

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

إعداد

أ. د/ عبد العزيز السيد الشخص	د/السيد يس التهامي
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة والعميد الأسبق لكلية التربية	أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية التربية - جامعة عين شمس
د/ رضا خيرى عبد العزيز	أ/ حسان علي محمد النجار
مدرس التربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس	باحث دكتوراه بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس

المخلص:

هدف هذا البحث إلى تقديم تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج، وقد اعتمد الباحثون في بناء وحدات البرنامج على مجموعة من المصادر العلمية العربية والأجنبية، وتم بناء البرنامج في ضوء مجموعة من الأسس التربوية والنفسية التي تراعي تنمية الكفايات المهنية والشخصية لمعلمي غرف المصادر.

ويتكون هذا البرنامج من (٤٩) جلسة، بحيث يستغرق زمن الجلسة الواحدة ما بين (٤٥ - ٦٠) دقيقة، بحيث تضمنت كل جلسة هدف عام ومجموعة من الأهداف الإجرائية التي تحقق الهدف العام للجلسة، ومن ثم الهدف العام للبرنامج، وقد تم وضع جدول يتضمن ملخص جلسات البرنامج

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

من حيث موضوع الجلسة وهدفها العام. كما تم وضع نماذج تفصيلية لبعض
الجلسات.

الكلمات المفتاحية: كفايات معلمي غرف المصادر، التحصيل الدراسي،
السلوك التكيفي، الدمج.

Abstract:

The research aims to present a proposed training program to develop the competencies of resource room teachers and improve the level of educational achievement and adaptive behavior of children in integration schools. The researchers have built the program on a variety of Arab and foreign scientific sources. The program is built in the light of a set of educational foundations that take into account the development of the professional and personal competencies of the teachers of the resource room.

The program consists of 49 sessions. It takes between 45 - 60 minutes for a session. Each session includes a general objective and a set of detailed objectives that meet the overall objective of the session to achieve the overall objective of the program. A table containing the summary of the program sessions is established. This table includes the title and overall purpose of the session. Finally, detailed examples of some of the sessions are developed.

Key words: Resource room teachers' competencies, Educational Achievement, Adaptive Behavior, Mainstreaming.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

إعداد

أ. د/ عبد العزيز السيد الشخص	د/السيد يس التهامي
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة والعميد الأسبق لكلية التربية	أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية التربية - جامعة عين شمس
د/ رضا خيري عبد العزيز	أ/ حسان علي محمد النجار
مدرس التربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس	باحث دكتوراه بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس

مقدمة:

تعد فلسفة الدمج الشامل إحدى الفلسفات المعاصرة في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تسعى إلى تربيتهم في بيئة أقل تقييداً من أجل إعدادهم للحياة العادية، ولا شك أن هذه الفلسفة تحقق عدداً من الأهداف المهمة في مختلف النواحي الأخلاقية، والتربوية، والاجتماعية، والمهنية، والاقتصادية، كما أنها تتفق مع الهدف العام للتعليم الذي يرى ضرورة إتاحة الفرصة لكل طفل للتعلم والنمو إلى أقصى درجة تسمح بها إمكاناته وقدراته (فاروق صادق، وعبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ١١).

حيث يعد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع إحدى الخطوات المتقدمة التي أصبحت برامج التأهيل المختلفة تنظر إليها كهدف أساسي لتأهيل هذه الفئة، وأصبح ينظر إلى عزل ذوي الاحتياجات الخاصة عن المجتمع

نظرة سلبية لما تحمله من تأثير سلبي على العديد من الجوانب التي تقف حاجزاً أمام هؤلاء الأطفال من إحراز أي تقدم وتطور، وبذلك أصبح الدمج سمه بارزة ومقياساً مهماً يستخدم لقياس مدى تقدم الدول والمجتمعات لما له من أثر واضح في نجاح برامج التأهيل التربوية، أو التطبيقية، أو الرياضية، أو الاجتماعية التي تنعكس على ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث إنه يشجع المجتمع على تبني نظرة إيجابية نحو هؤلاء الأطفال ويقلل من فرص عزلهم الاجتماعي والنفسي عن أقرانهم من الأطفال العاديين (هلا السعيد، ٢٠١١: ١).

وإن كانت هناك حاجة لتدريب معلمي المدارس العادية بصفه عامة، فإن هناك حاجة ضرورية لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمي غرف المصادر في مدارس الدمج الشامل بصفه خاصة، لذا يجب التركيز على تدريب هؤلاء المعلمين على مهارات توظيف غرفة المصادر، وما بها من وسائل ومصادر تكنولوجية متنوعة خاصة بتدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ذلك لأن غرفة المصادر في مدارس الدمج تعمل على توفير بيئة تعليمية متكاملة توفر لكل من المعلم والمتعلم مصادر المعرفة المختلفة سواء كانت المطبوعة، أو غير المطبوعة، والتي تيسر عملية التعليم والتعلم (تاج حسن، ٢٠٠٣).

فغرفة المصادر يستخدمها الطفل ذو الاحتياجات الخاصة لفترة غالباً ما تكون أقل من نصف اليوم المدرسي، وهذه المدة تسمح للتلميذ أن يكون بالفصل العادي معظم اليوم الدراسي مع زملائه العاديين، وباقي اليوم يقضيه في غرفة المصادر؛ حيث يتلقى الدعم من المعلم المُدرّب والمُهيأ للتعامل مع الطفل ذو الاحتياجات الخاصة (فاروق صادق، ٢٠٠٦).

وقد أكد عدد كبير من التربويين على أهمية تدريب المعلمين؛ حيث يرون ضرورة إجراء وتنظيم برامج تدريبية منظمة للمعلمين نظراً للتطور

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

المستمر لتطبيقات غرفة المصادر في مجال التعليم حيث يعمل التدريب على تمكين المعلم من توظيف إمكانياته المعرفية، والمهارية، والوجدانية داخل غرفة المصادر (محمد خميس، ٢٠٠٩: ٢٨٣).

ويعد البحث الحالي محاولة لتقديم تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج.

مشكلة البحث:

يُعد ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية التي واجهت العديد من التحديات حتى برز الاهتمام به مؤخراً، واصبح يحتل مكاناً بارزاً كبقية الميادين التربوية والعلمية المختلفة (قيس عصفور، ٢٠١٦).

ويُعد المعلم عصب العملية التربوية، وعنصرها الفاعل، بل هو لب العملية التعليمية، ويشكل إعداد المعلم وتأهيله علمياً ومعرفياً وتربوياً عنصراً أساسياً في العملية التربوية الحديثة، كما يعتبر المعلم مفتاحاً لكل عملية تعليمية، فمهنة التعليم هي المهنة التي تقع في يدها أمانة بناء أجيال المستقبل ولهذا فلا بد من الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة بصفة عامة ومعلم غرفة المصادر بصفة خاصة، فالطفل ذو الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى توعية خاصة من التعامل تتناسب مع ظروف إعاقته، ولذلك فلا بد أن يمتلك المعلم خصائص ومواصفات معينة تمكنه من التعامل بحكمة وذكاء مع هؤلاء الأطفال (سعيد الغزالي، ٢٠١١).

إلا أن معلمي غرف المصادر في مدارس الدمج يفتقرون إلى كثير من الكفايات المهنية والشخصية، وعلى الرغم من تأييدهم فكرة الدمج الشامل إلا أنهم يشعرون بأنه ليست لديهم المعرفة، والمهارات اللازمة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Redmon, 2007: 48).

ويشير كل من أحمد عواد، وأشرف عبد الغني (٢٠٠٩)، وربحي عليان (٢٠١٠) أن معلمي غرفة المصادر غير مؤهلين مهنيًا ولا يمتلكون المهارات الشخصية اللازمة لغرفة المصادر، خاصة في ظل التطورات التربوية، والتكنولوجية المتلاحقة، والمتسارعة، والمشكلات التي تواجه العملية التعليمية، الأمر الذي ينعكس سلباً على تحصيل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وسلوكهم التكيفي بمدارس الدمج.

ويؤكد عبد العزيز الشخص (٢٠٠٨: ٢٦) أن معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة ماسة إلى التدريب على مهارات استخدام غرفة المصادر فيما يتعلق بتجهيز المواد التعليمية، واستخدام الوسائل والتنسيق مع معلم العاديين، والاستعانة به في اختيار المادة التعليمية المناسبة، أو الطرق المناسبة كمستشار في المواد التعليمية، أو في حل المشكلات الخاصة ببعض الأطفال.

وقد لوحظ قلة البحوث التي تناولت إعداد معلمي غرف المصادر وتدريبهم ضمن برنامج محدد لهذا الغرض، وقد أكدت معظم البحوث على حاجة المعلمين إلى تنمية الكفايات اللازمة حتى يستطيعوا العمل بكفاءة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أوصت أغلب هذه البحوث بضرورة إعداد برامج تدريبية متنوعة تسهم في تحسين وتطوير أداء المعلمين بكفاءة وفاعلية، مما ينعكس بدوره على تحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج (ديان برادلي وأخرون، ٢٠٠٠).

وقد دعمت نتائج العديد من البحوث أهمية إعداد برامج تدريبية لمعلمي غرف المصادر والتي بدورها ساعدت الباحثين في تحديد مشكلة الدراسة الحالية؛ فقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن إلحاق معلمي غرف المصادر ببرامج تدريبية تساعدهم على اكتساب مجموعة من المهارات

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

والكفايات المهنية والشخصية في مجال التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات
الخاصة مما يدل على فاعلية البرنامج في تحسين التحصيل الدراسي والسلوك
التكيفي للأطفال في مدارس الدمج مثل دراسة (Ross 2002؛ سمية الشمائلة،
٢٠٠٥؛ أسامة البطاينة، ٢٠٠٤؛ هدى الجابر، ٢٠٠٨؛ Hong, et al.,
2006; Fernandez 2013؛ زهرة فرج، ٢٠١٤)

كما أوضحت دراسة أحمد عواد، ومحمد الأمام (٢٠٠٧) أهمية توافر
الخدمات والبرامج التربوية المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في
غرفة المصادر.

وأشارت دراسة (Al Khateeb & Hadidi (2009)، ودراسة
(Cheng & Lillian (2010)، ودراسة (Swirnow (2011) إلى تحسن
العلاقة بين المعلمين في غرفة المصادر نتيجة لامتلاكهم مجموعة من
الكفايات المهنية والشخصية، كما أن لدي معلمي غرفة المصادر اتجاهات
إيجابية فيما يختص بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة
الطفولة المبكرة، كما أوضحت نتائج تلك الدراسات تحسن مستوى التحصيل
الدراسي لدى الأطفال في مدارس الدمج.

كما أتضح إن هناك قلة في البحوث العربية التي تناولت تنمية كفايات
معلمي غرفة المصادر، وهذا ما دفع الباحثون لإجراء هذا البحث على أساس
أن كفايات معلم غرفة المصادر تُعد أساسية ومحورية، بحيث إذا تم تحسينها
وتتميتها لدى معلمي غرف المصادر ينتج عنها تغيرات إيجابية في مختلف
الجوانب المهنية والشخصية، والتي قد تنعكس على الأطفال ذوي الاحتياجات
الخاصة مما يساعدهم على تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي وسلوكهم
التكيفي.

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:
ما مدى امكانية تقديم برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي
غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي لدى
الأطفال في مدارس الدمج؟

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقديم تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية
كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك
التكيفي للأطفال في مدارس الدمج.

أهمية البحث:

يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي على النحو التالي:

- ١- الإسهام في زيادة كم المعلومات والحقائق عن الكفايات اللازمة لمعلمي
غرف المصادر بمدارس الدمج الشامل.
- ٢- قلة البحوث التي تناولت تنمية الكفايات اللازمة لمعلمي غرف المصادر
بمدارس الدمج.
- ٣- إلقاء الضوء على قصور الكفايات اللازمة لمعلمي غرف المصادر،
وتأثيراتها السلبية على جوانب النمو المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة بصفه
عامة، وعلى مستواهم الدراسي والسلوك التكيفي بصفه خاصة.
- ٤- توفير برنامج يتم إعداده على أساس علمي دقيق من شأنه أن يسهم في
تنمية كفايات معلمي غرف المصادر، كما قد يسهم في تحسين مستوى
التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي لدى الأطفال.
- ٥- توجيه نظر المسؤولين والمتخصصين إلى ضرورة الإعداد العلمي
والعملي المناسب لمعلمي غرف المصادر في مدارس الدمج.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

١- الدمج **Mainstreaming**:

يُعرف الدمج إجرائياً: بأنه تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقات البسيطة) جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين داخل غرفة الدراسة العادية لأطول وقت ممكن مع توفير بيئة تربوية داعمة، تشتمل على تقديم خدمات إضافية ووسائل مساعدة لتلبية احتياجاتهم الخاصة بما يضمن استفادة هؤلاء الأطفال من البرامج التربوية الفردية بالمدارس العادية قدر المستطاع.

٢- غرفة المصادر **Resource Room**:

تُعرف غرفة المصادر إجرائياً بأنها فصل مُجهز بالمواد التعليمية، والأجهزة والوسائل ومعلم تم تدريبه جيداً، ويمكن لمعلمي المدرسة العادية الاستعانة به في اختيار المادة التعليمية المناسبة، أو الطرق المناسبة كمستشار في المواد التعليمية، أو في حل المشكلات الخاصة ببعض الأطفال (فاروق صادق، وعبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ٢٨).

٣- كفايات المعلم **Competencies**:

تُعرف الكفايات إجرائياً بأنها التمكن من النجاح، أو الوصول إلى معيار معين قد سبق تحديده للنجاح في مجال ما من مجالات الدراسة (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٠: ٩٩)

٤- الكفايات المهنية **Professional competencies**:

تُعرف الكفايات المهنية إجرائياً بأنها مجموعة من المهارات التي يتعين أن تتوفر لدى معلمي غرف المصادر كي يستطيعوا أداء عملهم بنجاح، وتشمل: كفاية الممارسات المهنية والأخلاقية، وكفاية إدارة الفصل، وكفاية استراتيجيات التدريس، وكفاية التقييم، وكفاية اختيار واستخدام الوسائل

التعليمية، وكفاية التعاون والعمل في فريق، وكفاية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد العزيز الشخص والسيد التهامي، ٢٠١٤).

٥- الكفايات الشخصية **Personal competencies**:

تُعرف الكفايات الشخصية إجرائياً بأنها مجموعة من الخبرات، والقدرات العقلية، والجسمية، والانفعالية التي يمتلكها المعلم، وتمكنه من تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحمل تصرفاتهم، والتعامل معهم بكفاءة، من أمثلة هذه الكفايات أن يكون المعلم واثقاً من نفسه في أداء عمله، وأن يكون مظهره العام لائقاً ونظيفاً، وأن يتسم بالمتابعة، والقدرة على تحمل المسؤولية، وأن يمتلك قدراً مناسباً من روح الدعابة والمرح، وغيرها من الصفات التي يشملها المقياس (عبد العزيز الشخص، والسيد التهامي، ٢٠١٤).

٦- التحصيل الدراسي **Educational Achievement**:

يُعرف التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه وسيلة يتم إعداده لقياس المعارف، والمهارات، والخبرات المكتسبة لموضوع معين، تم تدريسه للمجموعة الخاضعة للاختبار بهدف الوقوف على مدى فهمهم وتمكنهم من هذه المعارف وتلك المهارات التي تم تدريبهم عليها وتعليمهم إياها.

٧- السلوك التكيفي **Adaptive Behavior**:

هو الطريقة، أو الأسلوب الذي يُنجز به الأطفال الأعمال المختلفة المتوقعة من أقرانهم في نفس العمر الزمني، ويشمل تلك المهارات غير المعرفية، أو تلك المهارات اللازمة لأداء المهام الاجتماعية ومهارات الحياة اليومية، وقد تم تعريف السلوك التكيفي في عدة أبعاد هي: مستوى النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية، والأعمال المنزلية، والنشاط المهني والاقتصادي، والأداء الاجتماعي (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٤، ١٨).

الإطار النظري للبحث:

يتناول هذا الجزء مفهوم الدمج، وأهدافه، وأنواعه، ومتطلباته ومعوقاته، والفئات التي تستحق الدمج من ذوي الإعاقة، وغرفة المصادر، وأنواع غرف المصادر، وكفايات معلم غرفة المصادر، والتحصيل الدراسي، والسلوك التكيفي.

المفهوم الأول: الدمج:

يُعتبر الدمج فلسفة واسعة الانتشار، والتي تبدو في السعي نحو توفير الرعاية الشاملة لكل الأطفال بغض النظر عن الإعاقة، والجنس، والثقافة.... الخ (Forlin & Sin, 2010: 25).

كما أن فلسفة الدمج تؤيد القيم التربوية، والعدالة الاجتماعية نحو إعطاء الحق لكل الأطفال في توفير فرص التعلم الفائزة على المساواة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية احتياجاتهم الخاصة (Gorman, 2010: 25).

ويشير أحمد التميمي (٢٠٠٦: ١٧١) إلى أن تقديم الخدمات التعليمية في الطفولة المبكرة أصبح ضرورة إنسانية ومطلباً حضارياً، فالشعوب والحضارات تُقاس بمدى اهتمامها بكوادرها لبشرية، والأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع، وبالرغم من ذلك فإن مشكلة التوقعات النمائية والانطباعات السلبية السائدة عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ما زالت مشكلة تُورق القائمين على التربية الخاصة، وتزداد المشكلة حدة عند الحديث عن الدمج في الفصول العادية والتي تعتبر أقل البيئات تقييداً.

وقد تعرض مفهوم الدمج لسوء فهم كبير وأحدث إرباكاً حقيقياً، لأن البعض رأى فيه دعوة لإغلاق صفوف ومدارس التربية الخاصة وتعليم جميع

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية، فالدمج لا يعني تعليم جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ولكنه يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية احتياجاتهم الخاصة، وفي كثير من الحالات تتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي، إن لم يكن طوال الوقت فلبعض الوقت على أقل تقدير (جمال الخطيب، ٢٠٠٤: ٣٤؛ Schwartz, Diane, 2005: 4)

ولعل التعريفات التالية تلقي مزيداً من الضوء حول مفهوم كل من مصطلحي الدمج والدمج الشامل:

الدمج Mainstreaming:

يركز مفهوم الدمج ملاءمة الأطفال الذين سبق عزلهم لإرجاعهم إلى بيئات التربية العادية. وهذا يختلف عن دمج الأطفال في المدرسة دمجاً شاملاً؛ والذي يركز على تطوير مجتمعات مدرسية تُعد طبيعية وداعمة لجميع الأطفال من البداية (ديان برادلي وآخرون، ٢٠٠٠ (أ): ١٦).

ويعرف مجدي إبراهيم (٢٠٠٣: ٣٥٧) أن الدمج يعمل على توحيد المسار التعليمي ويعني الدمج التعليمي والاجتماعي المؤقت بين ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين للاستفادة من البرامج التربوية مع أقرانهم من الأطفال العاديين في صفوف المدرسة العادية، وذلك بتصميم خطط تربوية منظمة ومبرمجة، موضح فيها مسؤوليات القائمين على البرنامج والنواحي التعليمية والإدارية.

وتذكر Berg, Shannon (2004: 1) أن الدمج هو تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من تربية تستجيب لاحتياجاتهم الخاصة في مدارس عادية بدلاً من المؤسسات الخاصة وفق صيغ متنوعة، وذلك يتطلب بذل

أقصى ما يمكن من الجهد لتقديم الخدمات التدميمية للطفل داخل غرفة
الدراسة العادية بدلاً من انتقال الطفل لتلقي تلك الخدمات.

وترى كل من مارتين هينلي وروبيرتا رامسي وروبرت أجزوين
(٢٠٠٦: ٢٢) أن الدمج هو وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في
الصفوف العامة إما كل الوقت أو جزء من الوقت مع تقديم خدمات التربية
الخاصة.

ويشير كل من (Turkington & Anan 2007) أن الدمج هو
العملية التي يقوم فيها تعليم الأطفال مع أقرانهم العاديين داخل عرفة الدراسة
العادية، مع مع الاستعانة بأدوات وخدمات مساندة لمواجهة الاحتياجات
الخاصة لهؤلاء الأطفال من البرامج التربوية المقدمة بالمدارس العادية قدر
المستطاع.

ويُعرف عبد المطلب القريطي (٢٠١٠: ٢٦) الدمج أنه تعليم الأطفال
ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين داخل الفصول العادية طوال
الوقت أو لبعض الوقت مع تهيئة البيئة والمناهج التعليمية وأساليب التدريس
والتقويم، والخدمات المساندة المناسبة لهم لتلبية احتياجاتهم، وإزالة العوائق
التي تحول دون تعلمهم، مع اعتبار الفروق والاختلافات فيما بين الأطفال
داخل غرفة الصف مورداً يمكن الاستفادة منه في العملية التعليمية لتحقيق أهداف
واسعة النطاق بدلاً من النظر إليه كمشكلة أو عقبة.

ويذكر (Loiacono & Valenti 2010: 24) بأن الدمج هو ذلك
الوضع التعليمي الذي يتم فيه مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
الأطفال العاديين في مناهج التعليم العام، بالإضافة إلى مشاركتهم الأنشطة
المدرسية داخل مدرسة الحي.

