جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

برنامج الدراسات العليا

واقع البرامج التربوية والخدمات المستخدمة من قِبل معلّمي غرف المصادر في تحسين مهارتيّ القراءة والكتابة للطّلبة ذوي اضطرابات التّعلّم في محافظة رام الله والبيرة

The Reality of Educational Programs and Services Utilized by Resource Rooms' Teachers to Improve Reading and Writing Skills of Students with Learning Disorders in The Governorate of Ramallah and Al-Bireh

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة:

مي سليمان

إشراف:

د. أحمد فتيحه

د. محمد زيّاد.

حزيران- 2022

برنامج الدراسات العليا

واقع البرامج التّربويّة والخدمات المُستخدمة من قِبل معلّمي غرف المصادر في تحسين مهارتيّ القراءة والكتابة للطّلبة ذوي اضطرابات التّعلّم في محافظة رام الله والبيرة.

The Reality of Educational Programs and Services Utilized by Resource Rooms' Teachers to Improve Reading and Writing Skills of Students with Learning Disorders in the Governorate of Ramallah and Al-Bireh.

مي محمد سليمان

إشراف

د. أحمد فتيحة

د. محمد زيَاد

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت فلسطين

حزيران-2022

إهداء

إلى شمسي وقمري، إلى أملي في الحياة وقرّة عيني وسرّ نجاحي..... أمّي الغالية.

إلى السَّند والقوَّة، إلى نبراسنا الذي لا ينفكُّ يشتعل لنضيء ..... أبي الحبيب.

إلى الكتف والضلع الَّذي لا يميل، إلى بهجة الحياة ونبض القلب .... إخوتي وأخواتي معاذ وعواد ومريم ومصعب وأميمة.

إلى الوجوة الملائكية إلى شغاف القلب وبلسم الحياة ..... محمد وعلي.

إلى من جعلوا للعائلة معنَى، إلى من رسموا البسمة ... أقربائي.

إلى رفقيات الدَّرب، وخليلات الروح، وشريكات النجاح، إلى من يقطنَّ القلب.... صديقاتي.

إلى من رسموا الطريق أمامي..... أساتذتي الأفاضل.

إلى وطني، إلى الشهداء والأسرى أُهدي هذا العمل.

الشكر والعرفان

لا يشكرُ اللهَ مَن لا يشكرُ الناسَ

الحمد الله الذي بوجهه الكريم وعظيم سلطانه تتم الصالحات، الحمدالله الذي أتمَّ علينا نعمته، وهدانا إلى سبيله في العلم؛ لنخرج من ظلمات الجهل إلى طريق النور.

أتقدَّم بجزيل الشكر والعرفان والامتنان إلى استاذيَّ الفاضلين المشرفين على رسالتي، محمد زيَاد وأحمد فتيحه؛ لما قدماه لي من نصح ودعم وإرشاد، فلولا دعمهما، وإرشادهما، ووقتهما الَّذي منحاني إياه ما كان لهذا العمل أن يرى النّور.

كما أتقدَّم بعظيم الشكر إلى الهيئة التدريسية والإدارية في كلية التربية في جامعة بيرزيت كافّة، وأخصُّ بالذكر، الأستاذة رفاء الرمحي، والأستاذ موسى الخالدي، والأستاذ أحمد جنازة، فالشكر موصول لكل أساتذتي الَّذين تتلمذتُ على أيديهم في كل مراحل دراستي.

الشكر موصول ومكلَّل بالمحبَّة والامتنان لمدرستي " أكاديمية قمم" ممثَّلةً بالهيئة الإدارية، وعلى رأس الهرم الأستاذة الفاضلة دانية سامر، ومعلّماتي الرائعات اللَّواتي كنَّ سنداً لي في مشوار رحلتي الدّراسية، لولا محبتكم ودعمكم وثقتكم لما استطعت لإنجاز هذا العمل.

إلى معلّمي غرف المصادر، ومشرفي التربية الخاصة، والتعليم الجامع في مديرية تربية رام الله والبيرة، وإلى كلّ من ساعدني على إتمام هذا العمل بشكل مباشر أو غير مباشر أتقدَّم لكم بجزيل الشكر والمحبّة العرفان جميعاً.

إهداء ..... أ

شكر وتقدير .....ب

قائمة المحتويات ..... ج

الملخّص باللغة العربية..... ز

Abstract in English.....ط

الفصل الأول 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدّراسة 8

3.1 أسئلة الدراسة.....10

4.1 أهداف الدّراسة 11

5.1 أهمّية الدّراسة: 12

6.1 حدود الدّراسة.....13

7.1 مصطلحات الدّراسة:.....13

8.1 ملخّص الدّراسة:.....16

الفصل الثاني: الإطار النَّظري والدّراسات السابقة.....17

1.2 الإطار النظري 17

1.1.2 اضطرابات التَّعلُّم 18

1.1.1.2 تعريف اضطرابات التَّعلُّم:.....18

2.1.1.2 أسباب اضطرابات التَّعلُّم:.....22
3.1.1.2 خصائص ذوي اضطرابات التَّعلُّم.....24
4.1.1.2 أنماط اضطرابات التَّعلُّم.....28
1.4.1.1.2 اضطرابات تعلُّمٍ نمائيَّة 28
2.4.1.1.2 الاضطرابات الأكاديميَّة 30
5.1.1.2 تشخيص ذوي اضطرابات التَّعلُّم 34
1.5.1.1.2 تشخيص ذوي اضطرابات القراءة والكتابة.....39
6.1.1.2 الاستراتيجيَّات والأساليب التَّعليميَّة الخاصَّة بذوي اضطرابات التَّعلُّم 41
1.6.1.1.2 استراتيجية التَّدريب على العمليات النَّفسيَّة-.....41
2.6.1.1.2 استراتيجيَّة تحليل المهمَّة. 42
3.6.1.1.2 استراتيجية الجمع بين التَّدريب على العمليات النفسيَّة وتحليل المهمَّة..... 42
4.6.1.1.2 استراتيجيّة تعديل السُّلوك.....43
5.6.1.1.2 استراتيجيَّة تعديل السُّلوك المعرفيّ.....43
6.6.1.1.2 برامج واساليب علاج اضطرابات القراءة والكتابة.....45
المحور الثاني: غرف المصادر لذوي اضطرابات التَّعلُّم 49
2.1.2 غرف المصادر 49
1.2.1.2 الهيكليَّة الهرميَّة والنشأة والمفهوم 49
2.2.1.2 أنواع غرف المصادر 53
3.2.1.2 معايير إلحاق الطلبة في غرف المصادر وآليّة العمل فيها.....54

4.2.1.2 إدارة برامج غرف المصادر 56

1.4.2.1.2 إدارة الصّف ومحتوياته:.....56

2.4.2.1.2 معلّم غرف المصادر 58

3.4.2.1.2 برنامج غرف المصادر 63

4.4.2.1.2 الخطَّة الفرديَّة التربويَّة 64

2.2 الدّراسات السابقة 67

1.2.2 الخدمات التربوية والبرامج المقدّمة في غرف المصادر باعتبارها بديلاً تربوياً.....67

2.2.2 واقع الخدمات المقدمة من وجهة نظر (أولياء الأمور، المشرفين التربويين، المعلمين، ومديري المدارس).....75

3.2.2 البرامج التربوية والاستراتيجيات والتقنيات التكنولوجية المستخدمة في تدريـــــــــس طلبة اضطرابات التّعلّم.....87

8.3 الخلاصة 98

الفصل الثالث: منهجيَّة الدّراسة وإجراءاتها 103

1.3 منهجيّة الدّراسة..... 103

2.3 سياق الدّراسة 104

3.3 أدوات الدّراسة 104

4.3 صدق وثبات الأداة 105

5.3 ثبات الأداة..... 106

6.3 تحليل البيانات 107
7.3 إجراءات الدراسة وجمع المعلومات 107
8.3 الخلاصة 109
الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها 111
1.4 عرض النتائج 112
1.1.4 عرض ومناقشة السؤال الأول 114
2.1.4 عرض ومناقشة السؤال الثاني 130
3.1.4 عرض ومناقشة السؤال الثالث 154
4.1.4 عرض ومناقشة السؤال الرابع 176
2.4 رؤية مستقبلية لتحسين مهارات القراءة والكتابة في غرف المصادر 192
3.4 توصيات في ضوء نتائج الدّراسة.....193
4.4 توصيات مستقبليّة 195
5.4 قائمة المراجع 196
6.4 الملاحق 211

الملخَّص باللُّغة العربيَّة

واقع البرامج التربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلبة ذوي اضطرابات التعلّم في محافظة رام الله والبيرة.

هَدفَت الدّراسة الحاليّة إلى التَّعرُّف على واقع البرامج التَّربويَّة- الحقيبة الأكاديمية التشخيصيَّة للُّغة العربيَّة والرّياضيات- والخدمات المقدَّمة من قِبل معلمي غرف المصادر في تطوير مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التَّعلُّم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبَّعت الباحثة المنهج الكيفيّ الاستطلاعيّ الوصفيّ في تحليل البيانات، حيث تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر في رام الله والبيرة، والبالغ عددهم 32 معلّم ومعلّمة، بالإضافة إلى مشرفي التربية الخاصَّة، ومرشدي التَّعليم الجامع، والبالغ عددهم 3 حسب إحصائيات عام 2020-2021، وتمَّ اختيار العيّنة بطريقةٍ قصديَّةٍ ليكون عددهم 13 معلماً ومعلمة.

استخدمت الباحثة المقابلات الفردية والبؤرية شبه المنتظمة Semi-structured interview كأدواتٍ للبحث في جمع المعلومات والبيانات، تمَّ تحليلها بطريقةٍ مسحيّةٍ على العيّنة القصديّة، وذلك بالاعتماد على منهج التحليل الموضوعيّ (Thematic analysis) .

أشارت النتائج إلى أنَّ الخدمات والبرامج المُقدَّمة في غرف المصادر، جاءت بدرجةٍ متوسّطةٍ، وأنَّ تأثير الحقيبة الأكاديمية التشخيصيَّة للُّغة العربيّة والرّياضيات باعتبارها جزءاً من البرنامج التربويّ، لا ينعكس على تحسن مهارات الطلبة من ذوي اضطراب التَعلُّم في مجالي القراءة والكتابة، وأنَّ التَّحسُّن الحاصل للطلبة جاء نتيجةً لاستخدام البرامج الحسيّة، والوسائط المتعددة، من خلال اتّباعهم استراتيجاتٍ وأساليبَ تدريسٍ خاصّةٍ بهم. كما وأظهرت النتائج أنَّه لا يوجد مناهجٌ متخصّصةٌ ونوعيَّةٌ تحتوي على المواءمات والتعديلات الّتي تناسب الطلبة الملتحقين في غرف المصادر كافّة، والّتي تعمل على تحسين مهارات الطلبة. أما على صعيد التَّحديات، فأشارت النتائج إلى أنَّ معلمي غرف المصادر يواجهون مجموعةً من التَّحديات أهمها: كثرة الأعمال الكتابيَّة، وإلزاميَّة تطبيق الحقيبة الأكاديميّة التَّشخيصيَّة، إضافة إلى التّحديات المتعلقة بتوافر الأجهزة والتقنيات، ونوعية الدَّورات التأهيليَّة، والتّحديات على صعيد الطلبة وذويهم، من حيث التَّقبُّل والاستعداد للانضمام لغرفة المصادر.

ومن أهم التوصيات:(أ) تطوير الحقيبة الأكاديمية ؛ لتصبح أداةً تقويميّةً وعلاجية تلائم الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة كافّة. (ب) تطوير مناهج تعليميّة بالوسائل والاستراتيجات والأساليب التعليمية كافّة. (ج) تخصيص ميزانية تخدم غرف المصادر ومعلّميها لتوفير الأجهزة التعليميّة والتّقنية. (د) تدريب المعلمين بدورات تأهيليةٍ نوعيةٍ ومتخصّصة.

الكلمات المفتاحية: البرامج التّربويّة، الخدمات المُستخدمة، غرف المصادر، الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة، اضطراب التّعلم.

Abstract

The reality of educational programs and services utilized by resource rooms' teachers to improve reading and writing skills of students with learning disorders in the Governorate of Ramallah and Al-Bireh.

The current study aimed to introduce the reality of educational programs provided by the resource rooms' teachers in developing literacy skills for students with learning disorders (LD). A descriptive survey approach was used for data analysis. Participants of the study consisted of 32 resource room teachers, and three special education supervisors in Ramallah and Al-Bireh governorate. A convenient sample consisted of 13 teachers was chosen for the study. For this qualitative research, the data collection process utilized a purposeful sampling and semi-structured interviews.

The results showed that the services and programs offered in the resource rooms were of a medium quality. And the effect of the diagnostic academic portfolio of the Arabic language and mathematics as part of the educational program is not reflected in the improvement of students'

skills with LD in the literacy area, rather the improvement of students came as a result of the diagnostic academic bag of the Arabic language and mathematics as part of the educational program. Furthermore, the findings indicate that there are no specialized and qualitative curriculums, which include accommodations and adaptations that are appropriate for students enrolled in resource rooms. As for the challenges, the most significant difficulties are the large amount of written workload for the teachers. The mandatory application of the diagnostic academic portfolio, despite the lack of broad items related to the availability of devices and technologies, and the lower academic level of students, and lack of their willingness to join the resource room was challenging as well.

In conclusion, resource rooms that are designed for students with LD should take into considerations the following: (a) to design appropriate academic toolkit, (b) design and prepare adequate physical and therapeutic tools that for all persons with special needs, (c) create instructional curriculum using all available educational resources, methodologies, and approaches, (d) provide sufficient financial budget

for training students with LD, and finally train all resource room teachers on best methods to work with students with LD.

Key words: educational programs, services used resource rooms, diagnostic academic, portfolio, learning disorder.

الفصل الأول

1.1 المقدمة

للتّعليم أهميةٌ بالغةٌ، بل هو الرّكيزة الأساسية للنهوض بالشعوب ورقيّها، وبازدياد الاهتمام بالتعليم تزداد الفرص في ازدهار جميع المجالات المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهذا يتضمن الاهتمام بالتّعليم والتّشخيص، وطرق التَّدخّل التربويّة المختلفة، الّتي توفّر الفرص المتكافئة لجميع الطلبة، بل يجب علينا الاهتمام بالفئات المختلفة التي يُقدَّمُ لها التّعليم.

إنَّ التّعليم حقٌ أساسيٌ ومكفولٌ، لفئات التعلّم كافة، بما يتناسب مع احتياجاتهم وطموحاتهم ورغباتهم وسعياً للوصول إلى تعليمٍ نوعيّ جيّدٍ قادرٍ على استثمار جميع الإمكانات والقدرات التي يمتلكها الطلبة على وجه العموم، وطلبة اضرابات التّعلّم على وجه الخصوص. وبهذا جاءت القوانين والسياسات لتكفل الحق في تقديم تعليمٍ نوعيّ هادفٍ ومتمحورٍ حول الطالب، وذلك بتخصيص موازناتٍ ماليةٍ، وتكريس وتأهيل كوادرَ بشريةٍ قادرةٍ على التّعامل مع احتياجات الطلبة كافّة، وخلق بيئةٍ مناسبةٍ وحاضنة ولا سيّما لطلبة ذوي الاضطرابات التعلّيميّة.

ولا بَّد من إيلاء طلبة ذوي الإعاقة الاهتمام الأكبر؛ كونهم الفئة الأكثر عرضةً للتّهميش من بين جميع الطلبة، وذلك حسب إحصائيات مسح الإعاقة في الأراضي الفلسطينية لعام (الجهاز الإحصاء الفلسطيني2017– 2019)، حيث أظهر جهاز الإعاقة الفلسطيني (46%) للفئات العمرية ما بين ستة الى سبعة عشر عاماً لم يلتحقوا بالتعليم أبداً، بالرغم من وجود تشريعاتٍ

وقوانينَ وطنيةٍ ودوليةٍ وسياساتٍ متَّفق عليها في الحق بالتّعليم لجميع الفئات بدءاً من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948 والذي جاء بنصه "أن لكل شخص حقٌ في التّعليم"، مروراً بحركة التعليم للجميع لعام 1990 التي جاءت برؤيةٍ واضحةٍ حول التّعليم للجميع. وجاء مؤتمر داكار مُعززاً لفكرة الحق في التّعليم للجميع بالوقوف على مبدأ تعليمٍ إلزامي ومجَّاني للفئات كافّة بحلول عام 2015 (وزارة التربية والتعليم العالي،2015).

إنّ مفهوم التّعليم للجميع أصبح مفهوماً عالمياً وواسعاً، يسعى إلى تمكين المجتمعات والهياكل والأنظمة من خلال عملية ديناميكية تعزز المشاركة وتحتفي بالتَّنوع، من خلال إزالة العوائق التي تحول دون المشاركة في العمليّة التّعليمية، وبهذا يُبنى التّعليم الجامع على مجموعةٍ من الخُطط والاستراتيجيات والأنشطة الَّتي تسعى إلى تحقيق تعليمٍ نوعيّ جيّدٍ وملائم. ويستند بجوهره على بناء النظام وتغييره بما يتناسب مع احتياجات الطلبة وليس تغيير الطالب بما يتناسب مع النظام (Lindsay,2003).

وجاء إطار عمل "سلامنكا" والخاص بذوي الإعاقة؛ ليسد الفجوة في كلمة" الجميع" التي لم تكفل حق التعلم لطلبة ذوي الإعاقة، وينصُّ على أن "الحق في التعليم لجميع الأطفال بحيث يكون تعليماً جيداً ونوعياً، متمحوراً حول اهتماماتهم، ويلبي احتياجاتهم ورغباتهم الفردية، على أن يتم تصميم ذلك في غرفٍ صفيّة جامعة في بيئاتهم ومجتمعاتهم المحلية "(اليونسكو، 2000).

تتطلب البرامج التربوية الَّتي تُقدَّم لطلبة ذوي الإعاقة تعديلاً على المناهج العادية وأساليب التعليم بما يتناسب مع طبيعة وحاجة كل طفل، إضافة إلى تعديل البيئة التي تُقدّم تلك البرامج، بحيث تهتمُّ بالظروف الاجتماعية، والحالة التي يعاني منها الطفل بحيث يُعتبر التعديل الأخير– البيئة– بديلاً تربوياً يسعى إلى تلبية حاجات ورغبات الأطفال ضمن بيئتهم مع مراعاة قدراتهم، وانسجاماً مع مفاهيم التربية الخاصة،التي تسعى إلى تقديم الخدمات في البيئة الأقل تقييداً وتطبيقاً لمفاهيم الاندماج، وعدم عزل الأطفال عن بيئتهم وأقرانهم(الصمادي، 1996).

تُعدُّ عملية اختيار البدائل التربوية الّتي تلبّي النَّقص لطلبة ذوي اضطرابات التّعلمُّ، من القضايا المهمَّة والعالقة في نفس الوقت، حيث تباينت وجهات النظر في آليّة دمج الطلبة وكيفية تلقّيهم للخدمات التربوية المُوصى بها من قِبل وزارة التربية والتعليم، وسياسات التعليم للجميع، فإحدى البدائل كانت توصي بدمج الطلبة في الصفوف العاديّة معظم الوقت، مع تلقيهم الخدمات في غرف المصادر لبعض الوقت (صوالحه، 2014)، بينما أشارت شلبي (2009) في بحثها بفصل الطلبة غير العاديين وتعليمهم في صفوفٍ خاصة بهم دون دمجهم في الصفوف العادية، وعزت ذلك إلى أن هذه الطريقة – دمج الطلبة في الصفوف النظامية معظم الوقت،وتلقيهم خدمات في غرف المصادر لبعض الوقت – غير فعّالة في تحقيق المُخرجات التعليميّة التي تلبّي احتياجات طلبة ذوي الإعاقة. إضافة إلى أن معلمي الصفوف النظامية لم يتلقوا التدريب الكافي للتّعامل مع هذه الفئة؛ وبالتالي لا يستطيعون تقديم يد المساعدة لهم.

وفي السياق الفلسطيني، سعت وزارة التربية والتعليم إلى النهوض بنوعية وجودة التعليم والوصول إلى تعليمٍ نوعيّ وفعّال، لذلك عمدت الوزارة إلى تبنّي برنامج ومراكز غرف المصادر لعام 2004-2005، حيث قامت بإنشاء 36 غرفة مصادر توزعت على 18 مديرية في فلسطين بدعمٍ من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية؛ لتقديم الدّعم والمساندة، بحيث يعتبر برنامج غرف المصادر من البرامج العالميّة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم، وسعت إلى تطويرها وزيادة أعدادها في جميع المحافظات(فتيحة،2009). وفي السياق ذاته، أشار جرادات (2014) إلى أن برامج غرف المصادر تهدف إلى تقديم خدمات علاجيةٍ تربويةٍ، إضافة إلى الدَّعم الأكاديمي للطلبة ذوي الاضطرابات التعلّميّة، أو ممَّن لديهم مشكلات في التّعليم والتّحصيل، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بتعيين معلم تربيةٍ خاصة لكل غرفة مصادر بالشراكة مع المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، والتزمت بمسؤوليتها كافّة، إلى أن تم نقلها بشكل كامل لوزارة التربية والتعليم في عام 2009. وعملت وزارة التربية والتعليم على تطوير وزيادة عدد غرف المصادر في المحافظات كافّة، ليصل عددها الى 90 غرفة وبتعيين كافة الكوادر.

وتعمل وزارة التربية والتعليم في دائرة الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، على تطوير خطّة استراتيجية وتنفيذية للأعوام ما بين 2019-2021، والتي تسعى إلى زيادة الوصول إلى التّعليم للجميع عن طريق إحداث تغييراتٍ في النّظام التعليميّ؛ لإزالة العقبات في البيئة والاتجاهات والسياسات والممارسات والموارد والتي تمنع بعض الطلبة من الالتحاق في المدارس النّظامية مع أقرانهم، وهذا بالعمل على تقديم الدّعم وفق الاحتياجات الفردية من خلال نهج ثنائي المسار،

وهو عبارة عن مسارٍ بخطين متوازيين يعملان في نفس الوقت، على تغيير وتطوير النّظام التّعليميّ بمكوناته كافّة، بينما يقوم بمساندة وتقديم الخدمات للطلبة الأكثر عرضةً للتّهميش والإقصاء في العمليّة التّعليميّة، يسعى لتقديم الخدمات وفق الاحتياجات الفردية للفئات الأكثر عرضة للاقصاء والتهميش في نظام التعليم؛ وذلك من خلال فتح عدد أكبر من غرف ومراكز المصادر (الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتّربية الخاصّة،2018).

وتقوم فكرة غرف المصادر على وجود غرفةٍ داخل المدرسة النّظامية، تتوافر فيها مجموعةُ من الوسائل التعليمية، والمقاعد، والأثاث،ومجهزة بالمعدات والأدوات المناسبة التي تُعين معلمة التربية الخاصة على القيام بتعليم الطلبة ممن يعانون إعاقاتٍ بسيطةً مثل: اضطرابات التعلم،أو إعاقاتٍ ظاهرةً مثل: الإعاقة الذّهنية البسيطة، أو السّمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو المهارات الأكاديمية والاجتماعية وغيرها، مع مراعاة الفروق الفردية والاحتياجات لكل مُتعلمٍ من خلال بناء الخطط الفردية التربوية، وتنفيذ البرامج التربوية المطروحة من قِبل وزارة التربية والتعليم العالي(الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022). ولا يقتصر دور غرفة المصادر على تقديم الدّعم الأكاديمي والاجتماعي، والاستشارة النّفسية داخل تلك الغرف وحسب، بل إنّها تقوم بتقديم خدماتٍ غير مباشرة تتعلّق بعمليات التّشخيص والتّقييم، واتّخاذ القرارات حول إلحاق الطلبة بغرفة المصادر، والتّدخل المُبكر للصّفوف الأساسية الأولى من الصف الثاني حتى الرابع الأساسي ومواصلة اتّخاذ القرارات مع ذوي أولئك الطلبة.

لهذا؛ عمدت وزارة التربية والتعليم العالي والممثلة بالإدارة العامةّ للإرشاد التربوي والتّربية الخاصّة زيادة غرف المصادر المُفعلة في الضّفّة الغربية وقطاع غزة، حيث شكَّلت غرف المصادر المُفعلة وغير المُفعلة نسبة(24.07) % من مجموع المدارس الكلية في قطاع غزة والضفة الغربية؛ حيث بلغ عددها في الضفة الغربية (340) غرفةً مفعلةً بنسبة (18.25)%، و (120) غرفة غير مفعلة تنتظر تعيين معلم أي بنسبة (6.44)%، بينما بلغ عددها في قطاع غزة (90) غرفةً مفعلةً بنسبة (21.3)%، وذلك من مجموع المدارس الحكومية، وعلى صعيد محافظة رام الله والبيرة بلغ عدد غرف المصادر المفعلة وغير المفعلة(35) غرفة أي بنسبة (17.5)% من مجموع المدارس الحكومية الكليّة، منها (25) غرفة في مديرية رام الله والبيرة وجميعها مفعلة و(10) غرف في مديرية بيرزيت تسعُ غرف منها مفعلة بنسبة(12.5)% من مجموع المدارس الحكومية، وبهذا تكون عدد الغرف المفعلة تحت إشراف معلمي غرف المصادر (34) غرفة بنسبة (17)% في محافظة رام الله والبيرة، حسب إحصائيات عام (2021).

علاوةً على ما سبق، ركَّزت الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في الوزارة على طلبة اضطرابات التّعلم باعتبارهم الفئة الأكثر انتشاراً في المدارس، حيث قامت بالبحث في سبل التقويم، وإعداد الأدوات التشخيصيّة للقدرات التعليميّة في مادتي اللّغة العربية والرّياضيات من الصف الثاني حتى الرابع، والتي من خلالها سيتم الكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم، وتحديد المستوى الحالي لهؤلاء الطلبة، وتقديم الخدمات بناءً على تلك النتائج، إضافةً إلى تقديم

التّعديلات والملاءمات المناسبة لهم (دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة ودائرة التعليم العام، 2009).

لدى طلبة اضطرابات التّعلّم خصائصُ معرفيةٌ، ولغويةٌ، واجتماعيةٌ، وانفعاليةٌ أيضاً. تؤثر على قدرتهم في امتلاك المهارات الأكاديمية الأساسية والمتمثلة في مهارات القراءة، والكتابة، والتهجئة،والحساب، فالخصائص المعرفية على مستوى القراءة والكتابة، والتي يعاني منها طلبة اضطرابات التّعلم من حيث عدم قدرتهم على اكتساب وفهم وإعادة توجيه المعلومات ومعالجتها وربطها برموزها الصحيحة؛ أمّا على الصعيد اللُّغوي، فطلبة اضطرابات التّعّلم لا يملكون القدرة على فهم اللّغة الاستقبالية والدّاخلية، او حتى اللّغة المنطوقة والمقروءة؛ لذلك لا يستطعيون التعبير عن أنفسهم ضمن بيئاتهم الاجتماعية أو التعبير عن الموقف التعليمي بالطريقة المناسبة(الشريف،2011؛العدل، 2013). لهذا حظي طلاب اضطرابات التّعلم بالاهتمام على مستوى البرامج التربوية، والمتمثلة بالحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة بالفرصة الأكبر لتحسين مهاراتهم الأكاديمية في مجالي القراءة والكتابة.

ولاهتمام وزارة التربية والتعليم ببرنامج غرف المصادر باعتباره برنامجاً عالمياً، وبديلاً تربوياً لتقديم الخدمات لطلبة الإعاقة عامة، وطلاب ذوي اضطرابات التعلّم على وجه الخصوص، واستمراريتها الدائمة لتطوير خططها واستراتيجياتها بما يتناسب مع الواقع المعاش؛ جاءت هذه الدراسة للبحث في تأثير البرامج التربوية المطروحة والمعمول بها في وزارة التربية والتعليم،

والمتمثلة في الحقائب الأكاديمية التشخيصية على تطوير مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التعلم.

2.1 مشكلة الدراسة

تُعدُّ الاضطرابات التعلّميّة من الاضطرابات الأكثر انتشاراً في المجتمعات ككل، حيث تصل نسبتها ما بين 10–15% من أفراد المجتمع بشكل عام. وفي فلسطين وفي منطقة رام الله والبيرة –تحديداً–لدينا 640 طالباً وطالبة من ذوي اضطرابات التعلم، موزعين على 32 غرفة مصادر. وتُعد غرف المصادر إحدى البدائل التربوية المُطبّقة في المدارس النظامية، والّتي تسعى إلى تقديم الخدمات العلاجية والأكاديمية لطلبة ذوي الإعاقة بالعموم، وطلبة اضطرابات التعلّم بشكل خاص.

وقد استنتجت الباحثة من خلال عدّة مقابلاتٍ أُجريت مع المدير العام للإدارة العامّة للإرشاد والتربية الخاصة، ومشرف التربية الخاصة في محافظة رام الله والبيرة، ومجموعة من معلمات غرف المصادر أن الآليّة المستخدمة في غرف المصادر قائمةٌ على استخدام (الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة لمهارات القراءة والكتابة والحساب2014) وذلك بالوقوف على الأداء الحالي للطلبة وتسجيل نقاط القوة والضّعف لبناء خطةٍ فرديةٍ تربوية، بما يتناسب مع قدرات الطلبة، لما يتّصفون به من فروق فردية باستخدام أنماطٍ تعليميّةٍ مختلفة، وذلك تحت ما يسمى (البرامج التربوية).

وفي ذات السياق وجدت الباحثة أن الدراسات المتعلقة بغرف المصادر على الصعيد الفلسطيني شحيحةٌ، ومعظمها يتعلّق بدراسة جدوى غرف المصادر كمشروع عام وليس متخصّصاً بمهارةٍ معينّة، أو فئةٍ معيّنة، كإضطرابات التّعلّم، وهذا ما أكد عليه مدير التربية الخاصّة في وزارة التربية والتعليم، ومشرف التربية الخاصة في محافظة رام الله والبيرة. كما أن بعض الدراسات بحثت في الخدمات المقدمة في غرف المصادر باعتبارها أكثر البدائل التربوية المتوفرة والمعمول بها، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات كلا المكانين (2012) وجرادات (2014) الجبالي (2020). إضافة إلى أنّ بعض الدراسات جاءت لتبين وتقيس الأثر الحاصل على تطوّر وتقدّم الطلبة في غرف المصادر، بعد إجراء تدخُّلٍ من قبلهم باستخدام استراتيجية تدريس على مجموعة ضابطة وتجريبية، حيث استخدمت دراسة حسين (2019) ربايعة (2018) مشاقبة (2015) المنهج التجريبي وشبه التجريبي في إظهار نتائج دراساتهم حول تلك الاستراتيجيات والبرامج، التي تدعم دور غرف المصادر. لذلك، عمدت الباحثة إلى تقييم , واقع البرامج التربوية المستخدمة في غرف المصادر في تطوير مهارتي القراءة والكتابة لفئة الطلبة من ذوي الاضطرابات التعلميّة، من خلال دراسة نوعية تبحث عن آليات العمل داخل غرف المصادر المتعلقة ببرامج التدخل، والأدوات التقييميّة، والحقيبة التّشخيصيّة الأكاديمية، ودراسة أثر استخدام الآليات، وتطبيق الأدوات، وتنفيذ محتوى الحقيبة التّشخيصية الأكاديمية على تحّسن مهارتي القراءة والكتابة؛ للخروج بنتائج إذا ما كانت غرفة المصادر مكاناً فيزيائيّاً يتمّ فيه اندماج الطلبة في المدارس النظامية؟ أم بديلاً تربوياً قادراً على تقديم كافة الخدمات التربوية، وتحسين المستوى

الأكاديمي لطلبة اضطرابات التعلّم؟ ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدّراسة تتمحور في الإجابة عن سؤال حول واقع البرامج التربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلاب ذوي اضطرابات التّعلّم.

3.1 أسئلة الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع برامج التدخل التربوية والخدمات المُستخدمة من قِبل معلمي غرف المصادر في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم؟

وينبثق عن السؤال الرئيس أربعة أسئلة فرعية، وهي:

أولاً– ما مراحل العمل المُتَّبعة من قِبل مُعلمي غرف المصادر لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم؟

ثانياً– ما الاستراتيجيّات والأدوات المستخدمة من قبل معلّمي غرف المصادر لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم؟

ثالثاً– ما التحديات التي تواجه مُعلّمي غرف المصادر أثناء تطبيق البرامج التربوية المُستخدمة في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التعلم، وكيف يمكن التّغلّب عليها؟

رابعاً – ما أثر الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة على تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التعلم باعتبارها جزءاً من البرنامج التربوي، وكيف يتمُّ قياسها؟

4.1 أهداف الدراسة

–تهدف الدراسة إلى البحث في واقع برامج التّدخل التّربوية والخدمات المُستخدمة في غرف المصادر في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم.

– الكشف عن الاستراتيجيات والأدوات المُستخدمة من قبل معّلمي غرف المصادر لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التعلّم.

–التعرف على آلية عمل الحقائب التشخيصيّة المُستخدمة لطلبة اضطرابات التعَلم داخل غرف المصادر وأثرها في تحسين مهارتي القراءة والكتابة.

–الكشف عن الاضطرابات التي تواجه مُعلّمي غُرف المصادر أثناء تطبيق البرامج التربوية الخاصة بطلاب اضطرابات التّعلمّ في غرف المصادر وكيفية التغلّب عليها.

– التعرف على أثر الحقائب الأكاديمية التّشخيصيّة في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التعَلم.

–الخروج بمقترحاتٍ وتوصياتٍ لتطوير وتحسين مهارتي القراءة والكتابة داخل غرف المصادر لطلبة اضطرابات التعّلم.

5.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدّراسة كونها تبحث في واقع برامج غرف المصادر في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم، وتسدُّ الفجوة في الدّراسات السّابقة المُتعلقّة بتقييم البرامج التربوية المُستخدمة لطلبة اضطرابات التعلم، لذلك تُعدُّ مَرجعاً لوزارة التربية والتعليم، والقائمين على برامج التربية الخاصة، ومُتَّخذي القرار، كما أنها تُعدُّ حاجةً في السّياق الفلسطيني، وجاءت توصية من قبل مدير التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم، وداعمي التّعليم الجامع في اليونسكو. حيث تكمن أهمية الدراسة في:

- تُقييم إحدى البدائل التربوية المُستخدمة في السّياق الفلسطيني والأكثر استخداماً لطلبة اضطرابات التعلم.
- يؤمَّل أن تكون الدّراسة مَرجعاً لمُتخذي القرار، وواضعي السياسات والخطط الاستراتيجية؛ للتحسين من فاعلية البرامج التربوية المستخدمة في غرف المصادر.
- يؤمل أن تكون الدراسة مرجعاً في الحقل التربوي، وإطاراً نظرياً في تقييم البرامج التربوية المُستخدمة في غرف المصادر في تحسين وتطوير مهارتي القراءة والكتابة.
- مساعدة مُعلّمي التّربية الخاصّة في غرف المصادر في تطبيق البرامج التربوية والأدوات التقييميّة داخل غرف المصادر.

- مساعدة الباحثين في مجال الاضطرابات الأكاديمية في معرفة أفضل البرامج التربوية المُستخدمة في غرف المصادر والعمل على تحسينها وتطويرها.

6.1 حدود الدّراسة

اقتصرت حدود الدّراسة على ما يأتي:

الحدود المكانية: مدارس محافظة رام الله والبيرة التي تحتوي على غرف المصادر في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الحدود البشرية: عينة من معلمات غرف المصادر، ومشرفي التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة.

الحدود الزمانية: تمَّ تنفيذ الدراسة في السنة الدراسية 2020-2021.

7.1 مصطلحات الّدراسة

اضطرابات التعلم: " اضطراب في واحد أو أكثر من الوظائف النفسية الأساسية التي تشمل فهم اللّغة المكتوبة واللّغة المنطوقة واستعمالها، وتظهر في اضطرابات السمع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب.

وكلها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السّمعية، أو البصرية وغيرها" (وزارة التربية والتعليم،2017، ص.9).

اضطرابات التعلم (إجرائياً): هم الطلبة الملتحقون في برنامج غرف المصادر في المدارس النظامية من الصف الثاني حتى الصف الرابع، والّذين لديهم اضطرابات في تعلّم اللّغة المكتوبة والمنطوقة. والتي تظهر في اضطرابات القراءة والكتابة.

غرفة المصادر: "غرفة صفية مُلحقة بالمدرسة العاديّة، تكون مُجهّزة بما يلزم من وسائل، وألعابٍ تربويةٍ، وأثاثٍ مناسب، وتدوام بها معلم/ة التربية الخاصة. ويُعتبر دوام الطلبة في غرفة المصادر دواماً جزئيّاً في مادتي اللّغة العربية والرّياضيات (المهارات الأساسية الثلاث)، أما باقي الحصص فتكون في الصّفّ العادي، ويقوم معلم التّربية الخاصّة المُدرّب بتقييم الطلبة، وبناء خططٍ تربويةٍ فرديةٍ لكّل طالبٍ تنسجم خطوطها مع قدرات الطالب واحتياجاته، ومن الممكن أن يأتي الطلبة لغرفة المصادر بشكل فردي أو مجموعاتٍ صغيرة"(وزارة التربية والتعليم،2017، ص.9)

غرفة المصادر (إجرائياً): الغرفة الصفية المُلحقة بالمدارس النظامية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والمُجهّزة بالوسائل، والمعدات، والأجهزة الإلكترونية، والألعاب التربوية كافّة، بما تخدم طلبة اضطرابات التعلم، ويداوم فيها معلم/ة التربية الخاصة.

البرامج التّربويّة: مجموعة من الموارد والمواد التعليميّة، والتي تتمثَّل في الكتب المدرسية المُقرَّرة، والأنشطة التّعليميّة الحرة، والوسائل والأدوات التعليميّة البصرية والسّمعية، وأساليب التّقويم، وغيرها من الطرق والاستراتيجيات والأساليب الّتي تُساعد المُتعلّم على إتقان المَعارف والمَهارات بحيث يتمُّ تعليم هذا البرنامج خلال فترةٍ زمنيّةٍ مُحدَّدةٍ، سواء كان التعليم من قبل الطالب في المنزل أو تحت إشراف المُعلّم في المدرسة. (خليل 2019، عن إبراهيم 2009).

البرامج التّربوية(إجرائياً): مجموعةُ الأساليب والاستراتيجات وأنماط التّعليم المُستخدمة في غرف المصادر من قبِل مُعلّم غرف المصادر، وتشمل كافّة الوسائل التّعليميّة، وأساليب التّقويم، والخطط الفردية التربوية، والحقيبة الأكاديمية التّشخيصيّة.

مهارة القراءة: "عملية تعرُّف الرُّموز المَكتوبة، أو المطبوعة التي تَستدعي معاني تكوَّنت من خلال الخبرة السابقة للقارىء وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته، وتنظيم المعاني، محكوم بالأغراض التي يحُدّدها القارئ بوضوح (أبو الديار، البحيري، محفوظي،2012، ص.116).

مهارة القراءة (إجرائياً): قدرة الفرد على القراءة بشكل سلسٍ وبدون بذل مجهود كبير، بما فيها تمييز وتسمية حركات وحروف، وقراءة مقاطع وكلمات بمستوياتٍ مختلفة.

مهارة الكتابة: أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفيّ، وهي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت؛ للتعبير من خلالها عن الذّات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعانٍ وتخيُّلات (أبو الديار، البحيري، محفوظي،2012، ص.173)

مهارة الكتابة (إجرائياً): قدرة الفرد على الرّبط بين أصوات الحروف ورموزها، بما فيها كتابة حروف وحركات ومقاطع، وكتابة كلمات ومقاطع بمستوياتٍ مختلفة.

8.1 ملخّص الفصل

في هذا الفصل تمَّ عرض مقدمة ومشكلة الدّراسة، وأسئلتها، أوهدافها، وأهمّيتها، إضافة إلى حدود الدّراسة ومصطلحاتها، وسيتمُّ الانتقال للفصل الثاني من الدراسة، حيث يتضمّن الخلفية النّظريّة للدّراسة (الإطار النظري)، الأدبيات والدّراسات السّابقة في ذات السّياق.

الفصل الثاني

الإطار النَّظري والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النّظريّ

تعد اضطرابات التّعلمّ من أكبر فئات التّربية الخاصّة، وواحدة من أكثر الاضطرابات المُعقَّدة من حيث أسبابها وتعريفاتها المختلفة، وكونها غير مرتبطة بمشكلة ملموسة مقارنة بالإعاقة الحركيّة أو الجسديّة. الطلبة الذّين يعانون من اضطرابات تعليميّة يحظون بقدراتٍ عقليةٍ ومستويات ذكاءٍ متوسّطةٍ أو فوق المتوسّطة؛ لذلك حظيت الاضطرابات التعلميّة على اهتمام الباحثين والمختصّين في مجال التربية الخاصة، فَبُذلت الجهود في البحث في خصائص وقدرات طلاّبها، والوقوف على أهم الفروق الفرديّة بين جميع فئاتها، والكشف عن الاستراتيجيات والأساليب التعليميّة المناسبة، وطرح التّعديلات والمواءمات التي تتناسب مع رغباتهم وميولهم وقدراتهم، وإرساء الخطوط العريضة للبرامج التربوية سواء التعّلمية منها أو الفردية للحدّ من المشاكل التّي تواجههم.

يتناول هذا الفصل تعريف اضطرابات التّعلم، خصائص ذوي اضطرابات التّعلم، أسباب وتشخيص ذوي اضطرابات التّعلم، اضطرابات التّعلم الأكاديمية والنمائية، والأساليب والاستراتيجيات العلاجية، والبرامج التربوية المُستخدمة لهم. إضافة للتّطرُّق إلى مفهوم غرفة المصادر، ومعايير إلحاق الطلبة فيها، وآلية العمل داخلها وما تحتويه من أنشطةٍ واستراتيجيات

وبرامجَ تربويةٍ وفردية، إضافة إلى دور المُعلم داخل غرفة المصادر، وكيفية اختياره، ومن ثمَّ عرض الأدبيات، والدّراسات السابقة المتُعلقة بمتغيرات الدّراسة، ومن ثمَّ التَّعقيب عليها.

المحور الأول: اضطرابات التّعلم.

1.1.1.2 تعريفات اضطرابات التّعلم.

يواجه طلبة اضطرابات التّعلم– ايضاً اطلق عليها صعوبات تعلم– صعوباتٍ وتحدّياتٍ حقيقيةً، لا تقتصر فقط على الجوانب الأكاديمية بل تمتد لِتَطال الجوانب الاجتماعية ايضاً. لهذا؛ كان من الصّعب على التربويين والمُختصّين في مجال التّربية الخاصّة أن يضعوا تعريفاً مُحدَّداً وواضحاً لاضطرابات التّعلم، وخاصة أن بعض الاختصاصييّن لا يعتبرونها مشكلة ملموسة، مقارنةً بالإعاقات الأخرى كالإعاقة الحركية، أو السّمعية، أو البصريّة وغيرها(حسين،2009). وعلى الرّغم من ذلك، هناك إجماع على أنّ طلبة اضطرابات الّتعلمّ يشكّلون مجموعاتٍ غير متجانسة، ولديهم مشكلة أساسية تجمعهم جمعياً، وهي عدم القدرة على التّعلّم بنفس الطريقة والكفاءة التي يتعلمّ بها أقرانهم العاديين(الزيات،2007).

واجهت بعض تعريفات اضطرابات التّعلم التي وردت في الأدب التربوي انتقاداتٍ عديدةً، ومن هذه التّعريفات التي واجهت نقداً، تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية لاضطرابات التّعلّم 1975، كما ورد في الخطيب والحديدي والروسان وآخرون(2013) حيث أشار التّعريف للعمليات النّفسيّة،باعتبار أنّ الخلل ناتج عن قصورٍ في معالجة العمليات البصريّة والسمعيّة لدى

طلبة اضطرابات التّعلّم، وأنّ معالجة العمليات البصريّة والسّمعية تساهم في تحسين مهارات التّعلّم، خاصّةً مهارات القراءة، ولكن تبين فيما بعد أنه لا جدوى للبرامج الإدراكية(السّمعية والبصريّة) في تحسين مهارات طلبة اضطرابات التّعلم.إضافةً إلى خلوّ التّعريف من العوامل المُسببّة لاضطرابات التّعلّم، والمشكلات الاجتماعية ومشكلات التَّنظيم الذّاتي.

ولهذا جاء تعريف اللّجنة الوطنية المشتركة لاضطرابات التّعلّم(1994) يعرض مفهوم اضطرابات التّعلّم بشكأل ادقَّ وأشمل، متمثلّاً في:" "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة اضطرابات 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، وتُعدّ مثل هذه الاضطرابات جوهريةً بالنّسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب وقوع اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدّالة على التّنظيم الذّاتي، والإدراك الاجتماعي، والتّفاعل الاجتماعي، إلى جانب اضطرابات التّعلّم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تُعتبر صعوبةً من اضطرابات التعلم" (محمد، 2011 :357)

بينما جاء التّعريف الحديث للدّليل الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية والذهنية(DSM-5) الصادر في عام 2013 ليعدّل على تعريف صعوبات، أو إعاقة، أو عسر التّعلّم ليصبح المصطلح أكثر شموليةً، وهو "اضطرابات التّعلّم المحدّدة "specific learning disorder))

والتي تمثلت في أربعة معايير مُحدّدة نصَّت على "أنّ اضطرابات التّعلّم تبدأ في المراحل المُبكرة للطّالب، ولكن لا تصبح ظاهرةً وبشكلٍ ملموس إلا عندما تفوق المُتطلبات التّعليميّة قدرات المتعلّم، ويصبح غير قادرٍ على توظيف المهارات الأكاديمية على الرّغم من التّدخل، ولفترة لا تقلّ عن ستّة أشهر وبهذا تكون مهاراته الأكاديمية أقلّ من مهارات أبناء جيله، وتؤثر سلباً على الأداء العام في التّعلّم إضافةً إلى أنَّ هذا التّعريف لا يعزو اضطرابات التّعلّم إلى أي إعاقةٍ عقلية أو حسّيّة أو حتى اضطرابات أخرى(زيّاد،2018).

علاوةً على ما سبق لم يقتصر الأدب التربوي على هذه التّعريفات فقط، فمنها تناول الجانب الطّبيّ تعريف اضطرابات التّعلمّ مثلما عرّفها بست (Best) على أنها:" اضطرابٌ عصبيٌّ نفسيٌّ في مجال التّعليم، قد يحدث في أي مرحلةٍ من عمر الفرد، وقد يكون نتاجاً لعيوبٍ في الجهاز العصبيّ المركزي، أو إصابة الفرد بالأمراض المختلفة، أو التّعرض للحوادث، أو لأسبابٍ لها علاقةٌ بالنموّ والنّضج، أو تلف الدّماغ". (العزة،2002، ص.135).

وتبنّت اللّجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين 1981 تعريف اضطرابات التّعلّم، كما اتّفق وونج وجراهام وهوسكن وبيرمان (2008) Wong,Graham,Hoskyn,Berman مع الخطيب والحديدي على أن:" الأطفال ذوو اضطرابات التّعلّم هم أولئك الأطفال الّذين يعانون من اضطرابٍ واحِد أو أكثر من العمليات النّفسية الأساسية المُتضمّنة في فهم واستخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة. وهذا الاضطراب قد يتّضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير،

أو التّكلّم، أو القراءة، أو التهجئة، أو الحساب. ويشمل هذا الاضطراب حالاتٍ مثل الإعاقات الإدراكية والتّلف الدّماغي والخلل الدّماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلاميّة النمائيّة. وهو لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلاتٍ تعلّميّة ترجع أساساً إلى الإعاقات البصريّة، أو السّمعيّة، أو الحركية، أو التّخلّف العقليّ، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي أو الثّقافة" (الخطيب والحديدي،2009،ص.79).

إضافةً إلى ما سبق، عرف سليمان(2011،ص.63) اضطرابات التّعلّم على أنها: " مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو الطّلبة داخل فصول الدّراسة العادية، ذوي ذكاءٍ متوسّط أو فوق متوسطٍ، يعانون من اضطرابٍ واحدٍ أو أكثر من العمليات النّفسيّة الأساسية والّتي تظهر آثارها من خلال التّباعد الدّال إحصائياً بين التّحصيل المُتوقع والتّحصيل الفعليّ لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللّغة المقروءة، أو المسموعة، أو المجالات الاكاديمية الأخرى، وأنَّ هذه الاضطرابات في العمليات النّفسية الأساسية من الُمحتمل أن تُرجع اضطرابات تعلّم هؤلاء الأطفال او الطلبة إلى وجود خللٍ أو تأخُّرٍ في نموّ الجهاز العصبيّ المركزيّ، ولا تُرجع اضطرابات تعلّم هؤلاء الأطفال والطلبة إلى وجود إعاقات حسيّة، أو بدنية، أو لظروف الحرمان او القصور البيئيّ سواء كان ذلك يتمثّل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتّعلّم، كما لا تُرجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادّة أو الاضطرابات النّفسية الّشديدة ويتضمن مفهوم اضطرابات التّعلّم حالات الديسلكسيا (اضطرابات القراءة) و

الديسغرافيا (اضطرابات الكتابة) الدسكلكوليا (اضطرابات الحساب) ولا يتضمّن مفهوم اضطرابات التّعلّم حالاتِ ذوي مشكلات التّعلّم، ولا المتأخرين دراسياً، ولا بطيئي التّعلمّ،ولا المعاقين عقلياً".

وبالاستناد إلى التّعريفات السابقة حول تعريف اضطرابات التعلم؛ تعرّف الباحثة اضطرابات التّعلّم بأنها: قصورٌ او خللٌ، أو اضطرابٌ في واحدةٍ أو أكثر في مهارات القراءة، والكتابة، والحساب، وعمليات التّذكّر، والتّمييز، والإدراك، والتّفكير؛ غير مرتبطةٍ بإعاقاتٍ حركيةٍ، أو جسدية، أو نفسيّة، أو أسباب الحرمان البيئيّ، أو الثّقافيّ، أو القصور الاجتماعي؛ وإنّما تُعزى لخللٍ أو نقص نموّ، أو اضطرابٍ في الجهاز العصبيّ المركزيّ في الدّماغ.

2.1.1.2 أسباب اضطرابات التّعلّم.

باختلاف وتعدّد أسباب اضطرابات التّعلّم، وبالرّغم من عزو أسبابها إلى عدّة عوامل، إلا أنه يمكن حصرها في ثلاثة أسباب رئيسة. حيث أشار الخطيب والحديدي (2009)، ابراهيم (2010) إلى أن اضطرابات التّعلّم تتمحور في الأسباب البيولوجية والعضوية، والأسباب البيئية، إضافة إلى الأسباب الوراثية الجينيّة.

ففي السّياق التّاريخي لأسباب اضطرابات التّعلم فإن الأسباب البيولوجية تُعدُّ إحدى الأسباب الرئيسية التي تُعزى لها اضطرابات التّعلّم، حيث أنّ الخلل، أو الاضطراب الحاصل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، أو التّلف الدّماغي–الأسباب النيورولوجية– لدى المُتعلّم الناجم عن تعرّضه لحادثٍ، أو نقص أكسجين، او مشاكل أثناء الولادة، والّتي تؤدّي بدورها إلى فشل في

الوظائف النفّسيّة المرتبطة بالوظائف الإدراكية، والمعرفيّة، واللّغوية، والحركية والّتي تؤثر بدورها على اضطرابات التّعلّم؛ ولهذا في بداية التّعريفات كان يُطلق على طلاب اضطرابات التّعلمّ، طلاب ذوي الإصابات الدّماغية، أو ذوي المشكلات الإدراكية، أو ذوي الخلل الدّماغي البسيط. (الخطيب والحديدي،2009؛ ابراهيم،2010).

