مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات التربوية اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

د/ كوثر إسماعيل الربيع

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية

مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات التربوية اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات

كوثر إسماعيل الربيع

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: **Dr.kawtherrabee2014@yahoo.com**

الملخص:

هدفت الدراسة معرفة مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء متغيري النوع والخبرة في التدريس. وقامت الباحثة بتصميم استبانة لكفايات معلمي المدارس الابتدائية في الباحة اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تم اشتقاقها من المعايير العالمية لمعلمي التربية الخاصة والتي أصدرها مجلس الطلبة غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC) . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية للكفايات اللازمة للدمج جاءت بمستوى (متوسطة) على جميع أبعاد المقياس؛ إذ جاءت الأبعاد مرتبة تنازليًا حسب مستوى الامتلاك كما يلي: بُعد خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بُعد الأسس العامة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، بُعد مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذو الاحتياجات الخاصة وأسرهم، تقييم وتشخيص ذو الاحتياجات الخاصة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك المعلمين للكفايات تعزى للنوع ولصالح الذكور، وفروق في الخبرة في التعليم لصالح الخبرة أقل من 5 سنوات.

الكلمات المفتاحية: الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الدمج الشامل، كفايات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

The Level of Primary School Teachers' Posession of Educational Competencies Necessary to Include Students with Special Needs in Al-Baha General Schools from their Viewpoints in the light of some Variables

Kawther Ismail al-Rabee

Special Education Department, Faculty of Educatio, Al-Baha university, KSA.

E-mail: Dr.kawtherrabee2014@yahoo.com

Abstract:

The current study aimed to find out the level of primary school teachers in Al-Baha possession of the necessary competencies to include students with special needs in general schools from the viewpoints of the teachers themselves in the light of the gender and experience in teaching variables. The researcher designed a questionnaire for primary school teachers competencies in the courtyard necessary to include students with special needs that was derived from the international standards for special education teachers issued by the Council for Exceptional Children (CEC) and the results of the study concluded that the level of primary school teachers' acquisition of the competencies necessary for inclusion came at A level (medium) on all dimensions of the scale as the dimensions were descending according to the level of possession as follows: Dimension of characteristics of students with special needs, general foundations in education for people with special needs, educational plans and strategies for people with special needs, cooperation and counseling skills for students with special needs and their families, assessment and diagnosis of special needs. The study also showed that there are statistically significant differences in the level of teachers' possession of competencies due to gender and in favor of males, and differences in experience in education in favor of experience less than 5 years.

Keywords: students with special needs, comprehensive inclusion, special education competencies.

مقدمة:

لقد شهد ميدان التربية الخاصة في الآونه الأخيرة تطورات كثيرة فيما يتعلق ببدائل تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أصبح التوجه ينصب نحو دمج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، بعد أن كانت التوجهات القديمة تركز على عزل هؤلاء الطلبة بعيداً عن المجتمع إما في مراكز أو مدارس خاصة. وتتطلب تطبيق سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية معلماً بخصائص شخصية يمتلك المهارات والكفايات اللازمة لتقديم خدمات التربية الخاصة للأطفال المدمجين مع الطلبة العاديين (الحديدي، والخطيب، 2005م).

وقد تم تحديد أدوار المعلم في عصر العولمة سواء من حيث إعداد المعلمين وتدريبهم المستمر لمواجهة التوجهات الحديثة في مجال التعليم والتعلم لذوي الاحتياجات الخاصة، وإعادة النظر في مكونات المنظومة التربوية وبخاصة المعلمين لزيادة وعيهم الثقافي وتدريبهم أثناء الخدمة ليتناسب ذلك مع متغيرات عصر العولمة، وتشجيعهم على الابتكار والتجديد في عمليات التعلم والتعليم، وتوفير البرامج التدريبية التي تساعدهم على التحول من كونهم ناقلين للمعرفة إلى مشاركين ومطورين لها، تلك التي تلبي احتياجات التوجهات الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (الربيع، 2013م).

ويعد مجلس الطلبة غير العاديين من الجهات التي اهتمت بإعداد المعلمين لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومن أجل نجاح عملية دمجهم مع الطلبة العاديين، حيث أصدر هذا المجلس مجموعة من المعايير العالمية الخاصة بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تطوير إعدادهم وتدريبهم بما يلائم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد أشارت بعض الدراسات كدراسة فيروز (2014م) إلى وجود فروق في هذه الكفايات لدى المعلمين باختلاف الخبرة في التدريس، كما أشارت دراسات أخرى كدراسة الربيع (2013م)، ودراسة شاش (2010م) إلى وجود فروق في هذه الكفايات لدى المعلمين باختلاف النوع .

وأوضحت دراسة كل من (Lamport, Graves& Ward, 2012) إلى أن فاعلية الدمج تتطلب توفر الوسائل التعليمية والتدريب اللازمين للمعلمين في فصول الدمج الشامل. كما أوصت دراسة (Mohamed, 2011) بضرورة تدريب المعلمين على الكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سواء قبل الخدمة أو أثنائها.

مشكلة الدراسة:

تعد قضية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع الطلبة العاديين من التوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، حيث كانت تركز البدائل القديمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إما في مراكز أو في مدارس خاصة بهم. لكن التوجهات الحديثة في دول العالم بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكلخاص تنادي بضرورة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من الطلبة العاديين دمجا كاملا طوال اليوم الدراسي أو بشكل جزئي وذلك حسب طبيعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا ما ينادي به قانون التربية الخاصة والذي ينص على أن التعليم حق للجميع، وكذلك تنادي التوجهات الحديثة في المملكة العربية السعودي بضرورة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي فيما يسمى بالتعليم الشامل أي تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الصف العادي.

وقد أوصت بعض الدراسات كدراسة (Chaula,2014) بضرورة الاهتمام بدراسة الظروف التي تتم بها عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث السياسات التعليمية، أو الوسائل التعليمية، أو المعلمين وتقبلهم لذوي الاحتياجات الخاصة. كما أوصت دراسات أخرى كدراسة (Mohamed, 2011)، ودراسة كل من (Kuyini, 2018) ودراسة (Yeboah, Das, Alhassan & Mangope, 2016 ,Majoko)، بضرورة الاهتمام بتدريب معلمي التعليم العام على الكفايات والمهارات اللازمة لتعرف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المدارس العادية، وذلك من خلال التدريب قبل وأثناء الخدمة، حيث تحتاج عملية الدمج سواء أكانت دمج كلي أو جزئي إلى معلمين ذوي كفايات تمكنهم من القيام بأدوارهم مع مختلف الطلبة متباييني المستويات والقدرات التعليمية.

لذلك فإن القائمين على العملية التعليمية في جميع دول العالم ينادون بالاهتمام بالمعلم من الناحية الشخصية والأكاديمية ويطالبون بضرورة إعداد المعلم المرشد الذي يستطيع أن يحقق احتياجات الطلاب الأكاديمية والنفسية من مختلف المستويات الأكاديمية والقدرات المختلفة. وبما أن معلمي الطلبة العاديين غير مؤهلين لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظرهم.

وجاءت هذه الدراسة على وجه التحديد للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول : ما مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظرهم.

