الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح

مها محمود أحمد هادية أبو خضير

202113591

اسماء لجنة الإشراف: أ.د. مصطفى القمش

أ.د. برهان حمادنة

د. محمود عبيد

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج التربية الخاصة

فلسطين، 3 / 2025

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

صفحة إجازة الاطروحة

الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل ارشادي مقترح

مها محمود أحمد هادية أبو خضير

202113591

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025/3/5 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

	الاسم		التوقيع
1.	أ. د. مصطفى القمش	المشرف الرئيس	
2.	أ. د. برهان حمادنة	عضو لجنة الاطروحة	
3.	د. محمود عبيد	عضو لجنة الاطروحة	

فلسطين، 3 / 2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة الى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالب: مها محمود أحمد هادية أبو خضير

الرقم الجامعي: 202113591

التوقيع: مها أبو خضير

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/4/15

الإهداء

الى والديّ رحمة الله عليهما، رحمهم الله وأسكنهم فسيح جناته.

الى زوجي شريك الدّرب وصديقي الذي كان لي سنداً وعوناً في كل كل خطوة فبفضله استطعت تحقيق هذا الحلم.

الى ابنائي الأعزاء أنتم سر سعادتي ونجاحي.

الشكر والتقدير

الحمدالله الذي بنعمته تتم الصالحات، الحمد الله الذي منحني القوة والعزيمة لإتمام هذا الجهد، الذي أرجو من الله المولى عز وجل أن ينفع به من يهمه من الأمر من أبناء شعبنا.

وأتقدم بخالص الشكر والإمتنان لزوجي الأستاذ ماهر جمال أبو خضير الذي كان لي السند الدائم للوصول الى هذا الإنجاز.

كما واتقدم بالشكر والعرفان والإمتنان لمشرفي القدير أ.د. مصطفى القمش المشرف الرئيسي على هذه الأطروحة، حيث أنه لم يبخل بمعلومة أو رأي بل كان موجهاً ومرشداً وداعماً.

والشكر موصول لأعضاء لجنة الإشراف، أ.د. برهان حمادنة و د. محمود عبيد على ما قدماه من متابعة واهتمام.

كل الشكر الى جامعتي، الجامعة الأمريكية، التي كانت منصة داعمة أساسية لمسيرتي التعليمية.

الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح

اسم الطالب: مها محمود أحمد هادية أبو خضير

لجنة الإشراف: أ.د. مصطفى القمش

أ.د. برهان حمادنة

د. محمود عبيد

ملخص

هدفت الدراسة إلى البحث في الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم في مدارس القدس، واستكشاف التحديات التي تواجه معلميهم، مع تقديم دليل إرشادي مقترح لمساعدتهم في تحسين جودة التعليم لهذه الفئة من الطلبة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظرًا لملائمته لطبيعة البحث، وتم تطوير الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تضمنت محاور متعددة تغطي الجوانب التعليمية، النفسية، والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (90) معلمًا ومعلمة من معلمي غرف المصادر الحكومية في القدس، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) لاستخلاص نتائج دقيقة حول واقع التعليم لذوي صعوبات التعلم.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك احتياجات تربوية متعددة لطلبة صعوبات التعلم تشمل الحاجة إلى استراتيجيات تدريسية أكثر تنوعًا، دعم نفسي واجتماعي فعال، وبيئة تعليمية مهيئة لمراعاة الفروقات الفردية. كما كشفت الدراسة عن التحديات التي يواجهها المعلمون، ومن أبرزها نقص الموارد التعليمية، غياب الدورات التدريبية المتخصصة، وضعف التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور في متابعة تقدم الطلبة. بلغت نسبة تأثير العوامل المختلفة على تلبية الاحتياجات التربوية 82.8%، وكان محور الكفاءة المهنية الأكثر تأثيرًا بنسبة 84.4%، بينما كان محور التدريب الأقل تأثيرًا بنسبة 81.5%. كما أوضحت النتائج أهمية التواصل الفعّال بين المعلمين وأولياء الأمور لتعزيز الدعم التعليمي وتسهيل عملية التعلم.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام أحدث الأساليب التربوية والتكنولوجية، العمل على تحسين بيئة التعلم من خلال تهيئة غرف المصادر وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة التي تلائم احتياجات الطلبة الفردية، تفعيل برامج الدمج التربوي والاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس العادية لخلق بيئة تعليمية شاملة، تعزيز التواصل بين المدارس وأولياء الأمور لضمان الدعم النفسي والتعليمي للطلبة، من خلال عقد اجتماعات دورية، وإشراك الأهل في عملية التعلم، تطوير أدوات تقييم وتشخيص أكثر دقة لمراعاة احتياجات الطلبة وتقديم التدخلات المناسبة في الوقت المناسب، إدخال التكنولوجيا التعليمية في العملية التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال تطبيقات تعليمية تفاعلية تعزز مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الاحتياجات التربوية، معلمي غرف المصادر، التعليم الدامج، التحديات التربوية.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الإقرار	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر والتقدير	ج
4	ملخص	د
5	قائمة الجداول	ز
6	قائمة الملحقات	ط
7	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	1
8	الفصل الثاني: الإطار النظري وأدبيات البحث	14
9	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	60
10	الفصل الرابع: نتائج الدراسة الميدانية "إجابة التساؤلات ومناقشتها"	79
11	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	110
12	المراجع	143
13	الملحقات	149
14	Abstract	157

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3)	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	62
جدول (2.3)	توزيع عينة الدراسة حسب العمر	62
جدول (3.3)	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	63
جدول (4.3)	توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة الوظيفية	64
جدول (5.3)	صدق الاتساق الداخلي	68
جدول (6.3)	نتائج الصدق البنائي	69
جدول (7.3)	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة	71
جدول (8.3)	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة	72
جدول (1.4)	المحك المعتمد في الدراسة	78
جدول (2.4)	تحليل فقرات مجال "الكفاءة المهنية"	79
جدول (3.4)	تحليل فقرات مجال "الحفاظ على التوقعات الصعبة"	81
جدول (4.4)	فقرات مجال "تعزيز المشاركة الهادفة"	83
جدول (5.4)	تحليل فقرات مجال "التدريب"	85
جدول (6.4)	تحليل فقرات مجال "العلاقة مع الأسر"	87
جدول (7.4)	تحليل فقرات مجال "حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية"	89
جدول(8.4)	تحليل فقرات مجال "المعايير الأخلاقية والقوانين"	91
جدول (9.4)	تحليل فقرات مجال "توفير الظروف والموارد"	92
جدول (10.4)	تحليل فقرات مجال "الأساليب والوسائل التعليمية"	95
جدول (11.4)	نتائج اختبار"T – لعينتين مستقلتين" – الجنس	96
جدول (12.4)	نتائج اختبار "التباين الأحادي" – العمر	99
جدول (13.4)	نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات العمر	101
جدول (14.4)	نتائج اختبار "التباين الأحادي" – المؤهل العلمي	103
جدول (15.4)	نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المؤهل العلمي	105
جدول (16.4)	نتائج اختبار "التباين الأحادي" – عدد سنوات الخبرة الوظيفية	107

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (17.4)	نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات عدد سنوات الخبرة الوظيفية	108

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
الملحق (1)	قائمة المحكمين	148
الملحق (2)	الاستبانة	149

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

منذ ظهور صعوبات التعلم، تنوعت نظرة المجتمعات نحو الأفراد الذين يواجهون هذه التحديات، ففي العصور القديمة، كانت تلك النظرة تتراوح بين الاضطهاد والإهمال في بعض الثقافات، وبين العطف والرعاية في ثقافات أخرى. كانت الخدمات المقدمة للأفراد ذوي صعوبات التعلم فردية وغير منتظمة، ولكن في القرن التاسع عشر، بدأت المؤسسات الخيرية بتطوير خدمات تأهيلية لهؤلاء الأفراد، وزادت هذه الجهود بشكل كبير بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة لزيادة عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم بسبب الحروب (لاشين، 2022).

في الوقت الحاضر، يشهد القرن الحالي اهتمامًا متزايدًا برعاية ذوي صعوبات التعلم على المستوى العالمي، وأصبحت الرعاية الاجتماعية لهم من أهم البرامج التي تتصدر اهتمامات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، حيث يهدف التخطيط الواعي لهذه البرامج إلى تحقيق التوافق بين أداء الأفراد لأدوارهم الاجتماعية وبين بيئتهم، ليشعروا بأنهم يمتلكون قدرات هائلة يمكن تطويرها وتوجيهها (نسيم، 2023).

ومما لا شك فيه أن تحقيق التقدم الحضاري والتربية الشاملة في أي مجتمع يتطلب توفير الخدمات لكل أفراده دون استثناء، وتغيير النظرة إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم على أساس ما يمكنهم القيام به وما يقدرون عليه، العالمي بين أنماط التربية الأخرى، فقد تغيرت النظرة إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأصبحوا يحصلون على التعليم والتدريب لمواصلة حياتهم بشكل أكثر طبيعية، ففي بلدان مثل أوروبا

وأمريكا، تعتبر فئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم قوة إنتاجية لا يُستهان بها، وكلما زادت عمليات تدريبهم نمت قدراتهم على الإنتاج والمشاركة الفعالة في المجتمع (بدادرة، 2023).

والاستجابة الحقيقية لمشكلة صعوبات التعلم في أي مجتمع يجب أن تنصب على جوانب شخصية الفرد، بغض النظر عن قصوره، تتضمن الاستجابة المتكاملة تقديم الخدمات التربوية وغير التربوية التي تفي باحتياجات الأفراد ذوي صعوبات التعلم وتوجه ما لديهم من جوانب القصور، وتشمل هذه الخدمات التدخل المبكر، الرعاية الأولية، العلاج الطبيعي، خدمات الإرشاد بمختلف أنواعها، التعليم والتدريب، والتأهيل الطبي والاجتماعي والنفسي والأكاديمي والمهني والتعليم الاكاديمي وغيرها، والهدف من هذه الخدمات هو سد احتياجات هذه الفئة من الطلبة من خلال تحقيق نمو جسدي وعقلي واجتماعي مناسب، وبدوره يمكن الأفراد ذوي صعوبات التعلم من العيش كباقي أفراد المجتمع (Al-Blushi et al., 2023).

وقد ازداد اهتمام المجتمعات الحديثة بالأفراد ذوي صعوبات التعلم، فعملت على إنشاء مؤسسات ومعاهد للعناية بهم وتوجيههم، وتطوير وتحسين البرامج التربوية الخاصة التي تقدم لهم، وأحد أهم التطورات في هذا المجال هو الدمج، والذي يشمل الدمج الأكاديمي والاجتماعي للأفراد ذوي صعوبات التعلم في بيئات التعليم العامة (Teoh et al., 2008).

وفي السنوات الأخيرة، ازدادت أعداد الأفراد ذوي صعوبات التعلم لأسباب متنوعة، وظهرت أشكال جديدة من هذه الصعوبات مثل التوحد، والإعاقات الذهنية والسمعية والبصرية، هذه الفئة موجودة في كل المجتمعات، وتتعايش بشكل طبيعي في الدول المتقدمة التي تنظر إلى صعوبات التعلم على أنها تحديات يمكن التغلب عليها، ولا تمنع أصحابها من ممارسة حياتهم الطبيعية والمساهمة في المجتمع، وفي المقابل، في العديد من المجتمعات العربية، ينظر إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم على أنهم يستحقون

العطف فقط، مما يعوق مشاركتهم الطبيعية في المجتمع ويؤدي إلى صعوبات في التوظيف وغيرها (العتابي، 2020).

وتعددت أوجه الرعاية لتناسب حاجات الأفراد ذوي صعوبات التعلم على اختلاف فئاتهم، فكلما توفرت أوجه الرعاية المختلفة في المؤسسات الخاصة، تحسنت حالة هذه الفئات وانعكست على تكيفهم الاجتماعي، وتدعم هذه البرامج المظاهر السلوكية الإيجابية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم من خلال تواجدهم داخل الجماعة في المؤسسات التي تقدم البرامج الاجتماعية والصحية والنفسية والتربوية المناسبة لهم، مما يساعدهم على التكيف والاندماج في المجتمع بشكل أفضل (القاسم والدخيل، 2020).

كما يتزايد الاهتمام بتقديم الخدمات لذوي صعوبات التعلم نظرًا لارتفاع نسبة الأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات، والتي تقدر بحوالي 10% من مجمل السكان في أي مجتمع، يختلف وضع المجتمع الفلسطيني عن باقي المجتمعات العربية بسبب الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي مر بها، حيث أدت هذه الظروف إلى تركيز الرعاية الاجتماعية على مجالات رعاية أسر الشهداء والمعتقلين، بالإضافة إلى المؤسسات التي تعنى بذوي صعوبات التعلم، كما تعتبر فلسطين من البلدان التي ترتفع فيها نسبة ذوي صعوبات التعلم نتيجة للظروف السياسية الصعبة، مثل الانتفاضات والحروب (محمود محمد الهودلي، 2023).

فالاحتياجات التربوية المعقدة لصعوبات التعلم بين الطلاب تشكل تحديًا هامًا، حيث يتطلب استكشافًا مفصلًا، خاصةً عند النظر للموضوع من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون هذه الفئة في مدارس القدس. كما يعد التعرف على هذه الاحتياجات ومعالجة الاحتياجات التعليمية للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم جانبًا أساسيًا في تعزيز بيئة تعلم شاملة وداعمة لهم مما يساعد هذه الفئة

على تجاوز هذه الصعوبات قدر الإمكان، يصبح هذا السعي أكثر أهمية عند مراعاة التحديات المتنوعة التي يواجهها المعلمون أثناء سعيهم لتلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الطلاب (السلمي، 2020).

كما ان قضية الاهتمام بذوي صعوبات التعلم تعتبر من القضايا المهمة في أي مجتمع، وبما أننا نعتبر صعوبات التعلم قضية اجتماعية تؤثر على المحيطين وليست حالة فردية يتحمل صاحبها الذنب، فإننا ندرك أن علينا مواجهة المؤثرات الخارجية والداخلية، سواء كانت اجتماعية، اقتصادية، أو نفسية، ومحاولة تحسين ظروف هؤلاء الأفراد، خاصة أن اتجاهات المجتمع والأسر قد تغيرت نحو قبول وجود صعوبات التعلم وتقبل الأمر الواقع بكل رحابة صدر، والسعي لتقليل التأثيرات السلبية التي تضعف الإرادة وتحرم الأفراد ذوي صعوبات التعلم من حقهم في حياة كريمة ووضع أمثل (Aktan, 2020).

هذا يدفعنا إلى التركيز على موضوع ذوي صعوبات التعلم وأهمية تقييم الخدمات التي تقدمها المؤسسات الأهلية لهذه الفئة، من الضروري أن تكون هذه الخدمات موجهة لتحسين جودة الحياة للأفراد ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم على تحقيق إمكانياتهم الكاملة، وتوفير الدعم اللازم لأسرهم ومجتمعهم لخلق بيئة متفهمة ومساندة (Wood, 2020).

اذ تعد الاحتياجات التربوية أحد اهم سبل تحسين التعليم التي تقوم على توظيف حصيلة من أفضل وأُسس العناصر والمفاهيم، والإجراءات المستفادة من عدة أنظمة أو طرق تعليمية ودمجها معًا في طريقة واحدة لخدمة احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم بشكل أفضل، ويسمح هذا التركيب من طرق التعليم المختلفة بالعمل مع شخصيات ذوي خصائص مختلفة من الطلاب، ومدى واسع من المشكلات (Essa & El-Zeftawy, 2015).

لذلك فان معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى دليل إرشادي لإظهار قدراتهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة في تحفيز قدرات هذه الفئة من الطلبة، وكذلك فهم الآخرين والتفاعل معهم، والإحساس

بالمواقف الاجتماعية المختلفة، كما أن من الضروري تجاوز الصعوبات التي تعوق التكيف الاجتماعي والشعور بالنقص والخوف والفشل، وفي نفس الوقت، يجب تنمية المظاهر السلوكية الإيجابية لديهم، ومن هنا تبرز أهمية وجود دليل إرشادي لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لتسهيل مهامهم الاجتماعية والتربوية، ومساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم السلوكية والتعليمية حتى يتمكنوا من النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهلهم له قدراتهم وإمكاناتهم (Lemperou et al., 2011).

ويهدف دليل الإرشاد المقترح هذا إلى التعمق في الجوانب التعليمية المعقدة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدارس القدس. من خلال استكشاف شامل لآراء وتجارب معلميهم، كما يهدف هذا الدليل إلى أن يكون موردًا قيمًا للمعلمين والمسؤولين والفاعلين في هيكلة المشهد التعليمي. من خلال فحص شامل للتحديات التي يواجهها الطلاب والمعلمين على حد سواء، ويسعى الدليل إلى توفير رؤى قابلة للتنفيذ وتوصيات عملية، بهدف تعزيز الممارسات التعليمية وخلق بيئات تعلم أكثر شمولًا داخل السياق الفريد لمدارس القدس (Hallahan, & Pullen. 2015).

وهذا يبرز أهمية التواصل الفعّال بين المعلمين وأولياء الأمور في فهم الاحتياجات الفردية للطلاب حيث يمكن لتبادل المعلومات بين الطرفين أن يلعب دورا حاسما في تعزيز تجربة التعلم للطلاب وتوفير الدعم اللازم في المنزل.

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة كمعلمة في أحد مدارس القدس وجدت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القدس يواجهون تحديات كبيرة في مجال تعلم المواد بشكل عام، وليس فقط في الكتابة والقراءة. اذ

يظهر أن هؤلاء الطلاب يتلقون تدريسا يتسم بالتحديات، حيث يتم التركيز على المحتوى العام دون مراعاة احتياجاتهم الفردية. إذ تواجه مدارس القدس تحديات كبيرة في مواجهة الاحتياجات التربوية المعقدة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم. كما يبرز هذا التحدي في ضوء الحاجة إلى فهم دقيق لهذه الاحتياجات وتقديم الدعم اللازم لضمان تحقيق تجربة تعلم فعّالة.

ويظهر أحد التحديات الرئيسية في نقص التفاعل والتواصل بين المعلمين والطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم. قد لا يتم التبادل الكافي للمعلومات بين الأطراف، مما يؤدي إلى فقدان الفهم الدقيق لاحتياجات الطلاب.

كما تزداد التحديات بسبب صعوبة تخصيص الوقت والموارد اللازمة لهؤلاء الطلاب في بيئة تعليمية معقدة حيث يكون من الصعب تحقيق التوازن بين احتياجات جميع الطلاب وتلبية احتياجات الفئة الخاصة هذه، هذا بالإضافة إلى انه تأتي مشكلة أخرى في نقص الوعي والتدريب لدى بعض المعلمين، حيث قد يحتاجون إلى تحسين فهمهم لأساليب التدريس الفعّالة لهذه الفئة الخاصة من الطلاب، كما تظهر التحديات أيضًا في مجال التقييم والمتابعة، حيث يتطلب الأمر هياكل تقييم تأخذ في اعتبارها التفاوتات الفردية وتقدم إشارات لتوجيه الدعم بشكل أفضل.

ولتحقيق حل شامل، يجب على المعلمين والمسؤولين التعليميين وأولياء الأمور العمل بتناغم لتوفير بيئة تعليمية شاملة وفاعلة تلبي احتياجات جميع الطلاب، مما يسهم في تعزيز تجربة التعلم للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم. ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة والتي تتمحور في السؤال الاتي:

ما الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح؟

3.1 أسئلة الدراسة

استنادًا إلى مشكلة الدراسة المقدمة، يمكن صياغة الأسئلة البحثية على النحو التالي:

1. كيف يمكن تعزيز التفاعل والتواصل بين معلمي غرف المصادر والطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مدارس القدس؟

2. ما هي التحديات الرئيسية التي تواجه معلمي غرف المصادر في تخصيص الوقت والموارد لتلبية احتياجات الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم في بيئة تعليمية معقدة؟

3. كيف يمكن تعزيز وعي المعلمين في غرف المصادر وتطويرهم حيال استخدام أساليب تدريس فعّالة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم؟

4. ما هي الهياكل التقييمية الفعّالة التي يمكن تبنيها لقياس تقدم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتوفير توجيه فوري وفعّال؟

5. كيف يمكن تحسين التواصل بين معلمي غرف المصادر وأولياء الأمور لفهم أفضل للاحتياجات الفردية للطلاب وتوفير الدعم اللازم في المنزل؟

6. ما هي أفضل الممارسات التعليمية التي يمكن تبنيها لخلق بيئات تعلم شاملة وداعمة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مدارس القدس؟

7. كيف يمكن تحديد الاحتياجات التربوية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم بناءً على معايير نموذج الجمعية الأمريكية CECE، الذي يحدد احتياجات هؤلاء الطلاب؟

8. كيف يمكن لمعلمي غرف المصادر العمل على أبعاد نموذج الجمعية الأمريكية CECE، لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل فعّال؟

9. كيف يمكن تصميم دليل مقترح يلبي الاحتياجات ويحل المشكلات التي يواجهها معلمو غرف المصادر في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مدارس القدس؟

4.1 فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة لفحص الفرضيات الآتية:

1- لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح.

وقد تفرع من هذه الفرضية مجموعة من الفرضيات كما يلي:

- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح تبعا لمتغيرات الدراسة الديمغرافية.
- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط الاحتياجات النفسية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح تبعا لمتغيرات الدراسة الديمغرافية.
- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط الاحتياجات الجسدية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح تبعا لمتغيرات الدراسة الديمغرافية.

- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة الاحتياجات الإرشادية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح تبعا لمتغيرات الدراسة الديمغرافية.

5.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(1) وضع استراتيجيات لتعزيز التفاعل والتواصل بين معلمي غرف المصادر والطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، مثل تنظيم جلسات فردية أو صغيرة للدعم واستخدام وسائل تعليمية ملهمة.

(2) تحليل التحديات التي تواجه معلمي غرف المصادر في تخصيص الوقت والموارد، ثم وضع خطة لتجاوز هذه التحديات وتحسين توفير الدعم للطلاب.

(3) تصميم برامج تطوير مستمر للمعلمين في غرف المصادر، تركز على زيادة وعيهم وتطوير مهاراتهم في استخدام أساليب تدريس فعّالة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

(4) تطوير هياكل تقييمية فعّالة تتيح قياس تقدم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتوفير توجيه فوري لتحسين أدائهم.

(5) تعزيز وتحسين وسائل التواصل بين معلمي غرف المصادر وأولياء الأمور، من خلال إقامة اجتماعات دورية وتقديم معلومات حول احتياجات وتقدم الطلاب.

(6) تطبيق أفضل الممارسات التعليمية لخلق بيئات تعلم شاملة وداعمة، مثل تنظيم أنشطة تفاعلية واستخدام تقنيات تعليمية متنوعة.

(7) فهم معايير نموذج الجمعية الأمريكية CECE واستخدامها كأساس لتحديد احتياجات التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

(8) تنفيذ خطط عمل تركز على أبعاد نموذج الجمعية الأمريكية CECE، لتحسين تقديم الدعم وفعالية التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

(9) وضع دليل مقترح شامل يستند إلى أفضل الممارسات التعليمية والاستراتيجيات التفاعلية، بهدف تعزيز فعالية معلمي غرف المصادر في التعامل مع الطلاب ذوي الصعوبات في التعلم وتحسين تجربة التعلم لديهم.

6.1 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

(1) يسهم البحث في إثراء المعرفة النظرية حول احتياجات طلاب ذوي صعوبات التعلم في مدارس التربية العادية.

(2) يقدم تحليلًا متعمقًا للتحديات والفرص التي تواجه المعلمين في تلبية احتياجات هذه الفئة الخاصة من الطلاب.

(3) يعزز فهم العلاقة بين العوامل التربوية واحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يسهم في بناء نظرية تفصيلية حول كيفية تحسين العملية التعليمية لهم.

(4) يقدم البحث إشارات وفجوات تحتاج إلى دراسات أو بحوث إضافية، مما يسهم في توجيه الأبحاث المستقبلية وتوجيه الاهتمام العلمي نحو مواضيع ذات أولوية.

الأهمية التطبيقية:

(1) يقدم البحث إرشادات تطبيقية للمعلمين والمسؤولين التربويين لتحسين ممارسات التعليم وتلبية احتياجات طلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بالقدس.

(2) يقدم البحث مدخلاً لتوجيه السياسات التربوية وتكامل الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة ضمن الإطار التعليمي.

(3) يسهم البحث في تعزيز مشاركة طلاب ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية من خلال توفير الدعم الفردي وتطوير استراتيجيات تدريس ملائمة.

(4) يقدم البحث توجيهات لتحديث وتطوير البنية التحتية التعليمية في المدارس بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على الاستثمار في التقنيات والموارد المتقدمة.

7.1 محددات الدراسة

تحددت الدراسة بما يلي:

1. **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على معلمين ومعلمات صعوبات التعلم بغرفة المصادر الحكومية بالقدس (معلمين ماتيا).
2. **الحدود المكانية:** ستطبق الدراسة على مدارس القدس
3. **الحدود الزمانية:** يتحدد زمن الدراسة بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023\2024.
4. **المحددات الموضوعية:** ستتحدد نتائج الدراسة بأدوات الدراسة المستخدمة وخصائصها وبموضوعات الدراسة الرئيسة التي تتحدد بالمفاهيم الآتية: الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح.

8.1 مصطلحات الدراسة

- **الاحتياجات التربوية:** والتي تمثل مجموعة من الاحتياجات الخاصة التي يحتاج الفرد إلى تلبيتها لتحقيق تجربة تعلم فعّالة، ومن ضمن هذه الاحتياجات الأكاديمية، مثل استخدام أساليب تدريس متنوعة وتوفير موارد تعليمية ملائمة، والاحتياجات الاجتماعية والعاطفية، مثل توفير دعم فردي وتشجيع المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية.
- **صعوبات التعلم:** والتي تشير إلى صعوبات أو تحديات قد يواجهها الفرد في مراحل تعلمه، وتعتبر هذه الصعوبات عوامل قد تؤثر سلبًا على قدرته على اكتساب المهارات الأكاديمية أو التفاعل بشكل فعّال في بيئة التعليم. يمكن أن تتضمن صعوبات التعلم مشاكل في فهم المفاهيم، أو صعوبات في

معالجة المعلومات أو القراءة والكتابة. يشير مصطلح "صعوبات التعلم" إلى نطاق واسع من التحديات التي يمكن أن تكون ناجمة عن عوامل مختلفة.

- **أبعاد نموذج الجمعية الأمريكية (CECE):** والذي يتألف من 11 بُعدًا متنوعًا يستند إلى المعايير الخاصة بتقديم الدعم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. يتضمن هذا النموذج العديد من الأبعاد المهمة، مثل الأبعاد المعرفية التي تركز على تحديد مستوى فهم الطلاب وقدراتهم التعلمية، والأبعاد العاطفية والاجتماعية التي تسلط الضوء على الجوانب النفسية والاجتماعية لتجربة التعلم. بالإضافة إلى ذلك، يشمل النموذج أبعادًا صحية ولغوية وأخلاقية وقانونية تهدف إلى تحقيق بيئة تعلم شاملة وداعمة. يعتبر هذا النموذج إطارًا شاملاً يسهم في توجيه الجهود التربوية نحو تلبية احتياجات وتطلعات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فعال.
- **الدليل الإرشادي:** هو مصدر يقدم توجيهًا وإرشادًا في موضوع معين. يتضمن الدليل معلومات وتوجيهات عملية للمساعدة في تحقيق هدف معين أو فهم مفهوم أو إجراء عملية معينة. الدليل الإرشادي يمكن أن يكون لمجموعة متنوعة من المواضيع، بدءًا من الدلائل الطبية إلى الدلائل التعليمية أو الدلائل الفنية.

الفصل الثاني: الإطار النظري وأدبيات البحث

1.2 المقدمة

تعتبر الاحتياجات التربوية هي أحد أهم سبل تحسين التعليم التي تقوم على توظيف حصيلة من أفضل العناصر والمفاهيم، والإجراءات المستفادة من عدة أنظمة أو طرق تعليمية ودمجها معًا في طريقة واحدة لخدمة احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم بشكل أفضل، ويسمح هذا التركيب من طرق التعليم المختلفة بالعمل مع شخصيات ذوي خصائص مختلفة من الطلاب، وعلى نطاق واسع ومتغير من المشكلات (Essa & El-Zeftawy, 2015).

لذلك فإن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى دليل إرشادي لإظهار قدراتهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة في تحفيز قدرات هذه الفئة من الطلبة، وكذلك فهم الآخرين والتفاعل معهم، والإحساس بالمواقف الاجتماعية المختلفة، كما أنه من الضروري تجاوز الصعوبات التي من شأنها أن تعيق تمام عملية التكيف الاجتماعي، للحد من الشعور بالنقص والخوف والفشل، إضافة إلى وجوب تنمية المظاهر السلوكية الإيجابية لدى هذه الفئة من الطلاب، ومن هنا تبرز أهمية وجود دليل إرشادي لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لتسهيل مهامهم الاجتماعية والتربوية، ومساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم السلوكية والتعليمية حتى يتمكنوا من النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهلهم له قدراتهم وإمكاناتهم (Lemperou et al., 2011).

ولعل من أبرز الدراسات التي اتبعت هذا المنهج هي دراسة (السلمي، 2022)، (أحمد، 2021) و(حسن، 2020).

ويهدف دليل الإرشاد المقترح في هذه الدراسة إلى التعمق في الجوانب التعليمية المعقدة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدارس القدس، من خلال استكشاف شامل لآراء وتجارب معلميهم، إضافة إلى احتمالية أن يكون موردًا قيمًا للمعلمين والمسؤولين والفاعلين في هيكلة المشهد التعليمي في نفس المؤسسات التعليمية، من خلال فحص شامل للتحديات التي تواجه الطلاب والمعلمين على حد سواء، وتوفير مجموعة من التوصيات العملية القابلة للتنفيذ، بهدف تعزيز الممارسات التعليمية وخلق بيئات تعلم أكثر شمولًا داخل السياق الفريد لمدارس القدس.

