد**	**17**
المعدل الكلي	**3.493**	**0.600**	**موافق**	

يتبين من الجدول رقم (4.5) أن الفقرة التي تنص على " استخدم لغة سليمة ومناسبة لمستويات الطلبة " كانت أكبر فقرات مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس بمتوسط حسابي 3.686 بينما الفقرة

التـي تـنص علـى " استخدم أسـاليب تـدريس متنوعـه " كانـت أقـل فقـرات المجـال بمتوسـط حسـابي 3.207.

4.1.1.5. مجال التقويم:

جدول رقم (5.5): نتـائج المتوسط الحسـابي والـوزن النسـبي والانحـراف المعيـاري لفقـرات مجـال التقويم مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أحرص على استمرارية التقويم	3.693	0.965	موافق	1
أحلل نتائج الطلبة وأقدم التغذية الراجعة لهم	3.671	0.946	موافق	2
أتاحت خيار للطالب في أسلوب التقييم (امتحان ، بحث، مهمة، حفظ،.....)	3.657	1.313	موافق	3
اعمل علي تعزيز السلوك المرغوب وتعديل السلوك غير المرغوب لطلاب	3.625	0.961	موافق	4
اعتمد مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة اثناء التقويم	3.539	1.033	موافق	5
منح فرص وبدائل لذوي الأداء الغير مرضي	3.486	1.081	موافق	6
استخدم تعزيز التقويم الذاتي لدى الطلبة	3.379	0.954	محايد	7
أتحرى الموضوعية في تقويم الطلبة	3.307	1.176	محايد	8
أقدر جهود الطلبة ذوي الأداء المتميز	3.111	1.403	محايد	9
المعدل الكلي	**3.466**	**0.663**	**موافق**	

يتبين من الجدول رقم (5.5) أن الفقرة التي تنص على " أحرص على استمرارية التقويم " كانت أكبر فقرات مجال التقويم بمتوسط حسابي3.693 بينما الفقرة التي تنص على " أقدر جهود الطلبة ذوي الأداء المتميز " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.111.

5.1.1.5. مجال المتابعة بعد الموقف:

جدول رقم (6.5) نتـائج المتوسط الحسـابي والـوزن النسـبي والانحـراف المعيـاري لفقـرات مجـال المتابعة بعد الموقف

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أعمل على متابعة الطلاب وتقويم تقدمهم	3.761	1.011	موافق	1
أتعرف على المعوقات التي تعوق الموقف التعليمي وأعمل عل ايجاد حلول لها	3.754	1.303	موافق	2
اناقش مع المعلمين الأوضاع الأكاديمية لطلبه صعوبات التعلم	3.629	0.975	موافق	3
اهتم بتدريب الطلبة بعد اخفاقاتهم في التقويم	3.621	0.908	موافق	4
أتعاون مع المعلمين في تطبيق استراتيجيات تدريس مختلفة	3.543	1.060	موافق	5

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أقوم بمتابعة التطورات والتعديلات والاستفادة منها في مجال تمكن الطلبة وتقدمهم .	3.468	1.080	موافق	6
اتاحت فرص النجاح للطلبة	3.364	1.021	محايد	7
أتعاون مع المعلمين في التخطيط لمعالجة نقاط الضعف في تنفيذ المواقف التعليمية المختلفة.	3.343	1.153	محايد	8
أقوم بتدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل	3.179	1.453	محايد	9
المعدل الكلي	**3.480**	**0.676**	**موافق**	

يتبين من الجدول رقم (6.5) أن الفقرة التي تنص على " أعمل على متابعة الطلاب وتقويم تقدمهم " كانت أكبر فقرات مجال المتابعة بعد الموقف بمتوسط حسابي 3.761 بينما الفقرة التي تنص على أقوم بتدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.179.

6.1.1.5. الدرجة الكلية للمقياس والابعاد:

جدول رقم (7.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين وابعادها

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس	3.493	0.600	موافق	1
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	3.481	0.648	موافق	2
مجال المتابعة بعد الموقف	3.480	0.676	موافق	3
مجال التخطيط	3.474	0.688	موافق	4
مجال التقويم	3.466	0.663	موافق	5
الدرجة الكلية اداره الموقف التعليمي	**3.480**	**0.583**	**موافق**	

الوزن النسبي = المتوسط الحسابي /5*100

يتبين من الجدول رقم (7.5) أن متوسط الدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب قد بلغ 3.480 ، وهذا يشير إلي أن مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين قد كان موافق وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس قد كان أكبر أبعاد ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب بمتوسط حسابي 3.493، بينما مجال التقويم كان أقل الابعاد بمتوسط حسابي 3.466.

2.1.5. نتائج التساؤل الثاني والذي ينص على: ما مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات_التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري للدرجة الكلية وابعادها وفقراتها وجاءت النتائج على النحو التالي:

1.2.1.5. مجال الدافعية:

جدول رقم (8.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات المجال الدافعية مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
يقوم طلابي بتخصيص أوقات كافية للمطالعة الخارجية التي لا صله لها بدروسي	3.554	1.403	موافق	1
لا يدرك الطلبة أهمية وقيمة الدراسة	3.525	1.447	موافق	2
يستثمر طلابي وقت الدراسة بشكل فعال	3.511	1.123	موافق	3
يفضل الطلبة أن يقضوا معظم أوقاتهم في أنشطة المدرسة اللاصفية	3.496	1.037	موافق	4
يستمتع الطلبة أكثر بالأنشطة العملية	3.486	1.012	موافق	5
لا يشعر/ يقدر طلابي كفاءتهم وقدراتهم في المواد الدراسية	3.486	0.958	موافق	6
يحرص الطلبة على حضور الدروس و عدم التأخر/الغياب	3.479	1.074	موافق	7
يستمتع الطلبة أثناء كتابة المهام والتقارير الخاصة بالمواد الدراسية	3.457	1.063	موافق	8
أشعر بحب التنافس بين طلابي	3.439	1.052	موافق	9
لدى طلابي أهداف دراسية واضحة	3.354	1.064	محايد	10
يحرص الطلبة على تأدية الواجبات في وقتها	3.346	1.083	محايد	11
اشجع طلابي على مناقشتي عندما يختلفوا معي في الرأي	3.314	1.058	محايد	12
يشعر الطلبة بالثقة أثناء قيامهم بالأعمال في المدرسة	3.186	1.095	محايد	13
يبذل طلابي جهداً كبيرا في الدراسة كيف يجب	3.182	1.103	محايد	14
يظهر على الطلبة الحماس في بداية الفصل الدراسي	3.168	1.119	محايد	15
أسباب تواجد الطلاب في المدرسة مقنعة	3.121	1.061	محايد	16
لدى طلابي رغبة في التنافس والحصول على معدل مرتفع	3.118	1.166	محايد	17
أحافظ على إلمام طلابي بآخر المستجدات العلمية	3.000	1.491	محايد	18
لا يتضايق الطلبة من عدد المواد التي يدرسوها	2.882	1.521	محايد	19
دافعية صعوبات التعلم نحو الدراسة متدنية	2.807	1.588	محايد	20
الدرجة الكلية	**3.296**	**0.715**	**محايد**	

يتبين من الجدول رقم (8.5) أن الفقرة التي تنص على " يقوم طلابي بتخصيص أوقات كافية للمطالعة الخارجية التي لا صله لها بدروسي " كانت أكبر فقرات مجال الدافعية بمتوسط حسابي 3.554 بينما التي تنص على "دافعية صعوبات التعلم نحو الدراسة متدنية " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي2.807.

2.2.1.5. مجال البيئة الاكاديمية:

جدول رقم (9.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال البيئة الاكاديمية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
سرعان ما يحبني ويقدرني طلابي	3.550	1.103	موافق	1
يحس الطلبة إن نجاحهم هو نجاح للمعلم	3.479	1.040	موافق	2
يساعدني الطلبة على توفر بيئة تعلم تساعد على التدريس الفعال	3.414	1.057	موافق	3
يحرص الطلبة على توفير مناخ الصفي الملائم لحدوث عملية التعلم	3.389	1.366	محايد	4
لدى الطلبة انضباط داخلي	3.336	1.051	محايد	5
يعرف الطلبة كيفية التصرف/ التعامل مع المواقف الطارئة	3.211	1.115	محايد	6
يوجد علاقات اجتماعية قوية بين الطلبة	3.196	1.173	محايد	7
غالبا ما يسعى الطلبة على الاحترام المتبادل فيما بيننا	3.186	0.995	محايد	8
يوجد لدى الطلبة رغبه في المشاركة في الفعاليات الصفية	2.914	1.401	محايد	9
يشعر الطلبة بالرضا عن البرامج الدراسية	2.868	1.496	محايد	10
الدرجة الكلية	3.254	0.704	محايد	

يتبين من الجدول رقم (9.5) أن الفقرة التي تنص على " سرعان ما يحبني ويقدرني طلابي " كانت أكبر فقرات مجال البيئة الاكاديمية بمتوسط حسابي 3.550 بينما الفقرة رقم (10) والتي تنص على " يشعر الطلبة بالرضا عن البرامج الدراسية " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 2.868.

3.2.1.5. المجال التطبيقي:

جدول رقم (10.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال التطبيقي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
يلتزم الطلبة عادة بما نتفق عليه بشأن الامتحانات /الواجبات	**3.600**	**1.280**	**موافق**	**1**
يحافظ طلابي على حضور الحصص بانتظام واستمرار	**3.564**	**1.334**	**موافق**	**2**
لا يجد الطلبة صعوبة في أداء المهارات أمام زملائهم	**3.525**	**0.987**	**موافق**	**3**
اشعر أن طلابي لا يبذلون جهداً في الدراسة كما يجب	**3.496**	**1.107**	**موافق**	**4**
يعتقد طلابي اني مزاجي في وضع الدرجات	**3.496**	**1.094**	**موافق**	**5**
لدى طلابي مشكلة في أداء الواجبات الدراسية	**3.489**	**0.976**	**موافق**	**6**
يكثر بعض الطلاب الالتفات يميناً ويساراً أثناء الحصص	**3.443**	**0.982**	**موافق**	**7**
يضع طالبتي جدولاً زمنياً لإنجاز مهامهم الدراسية	**3.429**	**1.102**	**موافق**	**8**
يقدم الطلبة الواجبات التي تطلب منهم في الوقت المحدد	**3.407**	**1.087**	**موافق**	**9**
اشعر أن طلابي يهتمون بآرائي.	**3.361**	**1.105**	**محايد**	**10**
يدون الطلبة الملاحظات عند قراءتهم للمواد	**3.232**	**1.084**	**محايد**	**11**
أرى أن ممارسة طلابي لهواياتهم الخاصة تعيق تحقيق أهدافهم الدراسية	**3.196**	**1.136**	**محايد**	**12**
يستطيع طلابي ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحانات	**3.189**	**1.243**	**محايد**	**13**
يسعى الطلبة لمتابعه آخر المستجدات العلمية	**3.150**	**1.023**	**محايد**	**14**
يستطيع طلابي وضع أسئلة والإجابة عليها بعد الانتهاء من ماده دراسية مقررة	**2.954**	**1.435**	**محايد**	**15**
يحافظ طلابك على التواصل مع بعضهم البعض	**2.825**	**1.501**	**محايد**	**16**
الدرجة الكلية	**3.335**	**0.674**	**محايد**	

يتبين من الجدول رقم (10.5) أن الفقرة التي تنص على " يلتزم الطلبة عادة بما نتفق عليه بشأن الامتحانات /الواجبات " كانت أكبر فقرات مجال التطبيقي بمتوسط حسابي 3.600، بينما الفقرة التي تنص على " يحافظ طلابك على التواصل مع بعضهم البعض " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي2.825.

4.2.1.5. مجال الرضا عن أداء الطلبة:

جدول رقم (11.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لفقرات مجال الرضا عن أداء الطلبة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
اشعر بتمكن طلابي من المادة الدراسية	3.575	1.137	موافق	1
ان أداء طلابي في الامتحانات الدراسية متدنٍ	3.493	0.998	موافق	2
اجد صعوبة في تدريس طلبتي	3.475	1.474	موافق	3
لست راض عن الوضع الدراسي لطلبتي(وضعهم غير جيد)	3.468	1.060	موافق	4
لا يجد طلابي صعوبة في تذكر ما يقرؤه بعد الانتهاء من الدراسة	3.432	1.105	موافق	5
لدى طلبتي صعوبة في التركيز أثناء الدراسة	3.400	1.103	موافق	6
الواجبات الدراسة تثير الإزعاج والتذمر لدى الطلبة	3.361	1.092	محايد	7
يبتعد الطلبة عن جرح بعضهم لبعض	3.268	1.175	محايد	8
اشعر برضا طلابي عن الوضع الدراسي بشكل عام	3.175	1.082	محايد	9
استيعاب طلابي لمحتوى المواد الدراسية مرتفع	3.118	1.125	محايد	10
تتلاءم تصرفات طلبتي مع المواقف المختلفة	2.946	1.501	محايد	11
الطلبة غير راضيين عن أدائهم الدراسي	2.839	1.602	محايد	12
الدرجة الكلية	3.296	0.766	محايد	

يتبين من الجدول رقم (11.5) أن الفقرة التي تنص على " اشعر بتمكن طلابي من المادة الدراسية " كانت أكبر فقرات مجال الرضا عن إداء الطلبة بمتوسط حسابي 3.575بينما الفقرة والتي تنص على " الطلبة غير راضيين عن أدائهم الدراسي " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي2.839.

جدول رقم (12.5) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظرالمعلمين وابعادها

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المجال التطبيقي	3.335	0.674	محايد	1
مجال الرضا عن أداء الطلبة	3.296	0.766	محايد	2
مجال الدافعية	3.296	0.715	محايد	3
مجال البيئة الاكاديمية	3.254	0.704	محايد	4
الدرجة الكلية التكيف الأكاديمي	3.299	0.667	محايد	

الوزن النسبي = المتوسط الحسابي /5*100

يتبين من الجدول رقم (12.5) أن متوسط الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب قد بلغ 3.299 ، وهذا يشير إلي أن مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين قد كان محايد وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن

المجال التطبيقي قد كان أكبر أبعاد التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب بمتوسط حسابي 3.335، بينما مجال البيئة الاكاديمية كان أقل الابعاد بمتوسط حسابي 3.254.

3.1.5. النتائج المتعلقة بأسئلة العلاقة:

نتائج التساؤل الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة بين مستوى ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على نوع وقوة العلاقة بين المتغيرات، والجدول رقم (13.4) يوضح النتائج.

جدول رقم (13.5) نتائج معامل الارتباط بين ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه من وجهة نظر المعلمين

البيان	التخطيط	ادارة	التعلم	التقويم	المتابعة	ادارة الموقف
مجال الدافعية	.321**	.399**	.448**	.455**	.416**	.458**
مجال البيئة الاكاديمية	.301**	.407**	.422**	.434**	.431**	.449**
المجال التطبيقي	**.279****	.397**	.428**	.445**	.446**	.448**
مجال الرضا عن أداء الطلبة	.368**	.346**	.372**	.361**	.369**	.402**
الدرجة الكلية التكيف الأكاديمي	.339**	.415**	.451**	.457**	.445**	**.472****

**دالة عند 1% *دالة عند5%

يتبين من الجدول رقم (13.5) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي وأبعادها وبين الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي وابعادها قد كان موجبا بدرجه ضعيفه الى اقل من متوسطه من279. الي 472. أي جدول احصائي يتعلق بمستويات الارتباط؟؟؟؟ ضروري جدا جدا؟؟ بمستوى دلالة أقل من 0.05، مما يشير لوجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين مستوى ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب.

4.1.5. النتائج المتعلقة بأسئلة الفروق:

نتائج التساؤل الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة)؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق بين أكثر من مجموعتين من البيانات المستقلة، واختبار t-test للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين مجموعتين من البيانات المستقلة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

1.4.1.5. الفروق وفقاً للنوع الاجتماعي:

جدول رقم (14.5) يوضح نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع الاجتماعي

البيان	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	ذكر	71	3.474	0.697	-0.001	0.999
	أنثى	69	3.474	0.680		
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	ذكر	71	3.495	0.665	0.371	0.711
	أنثى	69	3.466	0.632		
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس	ذكر	71	3.511	0.610	0.483	0.629
	أنثى	69	3.476	0.591		
مجال التقويم	ذكر	71	3.467	0.676	0.03	0.976
	أنثى	69	3.464	0.653		
مجال المتابعة بعد الموقف	ذكر	71	3.500	0.693	0.501	0.617
	أنثى	69	3.459	0.661		
الدرجة الكلية اداره الموقف التعليمي	ذكر	71	3.494	0.587	0.385	0.7
	أنثى	69	3.467	0.581		

قيمة **t** الجدولية لدرجات حرية (138) عند مستوى دلالة 0.05 = 1.96

يتبين من الجدول رقم (14.5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية) مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع لذا نقبل الفرضية.

2.4.1.5. الفروق وفقاً لسنوات الخدمة:

جدول رقم (15.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى .Sig الدلالة
مجال التخطيط	بين المجموعات	0.978	2	0.489	1.034	0.357
	داخل المجموعات	130.934	137	0.473		
	الإجمالي	131.912	139			
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	بين المجموعات	3.302	2	1.651	4.017	0.019
	داخل المجموعات	113.833	137	0.411		
	الإجمالي	117.135	139			
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس	بين المجموعات	2.502	2	1.251	3.538	0.030
	داخل المجموعات	97.958	137	0.354		
	الإجمالي	100.460	139			
مجال التقويم	بين المجموعات	3.690	2	1.845	4.291	0.015
	داخل المجموعات	119.120	137	0.430		
	الإجمالي	122.811	139			
مجال المتابعة بعد الموقف	بين المجموعات	4.493	2	2.247	5.054	0.007
	داخل المجموعات	123.135	137	0.445		
	الإجمالي	127.628	139			
الدرجة الكلية اداره الموقف التعليمي	بين المجموعات	2.827	2	1.414	4.255	0.015
	داخل المجموعات	92.023	137	0.332		
	الإجمالي	94.850	139			

قيمة **f** الجدولية لدرجات حرية (138) عند مستوى دلالة 0.05 = 3

يتبين من الجدول رقم (15.5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أكبر من الجدولية) باستثناء مجال التخطيط كانت مستوى الدلالة له أكبر من 0.05، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة

باستثناء مجال التخطيط لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية، وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام الاختبار البعدي فشرLSD والنتائج موضحة بالجدول رقم (16.5).

جدول رقم (16.5) نتائج اختبار فشر للتعرف على مصدر الفروق للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها تعزى لسنوات الخدمة.

البعد	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	أقل من 5سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10سنوات
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	أقل من 5سنوات	3.362		0.005	0.158
	6-10 سنوات	3.638	0.005		0.130
	أكثر من 10سنوات	3.489	0.158	0.130	
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس	أقل من 5سنوات	3.407		0.009	0.433
	6-10 سنوات	3.644	0.009		0.060
	أكثر من 10سنوات	3.472	0.433	0.060	
مجال التقويم	أقل من 5سنوات	3.367		0.005	0.471
	6-10 سنوات	3.651	0.005		0.030
	أكثر من 10سنوات	3.433	0.471	0.030	
مجال المتابعة بعد الموقف	أقل من 5سنوات	3.371		0.002	0.445
	6-10 سنوات	3.685	0.002		0.018
	أكثر من 10سنوات	3.443	0.445	0.018	
الدرجة الكلية اداره الموقف التعليمي	أقل من 5سنوات	3.382		0.004	0.282
	6-10 سنوات	3.636	0.004		0.058
	أكثر من 10سنوات	3.468	0.282	0.058	

يتبين من الجدول رقم (16.5) أن مصدر الفروق للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كان بين سنوات خدمتهم 6-10سنوات وبين أقل من 5سنوات لصالح سنوات خدمتهم 6-10سنوات، وأيضا كان مصدر الفروق في مجال التقويم ومجال المتابعة بعد الموقف بين سنوات خدمتهم 6-10سنوات وأكثر من 10سنوات لصالح سنوات خدمتهم 6-10سنوات.

