﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر

إعداد

د. إسماعيل خالد علي المكاوي
مدرس أصول التربية
كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر

المجلة التربوية. العدد الثامن والستون . ديسمبر ٢٠١٩م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، وذلك في ضوء متغيرات : النوع (ذكر – أنثى) ، الإقامة (ريف – حضر) ، وعدد سنوات الخبرة (١–٥ سنوات، ٦–١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) ولتحقيق ذلك الهدف تم تحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية ومجالاتها ومداخل تحديدها، وأدوار المعلم في ظل نظام الدمج، كما تم تصميم استبانة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، وذلك في مجالات (التخطيط لعملية التعليم) ، (تنفيذ عملية التعليم) ، (تقويم عملية التعليم) ، (التنمية المهنية للمعلم) وطبقت على عينة عشوائية بلغت (٨١١) من معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، وقد أظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر كانت كبيرة ، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين عينة الدراسة في احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل (تربوي – غير تربوي) لصالح غير تربوي، وتبعاً لمتغير الإقامة (ريف – حضر) لصالح ريف، وتبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح الفئة من ٦ إلى ١٠ سنوات بالنسبة لإجمالي الاستبانة. الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية – الدمج– تدريب المعلم أثناء الخدمة – أدوار المعلم.

Abstract:

This research aimed to identify the training needs of teachers in primary school which apply the inclusion system in Egypt, in the light of some variables, Qualification (educational - non-educational), Residence (rural- urban), experience (1-5, 6-10, more than 10 years).

To that end, study determined the concept of training needs, their areas and the approaches of their identification, and the teacher's roles amid the inclusion system. The researcher designed a questionnaire to identify the training needs of primary school teachers in Egypt in the following areas: (Planning for learning process), (practice of learning process), (evaluation of learning process), (professional development of the teacher), the random sample consisted of (811) teachers in the primary school in Egypt.

The results indicated a high degree of training needs of primary school teachers in Egypt, additionally, there were statically significant differences between study variables, in favor of non-educational Qualification, urban environment, and 6-10 years of experience for the total questionnaire.

Keywords: Training Needs - Inclusion - In-service teacher training - Teacher roles amid the inclusion system.

مقدمة:

يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، فهو المنفذ الفعلي للمناهج الدراسية، وهو أكثر عناصر المنظومة التعليمية أهمية، فهو القائم بالمهمات والأعباء التربوية، ويتفاعل بشكل مباشر مع الطلاب؛ ومن هنا تكمن أهمية حسن اختيار المعلم ودقة إعداده وتدريبه ضماناً لنجاح العملية التربوية، وخاصة أنه لا يقع على عاتقه نقل المعرفة فقط، بل تزويد المتعلمين بالخبرات، وبناء المعرفة وتوظيفها، كما يتحمل مسؤوليات كبيرة يحتاج لإنجازها إعداداً وتأهيلاً وتطويراً لقدراته، حتى يتمكن من أداء مهمته على أكمل وجه" (٤٢، ٢٠١٢: ٨٨)(•).

ويعد تدريب المعلم جزءًا أساسيًا من إعداده، حتى يكون قادراً على مواكبة التغيرات في شتى المجالات، وبالتالي التغير في طبيعة مهامه وأدواره ومسؤولياته،فيحتاج إلى مهارات متجددة، في إطار سلسلة متكاملة وشاملة من برامج التنمية المستمرة التي تعتمد على التخطيط العلمي. فالتطورات السريعة في العلوم التربوية تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم ، وتزويده بمقومات النمو الذاتي"(٤٠، ٢٠٠٨: ١٩).

ويتضمن تدريب المعلمين إحداث تغيير وتطوير وتحسين في شخصيته، واتجاهاته، ومعلوماته، وسلوكه لتلبية احتياجاته، واحتياجات المؤسسة الحالية والمستقبلية، بما يعود بالنفع على الفرد، والوظيفة، والمؤسسة والمجتمع"(٤٢، ٢٠١٢: ٨٨).

ويستمد التدريب أهميته من عدم قدرة معطيات الإعداد قبل الخدمة على الصمود طويلاً أمام إفرازات التطور في كافة مجالات الحياة، لاسيما في ظل التطور المعرفي، والتسارع في الأفكار التربوية التي فرضت على المعلم أدواراً جديدة، وبالرغم من الاختلاف في تحديد مراحل وإجراءات عملية التدريب، إلا أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين يأتي في مقدمة هذه الخطوات والمراحل، حيث إن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف على احتياجات المعلمين وحصرها"(٢٢، ٢٠١٤: ٢٨٣).

وتزداد حاجة المعلم إلى التدريب مع الاتجاه نحو تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، حيث صار تعليم هؤلاء الأطفال مسؤولية مشتركة بين معلم التربية

•يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، ويشير الرقم الثاني إلى سنة النشر، والرقم الثالث إلى رقم الصفحة.

الخاصة والمعلم العادي ، الأمر الذي ألقى أعباءً كثيرة على كاهل المعلم العادي لم يكن مطالباً بها فيما مضى، لاسيما فيما يتعلق بتعامله مع عينة غير متجانسة من الاطفال(العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في إطار أسلوب الدمج) بينهم فروق فردية متنوعة وكبيرة، وما يتطلبه ذلك من تكييف البيئة الصفية وتعديلها وإجراء تعديلات على طرائق التدريس، والتخطيط للأنشطة الصفية، وامتلاك كفايات تدريس خاصة ، وتوجيه وإرشاد، والتعاون مع معلم التربية الخاصة وغيرها من الأدوار، بما يمكن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الانتظام في برامج تعليمية عادية، بما يتناسب وقدرات كل طفل(٤١، ٢٠١٥: ٣١١).

وقد تطور مفهوم الدمج من مجرد إقناع أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي بقبول ذوي الاحتياجات الخاصة ليشاركوا المكان، بل تعدى ذلك ليصل إلى مرحلة إقناع المدرسة العادية، وأصحاب القرار التعليمي لإعادة تنظيم المجتمع المدرسي بحيث لا يعود الطفل ذو الاحتياجات الخاصة هو المشكلة والعقبة الحقيقية للنزاع التعليمي القائم، بل تغدو صلاحية المناهج الدراسية ومستوى كفاءات المعلمين هي جوهر الخلاف، والنقطة الرئيسية التي يجب أن تدور حولها التساؤلات في حالة تعثر نجاح هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية"(١٢، ٢٠١٦: ١٣).

ويعتبر دور المعلم أساسياً في نجاح عملية الدمج، فهو الذي يتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة فترة زمنية ليست بالقصيرة، فقابليته للتلميذ، ودافعيته القوية نحو مساعدته، سواءً بالإرشاد أو التوجيه والمتابعة، كلها من الأمور الهامة للمعاق، وتقلل من الفوارق بينه وبين الأسوياء ، ومن ثم يحب المدرسة ويقبل على التعامل مع كل من فيها من تلاميذ وعاملين ومعلمين(٢٣، ٢٠٠٩: ٤٢٠).

وقد يحقق الدمج نجاحاً كبيراً إذا ما أخذ بعين الاعتبار العوامل المهمة لنجاح تطبيقه، ومن ذلك: توفير المساندة المالية والبشرية، وتوفير الأدوات والوسائل والاحتياجات اللازمة ، والتهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة وللأطفال العاديين ولأولياء أمورهم، ولأولياء أمور الأطفال المعوقين، ووجود معلم يعمل على تذليل العقبات والصعوبات أمام المعوقين"(٤٣، ٢٠٠٤: ٧٦٧).

ولا شك أن الدمج يعد من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم للتأكد من نجاح البرنامج، حيث إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – والذين يستفيدون من هذا البرنامج – يجب أن يحصلوا على مستوى من التعليم لا يقل عن البرنامج المطبق في مدارس التربية الخاصة، كما أن وجود الطفل ذي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لا يجب أن يؤثر بأي حال على برنامج المدرسة العادية ومستوى تقدم وطموح الأطفال ، وألا يشكل عبئاً إضافياً على المعلم في المدرسة العادية(٥١، ٢٠٠٧: ٣٧).

وينظر الدمج إلى التنوع كقاعدة، ويتطلب تعليماً عالي الجودة، من خلال توفير مناهج مفيدة، وتدريس فعال، وتوفير الدعم اللازم لكل تلميذ، ويستطيع المعلم تطبيق مبادئ الدمج في الفصول الدراسية، رغم تنوع احتياجات التلاميذ"(8-7 .PP ,2018 :68).

لذا يمارس معلم الصف العادي دوراً بالغ الأهمية في إنجاح برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ومن ثم وجب تأهيل وتدريب هؤلاء المعلمين على استخدام استراتيجيات وتقنيات وأساليب متنوعة ومتجددة، تنسجم مع طبيعة الاحتياجات المختلفة للطلاب، إذ إن بعض المواقف السلبية أو التذمر من قبل بعض المعلمين قد يكون سببه عدم معرفة هؤلاء المعلمين بأساليب وتقنيات التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وفق نظام الدمج، أو عدم قدرتهم على تطبيقها بنجاح، وإذا ما تم إعداد معلم الصف العادي ليتعامل مع تلاميذ الدمج بشكل ملائم، فإنه يسهم في تكوين قاعدة بيانات دقيقة حولهم، ويشارك في تصميم البرامج التربوية الملائمة لهم، ويبادر إلى تعديل وتكييف المناهج التربوية، وأساليب التعليم والتعلم، والتقنيات، والوسائل التعليمية، وأدوات القياس والاختبارات بما ينسجم مع احتياجاتهم، ولكي يقوم معلم الصف العادي بهذه الأدوار بفاعلية، فهو بحاجة إلى تدريب خاص قبل الخدمة وأثناء الخدمة، مثلما هو بحاجة إلى الدعم المتخصص والخبرات الاستشارية من معلمي التربية الخاصة والاختصاصيين الآخرين في فريق الدمج بالمدرسة"(٢٦، ٢٠١١: ١٨٠، ١٨١).

وبناءً على ما تقدم، يتضح أن معلمي المدارس الدامجة في حاجة ماسة إلى تدريب فعال لمقابلة احتياجات تلاميذ الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، لمراعاة الفروق الفردية بينهم، ومعرفة خصائصهم، وطرق وأساليب واستراتيجيات التعامل معهم، لمساعدتهم على النمو لأقصى ما تؤهلهم إمكاناتهم وقدراتهم.

ويصبح التدريب أداة بناء عندما يقوم على أسس علمية محددة الأهداف والخطوات لتحقيق حاجات المتدربين وفق خصائصهم ومهامهم المطلوبة منهم، سعياً لإحداث التغيير المطلوب في سلوك المتدرب، ولا يخفى أن النجاح في تحقيق أهداف التدريب يعود على المنظمة – المراد تدريب أفرادها– بالفائدة، حيث يتحدد سلوك الأفراد مع الاتجاهات السليمة المؤدية إلى ارتفاع مستوى الأداء، لذا فإن الهدف الأساسي الذي يسعى إليه التدريب هو زيادة الفاعلية للأداء التنظيمي"(١٤، ٢٠١٢: ١٥٠).

ومن أكثر الاتجاهات قبولاً لتصميم البرامج التدريبية ذلك الاتجاه الذي يؤكد على أن التدريب يجب أن يصمم لمواجهة الاحتياجات التدريبية للمتدربين، فعملية حصر الاحتياجات التدريبية تعد أولى الخطوات لتصميم تلك الخطط والبرامج، ويؤكد ذلك (الدرة ١٩٩٠)، حيث أشار إلى أن أبرز المشكلات المتعلقة بالأهداف التدريبية مشكلة الانفصام بين تحديد الاحتياجات التدريبية وبين الأهداف، بحيث يحدث أحياناً أن الاحتياجات التدريبية قد لا تترجم إلى أهداف، أو قد تترجم إلى أهداف لا يمكن قياسها، مما يفقد برامج التدريب المردود الحقيقي في أداء المتدربين بوجه خاص، والمنظمة بوجه عام"(٢٠،١٩٩٠: ١٩).

وأما مضمون برنامج الإعداد والتدريب الناجح فينبغي أن يتضمن خبرات ومهارات تمكن المعلم من فهم مجتمعه وبيئته، وما يدور حوله في العالم من أحداث وتغيرات، وفهم احتياجات المتعلمين، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وتشخيص نواحي القوة والضعف، وتساعده ليكون ملماً بعمق في تخصصه، وليكون قدوة حسنة ، وقائداً مستنيراً، وتساعده في التعامل مع تلاميذ الدمج، ونظراً لأن المعلم يتعامل مع طلاب متنوعين ، يعيشون في بيئات وأجواء نفسية وثقافية، وتنظيمية غير متجانسة، فإنه يواجه مشكلات متنوعة في عمله، وبالتالي فهو بحاجة لتعرف طرق مواجهتها وحلها، وهكذا أضحى ضرورياً الاهتمام بالبرامج التدريبية وبرامج تطوير المعلمين"(٣٤، ٢٠٠٨: ١٨٨).

ويمكن النظر إلى عملية تحديد الاحتياجات التدريبية كأحد أهم عناصر العملية التدريبية، بل يمكن النظر إليها كأساس للتدريب الناجح، حيث يتم من خلالها تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى التدريب، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منه، ويساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في جعل النشاط التدريبي هادفاً وذو معنى للمنظمة والمتدربين، ويجعله كذلك نشاطاً واقعياً، ويوفر كثيراً من الجهود والنفقات، كما أن عدم تحديد الاحتياجات التدريبية

قد يؤدي إلى تنفيذ برامج تدريبية لا حاجة لها، وبالتالي قد يكون من نتائجها إضاعة الوقت والجهد والمال"(١، ٢٠٠٨: ١٧٧).

ويرى البعض أن المعلمين هم حجر الزاوية في تقدير الاحتياجات التدريبية التي يحتاجونها، بل إنهم أهم المصادر لتقديرها، وذلك للأسباب التالية(٢٩، ١٩٩٢: ١٠٦، ١٠٧):

١- أن حصر الاحتياجات التدريبية كما يراها المعلم يجعل هذه الاحتياجات مناسبة للواقع الفعلي ، وليس للاتجاهات السارية.

٢- تزداد دوافع المعلمين نحو التدريب إذا كانوا هو مصدر تقديرها ، بما يعمل على إنجاح برامج التدريب وتحقيقها لأهدافها.

٣- الإحساس أو الشعور بالأهمية والرضا النفسي من جانب المعلمين إذا ما تم إعطاؤهم الفرصة للاشتراك في تخطيط برامج التدريب الخاصة بهم.

٤- اختلاف طبيعة الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة عن طبيعة الحاجات الخاصة بالإعداد قبل الخدمة، لاختلاف طبيعة المشكلات.

٥- ما دام التدريب يهدف إلى تحسين أداء المعلمين ، فهم أقدر الناس على تحديد وتقدير ما يحتاجون إليه هم أنفسهم لتحسين هذا الأداء.

٦- من المفترض أن المعلمين لن يغيروا من أدائهم ما لم يكن لديهم القناعة الكافية بأن هناك تناقضاً بين الأداء الفعلي أو الواقعي والأداء الذي يطلب منهم القيام به، ومن ثم فهم يعتبرون المصدر الدقيق والفعال لتقدير الاحتياجات التدريبية".

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية خطوة أساسية في أي عملية تدريب، ومرحلة سابقة لتصميم أي برنامج تدريبي، ويتم خلالها تحليل عمل المعلم، ومعرفة واجباته ومسؤولياته وأولوياته، والمهارات والخبرات اللازمة له، بحيث تؤول عملية التدريب لاحقاً إلى شعور المعلم بالفعالية والرضا لإتقانه عمله وإحساسه أنه يؤدي عملاً ذا قيمة حقيقية، وفي ضوء عملية تقدير الاحتياجات التدريبية يتم تحديد عناصر خطة التدريب وأهدافها، واختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف، وتحديد الأشخاص الذين يحتاجون للتدريب، ونوع التدريب والخبرات المتضمنة فيه، واختيار الوقت والمكان المناسبين، وتعد الاحتياجات التدريبية المحك الذي يتم في ضوئه تقويم برامج التدريب وخططه"(٣٤، ٢٠٠٨: ١٨٩).