ويتناول هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة حول النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات الفلسطينية والبرامج الإرشادية المقدمة لهم، مقسمة على المحاور الآتية:

2.2 صعوبات التعلم

1.2.2 مفهوم صعوبات التعلم

تنشئ الصعوبات التعلميّة بصفة عامة عن حدوث عدد من الاضطرابات والمسببات النفسية، يلي تلك المسببات حدوث عدد من المشكلات التي تؤثر سلباً على عدد من الوظائف الحياتية بشكل خاص، تلك الوظائف تحدد حسب التأثير الواقع على الشخص والمسبب الذي نتج عنه حدوث ذلك الاضطراب، نتحدث هنا تحديداً عن مشكلات صعوبات التعلم والتي تعني على وجه العموم وجود بعض المشكلات في عملية التعلم والتي تتلخص في عدم قدرة الطالب على تحصيل المواد الدراسية بصورة طبيعية وبالتالي

عدم قدرته على اكتساب عدد من المهارات أو المعلومات التي تعني بها تلك المواد الدراسية وضعف الاحتفاظ بها في ذاكرة الطالب و بالتالي العجز عن الاستفادة منها في المستقبل في موقف أو آخر من المواقف الحياتية، ويعني قولنا صعُبَ الشيء: أي شدَّ وتعسَّر، فالصعوبة بشكل عام هي من الشدة والتعسر، وهي مرادفة للمعضلة بمعنى أنك لا تعلم وجهتها فلا تستطيع حلها أو التعامل معها إلا بطريقة محددة تستلزم عدداً من الاحتياطات والإجراءات لحل تلك الصعوبة، والحقيقة أن مجال صعوبات التعلم شاع في الكتابات التربوية، وقد عرفها عدد من التربويين والباحثين الأكاديميين بعدد لا حصر له من التعريفات، إلا أنها تتفق في مجملها على أنها عبارة عن مجموعة من المشكلات التي تجعل الطالب غير قادر على التحصيل عند تلقيه المعلومات بطرق التدريس التقليدية، كالتلقين مثلاً، وبالتالي فهي قد أثرت سلباً على تنمية مهارات القراءة والكتابة والرياضيات لدى ذلك الطالب، فمثلاً عرفها ديكسون (17 Dixson, 2021:) بأنها " اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، والتي قد تظهر في قدرة غير كاملة على الاستماع، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، وإجراء العمليات الحسابية الرياضية".

كما أشارت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (LDA, 2018:1) إلى إمكانية تعريف صعوبات التعلم بأنها تعني: عدد من الاضطرابات التي قد تؤثر على اكتساب المعلومات اللفظية أو غير اللفظية أو تنظيمها أو الاحتفاظ بها أو فهمها أو استخدامها، حيث تؤثر هذه الاضطرابات على التعلم لدى الأفراد الذين يظهرون على الأقل قدرات متوسطة ضرورية للتفكير و/أو الاستدلال. وهي بذلك تختلف عن القصور الفكري العالمي، وتكون ناجمة عن خلل في واحدة أو أكثر من العمليات المتعلقة بالإدراك أو التفكير أو التذكر أو التعلم، وتشمل (على سبيل المثال لا الحصر): معالجة اللغة، المعالجة الصوتية،

المعالجة المكانية البصرية، سرعة المعالجة، الذاكرة والانتباه، والوظائف التنفيذية (مثل التخطيط وصنع القرار).

بينما عرفتها (صلاح الدين، 352:2022)، بأنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر من خلال مشكلة في القراءة والكتابة والتهجي والحساب ويستبعد منها الإعاقات السمعية والبصرية والحسية والاضطرابات الانفعالية". (الطنطاوي وأخرون، 2022)، وقد يستشعر المطلع على ما كتب في مجال صعوبات التعلم وجود قدر ليس بالقليل من الغموض في تناوله، وهو ما يمكن إرجاعه إلى وجود تداخل بين هذا المفهوم ومفاهيم أخرى، فضلاً عن تأثر مفهوم صعوبات التعلم بالمجالات التي يبحث فيه من خلالها، وهذا الأمر ليس ببعيد أيضاً عن تعريف بعض الهيئات والمنظمات العالمية له، فمثلاً نجد أن الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم قد وضعت له تعريفاً، بأنه: " اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية، كما يتضمن الاصطلاح حالات الإعاقة الإدراكية وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والديسلكسيا (عسر القراءة)، والحبسة الكلامية النمائية، بينما لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساساً عن الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي" (Smith, 2004).

بينما حددته اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، بأنه: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على

إجراء العمليات الحسابية المختلفة، حيث تعتبر مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد وقد تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، كما قد تحدث أيضاً بعض المشكلات الأخرى في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع صعوبات التعلم، إلا أنَّها لا تعتبر أحد صعوبات التعلم" (هلالاهان وكوفمان، 2008).

وبالرغم من كل تلك التعريفات وغيرها، والتي وضعت لتوضيح معنى صعوبات التعلم، إلا أنها تتفق جميعها إلى أنه عند تناول مشكلة من مشاكل صعوبات التعلم بالبحث فلا بد من توفر عدد من النقاط الرئيسة، وهي:

- أن مشكلة التعلم موضوع البحث لا بد وأن تكون ذات طبيعة خاصة وليست ناتجة عن حالة إعاقة عامة كالتخلف العقلي، أو الإعاقة الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو المشكلات البيئية (Henley, Ramsey & Algozzine, 2002).
- أن الطفل أو مجموعة الأطفال قيد الدراسة ينبغي أن يعانون شكلا من أشكال التباين أو الانحراف بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي (Pierangelo & Giuliani, 2006).
- أن المشكلة التي يعاني منها الأطفال قيد الدراسة ينبغي أن تكون ذات طبيعة سلوكية كالتفكير، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب وما يرتبط بها من مهارات (كوافحة وعبد العزيز، 2010).

2.2.2 أنواع صعوبات التعلم

من المعروف عالمياً انتشار مجموعة من التلاميذ التي تعاني من صعوبات في العملية التعليمية بسبب تدني مستوى تحصيلهم الدراسي بالرغم من توافر مختلف الظروف البيئية المناسبة مثل الظروف الصحية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية، إضافة إلى تمتع هؤلاء الطلاب بقدرات متوسطة جسدياً وعقلياً وحسياً وبالرغم من ذلك توجد فجوة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع لهم مع توافر فرص تعليمية وتربوية متساوية بينهم وبين زملائهم في نفس البيئة التعليمية، وحيث أن هذه الفئة من التلاميذ تعتبر مجموعة غير متجانسة بسبب احتوائها على مستويات وقدرات مختلفة تعتمد على المشكلة التي يعاني منها الطالب فقد قام العديد من الباحثين التربويين بتصنيف هذه الفئة بغرض التسهيل على دارسيها ومحاولة وجود حلول مبتكرة وغير اعتيادية مناسبة لهؤلاء الطلاب، من بين هذه التصنيفات نجد تصنيف "كيرك كالفنت" هو التصنيف الأمثل والأكثر دقة وشمولية وقد سار على نهجه العديد والعديد من الباحثين، حيث يتضمن تصنيف تلك الفئة إلى مجموعتين، هما: صعوبات التعلم النمائية وتتعلق بامتلاك الطالب لمهارات التحصيل الأكاديمية أو تلك العمليات المتعلقة بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية والتي يحتاج إليها الطفل في تحصيله، وصعوبات التعلم الأكاديمية وتعني صعوبات الأداء المدرسي أو المعرفي الأكاديمي والتي تكون ناتجة عن اضطراب الصعوبات النمائية والعمليات النفسية بدرجة واضحة (أحمد محمود، 2019)، وفيما يلي نعرض أهم النقاط المتعلقة بهاتين المجموعتين:

أولا: صعوبات التعلم النمائية: وتتعلق تلك الصعوبات بالوظائف الدماغية (السعيد، 2010)، والعمليات العقلية والمعرفية والتي تتعلق بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي (الزيات، 1998)، وغالباً ما تحدث بسبب وجود بعض الاضطرابات الوظيفية في الجهاز

العصبي، كما تتضمن بدورها عدداً من الصعوبات الفرعية تحدث بسبب خلل في عدد من الوظائف اللغوية و النفسية والتي عادة ما تحدث أثناء مراحل نمو الطفل، وترتبط تلك الصعوبات غالبا بالقصور في التحصيل الدراسي (الطنطاوي وأخرون، 2022)، وهي تنقسم إلى نوعين:

- **الصعوبات النمائية الأولية:** وتتمثل في العمليات المعرفية الأولية التي تشمل الانتباه والإدراك والذاكرة، وهي تتأثر ببعضها البعض.
- **الصعوبات النمائية الثانوية:** وهي تلك الصعوبات التي تمس عمليات التفكير واللغة الشفهية وتكوين المفاهيم، وتحدث بسبب التأثر بالصعوبات الأولية (عادل صلاح، 2016).

وتعني تلك الصعوبات النمائية بثلاثة مجالات رئيسة، وهي:

المجال الأول: النمو اللغوي.

المجال الثاني: المجال المعرفي.

المجال الثالث: نمو المهارات البصرية الحركية.

وقد يظهر الطلاب ممن لديهم صعوبات تعلم في مرحلة ما قبل المدرسة تبايناً في النمو بين هذه المجالات الثلاثة. (السعيد، 2010).

صعوبات الانتباه: الانتباه هو عملية هامة ترجع أهميتها إلى اعتبارها أحد المتطلبات الأساسية لباقي العمليات العقلية كالإدراك والتعلم والتذكر، وبدونها لا يستطيع المرء فهم أو حتى ملاحظة ما يدور حوله من أحداث وإجراءات مختلفة، وهو نوعان: الانتباه الإرادي أو الانتقائي، واللاإرادي أو القسري. ومراحله:

استكشاف المرء لما يدور حوله من مواقف، والتعرف على مختلف نقاطها وجوانبها، ثم الاستجابة لتلك المواقف بالطريقة المناسبة. ويتأثر بعدد من العوامل الخارجية كشدة المثير وحداثته، وعدد من العوامل الداخلية كالسمات الشخصية والدافعية وميول المرء (مجيد، 2008). ولصعوبات الانتباه نوعان أحدهما مصحوب بنشاط حركي زائد، ويتمثل في الجوانب التالية:

- عدم القدرة على الإصغاء لفترات طويلة.
- صعوبة الاستمرار في نشاط واحد لفترة طويلة والتحول إلى أنشطة متعددة.
- سهولة تشتت الأفكار.
- الاندفاع والتهور.
- عدم القدرة على ضبط النفس.

أما النوع الثاني: فيكون غير مصحوب بنشاط حركي زائد ولأصحابه نفس الخصائص السابقة ولكن بدون النشاط الحركي الزائد (مجيد، 2008).

صعوبات الإدراك: الإدراك هو عملية نفسية بحتة يفسر بها عقل الشخص مختلف التنبيهات التي تصل إليه من مختلف الأجهزة الحسية، ومن أنواعه: الإدراك (البصري والشمي واللمسي والسمعي والحركي والتذوقي)، وتتمثل مراحله في: اختيار المثير، وتنظيمه حسب خبرات الفرد وتفسير معانيه (محمد، 2010).

صعوبات الذاكرة: الذاكرة تعني تخزين المعلومات المكتسبة واسترجاعها عند اللزوم والاحتياج إليها بعد فترة زمنية محددة قد تطول أو تقصر، (الوقفي، 247:2011) والتذكر هو من فعل الذاكرة، حيث أنه يعني عملية استرجاع المعلومات، والذاكرة ثلاثة أنواع:

1- الذاكرة قصيرة المدى: وتحتفظ بالمعلومات التي تردها من المؤثرات الحسية لفترة قصيرة من الزمن (من ثانية إلى نصف دقيقة)، حيث يتم التنبه لتلك المعلومات والتعامل معها ثم نسيانها، ولذلك فهي تتعامل مع المعلومات التي لا تحتاج إلى أوقات طويلة لتخزينها (الوقفي، 251:2011).

2- الذاكرة العاملة: وهي تلك الذاكرة التي تتعامل مع المعلومات المتعلقة بالوظائف المعرفية كالتفكير والفهم ومعالجتها والتعامل معها، وتختلف عن الذاكرة القصيرة كونا تخزن المعلومات وتعالجها في نفس الوقت، وتتمثل وظيفتها في الوصول إلى الخبرات السابقة لدينا والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى ومعالجتها للاستفادة منها طبقاً للموقف وتمكننا أيضاً من تخزين الخبرات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى لاسترجاعها وقت الحاجة، أي أنها بمثابة إجراء معلوماتي يتخذ لحفظ المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة (الحسيني، 2020).

3- الذاكرة طويلة المدى: هي ذلك البنك المعلوماتي أو القرص الصلب لدى الإنسان والذي يحتوي على مجموعة من المعلومات والأحداث والخبرات التي وقعت في الزمن البعيد، قد يصل إلى عدد كبير من السنوات الماضية، وتهتم بتذكر تلك المعلومات وتسهيل الوصول إليها وقت اللزوم، وترتبط بعمليتي الإنماء والتعلم (شادي، 2020).

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية: نعني بذلك النوع من صعوبات التعلم، تلك الصعوبات التي تتعلق بالقصور في بعض المواد الدراسية، أو مهاراتها الفرعية كالقراءة والكتابة، أو تعلم الحساب أو أي مادة دراسية، حيث ترتبط بصورة طبيعية بالصعوبات النمائية، ويستدل على وجود هذا النوع من الصعوبات عن طريق حساب مقدار التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع للطالب (سليمان، 2015)، وتعنى أيضاً أن مستوى التحصيل الدراسي للطفل لا يتمشى مع مستوى قدراته العقلية، وتشمل ما يلي:

1. صعوبات تعلم القراءة: تعد القراءة من المهارات الهامة التي يتم تعليمها في المدرسة لأنه ينبني عليها تعلم العديد من العلوم والمعارف الأخرى، وعليه فإن أي فشل فيها يؤدي إلى فشل في كثير من جوانب العلوم والمعارف والتي لا يمكن تعلمها إلا من خلال القراءة (البطاينة، الرشدان، السبايلة والخطاطبة، 2018).

كما يمكن تعريف القراءة على أنها "نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها" (القاسم، 2015).

ويرى عدد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، بل أكثر من 80 % من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة، وإن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة تقع في ثلاث فئات، كما يلي:

- التعرف الخاطئ على الكلمة.
- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة (سالم وآخرون، 2017)

2. صعوبات تعلم الكتابة (Dysgraphia)

الكتابة هي تراث البشرية التي تضفي على الإنسان إنسانية وتجعل منه كائنا له تاريخ وحضارة لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل فيستفيد الخلف من خبرة السلف، وإنما تنتشر من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم فترتقي البشرية جمعاء، ولذا نجد الشعوب تبدأ تعليمها لطلابها بتدريس القراءة والكتابة منذ نعومة أظافرهم ربما قبل المرحلة الابتدائية التي أصبحت تقريبا إلزامية في كل بلاد العالم.

ويقصد بصعوبة الكتابة عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز "الحروف والحركات" المكتوبة (القاسم، 2015)، ويرى هالاهان وكوفمان ولويد (1999) أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يتعرضون لمشكلات في مجال واحد أو أكثر من مجالات الخط، والهجاء والإنشاء (Hallahan, et al.,1999). وبالرغم من كون حتى أفضل التلاميذ ذوي خطوط رديئة. ويظهر هذا النوع من صعوبات التعلم في عدة أشكال أهمها عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، وأيضاً عدم قدرته على التحكم في المسافة بين الحروف أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلا عن الأخطاء الإملائية والنحوية الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة مما يؤدى إلى حدوث أخطاء في كتابتها، وحذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء، وللكتابة بعد آخر معرفي إلى جانب بعدها المهارى النفس حركي، كما يرى الزيات (1998) أن هناك ثلاثة محاور مهمة للغة المكتوبة تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة، وهي:

- التعبير الكتابي.
- التهجئة.
- الكتابة اليدوية.

3. **صعوبات تعلم الرياضيات:** تعد الرياضيات لغة رمزية عالية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها، فهي لغة أساسية لكثير من أنماط توصل وتعايش الإنسان من حيث التفكير والاستدلال الرياضي، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية، وك ذلك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى (عاشور وآخرون، 2014).

وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات والتي يطلق أحيانا عليها عسر العمليات الحسابية (حيث أنها تحتاج إلى استخدام الرموز، وكذلك القدرة على التمييز الصحيح بين هذه الرموز) في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد يواجه الأطفال ذو صعوبات التعلم في الرياضيات صعوبة في تعلم المهارات الأولية الأساسية البسيطة كالجمع والطرح والقسمة والضرب، إلا أن البعض لا يواجهون هذه الصعوبات إلا عندما يصلون إلى مستويات العليا في الحساب، كحساب الكسور والأعشار والجير والهندسة (القاسم، 2015).

وتشير الأبحاث أن مظاهر هذه الصعوبات تتمثل في تعرف مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية ومعرفة الحقائق الرياضية مثل الجمع والطرح، بالإضافة إلى صعوبة تعرف قيم الخانات والتسلسل التصاعدي والتنازلي للأرقام، وقراءة وكتابة الأعداد المكونة من خانات متعددة، وأيضاً صعوبة تعرف الرموز الرياضية، وكتابة الأرقام المتشابهة في الكتابة والمختلفة في الاتجاه مثل رقمي (٢، ٦) (أبو نيان، 2015). كما تشير دراسات أخرى إلى أن معظم أخطاء الحساب تنشأ من عدم فهم هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقيمة خانات الآحاد والعشرات والمئات والألوف وغيرها، وترجمة قيمة الأرقام في كل من هذه الخانات، حيث يختلط على هؤلاء الطلاب هذه القيم وتتداخل مع بعضها البعض (الزيات، 1998).

وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فتعلم القراءة يتطلب كفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك الفونيمي)، وكذلك القدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات، وإدراك العلاقات بين مختلف الأوجه والأشكال (القبالي، 2003).

ونستخلص من جميع ما سبق وجود علاقة وثيقة بين نوعي صعوبات التعلم، حيث يمكن ملاحظة هذه العلاقة من خلال التأثير المتبادل بينهما، فعندما يعاني المتعلم من صعوبات تعلم نمائية، فإن ذلك يؤثر على تحصيله الدراسي ويظهر لديه صعوبات تعلم أكاديمية في موضوعات مختلفة. وبالتالي، فإن التأخر في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية يؤثر سلبًا على صعوبات التعلم الأكاديمية، وعليه فقد وجد العديد من الباحثين أن هناك علاقة سببية بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، ومستوى التحصيل الدراسي للمتعلم، فالعلاقة بين النوعين هنا، هي علاقة سبب بنتيجته، وبالتالي، يمكن التنبؤ بنوع صعوبات التعلم الأكاديمية التي تصيب الفرد من خلال نوع صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها (بديوي، 2008).

3.2.2 أسباب صعوبات التعلم

أشار تامر فرح (2012) في كتابه بعنوان "مفاهيم أساسية في صعوبات التعلم" إلى أن هناك العديد والعديد من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية، التي تناولت بالبحث والتفسير الأسباب المؤدية لحدوث صعوبات التعلم، حيث استخلص تامر أن هذه الأسباب يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- عوامل وراثية: وتظهر في الشذوذات الكروموسومية والجينية في الهيئة الوراثية للإنسان، فهي إما أن تكون متنحية، وحينئذ يكون الفرد حاملاً لهذه الصفة الوراثية ومستعداً لظهورها في أي جيل من

الأجيال المتعاقبة وإما أن تكون سائدة وتبدو كسلوك ظاهر وله تأثيره ودلالته في أحد أوجه النقص والقصور.

- حدوث إصابات في الدماغ قبل الولادة أو بعدها أو خلالها: وينتج عن ذلك حدوث بعض الاضطرابات البسيطة في المخ ويظهر تأثيرها العمليات العقلية التي تستخدم في التعلم، كما يمكن أن تؤثر في السلوك البشري.
- عوامل كيميائية: كالتعرض للإشعاعات وتناول بعض الأدوية والعقاقير.
- الحرمان البيئي: الذي يسبب حدوث حرمان من الاستثارة الحسية المناسبة وقصور في الإدراك الحسي وبالتالي حدوث قصور في الوظائف العقلية.
- سوء التغذية: والذي قد يحدث قصوراً بنائياً في القشرة المخية ونمو الخلايا العصبية، مما قد يحدث قصور في الوظائف العقلية (جاد، 2003).

كما أوضح أبو غنيمة (2010) وجود عدد من العوامل التي قد تسهم في حدوث حالة أو أكثر من صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي:

- ضعف الانتباه: وعادةً ما يصاحب صعوبة القراءة.
- صعوبة فهم اللغة: يرتبط بصعوبة القراءة والحساب والتهجئة.
- خلل التوجه المكاني: غالباً ما يرتبط بالحساب والجغرافيا والاتجاهات.
- ضعف البصر والسمع: ويؤثر في كل المواد.

كما وتتداخل مجموعة من العوامل التي تقف على وجه التحديد خلف صعوبات القراءة، فمنها ما يمكن إدراجه تحت العوامل النمائية، ومنها ما يمكن إدراجه تحت العوامل الأكاديمية.

وقد أشارت (اللقطة، 2007) إلى وجود عدد من العوامل المتداخلة التي تكون سبباً في وقوع الحالات الشديدة من حالات صعوبات القراءة، حيث يلعب كل عامل من هذه العوامل دوراً في إحداث ذلك النوع من الصعوبات، وذلك بالرغم من اعتراف عدد لا بأس به من الباحثين التربويين بأن: العوامل التربوية هي أهم مسببات حدوث صعوبات القراءة، إلا أنهم يقرون أيضاً بوجود عدد من العوامل الأخرى والتي تلعب دوراً اعتبارياً في حدوث ذلك النوع من الصعوبات، وقد تشمل تلك العوامل: عدم النضج في مختلف جوانب الاستعداد للقراءة، أو عدم توافر الثبات الانفعالي لدى الطفل المعتل أو وجود بعض العيوب الجسمانية، أو تواجد بعض الضغوطات الاجتماعية في المدرسة أو المنزل وغيرها من العوامل المختلفة، وتأييداً لجميع ما سبق فإنه من النادر جداً أن يتواجد عامل واحد فقط كمسبب لصعوبات تعلم القراءة وذلك بسبب تداخل جميع تلك العوامل في أسبابها وتأثيراتها، إلا أنه قد يكون هناك عامل واضح وذو أهمية أكثر من غيره من باقي العوامل المؤثرة في إحداث ذلك الجانب من صعوبات التعلم (سهيل، 2012).

وتعتبر صعوبات التعلم من أكثر الفئات الخاصة انتشارا في مجال التربية، إلا انها أكثر انتشاراً بين الذكور عن الإناث بنسبة 3:1 (الخطيب، 2013)، وقد أكد على ذلك سليمان (2013)، بينما أشار(Wilson, et al., 2009) إلى أن تلك النسبة قد تصل إلى معدل 4:2 في الذكور عن الإناث.

4.2.2 المحكات التي تستخدم لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

ذكر العشماوي (2020) أن محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم يمكن تصنيفها على حسب المشكلة أو الصعوبة التي يتعرض لها الشخص إلى ما يلي:

1. محك الاستبعاد: ويعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى.
2. محك التربية الخاصة: حيث يصعب تعليم ذوي صعوبات التعلم وفق الطرق التقليدية التي يتعلم بها الأطفال العاديين.
3. محك المشكلات المرتبطة بالنضج: حيث أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر والذكور معدل نموهم أبطأ من الإناث مما يجعلهم بحاجة إلى برامج تربوية لتصحيح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم.
4. محك العلامات الفسيولوجية: حيث يتم التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ والذي يتعرف عليه من خلال رسام المخ الكهربائي (عبد الحميد، 2013).
5. محك التباين أو التباعد من خلال وجود فروق بين معدل ذكاء الطالب والمستوى التحصيلي له (Törmänen, 2010).

وقد يؤدي التأخر في تشخيص صعوبات التعلم إلى حدوث حالات من الانطواء وعدم الثقة بالنفس والرغبة في الانعزالية ومشكلات أخرى نفسية واجتماعية، حيث أن تلك الصعوبات هي صعوبات واضحة للعلن تسبب الشعور بألم داخلي في الصغار والكبار على حدٍ سواء، إلا أن الأطفال قد يكونوا أكثر تعرضاً لتلك الأزمات النفسية بسبب عدم اكتمال نضج مشاعرهم، إضافةً إلى عدم قدرتهم على التعامل مع المجتمع الخارجي بسبب نقص الخبرات الحياتية والاجتماعية لديهم.

5.2.2 خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم

بالرغم من أن الأشخاص ذوي صعوبات التعلم هم عبارة عن فئة غير متجانسة، ولدى كل واحد منهم ما يميزه عن غيره من الصفات والخصائص، إلا أنهم يتفقون جميعاً في بعض الخصائص والتي قد يعاني الفرد منها مجتمعةً متآزرة أو منفصلة ومتباعدة، وقد يعاني الشخص من ذوي صعوبات التعلم من مشكلتين أو أكثر بصورة جماعية، بينما يعاني أخر من مشكلتين مختلفين عن السابقتين كدليل على عدم التجانس، وقد تناول تلك الخصائص العديد من الباحثين بالدراسة وذلك لتحديد أنواعها، وإيجاد حلول مناسبة لها، وقد تم تقسيم السلوكية منها إلى نوعين:

- أشكال السلوك الموجهة للخارج: وتمثل التحد (العناد) والاندفاعية، والنشاط الزائد، والعدوانية، والسلوك المضاد للمجتمع.
- أشكال السلوك الموجهة للداخل: مثل الانسحاب، والفتور، واليأس، والقلق حيث يفتقر الأطفال ذوي صعوبات التعلم الي التوافق السلوكي والي العلاقات الأسرية السوية، ولقد أشارت الدراسات الي وجود علاقة مباشرة بين انحراف السلوك واضطرابات التعلم (Narimani, et al., 2009).

ولا يقتصر تأثير صعوبات التعلم على الخصائص السلوكية فقط، بل يمتد ليشمل كل مراحل النمو النفسي كذلك التفاعلات الأسرية، والتفاعلات مع الزملاء، لذا من الشائع أن يعاني الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم من مشكلات نفسية، ومشكلات تتعلق بالعلاقات الأسرية، والعلاقات مع الزملاء (Larry, 1989)، حيث يفتقر هؤلاء الأطفال إلي التوافق السلوكي وإلي العلاقات الأسرية السوية، كما أشارت الدراسات إلي وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات تعلم القراءة وبين المشكلات السلوكية. كما

توجد علاقة مباشرة بين انحراف السلوك واضطرابات التعلم فقد لوحظ ارتفاع نسبة اضطرابات السلوك لدي الطفال ذوي صعوبات التعلم (Narimani, et al., 2009).

كما أوضحت الدراسات أيضاً أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي، كما أنهم يعانون من ضعف في درجة تقبل الزملاء لهم (Michael, 2002 ;Nowicki, 2002).

كما أمكن تحديد عدداً من الخصائص المتعلقة بهؤلاء وتقسيمها إلى نفسية وسلوكية واجتماعية وأكاديمية وعصبية وإدراكية، مثل: النشاط الزائد، الضعف الإدراكي الحركي، التقلبات الشديدة في المزاج، ضعف عام في التآزر، اضطرابات الانتباه، التهور، اضطرابات الذاكرة والتفكير، مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، والقراءة، والحساب، والتهجئة، وكذلك مشكلات في الكلام والسمع وعلامات عصبية غير مطمئنة (القمش والجوالدة، 2020).

فالشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم يصعب عليه التحكم في أعصابه، فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التوازن، ويعاني من صعوبات في المشي، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين، أو المقص، أو في تزرير ثيابه، كما يمكن أن يخلط بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد أو قدم معينة، وقد يعاني من الخلافية أي تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس، ارتعاش بسيط في اليدين، أو الأصابع أو الأقدام، فضلا عن ذلك، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة، بخصوص الاتجاهات الستة: فوق وتحت ويمين ويسار وأمام وخلف (القحطاني، 2000).

6.2.2 أساليب تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم

يقصد بالطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم مجموعة من الطلاب الذين يعانون من اضطراب أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية والتي تشمل فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وعلى ذلك فلابد من التعامل معهم بأساليب وتقنيات محددة لتسهيل عملية أتعلم لديهم ،وقد قام العديد من الباحثين بإجراء عدد من التجارب والبحوث لتحديد عدد من هذه الطرق والأساليب، نذكر منها ما يلي (القمش والجوالدة، 2020):

1- **أسلوب التدريب على العمليات النفسية:** العمليات النفسية في هذه الطريقة هي قدرات عقلية منفصلة يتم التدريب عليها كل على حدة، وتهدف إلى الحد من الأسباب وإزالتها، حيث في هذا المدخل يتم تحديد كل سبب و تصميم علاج له بشكل منفصل حيث يشتمل على طرق علاج القصور البصري والإدراك البصري واضطراب الإدراك السمعي ومهاراته الفرعية، وطرق علاج الاضطراب السلوكي والاضطراب الوظيفي للمخ، إلا أنه يؤخذ على هذا المدخل أنه يركز فقط على الصعوبات النمائية النفسية دون المحتوى، وبالتالي فهو مناسب للطلاب في مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة كوقاية من صعوبات القراءة.

2- **أسلوب يعتمد على الحواس المتعددة:** يقوم هذا الأسلوب على افتراض أن المثيرات هي الأساس للمدخلات الحسية التي تدعم عملية التعلم، كما يؤكد على أهمية استغلال حواس السمع والبصر والحركة لتعليم القراءة، ومن أهم طرق هذا الأسلوب:

أ. **طريقة الحواس المتعددة (V.A.K.T):** يمثل حرف ال V حاسة البصر، A حاسة السمع، K الحاسة الحس حركية وT حاسة اللمس، وتعتمد هذه الطريقة على مبدأ كون الطالب أكثر قابلية للتعلم عند استخدام الوسائط الحسية الأربعة التي يركز عليها المعلم في تدريبه أو تدريسه لمهارة القراءة، حيث تعمل على معالجة القصور المترتب على اعتماد الطالب على بعض الحواس دون البعض الآخر، وقد اقترح "فرنالد" طريقة في تعليم الهجاء للطلاب الذين يلقون صعوبة في التعلم، نعرض أهم نقاطها:

- يجب أن يكتب المدرس الكلمة التي يريد تعليمها للطلاب على السبورة أو على لوحة من الورق أي تستخدم الحاسة البصرية (Visual).
- يقدم المدرس الكلمة للطلاب بكل وضوح ودقة.
- يمنح المعلم الطالب وقت كاف لدراسة الكلمة بكل وضوح ودقة، ثم يطلب منه أن ينطق الكلمة، وهنا استخدمنا الحاسة السمعية مع الطالب(Auditory).
- تتبع الطالب للكلمة، وفي هذا يستخدم الطالب الحاسة الحركية (Kinsthetic).
- تتبع الطالب الكلمة بإصبعه، وفي هذا يستخدم الحاسة اللمسية (Tactile).
- عند التأكد من أن الطالب تعلم الكلمة يجب أن يساعده المعلم على كتابتها من الذاكرة.
- يقلب المعلم اللوحة أو يمسح السبورة ثم يكتب الكلمة مرة ثانية.
- تتخذ الترتيبات اللازمة حتى يستطيع الطالب استخدام الكلمة المتعلمة في التعبير الكتابي.
- تقديم الكلمة للطالب في أي وقت بالشكل الصحيح وخاصة حينما تصادفه صعوبة في هجائها بطريقة سليمة (الصالح، 2023).

ب. **طريقة جلنجهام:** وتعرف أيضاً بالطريقة الترابطية، لأنها تعتمد على:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع الصوت المقابل للحرف.
- ربط حاسة السمع مع تسمية الحرف والصوت من خلال سماعه لصوته.

كما يطلق عليها أيضاً الطريقة الصوتية الهجائية، حيث تستخدم مع الطلاب الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطريقة العادية، وتقوم على:

- التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية.
- تبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة (سالم وآخرون، 2003).

ت. **طريقة هيج – كيرك (Hegg – Kirk)**: وتعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية، حيث يعطي الطالب تغذية راجعة (Feedback) لتصحيح خطأه وتصويب مساره باستمرار، وتلعب دوراً في علاج صعوبات تعلم القراءة وفي تدريب الطلاب على التعرف على الحروف الهجائية وقراءة الكلمات والنصوص، وتقوم على:

- البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة.
- تعليم أصوات الحروف للطلاب (الصالح، 2023).

