برنامج الدراسات العليا

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي

The Effectiveness of the "Individual Educational Program" on the Learning and Social Adjustment of students with learning disabilities

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

ميرا يعقوب طمس

إشراف الدكتور

أحمد فتيحة

حزيران – 2019

برنامج الدراسات العليا

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي

The Effectiveness of the "Individual Educational Program" on the Learning and Social Adjustment of students with learning disabilities

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

ميرا يعقوب طمس

إشراف

د. أحمد فتيحة – رئيساً

د. موسى الخالدي – عضواً

د. محمد زيّاد – عضواً

قُدمّت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

من كليات الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين

حزيران – 2019

برنامج الدراسات العليا

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي

The Effectiveness of the "Individual Educational Program" on the Learning and Social Adjustment of students with learning disabilities

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

ميرا يعقوب طمس

قرار لجنة الإشراف

د. أحمد فتيحة – رئيساً _____

د. موسى الخالدي – عضواً _____

د. محمد زيّاد – عضواً _____

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

من كليات الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين

حزيران – 2019

الإهداء

إلى زوجي العزيز، الذي لم يدَّخر جهداً للوقوف معي، وتحمل الصعاب من أجل اتمام هذه الدراسة.

إلى الوالدين اللذين تعلمت منهما المثابرة والصمود.

إلى أولادي اللذين تحملوا انشغالي عنهم، وكانوا سنداً لي في اتمام هذه الدراسة.

إلى الزملاء الكرام، الذين لم يدخروا جهداً لتزويدي بالمعلومات والبيانات الضرورية.

وأخيراً إلى الشعب الفلسطيني أهدي رسالتي هذه، راجياً من المولى سبحانه وتعالى، أن تكَلَّلَ بالنجاح والقبول.

شكر وتقدير

يسرني أن أوجه شكري وامتناني إلى أستاذي والمعلم الفاضل المشرف على الرسالة الدكتور أحمد فتيحة، الذي منح لي الثقة لتقديم هذه الدراسة، وعلى الدعم غير المحدود لإتمامها، له الفضل في رفع عزيمتي ومعنوياتي وتقدمي، له مني كامل الاحترام والتقدير.

وأخص بجزيل الشكر والعرفان أستاذي الكريمين عضوي لجنة المناقشة، الأستاذ المعطاه الدكتور موسى الخالدي الذي تعجز عبارات الثناء والعرفان عن مدحه، لما بذله من جهد وقدمه من نصيحة لي طوال فترة عملي على هذه الدراسة، منك تعلمت كيف أوضح العبارات، واحتكم إلى القواعد اللازمة في مجال البحث والدراسة والاستنباط. وإلى الدكتور الفاضل محمد زيّاد الذي كان دائم العطاء والإفادة، فأنت أهل التميز والتقدم، أقدم لك الشكر والتقدير على ما قدمت، وكل ما نصحتني به، لهما مني كل الاحترام والتقدير.

وخالص المحبة والشكر والتقدير إلى أساتذتي، التي لا تسعفني العبارات عن مدحهم، مقامهم محفوظ، وقدرهم محفوف في قلبي، وأخص بالذكر الدكتور الفاضل حسن عبد الكريم، والاستاذ القدير محمود أبو شمة، الذين لم يبخلوا يوماً علي من علمهم وعطائهم ومساعدتهم خلال دراستي في كلية التربية، لهم مني كل الامتنان والتقدير.

كما وأتوجه بالشكر إلى زوجي العزيز، وأولادي، وعائلتي، الذين لطالما كانوا سنداً لي في مشواري الدراسي، سواء في البكالوريوس والماجستير، عبارات الثناء لا توفيكم حقكم، لكم فائض المحبة والعرفان.

وبالطبع أجمل التحيات وأنداها إلى جامعتي العزيزة، التي بها أمضيت أجمل ستة أعوام من حياتي الدراسية، بها تعلمت المثابرة، وحققت ما أنا عليه اليوم، كلي فخر بأن أكون أحد خريجيها.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة

الإهداء ..... ج

شكر وتقدير ..... د

قائمة المحتويات ..... هـ

الملخص ..... ط

Abstract ..... ك

الفصل الأول: خلفيّة الدراسة وأهميتها 1

المقدمة 1

مشكلة الدراسة 3

اسئلة الدراسة 4

هدف الدراسة 4

أهمية الدراسة 5

حدود الدراسة 6

مصطلحات الدراسة 6

ملخص الفصل 7

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 8

الإطار النظري 8

المحور الأول: الدمج.....8
المحور الثاني: ذوو صعوبات التعلم.....13
صعوبات التعلم النمائية 17
صعوبات التعلم الأكاديمية 19
أساليب التعليم السلوكية (النظرية السلوكية) 25
أساليب التعليم المعرفية (النظرية المعرفية) 26
أساليب التعليم الاجتماعية (النظرية الاجتماعية) 27
أساليب المعالجة النفسية..... 27
المحور الثالث: غرف المصادر.....30
المحور الرابع: الخطة التربوية الفردية.....35
الدراسات السابقة.....40
المحور الأول: البرامج والخدمات التربوية.....40
المحور الثاني: الخطط التربوية الفردية.....46
خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها 49
ملخص الفصل..... 50
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها 52
منهجية الدراسة.....52
سياق الدراسة.....52
أدوات الدراسة.....53
صدق وثبات الأداة: 54

إجراءات الدراسة وجمع المعلومات.....54

تحليل البيانات.....56

ملخص الفصل.....57

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات.....58

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، من وجهة نظر معلمات غرف المصادر.....59

الجانب الأول: العوامل المساعدة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية.....60

الجانب الثالث: محددات كتابة أهداف الخطة التربوية الفردية.....73

فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدَّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، من وجهة نظر أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر.....77

فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدَّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، من وجهة نظر طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر.....81

السؤال الثاني: ما هي فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي من وجهة نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر؟.....85

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي، من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.....86

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي من وجهة نظر أولياء أمور طلبة غرف المصادر.....89

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي من وجهة نظر طلبة غرف المصادر.....91

التوصيات.....93

توصيات عملية 93
التوصيات بدراسات مستقبلية 94
قائمة المراجع 95
أسئلة المقابلات في صورتها النهائية بعد التحكيم..... 108

الملخص

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي

تهدف الدراسة التعرف على فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، وتكيفهم الاجتماعي، ولتحقيق هدفها، تم اختيار المنهج الكيفي، كمنهجية للدراسة، وتم اعتماد المقابلات شبه المنظمة كأداة للدراسة، حيث تم تطوير ثلاثة نماذج من المقابلات شبه المنظمة، التي تم التأكد من صدقها وثباتها، وجهت لعينة قصدية من معلمّي غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدينة القدس الشريف، للتعرف على فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم، على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي، من وجهة نظرهم ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر. تمت مقابلة عشر معلمات غرف مصادر، وعشرة طلابٍ من طلبة صعوبات التعلم، الملتحقين بغرف المصادر، وأولياء أمورهم. بينت النتائج بعض الإشكاليات التي تواجه بعض معلمات غرف المصادر، والمتعلقة بإعداد الخطة التربوية الفردية، المتمثلة بالطريقة الصحيحة في صياغة الأهداف، إلى جانب الأعباء الوظيفية التي يتعرضن لها. أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود إشكاليات محددة أهمها عدم تمكن أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، من مهارة تطبيق واستخدام طُرق التعلم الحديثة، التي تخدم فاعلية الخطة التربوية الفردية، أما فاعلية الخطة التربوية الفردية على التكيف الاجتماعي للطلبة، فقد بينت النتائج خلوَّ الخطة التربوية الفردية منها، وعدم رغبة معلمي غرف

المصادر إرفاقَها في الخطة، على عكس بعض أولياء الأمور، الذين أظهروا رغبتهم في احتوائها على أهدافٍ اجتماعية. وبناء على هذه النتائج أشارت الدراسة إلى بعض المقترحات المتمثلة في ضرورة تنظيم دورات لمعلمي غرف المصادر، من أجل تأهيلهم لتدريس طلبة صعوبات التعلم، وتأهيلهم لاتقان إعداد وتنفيذِ الخطة التربوية الفردية، وتخفيض العبء الوظيفي، كما خرجت الدراسة ببعض التوصيات المتمثلة بتنظيم دورات تثقيفية توعوية لأولياء الأمور لطرائق التدريس المختلفة، وإجراء دراساتٍ للتعرف على فاعلية الحقيبة التشخيصية التعليمية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم، بالاعتماد على نتائج هذه الدراسة.

Abstract

The Effectiveness of the "Individual Educational program" on the Learning and Social Adjustment of students with learning disabilities

This study aims at identifying the effectiveness of the "individual educational program- IEP" on the leaning and social adjustment of students with learning disabilities. A qualitative methodology was applied for this study. A semi-structured interviews have been adopted to serve as the tool for the study. Three models of the semi-structured interviews were adopted to target ad-hoc samples of teachers working in ten resource rooms in public schools affiliated with the Palestinian Ministry of Education in the city of Jerusalem (Al-Quds Al-Sharif). This is in order to identify the effectiveness of the IEP designed for students of learning disabilities on their learning and social adaptation from the perspective of the students themselves, their parents and the teachers of the resource rooms. Interviews were conducted with ten teachers of the resource rooms, ten students with learning disabilities attending the resource rooms, and their parents. The validity and consistency of these interviews were examined.

The outcomes of the study highlighted some of the problems facing teachers of the resource rooms in the preparation of the IEP, and precisely how to set the objectives, alongside with the workloads those teachers are hampered with. The results of the interviews with the students attending the resource rooms indicated that there are specific problems, and that the most important of which is the inability

and lack of the skills of the parents to apply and use modern learning methods that serve the effectiveness of the IEP.

As for the effectiveness of the IEP on the social adaptation of the students, the results showed that the IEP is devoid of it; the results also showed the unwillingness of the teachers of the resource rooms to include that in the plan, unlike some parents, who expressed their desire that the plan should contain social goals.

The most prominent suggestions referred to the need to organize courses for the resource rooms' teachers, so as to qualify them for teaching students with learning disabilities, to equip them with the skills for mastering the preparation and implementation of the IEP, and to reduce their workload. The study also recommended that awareness raising courses be organized for the parents on the different pedagogical teaching methods, and that studies be conducted to determine the effectiveness of the educational diagnostic kit prepared for students of learning disabilities drawing on the results of this study.

الفصل الأول: خلفيّة الدراسة وأهميتها

المقدمة

تتفاوت قدرات الطلبة فيما بينهم، ويظهر هذا التفاوت في تحصيلهم الدراسيّ، فنجد من يحصلُ على نتائج عالية، ومن يحصل على نتائج منخفضة نسبياً، ويبدو أنَّ الطلبة الذين يحصلون على نتائج متدنية، يخضعون لبرامج تعليمية غير مناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم. ولو أجرينا دراسةً على عينة من هؤلاء، لوجدنا أنهم قد لا يواجهون أية مشاكل نفسيةٍ أو جسدية. وربما لا يتعرضون أيضاً لأي حرمان بيئي، أو ثقافي أو اقتصادي. وربما نجد أنهم يتمتعون بقدراتٍ عقليةٍ فوق المتوسط، وهذه الفئة من الطلبة تدعى فئة ذوي صعوباتِ التعلم التي تحتاج إلى برنامجٍ واضحٍ، لما يجب أن يتعلمه الطالب، وما يجب على المعلم أن يُعلمه لطلابه، وذلك من خلال خططٍ تربويةٍ فرديةٍ مناسبةٍ لقدراتهم واحتياجاتهم، ومتطلباتهم الخاصة.

تطمحُ المؤسسات التعليمية التربوية إلى تقدم طلابها تربوياً، وأكاديمياً، ونفسياً وإجتماعياً، بهدف رفع مستوى تحصيلهم العلمي، كهدف أساسي لاستمرار بناء أجيالٍ مؤهلةٍ، وقادرةٍ على مواجهة التحديات والمسؤوليات المختلفة، على الصعيد العلمي، والمهني، والوطني. ولتحقيق هذه الغاية، لابدَّ من وضع الخطط التي تدعم كافة الطلبة، سواءً مَن هم في المسار التعليمي التربوي العادي، أو في المسار التعليمي الخاص، كطلبة صعوبات التعلم، الذين يحتاجون إلى خطط فردية داعمة لرفع قدراتهم المختلفة؛ الأمر الذي يتطلب تعيين معلمين

مؤهلين، ذوي قدرات عالية؛ للقيام بدورهم الكامل في مجالات التربية والتعليم (اللطيف،2003).

يُشَكّلُ العملُ الفرديُ المهنيُ، الذي يقومُ على التشخيص واستخدام الخطة الفردية، حجر الأساس للحركة التربوية، خاصة لطلبة صعوبات التعلم، فمن خلاله يتمكن الطالب من تنمية قدراته الخفية، بما يتفق مع حاجاته ومطالبه. فقد أضحى التعليم الخاص ضرورة إجتماعية وتربوية خلال العصر الحالي في مختلف البلاد العربية، والغربية عامةً. وفي فلسطين أنشأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قسماً للتربية الخاصة، الذي أصبح دائرةً ضمن الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، للاهتمام بفئة الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، الذي يقدم الدعم الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008).

ولتحسين تصميم البرامج المبنية على الخطط الفردية، لابد من اخضاعها للمتابعة والتقييم؛ لضمان فاعليتها، فالاهتمامُ بالخطط الفردية المعُدَّة لطلبة صعوبات التعلم، تساعدُ في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير وتحسين، وبشكل أكثر كفاءة، إلى جانب ما تعكسه الاستفادة منها، عند مشاركة النتائج وتعميمهاعلى الآخرين. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي (Szidon, Ruppar & Smith, 2015).

مشكلة الدراسة

أشار صباح وشناعة (2010)، إلى القصور المتعلق بخدمات الأجهزة التعليمية، والمعلوماتية، في المجالات التثقيفية المتعلقة بالإطلاع والبحث، وإلى ضعفٍ في خدمات تشخيص وتقييم ذوي الإحتياجات الخاصة، إلى جانب عدم توفر الكوادر المؤهلة والمتدربة للعمل في حقل التربية الخاصة، لذا لابدَّ من الاطلاع على ما يدور داخل أرجاء صفوف غرف المصادر، ولاسيما فيما يتعلق باستخدام الخطط الفردية التربوية المتبعة، باعتبارها البوصلة التي تشير إلى النهوض بالعملية التعليمية. وفي ضوء مراجعة الأبحاث والدراسات على المستوى الفلسطيني، لوحظ عدم وجود دراسات لتقيم فاعلية الخطة التربوية الفردية على تعلم طلبة صعوبات التعلم وتكيفهم الاجتماعي، وبالأخص في مدارس القدس على حد علم الباحثة، على الرغم من أهمية هذا الموضوع سواء على الصعيدين الأكاديمي، والاجتماعي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة، لعرض آراء كل الأطراف المشاركة في العملية، من معلمي غرف المصادر، وطلبة صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم، فيما يتعلق بالخطة الفردية التربوية من أهداف متعددة.

وبناءً على ذلك، نأمل أن تجيب هذه الدراسة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي؟

اسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، وتكيفهم الاجتماعي؟

ومن هذا السؤال تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم، على تعلُّمهم، من وجهة نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر؟

2- ما فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم، على تكيفهم الاجتماعي، من وجهة نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة بشكلٍ رئيسٍ إلى تحديد:

- فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، من وجهة نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر.
- فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم، على تكيفهم الاجتماعي، من وجهة نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر.

أهمية الدراسة

ركزت الدراسة على مثلث العملية التعليمية التربوية في حقل التربية الخاصة، والمُكونة من أولياء الأمور، والمعلمين، وبالأخص طلبة صعوبات التعلم، حيث تكمن أهمية الدراسة في اشراك أولياء أمور الطلبة في العملية التربوية، كونهم المصدر الأساسي للمعلومات التي تخص طفلهم، واشراك ذوي العلاقة المباشرة، معلمي غرف المصادر الذين لهم الدور الفعال في انجاح العملية التعليمية وتطويرها، إلى جانب اعطاء الفرصة لطلبة صعوبات التعلم في التعبير عما يجول بخواطرهم واحترام آرائهم ومقترحاتهم وأهمية خلق علاقات متبادلة بين المعلم، والطلبة، وأولياء أمورهم، عبر مشاركتهم في تقييم فاعلية الخطة التربوية الفردية بشكل دوري. وتكتسب الدراسة أهميتها أيضاً لأنها قد:

- تساعد في تحديد المجالات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، بما يتناغم مع حاجات ومتطلبات معلمي غرف المصادر، والطلبة الملتحقين بغرف المصادر.
- توفر بيانات ومعلومات تساعد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، والإدارات المدرسية، ومعلمي غرف المصادر، وأولياء أمور طلبة صعوبات التعلم، بما يخص فاعلية تطبيق الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لتعلم طلبة صعوبات التعلم وتكيفهم الاجتماعي.
- تساهم الدراسة في إزالة الغموض الذي يشعر به معلمو غرف المصادر، وأولياء أمور الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، بما يخص سلوك الطلبة، وإنجازاتهم الأكاديمية.

- تشجع الدراسة باحثين آخرين على إجراء دراسات أخرى في حقل التربية الخاصة، للمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

حدود الدراسة

فيما يلي الحدود التي اقتصرت عليها الدراسة:

1- الحدود المكانية: جميع مدارس مديرية التربية والتعليم الواقعة خارج أسوار البلدة القديمة في مدينة القدس، والبالغ عددها عشرة مدارس، باستثناء مدرسة، "بنات سما القدس الأساسية"، كونها تحت إشراف مؤسسة غير تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

2- الحدود البشرية: جميع معلمي غرف المصادر، وعينة من طلبة صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم.

3- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي 2018-2019.

مصطلحات الدراسة:

- صعوبات التعلم:

> "اضطراب في واحد أو أكثر من الوظائف النفسية الأساسية التي تشمل فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستعمالها، وتظهر في اضطرابات السمع أو التفكر أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، وكلها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو

السمعية أو البصرية وغيرها" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017، ص.9).

- غرفة المصادر:

" غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب وتداوم بها معلم/ة التربية الخاصة. ويعتبر دوام الطلبة في غرفة المصادر هو دوام جزئي في مادتي اللغة العربية والرياضيات (المهارات الأساسية الثلاثة)، أما باقي الحصص فتكون في الصف العادي، ويقوم معلم/ة التربية الخاصة المدرب بتقييم الطلبة وبناء خطط تربوية فردية لكل طالب تنسجم في خطوطها مع قدرات الطالب واحتياجاته، ومن الممكن أن يأتي الطلبة لغرفة المصادر بشكل فردي أو مجموعات صغيرة" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017، ص.9).

في هذه الدراسة ينطبق التعريف الاصطلاحي لهذين المفهومين مع التعريف الإجرائي.

ملخص الفصل:

تناول الفصل تهيئة للدراسة وخلفيتها، حيث تضمن مشكلة الدراسة وأسئلتها، أهميتها وأهدافها، ومصطلحات الدراسة، بالإضافة إلى حدودها، ويتناول الفصل التالي مراجعة للخلفية النظرية، والأدبيات المتعلقة بالدراسة الحالية.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمِهم وتكيفهم الاجتماعي. ولتحقيق ذلك تم مراجعة الأدب التربوي، وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بمحاور البحث، والتي تناولت مفهوم الدمج: أنواعه، ومتطلبات نجاحه، والتعليم الجامع، ومفهوم صعوبات التعلم: خصائصه وأنواعه، وأسباب حدوثه، والخطط الفردية، وغرف المصادر، وتم تصنيف الدراسات التي تمت مراجعتها في أربعة محاور رئيسة:

المحور الأول: مفهوم الدمج.

المحور الثاني: ذوو صعوبات التعلم.

المحور الثالث: غرف المصادر.

المحور الرابع: الخطة التربوية الفردية.

المحور الأول: الدمج

يهدف الدمج إلى الحد من التَّمييز والتَّفرقة، للفئات المختلفة بين البشر، فالدمج جاء ليلغي اسلوب عزل الطلبة الذين يواجهون مشاكل مختلفة، سواء كانت صعوبات التعلم، أو اضطرابات اخرى في المجتمع، وذلك من خلال توفير ظروف ملائمة، وبرامج مناسبة لحاجات ومتطلبات ذوي الإحتياجات الخاصة، من خلال خلق بيئة متناغمة مع بيئة

الأشخاص العاديين؛ ففي هذا المحور سيتم توضيح مفهوم الدمج، وأنواع الدمج، ومتطلبات نجاح عملية الدمج، والتعليم الجامع.

عرَّفت وزارة التربية والتعليم العالي (2017) الدمج بأنه: " *تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع أقرانهم، وإمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر وإعدادهم للعمل في المجتمع*" (ص.9).

عرف سيسالم (2006) الدمج بأنه عملية تهدف إلى تعلم كافة الطلبة في فصول المدارس التعليمية العامة، بغض النظر عن الخلفية والمستوى الاجتماعي أو الثقافي، أو الاقتصادي للطالب، وبغض النظر عن مستوى ذكائه، أو قدراته، أو حاجاته، سواء كان من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو من الأشخاص العاديين.

يعد موضوع الدمج من المواضيع المهمة التي توسع آفاق مدارك الطلبة مع من يحيط بهم من أشخاص مختلفين عنهم، فالدمج يعوض النقص الذي يشعر به الطالب، من خلال تطوير إمكانياته وقدراته ومواهبه، وإعداده بما يلزم، ليصبح قادراً على مواجهة التحديات، وكسب الرزق، ويساهم في تطوير الجانب الاجتماعي عند الطلبة، وهذا ما توصلت إليه دراسة محمود (2012)، التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان الدمج يحقق الكفاءة الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم؛ وأيضاً دراسة خضير (2009) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام برنامج تدريبي، لتنمية التوافق الاجتماعي لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم، وفي سياقٍ مختلف لدراسة نويكي (Nowicki, 2003)، التي عملت على مقارنة نتائج 32 دراسة تجريبية حول الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم العاديين، تبين

أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة، وضعف في إدراكهم الذاتي للقبول الاجتماعي، مقارنةً بأقرانهم العاديين. وعلاوةً على ذلك، لجأت بعض المؤسسات التعليمية التربوية كما أشار بطرس (2009)، إلى استخدام أساليبَ وأنواعٍ مختلفة في عملية دمج الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، اعتماداً على نوع الحالة (الاضطراب) ودرجتها، فعلى سبيل المثال هناك من يلجأ إلى استخدام الدمج الأكاديمي، أو التعليمي الذي يتواجد خلاله الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في نفس المدرسة، تحت اشراف هيئة تعليمية واحدة، وبرنامج دراسي واحد، مع امكانية وجود اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة، ويتضمن هذا النوع عدة أشكال منها: الصفوف الخاصة، التي يلتحق بها الطلبة بصف خاص داخل المدرسة، وغرف المصادر المجهزة بالوسائل التربوية التي يلجأ لها الطالب ذو الاحتياجات الخاصة، وفقاً لبرنامج يومي خاص، لتلقي المساعدة لبعض الوقت، والمعلم الإستشاري، أو المساعد الذي يتواجد مع معلم الصف العادي، لمساعدة الطالب ذي الحاجات الخاصة.

ولإتاحة الفرصة أمام الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة بالاندماج مع الآخرين في الحياة العادية، وإتاحة الفرصة للطلبة العاديين في التعرف عليهم، أشار أيضاً كلٌّ من الظاهر(2004) ويحيى (2006) وبطرس (2009) وتركي (2015) إلى أنواعٍ أخرى للدمج، كالدمج التربوي الكلّي، الذي يقدم نفس المناهج الدراسية لكافة الطلبة، سواءً العاديين، أو غير العاديين، مع تقديم خدمات التربية الخاصة للطالب ذي الحاجات الخاصة. أو الدمج التربوي الجزئي، الذي من خلاله يتعلم الطالب ذي الحاجات الخاصة مع أقرانه الطلبة

العاديين داخل الصفوف الدراسية العادية في مواد محددة، ولتوفير الفرص التربوية والاجتماعية المناسبة له، لابدَّ من وضعه في بيئات الصفوف العادية، من خلال الدمج الاجتماعي، الذي يشارك فيه الطلبة ذوو صعوبات التعلم في النشاطات الترفيهية واللعب والحفلات، ومن ثم الدمج الكامل، الذي يجمع ما بين المجالين الدراسي والاجتماعي بين الطلبة العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة، لكن من الضروري دمج الفئة القادرة والمؤهلة على الدمج، وضرورة توفر الإمكانيات اللازمة في المدرسة، لنجاح عملية الدمج، وتعيين معلمين ومعلمات ذوي كفاءة وخبرة في تعليم طلبة صعوبات التعلم، والمقدرة على متابعتهم اجتماعياً وأكاديمياً، وهذا أيضاً ما أشار إليه دوبي وبيستل ودورفال Dube,Bessette, (Dorval, 2011) في دراستهم، التي تبنت نظرية فايجوتسكي في تعليم طلبة صعوبات التعلم، والتي هدفت إلى تطوير كفاءة طلبة صعوبات الكتابة، بعد دمجهم مع زملائهم الطلبة العاديين ضمن مجموعات غير متجانسة، وتحت اشراف معلمين أكفاء، بحيث بينت الدراسة نجاعة تطبيق هذه النظرية في تحسين القدرة الكتابية عند طلبة صعوبات التعلم. ومن المعايير الأخرى التي تزيد من كفاءة ونجاح نتائج عملية الدمج، ما أوصت به دراسة الطلافحة (2015) نحو ضرورة مشاركة أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم في طرح البرامج المقدمة لأبنائهم، هدفت الدراسة التعرف على مستوى رضى أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم نحو الدمج، حيث عبَّرَ أولياء الأمور عن رضاهم بعملية الدمج.