ويرى (Bowers 2012: 15) أن الدمج هو إتاحة الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لدراسة المنهج الدراسي العادي، بالإضافة إلى المشاركة بالأنشطة المختلفة مع أقرانهم العاديين داخل المدرسة العادية. ويُشير (Abner, Kindea 2013: 14) إلى الدمج بأنه العملية التي يتم فيها تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين داخل غرفة الدراسة العادية، مع الاستعانة بأدوات وخدمات مساندة لمواجهة الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الأطفال، وتتطلب عملية الدمج التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بما يضمن استفادة هؤلاء الأطفال من البرامج التربوية المقدمة بالمدارس العادية قدر المستطاع.

وتذكر الشيماء الوكيل (٢٠١٥: ١٠) أن الدمج يعني تعليم الأطفال ذوي اضطرابات التوحد جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين داخل غرفة الدراسة العادية لأطول وقت ممكن، مع توفير تربوية داعمة تشتمل على تقديم خدمات إضافية ووسائل مساعدة لتلبية احتياجاتهم الخاصة بما يضمن استفادة هؤلاء الأطفال من البرامج التربوية المقدمة بالمدارس العادية قدر المستطاع.

الدمج الشامل Inclusion:

يُشير مصطلح الدمج الشامل إلى مشاركة جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن بيئة تربوية عامة داعمة تشتمل على خدمات تربوية مناسبة وعلّة أشكال مختلفة من الدعم الضرورية في بيئات التربية العامة عبر مدارس الحي التي يقطن الأطفال قريباً منها(ديان برادلي، وآخرون، ٢٠٠٠(ب): ٦١).

وتشير زينب شقير (٢٠٠٢: ١٩-٢٠) إلى الدمج الشامل بأنه أن يعيش الطفل ذو الاحتياجات الخاصة عيشة آمنة في كل مكان يتواجد فيه، وأن يشعر بوجوده وقيّمته كعضو في أسرته، وعدم شعوره بالعزلة والاختراب

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

داخل مجتمع النادي، أو المجتمع العام، بجانب تواجده المستمر في المدرسة وفي الصف الدراسي مع زميله من العاديين، وأن يستفيد مثل العاديين من كافة الخدمات التربوية، والتقنية، والأكاديمية، والترويحية، والرياضية، والطبية وغيرها مع إيجاده لفرص عمل مع باقي العاديين في المؤسسات المهنية المختلفة كل بحسب قدراته وإمكاناته.

ويرى كل من روبرت كوجيل ولن كوجيل (٢٠٠٣: ٢٤٤) إلى أن الدمج الشامل يشير إلى الممارسات التعليمية التي تستهدف استيعاب الأطفال ذوي اضطرابات التوحد، والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية الأخرى في صفوف التعليم العام، بحيث تعتبر بيئة التعليم العام هي الموضوع الأساسي للطفل، ويعتبر مصطلح الدمج الشامل تطوراً لمصطلح الدمج إلا أن أهم الفروق بينهما هي أنهما مداخل مختلفة لتقديم خدمات التربية الخاصة، إذ تقضي بيئات الدمج جلب الطفل للخدمات، أما ممارسات الدمج الشامل فتقضي جلب الخدمات للطفل.

ويشير جمال الخطيب (٢٠٠٤: ٣٥) إلى أن الدمج الشامل هو مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التربوية العامة، ويعتبر هؤلاء الأطفال مدمجين إذا أتيحت لهم الفرصة لقضاء وقت من اليوم الدراسي مع الأطفال العاديين.

كما يرى (Duopux, et al. (2005: 43) أن الدمج هو وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العامة مع تقديم خدمات التربية الخاصة، ويمكن أن ينجح الدمج إذا توافرت الامكانيات المادية والبشرية لكل من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال العاديين ومعلميهم.

ويُعرف (6: 2005) Schwartz, Diane الدمج الشامل على أنه تضمين مجموعة من الخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي الإعاقات الشديدة في مدرسة الحي مع أقرانهم العاديين داخل غرفة الدراسة العادية مع توفير خدمات دعم إضافية مساعدة تضمن تحقيق تقدم أكاديمي، وسلوكي، واجتماعي، وذلك من أجل إعداد هؤلاء الأطفال للمشاركة كأعضاء فاعلين داخل المجتمع الكبير.

وتُشير كل من مارتين هينلي وروبيرتا رامسي وروبرت أجوزين (2006: 22) إلى الدمج الشامل على أنه حركة تهدف لإدخال خدمات التربية الخاصة إلى الصف العام، ويعتبر ذلك تغييراً وتحولاً من الممارسة التقليدية لجعل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون خدمات خاصة في غرفة المصادر، أو صفوف التربية الخاصة المستقلة ثم العودة لصفوف التربية العامة دون أي دعم من تربية خاصة كالدمج.

ويؤكد (2006) AL-Zyodi بأن الدمج الشامل يعني أن تتاح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أماكن في فصول التعليم العام طوال اليوم الدراسي، مع تلبية احتياجاتهم الخاصة داخل الفصل من أجل زيادة فرصة تعلمهم.

ويذكر (2006: 21) Spasrkenbaugh أن الدمج الشامل هو تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل غرفة الدراسة العادية مع أقرانهم العاديين مع إمدادهم بالدعم اللازم وإجراء بعض التعديلات الضرورية.

وتُشير تهاني منيب (2008: 14) إلى أن الدمج الشامل هو مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي العام عندما يكونوا مستعدين أكاديمياً، واجتماعياً، وفعالياً لذلك بمشاركة معلمي التعليم العام،

والخاص معاً في تحمل المسؤولية مع تقديم أشكال الدعم الضرورية في بيئات
التربية العامة عبر مدارس الحي التي يقطن الأطفال قريباً منها.

وتُعرف إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٨: ١٢٩) الدمج الشامل بأنه
اختيار الطرق والوسائل التربوية والتعليمية والمادية، ويختارها كل مجتمع
حسب واقعه التعليمي والتربوي وفلسفته وتوجهاته، والتي تؤدي إلى إتاحة
التعايش الكامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين سواء
اكان هذا التعايش داخل بيئته الأسرية أو المدرسية، أو من خلال البيئة المحلية
التي يعيش فيها الطفل على أن يشمل هذا التعايش جميع الأطفال ذوي
الاحتياجات الخاصة على اختلاف إعاقاتهم وحسب إمكانيات وحاجات
ومتطلبات النمو الخاصة بكل فرد منهم.

ويؤكد (Mckelvey 2008: 31) أن الدمج الشامل يتضمن تقديم
الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين المماثلين لهم
في العمر في المدرسة العادية وفي غرفة الدراسة العادية، تحت إشراف معلم
الدراسة العادية مع مساعدة معلمي التربية الخاصة إلى أقصى حد ممكن وذلك
في ضوء الوضع المناسب الذي يحدده فريق الخطة التربوية الفردية.

ويشير فتحي الزيات (٢٠٠٩: ٦١) إلى الدمج الشامل بأنه دمج
الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة دمجاً كلياً في الفصول والمدارس العادية،
مع أقرانهم العاديين، بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها
وعملياتها.

ويُعرف (Quinn 2011: 15) الدمج الشامل على أنه تلك
الممارسات التي يتم فيها مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أقرانهم
العاديين في غرفة الدراسة العادية، وذلك لمواجهة احتياجاتهم التعليمية

الخاصة، وتزويدهم بأكبر مساعدة ممكنة، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في البرنامج التعليمي العام.

وترى سمية منصور ورجاء عواد (٢٠١٢) بأن الدمج الشامل عملية مشاركة الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة صافية واحدة، وتلبية احتياجات الجميع التربوية، والاجتماعية بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

ويذكر عبد العزيز الشخص (٢٠١٧: ٢٧٩) بأن الدمج الشامل هو خدمة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البرنامج المدرسي العادي مع تزويدهم بالمعلمين المتخصصين والمساعدات بدلاً من وضعهم في فصول خاصة بهم، وبهذا يقوم الدمج على تحقيق فرص المساواة والمشاركة التامة لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع أسوة بأقرانهم العاديين مما يتطلب تكوين اتجاهات إيجابية نحوهم، وإزالة جميع مظاهر التمييز ضدهم.

ولعل العرض السابق قد ألقى مزيداً من الضوء حول مفهوم كل من الدمج، والدمج الشامل، وقد أوضح الفرق الجوهرى بينهما، ففي حين يركز مفهوم الدمج على مدى ملاءمة الأطفال الذين سبق عزلهم لإرجاعهم إلى البيئة التربوية العادية، وانتقالهم لتلقي خدمات إضافية داخل غرفة المصادر، بينما نجد أن مفهوم الدمج الشامل أعم وأشمل ويركز على تطوير البيئة التربوية ومجتمع المدرسة العادية، بحيث تسمح لجميع الأطفال (دون استثناء) بالتعلم ضمن بيئة تربوية عامة داعمة تشتمل على خدمات تربوية مناسبة لكل طفل، وعلى أشكال مختلفة من الدعم الأكاديمي، والاجتماعي، والمجمعي (الشيماء الوكيل، ٢٠١٥: ١٠١)

ثانياً: أهداف الدمج:

يهدف الدمج إلى تهيئة نظام تعليمي موحد قابل للتعديل والتكيف لمقابلة كافة الاحتياجات التعليمية لجميع الأطفال، كما يهدف إلى تحقيق العدالة الاجتماعية، واحترام جميع الأفراد، بالإضافة إلى تزويد الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالعديد من الفرص للتفاعل وتكوين صداقات مع بعضهم البعض (Schwartz, 2005: 4).

ويرى إبراهيم الزريقات (٢٠١٠: ٤٦٣) أن الدمج يهدف إلى إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات اجتماعية وأكاديمية جديدة، بالإضافة إلى تعميم المهارات المتعلقة بالبيئة المنظمة إلى أوضاع تعليم ضمن المجموعة مع رفاق عاديين من نفس العمر.

وتذكر سهير شاش (٢٠٠٩ : ٢٠٧ - ٢٠٨) أن الدمج يهدف إلى إزالة الوصمة التي قد تلحق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك على أساس أن ذوي الاحتياجات الخاصة، وأسرهم بل ومعلميهم، وكل من يرتبط بهم، من الممكن أن تلحقهم الوصمة التي ترتبط بمصطلح الإعاقة، وكذلك يهدف الدمج إلى إتاحة الفرصة للأطفال العاديين للتعرف على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب مما يساعدهم في التعرف على مشاكلهم، ثم مساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.

ويشير (Reiter & Vitany 2006: 25) إلى أن الهدف من الدمج هو تزويد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالعديد من الفرص التي تعمل على إكسابهم خبرات حياتية ذات معنى، تؤهلهم للحياة داخل المجتمع الكبير، وكذلك تسهم في تحسين جودة الحياة لديهم.

ويذكر كمال سيسالم (٢٠٠١ : ٢٧-٣٢) بأن الدمج يهدف إلى تحقيق التكافؤ الاجتماعي والمساواة، بحيث يجب على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يحصلوا على حقوقهم كاملة، والتي من ضمنها حق التعليم جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين في مدارس وفصول التعليم العام، والتغلب على الأشكال السلبية السابقة التي كانت في الماضي.

ثالثاً: أشكال الدمج:

توجد عدة صور وأشكال وأساليب للدمج من أهمها ما يلي:

١- الدمج الجزئي:

هو وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين لفترة معينة من الوقت يوماً في غرفة خاصة لتلقي مساعدات تعليمية متخصصة؛ لإشباع احتياجاتهم الأكاديمية الخاصة على يد معلمين أخصائيين، وذلك عن طريق التعليم الفردي أو داخل غرفة المصادر في المدرسة ذاتها (نوال ياسين، ٢٠٠٨: ١٦).

٢- الدمج الأكاديمي:

يعني الدمج الأكاديمي إلحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية، حيث يتلقى هؤلاء الأطفال برامج تعليمية مشتركة، ويشترط في مثل هذا النوع من الدمج توافر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاحه، ومنها تقبل الأطفال العاديين للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي، وتوفير معلم التربية الخاصة الذي يعمل جنباً إلى جنب مع معلم الصف العادي، وذلك بهدف توفير الطرق التي تعمل على إيصال المادة العلمية إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إذا تطلب الأمر ذلك، وكذلك توفير الإجراءات التي تعمل على إنجاح هذا الاتجاه والمتمثلة في التغلب على الصعوبات التي تواجه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، والمتمثلة في الاتجاهات، وإجراء الامتحانات،

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

وتصميمها، وتوفير الوسائل التعليمية الملائمة (زينب شقير، ٢٠١١: ٢٥؛
مصطفى القمش، وناجي السعيدة، ٢٠٠٨: ٣٣).

٣- الدمج الاجتماعي:

يُقصد بالدمج الاجتماعي التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
في المدارس العادية ومشاركتهم أقرانهم العاديين الأنشطة المدرسية المختلفة
كالرحلات والأنشطة الرياضية، وخصص الفنون والموسيقى، والأنشطة
الاجتماعية الأخرى، ويُعد هذا الشكل أبسط أشكال الدمج؛ حيث لا يشارك
الطفل من ذوي نظيره في الدراسة داخل الفصول الدراسية، وإنما يقتصر على
دمجه في الأنشطة التربوية غير الأكاديمية المختلفة كخصص التربية
الرياضية والتربية الفنية، واطاقات الفسح، والرحلات والمعسكرات وغيرها
(سهير شاش (٢٠١٦: ٧٢).

٤- الدمج المجتمعي:

ويعني إعطاء الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج،
والاشتراك في الأنشطة وفعاليات المجتمع، بحيث يصبحون أعضاء فاعلين،
وهذا يعطيهم الفرصة للاندماج في مختلف أنشطة المجتمع بعد تخرجهم من
المدرسة، بحيث تضمن لهم حق العمل والاستقلالية وحرية التنقل، والتنسيق
مع مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة، بحيث يصبحون أفراداً فاعلين،
ويمكن لمؤسسات المجتمع، والمجتمعات أداء دورها من خلال إعداد الرحلات
لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة
والعاديين ضمن ورش خاصة، والمشاركة في أنشطة مجتمعية مع العاديين
وفقاً لقدراتهم، وعمل ندوات ومحاضرات يشارك فيها ذوي الاحتياجات
الخاصة، وإشراكهم في أعمال الخير مثل زيارة المرضى في المستشفيات،
وتقديم الهدايا لهم (صبحي أبو جلاله، ٢٠٠٩).

رابعاً: متطلبات عملية الدمج:

أن عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ليست عملية سهلة، وهناك العديد من المتطلبات التي لا بد من إدراكها وتوفيرها لضمان نجاح دمج هؤلاء الأطفال، وتتعدد مستلزمات التخطيط للدمج وعوامل إنجاحه ما بين متطلبات خاصة بتصميم المباني المدرسية وتجهيزاتها، ومتطلبات خاصة بالمعلمين والإداريين والعاملين بالمدرسة، ومتطلبات خاصة بالمناهج الدراسية وتعديلها، ومتطلبات خاصة باتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة (الشيماء الوكيل، ٢٠١٦: ١١٤).

وفيما يلي عرض لبعض المتطلبات اللازمة لنجاح عملية الدمج:

١- وضع فلسفة عامة وخطة منتظمة:

الخطوة الأولى في إيجاد نظام جيد للدمج هي وضع فلسفة عامة للدمج تجسد مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة وحق الأطفال في الحصول على التعليم المناسب من خلال مراعاة طبيعة المتعلم، وخصائص نموه المعرفي والانفعالي والاجتماعي وطبيعة المجتمع والاتجاهات العالمية المعاصرة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال هذه الفلسفة تشتق الأهداف العامة لعملية الدمج، وهذه الأهداف سيتحدد في ضوءها طبيعة البرامج التعليمية لتنفيذ خطة الدمج يشارك فيها المجتمع المحلي وأولياء الأمور والمعلمون ومديرو المدارس والأطفال أنفسهم والأخصائيون لضمان جودة الخطة وتقبل المجتمع لفكرة الدمج (علي الحمد، ونعيم العتوم، ٢٠١٦: ٧٧-٧٨).

٢- التعرف على الاحتياجات التعليمية:

أن من أهم متطلبات الدمج هو التعرف على الاحتياجات التعليمية اللازمة للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة حتى يتم إعداد البرامج

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

التربوية المناسبة، فلكل طفل وفق قدراته العقلية وإمكانيات جسمية وحاجاته النفسية، والاجتماعية الفريدة التي قد تختلف عن الأطفال العاديين، وبالتالي يجب التعرف إلى هذه الخصائص لإعداد البرامج التعليمية والتربوية.

٣- تغيير اتجاهات القائمين على التربية:

حيث يتعين تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من معلمين، وميرين ومشرفين وعمال وأطفال ومجتمع ومؤسسات المجتمع المحلي، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يستطيعون الإسهام بصورة إيجابية في إنجاح دمجهم في التعليم وإعدادهم للدمج في المجتمع (فاروق صادق، عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ٣٦ - ٣٧).

٤- إعداد وتأهيل معلم التربية الخاصة والمعلمين العاديين:

يُعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولهذا فإن عملية اختياره لهذه المهمة متزايدة الأعباء عملية على درجة عالية من الأهمية، حيث إنه يتولى مهاماً شاقة في تعامله مع فئات التلاميذ، الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين، وقد بدأ التزايد بالطلب عليه بسبب الزيادة في عدد هؤلاء الأطفال على مستوى العالم، ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة، حيث إن هذه المهنة تتطلب توفر صفات وخصائص شخصية ومهنية متميزة قد لا تتوفر في معلم الأطفال العاديين، لذا لا بد أن تتم عملية اختياره بعناية، ويُعتبر إعداد المعلم العادي الجيد من أهم العناصر الأساسية في رفع كفاءة العملية التعليمية، والتربية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا

يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي، حيث تمثل عملية إعداد المعلم وتدريبه المستمر أثناء الخدمة مكاناً بارزاً في أولويات تطوير الفكر التربوي في معظم دول العالم (بطرس حافظ، ٢٠١٠: ٤٧٣).

٥- انتقاء وتهيئة الأطفال الصالحين للدمج:

يتطلب الدمج ضرورة انتقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج، فالأطفال في الفئات الخاصة لهم خصائص متعددة: فمنهم من تكون إعاقته بسيطة، أو متوسطة، أو شديدة، ومنهم من تكون مهاراتهم في التواصل جيدة ومنهم المتأخرون لغوياً، ومنهم من يعاني من الانسحاب، أو بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم الوالدين للإعاقة، أو تقلبها ومنهم من يكون والداه متفهمين للإعاقة متقبلين لهم ويعملوا على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة، وهناك شروط يجب أن تتوافر في الأطفال القابلين للدمج كما ذكرها (علي خليل الحمد، ونعيم علي العتوم، ٢٠١٦: ٨٠-٨١) ومنها:

- أن يكون الطفل ذو الاحتياجات الخاصة من نفس المرحلة العمرية للأطفال العاديين.
- أن يكون قادراً على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته.
- أن يكون من نفس سكان الحي المحيط بالمدرسة، أو تتوافر له وسيلة مواصلات آمنة من وإلى المدرسة.
- أن يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج المدرسة والتكيف معها.
- ألا تكون إعاقته من الدرجة الشديدة وأن لا تكون لديه إعاقات متعددة.
- القدرة على التعلم في مجموعات تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية.

٦- إعداد وتكييف المناهج والبرامج التربوية:

من متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية التي تتيح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية، والاجتماعية، والتربوية، ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم، وبما يساعدهم على التعلم، والتوافق الاجتماعي سواء داخل المدرسة، أو خارجها، ويتطلب ذلك أيضاً العمل على تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التعليمية من مدرسين، ونُظَّار، وموجهين، وعمَّال، وتلاميذ، وأولياء أمور. نحو ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يسهمون بصورة إيجابية في نجاح إدماجهم في التعليم، وإعدادهم للاندماج في المجتمع أيضاً (فاروق صادق، عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨، ٣٦ - ٣٧).

٧- إعداد النظام (الإدارة المدرسية):

يعتبر أداء إدارة المدرسة من مشرفين ونظار ومديرين من الأمور الهامة والحيوية التي يجب الاهتمام بها حتى يتمكن كل الأفراد المشاركين في عملية الدمج من القيام بأدوارهم المنوطة بهم بكفاءة، ويجب أن يكون لدى إدارة المدرسة المعرفة والمعلومات الأساسية عن عملية الدمج حتى يتمكنوا من تقديم يد العون للتلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين وجميع العاملين في المدرسة، وذلك كي نضمن نجاح عملية الدمج واستمراريتها (فاروق صادق، وعبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ٤٠).