3.4.1.5. الفروق وفقاً للمؤهل العلمي:

جدول رقم (17.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة .Sig
مجال التخطيط	بين المجموعات	**1.206**	**2**	**0.603**	**1.278**	**0.280**
	داخل المجموعات	**130.707**	**137**	**0.472**		
	الإجمالي	**131.912**	**139**			
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	بين المجموعات	**4.331**	**2**	**2.165**	**5.317**	**0.005**
	داخل المجموعات	**112.804**	**137**	**0.407**		
	الإجمالي	**117.135**	**139**			
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس	بين المجموعات	**3.662**	**2**	**1.831**	**5.240**	**0.006**
	داخل المجموعات	**96.798**	**137**	**0.349**		
	الإجمالي	**100.460**	**139**			
مجال التقويم	بين المجموعات	**3.780**	**2**	**1.890**	**4.399**	**0.013**
	داخل المجموعات	**119.030**	**137**	**0.430**		
	الإجمالي	**122.811**	**139**			
مجال المتابعة بعد الموقف	بين المجموعات	**7.523**	**2**	**3.762**	**8.675**	**0.000**
	داخل المجموعات	**120.105**	**137**	**0.434**		
	الإجمالي	**127.628**	**139**			
الدرجة الكلية اداره الموقف التعليمي	بين المجموعات	**3.937**	**2**	**1.968**	**5.997**	**0.003**
	داخل المجموعات	**90.913**	**137**	**0.328**		
	الإجمالي	**94.850**	**139**			
	الإجمالي	**123.958**	**139**			

قيمة **f**الجدولية لدرجات حرية (138) عند مستوى دلالة 0.05 = 3

يتبين من الجدول رقم (17.5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أكبر من الجدولية) باستثناء مجال التخطيط كانت مستوى الدلالة له أكبر من 0.05، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي باستثناء مجال التخطيط لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية، وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام الاختبار البعدي فشرLSD والنتائج موضحة بالجدول رقم (18.5).

جدول رقم (18.5) نتائج اختبار فشر للتعرف على مصدر الفروق للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها تعزى للمؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	دبلوم	**3.368**		**0.004**	**0.735**
	بكالوريوس	**3.639**	**0.004**		**0.010**
	دراسات عليا	**3.400**	**0.735**	**0.010**	
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس	دبلوم	**3.408**		**0.007**	**0.940**
	بكالوريوس	**3.640**	**0.007**		**0.005**
	دراسات عليا	**3.401**	**0.940**	**0.005**	
مجال التقويم	دبلوم	**3.413**		**0.039**	**0.484**
	بكالوريوس	**3.610**	**0.039**		**0.005**
	دراسات عليا	**3.343**	**0.484**	**0.005**	
مجال المتابعة بعد الموقف	دبلوم	**3.340**		**0.000**	**0.801**
	بكالوريوس	**3.690**	**0.000**		**0.001**
	دراسات عليا	**3.365**	**0.801**	**0.001**	
الدرجة الكلية اداره الموقف التعليمي	دبلوم	**3.391**		**0.004**	**0.945**
	بكالوريوس	**3.632**	**0.004**		**0.003**
	دراسات عليا	**3.385**	**0.945**	**0.003**	

يتبين من الجدول رقم (18.5) أن مصدر الفروق للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كان بين مؤهلهم التعليمي بكالوريوس وبين باقي المؤهلات لصالح المؤهل البكالوريوس.

4.4.1.5. الفروق وفقاً لمستوى المدرسة:

جدول رقم (19.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى مستوى المدرسة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة .Sig
مجال التخطيط	بين المجموعات	**0.945**	**2**	**0.472**	**0.999**	**0.370**
	داخل المجموعات	**130.968**	**137**	**0.473**		
	الإجمالي	**131.912**	**139**			
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم	بين المجموعات	**0.928**	**2**	**0.464**	**1.106**	**0.332**
	داخل المجموعات	**116.207**	**137**	**0.420**		
	الإجمالي	**117.135**	**139**			
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس	بين المجموعات	**0.212**	**2**	**0.106**	**0.293**	**0.746**
	داخل المجموعات	**100.248**	**137**	**0.362**		
	الإجمالي	**100.460**	**139**			
مجال التقويم	بين المجموعات	**0.464**	**2**	**0.232**	**0.525**	**0.592**
	داخل المجموعات	**122.347**	**137**	**0.442**		
	الإجمالي	**122.811**	**139**			
مجال المتابعة بعد الموقف	بين المجموعات	**2.176**	**2**	**1.088**	**2.403**	**0.092**
	داخل المجموعات	**125.452**	**137**	**0.453**		
	الإجمالي	**127.628**	**139**			
الدرجة الكلية اداره الموقف التعليمي	بين المجموعات	**0.696**	**2**	**0.348**	**1.024**	**0.361**
	داخل المجموعات	**94.154**	**137**	**0.340**		
	الإجمالي	**94.850**	**139**			

قيمة **f** الجدولية لدرجات حرية (138) عند مستوى دلالة 0.05 = 3

يتبين من الجدول رقم (19.5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أقل من الجدولية)، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لمستوى المدرسة.

5.1.5. نتائج التساؤل الخامس والذي ينص على: هل توجد فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة)؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق بين أكثر من مجموعتين من البيانات المستقلة، واختبار t-test للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين مجموعتين من البيانات المستقلة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

1.5.1.5. الفروق وفقاً للنوع:

جدول رقم (20.5) يوضح نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع الاجتماعي

البيان	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
مجال الدافعية	ذكر	71	3.322	0.751	0.623	0.534
	أنثى	69	3.268	0.678		
مجال البيئة الاكاديمية	ذكر	71	3.299	0.737	1.068	0.286
	أنثى	69	3.209	0.669		
المجال التطبيقي	ذكر	71	3.358	0.717	0.59	0.555
	أنثى	69	3.311	0.627		
مجال الرضا عن أداء الطلبة	ذكر	71	3.333	0.805	0.831	0.407
	أنثى	69	3.257	0.724		
الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي	ذكر	71	3.330	0.705	0.787	0.432
	أنثى	69	3.267	0.625		

قيمة **t** الجدولية لدرجات حرية (138) عند مستوى دلالة 0.05 = 1.96

يتبين من الجدول رقم (20.5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ولجميع أبعاده قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية) مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع لذا نقبل الفرضية.

2.5.1.5. الفروق وفقاً لسنوات الخدمة:

جدول رقم (21.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة.Sig
مجال الدافعية	بين المجموعات	1.692	2	0.846	1.661	0.192
	داخل المجموعات	141.125	137	0.509		
	الإجمالي	142.817	139			
مجال البيئة الاكاديمية	بين المجموعات	2.096	2	1.048	2.130	0.121
	داخل المجموعات	136.239	137	0.492		
	الإجمالي	138.335	139			
المجال التطبيقي	بين المجموعات	1.037	2	0.519	1.144	0.320
	داخل المجموعات	125.565	137	0.453		
	الإجمالي	126.603	139			
مجال الرضا عن أداء الطلبة	بين المجموعات	1.832	2	0.916	1.569	0.210
	داخل المجموعات	161.719	137	0.584		
	الإجمالي	163.551	139			
الدرجة الكلية التكيف الأكاديمي	بين المجموعات	1.517	2	0.758	1.716	0.182
	داخل المجموعات	122.441	137	0.442		
	الإجمالي	123.958	139			

قيمة **f**الجدولية لدرجات حرية (138) عند مستوى دلالة 0.05 = 3

يتبين من الجدول رقم (21.5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ولجميع أبعاده قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أقل من الجدولية)، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة لذا نقبل الفرضية.

3.5.1.5. الفروق وفقاً للمؤهل العلمي:

جدول رقم (22.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى Sig. الدلالة
مجال الدافعية	بين المجموعات	**0.517**	**2**	**0.258**	**0.503**	**0.605**
	داخل المجموعات	**142.300**	**137**	**0.514**		
	الإجمالي	**142.817**	**139**			
مجال البيئة الاكاديمية	بين المجموعات	**0.772**	**2**	**0.386**	**0.777**	**0.461**
	داخل المجموعات	**137.563**	**137**	**0.497**		
	الإجمالي	**138.335**	**139**			
المجال التطبيقي	بين المجموعات	**0.425**	**2**	**0.212**	**0.466**	**0.628**
	داخل المجموعات	**126.178**	**137**	**0.456**		
	الإجمالي	**126.603**	**139**			
مجال الرضا عن أداء الطلبة	بين المجموعات	**0.998**	**2**	**0.499**	**0.850**	**0.428**
	داخل المجموعات	**162.553**	**137**	**0.587**		
	الإجمالي	**163.551**	**139**			
الدرجة الكلية التكيف الأكاديمي	بين المجموعات	**0.579**	**2**	**0.290**	**0.650**	**0.523**
	داخل المجموعات	**123.379**	**137**	**0.445**		
	الإجمالي	**123.958**	**139**			

قيمة **f** الجدولية لدرجات حرية (138) عند مستوى دلالة 0.05 = 3

يتبين من الجدول رقم (22.5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ولجميع أبعاده قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أقل من الجدولية)، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي لذا نقبل الفرضية.

4.5.1.5. الفروق وفقاً لمستوى المدرسة:

جدول رقم (23.5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الاكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى مستوى المدرسة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى Sig. الدلالة
مجال الدافعية	بين المجموعات	**3.231**	**2**	**1.616**	**3.206**	**0.042**
	داخل المجموعات	**139.586**	**137**	**0.504**		
	الإجمالي	**142.817**	**139**			
مجال البيئة الاكاديمية	بين المجموعات	**2.118**	**2**	**1.059**	**2.153**	**0.118**
	داخل المجموعات	**136.217**	**137**	**0.492**		
	الإجمالي	**138.335**	**139**			
المجال التطبيقي	بين المجموعات	**1.342**	**2**	**0.671**	**1.483**	**0.229**
	داخل المجموعات	**125.261**	**137**	**0.452**		
	الإجمالي	**126.603**	**139**			
مجال الرضا عن أداء الطلبة	بين المجموعات	**1.129**	**2**	**0.565**	**0.963**	**0.383**
	داخل المجموعات	**162.422**	**137**	**0.586**		
	الإجمالي	**163.551**	**139**			
الدرجة الكلية التكيف الأكاديمي	بين المجموعات	**1.921**	**2**	**0.961**	**2.181**	**0.115**
	داخل المجموعات	**122.037**	**137**	**0.441**		
	الإجمالي	**123.958**	**139**			

قيمة **f** الجدولية لدرجات حرية (138) عند مستوى دلالة 0.05 = 3

يتبين من الجدول رقم (23.5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ولجميع أبعاده قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أقل من الجدولية)، باستثناء مجال الدافعية قد كانت مستوى الدلالة له أقل من 0.05، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لمستوى المدرسة، باستثناء مجال الدافعية قد كانت الفروق ذات دلالة وللتعرف على مصدر الفروق في ذلك المجال تم استخدام اختبار البعدي فشر LSD والجدول رقم (24.5) يوضح النتائج.

جدول رقم (24.5) نتائج اختبار فشر للتعرف على مصدر الفروق لمجال الدافعية تعزى لمستوى المدرسة

البعد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	ابتدائي	بإعدادي	ثانوي
مجال الدافعية	ابتدائي	**3.283**		**0.280**	**0.138**
	اعدادي	**3.171**	**0.280**		**0.012**
	ثانوي	**3.437**	**0.138**	**0.012**	

يتبين من الجدول رقم (24.5) أن مصدر الفروق لمجال الدافعية قد كان بين المدارس الاعدادية والثانوية لصالح الثانوي.

2.5 النتائج المتعلقة بالمقابلات

من خلال المقابلات لدى مديري ومديرات المدارس ،والتي تعد من أكثر الوسائل فاعلية، غي جمع المعلومات حتل؟؟ الاحتياجات التدريبية ، للمعلمين الذين يعلمون ذوي صعوبات التعلم ، والتي تسهم في إعطاء الباختة صورة واضحة حو ذلك .

أ- ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية؟

من خلال امقابلات واجابات المديرات لخصن أن أبرز الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية نمثلت في المعرفة المتعلقة في صيغة الأهداف السلوكية، والحاجة لمعرفية اليات تحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسة التي تريد التخطيط لها .

ب-ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس؟

من خلال تحليل أراء مديرات المدارس ومديروها حول ما يحتاج اليه المعلم من تدريب فيما يتعلق بطرق تنفيذ الدرس، جاءت تطوير مفة المعلمين حتل مراعاة الفروق الفردية في الموقف التعليمي ، وتطوير مهارة توظيف مصادر التعلم في الدرس .

ج- ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي؟

من خلال تحليل أراء مدري ومديرات المدارس حول موضوع الاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يخص ضبط الموقف التعليمي تبين تلك الاحتياجات تتمثل في الحاجة الى اداؤة المعلم للموقف التعليمي بفاعلية، والحاجة الى معرفة كيفية اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية.

د. ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة؟

من خلال المقابلات لمديري المدارس ثم التوصل إلى أن أغلب تكرارات مديري المدارس بالنسبة لتلك الاحتياج هي يحدد المعلم المهارات المطلوبة للتقويم، ويعالج المعلم نقاط الضعف التي اكتشفها في الطلبة.

ه. ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية؟

من خلال المقابلات لمديري المدارس ثم التوصل إلى أن أغلب تكرارات مديري المدارس بالنسبة لتلك الاحتياج هي يوظف المعلم الوسائط المتعددة لإعداد فيديوهات تعليمية مناسبة، و يعد المعلم تدريبات للطلبة بطيء التعلم.

وستقوم الباحثة بعرض نتائج المقابلات بالتفصيل في الفصل اللاحق.

3.5 البرنامج المقترح: برنامج تدريبي لمعلمي طلبه صعوبات التعلم

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي لمعلمي طلبه صعوبات التعلم وذلك من خلال الخطوات الآتية:

1.3.5. فلسفة البرنامج التدريبي:

تتلخص فلسفة البرنامج التدريبي في إثراء فكر التنمية المهنية المستدامة لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس التربية الخاصة في منطقة النقب أثناء الخدمة بما يتلاءم مع التطور التربوي ، الأمر الذي تنعكس آثاره على تحسين مخرجات العملية التعليمية.

2.3.5. أسس البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي المقترح في ضوء مجموعة من الأسس التالية:

أن يحقق البرنامج بعض أهداف التطوير التربوي والتنمية المهنية المستدامة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدارس التربية الخاصة.

ينطلق البرنامج التدريبي المقترح من قائمة مهارات إدارة الصف التي يجب توافرها لدي معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدارس التربية الخاصة ، والتي تمكنهم من تطوير أدائهم وتحسين كفاءتهم في الوصول لأهدافهم التعليمية بنجاح.

ينظم المحتوي العلمي للبرنامج التدريبي المقترح في صورة وحدات تدريبية، تتكون كلا منها من مجموعة موضوعات تدريبية مرتبطة بمهارات إدارة الصف.

3.3.5. تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

تحدد الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية المعارف والمهارات الخاصة بإدارة الصف لدي معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدارس التربية الخاصة ، حيث قامت الباحثة بوضع اجراءات وقائية وعلاجية يجب توافرها لدي معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدارس التربية

الخاصة والتي تساعدهم على ضبط وإدارة الصف بنجاح وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وفي ضوء ذلك تم وضع الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي المقترح، والتي تمثلت في أن يكون المعلمين قادرين على أن:

يحددوا المفهوم الصحيح لإدارة الصف، و يستخلصوا أهم العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية، ويستنتجوا أهمية مهارات إدارة الصف لتحسين أدائهم التدريسي، ويحدد أهداف إدارة الصف، ويوضح أنماط إدارة الصف، ويتعرفوا إلى كيفية ضبط الصف، ويشرح مصادر المشكلات الصفية، و يستنتج أساليب التعامل مع المشكلات الصفية، و يتقن التعامل مع المشكلات الصفية وفق الأسس التربوية، ويتقن التعامل مع الطلاب بكفاءة، ويراعي الفروق الفردية بين طلابه في توزيع الأدوار بالأنشطة الصفية التعليمية، ويشجع الطلاب على تبادل الآراء حول كيفية إدارة الأنشطة الصفية، ويجيد إعداد البيئة الفيزيائية والتعليمية للصف بما ييسر عملية التعلم، ويجيد استخدام أساليب الاستحواذ على انتباه الطلاب، ويدير وقت الصف بكفاءة وفعالية، وينظم التفاعل الصفي والعصف الذهني وتبادل الآراء بين الطلاب، يقدر أهمية مهارات إدارة الصف في تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح، ويعي أهمية التعامل مع المشكلات الصفية بالأسلوب المناسب، وينتبه لأهمية إقامة علاقات إنسانية قويه مع طلابه، ويعزز سلوك الإيجابي للطالب بأساليب متنوعة ومناسبة، ويبتعد عن المزاجية والعصبية أثناء التدريس، و يستخدم الألفاظ والعبارات اللائقة والمناسبة للمستوي العقلي للطلاب داخل غرفة الصف في أثناء الشرح أو التعزيز أو التقويم، ويتعامل مع سلوكيات الشغب عند ظهورها مستخدما أساليب ضبط النظام، و يعي أهمية ترك الحرية للطالب لاختيار ما يناسبه من الأنشطة التعليمية المتنوعة المطروحة، ويشرك الطلاب في عملية الإدارة والتنظيم الصفية ووضع المبادئ التنظيمية، ويطبق التعليمات والمبادئ التنظيمية الموضوعة دون تحيز أو محاباة، يضع خطة تدريسية تعليمية شاملة واضحة وقابلة للتطبيق ودقيقة للمقرر الدراسي.

4.3.5. المحتوي العلمي للبرنامج التدريبي وتنظيمه:

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات والأدبيات التي تناولت مهارات إدارة الصف واستفادت منها في إعداد المحتوي العلمي للبرنامج التدريبي، وقد فضلت الباحثة تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في صورة عدد من الوحدات التدريبية المشتملة على المعارف والمهارات المرتبطة بمهارات إدارة الصف، والتي يجب أن يلم بها المعلم لتحقيق الهدف العام والأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي.

تحديد أساليب التدريب بالبرنامج التدريبي: يؤدي استخدام أساليب التدريب المناسبة في أي برنامج تدريبي إلى تحقيق أهدافه، فعن طريقها يمكن نقل المعارف والمهارات وتغير اتجاهات المتدربين وفقا للهدف العام والأهداف السلوكية للبرنامج، وهناك أساليب تدريبية متعددة، وقد راعت

الباحثة في اختيار أساليب التدريب ما يلي: (الارتباط بهدف البرنامج العام والأهداف السلوكية له، الملائمة لطبيعة موضوعات البرنامج، جعل المتدرب نشط ومشارك إيجابي في عملية التدريب)؛ لذا ركزت الدراسة على مجموعة من أساليب التدريب أهمها: (المحاضرات – المناقشات – المجموعات الصغيرة – التعلم التعاوني – العصف الذهني – تمثيل الأدوار – حل المشكلات).

تحديد مصادر التعلم: استخدمت الباحثة العديد من مصادر التعلم المتنوعة والمراجع التي يمكن أن يرجع لها المعلمين عند الحاجة إليها؛ بما يساعدهم في تحقيق أهداف البرنامج، ومقابلة الفروق الفردية بين المتدربين، وإثارة وزيادة دافعيتهم نحو التدريب.

تحديد وإعداد الأنشطة التدريبية الإثرائية: استخدمت الباحثة مجموعة من الأنشطة التدريبية الإثرائية تتضمن تطبيقات عملية لمهارات إدارة الصف، مع إتاحة الفرصة للمعلم لاختيار النشاط الذي يناسبه؛ بما يشبع اهتمامات المعلم المتدرب ويلبي احتياجاته المعرفية والمهارية، وتم مراعاة ما يلي في الأنشطة : (ترتبط بأهداف البرنامج ومحتواه، تتلاءم مع ميول واتجاهات واستعدادات المعلمين المتدربين، تكون متنوع وتثير الفضول، تتسم بالتكامل والاستمرارية بالموقف التعليمي، تضع المعلم المتدرب في الموقف أو المشكلة الصفية الحقيقية التي يطلب منه مواجهتها)

تحديد معينات التدريب :وهي تضم الوسائل التعليمية التي تساعد على جودة التدريب وزيادة فعاليته وتزويد المعلمين المتدربين بخبرات تعليمية باقية الأثر ومنها : (الصور والرسومات والشفافيات – العروض التقديمية)، وقد راعت فيها الباحثة ما يلي: (ملائمتها لهدف البرنامج التدريبي ومحتواه، التنوع حتى لا يشعر المتدربون بالملل، الاستخدام في الوقت المناسب، الوضوح وسهولة الاستخدام لجميع المتدربين، تجربتها قبل الاستخدام للتأكد من صلاحيتها، توفير الظروف المناسبة لاستخدامها (إضاءة – تهوية – كهرباء).