هنالك عدة متطلبات يجب توفرها لتحقيق الدمج الناجح، وأولها القدرة التنفيذية الآتية من السلطة، من خلال وجود سياسات وتشريعات تنص على حقوق طلبة ذوي صعوبات التعلم،

فقد أشار يحيى(2006) إلى الدور الفعَّال الذي تلعبه القوانين والتشريعات، التي تنادي بالمساواة، وكذلك الأمر أشار الخطيب والحديدي(2009) إلى أن هذه التشريعات إلزامية، ويجب تنفيذها، وإلا تعرض ناقد القرار إلى المُساءلة القانونية، أما من الناحية الإجرائية، فقد أشار إلى ضرورة دمج هذه الفئة من الطلبة في مرحلة الطفولة المبكرة، حتى يتسنى للطالب التقدم والتطور ضمن الحقل الأكاديمي والاجتماعي والنفسي المناسب لحاجاته ومتطلباته. وفي فلسطين تتبنى وزارة التربية والتعليم ما يُعرف بالتعليم الجامع، فهي ترى كما جاء في برنامج وزارة التربية والتعليم العالي (2015) أن التعليم الجامع، يقدم التعليم بشكل متكافيء لكافة الطلبة، مهما تباينت حاجاتهم، من خلال دمجهم في التعليم المدرسي، والعمل على تلبية حاجاتهم التعليمية الخاصة، فهي ترى أن التعليم الجامع يهدف إلى احداث تغييرات جوهرية داخل النظام، في حالة وجود عوائق أمام الطلبة، تحول دون وصولهم إلى المدارس وتفاعلهم هناك، ويرنو أيضاً إلى أن يتصف التعليم في المدارس بالمرونة، وفق حاجات ومتطلبات كل متعلم، على عكس ما أشارت إليه أيضاً وزارة التربية والتعليم العالي (2015) تجاه التعليم الدامج، الذي يشير إلى دمج الطلبة المستبعدين في التعليم، دون إحداث تغييرات جوهرية على النظام، وأساليب التعليم والتعلم، فالطالب عليه أن يتكيف مع النظام التعليمي القائم. وفي دراسة للصباح وشناعة (2010) تمَّت الإشارة الى الدور التي قامت به وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، من حيث توفير فرص الالتحاق بالتعليم لكافة الطلبة، سواء عاديين، أو غير عاديين في سن (6–15) سنة، وتوفير كتب مدرسية لكافة الطلبة، وفتح غرف مصادر في المدارس العادية، وترميم الغرف والأبنية المدرسية.

المحور الثاني: ذوو صعوبات التعلم

سيتم في هذا المحور توضيح مفهوم صعوبات التعلم، وذكر خصائصه وأنواعه، مع التطرق أحياناً للحديث عن آباء وأُسر الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتوضيح أسباب حدوث هذه الصعوبات، وذِكر أساليب تعليم طلبة صعوبات التعلم، في ضوء تبني بعض النظريات العلمية، وأخيراً إلقاء الضوء على الخدمات المناسبة لدعمهم.

يبدو أن معظم طلبةِ صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم، ومعلميهم، والطاقم الإداري للمراكز التعليمية التربوية الخاصة أو العادية، إلى جانب الإختصاصيين، والأطباء، لديهم الحاجة الماسة لتوسيع دائرة فَهم مصطلح صعوبات التعلم بشكل رسمي ومُتقن، وخاصةً أن بعضهم ينظرون نحوها على أنها إعاقة غير ملموسة، قياساً بغيرها من الإعاقات، كالشلل الدماغي مثلاً، لهذا بات موضوع صعوبات التعلم في محك اهتمام العلماء، حتى أنها أيضاً احتلت مراكزَ هامةً في مجال الدراسات والأبحاث العلمية (هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس، مارتنيز.2007)

أشار الأدب التربوي إلى بعض الانتقادات للتعريفات المتعددة لمفهوم صعوبات التعلم، ومن ضمنها تعريف الإتحاد الفدرالي لها سنة 1975 كما ورد ذكره في خصاونة وضمرة والهرش والخوالدة (2016)، التي كانت تدور حول رفض استخدام تعبير العمليات النفسية الأساسية للطالب، بحجة أن تدريب الطالب الذي يواجه مشكلات في القراءة، من خلال التدريب على المهارات البصرية والسمعية، بمعزل عن المادة الأكاديمية لا يعود بالنفع على التحصيل القرائي له؛ وخلوّ التعريف الفدرالي من ذِكر الأسباب الكامنة وراء مشكلة صعوبات التعلم،

التي تتمحور في الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، إلى جانب انتقادات أخرى. وفي ضوء ما سبق تم إعداد تعريفٍ آخر لمفهوم صعوبات التعلم، من قِبل اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، متمثلاً في أنه:

> "عبارة عن مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الإستماع أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، وتتصنف هذه الإضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد ويفترض أنها ناجمة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث خلال فترات حياتية المختلفة. هذا وقد يرافقها مشكلات في سلوكيات التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، ولكنها لا تعد صعوبة من صعوبات التعلم في حد ذاتها، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تتزامن في حدوثها مع حالات أخرى للإعاقة (كالإعاقة الحسية أو الإعاقة العقلية أو أحد الضطرابات الانفعالية الخطيرة) أو مع مؤثرات خارجية معينة (كالتباينات الثقافية والتدريس غير الكافي أو غير الملائم) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الظروف أو المؤثرات" (خصاونة، ضمرة، الهرش والخوالدة، 2016، ص.31).

بينما أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM5) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders، إلى مصطلح صعوبات التعلم، باضطراب التعلم المحدد، الناتج عن اضطراب نموٍ عصبي، يبدأ بالظهور عند الأطفال خلال سن المدرسة، ويشمل أحد المجالات الثلاثة الأساسية، المتعلقة بقدرة الفرد على تَعَلُّم القراءة، والكتابة والرياضيات(American Psychiatric Association, 2019)

أما فيما يتعلق بخصائص ذوي صعوبات التعلم، فقد أشار كلٌّ من الجوالدة والقمش(2012) وأبو شعيرة وغباري (2009) بطرس (2009) وجرار (2008) إلى الخصائص التي يتّصف بها طلبة صعوبات التعلم، المتمثلة في أولاً الخصائص اللغوية، إذ قد يواجه ذوو صعوبات التعلم صعوبة في التعبير اللغوي، واستقبالها، حيث نرى أنه قد يتباطأ في طريقة توصيل فكرة معينة للآخرين، كما أنه يقوم بحذف أو إبدال أو إضافة بعض حروف الكلام. أما الخصائص الاجتماعية والسلوكية، فنجد بعضهم لديهم الإفراط الزائد في الحركة التي تقلل من نسبة التركيز، ومنهم من لديه حركة مستمرة، تؤثر على قدرتهم في الانضباط، ومنهم من يلجأ إلى الانسحاب الاجتماعي، ومنهم من يمارس عادات اجتماعية سلوكية غير ثابتة، وغير لائقة، ومستمرة، وتميل هذه الفئة من الطلبة إلى الغياب المتكرر عن المدرسة، نتيجة سوء فهم التعليمات المحيطة بها، أو التعليمات اللفظية. ثانياً الخصائص الحركية المتمثلة في تعرض ذوي صعوبات التعلم إلى مشكلات في المشي، والرمي، والإمساك، أو القفز، وهذه الأعراض تُعد من المشكلات الحركية الكبيرة، أما بالنسبة للمشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة، فتظهر من خلال استخدام المقص، أو استخدام أدوات المطبخ، كالمعلقة وغيرها، أو محاولة في الرسم والكتابة. وأخيراً الخصائص المعرفية المتمثلة في الصعوبة الواضحة في التحصيل الدراسي، ويظهر ذلك في الانخفاض الواضح في واحد أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية، كالقراءة، والتهجّي، والكتابة، والحساب، ومنهم من قد يتصعب من استخدام استراتيجيات الذاكرة.

اتفق أيضاً الخطيب وآخرون (2010) مع بطرس (2009) على أن طلبة صعوبات التعلم قد يواجهون خصائص تتمثل في مشكلات الإدراك الحسي والحركي، والمتمثلة في صعوبة الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي، والتآزر، فالطالب الذي قد يواجه مشكلات الإدراك البصري، يستجيب للتعليمات اللفظية أكثر من التعليمات البصرية، فهو يواجه صعوبة في تمييز العلاقات بين الأشياء، أو ترجمة ما يشاهدُهُ، كما نجد أن بعضهم لا يمتلك القدرة على تقدير المسافة، والزمن اللازم لقطع الشارع، ونجد منهم أيضاً من قد لا يستطيع تقدير حجم أو شكل الأشياء التي حوله، ولا يستسهل الترتيب التسلسلي للأشياء، أو إيجاد الشيء المختلف في مجموعة معينة. أما الذي قد يواجه صعوبة في الإدراك السمعي، فلا يستطيع تذكر ما قيل له، ويجد صعوبة في فهم الكلام المهموس أو السريع، ويواجه صعوبة في حفظ أيام الأسبوع، أو الأشهر، أو العناوين، إلى جانب أنهم قد يواجهون صعوبة في فهم أضداد الكلام (مثل، مثلاً نام ضدها استيقظ)، أو الربط بين الأصوات البيئية ومصدرها؛ وبالنسبة لمن قد يواجه صعوبة في الإدراك الحركي، والتآزر، فهو يجد صعوبة في ممارسة التمارين الرياضية، المتمثلة مثلاً في ركوب الدراجة، أو ركوب الخيل، أو لعب كرة القدم، فيجد نفسه وقد تعثر أو ارتطم، ومن ناحية أخرى قد يواجه صعوبة من عدم ثبات في استخدام يدٍ معينة، ومن هنا، ولفهمٍ أعمق فيما يخص صعوبات التعلم، لابد من المرور بذكر أنواعها أو تصنيفاتها.

صنَّفَ كلٌّ من السرطاوي، السرطاوي (2012) وخصاونة، ضمرة، الهرش، والخوالدة (2016) وبطرس (2009) وكيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant, 2012)، صعوبات التعلم إلى صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية:

صعوبات التعلم النمائية:

ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، وتتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطالب في تحصيله الأكاديمي، واضطراب المهارات النمائية الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل، والذاكرة، أو اكتساب الكتابة، التي تتطلب تطور في التمييز البصري والسمعي، إلى جانب ذاكرة سمعية بصرية، ولغة مناسبة، وغيرها من العمليات، يؤدي إلى صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجّي أو إجراء عمليات حسابية. إلى جانب أن مصطلح صعوبات التعلم النمائية يشير إلى وجود خلل في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية، وهذه الصعوبات غالباً ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، ويتضمن هذا النوع من الصعوبات، المهارات التي يحتاجها الطالب بهدف التحصيل الأكاديمي، كصعوبة الانتباه، وصعوبة الإدراك، وصعوبة الذاكرة.

تنقسم الصعوبات النمائية كما وضحتها الدهيني (2017) والعريشي، بن رشاد وعلي(2013) إلى:

الصعوبات النمائية الأولية: التي تشمل، أولاً: الانتباه، إذ أن الانتباه هو مقدرة الشخص على الاستجابة للمثيرات المختلفة، كالمثيرات السمعية أو البصرية، أو اللمسية، أو الحركية، فالطفل الذي يواجه صعوبة في الانتباه، يواجه صعوبة في التعلم، إذ أنه لا يتمكن من تركيز انتباهه على المهمة المطلوبة منه. ثانياً: الادراك، الذي يتضمن إعاقات في التناسق البصري الحركي، والتمييز البصري، والسمعي، واللمسي، والعلاقات المكانية. ثالثاً: الذاكرة، وهي مرتبطة بقدرة الطالب على استرجاع ما سمعه أو شاهده، أو ما تدرب عليه، فالطفل الذي يواجه هذه الصعوبة، يواجه مشكلة في تذكر شكل الأرقام أو الحروف، أو تذكر أسمائها. وهذا يؤثر سلباً على تعلم القراءة، والتهجّي، والكتابة، والحساب. فالانتباه والإدراك والتذكر من العمليات العقلية الأساسية، باعتبارها المسؤولة عن الأنشطة العقلية التي يقوم بها الفرد.

وتجدر الإشارة هنا إلى إمكانية استخدام برامج مناسبة لتدريب هذه الفئة من الطلبة، بهدف تحسين أدائهم التعليمي، ففي نتائج الدراسة التي توصلت إليها (الصاوي، 2013) أشارت إلى تحسن في بعض العمليات النمائية، كدرجات الإنتباه، والادراك البصري، عند عينة من طلبة صعوبات التعلم، وفي ذات السياق جاءت دراسة ابراهيم (2007) لتوضح أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات التي تقيس جوانب التذكر، والتآزر، والطلاقة اللفظية، وغيرها من المهارات لدى عينة من طلبة التربية الخاصة، حيث كانت النتائج تشير الى وجود فروقات دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

أما الصعوبات النمائية الثانوية، فهي متمثلة في التفكير، فنجد أن الطالب الذي يواجه اضطراب في التفكير، يواجه مشكلة في إصدار الأحكام، أو المقارنة، أو النقد، أو اتخاذ

قرارات، أو حل المشكلات لمواقف تعليمية مختلفة. ومتمثلة أيضاً في اضطراب اللغة الشفوية، فنجد أن الطالب يواجه صعوبة في التعبير عن أفكاره لفظاً، إلى جانب الصعوبة في فهم اللغة. وبإختصار تعتبر هذه الصعوبات النمائية هي الأساس المسؤول، والمسبب في حدوث الصعوبات الأكاديمية (الدهيني، 2017؛ العريشي، بن رشاد وعلي،2013).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

يقصَدُ بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والمؤشر الأساسي لهذه الصعوبة هو التدني الملحوظ في التحصيل الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة، والكتابة، والتهجي، والتعبير الكتابي، والحساب، وهي ترتبط بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية، حيث أنها تحدث نتيجة للقصور في عمليات التفكير، والإدراك، والانتباه، والتذكر. ولتوضيح ما سبق، أشار كيرك وكالفنت (2012) Kirk & Chalfant، وحسين (2009) إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تشمل:

أولاً: الصعوبات الخاصة بالقراءة، وهي ما يعرف بإسم "الديسلكسيا"، وهي نتيجة اختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة، وبالتالي يصبح الشخص الذي يواجهها غير قادر على القراءة، وغير قادر على فهم ما هو مقروء قراءةً صامتةً أو جهرية؛ إضافةً إلى أنه قد يقوم بإبدال، أو حذف، أو إضافة كلمات، أو حروف غير موجودة أصلاً في سياق العبارة المقروءة، وقد يقرأ الكلمة معكوسة، أو قد يخلط في ترتيب العبارات المتسلسلة. لكن أفراد صعوبات التعلم يستطيعون التغلب على هذا الاضطراب، وذلك من خلال التدرب على

طريقة تعدد الوسائط أو الحواس الذي قام ملحم (2002) بذكرها، وهي التي تعتمد على الوسائط الأربعة المتمثلة في حاسة الإبصار، وحاسة السمع، والحاسة الحسحركية، وحاسة اللمس؛ بالإضافة إلى استخدام طريقة فرنالد، التي تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات، وإدراك معانيها؛ وغيرها من الطرق الأخرى، كاستخدام طريقة أورتون جيلنجهام، التي تركز على تعدد الحواس، والتنظيم، والتصنيف، والتركيب اللغوي المتعلق بالقراءة، والتشفير، والترميز، والتدرب على تعلم التهجّي، ونطق أصوات الحروف، ومزجها مع بعضها، لتكوين كلمة ذات معنى، أو من الممكن تقديم تعليم فردي مباشر للطالب، لتكون هذه الطريقة بمثابة طريقة علاجية للقراءة.

ثانياً: الصعوبات الخاصة بالكتابة المعَرفة باسم "الديسغرافيا"، والديسغرافيا يعرفونها كصعوبة في النقل من المجال البصري إلى المجال الحركي، أو يعرفونها بعدم المقدرة على الكتابة، بسبب الخلل الدماغي الذي تعرض له الفرد، وهذا ليس بالضرورة أن يشير إلى تخلُّفٍ في مجالٍ ما، وإنما قد يكون من لديه مثل هذا الأضطراب يتمتع بذكاءٍ عالٍ، فالديسغرافيا يعود سببها إلى خللٍ وظيفي بسيط في المخ، فنجد الطفل الذي يواجه اضطراب في تحديد الاتجاه المطلوب، أو الدافعية، أو تذكر التسلسل الصحيح لكتابة الحروف والكلمات، يواجه صعوبة في مسك القلم بالشكل الصحيح، إلى جانب الصعوبة في كتابة بعض الحروف. فنرى الحروف المكتوبة تصميمها خاطىء، أو غير منظمة، تقع فوق أو تحت السطر، أو معكوسة الاتجاه، أو متقطعة، أو وجود فراغ غير منظم بين الكلمات أو الأسطر، على الرغم من أنه يعرف الكلمة والحروف والإعداد التي يرغب في كتابتها، ويستطيع تحديدها عند

مشاهدتها، لكنه يعجز عن تنظيم وانتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. عندما يكون الحديث عن صعوبة ضعيفة إلى متوسطة، يستطيع الفرد تطوير قدراته في الكتابة من خلال برامج تدريبية، وتمارين مناسبة لمسك القلم، ففي دراسة لأمين والسماك (2007)، تم اثبات فاعلية استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات، كمهارة الكتابة، وتنوّع المثيرات، لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم (كوافحة، 2003؛ ملحم، 2002).

ثالثاً: الصعوبات الخاصة بالتهجي والتعبير الكتابي، وهي مرتبطة بشكل أساسي بالذاكرة البصرية، الأمر الذي يؤثر على قدرة الفرد في تذكر شكل الكلمة، ما يؤدي إلى ضعف في استخدام القدرة الصوتية عند هجاء الكلمة، لأن هذا يتطلب تذكر الشكل الصحيح للكلمة، لكن من الممكن أن يتم استخدام استراتيجيات تدريس ومعالجة، من خلال تطوير وتفعيل الإدراك السمعي، واستخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجي على سبيل المثال. ومن جهة اخرى فإنَّ الأفراد الذين يواجهون صعوبة في التعبير الكتابي يواجهون صعوبة في التعبير عن أفكارهم كتابياً، إلى جانب القصور الملحوظ في القواعد والمفردات، ويمكن هنا استخدام استراتيجيات تدريسية، من خلال متابعة المعلم المستمرة للطالب وقت الكتابة، ومساعدته من خلال التكرار والتوجيه (يحيى،2006).

وأخيراً: الصعوبات الخاصة بالحساب، والمعرفة بالديسكلكوليا، أو الحبسة الرياضية، أي العجز عن إجراء العمليات الحسابية البسيطة، وأسبابها إما وراثية، أو فطرية، لكن إن كانت أسبابها تعود لبعض أنواع إصابات الدماغ، هنا يصبح اسم المصطلح أكالكوليا Acalculia، أي اللاحسابية، أو العجز التام في الحساب، ويجب الإشارة هنا أن كِلا

المصطلحين يصفان العجز في القدرة الحسابية، لكن الفرق هو فقط في درجة وشدة الإصابة المخيَّة، وموضعها، فالطالب الذي يواجه صعوبة في الحساب، لا يمتلك القدرة على فهم العمليات الحسابية المتمثلة في الطرح، أو الجمع، أو القسمة، وغيرها، ولا يمتلك القدرة على فهم المسائل اللغوية الحسابية، لذا من الممكن أن يساعد معلم الحساب الطلبة الذين يواجهون مثل هذه المشكلة، من خلال تجزئة الأهداف إلى مهارات فرعية إجرائية وبسيطة، أو من الممكن الاستعانة ببرامج الحاسب الآلي الملائمة (حسين،2009؛ Kirk & Chalfant, 2012).

غالباً ما نلتمس وجود ضربة انفعالية هائلة تؤثر على حياة الأُسرة، كردات فعلٍ تتمثل في الشعور بالذنب، وبالضغوطات، والشعور بالصدمة والاضطراب، أو الإنكار، أو الحزن، أو القلق، أو الخوف، أو الغضب، عندما يتم تشخيص ابنهم على أنه من ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يشير إلى أنَّه ليس الآباء فقط هم الذين يؤثرون على الأطفال، وإنما الأطفال أيضاً يؤثرون على آبائهم، ولا جدال في أن الآباء يحتاجون للدعم والمساندة النفسية والتربوية في مواجهة ما سيتلقونه من صعاب، فإذا كانت الأُسرة التي تحتضن طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، تتمتع بدرجة من الوعي، ولقيت دعماً وتوجيهاً صحيحاً من المؤسسات الاجتماعية، فإنها ستتمكَّن من حل المشكلات والصراعات التي قد تنشأ، بعكس وجود بعض العائلات المنشغلة في تأمين حاجاتها اليومية، وتوفير لقمة العيش، نتيجة المستوى الاجتماعي والإقتصادي المتدني التي تعيش فيه، مما ينعكس سلباً على إبنهم (جيبسون وبلاندفورد، 2009؛ الوقفي، 2009).

يعتبر وجود الأهل، ومشاركتهم المستمرة والفعالة مع معلمي صفوف التربية الخاصة، مصدراً أساسياً للمعلومات المتعلقة بالطالب ذي صعوبات التعلم، أو الحاجات الخاصة، فتبادل المعلومات يتيحُ للأسرة متابعة طفلها، وزيادة تطوره، ورعايته، وتنشئته، من خلال اتباع أساليب معينة، تؤدي إلى حدوث أفضل النتائج المتعلقة بالطفل والوالدين والأسرة. فنتيجة لصدور التشريعات والقوانين الخاصة بحقوق الوالدين في الدول المتقدمة، كالقانون الذي قام الكونجرس بإصداره على سبيل المثال، بِفَتحِ باب مشاركة الوالدين، وفي هذا الإطار ينص هذا القانون على إتاحة الفرصة للوالدين للمشاركة في اجتماعات التي تدور حول عملية تشخيص وتقييم ابنهم، وقدرتهم على تطوير البرنامج التربوي الفردي، بالإضافة إلى مشاركتهم في إعداد الخطة الفردية، التي تعتبر من أهم المشاركات، لذا يجب إعداد الآباء إعداداً كاملاً لفهم معنى الخطة التربوية الفردية، ومعرفة مكوناتها، وأنها تفي بمختلف العناصر التي تجعل منها خطة مجديّة وقابلة للتطبيق، وأن يمتلك الآباء الجرأة في طرح التساؤلات، لتوضيح أمرٍ غير واضحٍ، وغير مفهوم، وحقهم في تسجيل محتوى وموضوعات الاجتماع (الزريقات، 2015؛ جيبسون وبلاندفورد، 2009؛ الوقفي، 2009).

أحد الأسئلة التي قد يوجهها والدا الطفل ذي صعوبات التعلم هو " لماذا يعد طفلي من ذوي صعوبات التعلم؟"

إن العوامل المؤدية لحدوث صعوبات التعلم مازالت غامضة، وذلك لحداثة الموضوع، وللتداخل ما بينه وبين الإعاقة العقلية من جهة، وبين صعوبات التعلم، والاضطرابات الإنفعالية من جهة اخرى، إلا أن هالاهان وكوفمان(2007) وبطرس (2009) والخطيب

وآخرين (2010) وخصاونة وآخرين (2016) وأبو شعيرة وغباري (2009) قد أشاروا إلى أن العوامل الوراثية، تلعب دوراً كبيراً في نقل صعوبات التعلم من الآباء إلى الأبناء، وما يعزز تأثير العامل الوراثي أيضاً ما قامت بعض الدراسات بتبيانه كدراسة فيجلو وفرييز وكاربونك وروث (Figlio, Freese, Karbownik & Roth, 2018)، ودراسة السعيد (2010)، بخصوص احتمالية إصابة التوائم المتطابقة بصعوبات التعلم، كانت أعلى، مقارنةً بالتوائم غير المتطابقة. وللعوامل الكيميائية السامة، وتعرض الأم الحامل لإستنشاق غازات سامة، أو التعرض للتدخين، وتعاطي الكحول والمخدرات أيضاً لها آثارٌ سلبية تؤدي إلى تلف دماغي، وإعاقة عقلية، ومشكلات قلبية، ونشاط زائد للجنين، وبالتالي تزداد احتمالية اصابته بصعوبات التعلم. وأيضاً العوامل الطبية، كالولادة المبكرة، أو توقف قلب الطفل أثناء الولادة، الذي يعرقل تغذية الدماغ بالأكسجين، ما يؤدي إلى تلف دماغي، كما أنَّ استخدام الأدوات الطبية لسحب أو شفط الأجنة أثناء الولادة، قد يساهم في زيادة خطر الإصابة بالتلف الدماغي، الأمر الذي يسبب صعوبات التعلم. كما أنَّ تعرض الطفل لمرض السحايا، الذي يعمل على اتلاف الدماغ، يؤدي إلى صعوبات في التعلم، أو تلف دماغي، أو تأثيرات بيئية غير مباشرة، كالظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية، المرتبطة بسوء التغذية، والحرمان البيئي، وسوء الرعاية الطبية. بالإضافة إلى العوامل البيئية، التي لها تأثيرات مباشرة، من خلال التنشئة الأسرية السيئة، باستخدام أساليب تعليمية غير ملائمة.

لهذا يجب على أُسَّر ذوي صعوبات التعلم، ومعلمي التربية الخاصة، إستخدام أساليب تعليم ملائمة ومناسبة لذوي صعوبات التعلم، وهذا يتطلب تطبيق معايير الجودة في النظام

التعليمي، فهناك حاجة ماسة، كما جاء في دراسة أبو الليف (2014) بعد مناقشة آراء بعض معلمات صعوبات التعلم، بما يخص تطبيق معايير الجودة نحو إعداد معلمة صعوبات تعلم. أما الوقفي (2009) فقد أشار إلى الجانب النظري، الذي يحتل مكانة هامة في العلوم التربوية، إذ تساعد النظريات التربوية على فهم أسس صعوبات التعلم، وتساعد على استنباط الطرق والأساليب التعليمية اللفظية وغير اللفظية، وتوجيهاً عملية تطبيقها توجياً يحقق الأهداف المرجوة. وبناءً على ما سلف، سيتم إلقاء الضوء على النظريات التي تساهم في تعلم طلبة صعوبات التعلم.