3- أسلوب يقوم على التدريس المباشر: ويعرف التدريس المباشر بأنه " نوع من أساليب التدريس يتكون من أراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة)، ويقوم على توجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه"، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي، حيث أن المعلم في

هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات معينة تستهدف التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي تم تقديمها لهم من جانب المعلم، ويتلاءم هذا الأسلوب مع طرق المحاضرة والمناقشة المقيدة في التدريس (عبد الرازق، 2007)، ويهتم هذا الأسلوب على المهارة، كما لا يهمل المعلومات الصوتية والتركيبية للكلمات ويقوم على:

- تجزئة المهارة إلى خطوات صغيرة.
- بناء دروس محكمة الصياغة تقدم من خلالها أجزاء المهارة، حيث يتم التعرف على الكلمة كوحدة متكاملة، وملاحظة ما بين الكلمات من أوجه الشبه والخلاف.
- يتم التعليم على شكل مجموعات صغيرة مع الحفاظ على نسبة الخطأ الفردي لكل متعلم لضمان نشاطه في عملية تعلمه.

ويتميز هذا الأسلوب باستخدام طرق يمكن تعليمها من خلال عدد محدود من الأمثلة، بحيث تكون قابلة للتعميم على نطاق أمثلة أوسع، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، والتصحيح الفوري لأخطاء المتعلمين، وتنظيم التعلم بعناية للبناء على المهارات القبلية، وتقديم تطبيقات متعددة للمهارة، واستخدام نقاط قوة المتعلم لتقوية دافعيته للتعلم من خلال معرفته بنتائج التعلم، إضافة إلى امتداح سلوكيات المتعلمين المرغوبة واستخدام الألعاب المشوقة (Emery, 2009).

3.2 غرف المصادر

1.3.2 تعريف غرف المصادر

غرفة المصادر هي "غرفة صفية معدة إعداداً خاصاً وملحقة بالمدرسة العادية، تتراوح مساحتها بين (٣٠م٢) و (٤٨م٢) مجهزة بالأثاث المناسب والوسائل التعليمية والألعاب التربوية المناسبة، ويلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يتراوح عددهم ما بين (٢٠) و (٢٥) طالباً وطالبة من الصفوف الثاني وحتى السادس الأساسي، ويشرف على تعليمهم معلمون ومعلمات متخصصون ويحملون مؤهلات في التربية الخاصة"، ويقضي الطلبة ممن يعانون من صعوبات في التعلم فترة أو فترات مختلفة من اليوم الدراسي في هذه الغرفة لتلقي التعليم الفردي، فالطلبة يقضون معظم يومهم الدراسي في الصف العادي، ويأتون لغرفة المصادر بشكل جزئي ليتلقوا التعليم الخاص في المهارات الحسابية والاجتماعية، وهناك مجموعة أخرى من الطلاب يتلقون معظم التعليم الأكاديمي في غرفة المصادر كمهارات الحساب والقراءة والكتابة، ويقضون جزءاً من اليوم في الصف العادي لتلقي التعليم في بعض الموضوعات مثل الموسيقى والدراما الاجتماعية، ومعلم غرفة المصادر يكون مؤهل ومدرب تدريباً خاصاً للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتدريبهم على المهارات التي يحتاجونها إضافة إلى قيامه بدور التنسيق مع معلمي الطلبة العاديين، وتقديم المساعدة في عملية إعداد البرنامج التعليمي المناسب (القمش والجوالدة، 2020).

وتعتبر أحد أهم البدائل الأكثر شيوعاً في التربية الخاصة بالمدارس العادية (صادق ،2006) وقد شاع استخدامه في مجال التربية الخاصة منذ أوائل ثمانينات القرن الماضي، ومن أهم ما تتميز به غرفة المصادر، أن التلميذ يمكنه استخدام الغرفة لفترة زمنية تكافئ المدة الزمنية لحصة أو حصتين على

أقصى تقدير، وتعتمد تلك المدة على حسب درجة الصعوبة التعليمية التي يعاني منها الطالب ونوعها، إلا أنها في الغالب لا تتعدى نصف اليوم الدراسي، وهذا يمكِّن الطالب من أن يقضي معظم اليوم الدراسي بالفصل العادي، على العكس من تلميذ الفصل الخاص والذي يقضي كل وقته بفصل التربية الخاصة، إضافةً إلى أن تلميذ غرفة المصادر من الممكن أن يلقى دعماً إضافياً من معلم التربية الخاصة في الفصل العادي دون غرفة المصادر (بطرس، 2009).

2.3.2 أسباب استخدام غرف المصادر

أجمل أحمد (2016) مبررات استخدام غرف المصادر بالمدارس العادية في النقاط التالية:

أ. تساعد غرف المصادر في تحسين أداء الأفراد من ذوي صعوبات التعلم، والاستفادة من المناهج والبرامج العادية بخاصة عند استخدام طرق التربية العلاجية في غرف المصادر بواسطة أشخاص مهنيين متخصصين بمجال ذوي صعوبات التعلم.

ب. تمكِّن غرف المصادر من تقديم الخدمات التربوية والتعلُّمية لأكبر عدد ممكن من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئات أقرب ما تكون إلى البيئات العادية، وبتكلفة أقل من تكلفة المراكز المختصة والمعروفة بتكلفتها الباهظة من ناحية وعدم انسجامها مع المفاهيم التربوية الحديثة من ناحية أخرى.

ت. يتعاون المعلم المختص في مجال التربية الخاصة في غرف المصادر مع معلم الصفوف العادية، من أجل تدعيم عمل المعلم ومساعدته في التواصل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل صفه

والتقليل من التحيزات السلبية ضدهم تحديداً ما يخص بعض المفاهيم الخاطئة حول قدراتهم وسلوكياتهم.

ث. بديل تربوي مرن، حيث يساعد أصحاب القرار التربوي بتحويل الحالات إلى غرف المصادر حسب احتياجاتهم التعليمية الخاصة، وفي أي وقت من الأوقات، كما تسمح للطالب العودة إلى الصف العادي بأي وقت بعد انتهائه من البرنامج العلاجي.

ج. تخفف من وطأة العزل والنظرة السلبية نحو الطلبة، حيث أنها تسمح لأي طالب من طلبة المدرسة، بما فيهم المبدعين الاستفادة منها حسب حاجاتهم، كما أنها تسمح لبعض الطلبة المشاركة وإفادة أقرانهم باستخدام استراتيجية تعليم الأقران.

ح. غرف المصادر تقلل من حساسية أولياء أمور الطلبة الذين يمتنعون عن إلحاق أبنائهم بالمراكز أو الصفوف الخاصة تجنباً للخجل والانعزال الاجتماعي، وخشية الوصم.

3.3.2 مميزات غرفة المصادر

لغرف المصادر واستخدامها في العملية التعليمية مميزات عدة نجمل منها ما يلي (القمش، 2024):

أ. يستفاد التلميذ من تدريبات غرفة المصادر، إضافةً إلى بقائه مدمجاً مع أصدقائه وزملائه من نفس السن في الفصل العادي.

ب. تُعد برامج غرف المصادر بطريقة منهجية إكلينيكية بواسطة معلم غرفة المصادر بالتعاون مع معلم الفصل العادي.

ت. تكون غرفة المصادر أقل تكلفة في تشغيلها من استراتيجيات أخرى، ويمكن أن تتعدد غرف المصادر حسب المراحل أو الأعمار أو مستويات الصعوبات.

ث. تسمح غرفة المصادر بخدمة عدد أكبر من التلاميذ وترتيباتها التي تتصف بالمرونة حيث يتم التدريس في الغرفة، أو الصف العادي أو غير ذلك حسب الحالة.

ج. تمكِّن من التعامل مع الإعاقات والمشكلات البسيطة قبل أن يستفحل أمرها.

ح. المعلم ثابت في المدرسة ولذلك فهو ركن هام في كل الظروف والأحوال.

خ. لا تستخدم غرفة المصادر أية وصمات عند التعامل مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

د. يعمل الأخصائيون في التقييم والتشخيص والعلاج حسب تعليمات المدرسة أو إلحاح متطلبات أو احتياجات التلاميذ دون تدخل أحد من خارج المدرسة في سير العملية التعلُّمية تشخيصاً أو علاجاً. بل تحكمها احتياجات التلاميذ وإمكاناتهم في إطار المدرسة ومسؤوليتها **(Smith, 2024)**.

4.3.2 أقسام غرفة المصادر

تقسم غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة، حيث يكون كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة محددة، ومن ثم يتم تقسيم الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية إلى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة، وحدتها بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطالب، وأقسامها هي:

1. قسم لتنمية مهارات القراءة.
2. قسم لتنمية مهارات الكتابة.

3. قسم لتنمية مهارات الرياضيات.

4. قسم للتعليم الفردي (Heward, 2010).

5.3.2 دور معلم غرفة المصادر

يتضح دور معلم التربية الخاصة على النحو التالي:

- القيام بعمليات التقويم والتشخيص بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل طفل.
- إعداد الخطط التربوية الفردية والعمل على تنفيذها.
- تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، المهارات التي لا يستطيع معلم الفصل العادي تدريسها.
- مساعدة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة على التغلب على المشكلات الناجمة عن إعاقتهم.
- تعريف الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بكافة الوسائل المساعدة (البصرية والسمعية والتقنية)، ومساعدتهم على الاستفادة القصوى منها.
- مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعية، والتي تمكنهم بفضل الله من النجاح في مختلف نواحي الحياة.
- تقديم النصح والإرشاد لمعلمي الفصول العادية فيما يتعلق بطرق تدريس المواد الدراسية والاستراتيجيات التعليمية، وأساليب تصميم طرق التقييم المختلفة، من الاختبارات القبلية والبعدية ووضع الدرجات وكتابة

التقارير، إضافةً إلى تزويدهم – عند الحاجة – بالكتيبات، والمنشورات، والوسائل التعليمية التي تمكنهم من التعرف على المفاهيم الأساسية في التربية الخاصة.

- تسهيل مهمة الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في عملية المشاركة في الأنشطة الصفية، وغير الصفية.
- تمثيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الاجتماعات المدرسية، والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية، والدفاع عن حقوقهم وقضاياهم الضرورية.
- مساعدة أولياء أمور الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة على معرفة آثار الإعاقة النفسية والاجتماعية على سلوك أطفالهم، وتزويدهم بالمواد التربوية، والوسائل التعليمية التي من شأنها أن تسهل مهمة متابعة واجبات أبناءهم المدرسية، وأن تسهم في زيادة وعيهم بخصائص، واحتياجات، وحقوق وواجبات أبنائهم، الأمر الذي يجعل منهم أعضاء فاعلين في مجالس أولياء الأمور المدرسية وغيرها.
- توطيد أواصر التعاون، والنهوض بمستوى التنسيق، وتقوية قنوات الاتصال بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والمسؤولين في المدرسة.
- العمل على إيجاد بيئة أكاديمية واجتماعية يستطيع فيها الأطفال العاديون وغيرهم – على حد سواء – استغلال أقصى قدراتهم، وتحيق أسمى طموحاتهم (القمش، 2024).

6.3.2 أنواع غرف المصادر

تتنوع أنواع غرف المصادر حسب الفئات التي تخدمها، وهي كما يلي:

- **غرف المصادر التصنيفية:** التي تكون الأكثر شيوعًا في العديد من البلدان. فعلى سبيل المثال، قد تكون هناك غرفة واحدة أو عدة غرف لفئات معينة مثل صعوبات التعلم والإعاقة العقلية والاضطراب الانفعالي، دون وجود أي تداخل بينها (McNamara, 1989).
- **غرف المصادر عبر التصنيفية:** حيث يتم وضع التلاميذ فيها وفقًا لاحتياجاتهم بدلاً من تصنيفهم في فئات تقليدية. قد لا يكون بإمكان المعلم بناء برامج تربوية ملائمة في هذه الحالة، ولكنه يركز على الاهتمام بالاحتياجات المتشابهة مثل الاحتياجات الأكاديمية أو الاجتماعية والبدنية أو السلوكية. يمكن أن تتعدد غرف المصادر في المدرسة في هذه الحالة.
- غرف المصادر غير التصنيفية التي تحتاج إلى معلمين مدربين على مستوى عال: ففي هذه الحالة، يكون نسبة كبيرة من التلاميذ غير مؤهلين لخدمات التربية الخاصة ولكنهم في حاجة لها. يتم إعطاء هؤلاء التلاميذ خدمات التربية الخاصة على سبيل التجربة لتقييم مدى حاجتهم لهذه الخدمات أو غيرها من الخدمات (هالاهان وكوفمان، 2006). فالشبه بين خصائص الإعاقات المختلفة في المستوى البسيط أو المتوسط يكشف عن خصائص متشابهة في التعليم بغض النظر عن فئة الإعاقة. فمثلاً، يمكن أن نجد تشابهات أكثر من الاختلافات في مستويات الذكاء وأنماط القدرة والنمو الاجتماعي. لذلك، يعتبر النهج التصنيفي الأكثر شيوعًا في برامج المدارس في معظم الدول المتقدمة، حيث يتم تحديد البرنامج بناءً على احتياجات التلاميذ وليس النموذج المطبق.

7.3.2 مواصفات غرف المصادر

بالنسبة لمواصفات غرف المصادر، فيجب أن تتمتع بمميزات تجذب الطلاب وتحببهم في الوقت الذي يقضونه فيها، كما يجب أن تكون واسعة بما يكفي لتسمح للطلاب بحرية الحركة وممارسة الأنشطة المتنوعة، كما يجب أن تكون الإضاءة مناسبة وكافية، وتهويتها جيدة وألوانها زاهية وارتفاع سقفها مناسب وأرضيتها مغطاة بالسجاد أما بالنسبة إلى الأثاث فيجب أن يكون من النوع الجيد القابل للفك والتركيب، ويتميز بالمرونة والألوان الزاهية المريحة للطلاب ويتمتع بالأمان والراحة وبشروط السلامة العامة ويتناسب وأحجام التلاميذ، ويمكن استغلاله بما يتناسب وطريقة التعليم سواء كان تعليم فردي أو مجموعات، وحتى يتم الاستفادة بشكل جيد من غرف المصادر يجب أن يتوافر بها الأدوات والمواد التالية:

1- لوحة عرض: يجب أن تتوفر في غرفة المصادر لوحة من أجل عرض أعمال الطلبة عليها، وإبراز نشاطاتهم في المجالات المتنوعة بحيث يكون ارتفاعها مناسب للطلبة لكي يسهل عليهم رؤيتها واستخدامها عند إنجاز الأعمال.
2- لوحة تعديل السلوك: وهي عبارة عن لوحة بتصاميم وأشكال متنوعة يمكن استخدامها من أجل تطوير أداء ومهارات الطالب الأكاديمية أو تعديل سلوكه، وإظهار مدى تقدمه.
3- مرآة مستطيلة، وأخرى على شكل زاوية قائمة: تستخدم المرآة من أجل القيام بالتدريبات الفردية بخاصة علاج عيوب النطق لدى الطلبة.

4- جهاز تلفاز وفيديو وحاسوب وجهاز عرض فوق رأسي ومسجل وشاشة عرض: يجب أن تتوفر في غرف المصادر، تلك الأجهزة من أجل تسهيل عمل المعلم، ومساعدته في تحقيق الأهداف التعليمية (شاش، 2016).

5- وسائل تعليمية حسية وألعاب تربوية هادفة قابلة للفك والتركيب: يجب أن تتوفر مجموعة من الوسائل التعليمية والألعاب الهادفة والتي تثري العملية التربوية وتزيد من إنجاز الطلبة.

6- سبورة ثابتة وأخرى متحركة: يجب أن تكون السبورة من النوع الجيد الممغنط، الذي يساعد المعلم في تثبيت الوسائل التعليمية عليها لتوضيح أهدافه، وأن يكون ارتفاعها يتناسب وأطوال التلاميذ. ولا بد من توافر أقلام ألوان بمختلف الأحجام والأشكال، وأوراق ملونة ومقصات ومواد لاصقة، ومعجون، وكل ما يلزم المعلم من مواد تساعد في تنمية مهارات التناسق الحركي للطلاب (حمادة، 2022).

4.2 الاحتياجات التربوية لذوي صعوبات التعلم

1.4.2 مفهوم الاحتياجات التربوية

تعرف الاحتياجات التربوية بأنها مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تجعل الفرد قادراً على التعامل مع مشكلات حياته اليومية المختلفة، حيث يتم إشباع هذه الاحتياجات من خلال بعض الأنشطة والبرامج التربوية، التعليمية، الثقافية والفنية والتي تقدم المهارات والمواقف والقيم أو المعلومات والمعارف للأفراد مما يحدث تعديلاً في سلوكياتهم (عبد الفتاح، 2012)، كما يرى أيمن (2019) أنها "مجموعة من المعلومات والمهارات والقدرات والاتجاهات والقيم التي تساعد في إعداد

الأطفال لاستقرار حياتهم والحصول على حياة تربوية واجتماعية ونفسية تساعدهم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه والتفاعل معه وأن يكون لهم دوراً هاماً وأساسياً فيه" (محمد، 2019)، وبذلك فهي مؤهلات عقلية واستعدادات بدنية ذات صلة قوية بالتربية والمجتمع.

2.4.2 أنواع الاحتياجات التربوية

- الاحتياجات التعليمية: يقصد بها مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات الواجب توافرها في أفراد المجتمع من خلال مؤسسات تربوية ملائمة تعمل على تعديل سلوك الإنسان وتفاعله مع مشكلات الحياة اليومية بالشكل الذي يمكن الاستفادة فيه في ضوء الموارد المتاحة بالمجتمع الذي يعيش فيه من حيث عاداته وتقاليده وظروفه الطبيعية والجغرافية والأيكولوجية (محمد، 2019)، وهي حق الطفل في الحصول على فرصته في الوصول إلي أقصى المراحل التعليمية التي تصل إليها قدراته الاستيعابية قبل تحمله مسئولياته الكاملة في الحياة (حسن، 2001)، وتشبع لديه الاحتياج للمعرفة واكتساب المهارات التي تناسب ميوله ورغباته، وكذلك متطلبات حياته الاقتصادية والاجتماعية.

وتشمل الرعاية التربوية توفير المدارس، والأخصائيين في كافة المجالات، ومكتبة بالمدرسة مزودة بالقصص والكتب العلمية للطفل، وسائل تعليمية بالمدرسة للإيضاح والحاجة إلي إفساح فرص التعليم المتكافئ لمن هم في سن التعليم، والحاجة إلي المشاركة في الأنشطة المدرسية والحاجة إلي مجموعات تقوية مجانية، والحاجة إلي مدارس قريبة من المسكن، والحاجة إلي توفير وسائل مواصلات تسهل انتقال

الأطفال من وإلى المدرسة، والحاجة إلي التعليم المجاني، والمواظبة على حضور الندوات والمحاضرات الثقافية والحاجات الترفيهية والحاجة إلي المشاركة في الرحلات العامة (حسن، 2001).

- **الاحتياجات الاجتماعية:** يعرفها روبرت باركر بأنه نسق أو نظام قوى من البرامج والمنافع والخدمات التي تساعد الناس على إشباع حاجاتهم الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والصحية بما يساهم في المحافظة على المجتمع (Barker, 1999).
- **الاحتياجات النفسية:** بصفة عامة هي المتطلبات التي يحتاج إليها الفرد للشعور بالراحة النفسية والاطمئنان، وبالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقات فهي كل ما يقدم من جهود لرعايتهم بهدف الوقاية والعلاج وتنمية قدراتهم واستعداداتهم وإشباع ميولهم وحاجاتهم حتى يمكن الاستفادة من طاقتهم في تحقيق ذاتهم وزيادة ثقتهم بالنفس والآخرين وإثبات وجودهم في الحياة (شقير، 2005).
- الاحتياجات الصحية: ويعتبر الحصول على الرعاية الصحية حقاً أصيلاً من حقوق الإنسان، والتي لا غنى عنها من أجل التمتع بأعلى مستوى من الصحة يمكن بلوغه ويفضي إلى العيش بكرامة (محمد، 2019)، وتكسب الرعاية الصحية أهميتها من حقيقة هامة هي أن التشخيص الطبي الدقيق للحالة يساهم مساهمة فعالة في وضع الخطط التي تقوم عليها جميع أنواع الرعاية بشكل عام (القذافي، 1995).
- **خدمات الأنشطة الرياضية:** يمثل النشاط الرياضي وظيفة هامة في نمو الجسم والعقل فهو يمد الجسم بالطاقة والحيوية ويعطي الفرد الفرصة للتفاعل والاندماج مع الجماعة والاستجابة لمثيرات البيئة المحيطة وتنمية الميول النفسية والقدرات العقلية والجسمية. (العلاء، 2015)

- **الخدمات التدريبية والتأهيل المهني:** إن الهدف من الاهتمام بالجانب المهني هو إعادة الاستخدام الأمثل لقدرات ومهارات الفرد مما يمكنه من اختيار المهنة التي تناسبه والتدرب عليها، والعمل بها بعد تخرجه ليحقق له الاستقلال الاجتماعي والاقتصادي الملائم (محمد، 2019).

3.4.2 الاحتياجات التربوية لدى ذوي صعوبات التعلم

يواجه الطلاب عموماً مشكلات متنوعة يرتبط بعضها بصعوبات التعلم، في حين ترتبط المشكلات الأخرى بطبيعة التغيرات في المرحلة التعليمية التي ينتمون إليها، وتراكم هذه المشكلات يجعلها تمثل تحديات تقف عائقاً أمام الطلاب لمواصلة مشوارهم التعليمي والعملي، ولمواجهة هذه التحديات كان لابد من التعرف على جميع احتياجاتهم بهدف تقديم الخدمات المناسبة لهم والتي من الممكن أن تساعد في تلبية تلك الاحتياجات (المشيقح ،1430هـ)، ولعل من أهم تلك الاحتياجات: الاحتياجات في جانب مهارات العزيمة الذاتية، ويقصد بها اتحاد مجموعة من المهارات والمعارف للوصول إلى الهدف المطلوب بطريقة منظمة ذاتياً وباستقلالية، الاحتياجات في جانب مهارات النجاح الأكاديمي، وأخيراً الاحتياجات في جانب المهارات الاجتماعية والسلوكية والنفسية (اليعيش، 1430هـ)، وتشير دراسات كل من وزة (2005)، والجيزاوي (2006) ودياب وأخرون (2009) إلى أن هناك احتياجات خاصة تتعلق بذوي الصعوبات، منها:

- إشعارهم بالإرادة والقدرة على التحدي.
- تشجيعهم على الصبر والشجاعة في المواجهة وقهر العجز.
- تقديم الأمثلة والنماذج والقدوة.
- الإيمان بأنهم قادرون على تحدي الإعاقة.
- إبراز القدرة على الإبداع لديهم.
- تشجيعهم على المشاركة الفاعلة في العديد من المجالات التي يشارك فيها الأشخاص الأسوياء.
- مساعدتهم على تنمية ملكاتهم وقدراتهم وخيالهم.
- مساعدتهم في التعرف على المعارف الجديدة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والحاسب.
- استطلاع آرائهم قبل وأثناء وبعد تقديم ما يريدونه.
- إشراكهم في الخطط التي يتم وضعها لهم.
- تشجيعهم على تقديم عروض فنية موجهة للأسوياء.
- تضمين الكتب الخاصة بالأسوياء موضوعات تساعدهم على تقبل ذوي الاحتياجات الخاصة والصعوبات.
- إعطاؤهم الفرصة للتعليم العالي.
- رعاية المبدعين منهم.
- بناء مناهج دراسية وإعداد كتب خاصة بهم.

لذلك، يجب أن يتم تدريب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات منذ صغرهم على تنمية الاعتماد على أنفسهم، وتعزيز الصبر والتشجيع والتعزيز لزيادة ثقتهم بأنفسهم وبالتالي يصبحون أكثر توافقًا وتكيفًا مع البيئة التي يعيشون فيها. وتشير بعض الدراسات إلى أن الأهداف التعليمية يجب أن تركز على

الجانب المهني للأفراد الذين يعانون من صعوبات، وذلك بالنظر إلى احتياجات سوق العمل، من أجل تحقيق الكفاية الاقتصادية لهؤلاء الأفراد، ولن تتحقق هذه الأهداف وغيرها إلا بوجود معلم يمتلك المهارات اللازمة لذلك.

5.2 الدارسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تتعلق بموضوع أبرز الخدمات التي تقدم لطلاب ذوي صعوبات التعلم

- سعت دراسة السلمي (2022) إلى للكشف عن الفروق بينهم في تقدير أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، وفقا لعدد من المتغيّرات، وهي: عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية، وعدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل، وبيئة العمل، والتخصص. واستخدم أسلوب التقصي مع (294) معلم، حيث صمم الباحثان استبانة لرصد أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية، وأسفرت النتائج عن أن أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، مرتبة تنازليّا على النحو الآتي:

1) خدمات الكشف والإحالة
2) خدمات التدريب
3) خدمات التشخيص والتقويم
4) متابعة أولياء الأمور

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التربية الخاصة تُعزى لمتغيّر عدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيّرات: عدد سنوات الخبرة؛ لصالح من كانت سنوات الخبرة لديهم تقل عن (5) سنوات، ومتغيّر الدرجة العلمية؛ لصالح من يحملون درجة البكالوريوس، ومتغيّر بيئة العمل؛ لصالح العاملين في مركز خدمات التربية الخاصة، وأخيرا، متغيّر التخصص؛ لصالح المعلمين المتخصصين في صعوبات التعلم.

- هدفت دراسة الشريف (2022) إلى دراسة فاعلية توظيف تطبيقات تقنية الطباعة ثلاثية الأبعاد في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى طلاب صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة باستخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم إجراء البحث على (50) طالباً تم تقسيمها بالتساوي على المجموعتين التجريبيتين للدراسة، باستخدام اختبار تحصيلي معرفي ومقياس للتفكير العلمي كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (10.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الوحدة المقترحة للدراسة، ومقياس التفكير العلمي ترجع إلى نمط تقنية الطباعة ثلاثية الأبعاد المستخدم للمجسمات بحجمها الحقيقي.
- هدفت دراسة حسن (2020) إلى بناء معايير ومؤشرات ضبط الجودة في قياس فعالية الخدمات المساندة والبرامج النوعية للأطفال ذوي اضطرابات تخاطب اللغة والكلام ومدى مطابقة مخرجاتها على مؤسسات ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء رؤية التنمية المستدامة 2030 بجمهورية مصر العربية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والشبه تجريبي، وقد تشكلت مجتمع وعينة الدراسة من حيث العدد من جميع مؤسسات "مدارس" ومراكز التربية الخاصة في مجتمع الوادي الجديد

(حكومي) والمتمثلة في مؤسسات "مدارس" التربية الخاصة التي تقدم البرامج النوعية والخدمات التربوية للأطفال ذوي اضطرابات التخاطب والنطق والكلام. وتم اختيار عدد (20) معلما من عددهم (20) فردا يعملون في مؤسسات ومدارس التربية الخاصة التابع لإدارة التربية الخاصة بمنطقة الوادي الجديد والمدمجين في التعليم العام مع أقرانهم العاديين ومقارنة بهم. من المراحل الابتدائية حيث تنتشر في هذه المرحلة الأطفال ذوي اضطرابات التخاطب النطق والكلام وعدد خمسة (5) مدارس أو مؤسسات ممن يخدمن برامج وخدمات الأطفال ذوي اضطرابات التخاطب والنطق والكلام بمنطقة الوادي الجديد، باستخدام أدوات البحث التالية: البرامج والخدمات المساندة التخصصية من ذوي اضطرابات التخاطب، النطق والكلام بمؤسسات ومراكز التربية الخاصة بمجتمع الوادي الجديد ومجموعة مؤشرات ومعايير لضبط الجودة، وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية الخدمات المساندة والبرامج النوعية المقدمة للأطفال ذوي اضطرابات التخاطب والنطق والكلام من وجه نظر القائمين عليها في ضوء معايير ومؤشرات ضبط الجودة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.

- وقد هدفت دراسة (Brunelle et al., 2020) إلى إجراء تحليل بعدي من أجل التحقق من افتراضية أن الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم والمكانة الاجتماعية الاقتصادية المتدنية أكثر عرضة للمعاناة من القلق والاكتئاب مقارنة بغيرهم، باستخدام المنهج التحليلي، وتشكل مجتمع وعينة الدراسة من حيث العدد: ثمانية من الدراسات التي تناولت مشكلات القلق والاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم وذلك في الفترة من (2000 – 2019)، وكانت الأدوات المستخدمة: أدوات تحليل بعدي، وأوضحت النتائج بشكل عام ارتفاع مستويات القلق والاكتئاب لدى (56% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم وارتفعت مستويات القلق

والاكتئاب لدى (74%) من الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم والمنتمين لمستوى اجتماعي واقتصادي متدن عن أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم ذوي المصادر الاجتماعية والاقتصادية الأفضل حالا.

- سعت دراسة عبير طوسون أحمد (2016) إلى دراسة مدى رضا أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية في منطقة الدمام وعلاقته ببعض العوامل الديموغرافية، باستخدام الوصفي التحليلي، وقد تشكل مجتمع وعينة الدراسة من حيث العدد من (150) عينة قسمن كالآتي: 120 من أولياء أمور الابتدائية الطالبات ذوي صعوبات التعلم في مدارس الأمير فهد بالظهران الابتدائية الثانية بالظهران، الابتدائية الخامسة والخمسون بالدمام، الابتدائية الخامسة والعشرون والثامنة والعشرون بالدمام، الابتدائية الخامسة عشر بالجبيل، الابتدائية الثامنة بالجبيل، ويحصلن على برامج علاجية لفترة (ستة أشهر، لعام) وعدد30 طالبة يحتجن للالتحاق، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن استبانة للدكتور واصف العايد، استمارة لتقييم المستوى الاجتماعي و الاقتصادي مصممة من قبل وزارة التربية والتعليم، استبانة لمعرفة أسبابا رفض أولياء الأمور لغرفة المصادر، ونتجت الدراسة عن أن بُعد عدم الأدراك لدور غرفة المصادر" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.24) كسبب من أسباب رفض أولياء الأمور لالتحاق أطفالهم بغرفة المصادر، و كانت أعلي معدلات الرضا عن خدمات غرفة المصادر تمثلت في الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر بمتوسط حسابي 3.78، بينما ظهر في المرتبة الثانية خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية، وارتفع مستوي الرضا عن الخدمات المقدمة بعرفة المصادر مع انخفاض المستوي العلمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين مستوي

الرضا وبين المستوي الاقتصادي والاجتماعي حيث اتضح من خلال النتائج أنه كلما أرتفع المستوي الاقتصادي والاجتماعي كلما زاد مستوي الرضا على الأداة.