٨- توفير بيئة مدرسية تساعد على استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

حيث تعمل المدرسة على تلبية الاحتياجات المختلفة لجميع الأطفال على اختلاف قدراتهم واتجاهاتهم ومهاراتهم، ويمضي الطفل معظم الوقت في

المدرسة ويتفاعل مع البيئة المحيطة به، لذا لا بد من توفير التجهيزات التي تتناسب مع طبيعة الإعاقات وتوفير بيئة اتصال فاعلة داخل المدرسة، وكذلك توفير العديد من الاحتياجات والمتطلبات التي يجب أن تراعى عند إعداد غرفة الدراسة العادية، ولذلك فإن أخذ الوقت الكافي لتخطيط وإعداد وتجهيز بيئة الدراسة العادية هو عنصر رئيس لنجاح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية ونجاح عملية الدمج (Spencer & Simpson, 2009: 30).

٩- إعداد وتهيئة الأسرة (الآباء وأولياء الأمور):

من المتطلبات الأساسية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إشراك الآباء وأولياء الأمور في تحديد فلسفة الدمج بالإضافة إلى مشاركتهم في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية لأطفالهم، فالأسرة تلعب دوراً محورياً في نجاح دمج أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول والمدارس العادية، ويقع عليهم عبء مماثل لما يقع على معلمي ومعلمات كل من التربية الخاصة والتربية العامة، ولنجاح هذا الدور وضمان تفعيله على مستوى سياسات الدمج، وعملياته، ويتعين على الآباء معرفة حقوقهم، ومسؤوليتهم عن دمج أبنائهم، وتوفير كافة المعلومات التي تساعدهم على التعرف على أهمية ومتطلبات دمج أطفالهم مع أقرانهم العاديين (فتحي الزيات، ٢٠٠٩: ٤٣٦-٤٣٩؛ علي الحمد، ونعيم العتوم، ٢٠١٦: ٨٠).

١٠- برنامج غرفة المصادر:

يحتاج بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى غرفة خاصة تبدأ من حيث مستوى مهاراتهم الفريدة، بحيث يستفيدون من المنهج الدراسي العادي، ويقضي بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً من اليوم الدراسي داخل غرفة الدراسة العادية مع أقرانهم العاديين، وجزءاً من اليوم

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

داخل غرفة المصادر، حيث يتلقون تدريساً مكثفاً وخصوصاً يركز على تحقيق
أهداف الخطة التربوية الفردية الخاصة بهم (Heward, 2009: 283).
ويذكر فاروق صادق (٢٠٠٦) أن تاريخ استخدام غرف المصادر بدأ
منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها
حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينيات من نفس القرن في علاجات
التعلم، والإعاقة العقلية، والاضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم،
والمشكلات السلوكية البسيطة.

ويشير ربحي عليان (٢٠١٠: ٢٠) أن فكرة غرفة المصادر على
الرغم من حداثةها هي وليدة القرن العشرين، فإن التطورات التربوية،
والتكنولوجية المتلاحقة، والمتسارعة، والمشكلات التي تواجه العملية التعليمية
أدت إلى ظهور أطراف تنادي بضرورة إنشاء غرفة المصادر لتواكب
التطورات والارتقاء بعملية التعلم وتحسينها من أجل خلق متعلم فعال قادر
على مواجهة المواقف والمشكلات المختلفة وإيجاد الحلول المناسبة لها بطرق
علمية صحيحة تعتمد على مصادر جديدة ومتعددة للمعلومات.

ويرى أحمد عواد وأشرف عبد الغني (٢٠٠٩) أن نموذج غرفة
المصادر يتطلب توافر معلمين مؤهلين في التربية الخاصة، وحجرة بالمدرسة
تتوافر بها الاختبارات الشخصية، والبرامج، والأنشطة التعليمية المنوعة لتلبية
احتياجات الطالب، إضافة إلى الوسائل التعليمية والأجهزة المتطلبة لأداء
المعلم لدوره في الغرفة على الوجه الأكمل.

ويعرف فاروق صادق وعبد العزيز الشخص (٢٠٠٨: ٢٨) غرفة
المصادر بأنها فصل يُجهز بالمواد التعليمية، والأجهزة والوسائل ومعلم تم
تدريبه جيداً، ويمكن لمعلمي المدرسة العاديين الاستعانة به في اختيار المادة

التعليمية المناسبة، أو الطرق المناسبة كمستشار في المواد التعليمية، أو في حل المشكلات الخاصة ببعض الأطفال.

ويشير علي الحمد ونعيم العنوم (٢٠١٦، ١٣٠) إلى غرفة المصادر بأنها غرفة مجهزة بالألعاب، والوسائل التعليمية، والأثاث المناسب يسهل الوصول إليها، يتم إلحاق الطفل ذو الاحتياجات الخاصة إليها وفقاً لبرامج معدة مسبقاً، ويتم تقديم المساعدة إليه في بعض الوقت في بعض المهارات التي يعاني من ضعف فيها، وبإشراف معلم، أو أكثر من معلمي التربية الخاصة، وبعد التدريب فيها يعود الطفل ذو الاحتياجات الخاصة إلى صفه بعد تلقيه المساعدة، والتدريب اللازم والمخصص له.

المفهوم الثاني: كفايات المعلم **Competencies**:

تعريف الكفايات:

يُعد مفهوم التدريس من المفاهيم التربوية الأكثر تعقيداً نظراً لصعوبة تحليل التفاعلية التبادلية القائمة بين مكونات العملية التعليمية، وقد يزداد الأمر صعوبةً عندما يتعلق بتطبيقاته في التربية الخاصة التي تحتاج إلى تعديل وتكييف الموقف التعليمي لخصوصيات واحتياجات المتعلمين حسب قدراتهم، وإمكانياتهم، وميولهم، خاصة وأنه لم يعد ينظر إلى التدريس بأنه مجرد عملية تزويد ونقل المعلومات للمتعلمين، بل أصبح " التدريس " عملية تفاعلية، أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والخبرات التعليمية المطلوبة مستعيناً بأساليب، وطرائق، ووسائل مختلفة، تعينه على إيصال الرسالة مشركاً المتعلم فيها (سهيلة الفتلاوي، ٢٠٠٣: ١٧).

ويذكر كل من Louise, & Chabeli & Rand, (2001: 5)

Rumble, (2004: 56) بأن الكفاية تعني القدرة على امتلاك المعلم

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

لمجموعة من القدرات تمكنه من الأداء الفعلي بحيث يستطيع تحقيق الأهداف
التعليمية بصورة تامة ومطلقة داخل غرفة الدراسة.

ويرى وسام عثمان (٢٠١٤: ٢١)؛ (2006) Brwneel بأن الكفاية
تعني قدرة المعلم على الاداء التربوي بمستوى معين من الإتقان يؤدي إلى
تحقيق الأهداف التربوية، وعلى نحو يفضي إلى تعديل سلوك التلاميذ في
صورة يمكن قياسها.

ويذكر كل من زهرة فرج (٢٠١٤: ٥٣) ومحمد عوض (٢٠١٦:
١٤) أن الكفاية عبارة عن مجموعة من المعارف، والمفاهيم، والمهارات،
والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله
داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير
خاصة متفق عليها.

- تعريف الكفايات المهنية والشخصية:

لكي نستطيع رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال إدماجهم مع
الأطفال العاديين فلا بد من توافر المعلم المؤهل لذلك، وأن يتوفر لديه
الكفايات المهنية والشخصية المناسبة لأداء عمله على أكمل وجه، وبما يمكنه
من القيام بالدور التعاوني الفعال، وذلك لإنجاح عملية الدمج.

أولاً: الكفايات المهنية **Professional competencies**:

يُعرف عبد الرحمن قنديل (٢٠٠٠: ٩٥) الكفايات المهنية بأنها تعني
التمكن من أداء عمل معين، وأن التعلم وفقاً لهذا المفهوم يختلف في
الافتراضات التي يقوم عليها، والمداخل التي يستخدمها، إذ أنه يركز على
امتلاك المعارف، والمهارات، ليس لمجرد امتلاكها، أو استظهارها، ولكن
لاستخدامها في أداء عمل معين.

ويشير (Wilson, 2003: 18) أن الكفاية هي مجموعة من المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات التي تواجه سلوك العاملين الفاعلين، وتساعدهم في أداء عملهم بمستوى معين من التمكين. ويعرف (Speigh, 2004) الكفايات المهنية بأنها مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها الفرد ويعكسها سلوكه الهادف للتعلم وتظهر مستوى معيناً من الأداء يمكن ملاحظته وقياسه. ويعرف عبد العزيز الشخص والسيد التهامي (٢٠١٤) الكفايات المهنية إجرائياً بأنها مجموعة المهارات التي يتعين أن تتوافر لدى معلمي غرفة المصادر كي يستطيعون أداء عملهم بنجاح، وتشمل الكفايات المهنية الأبعاد التالية:

- ١- كفاية الممارسات المهنية والأخلاقية: وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة المعلم على تكوين علاقات إيجابية مع الأطفال، وزملاء العمل، وأولياء الأمور، بالإضافة إلى قدرته على التعامل معهم بمهنية.
- ٢- كفاية إدارة الفصل: وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة المعلم السيطرة على الأطفال داخل غرفة الدراسة، ومحاولة تعديل السلوكيات غير المقبولة، واكتساب سلوكيات مقبولة، وتوفير مناخ اجتماعي داخل غرفة الدراسة، بالإضافة إلى توفير الفرص للتعبير عن الآراء.
- ٣- كفاية استراتيجيات التدريس: وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة المعلم على استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، مع مراعات الفروق الفردية بين الأطفال بالإضافة إلى الإعداد والتخطيط والتنفيذ الجيد للدرس.
- ٤- كفاية التقييم: وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة المعلم على استخدام وسائل وأدوات متنوعة ومناسبة لتقييم الأطفال بصورة مستمرة.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

٥- كفاية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية: وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة المعلم على تصميم واختيار واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ، والمناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وعرضها في الوقت المناسب.

٦- كفاية التعاون والعمل في فريق: وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة المعلم على التعاون مع الأطفال والوالدين والمتخصصين للتعرف على خصائص الأطفال واحتياجاتهم ومن ثم العمل على مراعاة هذه الخصائص وتلبية هذه الاحتياجات.

٧- كفاية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة: وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة المعلم على تعرف المؤشرات المنبئة بذوي الاحتياجات الخاصة، والمشكلات والصعوبات التي تواجههم، وكيفية التعامل معهم في ضوء شروط ومتطلبات الدمج.

- أنواع الكفايات المهنية:

حدد (Khomenko, 2011) أنواع الكفايات المهنية في ثلاثة أنواع

رئيسية هي:

- الكفاية المهنية الخاصة: ولا تتضمن فقط وجود معرفة خاصة ولكن أيضاً على تطبيقات الواقع العملي.
- الكفاية المهنية الاجتماعية: تتميز كمجال أساليب النشاط المهني المشترك والتعاون من جانب مستقبلي الاتصال المهني المعتمدين من الجمعية المهنية.
- الكفاية المهنية الشخصية: وتتميز بأنها وسيلة للتعبير عن الذات، والتحسين الذاتي من خلال تشويه المعارضه المهنية، هنا نأخذ قدرة المتخصص في التخطيط للأنشطة المهنية، واتخاذ القرارات المستقلة، ورؤيته للمشكلات.

ثانياً: الكفايات الشخصية **Personal competencies**:

يُعرف (Tassel & Baska 2003: 88) الكفايات الشخصية بأنها تشير إلى نضج الفرد اجتماعياً، وانفعالياً، والثقة في النفس، والقدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على الإنجاز، وعدم الغضب إذا سأله طالب سؤالاً لا يعرف الإجابة عنه، بل يُقبل على البحث والاطلاع، وهو مقتنع بأنه ليس بالضرورة أن يدرك كل إجابة.

ويذكر في هذا السياق فادي عويدات (٢٠٠٦: ٧) الكفايات الشخصية بأنها مجموعة من العوامل والصفات التي يجب توفرها لدى معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الصحة الجسمية، والذكاء العام، والخلق السوي، والقدرة اللغوية، والقدرة على الابتكار، والقدرة على القيادة واتخاذ القرار.

ويُعرف عبد العزيز الشخص والسيد التهامي (٢٠١٤) الكفايات الشخصية إجرائياً بأنها مجموعة من الخبرات، والقدرات العقلية، والجسمية، والانفعالية التي يمتلكها المعلم، وتمكنه من تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحمل تصرفاتهم، والتعامل معهم بكفاءة، من أمثلة هذه الكفايات أن يكون المعلم واثقاً من نفسه في أداء عمله، وأن يكون مظهره العام لائقاً ونظيفاً، وأن يتسم بالمثابرة، والقدرة على تحمل المسؤولية، وأن يمتلك قدراً مناسباً من روح الدعابة والمرح، وغيرها من الصفات التي يشملها المقياس.

- كفايات معلمي غرف المصادر:

توجد مجموعة من المعايير والكفايات الواجب توافرها لدى معلمي غرف المصادر في مدارس الدمج حسب المعايير الدولية لمعلمي التربية الخاصة المعتمدة من قبل مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Council (2003) for Exceptional Children (CEC) وهي:

١- المعرفة العامة بالأسس الفلسفية والنظريات الأساسية في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: وتشتمل هذه المعرفة على النماذج والنظريات

- الفلسفة التي تؤمن القاعدة العلمية لممارسة التعليم، كما تشتمل على المعلومات المتعلقة بأسباب الإعاقة، وأثرها على باقي الحواس، كما تشتمل على معلومات حول أثر الفروق الفردية في التعليم.
- ٢- المعرفة بخصائص نمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: بالإضافة إلى الأثر الناجم عن الإعاقة على الجوانب التعليمية، والنفسية، والاجتماعية، وزيادة وعي المعلم بالاختلافات بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين، ومعرفة بالنمو المعرفي لهم ضمن إطار المرحلة العمرية.
- ٣- المعرفة بأسلوب التعلم المناسب للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حسب كل فئة على حدة: وتتضمن معرفة الخيارات التربوية والتعليمية المتوافرة ضمن الإطار الاجتماعي، والانفعالي، والثقافي، واللغوي، وأثر الإعاقة على الخبرات التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٤- المعرفة باستراتيجيات التدريس: وتعد المصدر الذي يستقي منه المعلمون الأساليب، والاستراتيجيات المناسبة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى معرفة التقنيات التي يتشكل منها البرنامج التربوي، كما تتضمن هذه الاستراتيجيات إتقان المعلم أساليب التواصل المختلفة، ومعرفة بكيفية استخدامها في التطبيق العملي.
- ٥- المعرفة بالبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي: حيث يسهم في خلق جو من المودة، إضافة إلى أن هذه المعرفة تزيد من فرص التفاعل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى المدرسي، والاجتماعي كما يتطلب من المعلمين التعرف على أساليب تكييف البيئة التعليمية لتلبية الاحتياجات الجسمية، والمعرفية، وتسهيل إدارة الصف؛ وبالتالي زيادة فرص التعلم .
- ٦- المعرفة باللغة ومكوناتها: حيث تعتبر اللغة أحد أهم أبرز مظاهر التواصل لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنها تؤثر في

التحصيل الدراسي، والمعرفي لدى الأطفال، وعلى نموهم بشكل عام، ويطلب من المعلمين هنا المعرفة بمكونات اللغة، والأنماط اللغوية، والأنماط غير اللغوية المستخدمة من قبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأثر تلك اللغة في النواحي التعليمية، والاجتماعية، والنفسية في حياة الطفل.

٧- المعرفة كأسس التعاون والمشاركة: لا بد للمعلم من أن يكون على معرفة بأثر التواصل في تطور العلاقات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والأسرية بشكل خاص، وفي كيفية توفير فرص لإقامة علاقات تجمع بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وكذلك دعم أساليب التواصل المختلفة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لاحتياجاتهم الفردية .

٨- المعرفة بتخطيط التعليم: ويتضمن ذلك تقديم نموذج للخيارات التربوية، والتعليمية، والمهنية المتاحة تبعاً لقدراتهم، واحتياجاتهم، وتتضمن هذه المعرفة استخدام المصادر التعليمية المختلفة، ومن أهمها استخدام التكنولوجيا في التعليم، إضافة إلى المهارة في دمج أساليب التواصل المختلفة؛ بحيث تتواءم وفسلفة التعليم، ويتطلب من المعلم هنا معرفة أساليب التخطيط الفردي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

٩- المعرفة بأساليب التقييم والتشخيص: وتعد قاعدة للتعرف على الأساليب المختلفة في التعليم حسب كل فئة من فئات الإعاقة، وفي اختيار الأدوات الأكثر ملائمة لتقييم وتشخيص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

١٠- المعرفة بأخلاقيات ممارسة المهنة: إن معرفة المعلم بمسؤولياته، وبأدواره تشكل دعماً للكوادر التعليمية الأخرى في المدرسة، وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وفي تطبيق الاستراتيجيات الموضوعية، كما تتطلب أخلاقيات ممارسة المهنة معرفته بحقوق هؤلاء الأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة، والعمل على المطالبة بتنفيذ تلك الحقوق، أو تفعيلها
ويمكن تحقيق ذلك من خلال مشاركة المعلمين بالمؤسسات، والجمعيات،
والمنظمات التي تعمل على مساعدة هؤلاء الأطفال في حصولهم على تلك
الحقوق .

أهمية الكفايات:

نظراً للدور المنوط بالمعلم في هذا العصر الذي يتميز بسرعة
المستجدات والتغيير المستمر في كافة المجالات، فإن ذلك يتطلب إعداد
إعداداً يمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة، فأى إعداد لا يأخذ في الاعتبار
الكفايات الأكاديمية، والمهنية، والتخصصية المناسبة لن يوتي ثماره
المرغوبة، فالكفايات تعتبر حجر الزاوية في أي برنامج، أو منهج لإعداد
المعلم، وعلى وجه الخصوص معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإذا تم إعداد
المعلم وفق أحدث الكفايات فإنه سيسهم بفاعلية في تحقيق الأهداف المرجوة
من ذلك، والمتمثلة في إحداث نهضة شاملة على جميع المستويات العلمية،
والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية (طالع الغانمي، ٢٠١٢: ٣٥).

وبما أن المعلم يعتبر أحد العناصر التربوية والتعليمية بما أوتي من
عقل وقدرات وما أكتسب من كفايات تساعده في إدارة واستخدام كل ما يتاح
له من عوامل مادية ومعنوية للنهوض بالمستوى التعليمي وتحقيق الأهداف
الموضوعة بأقل جهد ومال ووقت، ولذا فإن الاهتمام بموضوع الكفايات
ومساعدة المعلم على اكتسابها يعد أمر يحتمه الموقف والزمن، فنحن في زمن
الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي الذي يتطلب معلماً كفواً يتغلب على
ما ينتج من ذلك الانفجار من عقبات وعراقيل في طريق المسيرة التربوية
والتعليمية (محمد السعدي، ٢٠٠٣: ١٥).

وتُعد الكفايات المهنية والشخصية من المقومات الأساسية في الحكم على الجودة للأفراد، والجودة الأكاديمية للبرنامج، وكذلك الجودة الشاملة للمؤسسات، ومن يمتلك هذه الكفايات فهو يملك قدر من الذكاء الذي يؤهله للإبداع، والتطوير، والتغيير نحو الأفضل، ويشغل جانباً مهماً في التفكير والممارسة الإدارية فيستخدم من قبل الأكاديميين والإداريين على حد سواء بصفته معياراً أساسياً لتقويم أداء الأفراد وقياس نسبة نجاحهم أو فشلهم (خلود الأنصاري، ٢٠٠٨: ٤٩).

تصنيف الكفايات: **Classification of Competencies**

يقصد بتصنيفات الكفايات تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسية، تم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات التربوية، وقد تم تصنيف الكفايات إلى العديد من التصنيفات ومن هذه التصنيفات كما يرى (عبد العزيز الشخص والسيد التهامي، ٢٠١٤) ما يلي:

١- **الكفايات المعرفية Cognitive Competencies**: وتتمثل في أنواع المعارف، والمعلومات، والمفاهيم التي يزود بها المعلم سواء حول مادته التي يدرسها، أو البيئة التي تحيط به، أو الطالب الذي يتعامل معه.

٢- **الكفايات الأدائية Performance Competencies**: وتتمثل في المهارات النفس حركية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات تُبنى وتُعمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفايات معرفية، وتتطلب عرضاً يستطيع المعلم أن يُقدمه ويؤديه مستفيداً فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات.

١- **الكفايات الوجدانية Affective Competencies**: وتتمثل في الاتجاهات التي ينبغي أن يتبناها المعلم، والقيم التي ينبغي أن يؤمن بها، وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها.

ويذكر (Lerner, & Kline 2003: 145) نوعين من الكفايات لنجاح المعلم في نظام الدمج وهما على النحو التالي:

- كفايات في المعرفة والمهارات الفنية وهي معلومات وكفايات في التدريس والاختبارات.

- كفايات العلاقات الاجتماعية وأساليب التعامل مع الأفراد.

وقد حدد (Frederickson & Cline, 2002: 54) الكفايات التالية

الواجب توافرها لدى المعلم للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في نظام الدمج:

- أن يكون لدى المعلم القدرة على تقديم مناهج مناسبة ومتوازنة لهؤلاء الأطفال.

- يجب الأخذ في الاعتبار وجهة نظر وتصورات هؤلاء الأطفال.