السؤال الثاني: إلى أي مدي يتباين المعلمين في مستوى امتلاكهم للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بتأثير متغيري النوع، والخبرة في التدريس.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- معرفة مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في منطقة الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية من وجهة نظرهم.
- معرفة الفروق في مستوى امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة استنادًا إلى عدد من المتغيرات وهي :النوع، التخصص، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التعليم .
- ترتيب الكفايات اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب مستوى توافرها لدى معلمي المدارس الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تنطوي عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تحديات كبيرة بالنسبة للقائمين على برامج تعليم هؤلاء الطلبة بشكل عام وبالنسبة للمعلمين بشكل خاص، خاصة وأن التوجهات الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تنادي بضرورة دمج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم من الطلبة العاديين .

الأهمية النظرية للدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من كونها عملت على:

- وصف وتحليل الكفايات اللازمة لمعلمي المدارس الابتدائية من أجل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث نوعها ومستوى أهميتها.
- يتوقّع أن تضيف هذه الدّراسة معرفة جديدة إلى الأدب النظري ذي العلاقة بالكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- مسايرة التوجهات العالمية الحديثة وكذلك توجهات المملكة العربية السعودية في المناداة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين وبالتالي ضرورة تمتع المعلمين بكفايات معينة لتلبية تلك التوجهات.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة من كونها عملت على:

- قد تفيد الدراسة في تزويد الجهات المسؤولة عن تدريب المعلمين بقائمة بأهم الكفايات الواجب توافرها لدى معلمي المدارس الابتدائية من أجل تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية .
- قد يفيد المقياس الذي تم استخدامه في هذا البحث في التطبيق على عيّنات أخرى من أجل دراسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة المتوسط والثانوية.
- قلّة الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع في حدود علم الباحثة، وعليه قد تثير هذه الدّراسة اهتمام الباحثين للبحث والتقصّي وإجراء المزيد من الدّراسات المتعلقة بذات الموضوع.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة بما يلي:

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: هم أولئك الطلبة الذين يختلفون أو ينحرفون عن غيرهم في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية بحيث يبلغ هذا الاختلاف من المستوى التي تشعر عندها الجماعة التي يعيش معها ذلك الفرد إنه بحاجة إلى خدمات أو احتياجات معينة تختلف عن تلك الاحتياجات التي تقدم إلى الطلبة العاديين (الدومي، والربيع،2017م).

وإجرائيا: هم الطلبة الملتحقين بالمدارس الابتدائية الحكومية ويتبعون أي فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة (الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة بالإضافة الى الطلبة الموهوبين).

الدمج: هو مشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التربوية العامة وإتاحة الفرصة لهم لقضاء أي وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير ذوي الاحتياجات الخاصة (الخطيب، 2008م: 35).

وإجرائيا: هو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدرسة الحكومية وفي الصف العادي إلى أقصى حد ممكن مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة.

الكفايات: هي مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة (شاش، 2010م).

وإجرائيا: هي متوسط درجات المعلمين على مقياس الدراسة .

حدود الدراسة:

- حدود بشرية : اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية.
- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية في الباحة.
- حدود زمانية : تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/1439ه الموافق للعام الدراسي 2017/ 2018 م.
- محددات الدراسة : أداة الدراسة بدلالات صدقها وثباتها وكذلك تتحدد هذه الدراسة بمنهجية البحث المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أدبيات الدراسة:

يعد وجود الفئات المتنوعة من ذوي الاحتياجات الخاصة في أي مجتمع من المجتمعات ظاهرة اجتماعية، فرضت نفسها بسبب التعقيد القائم في الحياة الاجتماعية المعاصرة، والتي نشأت نتيجة لظروف الحروب المتتالية وحركة التصنيع المستمرة، وخلاف ذلك من مظاهر الحياة العديدة في عصرنا الحاضر التي أدت إلى زيادة نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة من ناحية وتعدد مظاهر الاحتياجات الخاصة من ناحية أخرى. وتشمل التربية الخاصة فئات التربية الخاصة المختلفة بالإضافة إلى فئة الموهوبين والمتفوقين (الخطيب وآخرون، 2009م).

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

عرفت الأمم المتحدة ذوي الاحتياجات الخاصة بأنّهم الأشخاص الذين يُعانون حالة دائمة من الاعتلال الفيزيائي أو العقلي في التّعامل مع مختلف المُعوّقات والحواجز والبيئات، ممّا يَمنعهم من المُشاركة الكاملة والفعّالة في المُجتمع بالشّكل الذي يضعهم على قدم المُساواة مع الآخرين.https://www.who.int/ar

ولقد طرأ تغيير على الأوضاع التي يتم تنفيذ خدمات التربية الخاصة فيها، ففي الماضي كانت تعني تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات المختلفة في أوضاع تعليمية خاصة تشمل المدارس والمراكز الخاصة معزولة عن النظام التربوي العام. لكنها لم تعد كذلك في الوقت الراهن فقد أصبحت نسبة كبيرة من هؤلاء الطلبة تتلقى التعليم في المدارس العادية.

الدمج:

لقد شكل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين أحد أكثر الممارسات صعوبة، وإثارة للجدل. ومنذ عقد الثمانينات أصبحت التشريعات في الدول المتقدمة تتبنى ما يعرف بالدمج الشامل. ويعتبر مفهوم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مفهوم حديث نسبيا، حيث أدت عدة متغيرات دورًا مهما في التوجه نحو الدمج مثل نتائج الدراسات والبحوث العلمية، والنضج المهني للعاملين في التربية الخاصة، وتغير اتجاهات أفراد المجتمع نحو الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويعد مفهوم الدمج باعتباره فلسفة حديثة في التربية الخاصة مفهومًا ظهر نتيجة حركة التربية العادية، و وجود المؤسسات الخاصة والداخلية التي قيدت المعاق، وعزلته عن مجتمعه فأصبح يعيش غريبًا وسط مجتمعه وبين أهله، وبالتالي ظهر مفهوم الدمج للتحرر من تلك المؤسسات، كما يعد أحد التوجهات الحديثة في التربية الخاصة وهو يتضمن وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس (الغليلات والصمادي،2015م).

ماهية الدمج:

يعرف الدمج بأنه تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية في المدارس العادية مع الطلبة العاديين طوال اليوم الدراسي أو جز منه، بغض النظر عن طبيعة ومستوى الاحتياجات الخاصة التي يعانون منها (Hocutt, 1996).

والدمج هو مشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التربوية العامة وإتاحة الفرصة لهم لقضاء أي وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة العاديين (الخطيب، وآخرون،2007م).

وقد نشأ الدمج عن التشريعات التي جاءت بفعل حركة مجتمعية من أجل تكافؤ فرص التعليم والمساواة بين الجميع في التعليم، وليس عن رغبة المعلمين والمدارس في تنفيذه. حيث تنص التشريعات التربوية على حق الجميع في الحصول على تعليم مناسب، لكن هذه التشريعات لم تترجم في بعض الأحيان إلى برامج عملية، وهذا لا

يعني أننا لسنا بحاجة للتشريعات، فالتربية الخاصة جاءت نتاجا للتشريع في كثير من دول العالم وتطورت ونمت بفعل التشريعات التي تنادي بزيادة عدد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من مختلف الفئات في المدارس العادية وتوفير البيئة الأقل تقييدا لهم مع عمل التكيفات والتعديلات اللازمة لدمجهم مع الطلبة العاديين سواء في المنهاج أو البيئة (Osgood, 2005).