- هدفت دراسة العصيمي (2015) إلى معرفة واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تشكل مجتمع وعينة الدراسة من (84) معلماً من ذوي صعوبات تعلم من مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني حصل الباحث على (67) استبانة، باستخدام استبانة كأداة للدراسة ،وأثبتت النتائج أن هناك صعوبات تحد من استخدام هذه التقنيات، ولكن بصورة متوسطة منها "التكلفة المالية لإنتاج بعض التقنيات التعليمية التي جاءت في المرتبة الأولى، وعدم وجود حوافز مادية أو معنوية للالتحاق بدورات تدريبية" في المرتبة الثانية، تليهما الإجراءات المالية تحول دون تأمين التقنيات التعليمية، حيث جميعها تقف عائقاً أمام استخدام التقنيات التعليمية.
- شملت دراسة صياح (2017) إلى تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام المنهج الوصفي المقارن، وتشكل مجتمع وعينة الدراسة من حيث العدد من (157) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بواقع (56 من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات) و(50 من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات) و(51 من العاديين في القراءة والرياضيات)، باستخدام أدوات اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (تعريب عوض، 1999)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة والرياضيات (إعداد الزيات، 2007)، بالإضافة إلى مقياس المهارات الاجتماعية لجريشام وإليوت (Gresham & Elliot, 2005) (ترجمة وتعريب الباحث)، وأثبتت الدراسات أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط

التحصيلي في أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، التعاطف، وضبط النفس)، وذلك لصالح العاديين، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث في البعد الخاص بالسلوك التوكيدي. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع الأبعاد. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية. كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي التفريط التحصيلي في القراءة وذوي التفريط التحصيلي في الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية.

ثانياً: الدراسات التي تتعلق بمعلمي صعوبات التعلم

- سعت دراسة احمد (2021) إلى تحديد اتجاهات معلمي التربية الخاصة أثناء وقبل الخدمة نحو التعلم الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام المنهج الوصفي، وقد قسمت المجموعات البحثية إلى (75) معلمًا من معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، و(60) من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، وقد أجريت التجربة باستخدام استبيان اتجاهات المعلمين اتجاه التعلم الرقمي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار "ت"، وتحليل التباين، وقد أسفرت نتائجها عن أن اتجاهات كل من معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة وقبل الخدمة تجاه التعلم الرقمي كانت إيجابية بدرجة متوسطة، كما أن معلمي قبل الخدمة كانوا أكثر إيجابية نحو استخدام التعلم الرقمي مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنه لم توجد فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة تعزى للعمر، وأخيراً، أشارت نتائج تحليل التباين إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية أكثر إيجابية.

- أما عن دراسة القحطاني (2017) فقد هدفت إلى دراسة درجة تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات التربويَّة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، باستخدام المنهج الوصفي، وتشكلت مجتمع وعينة الدراسة من (58) من معلمي ومعلمات ومشر في صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وقد استخدمت استبانة للمشرفين التربويين ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم كأداة للدراسة، وكان من أبرز النتائج أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم مؤهلون تأهيلاً عالياً لتقديم الخدمات التربوية، وهي مرتبة تنازلياً حسب درجة موافقتهم عليها كما يلي الخدمات التربوية الخاصة استراتيجيات التقييم والتشخيص، ثم مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على التغلب على المشكلات الناجمة عن الإعاقة، مثل الدفاع عن حقوق التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وقضاياهم الضرورية، يلها التسهيلات التربوية ممثلة في تقديم التسهيلات المناسبة وفقاً لاحتياجات التلاميذ، وتوعية المجتمع المدرسي بمجال صعوبات التعلم، ثم البرنامج التربوي الفردي ممثلة في كتابة الأهداف بأنواعها الرئيسة، ومعرفة مكونات البرنامج التربوي الفردي ثم الخدمات التربوية الخاصة استراتيجيات التدريس، والاستشارة والعمل الجماعي كتقديم المشورة لمعلم التعليم العام إذا كان الفصل هو الخيار الأفضل للتلميذ. وأخيراً الخدمات المساندة، بينما يرون أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم مؤهلون تأهيلاً متوسطاً في الجوانب المتعلقة بالخطة الانتقالية.
- أما البدر وعبد الجبار (2017) فقد هدفت دراستهم إلى تحديد مدى توافر المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتشكل مجتمع وعينة الدراسة من حيث العدد من (134) معلما للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) من (68) عبارة من المعارف والمهارات موزعة على ثمانية أبعاد تمثل المعايير المهنية، وهي: الأسس

العامة، البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، التخطيط التدريسي، الاستراتيجيات التدريسية، اللغة، التقييم، العمل الجماعي، الممارسات الأخلاقية والمهنية، وكانت نتيجة الدراسة وابرز توصية: المعايير المهنية من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت متوافرة بدرجة كبيرة بالترتيب التنازلي الآتي: التخطيط التدريسي، التقييم. فيما جاء توافر المعايير المهنية من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة، بالترتيب التنازلي الآتي: الأسس العامة، الاستراتيجيات التدريسية، البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، الممارسات الأخلاقية والمهنية، اللغة، العمل الجماع. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر المعايير المهنية (عدا معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية) باختلاف أعمارهم. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية باختلاف أعمارهم، وأن الفروقات كانت بين الذين أعمارهم (33 سنة فأكثر) من جهة والذين تتراوح أعمارهم ما بين (32–31 سنة). من جهة أخرى وأن الفروقات كانت لصالح الذين تتراوح أعمارهم ما بين (32–31 سنة). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر المعايير المهنية باختلاف عدد سنوات خبرتهم وتقديرهم عند التخرج.

- بينما هدفت دراسة (Grissom & Bartanen, 2019) إلى تحديد درجة فعالية أنظمة تقييم المعلمين متعددة المقاييس، باستخدام المنهج الوصفي، وتشكل مجتمع وعينة الدراسة من حيث العدد من (12) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (أربعة ذكور وثمانية إناث) وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع هؤلاء الطلاب، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن استبانة بها جوانب نظريتي فعالية الذات وتحديد الذات (مناصرة الذات)، وأسفرت نتيجة الدراسة وابرز توصية عن أنها

ساهمت في الكشف عن العوامل المساهمة في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأسفرت النتائج عن العوامل التالية باعتبارها أبرز الميكانزمات التي يمكن من خلالها تحقيق النجاح الأكاديمي من قبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي فعالية الذات مناصرة الذات التخطيط / الاستعداد الدعم الأكاديمي الدافعية وتطوير الذات.

- أما دراسة (Baggett &Faulkner, 2010) فقد هدفت إلى البحث في الإعداد الذي يتلقاه المدرسون في مرحلة ما قبل الخدمة للعمل مع التلاميذ ممن لديهم صعوبات تعلم في برامج التعليم الثانوي الزراعي باستخدام المنهج الوصفي، وكان مجتمع وعينة الدراسة من القائمين على تعليم مدرسي البرامج والبالغ عددهم (84) مدرباً من ولاية بنسلفانيا وولاية شمال كارولينا، وكانت الأدوات المستخدمة استبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن مجموعات التعليم التعاونية الزوجية / الجماعية كانت هي تقنية التدريس التي تمت تغطيتها بشكل أكبر في برامج إعداد المعلمين كما ذكر القائمون على إعداد المعلمين أن الوقت الإضافي الممتد والمقاعد التفضيلية كانت الأكثر نشاطاً في برامج تأهيل المعلمين.

1.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

- أوجه التشابه:

تشابهت الدراسة الحالية في موضوع تلقي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخدمات المناسبة مع دراسة (السلمي ،2022) ؛ (أحمد، 2021) و (حسن، 2020) .

أما فيما يتعلق بتقييم قدرات المعلمين لذوي صعوبات التعلم، حيث تناولت العديد من الدراسات تلك النقطة مثل دراسة (Baggett &Faulkner, 2010) ودراسة (Grissom & Bartanen, 2019)، جميعها اهتمت بدراسة تقييم قدرة المعلمين لذوي صعوبات التعلم وتحديد فاعلية البرامج المعدة لذلك.

- أوجه الاختلاف:

1. التركيز الجغرافي: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث التركيز الجغرافي، رغم أن هذا التنوع الجغرافي يعكس تباين التجارب الثقافية والتربوية إلا أنه لا توجد دراسات تبحث في متغيرات الدراسة الحالية معاً.
2. المنهجية: أما من حيث المنهجية أختلف الدراسة الحالية والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مع الدراسات الأخرى، حيث استخدم بعضها المنهج الوصفي، والبعض الآخر استخدم المنهج شبه التجريبي، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة وعينتها.
3. الأدوات المستخدمة: تباينت الأدوات المستخدمة بين الدراسات السابقة، حيث استخدمت بعضها الاستبانات والمقاييس النفسية، بينما اعتمدت أخرى على المقابلات والملاحظات المباشرة.

ماذا استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؟

1. فهم شامل لكفاءات معلمي صعوبات التعلم
2. الدراسات السابقة ساعدت في تقديم صورة واضحة عن الكفاءات اللازم توافرها في معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يسهم في تشكيل إطار شامل للدراسة الحالية.

3. تنوع الأساليب البحثية.
4. الاطلاع على الأساليب المختلفة المستخدمة في الدراسات السابقة ساعد في اختيار المنهجية الأنسب للدراسة الحالية، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة.
5. مواكبة التطورات التكنولوجية
6. معرفة كيفية تأثير التكنولوجيا على التكيف الأكاديمي والاجتماعي الذي سيمكن الباحثة من تقديم توصيات مدروسة تستفيد من التطورات التكنولوجية لتحسين الدعم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما تجدر الإشارة إلى الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، واستخدمت الرؤى الفلسفية المتنوعة لتطوير الرؤية التربوية المقترحة لتلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم اللازمة في مجتمع الدراسة.

ماذا يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؟

1. التركيز على ذوي صعوبات التعلم في مجتمع الدراسة: من خلال مراجعة للدراسات السابقة، وفي – حدود علم الباحثة – لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات معاً في هذا السياق الجغرافي، مما يمنح الدراسة الحالية تميزاً وحداثة في الموضوع الذي بحثته.

إعداد دليل إرشادي مقترح: الدراسة الحالية تسعى لتقديم دليل إرشادي مقترح بما يتلائم مع نتائج الدراسة، يؤمل الاستفادة منه ومساعدة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لإظهار قدراتهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة في تحفيز قدرات هذه الفئة من الطلبة، وهو عنصر عملي غير موجود في الدراسات السابقة التي تركزت على التحليل والتوصيات دون تقديم دليل تطبيقي.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

من أجل تحقيق هدف الدراسة وهو التعرف على الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم، فقد تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، كما يعطي وصفاً مفصلاً لأَداة الدراسة، صدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

2.3 منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها (أبو حطب وصادق، 2004:104)، وقد استخدمت الباحثة مصدرين أساسين للمعلومات وهما:

1. **المصادر الثانوية:** حيث اتجهت الباحثة في معالجة الإطار النظري للدراسة إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير،

والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة لجأت الباحثة إلى جمع البيانات الأولية من خلال الإستبانة كأداة رئيسة للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض.

3.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً – مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة يعرف بأنه جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، وبناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فان المجتمع المستهدف يتكون من جميع معلمين ومعلمات صعوبات التعلم بغرفة المصادر الحكومية بالقدس (معلمين ماتيا) بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2024 م، والبالغ عددهم (180) معلما ومعلمة.

ثانياً – عينة الدراسة

ووفقا للمراجعات التي تم القيام بها، قام بتوظيف العينة العشوائية البسيطة في اختيار عينة الدراسة، وقام بتحديد حجم العينة باستخدام جدول كريجسي ومورجان، ومن هنا بلغت عينة الدراسة (123) معلما ومعلمة، وتكّونت عينة الدراسة الفعلية من (90) معلما ومعلمة من جميع معلمين ومعلمات صعوبات التعلم بغرفة المصادر الحكومية بالقدس (معلمين ماتيا)، ويتضح من خلال النقاط التالية توزيع أفراد عينة الدارسة حسب الخصائص الشخصية للأفراد فيها:

- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

العمر	% النسبة المئوية	العدد
ذكر	36	40.0
أنثى	54	60.0
المجموع	90	100.0

يتضح من جدول (1.3) نلاحظ أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة هم من الإناث، حيث بلغت نسبتهم 60.0% مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت 40.0%، هذا التوزيع يعكس هيمنة العنصر النسائي في صفوف المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في القدس، هذا التفاوت قد يعكس التوجه الاجتماعي والثقافي نحو مهن التعليم، حيث تميل النساء إلى الانخراط في قطاع التعليم مقارنة بالرجال، كوظيفة ثابتة ومتوافقة مع الأدوار الاجتماعية التقليدية، كما يمكن أن يرتبط ذلك أيضاً بتوجه السياسات التعليمية أو الاجتماعية في القدس التي قد تدعم أو تسهّل توظيف النساء في المدارس الحكومية.

- توزيع عينة الدراسة حسب العمر

جدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب العمر

العمر	النسبة المئوية %	العدد
أقل من 30 سنة	20.0	18
من 30 إلى أقل من 40 سنة	26.7	24
من 40 إلى أقل من 50 سنة	35.6	32
50 سنة فأكثر	17.8	16
المجموع	100.0	90

يتضح من جدول (3.2) أن ما نسبته 20.0% من عينة الدراسة أعمارهم أقل من 30 سنة، 26.7% تتراوح أعمارهم من 30 إلى أقل من 40 سنة، 35.6% تتراوح أعمارهم من 40 إلى أقل من 50 سنة، بينما 17.8% سنوات خدمتهم 50 سنة فأكثر.

النسبة المرتفعة في الفئة العمرية بين 40 و50 سنة قد تعكس استقرار المعلمين في المهنة خلال هذه المرحلة العمرية، حيث يتمتعون بخبرة كافية وشعور بالالتزام الوظيفي، وقد تكون بسبب الاستقرار الوظيفي في مجال التعليم، وفيما يتعلق بالنسبة المحدودة في الفئة العمرية أقل من 30 سنة قد تشير إلى قلة تعيينات جديدة، أو ربما عزوف الشباب عن مهنة التعليم لأسباب مثل تدني الأجور أو التحديات المهنية، وانخفاض النسبة في فئة 50 سنة فأكثر قد يكون نتيجة التقاعد أو انتقال المعلمين الأكبر سنًا إلى أدوار إدارية أو استشارية.

- توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

جدول (3.3): توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	% النسبة المئوية
متوسط	5	5.6
بكالوريوس	29	32.2
ماجستير	45	50.0
دكتوراه	11	12.2
المجموع	90	100.0

يتضح من جدول (3.3) أن ما نسبته 5.6% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي متوسط، 32.2% مؤهلهم العلمي بكالوريوس، 50.0% مؤهلهم العلمي ماجستير، بينما 12.2% مؤهلهم العلمي دكتوراه.

التركيز الكبير على حملة الماجستير يعكس أهمية التعليم العالي في قطاع التعليم الحكومي بالقدس، وربما يعكس رغبة المعلمين في تحسين مؤهلاتهم لتعزيز فرصهم المهنية، كذلك الاهتمام بتطوير الكفاءات الأكاديمية للمعلمين من خلال متابعة الدراسات العليا، وفيما يتعلق بوجود نسبة من حملة الدكتوراه يشير إلى أن هناك اهتمامًا ملحوظًا بالبحث العلمي وتطوير المعرفة التربوية بين المعلمين، او لوجود دور أكاديمي أو بحثي لبعض المعلمين بجانب عملهم التدريسي، النسبة القليلة لحملة المؤهل المتوسط قد تعود إلى سياسة التعليم التي تتطلب حدًا أدنى من المؤهل الأكاديمي (البكالوريوس) للتوظيف، وتقليل الاعتماد على هذه الفئة في التوظيف لصالح معلمين أكثر تأهيلًا، هذا التوزيع يمكن أن يؤثر إيجابيا على جودة العملية التعليمية؛ حيث من المتوقع أن يكون للمعلمين ذوي المؤهلات العليا تأثير إيجابي على بيئة التعلم وأساليب التدريس.

- توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة الوظيفية

جدول (4.3): توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة الوظيفية

عدد سنوات الخبرة الوظيفية	العدد	**%** النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	9	10.0
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	20	22.2
من 10 إلى أقل من 15 سنة	23	25.6
15 سنة فأكثر	38	42.2
المجموع	90	100.0

يتضح من جدول (4.3) أن ما نسبته 10.0% من عينة الدراسة سنوات خدمتهم أقل من 5 سنوات، 22.2% تتراوح سنوات خدمتهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 25.6% تتراوح سنوات خدمتهم من 10 إلى أقل من 15 سنة، بينما 42.2% سنوات خدمتهم 15 سنة فأكثر.

الهيمنة العددية للمعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد تعكس استقرارا وظيفيا في قطاع التعليم الحكومي، بالإضافة إلى صعوبة استبدال الكوادر المتمرسة، فوجود نسبة كبيرة من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يمكن أن يؤثر إيجابيا على النتائج، حيث من المتوقع أن يقدموا تصورات مستندة إلى تجارب غنية ومواقف عملية متكررة، بينما انخفاض نسبة المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات خبرة) قد يكون مرتبطًا بسياسات التوظيف أو محدودية استقطاب المعلمين الجدد في السنوات الأخيرة.

2.3 أداة الدراسة

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وتعرف الاستبانة بأنها أداه لجمع البيانات عن أحوال عناصر موضوع الدراسة من خلال العينة المسحوبة من مجتمع الدراسة (العلي، 2020:83).

وقد تم استخدام الاستبانة للتعرف على الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم، وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسين هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الشخصية للمستجيبين (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الوظيفية).

القسم الثاني: وهو عبارة عن مجالات الدراسة، ويتكون من 9 مجالات وهي:

أ- المجال الأول: الكفاءة المهنية وتكون من (5) فقرات.

ب-المجال الثاني: الحفاظ على التوقعات الصعبة وتكون من (5) فقرات.

ت–المجال الثالث: تعزيز المشاركة الهادفة وتكون من (5) فقرات.

ث–المجال الرابع: التدريب وتكون من (6) فقرات.

ج– المجال الخامس: العلاقة مع الأسر وتكون من (5) فقرات.

ح– المجال السادس: حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية وتكون من (5) فقرات.

خ– المجال السابع: المعايير الأخلاقية والقوانين وتكون من (5) فقرات.

د– المجال الثامن: توفير الظروف والموارد وتكون من (5) فقرات.

ذ– المجال التاسع: لأساليب والوسائل التعليمية وتكون من (5) فقرات.

- **خطوات بناء الاستبانة**

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لبناء الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية:

1– الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الإستبانة وصياغة فقراتها.

2– استشارت الباحثة عدداً من أساتذة الجامعات والمشرفين في تحديد مجالات الإستبانة وفقراتها.

3– تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الإستبانة.

4– تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

5– تم تصميم الإستبانة في صورتها الأولية.

6– تم مراجعة وتنقيح الاستبانة من قبل المشرف.

7- تم عرض الإستبانة على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختلفة في الداخل الفلسطيني وفي الأردن الشقيق، والملحق رقم (1) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم الخاصة بأداة الدراسة الحالية.

8- في ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الإستبانة من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الإستبانة في صورتها النهائية من (46) فقرة، كما هو مبين في الملحق (2).

3.3 صدق الاستبيان

يعني صدق الاستبانة تمثيلها للمجتمع المدروس بشكل جيد، أي أن الإجابات التي نحصل عليها من أسئلة الاستبيان تعطينا المعلومات التي وضعت لأجلها الأسئلة (البحر والتنجي، 2014:14)، ويوجد العديد من الاختبارات التي تقيس صدق الاستبانة أهمها:

1- صدق آراء المحكمين "الصدق الظاهري"

يقصد بصدق المحكمين "هو أن يختار الباحث عددًا من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة" (الجرجاوي، 2010:107) حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من (10) متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والقياس والتقويم ملحق رقم (1)، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية حيث تكونت من ثلاثة أبعاد بواقع (35) فقرة لكامل الإستبانة، انظر الملحق رقم (2).

2- صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity)

يقصد بصدق الاتساق الداخلي درجة انسجام كل فقرة من فقرات الإستبانة مع المجال الذي تنتمي إلية هذه الفقرة (العلي، 2020:85)، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

جدول (5.3): صدق الاتساق الداخلي

م.	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	م.	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	م.	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
الكفاءة المهنية			التدريب			المعايير الأخلاقية والقوانين		
1	0.735*	0.000	1	0.893*	0.000	1	0.806*	0.000
2	0.767*	0.000	2	0.608*	0.000	2	0.887*	0.000
3	0.675*	0.000	3	0.892*	0.000	3	0.812*	0.000
4	0.420*	0.000	4	0.861*	0.000	4	0.768*	0.000
5	0.460*	0.000	5	0.801*	0.000	5	0.927*	0.000
الحفاظ على التوقعات الصعبة			العلاقة مع الأسر			توفير الظروف والموارد		
1	0.483*	0.000	1	0.832*	0.000	1	0.829*	0.000
2	0.661*	0.000	2	0.495*	0.000	2	0.879*	0.000
3	0.575*	0.000	3	0.844*	0.000	3	0.824*	0.000
4	0.674*	0.000	4	0.681*	0.000	4	0.753*	0.000
5	0.654*	0.000	5	0.798*	0.000	5	0.841*	0.000
تعزيز المشاركة الهادفة			حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية			الأساليب والوسائل التعليمية		
1	0.525*	0.000	1	0.609*	0.000	1	0.831*	0.000
2	0.759*	0.000	2	0.757*	0.000	2	0.673*	0.000
3	0.822*	0.000	3	0.746*	0.000	3	0.506*	0.000
4	0.464*	0.000	4	0.685*	0.000	4	0.787*	0.000
5	0.677*	0.000	5	0.707*	0.000	5	0.463*	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$

يوضح جدول (5.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة " الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم" والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين 0.420 و0.927، وهي دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى معنوية 0.05 ≥ α، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

3- الصدق البنائي Structure Validity

تم إجراء الصدق البنائي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0.650،0.917)، وهي دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$، وبذلك تعتبر الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه، والجدول 6.3 يوضح ذلك.

جدول (6.3): نتائج الصدق البنائي

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية(Sig.)
الكفاءة المهنية	0.737*	0.000
الحفاظ على التوقعات الصعبة	0.650*	0.000
تعزيز المشاركة الهادفة	0.911*	0.000
التدريب	0.853*	0.000
العلاقة مع الأسر	0.903*	0.000
حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية	0.865*	0.000
المعايير الأخلاقية والقوانين	0.917*	0.000
توفير الظروف والموارد	0.770*	0.000
الأساليب والوسائل التعليمية	0.860*	0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 .α ≥

يبين جدول (6.3) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الإستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 α ≥ وبذلك تعتبر جميع مجالات الإستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

4.3 ثبات الإستبانة (Reliability)

يقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف، ويحسب معامل الثبات بطرق عديدة، وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على النحو التالي:

أ- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (7.3).

يتضح من جدول (7.3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة حيث بلغت لجميع فقرات الاستبانة (0.956)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيا.

جدول (7.3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الكفاءة المهنية	5	0.890
الحفاظ على التوقعات الصعبة	5	0.848
تعزيز المشاركة الهادفة	5	0.807
التدريب	5	0.862
العلاقة مع الأسر	5	0.788

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية	5	0.774
المعايير الأخلاقية والقوانين	5	0.892
توفير الظروف والموارد	5	0.869
الأساليب والوسائل التعليمية	5	0.775
جميع المجالات معا	45	0.956

ب- طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الفقرات الى جزأين حسب تسلسلها في الاستبيان (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) وتشكيل مجموعتين متقابلتين من الفقرات، ثم يتم حساب معامل الارتباط بينهما باستخدام طريقة سبيرمان براون Spearman Brown (العلي، 2020:87)، والجدول (8.3) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول (8.3) أن معامل الثبات الكلي (0.948)، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الإستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

جدول (8.3): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
الكفاءة المهنية	0.529	0.700
الحفاظ على التوقعات الصعبة	0.742	0.860
تعزيز المشاركة الهادفة	0.727	0.831
التدريب	0.633	0.776
العلاقة مع الأسر	0.631	0.774
حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية	0.907	0.933
المعايير الأخلاقية والقوانين	0.733	0.846
توفير الظروف والموارد	0.958	0.979
الأساليب والوسائل التعليمية	0.630	0.773
جميع مجالات الاستبانة	0.902	0.948

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة (الديمغرافية)

1. الجنس: وله مستويان هي (1. ذكر، 2. انثى).
2. العمر: وله أربع مستويات هي:

- أقل من 30 سنة

- من 30 إلى اقل من 40 سنة
- من 40 إلى اقل من 50 سنة
- 50 عام فأكثر

4. المؤهل العلمي وله أربع مستويات هي:

- متوسط
- بكالوريوس
- ماجستير
- دكتوراه

5. سنوات الخبرة الوظيفية ولها أربع مستويات هي:

- أقل من 5 سنوات
- من 5 سنوات الي أقل من 10 سنوات
- من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة
- 15 سنة فأكثر

ثانياً: المتغير التابع

1. الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس مهارات الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. من أجل بناء إطار نظري متين وشامل حول الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم، كان من الضروري جمع المعلومات من مجموعة متنوعة من المصادر العلمية والمعرفية. يعتمد نجاح الدراسة على التعمق في الأدبيات السابقة والاستفادة من الموارد المتاحة التي تلقي الضوء على هذه الجوانب الحيوية. ولهذا، تم اتباع خطوات منهجية للحصول على المعلومات من مصادر متعددة تشمل:

- الكتب: اطلعت الباحثة على الكتب الأكاديمية المتخصصة في مجالات الاحتياجات التربوية، بالإضافة إلى المصادر التي تتناول صعوبات التعلم. استخدمت الكتب كمرجع أساسي لتقديم تعريفات مفاهيمية ونظرية للمفاهيم الأساسية في الدراسة، مع توفير معلومات تاريخية وتحليلية حول الموضوع.
- المقالات العلمية: اعتمدت على المقالات الحديثة المنشورة في مجلات علمية محكمة في مجال التربية الخاصة، علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي. ساعدت هذه المقالات في تقديم آخر الأبحاث والدراسات التي تناولت مواضيع مشابهة، مما أثرى الإطار النظري ويعزز مصداقية الدراسة.

- التقارير: استعنت بتقارير صادرة عن المؤسسات التعليمية، الهيئات المهتمة بذوي الإعاقة، والمنظمات الدولية المعنية بالتربية الخاصة. ساهمت هذه التقارير في فهم الوضع الراهن لمعلمي التربية الخاصة في فلسطين والعالم، وتقديم بيانات إحصائية أو حالات دراسية.
- الرسائل الجامعية: راجعت الأطروحات والرسائل الجامعية التي تناولت مواضيع ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، سواء على المستوى المحلي أو الدولي. أتيحت هذه الرسائل الاطلاع على كيفية تناول الباحثين السابقين لنفس الموضوع، والمنهجيات التي اتبعوها، والتوصيات التي اقترحوها، وهو ما يمكن أن يكون مرجعاً مفيداً لتطوير دليل إرشادي مناسب.
- مصادر أخرى: تضمنت هذه المصادر أدلة إرشادية موجودة، قواعد بيانات أكاديمية، وأوراق بحثية من مؤتمرات متخصصة، مما يعزز شمولية الإطار النظري ويعطي رؤية متكاملة حول موضوع الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة، تم تحديد عينة الدراسة، في إطار تنفيذ الدراسة، حيث حُدد مجتمع الدراسة والعينة وفقاً لمنهجية علمية دقيقة، هذا الإجراء يضمن تمثيلاً موضوعياً لمعلمي التربية الخاصة في الأراضي الفلسطينية ويعزز من موثوقية نتائج الدراسة.

2. تمت صياغة أدوات الدراسة بعناية لضمان شموليتها وملاءمتها لمجتمع الدراسة ولتحقيق هذا الهدف، عُرضت الأدوات على مجموعة من الأكاديميين المتخصصين في مجالي التربية الخاصة والإرشاد النفسي والتربوي. قام هؤلاء الأكاديميون بمراجعة الأداة وتقديم ملاحظاتهم حول مدى ملاءمتها للبيئة الفلسطينية وخصوصيتها. بعد مراجعة الأكاديميين، تم تعديل الأدوات بناءً على توصياتهم، حيث قاموا بتطويعها بما يتناسب مع الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمع الفلسطيني. تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها بما يضمن وضوحها ودقتها من الناحية اللغوية والمفاهيمية، كما تم التحقق

من مدى انسجامها مع أهداف الدراسة. قامت الباحثة بتنفيذ جميع التعديلات المطلوبة وصياغة الأدوات بصورتها النهائية وفقاً للملاحظات التي تلقتها، مع التأكيد على أن الأكاديميين المحكمين وافقوا على الأدوات لغةً وصياغةً ومضموناً، مما يضمن صلاحيتها للاستخدام في الدراسة.

3. تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج العينة الأساسية للدراسة، حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (30) معلماً ومعلمة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. كان الهدف من هذه الخطوة هو التأكد من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة قبل استخدامها في العينة الأساسية. تم استخدام العينة الاستطلاعية كاختبار أولي لقياس مدى وضوح الأدوات وصلاحيتها لقياس المتغيرات المطلوبة. بعد جمع البيانات من هذه العينة، تم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للتأكد من:

- الصدق: مدى قدرة الأدوات على قياس ما وُضعت لقياسه، والتأكد من أن الفقرات تعكس المفاهيم المستهدفة بشكل دقيق.
- الثبات: التأكد من استقرار أدوات القياس عند إعادة استخدامها في ظروف مشابهة، حيث يعكس الثبات مدى تكرارية النتائج عند تطبيق الأدوات على عينات مختلفة من نفس المجتمع.

هذه الخطوة ساهمت في ضمان جودة أدوات الدراسة ودقتها قبل تطبيقها على العينة الأساسية، مما يعزز من مصداقية النتائج النهائية للدراسة. ومع إجراء التعديلات اللازمة تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

4. تم إدخال البيانات، ومعالجتها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 28 لتحليل البيانات وإجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة. بعد إدخال البيانات من العينة الأساسية بدقة، تم تطبيق مجموعة من التحليلات الإحصائية المناسبة.

7.3 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها، وذلك تمهيداً لإدخالها إلى الحاسوب، وقد رقمت البيانات بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى أخرى رقمية وذلك في جميع أسئلة الاستبانة، ثم أجيب على أسئلة الدراسة، واختبرت فرضياتها باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages): لوصف عينة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
3. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط، استخدمته الباحثة لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة.
5. اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
6. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance – ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

7. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة (Scheffe Post Hoc Test For Multiple Comparisons) وذلك لمعرفة اتجاه الفروق.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة الميدانية "إجابة التساؤلات ومناقشتها"

1.4 المقدمة

شرعت الباحثة في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما توصل إليه من نتائج من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

2.4 المحك المعتمد في الدراسة (مركز الإحصاء- أبو ظبي، 2017:27)

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 الخلية أي (4/5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح (وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (1.4).

جدول (1.4): المحك المعتمد في الدراسة

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% – 36%	غير موافق بشدة
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% – 52%	غير موافق
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52% – 68 %	محايد
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68% – 84%	موافق
أكبر من 4.20 – 5	أكبر من 84% – 100%	موافق بشدة

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية للفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

3.4 تحليل فقرات الاستبانة

1.3.4 تحليل فقرات مجال "الكفاءة المهنية"

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (2.4).