زمن البرنامج التدريبي :تحدد زمن البرنامج التدريبي بواقع (40 ساعة) موزعة على (10 أيام) بواقع (4 ساعات) تدريب يوميا، مع مراعاة ما يلي: (توفير فترة راحة للمتدربين، مناسبة مدة البرنامج للهدف التدريبي، مراعاة التتابع الزمني لعرض الموضوعات، مراعاة التوازن في توزيع الأعمال والمهام خلال فترة التدريب)، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي في إجازة نصف العام للعام الدراسي (2022 / 2023)، وفقا لنسب اتفاق آراء (95 %) من المعلمين (عينة الدراسة)؛ بما يعود بالنفع عليهم ولا يؤثر على سير العملية التعليمية إذا ما تم التطبيق أثناء العام الدراسي.

أساليب التقويم: تمثلت أساليب التقويم في ملف أعمال خاص بكل معلم ومعلمة يتضمن الآتي:

بالإضافة إلى المهمات والأنشطة التي كلف بها المعلمين والمعلمات خلال كل وحدة الجلسات التدريبية بموضوعاتها المختلفة.

وهكذا يكون قد تم وضع الإطار العام للبرنامج التدريبي المقترح – في صورته الأولية – وقامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ بهدف التأكد من ضبط وسلامة البرنامج التدريبي ومدي ارتباطه بمهارات إدارة الصف، ومناسبة أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليبه لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة لتجاري، وفي ضوء آرائهم عدلت الباحثة بعض أجزاء البرنامج ليتخذ البرنامج التدريبي صورته النهائية

ويشمل هذا التصور المقترح والمذكور في الصفحات من صفحة (115- 121) عدة محاور هي:

1 . إجراءات وقائية.

2. إجراءات علاجية.

الإجراءات الوقائية:

تتضمن الإدارة الناجحة لغرفة الصف والموقف التعليمي ليس فقط الرد الفعال عندما تحدث مشكلات سلوكية ، ولكن تتضمن أيضا النظرة المستقبلية لما يتوقع من مشكلات سلوكية يحتمل حدوثها في المستقبل والعمل على تلافيها قبل حدوثها من خلال استخدام المعلم لمجموعة من الإجراءات الوقائية

الإجراءات العلاجية السيطرة على قاعة الصفة والموقف التعليمي

يستطيع المعلم من خلال استخدامه لمجموعة من الإجراءات التنظيمية الفعالة السيطرة على السلوك غير المنضبط داخل الصف ، والتخفيف من حدته قبل أن تصبح مشكلات خطيرة، ولهذا يعد اتخاذ هذه الإجراءات أساس للسيطرة والمحافظة على ضبط الصف وتتمثل بعض هذه الإجراءات في الآتي :

1 - تفعيل عمليات الانضباط الصفي :

ب - تطوير تقنيات إدارة الصف : -

جـ - تنمية علاقات التفاعل بين المعلم والتلاميذ:

د - أساليب التعامل مع المشكلات الصفية

4.5 ملخص عام للنتائج:

أن مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين قد كان موافق وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس قد كان أكبر أبعاد ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب بمتوسط حسابي 3.493، بينما مجال التقويم كان أقل الابعاد بمتوسط حسابي3.466.

أن مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين قد كان محايد وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن المجال التطبيقي قد كان أكبر أبعاد التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب بمتوسط حسابي 3.335، بينما مجال البيئة الاكاديمية كان أقل الابعاد بمتوسط حسابي 3.254.

وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين مستوى ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب.

عدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع .

وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات والفروق لصالح سنوات خدمتهم 6-10سنوات.

وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي والفروق لصالح المؤهل البكالوريوس.

عدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لمستوى المدرسة.

عدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع.

عدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة .

عدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي.

عدم وجود فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لمستوى المدرسة.

من خلال المقابلات لمديري المدارس تبين وجود الاحتياجات التدريبية متعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية، والاحتياجات التدريبية متعلقة بطرائق تنفيذ الدرس، والاحتياجات التدريبية متعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته، و الاحتياجات التدريبية متعلقة بتقويم أداء الطلبة، و الاحتياجات التدريبية متعلقة بالمصادر التعليمية، وفي النهاية قامت الباحثة بإعداد برنامج التدريبي لمعلمي طلبه صعوبات التعلم.

الفصل السادس

تفسير ومناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضًا تفسير ومناقشة لنتائج الدراسة، وذلك من خلال ما تم الحصول عليه من أسئلة الدراسة وما استعرضته نتائج المقاييس، والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على **" ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم وعلاقته بالتكيف الاكاديمي في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين.**

1.6 تفسير ومناقشة أسئلة الدراسة:

تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته: والذي ينص على: ما مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين ؟

يتبين من الجدول رقم (6) أن الفقرة التي تنص على " أعد الخطط للحصص اليومية" كانت أكبر فقرات مجال التخطيط بمتوسط حسابي 4.025.5 بينما الفقرة التي تنص على " أحرص على توفير التكامل بين عناصر الخطة" كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.071.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أنه قد يعود إلى كثرة تدريب المعلمين على التخطيط وخاصة معلمين ذوى صعوبات التعلم حيث أن دورات المعلمين تركز على التخطيط للتعليم الحديث وليس التعليم التقليدي، فالتعليم لدى صعوبات التعلم يتطلب اختيار الوسائل التعليمية المناسبة وتتطلب من المعلم أن يتفاعل مع العديد من المصادر التعليمية بطريقة مختلفة عن التعليم التقليدي، كما أن طرق قياس تحقق الأهداف لابد أن يكون مختلفا ومتناسبا مع التعلم ذوى صعوبات التعلم. كما أن هناك نماذجاً للتخطيط لابد للمعلم من التعرف عليها حتى ينجز التخطيط بشكل منظم.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى ربما يعود أحرص على توفير التكامل بين عناصر الخطة" كانت أقل فقرات المجال زيادة خبرة المعلمين في آلية وضع الخطة للتعليم صعوبات التعلم لكى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .

يتبين من الجدول رقم (7) أن الفقرة التي تنص على " أهتم بنظافة الغرفة الصفية وترتيبها " كانت أكبر فقرات مجال إدارة الصف وبيئة التعلم بمتوسط حسابي 3.586 بينما الفقرة التي تنص على " استخدم الوسائل التعليمية "فيديو، أفلام" لتحقيق أهداف الحصة " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.336.

وتعزو الباحثة أن الفقرة التي تنص على أهتم بنظافة الغرفة الصفية وترتيبها " كانت أكبر فقرات مجال إدارة الصف وبيئة إلى التطورات السريعة للمواقف التعليمية على كافة مستوياتها وهذا الأمر يتطلب تغييرا في طريقة ضبط الموقف التعليمي.

كما تعزو الباحثة أن الفقرة التي تنص على استخدم الوسائل التعليمية "فيديو، أفلام" لتحقيق أهداف الحصة " كانت أقل فقرات المجال هذه النتيجة إلى أنه ممكن يعود قلة خبرة بعض المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية ، وهنا يكمن دور المشرفين والإدارة المدرسية لتوفير البرامج التدريبية الملائمة للمعلمين حول آلية استخدام الوسائل التعليمية ، لتحقيق أهداف الحصة، ورفع مستوى وقدرات المعلمين وشعورهم بالخوف من التعامل مع الوسائل التعليمية.

يتبين أن الفقرة التي تنص على " استخدم لغة سليمة ومناسبة لمستويات الطلبة " كانت أكبر فقرات مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس بمتوسط حسابي 3.686 بينما الفقرة التي تنص على " استخدم أساليب تدريس متنوعه " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.207.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة للفقرة التي تنص على استخدم لغة سليمة ومناسبة لمستويات الطلبة كانت أكبر فقرات مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس إلى أن من الممكن استخدام لغة سليمة في التدريس تساعد على التجاوب بين المعلم والطلاب وكسر الروتين.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة الفقرة التي تنص على استخدم أساليب تدريس متنوعه " كانت أقل فقرات المجال ربما يعود إلى معرفة المعلمين كيف يوظف المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي

يتبين من الجدول رقم (9) أن الفقرة التي تنص على " أحرص على استمرارية التقويم " كانت أكبر فقرات مجال التقويم بمتوسط حسابي3.693 بينما الفقرة التي تنص على " أقدر جهود الطلبة ذوي الأداء المتميز " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.111.

تعزو الباحثة تلك النتيجة أن الفقرة التي تنص على "أحرص على استمرارية التقويم" كانت أكبر فقرات مجال التقويم لأن بذلك قد يهدف المعلمين التعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء، وتحسين أداء المتعلمين وتطويره، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن المتعلمين وتحديد الاحتياجات اللازمة، تقديم تغذية راجعة عن مستوى أداء المتعلمين لأنفسهم.

بينما تعزو الباحثة تلك النتيجة أن الفقرة التي تنص على "استخدم تعزيز التقويم الذاتي لدى الطلبة " كانت أقل فقرات المجال لان المعلمين ربما يرون أن استخدام تعزيز التقويم الذاتي لدى الطلبة لا يقيس المستوى الذي وصل إليه الطالب ولا يحدد الصفات أو السلوكيات التي تمثل الجوانب المختلفة لأداء الطالب ولا يتنبأ بنجاح الطالب مستقبلا.

يتبين من الجدول رقم (10) أن الفقرة التي تنص على " أعمل على متابعة الطلاب وتقويم تقدمهم " كانت أكبر فقرات مجال المتابعة بعد الموقف بمتوسط حسابي 3.761 بينما الفقرة التي تنص على أقوم بتدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.179.

تعزو الباحثة أن الفقرة التي تنص على "أعمل على متابعة الطلاب وتقويم تقدمهم " كانت أكبر فقرات مجال المتابعة بعد الموقف قد يرجع إلى ان المعلمين يتابعون الطلاب كمدخل لتحسين التعليم، ولأن التقويم يساعد على قياس تحصيل المتعلمين وبيان مدى تقدمهم فيه، ويقدم للمعلم تغذية راجعة عن ادائه وفاعلية تدريسه.

بينما تعزو الباحثة أن الفقرة والتي تنص على "اتاحت فرص النجاح للطلبة " كانت أقل فقرات المجال ممكن يعود لأن التقويم له اسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلبة بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لاغراض التعلم ونتاجاته وتمكنه منها.

يتبين من الجدول رقم (11) أن متوسط الدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب قد بلغ 3.480 ، وهذا يشير إلي أن مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين قد كان موافق وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس قد كان أكبر أبعاد ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب بمتوسط حسابي 3.493، بينما مجال التقويم كان أقل الابعاد بمتوسط حسابي3.466.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمري(2012) حيث أشارت النتائج إلى أن دور المشرف التربوي كان متوسطا بوسط حسابي قدره (3.24)، كما وحصل مجال تنفيذ التدريس على أعلى متوسط من بين المجالات بوسط قدره (3.42) فيما تدني متوسط مجال التخطيط إلى (2.91). بالإضافة لذلك لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائية بين مستويات المتغيرات المستقلة في تقدير دور المشرف التربوي، بينما اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عرمان (2011) حيث توصلت إلى أن متوسطات المعوقات في الموقف التعليمي التي تواجه معلمي التربية الرياضية في محافظة الخليل كانت متوسطة

تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن المعلمين من الممكن انهم يستطيعون إعداد الخطط المختلفة ويعملون على تحديد النتاجات التعليمية المختلفة، ويحددون استراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم المناسبة، ويحددون النشاطات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس، و يحرصون على توفير التكامل ما بين عناصر الخطة ويأخذون بعين الاعتبار إمكانات المدرسة عند وضع الخطة، ولديهم استمراريه

بالتخطيط، ويهتمون بنظافة الغرفة الصفية وترتيبها ويهتمون بتوافر متطلبات السلامة العامة والتفاعل الصفي بين الطلاب، ويتقنون مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، ويوزعون الفعاليات المختلفة على وقت الحصة بشكل مناسب، ويلتزمون بأخلاقيات المهنة في التعامل مع الطلبة، ويستخدمون استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف الحصة، ويحددوا الأهداف السلوكية للحصة بشكل واضح ويتعرفون على أساليب وطرائق التدريس الحديثة لكى يستخدموها ، ويقمون بإعداد الأدوات والأجهزة قبل استخدامها في الحصة، ويستخدمون أسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة، ويعدون المادة الدراسية إعدادا جيدا، ويستخدمون أساليب التعزيز الايجابي التي تشجع المشاركة الايجابية للطلاب، ويراعون حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم، ويستخدمون أستخدم مهارات الاتصال الفعال مع الطلبة اساليب تعليمية متنوعة للإبقاء على انتباه الطلاب ويستخدمون اسلوب الحوار والمناقشة ويوفرون جو من الألفة والمرح والمتعة ،ويستخدمون اساليب النقد البناءة واحترام اراء وافكار الطلاب، ويستخدمون النمط الاداري الديمقراطي في ادارة الموقف التعليمي، ويتصفون بالصبر والحلم في التعامل مع الطلاب ولديهم قدرة في ضبط مجريات الحصة، ويوظفون نتائج التقويم لتحسين تعلم الطلبة وتطوير أدائهم، ويزودون الطلبة بتغذية راجعة، ويعملون على متابعة الطلاب وتقويم تقدم الدراسي، ويهتمون بحضور الدورات التدريبية التي تساعدهم على ادارة الموقف التعليمي، ويتعرفون على المعوقات التي تعوق الموقف التعليمي ويعملون عل ايجاد حلول لها، و يتعاونون فيما بينهم في التخطيط لمواقف تعليمية لاحقة، ويتعاونون في تطبيق استراتيجيات تدريس مختلفة، ويتعاونون في التخطيط لمعالجة نقاط الضعف في تنفيذ المواقف التعليمية المختلفة، ويطلعون على كل ما يستجد من أبحاث ودراسات في ادارة الموقف التعليمي، ويقومون بتدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل، ويتابعون التطورات والتعديلات والاستفادة منها.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة لربما إلى قدرة المعلم على إدارة الموقف التعلمي وتنظيمه وتعتمد على معارفه أو مهاراته التعليمية، بل على قوة شخصيته وامتلاكه لمهارات القيادة والإدارة، ولما كان المعلمون يتفاوتون في امتلاكهم لتلك المهارات بسبب اختلاف شخصياتهم أدي ذلك الارتفاع مستوى إدارة الموقف التعليمي.

وتعزو الباحثة أن مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس قد كان أكبر أبعاد ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب بمتوسط حسابي 3.493.

تعزو الباحثة النتيجة ربما أن المعلمين ينوعون بأساليب التدريس، ومتمكنين من المادة التعليمية ويستخدمون لغة سليمة ومناسبة، ويعملون على إثارة الدافعية لدى الطلبة وتعزيز استجاباتهم، ويشجعون التعلم الذاتي لدى الطلبة، ويعملون على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، ويوظفون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويربطون محتوى الدرس بالحياة، ويتسلسلون

منطقيا في عرض المادة التعليمية، ويعملون على تنمية الاتجاهات السليمة لدى الطلبة، ويحرصون على تنمية القيم والاتجاهات الدينية، ويعملون على تنمية القيمة والاتجاهات الوطنية ، ويحرصون على تنمية القيمة والاتجاهات الأخلاقية، ويستخدمون التقنيات التعليمية المناسبة، ويعدون النشاطات المرافقة للمادة التعليمية، ويشجعون الطلبة على الإبداع والتميز، ويعملون على استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي.

وتعزو الباحثة أن مجال التقويم كان أقل الابعاد بوزن نسبي بمتوسط حسابي3.466. إلى أنه يمكن أن يرجع الى كثرة مهام المعلم داخل الفصل وخارجه، و الصعوبة التي يواجهها أدائه حيث يعمل وسط متغيرات عديدة يتناوب عليها كل من التلميذ، وتقلبات المناهج الدراسية، وإدارة المدرسة وما تشكله من مواقف تعليمية عديدة يواجهها المعلم،كما قد يعود إلى عدم وجود نماذج موحدة للتقييم متفق عليها في النظام التعليمي .

تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته: والذي ينص على: ما مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة المعلمين؟

يتبين من الجدول رقم (12) أن الفقرة التي تنص على " يقوم طلابي بتخصيص أوقات كافية للمطالعة الخارجية التي لا صله لها بدروسي " كانت أكبر فقرات مجال الدافعية بمتوسط حسابي 3.554 بينما التي تنص على "دافعية صعوبات التعلم نحو الدراسة متدنية " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي2.807.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة أن الفقرة لتي تنص على " يقوم طلابي بتخصيص أوقات كافية للمطالعة الخارجية التي لا صله لها بدروسي " كانت أكبر فقرات مجال الدافعية قد يعود السبب هو تشتت الانتباه لديهم وعدم الرغبة في التعليم، كما قد يجدون مثيرات جذابة في المطالعة الخارجية لا تتوافر في دروسهم.

كما تعزو الباحثة أن الفقرة التي تنص على "دافعية صعوبات التعلم نحو الدراسة متدنية " كانت أقل فقرات المجال قد يعزو السبب إلى عدم معرفة ما يطلب منهم ، و ضعف القدرات ، و عدم معرفة مبررات الفعل، و عدم وجود نصوص: وجود علاقة قوية لتنمية التعلم.

يتبين من الجدول رقم (13) أن الفقرة التي تنص على " سرعان ما يحبني ويقدرني طلابي " كانت أكبر فقرات مجال البيئة الاكاديمية بمتوسط حسابي 3.550 بينما الفقرة التي تنص على " يشعر الطلبة بالرضا عن البرامج الدراسية " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي 2.868.

تعزو الباحثة أن الفقرة والتي تنص على سرعان ما يحبني ويقدرني طلابي كانت أكبر فقرات مجال البيئة الاكاديمية قد يعود السبب إلى أن معلمي صعوبات التعلم يتسمون بالصبر و التحلّي بروح

الفكاهة، و التحلي بالإيجابية، و إظهار الاهتمام بالطلاب وذلك عن طريق التحدث معهم عن حياتهم خارج المدرسة، وإبداء الاهتمام بالتعرف عليهم عن قرب، ومعرفة اهتماماتهم، وهواياتهم، وأنشطتهم اللامنهجية التي يشاركون بها، بالإضافة إلى دعمهم وتشجيعهم على ممارسة هذه الأنشطة، و احترام الطلاب ، وذلك عن طريق التحلّي بصفات الود، واللطف، والإيجابية عند التعامل معهم، وبذلك يشعر الطلاب بتقدير المعلم لجهودهم التي يبذلونها في الدراسة، و التحدث مع الطلاب ،و الإيمان بقدرات الطلاب وذلك عن طريق تقديم الدعم والمساندة لهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، بغضّ النظر عن مستواهم الدراسي، وتقديم المساعدة لهم عند حاجتهم إليها مما ينتج عن ذلك زيادة ثقة الطلاب بالمعلم وشعورهم بقربه منهم، ووجوده إلى جانبهم في معظم الأوقات.

بينما الفقرة التي تنص على " يشعر الطلبة بالرضا عن البرامج الدراسية " كانت أقل فقرات المجال ربما يعود إلى عدم ربط المواد الدراسية بالتجارب الحياتية والشخصية، كما قد يعود الى الضعف في تقديم المساعدة لهم عند حاجتهم إليها.

يتبين من الجدول رقم (14) أن الفقرة التي تنص على " يلتزم الطلبة عادة بما نتفق عليه بشأن الامتحانات /الواجبات " كانت أكبر فقرات مجال التطبيقي بمتوسط حسابي 3.600، بينما الفقرة التي تنص على " يحافظ طلابك على التواصل مع بعضهم البعض " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي2.825.

تعزو الباحثة أن الفقرة التي تنص على " يلتزم الطلبة عادة بما نتفق عليه بشأن الامتحانات /الواجبات " كانت أكبر فقرات مجال التطبيقي ، قد يعود إلى معاملة المعلمين وتحفيزهم للطلبة رغباً في تحسين الاداء.

كما تعزو الفقرة التي تنص على " يحافظ طلابك على التواصل مع بعضهم البعض " كانت أقل فقرات المجال قد يعود إلى ضعف قدراتهم على الأداء الشفوي والسمعي الجيد في المواقف المختلفة، والتي تتطلب تفاعلًا بينهم لتوصيل رسالة معينة .