لذلك عند التخطيط لبرامج الدمج من الأهمية مراعاة الشروط التالية (الخطيب،2008م، 48-43):

1- نسبة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الطلبة العاديين في الصف، وهذا يتحدد حسب خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصائص الطلبة العاديين، ومستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم، والخدمات المساندة المتوفرة في المدرسة.

2- مستوى النمو وليس العمر الزمني.

3- الخبرات التعلمية الفردية، والمخطط لها بعناية

4- اتجاهات ذوي العلاقة بمن فيهم المعلمين وأولياء الأمور والطلبة العاديين.

5- عمل المعلم كعضو في فريق متعدد التخصصات والخبرات.

فالدمج من وجهة نظر الباحثة ليس عملية عشوائية تتحقق من خلال وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين فقط، بل لا بد من إجراء عدة ترتيبات سواء أكانت على مستوى المعلمين أو الطلبة العاديين لتحسين اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أو ترتيبات معينة تتعلق ببيئة المدرسة، وكذلك ضمان مشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للطلبة العاديين في المهمات التعليمية اليومية والأنشطة المختلفة.

وهناك عدة أنواع للدمج هي:

الدمج المكاني: حيث يلتحق الطلبة غير العاديين مع الطلبة العاديين في نفس بناء المدرسة، ولكن في صفوف خاصة بهم أو حجرات خاصة بهم في نفس الموقع، ويتلقى الطلبة غير العاديين في الصفوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمية من قبل التربية الخاصة في غرفة المصادر، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية، ويتم ترتيب البرامج التعليمية وفق جدول زمني معد لهذه الغاية(يحي،2006م،19).

الدمج الأكاديمي: ويقصد به التحاق الطلبة غير العاديين مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، حيث يتلقى هؤلاء الطلبة برامج تعليمية مشتركة ويشترط في مثل هذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل التي

تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج، ومنها تقبل الطلبة العاديين للطلبة غير العاديين في الصف العادي، وتوفير معلمي التربية الخاصة الذين يعملون جنبًا إلى جنب مع المعلمين العاديين في الصف العادي وذلك بهدف توفير الطرق التي تعمل على إيصال المفاهيم العلمية إلى الطلبة غير العاديين (الديب،2007).

الدمج الاجتماعي: ويقصد به دمج الطلبة غير العاديين مع الطلبة العاديين في مجال السكن والعمل ويطلق على هذا النوع من الدمج بالدمج الوظيفي،وكذلك الدمج في البرامج والأنشطة والفعاليات المختلفة بالمجتمع،ويهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الطلبة العاديين وغير العاديين (منصور وعواد،2012م).

وهذه الدراسة تتبنى الدمج الكلي الشامل والذي يعني وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العادي مع الطلبة العاديون ويشاركونهم مكانيا وأكاديميا واجتماعيا.

الكفايات اللازمة لمعلمي المدارس الابتدائية في مدارس الدمج:

يواجه المعلمون العديد من التحديات جراء عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين ومن أهم التحديات التي يواجهونها نقص التأهيل والتدريب، وضعف تعاون أولياء الأمور، ونقص المعدات والوسائل التعليمية، و ضعف التنسيق والتعاون بين المعلمين، وضعف توفر التسهيلات البيئية (Graves& Ward, 2012, Udoba, 2014). لذلك لا بد للمعلمين أن يمتلكون مجموعة من الكفايات تمكنهم من التغلب على هذه التحديات والقيام بدورهم و تقديم خدمات الدمج على أكمل وجه.

وتعرف الكفاية على أنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقق هدف ما. وتعرف كفايات المعلم بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المتطلب أن يمتلكها المعلم ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة(شاش، 2010م). ويمكن تقسيم الكفايات اللازمة للمعلّمين في مدارس الدمج إلى عدة أنواع هي(Hornby& Holland,1992،الربيع،2013م):

1. كفايات معرفية: وتشمل المفاهيم الأساسية والخبرات والتجارب، والاطلاع على الأدب التربوي الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة، والمشاركة في المؤتمرات، والاهتمام بالنمو المهني والتثقيف الذاتي المستمر، والقدرة على التعرف على

الإعاقات المختلفة، ومعرفة خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعرفة إجراءات التقييم والتشخيص.

2. كفايات اجتماعية: وهي ما يتّصل بالتفاعل الاجتماعي الذي يُمكّن المعلّم من المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم على منظومة القيم، ويجعله مثالاً يُحتذى به، القدرة على بناء علاقات عمل بناءة ومفيدة مع أسر طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، معرفة مصادر الضغوط التي يتعرض لها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

3. كفايات وظيفية: وتشتمل إدارة العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية، والإفادة من المصادر المُتاحة وتوظيفها، إلى جانب الإسهام في تطوير المواد التعليمية، وتوفير الوسائط المساندة، وتطوير الوسائل التعليمية التقليدية والمحوسبة، والقدرة على تكييف الوسائل التعليمية لتتلاءم وطبيعة الاحتياجات الخاصة للطالب .

4. كفايات تطويرية: وتتضمّن تطوير المواد التعليمية والخطط الدراسية التي تستجيب لاحتياجات الطلبة، وتُساعد على حلّ مشكلاتهم الدراسية. والقدرة على تنظيم البيئة الصفية على نحو يسمح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالإفادة والمشاركة في الأنشطة التعليمية إلى أقصى حد ممكن.

كما تم إطلاق معايير إعداد معلمى الطلبة ذوى الاحتياجات قبل مجلس الطلبة غير العاديين Council for Exceptional Children(CEC) . وقد اعتمدت هذه المعايير من قبل اللجنة الوطنية لإعداد المعلمين The National Council of Accreditation of Teacher Education (NCATE)، وهي المنظمة المهنية التي تعتمدها مدارس وكليات إعداد المعلمين. حيث حققت هذه المعايير الاتساق لبرامج إعداد المعلمين على الصعيد الوطنى، كذلك ساعدت على ضمان جودة التعليم عبر المدارس والمؤسسات التعليمية. (www.nagc.org)

وتتكون معايير إعداد معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من (70) سبعين معياراً موزعة على (10) عشرة أبعاد وتتضمن هذه المعايير الأبعاد التالية (Van Tassel& Johnsen,2007):

1- المعيار الأول: معرفة الطلاب

يتضمن هذا التعرف إلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واستخدام مهاراتهم كمراقبين دقيقين للطلاب للمساعدة في تطوير معارف الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم واهتماماتهم وطموحاتهم.

2- المفاهيم الأساسية

وتضم الأسس النظرية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك آراء وإسهامات الطلبة المختصين، والنظريات والنماذج العالمية، والبحوث والدراسات التي تدعم تعليمهم، والقوانين والتشريعات المحلية والعربية والإقليمية، والسياسات والتوجهات الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- خصائص المتعلمين

وتشمل الخصائص النمائية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تضم مجموعة الخصائص المعرفية والسلوكية والانفعالية، وتأثيرات الثقافة والبيئة على نمو الطلبة، والخصائص النمائية من الطفولة المُبكِّرة وحتى المُراهقة، وأوجه الشَّبه والاختلاف ما بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين.