- القدرة على انتقاء واختيار الأدوات والمهام التي تكون أكثر إيجابية لتسهيل عملية التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك عن طريق: التواصل واللغة والتعلم، واستخدام الخبرات المتاحة، واستخدام الأدوات والوسائل المناسبة، السلوك الإيجابي وتعلم مهارات العمل التعاوني والعمل الفردي (المستقل)، وتقليل الحد من الضغوط واستخدام التقويم الذاتي ومساعدة الأطفال على التحكم في مشاعرهم.

الأسس التي تقوم عليها الكفايات:

١- **الأساس الفلسفي:** إن تحديد الكفايات لا بد أن يسبقه افتراضات فلسفية ودراسة للواقع ولل فرد الذي يُعد من وجهة نظر المؤسسة التي تقوم على إعداده، ومقدار العطاء المنتظر منه، وفي الوقت نفسه التصور العام عن دور هذه المؤسسة وطبيعتها، وأهدافها ذلك الدور الذي يحكم التصور العام لل فرد

الذي تعده تلك المؤسسة، وتعتبر هذه الافتراضات مقياساً، أو أساساً يمكن من خلاله تحديد الكفايات.

٢- الأساس التطبيقي: حيث إن الكفايات ينبغي أن تحدد في ضوء توفر معلومات مكتسبة من خلال الخبرة والتجربة، أي لا بد من الاستعانة بما أثبتته التجربة، وأظهر التطبيق من معلومات وبيانات في تحديد الكفايات، وذلك لأن المعلومات المهنية على التطبيق ينظر إليها باعتبارها معلومات صادقة.

٣- الأساس الأدائي: حيث يتم تحديد الكفايات على أساس تحديد الأدوار، والمهام، والواجبات التي سوف يؤديها الفرد الذي يتم إعداده، وذلك في ضوء ما يؤديه الأفراد العاملون وذوو الخبرة في ميدان العمل.

٤- الأساس الواقعي: وهذا الأساس يقصد به العودة عند تحديد الكفايات إلى البرامج الحالية والمقررات الموجودة والواقع الحالي، وإلى إشراك العاملين في المؤسسة مثل أعضاء هيئة التدريس والمدرسين، وكذلك المتدربين أنفسهم (محمود الناقة، ١٩٩٧: ٢٣ - ٢٥).

المفهوم الثالث: غرفة المصادر Resource Room :

أولاً: تعريف غرفة المصادر:

يعرف Lerner (2003) غرفة المصادر بأنها غرفة صفية مجهزة بالمواد والأدوات التي من شأنها أن تسهم في معالجة جوانب القصور الأكاديمي لدى الأطفال من خلال البرامج المقدمة بأساليب، وطرق معدلة تراعي الفروق الفردية بين الأطفال، وبشكل يحقق أهداف العملية التعليمية، حيث يعمل فيها معلم متخصص في التربية الخاصة بشكل عام، أو صعوبات التعلم على وجه الخصوص وفق جدول محدد ومنسق بالتعاون مع معلم الصف العادي لتشكل بذلك هذه الغرفة إحدى البدائل التربوية المتوفرة في المدرسة العادية.

ويشير عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ٩٠) إلى غرفة المصادر بأنها عبارة عن غرفة خاصة داخل المدرسة، أو على مستوى الحي يتلقى فيها الطفل تعليماً، أو مساعدة أكاديمية، ومهارية، وتوجيهات متخصصة ملائمة لاحتياجاته الخاصة عن طريق معلم متخصص، وذلك عندما يعجز المعلم العادي عن توفير هذه الخدمات، أو تقديمها له ضمن نشاطات الفصل العادي. ويعرف فاروق صادق وعبد العزيز الشخص (٢٠٠٨: ٢٨) غرفة المصادر بأنها عبارة عن فصل يجهز بالمواد التعليمية، والأجهزة، والوسائل، ومعلم تم تدريبه جيداً ليشبع احتياجات تلاميذه، ويمكن لمعلمي مدارس العاديين الاستعانة به في اختيار المادة التعليمية المناسبة، أو الطرق المناسبة كمستشار في المواد التعليمية، أو في حل المشكلات الخاصة ببعض الأطفال. وترى عونية عطاء (٢٠١٤) غرفة المصادر بأنها الغرفة الصفية التي يلتحق بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرستهم ويتعلموا فيها القراءة، والكتابة، والحساب في حصص دراسية يحددها معلم التربية الخاصة بالاتفاق مع معلمي الصفوف العادية، ويتم التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية.

ويعرف سهيل الزعبي ومجدولين عبد الرحمن (٢٠١٤): غرفة المصادر بأنها غرفة صفية ملحقة بالمدرسة مزودة بالوسائل والأدوات التعليمية، والألعاب التربوية، والأثاث المناسب مخصصة لرعاية الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف المهارات الأساسية في الحساب، والقراءة، والكتابة، وفق خطط تربوية فردية.

ويشير علي الحمد ونعيم العتوم (٢٠١٦، ١٣٠) إلى غرفة المصادر بأنها غرفة مجهزة بالألعاب، والوسائل التعليمية، والأثاث المناسب يسهل الوصول إليها، يتم إلحاق الطفل ذو الاحتياجات الخاصة إليها وفقاً لبرامج

معدة مسبقاً، ويتم تقديم المساعدة إليه في بعض الوقت في بعض المهارات التي يعاني من ضعف فيها، وبإشراف معلم، أو أكثر من معلمي التربية الخاصة، وبعد التدريب فيها يعود الطفل ذو الاحتياجات الخاصة إلى صفه بعد تلقيه المساعدة، والتدريب اللازم والمخصص له.

ثانياً: أنواع غرفة المصادر:

١- غرفة مصادر تصنيفية **Categorical**: وهو النوع السائد في كثير من البلاد لفترات طويلة فيما مضى حيث تخصص غرفة واحدة لكل فئة من الفئات (صعوبات التعلم، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي... الخ) دون أي تداخل بينها.

٢ غرفة مصادر عبر التصنيفية **Cross Categorical**: ويتم وضع الأطفال فيها حسب احتياجاتهم بدلاً من تصنيفهم إلى الفئات التقليدية، وربما لا يمكن ذلك المعلم من بناء برامج تربوية ملائمة لكل الفئات ولكن يوجه اهتمامه مثلاً إلى الاحتياجات المتشابهة كالحاجات الأكاديمية، أو الاجتماعية، أو البدنية، أو السلوكية، ومن الممكن تعدد غرف المصادر في المدرسة الواحدة.

٣- غرفة مصادر لا تصنيفية **Non - Categorical**: وتحتاج هذه الغرفة لمعلمين مدربين على مستوى عالٍ لأن نسبة كبيرة من الأطفال في هذه الحالة لا يكونوا مؤهلين لخدمات التربية الخاصة، ولكنهم معرضون للإعاقة، ويُعطون خدمات التربية الخاصة، على سبيل التجربة للنظر في مدى حاجاتهم لهذه الخدمات، أو غيرها من الخدمات (فاروق صادق، وعبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ٢٨-٢٩).

ثالثاً: مبررات إنشاء غرفة المصادر:

أدى التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع إلى ضرورة تنوع مصادر التعلم وتوفيرها بما يلاءم احتياجات المتعلم وميوله، وقدراته، واستعداداته، وتسهيل الاستفادة منها، ومن مبررات استخدامها:

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

- عدم كفاءة الخدمات التأهيلية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة فنياً،
وبشرياً، ومادياً.

- الاتجاه التربوي الحديث نحو تقديم الخدمات التأهيلية لذوي الاحتياجات
الخاصة في المجتمع العادي للتلاميذ الأمر الذي يسهل تحويلهم من حيث
التكيف الاجتماعي ومفهوم الذات إلى أفراد منتجين يتعاملون دون مشكلات
مع زملائهم.

- عدم كفاءة الطرق المتبعة حالياً في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لذوي
الاحتياجات الخاصة مثل كثرة التكاليف للخدمات الخاصة بهم، وعدم توفير
متخصصين في هذا المجال.

- تشير الاتجاهات الحديثة إلى إمكانية تقديم خدمات تربوية وتعليمية لعدد
كبير من ذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لهم داخل المدارس العادية، إذا ما
وفرت إمكانية مساعدتهم لفترات محددة من قبل مدرس متخصص.

- عدم التشخيص الخاطئ للفئات الخاصة (نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ٤٥ ؛ زينب
شقيير، ٢٠٠٢: ٦٨).

رابعاً: أهداف غرفة المصادر:

أ- الأهداف العامة:

- توفر لكل من المعلم والمتعلم مصادر المعرفة المختلفة المطبوعة منها
وغير المطبوعة، فهي تيسر عملية التعليم/ التعلم، وكل ما يتفاعل معه الطالب
ليتحقق له التعلم أي أنها تشمل القوى البشرية، والوسائل التعليمية، والبيئات
التعليمية، والأساليب التعليمية.

- تحسين جودة التدريس وما لها من أثر على خلق بيئة تفاعلية للمعلمين
بجانبها المعرفي والأدائي، إلى جانب تنمية تحسين الجوانب الفسيولوجية،
واللغوية، والانفعالية، والمعرفية للمتعلم.

- غرفة المصادر في مدارس الدمج تجمع بين أنماط متعددة من المثيرات التعليمية (المكتوبة، والمسموعة، والمرئية) والتي تتناسب مع كل من العادي وذوي الاحتياجات الخاصة على حسب درجة إعاقته ومن ثم فهي تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم مما يتيح استخدامها بشكل وظيفي متكامل لتحقيق الأهداف التعليمية في مدارس الدمج بكفاءة (محمد خميس، ٢٠٠٦: ٢٠١؛ Evgueni, & Patru Mariana 2002).

ب- الأهداف الخاصة:

- توفير المواد التعليمية الملائمة لأساليب التعلم المختلفة.
- تقديم اختبارات تعليمية ليست متيسرة في أماكن الدراسة.
- إتاحة الفرص الملائمة للتلاميذ للمشاركة في اتخاذ القرارات بتعليمهم.
- إتاحة الفرص لاكتساب الخبرات اللازمة لنمو الطفل.
- تسهيل تنفيذ التعليم الفردي.
- تهيئة الفرص المناسبة لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة لكي يستطيع الاعتماد على نفسه، والقيام بدورة في المجتمع في حدود إمكاناته وقدراته.
- إعطاء الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتحسين القدرات، والمهارات، والحصول على المعلومات، وتنفيذ المسؤوليات التي يكون قادراً على القيام بها لكي يشعر أنه فرد له قيمة.
- إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات التي تمكنهم من الاستقلال والاعتماد على أنفسهم في الكسب.
- التقييم لكل حالة وتوفير العلاج الخاص بكل طفل.
- مساعدة بعض الفئات في تعلم بعض المواد الدراسية.
- إشباع حاجات ورغبات وميول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (ربحي عليان، وعبد الحافظ سلامة، ٢٠٠٢: ١٩٠؛ طارق عامر، وربيع محمد، ٢٠٠٨: ٢١٩).

خامساً: أدوار ومهام غرفة المصادر:

إن وجود غرفة مصادر فاعلة في أي مدرسة عادية وأيضاً معلم غرفة المصادر من شأنه أن يهيئ البيئة المدرسية لأن تكون مرحبة بذوي الاحتياجات الخاصة من أطفال المدرسة، أو من المدارس المجاورة. وتُعد غرفة المصادر أحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية والتي اشتهرت في التعامل مع صعوبات التعلم بالذات، إلا أنها يمكن أن تُستخدم بكفاءة للتعامل مع فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة، بل وأكثر من هذا يُمكن استخدامها " كعامل منشط " Catalyst لأجواء الخدمات التربوية الخاصة الأخرى التي يُمكن استدخالها في المدرسة العادية مُدعمة لحركة الدمج الشامل، وتكون البدائل الأخرى مساندة لها، أو تابعة لها، أو ناتجة عنها، أو متآنية معها، أو موازية لها ومتفاعلة معها، وذلك في سبيل تحقيق أكبر قدر ممكن من البيئة الاستيعابية لكل من الأنشطة التي يمكن تقديمها من خلال غرف المصادر في ضوء خطة متكاملة يمكن تحقيقها على مراحل تنفيذ في تكامل الخدمات والإسراع بنقل المدرسة العادية إلى مدرسة دمج شامل لذوي الاحتياجات الخاصة (فاروق صادق، وعبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ٢٩).

المفهوم الرابع: التحصيل الدراسي Educational Achievement:

أولاً: تعريف التحصيل الدراسي:

تعرف نسرين هارون (٢٠١١: ٩٧) التحصيل الدراسي بأنه مفهوم عام يشمل المعارف، والمهارات، والخبرات التي يكتسبها الفرد نتيجة للتدريب الذي يتلقاه، أو نتيجة ما يتعرض له من خبرات مختلفة وبهذا المعنى فهو لا

يقتصر على المعلومات والخبرات الدراسية، وإنما يشتمل أيضاً على الاهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها.

وتُعرف هنوده على (٢٠١٣) التحصيل الدراسي بأنه مستوى الفهم والاستيعاب والإنجاز الذي يصل إليه التلميذ ويتأثر عدة متغيرات، ويقاس بأدوات وآليات محددة ومقننة، ولا يقتصر على التلميذ (المتعلم) بل يمتد إلى تقييم أداء المعلم، والمنهاج الدراسي، وكذلك الأسلوب التعليمي.

ثانياً: أهمية التحصيل الدراسي:

يحتل موضوع التحصيل أهمية خاصة في حياة الطالب على اختلاف مستوياتهم، فهو المقياس، أو الوسيلة المعتمدة في انتقال الطلبة من صف لآخر كما أنه الأساس المعتمد في توزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة في المرحلة الثانوية وفي قبولهم في مؤسسات التعليم العالي، ولذلك كان بلوغ الطالب أعلى درجات التحصيل الدراسي أولوية ملحة للأسرة والمدرسة سواء بسواء (نصر العلي، ومحمد سحلول، ٢٠٠٦).

والتحصيل الدراسي هو المحصلة النهائية، أو المخرجات التي يتم توافرها من أجل النهوض بالتعليم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويلعب التحصيل الدراسي للتلاميذ دوراً رئيساً في إعادة النظر في المناهج والبرامج التعليمية. إذ انه يعكس الصورة الحقيقية لمدى فاعلية تلك البرامج عند مقارنتها بمعايير محددة سلفاً.

ثالثاً: قياس التحصيل الدراسي:

تعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى التحصيل للأطفال سواء في مقرر معين أو في مجموعة من المقررات الدراسية (رجاء علام، ٢٠٠٦: ٣٦٩).

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يُقاس في المدرسة باختبارات تحصيلية يعدها المعلم بنفسه، وذلك نظراً لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم، أو من أستاذ لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلاميذه قد أتقنوا المفاهيم، والخبرات، والمهارات التي قدمت لهم في حجرة الدراسة أم لا، وللاختبارات التحصيلية عدة أنواع هي: التحريرية، والشفوية، والموضوعية، والمقالية العملية والميعارية (أمل البكري، ٢٠٠٧: ٢٥٠).

رابعاً: أهمية الاختبارات التحصيلية:

الاختبارات التحصيلية تساعد على:

- توعية المتعلمين بمدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية وزيادة دافعيتهم.
- التنبؤ بتحصيل المتعلمين ومعرفة فرص نجاحهم بالمواد الدراسية.
- اتخاذ القرار نحو تصنيف وتوجيه المتعلمين نحو التخصص المناسب لهم.
- متابعة نمو المتعلمين، والحكم على مدى تكامل وشمول هذا النمو.
- الحكم على فاعلية التدريس، وتطوير استراتيجياته من خلال تحصيل المتعلمين لمنهج دراسي معين، ومن خلال المنهج الدراسي يمكن تطوير المنهج الدراسي وكذلك وسائل المساعدة من كتب، ووسائل، وأجهزة.
- استبقاء المعلومات لدى المتعلمين لفترة أطول عن طريق الاختبارات من وقت لآخر.
- إعلام أولياء الأمور بمدى تقدم أبنائهم دراسياً، وبالتالي كسب ثقة الجماهير في إدراك أهمية التعليم المدرسي (محمد السيد، ٢٠٠٢: ٤٠٦).

خامساً: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

أ- العوامل المرتبطة بالأسرة:

تعتبر الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية للطفل بما تغرسه فيه من قيم، وعادات، ومهارات فهي الجماعة الأولى التي يتعامل معها الطفل ويعيش فيها السنوات التشكيلية الأولى من عمره (هدى قناوي، ٢٠٠٥: ٥٣). ويتأثر التحصيل الدراسي بجميع ظروف الأسرة فالاضطرابات الأسرية، والشجار، والخلاف والعداوة بين أفراد الأسرة يؤثر سلباً على صحة الأطفال النفسية، وعلى مستوى تحصيله الدراسي، وبالعكس إذا ساد الجو الهادئ المشبع بالحب، والحنان، والأمان، والاستقرار النفسي فإن ذلك ينعكس بالإيجاب على حياة الأبناء الدراسية والنفسية (أنور الصادي، ٢٠٠٧). ويرى (Gammons, 2005) من هذه العوامل أيضاً مشكلات التفاعل الأسري، وسوء الأداء الأسري، والبيئة المنزلية غير الجاذبة، وعدم اتساق نظام القيم داخل الأسرة، والعلاقات غير السوية بين أعضاء الأسرة، ومشكلات التنافس بين الأخوة، وعدم قيام الوالدين بتقديم الإرشاد اللازم لأبنائهم، وانخفاض مستويات التوقعات الوالدية، والمناخ الأسري غير المستقر.

ويحدد عادل عبد الله (٢٠٠٤: ٢٤٨) العوامل الأسرية المساهمة في انخفاض مستوى التحصيل حيث يقول أن من أهمها: الخلافات المستمرة بين الوالدين، واللجوء إلى أساليب خاطئة للمعاملة الوالدية، والحماية الزائدة من جانب الوالدين. والإفراط في منح السلطة والحرية دون رقيب أو توجيه، وعدم الاهتمام به فيما يتعلق بدراسته أو الإفراط في الاهتمام به، والتنافس الشديد بين الأخوة، والضغط الأسرية الشديدة، والاتجاهات الأسرية المضادة.

ب- العوامل المتعلقة بالأطفال:

- الميول والاستعدادات: والتي تمثل واحداً من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فكلما زاد ميل الطالب لدراسة مادة معينة، زاد تحصيله الدراسي فيها، وكلما قلّ ميل الطالب لدراستها، انخفض تحصيله.

- العوامل الانفعالية: هناك علاقة بين التحصيل الدراسي، والسمات الشخصية للطالب، ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية، وإحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية، ويلاحظ أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراتهم؛ يتصف سلوكهم بالاتكالية، والاعتماد على الآخرين، ويميلون إلى عدم تحمل المسؤولية، في حين يتصف سلوك الطلاب الذين يميلون إلى تحمل المسؤولية بالاتزان الانفعالي والاكتفاء الذاتي.

- العوامل الدافعية: إنّ دافع التحصيل هو رغبة الطالب وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي، بحيث يؤدي به إلى مزيد من الجهد، وقضاء الكثير من الوقت في عملية الاطلاع والدراسة، ويختلف الأفراد في دافعيتهم للتحصيل كما أنّ هذه الدافعية تختلف لدى الفرد نفسه من وقت لآخر، وهذا يرجع إلى دافعية التحصيل، وإلى عوامل شخصية وبيئية لدى الطلاب (إبراهيم رؤوف، ١٩٨٧).

ويحدد Aronson (2002) مصدر الدافعية في إشارته إلى أن الاعتقادات التي ينشأها الأطفال ويطورونها ويحملونها كحقائق حول أنفسهم؛ تأتي كقوة دافعة لنجاحهم أو تبريراً فشلهم. وهذه الاعتقادات تؤثر على المهمات التي يقوم بها الأطفال، والجهد الذي يبذلونه، وقدرتهم على مجابهة التحديات الأكاديمية في المدرسة، وفي النهاية على تحصيلهم الدراسي بصورة عامة.

وأشار (Peters et, al, 2002) إلى العوامل التي ترتبط بالجانب الانفعالي أو ما يسمى بالسّمات المزاجية، تلعب دوراً في انخفاض التحصيل الدراسي كمفهوم الذات السلبي، وانخفاض مستوى الدافعية، وعند بحث قضية انخفاض التحصيل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة يبرز نوع الجنس كمتغير. إذ يتبين أن الفتيات أكثر ميلاً لإظهار انخفاض التحصيل إما بسبب عوامل شخصية أو بيئية، إذ دلت الأبحاث على أن هناك خصال شخصية للفتاة تلعب دوراً في توجيهها نحو انخفاض التحصيل مثل: عدم الحزم، الخوف من النجاح، الشعور بانخفاض الكفاية الاجتماعية، امتلاك مفهوم ذات سلبي، كما أن الفتيات ذوات القدرة الأعلى هن أكثر عرضة لبعض الأعراض النفسية كفقدان الشهية مقارنة بالطالبات ذوات القدرة المتوسطة، والفرق بين الذكور والإناث يكون أكثر وضوحاً في بداية فترة المراهقة عندما يبرز القبول الاجتماعي كأحد أولويات الفتاة في هذه المرحلة عوضاً عن التحصيل الدراسي.