يتبين من الجدول رقم (15) أن الفقرة التي تنص على " اشعر بتمكن طلابي من المادة الدراسية " كانت أكبر فقرات مجال الرضا عن إداء الطلبة بمتوسط حسابي 3.575بينما الفقرة التي تنص على " الطلبة غير راضيين عن أدائهم الدراسي " كانت أقل فقرات المجال بمتوسط حسابي2.839.

تعزو الباحثة تلك النتيجة أن الفقرة التي تنص على " اشعر بتمكن طلابي من المادة الدراسية " كانت أكبر فقرات مجال الرضا عن إداء الطلبة ربما يعود إلي الأساليب وطرق التدريس والوسائل التي يستخدمها المعلمين في تدريس الطلبة .

تعزو الباحثة تلك النتيجة أن الفقرة التي تنص على " الطلبة غير راضيين عن أدائهم الدراسي " كانت أقل فقرات المجال ربما يعود لعكس نتيجة الفقرة السابقة حيث يتمكنون من المواد الدراسية، ولكن يكون أدائهم منخفض.

يتبين من الجدول رقم (16) أن متوسط الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب قد بلغ 3.299 ، وهذا يشير إلي أن مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين قد كان محايد وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن المجال التطبيقي قد كان أكبر أبعاد التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب بمتوسط حسابي 3.335، بينما مجال البيئة الاكاديمية كان أقل الابعاد بمتوسط حسابي 3.254.

اختلفت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة نصراوين (2021) حيث أظهرت أنّ مستوى درجات الطّلبة على مقاييس كلّ من الدّافعيّة، وتقدير الذّات، والكفاءة الذّاتيّة جاء بدرجة متوسّطة، ودراسة الرفوع (2020) حيث أظهرت أن درجة التكيّف الدراسي جاءت متوسطة لدى طلبة كليّة الهندسة ،ودراسة الطوباسي (2019) حيث أظهرت أن مستوى معرفة معلمي الطلبة الملتحقين في برنامج صعوبات التعلّم في الصفوف النظامية بالتكيفات والتعديلات الصفية جاء ضمن المستوى المنخفض، ودراسة السعدي(2018) حيث بينت أن مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان كان متوسطا.

تعزو الباحثة تلك النتيجة لربما ترجع إلى دور المدارس في توفير جو مدرسي يسوده الحب والتعاطف مما ساعد طلبة صعوبات التعلم على التكيف والانسجام مع البيئة المدرسية بنجاح والذي يبدو من خلال علاقتهم وتعاملهم مع زملائهم ومعلميهم ومشاركتهم الفعالة في مختلف الأنشطة الدينية والاجتماعية والانسانية ؛ حيث إن استقرار الطلبة نفسيا واجتماعيا مع من حولهم يرفع من مستوى تكيفهم الاكاديمي وارتياحهم داخل المدرسة، ومن الجدير بالذكر، أن يتضافر جهود كلاً من المعلمين قد ساعد طلبة صعوبات التعلم على التكيف الاكاديمي؛ فامتلاك المعلمين للكفاءة وتمكنهم من التعرف على مشكلات الطلبة ومن ثم إيجاد الحلول، إلى جانب المرشدين الذين يقومون بخدمات إرشادية وتوجيهية من شأنها أن تسهم في تحقق التكيف المدرسي الاكاديمي للطلبة ذوى صعوبات التعلم .

كما وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي لربما أن دافعية الطلبة وامكانيتهم نحو الدراسة متدنية، ولديهم أسباب واضحة ومقنعة لوجودهم في المدرسة، و لا يستثمرون وقت الدراسة بشكل فعال، و لا يشعرون بكفاءتهم وقدراتهم في المساقات الدراسية، وشك الطلبة في أهمية وقيمة الدراسة لأنهم قد يقارون قدراتهم بقدرات الطلبة الآخرين الذين ليس لديهم صعوبات تعلم ، فهم يقضون معظم أوقاتهم في أنشطة المدرسة المتاحة، و ويتضايق الطلبة من عدد المواد التي يدرسوها، وقلة النشاط والحيوية لدى الطلبة في بداية الفصل الدراسي، وليس لدى الطلبة أهداف دراسية واضحة، ولا يقمون الطلبة

بتخصيص أوقات كافية للمطالعة الخارجية التي لا صله لها بالدروس، وعدم ترى أن الطلبة لا يترددون في مناقشة المعلم عندما يختلف معهم في الرأي وقله المحافظة على التواصل وإلمام الطلبة بآخر المستجدات العلمية، كما أن الطلبة لا يبذلون جهداً في الدراسة كما يجب، كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى شعور المعلمين أن الطلبة غير راضيين عن أدائهم الدراسي، وعدم رضا الطلبة عن الوضع الدراسي بشكل عام ترى أن الوضعي الدراسي لطلابك غير جيد على الرغم من الجهد يبذلونه، وتدنى أداء الطلبة في الامتحانات الدراسية ، ووجود وجود صعوبة في التركيز لدى الطلبة أثناء الدراسة ، وتذمر وانزعاج الطلبة من الواجبات الدراسة ، وقد يعود لضعف استيعاب الطلبة لمحتوى المواد الدراسية ، كما قد يعود إلى أن المعلمين دائما متيقظين من تصرفات بعض طلابهم ويبتعدون عن جرح شعور طلابهم وقد يجدون طلابهم صعوبة في تذكر ما يقرؤه بعد الانتهاء من الدراسة كما يشعرون بكفاءة طلابهم وقدراتهم في المواد الدراسية كل هذا أدى أن يكون مستوى التكيف الاكاديمي متوسط.

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى انه قد تتمتع بعض المدارس بالإمكانيات والتجهيزات الجيدة، ووجود العديد من أعضاء الهيئة التدريسية المؤهلة التي تتمتع بكفاءة عالية توجه الطلبة نحو استغلال القدرات والطاقات والمهارات الدراسية وكيفية استثمارها مما يعطي الطالب القدرة على التكيف الأكاديمي .

تعزو الباحثة أن المجال التطبيقي قد كان أكبر أبعاد التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب بمتوسط حسابي 3.335 إلى أن الطلبة يحافظون على التواصل و الإلمام بآخر المستجدات العلمية، ويبذلون جهداً في الدراسة كما يجب، وليس لديهم مشكلة في أداء الواجبات الدراسية، و يحافظون على حضور الحصص بانتظام واستمرار، ودائما منتبهين جيدا أثناء الحصص، ويقدمون الواجبات التي تطلب منهم في الوقت المحدد، ويوازنون بين ممارستهم لهوياتهم وتحقيق أهدافهم، ويضعون أسئلة ويجيبون عليها بعد الانتهاء من مادية دراسية مقررة، ويدونون الملاحظات عند قراءتهم للمواد يضعون جدولاً زمنياً لإنجاز مهامهم الدراسة، وولديهم قناعة في تقديري في وضع الدرجات، كما يتقيد المعلمين بما يتفقوا عليه مع طلابه بشأن الامتحانات ، ولا يجدون صعوبة في أداء المهارات أمام طلابهم، ويشعر المعلمين أن طلابهم يهتمون بآرائهم، كما يسهلون على طلابهم ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحانات، كل هذا جعل المجال التطبيقي يكون أكبر ابعاد ادارة الموقف التعليمي.

تعزو الباحثة أن مجال البيئة الاكاديمية كان أقل الابعاد بمتوسط حسابي 3.254 إلى شعور المعلمين بضعف رضا الطلبة عن البرامج الدراسية، وصعوبة الطلبة في اقامة علاقة صداقه مع المعلمين، وبرغم من توفير المناخ الصفي الملائم لحدوث عملية التعلم إلا أن الطلبة يثيرون مواقف

تغير المناخ الصفي وبرغم عمل المعلمين على يوفر بيئة تعلم تساعد على التدريس الفعال يجدون عدم التزام من الطلبة، و برغم من تعويد الطلبة على الانضباط الداخلي إلا أنهم يسلكون سلوكيات يجعل المعلمين يستخدمون استخدام العقاب، ومحاولة الطلبة على اضعاف العلاقات الاجتماعية مع المعلمين، ورغم حث المعلمين على مشاركة الطلبة في الفعاليات الصفية ولكن لا يجدون جدوى لذلك، وعدم التزام الطلبة بالإرشادات حول كيفية التعامل مع المواقف الطارئة داخل الصف ، كل هذا أدى ليكون مجال البيئة الاكاديمية أقل أبعاد التكيف الأكاديمي.

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج العلاقة:

تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشته: والذي ينص على: هل توجد علاقة بين مستوى ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات_التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين؟

يتبين من الجدول رقم (17) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي وأبعادها وبين الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي وابعادها قد كان موجبا بمستوى دلالة أقل من 0.05، مما يشير لوجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين مستوى ادارة الموقف التعليمي والتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي تأثر درجة إدارة الموقف التعليمي من قبل المعلمين بدرجة التكيف الاكاديمي في فصولهم الدراسية، فكلما زادت إجراءات المعلم التي تزيد من ادارة الموقف التعليمي بينه وبين طلبته أثناء تقديم المعارف العلمية والأنشطة الدراسية، كلما زاد مستوى التكيف الاكاديمي لديهم.

كما ترى الباحثة أن إدارة الموقف التعليمي من قبل المعلمين يؤدى إلى حسن تكيف الطلبة مع متغيرات دراستهم وبيئتهم الدراسية، كعلاقتهم بالمعلمين والزملاء، والمناخ الدراسي، ونظم الامتحانات والمقررات والمناهج الدراسية... وغيرها، ويعتبر التوافق الدراسي أحد جوانب التكيف؛ إذ يعتبر بذلك الطلبة المتوافقين دراسياً إذا كانوا في حالة رضا عن إنجازهم الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنهم سواء في أدائهم الأكاديمي أو في علاقاتهم مع مدرسيهم وزملائهم والعاملين بالمؤسسة التعليمية.

كما تعزو الباحثة وجود العلاقة بين ادارة الموقف التعليمي و التكيف الاكاديمي إلى أن المعلمين يسعون دائما لتوفير النظام والهدوء في الصف، ويوفرون بيئة نفسية تساعد المتعلمين على التعلم، وينظمون البيئة المادية ، ولديهم الخبرات التعليمية من خلال التخطيط للخبرات التعليمية

وتقديمها بشكل يتيح العمل للجميع، ويوفر خبرات جديدة للمتعلمين، ويلاحظون المتعلمين ومتابعة تقدمهم وتقويمهم لتعرف مستوى تقدمهم ونقاط الضعف والقوة لديهم وهذا يزيد من التكيف الاكاديمي لديهم وهذا ما أشار إليه (الأفندي، 2014: 39).

ثالثاً: تفسير ومناقشة نتائج الفروق

تفسير نتائج السؤال الرابع ومناقشته: والذي ينص على: هل توجد فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة)؟

يتبين من الجدول رقم (18) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية) مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي أنه قد تكون وزارة التربية والتعليم تنفذ تدريبات تربوية حديثة في مجال التخطيط، ومجال إدارة الصف وبيئة التعلم، ومجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس، ومجال التقويم، ومجال المتابعة بعد الموقف ، تحت ما يسمى التطوير التربوي ، هذا الأمر أدى إلى إزالة الفروق بين المعلمين كون التدريب يعتبر جديدا بالنسبة لهم جميعا ويساهمون بتنفيذه على حد سواء، وكونهم جميعا بحاجة إلى التعمق بتلك المجالات وبنفس الدرجة من خلال المشرف التربوي الناقل لمراحل التطوير المتتابعة والتي تتصف بالاستمرارية وذلك من خلال البرامج والورش التدريبية المتلاحقة.

كما تعزو الباحثة أن ذلك يعود إلى الإعداد والتدريب المهني والأكاديمي الموحد للمعلمين، والذي يعتمد على تأهيلهم تربوياً وسلوكياً وأكاديمياً لإدارة الموقف التعليمي،وأن الظروف التعليمية تعد متشابهة لجميع المعلمين والطلبة، كذلك أن غالبية المعلمين يدرسون مساقات تربوية متشابهة في الجامعات المختلفة لذلك إزالة الفروق بين المعلمين.

سنوات الخدمة

كما يتبين من الجدول رقم (19) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة

أكبر من الجدولية) باستثناء مجال التخطيط كانت مستوى الدلالة له أكبر من 0.05، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة باستثناء مجال التخطيط لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية، وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام الاختبار البعدي فشرLSD والنتائج موضحة بالجدول رقم (20).

كما يتبين من الجدول رقم (20) أن مصدر الفروق للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كان بين سنوات خدمتهم 6-10سنوات وبين أقل من 5سنوات لصالح سنوات خدمتهم 6-10سنوات، وأيضا كان مصدر الفروق في مجال التقويم ومجال المتابعة بعد الموقف بين سنوات خدمتهم 6-10سنوات وأكثر من 10سنوات لصالح سنوات خدمتهم 6-10سنوات.

وتعزو الباحثة الفروق في مجال التقويم ومجال المتابعة بعد الموقف بين سنوات خدمتهم 6-10سنوات وأكثر من 10سنوات لصالح سنوات خدمتهم 6-10سنوات، إلى قلة خبرة وكفاءة المعلمين في توظيف تقنيات التقويم ، وعدم كفاية الحصة الدراسية، وكثافة أعداد الطلبة، وطول المنهج الدراسي، والعبء التدريسي للمعلمين، وتعدد المناهج المدرجة لكل معلم. كما أن حداثة المناهج الدراسية ومنظومة التقويم من أجل التعلم تشير إلى حاجة المعلمين إلى مزيد من التدريب والتطوير في الأداء، كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن تقنيات التقويم تحتاج إلى وقت طويل، وقد يؤثر توظيفها بكثرة في الموقف الصفي على تأخر خطة تنفيذ المنهج المدرسي، فالمعلم يحاول تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة وبالتالي قد يقلل من استخدام هذه التقنيات عموما، كما تعزو الباحثة ذلك إلى أن تقنيات التقويم قد تحتاج مزيداً من التدريب والتوجيه للطلبة من قبل المعلمين، وعليه فان قلة خبرة الكثير من المعلمين في هذا النوع من تقنيات التقويم بسبب حداثة تعيينهم قد يكون عاملا مؤثرا في قلة توظيفها، أضف أن زمن التعلم المخصص للتعلم غير كافٍ لإتاحة الفرصة للمعلمين لتوظيف هذه التقنيات، إذ لا يتجاوز زمن الحصة الفعلي (40) دقيقة مما يمثل عائقاً أمام المعلمين في توظيف هذه التقنيات ، بالرغم أن تقنيات التقويم قد تساعد المعلمين على استثمار وقت التعلم، وذلك بالمساعدة في تقويم الأنشطة اليومية أثناء الممارسة الصفية، بينما الفئة الذين خدمتهم 6-10سنوات قد يكونوا اعتادوا على ذلك.

كما تعزو الباحثة الفروق في مجال المتابعة للذين خدمتهم 6-10سنوات أنهم يتأكدون أثناء دروسهم من تمام متابعة تلاميذهم لما يقولون ويتحققون من ذلك بعد الفراغ من شرح فكرة أو عرض عنصر من عناصر دروسهم من خلال طرح أسئلة متعلقة بما قاموا بشرحه.

المؤهل العلمي

يتبين من الجدول رقم (21) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أكبر من الجدولية) باستثناء مجال التخطيط كانت مستوى الدلالة له أكبر من 0.05، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي باستثناء مجال التخطيط لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية، وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام الاختبار البعدي فشرLSD والنتائج موضحة بالجدول رقم (22).

كما يتبين من الجدول رقم (22) أن مصدر الفروق للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كان بين مؤهلهم التعليمي بكالوريوس وبين باقي المؤهلات لصالح المؤهل البكالوريوس.

مستوى المدرسة

يتبين من الجدول رقم (23) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لإدارة الموقف التعليمي ولجميع أبعادها قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أقل من الجدولية)، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى ادارة الموقف التعليمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لمستوى المدرسة.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي أن الأدوار والمهارات التي يقوم بها معلمين الطلبة ذوى صعوبات التعلم في غرفة الصف والتي تشتمل في التدريس ويتفرع منه أدوار هي التخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة والتقويم، وتنظيم البيئة الصفية للتعلم، والضبط وحفظ النظام، وتوفير المناخ النفسي، وتوجيه سلوك الطالب، والتفاعل الصفي وتوجيه الأسئلة، وتوجيه تعلم الطلاب لما لهذه الأدوار من أهمية في عملية التعلم الصفي هي نفسها، وعلى الرغم من اختلاف درس تخصصهم وحصصهم لكل مرحلة دراسية، فإنها تحتاج إلى التخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة والتقويم، وتنظيم البيئة الصفية للتعلم، والضبط وحفظ النظام، وتوفير المناخ النفسي، و توجيه سلوك الطالب، والتفاعل الصفي وتوجيه الأسئلة، وتوجيه تعلم الطلاب ليتسنى للمعلمين تنفيذ حصهم بفعالية وكفاءة، وأنه مهما اختلفت المرحلة التي يدرسها المعلم، فإن التحضيرات التي يحتاجها المعلمين لإدارة الموقف التعليمي في المرحلة الأساسية هي نفس التحضيرات التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية والثانوية، وهذا ما أكده الزيود والعليان(2005).

تفسير نتائج السؤال الخامس ومناقشته: والذي ينص على: هل توجد فروق في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة)؟

النوع

يتبين من الجدول رقم (24) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ولجميع أبعاده قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية) مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للنوع.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي انه ربما تعود للخصائص والصفات التي يتصف بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل قصور في التواصل الاجتماعي، وتدني مفهوم الذات، وعدم تقبل الأخر والتي تعد من المهارات الاجتماعية والتي يعمل المعلمون على تنميتها لدي الطلبة من خلال إثارة الدافعية لديهم، وتوفير البيئة الاكاديمية المناسبة، كما تعزو الباحثة تلك النتيجة أنه قد يعود إلى عوامل تساعد التلاميذ على أن يتميزوا بخاصية التكيف النفسي والاكاديمي مع محيطهم المدرسي كوجود عوامل متعلقة بالتلميذ نفسه، كإشباع حاجاته النفسية، كما تعزو الباحثة ذلك أن المعلمون يعملون على سهولة في اكتساب المعارف والمواد الدراسية بكل دقة، للتلاميذ مشبع بعوامل نفسية غنية في إطار العلاقة الثلاثية (المعلم، التلميذ، المنهاج) وبالأخص الثنائية أي بين الأستاذ والتلميذ، وهذا ازال الفروق، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها دراستنا بأن التكيف الاكاديمي ليس حكرا على جنس معين دون الآخر ،و يدل ذلك على إن الجنس لا يلعب دورا في التكيف الاكاديمي ، وبالتالي فإن هناك تساو في درجة التكيف الاكاديمي لدى كل من الذكور و الإناث ،و يمكن إرجاع ذلك إلى الفرص المتساوية الممنوحة للطرفين ، حيث هناك تجانس بين العينتين .

كما وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى التقارب في البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش بها طلبة ذوى صعوبات التعلم في منطقة النقب والتي توفر الظروف والأوضاع ذاتها، كما أن الإمكانيات والموارد المتوفرة والمتاحة والتعليمات والأنظمة في مدارس الذكور والإناث واحدة.

سنوات الخدمة

يتبين من الجدول رقم (25) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ولجميع أبعاده قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أقل من الجدولية)، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء

عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لسنوات الخدمة.

تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن معلمي صعوبات التعلم ما زالواَ في بداية حياتهم المهنية ويتمتعون بالدافعية والحماس للعمل، كذلك إلى ما تقدمه إدارة التعليم من دورات تدريبية متخصصة تثري خبرتهن في مجال صعوبات التعلم؛ مما يجعلهن يرتقين بأدائهم ، بالإضافة إلى دورات التهيئة الإرشادية والتي تستهدف المستجدات وتوضيح مهامهم .

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن التلاميذ يطورون أساليبهم الخاصة في الاستجابة لما يدور حولهم، ويرجع ذلك للتطور التكنولوجي السريع مما يتلازم معه تطور في مشكلاتهم.

المؤهل العلمي

يتبين من الجدول رقم (26) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ولجميع أبعاده قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أقل من الجدولية)، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى للمؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة إلى أن معلمي صعوبات التعلم بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية هي الأكثر احتكاكا بالطلبة صعوبات التعلم خلال العملية التربوية؛ مما يتيح لها معرفة مستوى دافعية الطلبة للدراسة ومدى احتياجهم الى الجهد في متابعة الواجبات ومدى تشتت ذهنهم وقلة تركيزهم خلال الحصة الدراسية.