وبسبب ضعف الأدلة التّي تدعم فكرة وجود تلفٍ حقيقيّ في خلايا الدّماغ الأطفال ذوي اضطرابات التّعلّم، توجَّهت الأبحاث الحديثة لتقف على أسباب اضطرابات التّعلم للأشخاص الّذين لا يعانون من اضطراباتٍ، أو خللٍ، أو مشكلاتٍ في الجهاز العصبي المركزيّ، أو حتى مشاكل في الوظائف الأدائية للدّماغ ولكنّهم يعانون من اضطرابات تّعلم، حيث ليس كل طالب يعاني من اضطرابات تعلّم لديه مؤشراتٌ تدلُّ على وجود خللٍ في الدّماغ؛ لهذا لقيت الاسباب النيوروجية انتقاداً واسعاً. لذلك؛ كان لا بدَّ من البحث والتّوجّه نحو الأسباب البيئية والسّلوكية (هالاهان وكموفان واخرون، 2007).

أما الأسباب المُتعلقّة بالعوامل البيئيّة والسّلوكية، والّتي تعتمد في جوهرها على ملاحظة سلوك وتصرفات الطلبة، بعيداً عن السّلوكيات العقلية التي لا يمكن ملاحظتها. بحيث تلعب بيئة الطالب دوراً رئيساً في نفسيّة الطالب وأدائه الدراسي. علاوةً على ذلك؛ فإنَّ الأسباب البيئيّة تمحورت حول أساليب التّعليم غير الفعَّالة أو التّدريس غير الجيّد، والحِرمان الثّقافيّ والاجتماعيّ الشّديد، والاضطرابات الانفعالية والسّلوكية، والظروف الاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بسوء

التّغذية، وتنشئة الوالدين السيّئة، وفقدان الدّافعية للتّعلّم. وبالنّسبة للأسباب الجينيّة الوراثية، تُعدُّ فرضية العامل الوراثي سبباً في اضطرابات التّعلّم وقد تمَّ الاعتماد على عاملين أساسيين وهما: الدّراسات العائلية، والدّراسات الوراثية (الخطيب والحديدي،2009). وجاء في دراسة فيجلو وفرير وكاربونك وروث أنّ التوائم المُتطابقة لديها احتمالية أكبر للإصابة باضطراب التّعلّم من التوائم غير المتطابقة، إضافة للعوامل الكيميائية السّامة، لها دورٌ كبيرٌ في إصابات صعوبات التّعلّم مثل تعرّض الأمّ لاستنشاق الغازات السّامة، أو تعاطي المُخدّرات أو التّدخين أضاً، مما ينتج عنها عوامل سلبية تؤدّي إلى تلفٍ دِماغيّ وإعاقاتٍ عقليّة، ومشكلات في القلب، ما يؤدّي ذلك إلى زيادة احتمالية الإصابة باضطرابات التّعلّم (Figlio,Freese,Karbownik &Roth, 2018)

3.1.1.2 خصائص ذوي اضطرابات التّعلّم.

تختلف خصائص طلبة اضطرابات التّعلّم باعتبارهم مجموعات غير متجانسة، فقد لا تظهر بعض من هذه الخصائص لدى جميع طلبة اضطرابات التّعلّم. وعلى الرّغم من ذلك، وبمراجعة العديد من الأدبيات أشار كلٌّ من القبالي (2003)، البطانية وآخرون (2009)، الشريف (2011)، العدل (2013) إلى خصائص عامة يشترك بها طلبة اضطرابات التّعلمّ يمكن حصرها في المجال المعرفي والتفكير، المجال اللفظي واللغوي، المجال الاجتماعي، والمجال الحركي.

واستعرض سوانسون وهايرز وجراهام أنّ الأطفال الّذين يُظهرون تبايناً في قدراتهم الأكاديمية ومستوى أدائهم الفعلي، وهذا التباين غير مرتبط بأيّ خللٍ وظيفيّ في الجهاز العصبيّ المركزي أو إي إعاقة عقليةٍ أو اضطراباتٍ عقليةٍ، يعانون من اضطرابات تعلم (Swanson,Harries,Grahum,2006)

ففي المجال المعرفيّ فإن طلبة اضطرابات التّعلّم لديهم صعوبة في اكتساب وإتقان واحدةٍ أو أكثر من المهارات الأساسية–القراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب، والتّفكير– لحل المشكلات التي تواجههم، وذلك لعدم قدرتهم على استخدام تلك المعلومات، وصعوبة اكتساب المفاهيم الرياضية والخلط فيما بينها، وبالتالي عدم القدرة على تحليل تلك الرموز وربطها مع بعضها البعض، مما يؤدي ذلك إلى تكرار فشلهم الدّراسي والأكاديمي، والذي بدوره ينعكس على السّلوك الشّخصي والاجتماعي لدى الطّالب، بحيث يصبح لا يأبه بقيمة النّجاح الذي يُحققه مما يؤدّي ذلك؛ إلى انخفاض دافعيّته نحو التّعلّم. إضافة إلى ذلك، فإنّ طلبة اضطرابات التّعلّم ممن يعانون من القصور المعرفي، أو التّفكير، أو لديهم ضعف في أداء الذّاكرة، وصعوبة في التذكر الانتباه الإرادي، وصعوبة في الأداء والتركيز على المهام والواجبات المدرسية لهذا يحتاجون إلى متابعة حثيثة (البطاينة وآخرون،2009؛ العدل،2013).

أما المجال اللّغوي؛ يعاني طلبة اضطرابات التّعلّم من فهم اللّغة الاستقبالية والدّاخلية، وإدراك أصوات اللّغة، وعدم القدرة على التّمييز بين تلك الأصوات، إضافة الى عدم قدرتهم على التمييز

بين الحروف والكلمات المتشابهة، ويتّسمون بالضّعف العام في قدرتهم على التعبير عن أنفسهم للآخرين، وعادةً ما يقومون بإبدال، أو حذف، أو عكس أو تكرار أو تشويه الحروف في الكلمات، فتجدهم أحياناً يكرّرون الجمل، أو الحروف. علاوة على ذلك، يعاني طلبة اضطرابات التّعلّم من التّرتيب التّتابعي التّسلسليّ، أي ليس لديهم القدرة على ترتيب المعلومات بشكلها الصحيح، مع عدم قدرتهم على اتّباع التّعليمات؛ بهذا يجد الطّالب صعوبةً في أداء واجباته والمهام المنوطة به (العدل،2013؛ الصمادي والشمالي،2017).

وعلى صعيد الخصائص الاجتماعية والسلوكية؛ فإن طلبة اضطرابات التّعلّم أغلبهم غير قادرين على تحمّل المسؤولية، غير مبالين، يتّصفون بالاتكالية، ولا يستطيعون الاندماج في بيئاتهم الاجتماعية والتعليميّة، تجدهم يميلون إلى الانسحاب الاجتماعي في المواقف التي تتطلب مشاركةً اجتماعيةً، وذلك لسهولة تشتّت انتباههم، ونشاطهم المُفرط، ومنهم يمارسون عادات اجتماعية غير متّزنة ولائقة، إضافة إلى عدم قدرتهم على فهم المؤشرات والدّلالات أو الرّموز/المواقف الاجتماعية؛ لهذا لا يستطيعون الاندماج مع الآخرين(الشريف،2011؛ العزة،2002).

بينما اتّفق البطاينة (2009) القبالي (2004) العدل (2013)، على الخصائص الحركية لطلبة اضطرابات التّعلّم، حيث يُظهر طلاب هذه الفئة حركةً دائمةً غير منسجمةٍ مع الموقف، أو المهمة التعليميّة، وتتعارض مع مقتضيات السّلوك الصّفيّ؛ لأنه دائم الحركة، يهز قدميه، يقضم

أظافره، ويتحّدث مع نفسه ومع الآخرين دون تعب، إضافة إلى أنّه يعاني من نقصٍ في المهارات الحركية الدّقيقة التي تعتمد على استخدام اليد، فتجدهم غير قادرين على الرسم والكتابة. كما لا يستطيعون إتقان المهارات الكبيرة التّي تعتمد على الإدراك الحركي والتآزر العام، مثل المشي، والقفز، والرمي، والّتي ترجع إلى ضعف وتأخر النّمو التّطوّري لدى الطّفل، كما أنهم يواجهون مشكلاتٍ في الإدراك البصريّ، والسّمعي، والحسّي. علاوةً على ما سبق؛ ذكر العدل (2013) واتّفق معه الشريف (2011)، إلى أهمية الخصائص الانفعالية التي يتّسم بها طلبة اضطرابات التّعلمّ، والّتي يمكن إجمالها في انخفاض، أو ضعف مفهوم الذّات لدى طلبة اضطرابات التّعلّم، فهم يكوّنون صورةً سلبيةً عن أنفسهم، بحيث يميلون إلى الشعور بالعجز، وقلة الثّقة بالنفس، إضافة اإى شعورهم بالقلق عند أداء مهمة أو واجبٍ دراسيٍ مرتبط بالتّحصيل الأكاديمي، كما أنه يغلب على مشاعرهم الرّفض من قبل الآخرين ويعود ذلك لفشلهم المتكّرر في تكوين علاقاتٍ اجتماعيةٍ ضمن بيئتهم. كما أن طلبة اضطرابات التّعلمّ يميلون للسلوك العدواني والاندفاع والتهور دون إدراك العواقب المترتّبة على سخريتهم وتهكُّمهم من الآخرين، وهذا السلوك نتيجة لافتقارهم لمهارات الاتّصال والتّواصل، وتكرار تعرضهم للفشل والإحباط، وعدم قدرتهم على التّكيّف مع الظروف الجديدة.

4.1.1.2 أنماط اضطرابات التّعلم.

يُسهّل تصنيف اضطرابات التّعلم على التربويين إرساء البرامج التربوية والخطط العلاجية، وتقديم الاستراتيجيات والخدمات العلاجية تتناسب مع محددات وخصائص وسمات طلبة الاضطرابات التعلميّة. حيث صنف كلٌّ من إبراهيم (2010) والشريف (2011) وعلي (2011) والعدل (2013) والتهامي والمصري، علي (2018) اضطرابات التّعلّم إلى اضطرابات تعلّمٍ نمائية، واضطرابات تعلّمٍ أكاديمية.

1.4.1.1.2 اضطرابات تعلّم نمائية.

ترتبط هذه الاضطرابات بنشاط الوظائف العليا للدّماغ، والعمليات العقلية والمعرفية التي يمتلكها الطفل لإتقان المهارات التي تساعده في التحصيل الأكاديمي؛ بحيث يعاني طلبة هذه الفئة من اضطرابات أولية تتمثل في الإصغاء والانتباه، والذاكرة، والإدراك، وسميت بالأولية؛ كون هذه الاضطرابات متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض باضطراب واحدٍ في عمليات الإصغاء والانتباه والذّاكرة ويؤثر سلباً على بقية العمليات العقلية. إنّ طلبة الاضطرابات الأولية ليس لديهم القدرة على الإصغاء والانتباه أثناء أداء مهمّة معينة، ويعود ذلك إلى عجزٍ في استخدام حواسّهم البصرية – السّمعية في التّركيز على شيءٍ معيّن، وعادةً ما يكون ضُعف الانتباه مرتبطاً بنشاطٍ حركيّ زائد، أو مبالغ فيه يؤثر على سلوك الطالب الانفعالي والاجتماعي، أو ربما يكون غير مصحوبٍ بنشاطٍ حركي زائد ما يجعله اتّكاليّاً وغير مبالٍ (خصاونة، 2013).

ذكر القاسم(2013)؛ أن اضطرابات الانتباه تُعدُّ إحدى أسباب اضطرابات التّعلّم، حيث أن طلبة اضطرابات التّعلّم لديهم قصورٌ، أو عجزٌ في الانتباه الانتقائي؛ أي يفقدون القدرة على الاستمرار في الانتباه للموقف أو المهمة في ظل وجود المشتّتات، كما يصعب عليهم التّمييز بين المثيرات المركزية والعارضة. لذلك؛ يصعب عليهم الانتباه للموقف التّعليمي، وتشتّت انتباههم عن الموقف التّعليمي؛ يؤدّي إلى انخفاض مستوى التّحصيل الدّراسي في المواد الأكاديمية مقارنةً بزملائهم الذين لا يعانون من أي قصورٍ في الانتباه للمثيرات الداخلية، أو الخارجية.

أما الإدراك؛ تُعدُّ هذه العملية قمة العمليات العقلية التي ترتكز على الإحساس، ومن ثم الانتباه وصولاً للإدراك، وترتبط بعمليات التّفكير والتّذكر. وانّ أيّ خللٍ حاصل في تلك العمليات يؤدّي لحدوث اضطراباتٍ في الإدراك البصري والسّمعي واللّمسي والمكانيّ. إضافة الى الاضطرابات الثانوية، والمتمثّلة في اللّغة والتّفكير (الشريف،2011؛ علي،2011).

وأشار العريشي، وعلي (2013)؛ إلى أنّ عملية الإدراك تلي عملية الانتباه ومكمّلة لها، وتتمثّل في قدرة الطالب على تنظيم ومعالجة المثيرات المختلفة ذهنياً، ضمن الخبرات السّابقة التي يمتلكها الطالب، ومن ثمّ التّعرف عليها وانتقائها وتميّزها وإعطائها دلالات معرفية. وبهذا؛ يعاني طلبة اضطرابات التّعلّم من قصور في الإدراك الحسّي أو الحركي، مشاكل في الإدراك البصري الّذي يتضمَّن مشاكل في التّنظيم والتّفسير البصري، ومشاكل في الإدراك السمعي، والإدراك الحركي، والتآزر في أعضاء الجسد. إضافة إلى بطءٍ في النّظم الإدراكية، أو صعوبةٍ في سرعة

الإدراك والتي تتضمّن ضياع الكثير من المعلومات أثناء عرضها، أو التشويش عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات.

أما فيما يخصّ الاضطرابات النّمائية الثانوية؛ فإن طلبة اضطرابات التّعلّم يواجهون اضطراباتٍ في التّفكير، ويواجهون مشكلةً في إطلاق الأحكام، وتوجيه النّقد، واتّخاذ القرارات، وحل المشكلات التي تواجههم في المواقف التعليميّة المختلفة. إضافة إلى عدم قدرتهم على استرجاع المعلومات من الذاكرة القصيرة (الفعّالة) أو الذاكرة البعيدة، فهم يعانون من مشاكل في الذاكرة السمعية، والبصرية، والحركية، فلا يستطيعون استرجاع المعلومات المختزنة سابقاً او حتى المعلومات الآنية. بهذا؛ يجدون صعوبة في استرجاع وتنظيم واستخدام المفردات للتّعبير عن المواقف وعن أنفسهم لفظاً. لذلك؛ تُعدّ اضطرابات التّعلّم النمائية المسبّب الرئيسي للاضطرابات الأكاديمية (الشريف،2011؛ العريشي، ابن رشاد وعلي،2013).

2.4.1.1.2 الاضطرابات الأكاديمية.

هي الاضطرابات المرتبطة بالأداء المدرسي المعرفي والتحصيل الأكاديمي، وتعد إحدى مظاهرها تدني التحصيل الأكاديمي للطالب والمتمثلة في اضطرابات القراءة والكتابة والتّهجي والحساب. وهي مرتبطة بشكل أو بآخر بالاضطرابات النمائية؛ فهي ناتجةٌ عن قصور وضعف في عمليات الانتباه، والإدراك والتفكير (الشريف،2011).

وفيما يلي سيتم استعراض جوانب اضطرابات التعلم الأكاديمية.

تُعدّ اضطرابات القراءة من أكثر الاضطرابات الأكاديمية انتشاراً بين تلاميذ المدرسة، وعلى الرّغم من أنّ طلبة اضطرابات التّعلّم يتساوون بنسبة الذكاء مع الطلبة العاديين، إلا أن معدل تحصيلهم ينخفض عن زملائهم بمقدار عامٍ أو أكثر. وترتبط اضطرابات القراءة بمصطلح عسر القراءة (الديسلكسيا)، وهي عدم قدرة الفرد على قراءة وفهم اللغة المكتوبة سواء كانت قراءةً جهريةً، أو صامتة، وعادة ما تكون ناتجة عن اختلاف تركيبة الدّماغ في قدرته على تحليل اللّغة؛ بحيث أنّ طلبة اضطرابات القراءة لديهم عيوب صوتية تتضمّن إبدال، أو عكس، او حذف كلمات، أو حروف غير موجودة في سياق العبارات، كما يعانون عجزاً في القدرة على إدراك الكلمات ككلّ، فتجد أنّهم يقرؤون الكلمات إمّا معكوسة أو ليس كما وردت في ترتيبها الصّحيح (القاسم،2015).

بينما يرى كلٌّ من وايدل وفيرن وبولاك، أنّ صعوبات القراءة ناتجةٌ عن اضطرابٍ بيولوجيّ عصبيّ ناتج عن سببٍ جيني، وبهذا تتأثر عملية القراءة بعدة أسباب قد تكون خللاً في مهارة معالجة المعلومات سمعياً أو بصرياً، أو حتى عجز في الذاكرة قصيرة المدى أو الذّاكرة اللّفظية. (Wydell, Fern-pollak, 2012)

عّرف الشريف (2011) التّهجئة على أنها قدرة الفرد على التعبير عن المعلومات التي اكتسبها، أو القدرة على ربط الصوت بالحرف عند هجاء الكلمة ويعتمد ذلك على قدرة الفرد على استدعاء الشكل الصحيح للحرف، لذلك ترتبط عملية الهجاء بالذاكرة البصرية للطّفل. وإنّ أي خللٍ يحدث

في الذاكرة البصرية للطفل، يسبب خللاً في ربط الأصوات والحروف، مما يؤدي ذلك إلى عكس الحروف والكلمات، أو استخدام الأحرف في الكلمات بطريقة خطأ. أما التّعبير الكتابي يُعدّ أحد أشكال التّواصل بين الفرد ومحيطه، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الفرد على تطوير القدرات والمهارات في كافة الجوانب المتعلّقة باللّغة بما تتضمّنه من كلامٍ، وقراءةٍ، وتهجئة، وخطّ يدويّ. لذلك، فإن الطّلبة الّذين يفتقرون إلى مهارات التّعبير الكتابيّ يواجهون مشكلةً في التّعبير عن أفكارهم كتابةً؛ فهم غير قادرين على تنظيم أفكارهم، ويجدون صعوبةً في تطبيق قواعد اللّغة (نحواً وصرفاً)، كما أنّهم لا يملكون القدر الكافي من المفردات أو الكلمات، أو لا يستطيعون استرجاع الكلمات أو المفردات في الوقت المناسب(بطرس،2014).

تُعدّ صعوبة الكتابة الصعوبة الثانية بعد صعوبة القراءة؛ إنّ الطلبة الذين يعانون اضطراباتٍ في القراءة سيواجهون اضطراباتٍ في تعلّم الكتابة بشكلٍ عام، بحيث تتطلّب الكتابة عمليةً عقليّة ذهنيةً معقّدة، فهي عمليةٌ حركيّة –بصرية، تتضمن عملية استرجاع الحروف والألفاظ من الذاكرة، ومن ثم تنسيق القواعد اللّغوية، إضافة إلى التوافق بين حركة اليد والعين. بهذا؛ تُعرف اضطرابات الكتابة بمصطلح (الديسغرافيا)، والديسغرافيا هي عدم قدرة الفرد على الانتقال من المجال البصري إلى المجال الحركي، وعدم قدرته على رسم الحروف والكلمات للتّعبير عن الذّات أو الموقف. فطلبة اضطرابات الكتابة لديهم اضطرابات في الضّبط الحركي؛ أي عدم قدرتهم على التّحكم في حركة الرأس، والذراعين مما يجعلهم يعانون من صعوبة في إمساك القلم، فترى الحروف مكتوبةً بطريقةٍ خطأ (تحت السّطر أو فوق السّطر، أو متقطّعة، أو معكوسة، أو

مفصولة ويوجد بينها فراغات، أو غير منظّمة)، كما يعانون من اضطرابات في الإدراك البصري؛ أي عدم قدرة الفرد التمييز بين الحروف والكلمات والأعداد، فتجد طلبة اضطرابات الكتابة على الرّغم من معرفتهم الحروف، أو الكلمات التي يشاهدونها إلا أنهم يعجزون عن التّمييز بينها وتنظيمها، وإنتاج الجمل ذات المعنى، إضافة إلى وجود اضطرابات في الذّاكرة البصرية، فنجد أن طلبة اضطرابات الكتابة يفشلون في استدعاء الحروف والكلمات بأشكالها المختلفة. وعلى الرّغم من ذلك، يمكن استخدام برامج وأساليب تربوية قادرة على تحسين مهارة الكتابة سواء كان ذلك علاجاً طبياً، أو في المجال الحركي- البصري، أو باستخدام التّعليم الصحيح المعتمد على استراتيجيات التّعزيز وإثارة الدّافعيّة بوجود المثيرات الخارجية (الشريف،2011؛ الظاهر،2008).

بينما استعرض بييرانجلو وجولياني مظاهر صعوبات الكتابة بشكل عام، تظهر في كيفية كتابة الحروف والكلمات بطريقة غير متناسقة من حيث الشكل، أو الحجم، أو حتى طريقة كتابة الحروف غير المكتملة، وغير المتناسقة مع الهوامش والمسافات بين الحروف في الكلمة نفسها أو بين الكلمات، وقد ينتج ذلك بسبب صعوبة التحكم في الحركات الدقيقة أو بطءٍ في النقل(النسخ)، أو عدم القدرة على تذكّر أشكال الحروف واستدعاء الحركات المرتبطة بالكتابة (Pierangelo,Giuliani,2008).

5.1.1.2 تشخيص ذوي اضطرابات التعلم.

تُعدّ عملية التّخطيط ووضع الأهداف للأنشطة التّعليميّة– التّربوية، وتعديل المحتوى، واستخدام الطّرق والاستراتيجيات والأساليب المناسبة لطلبة اضطرابات التّعلّم بطريقة تتناسب واحتياجاتهم وقدراتهم، لا تتأتّى إلا من خلال عملية تشخيص دقيقةٍ وصحيحة؛ بحيث تَعتبر تشخيص اضطرابات التّعلم عمليةً صعبةً كونها تتداخل وتتباين أسبابها، وقد تقع في مرحلتين، مرحلة ما قبل المدرسة، والهدف منها يكمن في التّشخيص المبكر، والتّقييم المختصّ لتفادي الاضطرابات من خلال برامج وقائية.

والمرحلة الثانية أثناء الدراسة، والتي يتم من خلالها تعيين المشكلات التي يعاني منها طلبة اضطرابات التعلم، والوقوف على أدائهم الحالي، وفحص قدراتهم العقلية، والإدراكية، والانفعالية، والحسيّة، والاجتماعية، واللّغوية. ما يجعل التربويين والقائمين على برامج التربية الخاصة يضعون البرامج التربوية، والعلاجية المناسبة لهم بعد عملية تقويمهم.

بناءً على ما سبق، ذكر كلٌّ من القاسم (2015) والظاهر(2008) الخطوات التّشخيصيّة المّتبعة في تشخيص طلبة اضطرابات التّعلّم والتي يمكن تلخيصها في عدة نقاط أوّلها: تقييم شامل لأداء الطفل، والمتضمّن القدرة العقلية للطّفل وذلك من خلال اختبارات الذّكاء، مثل بينه ووكلسر، والتحصيل الأكاديمي لمعرفة مدى التبّاين بين الأداء الحالي للطفل والأداء المتوقع، والجوانب الأكاديمية والتي من خلالها يتم معرفة وضع الطفل في كافة الجوانب الاكاديمية

المرتبطة بمهارات القراءة والكتابة والحساب، والمعرفة الدقيقة لجوانب القوة والضعف للطالب، وخاصة المشكلات المتعلقة بالإدراك السّمعي أو البصري، الفهم، واللّغة الاستقبالية. ثانياً: البحث في الأسباب التي أدّت إلى اضطرابات التّعلم والتأّكد بأن اضطرابات التّعلّم التي يعاني منها الطّالب لا ترتبط بأي إعاقة سمعيّة، أو بصرية، أو حركية، أو عقلية، أو تلك المتسببة من حرمان بيئي أو ثقافي، أو حتى اضطرابات نفسية وانفعالية. ثالثاً: إرساء تقييم شامل بوضع مجموعة من الفرضيات التشخيصية لاتخّاذ إجراءاتٍ خاصة بالتقييمات السابقة. رابعاً: وضع خطة تتضمن أهدافاً تعليمية، وأساليب ووسائل وأنشطة مختلفة تلبّي الحاجات الفردية لكل طالب، ومواءمة وتعديل المناهج والبيئة الخاصة بالطالب، والتي عادةً تكون مرتبطة بخطة تعليمية تربوية، وخطة تربوية فردية.

ولا بد من استعراض أدوات قياس وتقييم اضطرابات التّعلم، المتمثّلة في الملاحظة؛ والتي من خلالها يتم تسجيل السّلوك المُراقب المُستهدف في بيئة الطالب، سواء في بيته أو مدرسته؛ بحيث يتم مراقبة وتسجيل الجوانب الإدراكية والانفعالية للطالب، المشكلات اللغوية التي يتعرض لها الطالب من سوء فهم أو استقبال وتعبير عن الذات، أو المشكلات التي تواجه الطفل والمرتبطة بالسمع أو البصر أو الحركة.المقابلة، ويُحصل من خلالها على السمات الشخصية والسلوكية للطفل، فيمكن ملاحظة الإيماءات و تعبيرات وإيماءات الطفل فهي تُعدّ أداة تشخيص وعلاج في ذات الوقت. دراسة الحالة؛ بحيث تعد دراسة معمّقة عن الطفل المتعلقة بمراحل نموّه (العقلية، الجسدية، النفسية، والاجتماعية والانفعالية)، وتاريخه العائلي والطبّيّ. وآخرها اختبارات القدرات

العقلية مثل اختبار الينوي للقدرات السيكولوجية، واختبار مايكل بست، والاختبارات محكيّة المرجع(بطرس،2014).

وأضاف الصمادي والشمالي (2017) وخصاونه (2013) العريشي وبنت رشاد وعلي (2013)، أن الاختبارات محكيّة المرجع تقع ضمن ثلاث محكّات كما ذكرها كيرك وكالفانت (1988)، هي محكّ التّباعد أو التباين، محكّ الاستبعاد، ومحكّ التربية الخاصة أو ما يسمى محكّ عدم قدرة الطالب على التعّلم بالأساليب العادية. ويمكن تلخيص فحوى تلك المحكّات إلى وجود فرق واضح بين تحصيل الطالب الأكاديميّ، وقدرته الكامنة. إن اضطرابات التّعلم ليست مرتبطةً بأيّ إعاقة عقلية، أو انفعالية، أو حسيّة، أو أي نقصٍ، أو حرمان بيئيّ، أو بفرص التّعلم، إنّ طلبة اضطرابات التّعلم بحاجة إلى توفير استراتيجيات وأساليب وبرامج تعليمية تربوية ملائمة، وبطريقة تفاعلية تلبّي حاجاتهم وتناسب قدراتهم؛ حيث أن الخدمات التربوية المقدمة لطلبة اضطرابات التّعلم تعجز عن تقديم الإفادة لهؤلاء الطلبة مقارنة بالطلبة العاديين.

واعتماداً على الطرق السابقة في تشخيص وتقييم الطلبة ذوي اضطرابات التعلم، والتي تعتمد في جوهرها على التباين بين قدرات الطلبة؛ أي نسبة ذكائه من جهة، ومستوى التّحصيل الأكاديمي داخل الغرف الصفية من جهة أخرى، استنتج التربويون أنّ نسبة الطلبة المصنّفين ضمن فئة اضطرابات التّعلم كبيرة، لذلك كان لا بدّ من البحث عن أساليب تعرف وتقيّم من خلال نموذج الاستجابة للتدخل(RTI)، المبني على ملاحظة مدى استجابة الطلبة للتدخل التربوي المبني على

نتائج البحوث العلمية، وعدم الاعتماد على مدى التباين المعتمد على اختبارات الذكاء وقدرات الطلبة وبين التحصيل الأكاديمي للطالب، وقد تم اعتماد هذا النموذج منذ اقرته الولايات المتحدة الامريكية في عام 2006، كمنظومة متكاملة ضمن مبادئ واضحه تعمل على إسناد جميع الطلبة كلاً ضمن مستواه الأكاديمي، وذلك ضمن إجراءات التقييم والتّعرف على طلبة اضطرابات التّعلم(ابو نيان،2019).

وعرّف براون وتشاديسي وستيج (2011) Brown-chidesy & steegeبأنّ منحى RTI يعتمد على معرفة نقاط القوة والضعف للطلبة كافّة، مستنداً بذلك إلى الطرق والأدلة التربوية، بحيث تتيح تلك المعلومات لمعلّمي الصفوف النظامية ومعلمي التربية الخاصة والقائمين على تقديم الخدمات، تلبية كافة الاحتياجات، وتقديم الخدمات التربوية الملائمة لكل طالب وملاحظة مدى الاستجابة للتدخل فيما بعد، ويعدّ هذا النموذج إطاراً متعدّد المستويات تمَّ بناؤه لتلبية وتقديم كافة الاحتياجات لكافة الطلبة.

وذكر ابونيان (2019) بأنّ منحى الاستجابة للتّدخل يهدف إلى التّعرف على صعوبات التّعلّم وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات يقوم بها معلّمي التّعليم العام تعتمد على تغيير الأساليب والاستراتيجيات والطرق التقليدية، وتكثيف الدروس؛ لتتلائم مع كافة احتياجات الطلبة ومراقبة أدائهم وسرعة تقدّمهم، ومن ثم تحويل الطلبة الذين لم يستجيبوا للتدّخل بالطرق والأساليب التعليمية المكثّفة إلى التربية الخاصّة. وبهذا يكون منحى الاستجابة للتّدخل يقوم بتقديم العديد

من الخدمات التربوية ضمن مستويات متعددة تبدأ بالتّعليم العام في الصفوف النّظامية وتنتهي بالتّربية الخاصّة للطّلبة الذين لم يستجيبوا لتدخّل الخدمات التربوية المقدَّمة.

وضح كلٌّ من هيوز وديكستر (2011) Hughes &Dexter المكونات الرئيسية لنموذج الاستجابة للتّدخل. أولاً: تقديم الخدمات التّربوية والدّعم اللّازم من خلال التّسلسل الهرميّ، وذلك ضمن مناهج أساسية قائمة على أساس علميّ، ثانياً: التقييم الشامل والمتابعة المستمرة والحثيثة لتقدّم الطلبة ومن ثمَّ اتّخاذ القرارات حول نقاط القوّة والضّعف للطّلبة كافّة، ثالثاً: تقديم المزيد من الدّعم والخدمات المُكثّفة للطلبة ضمن معايير واضحة قائمة على أساس علمي لتحديد التّقدم، رابعاً: اتّخاذ القرارات المناسبة بمشاركة الأهالي للتخّطيط وتقديم الدّعم والخدمات بالاستناد إلى مجموعة من الأساليب أهمّها حلّ المشكلات.

وينقسم هرم نموذج الاستجابة للتّدخل إلى ثلاث مستويات رئيسة بناءً على تقسيم بندر وشورز، وعلى الرّغم من اختلاف عدد المستويات منذ إقرار هذا النموذج من قبِل الولايات المتحّدة الأمريكية عام 2006، إلّا أنهّ تم اعتماد ثلاث مستويات تبدأ من المستوى العام وصولاً إلى مستوى مكثّف من الخدمات التربوية الخاصة، فالمستوى العام(المستوى الطبقي الأول) يحدث في أماكن تعليمية عامة مثل الصفوف النظامية، ويعتمد هذا المستوى على ضبط التقّدم والكشف العام عن نقاط القوّة والضّعف للطّلبة كافّة، التّدريس الفعّال والنّشط واختيار طرق التدريس الملائمة، الممارسات المستندة على الدّليل، وبناء على هذه الاستراتيجيات المُعتمدة، يحقق

الهدف ما يقارب 80–85% من الطلبة. المستوى الطبقي الثاني(المستوى المستهدف) وهو التعاون المشترك بين التّعليم الخاص والعام ويعتمد هذا المستوى على التعليم المستهدف للطلبة الذين لم يحرزوا تقّدماً في المستوى الطبقي الأول، وتدريس هادف ومكثّف ضمن مجموعات وضبط التّقدم الحاصل ويحرز في هذا التّقدم 10–15% من الطلبة، أما المستوى الطبقي الثالث(مستوى مكثف من قبل الداعمين والمعالجين والدولة) والمعتمد على التعليم الفردي المستند إلى الخدمات التربوية الخاصة والخطة الفردية، وتستهدف هذه الطبقة 5% من الطلبة الذين لم يحرزوا تقدماً في المستويين الأول والثاني (Coleman& Hughes, 2009)

1.5.1.1.2 تشخيص ذوي اضطرابات القراءة والكتابة.

بعد استعراض والحديث عن الأساليب والادوات التّقييمية والتّشخيصية لطلبة اضطرابات التّعلّم على وجه العموم، كان لا بد من التخصيص في هذا البند والحديث عن اهم الطرق التّشخيصية لطلبة صعوبات القراءة والكتابة، حيث يوجد نوعان من الأساليب التّشخيصية لصعوبات القراءة كما جاء في سالم وشحات وعاشور (2006)، اولاً: التّشخيص الرسمي، بحيث يعتمد هذا التشخيص على مجموعة من الاختبارات المقننة ذات المعايير الواضحة لتقويم قدرة الطفل على القراءة ومستوى تحصيله فيها، ومن هذه الاختبارات الرسمية : الاختبار المقنن لتشخيص القراءة وهو يقيس المهارات النوعية للقراءة اللفظية مثل، المفرادت السمعية، الفهم القرائي. الاختبار دروين لتسخيص القراءة من خلال التعرف على الكلمات، وهذا الاحتبار يقيس مهارة الطفل في

التعرف على الكلمات من خلال قياس قدرته ومهارته في التعرف على الحروف ، الكلمات، اصوات النهايات. اختبار الفهم القرائي(لوايد هولت) ويقيس هذا الاختبار الفهم القرائي للطالب بشكل عام ويشمل معاني المفردات العامة، الفقرة القرائية ، والمتماثلات. ثانياً: التشخيص غير الرسمي،يتم فيها استخدام مجموعة من الاوراق العلاجبة والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي النظامي لقياس قدرة الطالب على القراءة ، وذلك من خلال الاستجابات التي يحدثها الطالب عند القراءة دون استخدام اختبارات مقننة او معدة مسبقة.

ان تشخيص الطلبة ممن يعاونون صعوبات في الكتابة لا تقل أهمية عن صعوبة القراءة، حيث تُعد عملية الكتابة الخطوة التي تلي عملية القراءة، لذلك يمكن اجمال مجموعة من الطّرق التّشخيصيّة التي تخص مهارة الكتابة يكمن أهمها في، الفحص الطبي والنفسي الاجتماعي، وهي الطريقة التي يتم التأكد فيها من عدم وجود اي خلل يتعلق بالقدرة العقلية للطالب او تأخر دراسي ناتج عن الحالة الاجتماعية. تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة، حيث ان المهارت منخفضة المستوى تؤثر بشكل مباشر على المهارات الحركية للطالب مما تؤدِ بشكل ما الى التأثير على المهارة الكتابة. تقييم اليد المنفصلة في الكتابة، التقييم النمائي النفسي العصبي، قياس التأزر الحركي العصبي(سالم،شحات وعاشور،2006).

6.1.1.2 الاستراتيجيات والأساليب التعليميّة الخاصة بذوي اضطرابات التّعلم.

تعدّدت الاستراتيجيات والأساليب التعليميّة المستخدمة لعلاج ذوي اضطرابات التعلم، وتنوعت بتنوع القدرات والميول والرّغبات، وخصائص الطلبة من ذوي الاضطرابات التعلميّة، فعلى المختصين في مجال التعليم والتربية الخاصة التّضلُّع في الاستراتيجيات، والأساليب التعليميّة التي تلبّي احتياجات الطالب، وتقف على مواطن القوة والضعف لديه، وترفع من مستوى تحصيله المعرفي والأكاديمي. لهذا؛ من المناسب استخدام أكثر من استراتيجية وأسلوب تعليمي يلبّي جميع الاحتياجات الفردية والخاصة بطلبة اضطرابات التعلم، حيث يزداد تحصيل الطالب عندما يتعلم في البيئة التي تلبّي رغباته واحتياجاته وميوله باستخدام الأسلوب والاستراتيجية المناسبتين لذلك.

أشار كلٌّ من العريشي وبنت رشاد وعلي (2013) وابراهيم (2010) القاسم (2015) إلى بعض الأساليب والاستراتيجيات المتنوّعة المُستخدمة في سياقات مختلفة حسب نوع وشدة الصعوبة وهي كما يأتي:

1.6.1.1.2 استراتيجية التّدريب على العمليات النّفسيّة.

إنّ أولى خطوات هذه الاستراتيجية تحديد العمليات النّفسيّة المرتبطة بالعمليات التعليميّة، ومن ثم تدريب الطلبة على تطوير وتحسين العمليات النفسية والإدراكية مثل التمييز والإدراك، والمقارنة والتقييم وبالتالي زيادة اكتساب وإتقان المهارات الأكاديمية، وذلك من خلال تحديد مجالات

الضّعف والقصور لدى المُتعلم للعمل على تفاديها، والتّحسين منها من خلال خطة تدريس علاجية تتضمّن جوانب الضّعف والقوّة.

2.6.1.1.2 استراتيجية تحليل المهمة.

تُعتبر هذه الاستراتيجية، استراتيجية الخطوة بخطوة؛ بحيث يقسّم المعلم المهمة الكليّة إلى مهاراتٍ فرعية ثانوية قابلة للتدريب والفهم من قبل المُتعلم، وتمكّنه من إتقان تلك المهمة أو المهارة، أو استخدام استراتيجية وصف تلك الإجراءات المُستخدمة في التّدريب على المهمّة ضمن نظام متسلسل وواضح، أو تحليل المحتوى أو المهمة التي ستدرس بحيث يسمح للطالب معرفة الجزء الذي فشل فيه ومن ثمّ تدريبه عليها بشكل خاص.

3.6.1.1.2 استراتيجية الجمع بين التّدريب على العمليات النّفسية وتحليل المهمّة.

ففي هذه الاستراتيجيات لا يتمّ التّعامل مع العمليات النّفسيّة على أنها عمليات منفصلة عن آلية تحليل المهمّة، ففي سياق هذه الاستراتيجية يتم تقييم قدرات الطفل والاضطرابات التي يعاني منها، وجوانب العجز والقصور في المجالات النّفسية والأكاديمية، من أجل تحديد المهارات المعرفية، والسلوكية المطلوبة من المتعلم إتقانها لبناء الأساليب التّدريسية، والمهمات الفردية بشكل خاص.

4.6.1.1.2 إستراتيجية تعديل السلوك.

تعتمد هذه الاستراتيجية على تعديل السلوك الملاحظ، والظاهر على الفرد، وعادة ما يكون هذا السلوك قلّة التركيز والنشاط الزائد، حالات تُشتّت الانتباه. كما تُستخدم في حالات اضطرابات التّعلم، وقد بينّت لوفيت (Lovite) عام 1975 فاعلية هذه الاستراتيجية في علاج، وتحسين أداء طلبة اضطرابات التّعلّم.

5.6.1.2 استراتيجية تعديل السّلوك المعرفيّ.

ترتكز استراتيجية تعديل السلوك المعرفي على التدريب المباشر للمخّ، وتُعدّ أسلوباً علاجياً لطلبة اضطرابات التّعلم، بحيث تقوم هذه الاستراتيجية بتطبيق نموذج التّوازن؛ أي تحفّز وتنشّط نصف المخّ غير المسيطر لطلبة اضطرابات التّعلّم عن طريق المثيرات. وقد ظهرت استراتيجية تعديل السلوك المعرفيّ كاستراتيجيّة تعليم وحلّ المشكلات، إضافة إلى تقييم الطالب لنفسه وتعديل تفكيره؛ بحيث يستطيع الطالب فحص نفسه أثناء حلّ المشكلات؛ ما يؤدي ذلك إلى تلافي العجز، والقصور اللّذين يشعر بهما الطالب، مما يزيد من تنظيمه الذّاتي ودافعيّته.

علاوة على ما سبق، أضاف سالم وآخرون (2003) وسهيل (2012) على الأساليب التعليميّة، أسلوب التّعليم الذّاتي ومراقبة الذّات، حيث يعتمد أسلوب التّعليم الذّاتي على الإرشاد الذّاتي للتّفكير للمتعلّم، باتّخاذه المعلم أنموذجاً تعليميّاً حياً، حيث يقوم المُتعلم بملاحظة سلوك

وتصرفات معلّمه ومن ثمّ تقليده. بهذا؛ ينتقل المُتعلم من مرحلة تنظيم الآخرين للمادة، إلى التنظيم الذّاتي الداخلي، وتذويت الأفكار والسلوكيات المُلاحظة لحلّ المشكلات.

وتتمّ هذه الطريقة بحيث؛ يقوم الطالب بعرض الأسئلة على نفسه ويفحص إجابته ضمن السلوكيات التي لاحظها من قبل معلمه، أي يعتمدون على الجانب التأمُّلي في حلّ المشكلات والمواقف التعليميّة التي تواجههم.

واستعرض العزة (2002) مجموعة من البرامج التربوية المقدمة للطلبة من ذوي اضطرابات التعلم، البرنامج الفردي؛ ويهدف إلى إرساء خطة تربوية فردية بعد إجراء عملية تشخيص اضطرابات التعلم ومعرفة مجالاتها، وتحديد نقاط القوة والضّعف. إنّ عملية إعداد البرنامج الفردي تتضمّن عملية تشخيص اضطرابات التّعلّم وقياس مظاهرها، عملية التّخطيط (وضع الأهداف التعليميّة والأساليب، والطرائق في ضوء التّشخيص) والتطبيق، والتّقييم للبرنامج التربوي الفردي، ومن ثم تعديل الأهداف، أو الوسائل والاستراتيجيات في ضوء التقييم. برنامج التعلم الإتقاني؛ يشترط في التعلم الإتقاني أن يصل الطالب إلى أعلى مستوى من التحصيل، والمحددة بمعيار أو نسبة مئوية دلالة على نجاحهم في المادة الدراسية المقرر دراستها، ويقع هذا البرنامج في ستّ مراحل، وضع كافة الأهداف المعرفية (الحفظ والتّذكر والتّحليل والتّطبيق والتّركيب والتّقييم)، والوجدانية (الميول والانتباه والاتّجاهات والقيم) والنفس- حركية (اكتساب المهارات الحركية المختلفة). التقويم القبلي للتّعرّف على الأداء الحالي للطالب، ويتم من خلال اختبارات

القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي، عملية التدريس والتي تتمّ باستخدام كافة الاستراتيجيات، والوسائل المناسبة بناء على عملية تشخيص، وتحديد اضطرابات التعلم باستخدام كافة الأنماط البصرية، أو السمعية، أو الحركية والحسية. التقويم التّشخيصي؛ وتُعدُّ عمليةً مستمرّة تعبّر عن تطور أداء الفرد مقارنة بأدائه السابق، والعلاج يشمل أنشطة تربوية متنوعة ومختلفة. وآخرها التقويم البعدي؛ والذي من خلاله يتمّ قياس مدى تحقق الأهداف، ومدى إتقان الطالب للمهارات الأساسية. البرنامج التعاوني والتشاركي؛ يرتكز هذا البرنامج على جعل الطالب يقوم بدور المُعلّم بحيث يعتمد طالب أو مجموعة من الطلبة على طالب آخر في التدريس، بحيث يقومون جميعاً بدراسة مادة معينة. برنامج التعليم التنافسي؛ من خلال هذا البرنامج يتعلّم الطلبة من بعضهم البعض أثناء التنافس في أداء المهمة الدراسية، حيث يقوم المعلم بتحديد المادّة الدّراسية، والوقت اللازم لإنجازها، ومن ثم يقوم بتقديم التّغذية الرّاجعة في ضوء أدائهم.

6.6.1.1.2 برامج واساليب علاج اضطرابات القراءة والكتابة

وفي ذات سياق البرامج والأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة لذوي اضطرابات التعلم، ففي سياق البرامج المستخدمة لتعليم القراءة للطلبة ممن يعانون من اضطرابات اكاديمية ذكر سالم والشحات وعاشور(2006) مجموعة من البرامج التّربويّة في مجال القراءة تمثلت في برنامج ديستار (Dister) للقراءة، بحيث يحتوي هذا البرنامج على طرق قوية ومعّدة ضمن نظام جيد قادر على توصيل مهارات القراءة تحت المتوسط للتلاميذ عبر الصّف الثالث ضمن انماط

تعليميّة تعتمد على مجموعات زمرية لا تتعدى خمسة طلاب، يندرج هذا البرنامج تحت ثلاثة مستويات، المستوى الأول والثاني يعملان على تأكيد المهارات الأساسية لدى الطلبة من خلال الواجبات المنزلية والكتب المدرسية، أما المستوى الثالث يأتي مكملاً في باقي المناهج الدراسية في العلوم والدّراسات الإجتماعية بحيث يركز على القطع المتواجدة في تلك المناهج. برنامج ادمارك للقراءة؛ ويقيس هذا البرنامج الإستجابات المختلفة للطلبة بطرق بيانية، من خلال مراجعات دورية للكلمات التي تم اختيارها وتصميمها والتي تقع في 150 كلمة صُممت لتدريس الطّلبة من ذوي القدرات المحدودة في التّعلّم. اخرها طريقة ريبوس؛ في هذه الطّريقة التّدريسيّة لطلبة صعوبات القراءة يتم استخدام صور الكلمات بدلاً من الكلمات المكتوبة، فعندما يريد المعلم تعليم كلمة "قط" على سبيل المثال فإنه يرسم قط بدلاً من كتابة الكلمة.

وضح الشريف(2011) مجموعة من الأساليب والطرق العلاجية في مجالي القراءة والكتابة؛ باعتبارهما من أكثر المشكلات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة في المراحل الأساسية، كان لا بدّ من ذكر واستعراض الأساليب العلاجية الخاصة بالقراءة والمتمثلة في أسلوب جلنجهام؛ يُعدّ أسلوب جلنجهام أسلوباً معتمداً على نظرية أورتون لاضطرابات القراءة، وهو برنامج عالي التنظيم يعتمد على الطريقة الصوتية لتعليم القراءة العلاجية والتهجئة.ويعتمد هذا الأسلوب في نشاطاته الأولية على تعليم الطلبة صوت الحروف، ومزج المقاطع. وذلك، بتوظيف برنامج الحواس المتعددة في تعليم الحروف. أسلوب فيرنالد؛ يعد أسلوب فيرنالد أسلوباً لتعلم الكلمة ككلّ. وبالاعتماد أيضاً على برنامج الحواس المتعددة (البصرية، والسمعية، اللمسية، والحس حركية)

(Ritchey,Goeke,2006). في أسلوب فيرنالد لا يعتمد المعلم على المقاطع الصوتيّة للكلمة، بل يعتمد على الحواس الإدراكية للطالب، فيقوم المعلم بكتابة الكلمات التي نطقها الطالب في سياق الحديث، أو سرد قصة ما بخط واضح وملموس باستخدام أدوات مخصصة لذلك الغرض، ثم يطلب من الطالب تحسّس تلك الكلمة، والتعرف على شكلها، ولفظها (الإدراك السمعي)، ويتم تكرار تلك العملية حتى يصبح لدى الطالب مجموعة كبيرة من الكلمات بشكل ملموس وسمعي، وموظفة في جمل ذات سياقات مختلفة، فيما بعد تصبح العملية ذاتية بتكرار الخطوات على الكلمات الجديدة المتواجدة في المنهج أو المواد المطبوعة المستعرضة أمامه. بهذا؛ يستطيع الطالب التعرف على الكلمات الجديدة من خلال تشابهها بالحروف أو المقاطع مع الكلمات التي تم تعلمها سابقاً. أسلوب كيفارت؛ يعد كيفارت أحد رواد نظرية الإدراك الحركي في اضطرابات التعلم، وتعتمد نظريته أنّ النموّ الإدراكي الحركي الصحيحة تساهم في بناء واكتساب مفاهيم صلبة وثابتة عن العالم، وأنّ الطفل يستطيع اكتساب مفاهيمه عن العالم بالاستجابة الحركية (الاستجابة للمثيرات العضلية والحركية)، ففي أغلب الأحيان لا يستطيع التفاعل مع محيطه بالحركة لذا يلجأ إلى الاستجابة والتفاعل الإدراكي مع الأشياء المتواجدة في بيئته. لهذا؛ يؤكد على ضرورة التناسق الحركي الإدراكي للطفل. ومن هذا المنطلق؛ اقترح كيفارت على ضرورة تدريب الطلبة في المراحل الأساسية على المهارات الإدراكية الحركية التي تساعدهم في تطوير وتحسين مستواهم الدراسي. فصمّم كيفارت برنامجاً تدريباً للمهارات الحركية الإدراكية يتضمن التوازن، الوضع والقصور الجسمي، وإدراك الاتجاهات.

اما فيما يخص البرامج والاستراتيجات العلاجية المتعلقة بالكتابة ذكر القاسم(2015) مجموعة من الاستراتيجات العلاجية الخاصة بالكتابة. اولاً: الأستراتيجيات الحركية البصرية الفرعية والتي تتمثل في استراتيجية ما قبل الكتابة والتي تعنى في تدريب عضلات الاصابع، اليد ، والذراع والكتف للطفل وذلك من خلال استخدام ادوات من بيئة الطالب مصل الطباشير والصلصال، استراتيجية كتابة الحروف والاعداد والنسخ، ففي هذه الاستراتيجية يقوم الطالب بكتابة الخروف او الكلمات او الاعداد الموجودة امامه ضمن قوالب او على شكل نقاط بحيث يتتبع الرسم الموجود، استراتيجية التحول من الكتابة المنفصلة الى الكتابة المتصلة. ثانياً: استراتيجيات تحسين الادراك البصري المكاني. وذلك من خلال تحسين التمييز البصري عن طريق التدرب على التشابة بين الحروف والاشكال والكلمات والحروف. ثالثاً: تحسين الذاكرة البصرية للحروف. رابعاً: علاج تشكل الحروف من خلال النمذجة، التتبع، المنبهات الجسمية، التتبع، النسخ، الكتابة من الذاكرة، والتعزيز والتغذية الراجعة.

وبالاستناد إلى ما سبق، يتّضح أنّ التدريس باستخدام الاستراتيجيات المعتمدة على الحواس المتعددة– الاستراتيجيات البصرية والسمعية والحركية– في ذات الوقت، حيث تعمل هذه الاستراتيجيات على تحسين قدرات الطلبة في تحسين ذاكرتهم، وتعزيز مهاراتهم، وهذا لا يتأتّى الإ من خلال تنفيذها من قبل المعلم الخاص (Campbell,Helf,Cooke,2008).

إن الأساليب والبرامج التربوية لا تحقق الأهداف المرجوة منها إلا بتنفيذها في بيئة حاضنة ومناسبة لها، ومصممة من قبل أخصائي تربية خاصة، أو معلمين تربية خاصة قادرين على صياغة الأهداف التربوية التعليميّة، بما يتناسب مع رغبات وقدرات الطلبة واحتياجاتهم وميولهم ضمن بيئتهم التعليميّة دون فصلهم عن أقرانهم لهذا سيتم استعراض غرفة المصادر في المحور الثاني.

المحور الثاني: غرف المصادر لذوي اضطرابات التعلم.