ج- العوامل المرتبطة بالمعلم: من العوامل الأخرى المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ كفاءة المعلم العلمية والمهنية، والتي ينبغي أن تكون فعالة في زيادة دافعية التلميذ نحو التحصيل الدراسي، ومن أهم سلوكيات المعلم حرصه على الإرشاد، والنمذجة، والحماسة، وإطراءه المخلص وتعزيزه، واهتمامه، ومساعدته للتلاميذ والتي تقود الأطفال لعمل استدلالات عن قدراتهم وجهودهم مما يدعم تحصيلهم الدراسي (نجمة الزهراني، ٢٠٠٥: ٥٤).

يعدّ المعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية، ولا يمكن أن تنجح العملية التعليمية والتربوية دون معلم ناجح، يمتلك القدرات والصفات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي الفاعل، هذه العملية وتشمل الإعداد الجيد، الذي يستطيع السيطرة على المادة العلمية، والإعداد التربوي الجيد الذي يؤهله لتطبيق استراتيجيات التعلم للمعلم الفعال. كما يلعب المعلم دوراً أساسياً في

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

تشجيع الطلاب على الإنجاز، والنمو الشخصي؛ حيث يتكون لدى الطلاب
الذين يشعرون أن معلمهم يمارس الأسلوب الديمقراطي معهم اتجاهات إيجابية
أفضل من الطلاب الذين يشعرون أن معلمهم تسلطي (388: 2003,
Daniels).

المفهوم الخامس: السلوك التكيفي Adaptive Behavior:

أ- تعريف السلوك التكيفي:

ظهر مفهوم السلوك التكيفي في علم النفس لأول مرة عندما استخدم
أرنولد جيزل 1949 هذا المصطلح ليصف به المستوى المهارى الذي يسلكه
الطفل في مرحلة عمرية معينة (عمر غريب، 2002: 29).
ويُعد السلوك التكيفي محصلة تفاعل الفرد بقدراته العقلية مع العوامل
البيئية الاجتماعية، ومع ذلك يمكن لبعد السلوك التكيفي أن يحل محل القدرة
العقلية في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية، وعلى ذلك يعتبر الفرد
معوقاً عقلياً إذا فشل بالقيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه، وقد ركز
الكثيرون من أمثال (تريد جولد ودول وهيبير وجردسمان وميسر) على مدى
الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية كمتغير أساسي في تعريف الإعاقة العقلية،
وقد عبر عن موضوع مدى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية بمصطلح السلوك
التكيفي والذي قيس بعدد من مقاييس السلوك التكيفي وتختلف هذه المتطلبات
الاجتماعية تبعاً لمتغير العمر، أو المرحلة العمرية للفرد (فاروق الروسان،
2000: 19 - 20).

ويذكر عبد العزيز الشخص (2014: 13) أن القدرة على التكيف
تُعد من المهارات المهمة واللازمة للحياة، وتزداد أهمية هذه المهارات
وتتعاظم بازدياد معدل التغير الاجتماعي، والتكنولوجي، وبما أن معدل التغير
الاجتماعي يعتبر من الأمور المؤكدة حيال المستقبل، فإن ذلك يحتم على

المسؤولين في المجتمع والقائمين على تربية الأطفال توجيه مزيد من الاهتمام لتنمية مهارات التكيف لدى هؤلاء الأطفال.

ويعتبر السلوك التكيفي بشكل عام مصطلح يشتمل على طرق متنوعة مشتقة من نظرية التعلم والتي تُستخدم لتغيير استجابة الأطفال، وقد استخدم باندورا مصطلح تحسين السلوك عام ١٩٦٩ بهذا المعنى، وقد قام هو وغيره من علماء المدرسة السلوكية بتحديد كثير من مبادئ التعلم والتي تم تحويلها إلى طرق للتعلم، أو لتحسين السلوك (Reynolds & Janzen, 2007: 285).

ويؤكد (Henley, et al. (1993: 80 أن السلوك التكيفي يُشير إلى قدرة الفرد على الاستقلالية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية.

وتعرف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية السلوك التكيفي عام ٢٠٠٢ بأنه ينص على مجموعة من المهارات الاجتماعية، والمفاهيمية التي يتعلمها الناس لكي يستطيعوا التفاعل في حياتهم اليومية، وأشارت إلى أن القصور الواضح في السلوك التكيفي يؤثر على الحياة اليومية للفرد، ومن ثم يؤثر على قدرته على التفاعل، والتجاوب مع الحالات، والظروف التي تواجهه (McComb, 2007: 281).

ويشير عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٤، ٩) إلى أن السلوك التكيفي هو أي سلوك يُمكن الفرد من أن يتوافق مع البيئة بطريقة صحيحة وفعّالة، كما أنه يشير إلى قدرة الفرد على أداء الواجبات الاجتماعية والشخصية بما يتوافق مع ما هو متعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد.

ويصف (Fanan, (2007: 80-85 السلوك التكيفي بأنه مجموعة من المهارات الحياتية اليومية التي يمكن أن تتضمن مستويات الحركة، ومهارات التواصل، ومهارات الملابس، والمهارات الصحية الشخصية، والقدرات المهنية).

ويذكر Lee & Park (2007) بأنه العمر الملائم للأداء النموذجي للأنشطة اليومية على أساس المستويات الاجتماعية، والتوقعات التي تتضمن التواصل، ومهارات الحياة اليومية، والتطبيع، والمهارات الحركية الضرورية لأداء الأنشطة الاجتماعية، والشخصية.

ويعرف Taylor (2008, 5) السلوك التكيفي بأنه الدرجة التي يكون الفرد عندها قادراً على الأداء، والاحتفاظ بذاته باستقلالية، والدرجة التي يقابل بها المطالب المفروضة بثقافته بشكل مرضي، أو المسؤولية الاجتماعية، والشخصية.

ويرى Kalis (2008, 50) بأن السلوك التكيفي هو قدرة الشخص التعرف بشكل هادف وبناء في بنيته ولكي يفعل ذلك يحتاج الشخص إلى المستوى الأدنى من الكفاية الاجتماعية، والمتأثرة بالعوامل العمرية، والثقافية، والقدرة على التكافؤ مع التغيير على انتقال التعلم من مهمة إلى أخرى.

ويشير Paskiewicz (2009, 3) إلى السلوك التكيفي بأنه كأداء يوم بعد يوم للأنشطة أكثر من القدرة على تأدية الأنشطة، فالسلوك التكيفي نمائي ويزداد في التعقيد بازدياد العمر الزمني للأطفال.

ويشير حسام عطية (٢٠١٤) إلى السلوك التكيفي بأنه الأسلوب الذي يُنجز به الأطفال الأعمال المختلفة المتوقعة من أقرانهم في نفس العمر الزمني، ويتم تحديده عن طريق مقارنة أداء الفرد بالآخرين في نفس عمرة الزمني.

وتصف دعاء يوسف (٢٠١٥، ٥٦) السلوك التكيفي بأنه قدرة الفرد على التفاعل مع معايير الجماعة كالاستقلال الشخصي، والمسؤولية الاجتماعية والتي يتوقع أداؤها من نفس أقرانه مما يؤدي إلى قدرة الفرد على مساهمة المجتمع، ويمكن قياس هذا السلوك من خلال مقاييس السلوك التكيفي.

ويعرف عبد العزيز الشخص (٢٠١٤: ١٨) للسلوك التكيفي إجرائياً بأنه الطريقة، أو الأسلوب الذي يُنجز به الأطفال الأعمال المختلفة المتوقعة من أقرانهم في نفس العمر الزمني، ويمكن قياس السلوك التكيفي للأطفال في ضوء خمسة مجالات فرعية وهي: (مستوى النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني - الاقتصادي، والأداء الاجتماعي).

ب- خصائص السلوك التكيفي:

يلاحظ أن كافة التعريفات المتاحة حالياً تتفق فيما بينها على أن السلوك التكيفي الذي يصدر عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عادة ما يتميز بالخصائص الأربع التالية التي ذكرها (Paskiewicz, 2009: 3): الارتباط بالمرحلة العمرية للفرد، والارتباط بالمعايير أو بالتوقعات المجتمعية، والقياس في السلوكيات المعتاد ظهورها لدى الفرد في الأوضاع العادية، القابلية للتعديل.

ويذكر عبد العزيز الشخص (٢٠١٤: ١٩) أن السلوك التكيفي يتضمن المجالات التالية:

١- مستوى النمو اللغوي: على الرغم من ارتباط هذا المجال بنمو المهارات الأكاديمية بدرجة كبيرة، إلا أنه يستخدم أيضاً بهدف التعرف على الأساس الاجتماعي لنمو وتطور هذه المهارات بدلاً من التركيز على المستوى الأكاديمي المطلوب وصول الطفل إليه.

٢- الأداء الوظيفي المستقل: يركز هذا المجال على تحديد مستوى العمر الذي يستطيع الطفل عنده تحمل المسؤولية في مواجهة متطلبات الحياة اليومية في المواقف التي عاده ما يتعرض لها.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

٣- أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية: يركز هذا المجال على تحديد
فاعلية الطفل في مواجهة الأعمال المنزلية، والأدوار الأسرية الأساسية التي
يتطلب أنماطاً سلوكية على درجة عالية من الدقة والكفاءة.

٤- النشاط المهني - الاقتصادي: يركز هذا المجال على تحديد مستوى فهم
الطفل للمفاهيم المتضمنة في ميادين العمل، والبيع والشراء في تعدد المجالات
الضرورية والمهمة في حياة الفرد، وكذلك قدرته على استخدامها.

٥- الأداء الاجتماعي: يركز هذا المجال على تحديد مدى نمو المهارات
المتصلة بتعاون الطفل مع الآخرين في نطاق واسع من البيئة، ومهاراته في
تمييز المطالب الاجتماعية عن تلك المطالب البسيطة، أو الأقل أهمية.

- العوامل المؤثرة في السلوك التكيفي:

تتعدد العوامل التي يمكن أن تؤثر في السلوك التكيفي ومن أهم هذه

العوامل ما يلي:

١- النضج: ويقصد به معدل اكتساب المهارات النمائية ومدى نمو هذه
المهارات في سنتي المهد، أو الطفولة المبكرة مثل الجلوس والحبو، والوقوف،
والمشي، والكلام، والقدرة على التحكم في الإخراج، والتعامل مع الأقران في
نفس العمر الزمني، فالنفاوت في اكتساب مهارات النمو قد تؤثر على مستوى
السلوك التكيفي لدى الطفل، خصوصاً في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- التعلم: وهو القدرة على اكتساب المعلومات من مواقف الخبرات المختلفة
التي يتعرض لها الفرد في حياته، والصعوبة في التعلم تظهر في وضوح في
المواقف الدراسية في المدرسة، ولا يمكن التعرف على هذه الصعوبات، إذا
كانت بسيطة، إلا عندما يدخل الطفل المدرسة (نسرين هارون، ٢٠١١: ١٤).

٣- التكيف الاجتماعي: ويقصد به مدى قدرة الفرد على الاستقلال وكسب
العيش دون مساعدة الغير، بالإضافة إلى قدرته على إنشاء علاقات شخصية

واجتماعية مع الآخرين في حدود محيطه الاجتماعي وفي حدود المعايير المرغوبة اجتماعياً (عمر غريب، ٢٠٠٢: ١٤).

- دراسات سابقة:

فيما يلي عرض لبعض البحوث التي تناولت برامج تنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج، والتي يمكن الاستفادة مما توصلت إليه من نتائج ومما اتبعته من إجراءات وفتيات في إعداد البرنامج المقترح للدراسة. هدفت دراسة (Park, et al (2016 إلى تحديد كفايات المعلم اللازمة للعمل في مدارس الدمج الشامل، وشملت عينة الدراسة من (١٣٤) من المعلمين حديثي التخرج من العاملين في مرحلة رياض الأطفال بمدارس الدمج، واستخدمت الدراسة أداة كفايات المعلم اللازمة للدمج الشامل Teacher (TEIP) (Efficacy for Inclusive Practices)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ثلاثة أبعاد رئيسية للكفايات اللازم توافرها لدى المعلمين في مدارس الدمج الشامل وهي: كفايات إدارة الصف في فصول الدمج، وكفايات استراتيجيات التدريس التعاوني داخل وكفايات ضبط السلوكيات داخل فصول الدمج.

وقد هدفت دراسة عونية عطاء (٢٠١٤) إلى التعرف على مستوى اتجاهات مدراء المدارس نحو برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر في المدارس الأردنية الحكومية والخاصة؛ وذلك تبعاً لبعض المتغيرات: (الجنس، نوع المدرسة)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) مديراً ومديرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات والتي قامت بتطويره، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اتجاهات مدراء المدارس نحو برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر كان مرتفعاً، كما أشارت

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً لمستوى الاتجاهات تبعاً لمتغير نوع المدرسة (خاصة، حكومية) لصالح المدارس الخاصة.

وهدفنا دراسة زهرة فرج (٢٠١٤) إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية والشخصية اللازمة لمعلمي الصم، وقياس أثره في تحسين السلوك التكيفي للأطفال الصم ببعض المدارس الليبية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي الصم، و(٢٠) طفلاً وطفلة من الأطفال الصم بالمرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ - ١٢) سنة في دولة ليبيا، واستخدمت الدراسة: اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال الصم لجودائف - هاريس، ترجمة (محمد فراج، عبد الحليم سيد، صفية محمد، ٢٠٠٤)، ومقياس المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣)، ومقياس السلوك التكيفي للأطفال (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٤)، ومقياس الكفايات المهنية والشخصية للمعلمين (عبد العزيز الشخص، السيد يس التهامي، ٢٠١٤)، وبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية والشخصية اللازمة لمعلمي الصم (عبد العزيز الشخص، السيد التهامي، زهرة فرج، ٢٠١٤)، وأسفرت نتائج الدراسة عن التحقق من صحة جميع فروضها، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية الكفايات المهنية والشخصية للمعلمين، وتحسين السلوك التكيفي للأطفال الصم.

كما هدفت دراسة **Fernandez (2013)** إلى التعرف على أثر تنمية كفايات معلمي غرف المصادر في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة الانجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والذين يستخدمون الخطة التربوية الفردية داخل غرف المصادر، وتكونت عينة الدراسة من العديد من الأطفال في الصفوف ٩-٩١ لا تلمي معايير الدولة على اختبارات الرياضيات

الموحدة في جنوب شرق الولايات المتحدة، واستخدمت الدراسة مقياس الكفايات المهنية، والذاتية، والمعرفية للمعلمين، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الكفايات المهنية والمعرفية والذاتية للمعلمين تسهم بشكل واضح في الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة **Randall, (2013)** إلى التعرف على فاعلية تنمية كفايات المعلم على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسة مقياس كفايات المعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن كفايات المعلم وقدراته تسهم بشكل واضح في تحسن ممارساته المهنية، فالمعلم الأكثر كفاءة لديه القدرة على إعداد وتنفيذ الخطة التربوية والفردية بشكل أفضل، كما أن لديه القدرة على التواصل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توجد لديه اتجاهات إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج.

أما دراسة **Swirnow, (2011)** فقد هدفت إلى التعرف على تقييم استجابات معلمي غرف المصادر لبرامج التدخل المبكر في مدارس الدمج في ضوء الخطط التربوية الفردية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة مقياس الكفايات التدريسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة قوية بين كفايات المعلم، والممارسات التربوية داخل غرفة المصادر فكلما زادت كفايات المعلم كانت مستويات التحصيل الأكاديمي مرتفعة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لأن الممارسات التربوية لمعلمي غرف المصادر أفضل في تنفيذ الخطة التربوية الفردية، كذلك أكدت النتائج أنه توجد علاقة وطيدة بين كفايات المعلم اللازمة، والمستوى اللغوي للطفل في المرحلة الابتدائية، وعلاقة تلك المتغيرات بالممارسات التربوية داخل الفصل، كما أن لدي معلمي غرفة المصادر

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

اتجاهات ايجابية فيما يختص بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في
مرحلة الطفولة المبكرة.

كما هدفت دراسة (Cheng, y.w., Lillian, R (2010) إلى التعرف على
فاعلية الكفايات والاحتياجات التدريبية لمعلمي غرفة المصادر في تحسين
المهارات الفنية والأكاديمية والتعليمية، وأثرها الايجابي في تحسين مستويات
الأداء، وتغيير الاتجاهات الناجمة عن ضغوط العمل، وتكونت عينة الدراسة
من (١٣٥) معلماً ومعلمة، واستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،
واستبانة لجمع البيانات، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن كبير يرجع إلى
امتلاكهم لبعض الكفايات المهنية، والمؤهلات العلمية، مما ساعد على تحسين
الأداء الوظيفي في غرفة المصادر بمدارس الدمج.

بينما هدفت دراسة (Swanson & Vaughn (2010: إلى التعرف على
مستوى تعلم القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرفة المصادر،
وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في
المرحلة الابتدائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن دور غرفة المصادر في
تحسين مهارات الوعي الصوتي، والفهم القرائي، والطلاقة في القراءة
الشفوية، وتعليم المفردات لدى ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرفة
المصادر.

وهدف دراسة (Al Khateeb, J., & Hadidi, M., (2009) إلى التعرف
على مدى رضا معلمي غرف المصادر وأولياء أمور ذوي الاحتياجات
الخاصة عن واقع الخدمات والبرامج التي تقدمها غرفة المصادر في الأردن،
وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) من معلمي غرف المصادر، و(١٩٠) من
أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتلقون خدمات وبرامج

غرفة المصادر، واستخدمت استبانة لجمع البيانات، والزيارات الصفية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي غرفة المصادر لديهم رضا بدرجة متوسطة عن العمل في غرفة المصادر مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن غير راضيين عن ضعف مشاركة أولياء الأمور ببرامج غرفة المصادر. وهدفت دراسة (Hairul, 2009): إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي (تضمن التخطيط للتدريس، وإدارة الصف، والتشخيص والتقييم)، وشملت عينة الدراسة (٥٠) معلم ومعلمة من معلمي غرف المصادر تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية تشمل ٢٥ معلماً ومعلمة، ومجموعة تجريبية ضابطة تضم (٢٥) معلماً ومعلمة، وتم قيد المعلمين بالبرنامج التدريبي لمدة (٥) أسابيع، واستخدمت الدراسة مقياس كفاية المعلم ((Competency Based Teacher Education) (CBTE)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات المعرفية لمعلمي غرفة المصادر.

بينما هدفت دراسة (White, 2009): إلى التعرف على تأثير كفايات المعلم على التحصيل الدراسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المناطق الحضرية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلم ومعلمة من المرحلة الابتدائية، وكذلك عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الملحقين بغرفة المصادر، واستخدمت الدراسة مقياس كفايات المعلم Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية كفايات المعلم في تحسين التحصيل الدراسي واكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى وجود علاقة بين كفايات المعلم وتحسن التحصيل الدراسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملحقين بغرفة المصادر فكلما زادت كفايات المعلم زاد معدل

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

التحصيل الدراسي، وقد لوحظ ذلك من خلال درجات الأطفال في الاختبارات التحصيلية للقراءة والكتابة والحساب.

وتناولت دراسة **Romi & Leyser (2006)**: فاعلية الكفايات الذاتية للمعلم في مواجهة المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي المنخفض للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥٥) معلماً التحقوا بأحد عشر كلية تربوية مختلفة، وأتيح لهم التدريب في المرحلة الابتدائية، والطفولة المبكرة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المعلمين الذين لديهم كفايات أعلى أظهروا دعماً أكبر للدمج، وأظهروا اهتماماً بالتصدي للمشكلات السلوكية في مدارس الدمج، كذلك أظهروا اهتماماً أكبر بنواحي القصور في المهارات، وأن معلمي ما قبل الخدمة لديهم كفايات ذاتية عالية بالإضافة إلى درجات مرتفعة من الشعور بالفاعلية في العمل مع الطلاب منخفضي التحصيل.

مما سبق يتضح أهمية إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر؛ حيث أنه يسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال، وذلك في ظل سياسة الدمج.

خلاصة وتعليق:

يتضح من خلال نماذج البحوث التي تم عرضها أهمية إعداد برامج لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر كما لذلك من تأثير إيجابي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج، ولقد أهتمت بعض هذه البحوث بإعداد وتدريب معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل سياسة الدمج الشامل لتزويدهم ببعض المهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع الأطفال في فصول الدمج، وبعض البحوث هدفت للتعرف على اتجاهات وآراء المعلمين، وأولياء الأمور نحو عملية الدمج، ومعوقات

سياسة الدمج، كما ركزت بعض البحوث على أهم الطرق والأساليب الناجحة لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام وهناك بعض البحوث التي ركزت على تحديد أهم الكفايات اللازمة لمعلمي غرف المصادر، وتقييمها ودورها الهام في تقديم الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والمشكلات التي تواجههم داخل غرف المصادر.

ويبدو أن هناك حاجة إلى إجراء مزيد من البحوث حول تأثير الدمج على التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك إعداد برامج لتنمية كفايات معلم غرفة المصادر وتحسين التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال.