وتزداد أهمية التدريب لمعلمي الدمج في المرحلة الابتدائية، حيث يواجه الطفل في تلك المرحلة تحديات كثيرة، تتطلب أساليب توافق جديدة حتى يستطيع فهم نفسه، وتحقيق مطالب نموه التي يفرضها مستوى نضجه وتطلعات من حوله، فمفهوم الذات لديه يختلف ويزداد تعقيداً، وهذا ما يجعل الطفل يبذل جهداً مركزاً لفهم الذات والبيئة بطريقة تختلف عن المراحل السابقة، فهو لم يعد كما كان في السابق- يرى نفسه من خلال والديه فقط- بل أصبح يراها من خلال معلميه وزملائه في المدرسة وخارجها، ويظل الطفل يتأرجح بين الشعور بالإنجاز والشعور بالنقص في سبيل تحقيق مطالب نموه التي يتوقعها مجتمعه، وبقدر ما يؤدي تحقيق هذه المطالب إلى شعوره بالرضا والسعادة والقدرة على أداء متطلبات المراحل القادمة، بقدر ما يرتبط فشله في تحقيقها إلى شعوره بفقدان الثقة بقدراته الذاتية، والإحباط، والدونية، وعدم المواءمة، والفشل في تحقيق متطلبات المرحلة القادمة"(٥٣، ١٩٩٢: ٧١، ٧٢).

ولتلاميذ المرحلة الابتدائية طبيعة نمائية خاصة، تتسم بعدد من السمات منها: ضعف المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التقوقع على الذات، وعدم النضج العاطفي، وضعف القدرة على تفهم الآخر والشعور بما يعانيه، والتلميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى تنمية تلك الجوانب" (٣٨، ٢٠١٦: ١٣٨، ١٣٩). وبناءً على ما تقدم فإنه إذا كان الطفل في المدرسة العادية بحاجة إلى معلم مؤهل ومدرب لمساعدته على النمو وفق قدراته وإمكاناته، ومساعدته في تطويرها، فإن تلاميذ المدارس الابتدائية الدامجة إليه أحوج، وهو ما يحاول البحث الحالي تناوله من خلال التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر.

مشكلة البحث:

يتطلب تطبيق فكرة الدمج اتخاذ إجراءات معينة من القائمين على العملية التربوية والتعليمية لتنفيذها في أرض الواقع، سواءً كانت هذه الإجراءات متعلقة بالمدارس التي تنفذ فيها فكرة الدمج، أو على مستوى المعلمين القائمين بالعملية التربوية والتعليمية وتدريبهم، حيث يقع على المعلم دوراً مهماً في تحقيقها، لأنه هو من يقوم بتنفيذها، ويوفر لها ظروف النجاح، فهو في ظل هذه الفكرة يقوم بدور مزدوج لكي يستطيع التعامل مع الفئتين في وقت واحد(٥٠، ٢٠١٤: ٤٦٩، ٤٧٠).

ورُغم أهمية دور المعلم في المدارس الدامجة، إلا أنه يواجه العديد من المشكلات، ويتمثل أبرزها في: عدم وضوح الهدف من عملية الدمج في ذهن المعلمين غير المتخصصين في تدريس الطلاب غير العاديين، وعدم معرفة خصائص هؤلاء الطلاب، واحتياجاتهم، وأساليب التدريس الخاصة بهم، بالإضافة إلى إحساسهم بأن فكرة الدمج تمثل عبئاً عليهم، مما يؤدي إلى الاتجاهات السلبية نحو الدمج، بل وفشل تجربة الدمج"(٤٦، ٢٠٠٨: ٦).

إضافة إلى ضعف برامج إعداد المعلم العام، وخلوها من المعرفة الأكاديمية والمهنية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة(٤٨، ٢٠٠٨: ٢٠) مما يجعلهم في حاجة إلى الإعداد والتدريب المستمر، حتى يتمكن من التطور والنمو، وبالتالي يتمكن من تضييق الفجوة التي قد تظهر بين معدل أدائه الحالي ومتطلبات الدمج.

لذا يجب تدريب المعلمين على عملية الدمج، وتدريبهم على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للتعامل مع الأطفال غير العاديين(٣٢، ٢٠٠٢: ٣٤، ٣٥).

وتعد عملية حصر الاحتياجات التدريبية أولى خطوات إعداد خطط وتصميم برامج التطور المهني أثناء الخدمة، حيث يتعذر تحقيق أهداف الخطط التدريبية بكفاءة عالية قبل التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين، وقد بين لوكس وزملاؤه (Loucks- Horsley et al, 2003) أن العديد من برامج التطور المهني أثناء الخدمة تفشل في تحقيق أهدافها إذا لم تبن على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والتعرف المسبق على معارفهم ومعتقداتهم وخبراتهم السابقة. كما يرى (Beaudion, 2004, PP. 622-629)، أن تحديد الاحتياجات التدريبية هو المدخل العلمي لحل كثير من مشكلات تدريب المعلم وتطوره المهني ولجعل التدريب ذي فائدة حقيقية في تكوين المعلم.

فالمعلم المنشود وفق نظام الدمج هو معلم يعد ليتعامل مع تلاميذ ذوي خصائص وحاجات نفسية، وقدرات بدنية وعقلية خاصة، فهو مطالب بفهم تام لخصائص تلاميذه النفسية، وسلوكهم، وحاجاتهم وميولهم، واهتماماتهم، والتي تختلف عن العاديين، وبينهم فروق فردية شاسعة، أي أنه يحتاج إلى قدرات عالية ومهارات متنوعة ، لذا يجب أن يعد

إعداداً خاصاً ، وأن يخطط له البرامج والتدريب الذي يكفل له القدر اللازم من الإعداد العلمي والمهني لقيامه بأداء أدواره بكفاءة وفاعلية"(٢٦، ٢٠١١: ٢٦٩).

وقد أشارت العديد من التقارير والدراسات مثل(مصطفى، ٢٠١٣- السيسي ٢٠١٧- الإتربي ٢٠١٧- Anastasia, V., 1993 -Cindy, L., 2003 -Obeng, C., 2007, Hadadian, A., & Chiang, L., 2007) إلى أن الدمج لم يحقق النجاح المطلوب في بعض الدول لعدم توافر المعلم المؤهل، وعدم كفاءة برامج التدريب، بالإضافة إلى غياب الخدمات والمواد الدراسية، وغياب التشريعات، وأن خبرات المعلمين لا تؤهلهم للعمل مع المعاقين في الفصول الدامجة، الأمر الذي يستوجب ضرورة إعادة نظر تلك الدول في سياستها، وإيلاء اهتمام أكبر بإعداد وتدريب المعلم المؤهل لنجاح تطبيق سياسة الدمج، وفق احتياجاته التدريبية.

كما أكدت نتائج دراسة (سليمان، ٢٠١١) أن هناك عدداً من المشكلات التي يمكن أن تواجه مدارس التعليم الأساسي إذا ما تم الدمج الشامل ومنها: ضعف معرفة المعلم بخصائص المعاقين، وضعف قدرته على حفظ النظام بالمدرسة المدمجة، وضعف تقبل بعض المعلمين لفكرة الدمج، وضعف تقبل الطالب العادي للطالب المعاق، كما أكدت أن هناك مجموعة من الأدوار الجديدة التي ينبغي على المعلم القيام بها إذا ما تم الدمج، وضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلم تهدف إلى تطوير قدراته للقيام بأدوراه في ظل نظام الدمج.

وفي ظل نظام الدمج في مدارس التعليم العام، أصبح المنهج المقدم للتلاميذ ذوي الإعاقات هو نفسه المقدم للأطفال الأسوياء، مما أدى إلى توحيد الأهداف التعليمية ، على الرغم من الاختلافات والفروق الفردية الموجودة بينهما، والمتأمل لتطبيق الدمج في العالم العربي يجد أنها تأثرت بتلك المقدمة في العالم الغربي، وعلى الرغم من أنه لا غبار في استعارة تلك النماذج على الإطلاق، إلا أن الخطأ يكمن في أن استعارة هذه النماذج لم يتبعه إحداث تغييرات في برامج إعداد المعلم، فالدمج عملياً يعني تقديم برامج تعليمية ملائمة لكل الطلاب، بحيث تكون هذه البرامج قادرة على تلبية احتياجات جميع الطلاب، وأن تصل بقدراتهم إلى أقصى ما تسمح به، وتقديم الدعم اللازم من تدريس خاص، وأجهزة معينة،

وكوادر مهنية قادرة على تقديم الرعاية، وفي الواقع فإن مدارسنا في العالم العربي تفتقد لهذه المنظومة"(٥، ٢٠١٢: ٣٤).

وأوصت دراسة (هاشم، ١٩٩٦) بضرورة تخطيط البرامج التدريبية على أساس الاحتياج الفعلي وليس على أساس الأقدميات أو فرص العمل المتاحة، وأن يخطط البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياج ، وعدم اللجوء إلى برامج عامة ثابتة تتميز بالملل والإحساس بعدم الفائدة لدى المتدربين.

هذا وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو في حياة الإنسان، ولا يختلف علماء النفس والتربية على ضرورة العناية بالطفل، وأهمية تربيته في هذه المرحلة، باعتبارها مرحلة التكوين والبناء الأساسية لشخصية الطفل وسلوكه في المستقبل، كما ترتبط كثير من الإعاقات والجوانب غير السوية لدى الطفل بما يمكن أن يتعرض له من مشكلات صحية ونفسية واجتماعية في هذه المرحلة، من منطلق إمكانية الوقاية من الإعاقة أو التخفيف من آثارها إذا ما تم اكتشافها وعلاجها في وقت مبكر من حياة الطفل، فقد قام (كاستو وماستروبيري (Casto & Masteropieri)، بتحليل النتائج التي توصلت إليها أربع وسبعون دراسة علمية، وتبين أنه ينتج عن التدخل المبكر لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تحسن مستوى النمو المعرفي واللغوي والأكاديمي لديهم"(٢٤، ٢٠٠٣: ٩٦، ٩٧).

وحيث إن البرامج الأكاديمية بكليات التربية لم يصبها التغيير والتطوير الحقيقي لملاءمة الاحتياجات الحقيقية في الممارسة التطبيقية الميدانية لمعلمي المدارس الدامجة، فإن هناك حاجة ماسة إلى الوقوف على واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، وصولاً إلى تضمينها في البرامج التدريبية أثناء الخدمة وفي مرحلة الإعداد بكليات التربية. الأمر الذي دفع الباحث للقيام بهذا البحث.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما أدوار ومهام المعلم في ظل نظام الدمج؟

٢- ما مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الدامجة؟

٣- ما مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم؟

٤- ما واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر؟

٥- إلى أي مدى تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر باختلاف متغيرات: الخبرة في التدريس(أقل من خمس سنوات، ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، الإقامة (قرية – مدينة). المؤهل الدراسي (تربوي – غير تربوي).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى رصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، لما لذلك من أهمية في فعالية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي تلك المدارس، وبالتالي الإسهام في نجاح نظام الدمج، وكذا التعرف على أدوار ومهام المعلم في ظل نظام الدمج، ومجالات الاحتياجات التدريبية ومداخل تحديدها، والتعرف على الفروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر تبعاً لمتغيرات (الخبرة في التدريس- الإقامة- المؤهل الدراسي).

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من تعرضه لقضية الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الدامجة، وهي قضية موضع اهتمام المعلمين وأولياء الأمور ومسئولي التربية والتعليم والتربية الخاصة في تلك المرحلة ، حيث تم تطبيق نظام الدمج حديثاً في المدارس

العامة ، وأصبح من حق التلميذ المعاق الالتحاق بأقرب مدرسة عادية من محل إقامته، وفي نفس الوقت لم يتم إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على الطرق والأساليب اللازمة للتعامل الفعال مع تلاميذ من نوعية ذوي الاحتياجات الخاصة، والتواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الدامجة، والتعاون مع فريق الدمج بالمدرسة، ومع أهمية التدريب والتطوير المهني المستمر للمعلم ، نظراً لكونه حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو أكثر التصاقاً بالتلاميذ وأقدر على تلبية احتياجاتهم ومتطلبات نموهم ، إلا أن هذا التدريب ينبغي أن يراعي احتياجات المعلمين أنفسهم، ليكون التدريب واقعياً ، وعلى أساس احتياجات فعلية وحقيقية يقتضيها التعامل المباشر للمعلم مع التلاميذ في ظل نظام الدمج. كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين يسهم في توفير الوقت والجهد والمال، لذا تأتي الدراسة الحالية في محاولة للوقوف على الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر.

منهج البحث وأداته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية ومجالاتها ومداخل تحديدها، والتعرف على أدوار ومهام المعلم في ظل نظام الدمج، وبيان الفروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر تبعاً لعدد من المتغيرات، وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة (٨١١) من معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر بهدف الوقوف على واقع الاحتياجات التدريبية لديهم، وسيتم التعرض لهذا تفصيلاً في إجراءات الدراسة الميدانية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر.
- الحدود البشرية: يقتصر البحث الحالي على عينة من معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر.

- **الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الابتدائية المطبقة للدمج في مصر.**
- **الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.**

مصطلحات البحث:

- **الاحتياجات التدريبية Training Needs:**

تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعلوماته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو أداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة وفاعلية.

أو هي: معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قدرات معينة، فنية أو سلوكية، يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها، إما بسبب ترقيات أو تنقلات، أو لمقابلة توسعات ونواحي تطوير معينة ، أو حل مشكلات متوقعة، إلى غير ذلك من الظروف التي تقتضي إعداداً ملائما لمواجهتها(١٧، ١٩٩٥: ٦٦٠).

وتعرف الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها: التغييرات المطلوب إحداثها في أداء معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، والتي ينبغي أن تتضمنها برامج إعدادهم وتدريبهم، بما يعمل على تحسين هذا الأداء.

- **الدمج Inclusion:**

يشير مفهوم الدمج إلى: الأسلوب الذي يسمح بوضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار التعليم العادي، وأن يقضوا أطول وقت ممكن داخل الفصول النظامية، مع تأمين الخطط الإرشادية والأكاديمية الخاصة (تعديل البرامج الدراسية والمناهج والمقررات وأساليب التدريس والتقويم لتلبية احتياجاتهم)، مع تزويد معلمي الفصول العادية بما يحتاجون إليه من مساعدة ، والتعاون فيما بينهم ومعلمي التربية الخاصة من أجل رعاية هؤلاء الأطفال وتعليمهم"(٤٥، ٢٠١٠: ٢٦).

والدمج Inclusion هو: نظام يتيح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التعايش والتعلم مع أقرانهم الأسوياء داخل المدرسة النظامية العادية، حيث يساعدهم هذا النظام على زيادة

ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم عليها قدر طاقاتهم وما يتوافر لديهم من إمكانات"(٢٣، ٢٠٠٩ :٤٢١).

ويعرف الدمج بأنه : طريقة تسعى إلى التعامل مع حاجات التعلم لكل الأطفال والشباب والبالغين والكبار، بتركيز خاص على من هم عرضة للتهميش والإقصاء. ويعني التعليم الدامج في مجمله أن كل التلاميذ المعاقين وغير المعاقين يستطيعون التعلم معاً من خلال القدرة على الوصول إلى إمكانيات التعليم أو رعاية الطفولة المبكرة، أو الالتحاق بالمدارس وأماكن التعليم المجتمعية عبر مجموعة ملائمة من خدمات الدعم"(٤٤، ٢٠١٥: ٣٠٠).

ومدارس الدمج هي: المدارس العادية التي يتلقى فيها الطلاب العاديون تعليمهم ، مع أقرانهم من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة"(٤٣، ٢٠٠٧: ٧٧٠).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للدمج يمكن استخلاص ما يلي:

- **يشمل الدمج تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين.**
- **يتطلب نظام الدمج تعديل المناهج والخطط الدراسية، واستراتيجيات وأساليب التدريس لتلبية احتياجات تلاميذ الدمج.**
- **الوقوف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الدامجة للمساعدة في رعاية هؤلاء التلاميذ وتعليمهم.**
- **أن من بين أهداف الدمج أن يعيش الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حياة طبيعية مع أقرانهم العاديين ، حتى لا يشعر هؤلاء التلاميذ بالإقصاء أو التهميش، وهذا هو الجانب الإيجابي للدمج وإلا فإنه يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية إذا كان مجرد دمج شكلي ولم تتوافر له مقومات النجاح وأهمها : وجود معلم مدرب ومؤهل للتعامل السليم مع أطفال ذوي احتياجات خاصة مع أقرانهم العاديين.**

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

دراسة أحمد، والسويدي (١٩٩٢): هدفت الدراسة إلى رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في قطر كما يشعر بها هؤلاء المعلمون، وترتيب أولويات هذه الاحتياجات من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ معلماً ومعلمة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة لقياس الاحتياجات التدريبية وتحديد أولوياتها ، وكان من أهم نتائج الدراسة أن أفراد العينة ككل يشعرون بالحاجة إلى التدريب بدرجة عالية؛ كما توصلت أيضًا إلى أن بعض مجالات التدريب نالت اهتماماً أكبر من حيث أولويات الحاجات التدريبية، كمجال استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة، وتشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم. وأوصت الدراسة بضرورة اعتبار المعلم أهم مصادر رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية ، وأن تتم هذه العملية بصورة تعاونية مشتركة بين وزارة التربية ومؤسسات إعداد المعلم وتدريبه والمعلم نفسه.

