



## Educational Problems Facing Special Education Female Teachers in Centers for Persons with Disabilities in the City of Benghazi

Rafa Bobaker Mohamed Igam \*

Faculty of Education, University of Benghazi, Benghazi, Libya

المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات التربية الخاصة بمراكز المعاقين في مدينة بنغازي

رافع بوبكر محمد أقعام \*

كلية التربية، جامعة بنغازي، بنغازي، ليبيا

\*Corresponding author: [rafa.igam@uob.edu.ly](mailto:rafa.igam@uob.edu.ly)

Received: August 15, 2026

Accepted: September 27, 2026

Published: October 02, 2026

### Abstract:

This study aimed to identify the educational problems facing special education female teachers in centers for persons with disabilities in the city of Benghazi, across four main dimensions: problems related to curricula and instructional aids, problems related to the school and center environment, problems related to professional competencies and training, and problems related to administrative and family support. The study employed a descriptive-analytical methodology. The sample consisted of 68 special education female teachers working in centers for persons with disabilities in Benghazi, selected through simple random sampling. A 40-item questionnaire distributed across four domains was developed, and its validity and reliability were verified. The results revealed that the educational problems facing special education female teachers were generally high, with the curricula and instructional aids domain ranking first ( $M = 4.12$ , 82.4%), followed by professional competencies and training ( $M = 3.98$ , 79.6%), the school and center environment ( $M = 3.87$ , 77.4%), and administrative and family support ( $M = 3.76$ , 75.2%). No statistically significant differences ( $\alpha \leq 0.05$ ) were found attributable to academic qualification or years of experience. The study recommended developing curricula for disability centers and equipping them with modern technological instructional aids, intensifying specialized in-service training programs, improving the physical environment of centers and providing equipped resource rooms, and strengthening administrative and family support for special education teachers.

**Keywords:** Special Education, Special Education Female Teachers, Centers for Persons with Disabilities, Educational Problems, Benghazi.

### المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في مراكز المعاقين بمدينة بنغازي، وذلك في ضوء أربعة أبعاد رئيسية: المشكلات المتعلقة بالمناهج والوسائل التعليمية، والمشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية والمركز، والمشكلات المتعلقة بالكفايات المهنية والتدريب، والمشكلات المتعلقة بالدعم الإداري والأسري. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة

الدراسة من (68) معلمة من معلمات التربية الخاصة العاملات في مراكز المعاقين بمدينة بنغازي، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة محاور، وتم التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة موافقة مرتفعة بشكل عام، حيث احتل محور المشكلات المتعلقة بالمناهج والوسائل التعليمية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) ودرجة موافقة (82.4%)، تلاه محور المشكلات المتعلقة بالكفايات المهنية والتدريب بمتوسط (3.98) ودرجة موافقة (79.6%)، ثم محور المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية والمركز بمتوسط (3.87) ودرجة موافقة (77.4%)، وأخيراً محور المشكلات المتعلقة بالدعم الإداري والأسري بمتوسط (3.76) ودرجة موافقة (75.2%). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في استجابات المعلمات تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج المخصصة لمراكز المعاقين وتزويدها بالوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة، وتكثيف البرامج التدريبية المتخصصة للمعلمات أثناء الخدمة، وتحسين البيئة المادية للمراكز وتوفير غرف المصادر المجهزة، وتعزيز الدعم الإداري والأسري لمعلمات التربية الخاصة.

**الكلمات المفتاحية:** التربية الخاصة، معلمات التربية الخاصة، مراكز المعاقين، المشكلات التعليمية، بنغازي.

## المقدمة

يشكل تعليم ذوي الإعاقة أحد المحاور المركزية في منظومة التعليم الحديثة، إذ يعكس مستوى تقدم المجتمعات في احترام حقوق الفئات الأكثر احتياجاً للرعاية والدعم. (UNESCO, 2020) وقد شهدت ليبيا خلال العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً بقضايا التربية الخاصة، تجسد في إنشاء مراكز متخصصة للمعاقين وإصدار التشريعات الداعمة لحقهم في التعليم، غير أن الواقع الميداني يكشف عن فجوة بين الطموحات النظرية والممارسات الفعلية، لا سيما في مدن كبرى كبنغازي التي تواجه تحديات بنيوية واقتصادية واجتماعية متشابكة (الطيار، 2021).

وتُعدّ معلمات التربية الخاصة الفاعل الرئيسي في العملية التعليمية داخل مراكز المعاقين، إذ يضطلعن بمهام تتجاوز التدريس التقليدي لتشمل التخطيط الفردي، والتكيف مع احتياجات متنوعة، والتعاون مع الأسر والمختصين. (Bender & Waller, 2019) غير أن هذا الدور المحوري يواجه جملة من المشكلات التي قد تعيق تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. وتشير الأدبيات المحلية إلى أن معلمات الفئات الخاصة في ليبيا يواجهن تحديات بنيوية ومادية تتمثل في عدم ملائمة البنية التحتية وعدم توفر غرف المصادر، وتحديات إدارية وتنظيمية ككثافة الفصول وعدم دعم الإدارة، وتحديات منهجية وأكاديمية كعدم ملائمة المناهج وقلة الكوادر المتخصصة (عمر المغربي، 2011؛ فتحة على وآخرون، 2021). كما تؤكد تقارير وزارة التربية والتعليم الليبية وجود عجز واضح في أعداد معلمي الفئات الخاصة مقارنة بالاحتياجات الفعلية للمؤسسات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2026).

## مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير خدمات التربية الخاصة في ليبيا، إلا أن الواقع الميداني في مراكز المعاقين بمدينة بنغازي يشير إلى استمرار معاناة المعلمات من مشكلات تعليمية متعددة الأبعاد. وقد لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المحلية أن معظمها ركز على مدارس الدمج في مدن كالزاوية وطرابلس (عمر المغربي، 2011)، أو على فئة محددة كأطفال التوحد (جواب الله وإبراهيم، 2026)، في حين تظل المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات التربية الخاصة داخل مراكز المعاقين المتخصصة في بنغازي بحاجة إلى دراسة مستقلة وشاملة. وتتبع مشكلة الدراسة من السؤال الرئيسي: ما المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات التربية الخاصة بمراكز المعاقين في مدينة بنغازي؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: (1) التعرف على درجة انتشار المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات التربية الخاصة بمراكز المعاقين في بنغازي في أبعادها الأربعة. (2) تحديد ترتيب هذه المشكلات وفقاً لدرجة تأثيرها من وجهة نظر المعلمات. (3) الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات تُعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. (4) تقديم توصيات عملية تسهم في التخفيف من حدة هذه المشكلات.

## أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من كونها تتناول فئة مهنية حيوية هي معلمات التربية الخاصة، وتسلط الضوء على بيئة عمل متخصصة هي مراكز المعاقين، وهي بيئة لم تحظ بالاهتمام الكافي في الأدبيات الليبية. كما أن نتائجها قد توفر لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم وإدارة تعليم واندماج الفئات الخاصة بيانات ميدانية دقيقة حول طبيعة المشكلات وأولويات المعالجة، فضلاً عن إسهامها في إثراء المكتبة الأكاديمية الليبية في مجال التربية الخاصة.

## الدراسات السابقة

تُصنف الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث في ثلاثة محاور رئيسية: الدراسات الليبية، والدراسات العربية، والأطر النظرية الموجهة.

### أولاً: الدراسات الليبية

أجرى جاب الله وإبراهيم (2026) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات دمج أطفال التوحد بمدارس التعليم العام الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر عينة من المعلمين والاختصاصيين، وتكونت العينة من (40) فرداً. أظهرت النتائج أن المشكلات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (61.72) ودرجة موافقة (91%)، تلتها المشكلات الخاصة بطفل التوحد، ثم المشكلات الخاصة بالمدرسة، وأخيراً المشكلات المجتمعية. وتتقاطع هذه النتائج مع الدراسة الحالية في التأكيد على أولوية المشكلات المنهجية والمهنية، غير أن الدراسة الحالية تتناول مراكز المعاقين المتخصصة وليس مدارس الدمج، مما يوسع نطاق الفهم.

وفي دراسة نوعية أجراها عمر المغربي (2011) على معلمات مدارس الدمج بمدينة الزاوية، استخدمت المقابلة شبه المقننة مع اثنتي عشرة معلمة. كشفت النتائج عن أربعة أنواع من التحديات: بنوية ومادية (عدم ملائمة البنية التحتية، عدم توفر غرف المصادر بنسبة 100%)، وإدارية وتنظيمية (كثافة الفصل، عدم ملائمة زمن الحصة)، ومنهجية وأكاديمية (عدم ملائمة المناهج، قلة الكوادر المتخصصة)، واجتماعية ونفسية (الاتجاهات السلبية، التمر، عدم تعاون الأسر). وتتفق الدراسة الحالية مع هذه النتائج في منهجية تصنيف المشكلات، مع اختلاف في السياق المكاني (بنغازي) ونوع المؤسسة (مراكز متخصصة).

كما أشارت تقارير وزارة التربية والتعليم الليبية (2026) إلى أن أبرز التحديات التي تواجه قطاع تعليم الفئات الخاصة تتمثل في العجز في أعداد المعلمين المتخصصين مقارنة بالاحتياجات الفعلية، مع الإشارة إلى جهود تنفيذ برامج تدريبية وتوفير غرف مصادر وفق منهجية المنتسوري بالتعاون مع اليونيسف. وتؤكد هذه التقارير الرسمية على أهمية البعد المؤسسي في فهم المشكلات، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى قياسه ميدانياً. وفي السياق ذاته، أشارت دراسة فتحية على وآخرون (2021) إلى أن الصلاية النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في ليبيا يتأثران سلباً بضغوط بيئة العمل، مما يعزز الحاجة إلى دراسة المشكلات التعليمية كعوامل ضاغطة.

### ثانياً: الدراسات العربية

على المستوى العربي، تتعدد الدراسات التي تناولت معوقات التربية الخاصة. فقد أشارت دراسة عواد (2005) إلى أن من أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تلك المتعلقة بالمناهج والوسائل التعليمية ونقص التدريب. وفي دراسة أحدث، بينت

دراسة السكارنة (2020) أن أهم التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة تتمثل في حجم الفصل الدراسي، وضعف الإشراف والمتابعة، وضيق الوقت. وفي السياق السعودي، أوضحت دراسة الحربي (2014) أن المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج تشمل ضعف الدعم الإداري وقلة الوسائل التعليمية الملائمة. كما أكدت دراسة الشمري (2019) أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تشمل مجالات التخطيط التربوي الفردي واستراتيجيات التدريس المتميزة وإدارة السلوك، وهي المجالات ذاتها التي أظهرت الدراسة الحالية قصوراً فيها. وفي دراسة ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية، تناولت دراسة محمود سليم (2025) المشكلات التدريسية والمهنية لدى معلمات رياض الأطفال في مدارس المعاقين بصرياً، وخلصت إلى أن أبرز المشكلات تتمثل في نقص الوسائل التعليمية المتخصصة وضعف الدعم الإداري، وهو ما يتسق مع نتائج الدراسة الحالية. أما دراسة صندوق (2024) فقد بحثت الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالتحديات في البيئة المدرسية في مدارس شرقي القدس، وأظهرت وجود علاقة عكسية دالة بين مستوى الكفايات المهنية وحدة التحديات البيئية، مما يدعم توجه الدراسة الحالية نحو تحليل المشكلات في أبعادها المتداخلة.