4- استراتيجيات التدريس

ويتضمن هذا البعد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعديل الاستراتيجيات وبيئات التعلم لتناسب حاجاتهم وقدراتهم، والتقييم القبلي للاحتياجات التعليمية واستخدام التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

5- البيئة التعليمية والعلاقات الاجتماعية

وتشمل توفير البيئات التي تشجع الاستقلالية والدافعية والعلاقات بين الأقران، وتوفير بيئات التعلُّم التي تشجِّع المُشاركة في الأنشطة الفردية والجماعية، وتنمية وتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي .

6- اللغة والتواصل

استخدام استراتيجيّات ملائمة في تعليم مهارات التواصل الشفهي والتحريري لذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام التكنولوجيا التي تدعم وتُعزز التواصل بين الطلبة.

7- الخطط التدريسية

وتشمل الخطط بعيدة المدى وقصيرة المدى، التقييم المستمر لتقدُّم الطلبة، النظريات والبحوث والدراسات التي تشكل أساس تطوُّر المنهج والواقع التعليمي، الخصائص التي تميز بين المنهج الخاص والمنهج العام، ودمج خبرات التوجيه والإرشاد المهني والأكاديمي في الخطة التعليمية.

8- التقييم

وهو الجزء المكمل لعملية صنع القرار والتعليم؛ لأنَّ طبيعة معلومات التقييم المتعددة ضرورية لاتخاذ القرارات الخاصة بتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام نتائج هذه التقييمات في تحسين التعليم، والمبادئ القانونية والأخلاقية للقياس والتقييم، وتفسير وترجمة نتائج التقييم.

9- الممارسات المهنية والأخلاقية

وتشمل التطور والنمو المهني للمعلمن، وتأثير الاتجاهات وطرائق وأساليب التواصل على ممارستهم المهنية، والمُشاركة في أنشطة وفعاليات الهيئات والمنظمات المُرتبطة بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

10- التعاون

ويتضمن هذا البعد التعاون ما بين معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وما بين المعلمين، والاستجابة لاهتمامات ومشكلات أسر الطلبة، والتواصُل والتشاور مع العاملين في المدرسة حول خصائص واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وهي مرتبة تصاعديا من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

دراسة السياغي (2004م) والتي هدفت تحديد أهم الكفايات المطلوب اتقانها والتي هناك حاجة للتدريب عليها قبل الخدمة، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور عينة الدراسة للكفايات اللازمة للمعلم في ظل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (112) موزعين على ثلاث فئات: (18) أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة تعز، (42) موجهين وقياديين في مكتب التربية والتعليم في تعز، (52) من المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم الكفايات حصلت على مستوى تراوحت بين مهمة ومهمة بمستوى مرتفعة، وأن نسبة الاتفاق بين أفراد العينة على هذه النتيجة بلغت (75٪) في مستوى الأهمية بالنسبة لمعظم الكفايات.

وهدفت دراسة شاش (2010م) الكشف عن أهم الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح المعلمين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة والكفايات المتوفرة لديهم بالفعل، وكذلك الكشف عن مدى اختلاف هذه الكفايات لدى المعلمين باختلاف النوع والفئة التي يقومون بتدريسها. وتكونت عينة الدراسة من (289)

معلما ومعلمة بمدارس ومعاهد التربية الخاصة في محافظة الشرقية في مصر. وتوصلت الدراسة إلى أهم الكفايات لدى المعلمين مرتبة حسب أهميتها: الشخصية، كفايات العلاقات الإنسانية، كفايات توظيف التكنولوجيا. وتوصلت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مدى توفر الكفايات تعزى للنوع وللفئة العمرية التي يدرسونها.

دراسة العايد، والشربيني، وكمال، وعقل (2011م) وهدفت تحديد المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية في محافظة الطائف. وبلغت عينة الدراسة (222) معلماً ومعلمة من المعلمين والمعلمات المتواجدين في المدارس التي تتبع إدارة التعليم في محافظة الطائف، (155) ذكور و(67) إناث. وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: توجد معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة على جميع محاور الاستبانة التسعة. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا لدى معلمي التربية الخاصة ترجع لفئة الاحتياجات الخاصة أو المؤهل أو سنوات الخبرة، بينما توجد فروق في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة تعزى للنوع.

دراسة (Mohamed, 2011) التي هدفت معرفة تصورات المعلمين حول كفاياتهم واحتياجاتهم التدريبية اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (325) معلما ومعلمة موزعين على خمسين مدرسة من مدارس الخرطوم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال الاستبانات والمنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع (20) من المعلمين المؤهلين والمدربين و (10) من مدربي المعلمين من كلية التربية في جامعة الخرطوم، وكذلك (10) من المشرفين التربويين التابعين لولاية الخرطوم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم حصول المعلمين على تدريب مسبق على الكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأن (12) مدرسا فقط تلقوا تدريبا أثناء الخدمة أو قبل الخدمة فيما يتعلق بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكشفت النتائج أيضا أن معظم المشرفين التربويين لم يكن لديهم تدريب على ذلك . ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول الكفايات اللازمة لهم تعزى لاختلاف الخصائص الديموغرافية. وأوصت الدراسة ضرورة تدريب المعلمين على الكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سواء قبل الخدمة أو أثنائها.

دراسة كل من (Lamport, Graves& Ward, 2012) فقد هدفت مراجعة الأدب المتعلق بالمشكلات الناجمة عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدمج يصبح فعال إذا توفرت الوسائل والتدريب اللازمين للمعلمين.

دراسة محمود (Mahmoud,2013) والتي هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للمهارات والمعارف التي حددها مجلس الطلبة غير العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة في المراكز الريادية وغرف مصادر الموهوبين في المدارس الحكومية في الأردن، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك المعلمين للكفايات والمهارات كانت بمستوى متوسطة.

دراسة الربيع (2013م) هدفت قياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء تحديد حاجاتهم التدريبية في الأردن، كما هدفت إلى معرفة أثر بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والخبرة في تدريس الموهوبين) على مستوى تقديرهم لحاجاتهم التدريبية. وتكونت عينة الدراسة من (182) معلم ومعلمة. ولتحقق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين والذي تضمن (66) فقرة موزعة على ستة أبعاد. وقامت الباحثة بتطوير برنامج تدريبي لتنمية مهارات وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين بناء على نتائج المسح الأولي لحاجاتهم التدريبية. وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على أبعاد المقياس ككل. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية تعزى للنوع في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، والخبرة في تعليم الموهوبين.

دراسة جردير(2014م) التي هدفت تعرف المهارات الضرورية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ماهو متوفر لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (138) معلمًا ومعلمة. وجاءت المهارات مرتبة حسب أهميتها: مهارات الإعداد والتخطيط للدرس، مهارات تنفيذ الدرس، إدارة الصف، التقويم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المعلمين على مقياس الدراسة تعزى للنوع، بينما توجد فروق في درجات المعلمين تعزى للخبرة.