دراسة هاشم وأبو الليل (١٩٩٦): هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة بمنطقة قناة السويس، وإعداد قائمة بالأولويات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وفق متغيرات الخبرة في العمل، والنوع (معلم- معلمة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على عينة مقدراها (٤٤) من معلمي التربية الخاصة (فكرية وسمعية وبصرية) بمدن قناة السويس، وتوصلت إلى أن جميع الاحتياجات التدريبية لها درجة الأهمية تقريباً لدى معلمي التربية الفكرية والأمل والنور، وأن التدريب الحالي يشوبه القصور، وأن المعلمات أكثر احتياجاً إلى المهارات التدريسية في مجال التربية الخاصة من المعلمين، كما أوضحت النتائج أن هناك فروقاً بين المعلمين والمعلمات في الاحتياج للتدريب، وأن الخبرة في التدريس تلعب دوراً كبيراً في إتقان المهارات التدريسية، علاوة على ذلك، فإن الاحتياج للتدريب يختلف من مجال لآخر في التربية الخاصة.

دراسة عابدين(٢٠٠٨): هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلمين العرب من وجهات نظر المديرين والمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، واستخدمت المنهج الوصفيوأداة الاستبانة وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٠ معلماً و ٦١ مديراً، وأظهرت النتائج أن هناك حاجة تدريبية كبيرة للمهارات التعليمية والقيادية في مجالي التخطيط والقيادة، ومتوسطة في بقية المجالات، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الاحتياجات التدريبية تبعاً للمسمى الوظيفي لصالح المديرين، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بحسب الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

دراسة حكيم (٢٠٠٩): استهدفت التعرف على اتجاهات معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة نحو سياسة الدمج بالمدارس الحكومية، وشملت العينة ٢٠٠ معلم من المرحلة الابتدائية، و ٢٠٠ معلم من المرحلة المتوسطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود اتجاهات سلبية لدى جميع أفراد العينة نحو عملية الدمج، ووجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة على مقياس الاتجاهات نحو عملية الدمج، لصالح معلمي المدارس الابتدائية، وأوصت الدراسة بضرورة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالدورات التدريبية للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة حسن، والنبهاني(٢٠٠٩م): استهدفت الدراسة التعرف على اتجاهات، وتصورات، ومهارات وحاجات معلمي الدمج المكاني في سلطنة عمان ، واستخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة،وطبقت على عينة قوامها (١٣٢) معلمة، وتوصلت إلى أن استجابات المعلمين على مقياس الاتجاهات والتصورات كانت إيجابية نحو الدمج، وأن مهاراتهن في العمل مع هذه الفئة متوسطة، أما حاجاتهن للتدريب للعمل مع هذه الفئة فكانت كبيرة، كما أكدت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات والمهارت والحاجات التدريبية تعزى إلى متغير التخصص، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات والمهارات راجعة إلى متغير الخبرة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة زيدان (٢٠٠٩): هدفت إلى الكشف عن اتجاهات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، واستخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة ، وكان من أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمين العاديين بالنسبة لاتجاه المعلمين والعاملين نحو الإعاقة والمعاقين، بينما توجد فروق بين متوسطي درجات المعلمين في مدارس الريف والمعلمين في مدارس المدينة بالنسبة لاتجاه المعلمين والعاملين نحو الإعاقة والمعوقين، ووجود فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في المرحلة الابتدائية والإعدادية.

دراسة درويش وأبو هداف (٢٠١٢):هدفت إلى الوقوف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الأحياء في محافظة غزة، ومعرفة مدى امتلاكه للكفايات اللازمة لتدريس العلوم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وطبقت على ٦٧ معلماً ، وتوصلت إلى أن هناك حاجات تدريبية عالية في مجال المهارات المخبرية، ومهارات التقييم، وبناء جدول مواصفات، وعمل خطط علاجية، وتوظيف التفكير الناقد والعلمي في التدريس.

دراسة عون (٢٠١٢): هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية في ولاية الأغواط، واستخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة قوامها(٨٠) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية كانت كالآتي: مجال طرق التدريس الحديثة كان أكثر المجالات أهمية، ثم مجال المشكلات الصفية، وتصميم الوسائل التعليمية، وأخيراً مجال التقويم المستمر. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالةإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة أكثر من ١٠ سنوات.

دراسة مصطفى (٢٠١٣): هدفت إلى الوقوف على أهم مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، والتوصل إلى تصور لتحقيق تلك المؤشرات في هذه المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على عينة مقدارها (٢١٠) فرداً من العاملين بتلك المدارس بمحافظة سوهاج، وتوصلت الدراسة

إلى اهتمام مديري مدارس الدمج بالأعمال الإدارية فقط على حساب الأعمال الإشرافية والمتابعة للمدرسة، مما يعيق تحقيق جودة العملية التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى كثرة الأعباء التدريسية والإشرافية للمعلمين في تلك المدارس، وضعف خبرة المعلم في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، وجمود المنهج، وعدم مواءمة تصميم المبنى المدرسي وفصول الدمج لاحتياجات ومتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة، وضعف العلاقة بين المدرسة الدامجة والمجتمع وأولياء الأمور.

دراسة زيد (٢٠١٤): هدف البحث إلى تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية باليمن، والتعرف على أثر متغيري الجنس وسنوات الخبرة لمعلمي الفيزياء من وجهة نظرهم حول الاحتياجات المهنية، واستخدم البحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتوصل إلى ترتيب الاحتياجات التدريبية تنازلياً في مجالات(التخطيط للتدريس- إدارة الفصل وتنفيذ الدرس- طرائق التعليم والتعلم- الوسائط التعليمية- تقويم الطلاب).حسب الأكثر أهمية من وجهةنظر معلمي الفيزياء.

دراسة الأسطل (٢٠١٥): استهدفت الدراسة تحديد احتياجات التطور المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة في ضوء معايير الرياضيات المدرسية، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة التي طبقت على عينة قوامها ٣٣٠ من معلمي الرياضيات، وتوصلت إلى أن مستوى الاحتياجات التدريبية للاستبانة ككل جاءت متوسطة، وأن مستوى الاحتياجات التدريبية الخاصة بمعايير العمليات أكبر من مستوى الاحتياجات التدريبية الخاصة بمعايير المعرفة الرياضية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

دراسة جاب الله (٢٠١٥): هدفت إلى دراسة مشكلات التدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن هناك عدداً من المشكلات التي تعيق التدريس الفعال للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، منها ما يعود لمعلم تلك الفئات نفسه، ومشكلات تعود لطبيعة المناهج والأنشطة التعليمية واستراتيجيات

التدريس القديمة المتبعة في التدريس لهؤلاء الطلاب، ومشكلات تعود إلى عدم توافر التقنيات التعليمية والبيئية الصفية والمدرسية المناسبة لهؤلاء الطلاب، إلى جانب عدم قيام الإشراف التربوي بالدور المنوط به في إثراء وتحسين عملية التدريس.

دراسة الملحم (٢٠١٥): استهدفت الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين للتعامل مع الطلبة الموهوبين بمدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المرشدين أنفسهم، واستخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وطبقت على عينة مكونة من (١٢٠) مرشداً طلابياً بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وأوضحت نتائج الدراسة حاجة المرشدين الطلابيين للإلمام بالمقدمات النظرية للإرشاد الطلابي للطلبة الموهوبين، وأساسيات تخطيط العمل الإرشادي، وفنيات وأساليب الإرشاد الطلابي، وتصميم البرامج الإرشادية المناسبة للطلبة الموهوبين، والالتزام بأخلاقيات الإرشاد الطلابي.

دراسة السيسي (٢٠١٧): هدفت إلى التعرف على السياسات المتبعة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم هيكل تنظيمي مقترح لمدارس التعليم العام المطبقة لنظام الدمج في المدينة المنورة، واستخدمت المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ١٦ مديراً، و٢٢ اختصاصياً في التربية الخاصة بالمدارس المطبقة للدمج، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن أعلى المجالات التي يبرز بها دور الإدارة المدرسية في سياسات الدمج هو مجال توفير بيئة مدرسية صالحة لعمليات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فمجال المناهج ومتابعة المعلمين، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال المشكلات التي تواجه إدارة مدارس الدمج، وأوصت الدراسة بتوفير الدورات التدريبية الاختصاصية طبقاً لحالة الإعاقة المختلفة بمدارس الدمج.

دراسة كيلاني والصمادي (٢٠١٧): هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات تحقيق أهداف مناهج الرياضيات المطورة من سلسلة ماقروهل التعليمية بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتوصلت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية جاءت بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب مجالات الاحتياجات كما يلي: تقويم تعلم الطلاب،

أساليب التدريس، الأنشطة والوسائل، التخطيط للتدريس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، التدريب.

دراسة الإتربي (٢٠١٧): هدفت إلى التعرف على فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ومعوقات دمجهم بالتعليم، وأهم مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الغربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة، واستبانة طبقت على عينة قوامها ٣٨٠ من معلمي مدارس الدمج بمحافظة الغربية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشكلات تتعلق بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، منها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالتلاميذ العاديين والمعاقين، ومشكلات خاصة بالمنهج، وأخرى خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية، كما قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً للتغلب على تلك المشكلات.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

دراسة (Anastasia Vlachou, 1993):استهدفت الدراسة التعرف على العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو دمج المنغوليين مع أقرانهم العاديين، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم تلك العوامل: المعايير الاجتماعية، والعنصر الثقافي، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل التي تسهم في نجاح عملية الدمج: مساندة المعلمين لعملية الدمج، وتنظيم قاعة الدرس، وتوافر مصادر المعلومات.

دراسة (Monahan et al, 1997): هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين ومديري المدارس والمرشدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، وتكونت العينة من ١٠٠ مديراً، و ١٢٥ مرشداً، و ٣٢٤ معلماً، وأشارت النتائج إلى أن ٥٠% من المرشدين المعلمين أكدوا حق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج في المدارس العامة، كما اتفق أفراد العينة على استفادة هؤلاء الطلاب من الدمج، وأكد بعض أفراد العينة أن مهارات هؤلاء الطلاب سوف تتحسن، كما يرى بعضهم أن الدمج فكرة جيدة لكنه مقاوم من

قبل العديد من التربويين، وأشار أغلب أفراد العينة إلى أن معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين يجب أن يتعاونوا في تقديم الخدمات الإرشادية ، وأن نجاح الدمج محتاج إلى مزيد من التمويل.

دراسة (Cindy, L. 2003): استهدفت الدراسة التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج المعاقين عقلياً بمدارس العاديين، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٨ من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ، وتوصلت الدراسة إلى أن ٢٠% من العينة كانت اتجاهاتهم سلبية أو غير محددة، كما أشارت النتائج إلى أن متغيري الخبرة في التدريس، والتدريب على التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة كان من أهم العوامل التي أدت إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو سياسة الدمج.

دراسة (Obeng, C., 2007): هدفت الدراسة إلى تحديد آراء المعلمين في الإعاقات المختلفة وتحديد أنواعها في الفصول العادية بمدارس غانا، كما هدفت إلى تحديد أنواع الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلم في مجال الإعاقة، وإلى أي مدى تسهم هذه الدورات في تفعيل المساعدات التي يقدمها المعلم لطلابه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على (٤٠) معلماً، وتوصلت إلى أن هناك عدداً من الإعاقات المتواجدة في مدارس غانا، ولكن لم يتم اكتشافها بواسطة المعلمين، وأن المعلم لا يحصل على تدريب مناسب لتعليم المعاقين، وأن كثيراً من المعلمين غير سعداء بالتدريس للطلاب المعاقين في الفصول العادية.

دراسة (Hadadian, A., &Chiang, L. 2007): هدفت الدراسة إلى تحديد توقعات المعلمين قبل الخدمة لإعدادهم للفصول الدامجة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على عينة قوامها (٢٤٨) طالباً معلماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن خبرات الطلاب المعلمين لا تؤهلهم للعمل مع المعاقين في الفصول المدمجة، وأن الطلاب المعلمين في حاجة إلى معرفة العديد من الأمور والقوانين الخاصة بالإعاقة والوسائل التعليمية، ومصادر التعليم، والتواصل مع أولياء الأمور في المدارس الدامجة.

دراسة (VanLaarhoven,2007): استهدفت الدراسة عمل نموذج لإعداد معلمي التربية العامة والتربية الخاصة لمدارس الدمج، وتم تطوير مشروع لهذا الغرض في قسم التعليم والتعلم بجامعة إلينوي الشرقية، وعرف بمشروع "الإنجاز الإبداعي والتعاوني للفرق التربوية قبل الخدمة"، وطبق المشروع على برامج إعداد المعلمين لإعدادهم للعمل في فصول ومدارس الدمج في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ومدارس التربية الخاصة، وأدخلت لهذا البرنامج مقررات تركز على استراتيجيات الدمج، وأساليب التحول من التعليم التقليدي إلى الدمج، وأسفر تقييم المشروع عن نتائج إيجابية تعزز البرامج الخاصة بالمعلمين المرشحين للعمل بمدارس الدمج.

دراسة براون وآخرون (Brown, etal, 2012): هدفت إلى التحقق من الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام في المدارس الثانوية في المملكة المتحدة، ومناقشة أوجه القصور في برامج التطوير المهني والتدريب، وكان من أبرز نتائج الدراسة : أن معظم الأفراد المكلفين بالعمل الإداري يمتلكون المعرفة والمهارات التي تجعلهم يؤدون دورهم بشكل فعال، كما توصلت نتائج المقابلات إلى أن القصور في تحديد الاحتياجات التدريبية من مصممي برامج التدريب يزيد من حساسية المتدربين ويشعرهم بالإحباط، نظراً لقلة مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية والتخطيط للتطوير.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

تنوعت مجالات الدراسات السابقة بين دراسات تهتم بالاحتياجات التدريبية للمعلم بصفة عامة، وأخرى باتجاهات المعلمين نحو الدمج والعوامل المؤثرة فيه، وتنوعت اهتماماتها وأهدافها كما يلي:

١- أظهرت الدراسات أن هناك حاجة ماسة إلى الوقوف على الاحتياجات التدريبية للمعلم (أحمد، والسويدي ١٩٩٢) ، وأن حاجة المعلم إلى التدريب كانت عالية (هاشم ، وأبو الليل ١٩٩٦) ، (حسن، والنبهاني ٢٠٠٩) (درويش ، وأبو هداف ٢٠١٢) أومتوسطة (الأسطل ٢٠١٥) (كيلاني، والصمادي ٢٠١٧).

٢- اهتمت بعض الدراسات باتجاهات المعلمين نحو الدمج، والذين تباينت اتجاهاتهم نحو الدمج بين السلبية مثل دراسة (حكيم، ٢٠٠٩) والإيجابية مثل دراسة (حسن، والنبهاني ٢٠٠٩) .

٣- اهتمت بعض الدراسات برصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي بعض التخصصات العلمية، مثل دراسة (هاشم ، وأبو الليل١٩٩٦) (عابدين، ٢٠٠٨) (درويش، وأبو هداف ٢٠١٢) (كيلاني والصمادي، ٢٠١٧).

٤- اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على مشكلات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية، مثل دراسة (جاب الله ٢٠١٥)، والمشكلات التي تواجه مدارس الدمج(الإتربي ٢٠١٧م).

٥- اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن اتجاهات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة (Monahan et al., 1997) (Cindy, L. 2003)(Obeng, C. 2007) (Van Laarhoven, 2007)(زيدان ٢٠٠٩).

٦- اهتمت بعض الدراسات بتحديد الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين (الملحم ٢٠١٥م).

٧- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو الدمج، مثل دراسة (Anastasia, V., 1993).

٨- هدفت دراسة (Brown et al, 2012) إلى التحقق من الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام في المدارس الثانوية ، ومناقشة أوجه القصور في برامج التطوير المهني والتدريب.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في مجال البحث وهو الاحتياجات التدريبية للمعلمين، واستخدام المنهج الوصفي للبحث، كما تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في أنه يهتم بالبيئة العربية كمجال مكاني للدراسة. بينما يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في اهتمامه بالاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة، إضافة إلى اهتمامه بدراسة بعض المتغيرات

وأثرها على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة وهي متغيرات (المؤهل- الخبرة التدريسية- الإقامة).