أساليب التعليم السلوكية (النظرية السلوكية):

غذّت أفكار وآراء السلوكيين العاملين في حقل التربية الخاصة كواطسن Watson، وسكنر Skinner وثورندايك Thordike (كما جاء في الوقفي، 2009)، جزءاً أساسياً من برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة، حيث تتبلور وجهات نظرهم حول استخدام طرق ووسائل لتعديل سلوك الطالب، واستخدام مبادىء التعزيز، وادارة السلوك، والإشراط الإجرائي، وتحليل المهمة، والقياس، والتعلم المباشر، التي تساهم في طمس السلوك السلبي غير المرغوب فيه، واستبداله بالإيجابي، مع تثبيت وتوضيح السلوك المقبول، فهذه النظرية تستند على فكرة أن الاستجابة إذا تم تعزيزها بالمكافآت، فسيتمُّ ردعها، أما إذا تمت مواجهتها سلباً بالعقاب، فسوف تهمل، ومن أبرز أفكار النظرية السلوكية التي تنعكس إيجابياً على العملية التعليمية؛ وضع أهداف واضحة قابلة للقياس، ومراقبة تقدم الطالب بوساطة التغذية الراجعة المستمرة،

ومن خلال استخدام التعليم الصريح المباشر، الذي يعالج الجانب الأكاديمي للطلبة، إلى جانب الإهتمام الشديد بالبيئة التي تحيط بالطالب، المكونة من ثلاثة عناصر أساسية، وهي: الحدث السابق، ثم السلوك المستهدف (الإستجابة)، ثم التعزيز (عبيد، 2009).

أساليب التعليم المعرفية (النظرية المعرفية):

أشار كلٌّ من اوزيبل Ausubal وبرونر Bruner وجانييه Gagne (كما جاء في الوقفي، 2009) إلى أن النظرية المعرفية التي تؤكد أن القدرات العقلية التي يمتلكها الفرد تساعده على أن يعي، ويفكر، ويُكَوّن مفاهيم، ويستخدم مجردات، وينقد، ويُبدِع، تركز على العمليات الإنسانية التي تحدث في التعلم، والتفكير، والمعرفة، وعلى هذا، فإن طرق التعليم يجب أن تشتمل على تقوية الذاكرة والانتباه، وتقوية الوعي الصوتي، وتطوير مهارات التفكير، وربط المعلومات الجديدة بمعارف الطالب السابقة، وعلاوةً على هذا ينبغي استخدام طرق المعالجة المعرفية وغيرها من الاستراتيجيات الأُخرى، التي تساعد على تعلم كيف ينتبه الطلبة، وكيف يتذكرون، ويفهمون، ويفكرون، وكيف يستمتعون بما يتعلمون، وعلى هذا يَحسنُ بالمعلم أن يفكر بأساليب تُعَدِّل من تدريسه، وتُعَدِّل من البيئة التعليمية، لتسهيل توجيه انتباه الطالب، وتثبيت ما يتم طرحه من معلومات جديدة في ذهنه (الهلول، 2010).

أساليب التعليم الاجتماعية (النظرية الاجتماعية):

أشارت الحربي (2016) إلى أن التعلم عملية اجتماعية تفاعلية، تحدثت في ثنايا العلاقات المتبادلة بين الطلبة والمعلم، داخل وخارج حُجرةِ الصف، حيث تنفتح العناصر البشرية على بعضها لتبادل المعلومات والمعارف والمفاهيم المشتركة، وقد طُرحت كثير من النظريات التي تؤكد الدور الإيجابي لعلاقات التعاون الاجتماعية في التعلم، كنظرية التأثيرات الاجتماعية في التعلم لفيجوتسكي Vygostky، التي تؤكد أن العلاقات الاجتماعية تلعب دوراً فعالاً في التطور المعرفي عند الفرد؛ بالإضافة إلى التعلم المتبادل، المعتمد على المجموعات الصغيرة التي يشارك بها طلبة صعوبات التعلم، والذي يعزز البعد الاجتماعي، ويُحسّن مهارات الإستيعاب، ومراقبته، ويزيد من قدرة الطالب على استنباط وخلق الأسئلة، والدخول في النقاشات الحوارية، وتلخيص المادة، وهذا ما أكدته دراسة دوبي وبيسيت ودورفال (Dube, Bessette, Dorval, 2011) التي تبنت النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي، والأثر الإيجابي، والتقدم الذي تتركه المجموعات التعليمية على تعلم طلبة صعوبات التعلم.

أساليب المعالجة النفسية:

يلعب العامل النفسي دوراً كبيراً في رغبة الطالب في التعلم، فمشاعر الطالب وعواطفه وعلاقته بالمعلم، تُشكل محوراً رئيسياً في العملية التعليمية، ومن المعروف أن الطالب الضعيف غالباً ما تمتلكه مشاعر الإحباط، البعيدة عن الراحة النفسية، والثقة بالنفس، الأمر يؤثر على تعلمه، ولهذا فإن أكثر ما تحتاج له هذه الفئة من الطلبة هو الحد من الخط

التنازلي المتصف بالفشل، من خلال تأسيس علاقة نفسية صحية بينه وبين المعلم، بحيث تكون ممتلئة بالتوازن ما بين التقبل والتوقع، وممتلئة بالحب، والعطاء، والأُلفة، والمدح، والاهتمام، والتعزيز، والإحترام المتبادل، والأهم تقدير الذات البعيد عن التنافس، والمقارنات بين الطلبة (محفوظ، 2010).

وقبل التطرق إلى المحور الذي يتناول موضوع غرف المصادر، لابد من الحديث عن خدمات التربية الخاصة، حيث أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات IDEA، الذي أشار إليه هالاهان وكوفمان (كما ورد في IDEA,2003)، ينصُ على ضرورة تلقي ذوي الحاجات الخاصة العناية والخدمات اللازمة المرتبطة بالتربية الخاصة، تعليماً عاماً مناسباً ومجانياً، وذلك بعد التأكد من أن الحالة تعاني من اضطراب أو إعاقة معينة، الأمر الذي يتطلب سلسلة من خطوات التشخيص والتقييم من قِبل متخصصين أكفاء، وبمجرد أن يتم تحديد وضع الطالب، لابد من تصميم برنامج تربوي فردي خاص به (Individualized Education Program)، واحالته لتلقي خدمات التربية الخاصة.

فالتربية الخاصة هي ذلك النمط من التعليم المجاني المُصمم بشكل خاص، لإشباع حاجات الطفل الفريدة، الذي يواجه مشكلة، أو اضطراب، أو صعوبة، أو اعاقة معينة، بحيث يتم تعيين معلمين ذوي كفاءة عالية، متدربين ومتخصصين في مجال التربية الخاصة، الذي يتبع استراتيجيات تدريس معينة، ولا يكفي أن نعتمد فقط على معلمين متدربين في مجال التربية الخاصة، وإنما للبيئة الصفية أيضاً دورٌ فعال ومهم في تجسيد وتفعيل ما تطمح إليه التربية الخاصة، كالاهتمام بالبنية التحتية المختصة، التي تتعلق بخدمات الدعم والمساندة، والتي

تتضمن الإستشارات، والإشراف، والمناهج، والمواد التدريسية، إلى جانب أن نسبة المعلم إلى الطلبة لابد أن تكون أقل مما هي عليه في مدارس التعليم العام، ويمكن تحقيق ذلك إما من خلال ادخال الطالب إلى غرفة مصادر، أو من خلال إضافة معلم مشارك، أو معلم مرشد، أو من خلال جمع طلبة الاحتياجات الخاصة في فصول أو مدارس للتربية الخاصة، وذلك بهدف تحقيق درجة التفرد المطلوبة لمواجهة المشكلات التعليمية غير العادية، فدرجة التفرد تعتمد على إطار الوقت المخصص، والجهد المبذول في سبيل التدريس لمجموعة غير متجانسة من الطلبة، وما لا شك فيه أن التفرد المطلوب يمتد بطبيعة الحال إلى التقييم، والتخطيط، والتعليم، ورصد التقدم (هالاهان وكوفمان، 2007؛ العزة،2002).

أما البرنامج التربوي الفردي، فهو ذلك البرنامج الذي يتم إعداده وكتابته وتحديده لكل طفل من ذوي الحاجات الخاصة بشكل فردي وعلى حدة، لتحديد حاجاته وقدراته ومتطلباته الخاصة، بحيث يكون بمثابة اتفاق بين الوالدين والمدرسة، حول تلك الخدمات التي سوف يتم تقديمها لإبنهم، ويتضمن هذا البرنامج تقارير عن المكان الذي سيتلقى الطالب فيه الخدمات، وتقارير عن مستوى الأداء الراهن للطالب، والأهداف المراد تحقيقها معه، والخطط الإنتقالية (هالاهان وكوفمان، 2007). هنالك بعض المدارس تُدخل ضمن نظامها التعليمي ما يسمى بغرف المصادر، الذي سيتم توضيحه في المحور التالي.

المحور الثالث: غرف المصادر

يضم هذا المحور تعريفٌ لمصطلح غرفة المصادر، وسيتم ذكر أنواع غرف المصادر، بالإضافة إلى إدارة وتنظيم غرف المصادر من قِبل المعلمين.

أشار جرادات (2014)، إلى أن العمل على مشروع غرف المصادر بدأ بشكل رسمي عام 2004، بعدما قامت المؤسسة السّويدية للإغاثة الفردية بتمويل المشروع، والالتزام بتأسيس ثلاثة مراكز مصادر، واحدٌ في قطاع غزة، واثنان في الضفة الغربية، إلى جانب التزامها بتغطية كافة المستلزمات والمصاريف. وكمرحلة أولى تم فتح 35 غرفة مصادر في محافظات الضفة الغربية تحت إشراف معلمة واحدة لكل غرفة، وانتقلت مسؤولية غرف المصادر عام 2009 إلى وزارة التربية والتعليم العالي، وبعد تطوير هذا المشروع، زاد عدد غرف المصادر إلى 90 غرفة، مع تعيين كادر لها عام 2014. واليوم العدد الكلي لغرف المصادر المُفعَّلة وغير المُفعَّلة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 377 غرفة ما نسبته 19.9% من مجموع المدارس الكلي. وفي الضفة الغربية بالتحديد، 323 غرفة بنسبة 17.7%، وفي غزة 54 غرفة بنسبة 13.2%، أما العدد الكلي لغرف المصادر المُفعَّلة تحت اشراف معلم/ة لكل غرفة فهي 270 غرفة، أي بنسبة 12.1%، وفي الضفة الغربية 257 غرفة بنسبة 14.1%، أما غزة 13 غرفة بنسبة 3.2%. أما عدد غرف المصادر الكلية في مديرية القدس فهي 25 غرفة، والغرف المُفعّلة التي تقع تحت اشراف معلم/ة هي 19 غرفة مصادر (وزارة التربية والتعليم، 2018).

والمقصود بغرف المصادر كما جاء في خصاونة وآخرين (2016) أنها "غرف خاصة في المدرسة العادية يذهب إليها الأطفال لبعض الوقت لتلقي التعليم الأكاديمي على يد أخصائي تربية خاصة، ويتم تعليم الأطفال في غرفة المصادر ضمن مجموعات صغيرة يتراوح عددها بين (4–8) طلاب بشكل فردي، أو جماعي وذلك حسب قدراتهم وحاجاتهم" (ص.191).

تُجَهَّز غُرف المصادر بالمواد التعليمية، والأجهزة، والوسائل، والأنشطة، والأثاث وتُدار من قِبَلِ معلم متدرب جيداً، ليشبع حاجات ومتطلبات الطالب، الى جانب احتوائها على أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطالب، وتحديد طبيعة البرنامج العلاجي المطلوب، مع ملفٍ خاصٍ لكل طالب، يشتمل على استمارة الطالب، المتضمنة معلوماته الخاصة، من اسمه، واسم أولياء أموره، وتاريخ تحصيله، بالإضافة إلى بطاقة تقييم أدائه التحصيلي في القراءة والكتابة والحساب، ومن ثم احتواؤها على الخطَّتين التربوية والتعليمية الفردية الخاصة، ونموذج عن حالته، وعن موافقة الأهل على تحويله، ونموذج المتابعة اليومية والشهرية (خصاونة واخرون. 2016).

أما حافظ بطرس (2009) فقد أضاف المزيد بخصوص مكونات غرف المصادر، من حيث أن غرفة المصادر لابدَّ أن تتزود بأركان مختلفة، كركن اللغة العربية، التي تضم في أرجائها أجهزة تخاطب، لتدريب وتقوية أعضاء النطق والسمع والتآزر عند الطالب، وتدريبات علاجية أخرى، ووسائل تعليمية تساعد في القراءة، والكتابة، والتهجّي، والإملاء؛ وركن النشاط النفسحركي، الذي يهدف إلى التكامل النفسحركي لأداء مواقف التعلم، من خلال تدريبات التآزر بين العين واليد، والأذن واليد، أو الوقوف، والجلوس...، وركن التكنولوجيا،

الذي يحتوي على أجهزة الكترونية، كالحاسوب، والتلفاز، والفيديو، والإنترنت، وتتم الاستعانة به لخدمة ركن الرياضيات، من خلال إستخدام الوسائل التعليمية المحوسبة، إلى جانب استخدام التقنيات والمواد التعليمية الحسابية يدوياً في ركن الرياضيات. وأيضاً يجب احتواء غرفة المصادر على المكتبة المُجهزة بالكتب المدرسية والمراجع، والمجلات العلمية، وكتب خارجية تساعد في تحليل المناهج، ووضع اختبارات حسب محتوى المناهج، والكتب، وحسب مستوى الطلبة في الغرف؛ علماً بتوفر مكان للمعلم يتضمن مكتباً صغيراً وكرسياً مناسباً، بحيث يسهل عليه متابعة كل ما يجري داخل غرفة الصف.

أشار غنيمات (2015)، إلى أنواع غرف المصادر، التي تمثلت في غرفة مصادر تصنيفية، وهي عبارة عن غرف منفصلة يحول إليها حالات ذوي الحاجات الخاصة، حسب فئة محددة، كتحويل طلبة صعوبات التعلم فقط. أما غرفة المصادر عبر التصنيفية، وهي غرف يُوزَّع بها الطلبة بناءً على حاجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والبدنية، أو السلوكية، ولا يتم تصنيفهم إلى فئات تقليدية. ومن ثم غرفة المصادر غير التصنيفية، التي يحول إليها الطلبة ذوي الحاجات الخاصة دون تحديد فئاتهم، ولعل هذه الغرف تحتاج إلى معلمين ذوي كفاءةٍ عالية المستوى، لمعرفة مدى حاجات الطلبة الملتحقين لخدمات غرف المصادر أو لغيرها.

في كل غرفة مصادر، لابدَّ من وجود معلم واحد على الأقل، يُدير ويُنَظّم الغرفة الصفية (غرفة المصادر)، فأولاً ينبغي على المعلمين العمل على نحوٍ وثيقٍ مع آباء ذوي صعوبات التعلم، لتعزيز التعلم في المدرسة والبيت، إذ بهذا التعاون يصبح البيت الأساس الداعم الذي يحتاج اليه الطفل لمواجهة المطالب المتغيرة للمدرسة، ويساعد على ردع أو تخفيف حدة

المشاكل التي قد تنشأ خلال التقدم التربوي للطفل، كما ويساهم في تفريغ الشحنات السلبية والاتجاهات الدفينة المتبادلة التي يكّنها المعلمون والآباء نحو بعضهم، والتي تكون بصيغة اللوم المتبادل، الذي يحول دون خلق منابع الثقة والاحترام المتبادل، ويحد من تطور وتقدم الطفل، لهذا على المعلم أن يكون قادراً على التكيّف والتعامل مع آباء ذوي صعوبات التعلم، بغض النظر عن المستوى الاجتماعي، أو الثقافي، أو الإقتصادي، الذي يتصفونَ به، ناهيك عن القدرة التي يجب أن تتجلى في المعلم من حيث حُسن ادارته للصف، فإدارة وتنظيم الصف تُمثل حجر الأساس في التعليم الصفي الفعال، الذي يساعد على تسهيل استمرارية الانخراط في العمل، وتوجيه القواعد والإجراءات، وطرح الأنشطة التعليمية بيسرٍ وسهولة، كما يعتبر تواصل معلم التربية الخاصة مع معلم الصف العادي، والإدارة المدرسية، من أهم النقاط التي تزيد من فعالية ونجاح العملية التعليمية، فقد أشارت دراسة الجبوري (2005) إلى تحيّز إدارات بعض المدارس تجاه الطلبة العاديين، والتي تشير سلباً نحو ضعف تعاون معلمي ومعلمات الصفوف العادية مع معلمات ومعلمي صفوف التربية الخاصة؛ وما يزيد ادارة الصف أهمية، عندما يكون المعلم مسؤولاً عن صف للتربية الخاصة، فعلى المعلم أن يكونَ ملماً وواثقاً من قدرته على تكييف الأبعاد البيئية والنفسية والتعليمية لغرفة الصف، من أجل تلبية الحاجات التعليمية الفردية للطلبة، فعملية إدارة وتنظيم صفوف التربية الخاصة، تحتاج إلى تبني فلسفة واضحة المعالم بخصوص التعامل مع هذه الفئة من الطلبة، ولاسيما للصفوف الأساسية الأولى، الذين يمرون بمرحلة نمائية فريدة من حيث الخصائص

ومتطلباتها (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2009؛ الوقفي، 2009؛ الخطيب والحديدي، 2009).

ولضمان فعالية الإدارة الصفية، فإنه يجدر بالمعلم أن يرسمَ لنفسهِ مساراً واسعاً قابلاً للنقد والتعديل والتطوير، من حيث اتباع بعض الإجراءات أثناء إدارة الصف، من خلال تهيئة بيئة تعليمية ايجابية، ومراقبة أداء الطلبة، وتعزيز تجاهاتهم، والتفاعل الإيجابي معهم، والاستمرار في تنويع استخدام الأساليب والأنشطة المحفزة على عملية التعليم والتعلم، وخصوصاً عملية التعلّمُ النَّشِطَ من خلال التشجيع على الاندماج النشط، وتخطيط المعلمين لدروسهم بشكل يمكّن الطلبة من الشعور بالنجاح، وتهيئة الطلبة للدرس الذي يزيد من الدافعية وتحسين الفهم. واضافةً لما سلف، يجب أن يتم إلقاء الضوء على عملية وضع الأهداف التي تعتبر عملية أساسية في تخطيط الفعاليات التعليمية، من خلال وضع خطة تربوية فردية، والتي سيتم التحدث عنها بالتفصيل، بحيث تكون قابلة للتطبيق والتعديل بما يناسب حاجات الطالب، فإذا اتصفت هذه الخطة بالنجاح والقبول، فسوف يتحسن انتباه الطالب وتحصيله، عندما يعرض له المعلم أهدافاً واضحة، وأعمالاً محددة، إلى جانب ضرورة مراقبة المعلم لتقدم الطلبة، فالمراقبة الفعَّالة والمستمرة هي مفتاح التعلم، حيثُ أنها تشمل التأكد من أن الطلبة يفهمون المهمة التعليمية (جيبسون وبلاندفورد، 2009؛ الوقفي،2009).

كل طفل تم تحويله لتلقي خدمات البرنامج التربوي الفردي، بناءً على عمليات التقييم والتشخيص، لابدَّ أن يتم إعداد خطة تربوية فردية له، مبنية على نقاط القوة والاحتياجات الأكاديمية وغير الأكاديمية، فهي عبارة عن منهج فردي، يتم من خلاله قياس وتقييم مدى

تحقُّق الأهداف المراد تحقيقها عند الطالب، مع الأخذ بالاعتبار الخلل في المهارات النمائية إن وجدت، وتزويد صورة من الخطة التربوية الفردية لمعلم الصف، ووليّ الأمر (بطرس،2009؛ الجوالده والقمش، 2012). ولذلك ينبغي أن يتم توضيح ماهية الخطة التربوية الفردية عبر المحور التالي.

المحور الرابع: الخطة التربوية الفردية

تبدأ عملية إعداد الخطة التربوية الفردية للطالب، لتكون بمثابة منهج خاص له، بعد الانتهاء من قياس مستوى أدائه الحالي. فالخطة التربوية الفردية يتم تصميمها وفقاً لحاجات هذا الطفل، فقد قام كلٌّ من جرار(2008) والروسان وهارون(2001)، بتوضيح مفهوم الخطة التربوية الفردية (Individualized Educational Plan)، للتأكد على أنها خطة يتم تصميمها بشكل خاص لطفل معين، لكي تقابل حاجاته التربوية الشاملة بالأهداف المتوقع تحقيقها، وفقاً لمعايير معينة، ولفترة زمنية محددة. ومن ثم يتم تشكيل خطة تعليمية فردية (Individualized Instruction Plan) تضم هدفاً واحداً أو أكثر من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطالب.

لابدَّ أن تحتوي الخطة التربوية الفردية على المعلومات العامة عن الطالب: اسمه، وتاريخ ميلاده، ودرجة الإعاقة أو الصعوبة، والجنس، والسنة الدراسية، وتاريخ الالتحاق بالبرنامج، ومن ثمَّ يجب أن تشتمل أيضاً على تاريخ ونتائج التقييمات المختلفة التي تعرَّضَ لها، من خلال الإختبارات، إلى جانب أسماء كلٍ من أعضاء فريق التقييم، وبالتأكيد يجب أن تحتوي على الأهداف التعليمية الفردية المنشودة مقترنةً بفترة معينة من الزمن (صالح، 2002).

تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، في الاستفادة من كافة الإمكانات والأساليب والوسائل اللازمة لإنجاح عملية تنفيذ الخطة التربوية الفردية، فبعد أن تحصل على نتائج التشخيص الأكاديمي للطلبة، تقوم بإعداد خطة تربوية فردية تتناسب مع حاجات الطلبة المستهدفين، ومع مستوى أدائهم الحالي، في بداية كل فصل دراسي، على أن تعتمد الخطة التربوية الفردية على عمل أعضاء لجنة الدعم والتحويل، وتهتم بأخذ موافقة أولياء الأمور قبل تحويل الطلبة المستهدفين لغرف المصادر (وزارة التربية والتعليم العالي،2017).

الهدفُ من وضع خطةٍ فرديةٍ للطالبِ ذي صعوبات التعلم، هو خلق برنامج تربوي فردي يتناسب مع حاجاته وقدراته، وذلك بعد التأكد من حالته المُشخصة من قبل متخصصين مؤهلين، إلى جانب تشخيصه من قبل معلم التربية الخاصة، القادر على تشخيص حالة الطالب، من خلال تقييمات وأدوات خاصة؛ في حين يتم تنفيذ محتويات الخطة عن طريق تقديم نشاطات وأساليب معينة، تساهم في تحقيق الأهداف المنشودة التي تحتويها الخطة، بالاستعانة بالبيئة المحيطة بالطالب، التي تزيد من دافعية الطالب لأخذ المبادرات اللازمة في تنظيم دراسته إلى درجة الثقة بالنفس، والاستقلالية، والتكيّف مع البيئة الاجتماعية (الصبي،2018).

تطرق اللطيف (2003) لأعتبارات أساسية يفترض توفرها بالخطة الفردية، كإقترانها بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة، وإعداد خطة تربوية فردية من قِبل فريق متعدد التخصصات، بناءً على المستوى الحالي لكل طالب تم تشخيصه، وقياس حالته من بين ذوي صعوبات التعلم بشكل فردي، وتسخير كافة الإمكانات المادية، والبشرية، والمكانية،

والتقنيات، والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التربوية، ذات الوصف الدقيق المكتوب للحالة، وللبرنامج التعليمي. ومن المهم أيضاً مشاركة الأهل في إعداد، وتنفيذ، وتقييم، ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها، إلى جانب ضرورة معرفة الخصائص الديموغرافية للأهل، التي أشارت إليها دراسة ميلزبونارت (Miles-Bonart, 2002) بأنها عوامل تؤثر بدرجةٍ كبيرةٍ على عملية تفعيل الخطة التربوية الفردية، كمستوى دخل وتعلم الأُسرة، ونوع الاضطراب الذي يواجهه الطفل، كذلك الأمر في دراسة كلٍ من منصور (2011) ودراسة فش (Fish, 2008)، اللتان أشارتا أيضاً إلى تأثير هذه العوامل الديموغرافية في عملية تفعيل الخطة الفردية، باعتبارها عوامل تعيق فعالية الخطة الفردية.

عندما يتم دمج الطالب ذي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام، لابدَّ من تخصيص مجموعة مشاركة من الأهل وطفلهم والمعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة، والمتخصصين ضمن فريق متعاون، فكما أشارت دراسة ستروجلز واكسنوكسو (Stroggilos & Xanthacou, 2006)، أن الخطة الفردية تتسم بالفاعلية المتزايدة عندما يتم تصميمها وتنفيذها من قِبل هذا الفريق، في سبيل دراسة حالة الطالب، وتقديم الدعم اللازم له، حتى يصبح قادراً على حل المشاكل واتخاذ القرارات؛ مع ضرورة تزويد ومشاركة أولياء أمور الطلبة بكافة المعلومات المتعلقة بالخطة الفردية، وطرق تطبيقها، ونتائجها، ففي البنود القانونية التي وردت في (IDEA,2006) ، تم منح حق مشاركة أولياء أمور الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، إلى جانب الطلبة أنفسهم، فيما يخص القرارات التعليمية الخاصة ببرامج التربية الخاصة، سواء المشاركة في وضع أهداف الخطة الفردية، أو حتى طرق

تقييمها. والغاية من إنشاء هذا الفريق أيضاً هو الالتزام بتعليمات برامج الدعم، وإنشاء واستعراض الأدوار والمسؤوليات، وتعديل المواد بما يتناسب مع حاجات الطالب، وتصميم استراتيجيات لدعم السلوك الإيجابي، وجمع ومراجعة البيانات التي تخص الطلبة، إلى جانب مراقبة التقدم الذي يحرزه كل طالب. وبذا يكون الفريق قادراً على تقييم برامج الدعم المبنية على الخطط الفردية (Yell,2006; Maryland State Department Of Education, 2003).