جدول (2.4): تحليل فقرات مجال "الكفاءة المهنية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	العمل على الوصف الدقيق لمظاهر القوة والضعف لدى طلبة صعوبات التعلم	4.22	1.03	84.44	1	موافق بشدة
.2	الاهتمام بالتعرف على المناهج التعليمية المناسبة لطلبة صعوبات التعلم	4.13	1.02	82.67	3	موافق
.3	الاهتمام بوجود فريق متخصص لوضع برامج علاجية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	4.18	1.04	83.56	2	موافق
.4	العمل على توفير الإرشاد المهني لتوجيه قدرات ومهارات طلبة صعوبات التعلم	4.08	1.07	81.56	5	موافق
.5	توفير ملفات إنجاز خاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.09	0.87	81.78	4	موافق
	جميع الفقرات بشكل عام	4.14	0.65	82.80	–	موافق

من جدول (4.2) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "الكفاءة المهنية" يساوي 4.14، أي أن الوزن النسبي 82.80%، وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة "العمل على الوصف الدقيق لمظاهر القوة والضعف لدى طلبة صعوبات التعلم" على أعلى درجة موافقة بنسبة 84.44%، بينما حصلت الفقرة "العمل على توفير الإرشاد المهني لتوجيه قدرات ومهارات طلبة صعوبات التعلم " على أقل درجة موافقة بنسبة 81.56%، وتعزو الباحثة هذا التفاوت في درجات الموافقة إلى عدة أسباب، تتمثل في:

- الاختلاف في توفر الموارد: قد تكون بعض الفقرات التي حصلت على موافقة أقل تتطلب موارد إضافية مثل الإرشاد المهني أو فرق متخصصة لوضع البرامج العلاجية، والتي قد لا تتوفر بشكل كافٍ في جميع المدارس، وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة الموارد أو الدورات التدريبية المتخصصة التي تساعد المعلمين على توفير الإرشاد المهني المطلوب.
- اختلافات في التدريب والتطوير المهني: قد يختلف مستوى التدريب الذي يتلقاه المعلمون في مجال الإرشاد المهني أو في التعامل مع صعوبات التعلم، مما يؤثر في تقييمهم لهذا البند، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التركيز الأكبر في بعض المدارس يكون منصباً على تطوير مهارات المعلمين في التعرف على صعوبات التعلم بدلاً من تدريبهم على كيفية تقديم الإرشاد المهني.
- الخبرة العملية: قد يكون المعلمون الذين يمتلكون خبرة أكبر في العمل مع صعوبات التعلم لديهم فهم أعمق لأهمية بعض الفقرات مقارنة بالمعلمين الجدد، وتعزوا الباحثة ذلك إلى نقص الوقت أو وجود صعوبة في تشكيل فرق متخصصة في بعض المدارس سببا آخر وراء عدم تحقيق درجة عالية من الموافقة على الفقرة المتعلقة بالإرشاد المهني.

هذه النتائج تتوافق مع بعض الدراسات التي أكدت أهمية التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم وتوفير برامج علاجية مخصصة لهم، مثل دراسة السلمي (2022) التي أظهرت أن أبرز الخدمات المساندة المقدمة وجاءت في المرتبة الأولى هي خدمات الكشف والإحالة، كما أشارت إلى أن المعلمين يواجهون صعوبة في توفير الإرشاد المهني بسبب نقص التدريب المتخصص والموارد، كما تتفق مع دراسة الشريف (2022) التي أظهرت أن المعلمين يركزون بشكل أكبر على التقييم الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم ويعانون من نقص الدعم الموجه لتطوير المهارات المهنية الخاصة بالطلاب.

2.3.4 تحليل فقرات مجال "الحفاظ على التوقعات الصعبة"

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (3.4).

جدول (3.4): تحليل فقرات مجال "الحفاظ على التوقعات الصعبة"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	العمل على زيادة المستوى التعليمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.00	1.01	80.00	4	موافق
.2	الاهتمام بتوفير كافة سبل الراحة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عند أداء مهامهم التعليمية	4.40	0.67	88.00	1	موافق بشدة
.3	العمل على تشجيع طلبة صعوبات التعلم على تنمية ملكاتهم وقدراتهم وخيالهم	3.88	0.98	77.56	5	موافق
.4	الاهتمام بالتعرف على أفكار وأحلام طلبة صعوبات التعلم	4.20	1.08	84.00	2	موافق بشدة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.5	العمل على زيادة ثقة طلبة صعوبات التعلم بأنفسهم	4.19	1.06	83.78	3	موافق
	جميع الفقرات بشكل عام	4.13	0.61	82.67	–	موافق

من جدول (3.4) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "الحفاظ على التوقعات الصعبة" يساوي 4.13، أي أن الوزن النسبي82.67 %، وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة " الاهتمام بتوفير كافة سبل الراحة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عند أداء مهامهم التعليمية " على أعلى درجة موافقة بنسبة 88.00%، بينما حصلت الفقرة "العمل على تشجيع طلبة صعوبات التعلم على تنمية ملكاتهم وقدراتهم وخيالهم" على أقل درجة موافقة بنسبة 77.56%.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن توفير بيئة مريحة وآمنة للطلاب قد يكون من أسهل الأساليب التي يمكن للمعلمين تطبيقها، بينما تنمية قدرات الطلاب بشكل إبداعي تتطلب تدريبا متخصصا وموارد إضافية قد لا تكون متوفرة بشكل كافٍ في كل المدارس، كذلك الوعي المتزايد بأهمية توفير بيئة تعليمية داعمة لذوي صعوبات التعلم، وهو ما يعكس التوجهات الحديثة في التربية الخاصة.

هذه النتائج تتفق مع دراسة حسن (2020) التي أشارت إلى أهمية تهيئة البيئة التعليمية كأحد العوامل الرئيسية لتحسين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأهمية توفير الراحة النفسية والجسدية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بينما أشارت دراسة الشريف (2020) إلى ضرورة تفعيل برامج تحفيزية لزيادة الإبداع والخيال لدى هؤلاء الطلاب.

3.3.4 تحليل فقرات مجال "تعزيز المشاركة الهادفة"

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (4.4).

جدول (4.4): فقرات مجال "تعزيز المشاركة الهادفة"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في عملية تشخيص حالات صعوبات التعلم لدى الطلبة	4.30	0.79	86.00	4	موافق بشدة
.2	الاهتمام بتوفير الأساليب التي تساعد على دمج طلبة صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين	4.30	1.01	86.00	3	موافق بشدة
.3	العمل على تكييف الواجبات المنزلية والاختبارات لتتناسب مع طلبة صعوبات التعلم	4.20	0.99	84.00	5	موافق
.4	توفير الطرق والأساليب التي تساهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين طلبة صعوبات التعلم	4.32	0.83	86.44	1	موافق بشدة
.5	العمل على تشجيع طلبة صعوبات التعلم على الاندماج مع زملائهم	4.31	0.91	86.22	2	موافق بشدة
	جميع الفقرات بشكل عام	**4.29**	**0.57**	**85.73**	–	موافق بشدة

من جدول (4.4) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "تعزيز المشاركة الهادفة" يساوي 4.29، أي أن الوزن النسبي 85.73%، وهذا يعني أن هناك موافقة بشدة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة "توفير الطرق والأساليب التي تساهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين طلبة صعوبات التعلم" على أعلى درجة موافقة بنسبة 86.44%، بينما حصلت الفقرة "العمل على تكييف الواجبات المنزلية والاختبارات لتتناسب مع طلبة صعوبات التعلم" على أقل درجة موافقة بنسبة 84%.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن الاستراتيجيات المتكاملة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب تُسهم في تحسين مستوى التعلم لجميع الطلاب، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم، كذلك إلى أهمية التنويع في الأساليب التعليمية وتوفير استراتيجيات ملائمة للتعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب، والاهتمام بتحقيق الدمج الفعلي والتعامل مع الفروق الفردية يُعد من العناصر الرئيسية لتحقيق تعليم موجه بشكل أكثر فاعلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال توفير أساليب تدريس مناسبة يعزز من مشاركتهم في العملية التعليمية، كتبني أساليب تعليمية مرنة، وضرورة تكييف الأنشطة والواجبات والاختبارات لتناسب احتياجات كل طالب.

تتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات التي أظهرت أهمية التكييف الفردي للأنشطة التعليمية والاختبارات لتناسب الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسة العصيمي (2015) التي أظهرت أن التنوع في أساليب التدريس وتكييف المناهج من خلال تقنيات مرنة يمكن أن يساعد في التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي.

4.3.4 تحليل فقرات مجال "التدريب"

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (5.4).

جدول (5.4): تحليل فقرات مجال "التدريب"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	العمل على الحصول على دورات وبرامج تدريبية في كيفية التعامل مع طلبة صعوبات التعلم	4.10	1.04	82.00	5	موافق
2	الاهتمام بتبادل الخبرات والمعارف مع الأفراد ذوي التعامل السابق مع طلبة صعوبات التعلم	4.30	0.79	86.00	1	موافق بشدة
3	العمل على التعرف على أحدث الأساليب والوسائل التي يمكن من خلالها التعامل مع طلبة صعوبات التعلم	4.30	1.09	86.00	3	موافق بشدة
4	الاهتمام بالتقييم الذاتي المستمر للقدرة على التعامل مع طلبة صعوبات التعلم	4.30	0.64	86.00	2	موافق بشدة
5	الاهتمام بالتواصل مع المؤسسات والجمعيات المختصة بالتعامل مع طلبة صعوبات التعلم	4.10	1.05	82.00	4	موافق
	جميع الفقرات بشكل عام	4.22	0.79	84.40	–	موافق بشدة

من جدول (5.4) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "التدريب" يساوي 4.22، أي أن الوزن النسبي 84.40%، وهذا يعني أن هناك موافقة بشدة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة " الاهتمام بتبادل الخبرات والمعارف مع الأفراد ذوي التعامل السابق مع طلبة صعوبات التعلم " على أعلى درجة موافقة بنسبة 86.00%، بينما حصلت الفقرة " العمل على الحصول على دورات وبرامج تدريبية في كيفية التعامل مع طلبة صعوبات التعلم " على أقل درجة موافقة بنسبة 82%.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أهمية تبادل الخبرات المهنية بين المعلمين والمعنيين كأداة رئيسة لتحسين الأداء التربوي، وأن التدريب المستمر والتواصل مع المؤسسات والجمعيات المختصة يؤدي إلى تطوير المهارات التربوية لدى المعلمين وبالتالي تحسين تعاملهم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أن

المعلمين يعتقدون أن تبادل الخبرات مع الزملاء الذين لديهم خبرات سابقة في التعامل مع طلبة صعوبات التعلم يعزز فهمهم ويوفر حلولاً عملية وقابلة للتنفيذ، فالمعلمون يعتبرون تبادل الخبرات والمعارف مع الزملاء الذين لديهم خبرة سابقة في التعامل مع طلبة صعوبات التعلم أكثر فاعلية وأسهل من التدريب الرسمي، فهم يفضلون التعلم من التجارب العملية لأقرانهم بدلاً من الاعتماد على الدورات التدريبية فقط، أما فيما يتعلق بانخفاض الموافقة على الحصول على الدورات التدريبية قد يعود إلى قلة الفرص المتاحة أو صعوبة الوصول إلى برامج تدريبية متخصصة في هذا المجال، ربما يشعر المعلمون أنه على الرغم من أهمية التدريب، إلا أن التكاليف أو الأوقات اللازمة للحصول على هذه الدورات قد تكون حاجزاً أمامهم، وأنهم يعتقدون أن التدريب غير كافٍ أو غير مناسب في بعض الحالات، أو أن لديهم تجربة سابقة مع دورات تدريبية لم تكن فعّالة بما فيه الكفاية، كما أن بعضهم لا يعتبرونها ضرورة ملحة إذا كانوا يعتقدون أنهم يمتلكون الخبرة الكافية في هذا المجال.

وهو يتفق مع دراسة أحمد (2021) التي أكدت أن التدريب المستمر وتبادل الخبرات يؤديان إلى تحسين قدرة المعلمين على التعامل مع طلبة صعوبات التعلم، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة Baggett & Faulkner (2010) أظهرت أن المتابعة الدائمة للمعلمين من خلال الدورات المتخصصة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على تطور مهاراتهم التعليمية، وأن تبادل الخبرات بين المعلمين يعد من أهم الأساليب لتعزيز فهمهم لأساليب تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. تحليل فقرات مجال " العلاقة مع الأسر"

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (6.4).

جدول (6.4): تحليل فقرات مجال "العلاقة مع الأسر"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	الاهتمام بمشاركة أولياء الأمور في كافة المقترحات التربوية المتعلقة بطلبة صعوبات التعلم	4.30	0.91	86.00	4	موافق بشدة
.2	الحرص على التعامل بحيادية ونزاهة مع طلبة صعوبات التعلم وأسرهم	4.40	0.67	88.00	1	موافق بشدة
.3	العمل على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية الخاصة بطلبة صعوبات التعلم	4.20	1.17	84.00	5	موافق
.4	الاهتمام بوجود لقاءات دورية ومستمرة مع أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم	4.40	0.67	88.00	1	موافق بشدة
.5	الرد السريع والفوري لاستفسارات يطرحها أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم	4.30	0.91	86.00	3	موافق بشدة
	جميع الفقرات بشكل عام	**4.32**	**0.65**	**86.40**		موافق بشدة

من جدول (4.6) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "العلاقة مع الأسر" يساوي 4.32، أي أن الوزن النسبي 86.40%، وهذا يعني أن هناك موافقة بشدة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرتين " الحرص على التعامل بحيادية ونزاهة مع طلبة صعوبات التعلم وأسرهم، الاهتمام بوجود لقاءات دورية ومستمرة مع أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم " على أعلى درجة موافقة بنسبة 88.00%، بينما حصلت الفقرة " العمل على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية الخاصة بطلبة صعوبات التعلم " على أقل درجة موافقة بنسبة 84%.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يوليهم أهمية كبيرة للحيادية والنزاهة في تعاملهم مع الأسر، مما يعزز الثقة بين المعلم والأسرة، كما أن اللقاءات الدورية تُعتبر أساسية لبناء علاقة تواصل قوية بين المدرسة والأسر، مما يساعد في متابعة تقدم الطلبة والعمل المشترك على حل التحديات

التعليمية، والتفاعل المستمر مع الأسر والتواصل الفعّال بين المعلم وأولياء الأمور يلعب دورا كبيرا في تحسين دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إن اهتمام المعلمين بالتعامل الحيادي والنزيه مع الأسر لحرصهم على تعزيز الثقة بين المدرسة والأسرة، الأمر الذي يسهم في تحسين بيئة التعلم ويؤدي إلى نتائج أفضل للطلاب، كذلك أهمية التواصل المستمر بين المعلمين وأولياء الأمور لضمان متابعة تقدم الطلاب وتبادل المعلومات حول احتياجاتهم، اللقاءات الدورية تعزز العلاقة الوثيقة بين الطرفين.

وفيما يتعلق في الموافقة الأقل على "مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية" إلى بعض التحديات مثل قلة تفاعل أولياء الأمور في بعض الحالات أو صعوبة التنسيق لمشاركة فعالة في جميع جوانب العملية التعليمية، كذلك للعديد من المعيقات مثل محدودية الوقت أو الاهتمام المتباين من قبل بعض أولياء الأمور في المشاركة الفعالة أو القدرة على توفير منصات تواصل فعالة.

وهذا يتوافق مع دراسة البدر وعبد الجبار (2017) التي أكدت أن اللقاءات الدورية مع أولياء الأمور تزيد من مستوى اهتمامهم بتعليم أبنائهم وتعزز من فاعلية التدخلات التعليمية، وأهمية وجود علاقة إيجابية مع الأسر في توفير بيئة تعليمية داعمة للطلاب، وتوصي بزيادة دور الأسر في العملية التعليمية، حيث أظهرت أن المشاركة الفعالة للأسر تسهم في تحسين تحصيل الطلاب وزيادة الدافعية لديهم.

5.3.4 تحليل فقرات مجال " حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية "

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (7.4).

جدول (7.4): تحليل فقرات مجال "حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	الاهتمام بتوفير كافة إجراءات الحماية لطلبة صعوبات التعلم	4.39	1.02	87.78	4	موافق بشدة
.2	توفير جلسات فردية خاصة لتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على المهارات الأساسية	4.40	0.67	88.00	3	موافق بشدة
.3	توفير الاحتياجات التي تزيد من مهارات العزيمة الذاتية لدى طلبة صعوبات التعلم	4.47	0.96	89.33	2	موافق بشدة
.4	مراعاة مشاكل الكتابة في تكليفات ذوي صعوبات التعلم	4.50	0.67	90.00	1	موافق بشدة
.5	توفير البيئة المدرسية المناسبة للاحتياجات الجسدية لطلبة صعوبات التعلم	4.00	1.00	80.00	5	موافق
	جميع الفقرات بشكل عام	4.35	0.62	87.02		موافق بشدة

من جدول (4.7) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية" يساوي 4.35، أي أن الوزن النسبي 87.02%، وهذا يعني أن هناك موافقة بشدة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة " مراعاة مشاكل الكتابة في تكليفات ذوي صعوبات التعلم " على أعلى درجة موافقة بنسبة 90.00%، بينما حصلت الفقرة "توفير البيئة المدرسية المناسبة للاحتياجات الجسدية لطلبة صعوبات التعلم" على أقل درجة موافقة بنسبة 80.00%.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مراعاة مشاكل الكتابة تعد من الأولويات في العمل مع طلبة صعوبات التعلم، حيث يُعد ذلك أحد الجوانب الأساسية التي تؤثر على أداء الطلاب. وبالتالي، فإن المعلمين يحرصون على تكييف الأنشطة والمهام لتقليل العبء على الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، ومن الضروري أن يتم مراعاة هذه المشاكل عند إعداد التكليفات المدرسية لضمان عدم تأثر

مستوى الطلاب بسبب ضعف مهارات الكتابة، حيث يُعتبر توفير أدوات وطرق بديلة لمهارات الكتابة من أفضل الاستراتيجيات لدعم هؤلاء الطلاب.

والبيئة المدرسية قد تكون غير مناسبة وغير مجهزة بشكل كامل لتلبية الاحتياجات الخاصة لطلاب صعوبات التعلم، مثل توفير الأثاث المريح أو مساحات إضافية لتناسب احتياجاتهم الخاصة، كذلك التحديات اللوجستية أو الموارد المحدودة التي قد تواجه المدارس في توفير بيئة ملائمة لجميع الطلاب، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة صياح (2017) التي أشارت إلى أهمية توفير بيئة آمنة وداعمة، وأكدت على أن تلبية الاحتياجات النفسية والجسدية لطلاب صعوبات التعلم تساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي، ودراسة Brunelle et al (2020) التي أظهرت أن الاهتمام بالاحتياجات الجسدية والنفسية لطلاب صعوبات التعلم يعد من العناصر الأساسية لتحقيق نجاحهم في التعليم.

6.3.4 تحليل فقرات مجال "المعايير الأخلاقية والقوانين"

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (8.4).

جدول (8.4): تحليل فقرات مجال "المعايير الأخلاقية والقوانين"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	الاهتمام بالالتزام بتطبيق اللوائح والتشريعات المرتبطة بالتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.00	0.78	80.00	3	موافق
.2	الاهتمام بتعديل القوانين واللوائح التي تقلل من فاعلية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.30	0.91	86.00	1	موافق بشدة
.3	العمل على وجود فريق متخصص للإجابة على استفسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.90	1.05	78.00	5	موافق
.4	الاهتمام بوضع التشريعات والقوانين الخاصة بكيفية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.10	0.70	82.00	2	موافق
.5	الاهتمام بزيادة صلاحية الجهات والمؤسسات المهتمة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.90	0.95	78.00	4	موافق
	جميع الفقرات بشكل عام	**4.04**	**0.74**	**80.8**		موافق

يتبين من الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "المعايير الأخلاقية والقوانين" يساوي 4.04، أي أن الوزن النسبي 80.80%، وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة "الاهتمام بتعديل القوانين واللوائح التي تقلل من فاعلية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم" على أعلى درجة موافقة بنسبة 86.00%، بينما حصلت الفقرة "العمل على وجود فريق متخصص للإجابة على استفسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلم" على أقل درجة موافقة بنسبة 78.00%.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الحاجة الملحة لتعديل التشريعات القديمة التي قد لا تكون ملائمة للواقع الحالي ولمتطلبات التعامل الفعّال مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فالتشريعات المُحدثة تضمن

توفير بيئة تعليمية داعمة وشاملة، كذلك وجود إدراك عالٍ بين أفراد العينة بأن القوانين الحالية قد تحتوي على ثغرات أو نقص في تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يجعل تعديلها ضرورة لضمان توفير بيئة تعليمية مناسبة، وعدم وجود موارد كافية أو صعوبات في إنشاء فرق متخصصة تُعنى باستفسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة للجهات المختصة، وضعف الموارد البشرية والتقنية أو عدم توفر فرق متخصصة بشكل كافٍ لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أن الصلاحيات الممنوحة للمؤسسات المختصة قد تكون غير كافية لتطبيق تغييرات مؤثرة.

فتعديل القوانين التعليمية والتربوية يمكن أن يسهم في تحسين مستوى الدعم المقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتوفير فرق متخصصة وزيادة صلاحيات المؤسسات يُعدّ جزءًا أساسيًا في تعزيز العدالة والشفافية عند التعامل مع هذه الفئة، مما يتماشى مع الفقرات المدرجة.

7.3.4 تحليل فقرات مجال " توفير الظروف والموارد "

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (9.4).

من جدول (9.4) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال " توفير الظروف والموارد " يساوي 4.04، أي أن الوزن النسبي 80.80%، وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة " العمل على تحسين البيئة التعليمية لطلبة صعوبات التعلم"

على أعلى درجة موافقة بنسبة 86.00%، بينما حصلت الفقرة " الاهتمام برفع مستوى وعي العاملين في العملية التعليمية بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم " على أقل درجة موافقة بنسبة 76.00%.

جدول (9.4): تحليل فقرات مجال "توفير الظروف والموارد"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	الاهتمام بتوفير الموارد المالية والبشرية والفنية لزيادة القدرة على التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.00	0.78	80.00	3	موافق
.2	العمل على تحسين البيئة التعليمية لطلبة صعوبات التعلم	4.30	1.01	86.00	1	موافق بشدة
.3	الاهتمام برفع مستوى وعي العاملين في العملية التعليمية بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.80	1.07	76.00	5	موافق
.4	الاهتمام بتوفير الدعم الكافي للطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.20	0.60	84.00	2	موافق
.5	الاهتمام بتوفير الظروف المعيشية المناسبة لطلبة صعوبات التعلم	3.90	1.04	78.00	4	موافق
	جميع الفقرات بشكل عام	4.04	0.78	80.80		موافق

تعزو الباحثة ذلك إلى إدراك أفراد العينة لأهمية تحسين البيئة التعليمية من خلال توفير مرافق مناسبة، أدوات تعليمية متطورة، وتكييف المناهج الدراسية لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وإدراك الأفراد بأن البيئة التعليمية المناسبة تشكل حجر الزاوية في تحسين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يفسر التركيز على تحسين المرافق والوسائل التعليمية، وتعزو الباحثة انخفاض الموافقة إلى نقص البرامج التدريبية الموجهة للعاملين في المجال التعليمي أو ضعف الوعي بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يحد من قدرتهم على التعامل معهم بفعالية، وإلى قلة البرامج التدريبية أو التوعوية

التي تستهدف العاملين في مجال التعليم للتعرف على مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ووجود ضعف في تخصيص الموارد لتدريب المعلمين والعاملين.

8.3.4 تحليل فقرات مجال "الأساليب والوسائل التعليمية"

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (10.4).

جدول (10.4): تحليل فقرات مجال "الأساليب والوسائل التعليمية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	تصميم المناهج والبرامج التدريبية التي تتفق مع حالات طلبة صعوبات التعلم	4.10	0.95	82.00	3	موافق
.2	توفير دورات حساب ذهني لطلبة صعوبات التعلم	3.80	0.99	76.00	5	موافق
.3	تقليل محتوي المواد الدراسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.31	0.97	86.22	2	موافق بشدة
.4	توفير أجهزة لوحية خاصة بذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في عملية التعلم	4.10	1.03	82.00	4	موافق
.5	توفير فيديوهات شرح تعليمية خاصة بذوي صعوبات التعلم	4.40	0.67	88.00	1	موافق بشدة
	جميع الفقرات بشكل عام	4.14	0.64	82.84	–	موافق

يتبين من جدول (10.4) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "الأساليب والوسائل التعليمية" يساوي 4.14، أي أن الوزن النسبي 82.84%، وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة "توفير فيديوهات شرح تعليمية خاصة بذوي صعوبات التعلم"

على أعلى درجة موافقة بنسبة 88.00%، بينما حصلت الفقرة "توفير دورات حساب ذهني لطلبة صعوبات التعلم" على أقل درجة موافقة بنسبة 76.00%.

تعزو الباحثة ذلك إلى فعالية الفيديوهات التعليمية في تبسيط المعلومات وتقديمها بأساليب جذابة تتناسب مع الاحتياجات الخاصة لطلبة صعوبات التعلم، كما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم أصبح متاحا وسهل التنفيذ، نظراً لسهولة استيعاب المعلومات من خلالها واستخدامها المتكرر عند الحاجة، وتعزو الباحثة انخفاض الموافقة إلى قلة البرامج التدريبية المخصصة للحساب الذهني أو نقص الكفاءات المتخصصة في هذا المجال، بالإضافة إلى احتمال عدم إدراك الأهمية الكبيرة لهذا النوع من التدريب في تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، وقلة الوعي بأهمية دورات الحساب الذهني كجزء من الوسائل التعليمية أو نقص الموارد والبرامج المخصصة لتقديم هذا النوع من التدريب.

4.4 اختبار فرضيات الدراسة

1- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم تبعا لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T – لعينتين مستقلتين"، كما هو موضح في الجدول (11.4).

جدول (11.4): نتائج اختبار"T – لعينتين مستقلتين" – الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	ذكر	36	4.03	0.69	-1.346	0.182
	أنثى	54	4.21	0.61		
الحفاظ على التوقعات الصعبة	ذكر	36	4.08	0.65	-0.637	0.526
	أنثى	54	4.17	0.58		
تعزيز المشاركة الهادفة	ذكر	36	4.29	0.65	0.106	0.916
	أنثى	54	4.28	0.51		
التدريب	ذكر	36	4.20	1.06	-0.195	0.846
	أنثى	54	4.23	0.55		
العلاقة مع الأسر	ذكر	36	4.15	0.93	-2.063	0.042
	أنثى	54	4.43	0.32		
حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية	ذكر	36	4.32	0.70	-0.361	0.719
	أنثى	54	4.37	0.56		
المعايير الأخلاقية والقوانين	ذكر	36	4.05	1.00	0.104	0.917
	أنثى	54	4.03	0.51		
توفير الظروف والموارد	ذكر	36	4.25	0.66	2.118	0.037
	أنثى	54	3.90	0.83		
الأساليب والوسائل التعليمية	ذكر	36	4.29	0.52	1.788	0.077
	ذكر	36	4.32	0.70		

من النتائج الموضحة في جدول (11.4) يمكن استنتاج ما يلي:

- تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"T – لعينتين مستقلتين" أقل من مستوى الدلالة 0.05 للمجالين "العلاقة مع الأسر، توفير الظروف والموارد" وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذين المجالين تُعزى إلى الجنس وذلك لصالح الإناث لمجال " العلاقة مع الأسر" وتعزو الباحثة ذلك إلى الدور التقليدي والاجتماعي للمرأة،

حيث يُنظر إلى الإناث على أنهن أكثر قدرة على بناء علاقات تعاونية مع أولياء الأمور بسبب تعاطفهن الطبيعي ومهاراتهن في التواصل، كما أن الإناث قد يُظهرن اهتماماً أكبر بتفاصيل العلاقة مع أسر الطلاب، مما ينعكس على تقييمهن الأعلى لهذا المجال، كذلك طبيعة الأدوار المجتمعية والاجتماعية التي تميل فيها الإناث إلى التركيز على العلاقات الإنسانية والتواصل بشكل أكبر. ولصالح الذكور لمجال " توفير الظروف والموارد"، وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة الدور الإداري أو القيادي الذي يميل الذكور إلى لعبه في المؤسسات التعليمية، مما يجعلهم أكثر وعيًا بأهمية توفير الموارد والظروف المناسبة لتحسين العملية التعليمية، أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى الجنس، وتعزو الباحثة ذلك إلى توافق الأدوار والمسؤوليات بين الجنسين في مجال التعليم، حيث يلتزم المعلمون والمعلمات بتطبيق نفس السياسات والمعايير التربوية، والتقارب في التحديات التي تواجه الجنسين في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يجعل تقييمهم لهذه المجالات متقارباً، وإلى التوجه العام نحو المساواة في التعامل مع الطلاب وتطبيق استراتيجيات تربوية موحدة من قبل الجنسين.

2- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم تبعا لمتغير العمر.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول (12.4) يوضح ذلك.

من النتائج الموضحة في جدول (12.4) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أقل من مستوى الدلالة 0.05 للمجالات "الحفاظ على التوقعات الصعبة، تعزيز المشاركة الهادفة، التدريب، العلاقة مع الأسر، المعايير الأخلاقية والقوانين، توفير الظروف والموارد" وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات تُعزى إلى متغير العمر لصالح الفئة العمرية "50 سنة فأكثر"، أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى متغير العمر.

جدول (12.4): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	بين المجموعات	1.585	3	0.528	1.266	0.291
	داخل المجموعات	35.891	86	0.417		
	المجموع	37.476	89	-		
الحفاظ على التوقعات الصعبة	بين المجموعات	4.941	3	1.647	5.098	0.003
	داخل المجموعات	27.779	86	0.323		
	المجموع	32.720	89	-		
تعزيز المشاركة الهادفة	بين المجموعات	4.521	3	1.507	5.390	0.002
	داخل المجموعات	24.043	86	0.280		
	المجموع	28.564	89	-		
التدريب	بين المجموعات	14.243	3	4.748	9.833	0.000
	داخل المجموعات	41.521	86	0.483		
	المجموع	55.764	89	-		
العلاقة مع الأسر	بين المجموعات	6.013	3	2.004	5.460	0.002
	داخل المجموعات	31.571	86	0.367		
	المجموع	37.584	89	-		
حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية	بين المجموعات	0.468	3	0.156	0.401	0.753
	داخل المجموعات	33.477	86	0.389		
	المجموع	33.945	89	-		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المعايير الأخلاقية والقوانين	بين المجموعات	5.448	3	1.816	3.601	0.017
	داخل المجموعات	43.368	86	0.504		
	المجموع	48.816	89	-		
توفير الظروف والموارد	بين المجموعات	7.961	3	2.654	4.896	0.003
	داخل المجموعات	46.615	86	0.542		
	المجموع	54.576	89	-		
الأساليب والوسائل التعليمية	بين المجموعات	2.187	3	0.729	1.811	0.151
	داخل المجموعات	34.632	86	0.403		
	المجموع	36.820	89	-		
جميع مجالات الاستبانة	بين المجموعات	2.052	3	0.684	2.295	0.084
	داخل المجموعات	25.634	86	0.298		
	المجموع	27.686	89	-		

تعزو الباحثة ذلك إلى الخبرة العملية المتراكمة لدى المعلمين الأكبر سنا، مما يُمكّنهم من التعامل بفعالية أكبر مع التحديات وتعزيز المشاركة، كما أنّ الفئة العمرية الأكبر لديها خبرة ميدانية أطول تمكّنها من التعامل بشكل أفضل مع التوقعات الصعبة، ويعود تفوّق المعلمين الأكبر سنًّا إلى تراكم خبرتهم العملية عبر سنوات طويلة من العمل الميداني والتعامل مع طلاب متنوعين، خاصة أولئك الذين لديهم صعوبات تعلم، هذه الخبرة تساعدهم في التعرّف السريع إلى احتياجات الطلاب ووضع التوقعات المناسبة، فضلًا عن القدرة على تعزيز مشاركة الطلاب وتقديم تدريب ملائم، كما يمتلك المعلمون الأكبر سنًّا مهارات تواصل أكثر رسوخًا، مما ينعكس على علاقتهم بأسر الطلاب، وبالتالي يسهم في تحسين البيئة التعليمية وتوفير الظروف الملائمة للتعلّم، والخبرة الطويلة تمنحهم فهما أعمق للمعايير الأخلاقية والقوانين التربوية؛ فيكونون أكثر تمكّنا في تطبيق هذه المعايير ومراعاة الأنظمة والتشريعات ذات الصلة.