2.1.2 غرف المصادر

1.2.1.2 الهيكلة الهرمية، النشأة والمفهوم

إنّ التوجهات الحديثة في التربية الخاصة تسعى إلى تقديم الخدمات التربوية، والعلاجية للطلبة ذوي الإعاقة ضمن بيئاتهم التعليميّة دون تمييز بسبب إعاقاتهم، وتؤكد على ضرورة توفير ظروف بيئية وحياتية توازي الظروف البيئة، والتعليميّة للطلبة العاديين، وإتاحة الفرص الكاملة، والحقيقية، والمناسبة للتعبير عن أنفسهم واحتياجاتهم. وذلك، عن طريق إدماجهم في العيش ضمن مجتمعاتهم، وتحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف والتأقلم. باستخدام مجموعة من البرامج تسمى برامج التربية الخاصة باختلاف تصنيفها وهيكليتها.

قام رينولدز (1962) كما جاء في عبيد (2000) بتوضيح التّدرج الهرمي للخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وتحت ما يسمى البرامج التربوية والعلاجية للأطفال من ذوي الإعاقة، بدءاً من قاعدة الهرم صعوداً إلى القمة، بالتدرج من الإعاقات البسيطة التي من الممكن التعامل معها وصولاً الى الإعاقات المعقّدة التي تحتاج إلى رعاية خاصة. والتي تتضمَّن المشكلات البسيطة في إطار الفصل العادي، فصل عاديّ مع توفير خدمات إرشادية، فصل عادي مع تعليم علاجي إضافي، فصل عادي مع توفير غرفة مصادر، فصل خاص لبعض الوقت، فصل خاص طوال الوقت، مدرسة نهارية خاصة، مدرسة داخلية، فصول داخل المستشفى، المستشفيات والمراكز العلاجية. ولكنّ تطوّرت برامج التربية الخاصة بشكل ملحوظ في معظم الدول ليصبح تنظيمها الهرمي، مراكز الإقامة الكاملة، مراكز التربية الخاصة النهارية، الصفوف الخاصة بالمدرسة العادية، الاندماج الأكاديمي، والاندماج الاجتماعي(عبيد،2000).

تُعدّ غرف المصادر ضمن ترتيبات وتصنيفات التنظيم الهرمي السابق، باعتبارها الصفوف الخاصة بالمدرسة العادية؛ أي ضمن تصنيف رينولدز فصل عادي مع توفير غرفة المصادر. بهذا يكون مفهوم غرفة المصادر ليس بجديد في مجال التربية الخاصة، حيث ذكر هامل وبراون (Hummel and Brow) أن مفهوم غرف المصادر بدأ في بداية الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية. ثم اتّسع المفهوم في أوائل الستّينيّات من نفس القرن، ليشمل اضطرابات التعلم، الإعاقات العقلية البسيطة، الاضطرابات الانفعالية، والمشكلات السلوكية البسيطة. وظهرت فيما بعد مراكز المصادر التعليميّة التي تخدم المناهج والطرق في كلية

التربية، وتساعد طلبة التدريب الميداني في الحصول على المصادر التعليميّة التي تساعدهم في تدريبهم الميداني، وساهمت هذه المراكز بتطوير الخدمات التدريسية بدلاً من الاقتصار فقط على الخدمات المتعلّقة بالمناهج والطرق. حيث سارعت على إنشاء غرف المصادر التعليميّة في الجامعات. وفي أوائل الثمانينات من القرن العشرين بدأت غرف المصادر تأخذ منحًى جديداً في الخدمات التعليميّة للطلبة، فقد سمح للطلبة المعاقين الاندماج مع زملائهم العاديين، وأمدّت المعلّم العادي بالطرق والوسائل اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في صفوفهم (صادق،2006).

بهذا؛ بدأ مفهوم "غرفة المصادر" يظهر وعلى نطاق واسع في المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة.

وعلى الصعيد الفلسطيني بدأت وزارة التربية والتعليم في عام 1997 بتبني فلسفة التعليم الجامع، وتطبيق مشروعه مُدّته ثلاثة أعوام، وبإشراف ودعم مالي وفني من قبل المؤسسة السويدية لإنقاذ الطفل، دياكونيا/ناد، ومنظمة اليونسكو، بحيث سعت تلك المؤسسات إلى تحسين وتطوير قدرات وزارة التربية والتعليم العالي على العمل وفق سياسات واستراتيجيات التعليم الجامع، بتعزيز قدرات مديريات التربية والتعليم والهيئات الأخرى القائمة على التعليم الخاص (وزارة التربية والتعليم العالي،2004).

وأردف جرادات (2014) إن العمل على مشروع غرف المصادر باعتبارها إحدى البرامج التربوية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم العالي لطلبة ذوي الإعاقة، قد بدأ في عام 2004 بشكل رسمي، بدعم وتمويل من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، بحيث قامت بتأسيس ثلاثة مراكز مصادر مركزين في الضفة الغربية، ومركز في قطاع غزة. إضافة إلى إنشاء وفتح 36 غرفة مصادر كمرحلة أولى، توزّعت في محافظات الضفة الغربية بإشراف معلمة واحدة لكل غرفة. انتقلت مسؤولية غرف المصادر فيما بعد لوزارة التربية والتعليم العالي في عام 2009، بحيث أصبحت تتولّى مهمة الإشراف والتعيين للكوادر التعليميّة الخاصة بغرف المصادر. وفي عام 2014 زاد عدد غرف المصادر بعد تطوّر المشروع لتصبح عدد غرف المصادر 90 غرفة. ويبلغ عدد غرف المصادر المفعلة وغير المفعّلة في الضفة الغربية وقطاع غزة 377، وتشكل ما نسبته 19.9% من مجموع المدارس الكلية، وبواقع 323 غرفة في الضفة الغربية وبنسبة 17.7%، و54 غرفة في قطاع غزة، بنسبة 13.2%. ولكن يبلغ عدد الغرف المفعلة تحت إشراف معلّمي غرف المصادر 270 غرفة، أي بنسبة 14.1% من مجموع المدارس الكلية.

وفيما يخصّ تعريفات غرف المصادر، عرّفت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2005) غرفة المصادر على أنها غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، ومجهزة بكافة الأدوات، والوسائل، والألعاب التربوية، ومعدات، وأثاث مناسب، تعيين معلم التربية الخاصة القادر على تقديم الخدمات الأكاديمية لطلبة ذوي الإعاقة، بحيث يقضي هؤلاء الطلبة جزء من يومهم الدراسي في

تلقّي خدمات أكاديمية في مادّتي اللّغة العربية والرياضيات، أما باقي المواد يتلقاها في الصفوف العادية مع بقية الطلبة.

في سياق آخر عُرّفت غرفة المصادر على أنها صف خاص أو مطوّر، وهي عبارة عن صف ملحق بالمدرسة العادية يتمّ فيه تقديم مجموعة من البرامج التربوية لفئة محدودة من طلبة ذوي الإعاقة لا يتجاوز عددهم 12 طالباً، ويتلقّى الطلبة ذوي الإعاقة في هذه الصفوف برامج تربوية وعلاجية معظم أو كامل اليوم الدراسي من قبل معلم التربية الخاصة، ويعتبر هذا النوع من الصفوف مثالاً على الإندماج المكاني للطالب، ويهدف إلى زيادة فرص التّفاعل الاجتماعية بين الطلبة العاديين وطلبة ذوي الإعاقة(القشاعلة،2017).

وفي ضوء التعريفات السابقة، لخّصت الباحثة تعريفاً يجمع ما بين هذه التعريفات، وتتمثّل في أنَّ غرفة المصادر، هي غرفة ملحقة بالمبنى المدرسيّ، يشرف عليها معلم التربية الخاصة، ويستخدم كافة الأدوات والوسائل والتقنيات المتاحة في تلك الغرفة، لتقديم الخدمات التربوية والأكاديمية لطلبة ذوي الإعاقة، وخاصة طلبة اضطرابات التعّلّم؛ بحيث يقضي الطالب بعض الوقت في تلك الغرفة، أما باقي الوقت يتواجد مع الطلبة العاديين في الغرف الصفية.

2.2.1.2 أنواع غرف المصادر.

تمَّ تصنيف غرف المصادر كما جاء في غنيمات (2015) وصادق (2006)، إلى ثلاثة أنواع: وهي غرف المصادر التصنيفيّة؛ ويعتبر هذا النوع هو النوع السائد في المدارس، بحيث يتم

وضع الطلبة في تلك الصفوف وفقاً لفئات محددة فقط، مثل فئة ذوي اضطرابات التّعلّم، التّخلّف العقلي، والاضطرابات الانفعالية. غرف المصادر متعددة التّصنيفات؛ تعتمد هذه الغرف على تصنيفات غير تقليدية، بحيث يتمّ تصنيف الطلبة بناءً على احتياجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والسلوكية، والبدنية. حيث؛ أنّه من الممكن إحلال طلبة ذوي اضطرابات التعلم مثلاً مع ذوي الاضطرابات الانفعالية، ومن الممكن تعدد غرف المصادر في هذه الحالة لتلبّي جميع الاحتياجات. أمّا غرف المصادر غير التصنيفية؛ تحتاج إلى معلمين وخبراء أكفياء ومتدربين على التعامل مع ذوي الإعاقة. لأن؛ طلبة هذه الغرف غير مصنفين على أنهم طلبة ذوي احتياجات خاصة، ولكنهم بحاجة الى الخدمات المقدمة من قبل هؤلاء المعلمين أو المختصين.

3.2.1.2 معايير إلحاق الطلبة في غرف المصادر وآلية العمل فيها.

يقوم المعلّم العادي عادة بإلحاق الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، أو الذين لديهم مشكلات في التحصيل الأكاديمي وخاصة في مادّتي اللّغة العربية، أو الذي يعاني من مشاكل عائلية، أو إعاقة سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو حتى مشكلات سلوكية إلى غرف المصادر؛ وذلك لعدم قدرتهم على التعامل، وحلّ المشكلات المتعلقة بهذه الفئات من ذوي الإعاقة. بهذا لا بدّ من البحث عن المعايير وآلية إلحاق الطلبة إلى غرف المصادر، فقامت وزارة التربية والتعليم العالي (2007)، وكما ورد أيضاً في القبالي (2003)، الصمادي والشمالي (2017)، بإرساء مجموعة من الخطوات الواجب اتبّاعها لإلحاق الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى غرف المصادر.

يلتحق الطالب بغرفة المصادر بعد إجراء عملية التشخيص والتقييم واتّخاذ القرار، إذا ما كان الطالب بحاجة إلى الالتحاق بغرفة المصادر وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات الأولية من مصادر متعددة، تتمثل في ولي أمر الطالب، ومعلم الصف العادي، والمرشد الاجتماعي، و معلم غرفة المصادر، ومدير المدرسة، وتقريره السّنوي وتحصيله الأكاديمي، ومن ثم يتم تطبيق الاختبارات التشخيصيّة من قبل معلم التربية الخاصة أو معلم غرف المصادر للوقوف على جوانب القوّة والضّعف للطالب، وحصر المشكلات التي يعاني منها الطالب وخاصة في المجالات الأكاديمية، وتحديد الأسباب الكامنة وراء تلك الاضطرابات، ولإعداد البرنامج الفردي الخاص بالطالب، والخطة الفردية التربوية(الصمادي والشمالي،2017)

علاوة على ما سبق، وبعد عملية التشخيص الدقيقة، وإعداد التقرير من قبل لجنة مشرفة على تشخيص وتطبيق الاختبارات التشخيصية في مادّتي الرياضيات، واللّغة العربية على وجه الخصوص، يتم تحويل الطالب إلى غرفة المصادر بموافقة أعضاء اللجنة المذكورة سابقاً، ومن ثم يتم استدعاء ولي أمر الطالب لإطلاعه على كافة الخطوات التي تم إجراؤها وأخذ الموافقة الخطية من قبله، ليتمّ فيما بعد إعداد الخطط الفردية التربوية للطالب بتحديد الأهداف التربوية، والسلوكية منها، وتحديد الاحتياجات اللازمة لتلك الأهداف، والمدة الزمنية لتحقيق ذلك، وإطلاع مدير المدرسة والقائمين على العملية التعليميّة من معلّمي الصفوف العادية ومرشدي المدرسة، كل ما سبق ينطبق على المراحل الدراسية من الصف الأول حتى الرابع، ولكن لا يتمّ تحويل

طلبة الصف الأول إلى غرف المصادر إلاّ بوجود إعاقة واضحة، أو لديهم تقارير تشير إلى تلك الإعاقة(وزارة التربية والتعليم العالي،2007).

وتعتمد آلية العمل في غرف المصادر إلى معايير معينة أشار إليها كلٌّ من البلاوي (2014)، الصمادي والشمالي (2017)، متمثلةً في مبدأ التعليم الفردي، حيث يتم تقديم الخدمات التربوية والعلاجية للطالب بالاعتماد على طبيعة المشاكل التي يعاني منها ووفقاً لمميزاته؛ أي ضمن أنموذج تعليمي خاص به. أو ضمن مجموعات زمرية يتشاركون في نفس المشكلة بحيث لا يتجاوز عدد الطلبة في هذه المجموعة أربعة طلاب.

لذلك لا بدَّ من استعراض، والوقوف على جوانب الإدارة الصفيّة لغرفة المصادر، بعناصرها كافّة المتمثلة في إدارة أقسام غرفة المصادر ومحتوياتها، الأنشطة المستخدمة في غرفة المصادر، ومعلم غرفة المصادر وتكامل أدواره، وأخيراً البرامج التربوية المتضمنة (الخطة التربوية التعليميّة، الخطة الفردية التربوية).

4.2.1.2 إدارة برامج غرف المصادر.

1.4.2.1.2 إدارة الصف ومحتوياته.

تُعدّ إدارة برامج غرف المصادر عنصراً هامّاً وضروريّاً، في إرساء عمليات التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ للبرامج التربوية والتعليميّة، والتي تساهم في تحسين وتطوير الجوانب الأكاديمية،

والسلوكية، والانفعالية لطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، وطلبة اضطرابات التّعلّم بشكل خاص. وذلك؛ من خلال إعداد الخطط والبرامج التعليميّة، واستخدام الوسائل والتقنيات المناسبة. لتمكينهم وصقل شخصياتهم بما يتناسب مع حاجاتهم ورغباتهم وقدراتهم.

وأشار الصمادي والشمالي (2017) إلى أن مساحة غرفة المصادر يجب أن تتراوح ما بين (5×8 م)، وتتسع ما يقارب (20–25) طالباً وطالبةً من ذوي اضطرابات التّعلمّ، يتم توزيعهم في مجموعات صغيرة وفقاً لمستواهم التحصيلي في القراءة والكتابة والأنماط اللغوية، يتلقون فيها البرامج التربوية في مادّتي اللغة العربية والرياضيات بواقع خمسة عشرة حصّة أسبوعياً، باستخدام كافّة الأدوات والوسائل والألعاب التربوية والأنشطة اللامنهجية التي تحتويها غرفة المصادر.

وذكر سهيل(2012) أن غرفة المصادر تحتوي على العديد من الأقسام التي تدعم عملية تعليم طلبة اضطرابات التّعلمّ، فتحتوي على الأنشطة التعليميّة، كما أنها تحتوي على أدوات واختبارات لقياس جوانب القصور لدى الطلبة خاصة في مهارات القراءة والكتابة، وتحديد الخطط العلاجية والتّطويريّة من طرائق ووسائل، واستراتيجيات تناسب الخصائص المتجانسة، و تراعي التنوّع ودرجة الصعوبة التي يعاني منها طلبة اضطرابات التّعلّم، وتجذب اهتماماتهم ورغباتهم وتشجعهم على المشاركة والتفاعل.أما فيما يخص الخصائص الفيزيقية (المادية) الخاصة بغرفة المصادر؛ فهي تتضمن بيئة الصف، وأثاثه، ومحتوياته من أدوات، و مواد، ومناهج تعليمية، كما أنّ طريقة ترتيب الصف وخصائصه تعلب دوراً رئيساً في تغيير اتجاهات، وسلوكيات الطلبة، حيث

أن البيئة الجذّابة التي تتّسم بالترتيب والأناقة تساعد الطلبة على تنفيذ الأنشطة داخل الغرفة الصفية، وتسهل عملية التنقل والتّواصل فيما بينهم، ما يخلق جواً ايجابياً وتفاعلياً، وينعكس ذلك على تصرّفات الطلبة السّلوكية والانفعالية، فتقلل السلوك العدواني، ولا يتأتّى ذلك إلا من خلال التخلّي عن الطريقة التّقليدية في طريقة ترتيب الصف.

2.4.2.1.2 معلم غرفة المصادر.

يتكامل عمل فريق غرفة المصادر القائم على خدمة طلبة ذوي اضطرابات التعلم، بحيث يتكون هذا الفريق من: معلم التربية الخاصة (غرفة المصادر)، معلّم التّعليم العامّ، مديري المدارس والمرشدين الاجتماعيين، أولياء أمور الطلبة، مجموعة من المختصين مثل: الأخصائي النفسي، والاجتماعي، وأخصائي العلاج الطبيعي.

يوجد معلم تربية خاصة على الأقل في كل غرفة من غرف المصادر الملحقة بالمدرسة، حيث يقع على عاتق معلم غرفة المصادر العديد من المهام التي يسعى لتحقيقها، فعلى معلم المصادر أن يتواصل بشكل مستمر مع أولياء الطلبة من ذوي اضطرابات التعلم الملتحقين في غرفة المصادر وتشكيل روابط وثيقة واحترام متبادل لإنجاح الخطط والأهداف المرساة، وتقليل الاتجاهات السلبية و الدفينة تجاه بعضهم البعض، فلأهالي الطلبة دور كبير في المساهمة في تحسين سلوك، ورغبات، واتجاهات الطلبة نحوّ التغيرات الحاصلة على المستوى السلوكي، والاجتماعي، والتعليمي. لذا؛ لا بدّ من متابعة الطلبة من قبل أولياء أمورهم والتواصل المستمر

مع معلميهم. وفي نفس الوقت، يجب على معلم غرفة المصادر ان يكون قادراً على التعامل مع أولياء أمور الطلبة بمرونة، باختلاف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وإطلاعهم على كافة الأهداف والخطط الفردية الخاصة بأبنائهم، والأنشطة التعليميّة التي ينفذها المعلم؛ ما يبني بينهم جسوراً للتّفاهم وتحقيق التقدم والنّجاح. ولا يقتصر الأمر فقط على التواصل مع أولياء الأمور، فمعلم غرف المصادر يجب أن يتمتع بقدرٍ كافٍ من المرونة والتّكيّف والخروج عن النمطية في إدارة الصف (غرفة المصادر)، بحيث أن عملية إدارة الصف تلعب دوراً جوهرياً في تسهيل مهامه في التخطيط، والتنفيذ وإرساء الاستراتيجيات المختلفة، واستخدام الوسائل والأدوات، وطرح الأنشطة التعليميّة بطريقة تشجع المتعلم على الانخراط بالعمل، والاستجابة للقواعد والإجراءات المتفق عليها. مما يزيد من فعالية ونجاح العملية التعليميّة (الصمادي والشمالي،2017؛ جيبسون وبلاندفورد، 2009).

وبالاستناد الى ضرورة بناء الخطط التربوية –القائمة على التشخيص الجيد– التي تشمل المواءمات والتعديلات والبدائل التي تلبّي حاجات ورغبات الطلبة، وتقيس المهارات والقدرات لطلبة اضطرابات التعلم بالطريقة الأمثل والأنسب لهم، أشار المركز الوطني لصعوبات التعلم (2005) في هذا السياق إلى مفهوم المواءمات، وهي عبارة عن تغيير يتم تنفيذه في البيئة التعليمية، أو التعلمية، أو شكل، أو طريقة عرض المنهاج، أو المعدات والأدوات، والتي تتيح الفرصة للمتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة التعلم ضمن السياق الطبيعي للمهارات المدرسية، وتتيح استخدام المواد التعليميّة بطريقة تناسب كافة الطلبة لتعليم مضامين معينة، حيث يوجد

أربعة أنواع للمواءمات منها، مواءمات تتعلق بالمكان أي البيئة التعليمية التي يتعلم بها الطالب مثل أن يجلس الطلبة في مجموعات صغيرة، أو غرفة منفصلة، أو بشكل منفرد أو في زاوية منفردة، مواءمات تتعلق في طريقة عرض المادة مثل: طباعة المادة بخط كبير وواضح، تقديم الاختبارات أو أوراق العمل بمساعدة شخص آخر، أو تبسيط لغة المادّة، مواءمات تتعلّق بالتّوقيت، أي اختيار الوقت المناسب للطالب لتقديم الاختبارات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو حتى تقديم الاختبارات على فترات، أو أوقات معينة باعطائه وقتاً إضافيّاً. وآخرها المواءمات المتعلقة بالاستجابة –كيف يجيب الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة– أي بإمكان الطالب تقديم الإجابات شفهياً إذا كان يعاني من صعوبات أكاديمية في الكتابة، أو حتى التنازل عن الأخطاء الاملائية، أو علامات الترقيم، وحسن الخط.

أما بالنسبة للتعديلات، فيكمن جوهرها في تغيير المنهاج، أي تقليل كمية ومستوى المادّة التعليمية، وتبسيط مستوى النص، ليصبح أكثر ملاءمةً لقدرة الطلبة من ذوي اضطرابات التعلم، ويتمّ تصميم المنهاج للطلبة الذين يعانون من صعوبة في استيعاب المادة التعليمية على مستوى الصف (Cortiella,2005)

وأشار الببلاوي (2014) على ضرورة وقدرة معلم غرفة المصادر على تكييف الأبعاد النفسية والبيئية والتعليميّة للغرفة الصفية، فيجب أن يتمتع بمهارات وقدرات تجعله قادراً على التواصل بشكل فعال وسلس مع طلاب اضطرابات التعلم، والكشف عن نقاط القوة والضعف، ومعالجة

الاضطرابات الأكاديمية بشكل عام، ومهارات القراءة والكتابة بشكل خاص، بما يناسب قدراتهم واحتياجاتهم ورغباتهم. ما يؤدي ذلك؛ إلى تلبية الحاجات التعليميّة الفردية للطلبة، وهذا لا يتأتّى إلا من متابعة حثيثة من قبل معلم غرفة المصادر للطلبة أثناء تواجدهم في غرفة المصادر، وبعد عودتهم إلى الصفوف العادية للتأكد من أنّ التدريس في غرف المصادر ناجح، وأنّ طالب غرفة المصادر قادرٌ على المشاركة الصفية في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية، فمعلم غرف المصادر يجب أن يبقى على تواصل مستمر مع المعلم العادي؛ للعمل على تكييف المنهاج العادي والبحث في الطرق والأساليب التي تشجع طالب غرف المصادر على المشاركة الصفية وتكسبه الثقة بنفسه، وإمداده بالأوراق والأنشطة.

ويجدر بمعلم غرفة المصادر أن يطور من نفسه بشكل مستمر، ويتقبل النّقد البنّاء، ويعدّل في الإجراءات والخطط تبعاً لاحتياجات وقدرات طلبته، ووفقاً للأدب التربوي يستعرض كلٌّ من وايدر هولت(Wiederholt)، وهامل (Hammill) براون (Brown) عن مكنمارا (1998) مجموعة من مهام معلم غرفة المصادر والتي يمكن إجمالها في ثلاثة جوانب رئيسة وهي التّقييم التربوي؛ أي قياس وتقويم المهارات الأكاديمية والسلوكية التي يمتلكها الطالب، ونقاط القوة والضّعف التي في ضوئها يتم إرساء الأهداف التربوية والسلوكية والتخطيط للبرامج الفردية التربوية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة. لتأتي المهمة الثانية المنوطة بمعلم غرفة المصادر وهي عملية التدريس؛ فيقع على عاتق معلم غرفة المصادر تهيئة بيئة تعليمية ايجابية ومفعمة لجذب انتباه الطالب، فيجب أن يبقى مُلمّاً بالطرائق والاستراتيجيات التدريسية، والأنشطة المحفزة القائمة على

استراتيجيات التعلم النشط، التي تغني عملية التّعلمّ والتّعليم لطلبة اضطرابات التّعلم. أما المهمة الثالثة، ولا تقل أهمية عن سابقاتها تكمن في الاستشارة والتواصل المستمر مع معلم الصف العادي، هذا الأمر يشعر الطالب أنه في حالة من التقييم والمراقبة الفعّالة والمستمرة والتي تعد جزءاً مهمّاً في إنجاح البرامج التربوية المطروحة.

وبالاستناد إلى ما سبق، تتّضح ضرورة التعاون بين كافة الأطراف القائمين على تقديم الخدمات التربوية لطلبة اضطرابات التعلم، وذلك لتطوير البرامج التربوية والخطط الفردية من حيث التصميم وتنفيذ الأهداف المدرجة فيها كما جاء في دراسة ستروجلز واكسنوكسو، حيث تبين أنّ التعاون المشترك بين الفريق المتعدد التخصصات، يجعل البرامج ذات قيمة حقيقية ونوعية قادرة على تلبية احتياجات، وتلبّي رغبات الطلبة ذوي اضطرابات التعلم، ولا يتأتّى ذلك أيضاً إلا بمشاركة أولياء أمور الطلبة والأخذ بارائهم، وتحديد مدى رضاهم عن الخدمات المقدمة لابنائهم ضمن بيائتهم(Stroggilos&Xanthacou,2006).

تعد عمليات التشخيص والإحالة إلى غرف المصادر أولى خطوات العلاج لطلبة اضطرابات التعلم، فكل طالب يتم احالته الى غرف المصادر بعد عملية التشخيص، يتم إعداد له خطة تربوية فردية بناءً على نقاط القوة والضعف، ومستوى التّحصيل الأكاديمي، والاضطرابات التي يعاني منها، بحيث يتمّ وضع الأهداف التعليميّة السلوكية للطالب بناءً على احتياجاته وقدراته،

ليتم فيما بعد قياس تحقق تلك الأهداف دون إهمال الجوانب النمائية لذلك الطالب(بطرس،2014).

لهذا سيتم التطرق إلى برنامج غرف المصادر.

3.4.2.1.2 برنامج غرف المصادر.

وفي السياق الفلسطيني تبنت وزارة التربية والتعليم العالي البرامج التربوية التي تدعم الطلبة ذوي الإعاقة وذلك من خلال سياسة التعليم الجامع أو ما يسمى الشامل(Inclusive education)،وبرنامج مركز المصادر (Resources center)، وبرنامج غرف المصادر (Resources room) التي تسعى لتقديم الدعم والمساندة للطلبة الذين يعانون من مشكلات تعليمية وإعاقات تحول دون تحسن مستواهم الأكاديمي في الصف العادي، وتقوم هذه البرامج على تقديم برامج فردية للطلبة ذوي المشكلات التعليمية و المتمحورة حول اضطرابات التعلم، بطء التّعلم، إعاقات بسيطة(وزارة التربية والتعليم العالي،2013).

وكما عملت الادارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة لإعداد أدوات تشخيص أكاديمية(حقيبة أكاديمية)،تختص بالقدرات الإدراكية لاكتساب مهارات أساسية متضمنة في مهارات القراءة والكتابة والحساب للمرحلة الأساسية. وتحتوي الحقيبة الأكاديمية على كراسة الممتحن وكراسة الطالب، لمبحثيّ اللّغة العربية والرّياضيات، وتتمثل القدرات الإدراكية التي تسعى الحقيبة الأكاديمية إلى فحصها وتشخيصها في الإدراك والتمييز البصري، والإدراك البصري- الحركي،

والتذكر البصري والإدراك السمعي، والتمييز السمعي وفهم المسموع، وتدرجت الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة من السهل للصعب بما يتناسب مع المراحل العمرية وفئات طلبة ذوي الإعاقة، والتي تسعى للربط بين القدرات الذهنية والمهارات الأكاديمية(القراءة والكتابة). وتهدف هذه الحقيبة الأكاديمية في توحيد عمل المعلمات في غرف المصادر، وتوفير أداة شبه محكمة لاستخدامها من قبل الجميع في التشخيص والعمل بما يختص وتبني منهجيات قائمة على أسس علمية واضحة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014).

بناء على ما سبق يتم إعداد خطة تربوية فردية لتلبية حاجات الطفل بإرساء أهداف تعليمية وسلوكية واضحة.

2.2.3.4. الخطة التربوية الفردية.

يتم إعداد ووضع الخطة التربوية الفردية بعد عملية تقييم وتشخيص ذوي اضطرابات التعلم لتكون بمثابة مسار خاص بهم. يتمّ تصميم الخطة التربوية الفردية بناءً على احتياجات هذا الطالب، بالطريقة التي تساعده على تحقيق الأهداف التعليميّة السلوكية. فقد أشار كلٌّ من اللالا وآخرون(2011) والقبالي(2003)، إنها خطة تدريس مكتوبة لطالب معين وفقاً لاحتياجاته التعليميّة والتربوية الشاملة، والاضطرابات التي يعاني منها؛ وذلك بتحديد الأهداف المتوقع تحقيقها وفقاً لمعايير وفترة زمنية محددة، وتكون هذه الخطة مفصلة بحيث تصف الأداء الحالي للطالب (مواطن القوّة والضّعف)، الأهداف التعليميّة قصيرة وطويلة المدى، والأساليب العلاجية

المستخدمة في تحقيق الأهداف، والمدى الذي سيشارك فيه الطالب في البرنامج التربوي، إضافة إلى ذلك المحكات المستخدمة في تقويم العملية التعليميّة في الخطة الفردية التربوية.

وفي ذات السياق، تسعى وزارة التربية والتعليم العالي إلى النهوض بالخطة الفردية التربوية وذلك عن طريق الاستفادة من كافة الإمكانيات، والأساليب والأنشطة التعليميّة المختلفة. فبعد الحصول على التقييم النهائي والتشخيص المناسب من قبل كافة الأطراف القائمين على عملية التشخيص، تبدأ مرحلة التخطيط والتصميم والتنفيذ لهذه الخطة الفردية التربوية لطلبة اضطرابات التعلم بداية كل فصل حسب احتياجاتهم لرفع من مستوى ادائهم في ضوء نقاط القوة والضعف وذلك بعد موافقة أولياء أمورهم (وزارة التربية والتعليم العالي،2017).

إضافة إلى ما سبق، تلعب الطبيعة الديموغرافية لأهالي الطلبة الملتحقين في غرف المصادر دوراً كبيراً في تفعيل الخطة الفردية التربوية وتحقيق أهدافها على كافة المستويات الأكاديمية والتربوية والسلوكية منها، حيث أشارت دراسة ميلزبونارت(Miles-Bouart,2002) إلى ضرورة البحث ومعرفة الخصائص الديموغرافية، مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي، إضافة إلى معرفة نوع الاضطرابات التي يعيشها الطفل في أسرته، وهذا ما جاء في واتفقت معه دراسة فش(Fish,2008) التي ذكرتا في نتائجها وأكّدت على ضرورة معرفة الطبيعة الديموغرافية والعوامل (دخل الأسرة، المستوى التعلمي، البيئة المحيطة، الخصائص الاجتماعية والسلوكية) والتي بدورها تؤثر على تصميم وتنفيذ الخطة الفردية التربوية.

يكمن الهدف الأساسي في إعداد الخطط الفردية التربوية لطلبة اضطرابات التعلم كما أقرّتها اللائحة القانونية الأمريكية الخاصة بالأفراد ذوي اضطرابات التّعلم(IDEA) (The individual with disabilities education act) في عام 1996 في كون هذه الخطة (الخطة الفردية التربوية) تصف أهدافاً محددّة وواضحة لطلبة اضطرابات التّعلّم، وتعدّ أداة تقويمية وعلاجية لعملية التّعلمّ، فهي تخدم أهدافاً واسعةً وتعد جزءاً أساسياً في عملية تقويم العملية التربوية، فهي تتضمن جميع العمليات التقويمية لكافة أجزاء التعليم، فإن الخطة التربوية الفردية جاءت لتأكد أنّه يمكن تصميم عملية التّعليم بشكل فردي للطالب بما يتناسب مع احتياجاته ورغباته وقدراته باستخدام الأنشطة التعليميّة التّي تحقّق الأهداف التربوية والسلوكية المرساة، ضمن بيئته التعليميّة التي تزيد من دافعية الطالب، وتساهم في زيادة ثقته بنفسه وصولاً إلى الاستقلالية والتكيف مع الظروف الاجتماعية (سهيل،2012).

بعد استعراض أهم ما جاء في الأدب التربوي في المحاور السابقة والخاصة بطلبة اضطرابات التعلم وغرف المصادر، سيتم استعراض أهم الدراسات السابقة المتعلقة بفاعلية غرف المصادر في تطوير وتحسين مهارتي القراءة والكتابة.

2.2 الدراسات السابقة

تناولت الدراسات والأبحاث العديد من المواضيع المتعلقة بالاضطرابات التعليميّة والبرامج التربوية المعمول بها بما يتلاءم مع سياسات الاندماج المتبعة والمعتمدة في المدارس الحكومية، بحيث تنوعت العينات المبحوثة والمناهج البحثية المستخدمة لإظهار النتائج وفيما يلي عرض لمعظم الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بأسئلة الدراسة وأهدافها والتي سيتم التسلسل في فقراتها، تتضمن غرف المصادر كبدائل تربوية، والخدمات التربوية المقدمة فيها، واقع تلك الخدمات في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين، والأهالي، والمشرفين والتربويين، ومديري تلك المدارس، وطبيعة البرامج المستخدمة لطلبة اضطرابات التعلم، والخطة الفردية التربوية، وآخرها اتجاهات المعلمين والاضطرابات التي تواجههم أثناء التطبيق.

المحور الأول: الخدمات التربوية والبرامج المقدّمة في غرف المصادر باعتبارها بديلاً تربوياً.

تتطلب البدائل القائمة على تقديم البرامج التربوية تعديلاً في المناهج العادية بما يتناسب مع احتياجات ورغبات الطلبة وقدراتهم، وتعديلاً في أساليب التعليم بما يتناسب مع الحاجة التربوية لكل طفل، إضافة إلى التعديل في البيئة المحيطة به؛ وبهذا جاءت غرفة المصادر بطاقمها المتكامل ومتعدد الخبرات والتخصصات، لتقدّم الخدمات التربوية باعتبارها إحدى البدائل التّربوية؛ وذلك عن طريق تقديم الدّعم والخدمات للطالب مراعيةً نوعية وطبيعة الخدمة التربوية المقدمة لطلبة ذوي الإعاقة والمناسبة لرغباتهم وقدراتهم واحتياجاتهم. فجاءت دراسة

الصمادي(1996) لقياس فاعلية غرف المصادر كبديل تربوي في تحسين مهارات القراءة والحساب للطلبة بطيئي التّعلم، إلى التعرف على فاعلية غرفة المصادر كبديل تربوي في تحسين مهارات القراءة والكتابة للطّلبة بطيئي التّعلم، أجرى دراسته على عينة يبلغ عددها 28 طالباً وطالبةً من بطيئي التّعلّم حيث استخدم المنهج التجريبي على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، للبحث في ثلاثة عوامل رئيسة تلخّصت في الغرفة، والمكان الفيزيائي، ومحتوى البرنامج التّعليمي وأسلوب التّعليم العلاجي، المعلّمة (خصائص المعلّمين التّي عملت في هذا البرنامج)، وأشادت النتائج بفاعلية برنامج غرفة المصادر باعتباره برنامجاً تربويّاً في تحسين مهارات القراءة والكتابة لطلبة بطء التّعلّم، كما أنّ المهارات الأكاديمية بإمكان الطالب بطيء التعلم إتقانها إذا ما توفرت لهم الظروف المناسبة من استخدام برنامج تعليميّ مناسب، و غرفة ذات مساحة كافية وتهوية جيدة ومرتبة بطريقة تفاعلية بين الأطراف المتواجدين فيها(طلبةً ومعلمين)، اعتماد منهاج مناسب ومتنوّع ومتدرّج في الصعوبة وموازٍ لما يتم إدراجه في المنهاج العاديّ، ولكن بطريقة أكثر ملاءمة مع قدرات طلبة بطء التّعلمّ للوصول إلى إتقان المهارات الأساسية(القراءة والكتابة) وذلك بعد تحديد نقاط القوّة والضّعف بطريقة فردية لكل طالب، وتحليل المهارات الأساسية التي يمتلكها.

وجاءت دراسة المعايطة(1999) لتوضيح أهمية غرفة المصادر كبديل تربوي لطلبة ذوي الإعاقة، وخاصة طلبة اضطرابات القراءة والكتابة والحساب، حيث أُجريت الدراسة على عينة مكونة من 420 طالباً وطالبة من الصفين الثاني والثالث ممّن يعانون اضطراباتٍ أكاديمية في

القراءة والكتابة والحساب، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الفردي الذي يتلقّاه طلبة اضطرابات التعلم في تطوير وتحسين مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التمييزية، التحليل، مهارة الكتابة والقراءة والحساب.وأعزى الباحث ذلك إلى امتلاك معلمات غرف المصادر مهاراتٍ وأساليبَ التّدريس المناسبة للبرامج الفردية الخاصة بطلبة غرف المصادر، وقدرتهن على إرساء الخطط الفردية، والتعليميّة الملائمة، إضافة إلى مهاراتهنّ في تجزئة الأهداف التعليميّة واستخدام الاستراتيجيات التدريسيّة المناسبة.

وتشابهت دراسة الصمادي مع دراسة باركارد وهايزلوركن وهاريز (2011,pakard,hazelkorn,harris) في فعالية غرف المصادر باعتباره برنامجاً تربوياً يفيد طلاب اضطرابات التعلم، وذلك في دراستهم التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية ذوي اضطرابات التّعلّم في غرف التدريس المشترك وغرف المصادر، حيث هدفت الدّراسة لمعرفة إذا ما كان طلاب الصف التاسع الذين يعانون من اضطرابات تعلّم والذين يتلقّون خدمات في غرف المصادر يحققون نفس المستوى للطلاب الذين يعانون من اضطرابات تعلّم ؛ ولكنم يتلقون التّعليم داخل الصفوف العادية، بلغت حجم العينة 14 طالب (9 ذكور، 5 إناث) كمجموعة تجريبية تم إلحاقهم بغرف المصادر بناءً على توصيات برامج التعليم الفردي، وبعد إجراء الاختبارات البعدية وتحليل بياناتها ضمن المقاييس المحدّدة، أظهرت النتائج أن مستوى الطلاب ذوي الاضطرابات التعلميّة الذين يتلقّون الخدمات في غرف المصادر أعلى عند مقارنتهم بالطلاب ذوي الاضطرابات التعلميّة الملتحقين بالصفوف العادية. بينما جاءت دراسة

المكانين (2012) لدراسة فاعلية خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الاندماج من وجهة نظر مديري المدارس؛ حيث هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية غرف المصادر باعتبارها إحدى بدائل الاندماج في مدينة معان، تكوّنت عينة الدراسة من 15 مديراً ومديرةً في المدارس الحكومية التي تتضمن غرف مصادر والتابعة لمديرية التربية والتعليم. واختلفت هذه الدراسة عن سابقاتها بأنها استخدمت أداة الاستبانة لقياس فاعلية خدمات غرفة المصادر كبديل للدمج، وتكونت من 25 فقرة تقيس جميع الخدمات، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ أشارت النتائج إلى فعالية غرف المصادر باعتبارها إحدى البدائل التربوية الدامجة من وجهة نظر مديري تلك المدارس، وأن قبول وآراء مدراء المدارس لم تتأثر بمتغيرات التّخصصّ، والخبرة الإدارية، ومستوى الدراسة لذلك المدير، ولكن تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي لمديري تلك المدارس.

وهدفت دراسة "دور غرف المصادر– التربية الخاصة – في المدارس الحكومية الفلسطينية في تأهيل الطلبة ذوي اضطرابات التعلم دراسة حالة – أنموذجاً" إلى الاطلاع والوقوف على البرامج المقدّمة في غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل والّتي تساعد على دمج ذوي اضطرابات التّعلم في المدارس الحكومية، إضافة الى البحث في المعيقات التي تواجه عملية الاندماج. وهذا من خلال دراسة الحالة للطّالبة، وملاحظة التطور والتقدم الحاصل في التأهيل التربوي. واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات البحثية للكشف عن النتائج المتعلقة بتطور وتقدم الطالبة، والبرنامج الأكاديمي الموجه للطالبة بشكل خاص، وتضمنت تلك الأدوات كلاً من

(مقابلة مباشرة مع الطالبة، ومعلمة الصف العادي، ومعلمة غرفة المصادر، والمرشدة التربوية، ومديرة المدرسة، وولي أمر الطالبة، إضافة إلى الملاحظة المقصودة بالرجوع إلى السجلات والوثائق والتقارير المكتوبة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي).وأظهرت النتائج تحسناً في المستوى الأكاديمي والاجتماعي للطالبة، فقد طرأ تحسّنٌ واضحٌ وملحوظٌ في أداء الطالبة في الاختبارات التحصيلية و أوراق العمل، إضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية وقدرتها على تكوين العلاقات مع زميلاتها، وذلك من خلال استخدام وتنويع أساليب التعليم القائمة على التّعلّم بالأقران والاندماج في المجموعات الصفية، مما أدّى إلى إتقانها كتابة الحروف والكلمات والمقاطع أيضاً. ولم يقتصر البرنامج على الجانب الأكاديمي والاجتماعي فقط، بل امتدَّ إلى الجوانب النفسية والسلوكية، ليحظى البرنامج بالدعم والمساندة باعتباره نموذجاً ناجحاً(جرادات،2014).

بينما جاءت دراسة أبو عليا ومحلم(1998) بشكل متخصّص لتبحث عن فاعلية غرف المصادر في التقليل من المشاكل السلوكية لدى عينة من ذوات الاضطرابات التعلميّة الاكاديمية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لصالح المجموعة التجريبية على جميع مجالات الأداة المستخدمة" قائمة المشكلات السلوكية للطلبة من ذوي الاضطرابات التعلميّة الأكاديمية"، حيث طبّق الباحث الأداة على طالبات الصف الثالث والرابع بعينه يبلغ عددها 25 طالبة في المجموعة التجريبية، و25 طالبة في المجموعة الضابطة، بعد تطبيق الأداة على المجموعة التجريبية مرتين، المرة الأولى بعد 4 أشهر من تطبيق الأداة، ومرة أخرى بعد 8 أشهر

من تطبيق الأداة، باستخدام التحليل الاحصائي على بيانات الاختبارات البعدية، تبين أن هناك فروقاً ذات دلالات إحصائية تعود لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أن سلوك الطالبات تحسّن في مجالات: الانتباه، علاقتها مع الآخرين، سلوك العدوانية، مستوى التمرد، الخجل والعزلة، الثقة بالنفس، والمستوى الدراسي، مما يدلّل على فاعلية غرف المصادر في التقليل من المشكلات السلوكية التي تواجه طلبة اضطرابات التعلم، إضافة الى الأثر الإيجابي الواضح في تنمية السلوكيات الإيجابية. واتفقت دراسة بعنوان واقع المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين، على فاعلية وأهمية غرفة المصادر في الأثر الإيجابي في البعد السلوكي حيث جاءت بدرجة كبيرة بنسبة مئوية (66%). بحيث هدفت هذه الدراسة في البحث في واقع غرف المصادر الخاصة بطلاب ذوي الاحتياجات في المدارس الحكومية بآراء كافة القائمين على إدارة غرفة المصادر(المدراء، معلّمي غرف المصادر، المرشدين، التربويين)، علاوة على تحديد أثر أدوارهم المرتبطة مع متغيرات(الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي)، بحيث طبقت أداة البحث الاستبانة بمحاورها الخمسة: جهوزية غرفة المصادر، الوسائل والأساليب، والمادة التعليميّة، وسير العملية التربوية، والبعد السلوكي، على كامل المجتمع المذكور سابقاً في المدارس الحكومية الفلسطينية التي تتضمن غرف المصادر، وأشارت النتائج بعد تحليل البيانات أن الدرجة الكلية لواقع غرف المصادر من وجهة نظر المبحوثين كانت بدرجة كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لجميع مجالات الاستبانة (78%)، وعزا الباحثون تلك النتائج إلى حداثة

مشروع غرف المصادر الخاصة بطلاب ذوي الإعاقة والمتابعة الحثيثة من تقديم دورات تدريبية وتأهيلية معلمي غرف المصادر ولجميع العاملين في هذا المجال، وتزويدهم بالإمدادات الماديّة والتجهيزات التّقنية والوسائل والمعدات اللازمة لإعانة المعلم على التنويع في الأساليب التعليميّة، أما بالنسبة للدرجة الكلية المرتبطة بمتغير الجنس، وجد أن درجة رؤية غرف المصادر من وجهة نظر الذكور أعلى منها لدى الإناث على كافة المجالات المذكورة آنفاً، أما على مستوى متغير الخبرة؛ وجد أن الدرجة الكلية لواقع غرف المصادر في المدارس الحكومية لمن لديهم خبرة 5 سنوات أو أقلّ قليلاً . مما أوصى الباحثان بضرورة إدراج تخصصات التربية الخاصة في الجامعات الفلسطينية، لقلّة عدد المتخصصين في تقديم الخدمات التربوية (الصباح وشناعة،2010).

وعلى غرار دراسة الصباح وشناعة في الصعيد الفلسطيني، هدفت دراسة الجبالي (2020) إلى تقييم غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميها، مستخدماً المنهج الوصفي في تحليل المعلومات والبيانات التي حصل عليها من 46 معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من أصل مجتمع الدراسة والبالغ عددهم 107 معلم ومعلمة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، وأوضحت النتائج أنّ تقييم غرفة المصادر ككل جاءت بمتوسط حسابي (3.66) بدرجة كلية مرتفعة يليها المتوسط الحسابي الخاص بالطالب بقيمة(3.64). كما أنّه درس المتغيرات المرتبطة بفاعلية غرف المصادر على صعيد: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؛ تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية باختلاف

كلّ من الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية للمعلم والتي أسفرت بفروق ذات دلالة إحصائية تعود لصالح المعلمين ممن لديهم خبرة تعليمية 11 سنة فأكثر، حيث أن الزيادة في الخبرة العملية للمعلم تعني زيادة في التعامل مع الطالب والاحتكاك به والتعرف على المشكلات التي قد يواجهها، إضافة إلى زيادة استخدامه لغرفة المصادر وما تحتويه من مقتنيات ووسائل تعليمية؛ مما يخلق لديهم اتجاهات مختلفة وخبرات متنوعة في التعامل مع طلبة ذوي الإعاقة. وأوصى الباحث في ضوء تلك النتائج إلى ضرورة استخدام البرامج الإثرائية والمساندة للدعم النفسي للطالب، ومن ثم تعميم تلك البرامج الإثرائية والمساندة على جميع المؤسسات التي تُعنى بخدمة طلبة ذوي الإعاقة. بينما عزا الباحث القيمة التي حصل عليها الطالب من خلال المتوسطات الحسابية إلى أن طالب غرفة المصادر الذي يتلقى الخدمات التربوية والبرامج التدريبية يبقى مدمجاً مع طلبة الصف العادي، إضافة الى قدرة معلّم غرفة المصادر على التعاون مع معلّم الصّف العادي، وولي أمر الطالب مما ينعكس ذلك ايجاباً بدوره على تنمية الإدراك الحركي، وتنمية المهارات الأساسية مثل الحساب، والإملاء والتصور الذاتي للطالب؛ مما يؤدي إلى زيادة التّكيّف والشعور بالثقة، وبالتالي رفع المستوى والتحصيل الدراسي.

إن الخدمات والبرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة تلعب دوراً رئيساً في تنمية جميع المهارات والإمكانيات المتوافرة لديهم على جميع الأصعدة الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية والمهنية. لذلك؛ تلقى هذه البرامج والخدمات اهتماماً كبيراً من قبل التربويين ومعلمي التربية الخاصة وتمتّد لأولياء أمور طلبة ذوي الإعاقة – وخاصة فئة اضطرابات التعلم باعتبارها الفئة الأكثر انتشاراً –

والمتمثلة في وضع الاستراتيجيات، والخطط المستقبلية المتعلّقة بالأساليب والوسائل التعليميّة، والأدوات التقويمية والخدمات الإرشادية، بما يتناسب مع احتياجات وقدرات ورغبات طلبة اضطرابات التّعلمّ والتي تسعى بشكلٍ أو بآخر إلى حل المشاكل التي تواجههم.لذلك؛ جاءت دراسة أبو البصل والحصان وغنيم (2019) لتستعرض الخدمات التربوية المقدمة في غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم في المدارس الحكومية في قصبة السلط من وجهة نظر المرشدين التربويين، حيث تم جمع البيانات باستخدام الاستبانة الموزعة على 75 مرشد ومرشدة والمكونة من 48 فقرة موزعة على 5 مجالات شملت المجال السلوكي والاجتماعي، الوسائل والأساليب وسير العملية التعليميّة، إضافة إلى مجال تجهيز غرف المصادر ومشاركة الأهل بمستوى تلك الخدمات المقدمة، وجمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة عشر سنوات واكثر، لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، في درجة تقييم المرشدين التربويين للخدمات التربوية في غرف المصادر.

المحور الثاني: واقع الخدمات المقدمة من وجهة نظر (أولياء الأمور، المشرفين التربويين، المعلمين، ومديري المدارس).

جاءت دراسة عطيات (2016) لمعرفة مدى رضا أولياء الأمور عن طبيعة الخدمات المقدمة في غرف مصادر الموهوبين في مديرية تربية لواء ماركا في العاصمة الاردنية عمان حيث

جمعت البيانات من قبل أولياء أمور 120 طالباً وطالبةً، تمّ فيها قياس مدى رضاهم عن الخدمات المقدمة في مجالات التّشخيص والتّقييم، والخدمات التّدريبية، والخدمات المقدّمة من قِبل مشرفة غرفة المصادر (إعداد الخطط التربوية الفردية، الوسائل والاساليب المستخدمة، خدمات الإحالة)، وطبيعة البيئة الصفية لغرفة الموهوبين، وآخرها خدمات متابعة أولياء الأمور، وأظهرت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الرضا على كافة الخدمات المقدمة، وكان مدى رضا الأهالي كبير عن خدمات التشخيص والتقييم يليها خدمات مشاركة أولياء الأمور، وثمّ خدمات الأنشطة المنهجية، وبهذه النتائج توافقت الدراسة مع سياسات ومساعي وزارة التربية والتعليم في سعيها المستمر في تفعيل دور غرف المصادر، وتحقيق الأهداف المطروحة ضمن استراتيجيتها في النهوض بطلبتها، وتنمية قدراتهم الإبداعية في المجالات المختلفة، واتفقت هذه الدراسة في جانب التشخيص والتقييم مع الدراسة التي تناولت واقع الخدمات التربوية المقدمة في غرف المصادر للطلبة ذوي اضطرابات التّعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور، حيث وزّعت الاستبانة على عينة مكونة من 384 أب وأم لطلبة اضطرابات التعلم للبحث في درجة التقييم والتعزيز، والاستكشاف وبيئة التعلم، ودرجة مشاركة أولياء الأمور،حيث يرى أهالي طلبة اضطرابات التعلم أن معلّمي غرف المصادر يهتمون بدرجة كبيرة باستراتيجية التقويم يليها استراتيجيات التعزيز، ومن ثم البيئة الحاضنة للطلبة والطرق الاستكشافية (خصاونة، 2013).

علاوة على ما سبق في الدراسات السابقة جاءت دراسة الدبابنة (2016) لتقييم رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لطلبة اضطرابات التعلم والعوامل المؤثرة على مدى ذلك الرضا ضمن برامج الاندماج وإذا ما كانت هذه البرامج تنعكس سلباً أو ايجاباً على أبنائهم وذلك ضمن دراسة أجرتها على 153 ولي أمر بينّت فيها أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور كانت في مجال الخدمات الاجتماعية السلوكية حيث يشعر الطلبة بالثقة تجاه أنفسهم، حيث أنّ تعليم الطلبة من قبل معلّمي غرف المصادر يزيد من دافعيتهم من خلال تقديم الدّعم النفسي لهم، وتسهيل عملية الاندماج للأطفال من ذوي الاضطرابات التعلميّة اجتماعياً، ويزيد من فرصة تفاعلهم مع أقرانهم العاديين في المدرسة، بينما كانت كفايات فريق الاندماج والخدمات المقدّمة من قبلهم هي أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور، والتي كانت أغلبها مرتبطة بالبرامج التربوية الفردية المقدمة لأبنائهم بحيث تم الاعتماد في هذه البرامج على الأساليب التقويمية التقليدية دون التنوّع، والاعتماد بشكل كبير على المناهج المدرسية العادية دون تكييف وتعديل؛ لتلائم خصائص الطلبة ورغباتهم،مما انعكس على أساليب تدريس طلبة اضطرابات التعلم خاصة في المجالات القرائية والكتابية والحساب.