قد تكون الخطة التربوية الفردية ذات فاعلية ايجابية، عندما تمثل مزيجاً من الأنشطة والفعاليات المستجدة والمتغيرة، التي تخدم أهدافاً محددة، لذا لابد أن تكون مرنة، ومستمرة في الأداء، والفعل، والتقييم، بحيث ينصب تنفيذ محتويات أهداف الخطة، بما يتناسب مع حاجات الطالب، ويتوافق مع نموه ضمن الاتجاه التكاملي، الذي يخدم عدة مجالات، كالمجال الأكاديمي، والاجتماعي، بالإضافة إلى مجالات أخرى، كالمجال النفسي، والرعاية الذاتية، والتأهيل المهني (عاتى،2018). والاهتمام بكتابة أهداف أكاديمية، واغفال أهدافٍ أخرى كالأهداف الاجتماعية، يساهم في حصر التكيف الاجتماعي بين الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، فالتكيف الاجتماعي قد يساهم في زيادة فاعلية الخطة التربوية الفردية، من خلال نمو شخصية الطالب، وتشجيعه على التعلم، من قِبل أقرانه، مما يؤدي إلى اكتساب المهارات التعليمية المطلوبة، والمهارات السلوكية ذات المستوى الثقافي المطلوب، وبالتالي يساعد في تحقيق النجاح وتخطي العقبات التي من الممكن أن يتعرض لها الطالب ذوي صعوبات التعلم في مسيرته التعليمية (براهيمي وبكاي، 2017).

أشار الصمادي (2012)، إلى أن طلبة صعوبات التعلم يواجهون مشكلة في التكيف الاجتماعي مقارنةً بأقرانهم العاديين، فنجد قسماً كبيراً منهم يعتمد اسلوب الانسحاب، وقد يعود سبب هذا السلوك، هو شعورهم بالرفض من الآخرين، وهذا أيضاً على الأرجح، قد يُفسر سبب لجوئهم إلى خلق علاقات اعتمادية مع أولياء أمورهم، ومعلميهم. إن غياب التكيف الاجتماعي عند طلبة صعوبات التعلم، قد يُضعف التحصيل الأكاديمي عندهم، ويزيد من احتمالية الانقطاع عن المدرسة، إلى جانب الميل نحو تطبيق ممارسات سلوكية سيئة، وبالمقابل، فإن التكيف الاجتماعي لهم مرتبط ارتباطاً عميقاً مع مستوى التحصيل الأكاديمي، فبعضهم يتأثرون كثيراً بتقدير الذات، فالطالب الذي لا يتلقى الدعم النفسي والاجتماعي، نجده لا يبذل جهداً كي يتعلم، ولا يتبع تعليمات معلميه، ويفضل الانسحاب من عدة مواقف، ولا يعير انتباهه للمواقف التعليمية أو تعليمات المعلم، وبناءً على ما تقدم، تلعب برامج التربية الخاصة، المُعدّة لتفعيل الجوانب الاجتماعية، إلى جانب الخطط التربوية الفردية ذات الأهداف الاجتماعية والتعليمية، دوراً هاماً في تقدم طلبة صعوبات التعلم اجتماعياً وأكاديمياً، ولعل من أكثر استراتيجيات التعلم فاعلية هي الاستراتيجية القائمة على خطة تربوية فردية واضحة المعالم، مدعمة بالأهداف والأساليب التعليمية المتنوعة التي يحتاجها الطالب، بهدف مواجهة الصعوبات التي قد يتعرض لها طلبة صعوبات التعلم (حمادنة،2018).

بعد استعراض لأهم ما ورد من خلفية نظرية تخص فاعلية الخطة التربوية الفردية، سيتم استعراض ومناقشة أهم الدراسات السابقة التي تعلقت بفاعلية الخطة التربوية الفردية.

الدراسات السابقة

في هذا الفصل، تم مراجعة الدراسات السابقة، التي وردت في الأدب التربوي بما يتناسب مع أهداف الدراسة، وأسئلتها، وقد تم تصنيفها، ليتم عرضها ضمن المحورين الآتيين:

المحور الأول: البرامج والخدمات التربوية

المحور الثاني: الخطط التربوية الفردية

المحور الأول: البرامج والخدمات التربوية

تلعب البرامج والخدمات التربوية دوراً مهماً في تحسين العملية التربوية، لتنمية كافة الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية، والانفعالية، لدى الطلبة ولاسيما فئة طلبة صعوبات التعلم، التي تمثل جزء لا يتجزأ من الجسم الطلابي في المؤسسات التعليمية، لذا نالت وماتزال تنال اهتمام التربويين، المتمثل في وضع استراتيجيات وبرامج، ووسائل مناسبة لحاجاتهم، ومتطلباتهم، والتي قد تساهم في حل بعض المشكلات التي قد يواجها طلبة صعوبات التعلم، لذا جاءت دراسة الحمران، بدارنه والحوري (2013) لمعرفة أثر استخدام برنامج تدريبي على تنمية مهارات طلبة صعوبات التعلم، الانفعالية، والاجتماعية. تم جمع البيانات من خلال البحث التجريبي، لعينة ملتحقة بغرف المصادر، مكونة من (58) طالباً وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين، وبعد تطبيق البرنامج وتحليل النتائج، تم التوصل إلى فاعلية وكفاءة البرنامج التدريبي في تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية، والانفعالية للطلبة، ويعزى سبب هذا التحسن تدريب الطلبة، وممارستهم للمهارات الاجتماعية، والانفعالية خارج

المدرسة، الذي زاد من اتقان هذه المهارات، إلى جانب المناخ الصفي السليم، الذي قدم لهم حرية التعبير، وحرية التعاون والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

وفي ذات السياق قام البدرانة (2006)، باستخدام المنهج التجريبي، لمعرفة أثر استخدام برنامج تدريبي لتطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، من خلال تقسيم (54) طالباً في مجموعتان، الأولى تجريبية وتألفت من 27 طالباً، والثانية ضابطة، تألفت من 27 طالباً، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية عند الطلبة، وتعزى هذه الفاعلية، إلى ربط التعلم بالعمل، والمشاركة الايجابية للطلبة، من خلال التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وتنمية روح الفريق الواحد.

أما دراسة نويكي (Nowicki,2003)، فقد نهجت نهجاً مختلفاً، من خلال استخدام اسلوب التحليل البعدي للكفاءات الإجتماعية لطلبة صعوبات التعلم ومقارنتهم بأقرانهم العاديين من حيث المستوى المنخفض والمتوسط إلى الانجاز العالي؛ فقد قدمت تحليلاً بإستخدام التحليل البعدي ل 32 دراسة تم اختيارها من مقالاتٍ مُستفيضة عبر مجلاتٍ محكمة، والتي تخصصت في مجال الكفاءة الإجتماعية لطلبة صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. قامت بتحديد 400 ملخص بالطريقة العشوائية ومن ثم اعتماد 32 دراسة تجريبية. وبهدف المقارنة قامت الباحثة بتحديد مجموعتين؛ الأولى من طلبة التحصيل المتوسط والعالي، والمجموعة الثانية من طلبة التحصيل المنخفض، وتوصلت الباحثة بنتائجها إلى أن طلبة صعوبات التعلم لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة وضعف في ادراكهم الذاتية مقارنةً بأقرانهم العاديين.

ومن الدراسات الاخرى التي عنيت بدراسة البرامج التدريبية، دراسة خضير (2009)، والتي هدفت إلى تحديد أثر البرامج التدريبية في تنمية التوافق الاجتماعي، من خلال المنهج التجريبي، لعينة من طلبة التربية الخاصة، وذلك بعد تحديد أصحاب التوافق الاجتماعي المنخفض في كل صف من صفوف التربية الخاصة، واستبعاد الطلبة ذوي التوافق الاجتماعي العالي، لمعرفة دلالة الفروقات لأثر البرنامج التدريبي تبعاً لمتغير الجنس، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية، التي تُظهر فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية التوافق الاجتماعي، كما أن متغير الجنس لم يكن له دور في تباين الأثر الذي أحدثه البرنامج.

وفي سياق متصل، أشارت ابراهيم (2007)، نحو الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها، ومنها تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية عند طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، من خلال استخدام طرق حديثة تناسب قدراتهم العقلية البسيطة، ومن هذا المنطلق هدفت الباحثة إلى الكشف عن أثر البرنامج التعليمي في تنمية بعض المهارات لدى عينة من تلاميذ التربية الخاصة، كمهارة التذكر، والذاكرة الرقمية، والتآزر باليدين، والقرع المتسلسلة، والطلاقة اللفظية، والمتضادات، والرسم، وحل الألغاز، والكشف عن أثر البرنامج التعليمي في تنمية بعض هذه المهارات وفقاً لمتغير الجنس. وذلك باستخدام أداة (أحمد، 2005) التي تعتمد على أبعاد مقاييس مكارثي لقياس مهارة الأطفال (Mc Carthy, 1972.p.15). وأشارت النتائج إلى أهمية تنمية هذه المهارات التي تنمي الجانب الفكري عند طلبة صعوبات التعلم، وتغرس الثقة في أنفسهم، فاستخدام هذه البرامج تعمل على تمرن

الطلبة على مخارج الحروف والكلمات بشكلها الصحيح وتساعد في تنمية التعبير اللغوي، كما وتساهم في رفع ذاكرة الطالب، وتزيد من تنمية مهارة التآزر باليدين، بغض النظر عن جنس الطالب. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الباحثة بعض التوصيات، أهمها توفير الفرص أمام طلبة التربية الخاصة لممارسة الأنشطة المختلفة بشكل مهارات تهدف إلى اشباع حاجاتهم التعلُّمية، والاجتماعية، والفكرية، والنفسية.

وفي اطار البرامج والخدمات التربوية، فقد أشار أمين والسماك (2007)، إلى أهميتها التي قد تساعد على فهم خصائص الطلبة، وتساهم في تحديد مواطن القوة والضعف عندهم، وتنمي قدراتهم التعليمية، لذا لجأ الباحثان لتوضيح أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى طلبة المرحلة الرابعة الملتحقين في قسم التربية الخاصة، من خلال بناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارتي الكتابة وتنويع المثيرات، ومعرفة أثر البرنامج في تنميتهما، تكونت عينة البحث من (12) طالباً وطالبة، موزعين ضمن مجموعة تجريبية واحدة. اعتمد الباحثان على استمارتي الملاحظة كأداة للبحث، لقياس مهارة الكتابة، والثانية لقياس مهارة تنويع المثيرات، وأظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين القبلي والبعدي لمهارتي الكتابة وتنويع المثيرات، لصالح الإختبار البعدي للمجموعة. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أكَدَ الباحثان على أهمية استخدام البرامج التربوية، وضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدامها، وذلك بسبب أهمية دور المعلم في مساعدة طلبة صعوبات التعلم على التعلم من خلال تطبيق البرامج التربوية.

هدفت دراسة أبو الليف (2014)، إلى ابراز دور معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة في النظام التعليمي، حيث سعت الدراسة لإعداد معلمة صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، وذلك بعد تلقيها التعلم الناجح الذي يرنو إلى تنفيذ برامج تعليمية وخطط تربوية فردية علاجية لكل حالة من حالات صعوبات التعلم، فلجأت الباحثة إلى استخدام استمارة المقابلة كأداة للدراسة، على عينة من (15) معلمة صعوبات تعلم، لمناقشة آراهن حول تطبيق معايير الجودة نحو اعداد معلمة صعوبات تعلم، وتم التوصل إلى الحاجة الماسة لتطبيق معايير الجودة عند إعداد معلمات صعوبات التعلم، وإبراز دورهن المميز والرئيسي في تطوير العملية التعليمية، فطرحت الباحثة بعض التوصيات، ومنها كان يدور حول أهمية تطوير ومعرفة الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، سواء البرامج التربوية، أو الخطط التربوية الفردية.

يمكن تطوير الخدمات والبرامج، والخطط التربوية الفردية، عندما يتم تصميمها، وتنفيذها من قِبل فريق متعدد التخصصات، لتأخذ سِمة الفاعلية الايجابية على طلبة صعوبات التعلم، ففي دراسة ستروجلز واكسنوكسو (Stroggilos & Xanthacou, 2006)، تم التوصل إلى الحاجة المُلحة في تخصيص كادر متنوع التخصصات بهدف تطوير البرامج والخطط التربوية الفردية، إلى جانب أهمية مشاركة أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم في إعداد وتنفيذ هذه البرامج والخطط التربوية الفردية، وتحديد مدى رضاهم عن هذه الخدمات التي يتلقاها أطفالهم.

أشارت الدبابنة (2016) في دراستها إلى رضى أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم، من ناحية الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم، إلا أنها أيضاً تحدثت عن ضرورة تطوير هذه الخدمات. بالإضافة إلى دراسة كلٍ من صومالي والزغبي وعبد الرحمن-Somaily, Al (zoubi, Abdel Rahman, 2012)، ودراسة ابا حسين (Abahusain, 2016) ، ودراسة باتيرسون (Roll-Pettersson, 2004) ، التي بحثت في مستوى رضى أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم تجاه الخدمات التربوية المقدمة لأطفالهم في غرف المصادر، باستثناء دراسة الدبابنة (Al-Dababneh,2018) التي سعت نحو التعرف على وجهات نظر معلمي غرف المصادر تجاه السلوكيات الاندفاعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث كشفت النتائج وجود اختلافات كبيرة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تتعلق بجنس الطالب، وعمره، ومستوى الصعوبة التي يتصعب منها، وفيما يخص مستوى السلوك الاندفاعي، تم التوصل إلى ميل الطلبة نحو عدم المثابرة.

أما دراسة الجبوري (2005) فقد رغبت في التعرف على واقع صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية في مدينة الموصل، وذلك من خلال إعداد استبانة مغلقة من (15) فقرة، لجمع بيانات عينة الدراسة، المتمثلة في (30) معلمة من معلمات الكادر التعليمي لصفوف التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية اللازمة لطلبة التربية الخاصة، قليلة، وقد تكاد تكون معدومة، بالاضافة إلى عدم ملائمة وسائل الراحة كالأثاث، والتدفئة، والتبريد للطلبة، كما أظهرت النتائج قلة تعاون أولياء أمور الطلبة مع

معلمات وإدارة المدرسة، وقلة تعاون معلمي ومعلمات الصفوف العادية مع معلمات صفوف التربية الخاصة.

وبناءً على ما سبق يمكن الأشارة نحو فاعلية استخدام البرامج التربوية، التي قد تساعد طلبة صعوبات التعلم على تعلم مهارات تعليمية، واجتماعية، وبالتالي لا بد من بناء استراتيجيات تدريس تساعد الطلبة في التغلب على الصعوبات التي تواجههم، من خلال موائمة غرف المصادر، المدعمة بالبرامج، والخدمات، والوسائل التعليمية والمعدات المناسبة لحاجاتهم وميولهم، ولاسيما توفير الأجهزة، والتقنيات، والأثاث المناسب لتفعيل هذه البرامج.

المحور الثاني: الخطط التربوية الفردية

تعد الخطط التربوية الفردية من الأساسيات المهمة التي تشكل بناء منهج واضح المعالم، يتبعه طلبة التربية الخاصة، المتمثلة في اعطاء كل طالب منهجاً خاصاً به، بناءً على تشخيصه، وحاجاته، وعلى مستوى الأداء الحالي له، وبالتالي يحتاج هذا الطالب إلى كفاءة معلم/ة متخصص/ة في حقل التربية الخاصة، بهدف إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية بالشكل الفعّال والناجح (الجعفري،2012).

أشارت دراسة المطيري (2007)، إلى أثر استخدام غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تدريس وتحسين تحصيل طلبة التربية الخاصة، إلى جانب احتفاظهم بالتعلم، حيث استخدم الباحث أداة الاختبار القبلي والبعدي لقياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم، لعينة مكونة من (30) طالب مُوزعة على مجموعتان ضابطة، وتجريبية، وأشارت النتائج إلى تحسن أداء طلبة المجموعة التجريبية، ويعزى هذا التحسن نحو تنفيذ الخطة التربوية الفردية المعدة لهم

داخل غرف المصادر المفعلة بطرائق التدريس الفعالة والمناسبة لمتطلبات الطلبة، والمُهيئة بالتقنيات التعليمية المختصرة للوقت والجهد، والمحققة لأهداف قد لا تكون مناسبة داخل الصفوف العادية.

أما دراسة الحساني (2015)، فقد سعت إلى التعرف على الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، من خلال استخدام أداة الإستبانة المتكونة من 20 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وكأداة لجمع معلومات الإنتقال، والدعم الأكاديمي، وأدوات التعلم والتدريب المعرفي، على عينة من طلبة صعوبات التعلم، وقد أشارت النتائج إلى تركيز معلمي غرف المصادر نحو الجوانب الأكاديمية بشكل ملفت وغير متوازن مع الجوانب المعرفية وإكساب الاستراتيجيات المعرفية، علماً أن الطلبة لديهم حاجات متعددة بمجال التدريب المعرفي، وبما يخص الأبعاد الأربعة التي وردت في أداة الاستبانة، فقد أشارت النتائج إلى تدني متوسطات الفقرات المتعلقة بِبُعد الانتقال، والتي لها علاقة بتطوير واشراك الطالب بالخطة التربوية الفردية، التي لا بد إعدادها من قِبل معلم غرفة المصادر، ومعلم الصف العادي، وادارة المدرسة، إلى جانب الطالب وأولياء أموره.

وفي سياق متصل، جاءت دراسة ميلز بونارت (Miles-Bonart, 2002)، لتشير إلى مدى رضى أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم نحو فاعلية تطبيق الخطة التربوية الفردية على أطفالهم الملتحقين ببرامج التربية الخاصة، حيث استخدمت أداة المقابلات شبه المنظمة، وأداة الاستبانة لجمع البيانات التي تخدم هدف الدراسة، ركزت الباحثة في دراستها على المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في مستوى تعليم الآباء، ودخل الأسرة، ونوع الإعاقة التي

يتعرض لها طفلهم، ووجدت أن هذه العوامل تؤثر بدرجة كبيرة على عملية تنفيذ الخطة التربوية الفردية بنجاح، وفي ضوء هذه النتيجة أوصت بضرورة التحاق الآباء بورشات عمل، ودورات تثقيفية، تساعدهم على المشاركة الفعالة في إعداد الخطة التربوية الفردية، واكتساب المعلومات الكافية عنها.

وفي دراسة أخرى قام بها فش (Fish, 2008) لاستقصاء آراء الآباء حول الخطة التربوية الفردية، بواسطة عينة متكونة من 51 أب لأطفال يتلقون خدمات التربية الخاصة في مدرسة تقع في ضواحي مدينة شمالية في إنجلترا، وذلك من خلال توزيع أداة الاستبانة التي تضمنت المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في نوع الإعاقة، والبيئة التعليمية، والمرحلة التعليمية، والمستوى الإجتماعي والإقتصادي والعرقي للعينة، بالاضافة إلى جوانب أخرى تتمثل في مدى معرفة الآباء عن مكونات وتقييمات الخطة التربوية الفردية، واكتشاف العلاقة بينهم وبين معلمي التربية الخاصة، وبالمقابل أشارت النتائج إلى رضى الآباء اتجاه الخطة التربوية الفردية، لكن اختلفت الاتجاهات باختلاف نوع الاعاقة، والمستوى الاقتصادي، والمرحلة التعليمية، والبيئة المنحدرة منها العينة.

وفي ذات السياق، اتفقت نتائج دراسة منصور (2011) مع نتائج دراسة فش (Fish, 2008) من حيث رضى الآباء تجاه الخطة التربوية الفردية من حيث مكوناتها وطرق تقييمها، حيث سعت دراسة منصور (2011) إلى التعرف على واقع الخطة التربوية الفردية وأهم معوقاتها من وجه نظر آباء ذوي الإحتياجات الخاصة، وفسر الباحث نتائج دراسته نظراً لما توفره مؤسسات التربية الخاصة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، من

فرص لمشاركة الآباء من خلال اللقاءات التي تناقش مشكلات الطلبة، وتفسر القوانين والتشريعات المتعلقة بمجال التربية الخاصة.

أما بالنسبة لواقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، فأشارت دراسة عاتى (2018) إلى متوسط حسابي مرتفع نسبياً، ويعود ذلك كما ذكر الباحث، لحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تقديم أفضل ما يمكن لحقل التربية الخاصة، وجهودها التي تبذلها في مجال صعوبات التعلم، حيث تلجأ إلى توفير دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم، والمرشد في صعوبات التعلم اللذان يوضحا طريقة إعداد الخطة التربوية الفردية في مختلف المواد الاكاديمية، المتعلقة بالقراءة، والكتابة، والحساب، إلى جانب التحاق معلمي ومعلمات التربية الخاصة، بدورات تدريبية، وورشات عمل، وندوات، ومحاضرات مستمرة، تحت اشراف كادر مؤهل ومُدَرب، ساهم في نقل الخبرات وتأهيلهم في مجال تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة، أن معظم الدراسات اكتفت بالاعتماد على استخدام المنهج التجريبي، لوصف آثار برامج تدريبية على طلبة صعوبات التعلم، إلى جانب الاكتفاء بمعرفة آراء أولياءِ أمورِ طلبة صعوبات التعلم والمعلمين، بما يخصُّ استخدام الخطة الفردية في غرف المصادر، باستخدام المنهج الكمي، دون الأخذ بوجهات نظر طلبة صعوبات التعلم أنفسهم، فعلى سبيل المثال، ومن خلال الدراسات السابقة لمحور الخطة الفردية، نلاحظ أن معظم الدراسات توصي بضرورة إشراكِ الأهلِ والطلبةِ والمعلمين، بما يخص استخدام الخطة التربوية الفردية، وهذا ما لجأت إليه الدراسة الحالية. وفي الوقت الذي تلتقي

فيه الدراسة الحالية بالجوانب التي ركزت عليها بعض هذه الدراسات، كمعرفة آراء معلمي غرف المصادر، وأولياء أمور طلبة صعوبات التعلم، بما يخص فاعلية استخدام الخطة التربوية الفردية، تميزت الدراسة الحالية بدراسة هذه الآراءِ بطريقة البحث الكيفي، الذي يعتمد على مقابلة كلٍ من طلبة صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر، في حين اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الكميّ، من خلال توزيع الاستبانة لجمع المعلومات المطلوبة، كما أن الدراسة الحالية لم تكتفِ بالأخذ بوجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور فقط، بل اعتمدت على الأخَذَ بآراء طلبة صعوبات التعلم أنفسهم، حيث لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تعنى بدراسة فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم، على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي، على الرغم من أهمية مثل هذه الدراسات في تشخيص الوضع الراهن، بما يخص غرف المصادر، واستخدام الخطة التربوية الفردية ، حيث كانت معظمها تَصُب في إعداد برامج خاصة لصعوبات التعلم، بينما كان هناك شُحٌّ في موضوع استخدام الخطة التربوية الفردية، وتأثيرها على طلبة صعوبات التعلم أكاديمياً وإجتماعياً.

ملخص الفصل:

تناول هذا الجزء من البحث عدة محاور، تمثلت في الدمج، وذوي صعوبات التعلم، وغرف المصادر، والخطة التربوية الفردية، إلى جانب بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ونستنتجُ أن معظم بلدان العالم تولى اهتماماً عميقاً بما يخص الأفراد ذوي

الإحتياجات الخاصة بأنواعها المختلفة، سواءً ذوي صعوبات التعلم، أو ذوي التوحد، أو ذوي الاضطرابات الحركية والجسدية والعقلية، وغيرها من الاضطرابات الأخرى، وهذا ينبثق من منطلق إنسانيّ، ومن منطلق تربويّ، وثقافيّ، واقتصاديّ، واجتماعيّ، وصحيّ. فلكل فرد في المجتمع حالة خاصة به تميزه عن غيره، ومن هنا جاءت الحاجة إلى إعداد برامج للتربية الخاصة، التي يتم العمل فيها مع طلبة صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، والفئات الأخرى، كلٌّ حسب قدراته واحتياجاته، بهدف تقدم البشرية والمجتمعات، وبهدف تحقيق الذات، والنجاح على كافة الأصعدة.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والإجراءات التي تم اتباعها لتطوير الأدوات المناسبة، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، وإطار تحليل النتائج.

منهجية الدراسة:

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الكيفي، بتصميم وصفي تحليلي، يعتمد على تحليل مقابلات شبه منظمة semi-structured interviews فردية مع معلمي غرف المصادر، وأولياء أمور الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، وأطفالهم ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر.

سياق الدراسة:

تَشكّلَ مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر التابعة لمديرية التربية والتعليم الواقعة خارج أسوار البلدة القديمة في مدينة القدس، باستثناء مدرسة "بنات سما القدس الأساسية"، كونها تحت إشراف مؤسسة غير تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والبالغ عددهم عشرُ معلمات تربية خاصة، إضافةً إلى طلبة صعوبات التعلم؛ الواقع أعمارهم ما بين سبع الى تسع سنوات، أي من الصفِ الثاني الأساسي، وحتى الصف الرابع الأساسي، وأولياء أمورهم.

تمَّ اختيار كامل مجتمع معلمي غرف المصادر، المكونة من عشر معلمات تربية خاصة، إضافةً إلى اختيار عينة مُختارة من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، وهم خمسةُ طلاب، وخمسُ طالبات، وعينة مُختارة من أولياء أمورهم، والبالغ عددهم عشر أُمهات.

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، والإجابة على أسئلتها، تم تطوير أداة رئيسة للدراسة، وهي عبارة عن ثلاثة نماذج لمقابلات شبه منظمة "Semi-structured interviews" لجمع المعلومات اللازمة لحاجة أسئلة الدراسة، من خلال سؤالين رئيسين، ينبثقُ منهما أسئلة فرعية لكل نموذج، بهدف معرفة فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلم الطلبة وتكيفهم الاجتماعي. بدأت المقابلات الموجهة لمعلمات غرف المصادر بأسئلة مفتوحة حول طريقة اعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وطرق تقييمها، ثم تخصصت الأسئلة بعدها لتركز على فاعلية الخطة التربوية الفردية على تعلم طلبة صعوبات التعلم والتي تراوح عددها سبع أسئلة، وسبع أسئلة أخرى تدور حول فاعلية الخطة التربوية الفردية على تكيف طلبة صعوبات التعلم اجتماعياً، وتكونت مقابلة أولياء أمور الطلبة من سبع أسئلة تدور حول فاعلية الخطة التربوية الفردية على تعلم أطفالهم الملتحقين، وثلاث أسئلة تدور حول فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لأطفالهم على تكيفهم الاجتماعي، وتكونت

أسئلة مقابلات طلبة صعوبات التعلم من سبع أسئلة للمحور الأكاديمي، وخمسة لمحور التكيف الاجتماعي.