دراسة كل من (2014م) Mpofu& Shumba والتي هدفت إلقاء الضوء على أهم التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وكذلك معلميهم في زيمبابوي، وتم جمع البيانات من خلال ثلاثة وسائل هي استبانة والمقابلة الشخصية وقائمة الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من 50 معلم و20 من أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهرت النتائج أن الطلبة تلقوا تعليمهم على أيدي معلمين غير مدربين، وعدم مناسبة المناهج المدرسية، وعدم مناسبة البيئة المدرسية.

دراسة Chaula (2014م) والتي هدفت معرفة أهم التحديات التي تواجه المعلمين من جراء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تنزانيا، حيث أشارت نتائج الدراسة أن أكثر التحديات الناتجة عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة

العادية هي تأهيل المعلمين، وتوفر الموارد اللازمة للدمج، عدد الطلاب الكبير في الصف الواحد، عدم وضوح سياسات وتشريعات الدمج، وضعف التعاون ما بين المعلمين وأولياء الأمور.

دراسة Udoba (2014) والتي هدفت معرفة أهم التحديات التي تواجه المعلمين عندما يعلمون طلبة يعانون من صعوبات نمائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم التحديات التي تواجه المعلمين هي صغر حجم الصف الدراسي، وتوفر الوسائل التعليمية الحديثة، وكذلك نقص التدريب والتأهيل اللازمين لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهدفت دراسة كل من (Kuyini, Yeboah, Das, Alhassan, & Mangope, 2016) إلى الكشف عن الكفايات التعليمية التي تعد مهمة من وجهة نظر معلمي غانا للتدريس في الفصول الدراسية الشاملة (دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين). وتكونت عينة الدراسة من 163 معلما منتظمًا من منطقتين جغرافيتين في غانا، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من 14 بندًا بعنوان "الكفاءات المتصورة لمقياس التدريس الشامل" وسؤال مفتوح حول الموارد الداعمة التي يحتاجون إليها لتكون فعالة في فصولهم الدراسية. وأظهرت النتائج أن تكييف المواد التعليمية، إدارة السلوك، جاءت من أهم الكفايات من وجهة نظرهم. توافر المواد التعليمية، والمعلمين المساعدين وكذلك المزيد من التدريب من أجل نجاح التعليم الشامل.

كما هدفت دراسة Majoko (2018) إلى معرفة احتياجات المعلمين التدريبية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (24) مدرسًا في مرحلة ما قبل المدرسة في التعليم العام في زيمبابوي. وتم استخدام المنهج المقارن من خلال المقابلات الفردية والملاحظات وتحليل الوثائق مع التعديل المستمر. على الرغم من أن المعلمين غير مستعدين للإدماج، إلى جانب الاحتياجات الفردية والمؤسسية في ممارستها، كانت لديهم مواقف إيجابية تجاهها. وأكدت نتائج الدراسة على حاجة معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في التعليم العام إلى التدريب أثناء الخدمة، من خلال دورات التطوير المهني حول الدمج من ناحية نظرية وعملية وكذلك تدريبهم على استخدام التكنولوجيا المساعدة مع مختلف الاعاقات، وكذلك التركيز على الجانب العملي في تدريب ما قبل الخدمة.

الطريقة والإجراءات:

تتناول الباحثة وصفا لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها والأداة المستخدمة وإجراءات تحقيق صدقها وثباتها والطرق الإحصائية المستخدمة للوصول إلى نتائج الدراسة وإجراءات الدراسة ونتائجها والتوصيات والمقترحات.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته للدراسة الحالية حيث يساعد في معرفة مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وتعرف الفروق بين المعلمين في مستوى امتلاكهم للكفايات والتي تعزى إلى متغير النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات المدارس الابتدائية في مدينة الباحة والبالغ عددهم (435). أما عينة الدراسة فقد تكونت من (100) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في الباحة تم اختيارهم وفق العينة المتيسرة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	44	44.0
	أنثى	56	56.0
	المجموع	100	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	87	87.0
	ماجستير	11	11.0
	دكتوراه	2	2.0
	المجموع	100	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	10.0
	من 5 سنوات – أقل من 10	25	25.0
	من 10 سنة – أقل من 15	22	22.0
	من 15 سنة – أقل من 20	26	26.0
	20سنة فأكثر	17	17.0
	المجموع	100	100.0

أداة الدراسة: استبانة مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية.

تكونت أداة الدراسة من (44) فقرة تم اشتقاقها من المعايير العالمية لمعلمي التربية الخاصة والتي أصدرها مجلس الطلبة غير العاديين (CEC) تهدف قياس مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية لهذه الكفايات اللازمة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين.

خطوات بناء الاستبانة: تم مراجعة المعايير العالمية لمجلس الطلبة غير العاديين والخاصة بكفايات معلمي التربية الخاصة وهي تتكون من (10) أبعاد اختارت الباحثة خمسة منها والتي تعد هي الأساسية في عملية الدمج وذلك بعد ترجمتها وإعادة صياغتها وتمثلت بالأبعاد الرئيسية التالي: الأسس العامة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، تقييم وتشخيص ذو الاحتياجات الخاصة، مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.

صدق الأداة:

أولا: الصدق الظاهري (المحكمين)

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وعددهم (10) محكمين. وبعد الاطلاع على اقتراحاتهم وملاحظاتهم تم اعتماد الفقرات التي تم الاتفاق عليها، وتم حذف الفقرات التي لم تكن ممثلة تماما للمحور الذي وضعت فيه، وتم استبعاد جميع الفقرات التي اتفق على عدم صلاحيتها أو تعديلها بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة.

ثانيا: الصدق الداخلي:

للتأكد من الصدق الداخلي للمقياس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط مابين فقرات أداة الدراسة وأبعادها الرئيسية كما في الجدول رقم (2).

جدول (2)

معامل ارتباط بيرسون مابين فقرات أداة الدراسة وأبعادها الرئيسية

الرقم الفقرة	معامل الارتباط بالمستوى الكلية	معامل الارتباط بالمستوى الكلية	الرقم الفقرة	معامل الارتباط بالمستوى الكلية	معامل الارتباط بالمستوى الكلية
البعد الأول (الأسس العامة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة)					
1	0,456**	0,232**	6	0,642**	455**
2	0,380**	0,216**	7	0,749**	523**
3	0,539**	0,367**	8	0,769**	0,283**
4	0,751**	0,181*	9	0,577**	0,382**
5	0,757**	0,360**			
البعد الثاني(خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة)					
10	0,590**	0,567**	14	0,622**	0,348**
11	0,633**	0,429**	15	0,287**	0,235**
12	0,567**	0,351**	16	0,745**	0,423**
13	0,744**	0,403**			
البعد الثالث (الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة)					
17	0,6378**	0,569**	21	0,623**	0,348**
18	0,674**	0,327**	22	0,289**	0,237**
19	0,595**	0,372**	23	0,637**	0,477**
20	0,716**	0,453**	24	0,616**	0,468**
البعد الرابع (تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة)					
25	0,319**	0,325**	30	0,582**	0,332**
26	0,579**	0,241**	31	0,447**	0,278**
27	0,537**	0,327**	32	0,578**	0,479**
28	0,694**	0,447**	33	0,645**	0,538**
29	0,424**	0,366**			
البعد الخامس (مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم)					
34	0,696**	0,435**	40	0,635**	0,643**
35	0,775**	0,523**	41	0,617**	0,427**
36	0,689**	0,534**	42	0,665**	0,385**
37	0,667**	0,465**	43	0,586**	0,438**
38	0,635**	0,376**	44	0,798**	0,329**
39	0,685**	0,589**			