لذلك لا بدّ من وجود توجّهات وزيادة الوعي بأهمية التعليم الدامج، وأثره على الطلبة في تحقيق التوازن والتكيف الاجتماعي، وتلبية احتياجاتهم ورغباتهم، ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم، حيث أشارت النتائج الى أهمية وجود الوعي والاتجاهات الإيجابية بضرورة البرامج الدامجة والتي تأخذ بعين الاعتبار الحاجات والرغبات وفق أهداف مدرجة في خطط زمنية، بالإضافة الى

أهمية مشاركة أولياء أمور الطلبة في عملية التخطيط والتنفيذ والمتابعة وتزويد المعلمين باستراتيجيات الخدمة التعليميّة المناسبة لأبنائهم (أبو حشيش وسلمان،2005). وجاءت دراسة طمس (2019) لتؤكد على فكرة أهمية مشاركة الآباء، بحيث أشارت نتائج بحثها أن معلمات غرف المصادر تقوم بالتواصل مع أولياء أمور الطلبة وتعزيزها لمتابعة أبنائهم داخل الغرف الصفية عن طريق الانضمام إلى حصص دراسية مما يحقق التوازن ويقلل التّوتر بين أهالي الطلبة ومعلميهم. كما أكدت النتائج على أهمية التعاون المشترك بين القائمين على العملية التعليميّة –أولياء أمور معلم تربية خاصة، مدراء– للتحسين من فاعلية البرامج التربوية المطروحة ضمن برامج الاندماج، إضافة إلى ضرورة المتابعة والإشراف، والتقييم والمراجعة اليومية، وتقديم التغذية الراجعة للمواد الدراسية التي يدرسها الطالب والمتناسبة مع المناهج التي تم تكييفها ذات الأساليب المتنوعة بشكل يراعي الفروق الفردية(الدبابنه،2016).

واستعرض الزعبي وبني عبد الرحمن (2014) أثر برنامج تدريبي في تعديل اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي اضطرابات التعلم نحو غرفة المصادر في الاردن. استخدم الباحثان الأسلوب التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية بعينة بلغت عددها 25 ام و25 أب في كلا المجموعتين، خضعوا لمقياس الاتجاهات نحو غرفة المصادر بعد وقبل البرنامج التدريبي الذي استمر مدة 8 أشهر للمجموعة التجريبية، ووجد أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي له اثرٌ ايجابيٌ على تعديل آراء واتجاهات أولياء الأمور ذوي

اضطرابات التعلم، حيث أعطى البرنامج التدريبي نظرة شاملة وكافية حول غرفة المصادر من حيث الآليات المتبعة في غرف المصادر المتعلقة بالأسباب التي من أجلها يتم إحالة الطالب اليها، إضافة الى دورها في تحسين مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، ودور معلم غرفة المصادر في إعداد الخطط الفردية والتربوية.علاوةً على ما سبق أدّت المشاركة الفعّالة لأولياء أمور طلبة ذوي اضطرابات التعلم في البرنامج التربوي، واندماجهم وتفاعلهم في تلك الجلسات إلى تقديم المزيد من المعلومات الضرورية لدعم نجاح الخطط الفردية، وتزويد المعلمين بالأساليب والبرامج التي تناسب احتياجات ورغبات أبنائهم. بينما هدفت دراسة رورتيش (2008,Roerich) في فهم أهمية دعم أولياء الأمور الذين لديهم أطفال يعانون من اضطرابات تعليمية وأثرها في في مساعدة الطلاب على تجاوز الاضطرابات الاكاديمية والتعليميّة واستخدم الباحث 8 مقابلات معمّقة مع أهالي طلاب تمّ تشخيص أبنائهم بأنهم يعانون من اضطرابات تعليمية، وأشارت نتائج المقابلات أن التواصل الحقيقي بين المعلمين والآباء بشكل مستمر يشكل فارقاً في مساعدة أولياء الأمور لابنائهم.

إضافة إلى ما سبق؛ أدّت مشاركة أولياء أمور طلبة ذوي الإعاقة في إعداد الخطة الفردية التربوية في تحسين التّكيّف النّفسي للطّلبة، وهذا ما أشارت إليه النتائج في دراسة الجوالدة (2017) التي هدفت إلى البحث في فاعلية برنامج يعزز مشاركة أولياء أمور الطلبة في إعداد الخطة الفردية في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة الصم.استخدم فيها الباحث عينة بلغ حجمها 30 والداً من محافظة الزرقاء، تم توزيعهم على مجموعتين بطريقة عشوائية إحداهما

ضابطة والأخرى تجريبية، ولجمع البيانات طور الباحث مقياس التّكيّف النفسي تكون من 40 فقرة، حيث بلغ عدد جلسات هذا البرنامج(14) جلسة لمدة (45) دقيقة لكل الجلسة.لوحِظ أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً على مقياس التكيف النفسي بسبب فاعلية البرنامج التعليمي الذي قُدم لهم خلال الجلسات، و المتمحور حول إيجاد بيئة مناسبة وداعمة وتزويد أهالي الطلبة الصم بالمهارات اللازمة للتعامل مع أبنائهم.

بينما جاءت دراسة حسين (2019)؛ لتشير في إحدى نتائجها على نظام الإحالة وتقف على الآلية التي تجري فيها نظام الإحالة والمعمول بها في دائرة التعليم وبالتعاون مع الدوائر الأخرى مثل الصحة والشؤون الاجتماعية الأونروا، بالإضافة إلى دور الأهل في التقييم وإعطاء الملاحظات الأولية عن الحالة (الطالب الذي أحيل) أي أن دائرة التعليم تكون على تواصل، وتتعاون مع الدوائر الأخرى مثل دائرة الصحة لتلبية احتياجات الطلبة الخاصة، والمراكز المساندة بتعليم ذوي الإعاقة، كما أن المدرسة تقوم بتقديم الدّعم اللاّزم للطّلبة ذوي الإعاقة من خلال التحويل للمراكز الخاصة.

إن الممارسات التربوية التي يقوم بها معلم غرف المصادر لها دورٌ واضحٌ بدرجة كبيرة في كيفية التّعديل والملائمة في المناهج، والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في الغرف الصفية من التقنيات والأدوات التقويمية والأساليب التعليميّة المتنوعة، التي تخدم الاحتياجات والرغبات لدى طلبة اضطرابات التعلم، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال امتلاك المعلم الخبرة والتدريب الكافي

لممارسة دوره المنوط به داخل الغرفة الصفية حيث أشارت سماحي(2018) في دراسة أجرتها على عينة استطلاعية مكونة من 15 معلم ومعلمة في المرحلة الابتدائية و 60 معلم ومعلمة في المراحل المتوسطة للبحث في درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي اضطرابات التعلم، وضمن المحاور الأساسية (الأسس العامة،التفاعل الاجتماعي،التخطيط التدريسي والاستراتيجيات التدريسية، التقييم والعمل الجماعي، الممارسات الأخلاقية والمهنية). وبينت النتائج بعد تحليلها أن المعلمين يملكون بدرجات متوسطة معرفة بكافة الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لطلبة اضطرابات التعلم، وخاصة طلبة اضطرابات التعلم في المواد الأكاديمية تحديداً القراءة والكتابة باعتبارها أكثر أنواع الاضطرابات المنتشرة،والمهارات التقويمية المختلفة، بحيث تبين أن لديهم معرفة كافية بالطرق التعليميّة الأكاديمية بمختلف أوضاعها الفردية والجماعية ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة، إضافة إلى معرفتهم بالطرق التي تساعد طلبة اضطرابات التعلم على الاندماج والتفاعل الاجتماعي ضمن بيئتهم التعليميّة،كذلك معرفتهم العميقة بكيفة وضع الخطط التدريسية المناسبة لهم بما يتلاءم مع قدراتهم، ويُعزى كل ما سبق إلى تكوينهم وخبرتهم في التعامل مع طلبة اضطرابات التعلم. وبهذا تتفق هذه الدراسة مع دراسة واقع الاضطرابات الاكاديمية داخل غرف المصادر والتوجهات المستقبلية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر إداريها ومعلميها في البند الذي يبحث في الكفاءة المهنية لمعلمي غرف المصادر، حيث جاءت ضمن نتائج تحليل بياناتها أن الدورات التدريبية التي يتلقاها معلمي الاضطرابات التعلميّة تساهم بشكل كبير وايجابي في تطوير

كفاءاتهم المهنية، وتساهم في معرفتهم بكيفية إنجاز أعمالهم الموكلة إليهم داخل غرف المصادر، والمتعلقة بآلية اختبار الطلبة، والتخطيط والتقييم وكتابة التقارير الفصلية وإعداد الخطط الفردية (القواسمي، 2019) وبهذا تتفق مع فتيحة(2009) لضرورة تدريب وتلافي جوانب القصور لدى معلمي غرف المصادر والمتعلق بالتضارب بين الجانب النظري والتّطبيقي خاصة بمجال التربية الخاصة وذلك من خلال تغطية معظم المواضيع مثل طرق إعداد الوسائل التعليميّة التوضيحية والمحوسبة، الاختبارات التشخيصية والمقاييس المختلفة للتقييم، حيث أن قدرات معلمي غرف المصادر المكتسبة ما زالت بحاجة إلى تطوير وتعزيز، وأن تلك القدرات مكتسبة فقط من التدريبات، لذلك يجب وضع خطط استراتيجية وطنية للتدريب، إضافة إلى إدراج التقييمات للاحتياجات التدريبية للمعلمين.

من الدراسات التي جاءت توضح استراتيجيات التدريس الخاصة بالقراءة التي يمارسها المعلم داخل غرف المصادر، ومدى التزامه بها، دراسة "درجة تطبيق معلمي غرف المصادر في الاردن لاستراتيجيات تدريس القراءة المسندة لنتائج البحث العلمي واتجاهاتهم نحو الممارسات المسندة إلى الأدلّة العلميّة؛ حيث هدفت هذه الدراسة الى البحث في درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لاستراتيجيات تدريس القراءة القائمة على أساس البحث العلمي والتعرف على اتجاهاتهم وممارساتهم. وذلك؛ باستخدام استبانتين أحدهما تقيس درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التدريس، والاستبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو البحث العلمي، وبعد تحليل بيانات الاستبانات تبين أن اتجاهات ممارسات المعلمين داخل غرف المصادر لاستراتيجيات

القراءة جاءت بدرجة كبيرة ومرتفعة، أما اتجاهاتهم نحو استخدام منهجية البحث العلمي في تلك الاستراتيجيات جاءت سلبية، وتعزى النتيجة الأولى إلى إنّ المعلمين على معرفة كافية بأهمية ومنزلة القراءة وأنها شرط أساسي وعامل مهم في اكتساب المهارات والمعلومات الأساسية في المراحل الابتدائية، إضافة إلى تلقيّهم الدورات التدريبية في مجالات استخدام الاستراتيجيات التدريسية في مجال القراءة. أما فيما يخص النتيجة الثانية عزا الباحثان ذلك إلى الصراع القائم والدائم بين النظرية والتطبيق في استراتيجيات التربية الخاصة، بحيث يرغب المعلمون باستخدام الطرق التقليدية التي يعرفونها وتسهل عليهم عملهم، علاوة على عدم رغبتهم بالتغيير (الديات والحديدي،2019).

بينما هدفت دراسة بول (2014,paul) للتعرف على التحديات التي يواجهها معلمو الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التعلم في الفصول العادية في المدارس الابتدائية حيث أظهرت النتائج أن المعلمين العاديين لا يملكون المهارات التدريسية والتربوية والمعرفة اللازمة لتلبية الاحتياج الخاص لكل طالب يعاني من اضطرابات تعليمية بما يتناسب مع حاجاته وقدراته التعليميّة وذلك من خلال إجابة المعلمين على أسئلة الاستبانة المفتوحة والمغلّقة بشكل معمّق كما أوضحت النتائج أن المدارس نفسها لا تملك الموارد الكافية مثل الكتب المدرسية التي تقدّم تعليم جيد ونوعي وفعال يتناسب مع قدرات طلاب الاضطرابات التعلميّة وهذا ايضاً يمثل تحدياً كبيراً أمام المعلمين تجعلهم غير قادرين على تقديم المعرفة، والمهارات الأساسية لطلاب الاضطرابات التعلميّة داخل الصفوف العادية.

وهدفت دراسة المكاحلة (2017) للتعرف على مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية في غرف المصادر، من خلال بناء مقياس تكون من ثلاث مجالات مرتبطة بمعايير الخطة التربوية كان أولها في مجال الاعتبارات الرئيسة في الخطة التربوية، مجال تطبيق وتنفيذ معايير الخطة التربوية، إضافة إلى العناصر الأساسية للخطة التربوية، بحيث أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 116 معلم ومعلمة في المدارس الخاصة، و67 من المدارس الحكومية، وأظهرت النتائج أن المعلمين قادرين على الالتزام بمعايير الخطة التربوية بدرجة كبيرة ضمن مجالي العناصر الأساسية في الخطة التربوية، ومجال تطبيق وتنفيذ معايير الخطة التربوية الفردية بدرجة مرتفعة، بينما كان التزام معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية والخاصة في الاعتبارات الأساسية للخطة الفردية متوسطاً، ويُعزى ذلك إلى أن معلم التربية الخاصة يقوم بإعداد وبناء مقياس معايير البرامج التربوية لطلبة اضطرابات التعلّم بما يخدم الطلبة بحيث يتم تحديد فيها الأهداف العامة والخاصة لتلك الخطة بما يتناسب مع احتياجاتهم ورغباتهم وقدراتهم، إضافة إلى أهمية تطبيق وتنفيذ المعايير في الخطة الفردية لمعرفة وقياس وتقييم الوضع الحالي ومستوى الأداء الذي وصل إليه الطالب والانعكاس لفعالية البرامج التربوية الفردية.

وفي نفس سياق إعداد وتقييم وتنفيذ الخطة الفردية التربوية لطلبة اضطرابات التعلم، أشارت النتائج بأن المعلمات على دراية كافية وملتزمات بإعداد وتنفيذ الخطط التربوية لطلبة الاضطرابات التعلّميّة وذلك وفق البرامج التدريبية المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي،

وبالتالي هن قادرات على تطوير مهارات وآليات العمل والتعليم، لتعليم طلبة ذوي الاضطرابات التعلّميّة، كما أنهن قادرات على متابعة الطلبة وتحديد المستوى الادائي الحالي لهم وتعيين نقاط القوة والضعف لهم وتعبئة نموذج الخطة التربوية الفردية بحيث يتم إعدادها بشكل يتناسب مع مهارات واحتياجات الطلبة وقدراتهم، وذلك ضمن دراستها فاعلية الخطة الفردية التربوية المعدة لطلبة اضطرابات التعلم على تعلمهم وتكيفهم الاجتماعي، أجرتها على عينة قصدية مكونة من معلّمي ومعلمات غرف المصادر الحكومية. إضافة إلى أنّ نتائج بحثها اظهرت بأنّ معلمات غرف المصادر يعملن بتكاتف مع المعلمين العاديين في تعديل وملائمة أوراق العمل الخاصة في مواد الرياضيات واللّغة العربية لتتناسب مع طلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى دمج المنهج وتطويره بما يناسب قدراتهم واحتياجاتهم، ورغباتهم ومن ثم مراقبة تطورهم واندماجهم عن كثب داخل الصفوف العادية لتعزيز نقاط القوة ودعمها، وتجاوز نقاط الضعف (طمس، 2019).

بينما جاءت دراسة الزهراني والزهراني (2020)، إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوي اضطرابات من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، على أربعة أبعاد وهي المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالمدرسة، المعوقات الخاصة بالأسرة، المعوقات الخاصة بالطالب، وأظهرت النتائج أنّ المعيقات جاءت بدرجة كبيرة على جميع محاور الاستبانة بعدما طُبّقت على عينة بلغ عددها 220 معلماً و60 معلمة. واظهرت النتائج أنّ المعيقات على جميع أبعاد الاستبانة كانت بدرجة كبيرة. واحتلّت المعوقات الخاصة بالأسرة المرتبة الاولى في المعيقات، يليها المعيقات الخاصة بالمدرسة، ثم بالمعلّم، وأخيراً المعيقات الخاصة بالطالب.

بحيث أنّ المعيقات التي تحول دون تحقيق نجاح الخطة الفردية وأهدافها من وجهة نظر معلّميهم هي المعوقات المتعلقة بالوسائل المساعدة والتقنيات البيئية، إضافة إلى التجهيزات الصفيّة والمدرسيّة. وتبيّن أنّ هذه الدرجة من المعيقات التي ظهرت على بنود الاستبانة نتيجة إلى أنّ الخطة الفردية يتشارك فيها طاقم متخصص في وضع الأهداف والبرامج والأساليب والتقنيات المناسبة، وعند حدوث خلل في إحدى ادوار هذه الأطراف يحدث تأثيرٌ سلبيٌّ على جهود الأطراف الاخرى.

إنّ نجاح البرامج التربوية المقدمة والمعمول بها ضمن برامج الاندماج لا يتأتى إلا بمشاركة واسعة من قبل القائمين على تنفيذ وتقييم تلك البرامج ومن ضمنهم مديري المدارس الحكومية والخاصة. لذلك؛ عمدت دراسة سمحان(2014) للتعرف على دور مديري المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلّمي هذه الغرفة، حيث تكونت عينة الدراسة من 83 معلماً ومعلمة في غرف المصادر، وُزّعت عليهم استبانة مكونة من أربعة محاور لاستطلاع آرائهم حول دور المدير في : العملية التعليميّة، والتكيف في البيئة المدرسية، ومناسبتها مع غرف المصادر، وإدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرف مصادر، ودوره في عملية التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور للتطوير وتحسين غرف المصادر في المدارس الحكومية، تبيّن من خلال تحليل النتائج على فقرات الاستبانة أن محدودية دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في تلك المدارس، إضافة إلى محدودية دوره في تكييف البيئة المدرسية لتتلائم مع متطلبات غرف المصادر في المدارس الحكومية، وبهذا أشادت

الدراسة في ضرورة تغيير في توجهات وآراء المدراء حول أدوارهم المنوطة بهم داخل المدارس التي تحتوي على غرف مصادر لطلبة الاضطرابات التعلّميّة بحيث يسعون لتوفير كافة الإمكانيات والاحتياجات المادية والبشرية لبرامج التربية الخاصة. بينما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الحمادي (2019) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم، حيث أظهرت النتائج بانّ هناك دوراً واضحاً لمديري المدارس في برنامج اضطرابات التعلم، حيث يشكل المدير حلقة الوصل بين معلم غرفة المصادر ومشرفي التربية الخاصة، إضافة إلى مديري المدارس لهم دور في تطوير مهارات معلّم اضطرابات التعلم.

المحور الثالث: البرامج التربوية والاستراتيجيات والتقنيات التكنولوجية المستخدمة في تدريس طلبة اضطرابات التّعلّم.

لم تقتصر الدراسات على تبيان أهمية الأدوار المنوطة بأولياء الأمور ومديري المدارس في تحسين وتطوير الخدمات والأهداف المرجوة من غرف المصادر لطلبة ذوي الاضطرابات التعلّميّة، بل امتدّت لدراسات تناولت البرامج التربوية المعمول بها في غرف المصادر، التكنولوجيا والتقنيات المساندة، كيفية استخدام المصادر التعليميّة وأجهزة الحاسوب في غرف المصادر للتّحسين منها وتطويرها وزيادة فعاليتها. وبهذا هدفت دراسة الزعبي، وبني عبدالرحمن(Alzoubi & Bani-abdrhman,2012)إلى قياس تأثير برنامج غرف المصادر على تطوير مهارات القراءة والحساب للطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم، حيث تكونت عينة الدراسة

من 60 طالباً وطالبة ممّن يعانون من اضطرابات تعليميّة، وملتحقين بغرف المصادر بالمملكة العربية السعودية بمنطقة نجران، تمّ تقسيم الطلبة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني ذلك فاعلية البرنامج على تحسين مهارات القراءة والحساب للمتعلمين الذين يعانون من اضطرابات التّعلّم، بحيث يعتمد هذا البرنامج على التّعلّم الفردي تقييم الأداء والمستوى الحالي للطّلبة ونقاط القوّة والضّعف لديهم، ومن ثم تكييف نقاط القوة والضعف، وأنّ فعالية التدريس في غرفة المصادر يساعد الطلبة على التكيف في المجتمع وتحسين مهاراتهم الاجتماعية، واحترام ذاتهم خاصة للطلبة ممّن يعانون من اضطرابات التّعلّم (2001,Vaughn,Elbum,Boardman).

أما دراسة حجازي (2018) بحثت في فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة غرف المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي اضطرابات التّعلّم، مستخدماً اختباراً تشخيصيّاً لاضطرابات القراءة والكتابة، على المجموعة التجريبية بلغ عددها (6) طلاب، والمجموعة الضابطة والبالغ عددهم أيضاً (6) طلاب. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على القياسين القبلي والبعدي والتتبّعي في مهارات القراءة والكتابة، وأُعزيت هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة في تحسين مستوى الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة، حيث عمل على تنمية مهارات التّعرف البصري الصوتي للكلمة لدى الأطفال ذوي اضطرابات التعلم.

وهدفت دراسة خليل(2019) للتّعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحواس المتعدّدة لعلاج اضطرابات القراءة والكتابة لدى طلبة غرفة المصادر، باستخدام تصميم شبه تجريبي على مجموعتين ضابطة وتجريبية بلغ عدد عينتها 158 طالباً وطالبة في المدارس الحكومية في مديرية جنين، مستخدماً أدوات اختبار تحصيليّ في الكتابة والقراءة لجمع البيانات وتحليلها، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبارات القراءة و تُعزى لطريقة التدريس، وتبيّن أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة استراتيجية الحواس المتعددة بمتوسط حسابي(8.60) مقابل المجموعة التقليدية بمتوسط حساب(6.17).كما أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار الكتابة البعدي(8.05) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على الكتابة البعدي(7.27) وبلغت الدلالة الإحصائية(0.112)، وذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\leq 0.05\alpha$، في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس.وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة المغاصبة(2020) التي هدفت إلى البحث في فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة اضطرابات التعلم؛ وذلك باستخدام نفس المنهجية شبه التجريبية على مجموعتين ضابطة وتجريبية باستخدام اختبارات قبليّة وبعديّة على عينة من طلبة اضطرابات تعلّم الرّياضات بلغ عددهم 20 طالباً بعد تطبيق ذلك البرنامج، ولكن تخصّصت دراسة المغاصبة بفعالية برنامج تدريبي لاضطرابات تعلم الرياضيات من خلال تطبيق برنامج الرياضيات اللّمسي(Touch

math)، حيث تم تطوير برنامج تعليمي رياضيات باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات الجمع والطرح والضرب. واشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي يعود لصالح المجموعة التجريبية، مما تؤكد هذه النتائج على فعالية البرنامج التعليمي القائم على الخبرات التربوية والمفاهيم والمهارات، والمنظمة بطريقة شاملة تتناسب مع جميع الأنشطة التي تتناسب مع خصائص وطبيعة الطلبة، وقد ساهم هذا البرنامج في تحسين مستوى الطلبة ذوي المجموعة التجريبية كونه يعتمد على أكثر من حاسة(السمع، البصر، اللّمس)، باستخدام أنماط تعليمية متنوعة بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة، كما أنّ هذه الآلية تساعد في جذب انتباه الطلبة أثناء تعلم الأساسيات المهارية.

وفي نفس سياق برنامج الحواس المتعددة أجرت الوقاصي(Alwaqassi,2017) دراسة تهدف إلى التعرف على استراتيجية الحواس المتعددة التي ينفذها معلمو الطلاب ذوي اضطرابات التعلم، في ولاية إنديانا، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمة أداتي المقابلة والملاحظة، بعينة من 3 معلمين تم ملاحظتها لمدة فصل دراسي كامل بواقع 3 مرات أسبوعياً لمدة 3 ساعات وذلك أثناء ممارستهم عملهم داخل الصفوف الخاصة بطلاب ذوي اضطرابات التعلم، ليتمّ فيما بعد مقابلتهم مرتين لمدة 15 دقيقة، للخروج بنتائج تنص على أن المعلمين لديهم تفسيرات وفهم وطرق مختلفة لتطبيق برنامج الحواس المتعددة، وأنه كلما توافرت عند المعلمين التصور الصحيح لمنهج الحواس المتعددة زاد تحصيل الطلبة واحرزوا مزيداً من التقدم.

بينما هدفت دراسة تاغفاري والوفيز و لوفيكاشاني (Taghvayi,D.Vaziri & Lotfi 2012,Kashani) للبحث في فاعلية النهج التكاملي، وتقنية فيرنالد متعددة الحواس في خفض صعوبة القراءة، حيث استخدم الباحثين المنهجية شبه التجريبية، مقارنة فاعلية النهج التكاملي مع طريقة فيرنالد متعددة الحواس للتقليل من اضطرابات القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية من الذكور، تم اختيار 30 طالباً من بين 139 طالباً يعانون من اضطرابات القراءة، طبقت عليهم الاختبارات التشخيصية في القراءة واختبار الذكاء، ومن ثم تقسيمهم في مجموعتين بشكل عشوائي، أحدهما تعرضت لبرنامج النهج التكاملي، والأخرى طريقة فيرنالد متعددة الحواس، ولمدة 12 جلسة، ثم تم تقييمه باستخدام (RTL)و (WIT) وتحليل البيانات باستخدام (ANCOVA)؛ وبهذا أظهرت النتائج أنّ أسلوب التكامل كان أكثر فعالية من طريقة فيرنالد للحدّ من الاضطرابات التي يعاني منها طلبة اضطرابات القراءة والفهم القرائي.

وأجرى كلٌّ من فيدا هيرنادي، نور شرافان وكريزي مقدام(Vida Harandi,nechirvan khezri 2017,Moghadam) حيث اتبعت هذه الدراسة منهجية تجريبية لمقارنة بين فعالية طريقة تدريب الارتجاع العصبي(NTB) ونهج فيرنالد متعدد الحواس في أداء الإملاء بين الطلاب الذين يعانون من اضطراب الإملاء(خلل الكتابة)، بنفس منهجية الدراسة السابقة تم اختيار عينة مكونة من 26 طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوزيعهم على مجموعتين بطريقة عشوائية إحداهما مجموعة الارتجاع العصبي، والمجموعة الثانية تُدرس بطريقة فيرنالد،تعرضت كلتا المجموعتين إلى 15 جلسة تدريبية، مجموعة الارتجاع العصبي تعرضت لتدريب الارتجاع

العصبي في مناطق C_4 ,C_3، لتغذية موجات SMR، تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام اختبار (T–المستقل والمزدوج)، وأشارت النتائج في نهاية المطاف بعد تطبيق اختبار الإملاء البعدي على المجموعتين بأنَّ طريقة الارتجاع العصبي لها فاعلية في التخفيف من الاضطراب الذي يعاني منه طلبة اضطرابات الإملاء(الخلل في الكتابة) أكثر بقليل بفارق P<0.001على مقياس الدلالة الإحصائية.

بينما جاءت دراسة جيس(2005,Giess) بهدف قياس فاعلية برنامج بارتون القرائي (أحد برامج اورتون–جلنجهام) في تعليم المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي اضطرابات التعلم في المراحل الدراسية، واتبّعت الباحثة المنهج التجريبي، بحيث تكوّنت العينة من 18 طالباً من طلبة اضطرابات التّعلّم في فلوريدا الملتحقين ببرامج اضطرابات التّعلّم (القراءة والكتابة) بحيث تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج بعد تطبيق برنامج بارتون على المجموعة التجريبية، بأن هناك تطوّراً ملموساً على المهارات القرائية بعكس المجموعة الضابطة.

وعلى غرار المنهج شبه التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية قام مشاقبة(2015) بالتعرف على فاعلية برنامج تعليمي في التمثيل المعرفي الاستيعابي القرائي لدى طلبة اضطرابات التعلم من خلال دراسة أجراها على 60 طالباً من طلبة الصف الرابع والخامس و الملتحقين في غرفة المصادر، ويعانون من اضطرابات تعليمية، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام البرامج التعليميّة كوسيلة في تنمية مستوى التمثيل المعرفيّ للمعلومات والتحسين منها، إضافة إلى التحسين من

المستوى القرائي، فهي تعمل على معرفة جوانب القوة والضعف للطلبة، وتقوم بتعزيز نقاط القوة واستثمارها وتوظيفها في جوانب الضعف، وذلك لأن هذه الاستراتيجيات قائمة على فكرة التنويع في الأساليب والاستراتيجيات بما تتناسب مع طبيعة الطالب وقدرته على التفكير والتي تعد الميزة التي يتمتع بها عن غيره، ولم تقتصر الدراسة على إظهار النتائج في مدى فعالية هذا البرنامج بل أظهرت الفروق الاحصائية في المتوسطات الحسابية على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وفي ضوء تلك النتائج وجد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحسن الأدائي للطلبة على الاختبار الكتابي البعدي، وبهذا يكون البرنامج المقترح والمعمول به على تحسين أداء الطلبة في كلاً من كتابة الكلمة،الجملة، المقطع، الفقرة كان فعلاً وثرياً في التمثيل المعرفي مما يدلل ان الاهداف المرجوة من البرنامج قد تحققت، بسبب مرونة الانشطة التي يضمها البرنامج والتي ترتكز بشكلها الاساسي على تنمية المهارات اللغوية للطلبة والعمليات المعرفية مما ادى الى انتقال الطلبة من المستويات الدنيا في التمثيل للمعرفي للوصول الى المستويات العليا في التفكير والتطبيق.

وجاءت دراسة سليمان والمدني(2017,soliman,Almadain) مستخدمة نفس المنهجية على مجموعتين ضابطة وتجريبية كما في دراستي مشاقبة وخليل، حيث هدفت دراستهما فحص آثار التعليم القائم على الحواس المتعددة مع تقنيات البيئة المتوافقة مع الدماغ على طلاقة القراءة وفهم الطلاب الصف الرابع باللغة العربية الذين يعانون من عسر القراءة، حيث بلغ عدد المشاركين 38 طالباً تم تقسيمهم 18 طالباً كمجموعة ضابطة، و18 طالباً كمجموعة تجريبية

طبق على المجموعتين اختبار طلاقة القراءة والفهم القرائي القبلي تلقت المجموعة التجريبية 70 جلسة تدريبية ضمن برنامج الحواس المتعددة، ومن ثم أجريت الاختبارات البعدية للفهم القرائي و الطلاقة القرائية حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القلبي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على الاختبارات طلاقة القراءة والفهم القرائي، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية يعود لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي على الاختبارات الطلاقة القرائية والفهم القرائي.

وأكدت دراسة مايرز (2017,myers) على اثر برنامج القراءة متعدد الحواس على طلاب ذوي اضطرابات التعلّم، باستخدام المنهج شبه التجريبي بتقديم اختبارات قبلية وبعدية لنفس المجموعة والتي تتكون من 3 طلاب تم تشخيصهم بإعاقة محددة(SLD) بحيث يظهرون صعوبة في القراءة بطلاقة وفهم المقروء، وأظهرت النتائج أن الطلاب تحسنوا بنسبة 80% بعد تطبيق برنامج القراءة متعدد الحواس لمدة 4 أيام في الأسبوع بواقع 30 ساعة تدريبية، وبهذا تفيد الدراسة باهمية وفاعلية البرنامج متعدد الحواس في تحسين المهارات القرائية (الطلاقة، وفهم المقروء) لدى طلبة اضطرابات التعلم.

وتخصصت دراسة الصياد والمقبل(2020) بشكل أكبر في البحث عن واقع استخدام تقنيات التعليم في غرف المصادر مع ذوات التعلم ومعوقاته من وجهة نظر معلماتهن في الرياض،

اضافة الى الكشف عن الفروق بين استجابات المعلمين على استبانة التقنيات التعليميّة تعزى على لمتغيرات(الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية اللازمة للمعلمين)، واعد الباحثان استبانة لقياس واقع ومعوقات استخدام التقنيات، وأظهرت النتائج بأن معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في الرياض يستخدمن بدرجة متوسطة التقنيات التعليميّة في البرامج التدريسية، بينما قادرات على استخدام تقنية الحاسب الآلي(الكمبيوتر) أثناء التدريس بدرجة كبيرة (3.95) وذلك لسرعته وقدرته الهائلة على تخزين ومعالجة البيانات واضافة الى تعدد الاستخدامات الكثيرة، اضافة استخدام البروجكتر أثناء التدريس بنسبة بلغت(3.88) وتعزى هذه الدرجة إلى أن التقنيات التعليميّة لها اثراً ايجابياً في تحقيق الأهداف التعليميّة، وتمكين الأجيال من مسايرة متطلبات العصر في استخدام التقنيات التكنولوجية، مثل استخدام الايباد الذي يساعد على تخزين المعلومات، وحل المشكلات المتعلقة بنسيان أو فقد المعلومات بين الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وقد تبين جدوى استخدام تلك التقنيات بشكل كبير في تدريس طلبة اضطرابات التعلم بما يتناسب مع خصائصهم وطبيعتهم، واللاتي يعانين منها اغلب طلبة اضطرابات التعلم من حيث ضعف الذاكرة البصرية، والتعرف البصري والإدراك، اضافة الى الخلل في الذاكرة التسلسلية، بينما لم يستخدمن السبورة والقلم الذكي في التعليم، وتعزي الباحثة ذلك إلى قلة المعرفة في استخدام التكنولوجيا وعدم كفاية التدريب داخل غرف المصادر، اضافة الى القصور في التهيئة المناسبة للغرف الصفية من معدات تكنولوجية، فنية، وكهربائية يعود لنقص في المخصصات المالية لتوفير هذه التقنيات والادوات داخل الغرف الصفية. ولكن

أظهرت النتائج ايضاً عدة معوقات ظهرت بدرجة كبيرة على مقياس الاستبانة تمحورت في قلة المعلومات والمهارات والمعارف في مجال تصميم التدريس والتوظيف التكنولوجي، وعدم كفاية التدريب المهني والتعليمي للمعلمين، ونقص الإمكانات المادية والفنية، ومعوقات ادراية ومعوقات تنظيمية، ويعزو الباحثان بعض هذه الأسباب إلى قصور تهيئة غرف المصادر بالتقنيات والأدوات التكنولوجية، والتجهيزات الالكترونية والكهربائية. واتفقت هذه الدراسة مع القواسمي (2019) حيث أشارت في دراستها إلى أن توظيف وتوفير الأجهزة والمواد التعليمية بلغ بمتوسط حسابي (2.86) باعتبارها أدوات مساعدة ومساندة لمعلم التربية الخاصة داخل غرف المصادر، وعزت الباحثة ذلك الى حرص وسعي وزارة التربية والتعليم على تجهيز وتوفير كافة الاجهزة التي تعين وتساعد المعلم والطالب ذوي الاضطرابات التعلّميّة على البدء والاستمرارية في العملية التعليميّة.

وفي نفس السياق جاءت دراسة بلعوص والمغربي(2018) للكشف عن واقع توفر التقنيات المساندة لذوي اضطرابات التعلم، ولكن جاءت بشكل متخصص في مجالي القراءة والكتابة؛ حيث هدفت هذه الدراسة للبحث عن درجة توافر التقنيات المساندة في غرف المصادر لطلبة اضطرابات التعلم في مجالي القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية بجدة، متبعاً المنهج الوصفي المسحي مستخدماً أداة الاستبانة محاورها الثلاث المتعلقة القراءة والكتابة، القراءة بشكل خاص، الكتابة بشكل خاص، للخروج بالنتائج والتوصيات بعد تطبيقها على جميع معلمات غرف المصادر في المدارس الابتدائية. وأشارت النتائج أن توافر التقنيات الخاصة بتعلم القراءة والكتابة

بشكل عام جاء بدرجة كبيرة بنسبة 65%،وعزيت هذه النسبة إلى كون معلمات المراحل الابتدائية يقمن بتوفير هذه التقنيات على حسابهم الخاص، بينما احتلت التقنيات الخاصة بالكتابة في المرتبة الثانية وبنسبة 51%، واعزيت هذه النتيجة أن المعلمات يستخدمن أدوات محسوسة للكتابة او التشكيل اللمسي؛ مما تساهم هذه التقنيات في تحسين الفهم والاستيعاب للمادة المكتوبة من قبل طلبة اضطرابات التعلم، أما في مجال توافر التقنيات في القراءة بشكل خاص بلغت النسبة 47%.

لم تقتصر الاساليب التعليميّة والاستراتيجيات التدريسية على تنمية المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الاضطرابات التعلّميّة باستخدام التقنيات التكنولوجية والأدوات المساعدة، بل بإمكان معلم غرفة المصادر استحداث الاستراتيجيات التعليميّة، لذلك هدفت دراسة ربايعة(2018) للتعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية ودافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي الاضطرابات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة دراسية مكونة من 20 طالبة ملتحقات بغرف المصادر، حيث قامت الباحثة بتصميم برنامج قائم على اللعب بواقع 10 جلسات، مستخدمة فيما بعد أدوات قياسية للمهارات الاجتماعية، ومقياس الدافعية، وبعد جمع النتائج وتحليلها وجدت ان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية للدرجة الكلية، على مقياس المهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز يعود لصالح المجموعة التجريبية الذين التحقوا بالبرنامج التعليمي القائم على

اللعب، ويعود السبب في ذلك إلى الاستراتيجية المتبعة(اللعب) التي تعمل على إثارة دافعية الطلبة وتشجيعهم على الانخراط بالعملية التعليميّة وذلك بسبب الأنشطة المتنوعة والتمارين المدرجة التي تزيد من حماسهم للتعلم و يفرغون طاقاتهم ويتخلصون من مشاعرهم السلبية، كما أن استراتيجية اللعب تساعد وتشجع الطلبة على التواصل مع الآخرين باعتبارها لغة التخاطب والتواصل الاولى، وتساهم بشكل كبير في تطوير علاقات الطلبة الذين يعانون من اضطرابات تعليمية والذين عادة ما يشعرون بقلة الثقة بالنفس، بهذا يمكن اعتبار اللعب وسيط تربوي لتنمية المهارات الاجتماعية وزيادة الدافعية للانجاز.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.

من خلال مراجعة العديد من الدراسات باختلاف المنهجيات المستخدمة فيها، وتنوع أفراد العينة من طلبة ومعلمين، ومدراء ومشرفين تربويين، وأولياء أمور الطلبة أنفسهم ممن يعانون من اضطرابات تعليمية، تبين أن معظم الدراسات تناولت جانب فاعلية غرف المصادر باعتبارها بديلاً تربوياً فعالاً، واحدى برامج الاندماج المعمول بها ذات الفعالية في دمج الطلبة في بيئتهم التعليميّة وخاصة في البيئات الأقل تقييداً وهذا ما اتفقت عليه كلاً من دراسة الصمادي(1996) معايطة(1999) ودراسة(2011,packard,hazel korn,harris)، كما وضحت الدراسات فاعلية الخدمات التربوية المقدمة في غرف المصادر من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، والمشرفين التربويين، مديري تلك المدارس التي تحتوي على غرف مصادر، وأولياء أمور هؤلاء

الطلبة، تنوعت منهجيات تلك الدراسات بين منهجية شبه تجريبية على مجموعتين ضابطة وتجريبية، الاستبانة لاستطلاع آراء خاصة في الدراسات التي كانت عيناتهم معلمين، او اولياء امور، اومديري المدارس، حيث بحثت هذه الدراسات في عدة محاور واتجاهات تمحورت في جاهزية غرف المصادر، الوسائل والأساليب التدريسية والاستراتيجيات المستخدمة مع طلبة اضطرابات التّعلّم، طبيعة البيئة الصفيّة، نظام الإحالة، إضافة إلى المجالات السلوكية والاجتماعية، وكيفيّة إعداد الخطط الفردية؛ فجاءت دراسات المكانين(2012) و جرادات (2014) وأبوعليا وملحم(1998) والصباح والشناعة(2010)و الجبالي(2020) كلها تناولت فاعلية الخدمات التربوية المقدّمة في غرف المصادر من وجهة نظر المعلّمين، والمرشدين التربويين، ومدراء تلك المدارس. وتناولت دراسات الحصّان وغنيم (2019) وعطيات (2016) وخصاونة (2012) ودبانية (2016) مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة في غرف المصادر باعتبارها خدمات تربوية علاجية. ولم يقتصر الأمر على مدى رضا أولياء الأمور عن فاعلية الخدمات المقّدمة في غرف المصادر فقط، بل أكدت الدراسات على ضرورة إشراك الأهالي في إعداد الخطط الفردية لأبنائهم مما يزيد من فاعليته، ويحسن التّحصيل الأكاديمي الدراسي للطلبة، ويقلل التّوتّر بين الأهالي والمعلّمين، ففي هذا السياق جاءت دراسة كُلّ من أبوحشيش وسلمان(2005)، طمس(2019) وRoerich(2008)، وأشارت الدراسات إلى نتائج أهمية تعزيز مشاركة أولياء أمور طلبة اضطرابات التّعلّم، وتحسين اتجاهاتهم نحو أبنائهم ممن

يعانون من اضطرابات التّعلّم و الملتحقين بغرف المصادر(الزعبي وعبدالرحمن،2014؛ الجوالدة،2017).

علاوة على ما سبق؛ تُعدّ البرامج التّربويّة المقدّمة في غرف المصادر من قِبل معلّمي غرف المصادر لطلبة اضطرابات القراءة والكتابة ذات أهمية وفاعلية لما لها من أثرٍ واضحٍ في تقدم الطلبة وتحسين مستواهم الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي ايضاً، فمعلمّ غرفة المصادر يتولّى الدّور الأكبر في إنجاح هذه البرامج المعمول بها في غرف المصادر وذلك باستخدام الأساليب التربوية وتنوّع الوسائل التعليميّة والتقنيات التكنولوجية داخل غرفة المصادر،وبما يتناسب مع خصائص وطبيعة ورغبات وقدرات الطلبة؛ بهذا جاءت دراسة سماحي(2018) القواسمي(2019) وفتيحة(2009)،سمحان(2014) والحمادي(2019) لمعرفة مدى امتلاك معلّمي غرف المصادر للكفايات التعليميّة، ومدى تطبيق تلك المهارات والخبرات التي تساعد المعلّمين في إعداد الخطّة الفردية التّربوية، والتّخطيط للتّدريس والاستراتيجيات العامّة، إضافة إلى كيفية استخدام أساليب التقييم ومجموعات العمل التعاوني.على الرغم من ذلك؛ أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تدريب المعلّمين على مواجهة التّحديات والمعيقات التي تواجههم أثناء تطبيق الخطط الفردية أو حتى البرامج التربوية، فجاءت العديد من الدراسات تتناول جانب مدى التزام المعلمين في معايير تطبيق الخطط الفردية، والتحديات التي تواجههم في تطبيق تلك الخطط(الدياتوالحديدي،2019؛الزهراني،2019؛المكاحلة،2017؛ طمس،2019؛Paul,2014) وذكرت بعض الدراسات جانب استخدام التقنيات من قبل معلّمي غرف المصادر وأثرها في

تطوير مهارات المتعلمين وجذب انتباههم نحو التّعلّم(الصياد والمقبل،2020؛ القواسمي،2019؛ بلعوص والمغربي،2017). أما بالنسبة للبرامج التربوية التي تم طرحها في مجالات التربية الخاصة لطلبة الإعاقة وبشكل خاص لطلبة اضطرابات التّعلّم ممّن يعانون من اضطرابات أكاديمية على وجه التّحديد، جاءت كلها في سياقات البرامج التدريبية باستخدام منهجية شبه تجريبية ومجموعة ضابطة وتجريبية، مستخدمين فيها الآليات والاختبارات القبليّة والبعديّة على عينات من طلبة اضطرابات التّعلّم في مجاليّ القراءة والكتابة والحساب، ومنها امتدت إلى مجال الإملاء، وجزءٌ استعرض الجانب المعرفي والإدراكي للطلبة ومعالجة السلوك الاجتماعي والانفعالي، فتناولت هذه الدراسات البرامج التربوية المستخدمة أساليب الحواس المتعددة لتحسين مستويات طلبة اضطرابات التعلم في مجالات القراءة والكتابة(خليل،2019؛ المغاصبة،2020؛Myers,2017؛Soliman Al-madain,2017)، وبذات المنهجية التجريبية تناول كُلٌّ من مشاقبة(2015)وحجازي(2012)و ALzoubi,bani-Abdurrahman(2012) و Vaughn,Album,& Boardman(2001) البرامج التربوية التي تنمّي مهارات القراءة وذلك باستخدام التمثيل المعرفي أو الأنشطة المستخدمة في تلك الغرف.وقارنت دراسات بين فاعلية برنامجين على مجموعات تجريبية لقياس الأثر على تحسين مستوى طلبة اضطرابات التّعلّم في مستوى القراءة والإملاء، تباينت النتائج بفاعلية تلك البرامج وجاءت هذه الدراسات لتقف على هذه الفروقات والتّباين الحاصل(Taghvayi,Vaziri,

، (2017,Vidaharandi, Noshirvan, Khezri moghadam؛Lotfikashni,2012 واخيراً لم تقتصر البرامج التربوية فقط على تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، بل سعت بعض البرامج التربوية لتنمية وتحسين المهارات الاجتماعية والإدراكية للطلبة ممّن يعانون من اضطرابات القراءة والكتابة (ربايعة،2018؛ الصمادي وبيبرس،2012).

بهذا جاءت هذه الدراسة للبحث في واقع البرامج التربوية والخدمات المعمول بها في وزارة التربية والتعليم والتي تعتبر الحقيبة الأكاديمية التشخيصية جزءاً من هذه البرامج والتي تعمل على تطوير مهارتيّ القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم في غرف المصادر، بحيث تعتبر غرف المصادر إحدى البدائل التربوية المُستخدمة في السياق الفلسطيني والأكثر استخداماً لطلبة اضطرابات التّعلمّ.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

في هذا الفصل سيتم تناول سياق الدّراسة،أداة الدّراسة المناسبة والإجراءات المتبعة في تطوير الأداة، من إجراءات الصدق والثبات، وإجراءات تحليل البيانات وعرضها.

1.3 منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدّراسة المنهج الكيفيّ الوصفيّ في الكشف عن فاعليّة وواقع برنامج غرفة المصادر والخدمات المقدّمة في تطوير المهارات القرائيّة والكتابيّة لطلبة اضطرابات التّعلم في المدارس الحكوميّة التّابعة لمحافظة رام الله والبيرة، وتحليلها تحليلاً وصفيّاً مسحيّاً بالاعتماد على المقابلات الفرديّة، تمّ إجراء مقابلات فرديّة مع سبع معلّمات ومعلّم، بتخصّصات مختلفة تنوّعت بين (تربية خاصّة، تربية ابتدائيّة)، وتباينت عدد سنوات خبرتهم ما بين (5 – 10) سنوات في مجال التربية الخاصّة وكمعلمين في غرف المصادر، والمقابلة البؤريّة مع خمس معلّمات تنوّعت تخصّصاتهنَّ بين (تربية ابتدائيّة، تربية خاصّة، ومعالجة نطق وسمع)، وتباينت عدد سنوات خبرتهنّ ما بين (5– 9) سنوات، أجريت تلك المقابلات بطريقة شبه المنظمة semi– structured interviewsمع معلّمي غرف المصادر، إضافة إلى المقابلات الفرديّة Individual interviews، مع مشرفي التّربية الخاصّة في محافظة رام الله والبيرة.

2.3 سياق الدراسة

يتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمات غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة رام الله والبيرة خلال عام (2020–2021) وذلك حسب إحصائيات عام 2019، والبالغ عددهن 32 معلمة قائمات على رأس عملهنّ في المدارس التّي تحتوي على غرف المصادر والبالغ عددها 32 غرفة مصادر في 32 مدرسة؛ ومشرفي التربية الخاصة والبالغ عددهم 3 مشرفين تابعين لمحافظة رام الله والبيرة. تم اختيار عينة بطريقة قصّدية من معلّمات غرف المصادر والبالغ عددهن 13 معلمة باختلاف التّخصصات وعدد سنوات الخبرة والممارسة في غرف المصادر، وكامل مجتمع مشرفي التربية الخاصة في محافظة رام الله والبيرة لإجراء المقابلة البؤرية شبه المنتظمة والمقابلات الفردية.

3.3 أدوات الدراسة

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، والأسئلة الفرعية التي تليه، وتحقيق أهدافها، وجمع المعلومات والبيانات؛ تم تطوير أداة المقابلة (المقابلات الفردية ، والمقابلة البؤرية) شبه منظمة خاصة بمعلمات غرف المصادر، ومشرفي التربية الخاصة في محافظة رام الله والبيرة. وتمحورت أسئلة المقابلة حول واقع البرامج التّربوية المقدمة في غرف المصادر على تنمية مهارتيّ القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم، وطبيعة تلك البرامج من حيث الأساليب والاستراتيجيات والأنماط التعليميّة المُستخدمة، وطبيعة الحقائب التعليميّة وأثرها على تحسين مهارتي القراءة

والكتابة، الأدوات التقويمية المُستخدمة في قياس تحسين مهارتيّ القراءة والكتابة، وجاهزية غرف المصادر من حيث المساحة المتاحة لكل فرد من طلبة اضطرابات التّعلّم، الإضاءة والتّهوية، التّقنيات التعليميّة والتكنولوجيا. وجاءت بعض الأسئلة في سياقات خاصة في نموذج المقابلات الخاصة بمعلّمي غرف المصادر حيث بحثت في مدى التّطور الحاصل لطلبة غرف المصادر ذوي الاضطرابات التعلّميّة في مجاليّ القراءة والكتابة مقارنةً بالطلاب غير الملتحقين بغرف المصادر، التحديات التي تواجه معلّمي غرف المصادر أثناء تطبيق البرامج التربوية أو الأدوات التقييميّة لطلبة اضطرابات التّعلّم وكيفيّة التغلب على تلك التّحديات والعقبات التي تواجههم.تم إعداد أسئلة المقابلات الخاصة بمعلّمي غرف المصادر والبالغ عددها اثني عشر سؤالاً متفرعاً، مع الأسئلة الخاصة بمشرفي التربية الخاصة والتي اشتملت على ثمانية اسئلة بفروعها لتجيب عن الأسئلة الرئيسة الأربعة.

4.3 صدق وثبات الأدوات

تمّ تصميم أسئلة المقابلات بطريقة تتناسب مع أهداف الدراسة والأسئلة الرئيسة للبحث.

تمّ عرض أسئلة المقابلات بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المختصّين في مجالات التربية والإدارة للتّأكد من الصدق الظاهريّ للأداة وعددهم (6). وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل سؤال من أسئلة المقابلة، وللإشارة إلى ما يجب تصحيحه من الفقرات، ومدى مناسبة الأسئلة لقياس ما وضعت من أجله ومن ثم الاستجابة لآراء المحكمين

من حيث التعديل والحذف والإضافة بما يتناسب مع الغرض الرئيس لأسئلة الدراسة، وتمحورت التّعديلات حول تفريع بعض الأسئلة المركّبة، زيادة على بعض فروع الأسئلة للحصول على قدر أكبر من المعلومات، إضافة في مبنى السؤال لتتيح للمشاركين إبداء آرائهم بوضوح وعدم التّقيّد بالإجابة بنعم أو لا .وتمّ إجراء المقابلات من خلال الزّيارات الميدانيّة وإجراء المقابلات–فردية وبؤرية– شبه المنتظمة مع معلّمات غرف المصادر، ومقابلات فردية مع مشرفي التّربية الخاصة في محافظة رام الله والبيرة.