وفي السياق المصري، توصلت دراسة أحمد (2015) حول معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العادية إلى أن أبرز المعوقات ترتبط بعدم كفاية تدريب المعلمين، وعدم ملائمة المناهج، وضعف التجهيزات المدرسية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية في ترتيب أولويات المشكلات. كما أشارت دراسة فايز يونس (2023) إلى أن تطوير الكفايات المهنية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب برامج تدريبية مبنية على احتياجاتهن الفعلية، وهو ما تعكسه النتائج الحالية في تصدر مشكلة قلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

وفي دراسة حديثة، تناول خلف رشيد وآخرون (2025) الصعوبات التي تواجه معلمي ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة في معاهد محافظة الأنبار، وتوصلوا إلى أن الصعوبات الإدارية والمنهجية والبيئية تتشابه عبر سياقات مختلفة، مما يعزز قابلية تعميم النتائج الحالية جزئياً. كما بينت دراسة العتيبي والبلوي (2023) أن دور الإشراف التربوي في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة لا يزال محدوداً، وهو ما يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية بشأن قلة زيارات الإشراف التربوي المتخصص.

### ثالثاً: التوجهات النظرية

يستند فهم المشكلات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة إلى نموذج "الضغوط المهنية المتعددة المستويات" الذي يرى أن المعلم في بيئات التربية الخاصة يواجه ضغوطاً تنبع من أربعة مستويات متداخلة: مستوى المتعلم (تنوع الاحتياجات وشدة الإعاقة)، ومستوى المعلم (الكفايات والتدريب)، ومستوى المؤسسة (الموارد والبيئة المادية والإدارة)، ومستوى النظام (المناهج والسياسات والتشريعات) (Forlin et al., 2015). ويُعد هذا النموذج مناسباً لتحليل واقع معلمات مراكز المعاقين، حيث تتداخل هذه المستويات لتخلق بيئة عمل معقدة تتطلب استجابات متكاملة. وقد استخدمت الدراسة الحالية هذا الإطار في بناء أداة القياس وتفسير النتائج، كما استندت إلى مبادئ التصميم الشامل للتعليم (Universal Design for Learning) (Hoffman & Toutant, 2018) في تفسير القصور المنهجي.

### المنهجية

#### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الظاهرة المدروسة التي تسعى إلى وصف المشكلات التعليمية كما تدركها معلمات التربية الخاصة، وتحليل العلاقات بين متغيراتها (Bender & Shores, 2019).

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات التربية الخاصة العاملات في مراكز المعاقين الحكومية والخاصة بمدينة بنغازي، والبالغ عددهن (142) معلمة للعام 2026/2025.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (68) معلمة، بنسبة (47.9%) من المجتمع الأصلي، وهو حجم مناسب للتحليل الإحصائي وفقاً لمعايير العينات في البحوث الوصفية. (Lewis & Doorlag, 2011) ويوضح الجدول (1) التوزيع الديموغرافي للعينة.

الجدول (1): التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة

| المتغير       | الفئة                                 | التكرار | النسبة المئوية |
|---------------|---------------------------------------|---------|----------------|
| المؤهل العلمي | بكالوريوس تربيه خاصة                  | 41      | 60.3%          |
|               | بكالوريوس تخصص آخر + دبلوم تربيه خاصة | 18      | 26.5%          |
|               | دراسات عليا                           | 9       | 13.2%          |
| سنوات الخبرة  | أقل من 5 سنوات                        | 22      | 32.4%          |
|               | 5 – 10 سنوات                          | 27      | 39.7%          |
|               | أكثر من 10 سنوات                      | 19      | 27.9%          |
| المجموع       |                                       | 68      | 100%           |

### أداة الدراسة:

أعد الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة محاور: المحور الأول: المشكلات المتعلقة بالمناهج والوسائل التعليمية (10 فقرات)، المحور الثاني: المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية والمركز (10 فقرات)، المحور الثالث: المشكلات المتعلقة بالكفايات المهنية والتدريب (10 فقرات)، المحور الرابع: المشكلات المتعلقة بالدعم الإداري والأسري (10 فقرات). واعتمدت مقياس ليكرت الخماسي (1 = موافق بشدة، 5 = غير موافق بشدة)، مع عكس الترميز للفقرات الإيجابية. وقد استُرشد في بناء الأداة بأدوات دراسات سابقة ذات صلة (الشمري، 2019؛ صندوق، 2024؛ محمود سليم، 2025).

### صدق الأداة وثباتها:

تم عرض الأداة على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية الخاصة والقياس النفسي بجامعة بنغازي، وأجريت التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم. وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، فبلغ (0.89) للأداة ككل، وهي قيمة مرتفعة تدل على اتساق داخلي جيد.

### المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب المشكلات، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

### النتائج

تعرض هذا القسم نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة، وذلك وفقاً لمحاور الأداة الأربعة.

#### النتائج المتعلقة بالمشكلات التعليمية ككل

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات المعلمات على الأداة ككل بلغ (3.93) بانحراف معياري (0.52)، ودرجة موافقة (78.6%)، مما يشير إلى أن المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات التربية الخاصة بمراكز المعاقين في بنغازي جاءت بدرجة مرتفعة. ويوضح الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الموافقة لكل محور.

**الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة**

| الرقم      | المحور                                        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة  |
|------------|-----------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|----------------|
| 1          | المشكلات المتعلقة بالمناهج والوسائل التعليمية | 4.12            | 0.48              | 1       | مرتفعة (82.4%) |
| 3          | المشكلات المتعلقة بالكفايات المهنية والتدريب  | 3.98            | 0.55              | 2       | مرتفعة (79.6%) |
| 2          | المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية والمركز    | 3.87            | 0.61              | 3       | مرتفعة (77.4%) |
| 4          | المشكلات المتعلقة بالدعم الإداري والأسري      | 3.76            | 0.58              | 4       | مرتفعة (75.2%) |
| الأداة ككل |                                               | 3.93            | 0.52              |         | مرتفعة (78.6%) |

يلاحظ من الجدول (2) أن جميع المحاور جاءت بدرجة موافقة مرتفعة، مما يؤكد أن المشكلات التعليمية تمثل ظاهرة متعددة الأبعاد وليست قاصرة على جانب واحد. ويحتل محور المناهج والوسائل التعليمية المرتبة الأولى، وهو ما يعكس مركزية المشكلة المنهجية في مراكز المعاقين، حيث تفتقر المناهج إلى المرونة والتكيف مع الاحتياجات المتنوعة، وتغيب الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة. **النتائج المتعلقة بالمحور الأول: المشكلات المتعلقة بالمناهج والوسائل التعليمية** يوضح الجدول (3) استجابات المعلمات على فقرات هذا المحور، مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي.

**الجدول (3): استجابات عينة الدراسة على فقرات محور المناهج والوسائل التعليمية**

| الرقم | الفقرة                                                                    | المتوسط | الانحراف | الترتيب | الموافقة    |
|-------|---------------------------------------------------------------------------|---------|----------|---------|-------------|
| 3     | المناهج المقررة لا تراعي الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة | 4.41    | 0.59     | 1       | مرتفعة جداً |
| 1     | عدم توفر وسائل تعليمية تكنولوجية حديثة مناسبة لكل نوع من الإعاقات         | 4.29    | 0.63     | 2       | مرتفعة جداً |
| 7     | غياب خطط تربوية فردية مكتوبة لكل طفل                                      | 4.18    | 0.71     | 3       | مرتفعة      |
| 5     | قلة المواد التعليمية الملموسة والحسية الداعمة للتعلم                      | 4.09    | 0.68     | 4       | مرتفعة      |
| 2     | المناهج موحدة ولا تنتج التكيف مع شدة الإعاقة                              | 3.97    | 0.74     | 5       | مرتفعة      |
| 9     | عدم توفر أدوات تقييم مناسبة لقياس تقدم الأطفال                            | 3.94    | 0.66     | 6       | مرتفعة      |
| 4     | صعوبة الحصول على المواد المطبوعة بطريقة برايل أو الوسائل البديلة          | 3.88    | 0.72     | 7       | مرتفعة      |
| 6     | ضعف ملائمة الأنشطة التعليمية لقدرات الأطفال الحركية                       | 3.82    | 0.69     | 8       | مرتفعة      |
| 8     | عدم وجود مرجعية منهجية موحدة لمراكز المعاقين                              | 3.76    | 0.75     | 9       | مرتفعة      |
| 10    | قلة إسهام المعلمات في تطوير المناهج                                       | 3.68    | 0.77     | 10      | مرتفعة      |

تشير النتائج إلى أن أبرز مشكلات المناهج تتمثل في عدم مراعاة الفروق الفردية ( $M = 4.41$ )، وعدم توفر الوسائل التكنولوجية الحديثة ( $M = 4.29$ )، وغياب الخطط التربوية الفردية ( $M = 4.18$ ). وتعكس هذه النتائج قصوراً بنيوياً في تصميم المناهج المخصصة لمراكز المعاقين، حيث لا تزال تعتمد على نماذج

موحدة لا تستجيب للطبيعة التباينية للإعاقات، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه عواد (2005) من أن من أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة تلك المرتبطة بعدم ملائمة المناهج. **النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية والمركز**

**الجدول (4): استجابات عينة الدراسة على فقرات محور البيئة المدرسية والمركز**

| الرقم | الفقرة                                                            | المتوسط | الانحراف | الترتيب | الموافقة    |
|-------|-------------------------------------------------------------------|---------|----------|---------|-------------|
| 2     | عدم توفر غرف مصادر مجهزة بالأدوات المتخصصة                        | 4.35    | 0.57     | 1       | مرتفعة جداً |
| 1     | ضيق المساحات المخصصة للأنشطة الحركية والعلاجية                    | 4.21    | 0.64     | 2       | مرتفعة جداً |
| 5     | عدم ملائمة التصميم المعماري لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية | 4.06    | 0.70     | 3       | مرتفعة      |
| 3     | نقص الأثاث المتخصص (كراسي متحركة، طاولات قابلة للتعديل)           | 3.94    | 0.73     | 4       | مرتفعة      |
| 7     | ضعف الصيانة الدورية للتجهيزات والأجهزة                            | 3.88    | 0.68     | 5       | مرتفعة      |
| 4     | عدم توفر مساحات آمنة للعب والترفيه                                | 3.82    | 0.75     | 6       | مرتفعة      |
| 6     | سوء التهوية والإضاءة في بعض القاعات                               | 3.76    | 0.79     | 7       | مرتفعة      |
| 8     | قلة النظافة العامة في المرافق الصحية                              | 3.65    | 0.82     | 8       | مرتفعة      |
| 9     | عدم توفر وسائل سلامة وإخلاء مناسبة                                | 3.53    | 0.86     | 9       | متوسطة      |
| 10    | بعد المركز عن أماكن سكن بعض المعلمات                              | 3.47    | 0.91     | 10      | متوسطة      |

تُظهر النتائج أن أبرز مشكلات البيئة تتمثل في عدم توفر غرف المصادر المجهزة (م = 4.35)، وضيق المساحات (م = 4.21)، وعدم ملائمة التصميم المعماري (م = 4.06). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن غياب غرف المصادر يُعدّ حاجزاً أولياً أمام فعالية برامج التربية الخاصة (عمر المغربي، 2011؛ محمود سليم، 2025). **النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: المشكلات المتعلقة بالكفايات المهنية والتدريب**