(❖❖) دال عند مستوى دلالة 0.1

يتضح من نتائج جدول (2) أنّ جميع معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.1$)، ومن ثم يشير ذلك إلى أن الأداة تتمتع بصدق داخلي عالٍ، وبالتالي فهي صالح للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (30) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على جميع فقرات أبعاد الدراسة، حيث بلغت قيمة كرونباخ الفا (0.86) وهي تعتبر نسبا جيدة لأغراض تعميم نتائج الدراسة الحالية، والجدول (3) يوضح معاملات الثبات لأبعاد أداة الدراسة.

جدول (3)

معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لأبعاد الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	معامل (كرونباخ ألفا)
1	الأسس العامة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة	0.81
2	خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	0.80
3	الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	0.82
4	تقييم وتشخيص ذو الاحتياجات الخاصة	0.85
5	مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذو الاحتياجات الخاصة وأسرهم	0.82
	الأداة ككل	0.86

يظهر من جدول (3) أن قيم معاملات ثبات (كرونباخ ألفا) لأبعاد الدراسة تراوحت ما بين (0.80 - 0.85) حيث كان أعلاها لبُعد "تقييم وتشخيص ذو الاحتياجات الخاصة"، بينما كان أدناها لبُعد " خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة "، وهي قيم مرتفعة لأغراض التطبيق.

إجراءات الدراسة:

لتحقق أهداف الدراسة اتبعت الخطوات التالية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة بهدف الاستفادة منه في تصميم أداة الدراسة ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.
- الحصول على الخطابات اللازمة لتسهيل تطبيق أداة الدراسة.
- اشتقاق فقرات الاستبانة من المعايير العالمية لمجلس الطلبة غير العاديين بعد ترجمتها وإعادة صياغتها.

- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30) معلما ومعلمة.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة ومن ثم تحليل البيانات من خلال برنامج SPSS.
- مناقشة وتفسير النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، وتقديم توصيات ومقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للوصول إلى نتائج الدراسة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- تحليل التباين
- معامل الثبات ألفا كرونباخ
- اختبار (t-test)

مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة مفتاح التصحيح التالي لتحديد من أجل الحكم على مستوى المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة على أداة الدراسة وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{المدى} = 5 - 1 \quad x100 = 0.80$$
$$\frac{}{5}$$

المدى	المستوى
من 1- 1.80	مستوى منخفضة جدا
أكثر من 1,80- 2,60	مستوى منخفضة
أكثر من 2.60 - 3.40	مستوى متوسطة
أكثر من 3.40- 4.20	مستوى مرتفعة
أكثر من 4.20- 5	مستوى مرتفعة جدا

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تضمن هذا الجزء عرضا للنتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها بعد تحليل بيانات أداة الدراسة، وتم الكشف عن دلالات الفروق لمتغيرات الدراسة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرات، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظرهم.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة والأداة ككل، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
2	1	معرفة الأسس العامة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة	3.05	0.86	متوسطة
1	2	تمييز خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	3.13	0.99	متوسطة
3	3	استخدام الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	2.91	1.05	متوسطة
5	4	تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة	2.69	1.04	متوسطة
4	5	امتلاك مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذو الاحتياجات الخاصة وأسرهم	2.89	1.03	متوسطة
		الأداة ككل	2.93	0.92	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الدراسة تراوحت ما بين (3.13 - 2.69) بمستوى متوسط لجميع المجالات؛ إذ جاء بالمرتبة الأولى بُعد خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمتوسط حسابي (3.13)، وبالمرتبة الثانية جاء بُعد الأسس العامة في تربية ذوي

الاحتياجات الخاصة بمتوسط حسابي (3.05)، وجاء بالمرتبة الثالثة بُعد الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بمتوسط حسابي (2.91)، وجاء بالمرتبة الرابعة بُعد مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذو الاحتياجات الخاصة وأسرهم، بمتوسط حسابي (2.89)، واحتل المرتبة الخامسة والأخيرة بُعد تقييم وتشخيص ذو الاحتياجات الخاصة، بمتوسط حسابي (2.69)، وبلغ بمتوسط الحسابي للأداة ككل (2.93) بمستوى تقييم متوسطة.

وتدل هذه النتائج على أن مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في منطقة الباحة للكفايات اللازمة لتقديم خدمات الدمج للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لم يصل للحد المأمول، وقد يعود السبب إلى أن عدد كبير من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجون في المدارس العادية يعانون من إعاقات بسيطة، وبالتالي لا يحتاجون إلى برامج تربية خاصة طوال اليوم الدراسي وبإمكانهم مشاركة أقرانهم العاديين بالأنشطة التي تقدمها المدرسة للطلبة العاديين، كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين في المدارس العادية يعانون من نقص التدريب لتأهيلهم للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Mpofu& Shumba, 2014) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة تلقوا تعليمهم على أيدي معلمين غير مدربين، وعدم مناسبة المناهج المدرسية، والبيئة المدرسية، ودراسة (Chaula,2014) التي أشارت نتائجها إلى أن أكثر التحديات الناتجة عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية هي تأهيل المعلمين، ودراسة محمود (Mahmoud,2013) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى امتلاك المعلمين للكفايات والمهارات كانت بمستوى متوسطة. وكذلك دراسة (Mohamed, 2011) التي توصلت إلى عدم حصول المعلمين على تدريب مسبق على الكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفيما يخص البعد الأول (الأسس العامة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة) فيمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بأن معلمي المدارس الابتدائية على الأغلب تخصصاتهم الجامعية بعيدة عن مجال التربية الخاصة؛ ولكنهم يمكن أن يكونون قد درسوا مقرر عام حول مفهوم التربية الخاصة وفئاتها المختلفة، مما يجعل معرفتهم ودرايتهم بالأسس العامة غير متعمقة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة العديد من الدراسات كدراسة ماجوكو Majoko (2018) والتي أكدت نتائجها على ضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة في موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة كل من (Kuyini, Yeboah, Das, Alhassan, & Mangope, 2016) والتي توصلت نتائجها إلى أن الحاجة إلى المزيد من التدريب تعتبر من أهم عوامل نجاح التعليم الشامل.

أما مايخص البعد الثاني (خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة) يمكن تفسير نتيجتة بأن المعلمين في المدارس العادية يعانون من نقص التدريب والتأهيل اللازم لتعرف خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك نقص التأهيل قبل وأثناء الخدمة فيما يخص الخصائص الفريدة فضمن الاحتياجات الخاصة الواحدة نجد هناك فروقات فردية بين ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي يحتاجون أنماط تعليمية مختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Udoba, 2014)، ودراسة الربيع (2013)، ودراسة (Lamport, Graves& Ward, 2012)، حيث توصلت نتائجهم إلى بأن هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على كفايات معلمي التربية الخاصة من أجل نجاح الدمج.