أمّا بالنّسبة للتأكّد الدّاخلي للأداة تمّ إرسال نصوص المقابلات مطبوعةً للمشاركين في المقابلات سواء معلّمي غرف المصادر ومشرفيهم، وذلك للتأكّد من محتوى وفحوى ما قالوه أو قصدوه. وذلك عبر البريد الإلكتروني الخاص بكل مشترك، ليتمّ تعديل أو حذف أو إضافة أي معلومات تحت رغبة المشتركين قبل البدء بعملية التّحليل، وتمّ إضافة ما قام بإرساله المشتركون قبل البدء بعملية التّحليل واستخلاص النتائج.

5.3 ثبات الأداة

تمّ التّحقّق من ثبات الأداة من خلال إرسال نصوص المقابلات إلى باحث خبير وهو طالب ماجستير، لتحليلها مرة أخرى بعد تحليلها من قبل الباحثة الاصلية، وبالاتّفاق على آلية واحدة للتّحليل ومن ثمّ حساب نسبة التوافق بين الخبير والباحثة على كل سؤال، تبعاً للمعادلة الآتية:

(نسبة التوافق= عدد الوحدات التي اتفق عليها ÷ عدد الوحدات الكلية ×)100، وبلغت نسبة التوافق (92.3%).

6.3 تحليل البيانات

تم وضع مجموعة من المؤشّرات لما جاء في نصوص المقابلات، حيث تم تصنيفها إلى فئات ومحاور رئيسة، ومن ثمّ تسمية كل محور وتفريغ النصوص ضمن هذه المحاور وعرض نتائجها، بناءً على الترميز الحاصل في نصوص البيانات، ضمن أربع مجالات رئيسة، سيتمّ عرضها في الفصل الرابع، وهذا تبعاً للطريقة الكيفية وبمنهجية تحليل المضمون (Thematic Analysis).

7.3 إجراءات الدراسة وجمع المعلومات

لتنفيذ الدّراسة وجمع معلوماتها، وإجابة الأسئلة الرئيسية وتحقيق الأهداف المنوطة بها، واستخدام الأدوات البحثية، تمّ التّواصل ومقابلة معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية، ومشرفي التربية الخاصة التابعين لوزارة التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة. وطرح أسئلة المقابلة عليهم وفتح باب النقّاش لهم للتعبير عن أفكارهم وآرائهم وتوجّهاتهم. كما تمّ الاعتماد على آلية التّسجيل الصوتي وأخذ الملاحظات الجانبيّة والمتعلّقة بالإيماءات والتعبيرات التي يصدرها المعلمون أثناء الإجابة عن أسئلة المقابلات لتسهيل عملية جمع وتحليل البيانات.

وفيما يلي مجموعة الإجراءات التّي تمّ اتّباعها أثناء جمع وتحليل البيانات:

1- البحث في الإطار النّظري المتعلّق بالمحور الأول وهو مفهوم اضطرابات التّعلّم أسبابه وتطوّره وأنماطه، الخصائص التي يعاني منها طلبة اضطرابات التّعلّم، وكيفيّة تشخيصهم، الاستراتيجات والأساليب التعليميّة، المحور الثاني وهو غرف المصادر وأهميتها وتصنيفاتها وأنواعها، آلية العمل فيها إضافة إلى البرامج التربويّة المعمول بها بما تتضمّنه الخطة الفردية التربوية والحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة، والدّراسات السابقة المتعلّقة بمحاور الإطار النّظري.

2- تطوير أداة البحث، وهي المقابلات الفردية والبؤرية شبه المنظمة لمعلّمي غرف المصادر، ومشرفي التربية الخاصة في محافظة رام الله والبيرة.

3- عرض أداة البحث – أسئلة المقابلة – على لجنة نقاش الرسالة لأخذ التّعديلات والتوجيهات اللازمة بما يتناسب مع غرض البحث ومن ثم إجراء التعديلات المناسبة، كما تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين للتّأكّد من الصّدق الظّاهري للأداة.

4- أخذ كتاب تسهيل من قِبل الجامعة لجمع البيانات والتواصل مع مركز البحث والتطوير التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم، ولإجراء المقابلات.

5- اعتماد التّسجيلات الصّوتية أثناء إجراء المقابلات مع المعلمين والمشرفين بعد أخذ الإذن المسبق منهم.

6- توضيح اخلاقيات البحث العلمي للمشاركين في البحث، وذلك بتوضيح أهداف البحث، وطريقة استخدام المعلومات، والموافقة على نتائج البحث وإعطائهم نسحة إلكترونية لمراجعتها قبل التحليل.

7- تفريغ البيانات وتحويلها من مقابلة صوتية إلى مكتوبة، ثمّ تحليلها بطريقة كيفية، باستخدام منهج تحليل المضمون" Thematic Analysis "

8- تحليل البيانات الكيفيّة وذلك من خلال وضع مؤشرات عامة حول ما ورد في نصوص المقابلات من أجل تصنيفها، ومن ثم تطويرها إلى فئات ثم إلى محاور أكثر عموميّة، ثم إعطاء مسمّيات لكل محور رئيسيّ، وتفريغ النّصوص ضمن هذه المحاور، ثم عرضت النتائج بعد ترميز البيانات وتجميعها في أنماط وفئات، في محورين، الأول: أثر البرامج التربوية والخدمات المقّدمة في غرف المصادر ومدى نجاعتها على تحسين مهارتيّ القراءة والكتابة، والمحور الثاني: التّحديات والعقبات التي تواجه معلّمي غرف المصادر أثناء تطبيق البرامج التربوية.

9- كتابة التوصيات بناءً على ما تمّ جمعه وتحليله.

8.3 الخلاصة

تناول هذا الفصل منهجية الدراسة وتصميمها، ومجتمعها وعينتها، كما تمّ توضيح أدوات الدراسة من حيث الوصف والمصدر والطريقة التي تمّ اعتمادها للتّحقّق من صدق وثبات

الأداة، كما تمّ سرد وذكر إجراءات الدراسة التي تمّ اتّباعها للحصول على البيانات والمعلومات من قبل معلّمي غرف المصادر ومشرفي التربية الخاصة في محافظة رام الله والبيرة، تمهيداً لتحليل وعرض النتائج، وتمّ توضيح طرق معالجة وتحليل البيانات للحصول على نتائج الدراسة والبحث في التوصيات، أما الفصل اللاّحق فسيتناول عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

في هذا الفصل سيتم عرض البيانات التي تمّ جمعها من خلال أداة البحث، أي المقابلات الموجّهة لعيّنة الدّراسة، وهم معلمو غرف المصادر في المدارس الحكومية، ومشرفو التربية الخاصة، ومرشدو التعليم الجامع في محافظة رام الله واالبيرة. وتم تحليل النتائج بالطريقة الكيفية، والتي هدفت إلى التّعرف والبحث في واقع برامج التّدخّل التربوية والخدمات المُستخدمة من قبل معلّمي غرف المصادر في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم في محافظة رام الله والبيرة. ومن ثمّ التّعقيب عليها ومناقشتها في ضوء الدّراسات السابقة التي تمّ إدراجها آنفاً، يليها إدراج التّوصيات بناءً على ما تمّ الاستدلال عليه من نتائج الدرّاسة الحاليّة أو الدّراسات السابقة.

استخدمت أداة المقابلات الفردية والمقابلات البؤرية شبه منتظمة في جمع البيانات من معلّمي غرف المصادر ومشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في محافظة رام الله والبيرة، وتمحورت هذه البيانات حول البرامج التربوية والخدمات المستخدمة في غرف المصادر وانعكاس أثرها في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم، بحيث تمّ تصميم أسئلة المقابلات بطريقة مفتوحة تتيح للمعلّيمن والمشرفين التعبير عن آرائهم وخبراتهم في مجاليّ البرامج التربوية، والخدمات المقدّمة، ومدى انعكاس إثرها في تحسين مهارات الطلبة من ذوي

اضطرابات التّعلّم الملتحقين لغرف المصادر. تم إعداد أسئلة المقابلات الخاصة بمعلّمي غرف المصادر والمكوّنة من اثني عشر سؤالاً، ومقابلات المشرفين والتي تكوّنت من ثمانية أسئلة، تناولت كلاً من مراحل العمل المتّبعة من قبل معلّمي غرف المصادر، الاستراتيجات والأدوات التعليميّة والتّقيميّة، التّحديات والعقبات التي تواجه معلّمي غرف المصادر، وجانب الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية (أهدافها وبنودها)، وآخرها التّوصيات المقترحة من قِبلهم في مجال التربية الخاصة والبرامج التربوية. وجميع الأسئلة السابقة تفرّعت من السؤال الرئيس في البحث. ومن خلال تحليل النتائج التي تمّ التّوصّل إليها من البيانات التي تمّ جمعها، تمت الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث.

- ما واقع برامج التدخل التربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلّمي غرف المصادر في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم؟

1.4. عرض النتائج

في هذا القسم من الفصل سيتم عرض النتائج التي تمّ جمعها من معلّمي غرف المصادر، ومشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في محافظة رام الله والبيرة، وذلك من خلال أداة البحث والتي شملت المقابلات الفردية والبؤرية شبة المنتظمة. حيث تم تفريغ البيانات من بيانات صوتية إلى بيانات مكتوبة، ومن ثم تحليلها باستخدام منهجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) حيث يتم تحليل البيانات بطريقة كيفية ويتمّ تحويلها بعد ذلك إلى رموز أولية من

خلال قراءة المقاطع والجمل بتمعّن وتلخيصها بكلمة أو كلمتين ذات معنى، للوقوف والبحث في واقع البرامج التربويّة والخدمات المقدّمة والمستخدمة في غرف المصادر من قِبل المعلّمين ومدى انعكاس أثرها على تحسين مهارتي القراءة والكتابة، كما تمّ البحث في فاعلية واثر الحقيبة الأكاديمية التشخيصية باعتبارها أداة تقويميّة في غرف المصادر تقف على نقاط القوة والضّعف في النواحي الأكاديمية والنمائية.

وذلك عن طريق وضع مؤشرات عامة حول ما ورد في نصوص المقابلات من أجل تصنيفها، ثم تطويرها إلى فئات ثم إلى محاور أكثر عموماً، ثم إعطاء عناوين لكل محور رئيسي، وتفريغ النصوص ضمن هذه المحاور. وسيتم عرض النتائج بعد ترميز البيانات وتجميعها ضمن فئات ومحاور، لتشمل ثلاثة محاور تجيب عن السؤال الفرعي الأول، وثلاثة محاور تجيب عن السؤال الفرعي الثاني، وأربعة محاور تجيب عن السؤال الفرعي الثالث، وثلاثة محاور تجيب عن السؤال الفرعي الرابع، والتي بدورها تجيب كلها عن السؤال الرئيس:

- ما واقع برامج التّدخل التربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر على تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم؟

1.1.4 عرض ومناقشة السؤال الأول.

السؤال الاول: ما مراحل العمل المتّبعة من قِبل مُعلّمي غرف المصادر لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم؟

بعد قراءة البيانات وتحديد المحاور والفئات (Categories) التي بلغ عددها ثلاثة وهي: آليات تشخيص وإلحاق الطلبة في غرف المصادر، إعداد الخطط الفردية وأهدافها على مستوى القراءة والكتابة، المواءمات والتعديلات المتاحة والمعمول بها لتعديل المنهاج.

المحور الأول: آليات تشخيص وإلحاق الطلبة في غرف المصادر.

تمّ ترميز هذا المحور بعد الحصول على إجابات المعلمين ومشرف التربية الخاصة ومرشدة التعليم الجامع عن آليات التّشخيص وإلحاق الطلبة لغرف المصادر، بحيث يتبع جميع معلمي غرف المصادر المشاركين في عينة البحث أي بنسبة 70% من معلمي التربية الخاصة، مجموعة من الخطوات لتشخيص وإلحاق الطلبة لغرف المصادر، وكلها تصبّ في المجال الأكاديمي، ففي بداية العام الدراسي تقوم معلمات اللّغة العربية والرّياضيات بإدراج أسماء الطّلبة ضعيفي التّحصيل من الصفوف الأول حتى الرابع، وذلك ضمن استمارة " تحويل من الصف العادي لغرفة المصادر" والتي تُعطي التقييم الأولي والانطباع المبدئي عن الطالب الضّعيف أكاديمياً، بحيث تقوم المعلّمات بإدراج أهمّ نقاط الضعف التي يعاني منها الطالب على مستوى القدرات والمهارات، إضافة إلى جزء بسيط من السلوكيّات، ومن ثم ترسل هذه الاستمارات إلى

قسم الإرشاد والتربية الخاصة في مركز صعوبات التّعلّم التابع لمديرية التربية والتعليم في رام الله والبيرة، يقوم مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التّعليم الجامع بالاطلاع على هذه النماذج للموافقة عليها وإعادة إرسالها للمدارس التي قامت بإرسالها وتمتلك غرف مصادر، فيما بعد يقوم معلمو غرف المصادر بتشخيص الطلبة الذين تمّت الموافقة عليهم، عن طريق الحقيبة الأكاديمية التشخيصية في اللّغة العربية والرّياضيات، وذلك بإدراج نقاط الضعف والقوة، والمهارات والقدرات التي استطاع الطالب إتقانها، والمهارات التي لم يستطيع الطالب إتقانها، ليتمّ تصنيفهم ضمن ثلاث فئات (صعوبات تعلم، تأخر دراسي، بطيئو تعلم)، للبدء بتصميم خطط فردية تعليمية وتربوية، ولا يتم ذلك التشخيص إلا بعد موافقة وليّ الأمر على إلتحاق وانضمام ابنه إلى غرف المصادر، وأشارت المعلمة (ت.ي) في هذا السياق *" طبعاً قبل ما ابلش أخذ الطلاب أشخص بعطيهم اوراق موافقة ولي الامر، يعني ولي الامر لازم يكون عارف انه بدي أخذ ابنه واشخصه واضمه لغرفة المصادر، طبعاً بعطيهم الورق يلي بدو بوقع ويلي ما بدو ما بوقع"*

وأشار المعلم (أ.م) في نفس السياق" *لا يتم التحاق الطلبة لغرفة المصادر إلا بموافقة ولي أمره*"

وهذا ما جاء على لسان المعلمة (ع.م) *" نفس الاليات هي موجودة، ونفس الشي بنجتمع مع المعلمات في اخر السنه (في اخر الشهر او اول اسبوعين) بنحكي انه بنا مرشحين السنه لغرفة المصادر، فهمي برشحولنا يلي عندهم ضعف، بعطيها استمارة تحويل اسمها استمارة تحويل الطالب من الصف العادي لغرفة المصادر " بتعبيها، وبس تعبيها بناخدها ونبوديها للمديرية لقسم الارشاد والتربية الخاصة، بيطلعوا عليها المرشدين، بالغالب يلي بنبعت اسمه بيتوافق عليه، اذا هي بنفس المهارات وبعدها بنعمل تشخيص وبنحضر*

القائمة يلي عنا،بعد عملية تشخيص والحاق الطلبة بتم اعداد وتحضير الخطط الفردية التربوية،والالية يلي بتشخص عليها الحقيبة التشخيصية لمهارتين هي اللغة العربية والرياضيات يلي معتمد بوزارة التربية والتعليم بكل غرف المصادر الموجودة في فلسطين،لما احنا بنشخص من خلالها بنطلع الخطط"

وتابعت المعلمة (ن.م) *" الطلاب يلي واقفوا عليهم، ويلي لازم يلتحقوا بغرف المصادر بالعربي والرياضيات، في التشخيص رح نبلش في الحقيبة الاكاديمية التشخيصية الموجودة عنا في الرياضيات والعربي، بنعين نقاط القوة والضعف الموجودة لدى الطالب يلي محول النا، بعد هيك بنبني خطة فردية تربوية للطالب بنعملها فصلية او سنوية"*، واشار في نفس السياق المرشد التربوي (م.د) *"غرفة المصادر ما بتاخد عنا غير من اول لرابع وان طارت لخامس، يعني عملية الدمج بشكل عام بتكون اجتماعية بالاول اجتماعية بعدين بتصير اكاديمية، يعني ببلش يتحسن اكاديمياً يعني هاد اشي اكيد الا في حاله وحدة كانت في مدرسة ديردبوان كانت عنا غرفة المصادر في الثانوية وكانت تستقبل من خامس لسابع، يعني باقي الطلاب فعلياً يتم التعامل معهم داخل الغرف الصفية"*

علاوة على ما سبق أضافت بعض المعلمات أنّه يمكن متابعة الاستمارات بجديّة أكثر، وذلك بعقد اجتماع مع معلمات المرحلة الأساسية وخاصة في مادتيّ اللّغة العربية والرّياضيات، لتعريفهنّ بخصائص الطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم، وذلك لجعل الترشيح والتقييم موضوعيّاً وأكثر دقّة.

وهذا ما اعربت عنه المعّلمة (أ.ش) *انا بجتمع مع معلمين المرحلة الاساسية وبشرحلهم عن غرف المصادر، وكيف يتعاونوا معنا وبنوزع عليهم استمارات وبعد استلامها والتأكد منها ومن اعداد الطلبة المحولين بناخد المعلومات الاولية وبنرسل الاستمارات*

لمركز صعوبات التعلم"

أمّا بعض المعلّمات وبنسبة لا تتجاوز 20% من العينة الممثلة، لا تكتفي بما ورد في استمارات التحويل بل يقمن بالمشاهدات داخل الغرف الصفية للتأكد من المعلومات الواردة في الاستمارة ومدى تطابقها مع مهارات وقدرات الطالب المرشح من قبل معلماته في مادتي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الأساسية والجدير بالذكر أنّ هذه المرحلة مخصصة لطلبة الصف الأول بالأكثر.

وهذا ما ورد على لسان المعلمة (أ.ع)*" بنفوت على الصفوف وبنعمل مشاهدات للطلاب في صفوفهم، بربط الاشي يلي انحط من المعلمات للطلاب يلي موجودين عندي اسماءهم، بأكد المعلومات يلي تم ادراجها في استمارة التحويل، بعد عملية تشخيص وتحويل الطلبة بتم اعداد وتحضير الخطط الفردية"*

وفي هذا المحور وبناءً على ما تمّ جمعه من بيانات، وتحليلها فإنّ غرف المصادر محددة بمعايير خاصة وقواعد عامة لإلحاق فئة معينة من الطلبة وهم طلبة صعوبات تعلّم، وتأخر دراسي، وبطء تعلّم، أي أنها مخصّصة لتلك الفئات فقط، والذين لا يقل عددهم عن 18 طالبا ولا يزيد عن 25 طالب كحد أقصى في الغرفة الصفية الواحدة جمعيهم من صفوف أول لرابع. ولا تقوم بدمج وإلحاق الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى مثل الإعاقات السمعيّة والبصريّة والحركيّة البسيطة، أو الطلبة من ذوي طيف التوحد إلا في حالات خاصة ونادرة

وتكون ضمن شروط وبمسؤولية معلم غرف المصادر، كما أنّه ليس كل طالب ذو احتياجٍ خاص يتمّ دمجه في غرف المصادر بل يتم دمجه اجتماعياً مع أترابه.

وأشارات المرشدة التربوية (أ.ع) في هذا السياق *" غرفة المصادر عنا مخصصة يعني عنا ثلاث فئات بدخلوا غرفة المصادر، صعوبات التعلم، بطء التعلم، وتأخر دراسة في حال عنا العدد من (18-24) طالب في كل غرفة في حال كان عنا فراغ بتم دمج ذوي احتياجات خاصة في غرف المصادر بس هي مش مخصصة لطلبة ذوي الاحتياجات غير صعوبات وبطء تعلم، وتأخر دراسي، هدول اكتر فئات الهم حق الاولوية في غرف المصادر، هلأ الدمج مسؤولية مسؤولي التعليم الجامع في المدرسة، همي بتابعوا حالات الدمج والخطط الموجودة وإذا كان مع الطالب مرافق انهم يشوفوا الخطط يلي بطبقها معهم هدول خاصة بكونوا ذوي احتياجات خاصة من فئة الاعاقة البصرية والسمعية"*

وعلى خلاف ما سبق شكّلت نسبة بسيطة من المعلمات لا تتجاوز نسبتهن 13% من العينة(معلمتان فقط)، أشارت إلى ضرورة دمج جميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة السمعية والبصرية والحركية البسيطة، لسهولة التعامل معهم داخل غرف المصادر، ولكن ما يحد اندماجهم هي القوانين والأنظمة التي تعمل على تشخيصهم وتقييمهم والمعايير الخاصة التي تلزمهم فيها وحدة الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى ضرورة الالتزام بالعدد الكليّ المدرج، وأنّ أي دمج ليس من الفئات الثلاث السابقة يقع على عاتق معلّم غرفة المصادر.

وذكرت المعلمة (ع.م) في هذا السياق "*هلأ حسب القواعد العامة في فئة مستهدفة لغرفة المصادر ولكن لما يجي عندي طالب (داون سيندروم) بستقبله وبشتغل معاه وبعمله خطة، وبشتغل معاه باشياء اكاديمية، انا عندي طالبة (داون سيندروم) وصلت معاها تقرأ وتجمع جمل، هي حالات مختلفة وفي ناس يتتطور ومش بس بعطيها فرصة وبجيبه عندي كمان، انا كمان عندي توحد، وعندي طلاب اعاقة عقلية بسيطة*"

وأردفت المعلمة (ت.ح) في نفس السياق السابق

" هلأ الدمج مصطلح كتير واسع، يمكن انا أدمج طلاب من داخل المدرسة طلاب" داون سيندروم" بس تكون بسيطة او اعاقة عقلية بسيطة، او عنده مشاكل بصرية بسيطة، او حتى مشاكل سمعية، بس كغرف مصادر بس انا اجي أخذ حتى طلاب صعوبات اكاديمية بشتغل عليهم اكاديمياً، اما باقي الحالات باخدهم لدمج اجتماعي داخل المدرسة، هيك انا بس باخد اي مشكلة بس تكون اكاديمية بغض النظر عن السبب وراء المشكلة الاكاديمية بسبب تأخر دراسي ولا مشكلة اجتماعية هي السبب"

في هذا المحور واستناداً لإجابات المعليمن والمرشدين التربويون فإنّ عملية تشخيص الطلبة وإلحاقهم بغرف المصادر تعتمد على اجتهادات شخصية لمعلّمي اللّغة العربية والرّياضيات، بناءً على التحصيل الأكاديمي للطلبة، ومقارنتهم بالمستوى العام لطلبة الصف النظامي، فيما بعد ليتمّ تشخيصهم عن طريق الحقيبة الأكاديمية التشخيصية للّغة العربية والرّياضيات وتصنفيهم إلى الفئات الثلاث– بطء تعلّم، تأخر دراسي، وصعوبات تعّلم– وذلك بناءً على آراء المعلمين فقط دون الاستناد إلى أي اختبارات او مقاييس تربوية أكاديمية أخرى، ودون اللّجوء إلى نموذج الاستجابة للتّدخل RTI، وبهذا الطرح السابق يتبين للباحثة أن بنود التشخيص والإلحاق ناقصة

الاركان ولا تعتمد على مقاييس تربوية حقيقية، وبالرجوع الى الأدب التربوي العربي يتبين لنا الفرق الوجوهري بين صعوبات التّعلّم وبطء التّعلّم والتأخر الدراسي، هو الاستناد إلى نسبة الذّكاء للطالب، حيث مستوى الذكاء لطالب اضطرابات التّعلّم أو صعوبات التّعلّم من الممكن أن تكون (أقل من المتوسطة، أو متوسطة، أو فوق المتوسطة) فيعرف التربويون التأخر الدراسي على انه انخفاض في المستوى التحصيلي للطالب ويكون اقل من مستوى تحصيل اقرانه العاديين، وعادة ما يكون التأخر الدراسي في جميع المواد الدراسية، أمّا بطيء التّعلّم فإنّ نسبة ذكائه تنحصر بين (70–80)، وبالتالي يكون الطالب غير قادر على التّكيف مع المناهج الدّراسية وذلك ناتج عن عدم قدرته على التّعلّم او القصور في مستوى الذّكاء. علماً ان هذا المعيار لم يعد مؤشراً لطلبة اضطرابات التعّلم حسب تعريف اضطرابات التّعلم DSM5. أمّا التأخّر الدّراسي فهو ليست ظاهرةً أو اضطراباً بحدّ ذاتها وإنما سبب ناتج عن اضطراب أو بطء التّعلم (عبدالسلام، 2009).

استناداً لما سبق لا يمكن لمعلمّي غرف المصادر تصنيف الطلبة– بطء تعلم، اضطراب تعلم– بناءً على آراء معلّمي اللّغة العربية والرّياضيات أو الحقيبة الأكاديمية التشخيصية، بل يجب الاستناد إلى مقاييس تربوية ومحكّات تقييميّة تصنّف الطلبة إلى اضطرابات تعلّم وبطء تعلّم.

المحور الثاني: إعداد الخطط الفردية وتحديد اهدافها على مستوى القراءة والكتابة.

بناءً على ما تمّ جمعه من بيانات وتحليلها تبينّ أنّ اعداد الخطط الفردية للطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم في غرف المصادر محددة فقط بالمهارات والقدرات الاكاديمية، ومقسّمة لأهداف تربوية وتعليميةّ مستقاةٌ من التّشخيص المبني والمستمدّ من الحقيبة الاكاديمية التّشخيصيّة وما تحتويه من قدرات ومهارات فقط.

أي أنّ الأهداف تكون مبنية على التّشخيص، حيث يتم التركيز على الأهداف التي تخصّ مهارات اللغة العربية والرّياضيات، مع التركيز ايضاً على فئة اضطرابات التّعلم بالدرجة الأولى، ففي الخطة الفردية التربوية يتم تقسيم الأهداف إلى أهداف عامة طويلة الأمد محددة بفترة زمنية تُقدّر بفصلٍ دراسي كامل او سنة دراسية كاملة، وأهداف خاصة ومجزّءة، وعادة ما تكون قصيرة الامد ومحددةً بفترة زمنية لا تتجاوز الفصل الدّراسي الواحد، وتعتمد المدة الزمنية على فئات الطلبة الملتحقين لغرف المصادر كونهم(اضطرابات التعلم، أو بطء تعلم او تأخر دراسي) حيث أنّ طلاب التأخّر الدّراسي ينجزون من الهدف 80-90%، أمّا طلبة بطء التعلّم ينحزون ما يقارب 70% من الهدف، وصعوبات التعلّم يتقنون أو ينجزون ما يقارب 60 % من الهدف.

وقالت المعلمة (ت.ح) *" هلأ بيختلف من بين مجموعة لمجموعة مثلاً التأخر الدراسي يمكن خلال الفصل الولد يطلع من غرفة المصادر الولد يطلع يقرأ ويكتب ولكن عندك بطء التعلم يمكن خلال السنة ما بعرف غير 10 ل 12 حرف، يعني بيختلف بين مجموعة ومجموعة (والاهداف بتكون انه بميز الحرف وبسميه ويقرأ*

ويكتب) وإذا كان الطالب عندي داخل بيعرف كل الحروف باشكالها يمكن ابدأ معاه تهجئة ويقرأ جملة من 4 او5 كلمات او كلمات من 4 او 5 حروف"

وتُبنى هذه الخطط باهدافها وفتراتها الزمنية بناءً على نقاط القوة والضّغف للطالب، إضافة إلى المهارات والقدرات التي يمتلكها الطالب، او المهارات والقدرات التي لم يتمكّن الطالب إتقانها وبحاجة إلى تطويرها واتقانها، دون التّغاضي عن المهارات النمائية، وتوظيف نقاط القوة في دعمها وتعزيزها والتي تم قياسها من خلال الحقيبة الاكاديمية التشخيصيّة للّغة العربية والرّياضيات فقط.

وبالتّخصيص في مجالي القراءة والكتابة، يتم بناء هدف عام للّغة العربية ومجزأً لتسمية وتمييز وكتابة الحروف للوصول إلى مراحل متقدمة لقراءة المفردات، والجمل، والفقرات، وأشار ما يقارب 50% من معلّمي العيّنة إلى أنّ كل هدف من الأهداف في مجال التّسمية والتمييز والكتابة للحرف الواحد يتراوح مدة تنفيذه حصة او حصتين دراسيتين باختلاف الفئات الملتحقة في غرف المصادر.

وفي هذا السياق ذكرت المعلمة (ن.أ) *" الخطة التربوية احنا بنعمل فيها الاهداف يلي رح انجزها مع البنت خلال السنة كاملة في الفصل الاول والثاني بتحطي الاهداف بشكل عام في اللغة العربية والرياضيات وفي القدرات، وبكون فيها 3 بنود، وبنحط كمان نقاط القوة والضعف مشان ننطلق منها، بهدها بنحط خطة تعليمية مفصلة للاهداف يلي رح نشتغل عليها يعني كيف ننجز الهدف والمدة الزمنية يلي رح تاخد معنا وكيف*

انا بتوقع منهم وحسب شو هاد الطالب، تأخر دراسي، بطء تعلم، صعوبات تعلم، يعمي بحط قديش بدو مع نسبة النجاح المتوقعة وطبعا بتختلف النسبة من طالب لطالب"

واضافت المعلمة (ت.ح) *" هسا الاهداف بتختلف من مجموعة لمجموعة مثلاً التأخر الراسي يمكن خلال فصل الولد يطلع يقرأ ويكتب ولكن عندك بطء التعلم يمكن خلال السنة ما يعرف ست حروف، يعني بتختلف من مجموعة لمجموعة، والاهداف بتكون انه يميز ويسمي ويقرأ ويكتب) وإذا كان الطالب عندي بيعرف كل الحروف باشكالها يمكن ابدا معاه تهجئة ويقرأ جملة، او كلمات من 4 او 5 حروف"*

وفي ذات السياق أشارت المعلمة (ن، ب) *"نفس الفكرة انه يميز الحروف باشكالها وبعدها بنضيف عليها حركات المد القصيرة، بنركب كلمات وبنحللها وبعدها بنركب جمل، كلمات من مقطعين، مقطع ساكن ومقطع متحرك وكلمات مد أ وي).*

واردفت المعلمة (ن، ج) في مجال الية وضع الاهداف الخطط الفردية *"هاي طبعاً بنحطها على اساس الاخفاقات يلي بتكون عنده في الحقيبة الاكاديمية التشخيصية، يعني بنكتب لتطوير مهارة الطالب او في اشي عندو بالقدرات او قصور مهارة القراءة والكتابة او تطور مهارة الطالب في قراءة الحروف في تسمية وتمييز الكتابة والحروف التالية مثلاً يلي بتكون مخفق فيها في الحقيبة الاكاديمية التشخيصية وبتكون مرهونه بفترة زمنية يلي هي مثلاً بتكون الفصل الاول ما بنعمل فترة كبيرة "*

علاوة على ما سبق، وفي مجال تنفيذ الخطط الفردية نسبة قليلة من معلمات غرف المصادر يقدر عددهن 3 الى 4 معلمات، تناولت آلية التنفيذ لتلك الخطط، بالتعاون مع معلّمي الصفوف النظامية، حيث أعربن عن ضرورة التعاون مع معلمات الصفوف النظامية، والأهل. لتنفيذ

الأهداف المتعلقة بالمهارات والقدرات، إضافة إلى تصميم أوراق علاجية تعّزز الأهداف، أو تطوير القدرات والمهارات التي يمتلكها الطلبة.

وفي هذا الطرح قالت المعلمة (ت، غ) *"خصوصاً من اول لرابع في مهارات اساسية على طول بيني وبين المعلمات خطط علاجية للطالب يعني انا بعطيه وهي بتعطيه غير المنهاج يلي بياخدوا، فيعني هيك بنعطيه اثرائية اكتر"*

واردفت (ع، م) *" المعلمة بتعطي خطة علاجية، يعني الخطة يلي بنعملها المعلمة لازم توقع عليها حتى تشوف الاهداف يلي بنشتغل عليها في ضوءها بتعملوا خطة علاجية للصف لازم يكون اشي تشاركي وتكمل معنا، وهاد التعاون بيعتمد على المعلمة برضو كم هي معنية تتعاون معي في هاد الجانب وتعطي اوراق عمل خاصة ودور الاهل كمان كتير مهم ضروري لانه برضو بوقعوا عليها"*

وفي هذا السياق قالت (أ، ع) *"المعلمة ممكن تعطي ورقة عمل داخل الصف بالمهارة يلي انا بعطي اياه، اضافة لانه فرضاً لما تعمل مقاطع بدها تعمل مثلاً، استخرج حرف الباء من الكلمة او الدرس انه بتعطي نفس الخطة يلي احنا بنشتغل عليها، وبتكمل معنا، وهي لازم تعطي ورقة عمل خاصة الو، هي بتشتغل معنا وبتكمل"*

وبهذا تكون الخطط الفردية مبنية على نقاط القوة والضعف التي تمّ تشخيصها من الحقيبة الأكاديمية للّغة العربية والتي تقيس مهارات وقدرات الطلبة وتراعي المهارات الأكاديمية والنمائية والسلوكية للطلبة.

المحور الثالث: المواءمات والتعديلات المتاحة لتعديل المنهاج.

من خلال المقابلات الفردية والبؤرية مع معلّمي غرف المصادر، ذكر المعلمون والبالغ عددهم 15 معلمةً ومعلّماً، إنّ المواءمات المعمول بها داخل غرف المصادر والمتاحة لهم محدودة جداً وتكاد تكون ضئيلة الاستخدام، حيث أعرب المعلمون أنّ التعديلات والمواءمات مقتصرة فقط على استخدام الكتاب المدرسي للطالب في اللّغة العربية، وبعض التعديلات البسيطة على أوراق العمل العلاجية بالاتفاق مع معلماتهم داخل الغرف الصفية، بالتقليل وتبسيط الأسئلة الواردة في الاختبارات الفصلية ونهاية السنة. وفي بعض الاحيان تقوم معلمات غرف المصادر باستضافة الطلبة ومساعدتهم بقراءة الأسئلة وتبسيطها وتلقي الإجابات بطريقة شفهية بدلاً من الكتابة، وذلك ضمن المواءمات التي طرحتها معلمات غرف المصادر لتحقيق الأهداف التي قامت بصياغتها في الخطة التّعليمية الخاصة بالطالب. إضافة إلى ما سبق، عادة ما ترتبط التعديلات بالمهارات الاساسية التي يجب على الطالب إتقانها، قراءة الحروف التي استطاع التعرف عليها، تسمية بعض الحروف وتمييزها من فقرات الدروس الموجودة في كتابه المدرسي، تخصيص جزء بسيط من جمل الإملاء يقوم الطالب بالتدّرب عليها، وفي بعض الأحيان تقوم معلمات غرف المصادر بالاستعانة بمنهج الصف الاول في تسلسل الحروف وكيفة كتابتها، إضافة إلى استخدام الرسومات المعروضة فيها. وقد عزا المعلمون هذه المحدودية بسبب عدم تواجد منهج موحد لطلبة غرف المصادر كدليل شامل يساعدهم على طرح المواءمات والتعديلات المناسبة

والتي تلائم وتدعم كل فئة من فئات الطلبة الملتحقين في غرف المصادر والمصنفين إلى اضطرابات تعلم، بطء تعلم، وتأخر دراسي.

وبهذا ذكرت المعلمة (أ.ش) *" بحاول قدر الامكان اربط الاهداف بالمنهاج لما اجي اطبقها، مع انه في صعوبة بتواجههنا في هاي النقطة في كثير بكون فجوة بين مستوى الطالب والمنهاج، بس مثلاً طالبة في الصف الثالث بتعرف حرف (م) ممكن انا افتح على الدرس يلي هي ميخذته بحكيلها طولي الكلمات يلي فيها حرف (م) بنحاول نعرف بعض الحروف وبنحاول نكتبها ونحط دائرة عليها بحاول اطول هاي الكلمات وتتهجاها"*

واردفت المعلمة (ن.م) وتأكيداً على ما ورد سابقاً *"بالنسبة للمواءمات المتاحة لتعديل المنهاج، احنا بنختار المفردات والكلمات تقريبا جايه معاه في الدروس، مثلا حرف (خ) عندي وتعلمه وميزه واستطاع كتابته، بصير اخليه يختاره من الدرس يلي هو اخذه، هيك اشياء خفيفة"*

وفي نفس السياق السابق أضافت المعلمة (ع.م) *"كتير بركز لما يجي عندي الطالب على غرفة المصادر بخليه يجيب كتابه لحتى يضل في تواصل واشوف وين هو وصل، وبجددله انا هدول السطرين عليك قراءة، المعلمة يلي بدها تسمعله بتسمعله هدول السطرين فقط، إذا جاوبهم صح مفروض تحطله علامة كويسة لحتى يتعزز ذاتياً، بالاضافة للاملاء بنختصر وبنحطله املاء مختصرة، هلأ بالنسبة لاوراق العمل بالاغلب بكون بالاتفاق مع المعلمة إذا هي عندهم امتحان ب 3 دروس مثلاً، هاد الطالب فقط بدرس واحد فقط، وفي عند الطالب خيار يا بيجي عندي على غرفة المصادر بقدم هاد الاختبار انا بقدمله الاختبار بالغرفة إذا هو مش واصل لدرجة الكتابة هو بكون مثلاً حافظ العلوم بس هو مش قادر يكتبه انا بكتبله او بخلي المتدربة تكتبله، كمان اوراق العمل بتكون مختصرة والاغلب بركزوا على صح وخطأ"*

وأشار المعلم (أ.م) *"انا بشوف بالنسبة لالي المواءمات صعبة، أنك تيجي على منهاج ككل عشان يلائم فئة من الناس او يكون يناسب ناس معينة فصعب جداً إنك انت تيجي تعدل هاظ المنهاج كله بين فترة وفترة، برضو ننساش انه لازم يكون المنهاج يكون يراعي الفروق الفردية بين الطلبة بالصف العادي لانه عنا احنا بالصف العادي طلاب شاطرين في طلاب ضعاف في طلاب مستواهم اعلى"*

وأردفت المعلمة (ن.م) *" بصراحة الموائمات المتاحة، فش موائمات، يعني انا بحاول اتواصل مع معليمن اللغة العربية والرياضيات طبعاً في منهم متعاونين بشاعدوني انهم احنا نعمل اوراق عمل تقويمية بس المديرة بتحكي لازم انه احن نقيمهم بناء على المنهاج طبعاً في طلاب عندك بصف رابع لسا ما بيعرفوا الاحرف، ف صعب صعب كتير انهم ياخدوا اوراق عمل زيهم زي الطلاب الثانييين العاديين مع ذلك فش اي موائمات التربية والتعليم مش حاطه منهم صراحه"*

وبهذا تكون المواءمات والتعديلات المطروحة والمعمول بها قليلة ولا تفيد الطلبة في تحسين مستواهم في المجالين المهاري والأكاديمي.

بعد عرض نتائج محاور السؤال الأول والتي أجابت عن مراحل العمل المُتبعة في غرف المصادر التي تعمل على تحسين مهارتي القراءة والكتابة، وجدت الباحثة أنّ معلّمي غرف المصادر ملتزمون بدرجة كبيرة وبنسبة تقارب 90% بكافة الإجراءات اللّازمة لإلحاق الطلبة بغرف المصادر، وبالاستناد إلى المرجع النظري اتفقت هذه الدراسة مع كلّ من القبالي(2003) ودليل وزارة التربية والتعليم (2007) ودراسة بطرس(2014) والصمادي(2017) من حيث نظام الإحالة بعد عملية التّشخيص، وعلى الرّغم من قصور هذه العملية في بند إشراك كافة الأطراف

من(مرشد تربوي، مدير مدرسة، وولي أمر) حيث اقتصر دور ولي الأمر في الموافقة على إلتحاق ابنه لغرفة المصادر أو رفضه وبهذا اتّفقت هذه الدراسة ايضاً مع دراسة حسين(2019) التي حثت على ضرورة تطوير نظام الإحالة المعمول بها في وزارة التّربية والتّعليم، وضرورة إشراك كافة الأطراف وأهمها الأهل في عملية إلحاق الطلبة بغرف المصادر.

إضافة إلى ما سبق، لاحظت الباحثة من خلال إجابات معلّمي غرف المصادر انّهم لا يتّبعون نموذج " الاستجابة للتدخل RTI" الذي بدأ استخدامه منذ عام 2006 بتوجيهٍ من الولايات المتحدة الأمريكية، وتبعتها فيما بعد العديد من الدول العربية، ويعطي هذا المنحى للتربويين معلوماتٍ دقيقةً وذات فائدة لا تعتمد فقط على نسبة الّذكاء ومستوى التحصيل الأكاديمي –لا يعد معياراً من المعايير المحدّدة لطلبة اضطرابات التّعلّم– بل يتيح للتربويين فرصة للتّعرف على التباين بين قدرات التلميذ المتوقعة وادائه الفعليّ –حسب تعريف DSM5، كما أنّه يعطي الفرصة التربوية للطالب قبل عملية التشخيص أو حتى إحالته للتشخيص باعتباره يعاني من اضطرابات تعليمية. ومن هذا المنطلق فإنّ عملية إلحاق الطلبة الى غرف المصادر في الأصل غير مكتملة البنود وتعتمد على اجتهادات شخصية تعتمد فقط على الضعف الأكاديمي للطالب في اللغة العربية؛ وبهذا يجب إعادة النظر في آليات تقييم وتشخيص وإلحاق الطلبة بغرف المصادر من قبل وزارة التربية والتعليم.

كما أظهرت النتائج بأن التزام معلمي غرف المصادر في تطبيق الخطة الفردية التربوية جاء بدرجة متوسطة، وذلك من حيث الالتزام بتطبيق معاييرها الأساسية والمتضمنة(الأهداف التربوية، الفترات الزمنية، مستوى الأهداف في مجالي القراءة والكتابة، وآخرها استراتيجات وأنماط التعليم المدرجة فيها)، وعزت الباحثة هذه النتيجة لكون معلّمي غرف المصادر ملتزمين بتطبيق الحقيبة الأكاديمية التشخيصية كوسيلة تقيميية وبناءً على بنودها يتم إدراج نقاط القوة والضّغف للطلبة، إضافة إلى محدودية إشراك الاهالي ومعلمي الصفوف النظامية في إعدادها، وذلك يحّد من قدرتهم على عرض الأهداف وتنوعها وتطبيقها كذلك، وبهذه النتائج تتّفق الدّراسة مع اللالا وآخرون (2011) والقبالي (2003) من حيث إعداد الخطط الفردية التربوية المدرجة بناء على نقاط القوّة والّضعف، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع وايدرهولت (wiederholt) وهامل(hammily) وبروان(Brown) ومكنمار(1998) من حيث دور المعلم في تطبيق كافة سياقات الخطط الفردية التربوية(التقييم التربوي، عملية التدريس، الاستشارة والتواصل المستمر مع الاهل) وكلاهما جاءا في الإطار النظري، وعلى صعيد الدراسات السابقة اتفقت الدراسة مع دراسة المكاحلة(2017) بدرجة التزام معلّمي المدارس الحكومية والخاصة بالاعتبارات الأساسية للخطط الفردية التربوية.

أمّا فيما يخصّ الموائمات والتعديلات في المناهج، أكدت الباحثة أنّ المواءمات والتعديلات التي تجري على المناهج المتوافرة بين أيدي الطلبة ضيئلة، وأنّ التعديلات تأتي بصورتها البسيطة وتكاد تكون محصورة في تعديل أوراق العمل العلاجية لمادّة اللّغة العربية، ومن حيث تبسيط

الأسئلة أو تقليل عددها أو كمية المعلومات التي يجب على الطالب حفظها، او دمج المنهج بصورة بسيطة بمشاركة معلمي الصفوف العادية، أمّا على صعيد الملاءمات اقتصرت فقط على الملاءمات المتعلقة بطريقة عرض أو شرح المعلومة من قبل معلمي غرفة المصادر، والملاءمات المكانية –غرف المصادر– واتفقت هذه الدراسة مع دبابنه(2016) في اطار تعديل المنهج الدراسي، ومع دراسة طمس(2019) من حيث تعديل أوراق العمل الخاصة بمادة اللّغة العربيّة.

كما وجدت الباحثة أنّ معلمي غرف المصادر لم يميزوا بين المصطلحين " الملاءمات" وهي عبارة عن تغييرات يتم تنفيذها على البيئة التعلميّة التعليميّة، أو في شكل أو طريقة عرض المنهاج، و " التعديلات" وهي عبارة عن تغيير المنهاج (تبسيط أو تقليل المادة المعروضة) لتصبح أكثر سهولة لاستيعابها من قبل طلبة اضطرابات التّعلمّ. وقد بدا ذلك جلياً في كيفية استعراض إجابتهم حول التعديلات والملاءمات. حيث استعرض معظم المعلمين (50%)، التعديلات على أنّها مواءمات، إضافة الى عدم قدرتهم على تمييز الأساليب التابعة لكل مفهوم.

2.1.4. عرض ومناقشة السؤال الثاني.

السؤال الثاني: ما الاستراتيجات والادوات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التعلم؟

بتحليل وقراءة البيانات وتحديد المحاور والفئات (Categories) بلغ عددها ثلاثة محاور وهي: البرامج واستراتيجات وأنماط التّعلّم المستخدمة في غرف المصادر، الوسائل والأدوات التعليمية والتقييمية، الدورات التأهيلية والتدريبية لمعلّمي غرف المصادر.

المحور الاول: البرامج والاستراتيجيات وأنماط التعلم.

في هذا المحور سيتم استعراض البرامج التربوية والاستراتيجيات المستخدمة في غرف المصادر من قبل معلمي التربية الخاصة، وآلية تنفيذها (أنماط وأساليب التدريس)، وبجمع البيانات من العينة الممثلة لمعلّمي غرف المصادر، وبإجماع كبير منهم وبنسبة تقارب 86.7% من المعلمات، أنّ البرامج المستخدمة في أغلبها برامج حسية، سمعية، وحس حركية، إضافة إلى الوسائط المتعددة. وكلها تتبع نفس الآلية في التنفيذ باختلاف الأسلوب والهدف والوسيلة، كما أنّها كلها تتدرّج من المحسوس وشبه المحسوس للمجرد للوصول إلى المستوى المطلوب في تحقيق الأهداف المرساة في الخطط الفردية التربوية.

قالت المعلمة (ن.ع) في هذا السياق *" البرامج المستخدمة هي حسية وسمعية وحس حركية ووسائط متعددة احنا عنا صولو وبطاقات وبنستخدم دراما الموسيقا والالعاب التربوية وكل هاي بنستخدمها فلي غرف المصادر وهاي كثير بتساعد الطلاب انهم يندمجو اكتر ما انه تعطيهم اياها باشياء شبه مجردة او حتى عن طريق التلقين"*

وأردفت المعلمة (ت، غ) *"بالنسبة الي انا بستخدم كتير وسائل واستراتيجات في غرفة المصادر، محسوس، وشبه محسوس ومجرد طبعاً كمان عندي انا ادوات حسية، عندي موسيقا وادوات حسية تمييز سمعي وبصري وبرجوكتير، وكمان بندخل الالكترونيات حتى يكون مختلف عن التعليم في الصف العادي واسلوب التلقين.*

وأشارت المعلمة (هـ.ل) *"احنا بنستخدم استراتيجات كتير بالغرفة، حركية، وسمعية وبصرية وحسية، جهاز حاسوب شاشة عرض ووسائل بسيطة بتم صنعها بالغرفة والتي دائماً بتعتمد على الوسائل والانشطة الحركية اللي بتنقل فيها الطالب داخل غرفة الصف وبيمثل بجسمه وبيقفز داخل حلقات او على خطوط مرسومة"*

وأنهت المعلمة (ن، ب) *"عندي كل البرامج الحسية والسمعية والبصرية، ودائماً بدرج من في الاشياء المحسوسة للاشياء المجردة"*

حيث أشار بعض المعلمين في هذا السياق أنّ البرامج الحسية القائمة على الألعاب المحسوسة والمجسمات للحروف وأشكالها تساهم بشكل كبير في تنمية مهارات الطالب بصرياً، وأنّ تعزيزها بالفيدوهات البصرية والسمعية، والألعاب الحركية تلعب دوراً كبيراً في ايصال المعلومة للطالب وخاصة أذا تم دمجها كلها معاً، سمعية وبصرية وحس حركية.

وهذا ما وضحته المعلمة (أ.ش) *" احنا بنستحدم اي برنامج بصب بمصلحة الطالب وبيخدم الهدف التعليمي يلي بنشتغل عليه سواء حسي زي الالعاب المحسوسة، والمجسمات للحروف واشكالهاومواقعها، او الفيديوهات البصرية والسمعية وبنستخدم العاب حركية يعني اشكال بالجسم وايماءات للحركات وبنستغل كل المواد والموارد يلي عنا في المدرسة"*

وأضافت المعلمة (ن، م)" *بالنسبة للبرامج المستخدمة في غرف المصادر، احنا بنحاول يعني في عندك الاشياء المكتوبة وبنحاول نستخدم الاشياء الحسية كتير عشان يقدروا يكتبوا، وكيف يبدؤا في الكتابة، يعني غي وسائل سمعية وبصرية متل الفيدوهات وفي عندك كمان وسائل تعليمية يلي دايماً بنحاول نخليها بصرية وسمعية وحركية*"

واستعرض أغلبيتهم (ما يقارب 53.3%) أنّ هذه البرامج قائمة على مجموعة من الاستراتيجيات مثل استراتيجيات تحليل المهمة، وتقسيم المهارات الكلية لمهارات جزئية فرعية ومتسلسلة، واستراتيجيات قائمة على اللّعب والدراما والموسيقى، والتمثيل والألعاب التربوية، والعمل التعاوني، والتعلم بالأقران، استراتيجيات الربط الحسي، استراتيجية النمذجة، استراتيجية الترديد، استراتيجية الحواس النمطي المعتمدة على الحواس، استراتيجية تبادل الأدوار، وأنّ كل هذه الاستراتيجيات مرتبطة بحواس الطالب السمعية والبصرية والحسية والحركية. والتي بدورها تساعد على دمج الطلبة في بيائاتهم المحيطة وتساهم في تنمية مهاراتهم النمائية والأكاديمية وخاصة بأنّ هذه الاستراتيجيات تتبع التدرج من المحسوس وشبه المحسوس للمجرد، ومن العام للخاص أو بالعكس، وتعمل على تطوير مهاراتهم وقدراتهم البصرية والسمعية.

وفئة قليلة من المعلمات أضفن إلى الاستراتيجيات السابقة، استراتيجيات الإدراك البصري والسمعي، إدراك الأحجام والابعاد والتفاصيل الدقيقة، التسلسل البصري، الاستراتيجيات القائمة على الذاكرة السمعية والتمييز السمعي، التصنيف والترتيب والمقارنة وربط العلاقات الفراغية في المعطيات، وآخرها استراتيجيات الترميز والتلخيص والتّتبّع.