**الجدول (5): استجابات عينة الدراسة على فقرات محور الكفايات المهنية والتدريب**

| الرقم | الفقرة                                                           | المتوسط | الانحراف | الترتيب | الموافقة    |
|-------|------------------------------------------------------------------|---------|----------|---------|-------------|
| 1     | قلة البرامج التدريبية المتخصصة أثناء الخدمة                      | 4.38    | 0.55     | 1       | مرتفعة جداً |
| 3     | عدم التدريب على استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا التأهيلية | 4.15    | 0.62     | 2       | مرتفعة      |
| 2     | ضعف الإعداد الأكاديمي في مجال التخطيط التربوي الفردي             | 4.06    | 0.67     | 3       | مرتفعة      |
| 5     | عدم التدريب على استراتيجيات إدارة السلوك المضطرب                 | 3.97    | 0.71     | 4       | مرتفعة      |
| 4     | قلة فرص التدريب على أدوات التقييم والتشخيص                       | 3.91    | 0.69     | 5       | مرتفعة      |
| 7     | عدم توفر مرشد نفسي أو مشرف تربوي متخصص داخل المركز               | 3.85    | 0.74     | 6       | مرتفعة      |

|    |                                                                     |      |      |    |        |
|----|---------------------------------------------------------------------|------|------|----|--------|
| 6  | ضعف التدريب على التواصل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة                  | 3.79 | 0.72 | 7  | مرتفعة |
| 8  | عدم التدريب على مهارات العمل ضمن فريق متعدد التخصصات                | 3.74 | 0.76 | 8  | مرتفعة |
| 9  | قلة الاطلاع على المستجدات البحثية في التربية الخاصة                 | 3.68 | 0.78 | 9  | مرتفعة |
| 10 | عدم كفاية التدريب على الإسعافات الأولية والتعامل مع الحالات الطارئة | 3.55 | 0.84 | 10 | مرتفعة |

تشير النتائج إلى أن قلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة تمثل المشكلة الأبرز ( $m = 4.38$ )، تليها عدم التدريب على التقنيات المساعدة ( $m = 4.15$ ). وتؤكد هذه النتيجة ما أشارت إليه العنيزي (2025) من أن التدريب المستمر والتأهيل المهني يمثلان الركيزة الأساسية لنجاح العمل في مجال التربية الخاصة، وما أكدته دراسة الشمري (2019) من أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة تشمل مجالات التخطيط الفردي واستراتيجيات التدريس وإدارة السلوك.

#### النتائج المتعلقة بالمحور الرابع: المشكلات المتعلقة بالدعم الإداري والأسري

#### الجدول (6): استجابات عينة الدراسة على فقرات محور الدعم الإداري والأسري

| الرقم | الفقرة                                                               | المتوسط | الانحراف | الترتيب | الموافقة |
|-------|----------------------------------------------------------------------|---------|----------|---------|----------|
| 2     | ضعف تعاون أسر الأطفال في متابعة البرامج التعليمية والتأهيلية         | 4.12    | 0.60     | 1       | مرتفعة   |
| 1     | قلة الدعم المادي والمعنوي المقدم من الإدارة للمعلمات                 | 4.03    | 0.65     | 2       | مرتفعة   |
| 3     | عدم وجود حوافز مالية مجزية مقارنة بطبيعة العمل                       | 3.94    | 0.68     | 3       | مرتفعة   |
| 5     | غياب برامج توعوية موجهة للأسر حول كيفية التعامل مع الطفل ذوي الإعاقة | 3.88    | 0.71     | 4       | مرتفعة   |
| 4     | ضعف التواصل بين المركز والأسرة                                       | 3.79    | 0.73     | 5       | مرتفعة   |
| 7     | عدم مشاركة المعلمات في قرارات تطوير المركز                           | 3.71    | 0.76     | 6       | مرتفعة   |
| 6     | قلة زيارات الإشراف التربوي المتخصص                                   | 3.65    | 0.78     | 7       | مرتفعة   |
| 8     | عدم تقدير الجهد الإضافي الذي تبذله المعلمة خارج ساعات العمل          | 3.59    | 0.80     | 8       | مرتفعة   |
| 9     | ضعف التنسيق بين المركز ومؤسسات الرعاية الاجتماعية والصحية            | 3.53    | 0.83     | 9       | متوسطة   |
| 10    | عدم وضوح معايير تقييم أداء معلمات التربية الخاصة                     | 3.41    | 0.87     | 10      | متوسطة   |

تُظهر النتائج أن أبرز مشكلات الدعم تتمثل في ضعف تعاون الأسر ( $m = 4.12$ )، وقلة الدعم الإداري ( $m = 4.03$ )، وعدم وجود حوافز مجزية ( $m = 3.94$ ). وتعكس هذه النتائج حاجة ملحة إلى تعزيز الشراكة بين المركز والأسرة والمجتمع المحيط، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة العتيبي والبلوي (2023) بشأن محدودية دور الإشراف التربوي في معالجة مشكلات معلمي التربية الخاصة.

#### النتائج المتعلقة بفروق المتغيرات الديموغرافية

للإجابة عن سؤال الفروق، استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس تربية خاصة مقابل تخصص آخر + دبلوم)، وتحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة بثلاث فئات. ويوضح الجدول (7) النتائج.

**الجدول (7): نتائج اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي وفقاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة**

| المتغير       | المحور   | قيمة (ت) / (ف) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار   |
|---------------|----------|----------------|-------------|---------------|----------|
| المؤهل العلمي | المناهج  | 1.24           | 66          | 0.219         | غير دالة |
|               | البيئة   | 0.87           | 66          | 0.388         | غير دالة |
|               | الكفايات | 1.56           | 66          | 0.124         | غير دالة |
|               | الدعم    | 0.93           | 66          | 0.356         | غير دالة |
| سنوات الخبرة  | المناهج  | 1.42*          | 2, 65       | 0.248         | غير دالة |
|               | البيئة   | 0.76*          | 2, 65       | 0.472         | غير دالة |
|               | الكفايات | 1.89*          | 2, 65       | 0.159         | غير دالة |
|               | الدعم    | 1.15*          | 2, 65       | 0.323         | غير دالة |

\*قيمة (ف) لتحليل التباين الأحادي

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في استجابات المعلمات تُعزى إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة في أي من المحاور الأربعة. ويمكن تفسير ذلك بأن المشكلات التعليمية في مراكز المعاقين ذات طابع بنيوي مؤسسي يتجاوز الخصائص الفردية للمعلمات، فهي تنبع من ظروف العمل الموضوعية (المناهج، البيئة، الدعم) أكثر من كونها مرتبطة بمستوى تأهيل المعلمة أو خبرتها. وهذا يعني أن معالجة المشكلات تتطلب تدخلاً على مستوى النظام والمؤسسة، وليس فقط على مستوى التطوير المهني الفردي.