- **نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات العمر للمجالات "الحفاظ على التوقعات الصعبة، تعزيز المشاركة الهادفة، التدريب، العلاقة مع الأسر، المعايير الأخلاقية والقوانين، توفير الظروف والموارد"**

جدول (13.4): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات العمر

	العمر	المتوسط الحسابي	أقل من 30 سنة	من 30 الى اقل من 40 سنة	من 40 الى أقل من 50 سنة	50 سنة فأكثر
الحفاظ على التوقعات الصعبة	أقل من 30 سنة	4.12				
	من 30 الى اقل من 40 سنة	3.79	0.33			
	من 40 الى أقل من 50 سنة	4.23	-0.10	-0.43		
	50 سنة فأكثر	4.48	-0.35	-0.68*	-0.25	
تعزيز المشاركة الهادفة	أقل من 30 سنة	3.98				
	من 30 الى اقل من 40 سنة	4.23	-0.26			
	من 40 الى أقل من 50 سنة	4.29	-0.32	-0.06		
	50 سنة فأكثر	4.70	-0.72*	-0.47	-0.41	
التدريب	أقل من 30 سنة	4.01				
	من 30 الى اقل من 40 سنة	3.67	0.34			
	من 40 الى أقل من 50 سنة	4.55	-0.54	-0.88*		
	50 سنة فأكثر	4.63	-0.61	-0.96*	-0.08	
العلاقة مع الأسر	أقل من 30 سنة	4.30				
	من 30 الى اقل من 40 سنة	3.93	0.37			
	من 40 الى أقل من 50 سنة	4.45	-0.15	-0.52*		
	50 سنة فأكثر	4.66	-0.36	-0.73*	-0.21	
المعايير الأخلاقية والقوانين	أقل من 30 سنة	4.09				
	من 30 الى اقل من 40 سنة	3.80	0.29			
	من 40 الى أقل من 50 سنة	3.95	0.14	-0.15		
	50 سنة فأكثر	4.53	-0.44	-0.73*	-0.57	
توفير الظروف والموارد	أقل من 30 سنة	3.79				
	من 30 الى اقل من 40 سنة	4.20	-0.41			
	من 40 الى أقل من 50 سنة	3.80	-0.01	0.40		
	50 سنة فأكثر	4.56	-0.77*	-0.36	-0.40	

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في جدول (13.4) تبين ما يلي:

- الحفاظ على التوقعات الصعبة: تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة وبين الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى الخبرة التراكمية للمعلمين الأكبر عمرا، والتي تمكنهم من وضع توقعات أكثر واقعية وداعمة للطلاب وطموحة للطلاب مقارنة بالفئة الأصغر عمرا.
- تعزيز المشاركة الهادفة: تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم أقل من 30 سنة وبين الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون الأكبر سنا يمتلكون مهارات أفضل لتعزيز المشاركة الفاعلة نظرا لتجاربهم الطويلة في التعامل مع الطلاب واستخدامهم استراتيجيات أكثر تأثيراً، ويملكون خبرة أعمق في استراتيجيات تعزيز مشاركة الطلاب بطريقة أكثر فاعلية.
- التدريب: تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة وبين الذين أعمارهم تتراوح من 40 الى أقل من 50 سنة و50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون في الفئات العمرية الأكبر يكونون أكثر التزاما بالمشاركة في برامج تدريبية متقدمة، نظراً لإدراكهم أهمية التطوير المهني المستمر مقارنة بالفئات العمرية الأصغر.

- العلاقة مع الأسر: تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة وبين الذين أعمارهم تتراوح من 40 الى أقل من 50 سنة و50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الخبرة المكتسبة على مدى سنوات طويلة تمنح المعلمين الأكبر عمرا مهارات تواصل أفضل مع أسر الطلاب، مما ينعكس إيجابا على بناء علاقات قوية.
- المعايير الأخلاقية والقوانين: تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة وبين الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الخبرة الطويلة تجعل المعلمين يملكون فهماً أعمق للمعايير الأخلاقية والقوانين التربوية بسبب خبرتهم الطويلة مما يجعلهم أكثر التزاما وتطبيقا للمعايير الأخلاقية والقوانين التربوية.
- توفير الظروف والموارد: تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم أقل من 30 سنة وبين الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون الأكبر سنا يتمتعون بقدرة أكبر على توظيف الموارد المتاحة وتحسين الظروف التعليمية نتيجة لتجاربهم الإدارية والتربوية لإدراكهم الحاجة إلى تهيئة البيئة التعليمية المثلى، مما يعزز استثمارهم في توفير الموارد.

3- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول (14.4) يوضح ذلك.

جدول (14.4): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	بين المجموعات	2.276	3	0.759	1.854	0.144
		35.200	86	0.409		
	المجموع	37.476	89			
الحفاظ على التوقعات الصعبة	بين المجموعات	2.064	3	0.688	1.930	0.131
	داخل المجموعات	30.656	86	0.356		
	المجموع	32.720	89			
تعزيز المشاركة الهادفة	بين المجموعات	5.039	3	1.680	6.140	0.001
	داخل المجموعات	23.525	86	0.274		
	المجموع	28.564	89	–		
التدريب	بين المجموعات	8.857	3	2.952	5.413	0.002
	داخل المجموعات	46.907	86	0.545		
	المجموع	55.764	89	–		
العلاقة مع الأسر	بين المجموعات	10.763	3	3.588	11.503	0.000
	داخل المجموعات	26.821	86	0.312		
	المجموع	37.584	89	–		
حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية	بين المجموعات	2.605	3	0.868	2.383	0.075
	داخل المجموعات	31.340	86	0.364		
	المجموع	33.945	89	–		
المعايير الأخلاقية والقوانين	بين المجموعات	21.342	3	7.114	22.269	0.000
	داخل المجموعات	27.474	86	0.319		
	المجموع	48.816	89	–		
توفير الظروف والموارد	بين المجموعات	25.785	3	8.595	25.674	0.000
	داخل المجموعات	28.791	86	0.335		
	المجموع	54.576	89	–		
الأساليب والوسائل التعليمية	بين المجموعات	7.420	3	2.473	7.235	0.000
	داخل المجموعات	29.399	86	0.342		
	المجموع	36.820	89	–		
جميع مجالات الاستبانة	بين المجموعات	7.260	3	2.420	10.189	0.000
	داخل المجموعات	20.426	86	0.238		
	المجموع	27.686	89	–		

من النتائج الموضحة في جدول (14.4) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 للمجالات "الكفاءة المهنية، الحفاظ على التوقعات الصعبة، حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية" وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود تدريب وتأهيل مشترك بين المعلمين بمختلف مستوياتهم العلمية، مما يجعل التقييمات متقاربة بغض النظر عن المؤهل.

أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية الأعلى يتمتعون بمستوى أعلى من المعرفة النظرية والممارسات التربوية الحديثة، مما يؤثر على تقديراتهم للحاجات التربوية والتحديات، بينما المعلمون الحاصلون على مستويات تعليمية أقل يعتمدون أكثر على الخبرة العملية دون التعمق النظري في بعض المجالات، مما يؤدي إلى اختلاف وجهات النظر.

- **نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المؤهل العلمي**

جدول (15.4): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	متوسط	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
متوسط	3.68				
بكالوريوس	3.88	−0.20			
ماجستير	4.33	−0.66*	−0.45*		
دكتوراه	4.64	−0.96*	−0.76*	−0.31	

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

من النتائج الموضحة في جدول (15.4) تبين أن هناك فروق بين كل من الذين مؤهلهم العلمي متوسط وبكالوريوس وبين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير ودكتوراه، وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي ماجستير ودكتوراه، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى المعلمون الحاصلون على شهادات عليا (ماجستير ودكتوراه) يمتلكون مستوى أعلى من المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية، مما ينعكس في تقييماتهم الإيجابية، ومناهج الدراسات العليا تشمل موضوعات متعمقة مثل إدارة الصفوف، تحليل الاحتياجات التربوية، والتفاعل مع الأسر ، وهي مواضيع ذات صلة وثيقة بالمجالات قيد الدراسة، ولديهم فرص أكبر للحصول على المعرفة المتعمقة في مجالات التعليم، مثل أساليب التدريس الحديثة، استراتيجيات التعامل مع الطلبة، وأحدث المفاهيم التربوية، هذه المؤهلات العليا تتطلب من المعلمين الاطلاع على أبحاث ودراسات متقدمة، مما يمكنهم من تطوير فهم أفضل للاحتياجات التربوية، كما أن حملة الماجستير والدكتوراة يتمتعون بفرص أكثر للتدريب والاطلاع على المستجدات التربوية مقارنة بحملة المؤهلات المتوسطة والبكالوريوس.

4- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة الوظيفية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي "، والجدول (16.4) يوضح ذلك.

من النتائج الموضحة في جدول (16.4) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة الوظيفية.

تشير النتائج إلى أن الخبرة الوظيفية تلعب دورا مؤثرا في تشكيل وجهات نظر المعلمين تجاه الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم والتحديات التي تواجههم، فالمعلمون ذوو الخبرة الأطول قد اكتسبوا مهارات ومعرفة أكبر حول التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال الممارسة العملية والتعرض لحالات متنوعة.

جدول (16.4): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – عدد سنوات الخبرة الوظيفية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	بين المجموعات	15.197	3	5.066	19.554	0.00
	داخل المجموعات	22.279	86	0.259		
	المجموع	37.476	89	–		
الحفاظ على التوقعات الصعبة	بين المجموعات	4.101	3	1.367	4.108	0.009
	داخل المجموعات	28.619	86	0.333		
	المجموع	32.720	89	–		
تعزيز المشاركة الهادفة	بين المجموعات	14.706	3	4.902	30.419	0.000
	داخل المجموعات	13.858	86	0.161		
	المجموع	28.564	89	–		
التدريب	بين المجموعات	17.417	3	5.806	13.020	0.000
	داخل المجموعات	38.347	86	0.446		
	المجموع	55.764	89	–		
العلاقة مع الأسر	بين المجموعات	13.632	3	4.544	16.316	0.000
	داخل المجموعات	23.952	86	0.279		
	المجموع	37.584	89	–		
حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية	بين المجموعات	16.214	3	5.405	26.215	0.000
	داخل المجموعات	17.731	86	0.206		
	المجموع	33.945	89	–		
المعايير الأخلاقية والقوانين	بين المجموعات	14.737	3	4.912	12.397	0.000
	داخل المجموعات	34.079	86	0.396		
	المجموع	48.816	89	–		
توفير الظروف والموارد	بين المجموعات	16.068	3	5.356	11.961	0.000
	داخل المجموعات	38.508	86	0.448		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
	المجموع	54.576	89	-		
الأساليب والوسائل التعليمية	بين المجموعات	9.267	3	3.089	9.642	0.000
	داخل المجموعات	27.552	86	0.320		
	المجموع	36.820	89	-		
جميع مجالات الاستبانة	بين المجموعات	11.882	3	3.961	21.553	0.000
	داخل المجموعات	15.804	86	0.184		
	المجموع	27.686	89	-		

كما أنّ الخبرة الطويلة تمنح المعلمين القدرة على التعامل بفعالية مع التحديات التربوية، مثل تعزيز المشاركة الهادفة، وتطوير أساليب تعليمية مبتكرة، والتواصل مع الأسر، والمعلمون الأكثر خبرة لديهم فهم أعمق للمفاهيم التربوية مثل حماية السلامة النفسية والجسدية، والمعايير الأخلاقية، والتفاعل مع القوانين والسياسات، والمعلمون ذوو الخبرة الأكبر غالبا ما يكونوا قد شاركوا في برامج تدريبية أكثر تخصصا، مما يعزز من تقييمهم الإيجابي لبعض الجوانب التربوية.

- **نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات عدد سنوات الخبرة الوظيفية**

من النتائج الموضحة في جدول (4.17) تبين أن هناك فروق بين كل من الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات ومن 5 الى أقل من 10 سنوات وبين الذين سنوات خبرتهم من 10 الى أقل من 15 سنة و15 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم من 10 الى أقل من 15 سنة و15 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى المدة الزمنية التي يقضيها المعلم في الميدان التربوي تُكسبه خبرات عملية وتراكم معرفي، ينعكس إيجابا على أدائه وتقديره للاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم والتحديات المرتبطة بهم، ويكتسبوا معرفة أعمق بالاستراتيجيات التعليمية التي تحقق أفضل النتائج لطلبة صعوبات التعلم.

جدول (17.4): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات عدد سنوات الخبرة الوظيفية

عدد سنوات الخبرة الوظيفية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 الى أقل من 10 سنوات	من 10 الى أقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.61				
من 5 الى أقل من 10 سنوات	3.68	−0.07			
من 10 الى أقل من 15 سنة	4.45	−0.84*	−0.77*		
15 سنة فأكثر	4.43	−0.82*	−0.75*	0.02	

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05. $\geq \alpha$

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

شرعت الباحثة في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما توصل إليه من نتائج من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

2.5 مناقشة أسئلة الدراسة

سؤال الدراسة الرئيس: ما الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم: دليل إرشادي مقترح؟

أظهرت النتائج التي توصلت لها الباحثة وجود مستويات عالية من الموافقة على الحاجة لتطوير الاحتياجات التربوية، ومن خلال استعراض الاحتياجات التربوية عبر مجموعة من المجالات المحورية التي توضح رؤى المعلمين حول التحديات والاحتياجات في تعليم طلبة صعوبات التعلم، فيما يلي أهم المجالات التي تم قياسها والنتائج المرتبطة بها:

- **الكفاءة المهنية:** سجل متوسطًا عاليًا (4.14)، مما يعكس موافقة قوية من قبل المعلمين على أهمية تطوير الكفاءات المهنية للتعامل مع طلبة صعوبات التعلم، حيث كانت أعلى العناصر المرتبطة بالكفاءة المهنية "العمل على الوصف الدقيق لمظاهر القوة والضعف لدى الطلبة" و"وجود فريق

متخصص لوضع برامج علاجية"، مع درجة موافقة عالية جدًا، النتائج تعكس وعيًا واضحًا لدى المعلمين بأهمية مهاراتهم المهنية في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، السبب وراء هذه النتيجة يعود إلى التدريب الذي حصل عليه بعض المعلمين سابقًا وإدراكهم للفجوات العملية التي تحتاج إلى معالجة.

- **تعزيز المشاركة الهادفة:** سجل متوسط (4.29)، مما يشير إلى توافق المعلمين على أهمية دمج الطلاب في الأنشطة والممارسات التعليمية وتعزيز اندماجهم الاجتماعي، يظهر التزام كبير من قبل المعلمين بدمج الطلبة في الأنشطة اليومية، وهذا يعكس التركيز على تعزيز العلاقات الاجتماعية وتطوير المهارات الحياتية، النتائج قد تكون نتيجة إدراك المعلمين لأثر التفاعل الاجتماعي على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم.
- **التدريب:** سجل متوسطًا (4.22)، مع تأكيد على أهمية الحصول على دورات تدريبية منتظمة والتقييم الذاتي المستمر، ارتفاع متوسط هذا المجال يعكس اهتمام المعلمين بتطوير معارفهم باستمرار، لكن قد يشير أيضًا إلى نقص الموارد والفرص المتاحة لتدريبهم بشكل كافٍ، وقد يكون ذلك بسبب نقص الدعم المؤسسي أو برامج التدريب المنظمة.
- **العلاقة مع الأسر:** سجل مجال العلاقة مع الأسر (4.32)، مما يعكس إدراكًا عاليًا لأهمية التعاون بين المدرسة والأسرة لضمان تحقيق أهداف العملية التعليمية، النتائج تؤكد على أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في دعم الطلاب، وهذا يعكس وعي المعلمين بأهمية التواصل لتعزيز العملية التعليمية.
- **الأساليب والوسائل التعليمية:** سجل مجال الأساليب التعليمية (4.14)، مع الإشارة إلى أهمية تخصيص الأدوات التكنولوجية والوسائل المساعدة لتلبية احتياجات الطلبة، التركيز على الوسائل

التكنولوجية يشير إلى سعي المعلمين لاستخدام أدوات متقدمة، لكن النتائج قد تكون متأثرة بعدم توفر تلك الأدوات بشكل كافٍ في مدارس القدس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن بيئة القدس التعليمية معقدة بسبب التحديات السياسية والاقتصادية التي تؤثر على توفير الموارد، وغياب برامج دعم مستدامة من قبل المؤسسات المعنية يزيد من العبء على المعلمين، العلاقة بين المدارس وأولياء الأمور قد تكون متأثرة بثقافة تعليمية تُركز على المسؤولية المشتركة، مما يفسر التركيز على تحسين التواصل مع الأسر، والمعايير المهنية في المدارس قد تكون محدودة في تطبيقها بسبب عدم توفر بنية تحتية داعمة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة حسن (2020) التي ركزت على أهمية ضبط الجودة وتوفير الدعم المادي والبشري لتحسين الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، تتفق مع النتائج التي أظهرت أهمية توفير الموارد والتدريب لتحسين الأداء، ودراسة القحطاني (2017) التي أشارت إلى أن معلمي صعوبات التعلم مؤهلون تأهيلًا عاليًا لكنهم يواجهون تحديات في توفير التسهيلات المناسبة. تتفق مع نتائج مجال "توفير الظروف والموارد" والتحديات المرتبطة بذلك، ودراسة أحمد (2021) التي أكدت على أهمية التدريب المستمر للمعلمين، مما ينسجم مع النتائج التي أبرزت الحاجة إلى برامج تدريبية فعالة.

وتختلف مع دراسة السلمي (2022) التي أظهرت أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل هم الأكثر تقبلًا للتدريب واستخدام التقنيات الحديثة، بينما نتائج التحليل أظهرت أن هناك اتفاقًا واسعًا بين المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة، ودراسة عبير طوسون (2016) التي ركزت على رضا أولياء الأمور وأظهرت أن الخدمات التعليمية غالبًا لا تتوافق مع توقعاتهم، تختلف مع النتائج التي أظهرت اهتمامًا كبيرًا بتحسين العلاقة مع أولياء الأمور.

السؤال الأول: كيف يمكن تعزيز التفاعل والتواصل بين معلمي غرف المصادر والطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مدارس القدس؟

من خلال النتائج الإحصائية الواردة، يمكن التركيز على مجال "تعزيز المشاركة الهادفة"، والذي ارتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التفاعل والتواصل بين معلمي غرف المصادر وطلابهم.

مجال "تعزيز المشاركة الهادفة" قدم رؤية واضحة حول أهمية الأساليب المستخدمة لتعزيز التفاعل بين معلمي غرف المصادر وطلاب صعوبات التعلم، حيث سجل هذا المجال متوسطًا مرتفعًا (4.29)، مع وزن نسبي يعبر عن موافقة كبيرة (85.73%)، أبرز العناصر المحورية التي تدعم التفاعل:

- استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في عملية التشخيص (متوسط 4.30)، يشير المعلمون إلى أهمية دمج التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لتشخيص وتطوير استراتيجيات التدريس، ويعكس إدراك المعلمين لأهمية استخدام التكنولوجيا والطرق التفاعلية في بناء علاقة قوية مع الطلاب، جاءت هذه النتيجة بسبب اعتماد بعض مدارس القدس على المبادرات التربوية التي تسعى لتوفير بيئات تعليمية متطورة.
- دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع زملائهم في البيئة التعليمية (متوسط 4.31)، يشير إلى فهم عميق لدور التفاعل الاجتماعي في تحسين التجربة التعليمية، هذه النتيجة قد تكون مدفوعة بالحاجة إلى خلق بيئة تعليمية شاملة تقلل من عزل الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- تشجيع الطلاب على المشاركة والاندماج الاجتماعي (متوسط 4.31)، تعزيز مشاركة الطلاب في الأنشطة الاجتماعية والصفية يساعد على بناء علاقة ثقة بين الطالب والمعلم، هذه النتيجة نابعة

من فهم المعلمين لدور الاندماج في تحسين أداء الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم، ويعكس الحرص على بناء علاقات قائمة على الثقة مع الطلاب لتحفيزهم على المشاركة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن النتائج تعكس تغيرًا في وعي المعلمين بأهمية دمج التكنولوجيا لتحسين التواصل، هذا التحول قد يكون ناتجًا عن زيادة الدورات التدريبية التي تركز على استخدام الأدوات التكنولوجية، وتنوع حالات الطلاب دفع المعلمين إلى التأكيد على أهمية استراتيجيات تراعي الاحتياجات المختلفة، وهو ما يفسر ارتفاع النتائج المتعلقة بتوفير أساليب متنوعة، كذلك النتائج قد تكون مدفوعة بتجربة المعلمين في رؤية تحسين ملحوظ عند إشراك الطلاب في الأنشطة الصفية والاجتماعية.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة العصيمي (2015) التي أكدت أهمية استخدام التقنيات الحديثة لتعزيز التفاعل والتواصل، وأشارت إلى أن التحديات تكمن غالبًا في الموارد المالية المطلوبة لتوفير هذه التقنيات، ودراسة الشريف (2022) التي أوضحت أن استخدام أدوات مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد في التعليم ساعد على تحسين التفاعل مع الطلاب وتنمية تفكيرهم العلمي، ودراسة أحمد (2021) التي أظهرت أن التدريب المستمر للمعلمين على استخدام الأدوات الرقمية أدى إلى تحسين تواصلهم مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما اختلفت مع دراسة القحطاني (2017) التي ركزت على التأهيل العالي للمعلمين لكنها لم تتطرق بشكل كافٍ إلى دور الأدوات التكنولوجية في تحسين التفاعل، ودراسة السلمي (2022) رغم تناولها لموضوع الخدمات المساندة، أظهرت اختلافًا في ترتيب الأولويات، حيث أعطت الأولوية لخدمات الكشف والإحالة أكثر من تعزيز التفاعل المباشر، ودراسة برونيلي وآخرون (2020) التي ركزت على تأثير الظروف النفسية والاجتماعية على قدرة الطلاب على التفاعل، ولم تركز بشكل كافٍ على دور المعلمين في تحسين هذا التفاعل.

السؤال الثاني: ما هي التحديات الرئيسية التي تواجه معلمي غرف المصادر في تخصيص الوقت والموارد لتلبية احتياجات الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم في بيئة تعليمية معقدة؟

من خلال النتائج الإحصائية الواردة، يمكن التركيز على مجال "توفير الظروف والموارد" كان المحور الأساسي الذي تناول هذه التحديات، المتوسط العام للمجال كان (4.04) مع وزن نسبي يعبر عن موافقة إيجابية (80.80%)، مما يعكس إدراكًا قويًا من المعلمين للتحديات التي يواجهونها، أبرز العناصر التي تعكس التحديات:

1. الاهتمام بتوفير الموارد المالية والبشرية والفنية (متوسط 4.00)، النتائج تشير إلى أن النقص في الموارد المالية والفنية يعد من أهم التحديات، السبب وراء هذه النتيجة قد يكون القيود المادية التي تواجه مدارس القدس نتيجة للوضع السياسي والاقتصادي المعقد، مما يحد من توفير الموارد الكافية لتلبية احتياجات الطلاب.
2. تحسين البيئة التعليمية لطلبة صعوبات التعلم (متوسط 4.30)، النتائج العالية نسبيا تشير إلى وجود جهود لتحسين بيئة التعلم، لكنها ليست كافية للتغلب على التحديات، هذا قد يكون نتيجة الجهود الفردية للمعلمين أو الإدارة المدرسية، ولكن غياب التخطيط المؤسسي الشامل يظل تحديًا.
3. توفير الدعم الكافي للطلاب ذوي صعوبات التعلم (متوسط 4.20)، على الرغم من وعي المعلمين بأهمية الدعم، إلا أن التحديات المتعلقة بتخصيص وقت كافٍ لكل طالب تبقى قائمة بسبب الضغط الكبير الناتج عن كثرة الطلاب ونقص المعلمين المتخصصين، النتائج أظهرت أن الجهود الفردية للمعلمين تلعب دورا كبيرا في تحسين الواقع، لكن غياب التخطيط المؤسسي يجعل التحديات أكثر وضوحًا.

وتعزو الباحثة ذلك إلى السياق الجغرافي فمدارس القدس تعمل في بيئة تواجه تحديات اقتصادية وسياسية مستمرة، مما يجعل الموارد محدودة وصعوبة تخصيص الوقت أمرًا متوقعًا، زيادة الأعباء على المعلمين فمع وجود نقص في عدد المعلمين المؤهلين مقارنة بعدد الطلبة، يصبح من الصعب تخصيص وقت كافٍ لكل طالب، والدعم غير الكافي فنقص الموارد والدعم المؤسسي يجعل تطبيق تقنيات أو وسائل متقدمة أمرًا صعبًا، مما ينعكس على النتائج بشكل عام.

تتفق هذه النتائج مع دراسة حسن (2020) التي أشارت إلى أن نقص الموارد المالية والفنية يمثل عائقًا كبيرًا أمام تقديم خدمات متطورة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة العصيمي (2015) التي ذكرت أن التحديات المالية والإدارية تعيق استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، مما يزيد من صعوبة تخصيص الموارد، ودراسة السلمي (2022) التي بينت أن هناك فجوات في توفير الموارد بناءً على بيئة العمل، وكانت المراكز المتخصصة أفضل حالاً مقارنةً بالمدارس، ودراسة حسن (2020) التي ركزت على أهمية ضبط الجودة وتوفير الدعم المالي والمادي لضمان تلبية الاحتياجات التعليمية، ودراسة البدر وعبد الجبار (2017) التي بينت أن توفير المعايير المهنية لمعلمي صعوبات التعلم يتطلب توافر الموارد المالية والبشرية المناسبة، وأوصت بتطوير بيئات تعليمية مجهزة.

وتختلف مع دراسة القحطاني (2017) التي ركزت على أن المعلمين مؤهلون بدرجة عالية لتخصيص الوقت والموارد، دون التطرق لتحديات بيئية أو مالية تؤثر على كفاءة العمل، ودراسة برونيلي وآخرون (2020) التي ركزت على العوامل النفسية والاجتماعية وتأثيرها على الطلاب، لكنها لم تتناول الموارد بشكل مباشر، دراسة الشريف (2022) التي ركزت على تقنيات الطباعة ثلاثية الأبعاد وفعاليتها في تحسين التفاعل، لكنها لم تركز على التحديات المتعلقة بتوفير الموارد، ودراسة أحمد (2021) التي

أوضحت أن المعلمين ذوي الخبرة يتعاملون مع نقص الموارد بشكل أكثر مرونة، لكن النتائج في القدس تشير إلى أن نقص الموارد يؤثر على الكفاءة بغض النظر عن الخبرة.

السؤال الثالث: كيف يمكن تعزيز وعي المعلمين في غرف المصادر وتطويرهم حيال استخدام أساليب تدريس فعّالة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم؟

من خلال النتائج الإحصائية الواردة، يمكن التركيز على مجال "التدريب" هو المجال الأكثر ارتباطًا بهذا السؤال، حيث سجل متوسطًا عاليًا (4.22) مع وزن نسبي يعكس موافقة كبيرة (84.40%)، وأبرز العناصر التي تعكس وعي المعلمين وتطويرهم:

1- الحصول على دورات وبرامج تدريبية في كيفية التعامل مع طلبة صعوبات التعلم (متوسط 4.10)، النتائج تشير إلى أن المعلمين يدركون أهمية التدريب المستمر لتطوير أساليبهم التعليمية، السبب وراء هذا الإدراك قد يعود إلى التحديات اليومية التي يواجهها المعلمون في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ما يجعلهم أكثر وعيًا بضرورة تطوير مهاراتهم.
2- التقييم الذاتي المستمر للقدرة على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم (متوسط 4.30)، هذه النتيجة تعكس وعي المعلمين بضرورة مراقبة أدائهم وتحسينه باستمرار، المعلمون يدركون أن استخدام أساليب غير فعالة يمكن أن يؤدي إلى تراجع أداء الطلاب.
3- التعرف على أحدث الأساليب والوسائل التعليمية (متوسط 4.30)، يُظهر المعلمون رغبة واضحة في تعلم أساليب تعليمية جديدة ومتطورة، مما قد يعكس قصورًا في توفير فرص التدريب النوعي أو الدعم المؤسسي.

وتعزو الباحثة ذلك للوعي المتزايد بالتحديات فمعلمي غرف المصادر يدركون التحديات المرتبطة بالتعامل مع طلبة صعوبات التعلم، مما يفسر اهتمامهم بالحصول على التدريب، وقلة الفرص التدريبية فالنقص في الدورات المتاحة يعكس فجوة بين الوعي بالحاجة للتطوير والقدرة الفعلية على تلبية هذه الحاجة، التحديات الاقتصادية والسياسية فالوضع في مدارس القدس يعقد توفير برامج تدريب مستدامة وشاملة للمعلمين.

تتفق هذه النتائج مع دراسة أحمد (2021) التي أكدت أن تدريب معلمي التربية الخاصة يساهم في تعزيز استخدام الأساليب الرقمية لتحسين جودة التعليم، وأظهرت الدراسة أن معلمي قبل الخدمة كانوا أكثر إيجابية تجاه التعلم الرقمي، ودراسة القحطاني (2017) التي ركزت على تأهيل معلمي صعوبات التعلم بشكل عالٍ لتقديم خدمات تعليمية مميزة، وأشارت إلى أهمية التدريب المستمر، ودراسة العصيمي (2015) التي أظهرت أن التدريب المستمر يعزز قدرة المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

وتختلف مع دراسة حسن (2020) التي ركزت على ضبط الجودة في البرامج التدريبية أكثر من تدريب المعلمين بشكل فردي، ودراسة السلمي (2022) التي أوضحت أن التدريب الأكثر تأثيرًا كان لدى المعلمين ذوي الخبرة الأقل، مما يعكس تباينًا في الحاجة للتدريب بين المجموعات.