أما نتيجة البعد الثالث (الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة) فيمكن تفسيرها بأن المعلمين قد حصلوا على تدريب غير متعمق قبل وأثناء الخدمة فيما يخص الاستراتيجيات التعليمية في مجال التمييز بين المنهج الخاص والعام ووضع الأهداف التربوية والتعليمية التي تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. كذلك وجود قصور على التدريب والتأهيل على الاستراتيجيات المناسبة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير الخطط التربوية الفردية المناسبة لهم حيث أن التعليم العام يقوم على التعليم الجماعي وليس الفردي، كذلك قصور في استخدام وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من Kuyini, Yeboah, Das, (Alhassan, & Mangope, 2016) والتي أظهرت النتائج أن تكييف المواد التعليمية لطلاب الدمج جاءت من أهم الكفايات التعليمية تقديرا من قبل المعلمين، ودراسة جردير (2014) والتي أكدت نتائجها بأن مهارات الإعداد والتخطيط للدرس، ومهارات تنفيذ الدرس جاءت من أهم الكفايات التعليمية تقديرا من قبل المعلمين. وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة ماجوكو Majoko (2018) والتي أكدت على حاجة المعلمين التدريبية على استخدام التكنولوجيا المساعدة مع مختلف الاعاقات.

وتفسر الباحثة نتيجة البعد الرابع (تقييم وتشخيص ذو الاحتياجات الخاصة) بضعف تدريب المعلمين العاديين على وسائل الكشف عن الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية تطبيقها وتفسير نتائجها، وكذلك عدم توفر أدوات الكشف عنهم في كثير من المدارس، وعدم توفر أخصائيين لمساعدة المعلمين في عملية الكشف، حيث لابد من توفر فريق متعدد التخصصات في عملية تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من Chaula (2014) حيث أشارت نتائجها أن أكثر التحديات الناتجة عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية هي تأهيل المعلمين، وتوفر الموارد اللازمة للدمج، وكذلك دراسة

Majoko (2018) والتي توصلت إلى نقص التركيز على الجانب العملي في تدريب ماقبل الخدمة ومن ضمنه مهارات التقييم والتشخيص.

وتعزو الباحثة نتيجة البعد الخامس (مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذو الاحتياجات الخاصة وأسرهم) إلى ضعف توفر خبرة كافية لدى المعلمين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وكذلك غياب التأهيل اللازم في مجال إرشاد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. وعدم معرفة مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة وأسرهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Chaula,) 2014والتي توصلت نتائجها إلى أن من أكثر التحديات الناتجة عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية هي ضعف التعاون ما بين المعلمين وأولياء الأمور.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: إلى أي مدي يتباين المعلمين في مستوى امتلاكهم للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بتأثير متغيري النوع، والخبرة في التدريس.

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (T- Test) على متوسطات أفراد العينة على أبعاد أداة الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير النوع، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

نتائج تطبيق اختبار (T- Test) لمتوسطات أفراد العينة على أداة الدراسة تبعاً لمتغير النوع

البُعد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
معرفة الأسس العامة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة	ذكر	3.36	1.03	3.44	0.00
	أنثى	2.80	0.60		
تمييز خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	ذكر	3.61	1.09	4.70	0.00
	أنثى	2.76	0.71		
استخدام الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	ذكر	3.46	1.05	5.20	0.00
	أنثى	2.48	0.82		
تقييم وتشخيص ذو الاحتياجات الخاصة	ذكر	3.05	1.18	3.16	0.00
	أنثى	2.41	0.83		
امتلاك مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذو الاحتياجات الخاصة وأسرهم	ذكر	3.33	1.10	4.03	0.00
	أنثى	2.55	0.84		
الأداة ككل	ذكر	3.35	1.00	4.46	0.00
	أنثى	2.59	0.69		

يظهر من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند متسوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة لتقديم خدمات الدمج للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة حسب النوع حيث كانت جميع قيم (t) دالة إحصائيًّا، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح الذكور، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين الذكور لديهم فرصة أكبر في الالتحاق بالدورات التدريبية التي تقدمها إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية فيما يخص تعليم الطلبة في صفوف الدمج، حيث أن طبيعة المنطقة تحد من مشاركة الإناث في هذه الدورات خاصة أن بعض هذه الدورات يعقد في محافظات أخرى خارج المنطقة.

أما ما يخص متغير الخبرة في التدريس فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على إجابات أفراد العينة عن أبعاد أداة الدراسة والأداة، والجداول رقم (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

نتائج تطبيق تحليل التباين (ANOVA) على إجابات أفراد العينة عن أبعاد أداة الدراسة والأداة تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس

البُعد	عدد سنوات الخبرة في التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
الأسس العامة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة	أقل من5 سنوات	3.92	0.79	3.89	0.01
	من5 سنوات – أقل من 10سنوات	3.17	0.79		
	من 10سنة – أقل من 15 سنة	2.92	0.78		
	من 15سنة – أقل من 20سنة	2.82	0.90		
	20سنة فأكثر	2.86	0.78		
خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	أقل من5 سنوات	4.24	0.74	4.34	0.00
	من5 سنوات – أقل من 10سنوات	3.18	0.88		
	من 10سنة – أقل من 15 سنة	3.02	1.05		
	من 15سنة – أقل من 20سنة	2.86	1.03		
	20سنة فأكثر	2.99	0.74		
الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي	أقل من5 سنوات	3.89	0.88	2.99	0.02
	من5 سنوات – أقل من 10سنوات	2.99	0.99		

البُعد	عدد سنوات الخبرة في التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
	من 10سنة – أقل من 15 سنة	2.63	1.15		
	من 15سنة – أقل من 20سنة	2.77	1.02		
	20سنة فأكثر	2.81	0.87		
تقييم وتشخيص ذو الاحتياجات الخاصة	أقل من5 سنوات	3.44	1.06	2.05	0.09
	من5 سنوات – أقل من 10سنوات	2.85	0.98		
	من 10سنة – أقل من 15 سنة	2.44	1.03		
	من 15سنة – أقل من 20سنة	2.52	1.07		
	20سنة فأكثر	2.61	0.97		
مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذو الاحتياجات الخاصة وأسرهم	أقل من5 سنوات	3.85	0.84	3.00	0.02
	من5 سنوات – أقل من 10سنوات	2.99	0.96		
	من 10سنة – أقل من 15 سنة	2.70	1.12		
	من 15سنة – أقل من 20سنة	2.67	1.01		
	20سنة فأكثر	2.78	0.93		
الأداة ككل	أقل من5 سنوات	3.85	0.74	3.66	0.01
	من5 سنوات – أقل من 10سنوات	3.03	0.85		
	من 10سنة – أقل من 15 سنة	2.73	0.96		
	من 15سنة – أقل من 20سنة	2.72	0.90		
	20سنة فأكثر	2.80	0.79		

يظهر من الجدول رقم (12) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة ولمعرفة مصادر الفروق تم تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والذي أظهرت نتائجه أن مصادر الفروق كانت بين سنوات الخبرة (أقل من5 سنوات، من15 سنة – أقل من 20 سنة)، لصالح سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) على أداة الدراسة ككل وعلى جميع أبعاد الدراسة باستثناء بعد تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة حسب سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة (F) (2.05) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شاش (2010)، ودراسة العايد، والشربيني، وكمال، وعقل (2011) بينما لم تتفق مع نتيجة

دراسة(Mohamed 2011) ودراسة فيروز(2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة.