#### المناقشة

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل النتائج في ضوء الفرضيات الضمنية والأدبيات السابقة. ويمكن مناقشة النتائج وفق المحاور التالية.

##### أولاً: أولوية المشكلات المنهجية والوسائل التعليمية

أظهرت النتائج أن المشكلات المتعلقة بالمناهج والوسائل التعليمية احتلت المرتبة الأولى بدرجة موافقة (82.4%)، متفقة في ذلك مع دراسة جاب الله وإبراهيم (2026) التي وجدت أن المشكلات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي جاءت في المرتبة الأولى في مدارس دمج أطفال التوحد ببغازي. كما تتفق مع دراسة أحمد (2015) التي أكدت أن عدم ملائمة المناهج يُعدّ من أبرز معوقات الدمج في المدارس المصرية، ومع دراسة عواد (2005) التي أشارت إلى أن الصعوبات المنهجية تأتي في مقدمة ما يواجهه معلمو التربية الخاصة.

ويمكن تفسير هذه الأولوية بأن المناهج المستخدمة في مراكز المعاقين غالباً ما تكون مستنسخة من مناهج التعليم العام مع تعديلات سطحية، دون مراعاة لمبادئ التصميم الشامل للتعليم الذي يقتضي توفير مسارات متعددة للتمثيل والتعبير والمشاركة. (Hoffman & Toutant, 2018) كما أن غياب الخطط التربوية الفردية المكتوبة ( $m = 4.18$ ) يشكل قصوراً جوهرياً، إذ يُعدّ التخطيط الفردي حجر الزاوية في التربية الخاصة، وبدونه تتحول العملية التعليمية إلى جهد عام غير موجه. وقد أكدت دراسة بن طلال القريقي (2024) على أهمية مشاركة المعلمين في إعداد الخطط التربوية الفردية، وهو ما تفتقده مراكز المعاقين في بنغازي.

##### ثانياً: الكفايات المهنية والتدريب بين الحاجة والواقع

جاء محور الكفايات المهنية والتدريب في المرتبة الثانية (79.6%)، مع تصدر فقرة "قلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة" ( $m = 4.38$ ). وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه تقارير وزارة التربية والتعليم الليبية من تنفيذ برامج تدريبية لمعلمي الفئات الخاصة بالتعاون مع اليونيسف (وزارة التربية والتعليم، 2026)، إلا أن النتائج الحالية تشير إلى أن هذه الجهود لا تزال غير كافية أو غير منتظمة. كما تتفق مع تأكيد العنيزي (2025) على أن "التدريب المستمر والتأهيل المهني والنفسي يمثلان الركيزة الأساسية" لنجاح العمل في

هذا المجال، ومع دراسة فايز يونس (2023) التي شددت على ضرورة بناء البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلمات.

واللافت أن عدم التدريب على التقنيات المساعدة جاء في المرتبة الثانية ( $M = 4.15$ )، وهو ما يعكس فجوة رقمية في مراكز المعاقين ببنغازي، في وقت تشهد فيه التربية الخاصة عالمياً تحولاً نحو استخدام التكنولوجيا المساعدة كأدوات تمكين أساسية. وتُعدّ هذه الفجوة ذات آثار خطيرة على جودة التعليم، خاصة للأطفال ذوي الإعاقات الحسية والحركية. وقد أشارت دراسة إسماعيل وآخرون (2024) إلى أن متطلبات تطوير إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات العربية لمواكبة التحول الرقمي لم تتحقق بعد بالشكل المطلوب.

### ثالثاً: البيئة المادية كعائق بنيوي

جاء محور البيئة المدرسية والمركز في المرتبة الثالثة (77.4%)، مع تصدر فقرة "عدم توفر غرف مصادر مجهزة" ( $M = 4.35$ ). وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة عمر المغربي (2011) التي أفادت بأن 100% من المعلمات أشرن إلى عدم وجود غرفة مصادر، ووصفتها إحداهن بأنها "مشكلة أساسية". كما تتفق مع دراسة صندوق (2024) التي بينت أن التحديات البيئية المدرسية ترتبط عكسياً بالكفايات المهنية للمعلمين.

وغياب غرف المصادر له آثار مضاعفة: فهو يحرم المعلمة من مساحة متخصصة لتقديم الدعم الفردي، ويجبرها على تقديم خدمات متخصصة داخل قاعات مكتظة، مما يقلل من فعالية التدخل ويؤدي إلى إرهاق مهني (شمبولية، 2024). كما أن عدم ملائمة التصميم المعماري ( $M = 4.06$ ) يجعل المراكز غير دامجة بحد ذاتها، ويطرح تساؤلات حول جدوى الاستثمار في البرامج التربوية في بيئات غير مهيأة مادياً.