صدق وثبات الأداة:

تم التأكد من صدق المحتوى، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال التربية الخاصة وعددهم تسعة، بهدف الاطلاع على آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل سؤال من أسئلة المقابلة، وتعديل ما يلزم من إضافةٍ، أو حذفٍ، أو تصحيحٍ. وفيما يخص الثبات الخارجي للأداة، تم التحقق منه بعد الاتفاق مع باحث، وهو طالب ماجستير، ليقوم بتحليل المقابلات للمرة الثانية، بعد قيام الباحثة الأصلية بتحليلها في المرة الأولى، باستخدام آلية تحليل موحدة، تتمثل في تسجيل كل فكرة متعلقة بأسئلة الدراسة، واحتساب نسبة التوافق الذي بلغ (85.8)، من خلال المعادلة التالية:

نسبة التوافق = عدد الوحدات التي اتُّفِقَ عليها ÷ عدد الوحدات الكلية × 100%

إجراءات الدراسة وجمع المعلومات:

تضمَّنَ تنفيذ الدراسة مجموعة من الإجراءات الضرورية، حيث تم التوجه إلى الأطراف الرئيسة: معلمي غرف المصادر، وطلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، وأولياء أمورهم، لتحقيق أهداف الدراسة، الأمر الذي يتطلب استخدام أداة المقابلة، لطرح أسئلة المقابلة عليهم، بالطريقة، شبه المنظمة لفتح باب النقاش، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات اللازمة لمعرفة وجهات نظرهم، كما تم استخدام عملية التسجيل

الصوتي للمقابلات، وذلك بعد أخذ الموافقة من الأعضاء المشاركين، لتسيهل عملية جمع وتحليل البيانات.

وفيما يلي تفصيلٌ لأهم الإجراءات:

1- الاطلاع على الخلفية النظرية المتعلقة بالتربية الخاصة التي تضم عملية الدمج، وتضم فئة طلبة صعوبات التعلم، والاطلاع على غرف المصادر، والخطة التربوية الفردية المُستخدمه فيها. إلى جانب الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت هذا الجانب.

2- تطوير أداة البحث، من خلال المقابلة الموجهة للمشاركين، من معلمي غرف المصادر، وطلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، وأولياء أمورهم.

3- عرض الأداة على اللجنة المشرفة على الدراسة، لأخذ آرائهم، وإجراء التعديلات المناسبة، ومن ثم عرضها على لجنة محكمين متخصصين، للتأكد من صدق وثبات الأداة.

4- الحصول على كُتَيّب، وموافقة قانونية، من قِبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمدارس محافظة القدس، لتسهيل مهمة إجراء المقابلات.

5- زيارة المدارس المعنية، واختيار العينة.

6- إجراء المقابلات، واعتماد التسجيلات الصوتية للمقابلات، بعد أخذ الإذن من المشاركين في المقابلات.

7- توضيح أخلاقيات البحث العلمي للمشاركين، سواءً بتوضيح هدف الدراسة، وموافقتهم على نتائج الدراسة، وإمكانية رفض التسجيل الصوتي.

8- تفريغ البيانات، وتحويلها من مقابلة صوتية إلى مكتوبة، ثم تحليلها بطريقة كيفية، باستخدام منهج تحليل المحتوى، أو ترميز البيانات.

9- الوصول إلى نتائج الدراسة، وتقديم التوصيات الخاصة.

تحليل البيانات:

تمَّ استخدام منهج التحليل الموضوعي"Thematic Analysis" في تحليل المقابلات، وبعد تفريغ البيانات حرفياً، تم اتباع المراحل التي ذكرها "براون" و"كلارك" (Braun & Clarke, 2006):

أولاً: تم التعرف على البيانات وتفريغها وتحويلها من مقابلة صوتية إلى مكتوبة.

ثانياً: تم تحليل البيانات باستخدام منهج التحليل الموضوعي" Thematic Analysis " من خلال الترميز الأولي للبيانات، وتفريغها، وتنظيمها وفقاً للرموز.

ثالثاً: تم تصنيف البيانات من خلال عناوين، ضمن أنماط محددة، بهدف المقارنة فيما بينها، وتدعيم هذه الأنماط باقتباسات، للاستشهاد بها في عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

رابعاً: تم التحقق من الثبات الخارجي، من خلال احتساب نسبة التوافق في التحليل، بعد أن قام باحثٌ آخر بتحليل البيانات، متبعاً نفس طريقة التحليل، التي تم الاتفاق عليها مع الباحثة الأصيلة.

خامساً: تم التوصل إلى نتائج المقابلات وربطها بالتوصيات الخاصة بالدراسة.

ملخص الفصل:

استعرض هذا الفصل منهجية الدراسة المتمثلة بالمنهج الكيفي التحليلي، من خلال تطوير مقابلات شبه منظمة، بهدف التوصل إلى الهدف الرئيس للدراسة، وقد تم التأكد من صدق وثبات الأداة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وتمت إضافة التعديلات اللازمة عليها، كما تم عرض إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات، التي تم جمعها باستخدام أداة المقابلات.

في الفصل التالي يتم استعراض نتائج تحليل البيانات الكيفية التي تم التوصل إليها، بعد اتباع الإجراءات الموضحة في هذا الفصل، ومناقشتها، ومن ثم تقديم بعض التوصيات التي تم التوصل إليها.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي، وذلك من خلال الإجابة على السؤالين الرئيسين التاليين:

- ما فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم من وجهة نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر؟
- ما فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي، من وجهة نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر؟

للإجابة على هذين السؤالين، اختيرت منهجية الدراسة، بحيث تضمنت المنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي، من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة، وجهت لعينة من معلمي غرف المصادر للمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية الواقعة في منطقة القدس، وعينة من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، وأولياء أمورهم. أشار بعض التربويين، إلى طرق تحليل الأبحاث الكيفية كطريقة برينر (Brenner,2006) التي تشير إلى خمس مراحل للتحليل، والمتمثلة في النسخ، والوصف، والتحليل، والتفسير، والعرض، وطريقة "براون" و"كلارك" (Braun & Clarke, 2006) التي اعتمدتها هذه الدراسة من خلال استخدام منهج التحليل الموضوعي"Thematic Analysis"، حيث تم تحليل البيانات التي جُمِعت بواسطة المقابلات، إلى رموز أولية، من خلال قراءة مقطع أو جملة بتمعن، وتلخيصها بكلمة أو كلمتين، ومن ثم تم تحويل الرموز إلى مواضيع رئيسية متعلقة بسؤال

البحث، ومراجعتها بدقة، بهدف تحديدها وتسميتها، وانتاج التقرير المناسب لها (Saldana, 2013؛ Braun & Clarke, 2006) .

يتناول هذا الفصل عرضاً ونقاشاً لنتائج الدراسة، حول فاعلية الخطة التربوية الفردية المتعلقة بالجانب الأكاديمي للطلبة، وبفاعلية الخطة التربوية من حيث التكيّف الاجتماعي، كما يتم مقارنة نتائج الدراسة بالأدب التربوي حيثما وجدت، ثم يتم الخروج بتوصيات في ضوء ما تتمخض عنه نتائج الدراسة.

يتضمن القسم الأول من هذا الفصل عرضاً لاستجابة كلٌ من أفراد العينة المتمثلة من معلمات غرف المصادر، أفراد العينة المختارة من طلبة صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم، على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة، وذلك لمعرفة فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم.

ومن خلال تحليل البيانات التي تم التوصل إليها، تمت الإجابة على السؤال الرئيس الأول للدراسة من خلال المحاور التالية:

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، من وجهة نظر معلمات غرف المصادر.

بعد قراءة البيانات وتحديد المحاور والفئات المتعلقة بفاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، تمحورت إجابات المبحوثين في ثلاثة جوانب رئيسية

الجانب الأول: العوامل المساعدة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

الجانب الثاني: تحديات تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

الجانب الثالث: محددات كتابة أهداف الخطة التربوية الفردية.

وفيما يلي عرض لنتائج كل من هذه الجوانب:

الجانب الأول: العوامل المساعدة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية

في هذا الجانب، كان الهدف هو التعرف على العوامل التي تساهم في فاعلية الخطة التربوية الفردية، من خلال التعرف على طريقة إعداد معلمات غُرف المصادر للخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم، والتعرف على مكوّناتها وعناصرها، وقد تبيَّن أن معلمات غُرف المصادر ملتزمات بمعايير الخطة التربوية الفردية في الإعداد والمكونات، والتي وردت في دليل التربية الخاصة الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013)، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإعداد دورات تعليمية وتدريبية شاملة لمُعلمي غُرف المصادر، من أجل إتقان إعداد الخطة التربوية الفردية، التي قد تكون عامل مؤثر على فاعليتها، كما أن تطوير آليات التعامل مع الطلبة، وتنمية مهارات إعداد الوسائل التعليمية المُناسبة لطلبة غُرف المصادر، أيضاً من العوامل التي تؤثر على فاعلية الخطة التربوية الفردية، ويُشار في هذا السياق أن الباحثة لاحظت من خلال المقابلات، أن معلمات غرف المصادر يتابعنَ الأداء الحالي لطلاب الصف الأول الأساسي، من خلال حضور حصص تهدف لجمع بيانات أولية عن الطلبة الذين يمكن أن يكونوا مرشحين للالتحاق بغرفة المصادر، ومراجعة سجلاتهم ونتائجهم المدرسية، وذلك بالتعاون مع معلم/ة الصف العادي، لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثم يتم تطبيق أداة التقييم الأكاديمية،

لتحديد مشاكل الطالب، المتمثلة في المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، تمهيداً لاجتماع لجنة الدعم والتحويل، المتكونة من مدير/ة المدرسة، ومعلمة المصادر، ومعلم/ة اللغة العربية والرياضيات، والمرشد التربوي؛ حيث تقوم معلمة غُرفة المصادر والمرشد التربوي بتعبئة نموذج الخطة التربوية الفردية، لدراستها وإقرارها، ويتم فيما بعد عقد اجتماع أولياء الأمور، بهدف الوقوف على مشكلة الطالب وتحديدها، وأخذ الموافقة منهم، لتحويله إلى غرفة المصادر؛

وفي هذا الصدد قالت المعلمة [1](نور):

> [2]" أخدت عدة دورات مع التربية الفلسطينية، فيها عرفونا على مكوناتها للخطة، وكيف تعبيها، كيف نكتب الأهداف، وكيف نختار وسائل مناسبة للأهداف، الأن يوجد بشكل أولي، نماذج التحويل لبنت المصادر، يكون دائماً آخر السنة، هذا النموذج نأخذه من معلمة الرياضيات والعربي، وطبعاً بقعد معها نتحدث على وضع البنت، بشو هي قوية، ووين هي ضعيفة، الأن هذا النموذج الذي كنت أتكلم عنه، هو عبارة عن نموذج فيه معلومات عن الطالبة، مثلاً عن حالتها، وضعها، طبعاً اسمها، وهيك تفاصيل، بحضر حصص لطالبات الصف الأول، لمعرفة وضعهن الحالي، ازا هم بحاجة لغرفة مصادر، منراجع علاماتهم وأوراقهم، بقعد مع معلمة العربي والرياضيات، بعدين منطبق عليهم أداة التقييم الأكاديمية، عشان نعرف شو المهارات التي تحتاج لدعم، بعدين بصير في اجتماع لجنة عشان نأخذ قرار التحويل، بعدين منبعت وراء الأهل كي يوافقوا على التحويل."

---

[1] في هذا الاقتباس وباقي الإقتباسات المدرجة، تم استخدام أسماء مستعارة، للحفاظ على خصوصية الأطراف المشاركة في المقابلات.

[2] في هذا الاقتباس وباقي الإقتباسات المُدرجة، تم تهذيب اللغة التي تم الحصول عليها من المبحوثين في بعض الحالات التي كان هناك ضرورة لتهذيبها من اللغة العامية، مع الحفاظ على المعنى.

وفيما يخص مكوّنات وعناصر الخطة التربوية الفردية، فقد أظهرت النتائج أنّ هُناك رُباعية اجرائية تقع تحت مظلةِ الخطةِ التربويةِ الفرديةِ؛ أولُها الخطةُ التربويةُ الفرديّة التي يتم إعدادها وتنفيذها باستخدام اسلوب التعلم الفردي أو الجماعي، وفقاً لقدرات وحاجات الطالب الإدراكية المعرفية، أو الأكاديمية للغة العربية والرياضيات، وذلك ضمن برنامج أُسبوعي، يعتمد أربع حصص متابعة، وتضم هذه الخطة المعلومات العامة عن الطالب المُحَوَّل، أعضاء لجنة الدعم والتحويل، وقراراتهم، وتقاريرهم عن المهارات الأكاديمية والقدرات الحسية للطالب، ونقاط القوة والضعف له، والأهداف التعليمية العامة المقترنة بفترة زمنية لتنفيذها، والتي تركز على المهارات التي سيتم العمل عليها خلال الفصل الدراسي. وثانيها الخطة التعليمية الفردية، التي تضم معلومات عامة عن الطالب الملتحق، والهدف التعليمي العام المقترن بفترة زمنية معينة لتنفيذه، والأهداف التعليمية الفرعية، والأساليب والوسائل المساعدة في تنفيذها. وثالثها نموذج التحضير اليومي، الذي يحتوي على هدف خاص مُناط بفترة زمنيّة مُحددة لتحقيقه في كل حصّة، مقترناً بالمقدمة والعرض والوسائل المستخدمة، بالإضافة إلى المجال الذي ستتبعه معلمة المصادر مع الطالب، سواءً أكان مجالاً معرفياً أو مجالاً نمائياً، ومن ثَمَّ الخاتمة وبند الملاحظات والتقويم. ورابعها نموذج المُتابعة اليومية، الذي يرصد تقدم الطالب من خلال رسم بياني؛

وذكرت المعلمة (منى) بقولها:

> "الاستراتيجيات المتبعة بخصوص الخطة من إعداد أو طريقة تنفيذها، مقبولة، لأنها بتوضح لنا معلومات منيحة عن الطالب، هذه المعلومات وهذه الأجراءات أراها إنها بتساعد في توجيهنا نحن كمعلمات مصادر، يعني في شغل منظم بحس، أنا هنا أتحدث فقط عن مكونات الخطة وليس على أمور أو نماذج تانية، وشوفي أنا أرى أن للخبرة دور كبير بساعد المعلمة في تطبيق الخطة وبأن تكون في مصلحة الطالب، لأن كمان المعلمة بتكون بدها الطالب ينجز، ويمشي مع أولاد صفه في المنهاج، فبصير أحاول قدر الإمكان أستخدم وسائل واستراتيجيات بتناسب الضعف إلى عنده، وبستغل نقاط القوة عشان احسن من نقاط الضعف، يعني أنا خبرة 8 سنين، 4 سنين مع مشرف ايطالي للصعوبات، و3 سنين مع التربية الفلسطينية."

يبدو كما ورد آنفاً أن اتباع اجراءات إعداد الخطة التربوية الفردية وطرق تنفيذها باستخدام استراتيجيات التعلم، والوسائل المناسبة لحاجات وقدرات الطلبة، بالإضافة إلى الدورات التي التحقت بها بعض المعلمات، وسنوات الخبرة التي تتمتع بها بعضهن، باتت عوامل قد لعبت دوراً ايجابياً يصب في مصلحة الطلبة، وتعلمهم النشط، والذي قد تكون أيضاً مؤشراً على فاعلية الخطة التربوية الفردية عليهم، إلى جانب الدور الذي تؤديه معلمات غرف المصادر من حيث تقسيم الطلبة إلى مجموعاتٍ متجانسة داخل الحصة المتبعة في تلك الغرفة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف بشكل جماعي، واختيار الأساليب الأنسب بما يتناسب حاجاتهم وقدراتهم المتقاربة نوعاً ما؛ حيث ذكرت (تسنيم) قائلة: " *أنا أقسّم الطلاب إلى مجموعات متجانسة، أحياناً يكون لديّ أولاد من نفس الصف، وأحياناً من صفوف أخرى،أقوم بتقسيم الأولاد على النحو الآتي، مثالاً على ذلك:أقوم بجمع ولدين من الصف الثالث، مع ولد أو ولدين من الصف الرابع،أي أن العمر والقدرات متقاربة، حتى اختار نفس الأهداف و الوسائل، فتواجد الطلاب مع بعضهم يمنحهم الثقة وهم بدورهم يساعدون بعضهم البعض*".

في سياقٍ آخر، ولدعم فاعلية الخطة التربوية الفردية، حاولت الباحثة بحث كيفية تواصل معلمة المصادر مع معلم/ة الصف العادي. حيث أشارت نتائج المقابلات أن مُعلمة غرف المصادر تُنسق وبشكل مُستمر مع معلم الصف العادي للغة العربية والرياضيات، هي تحاول باستمرار ادخال محتويات المنهاج، ومعرفة نقاط القوة والضعف عند الطالب/ة، حتى يتم دعم نقاط القوة، لتحسين نقاط الضعف عند الطلبة الملتحقين، وأشارت جميع المعلمات إلى أن التعاون يصل إلى درجةٍ يتمُّ فيها تطويع وتعديل أوراق العمل والإملاء؛ لتناسب مُستوى الطلبة المُلتحقين بِغُرف المصادر، ودمج المنهاج المتبع، وتطويعه، خلال تواجد الطالب في غُرف المصادر، إلى جانب متابعتهن للطلبة داخل الحصص العادية، ضمن ما يُعرف بحصص المتابعة، فمن خلالها تستطيع معلمة المصادر مراقبة تقدم الطالب في الحصة العادية، وتقييمه، ومساعدته، سواءً في الإملاء، أو في تقديم أوراق العمل، في الصف العادي أو في غُرفة المصادر؛ وهذا ما أوضحته (منى) بقولها:" *دايما في متابعة مع معلمة العربي والرياضيات، نجلس نتحدث عن وضع الطالب، نتفق على نقاط القوة والضعف عنده، أذهب لمشاهدة حصص للطالب بالصف العادي، أراقب أداءه، أفهم من المعلمة أين وصلوا في الكتاب، أحاول قدر الإمكان، أن اعطيه مصطلحات موجودة في كتابه، حتى لا يشعر أنه غير عن باقي أولاد الصف، وطبعاً نعمل موائمات لأوراق العمل، والإملاء.*" هذا التواصل ما بين معلمة المصادر ومعلم/ة الصف العادي يعتبر أحد الإعتبارات المهمة التي تساهم في نجاح فاعلية الخطة التربوية الفردية، من خلال رصد مستوى تحصيل الطالب الملتحق، وتقدمه، سواءً في غرفة المصادر، أو في غرفة الصف

العادي، إلى جانب العناصر الرئيسة في الخطة التربوية، التي تحدد الأهداف العامة والخاصة لتلك الخطة، وبسبب الدور الكبير الذي تلعبه الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية في تحديد فاعلية هذه الخطة، يتم صياغة أهدافها، بناءً على نموذج التحويل، واحتياجات الطالب؛ ويتم التركيز على تطوير قدرات ومهارات الطالب في القراءة، والكتابة، والرياضيات، من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب تتناسب وتتوافق مع حاجاته؛ فذكرت المعلمة (مها) قائلة:" *لدي حصص متابعة ومشاهدة للطالبات، أي أذهب للحصة العادية، أراقب أداء الطالبة، أحاول أن أعرف بماذا تتصعب ، أعمل موائمات لامتحاناتها، أجلس مع المعلمة العادية ونتحدث عن وضعها، وأجلس أحياناً بجانب الطالبة المحتاجة لمساعدتها في الحصة.*"

وفي سياقٍ متصل، ذكرت بعض المعلمات عن أُسلوبهن في رصد طرق تنفيذ أهداف الخطة التربوية الفردية داخل حصص غرفة المصادر، من خلال تشجيع أولياء أمور الطلبة الملتحقين في الإنضمام لحضور الحصة مع أطفالهم، الأمر الذي يسمح بخلق جو من الثقة، والأُلفة، والتعاون ما بين المعلمة والطالب وولي أمره، وهذا ما أشارت إليه دراسة الجبوري (2005)، التي تشير إلى النتائج الايجابية لوجود علاقة تعاون بين أولياء الأمور ومعلمي غرف المصادر، والتي تستحضر بيئة سليمة خالية من القلق أو التوتر، ومليئة بالعلاقات الودية المتبادلة ما بين المعلمين، والأهل، والتي بدورها تساهم في زيادة فاعلية الخطة التربوية الفردية؛ ففي هذا الصدد قالت المعلمة (نادرة):" *يجب على المعلمة أن تشجع الأهالي، بأن يحضروا ويشاركوا أولادهم في حصة المصادر، سواء بحصة العربي، أو*

الرياضيات، هكذا الأم تصبح تعرف كيف نحن نُدرس بناتهم، وأيضاً يوجد بعض الأمهات تتبع نفس الأسلوب بالمنزل في تدريس بناتهن، هذا الشيء يساعدني في تحقيق الأهداف التي أريدها ، خصوصاً الأهداف الصعبة على الطالبات، ويزيد من الجو المريح بيني وبينهم."

وتلخصياً لما تم ذكره آنفاً، فإن نجاح تنفيذ الخطة التربوية الفردية يتطلب مجموعة من العوامل تقع بالأساس على مسؤولية كل من معلمة غرف المصادر، وأولياء أمور الطلبة، ومن تلك العوامل اتباع المعلمات لمعايير الخطة التربوية الفردية، والإجراءات التنفيذية بالشكل الصحيح والمستمر، واستخدام الموائمات والوسائل التعليمية المناسبة لوضع الطلبة، والعمل على التطوير المعرفي الذاتي من خلال الالتحاق بالدورات المعنيّة بتطوير معلمي غرف المصادر، بالإضافة إلى المتابعة المستمرة للطلبة داخل وخارج غرف المصادر، والعمل على تطوير، وإدارة العلاقة بين معلمي الصفوف العاديين، وأولياء الأمور لما فيه مصلحة للطلبة، والتي من شأنها أن تُسهم في فاعلية تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

الجانب الثاني: تحديات تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

في جانب آخر، ولتنفيذ الخطة التربوية الفردية بشكل فاعل، تواجه معظم معلمات غرف المصادر تحديات في تنفيذ الخطة التربوية الفردية بشكل فاعل، والتي تبدأ بأداة التقييم الأكاديمية، والمعروفة باسم "الحقيبة التشخيصية الأكاديمية"، فبشكلٍ عامٍ عبّرت جميع المعلمات، باستثناء معلمة واحدة، تعتمد على اسلوب مؤسسة أرض الإنسان، عن عدم رضاهن، عن مستوى الحقيبة التشخيصية الأكاديمية، وعن مضمونها، كما وعبّرن عن

إستيائهن نحوها، من حيث أنها تتصف بالزّخم الكبير، ما يَجعَلُها مُملّةً، وتحتاج إلى وقت طويل في حلها من قِبل الطالب، الذي يواجه أصلاً صعوبات في التعلم، وقد يترافق معه ضعف في التركيز، أو ضعف في العضلات التي تُستخدم للكتابة، أو الكتابة بشكل غير دقيق أحياناً، ما قد ينعكس سلباً على استجابة الطلبة في إعطاء الإجابات بشكل دقيق؛

وفي هذا السياق أشارت معلمة المصادر (ايمان) بقولها:

"الحقيبة مملة وطويلة كثير، وقياسها غير دقيق، وتقيس فقط إذ الطالب صعوبات تعلم، ومن ثم الطالب هو صعوبات تعلم، فكيف سيرغب بالإستمرار في الكتابة؟ أو إذ الطالب عنده مشاكل في عضلات أو مفاصل اليد كيف سيستطيع الكِتابة؟ ومن جهة تانية يطلب المشرفين منا إعادة استخدام الحقيبة مرة أخرى كتقيم للطالب آخر السنة، وأيضاً هناك أمر آخر، أن تقييم الحقيبة للطالب تقول، إذا الطالب لا يستطيع إتقان النقل التام، هذا يعني أن عنده مشكلة في الأبعاد البصرية، وهذا الأمر لا يقيس قدرة الطالب لأن الطلاب العاديين والشاطرين لا يحبون ولا يُتقنون الكتابة التامة."

وفي ذات الإطار، ترى بعض المُعلّمات أن الحقيبة لا تتوافق في الوقت الحالي مع المنهاج الجديد للغة العربية والرياضيات، الذي تم استحداثه في العام الدراسي 2018/ 2019، بالإضافة إلى أن الحقيبة تركز فقط على مهارتي القراءة والكتابة، وعلى التحليل الصوتي، دون الأخذ بعين الإعتبار تعلُّمَ مهاراتٍ أخرى، كتعلّم التنوين بأشكاله المختلفة، أو تعلّم اللام الشمسية والقمرية؛ وبهذا الصدد تقول (سارة):

"الحقيبة فيها اخفاقات لأنها تخدم المنهاج القديم، والطالب لا يأخذ الجوانب الأساسية جميعها، فيتم التركيز فقط على أن يعرف الطالب أن يقرأ ويكتب فقط، حسناً؛ الطالب يرجع على الصف العادي، وسوف يرتفع بعد ذلك للصف الخامس ويتخرج من المصادر، فعلى الأقل نقدم له أساسيات أخرى، مثل التنوين، ومصطلحات من كتابه، أي هم يرودون أن نُعلم الطالب فقط من الحقيبة، حسناً؛ الطالب عندما يذهب إلى الصف العادي لن يتقدم مع باقي الطلبة بالصف لهذا أنا أقوم بإدخال أساسيات تم شرحها لزملائهِ العاديين هنا في صف المصادر ."