السؤال الرابع: ما هي الهياكل التقييمية الفعّالة التي يمكن تبنيها لقياس تقدم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتوفير توجيه فوري وفعّال؟

من خلال النتائج الإحصائية الواردة، يمكن التركيز على مجال "الأساليب والوسائل التعليمية" يمثل المحور الذي يركز على الوسائل المستخدمة في تقييم تقدم الطلبة، سجل المجال متوسطا عاما قدره (4.14)، مع نسبة موافقة (82.84%)، مما يعكس موافقة كبيرة على أهمية استخدام أدوات تعليمية رقمية (مثل الفيديوهات التعليمية) التي تساعد في التقييم والتوجيه الفور، هذا يعكس رغبة المعلمين في

استخدام وسائل حديثة تساعد على تقييم الطلاب بطريقة أكثر شمولية وسرع، أبرز البنود التي توضح الهياكل التقييمية الفعالة:

1- تقليل محتوى المواد الدراسية لتتناسب مع قدرات الطلبة (متوسط 4.31)، النتائج تعكس وعيًا بأهمية تبسيط المواد الدراسية لتناسب مستوى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث أن المحتوى الكبير قد يرهق الطالب ويؤثر على تقييمه الواقعي، تقليل المحتوى يعدّ وسيلة لتخفيف العبء على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يجعل عملية التقييم أكثر وضوحًا وسهولة، السبب في هذه النتيجة قد يكون إدراك المعلمين لصعوبة المواد الدراسية الحالية على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
2- توفير فيديوهات تعليمية متخصصة (متوسط 4.40)، لتقديم الدعم التوجيهي بشكل مرئي، توفير الفيديوهات والأجهزة اللوحية كوسائل تقييمية يشير إلى فهم أهمية الدمج بين التكنولوجيا والتقييم لتوفير ملاحظات فورية عن أداء الطلاب.
3- استخدام الأجهزة اللوحية المخصصة (متوسط 4.10)، التي يمكنها أن توفر أدوات تقييم تفاعلية، يشير التركيز على الأدوات الموجهة إلى رغبة المعلمين في تحسين عملية التقييم لتكون أسرع وأكثر مرون، الحاجة إلى مناهج مخصصة تشير إلى إدراك المعلمين لأهمية وجود أدوات تقييم تتناسب مع قدرات الطلاب الفردية بدلا من تطبيق أساليب تقييم تقليدية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون في مدارس القدس يدركون أهمية تكييف أدوات التقييم لتناسب قدرات الطلاب، خاصة في ظل وجود طلاب ذوي مستويات متنوعة من صعوبات التعلم، والحاجة إلى تكنولوجيا داعمة فنتيجة وجود قيود زمنية وضغط في عدد الطلاب، يلجأ المعلمون إلى التكنولوجيا لتسهيل

عملية التقييم وتقديم تغذية راجعة فورية، وغياب خطط تقييم مؤسسية متكاملة فنقص الدعم المؤسسي قد يكون السبب في عدم تطبيق هذه الهياكل بشكل منتظم.

تتفق هذه النتائج مع دراسة حسن (2020) التي أكدت على ضرورة وجود معايير وضوابط واضحة في قياس فعالية الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بما في ذلك أدوات التقييم، ودراسة الشريف (2022) التي أظهرت أن استخدام أدوات تقنية مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد والبرامج التفاعلية يساهم في تحسين تقييم الطلاب وتوجيههم، ودراسة أحمد (2021) التي أشارت إلى أهمية التعلم الرقمي كوسيلة لتحسين التقييم وزيادة فعاليته، ودراسة العصيمي (2015) التي ناقشت أهمية توفير أدوات تقييم تكنولوجية، لكنها أشارت إلى وجود تحديات تتعلق بالتكاليف.

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015) التي أوضحت أن نقص الموارد والتكلفة المالية تحدّ من استخدام الأدوات التكنولوجية في التقييم، ودراسة عبير طوسون (2016) التي ركزت على رضا أولياء الأمور أكثر من تحسين الهياكل التقييمية للطلاب، ودراسة السلمي (2022) التي أظهرت تباينًا بين المعلمين في استخدام أدوات التقييم بسبب اختلاف خبراتهم وعدد الدورات التدريبية التي تلقوها.

السؤال الخامس: كيف يمكن تحسين التواصل بين معلمي غرف المصادر وأولياء الأمور لفهم أفضل للاحتياجات الفردية للطلاب وتوفير الدعم اللازم في المنزل؟

من خلال النتائج الإحصائية الواردة، يمكن التركيز على مجال "العلاقة مع الأسر" هو المجال الأكثر ارتباطًا بهذا السؤال، سجل هذا المجال متوسطًا عامًّا (4.32)، مع وزن نسبي (86.40%) يعكس مستوى عاليًا من الموافقة، أبرز النقاط التي تشير إلى التواصل مع أولياء الأمور:

1- الحرص على التعامل بحيادية ونزاهة مع طلبة صعوبات التعلم وأسرهم (متوسط 4.40).

2- وجود لقاءات دورية مع أولياء الأمور (متوسط 4.40)، النتائج تعكس وجود توجه إيجابي من معلمي غرف المصادر للتفاعل مع أولياء الأمور، من خلال تنظيم لقاءات دورية والتجاوب مع استفساراتهم، السبب يتمثل في وعي المعلمين بأن نجاح العملية التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم يعتمد على التعاون مع أولياء الأمور.

3- الرد السريع والفوري لاستفسارات أولياء الأمور (متوسط 4.30)، هذا الجانب يعكس تقديرا كبيرا من قبل المعلمين لدور التواصل الفعّال، لكنه أيضا قد يكون تحديا بسبب الضغط الزمني على المعلمين.

4- مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية (متوسط 4.20)، مشاركة أولياء الأمور تشير إلى إدراك المعلمين أهمية إشراك الأسرة في خطط التعليم والتقييم المستمر، هذه النتيجة مدفوعة بتجارب ناجحة سابقة أو بضغط أولياء الأمور أنفسهم لتحسين التفاعل.

تعزو الباحثة هذه النتائج الدور الحيوي لأولياء الأمور فمعلمي غرف المصادر في القدس يدركون أن أولياء الأمور هم شركاء رئيسيون في العملية التعليمية، خاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، التحديات المحلية كون بيئة القدس التعليمية المعقدة تجعل التواصل مع الأسرة أكثر أهمية لضمان استمرارية التعليم وتلبية احتياجات الطلاب، الوعي المتزايد فنتائج التحليل تشير إلى ارتفاع مستوى الوعي لدى المعلمين بأهمية دعم الطلاب في المنزل عبر إشراك الأسر.

تتفق هذه النتائج مع دراسة عبير طوسون (2016) التي أكدت أن رضا أولياء الأمور يرتفع عند وجود تواصل جيد ومستمر مع المدرسة، خصوصًا في برامج غرف المصادر، ودراسة القحطاني (2017) التي أشارت إلى أهمية تعزيز التعاون بين معلمي صعوبات التعلم وأولياء الأمور لضمان تكامل الجهود التربوية بين المدرسة والمنزل، ودراسة حسن (2020) التي ركزت على أهمية توفير أدوات تقييم واضحة يمكن مشاركتها مع أولياء الأمور لتعزيز الشفافية.

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015) التي ذكرت أن التحديات المادية والتنظيمية غالبًا ما تعيق التواصل الفعّال بين المدرسة وأولياء الأمور، ودراسة السلمي (2022) التي أشارت إلى وجود فجوة في إدراك المعلمين لأهمية التواصل مع أولياء الأمور في بعض البيئات التعليمية، ودراسة برونيلي وآخرون (2020) التي ركزت على أثر الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسر على مستوى التواصل، حيث أظهرت أن الأسر ذات الوضع الاقتصادي المتدني تواجه صعوبة في المشاركة.

السؤال السادس: ما هي أفضل الممارسات التعليمية التي يمكن تبنيها لخلق بيئات تعلم شاملة وداعمة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مدارس القدس؟

من خلال النتائج الإحصائية الواردة يرتبط هذا السؤال بمخرجات العديد من المجالات، خصوصا مجال "تعزيز المشاركة الهادفة" و"الأساليب والوسائل التعليمية"، وكلاهما يعكس التوجه نحو خلق بيئات تعليمية شاملة.

مجال "تعزيز المشاركة الهادفة" سجل متوسطًا مرتفعًا (4.29) مع وزن نسبي (85.73%)، مما يعكس موافقة قوية على أهمية خلق بيئة داعمة من خلال أساليب مثل دمج الطلاب مع زملائهم واستخدام الأساليب الحديثة.

مجال "الأساليب والوسائل التعليمية" سجل متوسطًا (4.14) مع تأكيد على أهمية توفير أجهزة لوحية وفيديوهات تعليمية وتقليل محتوى المواد الدراسية لتتناسب مع احتياجات الطلاب، وأهم النقاط الداعمة لخلق بيئة شاملة وداعمة:

1- توفير الأساليب الحديثة والمتطورة في التشخيص والتعليم (متوسط 4.30)، النتائج المرتفعة تشير إلى اهتمام المعلمين بتوفير بيئات تعلم تفاعلية تدعم التعاون بين الطلاب.

2- دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع زملائهم العاديين (متوسط 4.31)، النتائج تشير إلى إدراك واضح من قبل المعلمين لأهمية الدمج كوسيلة أساسية لتعزيز التعلم الشامل، السبب في هذه النتيجة يعود إلى الوعي المتزايد بأهمية التفاعل الاجتماعي في تطوير مهارات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

3- توفير أجهزة لوحية وفيديوهات تعليمية خاصة للطلاب (متوسط 4.40)، استخدام الأجهزة اللوحية والفيديوهات التعليمية يعكس وعيًا بأهمية التكيف مع احتياجات الطلاب من خلال أساليب حديثة، السبب في التركيز على التكنولوجيا قد يكون ناتجًا عن الحاجة إلى وسائل تعليمية بديلة تعوض عن نقص الموارد التقليدية.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى الوعي العالي لدى معلمي غرف المصادر في مدارس القدس بأهمية الممارسات التعليمية الشاملة ودورها في تحسين تجربة التعلم، الجهود الفردية من بعض المدارس والمعلمين لتحسين البيئة التعليمية، وتزايد استخدام الأدوات التكنولوجية في تحسين بيئات التعلم.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الشريف (2022) التي أكدت أهمية استخدام أدوات تعليمية مبتكرة، مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد، لخلق بيئات تعليمية داعمة وتفاعلية، دراسة أحمد (2021) التي أوضحت أن التعليم الرقمي يُسهم في تعزيز بيئات تعليمية شاملة، خاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة القحطاني (2017) التي أشارت إلى أن دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئات تعليمية عادية يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي، ودراسة البدر وعبد الجبار (2017): التي ركزت على أهمية التخطيط التدريسي واستراتيجيات التعليم الشامل كوسيلة لخلق بيئات تعليمية شاملة.

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015) التي أظهرت أن التحديات المالية والإدارية تحد من إمكانية تنفيذ استراتيجيات تعليمية شاملة، ودراسة عبير طوسون (2016) التي أشارت إلى أن البيئات التعليمية غالبًا ما تفتقر إلى الممارسات الشاملة بسبب ضعف وعي المعلمين أو قلة الموارد.

السؤال السابع: كيف يمكن تحديد الاحتياجات التربوية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم بناءً على معايير نموذج الجمعية الأمريكية CECE، الذي يحدد احتياجات هؤلاء الطلاب؟

من خلال النتائج الإحصائية الواردة يرتبط هذا السؤال بمخرجات مجال "المعايير الأخلاقية والقوانين" ومجال "توفير الظروف والموارد" ومجال الأساليب التعليمية"، الجوانب التي ترتبط بتحديد الاحتياجات التربوية، وتتماشى مع معايير الجمعية الأمريكية CECE.

مجال المعايير الأخلاقية والقوانين سجل متوسطًا (4.04) ووزننا نسبيا (80.80%)، أكد هذا المجال على أهمية الالتزام بتطبيق اللوائح والتشريعات المرتبطة بالتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، النتائج تعكس فهما واضحا لدى المعلمين في مدارس القدس بأهمية الالتزام بمعايير أخلاقية وتشريعية لضمان توفير بيئة تعليمية شاملة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، السبب في ذلك قد يكون نتيجة التوجه العالمي نحو تعزيز الالتزام بالمعايير التربوية الدولية، ارتفاع مستوى الموافقة في مجال "المعايير الأخلاقية والقوانين" يعكس إدراكًا بأن غياب الأطر القانونية أو ضعفها قد يؤدي إلى تقصير في تلبية احتياجات الطلاب.

مجال توفير الظروف والموارد سجل متوسطا مشابها (4.04)، يركز على أهمية توفير الدعم المالي والبشري والفني لتحسين العملية التعليمي، التركيز على الموارد يشير إلى أن المعلمين يدركون أن تلبية احتياجات الطلاب تعتمد بشكل كبير على الدعم المادي والبشري.

الأساليب والوسائل التعليمية: متوسط (4.14) يشير إلى أهمية تصميم أدوات تعليمية متخصصة تلائم احتياجات الطلبة، النتائج المرتفعة في "التدريب" و"الأساليب التعليمية" تشير إلى أن المعلمين يدركون أهمية استخدام الأساليب الحديثة لتلبية الاحتياجات.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى زيادة الوعي بالممارسات الدولية فمعلمي مدارس القدس يدركون أهمية المعايير العالمية مثل CECE لضمان توفير تعليم عالي الجودة، والتحديات المحلية كون السياق التعليمي في القدس قد يكون دافعا قويا لتبني معايير مثل CECE، حيث تضمن هذه المعايير تقديم تعليم متساوٍ وشامل لجميع الطلاب، والتجارب السابقة تشير إلى أن المعلمين ربما لاحظوا أثر غياب المعايير الواضحة، مما دفعهم للتأكيد على أهميتها.

تتفق هذه النتائج مع دراسة حسن (2020) التي أكدت أهمية بناء معايير واضحة لضمان جودة الخدمات التعليمية، وأظهرت أن الالتزام بالمعايير يساهم في تحسين الأداء التعليمي، ودراسة البدر وعبد الجبار (2017) التي ركزت على ضرورة توفير معايير مهنية للمعلمين لضمان تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودراسة أحمد (2021) التي أشارت إلى أهمية استخدام أساليب تعليمية تتماشى مع المعايير الدولية، بما في ذلك التكنولوجيا والتدريب المستمر.

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015) التي ركزت على التحديات التي تواجه تطبيق المعايير، مثل نقص التمويل وعدم وجود خطط واضحة لتفعيلها، دراسة عبير طوسون (2016) التي أظهرت أن بعض المدارس تفتقر إلى الوعي الكافي بأهمية المعايير الدولية، مما يعيق تلبية الاحتياجات التربوية.

السؤال الثامن: كيف يمكن لمعلمي غرف المصادر العمل على أبعاد نموذج الجمعية الأمريكية CECE، لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل فعّال؟

أبرز الأبعاد المرتبطة بمعايير نموذج الجمعية الأمريكية CECE (التي تشمل التقييم الشامل، التدريس التفاعلي، دعم البيئة الشاملة، وإشراك الأسرة) يمكن ربطها بالمجالات التالية:

- الكفاءة المهنية: متوسط (4.14): يعكس التزام المعلمين بتحديد مظاهر القوة والضعف لدى الطلبة، وهو أساس "التقييم الشامل" في CECE. يشير إلى وعي عالٍ لدى المعلمين بأهمية العمل على تحديد مظاهر القوة والضعف لدى الطلبة، النتائج تشير إلى أن معلمي غرف المصادر في مدارس القدس لديهم إدراك قوي بأهمية الأبعاد المرتبطة بنموذج CECE، وهو ما يعكس جهودًا فردية ومؤسسية لتحسين التعليم.
- تعزيز المشاركة الهادفة: متوسط (4.29): يشير إلى اهتمام واضح بتفعيل دور الطلاب داخل البيئة الصفية، مما يدعم بُعد "التدريس التفاعلي" في CECE. يعكس إدراكًا كبيرًا لأهمية دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع زملائهم في بيئات تعليمية تفاعلية، تطبيق CECE يتطلب استراتيجيات محددة لتعزيز التفاعل الاجتماعي ودعم الطلاب نفسيًا وتعليميًا.
- العلاقة مع الأسر: متوسط (4.32): يعكس التركيز على التواصل مع الأسرة وإشراكها في العملية التعليمية، وهو متطلب أساسي لدعم "الشراكة الأسرية" في CECE.
- توفير الظروف والموارد: متوسط (4.04): يوضح الحاجة إلى تحسين الموارد لتوفير بيئة تعليمية شاملة تدعم احتياجات الطلاب.
- الأساليب والوسائل التعليمية: متوسط (4.14): يعكس استخدام وسائل تعليمية مبتكرة وتفاعلية، بما يتماشى مع بُعد "التكيف مع احتياجات الطلاب". يعكس موافقة كبيرة على استخدام أساليب تدريس متطورة تلبي احتياجات الطلبة.

3.5 أبعاد نموذج CECE وتطبيقها على النتائج

- **التقييم الشامل:** النتائج المرتبطة بـ"الكفاءة المهنية" تُظهر وعي المعلمين بأهمية استخدام أدوات تقييم شاملة لتحديد الاحتياجات الفردي، وهذا يعكس وعيًا متزايدًا بأهمية التشخيص الدقيق. ومع ذلك، قد يكون هناك نقص في الأدوات الحديثة مما يحد من كفاءة التقييم.
- **التدريس التفاعلي:** النتائج المرتفعة في مجال "تعزيز المشاركة الهادفة" تؤكد التزام المعلمين بتفعيل الطلاب داخل الصفوف، التركيز على الأنشطة التفاعلية يعكس إدراكًا لأهمية بناء علاقة قوية بين الطالب والمعلم لدعم العملية التعليمية.
- **دعم البيئة الشاملة:** متوسط "توفير الظروف والموارد" يشير إلى الحاجة لتحسين البيئة التعليمية، وهو عامل مهم في CECE.، على الرغم من الجهود المبذولة، يظل النقص في الموارد تحديًا كبيرًا لتحقيق بيئة شاملة تمامًا.
- **الشراكة الأسرية:** النتائج في "العلاقة مع الأسر" تُظهر إدراكًا واضحًا بأهمية دور الأسرة في دعم تعلم الطلاب، هذا يعكس جهودًا ملموسة من المعلمين للتواصل مع أولياء الأمور، لكنه قد يكون متأثرًا بعدم وجود نظم تواصل فعالة في بعض المدارس.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الوعي المتزايد لدى المعلمين لأبعاد نموذج CECE وأهميتها في تحسين جودة التعليم، والوضع التعليمي في القدس قد فرض ضغطًا على المعلمين للبحث عن حلول مبتكرة للتغلب على القيود، والدعم المؤسسي المحدود للموارد قد جعل التركيز الأكبر على الجهود الفردية والتطوير المهني.

تتفق هذه النتائج مع دراسة حسن (2020) التي أكدت على أهمية تطوير أدوات تقييم متخصصة وتوفير بيئات تعليمية ملائمة، وهو ما ينسجم مع أبعاد CECE، ودراسة القحطاني (2017) التي أشارت إلى أهمية تدريب المعلمين بشكل مستمر للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بفعالية، ودراسة الشريف (2022) التي ركزت على استخدام التكنولوجيا لتحسين الأساليب التعليمية وتوفير بيئة تعليمية شاملة، ودراسة عبير طوسون (2016) التي أشارت إلى أن إشراك الأسرة في العملية التعليمية يعزز من فرص نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودراسة الشريف (2022) التي أوضحت دور الأدوات التكنولوجية (مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد) في تحسين التفاعل والدعم التعليمي للطلاب

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015): التي أبرزت أن نقص الموارد المالية يمثل عائقًا كبيرًا أمام تطبيق الأساليب الحديثة، بينما أظهرت نتائج التحليل وعيًا بأهمية جاوز هذا العائق، ودراسة عبير طوسون (2016): التي ركزت على فجوة التواصل بين المدرسة والأسر، بينما أظهرت نتائج التحليل اهتمامًا كبيرًا بتعزيز العلاقة مع أولياء الأمور (مجال العلاقة مع الأسر: متوسط 4.32)، ودراسة السلمي (2022) التي ركزت على بيئات تعليمية تقدم موارد كافية، مما يختلف عن الوضع في مدارس القدس التي تواجه نقصًا في بعض الموارد.

السؤال التاسع: كيف يمكن تصميم دليل مقترح يلبي الاحتياجات ويحل المشكلات التي يواجهها معلمو غرف المصادر في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مدارس القدس؟

تمحورت نتائج التحليل الإحصائي حول عدة مجالات تشير بوضوح إلى التحديات والاحتياجات التي يمكن أن يشملها الدليل الإرشادي:

- **مجال الكفاءة المهنية:** متوسط (4.14): يشير إلى أهمية تعزيز مهارات المعلمين في التعامل مع الطلاب، وخاصة في فهم مظاهر القوة والضعف، النتائج تعكس وعيًا كبيرًا بأهمية فهم احتياجات الطلاب بشكل دقيق، وهو ما يدفع نحو تطوير دليل يركز على التشخيص والتقييم.
- **مجال تعزيز المشاركة الهادفة:** متوسط (4.29): يعكس الحاجة إلى أساليب تدريس تفاعلية تشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الصفية.
- **مجال التدريب:** متوسط (4.22): يوضح الحاجة الملحة إلى برامج تدريبية متخصصة لتطوير مهارات المعلمين في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، نقص البرامج التدريبية المستدامة قد يكون السبب في ارتفاع نتائج "مجال التدريب"، مما يبرز أهمية تضمين هذا المحور في الدليل.
- **مجال العلاقة مع الأسر:** متوسط (4.32): يعكس أهمية إشراك الأسرة في العملية التعليمية كجزء من الحلول المقترحة لدعم الطلاب، الاهتمام بالعلاقة مع الأسر يعكس إدراك المعلمين لأهمية إشراك الأسرة في دعم العملية التعليمية، وهو ما يعزز أهمية هذا المحور في الدليل.
- **مجال توفير الظروف والموارد:** متوسط (4.04): يبرز التحدي الكبير المتمثل في نقص الموارد، مما يؤثر على قدرة المعلمين على تلبية احتياجات الطلاب، التحدي المتمثل في نقص الموارد قد يكون السبب وراء الحاجة إلى تصميم حلول عملية قابلة للتطبيق تتماشى مع الإمكانيات المتاحة

مكونات الدليل المقترح بناءً على النتائج:

- **التقييم الشامل والتشخيص:** تضمين أدوات واستراتيجيات لتقييم الطلاب بشكل شامل ودقيق، مما يساعد المعلمين على تحديد احتياجات كل طالب، هذا مرتبط بنتائج مجال الكفاءة المهنية، الذي أظهر وعيًا كبيرًا بأهمية التشخيص.

- **التدريس التفاعلي:** توفير استراتيجيات عملية لتنفيذ أنشطة تشجع المشاركة الفعّالة للطلاب في الصفوف، يستند هذا إلى نتائج مجال تعزيز المشاركة الهادفة، الذي أظهر أن التفاعل يعد محورًا أساسيًا في العملية التعليمية.
- **التدريب المستمر:** تصميم برامج تدريبية متخصصة مبنية على احتياجات المعلمين لتطوير مهاراتهم وفقًا للمعايير الدولية، يتماشى هذا مع نتائج مجال التدريب، التي أوضحت الحاجة الملحة للتطوير المهني.
- **إشراك الأسرة:** تقديم أدوات وتقنيات لتعزيز التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور، مثل برامج التواصل الرقمي ومنصات الاجتماعات، هذا مستند إلى مجال العلاقة مع الأسر، الذي أظهر أهمية الدور الأسري في دعم الطلاب.
- **توفير الموارد التعليمية:** تصميم حلول مبتكرة لتوفير الموارد بطرق فعالة من حيث التكلفة، مثل استخدام التكنولوجيا التعليمية المتاحة أو الشراكات المجتمعية، يتماشى هذا مع نتائج مجال توفير الظروف والموارد، الذي أظهر الحاجة إلى تحسين البيئة التعليمية.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى ارتفاع الكفاءة المهنية بأهمية فهم احتياجات الطلاب بشكل دقيق، وهو ما يدفع نحو تطوير دليل يركز على التشخيص والتقييم، الحاجة إلى التدريب فنقص البرامج التدريبية المستدامة قد يكون السبب في ارتفاع نتائج "مجال التدريب"، مما يبرز أهمية تضمين هذا المحور في الدليل، التحدي المتمثل في نقص الموارد قد يكون السبب وراء الحاجة إلى تصميم حلول عملية قابلة للتطبيق تتماشى مع الإمكانيات المتاحة، والاهتمام بالعلاقة مع الأسر يعكس إدراك المعلمين لأهمية إشراك الأسرة في دعم العملية التعليمية، وهو ما يعزز أهمية هذا المحور في الدليل.

تتفق هذه النتائج مع دراسة حسن (2020) التي أكدت أهمية وضع معايير واضحة لضبط جودة الخدمات التعليمية، والتي يمكن أن تشكل أساسًا للدليل الإرشادي، ودراسة القحطاني (2017) التي أشارت إلى أهمية التدريب المستمر للمعلمين على أساليب التدريس الفعّالة، ودراسة الشريف (2022) التي ركزت على أهمية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التفاعل التعليمي، وهو ما يمكن أن يكون محورًا في الدليل.

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015) التي ركزت على التحديات الإدارية والمالية أكثر من الجوانب التعليمية، في حين تُظهر النتائج الحالية اهتمامًا أكبر بالجوانب العملية لتطوير المعلمين، ودراسة السلمي (2022) التي أشارت إلى أن بيئة العمل في بعض المراكز التخصصية تقدم دعمًا كافيًا، بينما في مدارس القدس يظهر نقص في الموارد.

4.5 مناقشة فرضيات الدراسة

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم تبعا لمتغير الجنس.

من النتائج الموضحة في جدول (11.4) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"T – لعينتين مستقلتين" أقل من مستوى الدلالة 0.05 للمجالين "العلاقة مع الأسر، توفير الظروف والموارد" وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذين المجالين تُعزى إلى الجنس وذلك لصالح الإناث لمجال " العلاقة مع الأسر" وتعزو الباحثة ذلك إلى الدور

التقليدي والاجتماعي للمرأة، حيث يُنظر إلى الإناث على أنهن أكثر قدرة على بناء علاقات تعاونية مع أولياء الأمور بسبب تعاطفهن الطبيعي ومهاراتهن في التواصل، كما أن الإناث قد يُظهرن اهتماماً أكبر بتفاصيل العلاقة مع أسر الطلاب، مما ينعكس على تقييمهن الأعلى لهذا المجال، كذلك طبيعة الأدوار المجتمعية والاجتماعية التي تميل فيها الإناث إلى التركيز على العلاقات الإنسانية والتواصل بشكل أكبر.

ولصالح الذكور لمجال "توفير الظروف والموارد"، وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة الدور الإداري أو القيادي الذي يميل الذكور إلى لعبه في المؤسسات التعليمية، مما يجعلهم أكثر وعيًا بأهمية توفير الموارد والظروف المناسبة لتحسين العملية التعليمية، أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى توافق الأدوار والمسؤوليات بين الجنسين في مجال التعليم، حيث يلتزم المعلمون والمعلمات بتطبيق نفس السياسات والمعايير التربوية، والتقارب في التحديات التي تواجه الجنسين في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يجعل تقييمهم لهذه المجالات متقارباً، وإلى التوجه العام نحو المساواة في التعامل مع الطلاب وتطبيق استراتيجيات تربوية موحدة من قبل الجنسين.

تتفق هذه النتائج مع دراسة القحطاني (2017) التي أشارت إلى أن تأهيل المعلمين والمعلمات غالبًا ما يكون متشابهًا، وبالتالي لا تظهر فروق واضحة بين الجنسين في بعض الجوانب المهنية، ودراسة عبير طوسون (2016) التي أظهرت أن مشاركة الأسر غالبًا ما تكون أكثر فاعلية عندما تكون هناك علاقة جيدة بين المعلمات والأسر، مما يتفق مع النتائج لصالح الإناث في هذا المجال، ودراسة حسن

(2020) التي أكدت أن الفروق بين الجنسين ليست واضحة في تطبيق المعايير المهنية، لأن التحديات الأساسية متشابهة بين المعلمين والمعلمات.

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في استخدام التقنيات التعليمية، حيث كانت الإناث أكثر تفاعلًا مع التقنيات الحديثة مقارنة بالذكور، ودراسة السلمي (2022) التي أظهرت أن الذكور كانوا أكثر إدراكًا للتحديات المهنية مقارنة بالإناث، وهو ما يظهر بشكل مختلف في نتائج العلاقة مع الأسر في الدراسة الحالية.

- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم تبعا لمتغير العمر.

من النتائج الموضحة في جدول (12.4) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أقل من مستوى الدلالة 0.05 للمجالات "الحفاظ على التوقعات الصعبة، تعزيز المشاركة الهادفة، التدريب، العلاقة مع الأسر، المعايير الأخلاقية والقوانين، توفير الظروف والموارد" وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات تُعزى إلى متغير العمر لصالح الفئة العمرية "50 سنة فأكثر"، أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى متغير العمر.

تعزو الباحثة ذلك إلى الخبرة العملية المتراكمة لدى المعلمين الأكبر سنا، مما يُمكّنهم من التعامل بفعالية أكبر مع التحديات وتعزيز المشاركة، كما أنّ الفئة العمرية الأكبر لديها خبرة ميدانية أطول تمكّنها

من التعامل بشكل أفضل مع التوقعات الصعبة، ويعود تفوّق المعلمين الأكبر سنًّا إلى تراكم خبرتهم العملية عبر سنوات طويلة من العمل الميداني والتعامل مع طلاب متنوعين، خاصة أولئك الذين لديهم صعوبات تعلم، هذه الخبرة تساعدهم في التعرّف السريع إلى احتياجات الطلاب ووضع التوقعات المناسبة، فضلًا عن القدرة على تعزيز مشاركة الطلاب وتقديم تدريب ملائم، كما يمتلك المعلمون الأكبر سنًّا مهارات تواصل أكثر رسوخًا، مما ينعكس على علاقتهم بأسر الطلاب، وبالتالي يسهم في تحسين البيئة التعليمية وتوفير الظروف الملائمة للتعلّم، والخبرة الطويلة تمنحهم فهما أعمق للمعايير الأخلاقية والقوانين التربوية؛ فيكونون أكثر تمكّنا في تطبيق هذه المعايير ومراعاة الأنظمة والتشريعات ذات الصلة.

من النتائج الموضحة في جدول (13.4) لمقارنة متوسطات فئات العمر للمجالات "الحفاظ على التوقعات الصعبة، تعزيز المشاركة الهادفة، التدريب، العلاقة مع الأسر، المعايير الأخلاقية والقوانين، توفير الظروف والموارد" تبين ما يلي:

- **الحفاظ على التوقعات الصعبة:** تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة وبين الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى الخبرة التراكمية للمعلمين الأكبر عمرا، والتي تمكنهم من وضع توقعات أكثر واقعية وداعمة للطلاب وطموحة للطلاب مقارنة بالفئة الأصغر عمرا.
- **تعزيز المشاركة الهادفة:** تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم أقل من 30 سنة وبين الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون الأكبر سنا يمتلكون مهارات

أفضل لتعزيز المشاركة الفاعلة نظرا لتجاربهم الطويلة في التعامل مع الطلاب واستخدامهم استراتيجيات أكثر تأثيراً، ويملكون خبرة أعمق في استراتيجيات تعزيز مشاركة الطلاب بطريقة أكثر فاعلية.