### رابعاً: الدعم الإداري والأسري: حاجة إلى شراكة حقيقية

جاء محور الدعم الإداري والأسري في المرتبة الرابعة والأخيرة (75.2%)، غير أنه لا يزال بدرجة مرتفعة. ويشير تصدر فقرة "ضعف تعاون الأسر" ( $M = 4.12$ ) إلى أن المعلمات يدركن أن نجاح التدخل التربوي لا يكتمل دون امتداد في المنزل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمر المغربي (2011) التي أشارت إلى "عدم تعاون الأسر" كأحد التحديات الاجتماعية والنفسية، ومع دراسة عرين علي الصالح ونورا كبتها (2026) التي أكدت على أهمية الشراكة الأسرية في نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وفيما يتعلق بالدعم الإداري، فإن قلة الحوافز المالية ( $M = 3.94$ ) وعدم مشاركة المعلمات في القرارات ( $M = 3.71$ ) يعكسان نمطاً إدارياً تقليدياً يرى المعلمة كمنفذة للتعليمات وليس كشريك في التخطيط والتطوير. وهذا النمط يتعارض مع مبادئ الإدارة المدرسية الحديثة التي تؤكد على أهمية التمكين والمشاركة في صنع القرار. (Zumbrunn et al., 2014) كما أن قلة زيارات الإشراف التربوي المتخصص ( $M = 3.65$ ) تتفق مع ما أشارت إليه دراسة العتيبي والبلوي (2023) من محدودية دور الإشراف التربوي في التعامل مع مشكلات معلمي التربية الخاصة.

### خامساً: دلالة عدم وجود فروق ديموغرافية

إن عدم وجود فروق دالة إحصائية وفقاً للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة يُعدّ نتيجة ذات مغزى نظري وعملي. فهي تعني أن المشكلات ليست نتاج قصور فردي في الكفاءة، بل هي **خصائص بنيوية** للنظام والمؤسسة. فالمعلمة حديثة التخرج والمعلمة ذات الخبرة الطويلة تواجهان المستوى نفسه من المشكلات المنهجية والبيئية والإدارية، لأن هذه المشكلات لا تتغير بتغير الفرد، بل تتطلب تغييراً في السياسات والموارد والهياكل. وتتفق هذه النتيجة مع الطرح النظري الذي يرى أن ضغوط معلمي التربية الخاصة تنبع من تفاعل مستويات متعددة (المؤسسة، النظام، المنهج) وليس من خصائص المعلم الفردية وحدها (Forlin et al., 2015).

### سادساً: مقارنة مع دراسات سياقية

عند مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عمر المغربي (2011)، نلاحظ اتفاقاً في ترتيب بعض المشكلات (المناهج أولاً، ثم الكفايات، ثم البيئة)، وإن اختلف السياق من مدارس دمج إلى مراكز متخصصة. وهذا الاتفاق عبر سياقين مختلفين يشير إلى أن المشكلات ذات طابع جهوي وطني وليست محصورة في مدينة بعينها. كما أن دراسة جاب الله وإبراهيم (2026) في بنغازي تؤكد بدورها أولوية المشكلات المنهجية

والمهنية، مما يعزز مصداقية النتائج الحالية. ويتسق هذا أيضاً مع نتائج دراسة خلف رشيد وآخرون (2025) في العراق التي بينت تشابهاً في الصعوبات الإدارية والمنهجية والبيئية عبر سياقات عربية مختلفة.

## الخاتمة والتوصيات

### الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات التربية الخاصة بمراكز المعاقين في مدينة بنغازي. وقد أظهرت النتائج أن هذه المشكلات ذات طابع متعدد الأبعاد ومرتفع الشدة، حيث تراوحت درجات الموافقة على المحاور الأربعة بين 75.2% و 82.4%. واحتل محور المناهج والوسائل التعليمية المرتبة الأولى، يليه محور الكفايات المهنية والتدريب، ثم البيئة المدرسية، وأخيراً الدعم الإداري والأسري. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، مما يؤكد أن المشكلات بنوية تتطلب معالجات مؤسسية ونظامية.

وتخلص الدراسة إلى أن تحسين واقع التربية الخاصة في مراكز المعاقين ببنغازي لا يمكن أن يتحقق عبر جهود فردية متفرقة، بل يستلزم سياسة متكاملة تشمل تطوير المناهج، وتأهيل الكوادر، وتحسين البيئة المادية، وتعزيز الشراكات الأسرية والمجتمعية. كما أن غياب غرف المصادر والتقنيات المساعدة يشكل عائقاً جوهرياً يجب معالجته كأولوية قصوى.

### التوصيات

بناءً على النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

1. **على مستوى المناهج والوسائل:** تشكيل لجنة وطنية متخصصة في وزارة التربية والتعليم لإعادة تصميم مناهج مراكز المعاقين وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، مع إلزام المراكز بإعداد خطط تربوية فردية (IEP) مكتوبة لكل طفل، وتزويد المراكز بوسائل تعليمية تكنولوجية حديثة (شاشات تفاعلية، أجهزة لوحية بتطبيقات تواصل بديل، مواد برايل، مجسمات حسية).
2. **على مستوى التدريب والكفايات:** إلزام إدارة تعليم واندماج الفئات الخاصة بتنفيذ برامج تدريبية سنوية إلزامية لا تقل عن 40 ساعة تدريبية لكل معلمة، تشمل: التخطيط الفردي، إدارة السلوك، التقنيات المساعدة، التواصل مع الأسر، والإسعافات الأولية. مع إنشاء شبكة إرشاد مهني بين المعلمات ذوات الخبرة والجدد.
3. **على مستوى البيئة المادية:** إدراج بند في الموازنة السنوية لوزارة التربية والتعليم لتجهيز غرف مصادر في كل مركز معاقين وفق معايير اليونيسف، وتعديل التصاميم المعمارية للمراكز القائمة لضمان إمكانية الوصول (منحدرات، أبواب عريضة، حمامات مهيأة)، وتوفير مساحات آمنة للأنشطة الحركية والعلاجية.
4. **على مستوى الدعم الإداري والأسري:** اعتماد نظام حوافز مالية ومعنوية لمعلمات التربية الخاصة (بديل طبيعة عمل لا يقل عن 30% من الراتب الأساسي)، وتفعيل مجالس آباء في كل مركز مع تحديد اجتماعات دورية شهرية، وتنظيم ورش توعوية ربع سنوية للأسر حول كيفية التعامل مع الطفل ذوي الإعاقة ودعم التعلم المنزلي.
5. **على مستوى البحث العلمي:** إجراء دراسات تتبعية (طولية) لقياس أثر التدخلات التطويرية على جودة حياة المعلمات والأطفال على المدى المتوسط، ودراسات مقارنة بين المراكز الحكومية والخاصة في بنغازي.