إجراءات إعداد البرنامج:

يقوم هذا البرنامج على التخطيط المنظم والدقيق وفقاً لأسس علمية؛ بهدف إكساب معلمي غرف المصادر الكفايات المهنية والشخصية، وذلك لتحسين التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج، وتقديم خدمات تدريبية لمعلمي غرف المصادر في ضوء تحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة أثر ذلك في مدارس الدمج.

بناء وحدات البرنامج:

أعتمد الباحثون في بناء وحدات البرنامج على مجموعة من المصادر العلمية العربية والإنجليزية وذلك على النحو التالي:
١- الإطار النظري للبحث، وما أتيح الاطلاع عليه من الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت الكفايات المهنية والشخصية لمعلمي غرف

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

المصادر، وأثر ذلك في تحسين التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي لدى
الأطفال وذلك في إطار عملية الدمج، والعوامل التي تسهم في نجاح سياسة
عملية الدمج، ومن هذه المصادر على سبيل المثال لا الحصر: مثل دراسة
(2009) Hairul، ودراسة (2009) Al Khateeb, J., & Hadidi, M.,
ودراسة (2010) Swirnow, Cheng, y.w., Lillian, R، ودراسة (2011).

٢- بعض البحوث العربية والأجنبية التي استخدمت برامج تدريبية حول تنمية
كفايات معلمي غرف المصادر، ومن هذه البحوث على سبيل المثال لا
الحصر: مثل: دراسة أحمد عواد، ومحمد الأمام (٢٠٠٧)، ودراسة هدى
الجابر (٢٠٠٨)، ودراسة (2011) Park, & Chitiyo، ودراسة
(2013) Fernandez، ودراسة (2013) Randall، ودراسة زهرة فرج
(٢٠١٤)، Park et al., (2016).

- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

١- المحاضرة: أسلوب من الأساليب الإرشادية المعرفية؛ تعتمد على عنصر
التعلم وإعادة التعلم ويتخللها ويلبها مناقشات جماعية تهدف إلى إحداث تغيير
في اتجاهات الجماعة، وتنمية معارفهم، واكسابهم خبرات متعددة في شتى
مجالات الحياة (حامد زهران، ١٩٩٨: ٣٣٠)

٢- العصف الذهني: تفترض هذه الاستراتيجية وجود مشكلة أو موقف محير
يحتاج إلى حل من خلال عملية استمطار أو توليد الأفكار من قبل المتعلمين
بشكل جماعي، في محاولة لتوليد أكبر عدد من الأفكار أو الحلول، ومن ثم
تسجيلها على السبورة أو لوح بغض النظر عن نوعيتها، وتقتضي هذه
الاستراتيجية تأجيل الأحكام التقويمية في بداية جلسة العصف الذهني، ومن ثم

القيام بتقييم الحلول والأفكار بناء على معايير معينة تتفق عليها المجموعة (ابراهيم الحارثي، ٢٠٠٢).

٣- المناقشات الجماعية: إحدى طرق الإرشاد الجمعي التي يتم من خلالها تبادل الآراء والأفكار بشأن موضوع ما، وتُعد المناقشة وسيلة أكثر فاعلية من الطرق الفردية في تغيير سلوك المجموعة، وهي تؤكد على أن التدخل يشترك فيه كل الأفراد في النظام الاجتماعي (Carr, 2006: 540).

٤- النمذجة: هي أسلوب تعليمي يقوم المدرب من خلاله بأداء سلوك مرغوب فيه، ثم يشجع الفرد على محاولة أداء السلوك نفسه متخذاً السلوك مثالاً يحتذى به عن طريق المحاكاة مقلداً للمدرب مما يجعله يستثمر أقصى ما لديه من قدرات، ويُعد التعلم بالنموذج أسلوباً مناسباً لتعلم كثير من المهارات الاجتماعية، والشخصية، والحركية، كما يمكن استخدام التعلم بالنموذج أيضاً في تعليم المهارات اللغوية، والمهارات المهنية، والأنشطة الترفيهية (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٠: ٢٩٦).

٥- المحاكاة: تعتبر استراتيجية تعلم أكثر مما تعتبر استراتيجية تعليم، وهناك علاقة متبادلة بين التعلم بالنموذج والمحاكاة، حيث يزود المدرب المتعلمين بالنموذج، كما يقوم بمحاكاته (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٠: ٧٩).

٦- التغذية الراجعة: تلعب التغذية الراجعة دوراً مهماً في تشكيل السلوك الإنساني، حيث أن استخدامها في المواقف والظروف المناسبة يسهل عملية تعلم المتدربين، فهي تعد بمثابة تعزيز أو عقاب، وهي توجه الأداء، وتزود المتدربين بخبرات تعليمية جديدة، ومن صور التغذية الراجعة التعليق على السلوك الذي يؤديه المدرب سواء كان هذا التعليق مدح أو ذم، أو توجيه أو لفت نظر لأحد الأخطاء (جمال الخطيب وآخرون، ٢٠١٠: ٤٥).

٧- الواجبات المنزلية: هي مجموعة أعمال أو تمارين يكلف بها المتدربون من قبل المدرب لينفذها خارج وقت التدريب، ويختار المدرب هذه الأعمال

بحيث تسهم في تعزيز ما تعلمه المدرب داخل التدريب وتصف مهاراته من خلال تقديم التدريبات(عبد العزيز العمر، ٢٠٠٧: ٣٢٣).

كما أنها أنشطة يكلف بها المتدربين، وترتبط بها أفكار تتم مناقشتها في الجلسات التالية، وذلك بغرض مساعدتهم على ممارسة المهارات المتعلمة في جلسات البرنامج، حيث يحدد في كل مرة واجب منزلي تتغير أهدافه حسب موضوع كل جلسة وهدفها، يكافئ المتدرب على أدائه في كل مرة، وفي حالة تعذر فهم الواجب يتم تقديم نموذج لبعض الواجبات المنزلية عقب كل جلسة، فالمهارات التي تعلمها المتدرب داخل الجلسة لابد له من التدرج عليها في مواقف أخرى مختلفة عن مواقف التعلم (رضا خيري عبد العزيز حسين، ٢٠١٥).

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

استند بناء هذا البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس، التي تراعي تنمية الكفايات المهنية والشخصية لمعلمي غرفة المصادر، وهذه الأسس هي:

١- الأسس العامة: وتتمثل في جملة من المعارف، والخبرات المعرفية اللازمة لتنمية كفايات معلمي غرفة المصادر في مجال تعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير البرامج والخطط التربوية الفردية المناسبة لجميع فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك توظيف التكنولوجيا الحديثة التي تسهم في التعامل مع الأطفال في مدرسة الدمج.

٣- الأسس النفسية والتربوية: حيث يراعي البرنامج احتياجات معلمي غرف المصادر التدريبية، وخصائصهم، والظروف والمواقف والأنشطة التعليمية المناسبة والاختيار المناسب وفقاً لأولويتها وللأهداف العامة للبرنامج

والتي تمثل حاجة من حاجاته الأساسية نحو نموه المهني، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين أثناء التخطيط لأنشطة البرنامج، وإن تناسب الأنشطة المقدمة في البرنامج المتدربين حتى يقبلوا عليها وتشبع احتياجاتهم النفسية المختلفة.

٣- الأسس الاجتماعية: وتتمثل في قدرة معلم غرفة المصادر ومسئوليته في التعليم والتعلم (قدراته الذاتية) بما يتلاءم وشخصيته وظروفه الاجتماعية، وقدرته على استخدام أكثر من طريقة للتحدث مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة الصواب والخطأ، والالتزام بسياسة موحدة داخل غرفة المصادر للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يتوجب عليه استخدام عدة طرق إذا فشل في إحداها يحاول بطريقة أخرى، وكذلك العمل على توفير خبرات متنوعة ومباشرة بقدر الإمكان، والقدرة على التعامل والتواصل مع الاخصائيين والمعلمين أنفسهم وحسن التعامل مع أولياء الأمور واحترام وتقدير الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة دون التقليل من شأنهم.

- الفئات المستهدفة في البرنامج:

يطبق البرنامج الحالي على عينة من معلمي غرف المصادر بمدارس الدمج الشامل.

متطلبات تنفيذ البرنامج:

فيما يلي مجموعة من الاعتبارات الواجب مراعاتها في الجلسات التدريبية حتى تتحقق أكبر فائدة من هذه الجلسات:

١- بيئة التدريب (المكان):

يجب مراعاة الآتي في مكان تنفيذ البرنامج:

- أن يكون بعيداً عن الضوضاء وأقل تشتيباً للمتدربين بقدر الإمكان.
- أن يتم اختيار غرفة المصادر لعقد الجلسات مع المتدربين.

- أن يراعى وجود إضاءة وتهوية مناسبة.

- توفير سبورة وجهاز عرض (داتاشو).

٢- الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج:

يمثل النشاط التعليمي عنصراً أساسياً من نشاطات التعليم والتعلم المدرسي والذي يعمل بدرجة كبيرة على تحقيق الكثير من الأهداف التعليمية، ويقصد بالنشاط التعليمي: كل جهد عقلي أو بدني يقوم به معلم غرفة المصادر لإنجاز هدف محدد؛ مثل أن يقوم المعلم بإدارة الحوار داخل غرفة المصادر مع زملائه بهدف اكتساب مهارة الحوار والمناقشة، ومن هنا يتضح أن أي نشاط يجب أن يكون محققاً لهدف يرجى، لذلك فالنشاط التعليمي له مضمون وله خطة يجب السير عليها؛ كما يجب التأكد من مدى تحقيق معلمي غرفة المصادر لهدف النشاط، ويتعين مراعاة ما يلي عند اختيار الأنشطة:

- إكساب معلمي غرف المصادر بعض المعارف وتنمية مهاراتهم المعرفية.

- توفير عنصر النجاح في النشاط أو المهمة لإكساب معلمي غرفة المصادر سلوكاً إيجابياً.

- ربط الأنشطة بأهداف البرنامج ليسهل انتقال التدريب للحياة الواقعية.

- وضع هدف واحد لكل نشاط يمكن أن نسميه ناتج التدريب.

- أن تتسم الأنشطة بالوضوح والسهولة، ويحتاج ذلك إلى أكبر قدر من العناصر المألوفة لمعلم غرفة المصادر.

- يفضل اختصار زمن وحدة النشاط بحيث لا يتجاوز (١٠-١٥ دقيقة) بما يضمن اندماج معلمي غرفة المصادر في النشاط نفسه بعيداً عن المشتتات غير المرتبطة بالنشاط.

- التنوع في الأنشطة أمر ضروري ومطلوب مع فارق زمني يسمح بالاحتفاظ بتأثير قيمة الأنشطة المشابهة.

- مزاولة النشاط في جو من الترويح المبهج الفعال والإيجابي.
- تنمية الميول والاتجاهات والقيم، وتطبيق ما تم تعلمه نظرياً.
- تعلم معلمي غرف المصادر التخطيط والعمل بروح فريق الواحد.
- تنمية مهارات الاتصال وآداب النقاش (علي أحمد مصطفى وعبد الله عبد الظاهر، ٢٠١٣: ٩٠).

مراحل تنفيذ البرنامج :

يتم تنفيذ هذا البرنامج التدريبي على ثلاث مراحل هي المرحلة التمهيديّة والمرحلة التنفيذيّة ومرحلة التقييم، وذلك على النحو التالي:

(أ) المرحلة التمهيديّة:

يتم خلال هذه المرحلة تطبيق المقاييس اللازمة لاختيار عينة الدراسة مثال ذلك؛ وهو مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (إعداد: عبد العزيز الشخص، ٢٠١٤)، ومقياس السلوك التكيفي للأطفال (إعداد: عبد العزيز الشخص، ٢٠١٧)، ومقياس الكفايات المهنية والشخصية للمعلمين (إعداد: عبد العزيز الشخص، ٢٠١٤)، ومقياس التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي (إعداد الباحث) مع مراعاة أن يتم ذلك على مجموعة كبيرة من المعلمين والأطفال قدر الإمكان كي يمكن تحديد أفراد عينة الدراسة الفعلية التي تتعرض للبرنامج التدريبي.

كما يتم في هذه المرحلة عقد عدة لقاءات مع المسؤولين في المدرسة وأولياء الأمور والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك على النحو الآتي:

اللقاء الأول والثاني: يتم خلال اللقاء اتخاذ الإجراءات اللازمة للحصول على الموافقات الرسمية، والتعرف على إدارة المدرسة والمتمثلة في (مدير المدرسة/ مديرة المدرسة، والاختصاصي النفسي، والاختصاصي الاجتماعي، والمعلم) وأولياء الأمور، والمدارس التي يتم انتقاء العينة منها، وكذلك تعريفهم بالبرنامج وهدفه وكيفية تنفيذه، ومساعدة المتدربين على تعميم المهام

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

والمهارات التي يتعلمها، ومن ناحية أخرى فإن هذا اللقاء مهم لإقامة علاقة مهنية وتنمية الاحترام بين المدرب وإدارة المدرسة.

اللقاء الثالث والرابع: مع معلمي غرفة المصادر في مدارس الدمج بهدف تطبيق مقياس كفايات المعلمين، وفي هذه المرحلة يتعرف المتدربون بصورة مبدئية على المدرب والغرض من تطبيق مقياس كفايات المعلمين عليهم كنواة أولى لإقامة علاقة تتسم بالود والتقبل بين المدرب والمتدربين.

اللقاءات من الخامس إلى الثامن: يتم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق التعارف بينهم وبين المدرب، وكذلك لتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومقياس التحصيل الدراسي والغرض من تطبيقه تحديد الأطفال الأقل تحصيلاً، ومقياس السلوك التكيفي لتحديد الأطفال الأقل قدرة على التكيف.

اللقاءات من التاسع إلى الثاني عشر: يتم مع الاخصائي الاجتماعي والاختصاصي النفسي بالمدرسة وأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة متدني التحصيل الدراسي، والسلوك التكيفي، كما يتم خلال ذلك جمع معلومات حول سلوكيات هؤلاء الأطفال للوقوف على نقاط القوة والضعف لديهم، وكذلك تعريف أسرهم بالبرنامج وأنشطته وتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي كأحد أدوات الدراسة.

ملحوظة مهمة:

إن اللقاءات السابقة جميعها تتفق على هدف عام هو تعزيز العلاقة بين المدرب، وإدارة المدرسة، والمتدربين، وكذلك الأخصائيين وأولياء الأمور من ناحية أخرى، وإقامة علاقة تتسم بالود والتقبل بين المدرب ومعلمي غرف المصادر، مع التأكيد على وجود جلسات تمهيدية أخرى في البرنامج بهدف تحقيق حلقة وصل بين المرحلة التمهيدية ومرحلة تطبيق جلسات البرنامج.

(ب) مرحلة التنفيذ:

يتكون هذا البرنامج التدريبي من (٤٩) جلسة، ومن المتوقع أن يستغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر تقريباً بواقع (٤) جلسات أسبوعياً، ويستغرق زمن الجلسة الواحدة ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة، بحيث يخصص أول خمس دقائق تمهيداً للعمل مع المتدربين وإعداد الأدوات، وتتضمن كل جلسة تحقيق مجموعة أهداف إجرائية من أهداف البرنامج، وهناك بعض الإعدادات العامة التي يجب اتباعها في كل جلسة من جلسات البرنامج يمكن إجمالها في نقاط منعاً لتكرارها بداخل الجلسات وذلك على النحو الآتي:

١- يراعى عقد الجلسة في مكان هادئ خالٍ من الضوضاء والمشتتات المختلفة.

٢- أن يتم اختيار غرفة المصادر لعقد الجلسات مع المتدربين.

٣- تستغرق الجلسة في زمن (٤٥-٦٠) دقيقة مع المتدربين.

٤- تبدأ الجلسة بعد التأكد من أن الأجواء مناسبة من حيث الهدوء وانتباه المتدربين وعدم وجود مشتتات لانتباههم.

٥- يتم توزيع المشاركين إلى مجموعات حسب متطلبات الموقف التدريبي.

٦- يتم توزيع النشاط المراد التدرب عليه مطبوعاً ومصوراً على ورقة لكل مجموعة.

٧- يتم عرض النشاط على جهاز كمبيوتر من خلال جهاز الداتاشو بهدف التسهيل على المشاركين قراءة النص أثناء حوارهم مع المدرب.

٨- يتم مراعات ما يتعلمه المتدرب أثناء تطبيق جلسات البرنامج مثل (الاستئذان، وترتيب غرفة المصادر بعد الانتهاء من الجلسة، والتعاون مع الزملاء).

٩- يتم تقديم كل ما يلزم لتوضيح وتفسير وتسهيل أداء الموقف التدريبي، وذلك من خلال توجيه المشاركين إلى الاستعانة بكل ما يلزم من أساليب

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

ومهارات وسلوكيات خاصة بتطبيق كفايات معلمي غرف المصادر المهنية
والشخصية المطلوبة في الموقف التدريبي.

١٠- يحرص المدرب على توفير كافة الفرص للمتدربين للتعبير عن كفاياتهم
المهنية والشخصية وتمثيلها بالأقوال والأفعال.

١١- يتم تقييم تأثير البرنامج عن طريق إعداد ملفات لكل متدرب يحتوي
على الاختبارات والمقاييس التي يتم تطبيقها عليه، وكذلك تقييم الأنشطة التي
قام بها في كل جلسة والواجبات المنزلية التي نفذها، والمعززات التي تم
استخدامها معه، ومدى تقدمه خلال جلسات البرنامج والملاحظات السلوكية
التي أظهرها، وأخيراً التوصيات والمقترحات التي يقترحها المعلمون بشأن
الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج:

جهاز عرض (داتا شو). جهاز حاسب آلي.

صور معبرة عن موضوع الدرس. أقلام ملونة.

بطاقات. قصص مرتبطة بموضوع الدرس.

(ج) مرحلة التقييم:

في هذه المرحلة يتم تقييم فاعلية البرنامج التدريبي من خلال قياس قدرة
المدرب على الأداء وفقاً للمستوى المحدد للبرنامج وهو المستوى المطلوب أن
يصل إليه كل معلم كي يكون أداؤه مقبولاً، وترجع أهمية التقييم في برنامج
الكفايات إلى سببين:

- إتاحة الفرصة للمعلم للوصول إلى المستوى المطلوب من الكفايات
المختلفة.

- مساعدة المدرب الذي لم يتمكن من بلوغ مستوى الإتقان المحدد للبرنامج،
بأن يقدم له التعليم المناسب والتغذية الراجعة التي تساعد على تصحيح مساره

وحتى يتسنى التحقق من فاعلية البرنامج كأداة لتدريب مجموعة من معلمي غرف المصادر لتنمية كفاياتهم للعمل في مدارس الدمج الشامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك التحقق من استمرار تأثير البرنامج من خلال المتابعة.

يتم تقييم فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام مجموعة من الأدوات، منها:

- مقياس كفايات المعلمين.
- الملاحظة المباشرة لاستجابات المتدربين أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، ويتم تقييم فاعلية البرنامج، وكذلك التحقق من استمرار تأثيره من خلال أربع مستويات على النحو التالي:
- التقييم: ويشمل التقويم ما يلي:
- أ- التقييم القبلي: عن طريق تطبيق المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة قبل تطبيق البرنامج.

ب- التقييم المستمر: تقييم البرنامج أثناء التطبيق عن طريق الواجب المنزلي لكل جلسة للوقوف على مدى استفادة المتدربين من انشطتها، وكذلك إجابة المتدربين عن النشاط في نهاية كل جلسة، وذلك لتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعديلات لتناسب مع التطبيق العملي للجلسات وإجراءات البرنامج، والتي لم تتضح أثناء الإعداد النظري للجلسات.

ج- التقييم البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج يتم تطبيق المقاييس والأدوات المستخدمة في البحث للكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي.

د- التقييم التبعي: حيث يتم التحقق من استمرار تأثير البرنامج من خلال تطبيق نفس المقاييس والأدوات المستخدمة بعد مرور شهر من إنتهاء البرنامج

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

على عينة الدراسة، وذلك للوقوف على مدى احتفاظ المتدربين بما تعلموه وتدريبوا عليه من كفايات أثناء جلسات البرنامج.

جدول (١)

ملخص جلسات البرنامج المقترح:

م	موضوع الجلسة	الهدف العام
١	الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة.	أن يتعرف المتدربون على ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تعريفهم وخصائصهم وفئاتهم.
٢	الإعاقة السمعية.	أن يميز المتدربون بين الأطفال الصم، وضعاف السمع.
٣	أسباب الإعاقة السمعية وتصنيفاتها.	أن يتعرف المتدربون على أسباب الإعاقة السمعية.
٤	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	أن يتعرف المتدربون على خصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
٥	الاحتياجات العامة والتربوية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	أن يذكر المتدربون الاحتياجات العامة والتربوية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
٦	الإعاقة البصرية وتصنيفاتها.	أن يتعرف المتدربون على الإعاقة البصرية.
٧	أسباب الإعاقة البصرية.	أن يتعرف المتدربون على أسباب الإعاقة البصرية.