كما استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث، وتحديد منهج البحث، كما استفاد الباحث من بعض الدراسات السابقة في التعرف على الكثير من جوانب البحث النظرية، بالإضافة إلى أن بعض الدراسات السابقة ساعدت في تحديد مجالات الاحتياجات التدريبية.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: أدوار ومهام المعلم في ظل نظام الدمج

لم يعد دور المعلم في المدارس الدامجة تقليدياً، بل أصبح للمعلم أدواراً جديدة ، ومن أهم مظاهرها: أن يكون المعلم متنوع الخبرات ، وأن يستطيع كشف مواهب الطلاب، وتقويمهم، والإحساس بمشكلاتهم، وفي هذا الإطار يقترح(محمود، ٢٠١٤: ٤٨٩- ٤٩١) بعض أدوار المعلم فيضوء فكرة دمج المعاقين ومنها:

١- دوره كملاحظ سيكولوجي: لأنه يتعامل مع أطفال غير أسوياء بشكل كامل، كما أن علاقتهم بزملائهم الأسوياء قد تتأثر بهذا الجانب، وبالتالي فالمعلم لابد أن يكون له خبرة سيكولوجية حتى يستطيع حل الكثير من المشكلات النفسية الناتجة عن هذا التفاعل وقت حدوثها.

٢- دوره كمشجع على عملية التعلم: فالأطفال المعاقين قد ينقصهم الدافع لعملية التعلم مع تفوق الأطفال العاديين من حيث القدرات العقلية وغيرها، لذا ينبغي أن يساعد المعلم الطفل المعاق على تحقيق التقدم في مستواه إضافة إلى مساعدة الأطفال العاديين.

٣- دوره كمرشد اجتماعي: حيث يعمل على دمج الأطفال العاديين والمعاقين في المجتمع الكبيرن وخاصة الأطفال المعاقين الذين غالباً ما تكون لديهم مشكلة تخص الدمج الاجتماعي.

٤- دوره كمنظم للوقت: حيث أن مضيعات الوقت في ظل وجود أطفال معاقين وأطفال عاديين سوف تكون كثيرة بسبب المشكلات التي قد تحدث بينهم.

٥- دوره في حل مشكلات الطلاب: حيث تتضاعف مشكلات الطلاب بسبب التفاعل بين الاطفال المعاقين والعاديين، وعلى المعلم الإسراع في حلها حتى لا تتفاقم.

٦- دوره كباحث تربوي: يمتلك مهارات البحث العلمي، حيث تتطلب مشكلات الطلاب في ضوء فكرة الدمج بحثاً تربوياً من قبل متخصص تربوي، وأفضل من يقوم بهذا هو معلم الدمج.

٧- دوره في تخطيط المناهج: فهو بمثابة متخصص في عملية الدمج، ويستطيع أن يعرف مشكلات هذه العملية، واحتياجات الطلاب المعاقين والعاديين، ومن ثم وجب مشاركته في عملية تخطيط هذه البرامج حتى تكون واقعية وتخدم الطلاب بصورة فعالة.

٨- دوره في التخطيط لبيئة التعلم: حيث ينبغي أن يسهم المعلم في تخطيط بيئة خاصة تناسب المتعلمين العاديين والمعاقين.

٩- دوره في الاختيار بين الوسائل التعليمية: بما يناسب طبيعة المتعلمين في ضوء فكرة الدمج: حيث يمكن أن يعمل في غرفة المصادر ، أو قد يحتاج للعمل على الكمبيوتر في ضوء برامج معينة للمعاقين بكافة أنواعهم، إضافة إلى استخدام الكمبيوتر مع الأطفال العاديين".

كما أضاف (١٠، ١٩٩٦: ١٠٢-١٢٤) الأدوار التالية للمعلم في مدارس الدمج:

١- في مجال التعامل مع الطلاب ، يمكن القيام بما يلي:

- **دراسة ميول الطلاب واهتماماتهم: إذ يساعد الطلاب العاديين في الإرشاد إنمائياً ووقائياً، ورعاية نموهم النفسي، ومساعدتهم في معرفة الذات، ونمو مفهوم موجب للذات، والمساعدة في تحقيق أفضل نمو ممكن، والوصول إلى التوافق**

النفسي والتحصيلي، كما يساعد في الإمداد بالمعلومات التربوية والمهنية الخاصة بالمستقبل التربوي والمهني للطلاب.

- **اكتشاف حالات صعوبات التعلم والتكيف، ودراستها، ومحاولة إيجاد حلول مناسبة تعود بهم إلى حالتهم السوية.**
- **دراسة أنماط الطلاب وأحوالهم الاجتماعية ، وذلك من خلال الاتصال الدائم بينه وبينهم، وتكوين فكرة واضحة عن أحوالهم الاجتماعية.**
- **المساهمة في حل بعض مشكلات الطلاب: فهو بحكم موقعه من الطلاب يشاركهم في التفكير لإيجاد الحلول المناسبة لها.**

٢- في مجال التعاون مع الإدارة والمرشد: يمكن للمعلم القيام بما يلي:

- **الإسهام في تنفيذ خدمات الإرشاد في المدرسة: فالمدرس الحديث يطلب منه القيام بدور مزدوج ، فهو بسبب نقص عدد المرشدين النفسيين في المدارس يكون المعلم المرشد محوراً للعملية التربوية الإرشادية المتكاملة.**
- **توفير المعلومات عن البيئة المدرسية: فيكتشف حالات سوء التوافق المبكرة ، ويساعد من يمكنه مساعدته، وإحالة من لا يستطيع مساعدته إلى المرشد النفسي أو غيره من المختصين.**

٣- الإسهام في تقديم الإرشاد المبدئي البسيط من خلال:

- **الاتزان الانفعالي في المواقف التعليمية – التعلمية.**
- **إيجاد المناخ الديمقراطي التعليمي في المدرسة، ومن ذلك؛ الاهتمام بآراء طلابه ، والعمل كعضو ضمن فريق تعليمي، ويتفاعل مع الآباء والهيئة التدريسية، ويخطط الأنشطة مع طلابه.**
- **اعتماد الأسلوب العلمي في حل المشكلات التعليمية: فهو مسئول عن تعليم طلابه أساليب التفكير العلمي، ويعتمد على الملاحظة،والتجريب، والتحليل، والتركيب، واتخاذ القرار عندما يواجه مشكلة تعليمية.**

- **الانتماء لمهنة التعليم، والتمسك بالاتجاهات الإيجابية نحوها، والتي تنعكس إيجابياً عند ممارسة العمل التربوي.**
- **الحرص على تنوع الخبرات وسعة المعلومات.**

٤- في مجال تعدد الأدوار: حيث يمكن للمعلم القيام بالأدوار التالية:

- **دور الباحث: بداية من الملاحظة عند تحديد هدف تعليمي أو تربوي، ووضع فرضيات معينة، ومروراً بالتحليل والتركيب والتجريب والتقويم ، وصولاً إلى نتيجة.**
- **دور المرشد المهني: فيدرك نواحي القوة والضعف في أداء الطلاب، وهي مقدمة للمساعدة في إرشادهم مهنياً.**
- **دور الملاحظ النفسي: فالمعلم يكتشف الطلاب الذين لديهم بعض أنواع القلق والاضطرابات التي لا تصل إلى حد الانحراف الذي يستدعي علاجاً نفسياً، ويستطيع من خلال معلوماته في علم النفس اكتشاف هذه الحالات وتوجيهها.**
- **دور الخبير في العلاقات الإنسانية: فيستمع لآراء طلابه، ويحترم زملاؤه، ويسأل عن زميل أو طالب تغيب...إلخ.**
- **دور المقوم: من منطلق خبرته واستخدام المعايير العالمية ، يقدم المعلم المساعدة الإرشادية للطالب.**
- **دور المبدع المجدد: يساير التطور الجديد في مجال اختصاصه، وتدفعه ثقته بثقافته وخبرته وحداثته لأن يبتكر ويجدد ويجرب.**
- **دور ممثل المجتمع في نقل القيم والاتجاهات وتعديلها".**

ويلاحظ أن الأدوار المنوطة بالمعلم في مدارس الدمج لا يمكن أن يكتسبها المعلم بمرور الوقت دون خطة تدريبية متدرجة، تراعي احتياجات المعلمين التدريبية، لأنهم أقرب المتعاملين ملع الأطفال في المدارس الدامجة، وأقدر الأطراف المعنية بالتدريب على تلمس

أوجه القصور والنقص، وحتى يكون التدريب فعالاً ويؤتي نتائج مباشرة لمصلحة التلاميذ والمدرسة الدامجة والمجتمع.

ثانياً: أهداف الدمج ومتطلباته

أ - أهداف الدمج:

وفقاً لموقع وزارة التربية والتعليم(moe.gov.eg :71) فإن نظام الدمج يهدف إلى تقديم تعليم متميز للتلاميذ ذوي الإعاقة كحق من حقوقهم، مع توفير بيئة داعمة لعملية الدمج، وإعداد التلاميذ ذوي الإعاقة للتعامل مع المواقف المتجددة، ومتابعة التطورات المتلاحقة، بما يتناسب مع احتياجاتهم وظروفهم. بينما تتحدد رسالة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام فيما يلي:

- نشر ثقافة الدمج في المجتمع.
- توفير فرص عادلة لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة أسوة بأقرانهم من غير ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على تعليم يراعي قدراتهم ويشبع احتياجاتهم.
- تزويد التلاميذ ذوي الإعاقة بالمهارات اللازمة التي تمكنهم من سوق العمل".

ويهدف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام إلى(٥٨، ٢٠١٣: ٩):

١- أهدف تعليمية: تتضمن توفير بيئة تعليمية تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة ممارسة حقهم الطبيعي في التعليم المعترف به رسمياً مع أقرانهم العاديين، بما يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم.

٢- أهدف اجتماعية: تتضح في تيسير عملية التنشئة الاجتماعية بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأقرانهم العاديين، مع منحهم فرص المساواة ، وتيسير كافة الخدمات لهم، بما يسهم في بناء الفرد المتكيف اجتماعياً، والقادر على التواصل مع الآخرين، وعلى جانب آخر، تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال العاديين تجاه

أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف على جوانب شخصيتهم واستعداداتهم للتعليم.

٣- أهداف نفسية: تكمن في تنمية شعور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالأمن والطمأنينة في التعامل مع الآخرين، والثقة بالذات من خلال التعليم والمشاركة في الأنشطة المختلفة والحياة جنباً إلى جنب مع العاديين".

ويفهم مما سبق أن الدمج كأسلوب حديث لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحقيقاً للمساواة بينهم وبين أقرانهم العاديين، ودعماً للتعايش والتكيف معهم، ودعماً للثقة بقدراتهم ، يتطلب توافر معلم قادر على التعامل مع تلاميذ الدمج، ويعمل على تقليص الأعراض الجانبية للدمج، ورفع الروح المعنوية لتلاميذه، ومساعدة ذوي الإعاقة في حل مشكلاتهم بأنفسهم، وكذا مساعدة التلاميذ العاديين على تقبل أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وداعماً للتواصل بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ، كما يخطط للدرس، وينفذه، ويستخدم وسائل تعليمية ، وأساليب تقويم تراعي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يعني أن الدمج بلا تدريب مبني على الاحتياجات التدريبية لمعلم الدمج هو بمثابة تجربة غير مأمونة العواقب، وخلل في التخطيط للدمج، يسترعي الاهتمام والعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة. لأن الدمج لا يمكن له النجاح دون معلم مؤهل ومدرب وفق مقتضياته.

ب - متطلبات عملية الدمج:

يتطلب نجاح عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية توافر مجموعة من العوامل أهمها(١٥،٢٠٠٩: ١٩٥، ١٩٦)(٦، ٢٠١١م: ٣٨-٤٠)(١٢، ٢٠١٦: ١٤، ١٥):

١- التعرف على الاحتياجات التعليمية: لابد أن تلبي البرامج التربوية احتياجات المتعلمين ، ومن ثم ينبغي التعرف على احتياجات المتعلمين بصفة عامة، والمعاقين منهم بصفة خاصة، حتى يمكن إعداد البرامج التعليمية المناسبة التي يمكن من خلالها

إشباع احتياجاتهم، فلكل طفل معاق قدراته العقلية وحاجاته النفسية والاجتماعية التي قد تختلف كثيراً عن غيره.

٢- تهيئة القائمين على أمر التربية لقبول سياسة الدمج، وإعدادهم الإعداد التربوي الصحيح: ينبغي تهيئة القائمين على أمر التربيية والتعليم لفهم الغرض من الدمج ، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية المعوقين، بحيث يستطيعون الإسهام بصورة إيجابية في نجاح عملية الدمج.

٣- إعداد المعلمين: قبل تنفيذ عملية الدمج، ينبغي توفير مجموعة من المعلمين ، معدين إعداداً مناسباً للتعامل مع التلاميذ العاديين والمعاقين، ولديهم الخبرة والمعرفة بكيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعاقين في الفصل العادي، بالإضافة إلى قدرتهم على التعرف على أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين ، بما يساعدهم على تقبل أقرانهم المعاقين.

٤- إعداد المناهج والبرامج التعليمية المناسبة لعملية الدمج : ينبغي إعداد المناهج الدراسية والبرامج التعليمية المناسبة، التي تتيح للمعاقين الفرصة لاكتساب وتنمية المهارات الحياتية والشخصية والاجتماعية إلى أقصى درجة تؤهلهم لها إمكاناتهم وقدراتهم، كما ينبغي أن تتيح هذه البرامج الفرص المناسبة لتفاعل التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين، وتقبلهم لبعضهم البعض، وبما يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة على التعلم والتوافق داخل المدرسة وخارجها.

٥- انتقاء التلاميذ القابلين للدمج: يتطلب الدمج ضرورة انتقاء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج، فمنهم من تكون إعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة، ومنهم من تكون مهاراته في التواصل جيدة، ومنهم المتأخر لغوياً، ومنهم من يعاني من الانسحاب أو بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية، بسبب عدم تفهم الوالدين للإعاقة أو تقبلها، ومنهم من يكون والداه متفهمين للإعاقة متقبلين لها، ويعملان على مساعدة الطفل وفق أسس تربوية صحيحة".

٦- إعداد وتهيئة الأسر: تهيئة أولياء أمور التلاميذ العاديين، وشرح أبعاد تجربة الدمج للأهل، والأبعاد الإنسانية والتربوية والاجتماعية، واشتراك أولياء الأمور في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية لأطفالهم.

٧- إعداد وتهيئة التلاميذ: لابد من تهيئة التلاميذ العاديين لتقبل أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، والاستعداد والتعاون لتحقيق أهداف الدمج.

٨- أن يتكيف الطفل نفسياً وانفعالياً حتى يستطيع الاندماج مع الأطفال العاديين بالمدرسة.

٩- تهيئة المدرسة، بداية من المدراء والمعلمين والمرشد الطلابي، والأطفال العاديين- لبرامج الدمج وقناعتهم بها، وهذا لن يتم إلا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من الإدارة المدرسية ، والمعلمين وأولياء الأمور.

١٠- توفير جميع الإمكانيات والاحتياجات المادية والفنية ، والوسائل التعليمية لبرامج المطبقة في عملية الدمج.

١١- توفير الكوادر البشرية ، من المعلمين، والاخصائيين النفسيين وغيرهم.

ويتضح مما سبق :

- **أن مجرد دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين لا يضمن لهم التكيف والتعايش معهم دون تدخل المعلم للحد من المشكلات الناجمة عن الفروق الفردية الكبيرة بين المتعليمن، واختلاف احتياجاتهم وإمكاناتهم وقدراتهم.**
- **أن نظام الدمج هو أحد الأنظمة الحديثة التي اتجهت إليها الدولة لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من التكيف والتعايش مع أقرانهم العاديين، بما يسمح بزيادة ثقتهم بأنفسهم، واعتمادهم عليها، ومسايرة للتوجهات العالمية المعاصرة التي أكدت أهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، وخطورة عزلهم في أماكن مخصصة بعيداً عن الحياة الطبيعية مع أقرانهم العاديين.**

- أن الدمج سلاح ذو حدين: فهو آلية لبناء الثقة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة إذا ما توفرت البيئة المدرسية الداعمة لعملية الدمج، وقد يأتي بنتائج سلبية إذا ما تركنا هؤلاء التلاميذ عرضة للسخرية أو التهكم والتنمر، أو مع معلم لم يعد ولم يتم تدريبه للتعامل معهم.
- أن تهيئة البيئة الملائمة للدمج هو بمثابة عنصر أساس لنجاح نظام الدمج، ولاسيما إعداد المعلم وتدريبه على التعامل مع هذا الاختلاف الكبير في الفروق الفردية بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وما يتطلبه ذلك من توفير وسائل تعليمية، ومناهج دراسية مرنة تراعي تلك الفروق الفردية، وأنشطة تربوية، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم تراعي قدرات واهتمامات ذوي الإعاقة، والمساهمة مع فريق الدمج بالمدرسة في تأهيل الأسر، والتلاميذ العاديين، والعاملين وإدارة المدرسة لتقبل نظام الدمج.