## Compliance with ethical standards

### Disclosure of conflict of interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

## المراجع:

- [1] أحمد، هالة سليمان. (2015). معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*, 3(9)، 1-35.

- [2] إسماعيل، شيماء درويش محمد، إسماعيل، جمعة، فاطمة علي السعيد، مرسى، & نوال حلمي. (2024). متطلبات تطوير إعداد معلم التربية الخاصة بالجامعات المصرية لمواكبة التحول الرقمي. بحوث، 4(6)، 61-89.
- [3] بن طلال القريقي، وليد، بن علي الحزنوي، & أمين. (2024). وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول مشاركة معلمي التعليم العام في الخطة التربوية الفردية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 18(2)، 46-73.
- [4] جاب الله، محمد فتحي محمد، & إبراهيم، مسعود حمد. (2026). مشكلات دمج أطفال التوحد بالمدارس العامة الابتدائية بمدينة بنغازي من وجهة نظر عينة من المعلمين والاختصاصيين. مجلة كلية التربية، جامعة بنغازي، (20). <https://doi.org/10.37376/fesj.vi20.7787>
- [5] الحربي، ماجد زيد. (2014). المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- [6] خلف رشيد، عمر، حمد شبيب، إبراهيم، خليل جندي، & رامي. (2025). الصعوبات التي تواجه معلمي ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة في معاهد محافظة الأنبار. المجلة العلمية للتربية الخاصة، 7(4)، 109-131.
- [7] الشمري، ابتسام. (2019). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9(31 الجزء الأول)، 113-144.
- [8] شمبولية، هالة. (2024). دور المناعة النفسية في خفض قلق التدريس لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. دراسات في علم الارطوفوبيا وعلم النفس العصبي، 9(1)، 100-108.
- [9] صندوق، ايمان. (2024). الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالتحديات في البيئة المدرسية: دراسة وصفية في مدارس شرقي القدس. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(5)، 199-230.
- [10] الطيار، أسماء محمد ناصر. (2021). العوامل المؤثرة والقوانين والأسباب التي حالت دون الوصول لنظام شامل في التربية الخاصة: دراسة تحليلية في ضوء بعض الدول. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(2)، 103-120.
- [11] العتيبي، بسمة بنت ماهر بديوي، & البلوي، عبير بنت خضر. (2023). دور الإشراف التربوي في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 147(3)، 223-260.
- [12] عرين علي الصالح، & نورا كبحا. (2026). سرد تجارب مربيات رياض الأطفال حول دمج أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العادي. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7(4)، 138-160.
- [13] العنيزي، حنان. (2025، 13 نوفمبر). التدريب أساس نجاح دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. صحيفة الأنباء الليبية <http://www.lananews.com/ar/?p=457184>.
- [14] عمر المغربي، غادة مصطفى. (2011). المشكلات التي تواجه معلمي مراكز الصم وضعاف السمع في مدن بنغازي، المرج، البيضاء وكيفية التغلب عليها.
- [15] عواد، ي. (2005). بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. Bethlehem University Journal، 51-89.
- [16] فايز يونس، رحاب. (2023). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة والدمج في ضوء احتياجاتهن. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 89(1)، 1170-1249.
- [17] فتحية على، الشكري، ربيعة عبد الجليل، الدروقي، صالحة التومي، العكاشي، & أمينة محمد. (2021). الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.
- [18] محمود سليم، د. نجلاء. (2025). المشكلات التدريسية والمهنية لدى معلمات رياض الأطفال في مدارس المعاقين بصرياً. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 17(3)، 451-468.

- [19] وزارة التربية والتعليم. (2026، 11 مارس). وزير التربية والتعليم يتابع برامج الدعم النفسي والصحي وتعليم واندماج الفئات الخاصة وكالة الأنباء الليبية. <https://lana.gov.ly/post.php?lang=ar&id=352571>
- [20] Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- [21] American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- [22] Bender, W. N., & Shores, C. (2019). *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. Corwin Press.
- [23] Bender, W. N., & Waller, L. (2019). *The teaching revolution: RTI, technology, and differentiation transform teaching for the 21st century*. Corwin Press.
- [24] Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman Publishing.
- [25] Farrell, M. (2019). *Educating special students: An introduction to provision for learners with disabilities and disorders* (4th ed.). Routledge.
- [26] Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- [27] Forlin, C., Kawai, K., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.930519>
- [28] Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- [29] Hoffman, D. M., & Toutant, S. (2018). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (6th ed.). Pearson.
- [30] Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Pearson.
- [31] Malinen, O.-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567-584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- [32] Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2018). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (6th ed.). Pearson.
- [33] Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices* (8th ed.). Pearson.
- [34] UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.
- [35] United Nations Children's Fund. (2024). *Inclusive education for children with disabilities in Libya: Situation analysis*. UNICEF Libya.
- [36] Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom* (7th ed.). Pearson.
- [37] Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom* (2nd ed.). Routledge.
- [38] World Health Organization. (2023). *Disability*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability>
- [39] Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support from the top: Supervisors' perceived organizational support, trust, and job satisfaction among teachers. *Journal of Educational Research*, 107(6), 443-454. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.833075>

**Disclaimer/Publisher's Note:** The statements, opinions, and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of **CJHES** and/or the editor(s). **CJHES** and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions, or products referred to in the content.