م	موضوع الجلسة	الهدف العام
		البصرية.
٨	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.	أن يحدد المتدربون خصائص الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.
٩	الاحتياجات العامة والتربوية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية.	أن يذكر المتدربون الاحتياجات العامة والتربوية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية.
١٠	الإعاقة العقلية وتصنيفاتها.	أن يتعرف المتدربون على الإعاقة العقلية.
١١	أسباب الإعاقة العقلية.	أن يذكر المتدربون أسباب الإعاقة العقلية.
١٢	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	أن يتعرف المتدربون على خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
١٣	الاحتياجات العامة والتربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	أن يستنبط المتدربون الاحتياجات العامة والتربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
١٤	صعوبات التعلم.	أن يتعرف المتدربون على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
١٥	أسباب صعوبات التعلم.	أن يستنبط المتدربين أسباب صعوبات التعلم.
١٦	خصائص الأطفال ذوي	أن يذكر المتدربون خصائص الأطفال

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

م	موضوع الجلسة	الهدف العام
	صعوبات التعلم.	ذوي صعوبات التعلم.
١٧	الاحتياجات العامة والتربوية لذوي صعوبات التعلم.	أن يعدد المتدربون الاحتياجات العامة والتربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
١٨	اضطرابات النطق والكلام.	أن يتعرف المتدربون على اضطرابات النطق والكلام.
١٩	أسباب اضطرابات النطق والكلام.	أن يعدد المتدربون أسباب اضطرابات النطق والكلام.
٢٠	خصائص اضطرابات النطق والكلام.	أن يذكر المتدربون خصائص اضطرابات النطق والكلام.
٢١	الاحتياجات التربوية لذوي اضطرابات النطق والكلام.	أن يستشعر المتدربون الاحتياجات العامة والتربوية لذوي اضطرابات النطق والكلام.
٢٢	التربية الخاصة.	أن يتعرف المتدربون على ماهية التربية الخاصة.
٢٣	نظام الدمج وأهدافه.	أن يتعرف المتدربون على نظام الدمج وأهداف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢٤	متطلبات الدمج.	أن يتعرف المتدربون على متطلبات عملية الدمج.

م	موضوع الجلسة	الهدف العام
٢٥	إيجابيات الدمج ومعوقاته.	أن يميز المتدربون بين إيجابيات الدمج ومعوقاته.
٢٦	خطة الدمج.	أن يتعرف المتدربون على خطة الدمج.
٢٧	غرف المصادر.	أن يعرف المتدربون مفهوم غرف المصادر، وأهميتها في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢٨	أنواع غرف المصادر.	أن يميز المتدربون بين أنواع غرف المصادر.
٢٩	إجراءات العمل بغرفة المصادر.	أن يستطيع المتدربون العمل بغرفة المصادر.
٣٠	معلم غرفة المصادر.	أن يذكر المتدربون صفات معلم غرفة المصادر.
٣١	السمات الشخصية لمعلم غرفة المصادر.	أن يميز المتدربون بين أهم السمات التي ينبغي توافرها لدى معلمي غرفة المصادر.
٣٢	كفايات معلم غرفة المصادر.	أن يعرف المتدربون كفايات معلم غرفة المصادر.
٣٣	كفايات إدارة الفصل.	أن يعرف المتدربون كفايات إدارة الفصل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

م	موضوع الجلسة	الهدف العام
٣٤	كفايات التخطيط للدرس.	أن يستطيع المتدربون صياغة الأهداف التعليمية عند تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣٥	كفايات الإعداد للتدريس.	أن يمتلك المتدربون كفايات إعداد الدرس.
٣٦	أسس التخطيط الجيد.	أن يذكر المتدربون أسس التخطيط للدرس عند تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل غرفة المصادر.
٣٧	كفايات استراتيجيات التدريس.	أن يستطيع المتدربون اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة عند تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣٨	الاستراتيجيات الفعّالة.	أن يستطيع المتدربون اختيار الاستراتيجيات الفعّالة عند تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣٩	كفايات الوسائل التعليمية.	أن يعرف المتدربون استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤٠	كفايات التواصل الإنساني	أن يشعر المتدربون بماهية التواصل

م	موضوع الجلسة	الهدف العام
	والعمل في فريق.	الإنساني وأهمية العمل في فريق.
٤١	الأنشطة التعليمية.	أن يستطيع المتدربون استخدام الأنشطة التعليمية في غرفة المصادر مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤٢	الخطة التربوية الفردية (IEP).	أن يعرف المتدربون ماهية الخطة التربوية الفردية.
٤٣	مصادر الخطة التربوية الفردية (IEP).	أن يحدد المتدربون مصادر أهداف الخطة التربوية الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤٤	خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية (IEP).	أن يستنبط المتدربون خطوات الخطة التربوية الفردية.
٤٥	تهيئة المناخ.	أن يستطيع المتدربون تهيئة جو من الألفة والاحترام بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤٦	أدوات التقييم.	أن يتعرف المتدربون على أدوات التقييم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤٧	كفايات التقييم.	أن يعرف المتدربون كيفية إجراء التقييم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤٨	الختامية	استقصاء آراء المتدربون في البرنامج بصورة عامة

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

م	موضوع الجلسة	الهدف العام
٤٩	جلسة تتبعية	أن يقوم المدرب بعد شهر من تطبيق البرنامج بإعادة تطبيق المقاييس للوقوف على مدى احتفاظ معلمي غرفة المصادر بما تعلموه في البرنامج.

تفاصيل بعض جلسات البرنامج التدريبي كمنادج:

الجلسة الرابعة عشر

موضوع الجلسة: صعوبات التعلم

تسعى هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

الهدف العام:

تعريف المتدربين بصعوبات التعلم.

الأهداف الإجرائية:

- ١- أن يتعرف المتدربون على ذوي صعوبات التعلم
- ٢- أن يذكر المتدربون تصنيفات صعوبات التعلم.
- ٣- أن يرغب المتدربون في معرفة محكات التعرف على صعوبات التعلم.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة

- الفنيات المستخدمة: الواجب المنزلي - المحاضرة - المناقشة والحوار - العصف الذهني - التعلم التعاوني.
- الأدوات المستخدمة في الجلسة: حاسب آلي - داتا شو (جهاز عرض) - أوراق للمراجعة - بطاقات.

إجراءات الجلسة:

- ١- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم.
- ٢- يبدأ المدرب بمراجعة الواجب المنزلي الذي تم تكليفهم به في الجلسة السابقة، ثم مناقشتهم فيه، ويتيح الفرصة لإبداء آرائهم مع تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب لكل معلم.
- ٣- يقوم المدرب بتوجيه الشكر للمتدربين على ما بذلوه من جهود في جمع تلك المعلومات مع تقديم التعزيز المناسب لهم.
- ٤- يوزع المدرب المذكرات الخارجية الخاصة بموضوع الجلسة على المتدربين.
- ٥- يقوم المدرب بتقديم عرض موجز عن مفهوم الجلسة من خلال جهاز عرض (داتاشو)، يركز من خلاله تدريجياً على معنى صعوبات التعلم بتوجيه السؤال التالي: ما معنى صعوبات التعلم؟
- ٦- يقوم المدرب بحصر إجابات المتدربين وتصنيفها، حيث متوقع أن تكون إجاباتهم بسيطة وقاصرة وحسب ما تعرفوا عليه من خلال اختلاطهم وتعليمهم لذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال الاطلاع على ما توافر لديهم من المعلومات الواردة من الإنترنت.
- ٧- يؤكد المدرب على الصحيح منها، ويشجع المتدربين ويعززهم لبذل مزيد من الجهد في الحصول على المزيد من المعلومات.
- ٨- يتم الانطلاق من ذلك إلى صعوبات التعلم: بأنها افتقار الطفل إلى الإنجاز، أو القدرة عليه في مجال واحد أو أكثر من مجالات التعلم، وذلك بالمقارنة إلى إنجاز الأفراد المساوين له في القدرة العقلية، وتؤكد معظم التعريفات على وجود اضطراب أساسي في العمليات النفسية التي يتضمنها فهم اللغة واستعمالها، سواء في ذلك اللغة المنطوقة، أو اللغة المكتوبة.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

٩- ثم يقوم المدرب بطرح موضوع آخر للمناقشة يتعلق بتصنيفات صعوبات التعلم وطرح السؤال الآتي: ما هي تصنيفات صعوبات التعلم؟
١٠ يقوم المدرب بحصر الإجابات وتعزيز الصحيح منها وتصنيفها، ومن ثم الانطلاق لتوضيح تصنيفات صعوبات التعلم من خلال عرض بوربوينت تفاعلي وفيما يلي عرض لتلك التصنيفات:

أ- صعوبات التعلم النمائية: أنها ترجع إلى وجود اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي مثل الإدراك الحسي (البصري، السمعي)، والانتباه والتفكير والكلام والذاكرة، وتتعلق هذه الصعوبات بالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاج إليها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، وأن الصعوبات النمائية لا تبدو في صورة صعوبات أكاديمية بل قد تكمن خلفها، وقد يشار إليها أحيانا بالافتقار إلى المهارات السابقة على التعلم الأكاديمي وتشمل:

- صعوبات الانتباه.
- صعوبات الإدراك والاستقبال.
- قصور استخدام العمليات العقلية الخاصة بالتذكر، وإدراك العلاقات، والتعميم والاستدعاء... الخ.
- صعوبات اللغة التي تتضمن قدرة محدودة على استقبال المفاهيم، والتعامل معها سواء نطقاً أو كتابةً.

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية: صعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية، وتنتج عنها، وترتبط هذه الصعوبات بالموضوعات الدراسية الأساسية، مثل صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة والتهجي، والتعبير الكتابي، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية.

١١- يقوم المدرب بطرح السؤال التالي عليهم: ما محكات صعوبات التعلم؟

- ١٢- تبدأ كل مجموعة على حده بإجراء مناقشات مع بعضها البعض، وبعد ذلك تكلف كل مجموعة مدرب منها ليقوم بمناقشة ما توصلت إليه مجموعته.
- ١٣- يستقبل المدرب آرائهم في جو يسوده نوع من الفكاهة والأخوة، ويحرص على تقديم التغذية الراجعة لهم.
- ١٤- يقوم المدرب بشكر كلاً من المجموعتين على ما بذلوه من جهد في حصولهم وتجميعهم لتلك المعلومات، ومن ثم يقدم التعزيز الذي تنوع ما بين (مادي - معنوي) على المستوى الأقرب للصواب وهي المجموعة (الأولى).
- ١٥- يقوم المدرب بعرض نماذج لإجابات المتدربين حول محاكات صعوبات التعلم كما يلي:
- أ) محك التباعد. ب) محك الاستبعاد. ج) محك التربية الخاصة.
- د) نموذج الاستجابة للتدخل كبديل لمحك التباعد في تقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ١٦- يقوم المدرب بإنهاء الجلسة وذلك بتقديم الواجب المنزلي للمتدربين، وتذكيرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: تكليف المتدربين بمزيد من القراءة والاطلاع وجمع المعلومات حول أسباب صعوبات التعلم.

الجلسة الثالثة والعشرون

موضوع الجلسة: نظام الدمج وأهدافه

تسعى هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

الهدف العام:

أن يتعرف المتدربون على نظام الدمج وأهداف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

الأهداف الإجرائية:

- ١- أن يتعرف المتدربون على نظام الدمج وأهدافه.
 - ٢- أن يستشعر المتدربون بأهمية نظام الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - ٣- أن يرغب المتدربون في تحقيق أهداف الدمج أثناء العملية التعليمية.
 - ٤- أن يميز المتدربون بين أشكال الدمج.
- زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي - التغذية الراجعة.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: مذكرات تعليمية - الكمبيوتر -جهاز الداتا شو - السبورة - بطاقات ملونه مكتوب عليها أشكال الدمج.

إجراءات الجلسة:

- ١- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم.
- ٢- يبدأ المدرب الجلسة بمراجعة التكليف - الواجب المنزلي- الخاص بالجلسة السابقة، ويناقش المتدربين فيه.
- ٣- يقوم المدرب بتوجيه سؤال للمتدربين حول معلوماتهم عن الدمج: ماذا تعرف عن الدمج؟
- ٤- يذكر المدرب العديد من الصعوبات التي يعاني منها المتدربين بسبب عدم علمهم بماهية الدمج، ومدى أهميته بالنسبة للمجال المنتمين إليه.
- ٥- يعرض المدرب نموذج توضيحي من خلال الحاسب الآلي عن كل ما يتعلق بالدمج مفهومه، وأهدافه، ومبرراته، وأشكاله وكيفية الاستفادة من هذه النماذج في العملية التعليمية، وكذلك كتابة النقاط الرئيسية على السبورة، وبعد

الانتهاء منها يجري حواراً مع المتدربين لمناقشة ما تم عرضه من خلال جهاز الحاسب الآلي.

٦- بعد الانتهاء من مناقشة المتدربين حول ما تم عرضه على شاشة العرض، يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعتي عمل (مجموعة أولى، ومجموعة ثانية)، كل مجموعة تتكون من خمسة (٥) متدربين، وتقوم كل مجموعة بمناقشة نوعاً من أنواع الدمج.

٧- بعد الانتهاء من عمل المجموعات يناقش المدرب مع المتدربين ما توصلوا إليه أثناء المناقشة حول أنواع الدمج.

٨- يعقد المدرب بعد المناقشة جلسة للعصف الذهني لتقديم أفكار جديدة لتحسين عملية الدمج.

٩- يستكمل المدرب العرض من خلال مناقشته للمتدربين في بعض النقاط أهمها بعض الخدمات المساندة للدمج الأكاديمي كبرنامج غرفة المصادر، وبرنامج المدرب الاستشاري، وبرنامج المدرب المتجول، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة، وإيجابيات وسلبيات الدمج التربوي ويناقشهم فيها بشكل علمي - ويناقش المدرب ما توصلوا اليه.

١٠- يقدم المدرب مجموعة من الكتابات الخاصة بالدمج للمتدربين، بالإضافة إلى ما تم تجميعه من شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، لكي يستفيد المتدربون من هذا الموضوع، ويتعرفوا على مدى أهميته بالنسبة لهم.

١١- يشكر المدرب المتدربين على حسن المشاركة في فعاليات الجلسة، ويذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

ينهي المدرب الجلسة بتكليف المتدربين بالواجب المنزلي: البحث في الإنترنت عن إيجابيات وسلبيات الدمج التربوي.

الجلسة السابعة والعشرون

موضوع الجلسة: غرف المصادر

تسعى هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

الهدف العام:

أن يعرف المتدربون مفهوم غرف المصادر، وأهميتها في تعليم
الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة الدمج.

الأهداف الإجرائية:

- 1- أن يتعرف المتدربون على ماهية غرفة المصادر.
- 2- أن يشعر المتدربون بأهمية غرفة المصادر.
- 3- أن يرغب المتدربون بتحديد أهداف غرفة المصادر.
- 4- أن يميز المتدربون بين غرف المصادر وحجرة الدراسة العادية.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة

الفنيات المستخدمة: ورشة عمل- حوار ومناقشة - الواجب منزلي - التغذية
الراجعة.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز الكمبيوتر - جهاز الداتا شو -
التعزيز - لوحات ورقية مكتوب عليها مبررات غرف المصادر.

إجراءات الجلسة:

- 1- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم.
- 2- يبدأ المدرب الجلسة بمناقشة مفتوحة حول التكليف الذي كلف به المتدربين
في الجلسة السابقة (البحث في الإنترنت عن مفهوم غرف المصادر وأنواعها،

- ودورها في تحسين تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة)، بحيث تكون هذه المناقشة كتمهيد للجلسة الحالية.
- ٣- يقوم المدرب بتوجيه الشكر للمتدربين على ما بذلوه من جهد في جمع تلك المعلومات.
- ٤- يوزع المدرب الأوراق المكتوبة الخاصة بموضوع الجلسة على المتعلمين.
- ٥- يقوم المدرب بتقسيم المتدربين الى ثلاث مجموعات بحيث تشتمل مجموعتين منها على ثلاثة متدربين لكل مجموعة بينما تضم المجموعة الأخرى أربعة متدربين.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج



٦- يقوم المدرب بعرض بعض الصور ثم يطلب منهم التعرف عليها وبطرح
السؤال التالي عليهم: ماذا تعرفون عن غرفة المصادر؟

٧- يقوم المدرب بحصر إجابات المتدربين وتصنيفها، حيث يتوقع أن تكون إجاباتهم بسيطة وغير مكتملة وحسب ما تعرفوا عليه من خلال اختلاطهم وتعليمهم لذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال الاطلاع على المعلومات الواردة من الإنترنت.

٨- يؤكد المدرب على الصحيح منها، ويشجع المتدربين ويعززهم لبذل مزيد من الجهد في الحصول على المزيد من المعلومات.

٩- بعد ذلك يقوم المدرب بتوضيح مفهوم غرفة المصادر بأنها غرفة صفية مجهزة بالمواد والأدوات التي من شأنها أن تسهم في معالجة جوانب القصور الأكاديمي لدى الأطفال من خلال البرامج المقدمة بأساليب، وطرق معدلة تراعي الفروق الفردية بين الأطفال، وبشكل يحقق أهداف العملية التعليمية، حيث يعمل فيها معلم متخصص في التربية الخاصة بشكل عام، أو متخصص في فئة واحدة على وجه الخصوص وفق جدول محدد ومنسق بالتعاون مع معلم الصف العادي لتشكل بذلك هذه الغرفة إحدى البدائل التربوية المتوفرة في المدرسة العادية.

١٠- يقدم المدرب عرض (بوربوينت) تفاعلي في النقاط التالية:

- مبررات إنشاء غرفة المصادر:

أدى التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع إلى ضرورة تنوع مصادر التعلم وتوافرها بما يلاءم احتياجات المتعلم وميوله، وقدراته، واستعداداته، وتسهيل الاستفادة منها، ومن مبررات استخدامها:

- إتاحة فرصة الاندماج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين.

- غرف المصادر أفضل السبل لإكساب المهارات اللازمة للتواصل الاجتماعي، وإعداده لحياة الكبار.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

- تساعد في زيادة تحسن أداء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والاستفادة من المناهج والبرامج العادية.
- غرف المصادر من البدائل التربوية المرنة.
- تخفف غرف المصادر من العزل والوصم والنظرة السلبية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقلل من حساسية أولياء أمور الأطفال الذين يرفضون إحاق أبنائهم بالمراكز.
- عدم كفاءة الطرق المتبعة حالياً في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة مثل كثرة التكاليف للخدمات الخاصة بهم، وعدم توفير متخصصين في هذا المجال.
- ١١- ورشة عمل: يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعتين (مجموعة أولى، ومجموعة ثانية) لمناقشة الفرق بين (غرفة المصادر وحجرة الدراسة العادية)، بحيث تقوم كل مجموعة من خلال العصف الذهني بعرض أهم الفروق بين غرفة المصادر وحجرة الدراسة العادية كما يلي:
حجرة الدراسة العادية:
- تستخدم لجميع الأطفال حيث أنها ليست مزودة بالأدوات والوسائل التي تراعي احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف إعاقاتهم.
- لا تراعي الأركان التعليمية التي تميز بين الفروق الفردية للتلاميذ؛ حيث إن الأطفال يجلسون عادة في صفوف نمطية غير متحركة حيث تكون الحركة غير متاحة.
- لا تناسب الأنشطة التعليمية التي تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أنها لم تصمم لهذا الغرض.

- دائماً يكون المدرب الموجود بحجرة الدراسة العادية مؤهلاً للعمل مع الأطفال العاديين، وليس للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
غرف المصادر: ليست كالصف العادي، بل هي غرفة واسعة مريحة مجهزة تجهيزاً خاصاً بكل الوسائل والأجهزة والأدوات. تم تقسيمها إلى أركان ومجموعة وحدات تشكل في مجموعها ما يعرف بغرف المصادر ومن هذه الأقسام أو الوحدات: وحدة خاصة بمهارات اللغة العربية (القراءة والكتابة)، وحدة خاصة بمهارات الحساب، وحدة خاصة بالمهارات الاجتماعية، وحدة خاصة بمعالجة مشكلات النطق، وحدة خاصة بالمهارات الحركية والتمارين الحركية الوظيفية، وحدة خاصة بمهارات الحاسوب.

١٢- يقوم المدرب باستقبال العروض التي قدمتها كل مجموعة، ومن ثم يناقش المتدربون فيما ذكروه مع حرص المدرب على تقديم التغذية الراجعة لهم.

١٤- يناقش المدرب المتدربين بعد تقسيمهم إلى مجموعتين حول أهداف غرفة المصادر كما يلي:
أهداف غرفة المصادر:
أولاً: الأهداف العامة:

- توفر لكل من المدرب والمتعلم مصادر المعرفة المختلفة المطبوعة منها وغير المطبوعة.

- تحسين جودة التدريس وما لها من أثر على خلق بيئة تفاعلية للمتدربين بجانبها المعرفي والأدائي، إلى جانب تنمية وتحسين الجوانب الفسيولوجية، واللغوية، والانفعالية، والمعرفية للمتعلم.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

- غرفة المصادر في مدارس الدمج تجمع بين أنماط متعددة من المثيرات التعليمية (المكتوبة، والمسموعة، والمرئية) والتي تتناسب مع كل من الطفل العادي وذوي الاحتياجات الخاصة على حسب درجة إعاقته.