ثالثاً: مفهوم الاحتياجات التدريبية

تعني الحاجة بصفة عامة النقص أو التناقض، وتعني وجود فجوة بين أداءين، أداء واقعي وأداء مرغوب فيه، وتتولد الحاجة نتيجة استثارة خارجية ، كالحاجة إلى معرفة الجديد في مجال التخصص أو المهنة، وتزداد حاجة المعلم للتدريب كلما ظهرت اتجاهات حديثة في التعليم. ويوجد شبه اتفاق على مفهوم الحاجات، فمعظم تعاريف الحاجات وإن اختلفت في أسلوبها إلا أنها تلتقي في المضمون، حيث أجمعت الأدبيات على أن الحاجات التدريبية هي "مجموعة التغيرات المعرفية والمهارية والوجدانية ، المطلوب إحداثها لدى العاملين لتحقيق أهداف محددة لتضييق الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المأمول(٥٧، ٢٠٠٨، ١٢١). هذا الفرق أو هذه الفجوة تكون بسبب وجود نقص ما في المعرفة أو المهارات أو الخبرات لدى المعلم، فالمعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة وثابتة ونهائية من المعارف والمهارات"(٣٠، ٢٠١١: ٣٩٦).

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات والاتجاهات المحددة التي يحتاجها المتدرب من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفعالية، فكل مهمة تتطلب عدداً من القدرات والاتجاهات والمؤهلات الفنية ، لذا فإن التدريب يعد ضرورياً لكل فرد لكي يتمكن من أداء مهمته بنجاح، وبتطبيق هذا المعنى على التعليم فإن الاحتياجات التدريبية للمعلم تعبر عن المطالب التي يرى المعلم – في أي تخصص وفي أية مرحلة تعليمية – أنها ضرورية لزيادة معلوماته وخبراته ومهاراته الوظيفية، وتكوين سلوكيات واتجاهات مرغوبة تجاه مهنته وتجاه تخصصه، بدرجة تجعله يؤدي عمله بالقدر الذي يشعره بالرضا المهني وبأكبر قدر من الكفاءة" (٣٠، ٢٠١١: ٣٩٥).

والاحتياجات التدريبية هي: منظومة فرعية من منظومة التدريب وتنمية الموارد البشرية، تتعلق بمجموعة التغيرات والتطويرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات العاملين بهدف رفع مستوى الأداء، أو التغلب على المشكلات التي تعرقل سير العمل والإنتاج"(٤٩، ٢٠١٥: ٣١٨).

وتتمثل الاحتياجات التدريبية في سد الفجوة بين المتطلبات الفعلية لوظيفة ما والقدرات الحالية للشخص الذي يشغلها، والشيء نفسه ينطبق على المنظمات والمؤسسات ككل، وللكشف عن الحاجات التدريبية للفئة المستهدفة يلجأ المعنيون في المؤسسات التربوية إلى استخدام أدوات البحث العلمي الخاصة بتحديد هذه الاحتياجات مثل الملاحظة، والاختبارات، والاستبانات، والمقابلات الشخصية للوقوف على آراء المتدربين باعتبارهم الفئة المستهدفة من عملية التدريب"(٢٢، ٢٠١٤: ٣٦٤).

وعرفها (الطعاني ٢٠٠٧: ٣٠) بأنها: معلومات واتجاهات وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب لتواكب تغيرات معاصرة"(٣٣، ٢٠٠٧: ٢٥).

وعرفها (الخطيب والعنيزي) بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات العاملين ومهارتهم وسلوكهم لرفع كفاءتهم وفقاً لمتطلبات العمل، بما يساعد في

التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل في المنظمة، ويسهم في تطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات بشكل عام"(١٦، ٢٠٠٨: ٣٦).

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: الفجوة القائمة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون عليه المتدرب من المعارف والمعلومات والمهارات التي يمتلكها الفرد لجعله لائقاً لشغل وظيفته الحالية بكفاءة عالية"(٥٤، ٢٠٠٥: ١٢١).

وتعرف الاحتياجات التدريبية للمعلم بأنها: مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في المعلم، والمتعلقة بمعلوماته ومهاراته وخبراته، لجعله لائقاً لأداء مهمته التربوية على أعلى درجة ممكنة من الكفاية الفنية، وتشمل مجموعة من العناصر المتمثلة في معلومات مطلوب تزويد المعلمين بها، ومهارات مختلفة بكافة أنواعها، سواءً كانت عقلية أم تدريسية أم اجتماعية مطلوب تنميتها بهدف إكسابهم القدرة على تأدية عملهم، إضافة إلى الخبرات التطبيقات العملية المطلوب تنميتها لدى المعلمين للتغلب على المشكلات التي تعترضهم أثناء العمل، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تصمم البرامج التدريبية لتحقيق عنصر أو أكثر من تلك العناصر"(١٤، ٢٠١٢: ١٦١).

والاحتياج التدريبي هو: التعرف على نقاط القوة والضعف، وذلك بهدف إدخال التحسينات أو التعديلات التدريبية بناءً على احتياج المعلمين أنفسهم(٣٥، ٢٠١٥: ٣٢٠).

ويفهم مما سبق أن الاحتياجات التدريبية هي بمثابة معالجة لأوجه القصور، نظراً للفجوة بين الأداء الحالي والمأمول، لتحقيق أداء أفضل يفرضه التغيير أو التطوير، وهو ما ينطبق على معلمي الدمج، حيث يعملون في بيئة جديدة، تضم فئات من التلاميذ لم يؤهلوا للعملم معهم وهم التلاميذ ذوي الإعاقة، ومن ثم وجب الوقوف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدمج، ضماناً للتعامل السليم مع تلاميذ الدمج.

رابعاً: أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم وأهميته

يهدف التدريب إلى تأهيل العاملين في مهنة التعليم، وزيادة الكفاية الإنتاجية للمعلم، ومساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل، ورفع الروح المعنوية لديه، وشعوره بالرضا، وزيادة مقدرته على إدارة الصف، وخلق جو ودي بينه وبين طلابه لرفع مستواهم العلمي والتربوي"(٣٩، ٢٠١٤: ١٩).

ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدرب نقطة البدء في تصميم الخطط والبرامج التدريبية، والتي يجب أن تصمم لمواجهة الاحتياجات التدريبية للمتدربين، كما أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المتدرب نفسه في المجالات التدريبية التي يحتاجها هي عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرنامج التدريبي، وأن مشاركة المتدرب في تحديد احتياجاته تتيح له الفرصة لتقييم تلك الاحتياجات التدريبية وتحديد المواضيع التي تحتاج إلى تطوير وتحسين من البرامج التدريبية"(١٨، ٢٠٠٩: ٣٦٣).

ويهدف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة إلى ما يلي(٥٩، ٢٠٠٨: ٢٣٨):

- علاج القصور الناتج عن برامج الإعداد قبل الخدمة.
- تزويد المعلمين بأحدث المعلومات في مجال تخصصاتهم المعرفية.
- تدريب المعلمين على أساليب التفكير العلمي والتعلم الذاتي.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية المرغوبة لدى المعلمين أثناء فترة التدريب مثل: سلوك المعلمين، وتحسين علاقاتهم الإنسانية في الوسط التعليمي، وتنمية قدراتهم الابتكارية ورفع مستوى تقبلهم لمهنتهم، ورفع الروح المعنوية بين المعلمين العاملين بها، وخلق تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم.
- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام أجهزة الحاسب الآلي ، والحصول على المعلومات من مصادر متعددة مثل: شبكة المعلومات (الإنترنت).

- مساعدة المعلمين حديثي الخبرة على لتكيف مع الأجواء المحيطة بمهنة التدريس.
- تطوير مهارات المعلمين الأدائية وزيادة دوافعهم للنمو الذاتي".

ومعرفة الاحتياجات التدريبية وفق أسس علمية يساعد مخططي البرامج التدريبية ومسئولي التطوير على تصميم برامج ناجحة ، لأن معرفة الحاجات وتحديدها علمياً يمهد لتحديد أهداف أدق صياغة وأقرب واقعية، وتبرز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية فيما يلي(٥٧، ٢٠٠٨، ١٢١):

١- تعد الخطوة الأولى والأساسية التي يقوم عليها أي برنامج تدريبي أو تطويري، فهي تأتي قبل تنفيذ وتصميم البرامج التدريبية والتطويرية.

٢- تعد خطوة من الأهمية بمكان لرفع كفاءة العاملين في تأدية الأعمال المسندة إليهم.

٣- تعد معياراً لتوجيه التدريب إلى الاتجاه الصحيح والمرغوب.

٤- تعد معياراً في الاستفادة من الإمكانات المتاحة للتدريب بالطرق السليمة.

٥- تعد عاملاً مهماً لتوفير الوقت والجهد، واستثمار التدريب".

ويسهم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في ترشيد الإنفاق على البرامج التدريبية، وذلك من خلال(٧، ٢٠١٧: ٢٠٣، ٢٠٤):

- الحد من العشوائية والارتجال في طرح برامج تدريبية مكلفة وغير مناسبة للمشاركين فيها.
- تنمية الموارد البشرية وتلمس الحاجة الضرورية للتدريب لدى العاملين، ضمن رؤية واضحة لمستقبل العاملين.
- تمكين الأفراد من تلافي القصور في أدائهم، والوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، وإتاحة الفرصة للعاملين.

- تعد فرصة للرؤساء والمشرفين لمتابعة مستوى أداء العاملين ، وتحديد مشكلات الأداء وتشخيص الاحتياجات التدريبية المناسبة.
- تعد الخظوة الأولى في التخطيط للتدريب من قبل الإدارات المختلفة، ويتم ذلك من خلال مقارنة واجبات ومهام الوظيفة بمؤهلات الموظف، والتأكد من مدى توفر المهارات المطلوبة للعمل، وعليه يتم تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى تدريب.
- أن التحديد العلمي للاحتياجات التدريبية يسهل التخطيط المالي للأنشطة التدريبية، ويضمن تغطية نفقات البرامج التدريبية التي صممت على ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية.
- المساهمة في اتخاذ القرارات التدريبية سواءً في إدارات شؤون الموظفين، أو في الإدارات التدريبية، أو في معاهد ومراكز التدريب".

خامساً: أسس ومباديء تدريب المعلمين أثناء الخدمة

يمكن تحديد أهم أسس ومبادىء تدريب المعلمين أثناء الخدمة في النقاط التالية(٢٨، ١٩٩٩، ١٢٤-١٢٦):

١- يجب أن يكون هدف التدريب هو تلبية الاحتياجات التدريبية الواضحة، بمعنى أننا لا ندرب لأجل التدريب ، بل لتلبية احتياج معين للفرد الذي سندربه.

٢- يجب أن يكون الإعداد والتدريب قائماً على برنامج منظم ومخطط ، له فلسفته الواضحة، وأهدافه المحددة، وهذا يستدعي أن يسبق تصميم أي برنامج تدريبي دراسات وبحوث متعددة لتحديد الفلسفة المناسبة والأهداف المرجوة، ولمعرفة مستوى المعلمين المراد إعدادهم وتدريبهم.

٣- يجب أن يكون البرنامج التدريبي شاملاً لجميع الخبرات التعليمية والتنظيمية التي يتطلبها الأداء الناجح والفعال لمهنة التدريس، فيجب أن يشمل التدريب المادة الدراسية، وطرق تدريسها، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وتوجيه المتعلمين، وخصائص نموهم، وغير ذلك من الخبرات الضرورية اللازمة لإنجاح عملية التعليم.

٤- يجب أن يكون إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة مستمراً، فالهدف من هذا الإعداد والتدريب أن يكون لائقاً لمواصفات وظيفة المعلم، وتنميته تنمية مستمرة طوال فترة خدمته.

٥- يجب أن يكون إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة متدرجاً في التخطيط والتنفيذ، حيث يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات والمقررات المناسبة في سهولتها، ثم معالجة الموضوعات والمشكلات الأكثر صعوبة، وهكذا.

٦- يجب أن يكون هدف التدريب أثناء الخدمة واقعياً، وتتمثل الواقعية في شمول التدريب لاحتياجات المتدربين، وكونه قادراً على إحداث التغيرات المطلوبة، كما يتطلب التدريب الواقعي اختيار الأسلوب التدريبي الملائم للمتدربين، وأن يكون أيضاً مناسباً من الناحية الاقتصادية، والتدريب الواقعي هو الذي يطرق مشكلات حقيقية يواجهها المعلمين، ومن ثم يكتسبون القدرة على الإسهام في حل المشكلات.

٧- يجب الاعتماد على أساليب في الإعداد والتدريب تتسم بالتنوع والتطور، حتى يمكن عن طريق تلك الأساليب تقديم كل ما هو جديد للمعلمين في مجال تخصصهم، فنستطيع بذلك أن نرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ، ونزيد من طاقة المعلم الإنتاجية.

٨- يجب أن يكون إعداد وتدريب المعلمين في إطار جماعي تعاوني، أي أنه رغم وجود بعض المعلمين الذين ينمون أنفسهم مهنياً بطرق ذاتية، إلا أن هذا النمو مهما كان منظماً ومنهجياً فإنه لا يصل إلى مرتبة التدريب الذي يخطط له ضمن برنامج جماعي تعاوني، يتيح مجال الأخذ والعطاء والمشاركة في الخبرات الجماعية".

لذا، فإن معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في حاجة إلى برامج تدريبية مبنية على احتياجاتهم التدريبية الواقعية، في إطار خطة متدرجة، وفي إطار جماعي تعاوني، وصولاً إلى المساهمة الفاعلة في نجاح الدمج.

سادساً: مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الدامجة

يعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسيلة لدفع عجلة التطور في العملية التعليمية والتربوية، وسبيلاً لنجاحها، وأداة للارتقاء بطرقها وأساليبها، وإعداد المعلم لأدواره المستقبلية ومهامه الجديدة، وتطوير قدراته لمواجهة المتغيرات والمستجدات، كما أنه طريقة فعالة لتحسين العلاقات الإنسانية بين القائمين على العملية التعليمية والتربوية، وسبباً في نمو الطاقات البشرية في جوانبها العلمية والمهنية والثقافية، واستثمارها على نحو أفضل، وتتنوع مجالات تدريب المعلمين أثناء الخدمة ومن بينها(٥٩، ٢٠٠٨: ٢٤٢):

- جانب معرفي تخصصي: ويشمل المعلومات والمعارف النظرية المتصلة بطبيعة التخصص وأهميته، وخصائصه، ومهاراته، وفنونه؛ مثل نظريات التعليم والتعلم، وخصائص نمو التلاميذ، والفروق الفردية، ومشكلات الشخصية.
- جانب مهاري: ويشمل الجوانب المهنية اللازمة للمعلم لتدريس فعال يتواكب مع التطورات والمستجدات، ومنها : مهارات تخطيط وإعداد الدروس، وتحديد وصياغة الأهداف السلوكية، وصياغة الأسئلة الصفية، وطرق وأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم، وإدارة الصف وضبط بيئته، وسبل ووسائل وأدوات تقويم التعليم والتعلم.
- جانب وجداني: ويشمل الجوانب الشخصية والانفعالية والوجدانية، وسلوك المعلم واتجاهاته ، وتحسين علاقاته الإنسانية بالمشاركين معه في العملية التعليمية والتربوية".

ويمكن تصنيف مجالات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ثلاث فئات هي (٤٠، ٢٠٠٨: ١٩، ٢٠):

١- النمو الشخصي والمهني للمعلم: والذي يهدف إلى تطوير المهارات والقدرات المهنية للمعلم من خلال:

- تحديث المعارف الأساسية في مجال التخصص ومهارات التدريس.
- اكتساب مهارات جديدة.
- تقديم طرائق تدريس جديدة.