كما تعزو الباحثة أن معلمي صعوبات التعلم بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية يمتعون بإمكانية عالية من المعلومات النظرية والعملية حول طلابهم وماهي خصائصهم وكيفية طرق تدريسهم بما يحقق التوافق والنمو السوي للطلبة، وبما أن مزاجية الطلبة صعوبات التعلم وانفعالهم ورغبتهم في التعلم تظهر خلال الحصة الدراسية لذلك أزله الفروق .

مستوى المدرسة

يتبين من الجدول رقم (27) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ولجميع أبعاده قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 0.05 (قيمة f المحسوبة أقل من الجدولية)، باستثناء مجال الدافعية قد كانت مستوى الدلالة له أقل من 0.05، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط اراء عينة الدراسة حول مستوى التكيف الأكاديمي ولجميع ابعاده لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب تعزى لمستوى المدرسة،

باستثناء مجال الدافعية قد كانت الفروق ذات دلالة وللتعرف على مصدر الفروق في ذلك المجال تم استخدام اختبار البعدي فشر LSD والجدول رقم (28) يوضح النتائج.

كما يتبين من الجدول رقم (28) أن مصدر الفروق لمجال الدافعية قد كان بين المدارس الاعدادية والثانوية لصالح الثانوي.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي أن طلبة الثانوية يقدمون على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة منهم في اكتساب خبرة النجاح، والدافعية حالة لدى طلبة الثانوية تستثير سلوكهم وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجهه وتحافظ عليه، و هي مجموعة المشاعر التي تدفع طالب الثانوية إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم وبدونها لا يحدث التعلم.

كما تعزو الباحثة الفروق في الدافعية لدى طلبة الثانوية إلى استعدادهم لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجههم، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل"، وهذا ما أكده (خليفة، 2000: 96).

ولعل ذلك يعود إلى السبب في تميز الطلبة الثانوية، إلى رغبتهم في الحصول على معدلات عالية في الشهادة الثانوية لمتابعة تعليمهم الدراسي الجامعي المستقبلي بشكل جيد ومتناسب مع قدراتهم وطموحاتهم وهذا يتطلب التخطيط الجيد والمتناسب للتكيف الأكاديمي، بالإضافة إلى أن هؤلاء الطلبة قد تكون قدراتهم العقلية أكبر من قدرات الطالب بالمرحلة الابتدائية والثانوية، خاصة في ضوء معرفتنا بأن القدرات العقلية لها أثر كبير على دافعية التعلم، وعلى أدراك التعليمات والقوانين والأنظمة وتفهمها، كما أن العلامات المرتفعة تجعل من الطلبة أكثر تكيفاً مع المناهج الدراسية واهتماماً بالمواد الدراسية، بالإضافة إلى أساليب المتابعة الدراسية فهؤلاء الطلبة لا يؤجلون دراستهم حتى نهاية الفصل الدراسي بل هم في حالة مستمرة من الدراسة ووضع الخطط المناسبة والمنظمة لأوقات الدراسة أكثر من طلبة المرحلة الابتدائية والاعدادية، كما أن مستوى الطموح العالي لهؤلاء الطلبة يلعب دورا واضحاً في نضج الأهداف وبالتالي رفع مستوى المهارات والممارسات الدراسية.

2.6 تفسير ومناقشة نتائج المقابلات:

أ. ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية؟

ومن خلال المقابلة غير المنظمة: هي عبارة عن مقابلة غير مقننة، تحتوي على أسئلة مفتوحة النهاية وعميقة، ويكون دور الباحث فيها أقرب لمدير الحوار أكثر منه مقابلاً، ويُمَكِّن هذا النوع الباحثة من فهم تفكير المشارك وسلوكه دون إسقاط فرضيات الباحثة السابقة أو تصنيفاتها عليه والتي قد تحد من أقوال المشاركين.

فقد أبدى أغلب المدراء أن أكثر الاحتياجات علي التوالي، الحاجة لمعرفة كيفية قياس الأهداف السلوكية، ثم الحاجة لمعرفة كيفية اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي، ثم الحاجة لمعرفة كيفية تنظيم المدة الزمنية لتغطي كافة جوانب المنهاج، ثم الحاجة لتصميم المادة بحيث تصل لجميع الطلبة، ثم الحاجة لمعرفة كيفية تحليل المعلم المحتوى التعليمي إلى مكوناته، ثم الحاجة لمعرفة كيفية استخدام نماذج التخطيط (تصميم التعلم)

ب.ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس؟

قد أدلوا أغلب المدراء أن أكثر الاحتياجات علي التوالي الحاجة لمعرفة كيفية تزويد الطلبة بتغذية راجعة مناسبة، والحاجة لمعرفة كيفية توفير فرصة المشاركة لجميع الطلبة، والحاجة لمعرفة كيف يراعي المعلم مستويات الطلبة عند تنفيذ الدرس، والحاجة لمعرفة كيف يوظف المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي، والحاجة لمعرفة كيف ينفذ المعلم حصة تفاعلية، والحاجة لمعرفة كيف يوظف المعلم مصادر التعليم في الحصة.

ج.ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته؟

أشار أغلب المدراء أن أكثر الاحتياجات علي التوالي الحاجة إلى معرفة كيفية اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية، والحاجة إلى إدارة المعلم للموقف التعليمي بفاعلية،و الحاجة إلى تقسيم المدة الزمنية بشكل فعال وفقاً لمجريات الحصة، و الحاجة لمعرفة كيفية تنمية الانضباط الداخلي للطلبة، والحاجة لمعرفة كيفية تنمية الدافعية للطلبة خلال الحصة ، والحاجة لمعرفة كيفية تنمية قيم الطلبة المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية.

د. ما الاحتياجات التدريبية متعلقة بتقويم أداء الطلبة؟

ذكر أغلب المدراء أن أكثر الاحتياجات علي التوالي يوزع المعلم الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية، ويحدد المعلم المهارات المطلوبة للتقويم، ويعالج المعلم نقاط الضعف التي اكتشفها في الطلبة، ويستخدم المعلم الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة غير المنضبطين، ويوظف المعلم

أساليب تعديل السلوك غير المرغوب فيه، ويشخص المعلم المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة عند دراسة المادة.

ه. ما الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية؟

أوضح أغلب المدراء أن أكثر الاحتياجات علي التوالي يستخدم المعلم موقع مدرستي سجل علامات الطلبة والغياب والحضور والواجبات والمتابعة وتقارير لولي الأمر والشهادات)، ويشجع المعلم الطلبة على التعلم الذاتي يعد المعلم تدريبات للطلبة بطيء التعلم، ويحتفظ المعلم بالملفات والفيديوهات التعليمية ،ويصمم المعلم أوراق العمل التفاعلية، ويبحث المعلم في قواعد البيانات للوصول للمعلومات ،ويعد المعلم فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية ، وينتج المعلم برمجيات تعليمية تحقق الأهداف السلوكية، ويوظف المعلم الألعاب في المواقف التعليمية بشكل فعال، ويوظف المعلم الوسائط المتعددة لإعداد فيديوهات تعليمية مناسبة.

3.6 البرنامج التدريبي المقترح:

في ضوء نتائج الدراسة تقوم الباحثة بتقديم تصور مقترح تدريبي لتطوير الإدارة الصفية والموقف التعليمي في ضوء التحديات والمتغيرات الحالية والمستقبلية، وسوف يشمل هذا التصور المقترح عدة محاورهي :

1 . إجراءات وقائية .

2.إجراءات علاجية .

1. الإجراءات الوقائية :

تتضمن الإدارة الناجحة لقاعة الصف والموقف التعليمي ليس فقط الرد الفعال عندما تحدث مشكلات سلوكية ، ولكن تتضمن أيضا النظرة المستقبلية لما يتوقع من مشكلات سلوكية يحتمل حدوثها في المستقبل والعمل على تلافيها قبل حدوثها من خلال استخدام المعلم لمجموعة من الإجراءات الوقائية يتمثل بعضها في :

1. تدريب المعلمين على استناد القرارات التي يتخذها المعلم في قاعة الصف والموقف التعليمي على وضوح الأهداف والنتائج التي يرى المعلمون ضرورة إنجازها
2. تدريب المعلمين على تطوير القواعد والإجراءات الصفية وارتباطها باستراتيجيات التدريس بما تساعد التلاميذ على تلبية احتياجاتهم الشخصية والأكاديمية.
3. تدريب المعلمين على ترتيب المقاعد داخل قاعة الصف بشكل يتمكن المعلم من خلاله من رؤية التلاميذ بسهولة ، وتمكن التلاميذ من رؤية ما يمارسه المعلم من نشاطات داخل الصف .

4. تشجيع التلاميذ على تحمل مسؤولية تعليمهم من خلال القيام بأداء الأعمال التي يمكن ان يقوموا بأدائها ، مع ضرورة تزويدهم بتعليمات واضحة تمكنهم من العمل بنشاط.
5. تدريب المعلمين على الرد بشكل هادئ وسريع على السلوك الغير مرغوب من قبل بعض التلاميذ حتى يكون له التأثير الإيجابي على بقية التلاميذ داخل الصف.
6. تدريب المعلمين على أن يحرصوا على تغيير أسلوب ومحتوى التعليمات حتى يتمكن من توجيه التلاميذ اتعلم أنماط مختلفة .
7. تدريب المعلمين على الاهتمام بإشغال التلاميذ بشكل مستمر بملية التعليم من خلال مشاركتهم في العمل الجماعي التعاوني (فرق المناقشة ، لعب الأدوار) ، واستخدم النشطة الجذب اهتمامات الطلاب وزيادة دافعيتهم المشاركة.
8. تدريب المعلمين على الابتعاد عن الانفعال والتوتر ، وكثرة الحركة داخل الصف، أو الانتقال بسرعة من مكان الآخر، وتجنب الصوت المرتفع، حتى نقل من تشتت انتباه التلاميذ وعدم القدرة على التركيز.
9. تدريب المعلمين على استخدام وسائل مختلفة التعزيز والتحفيز التلاميذ من خلال : شرك التلاميذ في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، واستخدام طرق البحث المختلفة، وتوفير مصادر تعليمية متنوعة إبراز العمل الجيد والثناء علية، الإصغاء باهتمام لآراء التلاميذ وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم .
10. تدريب المعلمين على التنوع في الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ داخل الصف مثل : النقاش المفتوح ، حل التمارين كتابة التقارير، القيام بالبحوث، القيام بالتدريبات وذلك للحفاظ على انتباه التلاميذ ودافعيتهم إلى التعلم.

2 : الإجراءات العلاجية السيطرة على قاعة الصفة والموقف التعليمي

يستطيع المعلم من خلال استخدامه لمجموعة من الإجراءات التنظيمية الفعالة السيطرة على السلوك غير المنضبط داخل الصف ، والتخفيف من حدته قبل أن تصبح مشكلات خطيرة، ولهذا يعد اتخاذ هذه الإجراءات أساس للسيطرة والمحافظة على ضبط الصف وتتمثل بعض هذه الإجراءات في الآتي:

1 - تفعيل عمليات الانضباط الصفي:

- تدريب المعلمين على البداية الجيدة : يجب على المعلم قبل دخوله الصف لأول مرة أن تكون سياسة المدرسة واضحة ومألوفة لديه ، و أن يعرف ما الذي تتوقعه المدرسة منه فيما يتعلق بالضباط التلاميذ .

- تدريب المعلمين على العمل على وضع قواعد صفية لتوجيه سلوك التلاميذ : ويتمثل ذلك في مناقشة هذه القواعد مع التلاميذ للتأكد من فهمهم لأهميتها وحاجتهم لها من أجل توفير بيئة صفية إيجابية تساعد على التعلم.
- تدريب المعلمين على تطوير العلاقة مع أولياء أمور التلاميذ وتضمينهم في عمليات الانضباط الصفي : وذلك من خلال بناء علاقات ما بعد المدرسة حيث يشعر المعلمون أنهم في حاجة دائمة إلى الاتصال بأولياء الأمور للحصول على معلومات تمكنهم من التعامل مع السلوكيات غير المنضبطة التي يحدثها بعض التلاميذ داخل قاعة الصف .
- تدريب المعلمين على وضع المعلم لخطة فعالة لانضباط قاعة الصف : ويتحقق ذلك من خلال السلوك الذي يراه المعلم ضروري للمحافظة على بيئة جيدة للتعلم من خلال إعطاء العديد من التعليمات والإرشادات التي تمثل قواعد لضبط الصف ومناقشتها مع التلاميذ مع إبراز الإيجابيات والسلبيات وذلك منذ بداية العام الدراسي ، على أن تتضمن هذه الخطة احترام الذات لدى الآخرين، واحترام الملكية، وأن تتوافر بها البساطة والاتساق باعتبارهما من العناصر الأساسية الخطة الضبط الفعل ، وان يكون كل من المدح والتشجيع والمساندة وبشكل متكرر عوامل هامة لانضباط الصف، كما أن التأكيد على السلبيات وضعف الإيجابيات تحدد دئما مدى قوة انضباط الصف ، ويجب أن يدرك المعلم بأن غالبية مشكلات الانضباط الصفي ،تحدث، إما لضعف خطة الانضباط المتبع ، أو تكون هذه الخطة غير فعالة.
- تدريب المعلمين على إقامة علاقات جيدة بين المعلم والتلاميذ : من خلال المتابعة المستمرة وتدعيم الآراء الجيدة للتلاميذ ، وتشجيعهم على المشاركة في الصف ، إضافة الى إنجاز الأنشطة الفردية بشكل جماعي.
- تدريب المعلمين على اتباع لبعض الممارسات التنظيمية للسيطرة الفعالة على قاعة الصف وذلك من خلال احترام مشاعر التلاميذ ، والسعي وراء إحراز درجة عالية من المشاركة ، واستعمال أسماء التلاميذ بشكل مباشر، ويساعد التلاميذ في وضع مستويات للسلوك تكون مقبولة لأنواع مختلفة من المواقف ، والامتناع عن استخدام السخرية والتهكم والانتقاد السلبي ، وأن يكون المعلم متناسق في توقعاته وتعاملاته وعلاقاته، وأن يجمع بين المرونة والحزم معا.
- تدريب المعلمين على توظيف اجتماعات الصف للتحدث مع التلاميذ حول التربية ومشكلات المدرسة وطرق ووسائل حفظ النظام داخل الصف ومدى تأثيره على عملية التعلم.

- تدريب المعلمين على تشجيعهم لتلاميذهم للمشاركة في المواقف التعليمية ، وفي اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم، وعلى تحمل المسؤولية في إدارة شؤون الصف، وتعزيز السلوك الإيجابي لديهم.
- تدريب المعلمين على تحديد التلاميذ الذين يظهرون قصور في كفاءتهم الشخصية والعمل على مساعدتهم في تحقيق ضبط داخلي.
- تدريب المعلمين على استخدام أسلوب المدح في الوقت المناسب لتحفيز اهتمام التلاميذ ولتقليل التوتر في قاعة الدرس . الحرص على استخدام أسلوب التعلم الجماعي التعاوني كوسيلة ملائمة للتعلم داخل الصف، مع استبعاد المواد التي قد تصرف انتباه التلاميذ عن الرؤيا عند تقديم البرامج التعليمية.
- تدريب المعلمين على تنمية روح الانتماء للجماعة الصفية والولاء لها ، وذلك بتوفير الظروف المناسبة التي تشعر كل تلميذ في الصف بأن له قيمته وتأثيره في الآخرين وأثره في تقدم الجماعة في بلوغ الأهداف التربوية .
- تدريب المعلمين على استخدم العقوبات المناسبة في مواجهة السلوك غير المناسب داخل الصف، على أن يدرك المعلم بأن العقاب مهما كان نوعه يجب أن يكون هدفه إصلاح التلميذ ليعود إلى السلوك الصحيح ، ولهذا فإن على المعلم قبل أن يوقع العقاب أن يطلع التلميذ على ما بدر منه من سوء تصرف، وان يكون مقتنعا بعدالة ما يوقع عليه ، وأن لا تطول الفترة الزمنية بين ارتكاب الذنب وإيقاع العقوبة حتى لا تفقد هذه العقوبة أثرها.

ب - تطوير تقنيات إدارة الصف: -

يعد تطوير التقنيات المستخدمة في إدارة الصف أحد الجوانب الأساسية التي تحظى باهتمام من قبل المعلمين ، فالمعلمون يحتاجون لأن يطوروا من رؤياهم القاعة الصف من أجل تطوير العملية التعليمية به، مستندين في ذلك لبعض الاتجاهات الحديثة، التي يتمثل بعضها في : تدريب و اكتساب معلمي المستقبل للإجراءات والتقنيات الخاصة بمعالجة المشكلات السلوكية داخل الصف ، حيث يشعر المعلمين بالكفاءة من خلال معرفتهم بتقنيات التعامل مع المشكلات السلوكية .

تدريب المعلمين على الحرص على تعليم التلاميذ كيف يسيطروا على سلوكهم ، وذلك من خلال تدريبهم على إتباع عدة خطوات تجعل اختياراتهم صحيحة تتمثل في : محاولة المعلم مساعدة التلاميذ لتحديد السلوك الغير ملائم، وتحديد نتائج ذلك السلوك ، تمييز التلاميذ للنتائج ، قيام التلاميذ بإعداد خطة للتخلص من ذلك السلوك الغير ملائم ، مساعدة المعلم للتلاميذ على التطبيق الناجح للخطة.

تدريب المعلمين على الاحتفاظ بقاعة الصف صالحة للتعلم ، من خلال التعرف على سلوك التلاميذ وتفسيره في ضوء تأثيره على بيئة الصف ، تطوير أساليب التعاون والوفاق مع التلاميذ ، الاهتمام باستخدام أساليب مبتكرة في حل المشكلات السلوكية والتعليمية المتواصلة ، التعرف على التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة و تقديم المساعدات لهم من خلال الإرشاد والمشاركة في عمليات الجماعة .

تدريب المعلمين على وضع إجراءات لقاعة الصف تهتم بسياسات وتوقعات عملية الاتصال وسلوك التلاميذ ، واستخدام تقنيات لإدارة قاعة الصف على مستوى الفرد والجماعة من أجل التوفيق الفعال للتلميذ العادي والمعوق، إضافة إلى توجيه أنماط وطبيعة التفاعل الفظي

تدريب المعلمين على القيام بتزويد قاعة الصف بجدول يومي للمهام، على أن ينوع من هذه المهام والأنشطة الصفية لتخفيض القلق و الملل ، وتجنب السلوك الغير مرغوب ، وعلى أن يكون المدح إيجابي أثناء التعلم ، و استخدام تعزيزات ذات فائدة حيث أن بعض التلاميذ لا يحفزون بالتعزيزات الشائعة ومن المهم للمعلم معرفة التعزيز المناسب لكل تلميذ .

تدريب المعلمين على القيام بتقديم بعض من المهام الغير مألوفة لدى التلاميذ في بيئات مألوفة لدى التلاميذ كلما أمكن ذلك وأن بعد التلاميذ لبينات جديدة من خلال استخدام وسائل مرئية مثل الصور، أشرطة الفيديو أو القصص الاجتماعية ، و إعطاء المعلم الاهتمام بالممارسات والنتائج ذات الصلة بالصعوبات المعرفية أو الحركية .

تدريب المعلمين على الاهتمام بأن يتم التدريس في بينات تحتوى على تعزيزات تساعد على ارتقاء وتماسك السلوك الملائم من قبل التلاميذ من خلال تزويدهم بالمواقف الخاصة بتدعيم السلوك المرغوب، مع استخدام المعلم لوسائل التعليم المرئية لتقليل اعتماد التلاميذ عليه.

جـ - تنمية علاقات التفاعل بين المعلم والتلاميذ:

يقوم المعلم داخل قاعة الصف باتخاذ مجموعة من الأساليب لتنمية علاقات التفاعل بينه وبين التلاميذ يتمثل بعضها في تدريب المعلمين على :

ضرورة العمل على توفير مناخ نفسي واجتماعي داخل الصف يسوده الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات مما يساعد على زيادة مستوى دافعيه التلاميذ للتعلم ومبادرتهم للعمل ومشاركتهم الإيجابية في كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة وتحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى إليها المعلم .