وتؤكد بعض المعلمات اللآتي تمت مقابلتهن، أن تطبيق الحقيبة التشخيصية الأكاديمية تحتاج إلى وقت طويل، يضاف عليه الوقت اللازم للخروج بنموذج الحالة، وتجهيز خطة تربوية فردية مناسبة للطالب، ومن هذا المنطلق ترى الباحثة ضرورة الأخذ بعين الاعتبار فترة تطبيق الحقيبة التشخيصية الأكاديمية، وصولاً إلى إعداد وتجهيز الخطة التربوية الفردية للطالب، إذ يبدأ الدوام المدرسي عادة في نهاية شهر آب، وحتى يتم إحالة الطالب إلى غرفة المصادر، وتطبيق الحقيبة التشخيصية الأكاديمية عليه، والخروج بنتائج تفيد باستحقاقه التحويل إلى غرفة المصادر من عدمه، وإعداد خطة تربوية فردية تلائم احتياجاته، يكون قد مضى قرابة الشهر ونيّف، لا يتلقى فيها الطالب الخدمات التربوية الملائمة لوضعه الأكاديمي؛ وبهذا الخصوص ذكرت المعلمة (نور) بقولها:" *الطالبة يبدأ دوامها مثلاً من 8-24 أو من 9-1، وحتى تستطيع المعلمة تطبيق وتفريغ الحقيبة والخطط، تحتاج وقتاً حتى شهر أكتوبر، بعدها تبدأ الطالبة بالتعلم مع بنات صفها، يعني فترة طويلة حتى تبدأ، واستكمالاً لذلك نعيد تطبيق الحقيبة عليهم، كتقييم نهائي.*"

ويشار أيضاً إلى أن بعض المعلمات لمَّحن بصريح العبارة "التشخيص مش مزبوط ونموذج التحويل ما فيه مصداقية"، وهذا قد يؤكد عدم وجود تشخيص دقيق يتم من خلاله احالة طلبة صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر، ويُبنى على ذلك احتمالية وجود طلبة ذوي تأخر دراسي، أو بطء في التعلم، أو حالات أخرى داخل غرف المصادر؛ ففي هذا الصدد قالت (منى):" *اسمعي حبيبتي، التشخيص مش مزبوط ونموذج التحويل ما فيه مصداقية، يُدخلون الطالب الضعيف لغرفة المصادر، وهو يصنّف ضمن صعوبات تعلم، فقط حتى يكتمل عدد*

الطلاب في المصادر، لأنه يجب أن يكون عددهم من 18 حتى 24." وأيضاً ذكرت المعلمة (ايمان):" *أحياناً تقوم بعض المعلمات، بتعبئة نموذج التحويل لطلاب ليسوا بحاجة، ولكن فقط للتخلص منهم، ومن أدائهم الضعيف، أو للتخلص من حركتهم القوية في الصف، فأنا أرى أن نموذج التحويل يحتاج مراقبة أكثر.*"

وفي سياقٍ متصل أبدت مُعلّمات غُرف المصادر عدم رضاهن عن الآلية المُتبعة في تنفيذ نموذج التحضير اليومي، التي يطالب بها مُرشد التعليم الجامع، والمُشرف التربوي، والذي يقتضي هدفاً خاصاً ووحيداً لتنفيذه في كُل حصة، فترى المُعلمات أنه ليس هُناك ضرورة لتجديد نموذج التحضير اليومي، في حال عدم تحقيق الهدف لتلك الحصة، نظراً لإمكانية تطويره، وإضافة بعض المُلاحظات عليه، واستخدامه في الحصة المُقبلة، فيما يرى مُرشد التعليم الجامع والمشرف التربوي ضرورة إعداد نموذج مُتابعة فردي، حتى وإن تضمّنَ نفس الهدف، ونفس الخطوات الإجرائية في تنفيذ الحصة؛ وفي هذا الصدد قالت (تسنيم): "*الهدف الواحد يحتاج لثلاث حصص، يُطالبنا المشرفون بكتابة الهدف والمقدمة وكل محتويات نموذج المتابعة اليومية كمان مرة، وليش كل هذا التكرار؟ إذا أنا بقدر تخصيص ورقة واحدة للهدف الواحد، حتى وإن كان سيحتاج ثلاث حصص.*" ومن وجهة نظر بعض المُعلمات الأُخريات، اللآتي أشرن بأنه معقد، ويحتاج الى تركيزٍ وفهمٍ عميق لتعبئته؛ هنا ذكرت (تهاني): "*أنا كتير متغلبة من نموذج المتابعة اليومية، لأنه غير مفهوم ومُعَقّد، ولا يوجد وقت بين الحصتين لتعبئتِهِ، لهذا ألجأ إلى تعبِئَتِهِ والطالب قريب مني، أي يذهب من وقته وأنا أعبي النموذج.*"

يبدو حسب ما تم التوصل إليه، عبر نتائج المقابلات، أن الآلية المتبعة بخصوص طلبة غُرف المصادر، بما يخص اجراءات وإعداد وتنفيذ الخطط التربوية، تتطلب مجهوداً وطاقةً عاليةً من معلمات غُرف المصادر، حيث وجدت الباحثة من خلال المقابلات، الكمَّ الهائلَ من الأوراق والنماذج المتخصصة لكل طالب، فما تم ذكره آنفاً يُمثل جزءاً قليلاً من الأوراق التي تستخدمها معلمة المصادر، فهنالك أيضاً أوراقٌ ونماذجُ أخرى تتمثل في تطبيق أداة التقييم البعدي، ونموذج التقرير الرقمي الفصلي والسنوي، لرصد مستوى تحصيل الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر، والذي يُرفع إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وصياغة الخطتين التربوية والتعليمية الفرديتين للفصل الدراسي الثاني. وبالرغم من التعب الذي تتعرض له معلمات غرف المصادر، نتيجة تعبئة هذه الأوراق والنماذج، إلا أنهن أشرن إلى ضرورة العمل نحو آلية تطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية، الذي يصب في مصلحة الطالب.

وفي سياقٍ مختلف لنتائج مقابلات معلمات غرف المصادر، تم التوصل إلى وجود رغبة كبيرة عند المعلمات في الاستمرار برعاية ومتابعة الطلبة المحتاجين، الذين أنهوا الالتحاق بغرف المصادر، وذلك من خلال فتح المزيد من الغرف لضمهم، بغضّ النظر عن مستواهم العمري؛ وقد قالت (مها): "*بما أن الخطة لها آثار جيدة للطالب، لابد من فتح صفوف اكثر لغرف المصادر، أي أن يستمر الطالب ملتحقاً بغرفة المصادر حتى وهو في الصف الثانوي، ومش بس للصف الرابع.*" وفي ذات الصدد عبرت معلمة أخرى عن ألمها وحزنها الكبيرين تجاه طلبة صعوبات التعلم، الذين تخرجوا من غُرف المصادر، وخصوصاً طلبة

صعوبات التعلم التوجيهي، متأملة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تقديم الاهتمام والرعاية اللازمة لهم، من خلال إدخال موائماتٍ مناسبة لحاجاتهم، وخصوصاً في امتحانات الوزارة، التي تقرر مجالهم التعليمي، ومصيرهم المستقبلي؛ قائلة (سناء): " *أنا بحزن كتير على الأولاد الذين يتخرجون من غرفة المصادر، وهم لسا يحتاجون للمتابعة، يعني هذا الولد كيف راح يقدر ينجح في الصف الخامس وما بعده؟ وكيف راح ينجز في التوجيهي؟ لازم الوزارة تهتم فيهم، وأن تُدخل لهم مواءمات، خصوصاً في امتحانات التوجيهي الحكومية.*"

ومن التحديات الأخرى التي واجهت بعض المعلمات؛ دور الأهل في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، فقد أشارت النتائج أن أولياء أمور الطلبة لا يشاركون معلمة غرفة المصادر في إعداد الخطة التربوية الفردية، إلا أن هنالك علاقات تفاعلية ما بين المعلمات والقليل من الأمهات المكترثات، اللواتي يتابِعنَ سيرورة تنفيذ الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية، وفي ذات الصدد أشارت إحدى المعلمات إلى إهمال بعض أولياء أمور الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر تجاه أطفالهم، مشيرةً إلى ضرورة مشاركة ومتابعة الأم لطفلها ذي صعوبات التعلم، وتفاعلها المستمر مع المدرسة الملتحق بها، والذي يصب في مصلحته؛ فقالت المعلمة (نادرة):" *بالنسبة لإعداد الخطة، ما في دور للأهل، يعني دورهم بس بالموافقة على دخول بنتهم غرفة المصادر، وبالنسبة لدورهم في التنفيذ، أيضاً مش كتير قوي، لأن في أهل لا يهتموا أصلاً، أي في متابعة من الأمهات المهتمات فقط، لهذا يجب على المدرسة توعي هذه الأمهات، لمصلحة بنتها.*" وأيضاً أشارت معلماتٌ أخرياتٌ إلى اللامبالاة التي تحدث من قِبل بعض أولياء الأمور تجاه إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، ما قد يُسبب مُشكلات في

طبيعة المُشاركة بين الأهل والمدرسة؛ وقد يعود السبب لسوء فهم الأهل لحال أطفالهم، أو عدم التقبل بأن أطفالهم يتعرضون لضعف معين، وقد أشارت إحدى المعلمات أنه يتوجب على المدرسة تخصيص دورات، أو ورشات عمل توعوية لأولياء أمور طلبة صعوبات التعلم؛ فذكرت المعلمة (نور) :" *نقول للأم أو الأب، بنتك عندها ضعف معين، وتحتاج لمتابعة أكثر من طرفكم، يأتي الأب أو الأم ويقولون: لا، ابنتي ذكية، ولا تشتكي من أي سوء، أي أنهم غير مستعدين أن يقتنعوا أن البنت لديها ضعف معين، وحتى أنهم غير مستعدين أن يتواصلوا معي، ولا يتجاوبون معي عند الحاجة، هنا يأتي دور المدرسة، يجب أن تخصص جلسات توعيهم، وتعرفهم عن أوضاع البنات ومشاكلهم.*"

وبناءً على ما سبق، تُلخص الباحثة جُملة من التحديات الخاصة التي تُواجه مُعلمات غرف المصادر في إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية، وأولى هذه التحديات تتمثل في طبيعة الحقيبة التشخيصية الأكاديمية، التي وصفتها معلمات غرف المصادر، بأنها لا تصلح بأن تكون الأداة الفعالة، التي يُمكن الاعتماد عليها في تشخيص الطلبة، أو أخذ مؤشراتٍ دالة لوجود صعوبات تعلمٍ لديهم، حيث أن تطبيقها يأخذ وقت طويل، وهي مُرهقة لكل من معلم غرف المصادر، والطالب، وبسبب طول الفترة التي يتم فيها تطبيق الحقيبة على الطالب فإنه سيؤخر التحاقه مع زملائه، وبالتالي فإن هُناك تبعات سلبية لذلك. ثاني تلك التحديات وهو ما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أن بعض المُعلمات قد أشارت إلى احتمالية تحويل بعض الطلبة الذين لا يستدعي وضعهم الأكاديمي، وبعد اخضاعهم لتطبيق الحقيبة الأكاديمية إلى غُرفة المصادر من أجل إكمال العدد، وهذا ينسف مبادئ المصداقية التي

يجب أن يتسم بها معلمو غُرف المصادر أولاً، ويُلغي أي ضرورة لوجود التقييم وفق الحقيبة الأكاديمية، إضافة لما قد يلحق من أذى نفسي للطالب وأهله. ثالث تلك التحديات يتمثل في العبء الوظيفي المُلقى على كاهل معلم غُرف المصادر، فالآلية المُتبعة خلال إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية وفق ما يطلبه المشرفون والمُتابعون من قِبل الوزارة تزيد من العبء، وتتطلب مجهوداً عاليةً، إلى جانب ذلك المجهود المبذول خلال التدريس، ومُتابعة الطلبة داخل وخارج غُرف المصادر، وما تتطلبه الوظيفة من تنسيق وتواصل اجتماعي مع أهل الطالب.

الجانب الثالث: محددات كتابة أهداف الخطة التربوية الفردية

وحول ما يتعلق بصياغة الأهداف، ترى الباحثة أنه لابدَّ أن توضع صياغة قابلة للتطبيق والتنفيذ والقياس، فصياغة الهدف التعليمي كهدف إجرائي سلوكي يُعبّر بدقة وبوضوح عن التغيير المرجو إحداثه لدى الطالب، وفي سياق الحديث حول كتابة الأهداف العامة الواردة في الخطة التربوية الفردية، وردت الأمثلة التالية على لسان بعض المعلمات، وهي "تطوير قدرة الطالب في مهارة كتابة الكلمات خلال عشر حصص بنسبة 75%" وتتفرع منه أهدافٌ فرعيةٌ، يتم تدوينها في الخطة التعليمية الفردية، مثل: " أن يكتب الطالب كلماتٍ من ستةِ حروف مع الحركات، خلال ثلاث حصص بنسبة 75%، ومن ثَمَّ يتم كتابة هدف خاص في نموذج التحضير اليومي، على الشكل التالي: " أن يكتب الطالب حرف (ع) بأشكاله المختلفة. أما بخصوص الأهداف المتعلقة بالخصائص النمائية للطلبة، فيجب أن يتم

اختيارها بما يتناسب مع الهدف المراد تحقيقه، وتُدَوّن في نموذج التحضير ضمن "المجال"، ومثال ذلك "المجال: أكاديمي/ لغة عربية، سمعي بصري".

ومن جهةٍ أخرى، أظهرت نتائج المُقابلات وجود بعض المحددات التي قد تعرقل أو تضعف عمل المعلمات في تنفيذ وكتابة أهداف الخطة التربوية الفردية، حيث لاحظت الباحثة وجود نُقطة ضعف لدى بعض مُعلمات غُرف المصادر، والتي تتعلق بصياغة الأهداف التربوية، إذ شكت معظم المعلمات أن العديد من الأهداف التربوية التي يَقُمن بصياغتها تخضع للتعديل من قِبل المُشرفين، وهذا ما يعزّز رغبتهن في الالتحاق بدوراتٍ جديدةٍ ومُستمرة في إعداد وصياغة الأهداف التربوية. وهذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة لا تدعو إلى التعجب، فمُعلّماتُ غُرف المصادر التي تمت مقابلتهنَّ، خريجات معلم صف تربية ابتدائية، وهذا المؤهل ليس كافياً ليُصبحن مُؤهلات لتدريس طلبة غُرف المصادر، وذلك يتفق أيضاً مع السياسة العامة لوزارة التربية والتعليم التي تعي وتُدرك ذلك، حيث تَقوم بإجراء دوراتٍ تدريبيةٍ مُستمرة قبل كل عامٍ دراسيٍ، جديد للمُعلمين الجدد لغرف المصادر، ودورات تطويرية مُستمرة للعاملين في غُرف المصادر في شتى المجالات. ما قد يؤدي إلى اضطراب عملية صياغة الأهداف التربوية، وتقييم المُعلّمات، وطريقة المُتابعة التي تتبعها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث أشارت بعض المُعلمات أن المُشرفين التربويين ينظرون إلى طريقة تعبئة الخُطط والنماذج، ولا ينظرون إلى نتائج الطلبة، وهذا يدعوهم إلى الاهتمامِ بالشكليات، من أجل الحصول على أفضل تقييم، ما قد يؤدي أحياناً إلى عرقلة فاعلية الخطة التربوية الفردية؛ فأوضحت (تهاني) قائلة: "*نحن كل ما يأتي مشرف عندنا، نُغيّر طريقة صياغة*

الأهداف بناءً على طلبه، والمشكلة تدور حول تعليقات المشرفين، التي تركز على طريقة الصياغة، هل هي صحيحة أو خاطئة. طيب أنا بشوف أن التّقييم لازم أن لا يكون على هذا النحو، وما أطلُبهُ هو أن يتم تقييم عملي، وتقييم تقدم الطالب، وليس صياغة الهدف."

وفي سياقٍ متعلق بفاعلية الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية، فقد أشارت النتائج أن بعض المعلمات يعتمدن على أوراق العمل كتقييمٍ يوميٍ، لأداء الطلبة، عند نهاية كل حصة، وبعضهن كتقييمٍ فصلي، إلى جانب تقييماتٍ اخرى، كالوسائل التعليمية المتمثلة في أسلوب اللعب، والتكنولوجيا، والملتينة، والمجسمات، ويعتمدن أيضاً على الملاحظة والمتابعة المستمرة لهم داخل غرفة المصادر، أو في حصص المتابعة، سواء ملاحظاتهن، أو ملاحظات معلم/ة الصف العادي، والأهل؛

وهذا ما أكدته إحدى المعلمات بقولها:

" طالب غرفة المصادر يحتاج لوسائل متنوعة سواء في تدريسه أو تقييمه، وإذا الصف لا يحتوي على وسائل ولا بساهم في استخدام وسائل واستراتيجيات، ما راح نقدر نحقق كل الأهداف، لأنه قد يكون عند الطالب مشكلة بالتميز السمعي، أو البصري، أو لازم نستخدم استراتيجية تحتاج مساحة كبيرة، وكما تلاحظين الصف صغير كتير، باللإضافة أنه ما بحتوي على السجاد، إذا حبوا الأولاد بالجلوس على الأرض بشكل دائري، هذا الأشي راح يعرقل شغلي."

كما وذكرت بعض المعلمات، أن غرف المصادر تحتاج إلى تطوير وتمويل مُضاعف من قِبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، فبعضها يفتقر إلى الجودة وتحتاج الى أدوات وتجهيزات ومعدات خاصة، بهدف تنفيذ أهداف الخطة التربوية الفردية؛ وفيها ذكرت المعلمة (نسرين):

" بصراحة أنا مش كتير شاطرة بكتابة الأهداف، بس هذا لا يعني إني ما بقدر أحققه، بستخدم كذا طريقة، لتصير الطالبة عارفة المطلوب، هلأ في طالبات بتحتاج أكثر من وسيلة وطريقة عشان يتحقق الهدف عندها، والمشكلة أن الغرفة مش كبيرة، وما فيها وسائل بتخدم كل حاجات الطالبات، يعني الطالبة التي لديها مشكلة في

> التركيز بالسمع مثلاً، بحب استخدم معها أدوات موسيقى، أو الطالبة التي لديها مشكلة بالتذكر بحب استخدم معها وسائل حركية بدها مساحة كبيرة، والمدرسة بتحاول تأمين إلي بتقدر عليه، بس لسا في نقص كبير، وهذا الأمر أعتبره ميزانية، يجب الوزارة تساعد فيها."

وفي هذا الخصوص، ترى الباحثة أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط الذي يرنو إلى مساعدة طلبة صعوبات التعلم في تحقيق الحد الأقصى من النجاح والتقدم الأكاديمي، المتمثل في الأساليب التعليمية الفردية أو الجماعية، وتفعيل المواد، والمعدات بواسطة طرائق تربوية حديثة ومُلفتة للطلبة، تساهم في تنفيذ الأهداف المراد تحقيقها عنده، مما قد يستلزم ويترتب على وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مضاعفة المهام المتمثل في تأمين الدعم المادي لهذه الغرف، أو تجهيزها على أكمل وجه. وفي سياقٍ متصل، أنه وبالرغم من توفر كافة متطلبات نجاح عملية التعليم والتعلم، وتوفر المعدّات والوسائل اللازمة، وبغض النظر من أن الخطة تلعب دوراً مُنظماً في توضيح الأهداف المراد تحقيقها، وذكر الوسائل المساعدة لتحقيق هذه الأهداف، إلا أنها ليست معياراً لنجاح واكتساب الطالب للمعارف والمعلومات، فتقييم المعلمات يستند على الطالب نفسه وتقدمه، في حين أشرن أنَّ الخطةَ التربويةَ الفرديةَ وحدها ليست كافية لإحداث تحسُّنٍ في مستوى تعلم الطلبة.

وفي خلاصة النتائج المتلعقة بفاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، من وجهةِ نظر معلمات غرف المصادر. كان لدى المعلمات توافقاً في الآراء السلبية المتعلقة بالحقيبة التشخيصية الأكاديمية، وخاصة كثرة النماذج والأوراق المطلوب تعبئتها، والتي تشكل عبئاً عليهنَّ، علماً أن هذا العِبء لا يؤثر سلباً على فاعلية الخُطط التربوية التي يتم تنفيذها، ويظهر ذلك من خلال قوائم الرصد، ونماذج المُتابعة التي يتم

تعبئتها بشكل مُستمر، من خلال أخذ المُلاحظات من مُعلم/ة الصف العادي، وإجراء المطلوب منه. أما الإشكالية، فتمثلت في عدم مشاركة الأهل في إعداد الخطة التربوية الفردية، وقلة مشاركتهم في تنفيذ محتويات أهداف هذه الخطة، وفيما يخص هذه الأهداف، فقد تم التوصل إلى رغبة بعض المعلمات في الالتحاق بدوراتٍ جديدة، تهدف إلى تعلم مهارة كتابة الخطة، التي بدورها تخدم كافة احتياجات الطلبة الملتحقين بغرف المصادر.

فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدَّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، من وجهة نظر أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر:

تشير نتائج المقابلات مع أمهات الطلبة الملتحقين، أنَّ معظمهن يدركنَ وجود خطة تربوية فردية، لكنهنَّ لا يدركنَ ماهية هذه الخطة، وما تحتويه من معلومات أو محتويات، ومعظمهن لا يشاركنَ المعلمة في كتابة وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، على الرغم من وجود نصٍ في دليل معلم التربية الخاصة، يشير إلى دور أولياء الأمور، وتعاونهم في تنفيذ الخطة التربوية الفردية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013)؛ ولكن، على الرغم من هذه النتائج، إلا أنهن أشرنَ نحو اسلوب وطريقة استخدام معلمة المصادر، وتطبيقها للخطة التي تعود بالنفع على أطفالهن، فهُنّ يثقنَ بعملها، كونها مُلمّة به، ومدركة لحاجاتِ ومتطلبات أبنائهن؛ وبهذا الخصوص أوضحت إحدى الأمهات بقولها: "*لدي أولاد صغار بالدار، لا أستطيع مشاركة المعلمة بكل شيء، هي تعرف عملها بشكل جيد وأكثر مني، ابنتي بالمصادر حتى تتعلم من المعلمة الصح، حتى أنا أحياناً كثيرة لا أعرف كيف أدرسها بالمنزل، فلماذا هذه الغلبة، نحن راضيين على شغلها، وهي تعرف كيف تدرس البنت أحسن مني.*" على عكس

والدة أحد الطالبات، والتي تعمل كمعلمة في نفس المدرسة الملتحق بها ابنها، حيث أكدَّت على مشاركتها الفعّالة مع معلمة المصادر، من حيث إعداد الخطة، ومتابعتها المستمرة لحال ووضع ابنها في الصف. وقد يكون لعمل الأم كمعلمة في نفس المدرسة المتواجد بها ابنها، إلى جانب المستوى التعليمي التي تتميز به المعلمة الأم الأثر الفعَّال في نجاح العملية التربوية؛ فأشارت هذه الأم المعلمة (سمر) بقولها:" *أهم شي عندي مصلحة (طارق)، أُتابع مع مس (سناء) أول بأول، أي أكتب معها الخطة، أرى أين ابني يحتاج للدعم، وأتواصل معها عند تطبيق الخطة عليه، أكون على تواصل معها بعد كل حصة مصادر، أسئلها أين وصلتوا، وشو صار اليوم مع (طارق) أين يوجد ضعف معين، نعمل عليه أنا بالمنزل، ومس (سناء) بالمدرسة."*

وفي سياق اخر، أشارت والدة طفلة ملتحقة بغرفة المصادر، أن تقدم ابنتها في غرفة المصادر، لا يعود للخطة التربوية الفردية بشكلٍ خاص، وإنما يعود لمجهود واهتمام وأسلوب معلمة المصادر في تحقيق ما تحتويه هذه الخطة من أهداف تتناسب مع حاجات ابنتها، حيث أشارت إلى الاستراتيجية التي تتبعها معلمة المصادر في رصد المواقف التعليمية، من خلال تصوير سير الحصة، وطريقة تحقيقها للأهداف، وإرسال الفيديو إلى أمهات الطالبات، حتى يكنَّ على أُطلاع تامٍ بما يدور في غرفة المصادر، ويتابعن أطفالهن في المنزل على نفس وتيرة المعلمة؛ حيث قالت الأم (حلا) :" من خلال *جروب على الواتس آب، عملته المعلّمة، صوّرت الحصة وقامت ببعت الفيديو ، من وجهة نظري إنّها طريقة ممتازة، لأنّها تمكنني من مراقبة البنت وملاحظة تطوّرها ومحاولة اتباع طريقة المعلّمة في التدريس."* كما

تقوم هذه المعلمة باستخدام استراتيجية العمل التعاوني من خلال تعلم الأقران، ضمن مجموعات مُسماه باسم "المنارة"، حيث تقوم بتعيين الطالبات المجتهدات في الصف لمساعدة الطالبات الملتحقات بغرفة المصادر، سواء داخل الصف العادي، أو أثناء حصص الفراغ، وفي هذا الصدد قابلت الباحثة إحدى الطالبات المجتهدات المشاركات في هذه الفعالية، وعبَّرت الطالبة عن نجاح هذه الاستراتيجية؛ قائلة :" :" *في حال ملاحظة الضعف في أي جانب، نمدّ لها يد المساعدة من خلال مثلاً: قراءة السؤال ونشرح لها ماذا يُطلب منها، ونجحت هذه الطريقة."* وهذا ما أظهرته الطالبة الملتحقة بغرفة المصادر أثناء سير المقابلة معها؛ معبرةً بنظرات الخجل والسعادة:" *أفهم عليهم وأقوم بسؤالهم عمّا يجول بخاطري دون خوف أو تردد*." كما وعبَّرت والدة الطالبة عن فاعلية هذه الاستراتيجية، التي تساعد في تقدم طفلتها الأكاديمي والاجتماعي أيضاً.