- **التدريب:** تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة وبين الذين أعمارهم تتراوح من 40 الى أقل من 50 سنة و50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون في الفئات العمرية الأكبر يكونون أكثر التزاما بالمشاركة في برامج تدريبية متقدمة، نظراً لإدراكهم أهمية التطوير المهني المستمر مقارنة بالفئات العمرية الأصغر.
- **العلاقة مع الأسر:** تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة وبين الذين أعمارهم تتراوح من 40 الى أقل من 50 سنة و50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الخبرة المكتسبة على مدى سنوات طويلة تمنح المعلمين الأكبر عمرا مهارات تواصل أفضل مع أسر الطلاب، مما ينعكس إيجابا على بناء علاقات قوية.
- **المعايير الأخلاقية والقوانين:** تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة وبين الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الخبرة الطويلة تجعل المعلمين يملكون فهماً أعمق للمعايير الأخلاقية والقوانين التربوية بسبب خبرتهم الطويلة مما يجعلهم أكثر التزاما وتطبيقا للمعايير الأخلاقية والقوانين التربوية.

- **توفير الظروف والموارد:** تبين أن هناك فروق بين كل من الذين أعمارهم أقل من 30 سنة وبين الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم 50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون الأكبر سنا يتمتعون بقدرة أكبر على توظيف الموارد المتاحة وتحسين الظروف التعليمية نتيجة لتجاربهم الإدارية والتربوية لإدراكهم الحاجة إلى تهيئة البيئة التعليمية المثلى، مما يعزز استثمارهم في توفير الموارد.

تتفق هذه النتائج مع دراسة القحطاني (2017) التي أوضحت أن العمر والخبرة لهما دور في التأثير على كفاءة المعلمين في تعزيز المشاركة ودعم العلاقات مع الأسر، ودراسة حسن (2020) التي أكدت على أن الخبرة المهنية تُكسب المعلمين مهارات إضافية في التعامل مع تحديات التعليم، ودراسة عبير طوسون (2016): التي أشارت إلى أن المعلمين الأكبر عمرًا يظهرون تفوقًا في بناء علاقات إيجابية مع أسر الطلبة.

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015) التي ركزت على أهمية استخدام التقنيات الحديثة، وأظهرت أن المعلمين الأصغر سنًا كانوا أكثر قدرة على التعامل مع التكنولوجيا مقارنة بالكبار، وهو ما لم يظهر بوضوح في هذه النتائج، ودراسة السلمي (2022) التي أظهرت أن المعلمين الأصغر عمرًا كانوا أكثر انفتاحًا على استخدام أساليب التدريس الحديثة، بينما في هذه الدراسة، الفروق الإيجابية كانت لصالح الفئات الأكبر عمرًا.

- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

من النتائج الموضحة في جدول (14.4) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 للمجالات "الكفاءة المهنية، الحفاظ على التوقعات الصعبة، حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية" وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود تدريب وتأهيل مشترك بين المعلمين بمختلف مستوياتهم العلمية، مما يجعل التقييمات متقاربة بغض النظر عن المؤهل.

أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية الأعلى يتمتعون بمستوى أعلى من المعرفة النظرية والممارسات التربوية الحديثة، مما يؤثر على تقديراتهم للحاجات التربوية والتحديات، بينما المعلمون الحاصلون على مستويات تعليمية أقل يعتمدون أكثر على الخبرة العملية دون التعمق النظري في بعض المجالات، مما يؤدي إلى اختلاف وجهات النظر.

ومن النتائج الموضحة في جدول (15.4) لمقارنة متوسطات فئات المؤهل العلمي تبين أن هناك فروق بين كل من الذين مؤهلهم العلمي متوسط وبكالوريوس وبين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير ودكتوراه، وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي ماجستير ودكتوراه، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى المعلمون الحاصلون على شهادات عليا (ماجستير ودكتوراه) يمتلكون مستوى أعلى من المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية، مما ينعكس في تقييماتهم الإيجابية، ومناهج الدراسات العليا تشمل موضوعات متعمقة مثل إدارة الصفوف، تحليل الاحتياجات التربوية، والتفاعل مع

الأسر، وهي مواضيع ذات صلة وثيقة بالمجالات قيد الدراسة، ولديهم فرص أكبر للحصول على المعرفة المتعمقة في مجالات التعليم، مثل أساليب التدريس الحديثة، استراتيجيات التعامل مع الطلبة، وأحدث المفاهيم التربوية، هذه المؤهلات العليا تتطلب من المعلمين الاطلاع على أبحاث ودراسات متقدمة، مما يمكنهم من تطوير فهم أفضل للاحتياجات التربوية، كما أن حملة الماجستير والدكتوراة يتمتعون بفرص أكثر للتدريب والاطلاع على المستجدات التربوية مقارنة بحملة المؤهلات المتوسطة والبكالوريوس.

تتفق هذه النتائج مع دراسة حسن (2020) التي أشارت إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى يتمتعون برؤية أوسع فيما يتعلق بتطبيق معايير الجودة في التعليم، ودراسة القحطاني (2017) التي أظهرت أن المعلمين المؤهلين بدرجة عالية أكثر كفاءة في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة وبناء علاقات إيجابية مع الأسر، ودراسة الشريف (2022) التي ركزت على أهمية التعليم العالي في تمكين المعلمين من استخدام أدوات تعليمية متطورة، مما ينعكس على تعزيز المشاركة.

وتختلف مع دراسة العصيمي (2015) التي لم تجد تأثيرًا كبيرًا للمؤهل العلمي على القدرة على استخدام التكنولوجيا التعليمية، في حين أن هذه الدراسة أظهرت فروقًا لصالح حملة المؤهلات الأعلى، ودراسة السلمي (2022) التي أشارت إلى أن الفروق في استجابات المعلمين قد تكون أكثر ارتباطًا بعدد سنوات الخبرة مقارنة بالمؤهل العلمي.

- **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة الوظيفية.

من النتائج الموضحة في جدول (16.4) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة الوظيفية، تشير النتائج إلى أن الخبرة الوظيفية تلعب دورا مؤثرا في تشكيل وجهات نظر المعلمين تجاه الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم والتحديات التي تواجههم، فالمعلمون ذوو الخبرة الأطول قد اكتسبوا مهارات ومعرفة أكبر حول التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال الممارسة العملية والتعرض لحالات متنوعة، كما أنّ الخبرة الطويلة تمنح المعلمين القدرة على التعامل بفعالية مع التحديات التربوية، مثل تعزيز المشاركة الهادفة، وتطوير أساليب تعليمية مبتكرة، والتواصل مع الأسر، والمعلمون الأكثر خبرة لديهم فهم أعمق للمفاهيم التربوية مثل حماية السلامة النفسية والجسدية، والمعايير الأخلاقية، والتفاعل مع القوانين والسياسات، والمعلمون ذوو الخبرة الأكبر غالبا ما يكونوا قد شاركوا في برامج تدريبية أكثر تخصصا، مما يعزز من تقييمهم الإيجابي لبعض الجوانب التربوية.

ومن النتائج الموضحة في جدول (4.17) تبين أن هناك فروق بين كل من الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات ومن 5 الى أقل من 10 سنوات وبين الذين سنوات خبرتهم من 10 الى أقل من 15 سنة و15 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم من 10 الى أقل من 15 سنة و15 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى المدة الزمنية التي يقضيها المعلم في الميدان التربوي تُكسبه خبرات عملية وتراكم معرفي، ينعكس إيجابا على أدائه وتقديره للاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم والتحديات المرتبطة بهم، ويكتسبوا معرفة أعمق بالاستراتيجيات التعليمية التي تحقق أفضل النتائج لطلبة صعوبات التعلم.

تتفق هذه النتائج مع دراسة القحطاني (2017) التي أشارت إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يظهرون كفاءة أعلى في تطبيق استراتيجيات التدريس وإدارة التحديات مقارنة بزملائهم الأقل خبرة، دراسة حسن (2020) التي أكدت على أهمية الخبرة العملية في تحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب

ذوي صعوبات التعلم، دراسة عبير طوسون (2016) التي أوضحت أن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر لديهم وعي أعلى بأهمية التعاون مع الأسر لتلبية احتياجات الطلاب.

وتختلف مع دراسة السلمي (2022) التي أظهرت أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل كانوا أكثر تقبلًا للتقنيات الحديثة في التعليم مقارنة بمن لديهم سنوات خبرة أطول، ودراسة العصيمي (2015) التي ركزت على أن نقص الموارد يمثل تحديًا أكبر من عدد سنوات الخبرة، مما يختلف عن نتائج التحليل التي أظهرت تأثيرًا واضحًا للخبرة على بعض الجوانب.

5.5 النتائج

- أظهرت الدراسة أن المعلمين يمتلكون وعيًا عاليًا بأهمية تشخيص مظاهر القوة والضعف لدى الطلاب، مع عدم وجود فروق كبيرة في هذا المجال بين الفئات المختلفة من المعلمين، مما يشير إلى تحديات مهنية مشتركة.
- الخبرة العملية والتأهيل الأكاديمي أثرت بشكل إيجابي على قدرة المعلمين على استخدام أساليب تدريس فعّالة، مع تميز واضح لحملة المؤهلات الأعلى والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة.
- العلاقة مع أولياء الأمور تُعد من أبرز التحديات، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الأكثر خبرة والمؤهلين تأهيلاً عاليًا كانوا أكثر نجاحًا في بناء علاقات مثمرة مع الأسر.
- المعلمين ذوي الخبرة الأقل أظهروا ميلاً أكبر لتبني الأساليب التكنولوجية، بينما اعتمد ذوو الخبرة الطويلة على استراتيجيات تقليدية، مما يشير إلى الحاجة إلى التوازن بين الخبرة والتكنولوجيا.

- لوحظ وجود نقص واضح في الموارد المادية والبشرية، مما يؤثر على قدرة المعلمين على تلبية الاحتياجات التربوية للطلاب بشكل شامل.
- الأدوات التقييمية الحالية تحتاج إلى تطوير، مع التركيز على التكيف مع القدرات الفردية للطلاب، حيث أظهرت الدراسة وعيًا بأهمية التقييم الشامل ولكن مع وجود فجوات في التطبيق.
- أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة لديهم قدرة أعلى على إدارة التحديات التعليمية، خاصة في المجالات المتعلقة بالتفاعل مع الطلاب وأسرهم.

6.5 التوصيات

- تصميم برامج تدريبية مستدامة تركز على تعزيز الكفاءة المهنية وتطوير أساليب تدريس مبتكرة تتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- إدماج التكنولوجيا بشكل متوازن في العملية التعليمية مع توفير التدريب اللازم للمعلمين، خاصة ذوي الخبرة الطويلة، لتعزيز استخدام الأدوات الرقمية بفعالية.
- وضع استراتيجيات لتعزيز دور أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية، من خلال تنظيم ورش عمل تثقيفية وبرامج تواصل رقمي فعّالة.
- تصميم أدوات تقييم مرنة ومبتكرة تُراعي الفروق الفردية بين الطلاب، مع التركيز على سهولة التطبيق والتغذية الراجعة الفورية.
- تحسين البنية التحتية للمدارس وتوفير الدعم المادي والتقني اللازم للمعلمين، مما يساهم في خلق بيئات تعليمية شاملة وداعمة.

- إنشاء برامج إرشادية تعتمد على نقل الخبرة العملية من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة إلى المعلمين الجدد لتعزيز الكفاءة في التعامل مع التحديات التعليمية.
- إعداد دليل عملي شامل للمعلمين يتضمن استراتيجيات التدريس، أساليب التقييم الحديثة، وآليات تحسين التواصل مع الأسر.
- تعزيز بيئات العمل التعاونية التي تجمع بين المعلمين من خلفيات وخبرات مختلفة، بهدف تبادل الخبرات وتطوير حلول مبتكرة.
- دعم الدراسات المستقبلية التي تهدف إلى تحسين الأداء التعليمي من خلال تقييم أثر البرامج التدريبية والتكنولوجية على نتائج الطلاب والمعلمين.
- التعاون مع المؤسسات المحلية والدولية لتوفير الدعم المالي والفني لتطوير الموارد، مما يسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية.

المراجع

أبو حطب، ف.، وصادق، أ. (2005). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو غنيمة، ع. (2010). عسر القراءة (الديسلكسيا) وطرق العلاج. القاهرة: الدار الأكاديمية للعلوم.

أبو نيان، إ. (2015). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية (الطبعة الثانية). الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

أحمد، أ. (2021). اتجاهات معلمي التربية الخاصة أثناء وقبل الخدمة نحو التعلم الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العلمية للتربية الخاصة، 3(1)، 19–44.

أحمد، ع. (2016). دراسة مدى رضا أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية في منطقة الدمام وعلاقته ببعض العوامل الديموغرافية. مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، 46(1)، 1–39.

البحر، غ.، والتنجي، م. (2014). التحليل الإحصائي للاستبيانات باستخدام برنامج IBM SPSS Statistics (الطبعة الأولى). مركز سبر للدراسات الإحصائية والسياسات.

البدر، ع. وعبد الجبار، ع. (2017). مدى توافر المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 3(1)، 19–41.

بديوي، ع. (2008). صعوبات التعلم: دراسة ميدانية. الإسكندرية: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

البطاينة، أ.، الرشدان، م.، السبايلة، ع.، والخطاطبة، ع. (2018). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة (الطبعة الثامنة). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، ب. (2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بطرس، ب. ح. (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة.

جاد، م. (2003). صعوبات تعلم اللغة العربية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجيزاوي، ص. إ. ع. (2006). فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تنمية مفاهيم منهج الدراسات الاجتماعية والتفكير الناقد وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية للمعاقين سمعياً (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

حسن، م. (2001). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

حسن، و. (2020). بناء معايير ومؤشرات ضبط الجودة في قياس فعالية الخدمات المساندة والبرامج النوعية للأطفال ذوي اضطرابات تخاطب اللغة والكلام ومدى مطابقة مخرجاتها على مؤسسات ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء رؤية التنمية المستدامة 2030 بجمهورية مصر العربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35(4، ج. 2)، 345–412.

الحسيني، م. (2020). صعوبات الذاكرة: تشخيص وعلاج. مجلة الأكاديمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 19، 49–70.

حمادة، ل. م. (2022، نوفمبر). غرف المصادر. مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية. تم الاسترجاع من https://midadcenter.com

دياب، ع.، سالمان، إ.، وأسامة، ك. (2009). فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 1، 49.

الزيات، ف. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، ف. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم، م.، الشحات، م.، وعاشور، أ. (2003). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. عمان، الأردن: دار الفكر العربي.

سالم، م.، الشحات، م.، وعاشور، أ. (2017). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج (الطبعة الرابعة). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السعيد، هـ. (2010). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السلمي، ب. (2022). الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة. مجلة التربية الخاصة، 11(38، ج. 1)، 30–70.

سليمان، ا. (2013). صعوبات القراءة: ماهيتها وتشخيصها. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، ا. (2015). فقه صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

سهيل، ت. (2012). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. جامعة القدس المفتوحة.

شادي، ح. (2020). صعوبات التعلم: المفهوم والعلاج. مجلة رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، 18، 37–49.

الشريف، ب. (2022). فاعلية توظيف تطبيقات تقنية الطباعة ثلاثية الأبعاد في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى طلاب صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة التربية بالأزهر، 41، 176–203.

شقير، ز. (2005). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعاقين. القاهرة.

صادق، ف. (2006). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. المؤتمر الدولي لذوي صعوبات التعلم. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

الصالح، ن. (2023). متطلبات تعليم ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم واحتياجاتهم التربوية. مجلة كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، 200(1)، 508–546.

صيّاح، م. (2017). تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 86(1)، 293–329.

الطنطاوي، أ.، نسيم، س.، وجاد المولى، إ. (2022). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية الطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، 9(2)، 335–386.

عادل، ص. (2016). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عاشور، أ.، طه، م.، والنجار، ح. (2014). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء.

عبد الحميد، م.، وصابر، م. (2013). صعوبات التعلم. الدمام: مكتبة المتنبي.

عبد الرازق، ص. (2007). المعلم وأساليب التدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الفتاح، ر. (2012). تصميم مواقف تعليمية على ضوء احتياجات الطفل التوحدي لتنمية بعض المهارات الحياتية وقياس فاعليتها في الجوانب الاجتماعية والمعرفية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة حلوان

العشماوي، إ. (2020). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 9(2)، 109–122.

العصيمي، م. (2015). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمو ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. المناهج وطرق التدريس، تخصص وسائل وتقنيات التعليم.

العلاء، س. (2015). أثر بعض التمرينات الرياضية التربوية في تنمية وتطوير القدرات العقلية (الذكاء – الذاكرة) لأطفال ما قبل المدرسة (6–4 سنوات): دراسة ميدانية بولايتي الأغواط – الجلفة. مذكرة ماجستير غير منشورة. معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، الجزائر.

العلي، إ. (2020). أسس التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات. اللاذقية، سورية.

القاسم، ج. (2015). أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

القبالي، ي. (2003). مدخل إلى صعوبات التعلم (الطبعة الأولى). عمان: مؤسسة الطريق.

القحطاني، س. (2017). تأهيل معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم لتقديم الخدمات التربويَّة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(21، الجزء الرابع)، 89–125.

القحطاني، م. (2000). نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين، المملكة العربية السعودية.

القذافي، ر. (1995). رعاية المتخلفين ذهنياً. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

القمش، م. (2024). البرامج التربوية والعلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (الطبعة الأولى). عمان: دار البديل.

القمش، م.، والجوالدة، ف. (2020). صعوبات التعلم: رؤية تطبيقية (الطبعة الثانية). عمان: دار الثقافة.

كوافحة، ت.، وعبد العزيز، ع. (2010). مقدمة في التربية الخاصة (الطبعة الرابعة). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

اللقطة، ر. (2007). سعة الذاكرة العاملة والنمط المعرفي (لفظي/تخيلي) وسرعة الإدراك وعلاقتها بالعمليات العقلية المستخدمة في حل المشكلات لدى الطلبة الأردنيين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

مجيد، س. (2008). اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار صفاء.

محمد، أ. (2019). الاحتياجات التربوية للمعوقين. كلية التربية، جامعة مدينة السادات.

محمد، ر. (2010). الإدراك البصري وصعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري العلمية.

مركز الإحصاء – أبو ظبي. (2017). دليل تنفيذ استطلاعات الرأي: أدلة المنهجية والجودة – دليل رقم (11) (الطبعة الأولى). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

المشيقح، ن. (1430هـ). خدمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية: طبيعتها وأساليب تقديمها. مشروع ماجستير غير منشور. كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، الرياض.

هلاهان، د.، وكوفمان، ج. (2006). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة (ترجمة: ع. عبد الله، 2008). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

وزة، خ. (2005). فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم الدينية وتنمية الوعي الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية المعاقين سمعياً. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، الدقهلية.

الوقفي، ر. (2011). صعوبات التعلم بين النظري والتطبيقي (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة.

اليعيش، س. (1430هـ). دليل إرشادي للتعريف بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: خصائصهم – أدوارهم – الخدمات المقدمة لهم. مشروع ماجستير غير منشور. كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، الرياض.

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association. Retrieved from https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition

Barker, R. L. (1999). The social work dictionary (4th ed.). Washington, DC: NASW Press.

Brunelle, K., Abdulle, S., & Gorey, K. (2020). Anxiety and depression among socioeconomically vulnerable students with learning disabilities: Exploratory meta-analysis. Child and Adolescent Social Work Journal, 37(4), 359–367. https://doi.org/10.xxxx

Emery, L. (2009). Academic achievement of middle school students with specific learning disabilities in inclusive cotaught classes. Master's thesis, Northern Arizona University.

Faulkner, P. E., & Baggett, C. D. (2010). Preparing future secondary agricultural education teachers to work with students with learning disabilities: Reports from teacher educators. Journal of Agricultural Education, 51(3), 88–99. https://doi.org/10.xxxx

Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019). Strategic retention: Principal effectiveness and teacher turnover in multiple measure teacher evaluation systems. American Educational Research Journal, 56(2), 514–555.

Hallahan, D., Kauffman, J. M., & Lloyd, W. (1999). Introduction to learning disabilities (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Henley, M., Ramsey, R., & Algozzine, R. (2002). Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities. Boston: Allyn and Bacon.

Heward, W. L. (2010). Exceptional children: An introduction to special education. Boston: Allyn & Bacon.

Larry, S. B. (1989). Psychological and family problems associated with learning disabilities: Assessment and intervention. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28(3), 319–325.

Learning Disabilities Association of America (LDA). (2018). Core principles for the identification and support of individuals with learning disabilities. Retrieved October 10, 2018, from www.ldaamerica.org

McNamara, B. E. (1989). The resource room: A guide for special educators. Albany, NY: SUNY Press.

Michael, J. G. (2002). The role of planning in the social competence of fourth, fifth, and sixth-grade students with and without learning disabilities. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Narimani, M., & Others. (2009). A comparison of emotional and intelligence behavior problems in dyslexic and non-dyslexic boys. Journal of Applied Sciences, 9(7), 1388–1392.

Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average-to-high achievement. Learning Disability Quarterly, 26(3), 171–188.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. Boston: Pearson Education.

Sharon, D. (2021). Instructional leadership practices of middle school principals regarding students with learning disabilities. Doctoral dissertation, Alfred University.

Smith, C. R. (2004). Learning disabilities: The interaction of students and their environments (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Temple, J. A. (1999). School mobility and achievement: Longitudinal results from an urban cohort. Journal of School Psychology, 37(4), 355–377.

Törmänen, M. (2010). Auditory-visual matching in learning disabilities: Intervention studies from Finland and Sweden (Research Report No. 315). Helsinki, Finland: Publisher Name.

Wilson, A. M., Deri Armstrong, C., Furrie, A., & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 42(1), 24–40.

الملحقات

الملحق (1): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة
1	أ. د عدنان عبد السلام العضايلة	جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن
2	أ. د برهان الحمادنة	جامعة عجلون الوطنية – الاردن
3	د. خليل المعايطة	جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن
4	أ. د فريال الشنيكات	جامعة العلوم الإسلامية العالمية –الأردن
5	د. ريم الكناني	جامعة عجلون الوطنية – الأردن
6	د. فراس توفيق محمد اسمر	كلية الأمة الجامعية / القدس
7	د. عبد الكريم أبو سرية	وزارة المعارف

الملحق (2): الاستبانة

الأخ / الاخت الفاضلة

تحية طيبة وبعد،،،

يسعدنا أن نقدم لكم هذا الاستبيان الخاص بتجميع بيانات لإعداد بحث علمي بعنوان (الاحتياجات التربوية لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدارس القدس والتحديات التي تواجههم) ونرجو منكم التكرم بتعبئة جميع فقرات الاستبيان بكل دقة وشفافية، ولا شك أن تعاونكم وجهدكم المقدر سيكون له بالغ الاثر في إنجاح هذا البحث وتحقيق أهدافه، مع تعهدنا أن تكون إجاباتكم محل سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

نشكر لكم جهدكم المقدر وحسن تعاونكم،

الباحثة: مها محمود أبو خضير

أولا: الخصائص الشخصية:

1. الجنس
   - ذكر
   - انثى

2. العمر
   - أقل من 30 سنة
   - من 30 إلى اقل من 40 سنة
   - من 40 إلى اقل من 50 سنة
   - 50 عام فأكثر

3. المؤهل العلمي:
   - متوسط
   - بكالوريوس
   - ماجستير
   - دكتوراه

4. عدد سنوات الخبرة الوظيفية
   - أقل من 5 سنوات
   - من 5 سنوات الي أقل من 10 سنوات
   - من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة
   - سنة فأكثر

ثانيا: محاور الاستبيان

المحور الأول: الكفاءة المهنية						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	العمل على الوصف الدقيق لمظاهر القوة والضعف لدى طلبة صعوبات التعلم					
2	الاهتمام بالتعرف على المناهج التعليمية المناسبة لطلبة صعوبات التعلم					
3	الاهتمام بوجود فريق متخصص لوضع برامج علاجية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.					
4	العمل على توفير الإرشاد المهني لتوجيه قدرات ومهارات طلبة صعوبات التعلم					
5	توفير ملفات إنجاز خاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم					
المحور الثاني: الحفاظ على التوقعات الصعبة						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	العمل على زيادة المستوى التعليمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم					
2	الاهتمام بتوفير كافة سبل الراحة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عند أداء مهامهم التعليمية					
3	العمل على تشجيع طلبة صعوبات التعلم على تنمية ملكاتهم وقدراتهم وخيالهم					
4	الاهتمام بالتعرف على أفكار وأحلام طلبة صعوبات التعلم					
5	العمل على زيادة ثقة طلبة صعوبات التعلم بأنفسهم					

المحور الرابع: التدريب						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	العمل على الحصول على دورات وبرامج تدريبية في كيفية التعامل مع طلبة صعوبات التعلم					
2	الاهتمام بتبادل الخبرات والمعارف مع الافراد ذوي التعامل السابق مع طلبة صعوبات التعلم					
3	العمل على التعرف على أحدث الأساليب والوسائل التي يمكن من خلالها التعامل مع طلبة صعوبات التعلم					
4	الاهتمام بالتقييم الذاتي المستمر للقدرة على التعامل مع طلبة صعوبات التعلم					
5	الاهتمام بالتواصل مع المؤسسات والجمعيات المختصة بالتعامل مع طلبة صعوبات التعلم					
6	العمل على الحصول على دورات وبرامج تدريبية في كيفية التعامل مع طلبة صعوبات التعلم					
المحور الثالث: تعزيز المشاركة الهادفة						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في عملية تشخيص حالات صعوبات التعلم لدى الطلبة					
2	الاهتمام بتوفير الأساليب التي تساعد على دمج طلبة صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين					
3	العمل على تكييف الواجبات المنزلية والاختبارات لتتناسب مع طلبة صعوبات التعلم					
4	توفير الطرق والأساليب التي تساهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين طلبة صعوبات التعلم					
5	العمل على تشجيع طلبة صعوبات التعلم على الاندماج مع زملائهم					

المحور الخامس: العلاقة مع الأسر						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الاهتمام بمشاركة أولياء الأمور في كافة المقترحات التربوية المتعلقة بطلبة صعوبات التعلم					
2	الحرص على التعامل بحيادية ونزاهة مع طلبة صعوبات التعلم واسرهم					
3	العمل على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية الخاصة بطلبة صعوبات التعلم					
4	الاهتمام بوجود لقاءات دورية ومستمرة مع أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم					
5	الرد السريع والفوري لاستفسارات يطرحها أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم					
المحور السادس: حماية ودعم السلامة النفسية والجسدية						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الاهتمام بتوفير كافة إجراءات الحماية لطلبة صعوبات التعلم					
2	توفير جلسات فردية خاصة لتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على المهارات الأساسية.					
3	توفير الاحتياجات التي تزيد من مهارات العزيمة الذاتية لدى طلبة صعوبات التعلم					
4	مراعاة مشاكل الكتابة في تكليفات ذوي صعوبات التعلم.					
5	توفير البيئة المدرسية المناسبة للاحتياجات الجسدية لطلبة صعوبات التعلم					

المحور السابع: المعايير الأخلاقية والقوانين						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الاهتمام بالالتزام بتطبيق اللوائح والتشريعات المرتبطة بالتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم					
2	الاهتمام بتعديل القوانين واللوائح التي تقلل من فاعلية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم					
3	العمل على وجود فريق متخصص للإجابة على استفسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلم					
4	الاهتمام بوضع التشريعات والقوانين الخاصة بكيفية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم					
5	الاهتمام بزيادة صلاحية الجهات والمؤسسات المهتمة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم					
المحور الثامن: توفير الظروف والموارد						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الاهتمام بتوفير الموارد المالية والبشرية والفنية لزيادة القدرة على التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم					
2	العمل على تحسين البيئة التعليمية لطلبة صعوبات التعلم					
3	الاهتمام برفع مستوى وعي العاملين في العملية التعليمية بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم					
4	الاهتمام بتوفير الدعم الكافي للطلاب ذوي صعوبات التعلم					
5	الاهتمام بتوفير الظروف المعيشية المناسبة لطلبة صعوبات التعلم					

المحور التاسع: الأساليب والوسائل التعليمية						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	تصميم المناهج والبرامج التدريبية التي تتفق مع حالات طلبة صعوبات التعلم					
2	توفير دورات حساب ذهني لطلبة صعوبات التعلم					
3	تقليل محتوي المواد الدراسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.					
4	توفير أجهزة لوحية خاصة بذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في عملية التعلم.					
5	توفير فيديوهات شرح تعليمية خاصة بذوي صعوبات التعلم					

The Educational Needs of Students with Learning Disabilities from Their Teachers' Perspective in Jerusalem Schools and the Challenges They Face: A Proposed Guideline

Student Name: Maha Mahmoud Ahmad Hadieh Abu Khdeir

Supervisory Committee

Mustafa Al-Qamash, Main Supervisor

Burhan Hamadneh, Co-supervisor

Mahmoud Obeid, Co-supervisor

Abstract

This study aims to explore the educational needs of students with learning disabilities in Jerusalem schools, investigate the challenges their teachers encounter, and propose a guiding framework to enhance the quality of education for this group of students. The study adopts a descriptive-analytical methodology due to its suitability for the research objectives. A questionnaire was developed as the primary data collection tool, incorporating multiple dimensions covering the educational, psychological, and social aspects of students with learning disabilities. The study sample consisted of 90 teachers from government resource rooms in Jerusalem, and the data was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) to derive precise findings regarding the reality of education for students with learning disabilities.

The study results indicate that students with learning disabilities have multiple educational needs, including the necessity for more diverse teaching strategies, effective psychological and social support, and a learning environment that accommodates individual differences. Furthermore, the study highlights several challenges faced by teachers, with the most prominent being the lack of educational resources, the absence of specialized training programs, and weak communication between teachers and parents in monitoring students' progress. The impact of various factors on meeting educational needs was found to be 82.8%, with professional competence being the most influential factor at 84.4%, while training had the least impact at 81.5%. The findings also emphasize the importance of effective

communication between teachers and parents to enhance educational support and facilitate the learning process.

The study concludes with several recommendations, the most important of which include: Providing continuous training programs for teachers to enhance their skills in dealing with students with learning disabilities using the latest educational and technological methods. Improving the learning environment by equipping resource rooms and providing modern educational tools that cater to students' individual needs. Activating inclusive educational and social programs for students with learning disabilities in mainstream schools to create a comprehensive learning environment. Strengthening communication between schools and parents to ensure psychological and educational support for students through regular meetings and parental involvement in the learning process. Developing more accurate assessment and diagnostic tools to address students' needs and provide timely interventions. Integrating educational technology into the teaching process to support students with learning disabilities through interactive applications that enhance their academic and social skills.

Keywords: Learning Disabilities, Educational Needs, Resource Room Teachers, Inclusive Education, Educational Challenges.