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات أصحاب الخبرات الأقل هم على الأغلب من ذوي الأعمار الاصغر، مما يجعلهم أكثر قدرة على اكتساب الكفايات من غيرهم. وحصولهم على تدريب قبل الخدمة من خلال برنامج الدبلوم التربوي وهو شرط لم يكن موجود سابقا لتوظيف المعلمين في المدارس حيث يتضمن هذا البرنامج مقرر خاص بذوي الاحتياجات الخاصة وهو مقدمة في التربية الخاصة.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بمايلي:

- عمل دورات تدريبية لمعلمي الطلبة العاديين فيما يخص المفاهيم الأساسية، ونسبة الانتشار، والمنظمات والهيئات، والاعتبارات القانونية والتشريعات، وأبرز العلماء في مجال تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين.
- تدريب معلمي الطلبة العاديين على كيفية إعداد الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى مهارات التعاون والإرشاد لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
- تدريب معلمي الطلبة العاديين على عملية التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية تطبيق المقاييس الخاصة بذلك.
- تأهيل معلمي الطلبة العاديين من خلال إنشاء برامج دراسات عليا حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين.

المقترحات:

- معرفة معلمي المراحل الدراسية المختلفة بالكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة- دراسة مقارنة.
- المعايير العالمية لكفايات معلمي التربية الخاصة وأثرها على كفايات معلمي الطلبة العاديين.
- اتجاهات معلمي الطلبة العاديين نحو دمج الطلبة من مختلف الاعاقات.
- معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين من وجهة نظر معلمي الطلبة العاديين.

المراجع

- جرديـر، فـيروز (2014). المهـارات الـضرورية لمعلمـي الطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم : أهميتهـا ومـدى امتلاكهـا. مجلـة العلـوم الإنـسانية، 25(4)، 369- 381، الجزائر.
- الحديـدي، منـى، والخطيـب، جمـال (2005). اسـتراتيجيات تعلـيم الطلبـة ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الفكر، عمان: الأردن.
- الخطيـب، جمـال (2008). تعلـيم الطلبـة ذوي الاحتياجـات الخاصـة في المدرسـة العادية(ط2). دار وائل للطباعة والنشر، عمان: الأردن.
- الخطيـب، جمـال، والـصمادي، جميـل، والروسـان، فـاروق، والحديـدي، منـى، ويحـي، خولـة، والنـاطور، ميـادة، والزريقـات، إبـراهيم، والعمـايرة، موسـى، والـسرور، ناديـا (2009). مقدمـة في تعلـيم الطلبـة ذوي الاحتياجـات الخاصـة (ط2)، دار الفكر،عمان:الأردن.
- الـدومي، محمـد، والربيـع، كـوثر (2017). عنايـة القـرآن الكـريم بالطلبـة ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية ابن أم مكتوم أنموذجا. *مجلة دراسات: علوم الشريعة والقانون*، 44(1)، 229- 240، الجامعة الأردنية عمان: الأردن.
- الديب، رائد (2007). المشكلات التي تواجه عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، *المؤتمر العلمى الأول*، قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة بنها.
- الربيـع، كـوثر (2013). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن بناءً على مسح حاجاتهم التدريبية*، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- السياغي، خديجة أحمد (2004). الكفايات اللازمة للمعلم في ظل نظام رعاية ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين. *دراسة مقدمة للمؤتمر العلمى السادس عشر- تكوين المعلم-* الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد1، 238 – 274، القاهرة، مصر.
- شاش، سهير محمد سلامة (2010) الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة بحث مقدم *للمؤتمر العلمي (إكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)* كلية التربية بجامعة بنها، مصر.

- العايد، واصف، والشربيني، السيد كامل، وكمال، سعيد، وعقل، سمير (2011). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. مجلة التربية ، 146(1)، 501 – 546، جامعة الأزهر، مصر.

- الغليلات، أحمد، والصمادي، جميل (2015). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص مستوى انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن. *دراسات*، العلوم التربوية، 42(3) ،963-982، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

- منصور، سمية، وعواد، رجاء (2012) تصور مقترح لتطوير نظام دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الطلبة في سورية في ضوء خبرة بعض الدول_دراسة مقارنة، *مجلة جامعة دمشق*، 28(1)، 301- 356،دمشق: سوريا.

- يحي، خولة (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. دار المسيرة، عمان: الأردن.

- **Chaula, G. (2014). Challenges that Teachers Face in Implementation of Inclusive Education in Primary Schools in Tanzania: A Case Study of Two Primary Schools in Tanzania, Hedmark.**

- **Hocutt, A. M. (1996) Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? *The Future of Children Special Education for Students with Disabilities,* 6(1), 77-102.**

- **Hornby G.& Holland J.M (1992). Competences for Teachers of Children with Special Educational, *Journal of In-Service Education*, 18(1), 59-62 .**

  https://doi.org/10.1080/0305763920180109.

- **Kuyini, A.B, Yeboah,K.A, Das, A.K, Alhassan, A.M, & Mangope, B.(2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education,* 20(10), Pp 1009-1023.**

- **Lamport , M. A., Graves, L.& Ward, A. (2012). Special Needs Students in Inclusive Classrooms: The Impact of Social Interaction on Educational Outcomes for Learners with Emotional and Behavioral Disabilities. Mark A. Lamport, Ph.D.Liberty University (Virginia, USA).**

- **Mohamed, N. H.(2011). Inclusion of pupils with special education needs in Sudan: Teachers' perceptions of their competence and their perceived training needs. A PhD thesis, Institute of Education, University of London.**

- **Mahmoud, Amani (2013) . An Evaluation of the Competencies of Teachers of Gifted &Talented Students of Professional Practice Adopted By the Council for Exceptional Children (CEC) in Jordan. *Science Journal of Education.* 1(1), 2013, pp. 12-19.**

- **Majoko, T. (2018). Zimbabwean General Education Preschool Teacher Needs in Inclusion. *SAGE Open*, 8(2), 1-16.**

- **Mpofu, J.& Shumba, A.(2014). Challenges Faced by Students with Special Educational Needs in Early Childhood Development Centers in Zimbabwe as Perceived by ECD Trainers and Parents. Ph.D., Liberty University, Virginia, USA.**

- **Osgood, R. L. (2005). The History of Inclusion in United States. Gallaudet University Press Washington.**

- **Udoba, A. H.(2014). Challenges faced by teachers when teaching learners with developmental disability, Master's Thesis, UNIVERSITY Univesity of Oslo.**

- **Van Tassel- Baska,J., Johnsen, S.(2007). Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education.A Vision of Coherence For Personnel Preparation in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182–205.**

المواقع الالكترونية:

-https://www.who.int/ar

-nagc.org