وهذا ما عبّرت عنه المعلمة (ن، ش)" *بشكل عام طبيعة الاستراتيجيات بتعتمد عل الادوات المتوفرة عنا داخل الغرفة، متل متوفر عندي كمبيوتر بستخدمه في عرض قصة، والمسابقات، كمان انا بستخدم اسلوب اعادة السرد، والحوار والمناقشة، وبستخدم الدراما في عرض القصة او اي هدف موجود عندي في الرياضيات او العربي كله على حسب المتوفر، في كمان التعليم التعاوني*"

وأضافت (أ، ع) "*احنا اصلاً لما بنا نشتغل للطالب يلي بنا نعلمه حروف، كحرف بنعلمه عن طريق القصة او الاغنية، الرمل والملتينه، العاب ليجو، يعني اكتر من حاسه يعني على اساس يقدر يميز ويسمع ويقرأ*"

ولخّصت (ت، ح) " *في استراتيجيات المحسوس وشبه المحسوس والمجرد والتدرج من العام للخاص، كل الاستراتيجيات بنستخدم استراتيجية تطوير القدرات البصرية والسمعية، وكل وحده بتتفرع لفروع، في كمان استراتيجية الادراك البصري والاحجام والاطوال، كمان بنعتمد على التفاصيل الدقيقة والتسلسل البصري، كل هاي الاستراتيجيات احنا بنستخدمها داخل غرفة المصادر للادراك البصري والسمعي، كمان استراتيجيات التصنيف والترتيب والمقارنة والربط وفهم المسموع، وكمان بنعتمد على الاستعانة بالمثيرات الحسية، عنا كتير استراتيجيات في غرفة المصادر، كمان بستخدم الاسلوب التعليمي، واللعب بالموسيقا وبالحاسوب والتعلم بالاقران والدراما*"

وقالت المعلمتان أنّه في الأصل غرف المصادر مقسمة إلى زوايا، كل زاوية من تلك الزوايا تضمّ مجموعة من البرامج آنفة الذكر (القصّة، اللّعب، الدّراما)، وشاملة برامج حسية وحركية وسمعية وبصرية ووسائط متعددة، ففي زوايا الرياضيات واللغة العربية والحاسوب يطبق فيها مجموعة من الاستراتيجيات التي تعتمد على الوسائل والأدوات التربوية المصمّمة لتحقيق الهدف.

حيث يتم الاستعانة بالمثيرات الحسية في عرض القصص، وإثارة الحوار والمناقشة. إضافة إلى مجموعة من الاستراتيجيات القائمة على اللّعب والدّراما واعادة السرد القصصي والتّعلّم بالأقران.

وفي هذا الصدد قالت المعلمة (هـ، ل) *" هلأ غرفة المصادر مصنفة لزوايا، فالزوايا اصلاً شاملة خسية وحركية وسمعية وبصرية، وكل الوسائل موجودة في غرفة المصادر بتضم كل هاي البرامج، مثلاً عنا زاوية الاسماء الطالب بروح بشيل اسمه، معناها انه شاف اسمه يعني رح يحس بصري ورح يسمع انه انا طلبت منه يشيل اسمه عن البطاقة فكل الوسائل المستخدمة فيه البرامج جمعيها"*

وتشابهت في هذا الطرح مع المعلمة (ع، م) والّتي أضافت أنّ مدرسة واحدة فقط فيها غرفة حسية تابعة لغرفة المصادر وهي في مدرسة فيصل الحسيني وهي الغرفة الأولى والوحيدة في فلسطين والتي تأسست في بداية عام 2019 والتي تدمج فيها الطلبة بكافة الفئات.

" اصلاً غرفة المصادر مقسمة لزوايا بتحوي او بتضم كل هاي البرامج، عنا (لعب، دراما، بطاقات) في بداية كل حصة الطالب بياخد البطاقة يلي عليها اليوم، التاريخ، اسمه، في الاضافة عنا في مدرسة فيصل الحسيني ان في عنا الغرف الحسية، الغرف الحسية بتحاكي كل هدول الشغلات يلي حكينها عنها، يعني جزء في غرف المصادر والجزء التاني في الغرفة الحسية، فهي بتركز على الادراك السمعي والبصري"

وذكرت بعض المعلمات أنّه وعلى الرغم من عدم وجود غرف حسية ملحقة في غرف المصادر في محافظة رام الله والبيرة إلاّ أنّ المعلمات يعملن جاهدات على توفير الأدوات الحسية وتفعيلها في غرف المصادر باستخدام كافة الاستراتيجات المحسوسة وشبة المحسوسة.

قالت (ن، م)" *اما برامج متخصصة الهم ما في يعني بصراحة، غير في غرفة حسية برام الله، غرفة عبلة فقط امااحنا عملناها من البيئة المحيطة وبالوسائل والادوات الحسية المتوفرة عنا*"

وذكرت المعلمة (ن، ب) "*انا بس بدي اضيف شغلة انه احنا صحيح ما عنا غرف حسية، بس احنا بنستخدم شعلات بترتبط بالاشياء الحسية، بس عنا رمل، ادوات من البيئة المحيطة، بنستخدم LCD، الصوت، بنستخدم الملتينة* "

وفيما يخصّ الأنماط التعليمية المستخدمة في غرف المصادر، وبعد جمع البيانات كافة، تبيّن أنّ جميع معلّمي غرف المصادر للعيّنة الممثّلة يستخدمون نفس النمط التعليمي في تنفيذ الاستراتيجيات التي تحقق الأهداف المكتوبة في الخطط الفردية، ويتلخّص هذا النمط في التّعلّم من خلال مجموعات صغيرة متجانسة يمتلكون نفس القدرات والمهارات ويعانون من نفس المشكلة الأكاديمية على حد سواء، وبناءً على الأهداف المراد تحقيقها. حيث تتشكل المجموعة من 3 الى 5 طلاب كحدٍ أقصى في المجموعة، ويتم اعتماد عدد أفراد المجموعة بناء على عدد الطلبة الكليّ الملتحقين في غرف المصادر، ويتم استخدام الجلسات الفردية في حالات نادرة جداً وعند الحاجة فقط. ويرجح هذا النمط إلى أنّ الطلبة داخل المجموعة الواحدة المتجانسة يحقّق الدمج الاجتماعي، ويخلق نوعاً من التنافسية الايجابية في تحقيق الاهداف المرجوة، وهذا النمط يندرج تحت مُسمّى التّعلمّ التعاوني، أو التّعلمّ بالأقران.

وقالت في هذا الصدد المعلمة (أ، ش) "*اما فيما يخص انماط التعلم بنعتمد على مجموعات صعيرة متجانسة بغض النظر عن الصف مثلاً بنت من صف ثالث مع بنت من صف خامس على سبيل المثال، او*

بنت من صف ثاني مع بنت من صف رابع، إذا شوي متشابهين في الاهداف يلي حطينالهم اياها ممكن نستغل مجموعة متجانس وبناء عليها نشتغل"

واشار المعلم (أ، م) *"احنا اغلب شغلنا في المصادر بيتألف من مجموعات بتضم من (2-3) طلاب حسب عدد الطلاب في غرفة المصادر ممكن يكونوا طالبين، وممكن 3 وممكن 4، وفي مدارس تانية عند معلمين تانيين بوصولوا 6 طلاب في المجموعة الوحدة، بس انسب اشي يكون عدد الطلاب في المجموعة بين 2-4 طلاب هيك بكون في توازن في التعليم سواء كان في المنافسة او المشاركة او تطبيق النشاط، هلأ ممكن تلجأ تدرس بالطريقة يلي بدك اياها تعلم بمجموعات او فردي، وممكن يكون طالب تدرسه حصص فردية وبعدين ترجع تدمجة في مجموعة عشان تخلق نوع من المنافسة، بس بالنسبة الى بفضل يكون الاشي جماعي مش فردي، ولكن هاد الفصل عندي طالب بعطيه حصص فردية لانه عنده نشاط زائد وحركة زائدة، بتطر اعطيه فردي عشان ينتبه واسيطر عليه"*

واضافت بنفس الطريقة المعلمة (ع.م) *"هلأ اكتر الاستراتيجيات يلي بنستحدمها هي التعليم من خلال المجموعات، يعني المجموعات بتكون صغيرة بتتعداش 4 او 5 في نفس المجموعة وممنوع يكونوا اكتر من هيك حتى لو كانوا نفس الهدف ونفس القدرات وبالاضافة اكتر اشي التعلم من خلال اللعب والتعلم التعاوني، ومن خلال المجموعات يعملوا اشياء محسوسة يدوية بايديهم "*

واردفت المعلمة (ن، أ) *"عادة ما بكون التعليم في مجموعات متجانسة على حسب مستوى الطالبات والاهداف تبعتهم، في تعلم بالاقران من خلال الصفوف العادية، بنخلي الطالبات الشاطرات ينتبهوا للبنات الضعاف، وبنجلس الطالب الضعيفه جانبها طالبة شاطرة، هذا تعلم بالاقران، اما بغرفة المصادر ما بحطش بنت لحالها لانه بدي اياها تندمج اساساً ويكون معها حدا فبحط معها مجموعات متجانسة"*

ففي هذا المحور، فإنّ البرامج المُستخدمة وباتّفاق أغلبية المعلمين المشاركين في عيّنة البحث هي حسية وسمعية وحس حركية ووسائط متعددة، باستخدام العديد من الاستراتيجات التي في أغلبها تكوّنت من الدّراما، والقصّة، وإعادة السّرد واللّعب، إضافة إلى الألعاب التربوية مستخدمين مجموعة من الوسائل والأدوات التعليمية، وتنفذ كافة البرامج في مجموعات متجانسة تتكون من 3- 5 طلاب.

المحور الثاني: الوسائل والأدوات التعليمية والتقييمية.

باستطلاع الآراء وجمع البيانات المتعلقة بالوسائل والأدوات التعليميّة المستخدمة في غرف المصادر، تبينّ أنّ الأدوات والوسائل المستخدمة من قِبل معلّمي غرف المصادر سواء في تطبيق الحقيبة الأكاديمية، أو داخل غرف المصادر لتحقيق أهداف الخطة الفردية التربوية، هي مستوحاة من الحقيبة الأكاديمية التشخيصية في مادتيّ اللّغة العربية والرّياضيات، وكلها من صنع وابتكار المعليمن أنفسهم ومن الموادّ المتواجدة في البيئة المحيطة او المتوفرة من قِبل الإدارة المدرسية، أو التبرعات من الأهالي أو المؤسسات الخاصة.

وفي هذا الصدد أعرب أغلبية المعلمين وما يقارب نسبتهم (85%) من المعلمين المشاركون في عينة البحث، أنّ الأدوات المتوفرة وحسب ميزانية المدرسة تتمثل في الأجهزة التعليمية مثل البروجكتير (LCD)، او (lab top)، وأدوات بسيطة متوفرة في غرف المصادر يقومون بتوفيرها

أو صنعها مثل الأعواد الخشبية، الألوان، البطاقات، معجونة لتشكيل الحروف، ألواح خشبية، أوراق ملونة، فوم، وكلها تخدم تنفيذ الحقيبة الاكاديمية التّشخيصيةّ.

واستعراضاً لما تمّ ذكره على لسان المعلّم (أ، م) *" ممكن انا استخدم بطاقات او ألوان او اعواد خشبية، ممكن استخدم الاقلام الملونه، كل هاي الادوات يلي احنا بنتعامل معها فيها مع الطلاب سواء في تطبيق الحقيبة التعليمية او في غرف المصادر بشكل عام مستوحاة من الحقيبة التعليمية نفسها، بنستخدم بطاقات والوان وبنقص اشكال وصور وارقام، وممكن الاستاذ بيتكر وسيلة تعليمية تقيس قدرات ومهارات طالب بشكل اخر (لوحات، فوم، معجونه) بالطريقة يلي بتناسب الطالب"*

وأردفت المعلمة (ع، م) *" الادوات يلي موجودة عنا باغلبها ورقية، فقط بعض الاشياء يلي احنا موجودة بالحقيبة بننفذها وبنعملها مثلاً بالاحصاء حطلي بالدوائر مثلاً احنا بنعمل الدوائر وبنقصها هي مش موجودة بالحقيبة، ولكن للسنه الجديد وبالورشات طلبنا انها تكون مرفقة وجاهزة بشكل كامل بدل ما انا كمعلمة اقعد اعمل فيها، لاء بتكون جاهز وموجودة "*

وقالت المعلمة (هـ، ل) *" احنا بنستخدم حاسوب وشاشة عرض ووسائل بسيطة بتم صنعها بالغرفة، بطاقات للحروف والارقام والكلمات بتم عملها بالغرفة برضو، وبعد التجربة أفضل الوسائل يلي بحبوها البنات هي الوسائل والأنشطة الحركية"*

وذكرت المعلمة (ن، ج) *" انه الاساليب يلي بنستخدمها اكتر اشي بطاقات التمييز البصري للذاكرة البصرية عند الطالب، في كمان قطع ملونه في تشخيص الرياضيات للعدد لنشوف مين أكبر وأصغر، وفي عنا كمان الاشكال والمجسمات بنصنعها من كرتون المجسمات"*

ولخّصت ما سبق المعلّمة (أ، ع) *" مبدئياً في الحقيبة يلي بنستخدمها هلأ، لاء كل واحد بيعمل الوسائل للحقيبة، بس كلها متشابهة نفس الالية بس الواحد بصمم الوسائل يلي بستخدمها في تطبيق الحقيبة، بس السنة بيشتغلوا على الحقيبة تكون الوسائل متوفرة جواها، حقيبة كاملة متكاملة، بس حالياً احنا يلي بنصنع وبنعمل الوسائل، هي يعني الكلمات والحروف معهم موجودة في الحقيبة بس مش البطاقات يلي لازم نستخدمها "*

وعزت المعلمات قلّة التّنوع في الوسائل التعليمية المطروحة، يعود إلى قلة توافرها اصلاً في غرف المصادر، إضافة إلى قلّة المُخصّصات المالية من ميزانية المدرسة التي توفرها وزارة التربية التعليم لغرف المصادر بشكل عام. كما أضافت بعض المعلمات أنّ اختلاف الفئات الملتحقة في غرف المصادر يحدّ من استخدام الوسائل بنفس الآلية ولذات الهدف؛ لذلك يحب أن يتوفّر مجموعة من الوسائل والأدوات التعليمية المبتكرة والتي تلبّي جميع احتياجات الطلبة وتنمّي من مهاراتهم وتساعدهم في رفع كفاءتهم النّمائية والأكاديمية.

وأشارت لذلك المعلم (أ، م)" *الادوات يلي ممكن نستخدمها ممكن تكون بسيطة برجع لامكانيات المدرسة يلي عندك، في مدارس بتكون مدعومة وموفرلها كلشي، وفي مدارس فش فيها ورق تصوير حتى، وصحيح غرفة المصادر بدها ادوات ومواد حسية وتعليمة وقرطاسية، بس بالعامية بدك تدبر امورك بالمواد والادوات يلي موجودة عندك والمتاحة قدامك يعني بدك تشتغل حسب المتوفرة عندك، المدرسة ممكن ما يكون فيها دعم بتصير تقلك من وين بدي اجبلك تصوير، من وين بدي اجبلك كراتين والعاب ولاب توبات وبروجكتير* "

وأردفت (أ، ش) *" يعني من المعيقات يلي بنواجهها انه ما في كتير مواد تعليمية او العاب تربوية بنطر كتير في بعض الأحيان انه احنا نوفر الوسائل لو على حسابنا الشخصي وكتير مرات انا شخصياً بصنع هاي الادوات والوسائل ف بصنعها بايدي وبخصصها لاهداف معينة"*

وأشارت في نفس السياق (ن، م) *"طبعاً الوسائل والاساليب المستخدمة تختلف من معلمة لمعلمة يعني حسب الطالب يعني في وسيلة أحرف ممكن تستخدميها كمان لتميز الشكل، ممكن أنك تستخدميها للتفاصيل الدقيقة، تحطي الاحرف المتسابهة مثل الحاء، والخاء، والجيم، وهو يميز التفاصيل الدقيقة هاي النقطة وين موجودة او مش موجودة في الاصل طبعاً بتختلف من معلمة لمعلمة اخرى حسب الطالب، يعني انت ممكن تستخدمي نفس الوسيلة لكن لاكثر من غرض"*

ولكن اختلف رأي المعلمات عن المرشدين التربويين اللّذين قالا بأنّ الوسائل جاهزة في الحقيبة الأكاديمية وعلى المعلمات فقط استخدامها في سياقات مختلفة تفيد الطالب محددةً بالهدف التّعليمي المدرج في الخطة الفردية التربوية، وباختلاف الأسلوب الذي تريده المعلمة بناءً على فئة الطالب الملتحق بغرف المصادر.

وقالت المرشدة التربوية في ذلك الصّدد: *" الوسائل جاهزة في الحقيبة مثلاً البطاقات جاهزة وموجدة للجميع واوراق تقييمية وتدريبية موجدة للجميع في عنا حقيبة للمعلم هو بسجل عليها وحقيبة للطالب كاملة فيها الرسومات، وإذا كان بدو يستخدم القلم موجودة على نفس الحقيبة وإذا كان في بطاقات همي بقصوا هاي البطاقات من هاي الحقيبة للبطاقات بس بتكون موجدة"*

أمّا فيما يخصّ الأدوات التقييميّة المُستخدمة من قبل معلّمي غرف المصادر للطلبة المُلتحقين في تلك الغرف، والّذي تم تصنيفهم إلى صعوبات تعلّم، وتأخّر دراسي، وبطء تعلّم. اتّفق جميع المعلمين الممثلين والمشاركين أي بنسبة (100%)، أنّ الأداة الوحيدة والمُوحّدة والمُستخدمة في غرف المصادر هي الحقيبة الاكاديمية التّشخيصية ولا يوجد غيرها، وهم ملزمون بتطبيق كافّة بنودها، ولا يجوز استخدام غيرها من الادوات التقييميّة حتى لو قامت المعلمة بابتكار وتصميم أداة تقييميّة تناسب احتياج وقدرات وخصائص الفئة الملتحقة بغرف المصادر.

وعزت بعض المعلمات –وهنّ فئة قليلة من المعلمات– والمرشدة التربوية، أنّ استخدام أداة تقييمية واحدة وموحّدة ضمن بنود وأهداف، وإلزام المعلمين بتطبيقها بكافة مراحلها وبفترات مختلفة؛ يجعل من عملية التقويم عملية أصلية وموضوعية، وتقف على نقاط القوّة والّضعف، ما يجعل عملية التشخيص صادقةً وترسم أهدافاً واضحةً قابلةً للتنفيذ. كما إنّه لا يوجد أداة غير الحقيبة الأكاديمية التشخيصية تمّ التّدرّب عليها من قبل المعلمين والمرشدين لذلك لا يستطيعون استخدام أيّ اداة أخرى.

واعربت في هذا المجال المعلمة (أ، ش)" *الادوات هي استمارات التحويل من قبل معلمين المرحلة الاساسية ومن قبل معلمين المرحلة الاساسية ومن قبل معلما غرف المصادر يلي هي الحقيبة الاكاديمية التشخيصية، صحيح تعتبر موحدة ويتبعوها جميع معلمي غرف المصادر وهي الزامية من قبل دائرة الارشاد والتربية الخاصة، احنا ملزمين باستخدامها ولانه كمان بناء عليها بتم تفريغ المعلومات وتحليلها وتعبئة الجداول*"

وأكّدت المعلمة (هـ، ل) *" الاداة المستخدمة هي الحقيبة التربوية وهي معتمدة لجميع المدارس ووغرف المصادر وممكن في نهاية كل هدف طويل او فصل بعدها بتم عمل اختبار قصير شامل لجميع الاهداف يلي بتم تدريسها، والحقيبة الاكاديمية بتم التقييم عليه في بداية السنة وهي اداة تقييمة موحدة لجميع غرف المصادر"*

وعبّرت (ن، م) بنفس العبارات *" بالنسبة للاداة التشخيصية حكتيلك قبل هيك انه فقط بنستخدم الحقيبة الاكاديمية التشخيصية اول السنة يعني اول ما تعينا ادربنا عليها، وبنقيم عليها جميع الطلاب يلي بيجوا، طبعا هاي موحدة لجميع غرف المصادر طبعا الاشراف بيجي وبيسأل عنها يعني بملف الطالب الموجودة، الحقيبة التشخيصية للعربي والرياضيات، كمان تفريغ نقاط الضعف والقوة موجودة بكل الاوراق بتكون موجودة في ملف الطالب فقط ما بنستخدم اي اشي ثاني لتشخيص"*

بينما قالت المعلمة (ع، م) عن الحقيبة الأكاديمية في صدد استخدام أداة تقييميّة أخرى: *" هلأ انا كمعلمة وباعتبار عندي خبرة كبيرة حتى لو انا عندي اداة منيحة ما بقدر اطبقها لازم الاداة يلي عنا من وزارة التربية والتعليم، يلي هي وين ما رحتي وبأي غرفة مصادر موجودة بفلسطين رح تلاقيها نفسها، وهي الحقيبة الاكاديمية التشخيصية للغة العربية وحدة ولرياضيات وحدة، وهاي بتجينا ستاندر بنعبيها ضمن الية معينة انه بسال الطالب لمرة وحدة فقط بدون مساعدات فهي اكتر تقييم رسمي ما رح يكون في النا مرونة هون لانه انا بس بنفذ بسأله وهو بجاوب بدون تلميحات او مساعدات"*

وقالت المرشدة التربوية (أ، ع) في هذا الصّدد: *" ما في مقاييس تانية ما في عنا ولا احدا أدرب عليها ان ما دربت عليهم، فقط بنستخدم الحقيبة الاكاديمية بتتدرج من قدرات ومهارات إدراك بصري ومهارات إدراك سمعي لمهارات اكاديمية في اللغة العربية والرياضيات، وهلأ تم تدريبهم همي لما بيوصلوا من خلال حقيبة بنقدر نعرف*

هاد الطالب صعوبات ولا بطء ولا تأخر دراسي حتى احنا بندرب الهيئة التدريسية على هاد الموضوع كيف انهم يفصلوا داخل غرفة المصادر، هلأ الهم مرونه في تنفيذ الهدف ولكن في تطبيق الحقيبة لا يجوز"

وعلى الرّغم من كون الحقيبة الأكاديمية التّشخيصّية وبشكل مُتّفقٌ على أنّها الأداة التقييمية، والتشخيصية المُستخدمة في غرف المصادر ولا يوجد بديل لها، ولا يجوز للمعلمين استخدام أيّ أداة اخرى، إلا أنّ بعض المعلمات عبّرت عن بعض الانتقادات التي تمسّ الحقيبة الأكاديمية كونها لا تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلبة الملتحقين في غرف المصادر، من منطلق أنّ الفئات الملتحقة بغرف المصادر متنوّعة ومقسّمة إلى صعوبات تعلّم، وتأخّر دراسي، وبطء تعلمّ؛ بينما قالت إحداهنّ أنّ بنود الحقيبة الأكاديمية وأهدافها لا تستطيع تقييم وتشخيص طلبة غير طلبة صعوبات التّعلّم، أو بطء التعّلمّ، أو التأخّر الدّراسي، حتى هذه الفئات فإنّ تشخيص طلبتها أيضاً محدّد بالصفوف من أول لرابع وما بعد الصف الرابع إذا استطاع اتقان قراءة وكتابة الحروف، ولكنه أقل من مستوى صفه، لا يتم استقباله في غرف المصادر وإنّما تصبح متابعته فردية في الصف المتواجد فيه، كما أنّها لا تستطيع إعطاء تقييم حقيقي لطلبة التّوحّد أو متلازمة داون أو حتى الإعاقات العقلية، لذلك يجب التعديل على بنودها وفئاتها وطريقة عرضها وتسلسلها وهذا ما أعرب عنه الجميع، حيث تخضع الحقيبة الاكاديمية لتعديل وإضافات طفيفة على بنودها وأهدافها.

وفي هذا الصّدد قالت المعلمة (ع، م) *" هلأ انا بطبقها على الطالب، هي بتصلح لتأخر دراسي، صعوبات تعلم، بعض الاعاقات البسيطة، بس انا بمدرستي دايماً دامجة لحالات مختلفة بنتقبل كل الطلاب والتعليم حق*

للجميع، هلأ لما بيجيني طالب عنده توحد يعني فش اتصال وتواصل لما اجي أطبق الحقيبة على الطلاب يلي عندي بعض الاعاقات مش مزبوطه وهاد حكينا احنا بالورشة صار الحكي انه يعدلوا على الحقيبة يعملوا منها زي فئة صغيرة تتناسب مع هدول الطلاب، خاصية الطلاب بفرضوا عليك اداة تقييم مختلفة هي مصممة لطلبة اضطرابات تأخر، بطء، بعض الاعاقات بسيطة، مثلاً متلازمة داون، التوحد لا تتناسب مع هدول، بكتب ما بنطبق عليهم او قادرين على التكميل في التقييم لانه مش عارفين ومش متناسبة مع قدراتهم، همي بحكوا غرف المصادر مش لذوي الاعاقة او للتوحد او متلازمة داون عشان هيك الحقيبة ما بتشملهم هاد التفسير من وجهة نظري انه غرف المصادر لازم تتعامل مع كل الطلاب"

وأضافت المعلمة (أ، ش) *" الحقيبة الاكاديمية المستخدمة طبعاً بدها تعديل لانها ما بتتناسب كل الموائمات يلي بتتناسب كل الطلاب يعني في طلاب عندهم بطء، وفي تأخر، وفي ناس صعوبات تعلم، كل اشي اله زاوية من منطلق انه الطالب المتأخر دراسياً ما عنده مشكلة فهيك بكون عندي خربشة وبالتالي بنعمل مجموعات"*

وتلخيصاً لهذا المحور، فان الأداة التقييمية المُستخدمة في غرف المصادر ومن قبل معلّميها هي الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية وتسمتدّ منها الوسائل التعليمية مستخدمين مجموعة من الأدوات البسيطة المتوفرة في البيئة المحيطة؛ وكلها تخدم الهدف التربوي باختلاف الأسلوب والالية والاستراتيجة المُستخدمة.

المحور الثالث: الدورات التأهيلية والتدريبية.

بتحليل المحور الخاص بالدورات التأهيلية والتدريبية التي تلقّاها معلمو غرف المصادر، لتحسين مهارات القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم الملتحقين بغرف المصادر، حيث انحصرت فقط

بالحقيبة الأكاديمية التشخيصية للّغة العربية والرياضيات، أو ما تسُمّى بالدورات التّأهيلية لمعلّمي التربية الجدد. اتفق ما يقارب 69.3% من المعلمين الذين شاركوا في عينة البحث، أنّهم تلقوا دورة الحقيبة الأكاديمية التشخيصية في بداية تعيينهم في سلك التربية، وكانت فحوى هذه الدورات تتعلق بكيفية تشخيص وإلحاق الطلبة بغرف المصادر بناءً على تطبيق الحقيبة الأكاديمية التشخيصية على الطلبة المرشحين، وكيفية تفريغ وتحليل البيانات في نماذج خاصة لإرساء نقاط القوّة والضّغف، كتابة الأهداف وبناء الخطط الفردية، كيفية تصميم الوسائل التعليمية واستخدامها أثناء تحضير الخطط، تصميم المواقف التعليميّة بسياقات مختلفة تتناسب مع مجموعة من الاستراتيجيات التي تقيس المهارات والقدرات المتنوعة للفئات الملتحقة لغرف المصادر.

وقالت في هذا السياق المعلمة (أ، ش) *" في بداية تعيني، انا قبل سنتين تلقيت دورة لتهيئة معلمات غرف المصادر بشكل عام وزميلاتي يلي تعينوا بنفس السنة تلقوها، وكتير كانت مفيدة وساهمت في رفع مستواي في تبادل الخبرات بين المعليمن وهيك حطتنا اول الطريق"*

وفي نفس السياق قالت (ن، م)" *الدورات التأهيلية انا ما تلقيت الا على المستوى الحقيبة التشخيصية الاكاديمية، انه كيف نشتغل عليها، كيف نطبقها على الطالب، كيف نحلل نقاط القوة والضغف، كيف نفرع الاهداف"*

واردفت المعلمة (ن، م2)" *بصراحة الدورات يعني الي السنة الخامسة في غرف المصادر ما تلقيت غير الحقيبة الاكاديمية التشخيصية كيف نشتغل عليها، وكان اللقاء السنة الماضية اونلاين، بس بصراحة انا اشتغلت على حالي"*

واضافت المعلمة (ت، ح)" *الحقيبة الاكاديمية التشخيصية، ولكن كانت غير كافية، بالنسبة الى كمعلمة مصادر بحاجة دائماً بشكل مستمر لدورات للحقيبة التعليمية، وعن كيفية اعداد الحصة، كيفية التفريغ، وكيفية اعداد الاهداف التعليمية التربوية، انا بحاجة بشكل مستمر لدورات عن هاي الاوراق الخاصة والمهمة في غرف المصادر*"

إضافة إلى ما تمّ ذكره آنفاً، وضّحت بعض المعلمات– عدد قليل جداً– ما يقارب 30.7% من المعلمات أنّهنّ تلقينَ دورات أخرى غير دورة الحقيبة الأكاديمية التشخيصية، مثل دورة التّعلّم باللّعب، دورة الدّراما، دورة الموسيقى، دورة الوسائل التعليمية، الوعي الجسمي، أساليب تعليم الرياضيات واللغة العربية. واعربت أخريات أنّ دورة الحقيبة الأكاديمية غير كافية وأنّهن دائماً بحاجة إلى دورات مختلفة في استراتيجات التدّريس، وتصميم المواقف التعليميّة في إطارها العملي، وليس فقط بالجانب النّظري، إعداد الخطط الفردية وكتابة الأهداف التربوية والتعليمية، لذلك اعتمدن على التّعلّم الذاتي من خلال الالتحاق بدورات خارج نقاط وزارة التربية والتعليم من خلال مؤسسات أو برامج تربوية مطروحة في الجامعات؛ منها دورات نطق، دورات لغة إشارة، دورة الوسائط المتعددة، دورة الصّف المقلوب، دورة توظيف التكنولوجيا في تعليم الطلبة، والصفوف الافتراضية، إضافة إلى دورات استخدام الحاسوب بكافة برامجه التطبيقية.

علاوة على ما سبق، اتّفقت مجموعة من المعلمات، وما يقارب نصف عدد المعلمات الممثلات لعينة البحث، أنّ العروض التقديمية التي كانت تقوم بها بعض المعلّمات المميّزات اثناء انعقاد اجتماعات مصغّرة في مركز صعوبات التعلم وبإشراف مديرية التربية والتعليم ممثّلة بالمشرفين

التربويين ومرشدي التعليم الجامع، قدّمت الكثير من الخبرات والمهارات والاستراتيجات، حيث كانت تقوم المعلمات الأكثر خبرة بتقديم عروض لحصص مصورة أثناء تنفيذ مهمة تعليم مهارة معينة او تحقيق هدف بمجموعة من الوسائل التعليمية.

وفي هذا الصّدد قالت المعلمة (ع، م) *" اخذت مجموعة من الدورات عن طريق التربية منها دورات استخدام الموسيقى والدراما في التعليم، اساليب تعليم الرياضيات واللغة العربية، كمان الوعي الجسمي، اليات تشخيص الطلبة، واخذت دورات انا لحالي دورات كمبيوتر ودورات حاسوب، وبوربيونت، وطباعة، ودورة عن كيفية استخدام الوسائط التكنولوجية، والصف المقلوب، والصفوف الافتراضية في التعليم، واستفدت كتير كتير من هاي الدورات في توظيف التكنولوجيا في تعليم الطلبة بالذات دورة اساليب التعليم ودورة البوربوينت، هاد الاشي فادني كتير في تعليم الطلاب في فترة الكورونا"*

وذكرت المعلمة (ن، م) *" بس بصراحة انا اشتغلت على حالي واخدت دورات اون لاين مع تربويين مختصين، اخدت دورة تعديل سلوك دورة صعوبات تعلم، بس مع التربية اخدت دورة الحقيبة الاكاديمية التشخيصية وكيف انه نستخدمها"*

وفي صدد الاستفادة من العروض التقديمية أو الحصص المصوّرة التي تقدّمها المعلمات المميزات قالت المعلمة (هـ، ل)*" اكتر الدورات يلي كانت مفيدة النا دورات عرض الانجازات بتم فيها حضور حصص وعرض الانجازات السنوية على شكل بوربيونت وصور ساعدتنا كتير على تبادل الخبرات والتعرف عليها افكار جديدة واستراتيجات كثيرة"*

وفي السّياق ذاته أشارت المعلمة (ن، أ) *" في معلمة عملت كيف نعمل وسائل، استفدت من المس نداء كتير، اكتر من المشرف نفسه لانه هو مش متخصص لانه المعلمة يلي قدامي أقد بخمس وست سنين طبعا رح استفيد منها اكتر من المشرف لانه المشرف بيعطي في الإطار النظري، يعني انا بقدر اقرأ واشوف مواقع وكتب، يعني حتى الكتب يلي بنقرأها بتساعدنا اكتر من يلي بعطونا اياها"*

وفي نفس الموضوع السابق قالت المشرفة التربوية (أ، ح) *" احنا بنشتغل مع معلمات غرف المصادر كمان، هلأ معلمة غرف مصادر مبدعة بالوسائل ممكن احنا نخليها أدرب المعلمات الجدد على الوسائل، بس هاي الطريقة ما بنطبقها على الاشي الاكثر مثلاً كبناء حقيبة اكاديمية كمان بناء اختبار أكاديمي، بس اشياء بسيطة فقط يعني معلمة كتير شاطرة في القصص او انه تحط لكل حرف اغنية او قصة او مهارة"*

وقالت المشرفة التربوية (أ، ح) *" الدورات التأهلية يلي بنعطيها في تطبيق الحقيبة الاكاديمية داخل غرف المصادر- الدراما، التعلم بالموسيقا- هدول الاشياء يلي لازم ياخدوها، اهم اشي التهيئة، تهيئة المعلم الجديد، هلأ الاشخاص يلي بعطوها هاي الدورات بحددوه الوزارة انه لازم يكون بيعرف وعنده مؤهلات تتناسب مع الموضوع، ومش شرط يكون من الوزارة، يلي دربنا احنا على الحقيبة الدكتور نادر وهو من جامعة حيفا"*

وأردفت فيما بعد *"ما في عنا متخصصين في مجال اعطاء الدورات، في عنا الاستاذ زياد متخصص في التوحد ممكن يعطي دورات في التوحد، يعني ممكن يعطي عن الخطط الفردية، يعني ممكن نعطيها بشكل نظري اكتر من انها تكون بشكل عملي"*

وفي ذات السياق أشار المرشد (م، د) *" احنا في دورات التدريب على الحقيبة، وإذا في استراتيجات تدريس بنعطي، تدريب على النماذج، والتحويل، وبنعطي وكمان اليات مثلاً الدراما، بتعرفي الدراما واسعة بنحكيلهم مثلاً عن استخدام مسرح العرائس"*

وأردف قائلاً أيضاً في مجال فحوى الدورات: *" لأ ما في عنا متخصصين في الدراما بنلجأ للقطان، إحنا بنشوف شو الانسب للطالب وطبعاً لازم يكون في مشروع يدعم، يعني لازم يكون في دعم ليقدر يغطي، في مؤسسات بتعطي، إذا احنا اخذنا فيها بنعطي، يعني إذا اخذنا فيها وصرنا نعرف فيها بنعطي، او إذا الطلب منه وكأجتهاد ممكن نعطي، المعلم المتميز ممكن نستفيد منه في غرف المصادر في ملف الانجاز بس انه يعطي دورات صعب"*

وذكرت المعلّمة (ن، ب) *" الدورات كانت عن طريق مشرفة التربية الخاصة نادية ابو دقة او الاستاذ اياد لدادوة بالاضافة الى مسؤولي التعليم الجامع، هدول المشرفين ما اشتغلوا في غرف المصادر فكان كلشي نظري طبعاً، احنا يلي اشتغلنا عملي فهمي ما بشعروا احياناً بالمعاناة يلي بنشتغل فيها بغرف المصادر، اما كدورة حقيقة هي دورة الحقيبة التشخيصية بشكل مفصل والباقس كان كله عروض وانجازات واشياء زي هيك"*

وعلى الرّغم من إجماع المعلّمين والمشرفين التربويين أنّ الدّورة التي يتلقّاها المعلمون هي الحقيبة الأكاديمية التشخيصية للرياضيات واللّغة العربية، إلا أنّها غير كافية وليست متخصّصةً في تحسين مهارات اللّغة العربية والرّياضيات، وإنّما هي فقط مجموعة من الإجراءات التنفيذية في المجال النظري لتطبيق هذه الحقيبة على الطلبة لتشخيصهم فيما بعد للالتحاق بغرف المصادر، وبالتّخصيص في الدّورات الأخرى التي يتلاقّها المعلّمون في مجال – الموسيقى، الدّراما، واللّعب والوسائل التعليمية– فإنّ محتواها فقط مقتصرٌ على الإطار النظري للمعلومات التي يتم عرضها، وأنّ الأشخاص القائمين على تنفيذها ليسوا متخصصين تربوياً في إعطائها، بل يقوم المشرفون التربويون ومرشدو التعليم الجامع وبإشادة من وزارة التربية والتعليم بإعطاء هذه الدورات في

مجال قدراتهم، وعلمهم دون التطبيق العملي لها، لهذا لا تعتبر فاعلة وتحسن وترفع من مستوى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر.

وبهذا؛ وباستطلاع آراء المعلمين وجمع البيانات؛ تبيّن أنّ الدورات التأهيلية والتدريبية المقدّمة لمعلمّي غرف المصادر انحصرت في دورة واحدة وهي الدورة الأكاديمية للحقيبة التشخيصية، واتّفق الأغلبية العظمى أنّ هذه الدورة غير كافية وبحاجة إلى العديد من الدورات التأهيلية والتدريبية لرفع كفاءتهم العملية وتحسين مهارات الطلبة في المجالات الأكاديمية والتعليمية، وتطوير قدراتهم النمائية والأكاديمية، وهذا لا يتأتّى إلا بزيادة عدد الدّورات وتجوديها والاهتمام بنوعية هذه الدورات المقدمة، والسعي الدائم إلى عقدها بحضور أكفياء ومختصين في مجال التربية الخاصة وعدم الاعتماد فقط على مشرفي التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم.

بعد عرض ومناقشة السؤال الثاني بمحاوره الثلاثة تمّ الخروج بنتائج تفيد بأنّ أغلبية المعلمين وبنسبة كبيرة جداً يستخدمون البرامج الحسية والسمعية والحس حركية، إضافة إلى استخدام برامج الوسائط المتعددة وكلّها تتدرج من المحسوس للمجرّد، واشارت الباحثة في هذا السياق إلى أنّ هذه البرامج تقيّد طلبة اضطرابات التعلم بصورة مباشرة وخاصة في مجالي القراءة والكتابة، وعند تطبيقها ضمن مجموعة من الاستراتيجات مثل استراتيجة تحليل المهمة والّلعب، والدّراما. وباستخدام أنماط تعليمية متنوّعة قائمة على التّعلّم الذّاتي،أو الّتعّلم بالأقران، او التّعلم التعاوني وذلك ضمن مجموعات مكوّنة من (2–4) طلاب في كل مجموعة، وعزت الباحثة هذه النتائج

إلى تشابه خصائص الطّلبة والأهداف المراد تحقيقها للفئات الملتحقين في غرف المصادر؛ وبهذا استنتجت الباحثة أنّ معلّمي غرف المصادر يستخدمون مجموعة من الفعاليات والأدوات متعدّدة الحواس على أنّها استراتيجيات تعليميّة، وبدا هذا واضحاً من خلال إجاباتهم على طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة والبرامج التعليمية التي تلبّي احتياجات طلبة اضطرابات التّعلّم، حيث تبيّن أنّهم لا يستطيعون التمييز والتفريق بين الاستراتيجية–التي يجب أنّ تقع تحت مُسمّى واضح ولها مبادئ عمل معينة، وتعمل على تطوير المهارات والوظائف الذهنية للطلبة– وبين الادوات الحسية المُستخدمة في غرف المصادر، او حتى بين الأساليب والطرق التعليمية التي تعتمد على خصائص طلابهم، ومن هذا المنطلق يقع على عاتق وزارة التربية والتعليم وضع خطوط عريضة للاستراتيجيات التي يجب اتّباعها في غرف المصادر وآلية العمل فيها، والأهداف المرجّوة منها في تطوير مهارات وقدرات الطلبة المتلحقين في تلك الغرف. يمتلك معلمو غرف المصادر درجة متوسّطة لاستراتيجيات مهارات التدريس التي يمارسونها في سياقات مختلفة في غرف المصادر، وبهذا تتّفق هذه النتيجة في سياقاتها النظرية مع كلّ من سالم وآخرون(2003) الشريف(2011)،سهيل(2012)، والتّي تنصّ على مجموعة من الاستراتيجات القائمة على الأنشطة الأولية في توظيف البرامج الحسية، أمّا في سياقات الدراسات السابقة اتفقت الدراسة مع كلّ من دراسة تاغفاري والوفيز و لوفيكاشاني (2012,Taghvayi,D.Vaziri&Lotfi Kashani) الوقاصي (2017)، ربايعة(2018)، سماحي(2018)، خليل(2019)، واخرها المغاصبة(2020) والتي اشارت كلّها إلى الأثر

الايجابي والمنعكس على تحسين مهارات الطلبة الأكاديمية في مجالات القراءة والكتابة عند استخدام برامج قائمة على الحواس المتعددة أو البرامج الحسيّة.

كما خرجت الباحثة بنتيجة تخصّ الأدوات والوسائل التعليميّة تفيد بأنّ وفرة الأدوات والوسائل التعليميّة والتقييمية المتاحة في غرف المصادر قليلة، وبحاجة مستمرة للتعديل والتطوير والاستبدال، كما أنّ معظمها يتم صنعه من البيئة المحيطة وعلى حساب المعلمين أنفسهم، وأنّ التقنيات التكنولوجية المستخدمة مقتصرة على (كمبويتر، بروجكتير)، وعزت الباحثة هذه النتيجة إلى قلةّ الموارد المالية والموازنات المخصصة من قبل الادراة المدرسية أو حتى من وزارة التربية والتعليم. وأشارت الباحثة في هذا السياق أيضاً، أنّ الأداة التقييمية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم ولا يجوز استخدام أيّ أداة أخرى للتقييم وهي الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة، وأنّ معلمي ومشرفي التربية الخاصة غير مدربين ولا يستطيعون تصميم وتنفيذ أي اداة تقيميية أخرى، وبالعودة للإطار النظري لهذا البند نجد أنّ الدراسة تتّفق مع سهيل(2012)،الصمادي والشمالي(2017)، وتتّفق الدراسة مع الدراسات السابقة، والتي تنصّ على أهمّية استخدام التقنيات التكنولوجية والأدوات المساندة داخل غرف المصادر من الوسائل التعليمية والأنشطة التي تعمل على تحسين مهارات الطلبة الأكاديمية والنمائية وهذه الدراسات تلخّصت في دراسة حجازي(2012) الصياد والمقبل(2020)، واختلفت مع دراسة بلعوص ومغربي(2017) والقواسمي(2019) من حيث مدى توافر الوسائل والتقنيات في غرف المصادر حيث اشارت كلا الدراستين إلى توافر الأجهزة والتقنيات بدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج التي خرجت بها الباحثة، أنّ معلمي غرف المصادر لم يتلقوا دورات تدريبية وتأهيلية منوعة وكافية حول استراتيجات التعليم، وخاصة استراتيجات تعليم القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التعلم، وانحصرت فقط في الدورة الأكاديمية التشخيصية وبعض الدورات في اللّعب والدّراما والموسيقى؛ وبذلك جاءت المطالبة من قبل معلمي غرف المصادر بضرورة زيادة عدد الدورات النوعية التي ترفع من مستواهم العملي في حقل الممارسة العملية، وتزيد من كفاءاتهم التعليمية، وبحضور طاقم متخصّص أكفياء لتقديم الدورات للاستفادة منها في جانبها العملي وليس النظري فقط. وبهذا اتفّقت نتيجة هذه الدراسة مع فتيحة (2009)، والقواسمي (2019) على ضرورة تدريب وإعداد المعلمين داخل غرف المصادر لتلافي جوانب القصور في الجوانب التطبيقية. واختلفت مع دراسة سماحي (2018) التي تنصّ نتائجها بأنّ معلّمي غرف المصادر يمتلكون كفايات بدرجة متوسطة بكافة الاستراتيجات ومهارات التدريس داخل غرف المصادر.

1.3.4. عرض ومناقشة السؤال الثالث

السؤال الثالث: ما التحديات التي تواجه معلّمي غرف المصادر أثناء تطبيق البرامج التربوية المُستخدمة في تحسين مهارتيّ القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم وكيفية التّغلب عليها؟

بلغ عدد المحاور لهذا السؤال بعد ترميز وإرساء الفئات، أربعة محاور تلخّصت في: التّحديات على صعيد الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ومعلّمي الصفوف النظامية، والتحديات المتعلّقة بمدى توافر الأدوات والوسائل التعليمية والتقييميّة، التحديات المتعلّقة باستعدادية الطالب

للالتحاق بغرف المصادر ومدى مساندة الأهل ومتابعتهم، التّحديات المتعلّقة بالأعمال الكتابية وتنفيذ الحقيبة الأكاديمية وتوافر المناهج والبرامج التربوية.

المحور الأول: التحديات على صعيد الإدارة المدرسية والإشراف التربوي ومعلّمي الصفوف النظامية.

بجمع البيانات الخاصة بهذا المحور وتحليلها تبيّن أنّ جميع معلّمي غرف المصادر – العينّة الممثّلة وبنسبة تقارب 100% أشادوا بدور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين، كونهم عنصراً أساسيّاً وفعّالاً في تيسير العملية التّعليمية في غرف المصادر، ويلعبون دور المرشد والميسّر لتنفيذ الاستراتيجات، والتحكم بسير العملية التّعليميّة.

حيث أعرب المعلمون عن أنّ إدراتهم المدرسية تلعب دوراً رئيساً وجوهرياً في دعم عملية التّعليم في غرف المصادر، وتقف جنباً إلى جنب في دعمهم والاهتمام بهم في تنفيذ الاهداف المكتوبة في الخطط الفردية، حيث تسعى الإدارات المدرسية في كافّة المدارس التي تضمّ غرف المصادر، ويوجد فيها طلبة ملتحقين ونظاميين، وتوفير الوسائل والأدوات والقرطاسية اللاّزمة في غرف المصادر إن وجدت وتيسّرت، ومحاولة استقطاب الدّعم المالي الخارجي عن طريق المجتمع المحلي أو المؤسّسات الخاصّة أو البلديات، إضافة إلى تقديم الدّعم المعنوي ومساندتهم في الاستراتيجات التي يحاولون تنفيذها بتطويع كلّ من معلّمات التعّليم العامّ للصفوف النظامية، وخاصّة معلّمات المرحلة الأساسية في مادتيّ اللّغة العربية، والتعاون مع معلمات غرف

المصادر وتعريفهم بدور معلّم غرف المصادر وآلية عمله، وأهالي الطلبة الملتحقين بغرف المصادر وذلك من خلال عقد الاجتماعات الدّورية، وتعزيز ورفع التوعية عند الطلبة وأهاليهم بضرورة الالتحاق بغرف المصادر، إضافة إلى منحهم المرونة في تنفيذ الاستراتيجات واختيار آلية التّدريس المناسبة للطلبة داخل غرف المصادر؛ مما يعطي هذا الدّعم حافزاً للمعليمن للابتكار والإبداع والسعي دوماً لتحقيق أفضل النتائج مما ينعكس إيجابياً على الأداء داخل غرف المصادر وعلى الطلبة أنفسهم. وعزت المعلّمات الدّور الدّاعم الذي تقدّمه الإدارات لمعلّمي غرف المصادر يرجع إلى كون المدارء يلتحقون في دورات تأهيلية، يتناولون فيها ماهيّة غرف المصادر، وآلية العمل فيها، وكيفية التحاق الطلبة لها، إضافة إلى دور المعلّم وطبيعة عمله والأدوار المنوطة به والاهداف التي يجب عليه تحقيقها؛ لذلك يصبح الدّور تكامليّاً.

وفي هذا الصّدد قالت المعلمة (ن، أ): *" ادارة المدرسة جداً متعاونة وزي ما حكوا المعلمات على قدر المستطاع بتوفر الاشياء يلي بنطلبها يعني بلشت الغرفة ولا اشي، حالياً في (LCD) وكمبيوتر والحمدالله الغرفة مفروشة وفي طابق جديد"*

وفي ذات السّياق قالت المعلّمة (أ، ش)*:" الادارة المدرسية هي بتسهل الحصول على الادوات والوسائل من خلال توفيرها من ميزانية المدرسة ان سمحت ومش دائماً بتسمح ميزانية المدرسة، بتعطي تسهيلات نحصل عليها من خلال المجتمع المحلي لو ادوات بسيطة والخدمات كمان متابعة مباشرة من المدير لمعلم غرف المصادر لتحسين الطلاب لسير العملية التعليمية، كمان بساعد انه المعلمين نفسهم يتعاونوا معنا انهم كمان*

يتابعوا الطلاب في حصصهم في الصف العادي، انا بالنسبة لادراتي بصراحة متعاونة معي يعني بتسمحلي بمرونة بالتعليم"

وأردفت المعلمة (ت، ي): *"بالنسبة لمديرتي كتير متعاونة معي واي اشي بحتاجة بتوفرلي اياه او اي اشي بطلبوا، او اي اشي نقص في غرفة المصادر بخبرها بتوفرلي اياه باي طريقة، مثلاً بنا نجتمع الاجتماع الدوري يعني بنجتمع بشكل اسبوعي مع المعلمات العايات للطلبة يلي باخدهم على غرفة المصادر وبنعطي استراتيجات وابتكارات بتكون المديرة داعمتني وبكونوا عارفين معلمات الصف العادي شو عليهم وشو الهم"*

وعبّرت في نفس السّياق المعلّمة (ع، م): *" الادارة المدرسية متعاونة معي جداً اي خدمات بدي اياها بتم توفيرها بسهولة من قبل الادارة وبترحب باي مبادرة بقوم فيها لتعزيز الدمج وتسهيل عملي داخل غرفة المصادر وهاد انعكس ايجابي على شغلي اما المرونه –يعني بتتابعها الزمني ما في مرونة– عنا خطة اجرائية فيها بنود معينة ما بصير انه نتجاوزه ولازم ننفذها في وقت معين، المرونة ممكن تكون في الاستراتيجات يلي بعملها في التدريس، او انه اخد عدد اكبر في المجموعة ككل فيه او اعدل على الفئة المسموح بدخولها في صف المصادر وهالمرونة بعملها لحالي بالتنسيق مع مديرة المدرسة"*

وقالت (ت، ح): *" طبيعتها هي بالاكثر معنوية، الدعم لمدير غرفة المصادر وطلاب المصادر بشكل معنوي، دائماً يعززهم دائماً يقدم لهم هدايا ولكن من ناحية شي مادي فهو ضئيل جداً بس كمان في مرونة في استراتيجات واليات العمل في داخل غرفة المصادر من قبل المعلم طبعاً في مرونة"*

كذلك الأمر في مجال الإشراف التربوي، حيث اتّفق أغلبية المعلمين على وجود إشرافٍ تربويّ ومتابعة دورية من قبل المشرفين التربويين، ودعم على المستوى المعنوي والمادّيّ والتربويّ؛

فالدّعم تربوياً يتأتّى عن طريق الزيارات الإشرافية أو التقييميّة التي يجريها المشرفون لمعلّمي غرف المدارس، والتي تهدف إلى توجيه المعلمين في إطار عمل الخطط الفردية، أو تنفيذ الحقيبة الأكاديمية والإشراف على ملفّات الطلبة الملتحقين بتلك الغرف، والإجابة عن الاستفسارات بخصوص الاستراتيجات والأساليب والخطط، أو زيارات تقييميّة، والتي تهدف بمجملها إلى تقييم عمل المعلّم داخل غرفة المصادر بحضور حصة أثناء تنفيذه لهدفٍ ما، وإعطاء تقييمات بناءً على طريقة بناء الخطط وإرساء الاستراتيجات أو من خلال مراجعة الملفّات الموجودة في غرف المصادر والتي تبيّن آلية العمل التي يتّبعها المعلّم أثناء الحصص للطلبة الملتحقين بغرفة المصادر، ومن ثمّ إعطاء تغذية راجعة للمعلّم لتحسين أدائه. وتُعتبر الزيارات الإشرافية أكثر نجاعة في تحسين وتطوير أداء المعلّمين داخل الغرف وترفع من كفاءاتهم حيث أعرب المعلمون أنّه من خلال الزّيارات الإشرافية يقدّم المشرفون إرشاداتٍ ونصائحَ وملاحظاتٍ عن آلية العمل وكيفيّة تحسينها، والخطوات التي يجب اتّباعها لتلافي اخطائهم في تنفيذ الحقيبة الاكاديمية التشخيصيّة أو في مجال كتابة الأهداف او أوراق العمل العلاجية التي يجب تضمينها في ملفّات الطّلبة، أمّا الدّعم النفسي والمعنوي يكون من خلال عقد دورات للمعلّمين للصّفوف النظامية ومدراء المدارس ودعم معلمي غرف المصادر، وتوضيح الآليات التي يقوم بها معلّمي غرف المصادر والدور الهائل الذي يقع على عاتقهم، إضافة إلى عرض إنجازاتهم وحصصهم المصوّرة.