٢- تطوير نوعية النظم التعليمية، وتطوير تقنيات التدريس للمعلم، وذلك بتعديل وتطوير مكونات مهارات المعلم المتعلقة بالنواحي النفسية والاجتماعية، والمتعلقة بأصول التدريس، وذلك من خلال:

- **تشجيع وتطوير عمل الفريق في التدريس.**
- **تعزيز مبادرات الإبداع والابتكار.**
- **تدريب المعلمين على الإدارة المدرسية وإدارة الصف، وأسلوب حل المشكلات.**
- **السعي لوضع قائمة بأولويات التربية.**
- **تنمية وتطوير المهارات في مجال إدارة العلاقات الإنسانية.**

٣- الإلمام ببيئة المجتمع، وذلك بغرض تطوير التفاعل بين المدرسة التربوية والمجتمع، وذلك من خلال:

- **تشجيع العلاقات مع شركات ومؤسسات الأعمال.**
- **العمل على إيجاد تقارب بين المؤسسة التربوية والمؤسسات الاقتصادية في المجتمع.**
- **تشجيع دراسة العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على سلوك الطلاب.**
- **تيسير التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والثقافية".**

وهناك من يرى أن مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلم تتمثل في ثلاثة عناصر رئيسة هي(٣٦، ٢٠١٧: ١٥٦):

- **المعلومات: وتعني الحصول على معارف وأفكار جديدة.**
- **المهارات: وتعني اكتساب الفرد القدرة على استخدام وسائل جديدة بطريقة فعالة.**
- **السلوك: ويعني تكوين مسلك ذهني أو عادة فكرية إيجابية. ويتطلب تعديل اتجاهات قديمة قبل تثبيت الاتجاهات الجديدة".**

وبصفة عامة تختلف مجالات الاحتياجات التدريبة كما يلي(٥٦: المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية، الخطوة الأهم في نجاح التدريب، تحديد الاحتياجات التدريبية):

- **احتياجات خاصة بالمنشأة: وهي تحديد الدوائر والأقسام والوحدات التي تحتاج التدريب أكثر من غيرها لضعف الأداء، أو التوسع ، أو تغيير المعدات.**

- **الاحتياجات الفردية: وتعني تحديد الفرد الذي يحتاج إلى التدريب، وفي أي مجال، بمعنى آخر: تحديد الخبرة، والمعرفة، والمهارة التي يحتاجها موظف ما.**
- **احتياجات خاصة بالوظيفة: وتعني تحديد المعرفة، والمهارة، والخبرة، والسلوك اللازم لأداء الوظيفة المعينة.**

ويمكن تقسيم الاحتياجات التدريبية من حيث الزمن إلى : حالية ومستقبلية، الحالية هي المرتبطة بالحاضر، كالقصور في أداء الموظف الحالي، أو الحاجة إلى رفع معدلات الأداء الحالي ، أو تعلم طرق عمل جديدة. والمستقبلية : هي المرتبطة بخطط التنمية والتطوير والتغيرات المتوقعة، سواءً كانت فنية، أو مالية، أو إدارية".

سابعاً: مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية

لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم هناك عدة مداخل أساسية يمكن الاعتماد عليها أهمها(٣٠، ٢٠١١: ٣٩٦-٤٠٠)(٤٩، ٢٠١٥: ٣٢٢،٣٢٣) (٥٩، ٢٠٠٨: ٢٣٩، ٢٤٠) (٣٦، ٢٠١٧: ١٥٦-١٦٠):

١- مدخل تحليل المنظمةOrganization Analysis: ويقصد به دراسة المنظمة أو المؤسسة المطلوب تطوير الأداء بها دراسة شاملة لتحديد جوانب القصور فيها، ومن ثم تحديد الإطار الاستراتيجي العام لبرامج التدريبالتي تقدم لإصلاح جوانب القصور هذه، وغالباً ما يستخدم في ذلك ما يسمى "بالمسح التنظيمي" لجمع أكبر قدر من البيانات التي تغطي جوانب أساسية في المنظمة من أبرزها: أهداف المنظمة ورؤيتها المستقبلية والهيكل التنظيمي، وأنظمة سير العمل بها، والقوى العاملة بالمنظمة، ومؤشرات الكفاءة والمناخ التنظيمي العام السائد في المنظمة.

وفي مجال التربية فإن المنظمة المطلوب دراستها هنا لتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بها هي المدرسة، باعتبارها المسئولة عن تنفيذ العملية التعليمية في مراحلها المختلفة، وباعتبارها أيضاً البيئة والمناخ الذي عمل فيه المعلم بكل ما فيه من متغيرات تنعكس بصورة أساسية على عمل المعلم.

وعند تحليل التنظيم (المنظمة) بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية ، فإن التركيز ينصب على معرفة المكان (القسم أو الإدارة أو الفرع)، الذي يحتاج إلى تدريب،

وماهية هذا التدريب، لمعالجة المشكلات التي يعاني منها، وعند تحليل التنظيم ينبغي التفرقة بين جانبين رئيسيين هما:

أ- تحليل الهيكل التنظيمي: وهي العملية التي يتم بها تحديد التدريب المناسب من خلال تحليل ودراسة سمات أو أبعاد المنظمة، ومن عناصر تحليل الهيكي التنظيمي: استحداث وظائف جديدة (تحليل أهداف المؤسسة)، إلغاء وظائف قائمة، استحداث تقسيمات تنظيمية جديدة ، إلغاء تقسيمات تنظيمية قائمة، إدماج تقسيمات تنظيمية في بعضها، تغير الموقع التنظيمي لبعض الوظائف (تحليل التغيرات المتوقعة في نشاط المؤسسة)، اختلال الهيكل التنظيمي إما بزيادة الأفراد عن الوظائف، أو نقصهم (دراسة تركيب القوى العاملة)، تحليل معدلات الكفاءة، تحليل الخريطة التنظيمية للمؤسسة.

ب- تحليل المناخ التنظيمي: ويمكن تحليله من خلال: شكاوى العاملين، الملاحظة الفعلية لسلوك الموظفين، معدل دوران العاملين، إجراء المقابلات مع الموظفين، معدلات الغياب والتأخير عن مواعيد العمل، معدل الحوادث وإصابات العمل، ضعف الانتماء وإصابات العمل، الاستقصاءات المكتوبة، الوقت الضائع، الإنتاجية، اقتراحات وشكاوى الموظفين.

٢- مدخل تحليل العمل (الوظيفة) Job- Analysis: ويقصد بهذا المدخل دراسة وتحليل طبيعة العمل أو الوظيفة المطلوب عقد برامج تدريب لتطويرها دراسة دقيقة وشاملة للتعرف على أهدافها وواجباتها ومسؤوليتها ودورها المتوقع في المجتمع، وأهم المهام المنوطة بها، مع تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات الواجب توافرها فيمن يشغل هذه الوظيفة. ويستلزم مدخل تحليل العمل اتخاذ الإجراءات التالية:

- **تحليل الأداء Performance Analysis: وذلك من خلال:**
  - **إجراء دراسات ميدانية للتعرف على مشكلات الأداء للموظفين الشاغلين للوظيفة، وتوجيه برامج التدريب لعلاجها.**

- تحديد مخرجات العمل المتوقعة أو نتائج الوظيفة المرغوبة ، ثم تحديد أهم المهام المطلوبة لتحقيق هذه المخرجات والنتائج، ومن ثم تضمينها في برامج التدريب المقدمة.
- تحديد أهم المعارف والمهام المطلوبة لأداء المهام.

- تحليل المهمةTask- Analysis: ويعني تحديد أهم الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المسئول عن أداء المهمة، ثم تحديد دقيق لأهم الكفايات المطلوب توافرها فيمن يشغل المهمة، وأيضاً تحديد المعارف والمهارات المطلوبة لتحقيق الأداء الناجح لتلك المهمة.

٣- مدخل تحليل الفرد Individual Analysis: وتنصب هذه العملية على الموظف نفسه، من حيث مستوى أدائه الفعلي، ومدى إمكانية الارتقاء بهذا الأداء من خلال التدريب، وهذا يتطلب التعرف على الصفات الشخصية للفرد ومواصفاته الوظيفية، والكفايات المهنية المتوافرة لديه، ومقارنة ذلك بمتطلبات وظيفته بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة. حيث يهتم هذا المدخل بتحديد القدرات والإمكانات المطلوب توافرها لدى الفرد شاغل الوظيفة، ثم التركيز على المعرفة والمهارة المطلوبة لامتلاك تلك القدرات والإمكانات أو للكشف عنها. بمعنى أن تحليل الفرد (الموظف) يبحث عن الإجابة عن سؤال: من يحتاج التدريب؟ وماذا يحتاج؟ ويتم ذلك من خلال التعرف على السيرة الذاتية للموظف (المؤهلات – الخبرات- التدريب السابق- القدرات- تقييم الأداء الرسمي وغير الرسمي).

٤- مدخل مسح الاحتياجات التدريبية Training needs Survey: وهو يعد مدخلاً مباشراً وصريحاً تماماً، حيث يقوم فيه مدير التدريب بدراسة ومسح مدى معين من المصادر المعلومة للوظيفة، ويستفسر عن التدريب الذي يطلبه المشرفون أو يعتقدون بنفعه وفائدته، وهو يعتبر من قبيل استطلاعات الرأي، ويتميز هذا المدخل بالسرعة النسبية".

وسوف يعتمد البحث الحالي على مدخل مسح الاحتياجات التدريبية، حيث يتم عرض استبانة على عينة من المعلمين في تخصصات مختلفة بالمرحلة الابتدائية للتعرف على وجهات نظرهم في أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الدمج بالمرحلة الابتدائية.

ثامناً: أساليب تنفيذ الاحتياجات التدريبية للمعلمين

توجد مجموعة من الأساليب الفعالة لتنفيذ الاحتياجات التدريبية للمعلمين هي(٣٩، ٢٠١٤: ٢٣، ٢٤):

- **الحقيبة التدريبية Training Package: وهي برنامج تعليمي ينظم لتعليم وحدة معينة، وتتضمن مصادر متعددة، ويمكن استخدامها بعدة طرق لتحقيق الأهداف المطلوبة.**
- **التعليم المصغر Micro teaching: وفي هذه الطريقة يتم تجزئة المهارات المحددة للتدريب في عدد قليل من المستفيدين، وفي مدة ومحتوى قصير نسبياً.**
- **التعليم المبرمج Programmed instruction: ويمتاز هذا الأسلوب بأنه بالإمكان تدريب المعلمين في مواقع عملهم، ويوفر الجهد والمكان.**
- **أسلوب المحاضرة Lecture: وربما يأتي من أكثر الأساليب استخداماً في التدريب في كثير من المجالات.**
- **الورشة التعليمية work shop: ويتميز هذا الأسلوب بتنوع العمل فيه، ولا يقتصر على أسلوب المحاضرات والنقاش، بل يتم فيه عرض لمعلمين في فصول دراسية وأنشطة متنوعة، ويشارك فيه عدد كبير من المعلمين، وهو في الغالب عمل مؤسسي وتشرف عليه جهة تربوية".**

ويتضح مما سبق أن المدرسة الابتدائية منوط بها رعاية تلاميذ الدمج، بالتنسيق مع المهتمين بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن المعلم هو أهم عناصر العملية التعليمية المشاركة في تطبيق سياسة الدمج، فهو صاحب الاتصال المباشر بالتلاميذ، لذا لابد من تدريب معلمي تلك المرحلة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، ضماناً لكفاءتهم في التعامل مع نوعية جديدة من التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يمثل تدريب المعلمين حجز الزاوية في نجاح نظام الدمج ، ولاسيما لتأهيل المعلم للقيام بأدواره الحديثة في ظل نظام الدمج ، فهو رهان تلك المدارس للانتقال بنظام الدمج من الشكلية إلى الموضوعية، كما اتضح مما سبق أن تحديد الاحتياجات التدريبية مرهون بالوقوف على واقع تلك الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين، كأحد مداخل

تحديد الاحتياجات التدريبية، لما في ذلك من واقعية في برامج التدريب تنعكس إيجاباً على المتعلم نتيجة تحسن أداء المعلم، وبالتالي الإسهام في نجاح سياسة الدمج ، لذا تحاول الدراسة في الجزء التالي الوقوف على واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر.

ثانياً: الدراسة الميدانية ونتائجها

تمهيد:

يتناول هذا الجزء عرضًا منهجيًا للدراسة الميدانية وإجراءاتها ونتائجها، وذلك على النحو التالي :

أولاً : أهداف الدراسة الميدانية :

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر في المحاور التالية :

الأول : التخطيط لعملية التعليم.

الثاني : تنفيذ عملية التعليم.

الثالث : تقويم عملية التعليم.

الرابع : التنمية المهنية للمعلم.

كما تستهدف الدراسة أيضاً التعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة بحسب:

١- المؤهل (تربوي – غير تربوي).

٢- سنوات الخبرة (١-٥ سنوات) (٦-١٠ سنوات) (أكثر من عشر سنوات).

٣- الإقامة (ريف – حضر).

ثانياً : خطوات الدراسة الميدانية

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية تناولت الدراسة الخطوات التالية:

١- إعداد أداة الدراسة.

٢- تحديد مجتمع الدراسة وأفراد العينة.

٣- تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة.

٤- تحليل نتائج الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية(SPSS) Statistical Package for Social Sciences الإصدار الاثنين وعشرون.

ثالثاً: أداة الدراسة

من خلال الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي بالإضافة إلى الدراسات السابقة المرتبطة بمجال الاحتياجات التدريبية للمعلم والإطار النظري للدراسة الحالية تم إعداد الاستبانة كأداة لها، ثم عرضت الاستبانة على السادة المحكمين، الذين أبدوا ملاحظاتهم حول ملاءمة كل فقرة ، وانتمائها، ومناسبتها لكل محور من محاور الاستبانة ، وقد كانت عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (١٠١) عبارة ، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم ، تم تعديل الصياغة اللغوية ، وعلامات الترقيم لبعض العبارات ، ودمج العبارات المتشابهة والمتداخلة ، وتم حذف بعض الفقرات ، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية في (٨٠) عبارة مقسمة على أربعة محاور تهدف بمجملها إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، وبذلك تأكد الباحث من صدق المحتوى.

رابعاً: مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع البحث من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر، وتم اختيار ثلاث محافظات ممثلين للنطاق الجغرافي لمصر هي؛ القاهرة ممثلة للعاصمة، وكفر الشيخ ممثلة للوجه البحري، وأسيوط ممثلة لصعيد مصر، وقد بلغ مجموع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمحافظات الثلاث(٥٩٢١٤)(١١، ٢٠١٨، ص ١٢٨).

واختيرت عينة عشوائية نسبية من مجتمع الدراسة بلغ قوامها(٨١١) معلمًا وذلك بناءًعلى تطبيق معادلة استيفن ثامبسون(610-607 :1970 ,66)في اختيار حجم العينة من مجتمعات الأصل حيث يمكن سحب عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع بحيث "لا يقل عدد المفردات المسحوبة عن(٣٨٥) فردًا بنسبة ثقة(0.95)وبمعنوية(.05)"، عندمايكون مجتمع الأصل (٥٩٠٠٠)فردًا. ويمكن توضيح نسبة العينة من مجتمع البحث كما بالجدول الآتي:

جدول(١) يوضح نسبة العينة من المجتمع الأصلي للدراسة

المجتمع	العينة	نسبة العينة من المجتمع
59214	811	%1.37

يتضح من الجدول(١) أن نسبة العينة من مجتمع الدراسة للمحافظات الثلاث بلغت(١.٣٧%) وهي نسبة ممثلة للمجتمع الدراسي وفقًا لمعادلة استيفن ثامبسون.ويمكن توضيح توزيع عينة الدراسة على متغيرات البحث كما بالجداول التالية:

جدول (٢)
يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الإقامة)

الإقامة	التكرار	النسبة المئوية
ريف	425	%52.4
حضر	386	%47.6
المجموع	811	%100

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة حسب الإقامة هي نسبة ريف ثم نسبة حضرحيث بلغت النسب على الترتيب (52.4%)، (47.6%).

جدول (٣)
يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الخبرة)

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١-٥ سنوات	225	%27.7
من ٦ سنوات إلى١٠سنوات	335	%41.3
أكثر من ١٠ سنوات	251	%30.9
المجموع	811	%100

يتضح من الجدول (٣) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة حسب الخبرة هي نسبة من ٦ سنوات إلى١٠سنوات، ثم نسبة أكثر من ١٠ سنوات، وفي المرتبة الأخيرة نسبة ١- ٥ سنوات حيث بلغت النسب على الترتيب (41.3%)، (30.9%)، (27.7%).

جدول (٤)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب (المؤهل)

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
تربوي	498	%61.4
غير تربوي	313	%38.6
المجموع	811	%100

يتضح من الجدول (٤) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة حسب المؤهل هي نسبة تربوي ثم نسبة غير تربوي، حيث بلغت النسب على الترتيب (61.4%)، (38.6%).