التعامل مشكلات التلاميذ السلوكية بطريقة تخفض من فرص حدوثها ، مع وتقلل من تأثيرها في تعلمهم ، وذلك من خلال الاستخدام الفعال لطرق التفاعل الاجتماعي ، وتقبل مشكلات التلاميذ الشخصية بتفهم وتقدير سليم ومساعدة التلاميذ في التوصل لحلول لها

قيام المعلم بوضع سياسة إدارية غير مكتوبة لنفسه ، يعالج بها مشكلات التلاميذ بعيدا عن اللوائح والأنظمة الإدارية المدرسية المكتوبة ، دون إسراف في التعليمات مع الحفاظ على ضبط النفس في المواقف الصعبة التي يواجهـ مع تلاميذه، واستخدام العدل في الإثابة والعقاب .

د- أساليب التعامل مع المشكلات الصفية :

توجد العديد من الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها من أجل التغلب على المشكلات التي تواجهه داخل الصف يتمثل بعضها في تدريب المعلمين على :

التخطيط المسبق والدقيق لكافة الأنشطة الصفية وغير الصفية : أن المعلم الذي يدخل إلى غرفة الصف دون تخطيط مسبق لما يريد أن يقدمه للتلاميذ داخل الصف و معتمدا على ذاكرته فقط ، إنما يعطى للتلاميذ الفرصة لإحداث السلوك المشاغب داخل الصف .

أشغال التلاميذ بشكل مستمر : يحرص المعلم على أن يكون تلاميذه جميعا منشغلين طيلة الوقت المخصص للدرس ، لأن ذلك يخفف من المشكلات الصفية إلى أقل قدر ممكن ، فالتلميذ الذي لا يجد ما يشغله من المعلم سوف يلجأ إلي أنشطة أخرى بديلة لأشغال نفسه.

الضبط المبكر للصف : بعد اللقاء الأول بين المعلم وتلاميذه له أكبر الأثر في تشكيل الصورة التي يكونها التلاميذ عن هذا المعلم ، ولهذا يجب على المعلم أن يكون مستعدا لهذا اللقاء بحيث يعطى لتلاميذه صورة صادقة عن نفسه ، وان تكون قوانينه ومطالبه ومستويات الطموح التي يرسمها لتلاميذه معقولة وواضحة وواقعية.

مسؤولية التلاميذ عن تصرفاتهم : أن يوضح المعلم لتلاميذه منذ اللحظات الأولى بأنهم مسؤولون عن كل ما يقومون به من تصرفات غير مقبولة ، سواء على المستوى الفردي أم على مستوى الصف كمجموعة.

تنوع الأنشطة الصفية : يهدف المعلم من تنويع الأنشطة الصفية القضاء على الملل ، وازالة كل ما يؤدى إلى أنماط السلوك غير المقبول، و يتطلب هذا التنوع معرفة المعلم لطبيعة واحتياجات وخصائص مراحل النمو المختلفة لدى تلاميذه.

مسؤولية المعلم : اليقظة التامة والحذر الشديد من قبل المعلم ، وحرصه على تعلم التلاميذ جميعا، ومعرفته لكل ما يحدث في الصف ، وكذلك يجب أن يكون المعلم محبا لتلاميذه وحازما في الأوقات التي تتطلب ذلك ، وأن يحاول المعلم تجنب استخدام أسلوب التهديد بالعقاب بشكل مستمر ، فالتهديد بالعقاب دون تنفيذه يقلل من مستوى الاحترام، وعلى المعلم أن يتذكر دائما أن استخدام التعزيز كوسيلة لضبط الصف أقوى وأفضل بكثير من التهديد بالعقاب أو استخدامه ، وأن يكون المعلم منظم في إعداد خطة درسه ومزودة بأنشطة صفية، مختلفة تناسب مستوى التلاميذ و توعية

التلاميذ بالقواعد والإجراءات الصفية غير الواضحة لهم، ومعرفتهم بأنهم هم الذين يختارون نتائج سلوكهم .

4.6 جلسات البرنامج:

قسمت اللقاءات التدريبية الحادي عشر على موضوعات البرنامج التدريبي كما يوضحه الجدول الزمني للبرنامج التدريبي:

اللقاء	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الزمن	استراتيجية التدريب
الأولي	التعريف بالبرنامج التدريبي	أن يعرف معلمي ومعلمات التربية الخاصة بأبعاد البرنامج التدريبي	4 ساعات	المحاضرة - ورشة عمل
الثاني	مدخل عام إلى مهارة إدارة الصف	أن يعرف معلمي ومعلمات التربية الخاصة مفهوم إدارة الصف ومفهوم ضبط الصف والفرق بينهما		المحاضرة ورشة عمل وتمثيل الدور و المحاكاة
الثالث	مدخل عام إلى مهارة إدارة الصف	إن يفهم معلمي ومعلمات التربية الخاصة أهمية وأهداف مهارة إدارة الصف	4 ساعات	-ورشة عمل - تمثيل الدور. - المحاكاة
الرابعة	العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية	أن يتعرف معلمي ومعلمات التربية الخاصة أهم العوامل المؤثرة في إدارة الصف	4 ساعات	المحاضرة. - ورشة عمل. - دراسة الحالة
الخامس	العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية	إن يتزويد معلمي ومعلمات التربية الخاصة بعناصر وأبعاد إدارة الصف	4 ساعات	-المحاضرة. - ورشة العمل. - الحلقة النقاشية
السادسة	العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية	إن يعرف معلمي ومعلمات التربية الخاصة خصائص الإدارة الصفية الفاعلة	4 ساعات	-المحاضرة. - ورشة العمل.
السابعة	مهارات وأنماط إدارة الصف	التعرف على أنماط الإدارة الصفية	4 ساعات	-المحاضرة. - ورشة العمل. - الحلقة النقاشية
الثامنة	مهارات وأنماط إدارة الصف	أن يتعرف معلمي ومعلمات التربية الخاصة على مهارات إدارة الصف	4 ساعات	المحاضرة. - ورشة العمل. - الحلقة النقاشية
التاسعة	المشكلات الصفية	أن يتعرف معلمي ومعلمات التربية الخاصة على مصادر المشكلات الصفية	4 ساعات	المحاضرة. - ورشة العمل. - الحلقة النقاشية
العاشرة	المشكلات الصفية	أن يتعرف معلمي ومعلمات التربية الخاصة علي أساليب علاج المشكلات الصفية	4 ساعات	المحاضرةورشة العمل و الحلقة النقاشية
الحادي عاشر	التقويم النهائي للبرنامج	- أن يتعرف المعلمين والمعلمات بنتائج البرنامج التدريبي وإبداء ملاحظاتهم	4 ساعات	

5.6 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية تتقدم الباحثة بالتوصيات الاتية :

1- اعداد وتنفيذ الدورات والبرمج التدريبية التي تناسب معلمي صعوبات التعلم والتي تخص الطلبة وظروفهم الخاصة وامكانيات المدرسة والخطط التدربسية والتنوية لباي تسهم ي تطوير تلك المدارس.

2- ضرورة اهتمام وزارة التعليم بالطلبة و صعوبات التعلم ومدارسهم ومعلميهم زتقديم المساعدات والاستشارات وارسال الخبراء والمرشدين لمساعدتهم تشجيعهم .

3- عمل دورات مهنية لمعلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة زذلك لتطوير أدائهم ومهاراتهم الأساسية، والية اعداد الوسائل والأنشطة التي تناسب طلبة وي صعوبات التعلم .

4- ضرورة مساهمة الوزارة وإدارة المدرسة في اعزيز المعلمين العاملين مع صعوبات التعلم وكذلك تعزيز الطلبة ضعوبات التعلم من خلال تقديك لهم جوائز وغيرها .

5- اغجاد دراسات بختية حول صعوبات التعلم الاحتياجات التي يحتاجون اليها في مضمار تنمية وتطوير مهاراتهم ومتابعتهم .

6- تقديم التعزيزات الإيجابية للطلبة ذزي صعوبات التعلم لتشجيعهم على الاستمرار في السلوك المرغوب فيه وهو الأداء المتميز .

7- حث المعلمسن على التعاون في اعجاد الخطط الاستراتيجية لمعالجة الضعف في التعلم لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المواد الدراسية .

8- ضرورة إيجاد المعلمين والإدارات التربوية برنامج قائم تنمية المشاركة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

9- تشجيع المعلمين على تنمية مهارات التواصل بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم

10- توفير الاحتياجات الفنية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ولمدارسهم ومعلميهم بمل يحتاجون اليها للرفع من مستوياتهم التعليمية .

6.6 المقترحات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تقترح الباحثة ما يلي:

1- تعديل المنهاج والمحتوى التعليمي ليتناسب مع مهارات صعوبات التعلم، ليتمكن المعلم من تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاءة عالية.
2- عمل برامج تدريبية حول جميع المهارات المتعلقة بتعليم صعوبات التعلم، والاستفادة من أداة الدراسة والتي تحتوي على مهارات متفق عليها من عدد من المختصين كمهارات ، لتحقيق الفعالية من البرامج التدريبية.
4- توفير دليل إرشادي لأولياء الأمور لمساعدة أبنائهم.
5- اعادة النظر بالبرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين ، للوقوف على نقاط الضعف والقوة التي يتمتع بها المعلمون.
6- ضرورة المتابعة المستمرة لاحتياجات المعلمين في ظل التطورات المتسارعة.
7- إجراء دراسات مشابهة لمعرفة احتياجات المعلمين التدريبية من وجهة نظر المشرفين ومن وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
8- إجراء دراسات لمعرفة احتياجات المعلمين في المدارس الثانوية.

المصادر والمراجع

أولًا: القرآن الكريم.

ثانيًا: المراجع العربية.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2014). *علم النفس الاجتماعي ومتطلباتى الحياة المعاصرة*، عمان، عماد الدين للنشر والتوزيع.

إبراهيم، سليمان. (2014). *الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية ورؤية في اطار علم النفس الإيجابي*، عمان، مؤسسة دار الوراق للنشر والتوزيع .

أبو أسعد، اسماعيل. (2004). *البدو العرب في اسرائيل بين المطرقة والسندان: التربية كقاعدة للبقاء والتطور*. قضايا التعليم العربي، نشرة صاردة عن لجنه متابعة التعليم العربي، آذار 2004، 38- 51.

أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد، ومحفوظي، عبد الستار(2012). *قاموس صعوبات التعلم ومفرداتها، الكويت*، مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف. (1983). *القدرات العقلية*. ط4. القاهرة: مطبعة الانجلو المصرية.

أبو عصبة، خالد. (2003). *أزمة التربية للقيم المدرسية العربية*. جث المثلث. الاردن: مسار للابحاث والتخطيط والاستشارة التربوية.

أبو علام، رجاء؛ فيود، إيمان؛ عطيفي، محمد. (2015). العلاقة بين الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، *مجلة العلوم التربوية*. 2 (2).

أبو فودة، حنان أحمد عبدالله. (2020). مستوى مهارات الحياة وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الأردنية. *المجلة التربوية الأردنية الجمعية الأردنية للعلوم التربوية*، 1(5)، 100-74.

أبو منشار، منال ماجد. (2022). احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث*، غزة، 32(6)، 45 – 65.

أبورزق، محمد مصطفي شحدة. (2011). *السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة .قسم علم النفس. كلية الدراسات العليا. الجامعة الاسلامية. غزة.

الأفندي، آلاء عمر. (2014). *مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلّمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية)*. رسالة ماجستير. كلية التربية- جامعة حلب.

الأمل، فريق خطى. (2021). درجة انتشار ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة أعزاز في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة ريحان للنشر العلمي*. 1(7)، 98-128

باهي، مصطفي وحسن هناء، وحشمت، حسين. (2002). *الصحة النفسية في المجال الرياضي نظريات وتطبيقاته*، كلية الطب، جامعة الزقازيق، جمهرية مصر العربية: مكتبة الانجلو المصرية.

البخيت، راشين. (2008). مدى ممارسة المعلمين للمهارات و المعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في الموقف التعليمي الصفي في المدارس الحكومية في الأردن . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية جامعة اليرموك*، 4(4)، 249-264.

بدر، فائقة محمد. (2005). *سلوك المعلمة كما تدركه الطالبة دراسة استطلاعية للتعرف على سلوك المعلمة في الموقف*. المؤتمر العربي الأول - مستقبل التعليم العام والتقني فى الوطن العربي. المنظمة العربية للتنمية الإدارية - أعمال المؤتمرات، 130 – 98.

بطرس، حافظ بطرس. (2008). *المشكلات النفسية وعلاجها*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

بلقيس أحمد. (1987). *إدارة الصف وحفظ النظام فيه: المفاهيم والمبادئ والممارسات*، معهد التربية. دائرة التربية والتعليم. الأنروا، اليونسكو. عمان.

بوسنه م، زاهي ش، بن صافية ع، محي الدين ط. (2009). *الإعادة في الوسط المدرسي*: المعهد الوطني للبحث التربوي.

بيبرس، هيثم سالم. (2012). مستوى التكيف الإجتماعي المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات وأبحاث جامعة الجلفة*. 1(18)،18 – 34.

توفيق، صلاح الدين محمد. (2017). تقرير عن المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية – جامعة بنها "دمج وتمكين الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم والمجتمع: الممارسات والتحديات" *مجلة كلية التربية* –جامعة بنها. 1(28)، 497-504.

جابر، سامر. (2021). العالم الافتراضي تعريفه وخصائصه وعلاقته بالتربية والتعليم، *مجلة دراسات وابحاث تربوية*، 1(12)، 11-42.

الجبالي حمزة. (2005). *التأخر الدراسي مفهومه أسبابه علاجه*. الاردن: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الجيشي، شيماء جبر. (2021). دور معلم التعليم الأساسي في دعم متطلبات التغير الاجتماعي والثقافي، دراسة تحليلية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(3).

حبيتر، عبد القادر. (2021). استخدام التكنولوجيات الرقمية وعلاقته بفعالية مؤسسات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*. 3(1)، 211-228.

الحربي، مشاعل سفاح مطارد. (2019). *واقع الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير. جامعة بنها كلية التربية النوعية. مصر.

الحريري، رافده. (2010). *مهارات الإدارة الصفية*. دار الفكر. سوريا.

حمادنة، شهاب محمد ذياب.(2015). التكيف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 5(4)، 112-123.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى. (2005). *المدخل إلى التربية الخاصة*. الإمارات والكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2011). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، والصمادي، جميل، والروسان، فاروق، والحديدي، منى، ويحيى، خولة، والناطور، ميادة، والزريقات، إبراهيم، والعمايرة، موسى، والسرور، نادية. (2010). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، عاكف عبد الله .(2014). *ضبط الجودة والاعتماد في التربية الخاصة*. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتتوزيع.

الخوالدة، وعد بكر محمد. (2021). *مدى تضمين دليل المعلم للتربية الاجتماعية والوطنية للصف الثاني الأساسي لإرشادات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية.الأردن.

الداهري، صالح. (2008). *أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية الانفعالية*. كلية التربية، جامعة عمان، المملكة الاردنية الهاشمية: دار الصفا للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح؛ العبيدي، ناظم. (1999). *الشخصية والصحة النفسية*. بغداد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

داود، السيد خيري. (2021). التعلم الافتراضي كمدخل لتمكين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات الحديثة . *المجلة العلمية للتربية الخاصة*. 3(2)، 81-118.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (1437). وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.
الرفوع، محمد أحمد. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*. 1(2)، 88-112.
الزعبي، ميسون طلال. (2013). "درجة ممارسة السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدى معلّمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية"، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 28(3).
زغير، لمياء ياسين، وخزعل، ميادة عبد الله. (2019). التكيف الاكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الابداعية لدى طلبة الجامعة. *مجلة نسق*، 1(63)، 24-93.
زهران، حامد. (2003). *دراسات في الصحة والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.
زيدان أحمد، السرطاوي، وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، وأيمن إبراهيم خشان، ووائل موسى أبو جودة. (2001). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة المملكة العربية السعودية.
زين الدين، رحاب أحمد مصطفى. (2020). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. 4(14)، 21-52.
زينب محمود شقير. (2003). *الشخصية السوية والمضطربة*. ط3. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
الزيود، نادر فهمي. (1989). *تعليم الأطفال المتخلفين عقليا*. عمان: دار الفكر للنشر.
الزيود، نادر فهمي؛ والعليان، هشام عامر. (2005). *مباديء القياس والتقويم في التربية*، (ط3). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
سالم، سلفيا. (1991). *تشخيص صعوبات التعلم النفس لغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان. الأردن. الجامعة الأردنية.
سالم، محمود عوض الله، والشحات، مجدي محمد. (2003). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر للطباعة.
السر، خالد، والحجار، رائد. (2006). *أساسيات الإحصاء وتطبيقاته التربوية*. ط1. جامعة الأقصى غزة: مكتبة الطالب الجامعي.
السرحان، رضوان. (2000). *العلاقة بين سمات الشخصية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت*. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت: المفرق.

السرطاوي، زيدان احمد. (1987). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم. السعوددية: دار عالم الكتب.

السرطاوي، عبد العزيز؛ والسرطاوي، زيدان. (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (مترجم). الرياض: مطابع الصفحات الذهبية.

السعدي، عبدالعزيز بن على بن هلال. (2018). التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والإجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث* - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، 1(2)، 159-185.

سليمان، شعلان محمد، رمضان محمد رفعت، وخطاب عطية علي. (1984). *أصول التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، سميحة محمد سعيد. (2014). درجة ممارسة الطالبات المعلمات بجامعة الطائف للمهارات التدريسية المكتسبة من برنامج الدبلوم التربوي في الموقف التعليمي بمدارس التدريب. *عالم التربية*. 45(3)، 191-236.

سماره عزيز، ونمر عصام. (1991). *محاضرات في التوجيه والإرشاد النفسي*. الأردن: دار الفكر العربي للتوزيع والنشر.

سيد عبد الحميد مرسي، وفاروق سيد عبد السلام. (1984). *مقياس الصحة النفسية للراشدين*. سلسلة الدراسات والبحوث بجامعة أم القرى.

الشرهان، فواز عادل. (2020). التكيف النفسي الاجتماعي لدى طلبة صعوبات القراءة في دولة الكويت وعلاقته بالتحصيل الدراسي. *العلوم التربوية*، جامعة القاهرة .4(28)، 531 – 566.

الشمري، مانع محمد هذلول. (2020). الفروق في الاحتراق النفسي بين معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. 4(13)، 135-156.

الشهري، خالد علي، وقطب، إيمان محمد. (2020). "تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلّمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 4(10)، 86- 119.

شوقي، ممادي. (2013). النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 1(13)، 242-235.

الصمادي، علي محمد علي. (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. *مجلة الجامعة الإسلامية*. سلسلة الدراسات الإنسانية. 18(2)، 786-805.

الضمور، سناء محمود خلف. (2018). التحضير للموقف التعليمي والتعلم في السياق. *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم - إدارة التخطيط والبحث التربوي، 55(2)، 93-98.

الطعاني، حسن. (2011). "درجة ممارسة المهارات الإدارية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*. 27(1)، 698- 714.

الطلافحة، عبدالحميد. (2015). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس. 4(16)، 467 – 482.

الطوباسي، عدنان محمود. (2019). مستوى معرفة معلمي الطلبة الملتحقين في برنامج صعوبات التعلّم في الصفوف النظامية بالتكيفات والتعديلات واستخدامهم لها. *دراسات*: العلوم التربوية، 46(2)، 359-387.

عابدين، محمد عبدالقادر. (2008). الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 2(9)، 185 – 210.

عامر، ربيع عبد الرؤوف محمد. (2020). رؤية مقترحة لإنشاء وحدة إدارة الأزمات في مدارس الدمج (ذوي الاحتياجات الخاصة) بمنطقة عسير التعليمية. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*. 2(5)، 21-67.

عبد الرازق، ماجدة و العنزي أروي. (2019). واقع توافر مهارات إدارة الصف لدى معلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. رابطة التربويين العرب، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 2(15)، 153-175.

عبد الله، عبد الحفيظ عبد الله التوم. (2013)، *أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في عناصر الموقف التعليمي من وجهة نظر معلمي مرحلة الأساس وحدة الريفي محلية المناقل ولاية الجزيرة*، (دكتوراه). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية، السودان.

عبيدات، ذوقات وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، وكايد. (1993). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط1. الرياض: دار أسامة للنشر.