وفي هذا البند قالت المعلّمة (ت، غ): *" بالنسبة للمتابعة من المشرفين بجونا الاشراف على غفلة احيانا بجونا اشرافي واحياناً تقييمي، اشرافي بحسانه عم بستفيد منهم اكتر بيجو بعيطونا ملاحظات وبشو غلطنا شو لازم نعمل لو انه صار هيك أفضل عمالهم برشدونا بالطريقة الصح، وتقييمهم النا بصراحة ممتاز عم بقيمونا على حصصنا على ملفاتنا على الخطط يلي بنعملها"*

وفي نفس السياق قال المعلّم (ه، ل): *" طبعاً في مساعدة كبيرة بتم زيارة الغرفة وحضور حصة والاطلاع على الملفات مره على الاقل في السنة واعطاء الملاحظات اللازمة لتطوير العمل في حال كان المعلم متقن بتم تعزيزه واعطاؤه التشجيع والدعم سواء كان معنوي او مادي"*

وقالت المعلمة (ن، م) *" متابعة ودعم من مرشدي التربية الخاصة في دعم ومتابعة من مشرفي التربية الخاصة، يعني بتكون زيارات ارشادية او اشي وبعدين اشرافية واي اشي بنا اياه بنتصل عليهم وبنبعتلهم وبنضل على تواصل معهم وكتير متعاونين إذا في مشكلة مع الادارة مع الطالب مع الاهل عنا مثلا عنا اخفاق في تطبيق بند من بنود الحقيبة التعليمية هاد بكونوا داعمين النا "*

واردفت (ت، أ): *" لما كانت تيجي الست نادية وخاصة لما كنا جداد كانت تنفل كل الملفات وتشوف الصيغة والكتابة مناسبة شو مناسبة شو عندك اخطاء، وهاي بتعمليها هيك ودايما بيعطوا ملاحظات بناءة"*

وفي مجال الدّعم النفسيّ قالت المعلّمة (أ، ع): *" اه طبعاً في دعم من مشرفي التربية الخاصة، بداية لما يكون النعلم جديد على المدرسة وبتوظف جديد بتكون بالاول حصص اشرافية داعمة، المشرفة بتيجي عشان تدعم المعلم نفسياً زي ما حكوا زميلاتي قدام الادارة وقدام المعلمات وكثير بعطوا صورة حلوة عن شغلنا، اضافة انه ولا مره اتصلنا عليهم على المكتب دايما بردوا علينا دايما يتعانوا معنا دايما موجودين دائما اعملوا واحنا معكم واحنا بكلشي داعمين"*

وقالت المّعلّمة (ن، أ): *" بدي اضيف شغلة، المرشدين للتربية الخاصة لما كنا نعرض حصص الانجازات والمصورة هاد كان يكون داعم النا قدام المعلمات أنفسهم والمرشدين ولما كانوا يحضروا حصص حتى الانتقادات عندهم كانت بنية هادفة، شغلة تانية الدعم النفسي امام المديرة لما يجوا على المدرسة مثلاً كان يكون دعم نفسي امام المديرة وامام المعلمين انا بالنسبة الي داعمين وكتير"*

أمّا على صعيد تعاون معلّمي الصفوف النّظامية مع معلّمي غرف المصادر، اتّفق المعلمون وبنسبةٍ متوسطة على أنّ هناك معيقاتٍ وتحدّياتٍ على صعيد تعاون معلّمي الصفوف النّظامية من حيث التعّاون في تحقيق أهداف الخطة الفردية التربوية، أو تعديل اوراق العمل العلاجية، او تسهيل مشاركة الطالب في صفه او مع اترابه في الأنشطة غير المنهجية، او لتقليل وإنكار أهمية عمل معلّم غرف المصادر مع الطلبة، وعدم إبداء أي تعاون يخدم الطلبة من فئة اضطرابات التّعلّم.

في هذا المحور تبيّن أنّ هناك دعم ومساندة على عدة أصعدة منها النواحي المادية والمعنوية والتربوية، حيث وضّح معلمو غرف المصادر– العينة الممثّلة– أنّ مدراء المدارس الحكومية التي تضم غرف المصادر يُبدون تعاوناً واضحاً وجلياً في تقديم المساعدات الماديّة من الموازنات المدرسيّة، ويعقدون اجتماعاتٍ دوريةً تحثّ معلّمي الصفوف العادية على التعاون مع معلّمي غرف المصادر، كذلك الأمر المتعلّق مشرفي التربية الخاصّة في مديريات التربية والتعليم، يقدّمون الدّعم المعنويّ والتربويّ في إطار الجولات الإشرافية والتقييميّة، ما يزيد من دافعية المعلّمين على الإنجاز والتّطوّر في العملية التعليمية.

المحور الثاني: التّحديات المتعلّقة بمدى توافر الأدوات والوسائل التّعليمية والتقييميّة

في هذا المحور سيتم استعراض النتائج المتعلّقة بالتحديات، والمتعلقة بمدى توافر الأدوات والوسائل التّعليمية والأجهزة التكنولوجيّة التي تُعين معلّمي غرف المصادر على تطبيق بنود أهداف الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة، وتحقيق أهداف الخطط الفردية التربوية والأكاديمية لطلبة اضطرابات التّعلّم، وبتحليل البيانات؛ تمّ الخروج بنتائج تفيد بأنّ توافر الادوات والوسائل التّعليمية والأجهزة الإلكترونية والتكنولوجية، وحتى الاثاث ضئيل جداً، بل إنّ شحيحٌ ؛ حيث وضّح معلّمو غرف المصادر وبنسبة كبيرة جداً أنّ الموارد المتوفّرة بسيطة جداً، وكلّها لا تتعدّى الوسائل التربوية الّتي يتمّ إنتاجها وصنعها من البيئة المحيطة، أو من المواد المتوفرة من غرف المصادر مثل الكرتون والأقلامّ والملتينة، إضافة إلى توافر جهاز كمبيوتر واحد أو بروجكتير للعرض.

وفي هذا الصّدد قالت المعلمة (أ، ش) حول مدى توافر الأجهزة والأدوات التّعليمية *أنّ توافرها ضعيف وهي من المعيقات يلي بنواجهها ما في كتير مواد تعليمية او العاب تربوية، بنظر كتير في بعض الاحيان انه احنا نوافرها ولو حسابنا الشخصي وكتير انا مليت شخصياً بصنع وسائل تعليمية بايدي وبخصصها لاهداف معينة"*

واضافت في هذا السّياق المعلّمة (ت، ح) بهذا الصّدد*: " في بداية عملي لم يكن متوفر جهاز كمبيوتر داخل غرفة المصادر، وما كان اي خزاين حتى ولا طاولات وكراسي، وما في سجاد، بس من خلال عملي ودعم من خلال الحكم مع الاهالي تم الدعم من ناحية سجاد وكراسي وطاولات، اما الوسائل فهاي انا عملتها على حسابي الخاص، خلال اخر سنتين تم تزودينا بقرطاسية وبعض وبعض ها الوسائل التعليمية، جزء ضئيل جداً من الالعاب، غرفة المصادر بحاجة لادوات ومواد ووسائل جمة"*

وأردفت المعلّمة (ن، أ) *" انت جيتي على الوجع، بالنسبة الي غرفة المصادر لما جيت عليها يعني اول ما بلشت ما كان في كمبيوتر ولا LCD، يا دوب الطاولات والكراسي فقط، هيك الاغلب او حتى جميع غرف المصادر، انا من جديد صار عند LCD، وكنت اخد لابتوبي الشخصي اشتغل عليه انا والطالبات، اما المدرسة ما كانت موفرة لانه الماديات هيك اغلب القرى لانه ميزانية المدرسة ما بتسمح حتى الغرفة كانت صغيرة جداً لحد ما بنوا من سنه بناء جديد، وكمان الوسائل كلها او بديش احكي كلها اغلبها من انتاج المعلمات، من المواد يلي حواليكي بدك تجبيها وتشوف شو بدك تعملي فيها الوسيلة يلي بدك اياها"*

وعزا معلّمو غرف المصادر هذا الأمر، إلى شحّ الموازنات المالية التي تخّصصها الإدارة المدرسيّة لغرف المصادر، إضافة إلى قلّة الموارد المالية من قِبل مديرية التّربية والتّعليم؛ لذلك تلجأ معلّمات غرف المصادر للاستعانة بالدّعم المالي من خلال المؤسسات الخاصة، أو البلديات او مجالس الحكم المحلي، أو بعض التبرعات من قبل أهالي الطلبة الملتحقين في تلك الغرف، وفي بعض الأحيان تلجأ المعلّمات إلى توفير بعض الادوات والموادّ، وتصميم بعض الوسائل على حسابهنّ الخاصّ.

وقالت المعلّمة (هـ، ل)*:" توفير هاي الادوات بيعتمد بالبداية على ادارة المدرسة، لازم يخصصوا ميزانية خاصة لغرف المصادر لتأمين هاي الادوات والوسائل والقرطاسية اللازمة، وميزانية المدرسة قليلة "*

وفي هذا السّياق قالت ايضاً المعلّمة (ن، م): *" القرطاسية والاشياء الثانية، كمبيوتر طبعاً هاي المدرسة بتوفرها بس فس اشياء ثانية بحاول اصممها من البيئة المحيطة، مرات مثلاً الاولاد يحوشوا ونشتري الاشياء الناقصة يعني مرات من المدرسة شغلات حسب بس التوفر الكلي للغرفة صعب مرات بنلجأ للبلدية انه توفرلنا*

شغلات للطلاب بصراحة غرف المصادر بحاجة لكثير شغلات والمواد التعليمية والقرطاسية أكثر من الصفوف العادية"

وقالت المعلّمة (أ، ع): *"بلشت من الصفر، طبعاً ميعقات وتحديات كتير، يعني لدرجة تحديت اهل البلد نفسهم، انه وصلت احكي انت كعيلة مقتدرة ليش ما يتبرعوا، طبعاً البيئة شحيحية جداً جداً، ميزانية المدرسة كانت توصل صفر، كمان صرت احكي بدي تبرعات بدي 300 شيقل لاقدر اشتري ادوات لاسوي منهم وسائل، كنت انزل على صفحتي الشخصية، واعرفهم شو يعني غرفة مصادر وشو بتفيد ولادكم وشو بنسوي مع ولادكم، وانها لازم تكون امنه لولادكم نسبة الرطوبة فيها عالية جداً وكانت مؤذية جداً وطلبت مساعدات المجلس القروي، هلأ الغرفة رح توصل لمرحلة الكمالية"*

وبنفس الرّد قالت المعلّمة (ي، ع): *" ما في ميزانية خاصة لغرفة المصادر، احنا محتاجين سنوياً ميزانية بدنا مبلغ مقطوع لغرفة المصادر نجيب فيه الاوليات هلأ مزبوط عاملين وسائل بس بنا نجدد ونعمل اشياء فيها مرونة اكتر، لانه يلي وفرنا زي ما حكت اسماء، انا يلي رحت جبت تبرعات لغرفة المصادر انا بلشت من تحت الصفر ما كان في غرفة اصلاً، كنت ادرس الولاد بالمختبر وبغرفة التدبير المنزلي، حتى اهل البلد بالبداية كانوا رافضين فكرة غرفة المصادر، انا جبت الدعم للغرفة من رام الله، ميزانية المدرسة كتيير كتيير قليلة"*

بخلاف ما سبق، معلّمةُ فقط قالت بأنّ الوسائل والموادّ والأجهزة متوافرة بشكل كبير وأنّ الإدارة المدرسية توفر كلّ ما يلزم الغرفة، كما أنّ هناك غرفة حسية تعينها على تحقيق الاهداف الحسيّة الحركية، وتساعدها في تحقيق أكبر قدر ممكن من الاهداف والبنود الخاصّة بالحقيبة الأكاديمية التّشخيصيّة.

"هلأ الادوات موجودة عنا بشكل كبير، في عنا ادوات بتتوفر عن طريق الوزارة في اشي مثلاً عن طريق المدرسة نفسها بالنسبة للادوات الموجودة والوسائل في وسائل بتيجي جاهزة مثلاً اسر بتتبرع فيها للتربية لغرفة المصادر بوزعوها علينا او من ضمن شركات معينة، في مثلاً احنا كمدرسة فيصل للامانه عنا موازنة كثير منيحه، يعني داعمة، في بعض الشراكات يلي بنعملها مع القطاع الخاص، في حد من اولياء الامور تبرع بمكتبة كاملة"

تلخيصاً لهذا المحور، إنّ توافر الأدوات والوسائل التعليميّة والتكنولوجية، وكذلك الأمر، الأثاث قليل جداً ويكاد يكون شحيحاً، وذلك لضعف الموازنات والموارد المالية التي توفرها كلّ من المدارس نفسها أو وزارة التربية والتعليم.

المحور الثالث: التّحديات المتعلقة باستعداديّة الطالب ومساندة الأهل ومتابعتهم.

في هذا المحور انحصرت المُعيقات والتّحدّيات المُتعلّقة بالطلبة في عدة نقاط اهمّها الغياب المتكرر عن المدرسة، الإهمال في متابعة الواجبات اليومية او حل اوراق العمل الإثرائية التي لها علاقة بالهدف الأكاديمي، التّفاوت بين فئات الطلبة الملتحقين في غرف المصادر (اضطرابات تعلّم، تأخّر دراسيّ، بطء تعلّم).إضافة على ما سبق، تبيّن من خلال جمع البيانات وتحليلها والخروج بهذه الفئات أنّ معلّمي غرف المصادر يواجهون تحدياتٍ تتعلّق بالطلبة من حيث مدى استعداديتهم للالتحاق بغرف المصادر ومدى تقبل فكرة الالتحاق بغرف المصادر باعتبارها وصمة، وأنّ الطلبة الملتحقين بها هم فقط من فئات ذوي الاحتياجات الخاصّة– إعاقات ذهنية أو حركية او بصرية وسمعيّة– وبهذا المفهوم المغلوط لدى الطلبة واهاليهم،

يجعل من عملية التّشخيص وإلحاق الطلبة لغرف المصادر تحدّياً يُعيق عمل المعلّمين. وعوداً على ذي بدء، إنّ الغياب المتكرّر للطلبة، وعدم حضورهم للحصص المنعقدة ضمن الأطار الزّمني المحدّد يقف حائلاً أمام تحقيق الاهداف المرجوّة في الخطط الفردية التربوية، وأنّ الإهمال الحاصل في عدم المتابعة اليومية للواجبات الإثرائية التي يقدّمها معلّمو غرف المصادر للطلبة يعيق إحراز التقّدم في إتقان المهارات الأكاديمية وخاصّة في مجاليّ القراءة والكتابة، أمّا التنوّع في الفئات الملتحقة بغرف المصادر، واختلاف خصائص الطلبة واحتياجاتهم وقدراتهم، يزيد من الأعمال الكتابية والبرامج التربوية والوسائل التّعليمية التي يجب على المعلّم استخدامها لتحقيق الهدف المشترك، ما يؤدي ذلك إلى جعل عملية إلحاق الطلبة مقنّنةً وبأعدادٍ أقلّ ضمن العدد المُحّدد في معايير دليل التربية الخاصّة.

وفي هذا البند قالت المعلّمة (أ، ش): *"في تحديات كثير وصعوبات يعني هدول الفئة صعوبات التعلم بتغيبوا كتير عن المدرسة لكثير اسباب منها صحية واهمال مثلاً مرات قلة المتعاونين معنا، يعني قلة المتعاونين من المعلمين معنا بالصفوف العادية"*

وذكرت المعلّمة (ن، م) في ذات البند: *" على صعيد الطلبة بضلوا يغيبوا، الغياب المتكرر اول شي هو التحدي، يمكن اصلاً هاد السبب يلي خلاهم عندهم هاي المشكلة، مشكلة التأخر الدراسي، وكمان اغلب الاهل ما في تواصل بنبعت انه في اجتماع وما بيجوا، بتروح ورقة العمل على البيت وما بترجع"*

وأكّد المعلّم (أ، م) في هذا المحور على ما يأتي *" مليان تحديات وكتير بنواجه تحديات بتواجه معلم غرف المصادر، يعني بالنسبة للطلبة ممكن يجيك مثلاً طلاب ما بيفهموا عليك شو بدك تعمل، يعني مش جميع*

الطلاب لنفس المستوى يعني تجاوز مرحلة الخوف بينك وبينهم بتحتاج وقت، إنك تتجاوز هاي المرحلة بينك وبين جميع الطلاب مش بنفس المستوى، كمان استعدادية الطلاب للحصص الفردية والجماعية ومدى تركيزهم مره بيجي زعلان مره مريض مره معصب كسلان مبسوط"

وقالت المعلّمة (هـ، ل)*: " أكبر مشكلة بالنسبة الي ممكن تواجهنا هو اهمال الطلبة أنفسهم واهمال الواجبات البيتية ومراجعة الدروس بالبيت، واهمال كبير من الاهل وعدم الاطلاع على وضع ابناءهم وعدم حضور الاجتماعات "*

أمّا على صعيد التّحديات التي تواجه معلّمي غرف المصادر والمتعلّقة بأهالي الطلبة، اتّفق الأغلبية العظمى وبنسبة تقارب على 90% من معلّمي غرف المصادر للعينة الممثّلة، أنّ أهالي الطلبة لايقبلون في بدء الامر انضمام ابنائهم لغرف المصادر، وبهذا يواجهون تحدياً في إقناع اولياء الأمور لانضمام ابنائهم إلى غرفة المصادر لأهميّتها في تحسين المهارات الأكاديمية والاندماج الاجتماعي وتعديل السلوك أحياناً، فمرحلة الإنكار التي يعبّرون بها الأهالي بأنّ أبناءهم لا يعانون من أي مشاكل تجعلهم ينضمون لغرفة المصادر– كونها هي فقط للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة– تستغرق وقتاً وجهداً من المعلّمين في تغيير هذا الانطباع عن غرف المصادر. علاوةً على ما سبق، في المرحلة الثانية وبعد تقبّل الأهالي لإلتحاق أبنائهم بغرفة المصادر، يجد المعلمون أنّ أهالي الطلبة لا يسلكون اتّجاهاً حقيقيّاً في التّعاون مع معلّمي أبنائهم من حيث المتابعة للاهداف، والتّقدم الذي يحرزونه. علاوةً على ما سبق، عدم استجابة الأهالي لحضور الاجتماعات التي يعقدها المعلمون، لتوضيح الآليات والأهداف المتبّعة في

غرف المصادر، أو مناقشة المشاكل والسلوكيات التي يعاني منها أبناؤهم، وبهذا الطّرح يقع على عاتق معلّمي غرف المصادر الحمل الاكبر في متابعة الطلبة على جميع الاصعدة معنوياً ونفسياً، وتحسين مهاراتهم أكاديمياً، وتعديل سلوكهم.

واتبّع بعض معلّمي غرف المصادر، بنسبة قليلةٍ جداً أي ما يقارب 34% من معلّمي العيّنة الممثّلة مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى زيادة الوعي لدى الطلبة وأهاليهم، والعمل على تثقيفهم بأهمية الالتحاق بغرف المصادر، ومن هذه الإجراءات، التّواصل الحثيث والُمستمر والوصول لأكبر شريحة ممكنة من أولياء الأمور المتعاونين لتعريفهم بماهية غرف المصادر وآلية عملها، وأهدافها، وطبيعة الفئات الملتحقة بها، والتّقدم الذي يمكن إحرازه على الصعيد الأكاديمي والسلوكي، وإشراك الأهالي في ورشات تفريغ نفسي للحديث عن مخاوفهم وشعورهم تجاه ابنائهم ضعيفي التّحصيل، ومن ثمّ تعريفهم بفئة اضطرابات الّتعلّم وخصائصهم، وضرورة تقبّلهم بقدراتهم واحتياجاتهم وميولهم، إضافة إلى تعريفهم باهمّ الخطوات التي يجب اتّباعها لمساعدتهم والنهوض بهم في كلا المجالين السابقيين الاكاديمي والسلوكي. وبهذا؛ قال المعلمون أنّ أثر هذه اللقاءات والورشات حول أهمية غرفة المصادر وطبيعتها وماهيتها على تجاهات وتصوّرات الأهالي انعكس بشكلٍ إيجابي؛ ما ساعدهم لاحقاً في المتابعة والُمضيّ معاً في تحقيق الأهداف.

وقالت المعلّمة (ت، ي):" *معظم الاهل ما بتقبلوا انهم ولادهم في غرف المصادر، او انهم يتقبلوا همي نفسهم لما يشوفوا الاهل مش متقبلين، هاد بكون ضمن التحديات والصعوبات بالنسبة الي داخل غرف المصادر خلينا نحكي انه بتكون التحديات نفسياً لما تكوني تشتغلي مع طالب وهو ما في فايدة وما في متابعة مع الاهل او المعلمة العادية*"

وقالت المعلّمة (ن، م): " *هاي المشكلة بنواجهها كلنا في المدارس، وهي عدم تعاون الاهل وعدم تواصل الاهل مع المدرسة بشكل مستمر، يعني الاهل غايبن عن التواصل مع المدرسة عشان يعرفوا مستوى ولادهم ويعرفوا كيف بيتعاملوا معهم يعني الاهل مطنشين بالعامية، وهاد الاشي بستفزني لما اجي اتعب على الولد في المدرسه وأخلي يروح على البيت عشان يحل ورقة العمل يجي ثاني يوم يحكيلي امي حكتلي بعدين، او روح نام، او نسيت، او امي طلعت، يعني ما في جو للطالب وبكون التأثير سيء عليهم، يعني ما في دعم من الاهل*"

وذكرت المعلّمة (ن، م2) في هذا البند: " *بالنسبة الي في كتير تحديات بنواجهها يعني عندك اهل ما بتابعوا ولادهم او مثلاً بيحكي، واحنا اول السنة بنبعت النموذج تبع التحويل، انه يدخل الطالب على غرفة المصادر ويتلقى الخدمات الاكاديمية في الغرفة بنلاقي الاهل انه لاء هاي الغرفة للمعاقين، ما بفهموا بتصيري تشرحيلهم انه لاء هاي لصعوبات التعلم بيحتاجوا لمتابعة وهاد لصالح ولادكم في اهالي بيتعاونوا وفي اهالي خصوصاً انه احنا بقرية بكونوا عندهم انغلاق ما بفكروا بمصلحة ابنهم بس بفكروا انه بس سمعه وانه عرفة المصادر للاعاقة، وفي اهالي بيتعاونوا بس اصلاً ما بيعرفوا وين ولادهم وصلوا، او شو اشتغلتي معهم طول السنة ولا عارفين اشي عنهم*"

فيما سبق كان الطّرح مُخصّصاً لأولياء امور الطلبة الملتحقين، فيما يلي وضّح معلمو غرف المصادر أنّهم اتّبعوا عدّة فعالياتٍ وأنشطة غيّرت من الفكرة السائدة والنّمطية المتوارثة ما بين

طلبة الصفوف العادية وطلبة غرف المصادر أنفسهم، حيث؛ عمد معلّمو غرف المصادر على إشراك طلبة غرف المصادر في العديد من الأنشطة المنهجية بالتّعاون مع معلّمات الصفوف النظامية، والانشطة غير المنهجية مثل الإذاعات المدرسية، الأنشطة الرياضية والحركية– خاصة فئة صعوبات التّعلّم مع فرط الحركة، إضافة إلى تنظيم حصص جماعية لطلبة الصفوف النطامية مع الطلبة الملتحقين بغرف المصادر يتم انعقادها في غرف المصادر لجذب انتباه الطلبة وتغيير أفكارهم عن غرفة المصادر كونها فقط للطّلبة ضعيفي التّحصيل، كما أنّه تمّ التّنويه لمعلّمات الصفوف النّظامية بضرورة تعزيز هذه الفئة داخل صفوفهم وبشكل مُتكّرر وأمام الطلبة ليعّزز شعورهم بالثّقة والتّقدم، إضافة إلى الحدّ والتقليل من وصمهم. ما أدّى ذلك؛ إلى زيادة استعداديةّ ورغبة الطلبة في الالتحاق بغرف المصادر.

وقال المعلّم بهذا الشأن (أ، م): *" ممكن نتغلب على هاي التحديات من خلال نشر الوعي من خلال مثلاً دورات تثقفية واجتماعات دورية مع المعلمين، اجتماعات مع المشرفين نفسهم يعطوا دورات للمعلمين ممكن والطاقم التدريسي"*

واردفت المعلّمة (ت، ي): *" كيف ممكن نتغلب عليها بتم عن طريق التوعية لازم يكون في برامج توعية للاهل للمعلمين والطلبة كمان لكن هناك صعوبة جداً انه تقنعي الاهل او توصلي مفهوم المصادر شو هي"*

وأضافت المعلمة (أ، ع) في هذا الّسياق: *" التحديات كثير بتكون في البداية يعني شو غرفة المصادر، هاضة لما تكوني تشتغلي في قرية، ابني ماله ليش حطيتي ابني في غرفة المصادر، بالنسبة للأهل تحيطت هاي العقبة كالتالي، انا اول ما دخلت غرفة المصادر عملت ورشات عمل للاهل، بالاول عملت تفريغ نفسي،*

بفرغوا عن انفسهم، لان لكل اهل في ضغوطات وجبت ناس متخصصين يعملوا هاي الدورات، بعدين حكيت شو يعني عرفة مصادر شو يعني صعوبات تعلم، تعلموا كيف يتقبلوا ولادهم بالصعوبات وكيف يتعاملوا معاهم وكيف يشتغلوا معاهم، هيك خلصما قصة شمالو ابني" وقالت بخصوص الطلبة *"كانوا الطلاب يلي بروحوا على غرف المصادر يحكوا عنهم مش شاطرين وتيوس، اشتغلت على الانشطة، مع الطلاب كانوا في غرفة المصادر او مع زملاءهم انه اعمل انشطة ترفيهية داخل الصف وداخل صفهم كنت اخد الاولاد الشاطرين على غرف المصادر، الولاد التانيين يتمنوا يجوا على غرفة المصادر، هون غيرنا برضو الاتجاهات انه انت مش شاطر.*

وقالت المعلّمة (أ، ع): *" بدك تشتغلي على التوعية والتثقيف والمساوامه وانه ما ينكروا انه ابنهم عنده مشكلة وانه ما بيحتاج غرف مصادر، وانه ممكن يرجع ابنك زي اي طالب عادي إذا تبعنا معاه واشتغلنا عليه ومعاه، كمان انا بشركهم بحصص مع بعض في بعض الانشطه، زي الاذاعه المدرسية، في المناسبات هيك الامور بتصير تمشي بمسارها الصحيح"*

يمكننا تلخيص أهمّ النّقاط المتعلّقة بالتّحديات التي يواجهها معلمو غرف المصادر، وعلى صعيد الطلبة والاهالي، الإهمال في المتابعة الحثيثة، والتواصل من قبل الطلبة أنفسهم وأهاليهم، وإنكار وجود مشكلة في التّحصيل الأكاديمي للطلبة، وأنهم ليسوا بحاجة للالتحاق بغرف المصادر، وغياب الطلبة المتكرر عنها، عودم حضور الاجتماعات حيث لا يوجد استجابة من قبل الأهالي لتعليمات المعلّمين.

المحور الرابع: التّحديات المتعلّقة بالأعمال الكتابية وتنفيذ الحقيبة الاكاديمية التّشخيصية.

تمّ الخروج بعدة نتائج على صعيد التّحديات التي تواجه معلّمي غرف المصادر بعد تحليل البيانات وتحديد الفئات، حيث اتفق أغلبية المعلّمين وبنسبة كبيرة جداً تقارب 85%، أنّ التحديات تتمحور في كثرة الأعمال الكتابية (تعبئة نماذج فردية، التحضير الفردي لكل حالة، تصميم أوراق العمل الفردية)، عدم وجود مناهج بخطوط عريضة تلبّي احتياجات الطلبة الملتحقين بغرف المصادر وخاصّة طلبة صعوبات التّعلمّ، وجود عدّة ثغرات في الحقيبة الأكاديمية التشخيصية.

عودةً إلى ما سبق، وضّح المعلّمون أنّ الأعمال الكتابية ترهق عاتقهم وتأخذ منهم وقتاً وجهداً كبيراً، حيث أنّ لكل طالبٍ تحضيرٌ(كتابي) خاصٌّ به، يتضمّن الأهداف والوسائل والبرامج المّستخدمة، ويطلب منهم تحضير ما يقارب خمس حصص يومياً بشكل فرديّ. وعلى الرّغم من كون الهدف نفسه لمجموعة من الطلبة (مجموعة من 3-5) طلبة إلّا أنّ التّحضير يكون بشكل فردي. إضافة إلى ما سبق، كثرة النماذج والاستمارات التي يجب تعبئتها عن الّتقدم الذي يحرزه الطلبة، وكتابة الخطة الفردية الفصلية والسنوية لذات الطالب سنوياً، تجعل من عملية التّعليم داخل غرفة المصادر مملّة وبذات النّمط المتكرر.

أمّا فيما يخصّ الحقيبة الأكاديمية، اعترض المعلمون على الآلية التي يتمّ فيها تطبيق الحقيبة الأكاديمية التشخيصية، حيث يتم تطبيقها ثلاث مرات في بداية السنة، ومنتصفها، ونهايتها،

لملاحظة التّقدم الذي أحرزه الطلبة، وكونها طويلة وكبيرة، فإنّها تحتاج وقتاً طويلاً من الفصل الدراسي، وذلك على حساب الأهداف التربوية والأكاديمية. علاوةً على ما سبق، إنّ الحقيبة الأكاديمية التشخيصية غير مهيأة لقياس مهارات وقدرات جميع فئات التربية الخاصة مثل التّوحد، ومتلازمة داون، وتقتصر بنودها فقط على طلبة صعوبات التّعلّم والتأخّر الدراسيّ، وبطء التّعلم وبعض الإعاقات العقلية البسيطة؛ أي أنّها تحتاج لتعديل في محتواها القائم على قياس المهارات والقدرات الأكاديمية، والاختبارات لتصبح متخصّصة بشكل أدقّ في جميع الفئات.

وقالت المعلمة (ع، م) بهذا الصّدد: *" الحقيبة الاكاديمية المستخدمة طبعاً بدها تعديل لانها ما بتناسب كل الموائمات يلي بتناسب كل الطلاب، يعني في طلاب عندها صعوبات، وفي تأخر، وفي بطء، كل اشي اله زاوية من منطلقة انه الطالب المتأخر دراسياً بحقق تقدم أكثر من غيره من الصعوبات والبطء، ومن منطلق انه المتأخر دراسياً ما عنده مشكلة فهيك خربشة وبالتالي بنعمل مجموعات ممنوع أكثر من (3-4)"*

وقال المرشد التربوي (م، د) بهذا الخصوص: *" هلأ إذا همي بدهم يدافعوا عن الحقيبة الاكاديمية ويكبروا من قيمتها احنا مخلين المعلمين كل واحد كيف بدو يشتغل، انا لما بدي اروح اتابع معهم ما بحكيلوا وين المنهاج فعلياً انا بعرف انه ما في منهاج احنا بنحكي للمعلم شو حضرت شو بدك تعطي للصف وشو النشاطات يلي شفتها بالحصة وهل تحقق الهدف ولا ما تحقق في الحصة هاد يلي بدي اتابعة كمشرف"*

وآخر التّحديات التي تواجه معلّمي غرف المصادر، هي عدم وجود مناهج متخصصة ذات استراتيجات ووسائل وطرق أو مراجع تعينهم على تحديد آليات العمل داخل غرف المصادر، وخاصة الاستراتيجات الخاصة بالقراءة والكتابة. وأنّ المنهاج المعتمد هو كتاب الصف الأول

الأساسي كونه يعرض الحروف بطريقة سلسة وممنهجة، إضافة إلى محدودية العمل ضمن إطار الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية.

قالت المعلمة (ع، م) في هذا الصّدد: *" اكتر اشي وأبرز التحديات هي كثرة الاعمال الكتابية المطلوبة منا يلي بتاخد وقت وجهد كبير لتعدد النماذج وكثرتها في غرفة المصادر، يعني اول اشي بعمل تشخيص للطلاب عن طريق الحقيبة الاكاديمية، وبعدين بحط الاوراق والخطط برجع بطبق الحقيبة، يعني باول السنة، بنص السنه، واخر السنة، بس هي كثير طويلة في التنفيذ، بالذات للطلاب يلي بمشي معك مرحلة مرحلة وبيوصل لقراءة النصوص يعني الخلل بكون عندهم بسيط، الطلاب يلي عندهم خلل واضح من اول كم صفحة بوقفوا، هلأ الطلاب يلي بحكي عنهم مثلاً اذا كانوا متلازمة داون او الحالات يلي بتكون صعبة اول صفحه والصفحة يلي وراها الثالثة ما بقدر اكمل معاه لانها مش مهيأه اله، يعني بكون مش قادر يميز الحروف يعني من اول خمس دقايق الحقيبة ما بتلائمه، هلأ بمدرستي دايماً دامجة لحالات مختلفة هلأ لما يجي طالب توحد التوحد يعني فش تواصل واتصال لما بدي اجي اطبق هاي الحقيبة على الطلاب يلي عندي بعض الاعاقات مش مزبوطه وهاد حكينا احنا بالورشة صار الحكي انهم يعدلوا عليها لانها مش متناسبة مع قدراتهم"*

وذكرت المعلّمة (ت، ي): *" البرامج يلي بنشتغل عليها خلينا نحكي كتابياً بتاخد وقت طويل اكتر ما احنا بنعطي حصص هاد الاشي جداً يعني متعب للمعلم انه يقضي طول وقته ونهاره بيعطي بحصص ويكتب شو اعطى بالفعل بكون التحضير يوم بعد يوم همي بدهم كل حصة تحضير حتى لو كان لنفس الهدف بنكتب تحضير، عم بيركزوا على الخطط التفصيلية والفردية والتعليمية وهاد الاشي جداً متعب وممل يعني بعطي صفة الروتين والممل"*

وقالت المعلّمة (أ، ع) بخصوص المناهج: *" يا ريت يكون في منهاج او مناهج متخصصة او مرجع انه احنا نرجعله ويساعدنا في التعامل مع الطلبة ذوي اضطرابات التعلم، ويكون مناهج مفصل لذوي اضطرابات التعلم، تأخر الدراسي، البطء التعلم، الاعاقات التانية كيف ممكن اتعامل معها شو اعمل معها شو اشتغل، صح معطينا المرونة ولكن انا باجي كمعلمة تربية خاصة بصفن كيف اتعامل كيف اشتغل مع الاعاقة يلي عندي، بلكي انا اشتغلت غلط فالاشي متعب وبصير احتراق نفسي يعني خصوصاً انه احنا محشورين في زاوية الحقيبة الاكاديمية التشخيصية ومحددوين"*

وأكّدت (ن، ش): *" بدي استراتيجات خصوصية للقراءة والكتابة، احنا بالقدرات ممكن امشيها اوراق عمل او مجسمات ولكن بالقراءة بصير اغلبة مجرد، بنا مناهج منهاج خصوصي يعني انا بدي بعد ما أخلص قراءة حروف ايش ابلش، بدي منهاج ارجعله يعني ارجع لكلمات صف اول، لنصوص صف ثالث واقطعلهم اياها"*

بعد عرض ومناقشة السؤال الثالث بمحاوره الأربعة والذي تناول التّحديات والمعيقات التي تواجة معلّمي غرف المصادر، استنتجت الباحثة أنّ كثرة الأعمال الكتابية والآلية التي يتم فيها تنفيذ الحقيبة الأكاديمية التشخيصية على الطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم، تحتلّ المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، يليها عدم توافر الأجهزة أو التقنيات التكنولوجية المساندة والوسائل التعليمية، يليها المعيقات على صعيد اهالي الطلبة من حيث متابعة ابنائهم ومساندتهم، وعدم حضور الاجتماعات المنعقدة؛ ليؤثر سلباً على استعداديّة الطلبة على الالتحاق في غرف المصادر ومتابعة أوراقهم العلاجية والإثرائية جاءت بدرجة متوسطة. فيما جاءت الميعقات المتعلّقة بتعاون معلمات الصفوف النظامية مع معلّمي غرف المصادر في المرتبة الرابعة وبدرجة قليلة. بينما

استنتجت الباحثة أنّ لا يوجد أي معيقات وتحديات تواجه معلّمي غرف المصادر على صعيد الإدراة المدرسية الممثّلة بمدراء المدارس أو الإشراف التربوي؛ حيث يبدي كلٌّ من الإشراف التربوي ومدراء المدراس تعاوناً مادياً ومعنوياً وتربوياً.

كما تمّ الخروج بنتائج تفيد بأنّ غرف المصادر لا يوجد فيها منهج متخصّص ومتبّع من قبل معلّمي غرف المصادر يعينهم على اختيار الاستراتيجيات والأساليب التدريسيّة التي تلائم طلبة فئات اضطرابات الّتعلّم، بل إنّ كل معلم يتّبع أسلوبه الخاص في تعليم الطلبة دون الرجوع إلى منهج محكم يراعي خصائص كافة الطلبة الملتحقين بتلك الغرف، وبهذه النتيجة يعدّ عدم وجود منهج متخصّص عائقاً وتحدياً أمام معلّمي غرف المصادر، وبهذا يقع على عاتق وزارة التربية والتعليم وقسم الإرشاد والتربية الخاصة التشاور مع مختصّين في مجال التربية الخاصة– صعوبات تعلّم – والاطلاع على العديد من الخدمات التربوية وطرق التّدخّل الخاصة بالاستراتيجات والأساليب التدريسية لإدراج خطوط عريضة لمنهج يناسب طلبة اضطرابات التّعلّم المتلحقين بغرف المصادر.

واتّفقت هذه الدراسة مع دراسة الزهراني(2019) بأنّ الميعقات الكبرى التي تواجه معلّمي غرف المصادر أغلبيتها العظمى تكمن في الأسرة، والوسائل والتقنيات البيئية، كما اتّفقت مع دراسة أبوحشيش وسلمان(2005)، والجوالدة (2017) على أهمية مشاركة أولياء الأمور في التخطيط والتنفيذ وإعداد الخطط الفردية، بينما اتّفقت مع دراسة الزعبي وعبدالرحمن(2014)،

وريتوش(2008,Roerich) أنّ فهم أولياء الأمور إجراءات الالتحاق وآلية العمل داخل غرف المصادر ودور معلّمي هذه الغرف، إضافة إلى قدرتهم على دعم أبنائهم خاصة طلبة اضطرابات التّعلمّ والتواصل الحقيقي والفعّال يشكّل فارقاً في تحسين مستوى الطلبة أكاديمياً، واتّفقت دراسة بول(paul,2014) مع هذه الدراسة على ضرورة تدريب معلّمات الصفوف النظامية للتعامل مع طلبة اضطرابات التّعلّم وفهم خصائصهم، إضافة إلى ضرورة تدريبهم في مجال إعداد الخطط الفردية وإعداد المواءمات والتّعديلات اللاّزمة.

فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سمحان (2014) واتّفقت مع دراسة الحمادي (2019)، بأنّ مشرفي التربية الخاصة ومديري المدارس لا يشكّلون أيّ معيقات وإنّما لهم دور كبير في دعم معلّمي غرف المصادر وتحسين مهاراتهم الأكاديمية والتعليميّة.

4.1.4 عرض ومناقشة السؤال الرابع

السؤال الرابع: ما أثر الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة على تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التعلم باعتبارها جزءاً من البرنامج التربوي، وكيف يتمُّ قياسها ؟

في هذا السؤال سيتم عرض ومناقشة ثلاثة محاور تمّ الخروج بها بعد ترميز فئات البيانات وتحليلها، وتضمّنت هذه المحاور في الأهداف والبنود المدرجة في الحقيبة الأكاديمية التشخيصية، مدى الالتزام في تطبيق بنود الحقيبة الأكاديمية التّشخيصيّة، انعكاس استخدام الحقيبة الأكاديمية على تحسين مهارات القراءة والكتابة.

المحور الأول: الأهداف والبنود المدرجة في الحقيبة الأكاديمية التّشخيصيّة.

ستندرج تحت هذا المحور الاهداف والبنود التي تتضمّنها الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة، وبتحليل البيانات التي تمّ جمعها من معلّمي غرف المصادر ومشرفي التربية الخاصة في قسم الإرشاد التربوي، اتّفق غالبية المعلمين وبنسبة 76.9 %، أنّ الحقيبة الأكاديمية التشخيصية يتجلّى هدفها في الوقوف على نقاط القوّة والضّعف سواء في القدرات أو المهارات الأكاديمية التي يمتلكها الطلبة المرشّحين للالتحاق بغرف المصادر. أي أنّها تسعى إلى تقييم الطالب لإرساء الخطط الفردية التربوية واستخدام الاساليب والأدوات التعليمية المناسبة لحالة كل طالب. كما أنّها تبحث في الأسباب ما وراء المشاكل التي يعاني منها الطلبة والتي تمحورت في انخفاض مهاراتهم الأكاديمية، أو الانخفاض في عمليات الإدراك، إضافة إلى عدم قدرتهم على معالجة المعلومات الّتي يستقبلونها أو التي يقومون بتخزينها.

وذكرت في هذا المجال المرشدة (أ، ح): *" في عنا حقيبة اكاديمية للغة العربية والرياضيات بتم تدريب المعلمين الجدد عليها ومن خلال تقييم قدرات الطالب عليها بتم وضع الخطط المناسبة وبناء على هاي القدرات كمان بتقسمهم لمجموعات، والمعلم المفروض يكون قادر على انه يعرف ويفصل الطلاب انهم بطء تعلم وصعوبات تعلم وتأخر دراسي"*

وقال المعلّم (أ، م) في صدد الأهداف التي تسعى الحقيبة الأكاديمية التشخيصيّة تحقيقها *" الحقيبة الاكاديمية بتقيس جميع الاهداف الاهداف من الصفر يلي ممكن تبلش من عندها عشان تعرف مستوى الطالب الحقيقي المستوى الأكاديمي الحقيقي للطالب عشان نبلش من عنده ونمشي خطوة بخطوة"*

وأضافت المعلّمة (أ، ش)*:" الهدف من الحقيبة انه تميز شو الاسباب او المشاكل الموجودة عن الطالب، او شو يلي سوا عنده هاي المشكلة هاي يمكن يكون انخفاض في مهاراته الاكاديمية او مشكلة في عمليات الادراك او حتى مشكلة في معالجة المعلومات يلي بستقبلها او بخزنها او مشاكل حتى بالذاكرة"*

وضّح المعلمون ومشرفو التربية الخاصّة أنّه يوجد حقيبتان إحداهما خاصة بالمعلّم يقوم بتفريغ البيانات عليها أثناء متابعة الطلبة، والأخرى للطالب نفسه يقوم بتأديتها للوقوف على نقاط الضّعف لديه. في كل حقيبة جزئين جزء خاص باللّغة العربية وجزء خاص بالرّياضيات، وكلا الجزأين يقيسان القدرات والمهارات للطلبة في اللّغة العربية والرّياضيات، حيث أنّ بنود الحقيبة الأكاديمية التّشخيصيّة للّغة العربية تتمحور حول القدرات التي تبّين ملاحظته التفاصيل الدقيقة مثلاً: هل يستطيع الطالب معرفة الجزء الناقص في الشكل، هل هو قادر على مطابقة الأجسام والألوان، وفيما يخصّ قدراته اللّغوية تلخّصت بقدرته على تمييز وتسمية الحروف والمقاطع وصولاً للتهجئة لقراءة النّصوص، أو القدرات المتعلّقة بالكتابة متدرجة من نسخ الحروف بكافة مواقعها ومن ثم كتابتها غيباً وصولاً للمرحلة الإملائية.

فيما سبق تمحورت البنود في القدرات، أمّا على صعيد المهارات الأكاديمية سواء في الجزء الخاص باللّغة العربية أو الرياضيات، كانت تتعلق بمهارات الطالب الحسّ حركية، المهارات السمعية، تمييز سمعي وبصري، الإدراك البصري مثل قدرته على مطابقة الأشكال، الإدراك السمعي، مثل مهارة تذكّر قصة، ذاكرة سمعية وذاكرة بصرية، فهم مقروء ومسموع، وعي صوتي، إدراك مفاهيم أساسية، مهارات المجال المعرفي. واتّفق أغلبية المعلّمين أنّ المهارات

والقدرات وجهان لعملة واحدة وإحداهما تؤثر على الأخرى، أي أنّ الطالب الذي لا يستطيع التمييز بين حرف (ب، ت) فإنّه يعاني من مشاكل إدراك بصري، أو مشاكل تتعلّق بملاحظة التفاصيل الدّقيقة، إنّ الطالب الذي لا يستطيع المقارنة بين الأرقام ومعرفة العدد السابق واللاّحق يعاني من مشاكل في مهارات المجال المعرفي وهكذا دواليك.

وقال المشرف التربوي (م، د) بخصوص الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية. *" بشكل عام القدرات بتقيس من حلالها قدرات ومهارات لغة عربية ومهارات رياضيات وعنا الحقيبة مقسومة قسمين حقيبة بأديها الطالب وكراسه المعلم حتى يكتب فيها ملاحظاته عن الطالب يعني عبارة عن جزئين عربي وجزئين رياضيات وحده للمعلم وحدة للطالب"*

وقالت المعلّمة (ت، ح) بخصوص المهارات والقدرات الأكاديمية التي تقيسها الحقيبة الأكاديمية:*" الحقيبة الاكاديمية تقسم لقسمين، قسم القدرات وقسم التعليم يعني نحكي القراءة والكتابة، يعني في البداية الحقيبة التشخيصية بكون عنا اشي اسمه القدرات هل الطالب قادر يكتب قادر انه ينقل هل قادر انه يكمل المجسم الناقص في مهارات اول/وسط /واخر، في مهارات الادارك السمعي يفهم قصه، يصير عنده تذكر سمعي او يصير عنده ذاكرة سمعية مهارات الادراك البصري انه يعرف الاحجام مثلاً انه نجيب تفاحه وين في تفاحه زيها، هلأ في الجزء الصاني من الحقيبة بتكون مهارات عربي او رياضيات بتكون مهارات القراءة والكتابة وكيف انه يميز الحروف والاعداد يميز ويقرأ ويكتب هاد الحرف بيعرفه بكل اشكاله، وبيعرفوا بمقاطعه المختلفة قصير وطويل وبيعرف يقرأ الحروف ضمن كلمة من 3 حروف او 4 حروف"*

وبنفس الآليةّ عرضت المعلّمة (أ، ع) وأضافت على المهارات والقدرات:" *زي ما حكت زميليتي هي بتقيس القدرات وبتقيس المهارات يعني بتقيس الحس حركي البصري، الادارك السمعي الادراك البصري، بتقيس المجال المعرفي، بتقيس التفاصيل الدقيقة كل هاي الاشياء الها اكتر من فرع يعني الادراك البصري اله اكتر من فرع، الادراك السمعي اله اكتر من فرع، التفاصيل الدقيقة الها اكتر من فرع القدرات بتقيس الحروف قراءة المقاطع وقراءة الكلمات من 3 حروف قراءة كلمات من مقطعين كلمات بسيطة كلمات مع حركات جمل، طبعاً الطالب لوين ممكن يوصل هاي بالنسبة للعربي، كمان بالرياضيات نفس الاشي، الاعداد كمان يعرف العدد المعطى، يميز الاعداد الاصغر الاكبر، جمع طرح يميز الاشكال وين الطالب في التخمين البصري، باخد كل هاي النقاط لاعرف الطالب وين وصل معي وين مشكلته وين نقاط الضعف عشان، استخدمها في تعليم الطالب، يعني الطالب عنده مشاكل في التفاصيل الدقيقة رح يكون عنده مشكلة في تمييز الحروف (خ/ح) الطالب يلي عنده مشاكل سمعية، ادراك سمعي، وتمييز سمعي، رح يكون عنده مشكلة في سماع الاصوات (ذ،ظ)(ط،ض) (س،ش)(ص،س) كل هاي الامور بتقيسها الحقيبة*"

وأضافت المعلّمة (ع، م) في هذا البند:" *الحقيبة يلي احنا بنقيم عليها هي معموله على اختبار ويكسلر، مؤخذ بعض البنود من وكسلر يعني بتركز على الادراك البصري، والتسلسل البصري، الذاكرة البصرية والادراك السمعي، التسلسل السمعي، على فهم المسموع وبتاخد الجانب الاكاديمي القراءة والكتابة للحروف والمقاطع والنصوص، التحليل الصوتي، الوعي الصوتي يلي اكثر الطلاب هلأ عندهم مشكلة بالوعي الصوتي وفهم المسموع، الطالب بيقرأ النص ولكن لما بتسألي ما بيفهم، ما بيجاوبك على سؤالين تلات من النص يلي انت قرئتي، فيها جانب الرياضيات موجودة بس اذ بنجي لجانب القدرات شوي بتركز على ادراك بصري، ادراك سمعي، التأزر الحسي الحركي*"

المحور الثاني: مدى الالتزام في تطبيق بنود الحقيبة الاكاديمية التّشخيصية.

بالسؤال المباشر للمعلّمين والمشرفين عن مدى التزام المعلّمين في تطبيق بنود الحقيبة الأكاديمية وبتحليل هذا السؤال تمّ الخروج بنتائج تفيد بأنّ كافة المعلّمين دون استثناء وفي جميع محافظات الوطن في الضفة الغربية وقطاع غزة وبنسبة شكلت 100%،ملتزمون في تطبيق كافة بنود الحقيبة الأكاديمية التشخيصية كأداة تشخيصيّة وتقويمية ولا يجوز لهم استخدام غيرها من الأدوات لتشخيص الطلبة، وأنّهم غير مدرّبين كمعلّمين ومشرفين على غيرها من الأدوات، وعزا المعلمون السبب في ضرورة تطبيق الحقيبة الأكاديمية كونها متدرّجة من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس للمجرّد، إضافة إلى التدرّج في معلوماتها ويتم تفريغ البيانات عليها وبناء الخطط الفردية التربوية.

علاوةً على ما سبق، وضّح المعلمون أنّ المرونة في تطبيق الحقيبة التشخيصية يكون فقط في استخدام الوسائل المدرجة في الحقيبة الأكاديمية وكيفية تطبيق الاستراتيجات أثناء التقييم أو التّشخيص، أمّا فيما يخصّ آلية تطبيقها فإنذ كافة المعلمين يطبّقونها بنفس آلية السؤال. كما ذكر معلمو غرف المصادر ومشرفو التربية أنّ الحقيبة الأكاديمية التشخيصية سيتم إجراء تغييرات عليها، وسيتم اعتماد الحقيبة الأكاديمية التشخيصية المعدّلة بداية العام القادم 2022-2023، ولكن حسب ما ورد على لسان المشرف التربوي إنّ هذه التّعديلات بسيطة جداً ولا تُضفي أيّ تغييرات جوهرية على أداء المعلمين.