ثانياً: الأهداف الخاصة:

- توفير المواد التعليمية الملائمة لأساليب التعلم المختلفة.
 - تقديم اختبارات تعليمية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة ليست متاحة في أماكن الدراسة.
 - إتاحة الفرص الملائمة للأطفال للمشاركة في اتخاذ القرارات بتعليمهم.
 - إتاحة الفرص لاكتساب الخبرات اللازمة لنمو الطفل.
 - تسهيل تنفيذ التعليم الفردي.
 - تهيئة الفرص المناسبة لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة لكي يستطيع الاعتماد على نفسه، والقيام بدورة في المجتمع في حدود إمكانياته وقدراته.
 - إعطاء الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتحسين القدرات، والمهارات، والحصول على المعلومات، وتنفيذ المسؤوليات التي يكون قادراً على القيام بها لكي يشعر أنه فرد له قيمة.
 - إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات التي تمكنهم من الاستقلال والاعتماد على أنفسهم.
 - التقييم لكل حالة وتوفير العلاج الخاص بكل طفل.
 - مساعدة بعض الفئات في تعلم بعض المواد الدراسية.
 - إشباع حاجات ورغبات وميول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ١٣- يقوم المدرب بعرض نماذج لإجابات المتعلمين حول هدف غرفة المصادر ومناقشة الأهداف السابقة مع مجموعة العمل، ومنها الأهداف العامة، والأهداف الخاصة السالفة الذكر.

١٤- يقوم المدرب بإنهاء الجلسة، وذلك بتقديم الواجب المنزلي للمتدربين، وتذكيرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
الواجب المنزلي: تكليف المتدربين بمزيد من القراءة والاطلاع حول أنواع غرف المصادر ومكوناتها تمهيداً للجلسة التالية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- ١- إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠١٠). التوحد " السلوك والتشخيص والعلاج". عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ٢- أحمد أحمد عواد ومحمد صالح الأمام (٢٠٠٧). واقع الخدمات التربوية في غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة من ٨ - ٩ ديسمبر، ص ص ٥٩١ - ٦٣١.
- ٣- أحمد أحمد عواد وأشرف عبد الغني (٢٠٠٩). الخدمات التربوية لطلبة صعوبات التعلم ما بين غرفة المصادر والدمج الشامل في الفصول العادية. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، العدد الثاني، السنة الأولى، أكتوبر، ص ص ١٧ - ٣٨.
- ٤- أحمد بن عبد العزيز التميمي (٢٠٠٦). وجهات نظر المعلمين نحو الأطفال ذوي متلازمة داون: التوقعات النمائية والانطباعات السائدة والاتجاهات نحو الدمج التربوي في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة الإرشاد النفسي، المؤتمر السنوي الثالث عشر، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٥- أسامة محمد البطاينة (٢٠٠٤). تقويم الكفايات لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول، كلية التربية، جامعة دمشق، ص ص ٣١ - ٤٩.
- ٦- أمل البكري (٢٠٠٧). علم النفس المدرسي. عمان: المعترف للنشر والتوزيع.
- ٧- أنور عمران الصادي (٢٠٠٧). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته. رسالة ماجستير. أكاديمية الدراسات العليا، ليبيا.

- ٨- إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٨). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ٩- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠). تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ١٠- تاج حسن محمد (٢٠٠٣). إعداد معلم ذوي الاحتياجات. المؤتمر العلمي السنوي التاسع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم - تكنولوجيا التعليمي - ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة حلوان.
- ١١- تهاني عثمان منيب (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٢- جمال محمد الخطيب وجميل الصمادي وفاروق الروسان ومنى الحديدي وخوله يحيى وميادة الناطور وإبراهيم الزريقات وموسى العميرة ونادية السرور (٢٠١٠): "مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، ط٣، الأردن، دار الفكر.
- ١٣- حسام عطية عابد (٢٠١٤). برنامج قائم على الكلام المطول في حفظ حدة الللجة وأثره في تحسين السلوك التكيفي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ١٤- خلود أحمد الأنصاري (٢٠٠٨). الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ١٥- دعاء محمد يوسف (٢٠١٥). علاقة جودة الحياة لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقلياً بالسلوك التكيفي لأطفالهن. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- ١٦- ديان برادلي ومارغريت سيرز وديان سوتلك (٢٠٠٠ أ): ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السيد الشخص، وعبد العزيز العبد الجبار، الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. مفهومه وخلفيته النظرية، العين: الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

- ١٧- ديان برادلي ومارغريت سيرز وديان سوتلك (٢٠٠٠ ب): ترجمة عبد العزيز السيد الشخص وعبد العزيز العبد الجبار وزيدان أحمد السرطاوي. الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية، العين: الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- ١٨- ربحي مصطفى عليان وعبد الحافظ سلامة (٢٠٠٢). إدارة وتنظيم المكتبات ومراكز مصادر التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ١٩- ربحي مصطفى عليان (٢٠١٠). مصادر التعلم، عمان: دار اليازوري للنشر.
- ٢٠- رجا محمد أبو علام (٢٠٠٦). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٢١- رضا خيرى عبد العزيز حسين (٢٠١٥). برنامج تدريبي تخاطبي علاج اضطراب اللغة البرجماتية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٢٢- روبرت كوجيل ولن كوجيل (ترجمة). عبد العزيز السرطاوي، وائل أبو جودة، وأيمن خشان (٢٠٠٣). تدريس الأطفال المصابين بالتوحد "استراتيجيات التواصل الايجابية وتحسين فرص التعلم". دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- ٢٣- زهرة فرج خرازة (٢٠١٤). برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية والشخصية اللازمة للمعلمين وأثره في تحسين السلوك التكيفي للأطفال الصم بليبيا. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٢٤- زينب محمود شقير (٢٠٠٢). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، الدمج الشامل، التدخل المبكر، التأهيل المتكامل، سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. المجلد الثالث. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٢٥- زينب محمود شقير (٢٠١١). الدمج الشامل تعليم غير العاديين في المدارس العادية "المدرسة للجميع". الرياض: دار الزهراء.

- ٢٦- سعيد كمال الغزالي (٢٠١١). تربية وتعليم المعوقين سمعياً. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٢٧- سمية حيدر منصور ورجاء شريف عواد (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (٢٨)، العدد الأول، ص ٣٠١-٣٥٦.
- ٢٨- سمية محمد الشماليّة (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسات المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- ٢٩- سهير سلامة شاش (٢٠٠٩). استراتيجيات التدخل المبكر والدمج. القاهرة: زهراء الشرق.
- ٣٠- سهير سلامة شاش (٢٠١٦). استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٣١- سهيل محمود الزعبي ومجدولين سلطان بن عبد الرحمن (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي في تعديل اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو غرفة المصادر في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٣)، العدد (١)، ص ٤١-٥٧.
- ٣٢- سهيلة كاظم الفتلاوي (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية (مفهومه - التدريب - الأداء). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٣٣- الشيماء محمد الوكيل (٢٠١٦). برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات التكيفية والأكاديمية لدى الأطفال التوحديين في إطار الدمج. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٣٤- صبحي حمدان أبو جلاله، (٢٠٠٩). اتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم. ممارسات وتحديات. مجلة التربية، الدوحة - قطر، العدد (١٦٨)، السنة (٣٨)، ص ١٠٢-١٠٣.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

- ٣٥- طارق عبد الرؤوف عامر وربيح عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٨). ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- ٣٦- طالع دخيل الله الغانمي (٢٠١٢). درجة أهمية وممارسة الكفايات الإدارية الصفية اللازمة لمعلمي برامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة جدة. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة صنعاء.
- ٣٧- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤) . الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات. القاهرة: دار الرشاد.
- ٣٨- العبد الخالق رؤوف (١٩٨٧). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. مجلة كلية التربية، الدوحة، العدد ٨ (١)، ص ٥٢ - ٥٣.
- ٣٩- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٠). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤٠- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٤). مقياس السلوك التكيفي للأطفال (المعايير المصرية والسعودية). ط٥. الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية.
- ٤١- عبد العزيز السيد الشخص والسيد يس التهامي (٢٠١٤). مقياس كفايات المعلمين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤٢- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٧). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم. ط٣. القاهرة: الطبري للتصوير والطباعة.
- ٤٣- عبد العزيز بن سعود العمر (٢٠٠٧). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ٤٤- عبد المطلب أمين القريطي (١٠١٠). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته. مجلة الإرشاد النفسي، العدد (٢٧)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- ٤٥- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٤٦- علي أحمد مصطفى وعبد الله عبد الظاهر (٢٠١٣). التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج. الرياض: دار الزهراء.
- ٤٧- علي خليل الحمد ونعيم علي العتوم (٢٠١٦). الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٤٨- عمر إسماعيل غريب (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المساء معاملتهم على السلوك التكيفي لأطفالهما. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- ٤٩- عونية عطاء صوالحة (٢٠١٤). اتجاهات مديري المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة عمان نحو برنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثالث، ص ص ١٥٥-١٧٩.
- ٥٠- فاروق فارح الروسان (٢٠٠٠). الذكاء والسلوك التكيفي (الذكاء الاجتماعي). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- ٥١- فاروق محمد صادق (٢٠٠٦). تمكين غرفة المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ١٩-٢٢ نوفمبر.
- ٥٢- فاروق محمد صادق وعبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٨). مشروع حركة الدمج الشامل للتربية الخاصة في مصر (٢): دليل إرشادي لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. القاهرة: الجمعية المصرية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة واللجنة الوطنية لليونسكو، وزارة التعليم العالي.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

- ٥٣- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٩). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الفلسفة. المنهج، الآليات)، القاهرة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ٥٤- قيس نعيم عصفور (٢٠١٦). رضا معلمي غرف المصادر عن الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد ٦٢، الجزء الأول، ص ص ٢٦٥-٣١١.
- ٥٥- كمال سالم سيسالم (٢٠٠١). الدمج في فصول ومدارس التعليم العام. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- ٥٦- مارتين وروبيرتا رامسي وروبرت ألجوزين (ترجمة) زيدان أحمد السرطاوي (٢٠٠٦). تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البسيطة. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٥٧- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٨- محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠١٢). نموذج مقترح لتطوير خدمات غرفة مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديريات تربية محافظة معان في الأردن. رسالة ماجستير. قسم البحوث والدراسات التربوية، معهد البحوث والدراسات العربية.
- ٥٩- محمد السيد علي (٢٠٠٢). التربية العلمية وتدريب العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٦٠- محمد سعيد عوض (٢٠١٦). برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات المهنية في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة على احتياجاتهم التدريبية في غزة. رسالة ماجستير. قسم البحوث والدراسات التربوية، معهد البحوث والدراسات العربية.
- ٦١- محمد عطية خميس (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والتعلم. ط٢. القاهرة: دار السحاب.

- ٦٢- محمد مضحي السعدي (٢٠٠٣). تحديد الكفايات المهنية الضرورية لمعلم مادة التفسير وقياس مدى تمكنه منها في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٦٣- محمود كامل الناقبة (١٩٩٧). البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات. أسسه وإجراءاته. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- ٦٤- مصطفى نوري القمش وناجي منور السعايدة (٢٠٠٨). قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٦٥- نبيل حافظ عبد الفتاح (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٦٦- نجمة بنت عبد الله الزهراني (٢٠٠٥). النمو النفس - اجتماعي وفق نظرية أريكسو وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٦٧- نسرين هارون حافظ (٢٠١١). الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك التكيفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من أطفال الدور الإيوائية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى.
- ٦٨- نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (١٨)، العدد (١)، ص ٩١-١٣٠.
- ٦٩- نوال حامد ياسين (٢٠٠٨). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

- ٧٠- هدى محمد الجابر (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين لتغيير اتجاهاتهم نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٧١- هدى محمد قناوي (٢٠٠٥). الطفل وتنشئته وحاجاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧٢- هلا السعيد نعيم (٢٠١١). الدمج بين جدية التطبيق والواقع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧٣- هنوده على (٢٠١٣). التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعلم الثانوي. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضير.
- ٧٤- وسام مدحت عثمان (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التعليمية للمعلمين في مدارس الدمج وأثره على تعديل اتجاهاتهم نحو الدمج. رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات العربية.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية:

- 75- Abner, Kindea D. (2013). A study of general educators lived experiences in the inclusion of elementary students with autism. Ph.D. Thesis. School of Education. Capella University.
- 76- Al Khateeb, J., & Hadidi, M., (2009). Teachers' and Mothers' Satisfaction with Resource Room Programs in Jordan, Journal of the International Association of Special Education. Vol. 10 (1), pp, 56-59.
- 77- AL-Zyodi, M. (2006). Teacher's attitudes towards inclusive Education in Jordanian schools. Intentional Journal of special Education, Vol. 21(2), pp, 56-82.
- 78- Aronson, J. (2002). Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education. California: Academic Press.

- 79- Beg, Shannon L. (2004) the advantages and disadvantages of the inclusion of student with disabilities into regular education classrooms. Master Thesis. The Graduate school, University of Wisconsin-Stout.
- 80- Bowers, Anneliese M. (2012). Increasing Peer interaction by facilitating Sensory Play activities in an inclusive for A Child with Autism: A case Study. Master Thesis. Mills College.
- 81- Brwneel, J. (2006). Meeting the competency needs of global leads: A partnership approach. Human Resources Management, Vol. 45 (3), pp. 309-336.
- 82- Carr, A., (2006). Family therapy: Concepts, process and practice. (2nd Ed). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- 83- Chabeli M. & Rand, A. (2001). New trends in Assessment and Evaluation in teacher Education, paper presented in the "21" Annual Intentional Seminar of Teacher Education, Kuwait University, Kuwait February (10 - 17).
- 84- Cheng, Y.W., & Lillian, R. (2010). Elementary Resource Room Teachers' Job Stress and Job Satisfaction in Tao Yuan County, Taiwan. Journal of Intellectual and Developmental Disability. Vol. 35(1), pp. 44-47.
- 85- Council for Exceptional Children (CEC) (2003). What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educators (5th Ed). Arlington, Virginia: Author, USA.
- 86- Daniels Vera (2003). Students with gifts and talents (In). Obiakor, Festus; Utley, Cheryl & Rotatori, Anthony (Eds). Effective education for learners with exceptionalities. New York: An Imprint of Elsevier Science. pp. 324- 348.
- 87- Duopux, E. Wolman C. & Estaa, E. (2005). Inclusive Education. Intentional Journal of Disability Development and Education, Vol. 52 (1), pp. 43-58.
- 88- Evgueni, Khvilon, & Patru Mariana (2002). Information and Communication Technologies in Teacher Education, A planning Guide. Division of Higher Education, UNESCO.

- 89- Fanan, L. A. (2007). Music therapy and developmental disabilities: Glance back and a look forward. The American Music Therapy Association, Vol. 25(2), pp. 80-85.
- 90- Fernandez, N., (2013). Teacher use of brain-based research, response to intervention, and teacher efficacy in elementary schools with high and low individual education plan growth for English, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol. 73(10), pp. 82-124.
- 91- Forlin, C. & Sin, F. K. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. International Journal of Whole Schooling, Vol. 6, (1), pp. 6-24.
- 92- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). Special educational needs inclusion and Diversity, Open University Press Buckingham, UK.
- 93- Gammons, D., (2005). Viewing talented and gifted programs courses from an African-American male's perspective. Ph.D. Thesis. University of Capella.
- 94- Gorman, O. (2010). The context of professional learning for inclusion: A4-PLY Model. International Journal of Whole Schooling Vol. 6, (1), pp. 39-52.
- 95- Hairul Nizam Ismail (2009). Competency Based Teacher Education (CBTE): A Training Module for Improving Knowledge Competencies for Resource Room Teachers in Jordan, European Journal of Social Sciences, Vol. 10(2), pp. 166 - 178.
- 96- Henley, M., Roberta S.R., & Algozzine, R. (1993). Characteristics and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities. London: Allyn & Bacon.
- 97- Heward, William L. (2009). Exceptional children: An introduction to special education. Ninth Edition. Person Education, Inc.
- 98- Hong, E., Green, M., & Higgins. K. (2006). Instructional practices of teacher in General Education classrooms & Gifted Resource room: Development and validation of the

-
- practice Questionnaire. *Gifted child Quarterly*, Vol. 50 (2), pp. 91 – 103.
- 99- Kalis, H. (2008). Employment success among adults who have received welfare and who are diagnosed with learning disabilities: Exploring the additive predictive value of adaptive behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, Fielding Graduate University.
- 100- Khomenko. S. (2011). Professional competence of Teacher as A Necessary Component of The professionalism, *The Advanced Science Journal*, Poltava National pedagogical Ukraine, Vol. 2, pp. 117-120.
- 101- Lee, H, J & Park, H, R. (2007): An integrated literature review on the adaptive behavior of individuals with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*. Vol. 28 (3), pp. 132-139.
- 102- Lerner, J. (2003). Learning disabilities theories, diagnosis, and teaching strategies. (8th Ed). New York: Houghton Mifflin Company.
- 103- Loiacono & Vito; Valenti, (2010). General Education Teacher needs to be prepared to co-teach the increasing number of Children with Autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*. Vol. 25, No. 3.
- 104- Louise, M., & Rumble, G. (2004). Vocational education and training through open and distance learning, *Rutledge flamer*, Vol.5.
- 105- Mc Comb, D. (2007). Mental Retardation (in) introduction to special education. New York. Pearson Education. pp. 275 – 312.
- 106- Mckelvey, Diane, Mc Jury (2008). Relationship between attitudes of school-based Administrators and inclusion practices of student with autism/Asperger's syndrome. Ph.D Thesis. University of Phoenix.
- 107- Park, M.-H; Dimitrov, D. M; Das, A. Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 16, pp. 2–12.
-

- 108- Paskiewicz, T. L. (2009). A comparison of adaptive behavior skills and IQ in three populations: Children with learning disabilities, mental retardation, and autism. Ph.D. dissertation, Temple University.
- 109- Peters, W., Loidl, H. G., & Supplee, P. (2002). Underachievement in Gifted Children and Adolescents: Theory and Practice. In Heller, K. A., Mönks, F., Subotnik, R., & Sternberg, R. (2nd Ed), International Handbook of Giftedness and Talent, pp. 77-122.
- 110- Quinn, James P. (2011). Impact of the Inclusion of Students with Autism on the Academic Achievement of General Education Students. Ph.D Thesis. College of Education, Walden University.
- 111- Randall, A., (2013). Effects of teacher efficacy and student's gender and ethnicity on special education referral and response to intervention, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol. 73 (9), pp. 17-59.
- 112- Redmon, G.B. (2007). The impact full inclusion on the academic achievement of student with disabilities in grades 3- 6. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University.
- 113- Reiter, Shunit & Vitany, Tally (2006). Inclusion of Pupils with Autism: The effect of an intervention program on regular pupil burnout, attitude and quality of mediation. Journal of Autism and Developmental Disorder. Vol. 11, pp. 25-34.
- 114- Reynolds, C., & Janzen, E. (2007) Encyclopedia of special Education. (3^{ed} Ed) New Jersey: John Wiley & Sons.
- 115- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. European Journal of Special Needs Education, Vol. 21, pp. 85-105.

- 116- Ross, S., (2002)." Teachers, Feeling of Competency in Education children with Special Needs in the general Education Setting, Education Resources Information Center.
- 117- Schwartz Diane (2005). Including Children with Special Needs: A Handbook for Education AND Parents London. Greenwood Press.
- 118- Spasrkenbaugh, Eric (2006). The Inclusion of Autistic Student in the General Curriculum. Ph.D. Graduate Faculty of the School of Education. University of Pittsburgh.
- 119- Speigh, R, K., (2004). An Assessment of Educational Computing and technology of teacher Education programs at Ncate Accredited Colleges and Universities, Dissertation unpublished, International, 55.
- 120- Spencer, Vicky; Simpson, Cynthia (2009). Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective Inclusion and instruction in the general education classroom. USA, prufrock press Inc.
- 121- Swanson, E & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. Psychology in the Schools, 47, pp. 481-492.
- 122- Swirnow, J.G., (2011). Teachers' use of curriculum-based measurement for Latino students with and without English proficiency, Fordham University, Dissertations Publishing.
- 123- Tassel, V., & Baska, J. (2003). What Matters in Curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research and productive giftedness? In Colangelo, N., & Davis, G. (Eds), Handbook on gifted Education Boston; Allyn & Bacon, pp. 174 –183.
- 124- Taylor, M. S. (2008). Describing the adaptive behavior of children with down, syndrome who received early intervention measured by the Vineland adaptive behavior scales: A trend analysis. Unpublished Doctoral Dissertation Texas of Woman's University.
- 125- Turkington, Carol; Anan, Ruth (2007). The encyclopedia of autism spectrum disorders.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل
الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج

- 126- Van Tassel – Baska, J. (2003). What Matters in Curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research and productive giftedness. In Colangelo, N., & Davis, G. (2nd Ed), Handbook on gifted education Boston; Allyn & Bacon, pp. 174 –183.
- 127- Wilson, S. (2003). Creating Effective Teachers: Concise Answers for Hard Questions. New York: AACTE Publications.