العتيبـي، امنيـة ضـيف الله.(2020). الـذكاء الاجتمـاعي وعلاقتـه بـالتكيف المدرسـي لـدى طالبـات صـعوبات الـتعلم مـن وجهـة نظـر مرشـدات ومعلمـات. *مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية*. 47(4)، 175 – 197.

العتيبي، بندر عويض معيض والقصـاص، خضـر محمـود أحمـد (.(2019). درجـة التفاعل الصـفي وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الطائف. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط. 35(62)، 11 – 93.

العجمي، لبنى حسين وعاصم، وداد عبدالحليم. (2018). تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلّمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. 29(1)، 186- 227.

العدوان، منيرة (2018). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 1(41)، 799-813.

عرمان، إبراهيم محمد عبد الرحمن. (2011). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. 24(2)، 249-286.

عزام، عبدالناصر. (2010). *التكيف الأكاديمي وعلاقته بدافع الانجاز عند الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك*. رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك.

علاونة شفيق. (2004). *سيكولوجية التطور الإنساني- من الطفولة إلى الرشد*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، محمد النوبي. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عمار، محمود إسماعيل. (1999). *تعليم بلا عقاب*. الرياض: عالم الكتب.

عمر، محمد .(2016). تأثير المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية والطبع (المزاج كسمة) على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية. *رسالة التربية وعلم النفس*. 1(55)، 125-156.

العمرى، نادية محمد.(2017). التكيف الأكاديمي وعلاقتة بالدافعية للانجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 173(1)، 210-256.

العمري، حيدر. (2012). دور المشرف التربوي في تحسين الموقف التعليمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 91(23)، 105-135.

العنزي، صالح هادي. (2020). طبيعة اتجاهات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة نحو الدمج في مدارس التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية* - جامعة الأزهر. 185(39)، 235-271.

عواد، أحمد أحمد. (2018). نموذج غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية. 1(7)،1 – 35.

عيساوي، محمد. (2004). مواقف معلمي المعلمين. وطلاب وكليات إعداد المعلمين اتجاه الحداثة في جهاز التربية والتعليم العربي في اسرائيل. *جامعه أكاديمية القاسمي*، باقة الغربية، 1(8)، 385- 401.

غريب عبد الكريم .(1991). *التخلف الدراسي* : مطبعة إفريقيا.

غني، مثال عبدالله. (2010). صعوبات التعلم لدى الأطفال. *مجلة الدراسات تربوية*. 1(10)، 143- 165 .

الفقي، إسماعيل، وحجازي، أحمد. (2013). *صعوبات التعلم: مفاهيم وتطبيقات*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

فوقيه، راضي. (2010). *قاموس المصطلحات النفسية والتربوية لذوي الحاجات الخاصة*. المدينة المنورة: دار الزمان.

القاضي، يوسف مصطفى. (2001). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

القبطان، جنان عبد اللطيف. (2011). *بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط*. رسالة ماجستير. جامعة نزوى.

قرشم، أحمد؛ حسين، هشام. (2012). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم. *مجلة جامعة الملك سعود*. 24(2)، 501-533.

القريناوي، مواهب علي شحادة. (2022). درجة الصعوبات التي تواجه إدارة المدارس الإعدادية بمنطقة النقب من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية الأردنية الجمعية الأردنية*، 1(7)، 1 – 24.

القصاص، خضر محمود أحمد. (2013). العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيري العمر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث. 9(2)، 871 – 887.

قطامي، نايفة. (2011). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الجامعة الأردنية*. 30(4)، 50 – 75.

قطامي، نايفة. (2004). *مهارات التدريس الفعال*، دار الفكر.

قطامي، يوسف قطامي، ونايفة. (2002). *إدارة الصفوف*. عمان: دار الفكر.

قطناني، محمد حسين؛ وآخرون. (2012). *التربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك*، عمان: دار أمواج للنشر والتوزيع.

القلاف، بدر جاسم. (2020). مدى وعي معلمي برامج التربية الخاصة في دولة الكويت بمبدأ وأبعاد تفريد التعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 17(4)، 26-53.

القمش، مصطفى. (2012). الذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. 6(2)، 59-75.

كتلو، كامل حسن. (2009). العلاقة بين نمو الهوية النفسية و التكيف الاكاديمي لدى المراهقين من طلبة الجامعات. *علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب. 62(22)، 81-87.

لبخيت، راشين تركي. (2008). مدى ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي في المدارس الحكومية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 4(4)، 249-264.

المجالي، عرين عبدالقادر باجس. (2009). أثر العزو السببي التحصيلي على التكيف الأكاديمي للطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، 33(2)، 175-197.

محمد، ريهام محمود مصطفى. (2016). معايير بناء نظام خبير لتصميم المواقف التعليمية. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس. 1(17)، 129 – 159.

محمد، عادل عبدالله. (2006). *قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة*. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عبد الواحد الجابر. (2021). مقاربة تحليلية لواقع تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع التشادي. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*. 3(1)، 261-291.

محمد، هدى شعبان. (2018). مستوى تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لذوي صعوبات التعلم والعاديين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. 23(6)، 223 – 264.

مختار، عروي. (2014). الأسئلة الصفية ودورها في تحقيق التفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 1(5)، 161-173).

مزرارة، نعيمة. (2015). استرتيجيات الضغوط وعلاقتها بالتكيف المدرسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم، *عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية 1(16)، 33-51.

مزرارة، نعيمة. (2020). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بمستوى تكيفهم المدرسي، *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، 2(2)، 66-90.

مرغاشي، نضيرة. (2017). *الإدارة الصفية الفعالة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مخمد خضير بسكرة .

المعمري، عفاف. (2018). *ضعف الانتباه وفرط النشاط باعتبارهما عوامل منبئة بالتكيف الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى في سلطمة عمان.*

معوض، ميخائيل خليل. (2006). *علم النفس التربوي أسسه وتطبيقاته*، ط3، مصر، مركز الإسكندرية لتوزيع الكتب.

ملحم، سامي محمد. (2012). الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي والاجتماعي وتقدير الذات ، دراسة مقارنة بين المراهقين والدوجماتيين، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 81(23)، 92-116.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة بالتعاون مع وزارة التربية زالتعليم وأكاديمية الملكة رانيا. (2017). *بناء بيئة تعلم داعمة وشاملة في المدارس الخكومية*، 3-48.

المنيع، ايمان. (2022). أبعاد اعداد المعلم عند الأمام النووي ومدى مواءمتها للاتجاهات التربوية المعاصرة، *المجلة العربية للنشر العلمي*، 1(45)، 54-104.

مومني، عبد اللطيف. (2015). أثر الذكاء الاجتماعي والجنس في درجو التكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، العلوم الإنسانية والادارية، 16(2) 189-215.

نبهان، يحيى. (2008). *الفروق الفردية وصعوبات التعلم*، عمان، دار اليازوري العلمية .

نصراوين، غراس. (2021). *مساهمة الكفاءة الذاتية المدركة، وتقدير الذات، والتكيف الأكاديمي في التنبؤ بالدافعية نحو التعلم، لدى طلاب الصفوف الأساسية العليا في مدارس البطريركية اللاتينية في الأردن*، (دكتوراة)، جامعة القديس يوسف، كلية العلوم التربوية، لبنان.

النواصرة، فيصل عيسى. (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون بالأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، 32(12)، 2357-2390.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2017). *ذوي الاحتياجات الخاصة، التعريف بهم، وارشادهم*، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع .

هادي، نداء كاظم. (2021). التسويف الاكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة، *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(19)، 99-115.

وزارة التعليم (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية.

الياسين، وفاء، والمسيليم، محمد. (2013). استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية". *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. (15)1 ،52- 79.

الباز، مروة محمد. (2011). *طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة*.

ثالثًا: المراجع الأجنبية.

Avenzini,L’échec scolaire , éd, puf, 1979.

Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., Islim, O. F., & Cicek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 189205.

Cavanaugh, T. (2013). *Preparing teachers for the inclusive classrooms: understanding assistive technology and its role in education*. University of North Florida. College of Education and Human Resources. USA.

Coplin ,J.W. Morgan ,S.B 1988 : Learning A Multidimensional perspective. *Journal of Learning Disabilities*. 21(10) .

Hallahn, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: An introduction to special education*. (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon

Kane, S. T., & Joy, C. (2002). Symptom Complaint Patterns in College Students with Learning Disabilities. *ERIC database*, ED464580.

Kargin, T., Guldenoglu, B. & Sahin, F. (2010). *Opinions of the General Education Teacher on the Adaptations for Students with Special Need in General Education Classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University.

Lal, R. S., & Kishore, M. T. (2020). Evidence-based Practices for Teaching Students with Learning Disabilities. *In Oxford Research Encyclopedia of Education* doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1222

Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities*. Nelson Education.

Lewis- & Doorlag, H.(1987). *Teaching special students in the mainstream*. Merril Publishing Company.

Matthew Lynch. (2016). *Teaching Techniques for Students With Learning Disabilities*. edweek, Retrieved 14-7-2018. Edited.

Maurice debesse et Gastan Mialaret, *traite des science pédagogique*, éd puf, 1974.

McKnab , P . (1995) . *Attrition of special education personnel in Kansas from 1993 - 94 to 1994 - 95* . Emporia, KS : Emporia State University, Division of Psychology and special education .

Mercer,C,& Mercer,A. (2001). *Teaching students with problems.New Jersey*: Prentice Hall,Inc,Upper Saddle River.

Olson, L. (2011). *General Educators Attitudes Toward Inclusion And Their Corresponding Adaptations for Curriculum*. Unpublished Master Thesis. University of Minnesota Duluth.

Piraino, O., Gennavo. R JR. (2006). *A Qualitative study of differentiated teacher supervision's Impact on Classroom Instruction and Pedagogy*. Published Educational D. University of Pittsburg. United States. Pennsylvania Retrieved from; http://repsych>org/content/24/6/216 BIBL.

Roualdes, M. (2013). *Increasing Public Awareness of Needs of Students with Learning Disabilities in the Elementary Setting*. Unpublished Master Thesis. Dominican University of California.

Smith, B. & Jared, M. (2008). *Learning & Leading with Technology*. International Society for Technology in Education. 1.800.336.5191 (U.S. & Canada).

Smith, D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity*. Boston: Pearson Education, Inc.

Stein, R. (2009). *Teacher-Recommended Methods and Materials for Teaching Penmanship and Spelling to the Learning Disabled*. Dissertation Abstract. Calvin College.

Strategies for Teaching Special Education Classes, resilienteducator, Retrieved 2/8/2022. Edited.

Strogilos, V. & Stefanidis, A. (2015). *Contextual Antecedents of Co-teaching Efficacy: Their Influence on Students with Disabilities' Learning Progress, Social Participation and Behaviour Improvement*. Teaching and Teacher Education.

Student with special needs definition, lawinsider, Retrieved 2/8/2022. Edited

Successful Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities, ldaamerica, Retrieved 14-7-2018. Edited.

Teaching Strategies To Help Learning Disabled Students, verywellfamily, Retrieved 10-7-2018. Edited.

Valchou, A., Didaskalou, E. & Voudouri, E. (2009). *Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses*. University of Thessaly, Department of Special Education, Greece.

Williamson, R. (2011). *Accommodation and Curriculum Modification for Students With Special Needs: An Study of Teachers' Attitudes*. Unpublished Doctoral Dissertation , University of New Orleans.

Zabel , H . , & Zabel , K . (2001). Revisiting burnout among special education teachers . Do age , experience and preparation matter? *Teacher Education & Special Education* . 24 (2), 128 — 139.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207-221.

ملحق (1) قائمة بأسماء المحكمين

م	المحكمين	التخصص	مجال العمل	مكان العمل
.1	جعفر ابو صاع	ادارة تربوية	استاذ مشارك	جامعة فلسطين التقنية – خضوري
.2	ابراهيم أبو عقل	مناهج طرق تدريس	أستاذ مشارك	جامعة الخليل
.3	كمال محامرة	ادارة تعليمية	أستاذ مشارك	جامعة الخليل
.4	منال ماجد أبو منشار	مناهج طرق تدريس	أستاذ مساعد	جامعة الخليل
.5	خالد أبو عصبة	ادارة تربوية	برفسور	الجامعة العربية الأمريكية
.6	محمد عجوة	علم نفس تربوي	أستاذ مساعد	جامعة الخليل
.7	محمد عوض شبير	إدارة تربوية	أستاذ مساعد	جامعة الاقصي
.8	محمد الجمل	إدارة تربوية	أستاذ مشارك	جامعة الأقصى
.9	د. محمود خلف الله	إدارة تربوية	أستاذ مشارك	جامعة الأقصى

ملحق (2) استبانه الدراسة في صورتها المبدئية

استبانة اداره الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم في منطقه النقب في

إعداد: ختام

****

سعادة الأستاذ الدكتور / ..... حفظه الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضوع / تحكيم استبانة اداره الموقف التعليمي لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم في منطقه النقب.

تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الدكتورة في ، كلية الدراسات العليا، بعنوان)اداره الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبه صعوبات التعلم في منطقه النقب نحو اعداد برنامج تدريبي للمعلمين). إشراف الأستاذ الدكتور/ سامي عدوان ، الجامعة العربية الأمريكيـة.

ولتحقيق أهداف الدراسة ، قامت الباحثة ببناء صياغة فقرات اداره الموقف التعليمي لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم في منطقه النقب.، ليتلاءم مع البيئة التعليمية، وتتكون من (123) فقرة .

وتعرف الموقف التعليمي مفاهيمياً ":جميع الأنشطة والفعاليات الصفية التي يقوم بها المعلم كالتدريس والتعليم والأعمال المخبرية، والتجريبية، والمكتبية، والتطبيقية، والإدارية والتقيمية، وأعمال المتابعة للأنشطة المختلفة، والأنشطة التي يقوم بها الطالب من تعلم، وتنفيذ للواجبات، وفهم، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب.

وإذ تثمن جهودكم البناءة والسديدة، ترجو التكرم بقراءة فقرات الاستبانة المذكور أعلاه، ووضع التعديلات والتوجيهات المناسبة، للاستفادة منها في وضع الاستبانة في صورتها النهائية .

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحثة/ ختام

أرجو منك تعبئة البيانات أولية :

الجنس	☐ ذكر	☐ انثي	
سنوت الخدمة	☐ 5 فأقل	☐ 6-10	☐ أكثر من 10سنوات
المؤهل العلمي	☐ دبلوم	☐ بكالوريوس	☐ دراسات عليا
مستوى المدرسة	☐ ابتدائي	☐ اعدادي	☐ ثانوي

استبيانه ادارة الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي بصورتها الأولية

	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	ملاحظات
مجال التخطيط :الإعداد المسبق بهدف وصول مادة التعلم إلى المتعلم بأقصى درجة من الاستفادة التامة، ومراعاة الجوانب المؤثرة في التنفيذ، ويتوقف نجاحه بدرجة كبيرة على الخطة الموضوعة				
1	أعدد الخطط للحصص اليومية			
2	أعمل على تحديد النتاجات التعليمية المختلفة			
3	أحدد استراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم المناسبة.			
4	أحدد النشاطات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس.			
5	أحرص على توفير التكامل ما بين عناصر الخطة			
6	أخذ بعين الاعتبار إمكانات المدرسة عند وضع الخطة			
7	أراعي مستويات الطلبة أثناء التخطيط			
8	أوفر الوسائل والمصادر اللازمة لتنفيذ الخطة			
9	أقوم بإعداد الأدوات والأجهزة قبل استخدامها في الحصة.			
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم: مجمل النشاطات التي يقوم بها المدرس لتوفير بيئة تعليمية وتعلمية، وقيادة الموقف التعليمي على نحو فاعل من خلال استخدام الاستراتيجيات الملائمة لسير عملية التعلم والتعليم بغية إحداث تغييرات معرفية مقصودة لدى المتعلم				
1	أهتم بنظافة الغرفة الصفية وترتيبها			
2	أهتم بتوافر متطلبات السلامة العامة للطلاب في الصف			
3	أتقن مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة			
4	أوزع الفعاليات المختلفة على وقت الحصة بشكل مناسب			
5	ألتزم بأخلاقيات المهنة في التعامل مع الطلبة.			

6	استخدام الوسائل التعليمية "فيديو، أفلام" لتحقيق أهداف الحصة				
7	أوضح الأهداف السلوكية للطلبة				
8	أستخدم أساليب وطرائق التدريس الحديثة				
9	استخدام أسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة.				
10	أعرض المادة الدراسية عرضاً جيدا.				
11	أستخدم أساليب التعزيز الايجابي التي تشجع المشاركة الايجابية للطلاب				
12	أقوم بمراعاة حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم.				
13	أستخدم مهارات الاتصال الفعال مع الطلبة				
14	استخدم اساليب تعليمية متنوعة للإبقاء على انتباه الطلاب ومشاركتهم في الموقف التعليمي				
15	أستخدم اسلوب الحوار والمناقشة وأتي للطلاب التعبير عن أراءهم				
16	اوفر جو من الألفة والمرح والمتعة في ادارة الموقف التعليمي				
17	استخدم اساليب النقد البناءة واحترام اراء وافكار الطلاب				
18	استخدم النمط الاداري الديمقراطي في ادارة الموقف التعليمي				
19	أتصف بالصبر والحلم في التعامل مع الطلاب				
20	لا أجد صعوبة في أداء المهارات الأساسية أمام الطلبة				
21	لا أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة				
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس: قدرة المعلم على تنفيذ الدرس بالقيام بجميع الأعمال التي تؤدي إلى تقديم التعليم للأنشطة التي تحتويها أجزاء الدرس المختلفة.					
1	أنوع بأساليب التدريس.				
2	أتمكن من المادة التعليمية				
3	استخدام لغة سليمة ومناسبة				
4	أعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة وتعزيز استجاباتهم				
5	أشجع التعلم الذاتي لدى الطلبة				
6	أعمل تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة				

7	أوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات				
8	أربط محتوى الدرس بالحياة				
9	أتسلسل منطقيا في عرض المادة التعليمية				
10	أعمل على تنمية الاتجاهات السليمة لدى الطلبة				
11	أحرص على تنمية القيم والاتجاهات الدينية				
12	أعمل على تنمية القيمة والاتجاهات الوطنية				
13	أحرص على تنمية القيمة والاتجاهات الأخلاقية				
14	استخدام التقنيات التعليمية المناسبة				
15	إعداد النشاطات المرافقة للمادة التعليمية				
16	أشجع الطلبة على الإبداع والتميز				
17	أعمل على استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي				
مجال التقويم : عملية منظمة ومستمرة يقوم بها المعلم باستخدام أساليب متنوعة لتحليل نتاجات الطلبة بهدف التغيير والتطوير.					
1	استخدام أساليب تقويم متنوعة وحسب الموقف لتعليمي				
2	استخدام تعزيز التقويم الذاتي لدى الطلبة				
3	أحرص على استمرارية التقويم				
4	أحلل نتائج الطلبة وأقدم التغذية الراجعة لهم				
5	أنوع في أساليب التقويم				
6	اعمل علي تعزيز السلوك المرغوب وتعديل السلوك غير المرغوب لطلاب				
7	اعتمد مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة				
8	أتحرى الموضوعية في تقويم الطلبة				
9	أقدر جهود الطلبة ذوى الأداء المتميز				
مجال المتابعة بعد المواقف: وسيلة يستخدمها المعلمين لتحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم بهدف تطوير أدائهم في المواقف التعليمية اللاحقة .					
1	أوظف نتائج التقويم لتحسين تعلم الطلبة وتطوير أدائهم.				
2	أزود الطلبة بتغذية راجعة				