وفي هذا الصّدد قالت المعلّمة (أ، ش)*:" بالنسبة الي ملتزمة بتطبيقها لانها متدرجة في المعلومات وبناء عليها بتم تفريغ المعلومات وتحليلها وبناء عليها بتم اعداد الخطط وبالنسبة للحقيبة نفسها هي اصلاً بتحتاج لبعض التعديلا واحنا بالعطلة الماضية كان في اجتماعات بخصوص هاد الموضوع نعمل عليها تعديلات على الحقيبة ورح تؤخد بعين الاعتبار في التعديل للسنوات القادمة"*

وقالت المعلّمة (ع، م)*:" نلتزم 100% لانه هاي زي ما حكتلك معناش اي خيار تاني او اي مرونه انه نستخدم غيرها، ولكن زي ما حكتلك إذا عندي بعض الطلاب يلي ما بنطبق عليهم ولانه انا كمدرسة دامجة بحكي انه الحقيبة ما بتزبط وما انطبقت عليه او الحقيبة مثلاً هو اقل من مستوى تطبيق الحقيبة الاكاديمية، مش مناسب إله هاي الحقيبة بس بسأله بعض الاشياء الاضافية ولا تعمم لانه هاي حالة فردية في المدرسة"*

وفي نفس السّياق قالت المعلّمة (هـ، ل): *" يتم الالتزام بتطبيق جميع المهارات لانه كل مهارة يجب كتابة ملاحظات عليها وتفريغ اجابة الطالب على نسخة المعلم ويتم الاطلاع عليها من قبل المشرف"*

وأردفت المعلّمة (ن، م): *" طبعاً الالتزام بالحقيبة التعليمية ومحتوياتها اجباري، يعني الاشراف بيجوا يطلعوا وين مشيتي وين وصلتي في الحقيبة الاكاديمية شو كتبتي ملاحظات على الطالب ف التشخيص دائماً بيحتاج وقت، يعني هو يلي بياخد وقت كتير قبل ما نبلش حصص طبعاً اجباري تبلشي (من الى)، في الحقيبة للحد يلي ممكن الطالب يوصلوا يبلش يقرأ أحرف مش رح توصلي معاه للقراءة بتتوقفي بس"*

وقالت المرشدة التربوية (أ، ح) في هذا البند: *" ممنوع، ممنوع، يستحدم اي اداة تانية لانه تطويرها ممكن هلأ السنة بنشتغل على تطويرها بنشتغل على الحقيبة الاكاديمية عنا الدكتورة بسينة نزال بتشتغل على تطوير الحقيبة الاكاديمية هلأ هاي بدها اخصائين اكتر من معلم غرف المصادر يعني رح تكون رؤيته قليلة حتى لو*

كان ماجستير تربية خاصة يعني بيعطينا ملاحظات للحقيبة الموجودة تقريباً من 2014 هلأ صارلها اكتر من 6-7 سنين يعني هلأ احنا هاي السنة بنطور فيها فأخذنا كل الملاحظات من المعلمات"

وقال المشرف التربوي (م، د) بهذا الشأن: *"بالمجمل ملتزمين فيها لانه احنا بنتابع هاي الحقائب يعني بنقدر نحكي90% من المعلمين واكتر ملتزمين فيها"*

وقالت المعلّمة (ت، ح) في هذا البند: *" اكيد بنلتزم بتطبيق هاي الحقيبة ومحتوياتها وكل هدف داخل هاي الحقيبة، كل قدرة داخل الحقيبة انا بطبقه حسب التسلسل الموجود في هذه الحقيبة، نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطالب ونبني عليها وين وصل الطالب في الحقيبة بنبني عليها، 100% ملتزمين فيها مجبورين نلتزم فيها لانه هاد بدو يعطينا تقييم وكمان لما بنا نعمل مجموعات مصغرة عشان لما بنا نعمل البرنامج اليومي بهمنا التسلسل تبع الحقيبة"*

المحور الثالث: انعكاس استخدام الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية على تحسين مهارات القراءة والكتابة.

في هذا المحور سيتم استعراض توجّهات المعلمّين حول انعكاس استخدام الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية، حيث اتّفق أغلبية المعلمين وبنسبة كبيرة جداً على أنّ الحقيبة الأكاديمية التشخيصية ليس لها انعكاسٌ مباشرٌ على تحسين مهارات الطلبة، وأنّ الحقيبة الأكاديمية التشخيصية ليست إلا حقيبة تشخيصيّة وليست علاجية، أي أنّ أثرها ما بعد عملية التّشخيص.

إضافة إلى ما سبق، وضّح المعلمون اثر استخدام الحقيبة الأكاديمية كونها حقيبة تشخيصيّة، حيث اعرب المعلمون أنه عندما يتم تطبيق بنود الحقيبة الأكاديمية التشخيصية لقياس المهارات والقدرات الخاصة بالطلبة عبر الاختبارات المدرجة فيها، فإنّهم من خلال اخذ الملاحظات يستطيعون الوقوف على نقاط القوة والضّعف، ومعرفة المستوى الأكاديمي للطالب، وبالتالي التّعرف على أدقّ المهارات والقدرات التي يمتلكها الطالب، والجزئية منها كذلك، فبنود الحقيبة الأكاديمية التشخيصية تتسلسل من السهل للصعب، وبهذا فإنّ تطبيق كافة بنود الحقيبة الأكاديمية التشخيصية بطريقة متسلسلة وصحيحة ودقيقة، وموضوعية، ترسم للمعلّم الصورة النهائية لمستوى الطالب حيث انّها توضّح المشاكل التي يعاني منها الطالب مثل عدم مقدرته على قراءة الحرف بكافة أشكاله ومواقعه المختلفة، مشاكل الوعي الصوتي للحرف اي عدم مقدرته على تمييز صوت الحرف، لديه مشكلة في التفاصيل الدقيقة وهكذا.

وبالوقوف على نقاط القوّة والضّعف لدى الطالب ومعرفة مستواه الحقيقي ومهاراته الأكاديمية، يستطيع المعلم إعداد الخطط التّعليمية الفردية المناسبة للطّالب، واستخدام الوسائل والأساليب التعليمية المناسبة، وتقسيم الطلبة إلى فئات ومجموعات، أي اختيار انماط التعلّم الصّحيحة، ما ينعكس ذلك إيجابياً على مستويات الطلبة في القراءة والكتابة، أي أنّ الاختيار الصحيح والمناسب للطالب لا يتأتّى إلاّ من خلال تنفيذ بنود الحقيبة الأكاديمية التشخيصية؛ اي التشخيص الجيّد.

وبهذا اعتبر المعلمون الحقيبة الأكاديمية التشخيصية جزءاً من البرنامج التربوي لأنها تحتوي على بعض الأوراق المساندة والوسائل التي تعينهم على تنفيذ الهدف، بالرغم من قصورها في بعض الجوانب وحاجتها للتعديل، بينما كان للمرشد التربوي رأي مخالف عن أثر الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية، حيث وضّح أنّ الحقيبة الأكاديمية التشخيصية ليست علاجية وليست برنامجاً تربوياً ولا ترقى إلى أن تكون برنامجاً تربوياً قادراً على تلبية كافة الاحتياجات التي يتطلبها طالب ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة اضطرابات وبطء تعلّم وتأخّر دراسي، وإنّما هي حقيبة تقييميّة وليست لها علاقة بتحسين الطالب على صعيديّ اللّغة العربية والرّياضيات، ولكن يمكن من خلالها ملاحظة أثر التّقدّم الذي أحرزه الطالب أي أثر التّحسن الذي يبديه هذا الطالب، وذلك من خلال تنفيذ بنودها في بداية الفصل وفي نهاية الفصل وتسجيل ملاحظات.

قالت المعلّمة (أ، ش) في بند الحقيبة الأكاديمية التشخيصية: *" هي بصراحة الحقيبة لحالها ما بتكفي لعمل تحسين بس إذا تبعت تحليل سليم للمعلومات التي حصلت عليها اثناء التشخيص وحطيت خطط دقيقة واهداف واثناء الحصص كان التدريس فعال واتبعت الاستراتيجات بشكل مزبوط اكيد رح يتحسنوا الطلاب هي كأداة تستخدم في بداية السنة (الفصل الدراسي) للكشف عن المشكلات لا أكثر، يعني من خلال بنودها ممكن تستفيد المعلمة في وضع الخطط والبرامج التدريسية"*

وقال المعلّم (أ، م) بهذا الخصوص: *" بنعكس انه بس نطبق الحقيبة الاكاديمية او التعليمية بتعرف مستواه الأكاديمي الحقيقي وتبلش معاه من مستواه الحقيقي وبنكشف نقاط الضعف والقوة يعني بنعرف إذا في خلل ولا*

لاء او ضعف في تمييز وتسمية الحروف، يعني لولا تطبيق الحقيبة الاكاديمية التشخيصية ما بنعرف نقاط القوة والضعف، احنا ممكن ما نقيس كل مهارات الطالب ونعرف نقاط الضعف عند الطالب ونشتغل عليها كلها"

وأكّدت على ذات السّياق المعلّمة (ع، م): *" هو انعكس انه احنا بنقيمهم في البداية فبعرف مستواهم الحقيقي بالزبط لانه في كتير تفصيلات للطالب يلي عندهم مشاكل بالقراءة والكتابة، يعني عندة مشكلة في قراءة الحروف، عنده مشكلة بالوعي الصوتي للحرف، عنده مشكلة بالتفاصيل الدقيقة، يعني بنعرف مستواه ومهراته وقدراته وبنبني عليها الخطط باهداف متناسبة، يعني بنقدر نحكي انه الها إثر بعد التشخيص لانه انا لما بدي أشخص صح بدي اعمل شغل صح"*

وأضافت المعلّمة (ن، م)*:" انعكاس الحقيبة الاكاديمية على تشخيص في القراءة طبعاً انعكس هاد الاشي بشكل ايجابي لانه عرفنا وين نقاط الضعف عند الطالب، شوفي الحقيبة الاكاديمية فيها تسلسل بتم التعرف فيها على ادق التفاصيل والمهارات الجزئيية يلي بشملها كل هدف لتدريسها للطلاب وتخطي نقاط الضعف"*

بينما أعرب المشرف التربوي (م، د): *" احنا بنحكيلك انه الحقيبة الاكاديمية هي تقييم، هلأ شو عملت على تحسين هي بالاساس قيمت، شو حسن؟! يعني بيرجعوا يطبقوها كمان مره يعني بيرجع في نهاية الفصل الاول يطبقوها مثلاً وبيرجع بقيم كمان مره، يعني ما الها علاقة بالتحسين الطلاب وإذا حدا حكالك في علاقة احكيلوا كيف؟ هي بتقيم فقط كيف بدها تحسن، ممكن انا إذا قيمت في بداية الفصل ورجعت قيمت نهاية الفصل ببين أثر شغلي على الطالب، يعني اثر التحسن بعد استخدام الحقيبة"*

وبهذا الّتحليل، تم الخروج بنتيجة تفيد بأنّ الحقيبة الأكاديمية التشخيصية هي في الأصل تقييمية وليست علاجية وأنّ انعكاس أثرها بشكل إيجابي لا يتأتّى إلّا بتشخيصٍ صحيح، وبناء خطط

فردية تربوية متناسبة مع احتياجات وقدرات الطالب الملتحق في غرف المصادر ولفئات اضطرابات التّعلّم، والتأخّر الدراسي وبطء التّعلم.

علاوة على ما سبق، اتّفق أغلبية المعلّمين وبنسب كبيرة بأنّ لغرف المصادر–الخدمات المقدّمة – دور كبير في تحسين المهارات الأكاديمية لطلبة اضطرابات التّعلّم، والتأخّر الدراسي، وبطء التّعلّم، وأنّ كل طالب يلتحق بغرف المصادر يحقق إنجازاً حتى ولو كان هذا الانجاز بسيطاً، وعلى صعيد الاندماج الاجتماعي وكسب الثقة، وأّكد معلمو غرف المصادر لعينة البحث أنّ البرامج(الحسية والحس حركية) المتّبعة في غرف المصادر تؤتي أكلها مع جميع الطلبة وبنسب مختلفة تبعاً لفئة الطالب الملتحق، وأنّ بعض الطلبة يتخرّجون من غرف المصادر يتقنون قراءة النصوص، وكتابة معظم الحروف إملائياً، كما أنّ بعض الطلبة يتقنون قراءة وتمييز وإملاء بعض الحروف.

قالت المعلّمة (أ، ع): *" انا اشتغلت مع بنت صف ثاني وصلت معها لمرحلة تقرأ ونكتب، هلأ هي صف سابع، الاشي يلي عززها انه عملنا معها تدريب للاذاعة والتلفزيون اخذناها مع مجموعة طلاب على برنامج الاذاعة والتلفزيون ادربت على كيف تمسك المايك وكيف تعمل مقابلة، زادت ثقتها بنفسها، وهي صارت كمان تقرأ وتكتب هلأ علاماتها تقريباً من 70ل 80 هي طلعت من غرفة المصادر السنة اول سنة بطلعها بس هي لحد الان بتيجي تورجيني علاماتها"*

وأضافت المعلّمة (أ، ش): *" ساعدت كتير لانه الطالب هاد بدو شغل وبده اهتمام من جميع النواحي والجوانب، في مثلاً بنت عندي بصف رابع كانت اول ما شخصتها كانت كتير ما بتعرف غير حرف (أ) وكثير*

عندها صعوبات في التعلم، هلأ اشتغلت عليها بانها تربط الحروف بالتدرج من المحسوس لشبه المحسوس للمجرد، ومع التكرار صارت تعرف تقريباً خلال الفصل الدراسي عشر حروف وتتهجى بعض الكلمات البسيطة منهم وتعرف بعض الارقام العشرية الاولى والتصاعدي والتنازلي، وأكبر وأصغر، هاي البرامج ساعدتها بالتحسن رغم كتير معلمات فاقدين الامل منها"

وقال المعلّم (أ، م)*:" في كتير ناس انجزوا معي ووصلوا معي قراءة نصوص وقراءة قصص صغيرة "*

بمراجعة ومناقشة السؤال الرابع والأخير ، استنتجت الباحثة أنّ الحقيبة الاكاديمية التّشخيصية للّغة العربية والرّياضيات لا تُعدّ برنامجاً تربوياً ولا ترقى إلى أن تكون برنامجاً تربوياً، وانّما حقيبة تشخيصية تقييمية هدفها الأساسي تشخيص القدرات والمهارات الأكاديمية فقط لفئة محدّدة (اضطرابات تعلّم، بطء تعلّم، تأخّر دراسي) والوقوف على نقاط القوة والضّعف، بينما يمكن اعتبارها جزءاً من البرنامج التربوي – بأوراقها العلاجية ووسائلها التعليمية المعروضة–.

استنتجت الباحثة في إجابات هذا السؤال، أنّ معلمّي غرف المصادر ملتزمون بتطبيق بنود الحقيبة الأكاديمية التشخيصية بنسبة كبيرة جداً، وعزت هذه النتيجة لعدم وجود أدوات تشخيصيّة وتقييميّة لطلبة اضطرابات التّعلّم في غرف المصادر.

إنّ الانعكاس الإيجابي لأثر الحقيبة الأكاديمية ليس لكونها أداةً علاجية – أو برنامجاً تربوياً– وإنّما ناتج عن الممارسات المتبعة من قبل معلّمي غرف المصادر على صعيد الاستراتيجات والأساليب والوسائل التعليمية المعتمدة في جوهرها على البرامج الحسية والوسائط المتعدّدة،

والمعدّة من قبل معلّمي غرف المصادر بناء على التّشخيص القائم على الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية، ما ينعكس ذلك على تحسين مهارات الطلبة أكاديمياً وخاصة في مجاليّ القراءة والكتابة.

وبهذا تتفّق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات مثل الصمادي (1996)، المعايطة (1999)، جرادات (2014)، الصباح وشناعة (2010)، باركارد وهايزلوركن وهاريز (حPakard,Hazelkorn,Harris,2011) في انّ لخدمات غرف المصادر دوراً في تحسين مهارات الطالب الأكاديمية وخاصة في مجاليّ القراءة والكتابة، وبهذا تُعتبر غرف المصادر بديلاً تربوياً يقدّم الخدمات التربوية لطلبة اضطرابات التّعلّم والتي تعمل على تحسين مهاراتيّ القراءة والكتابة.

بناءً على ما سبق من تحليل ومناقشة الأسئلة الفرعيّة الأربعة بكافّة المحاور والّتي جاءت لتجيب عن السّؤال الرّئيسيّ للبحث وهو: ما واقع برامج التّدخل التّربويّة والخدمات المُستخدمة من قِبل مُعلّمي غرف المصادر في تحسين مهارتَيّ القراءة والكتابة للّطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم؟

إن هذه الدّراسة أجابت عن السّؤال الرّئيس، بأنّ الخدمات التّربويّة المقدمة في غرف المصادر جاءت بدرجة متوسطة، وأنّ الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية لا تعدُ برنامجاً تربوياً وإنما أداةً تشخيّصية، ولم تؤدِ إلى تطوّر مهارات التّحصيل في القراءة والكتابة، وكما تناولت عدّة اتجاهات منها الصّعوبات والتّحديات التّي واجهت معلّمي غرف المصادر تمثّلت في، عدم وجود

المواءمات والتّعديلات على المناهج، قلة الموارد والموازنات الماليّة، عدم توفر الأدوات والوسائل التّعليّمية، وإنّ التحسن الحاصل كان بسبب استخدام المعلمين بعض الأساليب والأنماط التّعليّمية في التّعليم في تلك الغرف.

أجاب السؤال الأول بتحليل محاوره عن آليات تشخيص وإلحاق الطّلبة إلى غرف المصادر، حيث أنّ معلّمي غرف المصادر يتَّبعون خُطواتٍ متشابهةً في عملية تشخيص وإلحاق الطّلبة، وتصميم وكتابة الخطط الفرديّة التّربويّة بالاستناد إلى نتائج الحقيبة الأكاديمية التّشخيصية، والّتي تعتبرُ جزءاً من البرنامج التّربويّ المعمول به في غرف المصادر. كما جاءت إجابات السّؤال الأول للّدراسة تستعرض المواءمات والتّعديلات المطروحة في غرف المصادر الّتي تساهم في تحسين مستويات الطّلبة من ذوي اضطرابات التعلم لنجد أنّ تلك المواءمات والتّعديلات ضئيلة، وإن توافرت تأتي بصورتها البسيطة الّتي لا تُلبي احتياجات المتّعلم.

أما السّؤال الثّاني للّدراسة استعرض محاور مرتبطة بصورة مباشرة مع السّؤال الرّئيسي، بحيث استعرض البرامج والاستراتيجات وأنماط التّعلّم المطبقة في غرف المصادر، إضافة إلى مدى توافر الأدوات التّقيمية والدّورات التّأهيلية الّتي يمتلكها معلّمي غرف المصادر والّتي تعينهم على تطبيق البرامج التّربوية(الأساليب، الاستراتيجيات، الأدوات التّطبيقة) والّتي تعمل على تحسين مهارات الطّلبة المتلحقين في غرف المصادر من فئة اضطرابات التّعلّم. حيث أشارت الباحثة في هذا الصّدد أنّ معلّمي غرف المصادر يعتمدون على مجموعة من الأساليب والأنماط

التّعليمية باجتهادٍ ذاتيّ معتبرين أنها استراتيجيات تدريسيّة، والّتي تلّخص أغلبها في برامج حسّيّة وسمعيّة، ووسائط متعددة. أما بالنّسبة للأدوات التّقيمية والدّورات التّأهيلية؛ أشارت النّتائج أنّ الدّورة التّأهيلية الّتي تلقّاها جميع المعلّمين هي دورة الحقيبة الأكاديميّة التّشخيصية، وهي نفسها الأداة التّقيمية المعمول بها ولا يجوز استخدام غيرها في التّشخيص والتّقييم، وعلى الرّغم من ذلك جاءت بالإطار النّظري وليس التّطبيقي الّذي يُلبّي رغبات المعلّمين ويساعدهم على تحسين مهارات طلبتهم.

ناقش واستعرض السّؤال الثّالث، التّحديات الّتي تعيق وتعرقل عمل المعلّمين داخل غرف المصادر وخارجها، والّتي بدورها تؤثّر على جودة الخدمات المقدّمة في غرف المصادر، وكانت أهمّ التّحديات الّتي واجهت المعلّمين، التّعاون القائم بين جميع أطراف العمليّة التّعليميّة (معلّم نظامي، مشرف تربوي، مديري مدراس، أولياء الأمور، والطّلبة أنفسهم)، إضافةً إلى التّحدّيات المتعلّقة بزخم الأعمال الكتابية وإلزاميّة تطبيق بنود الحقيبة الأكاديميّة التّشخيصيّة، وعدم وجود مناهج متخصّصة ومُحكمة ، وأدوات ووسائل واستراتيجيّات تربويّة تُعينهم على تطبيق تلك البنود وتُلائم جميع الطّلبة الملتحقين في غرف المصادر.

وجاء السّؤال الرّابع ليقفَ على أهمّ بنودِ ومحتويات الحقيبة الأكاديميّة التّشخيصيّة، وانعكاس أثر استخدام الحقيبة الأكاديميّة التّشخيصيّة، ومدى الإلتزام بتطبيق بنودها وأهدافها– باعتبارها جزءاً من البرنامج التّربوي– حيث أشارت النّتائج إلى أنّ بنود وأهداف الحقيبة الأكاديميّة التّشخيصيّة

لا تلبّي جميع الاحتياجات، ولا تُشخص قدرات الطّلبة الملتحقين بغرف المصادر. وأنّ الانعكاس الإيجابي والأثر الحاصل على مستويات الطّلبة من ذوي اضطرابات التّعلم ليس إلا نتاجاً للأساليب التّعليميّة والأنماط التّدريسيّة الّتي يطبقها المعلّمون داخل غرف المصادر، وأنّ الحقيبة الأكاديمية تعين المعلّم في الوقوف على نقاط القوّة والضّعف بالتّشخيص الجيد والصّحيح. وبهذا لا يمكن اعتبار الحقيبة الأكاديميّة التّشخيصيّة برنامجاً تربويّاً يلبي كافّة احتياجات وقدرات الطّلبة. وعلى الرّغم من ذلك يُلزَم المعلمون بتطبيق كافة بنودها واعتبارها أداةً تقييميّةً موحدةً.

2.4 رؤية مستقبلية لتحسين مهارات القراءة والكتابة في غرف المصادر

بناء على ما سبق وبالخروج بنتائج تتعلق بالبرامج التّربوية والخدمات المستّخدمة في غرف المصادر بإعتبارها بديلاً تربوياً والأكثر استخداماً في السّياق الفلسطيني، تبين وجود عدة معيقات وتحديات في البيئة التّعليميّة التّعلميّة، وثغرات في البرامج التّربوية المستخدمة– الحقيبة الأكاديمية التّشخيصيّة للغة العربية والرّياضيات– والمّتضمنة الوسائل والأداوت التّعليميّة والتّقيمية التي تُعين المعلم على تجويد وتحسين العملية التّعليميّة وتفتح سُبلاً لطلبة اضطرابات التّعلّم الملتحقين بتلك الغرف بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم ورغباتهم، وبالإندماج في بيائتهم التّعليميّة ومع اترابهم في الصّفوف النّظامية، كان لا بد من الوقوف على أهم الرّؤى المستقبلية لتحسين مهارات الطّلبة من ذو اضطرابات التّعلّم بشكل خاص، والطلبة الملتحقين في غرف المصادر بشكل عام؛ الا وهو السعي الحثيث والمستمر من قبل وزارة التربية والتعليم،

والقائمين على إدارة التّربية الخاصة في وحدة الإرشاد والتّقويم، بتخصيص موازنات وموارد مالية، لتطوير برامجها التربوية من إدارج مناهج متخصصة في اللغّة العربية والرّياضيات تقبل المواءمات والتعديلات بما يتناسب مع قدرات الطلبة، عقد دورات تأهيلية متخصصة ومن قبل تربويّن اكفيّاء ومختصين في مجال التّربية الخاصة، وفي مجالي القراءة والكتابة بشكل خاص لكل من معلمي غرف المصادر ومعلمي الصّفوف النّظامية، إضافة إلى ما سبق، وفي بدء الأمر يجب إتباع طُرق تشخيصية صحيحية وبإتباع اختبارات ومقاييس مقننة وذات معايير تتناسب والسّياق الفلسطينيّ وليس بإلاعتماد على أراء وتجارب شخصية لمعلمي الصفوف النّظامية او معلمي غرف المصادر.

3.4 توصيات في ضوء نتائج الدّراسة

من خلال نتائج التّحليل الكيفيّ للمقابلات الفردية والبؤرية شبه المنظّمة مع معلّمي غرف المصادر، ومشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع تبيّن مع الباحثة الصعوبات التي تواجه المشتركين والتي تُعتبر احتياجات أساسية لهم، اولتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1- تخصيص ميزانية من وزارة التربية والتّعليم لغرف المصادر، لتوفير الوسائل التّعليمية والتنقيات والأجهزة الإلكترونية، أو لتجديد الوسائل القديمة وتطويرها في سياقات الطلبة.

2- ضرورة العمل على وجود مناهج في اللّغة العربيّة والرّياضيات أو مراجع يُستند إليها في تعليم الطلبة من ذوي اضطرابات التّعلّم، ومتخصّصة ومفصّلة وتشاركيّة بين معلّمي

غرف المصادر ومعلّمي الصفوف النظاميّة. وبناء برامج جديدة لطلبة اضطرابات التّعلّم، تأخّر دراسي، وبطء تعلّم.

3- تخفيف الأعمال الكتابية وذلك عن طريق استحداث نماذج فارغة وموحّدة ببنود وأهداف واضحة إضافة إلى نماذج تحضير موحّدة، وأوراق عمل معمّمة على جميع معلمي غرف المصادر.

4- ضرورة عمل دورات تأهيلية وورشات عمل جديدة ومتخصّصة ونوعية في الكثير من المواضيع مثل: الدّراما، الموسيقى، التّوحّد، استراتيجات التدريس خصوصاً في القراءة والكتابة، إضافة إلى حضور حصص تبادلية وحصص مصوّرة نموذجية.

5- ضرورة التعديل والتّطوير على بنود الحقيبة الأكاديمية التشخيصية والبرامج التربوية من حيث اختباراته التي تقيس المهارات، ونوعية الوسائل والاستراتيجات التي تعرضها، والفئات التي تشخصها لتشمل جميع فئات الاحتياجات الخاصّة.

6- ضرورة نشر التّوعية والتثقيف لأولياء الأمور، وعقد دورات لمديري المدارس ومعلّمي الصّفوف النظامية حول ماهية وطبيعة غرف المصادر وآلية التشخيص والعمل فيها.

7- التطوير في ماهية غرف المصادر وتصبح قادرة على استقبال جميع الفئات المختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة بتطوير الغرف الحسية واستحداث البرامج الخاصّة بهم.

8- تفعيل سياسية التّعليم الجامع في كافة المدارس، وتوظيف أشخاص أكفياء ومتخصّصين.

3.4 توصيات مستقبليّة

1- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول واقع الدورات التدريبية التي يتلقّاها معلمو غرف المصادر وأثرها في تحسين المهارات الأكاديمية لطلبة اضطرابات التّعلمّ.

2- إجراء المزيد من البحوث والدّراسات حول آليات إلحاق وتشخيص الطلبة لغرف المصادر ضمن سياسات النهج الثنائي وبالاستناد إلى نموذج الاستجابة للتّدخّل RTI.

3- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مدى تطبيق سياسات التعليم الجامع.

4- إجراء المزيد من البحوث والدراسات عن أثر استخدام الحقيبة التشخيصية كأداة تقييمية في تحسين طلبة اضطرابات التّعلّم.

5- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول واقع غرف المصادر في سياسات التّعليم الجامع.

قائمة المراجع

الدّراسات العربية

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

أبو الّديار، سعيد، والبحيري، جاد، ومحفوطي، عبد الستار. (2012). **قاموس مصطلحات صعوبات التّعلّم ومفرداتها** (ط.2)، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطّفل، الكويت.

أبو بصل، نغم، الحصّان، سميّة وغنيم، خولة. (2019). الخدمات التربوية التي تقدّم في غرف مصادر التّعلّم للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في المدارس الحكومية في قصبة السّلط من وجهة نظر المرشدين التربويين. **المجلة العلميّة للبحوث والنشر العلميّ،35**(9)،2-30.

أبو حشيش، بسّام، وسلمان، محمد. (2005). تقويم فعالية برنامج التّعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتّعليم العالي بمحافظات غزة. **مجلة عالم التّربية مصر**. ع (16)، 241-292.

أبو نيان، إبراهيم. (2019). صعوبات التّعلم ودور معلّمي التّعليم العامّ في تقديم الخدمات. الرياض، المملكة العربية السعودية: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبوعليا، محمد، وملحم، عبد القادر. (1998). فاعلية غرف المصادر في التقليل من المشكلات السلوكية لدى عينة من ذوات الصعوبات التعّليمية الأكاديمية من كالبا الصفين الثالث والرابع في إحدى مدارس مدينة عمان. **مجلة مؤتة للبحوث والدّراسات،13**(6)،11-39.

البلاوي، إيهاب. (2014). **الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصّة** (ط.2). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

البطانية، أسامة، الرشدان، مالك، السبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد. (2009). **صعوبات التّعلّم (النّظرية والممارسة)** (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، بطرس. (2014). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلم** (ط.3). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بلعوص، رنيم، والمغربي، راندا. (2018). واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، (3)، 46-77.

التّهامي، نازك، المصري، إبراهيم، علي، إسماعيل، وعلي، ياسين. (2018). **المرجع في صعوبات التّعلّم وسبل علاجها** (ط.1). دسوق: دار الإيمان للنشر والتوزيع.

الجبالي، أحمد. (2020). تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،4**(6)، 29-44.

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

الجوالدة، فؤاد. (2017). فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في تحسين التكّيف النفسي لدى الطلبة الصّمّ. **مجلة جامعة الشّارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية،14**(2)، 238-267.

حجازي، أحمد. (2018). فعالية برنامج قائم على أنشطة غرفة المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم. **مجلة التّربية الخاصّة والتأهيل،6**(25)، 1-35.

حسين، سليمان. (2019). **واقع تطبيق منحنى التّعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي.** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدّراسات العليا، جامعة بيرزيت: بيرزيت، فلسطين.

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

الحمادي، هدى. (2019). ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التّعلّم. **مجلة البحث العلمي في التّربية،20**، 28-49.

خصاونة، محمد. (2013). مستوى الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات،31**(1)51-76.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2009). **المدخل إلى التربية الخاصّة** (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة النشر.

الخطيب، جمال، الصمادي، جميل، الروسان، فاروق، يحيى، خولة، الحديدي، منى، يحيى، وموسى، العمايرة. (2013). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة.** عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

خليل، حسين. (2019). **فاعلية برنامج تعليميّ قائم على استراتيجة الحواس المتعدّدة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر**. (رسالة ماجستير غير منشورة). كليّة الدراسات العليا، جامعة القدس: القدس، فلسطين..

الدبابنة، خلود أديب. (2016). مدى رضا اولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدّمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرّضا. **المجلة الأردنية في العلوم التّربويّة،12**(2)،269- 286.

الديّات، أفنان، والحديدي، منى. (2019). درجة تطبيق معلّمي غرف المصادر في الأردن لاستراتيجات تدريس القراءة المسندة بنتائج البحث العلمي واتّجاهاتهم نحو الممارسات المسندة إلى الأدلة العلميّة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27**(5)، 826-851.

ربايعة، زينب. (2018). **فاعلية برنامج تعليميّ قائم على اللّعب في تحسين المهارات الاجتماعية ودافعيّة الإنجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية الدّنيا من ذوي صعوبات التّعلّم الملتحقين بغرف المُصادر التّعليميّة**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة النّجاح: نابلس، فلسطين.

الزعبي، سهيل، وعبد الرحمن، مجدولين. (2014). أثر برنامج تدريبي في تعديل اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلمّ نحو غرفة المصادر في الأردن. **المجلة التربوية المتخصّصة، 3**(1)، 41-57.

الزهراني، أميرة، الزهراني، سلطان. (2020). معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوي صعوبات التّعلّم من وجهة نظر معلّميهم بمحافظة جدة. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4**(6)، 35-70.

الزيآت، فتحي مصطفى. (2007). **صعوبات التّعلّم: الاستراتيجات التدريسية والمداخل العلاجية** (ط.1). القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

زياد، محمد. (2013). **المنهج المدرسي ودوره في احتواء حاجات ذوي عسر التّعلم.** جامعة،17(2)، 29-56.

سالم، محمود، الشحات، مجدي، وعاشور، أحمد. (2006). **صعوبات التّعلم (التّشخيص والعلاج)** (ط.2). عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سليمان، السيد. (2011). **التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التّعلّم.** القاهرة، مصر: عالم الكتب.

سماحي، عبير. (2018). **درجة معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف-المسيلة: الجزائر.

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

سهيل، تامر. (2012). **صعوبات التّعلّم بين النّظرية والتّطبيق.** منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الشريف، عبد الفتاح. (2011). **التربية الخاّصة وبرامجها العلاجيّة** (ط.1). القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

شلبي، امينه. (2009). **مدى تطبيق إجراءات التقييم الفردي صعوبات التّعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة: المنصورة، مصر.

صادق، فاروق. (2006). **تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التّعلمّ واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.** بحث مقدم في المؤتمر الدولي: صعوبات التعلم، جامعة الازهر: الممكلة العربية السعودية. (22 نوفمير 2006).

صباح، سهير، وشناعة، هشام. (2010). واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكومية الفلسطينة من وجهة نظر المديرين والمعلّمين والمرشدين التربويين. **مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث (العلوم الانسانية)،24**(8)،2226-2187.

الصمادي، جميل. (1996). فاعلية غرف المصادر كبديل تربوي في تحسين مهارات القراءة والحساب للطلاب بطيئي التعلم. **مجلة ابحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنشانية والاجتماعية)،12**(4)،121-146.

الصمادي، علي، والشمالي، صياح. (2017). **المفاهيم الحديثة في صعوبات التّعلّم.** عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الصمادي، علي، وبيبيرس، هيثم. (2012). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية الحركية للطلبة ذوي صعوبات التّعلم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية،20**(2)،359-378.

صوالحة، عونيه. (2014). اتّجاهات مديري المدارس الحكومية والخاصّة بمحافظة عمان نحو برنامج صعوبات التّعلمّ في غرف المصادر، **مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسية،22**(3).155-179.

الصياد، وليد، والمقبل، أميرة. (2020). واقع استخدام تفنيات التعليم في غرف المصادر مع ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها من وجهة نظر معلماتهن بمدينة الرياض. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات،10**(2)،474-518.

طمس، ميرا. (2019). **فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم وتكيفهم الاجتماعي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت: بيرزيت، فلسطين.

الظاهر، قحطان. (2008). **مدخل الى التربية الخاصة**. (ط.2). عمان، الاردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد. (2000). **تعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** (ط.1). عمان، الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العدل، عادل. (2013). **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.

عبد السلام، محمد صبحي. (2009). **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال** (ط.1). القاهرة، مصر: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.

العريشي، جبريل، بن الرشاد، وفاء، وعلي، عيد. (2013). **صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية ومقترحات علاجية** (ط.1). عمان، الاردن: صفاء للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني. (2002). **المدخل الى التربية الخاصة الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** (ط.1). عمان: دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

عطيات، عمر خليل. (2016). مدى رضا أولياء الأمور عن طبيعة الخدمات المقدمة في غرف مصادر الموهوبين في مديرية تربية لواء ماركا في العاصمة الأردنية عمان، **المجلة العلمية لكلية التربية جامعة اسيوط .452**(5413)،1-25.

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

غنيمات، موسى. (2015). **صعوبات التعلم واقع وافاق** (ط.1). عمان: دار المعتز.

فتيحه، احمد. (2009). **التقييم النهائي لغرف ومراكز المصادر في مشروع التربية الخاصة. المؤوسسة السويدية للاغاثة الفردية:** رام الله.

القاسم، جمال. (2015). **اساسيبات صعوبات التعلم** (ط.3). عمان، الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

القبالي، يحيى. (2004). **مدخل الى صعوبات التعلم** (ط.2). عمان: مؤسسة الطريق.

القشاعلة، بديع. (2017). **الاساس في التربية الخاصة** (ط.1). النقب، فلسطين: دار الهدى.

قواسمي، ديالا. (2019). **واقع الصعوبات الاكاديمية داخل غرف المصادر والتوجهات المستقبلية في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر اداريها ومعلميها**. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية: القدس، فلسطين.

كيرك، صموئيل، وكالفت، جيمس. (1998). **صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية** (زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، مترجم). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

اللالا واخرون، زياد. (2013). **اساسيات التربية الخاصة** (ط.2). عمان، الاردن: دار المسير للنشر والتوزيع.

ماكمنارا، باري. (1998). **غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة** (زيدان السرطاوي، ابراهيم السرطاوي، مترجم). الرياض: النشر العلمي بجامعة الملك سعود.

محمد، عادل. (2011). **مقدمة في التربية الخاصة**. القاهرة، مصر: دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.

مشاقبة، رامي. (2016). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر. **المنارة**،**22**(2)،67-97.

المعايطة، داوود. (1999). **فاعلية غرف المصادر كإحدى البدائل التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**. (رسالة دكتوارة غير منشورة). جامعة افريقيا العالمية: السودان.

المغاصبة، مؤيد. (2020). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجة الحواس المتعددة في معالجة صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة غرف المصادر في لواء الاغوار الجنوبية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة: الاردن.

المكالحة، احمد. (2017). مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية الفردية في غرف **المصادر**، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**،41(2)،96-130.

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

هالاهان، د، كوفمان، ج، لويد، ج، ويس، م، مارتنيز.إ.(2007). **صعوبات التعلم** (عادل عبد الله محمد، مترجم). جامعة الزقازيق، مصر: عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الاصيل نشر 2005).

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

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

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

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

وزارة التربية والتعليم العالي. (2015). **سياسية التعليم الجامع في فلسطين**. رام الله: فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2018). **المعايير المهنية لمعلمات غرف المصادر**. منشورات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2019). **الكتاب الاحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي2018-2019**. منشورات وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2014). **دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين**. منشورات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). **دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين** (ط.1). فلسطين. رام الله: الادارة العامة للارشاد التربوي والتربية الخاصة.

وزارة التربية والتعليم العالي/ الادارة العامة للارشاد التربوي والتربية الخاصة. (2019). **الخطة التنفيذية لسياسة التعليم الجامع للاعوام 2019-2021**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

اليونسكو. (2000). **إطار عمل داكار: التعليم للجميع، المنتدى العالمي للتربية داكار**، السنغال: طبع في فرنسا.

الدّراسات الأجنبية.

Alwaqassi, S. A. (2017). **The use of multisensory in schools toda**y (Doctoral dissertation, [Bloomington, Ind.]: Indiana University).

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. **European journal of special needs education, 17**(2), 129-147.

Campbell, M, Helf, S, & Cooke, N. (2008). Effects of adding multisensory components to a supplemental reading program on

the decoding skills of treatment resisters. **Education and Treatment of Children, (3)**: 267-277.

Coleman, M. R., & Hughes, C. E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an RtI framework. **Gifted Child Today, 32**(3),14-17.

Cortiella, C. (2005). No Child Left Behind: Determining Appropriate Assessment Accommodations for Students with Disabilities.**National Center for Learning Disabilities**.

Figlio, D. N., Freese, J., Karbownik, K., & Roth, J. (2018). Socioeconomic Status and Genetic Influences on Cognitive Development. Working Paper 193. **National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER)**.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. Preventing School Failure: **Alternative Education for Children and Youth, 53**(1), 8-14.

Giess, S. (2005). **Effectiveness of a multisensory, Orton-Gillingham-influenced approach to reading intervention for high school students with reading disability**. University of Florida.

Harandi, V., & Moghadam, N. (2017). A comparison of the effectiveness of Neurofeedback (NFB) training method and fernald's multisensory approach on dictation performance among students suffering from dictation disorder (Dysgraphia). **Focus on Sciences, 3**(1), 1-6.

Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. **Theory into practice, 50**(1), 4-11.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. **British journal of special education, 30**(1), 3-12.

Miles-Bonart, S. (2002). **A Look at Variables Affecting Parent Satisfaction with IEP Meetings**. Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education. (ERIC Document Reproduction Service NoED463119).

Myers, L. (2017). **The effects of a multi-sensory reading program on students with disabilities**. Specialist in education degree (Ed.S.), John H. Lounsbury College of Education, USA.

Packard, A. L., Hazelkorn, M., Harris, K. P., & McLeod, R. (2011). Academic Achievement of Secondary Students with Learning Disabilities in Co-Taught and Resource Rooms. **Journal of Research in Education, 21**(2), 100-117.

Paul, M. (2014). Ensuring quality provision of education for all: Discovering challenges faced by teachers of students with learning disabilities in regular primary schools in Masvingo District. **International Journal of Public Policy and Administration Research**, **1**(1), 26-37.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). **Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators**. Corwin Press.

Ritchey, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham—based reading instruction: A review of the literature. **The Journal of Special Education, 40**(3), 171-183.

Roerich, V. J. M. (2008). **Support to parents with children with learning disablities** (Doctoral dissertation).

Soliman, M, Almadani, F. (2017). The effects of multisensory- based instruction combined with brain-compatible environment techniques on reading fluency and reading comprehension of fourth-grade students with dyslexia. **Croatian Journal of Education, 19** (2): 363- 397.

Stroggilos, V., & Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning

difficulties. **European Journal of Special Needs Education, 21**(3), 339-349.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.). (2013). **Handbook of learning disabilities**. Guilford press.

Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. **Exceptionality, 9**(1-2), 47-65.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (2008). **The ABCs of Learning ssDisabilities**.

Wydell, T., & Fern-Pollak, L. (Eds.). (2012). **Dyslexia: A Comprehensive and International Approach**. BoD–Books on Demand.

الملاحق

ملحق (1)

أسئلة المقابلة

الموضوع: واقع البرامج التربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلّمي غرف المصادر على تحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم في محافظة رام الله والبيرة.

The reality of educational programs and services utilized by resource teachers to improve reading and writing skills of students with ’rooms .learning disorders in the Governorate of Ramallah and Al-Bireh

الغرض من الدراسة تقييم البرامج التّربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلّمي غرف المصادر على تحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلبة ذوي اضطرابات التّعلم في محافظة رام الله والبيرة.

تجرى المقابلة بهدف جمع المعلومات والبيانات لغرض الدراسة فقط، كما أنّ البيانات المتعلقة بالمقابلين سوف تبقى سرية للغاية وغير قابلة للنشر، وسيتم استخدام التسجيل الصوتي للمقابلين.

***البرامج التربوية:** مجموعة من الموارد والمواد التعليميّة والتي تتمثل في الكتب المدرسية المقررة، الأنشطة التعليميّة الحرّة، الوسائل والأدوات التعليميّة البصرية والسّمعية، أساليب التقويم، وغيرها من الطرق والاستراتيجيات والأساليب التي تساعد المتعلّم على إتقان المعارف والمهارات بحيث يتم تعليم هذا البرنامج خلال فترة زمنية محددة، سواء كان التعليم من قبل الطالب في المنزل أو تحت إشراف المعلم في المدرسة. (خليل 2019، عن إبراهيم 2009).

* والجدير بالذكر، أنّه تمّ استخدام مصطلح اضطرابات التّعلم كمرادف لمصطلح صعوبات التّعلّم

أسئلة البحث

-ما واقع برامج التدخل التربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلّمي غرف المصادر على تحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلبة ذوي اضطرابات التّعلّم؟

وينبثق عن السؤال الرئيس أربعة أسئلة فرعية، وهي:

1- ما مراحل العمل المتبعة من قبل معلّمي غرف المصادر لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم؟

2- ما الاستراتيجيات والأدوات المستخدمة من قبل معلّمي غرف المصادر لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم؟

3- ما التحديات التي تواجه معلّمي غرف المصادر أثناء تطبيق البرامج التربوية المستخدمة في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلّم وكيفية التغلّب عليها؟

4- ما أثر الحقيبة الأكاديمية التشخيصية على تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم باعتبارها جزءاً من البرنامج التربوي وكيف يتم قياسها؟

أسئلة المقابلات:

1. ما هي المراحل والأليات المتبعة مع طلبة ذوي اضطرابات التّعلم في غرف المصادر من حيث:
1. تشخيص وإلحاق الطلبة؟
2. إعداد الخطط الفردية التربوية؟
3. أهداف الخطة الفردية التربوية على مستوى مهارتي القراءة والكتابة، والفترة الزمنية لتحقيق ذلك؟
4. المواءمات المتاحة لتعديل المنهاج الدراسي؟

2. أ–ما البرامج المستخدمة (حسية، سمعية، حس حركية، وسائط متعددة) في غرف المصادر لطلبة ذوي اضطرابات التّعلم؟

ب– كيف ساعدت هذه البرامج على تحسين المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة) لطلبة ذوي اضطرابات التّعلم الملتحقين في تلك الغرف؟ اعط/ي أمثلة على قصص نجاح حقيقية؟

3–ما طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة لتدريس طلبة اضطرابات التّعلم، وأنماط التعليم (مجموعات صغيرة، تعليم فردي، تعلم بالأقران أو غيرها ....)؟

4–ما الأدوات التقييمية المستخدمة لطلبة اضطرابات القراءة والكتابة، وهل تعتبر الحقيبة الأكاديمية التشخيصية أداة تقييمية موحدة لجميع غرف المصادر؟

5–على مستوى الحقيبة الاكاديمية التشخيصية المستخدمة في غرفة المصادر لطلبة ذوي اضطرابات التّعلم:

أ–ما الأهداف والبنود التي تتضمنها الحقيبة الأكاديمية التشخيصية؟

ب– ما هي طبيعة الأساليب والوسائل المستخدمة فيها؟

ج–ما مدى درجة الالتزام بتطبيق محتوياتها؟

أ–كيف انعكس استخدام الحقيبة الأكاديمية التشخيصية على تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم؟

ب– ما عدد الطلبة– تقريباً– الذين تحسنوا نسبياً مقارنة بالعدد الكلي من طلبة اضطرابات التعلم الملتحقين بغرف المصادر؟

7–ما مدى توافر الأجهزة والمواد التعليمية (مواد تعليمية محسوسة، ألعاب تربوية، حواسيب، قرطاسية، الأنشطة التعليمية.....)؟

8 – ما الدورات التأهيلية التي تلقاها معلمو غرف المصادر وكيف ساهمت في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم؟

9-ما طبيعة الخدمات المقدمة من الإدارة المدرسية لمعلمي غرف المصادر وكيف ينعكس ذلك على أداء المعلمين، ولأي مدى يسمح للمعلمّ ان يتعامل بمرونة مع استراتيجيات وآليات العمل داخل غرف المصادر؟

10-هل يوجد متابعة ودعم من مشرفي التربية الخاصة/ أو مشرفي التعليم الجامع، إذاا كانت الإجابة نعم ارجو توضيح نوع ذلك الدّعم والإشراف؟

11-ما هي التحديات والعقبات التي تواجههكم كمعلمين داخل وخارج غرف المصادر، على صعيد الطلبة، الأهل، والإدارة المدرسية؟ وكيف يمكن التغلب عليها؟

12-ما تطلعاتك أو توصياتك في هذا المجال- تطوير وتحسين البرامج التربوية وانعكاسها على طلبة اضطرابات التعلم-؟

خاص بالمشرفين:

1. أ- لأي مدى تعتبر عملية الدمج ناجحة وتعمل على تقديم الخدمات التربوية من خلال غرف المصادر؟

   ب- ما مستوى رضاك عن عملية الدمج؟ وكيف لك ان تبرر اجابتك؟

   ج-ما هي الشواهد التي اعتمدت عليها في هذه الاجابة؟

2. ما الاعتبارات والمقاييس المستخدمة لتحويل الطلبة إلى غرف المصادر (اضطرابات تعلم، تأخر دراسي، بطء تعلم)؟

3. هل يوجد مناهج تعليمية تلبي احتياجات وتناسب قدرات طلبة اضطرابات التّعلم وتعمل على تحسين مهارتي القراءة والكتابة؟ صف هذه المناهج ومحتواها ان وجدت؟

4. ما الأدوات التقييمية المستخدمة لطلبة اضطرابات القراءة والكتابة، وهل تعتبر الحقيبة الأكاديمية التشخيصية أداة تقييمية موحدة لجميع غرف المصادر؟

5. على مستوى الحقيبة الاكاديمية التشخيصية المستخدمة في غرفة المصادر لطلبة ذوي اضطرابات التّعلم:

   أ-ما الأهداف والبنود التي تتضمنها الحقيبة الأكاديمية التشخيصية؟

   ب- ما هي طبيعة الأساليب والوسائل المستخدمة فيها؟

2. ما مدى درجة الالتزام بتطبيق محتوياتها من قبل معلمي غرف المصادر؟

3. كيف ينعكس استخدام الحقيبة الاكاديمية التشخيصية على تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة اضطرابات التّعلم؟

6. هل يوجد سياسات واضحة حول آلية تعليم الطلبة ذوي الاضطرابات التّعليمية ما بعد المرحلة الأساسية؟

7. أ–ما الدورات التأهيلية المقدمة لمعلمي غرف المصادر؟

ب– ما محتوى هذه الدورات ومدى ملائمتها ومهنيتها ومن يقوم بها في تحقيق أهدافها؟،

ج–ولأي مدى هناك جاهزية واستعدادية لتدريب وتأهيل المعلمين للتعامل مع طلبة اضطرابات التّعلم؟

8. ما تطلعاتك أو توصياتك في هذا المجال – تطوير وتحسين البرامج التربوية وانعكاسها على طلبة اضطرابات التعلم؟

ملحق (2) كتاب تسهيل من جامعة بيرزيت.

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
Faculty of Education كلية التربية
Department of Curriculum and Instruction قسم المناهج والتعليم

21 حزيران 2021

حضرة مدير مديرية التربية والتعليم
أ. بسام عريقات المحترم
رام الله – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة مي محمد عواد سليمان بدراسة لمساق الرسالة (860) ضمن برنامج ماجستير التربية تركيز تربية خاصة في جامعة بيرزيت وتحت إشراف الدكتور أحمد فتيحة بعنوان " واقع البرامج التربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر على تحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي اضطرابات التعلّم في محافظة رام الله والبيرة".

يرجى تسهيل مهمة الطالبة مذكورة أعلاه في اجراء مقابلات شبه منظمة لمشرفي التربية الخاصة ومعلمات غرف المصادر والحصول على بيانات غرف المصادر (أعدادها، ونسبتها في المدارس الحكومية، وعدد الطلبة والمعلمين فيها).

مع فائق التقدير والاحترام،

د. رفاه الرمحي
مديرة برنامج الماجستير في التربية

جهة الاختصاص: دائرة التعليم العام

ملحق (3): كتاب تسهيل مهمة من دائرة المناهج والتطوير المهني.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

الرقم: و ت / م ب د / ٢٨٠
التاريخ: 01/11 /2022م

الأخ مدير عام الارشاد والتربية الخاصة المحترم

الموضوع: "تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:

" مي محمد عواد سليمان "

من جامعة بيرزيت للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" واقع البرامج التربوية والخدمات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر على تحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلبة ذوي اضطرابات التعلّم في محافظة رام الله والبيرة"

- تتضمن الدراسة الحصول على بيانات تفصيلية حول غرف المصادر في محافظة رام الله.

لمتابعاتكم

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
أ.د. إبراهيم البيومي المحترم المشرف الرئيس على الدراسة -بريد الكتروني- "ibrahim.bsoomy@mediu.my"
الباحثة: مي سليمان المحترمة -بريد الكتروني- may.sulieman92@gmail.com

Tel (+970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)