نعتت بعض الأمهات الخطة التربوية الفردية بالصفات الإيجابية، إلا أنهن لا يلمسنَ التقدم الأكاديمي المطلوب عند أطفالهنَّ الملتحقين، وترى بعضهن أن السبب يعود إلى أسلوب معلم/ة الصف العادي، الذي يتمثل في الاُهتمام فقط بالطلبة المجتهدين، وإهمال الطلبة الملتحقين، وفي هذا الخصوص قالت الأم (رانيا): *"دايماً يأتي إبني حزين ومقهور من معلمة اللغة العربية، يرفع يدهُ للمشاركة في القراءة، ومعلمته لا تعطيه المجال للمشاركة، ورحت لها أسألها عن السبب، فقالت لي إنها تعطي المجال للأولاد القادرين على القراءة في المشاركة بالقراءة*". وأُخرى أشارت إلى نفس النقطة بخصوص فاعلية الخطة التربوية الفردية، إلا أنها أيضاً لا ترى التقدم الملحوظ والمطلوب من ابنتها، ويعود هذا السبب كما أشارت والدة

الطفلة، إلى الضعف الكبير في ذاكرة ابنتها، والذي يدفعها إلى النسيان المستمر، حيث تلجأ الأم إلى إلحاق ابنتها بدروسٍ خصوصيةٍ بعد الدوام المدرسي، إلى جانب متابعتها لها في المنزل، على الرغم من ضعف الأُم في تدريسها؛ لكن وللأسف تم التوصل من خلال هذه المقابلة وغيرها من المقابلات إلى أسبابٍ أخرى قد تكون عوامل مؤثرة في فاعلية الخطة التربوية الفردية، وأحدها أن والدة الطفلة تمارس العنف اللفظي والجسدي مع ابنتها، عندما تُقصّر في التقدم؛ وهذا ما أوضحتهُ الأم (سميرة) بقولها: *" أقوم بتدريسها من خلال مراجعة ما تم أخذه في المدرسة، أو عند الأُستاذ الخصوصي، فأجدها مش حافظة، ولا بتعرف أي شيء، من عصبيتي أُمسك يدي وأضربها، وأنعتها بالغبية التي لا تصلح لشيء، والمشكلة أنني أنا أيضاً أحاول تدريسها، وما بعرف كيف."* والأُخرى التي تم التوصل إليها تشير إلى عجزِ أُمهاتٍ أُخرياتٍ في اختيار الطرق المناسبة لتدريس أطفالهن الملتحقين، وقد يعود السبب إلى المستوى التعليمي التي تتَّسِم به معظم الأُمهات المشاركات اللواتي أَنهين الصف السابع فقط؛ فمستوى تعلّم أولياء الأمور كما بيّنتهُ دراسة محمد (2011) له تأثير على تعلم الأبناء، ومن جهةٍ أخرى، وعلى الرغم من أن المدارس التي تم عقد المقابلات فيها، تعقد اجتماعاتٍ دوريةً لأولياء الأمور، إلا أن هذا الجانب لا يُؤخَذ بمحمل الجِد؛ لذلك هناك ضرورة لتوجيه أولياء أمور الطلبة نحو استراتيجيات التعلم المختلفة، من خلال التعاون مع المدارس، لتنفيذ ورشاتِ عملٍ، ودوراتٍ تثقيفيةٍ، تعليمية، تربوية وسلوكية مجانية، ترنو إلى توعية وتوجيه الأهل لاستخدام الطرق الحديثة في التعليم.

فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدَّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم، من وجهة نظر طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر:

تشير نتائج المقابلات مع طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، أن معظمهم عبروا عن رضاهم لتقدمهم الأكاديمي، نتيجة تطبيق الخطة التربوية الفردية عليهم، فغالبيتهم أشاروا إلى أنهم يلمسون التحسن فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب، وآخرون أشاروا إلى حبهم لالتحاقهم بغُرفة المصادر، نتيجةً للاستراتيجيات التعليمية المتبعة عليهم، إلى جانب نعتهم لمعلّمة المصادر بأنها قادرة على تبسيط المادة، وتقديمها لهم، من خلال أساليبٍ متنوعة تبسط المفاهيم المعقدة، وتزيد من دافعيتهم نحو الفهم والتعلم، وهذا ما يتوافق مع نتائج مقابلات معلمات غرف المصادر، من ناحية الفاعلية الإيجابية للخطة التربوية الفردية عليهم؛ وفي هذا الصدد عبر الطالب (خضر) بقوله :"*بفهم على مس (سناء) لأنها بتعلمني من خلال هذه الأدوات، وعلى الكمبيوتر*". وآخر قال:"*أحب أن أعمل الإملاء هنا، أستطيع الكتابة بشكل أفضل، وعندما أنسى تشجعني المس أن أجمّع الحروف على اللوح الخشبي*".

وفي ذات السياق أشار العديد منهم إلى رغبتهم المتمثلة في الاستمرار بالالتحاق بغرفة المصادر، لحصولهم على نفس مستوى التدريس، وهذه النتائج قد تقود بتجاه أخذ مواقف مناسبة فيما يخص توسيع دائرة غُرف المصادر، بحيث تحوي صفوفاً أعلى مما هي عليه اليوم، إلى جانب إعادة النظر في أسلوب معلم/ة الصف العادي في طرح واستخدام الوسائل التي تدعم المواقف التعليمية المختلفة وتبسيطها؛ وفي هذا الموضوع قال الطالب (فادي): *أنا صرت أعرف أقرأ جُمل من كتابي، وصرت أعرف أن أُميّز الحروف وأشكلها، بس مرات*

بنسى بعض الحروف، والمعلمة بتساعدني، عن طريق عمل الملتينة، وبتكتب معي على هذا اللوح الصغير."

وفي سياقٍ آخر أظهرت نتائج مقابلات الطلبة الملتحقين بغرف المصادر إلى جهل البعض منهم فيما يخص الاستراتيجية المتبعة من قِبل معلمات غرف المصادر المتعلقة بإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، إلا أنهم يعرفون فقط أنهم طلاب يحتاجون لمتابعةٍ مُضاعفةٍ تقدمها لهم معلمة مساعدة داخل غُرفة المصادر، وقال (سامي): *"أنا باجي عند مس (ايمان) عشان أصير أشطر ولد بالصَّف."* والطالبة (لورا) قالت : *" قالت لي المس أن بهذا المكان راح ما أنسى الحروف والأرقام وأميزهم."*

وفي خلاصة النتائج المتلعقة بالسؤال الأول، الذي يدور حول فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم من وجهةِ نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمات غرف المصادر، حاولت الباحثة أن تستقي بعض البيانات من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين، وأولياء أمورهم، التي قد تقود إلى معرفة فاعلية الخطة التربوية الفردية على تعلم طلبة صعوبات التعلم، إلا أن بيانات معلمات غُرف المصادر كانت هي المصدر الأساسي الذي يجيب على هذا السؤال، وقد تمّ التوصل إلى وجود توافقٍ تامٍ في التزام كافة المعلمات بمعايير الخطة التربوية الفردية التي ترنو إلى دعم الخدمات المتقدمة للطلبة الملتحقين، وتوافقٍ في الآراء السلبية المتعلقة بخصوص الحقيبة التشخيصية الأكاديمية، وكثرة النماذج والأوراق المطالبين بتعبئتها، والتي تشكل عبئاً عليهن، علماً أن هذا العِبء لا يؤثر سلباً على فاعلية الخُطط التربوية التي يتم تنفيذها، ويظهر ذلك من خلال قوائم الرصد، ونماذج

المُتابعة التي يتم تعبئتها بشكل مُستمر، ومن خلال أخذ المُلاحظات من مُعلم/ة الصف العادي، وإجراء المطلوب منه، أما الإشكالية فتمثلت في عدم مشاركة الأهل في إعداد الخطة التربوية الفردية، وقلة مشاركتهم في تنفيذ محتويات أهداف هذه الخطة. وفي جانب آخر يتعلق بطريقة كتابة أهداف الخطة التربوية الفردية، تم التوصل إلى رغبة بعض المعلمات في الالتحاق بدوراتٍ جديدةٍ، تهدف إلى تعلم مهارة كتابة الأهداف، التي بدورها تخدم كافة احتياجات الطلبة الملتحقين بغرف المصادر.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المكاحلة، 2017)، التي اعتبرت أن تطبيق معايير الخطة التربوية الفردية تساعد على تحسين طبيعة الخدمات التي تقدم للطلبة الملتحقين، وفيما يخص مشاركة الأهل في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، فقد اتفقت أيضاّ مع دراسة قامت بها جويبل (Goepel, 2009)، والتي تشير إلى وجود إشكالية في مشاركة الأهل والمعلمين في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية.

أمَّا فيما يتعلق بفاعلية الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة الملتحقين، فقد لاحظت الباحثة من خلال مقابلات بعض معلمات غرف المصادر، أنهن يستخدمنَ أساليب معينة لخلق التواصل والاتصال مع الأهل، والطلبة الملتحقين، وابتكار وسائل تعليمية مشّوقة، وخلق جوٍ ايجابي، يدعم ويخدم حاجات الطلبة الملتحقين، وفي هذا الصدد أشارت بعض أمهات الطالبات الملتحقات، أنَّ استخدام المعلمة للأساليب المتنوعة، ووجود جو تملؤُهُ الثقة والتعاون والدعم المعنوي من قِبل معلمة الصف العادي، أو معلمة غرفة المصادر، بتجاه أطفالهم، يزيد من فهمهم وتعلمهم وتقدمهم الأكاديمي، وهذا يدعم فاعلية ما

تحتويه الخطة التربوية الفردية من أهداف قابلة للتطبيق، من خلال وسائل واستراتيجيات متنوعة. وهذا ما أشارت إليه دراسة حمادنة (2018) بخصوص متطلبات نجاح عملية تنفيذ الخطة التربوية الفردية وضمان فاعليتها، التي تتمثل في تهيئة الطالب نفسياً ومعنوياً، من خلال توفير جوٍ تسوده المودَّة والثقة المتبادلة، إلى جانب تهيئة غرفة المصادر بما يلزم من مُعدّات ووسائل تساهم وتسهل في تطبيق استراتيجيات التعلم والتقييمات المختلفة.

لكن، ومن جهةٍ أخرى، لاحظت الباحثة حاجة بعض أولياء الأمور إلى تعلم مهارة وطُرق تدريس أطفالهم، ومتابعتهم في المنزل، إذ يلجأ البعض منهم إلى استخدام اسلوب العنف الجسدي واللفظي، الأمر الذي يضعف تقدمهم الأكاديمي، وبناءً على هذا، لابدَّ أن تقوم المدرسة بعقد اجتماعاتٍ، أو ورشات عمل توعوية لأولياء أمور الطلبة، فيما يخص طُرق تعليم الطلبة؛ وهذا ما يتوافق مع دراسة البتال (2018).

أما بخصوص فاعلية الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر الطلبة الملتحقين، فقد اتصفت نتائج المقابلات التي تمَّت مع طلبة صعوبات التعلم بالنسبة الضئيلة، كون أنهم دون سن التسع سنوات، لكن استطاعت الباحثة التأكد من أن الطلبة يتقدمون في القراءة والكتابة، وفي تمييز الأحرف والأرقام، إلى جانب أن الطلبة لا يدركون أنهم طلبة صعوبات تعلم، وإنما يتم التعامل معهم من ناحية أنهم أطفال يحتاجون إلى دعمٍ مضاعف عمَّا يحصلون عليه في الصف العادي، فهم لا يدركون بوجود خطة تربوية فردية تُطَبَّق عليهم؛ وهذه النتيجة تناقضت مع نتيجة لدراسة لبوندز وكيفاس (Pounds & Cuevas,2019)، والتي من خلالها يتم تفسير ماهية الخطة التربوية الفردية لطلبة صعوبات التعلم، وإشراكهم بإعدادها،

بواسطة تطويعهم للأهداف التي يرونها مناسبة لحاجاتهم، بهدف خلق الدافعية عندهم نحو التعلم.

ويظهر من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، أن الدراسة الحالية تميزت بتناول فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم من وجهاتِ نظرٍ مختلفة، والمتمثلة في وجهات نظر الطلبةِ أنفسهم، وأولياءِ أمورهم، ومعلمي غرف المصادر، من خلال المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسة أتاحت الفرصة للمشاركين في التعبير عن آرائهم، حول فاعلية الخطة التربوية الفردية على تعلم طلبة صعوبات التعلم، بينما ركزت بعض الدراسات السابقة على وجهة نظر المعلمين بشكل خاص.

السؤال الثاني: ما هي فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي من وجهة نظرهم، ونظر أولياء أمورهم، ومعلمي غرف المصادر؟

يتضمن القسم الثاني من هذا الفصل عرضاً لاستجابة كلٍ من أفراد العينة القصدية من معلمات غرف المصادر ومن أفراد العينة المختارة من طلبة صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة، وذلك لمعرفة فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي.

ومن خلال تحليل النتائج التي تم التوصل إليها، تمت الإجابة على السؤال الرئيس الثاني للدراسة، على الشكل التالي:

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي، من وجهة نظر معلمي غرف المصادر

أشارت نتائج الدراسة المنبثقة عن التحليل الكيفي للمقابلات، أن الخطة التربوية الفردية، لا تلعب دوراً تجاه تكيّف الطلبة الاجتماعي، على الرغم من أن دليل المعلم الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013)؛ أشار إلى ضرورة العمل على تحسين جميع جوانب شخصية الطالب، المتمثلة في النواحي: الاجتماعية، والسلوكية، والمعرفية، داخل غرفة المصادر، ويبدو كما ترى الباحثة أن دليل المعلم قد أخفق في تحديد المكان الواجب تنفيذ الهدف فيه، أي أنه تم تحديد العمل في الناحية الاجتماعية للطالب داخل غرفة المصادر فقط، مع أنهَّ لابدَّ أن يتم التركيز على الجانب الاجتماعي داخل وخارج غرفة المصادر، وهذا ما أكدته بعض معلمات غرف المصادر، وما جاء أيضاً في دراسة ساكس وجيلماز (Sax & Gialamas, 2017) التي تشير إلى أهمية التركيز على الجانب الاجتماعي عند الطلبة، الذي بدوره ينمي مهاراتهم وتكيُّفهم الاجتماعي في المجتمع الخارجي، ويساهم في النمو العالمي والتنمية، بالإضافة إلى ما أكدته معلمات غُرف المصادر أيضاً أن الخطة التربوية الفردية خالية تماماً من الأهداف الاجتماعية، علماً أنهنَّ أشرن أنه لا داعي بأن يتم تزويد الخطة بالأهداف الاجتماعية، كون هذه الأهداف يتم تحقيقها بطريقة تلقائية وعفوية أثناء الحصة أو خارجها، إلى جانب أن معظم المعلمات المشاركات أبدينَ رأيهن أن هذا العمل من مسؤولية المشرف/ة الاجتماعي/ة التربوي/ة المتواجد/ة في المدرسة، وأن إضافة أهدافٍ اجتماعية، سيزيد العبء عليهن، ولاسيما من ناحية الأوراق والكتابة التي اشتكينَ منها. وفي هذا الصدد قالت (سناء): *" هذا عمل المرشد ومش عملي"*، وأُخرى: *" ما في*

ضرورة للكتابة عن تكيفهم الاجتماعي في الخطة، أنا بقدر أحققه لما بشوف أن الطالب بحتاج وبواجه مشكلة"، و(سارة) أيضاً قالت: *"قبل قليل كنتُ أحكي لك عن كثرة الكتابة، أكيد أنا أرفض كتابة أهداف إجتماعية، هذا بزيد العبء علينا، وأنا بقدر أن أحققه من دون ما أكتب الأهداف، وبقدر خارج وداخل الصف*".

وفي سياقٍ آخر أشارت بعض معلمات غرف المصادر أن بعض الطلبة الملتحقين يتلقون حرمان عاطفي وأهمال، نتيجة مشاكل أُسرية، وهذا ينعكس سلباً على سلوكهم داخل المدرسة، وأحياناً يأتي البعض منهم إلى المدرسة بلباسٍ مدرسيٍ مُتسخ، وبهيئة غير لائقة، فتلجأ معلمة المصادر إلى احتواء هذه الحالة، وتقديم الدعم والمساعدة اللازمة، والكثير من هذه الحالات تلجأ إلى الانعزال، نتيجة تعرضها إلى التنمر من قِبل الطلبة الآخرين. وفي هذا السياق روت معلمة (نسرين):

> "هناك فتاة يا حرام عايشة مع جدتها الختيارة، لأن أبوها وأمها منفصلين، تأتي هذه الفتاة للمدرسة بملابس متسخة، حتى أن أول الفصل الدراسي كان القمل يملأ رأسها، فصارت كل الفتيات تخاف منها ويشعرن بالقرف تجاهها، ويصرّن يتمسخرن عليها، وينعتوها بالصفات الجارحة، أنا توجهت للفتاة وصرت أهتم بها، جلبتُ لها دواء للقمل، وصرت أول ما تأتي للمدرسة أنظفها وأرتبها، هذه الفتاة المسكينة لا هي مرتاحة في بيتها ولا في مدرستها، لا أجدها سوى جالسة لوحدها، لا تتكلم مع أحد، ولا أحد يتكلم معها."

وفي سياقٍ متصل، ولتخفيف حِدة التنمر والانعزال، أشارت إحدى المعلمات أنها تستخدم استراتيجية العمل التعاوني ضمن تعلم الأقران، الذي يزيد من تكيّف الطالبات الملتحقات اجتماعياً، ويعزز تقبل الآخرين لهم، لكنها لا ترى أنَّ من الضروري كتابة أهدافٍ اجتماعية داخل الخطة التربوية الفردية، إلا أنها تؤمن بضرورة وجود تنسيق وتعاون بينها وبين المرشدة الاجتماعية المتواجدة داخل المدرسة، وفي ذات الصدد أشارت معلمة أخرى إلى ضرورة

وجود متابعة مستمرة بين كلٍ من معلمة غرفة المصادر، وأولياء أمور الطلبة الملتحقين، والمدرسة لتحقيق التكيّف الاجتماعي اللازم للطلبة الذين يواجهون مشاكل في الانخراط بالمجتمع، والتفاعل مع الآخرين. وتلجأ بعض المعلمات أيضاً إلى إشراك الطلبة المنعزلين في النشاطات المدرسية المختلفة، سواءً في الإذاعة المدرسية، أو فعالياتٍ لا منهجيةٍ أخرى، في حين أشارت النتائج أن تشجيع الطلبة على المشاركة بهذه النشاطات المختلفة يزيد من تكيّفهم الاجتماعي، ويعزز من ثقتهم بأنفسهم، إلى جانب توزيع الطلبة ضمن مجموعاتٍ غير متجانسة أيضاً، لها تأثير في تعزيز التكيّف الاجتماعي، والعلاقات ما بين الطلبة.

أشارت إحدى المعلمات إلى طالب ملتحق بغرفة المصادر، كان يحمل صفة الانطوائية، وسرعان ما تحول إلى طالبٍ متمرّدٍ وعدواني، يمارس العنف على الآخرين، وقد تمَّ التعاون بينها وبين المدرسة بهدف احتواء هذا الطالب، وتقديم الدعم اللازم له، وتعزيزه، من خلال المحفزات والمعززات الإيجابية، وإعطائه مراكز تدعم اسلوب القيادة؛ والعمل لجعله يكسب الطبِاع الحسنة، والتخلي عن العادات السيئة التي من الممكن أنه قد اكتسبها نتيجة ظروفه العائلية، والبيئة التي يعيش فيها؛ وأشارت المعلمة أن اندماج الطالب في الحياة الاجتماعية المدرسية، وتشجيعه وحَثُّهُ، حَوّلَهَ إلى طالبٍ اجتماعي ذي سلوكيات حميدة، بعيدة عن العنف، وبالتالي الإعلاء من شأنه، واكتسابه لصداقاتٍ جديدة، ما أدى إلى تحسين سلوكه الإيجابي، وتحصيله المدرسي؛ وفي هذا السياق قالت (ايمان):

> "في طالب كان منطوي كتير، ويمارس العنف في اللعب مع الآخرين، تحول من منطوي لعنيف جداً، وصعب التعامل معه، تم دمجه في غرفة المصادر، صرنا نعززه، ونعطيه مركز القائد على المجموعة في الفعاليات، وندعمه ونعطيه هدايا، ونكرمه أمام الجميع، وقّف من استخدام العنف، وصار عنده أصحاب،

> وبالإضافة أنه لمّا دخل المصادر ما كان يعرف يقرأ أو يكتب، وتخرج منها وهو يعرف يكتب ويقرأ من كتابه المدرسي الخاص، وكتحفيز له دخلناه لجنة النظام والكَشّاف."

وفي سياقٍ آخر، أشارت نتائج بعض معلمات غرف المصادر إلى ضرورة اشتمال الخطة التربوية الفردية على أهدافٍ اجتماعية تناسب حالة الطالب وحاجاته، كون الخطة وكما ذكرن تساعدهن في تنظيم طريق العمل مع الطالبَ سواءً أكاديمياً أو اجتماعياً، وذلك بالتعاون مع المرشد/ة الاجتماعي/ة؛ وقالت (مها): *"أنا مع كتابة أهداف اجتماعية، وأُطالب كمان أن يكون هناك في متابعة للأهداف الاجتماعية من معلمة المصادر، والمرشدة الاجتماعية."*

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي من وجهة نظر أولياء أمور طلبة غرف المصادر

أشارت نتائج مقابلات أمهات الطلبة، إلى رغبتهن في أن تَضُمَّ الخطةُ التربويةُ الفرديةُ أهدافاً تعزز التكيّف الاجتماعي عند أطفالهن، بالرغم من أن البعض منهم لا يواجهون مشاكل في التكيّف الاجتماعي، والبعض الآخر مهمش، وترى (مريم) أن ابنها لا يحب أن ينفصل عن زملائه في الصف العادي، ويفضل البقاء في صفه مع الآخرين، مشيرةً أن بعض الطلبة ينظرون نحوه بنظرة الطالب الكسلان؛ وروت قائلة:

> "لازم المعلمة تكتب أهداف اجتماعية، بسبب وجود أولاد مضطهدين من أصحابهم. أنا بحس إنه خروج الطالب من صفه بخسره أصحابه، وعادةً بيصادق فقط زميله اللي كان معه في المصادر، اولاد الصف بقولوا عنهم كسلانين، وما بلعبوا معهم، يمكن المشكلة هي خروج الطالب من صفه، مش لأنه ما في أهداف اجتماعية بالخطة."

وأيضاً أشارت نتائج مقابلات بعض أولياء الأمور نحو أسلوب معلمة المصادر، الذي يدعم الجانب الاجتماعي، من خلال تشجيع الطلبة على المشاركة في الفعاليات المختلفة في المدرسة، ما يدعم تكيّف أطفالهم مع الآخرين، إلى جانب تشجيعهم على المشاركة الصفية، علماً أن هنالك بعض معلمات الصف العادي يحصرنَ تفعيل جانب المشاركة الصفَّية عند طلبة صعوبات التعلم، فما تم التوصل إليه من خلال مقابلة بعض أولياء أمور الطلبة الملتحقين، أن بعض معلمات الصف العادي يتجنَّبنَ مشاركة الطلبة الملتحقين في الصف، وذلك عندما ذكرت (نانسي): " *ابني برفع إيده للمشاركة، والمعلمة ما تعطيه الفرصة للمشاركة*"؛ ما يشعر بعض الطلبة المدَّمجين في الصفوف العادية بالوحدة والإهمال واللامبالاة، سواءً من معلمة الصف العادي، أو من زملائهم العاديين، وهذا ما آثارته دراسة لبافري (Pavri, S. 2001) من أنَّ إهمال التكيّف الاجتماعي يؤدي إلى عرقلة العملية التعليمية، فضلاً عن توليد اضطرابات نفسية واجتماعية لدى الطلبة الملتحقين في غرف المصادر، وفي دراسة لحَّواس (2013)، أكدت أن تشجيع الطلبة في المشاركة، وتنشيطهم، يوفر تعليماً ناجحاً، وتكيُفاً اجتماعياً ملحوظاً، وهذا ما يدعم أسلوب المعلمة (سناء)، التي تستخدم استراتيجية تعلم الأقران مع طالباتها الملتحقات بغرفة المصادر، ما يزيد من التفاعل الإيجابي للطلبة مع أقرانهم العاديين، وينمي المهارات اللغوية والاجتماعية لديهم.

فاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي من وجهة نظر طلبة غرف المصادر

أشارت نتائج المقابلات مع طلبة صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر، فيما يخصُّ تكيفهم الاجتماعي، أنَّ عدداً كبيراً منهم يميلون نحو البقاء مع زملائهم في الصف العادي، على الرغم من أنهم يحبّون الانضمام والتعلم داخل غرفة المصادر؛ وترى الباحثة أن السبب وراء رغبة الطلبة الاستمرار في التعلم داخل غرفة المصادر، وبنفس الوقت ميلهم للبقاء مع زملائهم في الصف العادي، يعود إلى حبهم للاستراتيجيات والأساليب المُتبعة معهم في غرفة المصادر، ورغبتهم في الاستمرار على نفس الأسلوب، لكن مع زملائهم في الصف العادي، لتفادي نعتهم بالطلبة غير المجتهدين، وانخراطهم أكثر مع الآخرين، ما يدعم التكيّف الاجتماعي عندهم؛ وفي هذا الصدد قال الطالب (موسى): *أنا بحب أدرس عند مس* (منى)، *وكمان بحب أظل مع أصحابي في الصَّف*"، وآخر قال: "*أحب أن يأتي كل أولاد صفي، ويتعلموا معي عند مس (مها)*"، وأيضاً (ليلى) قالت: ما بحب *أن أترك صاحباتي*"، وأُخرى ذكرت بحزن:"*أنا بحب أدرس هون بس ما ظلش عندي صاحبات، بطلوا يحبوا يلعبوا معي*". وتلخيصاً للسؤال الثاني المتعلق بفاعلية الخطة التربوية الفردية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي، لاحظت الباحثة أن نتائج مقابلات كلِ الأطراف المشاركة في هذا السؤال أتصفت بالضعف والسَّلبية، ولاسيما النتائج المتعلقة بوجهات نظر الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، حيث لاحظت الباحثة أيضاً من خلال مقابلة معلمات غرف المصادر، أن الخطة التربوية الفردية خالية تماماً من الأهداف التي تدعم جانب التكيّف الاجتماعي عند الطلبة، إلى جانب أن معظم المعلمات المشاركات لا يرغبنَ في كتابة أهداف اجتماعية

داخل الخطة، إذ أنهن قادرات على تحقيق التكيف الاجتماعي عند الطلبة المحتاجين بطريقة عفوية.