3	أعمل على متابعة الطلاب وتقويم تقدم الدراسي				
4	اهتم بحضور لدورات التدريبية التي تسعدني على ادارة الموقف التعليمي				
5	أتعرف على المعوقات التي تعوق الموقف التعليمي وأعمل عل ايجاد حلول لها				
6	أتعاون مع المعلمين في التخطيط لمواقف تعليمية لاحقة.				
7	أتعاون مع المعلمين في تطبيق استراتيجيات تدريس مختلفة				
8	أتعاون مع المعلمين في التخطيط لمعالجة نقاط الضعف في تنفيذ المواقف التعليمية المختلفة.				
9	أطلع على كل ما يستجد من أبحاث ودراسات في ادارة الموقف التعليمي				
10	أقوم بتدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل				
11	أقوم بمتابعة التطورات والتعديلات والاستفادة منها.				
التكيف الاكاديمي					
مجال الدافعية: نظرة المعلم الايجابية نحو البواعث والحوافز الشخصية التي تدفع طلابه لتحقيق النجاح والتفوق والتميز بطريقة محببة إليه					
1	دافعية صعوبات التعلم نحو الدراسة متدنية				
2	ترى أن طلابك لديهم أسباب واضحة ومقنعة لوجودهم في المدرسة				
3	طلابك لا يستثمرون وقت الدراسة بشكل فعال				
4	ترى أن طلابك لا يشعرون بكفاءتهم وقدراتهم في المساقات الدراسية				
5	لا يدرك الطلبة أهمية وقيمة الدراسة				
6	يفضل الطلبة أن يقضوا معظم أقاتهم في أنشطة المدرسة المتاحة(اللاصفية)				
7	أحس بحب التنافس بين طلابي				

8	يشعر الطلبة بالثقة أثناء قيامهم بالأعمال في المدرسة				
9	لا يتضايق الطلبة من عدد المواد التي يدرسوها				
10	يظهر على الطلبة الحماس في بداية الفصل الدراسي				
11	لدى طلابي أهداف دراسية واضحة				
12	يستمتع الطلبة أثناء كتابة المهام والتقارير الخاصة بالمواد الدراسية				
13	يقوم طلابي بتخصيص أوقات كافية للمطالعة الخارجية التي لا صله لها بدروسي				
14	يستمتع الطلبة أكثر بالأنشطة العملية				
15	لا يترد الطلبة في مناقشتي عندما أختلف معهم في الرأي				
16	لدى طلابي رغبة في التفوق والحصول على معدل مرتفع				
17	أحافظ على إلمام طلابي بآخر المستجدات العلمية				
18	يبذل طلابي جهداً كبيرا في الدراسة كما يجب				
مجال البيئة الاكاديمية: شعور المعلم بالتوازن والتفاعل من قبل الطلبة مع البيئة الاكاديمية بهدف التعايش معها حتى تستجيب هذه البيئة بدورها لرغباته وحاجاته في الاتجاه الذي يريده					
1	يشعر الطلبة بالرضا عن البرامج الدراسية				
2	غالبا ما يقيم أي طالب صداقة معي				
3	سرعان ما يحبني ويقدرني طلابي				
4	يحس الطلبة إن نجاحهم هو نجاح للمعلم				
5	يوفر الطلبة المناخ الصفي الملائم لحدوث عملية التعلم				
6	يساعني الطلبة على توفر بيئة تعلم تساعد على التدريس الفعال				
7	لدى الطلبة انضباط داخلي				
8	يوجد علاقات اجتماعية قوية بين الطلبة				
9	يوجد لدى الطلبة رغبه في المشاركة في الفعاليات الصفية				
10	يعرف الطلبة كيفية يتصرفون التعامل مع المواقف الطارئة				
المجال التطبيقي					
1	يحافظون طلابك على التواصل				

2	يحافظون طلابك على الإلمام بآخر المستجدات العلمية				
3	تشعر أن طلابك لا يبذلون جهداً في الدراسة كما يجب				
4	لدي طلابك مشكلة في أداء الواجبات الدراسية				
5	يحافظون طلابك على حضور الحصص بانتظام واستمرار				
6	يكثر بعض الطلاب الالتفات يميناً ويساراً أثناء الحصص				
7	يقدم الطلبة الواجبات التي تطلب منهم في الوقت المحدد				
8	أرى أن ممارسة طلابي لهوياتهم الخاصة تعيق تحقيق أهدافهم الدراسية				
9	يضع طلابك أسئلة ويجيبون عليها بعد الانتهاء من مادية دراسية مقررة				
10	يقوم طلابك بتدون الملاحظات عند قراءتهم للمواد				
11	يضع طلابك جدولاً زمنياً لإنجاز مهامهم الدراسة				
12	تشعر أن طلابك يعتقدون أنك مزاجي في وضع الدرجات				
13	يلتزم الطلبة عادة بما نتفق عليه بشأن الامتحانات				
14	لا يجد الطلبة صعوبة في أداء المهارات أمام زملائهم				
15	اشعر أن طلابي يهتمون بآرائي.				
16	يستطيع طلابي ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحانات				
مجال الرضا عن أداء الطلبة					
1	الطلبة غير راضيين عن أدائهم الدراسي				
2	تشعر برضا طلابك عن الوضع الدراسي بشكل عام				
3	ترى أن الوضعي الدراسي لطلابك غير جيد على الرغم من الجهد يبذلونه				
4	أداء طلابك في الامتحانات الدراسية متدنٍ				
5	تجد أن الدراسة لدى طلابك في غاية الصعوبة				
6	تري وجود صعوبة في التركيز لدى طلابك أثناء الدراسة				
7	الواجبات الدراسة تثير الإزعاج والتذمر لدى الطلبة				

8	استيعاب طلابك لمحتوى المواد الدراسية مرتفع			
9	يكون الطلبة متيقظين من تصرفاتهم			
10	بتعد الطلبة عن جرح بعضهم لبعض			
11	لا يجد طلابي صعوبة في تذكر ما يقرؤه بعد الانتهاء من الدراسة			
12	أشعر بكفاءة طلابي وقدراتهم في المواد الدراسية			

ملحق (3) استبانة الدراسة في صورتها النهائية

استبيانه ادارة الموقف التعليمي والتكيف الاكاديمي

	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
مجال التخطيط: الإعداد المسبق بهدف وصول مادة التعلم إلى المتعلم بأقصى درجة من الاستفادة التامة، ومراعاة الجوانب المؤثرة في التنفيذ، ويتوقف نجاحه بدرجة كبيرة على الخطة الموضوعة						
1	أعدالخطط للحصص اليومية.					
2	أعمل على تحديد النتاجات التعليمية المختلفة.					
3	أحدد استراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم المناسبة.					
4	أحدد النشاطات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس.					
5	أحرص على توفير التكامل ما بين عناصر الخطة.					
6	أخذ بعين الاعتبار إمكانات المدرسة عند وضع الخطة.					
7	أراعي مستويات الطلبة أثناء التخطيط.					
8	أوفر الوسائل والمصادر اللازمة لتنفيذ الخطة.					
9	أقوم بإعداد الأدوات والأجهزة قبل استخدامها في الحصة.					
مجال إدارة الصف وبيئة التعلم: مجمل النشاطات التي يقوم بها المدرس لتوفير بيئة تعليمية وتعلمية، وقيادة الموقف التعليمي على نحو فاعل من خلال استخدام الاستراتيجيات الملائمة لسير عملية التعلم والتعليم بغية إحداث تغييرات معرفية مقصودة لدى المتعلم						
10	أهتم بنظافة الغرفة الصفية وترتيبها.					
11	أهتم بتوافر متطلبات السلامة العامة للطلاب في الصف.					
12	أتقن مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة.					
13	أوزع الفعاليات المختلفة على وقت الحصة بشكل مناسب.					
14	ألتزم بأخلاقيات المهنة في التعامل مع الطلبة.					
15	استخدام الوسائل التعليمية "فيديو، أفلام" لتحقيق أهداف الحصة.					

16	أوضح الأهداف السلوكية للطلبة.					
17	أستخدم أساليب وطرائق التدريس الحديثة.					
18	استخدام أسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة.					
19	أعرض المادة الدراسية عرضاً جيدا.					
20	أستخدم أساليب التعزيز الايجابي التي تشجع المشاركة الايجابية للطلاب.					
21	أقوم بمراعاة حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم.					
22	أستخدم مهارات الاتصال الفعال مع الطلبة.					
23	استخدم اساليب تعليمية متنوعة للإبقاء على انتباه الطلاب ومشاركتهم في الموقف التعليمي					
24	أستخدم اسلوب الحوار والمناقشة وأتي للطلاب التعبير عن أراءهم.					
25	اوفر جو من الألفة والمرح والمتعة في ادارة الموقف التعليمي.					
26	استخدم اساليب النقد البناءة واحترام اراء وافكار الطلاب.					
27	استخدم النمط الاداري الديمقراطي في ادارة الموقف التعليمي.					
28	أتصف بالصبر والحلم في التعامل مع الطلاب.					
29	لا أجد صعوبة في أداء المهارات الأساسية أمام الطلبة.					
30	لا أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة.					
مجال التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس: قدرة المعلم على تنفيذ الدرس بالقيام بجميع الأعمال التي تؤدي إلى تقديم التعليم للأنشطة التي تحتويها أجزاء الدرس المختلفة.						
31	أنوع بأساليب التدريس.					
32	أتمكن من المادة التعليمية.					

33	استخدام لغة سليمة ومناسبة.					
34	أعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة وتعزيز استجاباتهم.					
35	أشجع التعلم الذاتي لدى الطلبة.					
36	أعمل تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.					
37	أوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.					
38	أربط محتوى الدرس بالحياة.					
39	أتسلسل منطقيا في عرض المادة التعليمية.					
40	أعمل على تنمية الاتجاهات السليمة لدى الطلبة.					
41	أحرص على تنمية القيم والاتجاهات الدينية.					
42	أعمل على تنمية القيمة والاتجاهات الوطنية.					
43	أحرص على تنمية القيمة والاتجاهات الأخلاقية.					
44	استخدام التقنيات التعليمية المناسبة.					
45	إعداد النشاطات المرافقة للمادة التعليمية.					
46	أشجع الطلبة على الإبداع والتميز.					
47	أعمل على استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي.					
مجال التقويم : عملية منظمة ومستمرة يقوم بها المعلم باستخدام أساليب متنوعة لتحليل نتاجات الطلبة بهدف التغيير والتطوير.						
48	استخدام أساليب تقويم متنوعة وحسب الموقف لتعليمي.					
49	استخدام تعزيز التقويم الذاتي لدى الطلبة.					
50	أحرص على استمرارية التقويم.					
51	أحلل نتائج الطلبة وأقدم التغذية الراجعة لهم.					
52	أنوع في أساليب التقويم.					
53	اعمل علي تعزيز السلوك المرغوب وتعديل السلوك غير					

	المرغوب لطلاب.					
54	اعتمد مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.					
55	أتحرى الموضوعية في تقويم الطلبة.					
56	أقدر جهود الطلبة ذوى الأداء المتميز.					
مجال المتابعة بعد الموقف: وسيلة يستخدمها المعلمين لتحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم بهدف تطوير أدائهم في المواقف التعليمية اللاحقة .						
57	أوظف نتائج التقويم لتحسين تعلم الطلبة وتطوير أدائهم..					
58	أزود الطلبة بتغذية راجعة.					
59	أعمل على متابعة الطلاب وتقويم تقدم الدراسي.					
60	اهتم بحضور لدورات التدريبية التي تسعدني على ادارة الموقف التعليمي.					
61	أتعرف على المعوقات التي تعوق الموقف التعليمي وأعمل عل ايجاد حلول لها.					
62	أتعاون مع المعلمين في التخطيط لمواقف تعليمية لاحقة.					
63	أتعاون مع المعلمين في تطبيق استراتيجيات تدريس مختلفة.					
64	أتعاون مع المعلمين في التخطيط لمعالجة نقاط الضعف في تنفيذ المواقف التعليمية المختلفة.					
65	أطلع على كل ما يستجد من أبحاث ودراسات في ادارة الموقف التعليمي.					
66	أقوم بتدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل.					
67	أقوم بمتابعة التطورات والتعديلات والاستفادة منها.					

التكيف الاكاديمي						
مجال الدافعية: نظرة المعلم الايجابية نحو البواعث والحوافز الشخصية التي تدفع طلابه لتحقيق النجاح والتفوق والتميز بطريقة محببة إليه						
68	دافعية صعوبات التعلم نحو الدراسة متدنية.					
69	ترى أن طلابك لديهم أسباب واضحة ومقنعة لوجودهم في المدرسة.					
70	طلابك لا يستثمرون وقت الدراسة بشكل فعال.					
71	ترى أن طلابك لا يشعرون بكفاءتهم وقدراتهم في المساقات الدراسية.					
72	لا يدرك الطلبة أهمية وقيمة الدراسة.					
73	يفضل الطلبة أن يقضوا معظم أقاتهم في أنشطة المدرسة المتاحة(اللاصفية).					
74	أحس بحب التنافس بين طلابي.					
75	يشعر الطلبة بالثقة أثناء قيامهم بالأعمال في المدرسة.					
76	لا يتضايق الطلبة من عدد المواد التي يدرسوها.					
77	يظهر على الطلبة الحماس في بداية الفصل الدراسي.					
78	لدى طلابي أهداف دراسية واضحة.					
79	يستمتع الطلبة أثناء كتابة المهام والتقارير الخاصة بالمواد الدراسية.					
80	يقوم طلابي بتخصيص أوقات كافية للمطالعة الخارجية التي لا صله لها بدروسي.					
81	يستمتع الطلبة أكثر بالأنشطة العملية.					
82	لا يترد الطلبة في مناقشتي عندما أختلف معهم في الرأي.					
83	لدى طلابي رغبة في التفوق والحصول على معدل مرتفع.					

84	أحافظ على إلمام طلابي بآخر المستجدات العلمية.					
85	يبذل طلابي جهداً كبيرا في الدراسة كما يجب.					
مجال البيئة الاكاديمية: شعور المعلم بقدرة الطلبة على تكوين علاقات مرضية معه ومع وزملائهم، والقدرة على التوازن والتفاعل من قبل الطلبة مع البيئة الاكاديمية بهدف التعايش معها حتى تستجيب هذه البيئة بدورها لرغباته وحاجاته في الاتجاه الذي يريده						
86	يشعر الطلبة بالرضا عن البرامج الدراسية.					
87	غالبا ما يقيم أي طالب صداقة معي.					
88	سرعان ما يحبني ويقدرني طلابي.					
89	يحس الطلبة إن نجاحهم هو نجاح للمعلم.					
90	يوفر الطلبة المناخ الصفي الملائم لحدوث عملية التعلم.					
91	يساعني الطلبة على توفر بيئة تعلم تساعد على التدريس الفعال.					
92	لدى الطلبة انضباط داخلي.					
93	يوجد علاقات اجتماعية قوية بين الطلبة.					
94	يوجد لدى الطلبة رغبه في المشاركة في الفعاليات الصفية.					
95	يعرف الطلبة كيفية يتصرفون التعامل مع المواقف الطارئة.					
المجال التطبيقي: وعي المعلم بالتحضير الجيد من قبل الطلبة لإنجاز المهام المطلوبة برغم وجود بعض المعيقات						
96	يحافظون طلابك على التواصل.					
97	يحافظون طلابك على الإلمام بآخر المستجدات العلمية.					
98	تشعر أن طلابك لا يبذلون جهداً في الدراسة كما يجب.					
99	لدي طلابك مشكلة في أداء الواجبات الدراسية.					
100	يحافظون طلابك على حضور الحصص بانتظام واستمرار.					

101	يكثر بعض الطلاب الالتفات يميناً ويساراً أثناء الحصص.					
102	يقدم الطلبة الواجبات التي تطلب منهم في الوقت المحدد.					
103	أرى أن ممارسة طلابي لهوياتهم الخاصة تعيق تحقيق أهدافهم الدراسية.					
104	يضع طلابك أسئلة ويجيبون عليها بعد الانتهاء من مادية دراسية مقررة.					
105	يقوم طلابك بتدون الملاحظات عند قراءتهم للمواد.					
106	يضع طلابك جدولاً زمنياً لإنجاز مهامهم الدراسة.					
107	تشعر أن طلابك يعتقدون أنك مزاجي في وضع الدرجات.					
108	يلتزم الطلبة عادة بما نتفق عليه بشأن الامتحانات.					
109	لا يجد الطلبة صعوبة في أداء المهارات أمام زملائهم.					
110	اشعر أن طلابي يهتمون بآرائي.					
111	يستطيع طلابي ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحانات.					
مجال الرضا عن أداء الطلبة: تفسير العلم وتعليله لأداء الطلبة وما تتمخض عنه هذه الأداءات من نتائج سلبية أو إيجابية.						
112	الطلبة غير راضيين عن أدائهم الدراسي					
113	تشعر برضا طلابك عن الوضع الدراسي بشكل عام					
114	ترى أن الوضعي الدراسي لطلابك غير جيد على الرغم من الجهد يبذلونه					
115	أداء طلابك في الامتحانات الدراسية متدنٍ					
116	تجد أن الدراسة لدى طلابك في غاية الصعوبة					
117	تري وجود صعوبة في التركيز لدى طلابك أثناء الدراسة					
118	الواجبات الدراسة تثير الإزعاج والتذمر لدى الطلبة					
119	استيعاب طلابك لمحتوى المواد الدراسية مرتفع					

120	يكون الطلبة متيقظين من تصرفاتهم					
121	يبتعد الطلبة عن جرح بعضهم لبعض					
112	لا يجد طلابي صعوبة في تذكر ما يقرؤه بعد الانتهاء من الدراسة					
123	أشعر بكفاءة طلابي وقدراتهم في المواد الدراسية					

ملحق (4): تسهيل مهمة بحثية

Arab American University

Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

2022/19/13

الى من يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة **ختام شحدة سمور أبو عرار** والتي تحمل الرقم الجامعي 201912986هي طالبة دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية وتعمل على أُطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" ادارة الموقف التعليمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في منطقة النقب نحو إعداد برنامج تدريبي للمعلمين"، تحت إشراف الدكتور سامي عدوان. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أُعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Abstract

This study aimed to identify the management of the educational situation and its relationship to the academic adaptation of students with learning difficulties in the Negev region towards preparing a training program for teachers. The researcher used the quantitative descriptive and qualitative correlational approaches. The study population consisted of all learning difficulties teachers in government schools affiliated with the Ministry of Education in the Negev region, who numbered (360) male and female teachers. The study sample consisted of (140) male and female teachers, then they were selected using a stratified random sampling method with a recovery rate of (43.75%). The researcher used a questionnaire for managing the educational situation and academic adaptation among teachers of learning difficulties in government schools affiliated with the Ministry of Education in the Negev region after confirming its validity (validity of the arbitrators) and reliability (0.970). I also used the method of interviews with a purposive sample of managers.

The study reached the following most important results: that the level of management of the educational situation for students with learning disabilities in the Negev region from the point of view of teachers was high and came with a mean (3.48) and a relative weight of 69.6%, and that the level of academic adaptation for students with learning difficulties in the Negev region from the point of view of teachers It was average with an arithmetic mean (3.30), and came with a relative weight of 66%. There is a weak direct relationship between the level of management of the educational situation and the academic adaptation of students with learning difficulties in the Negev region, and there are no differences in the average opinions of the study sample about the level of management of the educational situation of students with learning difficulties in The Negev region is due to gender. There are differences in the average opinions of the study

sample about the level of management of the educational situation for its students. Learning difficulties in the Negev region are due to years of service. The differences were in favor of those whose years of service are 6-10 years. There are differences in the average opinions of the study sample about the level of management of the educational situation for its students. Learning difficulties in the Negev region are due to academic qualifications, and the differences were in favor of bachelor's qualifications. However, there are no differences in the average opinions of the study sample about the level of management of the educational situation for students with learning difficulties in the Negev region due to the level of the school, and there are no differences in the average opinions of the study sample about the level of academic adaptation of students with learning difficulties in the Negev region due to gender, years of service, and qualifications. Scientific, and there were no differences in the average opinions of the study sample about the level of academic adaptation of students with learning difficulties in the Negev region due to the school level, with the exception of the field of motivation, as the differences were in favor of secondary school.

The most important qualitative results were: the need to know how to measure behavioral goals, the need to know how to provide students with appropriate feedback, the need to know how to make appropriate decisions related to educational situations, the need to know how to distribute classroom questions taking into account individual differences, and the teacher encourages students to learn. The teacher prepares exercises for slow learners. Based on the results of the study, the following most prominent recommendations were made: Participation of experts, specialists, and teachers in developing a clear and specific curriculum for students with learning difficulties that meets the needs, inclinations, and desires of students, and the need for the Ministry of Education to take a serious stand by providing schools with financial capabilities commensurate with the number of

students. Various devices and tools for all learning difficulties, and conducting specialized courses and workshops for teachers with learning difficulties that include teaching methods, measurement, and evaluation. Based on the results of the study, the researcher built a training program for teachers of students with learning difficulties to increase the academic adaptation of these students.

Keywords: Management of the educational situation - Academic adaptation - Learning difficulties - Training program - The Negev**.**