أما بخصوص نتائج مقابلات أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم، فلاحظت الباحثة رغبة الأمهات المشاركات في أن تحتوي الخطة التربوية الفردية على أهدافٍ اجتماعية، وذلك لصالح أطفالهم الملتحقين، بهدف تشجيعهم على الاتصال والتواصل مع الآخرين، وألا يكون التحاقهم بغرفة المصادر عاملاً مساعداً في عزلتهم، إلى جانب تأثير دور معلمة الصف العادي، المتمثل في دعم وتشجيع الطلبة الملتحقين في المشاركة الصفية.

وفيما يخص نتائج مقابلات طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، فقد اتصفت أيضاً بالقلة، وترى الباحثة أن السبب قد يعود للعمر الزمني للطلبة اللذين تم عقد المقابلات معهم، والذين تتراوح اعمارهم ما بين سبع إلى تسع سنوات، على الرغم من أن الباحثة حاولت جاهدةً استقصاء المعلومات منهم، سواءً بالدعم المعنوي المتمثل في تقديم الحنان والرعاية، أو من خلال الدعم المادي، المتمثل في تقديم هدايا بسيطة لهم، حيث لاحظت الباحثة أن الطلبة الملتحقين يرغبون بالاستمرار في غرف المصادر، لكن مع باقي زملاء صفهم، وهذا يدلَّ على رغبتهم في تكيفهم الاجتماعي مع زملائهم في الصف العادي.

بعد مناقشة النتائج الخاصة بالدراسة، وربطها بالدراسات السابقة، والإطار النظري، سيتم عرض أهم التوصيات التي خرجت بها الباحثة، بناءً على هذه النتائج.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والتي أشارت إلى خلو الخطة التربوية الفردية من الأهداف الاجتماعية، ووجود بعض المشاكل التي تؤثر على فاعلية الخطة التربوية الفردية المتعلقة بإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، من قِبل معلمي غرف المصادر، وطلبة صعوبات التعلم وأولياء أمورهم، توصي الباحثة بما يلي:

توصيات عملية

1. تخفيض العبء الوظيفي لمعلمات غرف المصادر، وإجراء التعديلات اللازمة على الحقيبة التشخيصية التعليمية، في ضوء ملاحظات معلمات غرف المصادر، والمشرفينَ والمتخصصين، ومدى انسجامها مع المناهج الجديدة.
2. تنظيم دورات لمعلمي غرف المصادر، لتأهليهم لتدريس طلبة صعوبات التعلم، وتأهيلهم لإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وتهيئة غرفة المصادر بالمزيد من المعدات والوسائل اللازمة، لتسهّل عملية تنفيذ الخطة التربوية الفردية.
3. توجيه أولياء الأمور، من خلال ورشات عمل توعوية، ودورات، لطرق استخدام الوسائل الحديثة في تعلم الأبناء، والمشاركة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية.
4. متابعة طلبة صعوبات التعلم، الذين أنهوا التحاقهم بغرف المصادر، وذلك من خلال فتح صفوفٍ حتى مستوى المرحلة الثانوية، وتقديم الموائمات المناسبة لهم، خصوصاً في امتحاناتهم الوزارية.

5. نظراً لنقص المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة، ترى الباحثة ضرورة ادخال مساقات للتربية الخاصة في كليات التربية، ولاسيما لطلبة البكالوريوس في التربية العادية، بهدف إعداد معلمين ملمين بطرائق تدريسية تناسب فئات التربية الخاصة.
6. تواصل معلمي غرف المصادر مع المرشد/ة التربوي/ة بشكل مستمر، بهدف مضاعفة العمل فيما يختصُّ بالجوانب المتعلقة بالتكيف الاجتماعي عند الطلبة المحتاجين ذوي صعوبات التعلم، الملتحقين بغرف المصادر.

التوصيات بدراسات مستقبلية:

لاستكمال ما بدأته هذه الدراسة، توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:

1. دراسة للتعرف على فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم وتكيفهم الاجتماعي، من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية، ومعلمي غرف المصادر.
2. دراسة للتعرف على فاعلية غرف المصادر وتأثيرها على تعلم الطلبة، وعلى تكيفهم الاجتماعي.
3. دراسة للتعرف على الحقيبة التشخيصية التعليمية، ومدى فاعليتها على تعلم الطلبة الملتحقين بغرف المصادر.
4. دراسة للتعرف على خصائص الطلبة الملتحقين بغرف المصادر التابعة لمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، سواءَ في القدس أو في الضفة الغربية.
5. دراسة للتعرف على طريقة تشخيص وتحويل الطلبة المُشَخَصين لغرف المصادر التابعة لمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

قائمة المراجع

ابراهيم، هيفاء عبد الرحمن. (2007). أثر برنامج تعليمي لتنمية بعض المهارات لدى تلاميذ التربية الخاصة. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 6** (3)، 281-306.

أبو الليف، نعمات عبد المجيد موسى. (2014). إعداد معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل 2** (5)، 86-124.

أبو شعيرة، خالد محمد، غباري، ثائر أحمد. (2009). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. (ط.1). عمان، الاردن: مكتبة المجتمع العربي.

أمين، أحمد جوهر محمد، السماك، اسراء غانم عبد فتحي. (2007). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 5** (2)، 142-169.

البتال، زيد بن محمد. (2018). مشاركة أولياء أمور الطالبات ذوات صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية ومعوقات مشاركتهم فيها. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6**(24)، 158-125.

البدارنة، محمد فواز. (2006). **تطوير المهارات الإنفعالية والاجتماعية لدى طلبة غرف المصادر دراسة تجريبية**. كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية: الاردن.

براهيمي، محمد، بكاي، ميلود. (2017). التفاعل الاجتماعي الصفي المثير للتفوق والنجاح. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية 67** (6). 67-82

بطرس، بطرس.(2009). **تدريس الاطفال ذوى صعوبات التعلم** (ط.1). عمان، الاردن: دار الميسرة.

بطرس، حافظ بطرس. (2009). **سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة** (ط.1). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

تركي، نشوى إبراهيم. (2015). الدمج: **عناصره – أهدافه- أنواعه. مجلة عالم التربية، 16** (52)، 1-5.

الجبوري، محمد صالح اسكير محمد. (2005). واقع صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائيةفي مدينة الموصل من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية 2** (2)، 80-100.

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

جرار، عبد الرحمن محمود. (2008). **صعوبات التعلم قضايا حديثة**. (ط.1). المملكة الأردنية الهاشمية: دار حنين.

الجعفري، إلهام حسين عقيل. (2012). فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة. **المجلة التربوية، 26** (103)، 348-313

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

جيبسون، سواني، بلاندفورد، سونيا. (2009). **إدارة العملية التعليمية لذوي الاجتياجات الخاصة**. مصر، الجيزة: دار الفاروق.

الحربي، أسماء ابراهيم. (2016). استراتيجيات تدريسية لتمكين التلميذة التي لديها صعوبات تعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف. **مجلة الخدمة الإجتماعية، 1** (56)، 482-439.

الحساني، سامر عبد الحميد. (2015). الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة جدة. **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 2** (164)، 685-712.

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

حمادنة، برهان محمود. (2018). واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6** (25)، 336-294.

الحمران، محمد خالد، بدارنه، محمد فؤاد، الحوري، مدين نايف. (2013). أثر برنامج تدريبي في غرفة مصادر التعلم على تنمية المهارات الإنفعالية والاجتماعية لدى الطلبة. **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 20** (7)، 308-338.

حواس، نجلاء يوسف. (2013). برنامج مقترح قائم على استراتيجية تعلم الأقران في تنمية بعض المهارات اللغوية وأثره على اكتساب بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال بطيئي التعلم في رياض الأطفال. **مجلة كلية التربية–جامعة بور سعيد، 14** (1)، 252–285.

خصاونة، ضمرة، الهرش والخوالدة. (2016). **المدخل إلى صعوبات التعلم** (ط.3). المملكة الاردنية الهاشمية، عمان: دار الفكر.

خضير، ثابت محمد. (2009). أثر برنامج تدريبي في تنمية التوافق الاجتماعي لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة في محافظة نينوى. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 11** (3)، 34–105.

الخطيب، جمال، الروسان، فاروق، يحيى، خولة، الزريقات، ابراهيم، الصامدي، جميل، الحديدي، منى واخرون. (2010). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.** (ط.3). كلية العلوم التربية، الجامعة الأردنية: دار الفكر.

الخطيب،جمال، الحديدي،منى. (2009). **المدخل الى التربية الخاصة** (ط.1). عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة النشر.

الدبابنة، خلود أديب. (2016). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا.**المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12** (2)، 269– 286.

الدهيني، رشا محمد سلامة. (2017). **عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي**. كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الروسان، فاروق، هارون، صالح. (2001). **مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة**. مكتبة الصفحات الذهبية: الرياض.

الزريقات، ابراهيم عبد الله. (2015). **طرائق التدريس في التربية الخاصة** (ط.1). الاردن، عمان: دار وائل.

السرطاوي، زيدان، السرطاوي، عبد العزيز. (2012). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** (ط.1). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

السعيد، هلا. (2010). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج** (ط.1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيسالم، كمال سالم. (2006). **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله** (ط.2). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

صالح، يوسف. (2002) . **مناهج وأساليب تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية**. مادة تدريبية لبرنامج : تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من منظور حديث. مركز التدخل المبكر بمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.

الصاوي، رحاب السيد. (2013). فعالية برنامج مقترح لتحسين بعض العمليات النمائية لدى الأطفال ذوي الصعوبات المعرفية. **مجلة الطفولة والتربية، 5** (15)، 567-489.

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

الصبي، عبد الله محمد.(2018).**اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.** موقع خيري. أُخِذَ من الانترنت بتاريخ 14 تموز 2018 من http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1108

الصمادي، علي سليم عبد الرحمن. (2012). أثر برنامج تدريبي على تنمية الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث-العلوم الإنسانية، 26** (7)، 1528-1505.

الطلافحة، عبد الحميد. (2015). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية. **دار المنظومة العلوم التربوية والاجتماعية، 4** (16)، 482-467.

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

عاتى، اسماعيل أحمد ثابت. (2018). واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل 6** (25). 336-294

عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد. (2009). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** (ط.1). عمان، الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العريشي، جبريل، بن رشاد، وفاء، علي، عيد. (2013). **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ومقترحات علاجية** (ط.1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني. (2002). **المدخل إلى التربية الخاصة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** (ط.1). عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

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

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

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

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

اللطيف، سليمان بن عبد العزيز. (2003). **المرشد لمعلمي صعوبات التعلم** (ط.4). المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم: الادارة العامة للتربية الخاصة.

محفوظ، عبد الرؤوف اسماعيل محمود. (2010). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي للضبط الذاتي قائم على أسلوبي التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في معالجة تشتت

الانتباه المصحوب بفرط الحركة والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة. **مجلة كلية التربية، 20** (81)، 221-184.

محمود، إيمان عبد الوهاب. (2012). الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **دراسات نفسية، 22** (1)، 103-75.

المطيري، محمد نزال. (2007). **أثر استخدام التدريس في غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تحسين التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية للطلبة المعاقين سمعياً في دولة الكويت**. جامعة عمان العربية.

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

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

منصور، محمد عبد الصبور. (2011). واقع الخطة التربوية الفردية وأهم معوقاتها من وجه نظر آباء ذوي الاحتياجات الخاصة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق، 1** (71)، 361-309.

هلالاهان، 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 الأصلي نشر سنة 2005).

الهلول، اسماعيل عيد اسماعيل. (2010). واقع أداء المعلم الأساسي، والمساند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونر للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة. **مجلة جامعة الأقصى- سلسلة العلوم الإنسانية، 14** (1)، 219-249.

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

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

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

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

وزارة التربية والتعليم. (2018). **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي**. رام الله: فلسطين.

الوقفي، راضي. (2009). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. (ط.1). عمان: دار الميسرة.

يحيى،خولــة. (2006). **البــرامج التربويــة للافــراد ذوى الحاجــات الخاصــة** (ط.1). عمان،الاردن:دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Abahusain, W. (2016). Reasons behind variation of parents' satisfaction with services provided to their children with learning disabilities.*Education,137* (1), 9-26. From https://ssl.birzeit.edu/proxy/49f3fc40/http/eds.b.ebscohost.com.

Al-Dababneh, A. (2018). Understanding impulsivity among children with specific learning disabilities in inclusion schools.*Learning Disability Quarterly.41* (2), 100-112. From https://ssl.birzeit.edu/proxy/43b1eff2/http/eds.a.ebscohost.com

American Psychiatric Association. (2019). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). Washington, DC: 20024.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101. Retrieved January 25, 2009, from www.QualResearchPsych.com.

Brenner, M. E. (2006). Interviewing in education research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.). Handbook of complementary methods in education research. (pp. 357-370). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum for American Educational Research Association.

Dube, F. Bessette, L. Dorval, C. (2011*). Differentiation and explicit teaching: integration of students with learning difficulties.* Us-china education review. (ERIC Document Reproduction Service No ED 528358).

Figlio, D. N., Freese, J., Karbownik, K., & Roth, J. (2018). *Socioeconomic Status and Genetic Influences on Cognitive Development. Working Paper 193.* **(**ERIC Document Reproduction Service No. ED591818).

Fish, Wade w. (2008). *The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services.* Preventing School Failure.**(**ERIC Document Reproduction Service NoEJ 14416).

GOEPEL, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration?. *Support for Learning*, *24* (3), 126-132. From https://ssl.birzeit.edu/proxy/34b6a0a8/http/eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail

Maryland State Department Of Education. (2003**).** *IndividualStudentPlanning***.** **(**IDEA Part B). U.S**.**fromolms.cte.jhu.edu/olms2/939/resource_id:57651/resources

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).

Nowicki A, E. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disabilities*

Quarterly, 26 (3), 171 – 188 From https://www.thefreelibrary.com

Pavri, S. (2001). The Social Face of Inclusive Education: Are Students With Learning Disabilities Really Included in the Classroom?. Preventing School Failure *45* (1), 8-14. From https://www.researchgate.net

Pounds, L. Cuevas, J. (2019). *Student Involvement in IEPs*. (ERIC Document Reproduction Service No EJ1206045).

Roll-Pettersson, L. (2004).*Perceptions of School: Parents of Children Enrolled and Not Enrolled in the Swedish Special Education Programme--A Longitudinal Approach*. European Journal of Special Needs Education.**(**ERIC Document Reproduction Service No. EJ 681573).

Saldana, J. (2013). The coding manual from qualitative researchers. Sage. Retrieved on July , 3rd, 2019, from file:///C:/Users/User/Downloads/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers2%20(1).pdf

Sax, A. Gialamas, S. (2017*). Leadership in Academic Institutions; Preparing Students Holistically for Life: Matters of the Heart and Mind.* **(**ERIC Document Reproduction Service No EJ 1159902).

Somaly ,H. Al- zoubi, S. Abed Alrhman, M. (2012). Parents Of Students With Learning Disabilities Attitude Towards Resource Room**.** *InternationalInter- displinary Journal Of Education.1* (1). Retrieved on November, 2, 2018, from https://www.researchgate.net/publication/289819559

Stroggilos, V, Xanthacou, Y. (2006).*Collaborative IEPs for the Education of Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties.* European Journal of Special Needs Education. **(**ERIC Document Reproduction Service No. EJ 739852).

Szidon, K, Ruppar, A & Smith, L. (2015). *Five Steps for Developing Effective Transition Plans for High School Students with Autism Spectrum Disorder***.** TEACHING Exceptional Children**. (**ERIC Document Reproduction Service No. EJ1058956).

Yell, M, Shriner, J & Katsiyannis, A. (2006). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 and IDEA Regulations of 2006: Implications for Educators, Administrators, and Teacher Trainers*. **(**ERIC Document Reproduction Service No. EJ754722).

أسئلة المقابلات في صورتها النهائية بعد التحكيم

جامعة بيرزيت

كلية العلوم التربوية

تخصص ماجستير في التربية/ تركيز تربية خاصة

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة باعداد دراسة بعنوان: " **فاعلية الخطة التربوية الفردية لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الاجتماعي**" ، وحتى تتمكن الباحثة من اجراء هذه الدراسة تم تصميم هذه الاستبانة لتتم تعبئتها من قبل معلمي غرف المصادر واولياء الامور وطلبة صعوبات التعلم، ولكونكم تتمتعون بخبرة كافية في هذا المجال اضع بين ايديكم هذه الاداة من اجل تحكيمها

و ارجو من حضرتكم التكرم باجراء اية تعديلات او اضافات او حذف حسب ما ترونه مناسبا

علما بأن الاجابات ستعامل بسرية تامة ولغايات البحث العلمي فقط ، وكل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم واهتمامكم .

اعداد الطالبة: ميرا طمس

اسئلة مقابلة رقم (1) معلمي غرف المصادر

فاعلية الخطة التربوية الفردية لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم وتكيفهم الإجتماعي

التاريخ:

1. اسم المدرسة:
2. اسم المعلم/ة:
3. سنوات الخبرة في العمل في التربية الخاصة:
4. هل تحمل/ ين شهادة في التربية الخاصة: لا نعم
5. هل حصلت على دورات حول الخطة التربوية الفردية: لا نعم

عددها.....

أسئلة المحور الأول الذي يدور حول فاعلية الخطة الفردية التربوية المُعَدّة لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر

السؤال الأول: كيف يتم إعداد الخطة التربوية الفردية لطلبة صعوبات التعلم؟ وما هي مرجعياتها ومكوناتها؟ وما دور الأهل ومعلماة الصف العادي في ذلك؟ (أثناء التخطيط والتنفيذ والتقييم للخطة)

السؤال الثاني: ما هي طبيعة الأهداف التي يتم التركيز عليها عند صياغة الخطة التربوية الفردية؟ وكيف يتم تقييمها ومتابعتها؟

ملاحظة: من خلال السؤال السابق على الباحثة معرفة ما إذا كانت الخطة التربوية الفردية التي يستخدمها المعلم تحتوي على أهداف أكاديمية، واجتماعية، وبناءً عليها يتم الإنتقال إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1. كيف تتم صياغة الأهداف السلوكية الاجرائية؟ اعط أمثلة
2. كيف تتم صياغة الأهداف المتعلقة بالخصائص النمائية للطلبة (كالتذكر، والانتباه، والادراك كالتناسق البصري والحركي...) ؟ وكيف يتم متابعة تقدمها عند الطالب/ة؟ اعط امثلة
3. كيف تتم صياغة الاهداف المتعلقة بصعوبات القراءة والتهجئة والكتابة والحساب؟ مثلا هل يستطيع الطالب/اة بعد تطبيق الخطة ان يربط الحروف باصواتها؟ او هل يواجه مشكلة في تركيب الحروف لتشكيل الكلمات؟
4. ما الاستراتيجيات البديلة التي تلجأ لها ان لم يتم تحقيق الاهداف الواردة في الخطة الفردية؟
5. ما الاستراتيجيات التي تحتويها الخطة التربوية الفردية لقياس التقدم الأكاديمي عند الطالب؟ وكيف يتم التحقق من فاعلية الخطة التربوية الفردية بعد تطبيقها؟
6. أي ما هي أليات التقييم التي تتبعها؟ ومتى يحدث التقييم؟ هل لك أن توضح إن وجد تقييم بديل تفحص من خلاله مدى تقدم الطالب؟
7. ما تقييمك للخطة التربوية الفردية المنفذة مع طلبة صعوبات التعلم؟ وعلى ماذا يستند تقييمك للخطة التربوية الفردية ؟ الخطة نفسها ام تقدم الطالب ؟ وهل تعتقد أن تنفيذ

الخطة التربوية الفردية وحدها كافي لاحداث تحسن في مستوى تعلم طلبة صعوبات التعلم؟

اسئلة المحور الثاني الذي يدور حول فاعلية الخطة الفردية التربوية لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الإجتماعي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر؟

1. كيف ترى إنعكاس تطبيق الخطة التربوية الفردية على طلبة صعوبات التعلم من الناحية الاجتماعية؟
2. ما هي فاعلية الخطة التربوية الفردية من ناحية التكيف الاجتماعي؟
3. هل يتم كتابة اهداف تهتم بالتكيف الاجتماعي عند اعداد الخطة التربوية الفردية؟ وكيف يتم التأكد من تحقيق هذه الاهداف؟
4. ما هي أبرز الجوانب الاجتماعية التي طرأ عليها تحسن ملحوظ بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية؟" اعط أمثلة
5. هل ترى أن مستوى الطالب من الناحية الأكاديمية يؤثر عليه من ناحية تكيفه الاجتماعي؟ وكيف تصف العلاقة بينهما؟
6. اذكر قصص نجاح للخطط التربوية الفردية تدل على التطور الاجتماعي عند الطالب \ة ؟
7. هل لديك إضافات، اقتراحات، قضايا أخرى ترغب\اي في الحديث عنها؟

اسئلة مقابلة رقم (2) أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر

أسئلة عامة:

1. أسرة الطالب:
2. اسم المدرسة الملتحق بها الطالب:
3. وهو في الصف:
4. عمل الأب: عمل الأم:
5. مستوى تعلم الأب: مستوى تعلم الأم:
6. عدد أفراد الأسرة:
7. هل يوجد أطفال اخرون لديهم اضطرابات معينة:

اسئلة المحور الأول الذي يدور حول فاعلية الخطة الفردية التربوية لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم من وجهة نظر أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم

1. كيف تقيم الخطة التربوية الفردية على تقدم ابنك/ ابنتك أكاديمياً ؟
2. كيف تتواصل كولي أمر مع معلمةا غرفة المصادر؟
3. ما هو دورك في كتابة الخطة الفردية الخاصة بابنك/ بابنتك؟ ما تقيمك لها؟
4. كيف يتم مشاركتك في اللقاءات المدرسية والاجتماعات الأكاديمية بهدف التواصل ومعرفة المستجدات عن وضع ابنك الاكاديمي في المدرسة؟

5. هل هناك خطة تقدم فردية IDP لمتابعة تقدم ابنك/ بنتك؟ وضح ذلك
6. هل هناك برنامج محدد لابنك/بنتك لكي يتواجد في غرف المصادر؟ وضح ذلك
7. كيف تلاحظ التقدم الأكاديمي عند ابنك\ابنتك بعد تطبيق الخطة الفردية التربوية ؟

اسئلة المحور الثاني الذي يدور حول فاعلية الخطة الفردية التربوية لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الإجتماعي من وجهة نظر أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم؟

1. كيف تقيم الخطة التربوية الفردية على تقدم ابنك/ ابنتك اجتماعياً؟
2. ما مدى تكيف ابنك/ ابنتك وقدرته على الاتصال والتواصل مع الآخرين؟ وما تأثير الخطة التربوية الفردية في تطوير هذه القدرة في التواصل؟
3. هل يحدثك ابنك عما يحدث معه في غرفة المصادر؟ وكيف يتفاعل مع معلمته وزملائه؟ وكيف يصف لك مشاعره عند ذهابه إلى غرفة المصادر؟ هل يعبر عن استياء أو ارتياح؟

اسئلة مقابلة رقم (3) طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر

أسئلة عامة:

1. اسم الطالب:
2. اسم المدرسة الملتحق بها الطالب\ة:
3. الصف الدراسي: عمر الطالب:
4. عدد سنوات الطالب في غرفة المصادر:
5. هل لدى الطالب اضطراب اخر غير صعوبات التعلم: نعم لا

حدد.....

ملاحظة: سيتم استخدام اللغة العامية في طرح الاسئلة على الطالب/ة المشارك/ ة، كما وستكون المقابلة برفقة معلم/ة الصف

اسئلة المحور الاول الذي يدور حول فاعلية الخطة الفردية التربوية لطلبة صعوبات التعلم على تعلُّمهم من وجهة نظرهم؟

1. ماذا تتعلم في غرفة المصادر؟ هل تشعر أنك قادر على الفهم والتعلم أكثر مع زملاؤك في غرفة المصادر أم مع زملاؤك في الصف العادي؟
2. كم مرة بالاسبوع تكون في غرف المصادر؟
3. هل لديك برنامج محدد لكي تكون في غرفة المصادر؟
4. هل تحب القراءة، أم تجد صعوبة فيها؟ ولماذا؟

5. هل تحب ان يتم تعيين فقرة من الدرس كإملاء ؟ من تفضل ان يلقي عليك الاملاء، أمك في المنزل أم معلمتك في غرفة المصادر؟ ولماذا؟
6. هل تستمتع في حل مسائل الجمع أو الطرح ، هل تواجه صعوبة معينة؟ ولماذا؟
7. هل تحب الاستمرار في غرف المصادر؟ أم تفضل الصف بين زملائك؟

المحور الثاني الذي يدور حول فاعلية الخطة الفردية التربوية لطلبة صعوبات التعلم على تكيفهم الاجتماعي من وجهة نظرهم؟

1. ماذا تحب في حصة غرفة المصادر؟
2. ماذا تحب في حصة الصف العادي؟
3. هل تشعر بالفرح عندما ترسل وراؤك معلمة غرفة المصادر؟
4. هل تفضل وجودك في غرف المصادر مع مجموعة صغيرة من الطلبة؟ ولماذا؟
5. كيف تتعاون مع زملاؤك في غرفة المصادر، ومع زملاؤك في الصف العادي؟ مع من تفضل التعاون أكثر؟