خامساً : تقنين أدوات الدراسة

١ - صدق الأدوات:

اعتمد الباحث على طريقة الصدق الذاتي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون)، في حساب الصدق بين كل محور ومجموع الاستبانة ، وبين كل محور وباقي محاور الاستبانة وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (٥)

يوضح معامل ارتباط بيرسون بين إجمالي المحاور ومجموع الاستبانة (ن=٨١١)

الاستبانة	معامل ارتباط بيرسون	درجة الصدق
الأول * المجموع	.963**	مرتفعة
الثاني * المجموع	.953**	مرتفعة
الثالث * المجموع	.968**	مرتفعة
الرابع * المجموع	.888**	مرتفعة
الأول * الثاني	.905**	مرتفعة
الأول * الثالث	.917**	مرتفعة
الأول * الرابع	.820**	مرتفعة
الثاني * الثالث	.947**	مرتفعة
الثاني * الرابع	.731**	مرتفعة
الثالث * الرابع	.794**	مرتفعة

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول(٥): أن جميع محاور الاستبانة مرتبطة ارتباطاً موجباً قوياً مع إجمالي الاستبانة حيث تراوحت معاملات الارتباط لبيرسون بين (.888**-.968**)مقتربة

بذلك من الواحد الصحيح؛ وهي قيم دالة عند مستوى (.01) مما يؤكد على الصدق العالي للاستبانة وبنودها.

كما يتضح من الجدول (٥) أن ثمة ارتباط موجب قوي بين إجمالي المحاور وبعضها البعض، حيث تراوحت معاملات الارتباط لبيرسون بين (**.731 - **.947)مقتربة بذلك من الواحد الصحيح؛ وهي قيم دالة عند مستوى (.01)، مما يدل على قوة ارتباط المحاور مع بعضها البعض وهو ما يؤكد صدق الاستبانة.

٢ - الثبات:

يمكن حساب الثبات لاستبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٦)
معاملات الثبات لاستبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر (ن=٨١١)

الاستبانة	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			الارتباط بين نصفى	معامل الثبات بعد التصحيح Guttman
المحور الأول	19	.953	.851	.917
المحور الثاني	25	.958	.762	.864
المحور الثالث	18	.953	.887	.940
المحور الرابع	18	.979	.913	.954
إجمالي	80	.988	.930	.962

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات استبانةالاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر قد بلغت (.988) مرتفعة، كما أن معاملات الثبات للمحاور الفرعية للاستبانة جاءت (.930) مرتفعة، كما بلغ معامل الثبات بعد التصحيح لـ Guttman (.962) مما يشير إلى الثبات المقبول للاستبانة.

ويمكن أن يفيد ذلك في:

- صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه.

- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.
- إمكانية تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر.

سادساً: أساليب المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية(SPSS) Statistical Package for Social Sciences الإصدار الاثنين وعشرون. وقد استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية،معامل الثبات بعد التصحيحGuttmanوالنسب المئوية في حساب التكرارات، والوزن النسبي واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t – test Independent Simple)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، واختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية.

تصحيح الاستبانة:

تعطى الاستجابة(كبيرة)الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة)تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (قليلة)تعطي الدرجة(١)،وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

التقدير الرقمي لكل عبارة $= \frac{(٣ \times \text{تكرار كبيرة}) + (٢ \times \text{تكرار متوسطة}) + (١ \times \text{تكرار قليلة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$

وقد تحدد مستوى الأهمية لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الأهمية من حيث كونها كبيرة، أم متوسطة، أم قليلةمن خلال العلاقة التالية(٩: ١٩٨٦: ٩٦):

$$\text{مستوى الأهمية} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣)، ويوضح الجدولالتالي مستوى ومدى أهمية العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٧)
يوضح مستوى الأهمية لدى عينة الدراسة

مستوى الأهمية	المدى
قليلة	من ١وحتى (١ + ٠.٦٦) أي ١.٦٦ تقريباً
متوسطة	من ١.٦٧وحتى (١.٦٧ + ٠.٦٦) أي ٢.٣٣ تقريباً
كبيرة	من ٢.٣٤وحتى (٢.٣٤ + ٠.٦٦) أي ٣ تقريباً

سابعاً: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

أ- النتائج الخاصة بترتيب محاور الاستبانة من حيث متوسط الأوزان النسبية لكل محور ونسبة الأهمية عليه: والجدول التالي يوضح استجابات أفراد العينة على المحاور مجملة من حيث تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر:

جدول (٨)

يوضح استجابات أفراد العينة لمجموع محاور الاستبانة من حيث تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر (ن=٨١١).

م	المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	النسبة المئوية لدرجة الأهمية على المحور	ترتيب المحور على حسب متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	درجة الأهمية على كل محور من محاور الاستبانة ومجموعها
1	الأول	2.489	82.95	2	كبيرة
2	الثاني	2.399	79.97	4	كبيرة
3	الثالث	2.445	81.49	3	كبيرة
4	الرابع	2.517	83.91	1	كبيرة
إجمالي الاستبانة		2.457	81.91	كبيرة	

يتضح من الجدول (٨) أن درجة الأهمية على مجمل المحاور (كبيرة) من وجهة نظر عينة الدراسة وكان ترتيبها كالتالي: المحور الرابع الخاص بالتنمية المهنية للمعلم، ثم المحور الأول الخاص بالتخطيط لعملية التعليم، ثم المحور الثالث الخاص بتقويم عملية التعليم،وفي المرتبة الأخيرة المحور الثاني الخاص بتنفيذ عملية التعليم، حيث تراوحت متوسط الأوزان النسبية لعبارات تلك المحاور بين (2.39)، (2.51).

وربما يرجع احتياج معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر إلى التدريب بدرجة كبيرة إلى حداثة تطبيق فكرة الدمج ، وانخراط معلمي تلك المرحلة في العمل مع نوعية جديدة من التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائهم العاديين دونما إعداد مسبق وتأهيل للمعلم ليتمكن من التعامل السليم مع تلاميذ الدمج، وهو ما يحتاج إلى التدريب على المهارات والاستراتيجيات اللازمة للتدريس لهؤلاء التلاميذ ، وفنيات التعامل معهم، وتخطيط الدروس في ضوء الدمج، كذا التقويم ومتابعة التقدم، والتواصل مع أسر التلاميذ، حيث أكدت دراسة(Obeing, C., 2007) أن المعلم لا يحصل على تدريب مناسب لتعليم المعاقين في المدارس العادية في غانا، وأكدت دراسة (Brown, etal, 2012)أن القصور في تحديد

الاحتياجات التدريبية من مصممي برامج التدريب يزيد من حساسية المعلمين المتدربين، ويشعرهم بالإحباط، نظراً لقلة مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية والتخطيط للتطوير. وأوصت دراسة (حكيم ٢٠٠٩) بضرورة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالدورات التدريبية اللازمة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وأكدت دراسة(مصطفى ٢٠١٣)، أن أهم معوقات تحقيق جودة العملية التعليمية بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، هو ضعف خبرة المعلم في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وأكدت دراسة (Hadadian, A., &Chiang, L. 2007)أن خبرات الطلاب المعلمين لا تؤهلهم للعمل مع المعاقين في الفصول المدمجة ، وأنهم في حاجة إلى معرفة العديد من الأمور والقوانين الخاصة بالإعاقة والوسائل التعليمية، ومصادر التعليم، والتواصل مع أولياء الأمور في المدارس الدامجة، كما أكدت دراسة (الإتربي٢٠١٧) أن أهم معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين هي المعوقات المتعلقة بالمعلم، ولا يكفي في هذا الشأن غقد دورات تدريبية تفرض على المعلمين من الإدارات ، وإنما وجب الوقوف على واقع الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين من وجهة نظرهم، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد والسويدي ١٩٩٢)، والتي أكدت على حاجة معلمي التربية الخاصة في قطر إلى التدريب بدرجة عالية، وكذا دراسة (حسن والنبهاني ٢٠٠٩)، والتي أكدت على حاجة معلمي الدمج المكاني في عمان إلى التدريب بدرجة كبيرة.

ب- النتائج الخاصة بترتيب عبارات المحور الأول الخاص بالتخطيط لعملية التعليم من وجهة نظر أفراد العينة حسب أوزانها النسبية:

جدول (٩)

درجة ومستوى الأهمية على المحور الأول الخاص بالتخطيط لعملية التعليم من وجهة نظر أفراد العينة (ن=٨١١)

م	العبارة	درجة الأهمية						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الأهمية
		كبيرة		متوسطة		قليلة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	وضع خطة سنوية وخطة فصلية وخطة شهرية لبرنامج تعليم تلاميذ الدمج	578	71.30%	193	23.80%	40	4.90%	2.6634	2	كبيرة
٢	صياغة أهداف الخطة التربوية بناءً على مستوى الأداء الحالي للتلاميذ	564	69.50%	224	27.60%	23	2.80%	2.6671	1	كبيرة
٣	إعداد خطة الدرس في ظل وجود التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين	469	57.80%	208	25.60%	134	16.50%	2.4131	15	كبيرة
٤	صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية بما يراعي احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ العاديين	446	55.00%	218	26.90%	147	18.10%	2.3687	18	كبيرة
٥	صياغة الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بشكل متسلسل وتدريجي	415	51.20%	337	41.60%	59	7.30%	2.4390	12	كبيرة
٦	تحديد معايير النجاح في الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى	556	68.60%	196	24.20%	59	7.30%	2.6128	3	كبيرة
٧	وضع خطة لضبط وإدارة وتسجيل السلوك والأداء للتلاميذ في المدرسة الدامجة	555	68.40%	190	23.40%	66	8.10%	2.6030	4	كبيرة
٨	الاعتماد على دليل للمعلم للمساعدة في تعليم كل درس أو مهارة	503	62.00%	237	29.20%	71	8.80%	2.5327	6	كبيرة
٩	تحديد الفجوة بين مستوى الأداء	501	61.80%	244	30.10%	66	8.10%	2.5364	5	كبيرة

	الحالي لتلاميذ الدمج والأداء المتوقع								
١٠	مراعاة واقعية التخطيط وموضوعيته وقابليته للتنفيذ	457	56.40%	305	37.60%	49	6.00%	2.5031	9	كبيرة
١١	مراعاة عامل المرونة بحيث يتم تعديل الخطة حسب احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين	463	57.10%	214	26.40%	134	16.50%	2.4057	17	كبيرة
١٢	استخدام المعلومات والبيانات المتوفرة عن أداء التلاميذ للتخطيط للتعليم	484	59.70%	234	28.90%	93	11.50%	2.4821	10	كبيرة
١٣	مراعاة ارتباط الأهداف في الخطة التعليمية بالأنشطة الحياتية اليومية للتلاميذ في مدارس الدمج	444	54.70%	273	33.70%	94	11.60%	2.4316	14	كبيرة
١٤	إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لتلاميذ الدمج	501	61.80%	234	28.90%	76	9.40%	2.5240	8	كبيرة
١٥	تخطيط الأنشطة التربوية في ضوء نواتج التعلم	460	56.70%	268	33.00%	83	10.20%	2.4649	11	كبيرة
١٦	تصميم أساليب تقويم الطالب في إطار الدمج	480	59.20%	202	24.90%	129	15.90%	2.4328	13	كبيرة
١٧	بناء خطط علاجية للتلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	508	62.60%	222	27.40%	81	10.00%	2.5265	7	كبيرة
١٨	تخطيط خريطة المنهج بما يراعي تلاميذ الدمج وأقرانهم من الأسوياء	462	57.00%	221	27.30%	128	15.80%	2.4118	16	كبيرة
١٩	التخطيط والإشراف على خطط التعليم الفردي	381	47.00%	264	32.60%	166	20.50%	2.2651	19	كبيرة

يتضح من الجدول (٩) أن أكثر العبارات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٢)، (١)، (٦)، (٧)، (٩)، حيث وقعتهذه العبارات في نطاق الأهمية بدرجة كبيرة، وذلك

حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشيرتلك العبارات على الترتيب إلى:

- **(صياغة أهداف الخطة التربوية بناءً على مستوى الأداء الحالي للتلاميذ) بتقدير رقمي (2.66) كبير.**
- **(وضع خطة سنوية وخطة فصلية وخطة شهرية لبرنامج تعليم تلاميذ الدمج) بتقدير رقمي (2.66) كبير.**
- **(تحديد معايير النجاح في الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى) بتقدير رقمي (2.61) كبير.**
- **(وضع خطة لضبط وإدارة وتسجيل السلوك والأداء للتلاميذ في المدرسة الدامجة) بتقدير رقمي (2.60) كبير.**
- **(تحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي لتلاميذ الدمج والأداء المتوقع) بتقدير رقمي (2.53) كبير.**

كما يتضح من الجدول (٩) أن أقل العبارات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (١٩)، (٤)، (١١)، (١٨)، (٣) حيث وقعت هذه العباراتفي نطاق الأهمية بدرجة كبيرة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- **(التخطيط والإشراف على خطط التعليم الفردي) بتقدير رقمي (2.26) كبير.**
- **(صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية بما يراعي احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ العاديين) بتقدير رقمي (2.36) كبير.**
- **(مراعاة عامل المرونة بحيث يتم تعديل الخطة حسب احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين) بتقدير رقمي (2.40) كبير.**
- **(تخطيط خريطة المنهج بما يراعي تلاميذ الدمج وأقرانهم من الأسوياء) بتقدير رقمي (2.41) كبير.**

- **(إعداد خطة الدرس في ظل وجود التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين) بتقدير رقمي (2.41) كبير.**

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أهمية التخطيط كعنصر أساس لنجاح عمل المعلم في المدارس الابتدائية الدامجة، وخاصة صياغة أهداف الخطة التربوية، والتخطيط لضبط وإدارة وتسجيل سلوك وأداء التلاميذ في مداراس الدمج، وتحديد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع لتلاميذ الدمج، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (كيلاني والصمادي ٢٠١٧)، حيث أكدت نتائجها أن التخطيط للتدريس يأتي كأحد أهم مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، كما أوضحت نتائج دراسة (الملحم ٢٠١٥) أن أساسيات تخطيط العمل الإرشادي أحد أهم الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابين للتعامل مع الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ودراسة (زيد ٢٠١٤) والتي أكدت نتائجها أن التخطيط للتدريس هو أهم الاحتياجات المهنية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية باليمن، وأكدت دراسة (عابدين ٢٠٠٨)، أن هناك حاجة تدريبية كبيرة للمهارات التعليمية والقيادية للمعلمين العرب في مجال التخطيط.

ج-النتائج الخاصة بترتيب عبارات المحور الثانيالخاص بتنفيذ عملية التعليم من وجهة نظر أفراد العينة حسب أوزانها النسبية:

جدول (١٠)
درجة ومستوى الأهمية على المحور الثاني الخاص بتنفيذ عملية التعليم من وجهة نظر أفراد العينة (ن=٨١١)

م	العبارة	درجة الأهمية						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الأهمية
		كبيرة		متوسطة		قليلة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢٠	إدارة الصف في ظل نظام الدمج	463	57.10%	292	36.00%	56	6.90%	2.5018	7	كبيرة
٢١	العمل بشكل فردي مع التلاميذ عند الحاجة لذلك	352	43.40%	361	44.50%	98	12.10%	2.3132	19	متوسطة

٢٢	تعديل محتوى المناهج بما يتناسب مع الأهداف التعليمية	487	60.00%	199	24.50%	125	15.40%	2.4464	8	كبيرة
٢٣	تقييم مدى التقدم في أداء التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	513	63.30%	203	25.00%	95	11.70%	2.5154	6	كبيرة
٢٤	استخدام مصادر متعددة لإثراء الموقف التعليمي للتلاميذ	582	71.80%	155	19.10%	74	9.10%	2.6264	1	كبيرة
٢٥	اكتساب مهارات التواصل الفعال داخل غرفة الصف	559	68.90%	111	13.70%	141	17.40%	2.5154	5	كبيرة
٢٦	استخدام لغة سليمة تناسب مستوى التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	576	71.00%	159	19.60%	76	9.40%	2.6165	2	كبيرة
٢٧	توظيف المصادر التعليمية لتناسب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	431	53.10%	284	35.00%	96	11.80%	2.4131	13	كبيرة
٢٨	تنفيذ الأنشطة الطلابية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	457	56.40%	256	31.60%	98	12.10%	2.4427	9	كبيرة
٢٩	تحديد أهداف الحصة بطريقة قابلة للقياس	397	49.00%	325	40.10%	89	11.00%	2.3798	14	كبيرة
٣٠	تعديل أهداف الحصة بما يتناسب مع	383	47.20%	302	37.20%	126	15.50%	2.3169	17	متوسطة

	الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى								
٣١	تقييم الأهداف الموضوعة ضمن الحصة	462	57.00%	242	29.80%	107	13.20%	2.4377	10	كبيرة
٣٢	تحليل المهمات والمهارات التعليمية بشكل مناسب قبل البدء بالتدريس	339	41.80%	367	45.30%	105	12.90%	2.2885	21	متوسطة
٣٣	استخدام الوسائل البصرية والسمعية في توضيح الدروس	530	65.40%	221	27.30%	60	7.40%	2.5795	3	كبيرة
٣٤	تدعيم التدريس بتدريبات ملائمة لتلاميذ الدمج	479	59.10%	205	25.30%	127	15.70%	2.4340	11	كبيرة
٣٥	استخدام أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي	424	52.30%	217	26.80%	170	21.00%	2.3132	18	متوسطة
٣٦	استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه التلاميذ	335	41.30%	327	40.30%	149	18.40%	2.2293	23	متوسطة
٣٧	ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة	479	59.10%	198	24.40%	134	16.50%	2.4254	12	كبيرة
٣٨	ربط المادة الدراسية بالحياة العملية واليومية للتلاميذ	437	53.90%	195	24.00%	179	22.10%	2.3181	16	متوسطة
٣٩	الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً	431	53.10%	132	16.30%	248	30.60%	2.2256	24	متوسطة

٤٠	استخدام أسلوب تعليم الأقران	311	38.30%	328	40.40%	172	21.20%	2.1714	25	متوسطة
٤١	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات قليلة تتعاون فيما بينها للوصول إلى الهدف المطلوب	426	52.50%	206	25.40%	179	22.10%	2.3046	20	متوسطة
٤٢	استخدام الحاسوب في تعليم تلاميذ الدمج والعاديين	542	66.80%	190	23.40%	79	9.70%	2.5709	4	كبيرة
٤٣	تنمية المهارات التعليمية للتلاميذ بشكل فردي	475	58.60%	146	18.00%	190	23.40%	2.3514	15	كبيرة
٤٤	تزويد التلاميذ في مدارس الدمج بتغذية راجعة فورية متكررة	389	48.00%	229	28.20%	193	23.80%	2.2417	22	متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن أكثر العبارات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٢٤)، (٢٦)، (٣٣)، (٤٢)، (٢٥)، (٢٣)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الأهمية بدرجة كبيرة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- **(استخدام مصادر متعددة لإثراء الموقف التعليمي للتلاميذ) بتقدير رقمي (2.62) كبير.**
- **(استخدام لغة سليمة تناسب مستوى التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) بتقدير رقمي (2.61) كبير.**
- **(استخدام الوسائل البصرية والسمعية في توضيح الدروس) بتقدير رقمي (2.57) كبير.**
- **(استخدام الحاسوب في تعليم تلاميذ الدمج والعاديين) بتقدير رقمي (2.57) كبير.**
- **(اكتساب مهارات التواصل الفعال داخل غرفة الصف) بتقدير رقمي (2.51) كبير.**

وربما ترجع هذه النتيجة إلى أهمية استخدام مصادر التعلم والوسائل المعينة مثل (الرسوم والصور، والتطبيقات، والوسائط المتعددة، ومواقع الإنترنت وغيرها) واستخدام

الحاسوب لتعليم تلاميذ الدمج والعاديين ، مما يساعد على توفير بيئة تعليمية جاذبة، وتلبية اهتمامات التلاميذ في مدارس الدمج، وتمكين المعلم من اتباع أساليب حديثة في تصميم وتنفيذ المواد الدراسية لإثارة اهتمام التلاميذ، وخاصة في المرحلة الابتدائية. كما أن الاتصال الفعال داخل غرفة الصف يساعد المعلم في إيصال الرسالة أو المعلومة بشكل بسيط، وبالتالي سرعة التأثير في تلاميذه، ويجعل علاقة المعلم بتلاميذه ناجحة، حيث يأخذ الاتصال الفعال أشكالاً متعددة: مكتوبة، وسمعية، وبصرية، مع حسن استخدام لغة الجسد لدعم التعبير عن النفس. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عون ٢٠١٢) والتي أكدت نتائجها أن أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية كانت في مجال طرق التدريس الحديثة، ومجال إدارة الصف، وتصميم الوسائل التعليمية. كما أكدت نتائج دراسة (زيد ٢٠١٤) أن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلم كان من بينها: إدارة الصف، وتنفيذ الدرس، وطرائق التعليم والتعلم، والوسائط التعليمية، كما تتفق أكدت نتائج دراسة (جاب الله ٢٠١٥)، أن من أهم المشكلات التي تعيق التدريس الفعال للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ عدم توافر التقنيات التعليمية والبيئية الصفية والمدرسية المناسبة لهؤلاء التلاميذ، ودراسة (كيلاني والصمادي ٢٠١٧)، والتي أكدت نتائجها أن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تتضمن : أساليب التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية. كما أكدت نتائج دراسة (Hadadian, A., &Chiang, L. 2007) أن الطلاب المعلمين في حاجة إلى معرفة الوسائل التعليمية ومصادر التعليم المناسبة لذوي الإعاقة قبل العمل في المدارس الدامجة.

كما يتضح من الجدول (١٠) أن أقل العبارات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٤٠)، (٣٩)، (٣٦)، (٤٤)، (٣٢)، (٤١)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الأهمية بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- **(استخدام أسلوب تعليم الأقران) بتقدير رقمي (2.17) متوسط.**

- **(الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً) بتقدير رقمي (2.22) متوسط.**
- **(تزويد التلاميذ في مدارس الدمج بتغذية راجعة فورية متكررة) بتقدير رقمي (2.24) متوسط.**
- **(تقسيم التلاميذ إلى مجموعات قليلة تتعاون فيما بينها للوصول إلى الهدف المطلوب) بتقدير رقمي (2.30) متوسط.**

وربما تعزى هذه النتيجة إلى اعتبار هذه الاحتياجات (استخدام أسلوب تعليم الأقران) (الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً)، (تزويد التلاميذ في مدارس الدمج بتغذية راجعة فورية متكررة) (تقسيم التلاميذ إلى مجموعات قليلة تتعاون فيما بينها للوصول إلى الهدف المطلوب)من المهارات الأساسية التي يستخدمها المعلم مع التلاميذ العاديين، وحتى قبل تطبيق نظام الدمج، رغم وقوع هذه الاحتياجات في نطاق الأهمية المتوسطة.

د-النتائج الخاصة بترتيب عبارات المحور الثالثالخاص بتقويم عملية التعليم من وجهة نظر أفراد العينة حسب أوزانها النسبية:

جدول (١١)
درجة ومستوى الأهمية على المحور الثالث الخاص بتقويم عملية التعليم من وجهة نظر أفراد العينة (ن=٨١١)

م	العبارة	درجة الأهمية						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الأهمية
		كبيرة		متوسطة		قليلة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٤٥	استخدام التقويم لتحديد نواحي القوة والضعف لدى تلاميذ الدمج	564	69.50%	170	21.00%	77	9.50%	2.6005	2	كبيرة
٤٦	تقويم معارف التلاميذ بأساليب متنوعة تراعي وجود تلاميذ عاديين وذوي احتياجات خاصة	358	44.10%	393	48.50%	60	7.40%	2.3674	15	كبيرة
٤٧	استخدام أساليب تقويم مهارات ذوي	545	67.20%	150	18.50%	116	14.30%	2.5290	4	كبيرة

	الإعاقة والعاديين								
٤٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة لقياس وتقويم الجوانب الوجدانية المتعلقة بالمواد الدراسية	389	48.00%	296	36.50%	126	15.50%	2.3243	17	متوسطة
٤٩	التأكد من مناسبة المحتوى لقدرات التلاميذ	454	56.00%	227	28.00%	130	16.00%	2.3995	12	كبيرة
٥٠	تحديد المهارات المطلوب من التلاميذ أداءها	406	50.10%	350	43.20%	55	6.80%	2.4328	10	كبيرة
٥١	مراقبة تقدم وتطور التلاميذ خطوة بخطوة	442	54.50%	296	36.50%	73	9.00%	2.4550	8	كبيرة
٥٢	وضع خطة لمساعدة التلاميذ في المدارس الدامجة على التخلص من نقاط الضعف	483	59.60%	236	29.10%	92	11.30%	2.4821	7	كبيرة
٥٣	تقوية دافعية تلاميذ الدمج نحو التعلم	562	69.30%	212	26.10%	37	4.60%	2.6473	1	كبيرة
٥٤	المقارنة بين التلاميذ في الصف الواحد وفي المدرسة الواحدة	430	53.00%	307	37.90%	74	9.10%	2.4390	9	كبيرة
٥٥	رصد درجات التلاميذ في سجلات خاصة لإصدار الأحكام المتعلقة بذلك	382	47.10%	323	39.80%	106	13.10%	2.3403	16	كبيرة
٥٦	معرفة مدى مواكبة التلاميذ للدرس	299	36.90%	439	54.10%	73	9.00%	2.2787	18	متوسطة
٥٧	قياس الأهداف المتوقعة والأهداف المحققة	365	45.00%	391	48.20%	55	6.80%	2.3822	13	كبيرة
٥٨	مراعاة الفروق الفردية الكبيرة بين التلاميذ في مدارس الدمج من خلال تنوع وسائل الاختبار والقياس	520	64.10%	182	22.40%	109	13.40%	2.5068	5	كبيرة
٥٩	تفسير نتائج الاختبارات التي تطبق على التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	448	55.20%	256	31.60%	107	13.20%	2.4205	11	كبيرة
٦٠	تقييم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى الموجودة في الخطة	357	44.00%	399	49.20%	55	6.80%	2.3724	14	كبيرة
٦١	استخدام أساليب الكشف المبكر عن	523	64.50%	196	24.20%	92	11.30%	2.5314	3	كبيرة

	الإعاقات وصعوبات التعلم والموهبة									
٦٢	تطوير الخطط الدراسية في ضوء نتائج التقويم	455	56.10%	301	37.10%	55	6.80%	2.4932	6	كبيرة

يتضح من الجدول (١١) أن أكثر العبارات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٥٣)، (٤٥)، (٦١)، (٤٧)، (٥٨)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الأهمية بدرجة كبيرة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- **(تقوية دافعية تلاميذ الدمج نحو التعلم) بتقدير رقمي (2.64) كبير.**
- **(استخدام التقويم لتحديد نواحي القوة والضعف لدى تلاميذ الدمج) بتقدير رقمي (2.60) كبير.**
- **(استخدام أساليب الكشف المبكرعن الإعاقات وصعوبات التعلم والموهبة) بتقدير رقمي (2.53) كبير.**
- **(استخدام أساليب تقويم مهارات ذوي الإعاقة والعاديين) بتقدير رقمي (2.52) كبير.**
- **(مراعاة الفروق الفردية الكبيرة بين التلاميذ في مدارس الدمج من خلال تنوع وسائل الاختبار والقياس) بتقدير رقمي (2.50) كبير.**

وربما ترجع هذه النتيجة إلى افتقاد بعض تلاميذ الدمج إلى الدافعية، ولعل ذلك بسبب وجود مفاهيم مغلوطة أو اتجاهات سلبية نحو الدمج ، أو لدى المعلمين والعاملين بالمدرسة، أو ربما كانت الإعاقة أو الإصابة ببعض الأمراض سبباً لبعض المشكلات التي تفقدهم الدافعية، وكذا ضعف التوجيه المنزلي لتلاميذ الدمج في المرحلة الابتدائية، إما بسبب جهل الأبوين بالطرق السليمة اللازمة للتعامل مع أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ، أو ترك المسئولية كاملة للمدرسة، وهو ما يعكس الأهمية الكبيرة لتقوية دافعية تلاميذ الدمج نحو التعلم من وجهة نظر معلميهم.

كما أن مراعاة الفروق الفردية الكبيرة بين التلاميذ في مدارس الدمج اعتماداً على تنوع وسائل الاختبار والقياس أحد الاحتياجات التدريبية الكبيرة للمعلم في المدرسة الابتدائية

الدامجة، نظراً لوجود تلاميذ ذوي إعاقة وتلاميذ عاديين في موقف تعليمي واحد ، وهو ما يتطلب مهارة عالية في التخطيط للتعليم ، وتنفيذه وتقويمه بما يراعي الاختلاف الكبير في الفروق الفردية بين التلاميذ في مدارس الدمج.

ويعد الكشف المبكر عن الإعاقة أو صعوبات التعلم أو الموهبة أهم متطلبات التعامل السليم معها والتدخل لمالجتها أو تنميتها وتوجيهها في الوقت المناسب، أو إحالتها إلى الجهة المختصة، وبدون هذا التدخل المبكر تتعطل المواهب، ويزداد التأخر الدراسي، وتتفاقم الإعاقة، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها كلاً من (كاستو وماستروبيري Casto & Masteropieri)، حيث قاما بتحليل النتائج التي توصلت إليها أربع وسبعون دراسة علمية، وتبين أنه ينتج عن التدخل المبكر لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تحسن مستوى النمو المعرفي واللغوي والأكاديمي لديهم. كما أكدت دراسة (Obeing, C., 2007)أن هناك عدداً من الإعاقات المتواجدة في مدارس غانا لم يتم اكتشافها بواسطة المعلمين، وأن المعلم لا يحصل على تدريب مناسب لتعليم المعاقين.

إضافة إلى أن تدريب المعلم على تقويم مهارات تلاميذه يساعده في الوقوف على حقيقة مستواهم في الجانب المهاري الذي تزداد أهميته بصفة خاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يتمكن من تحديد نواحي القوة والضعف لديهم، وهو ما يفيد في تعليم التلاميذ مهارات جديدة وارتفاع مستوى التحصيل لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (درويش وأبو هداف ٢٠١٢)، والتي توصلت إلى أن هناك حاجات تدريبية عالية لمعلمي الأحياء في قطاع غزة في مجال مهارات التقييم وعمل خطط علاجية. ودراسة (عون ٢٠١٢)، والتي توصلت إلى أن مجال التقويم المستمر أحد أهم مجالات الاحتياجات التدريبية بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية. ودراسة (زيد ٢٠١٤) و (كيلاني والصمادي ٢٠١٧) حيث أكدتا أهمية مجال تقويم الطلاب كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

كما يتضح من الجدول (١١) أن أقل العبارات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٥٦)، (٤٨)، (٥٥)، (٤٦)، (٦٠) حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الأهمية

بدرجة متوسطة وكبيرة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- **(معرفة مدى مواكبة التلاميذ للدرس) بتقدير رقمي (2.27) متوسط.**
- **(استخدام أساليب تقويم مناسبةلقياس وتقويم الجوانب الوجدانية المتعلقة بالمواد الدراسية) بتقدير رقمي (2.32) متوسط.**
- **(رصد درجات التلاميذ في سجلات خاصة لإصدار الأحكام المتعلقة بذلك) بتقدير رقمي (2.34) كبير.**
- **(تقويم معارف التلاميذ بأساليب متنوعة تراعي وجود تلاميذ عاديين وذوي احتياجات خاصة) بتقدير رقمي (2.36) كبير.**
- **(تقييم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى الموجودة في الخطة) بتقدير رقمي (2.37) كبير.**

وهذه العبارات رغم وقوعها في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور إلا أنها من الاحتياجات التدريبية التي حصلت على درجة أهمية كبيرة أو متوسطة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية الدامجة، وربما يرجع ذلك إلى اعتبارها ضمن مجالات التدريب التي يتلقاها المعلمون في إطار خطة التدريب الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم والأكاديمية المهنية للمعلمين ، وربما تلقى معلمو المدارس الابتدائية الدامجة تدريباً على تلك المجالات ، ولكنها تزداد أهمية عقب تطبيق نظام الدمج، خاصة وأن هذه العبارات مرتبطة بالتقويم والقياس ، والذي تأكدت أهميته كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلم من خلال العديد من الدراسات مثل دراسة (عون ٢٠١٢) و(زيد ٢٠١٤) و(كيلاني والصمادي ٢٠١٧).

هـ-النتائج الخاصة بترتيب عبارات المحور الرابعالخاص بالتنمية المهنية للمعلم من وجهة نظر أفراد العينةحسب أوزانها النسبية:

جدول (١٢)

درجة ومستوى الأهمية على المحور الرابع الخاص بالتنمية المهنية للمعلم من وجهة نظر أفراد العينة (ن=٨١١)

م	العبارة	درجة الأهمية						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الأهمية
		كبيرة		متوسطة		قليلة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٦٣	تدريب المعلم على بعض المهارات البحثية بحيث يتمكن من إجراء الدراسات والبحوث المتعلقة بالمدرسة الدامجة والبيئة المحيطة بها	607	74.80%	112	13.80%	92	11.30%	2.6350	1	كبيرة
٦٤	دراسة ما يطرأ من تغيير على المناهج الدراسية في إطار الدمج	512	63.10%	209	25.80%	90	11.10%	2.5203	12	كبيرة
٦٥	التدريب على استرتيجيات التدريس التي من شأنها رفع مستوى أداء المعلم في ظل نظام الدمج	583	71.90%	118	14.50%	110	13.60%	2.5832	5	كبيرة
٦٦	تحفيز معلمي المدارس الدامجة إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة	555	68.40%	124	15.30%	132	16.30%	2.5216	11	كبيرة
٦٧	تدريب معلمي المدارس الدامجة في الميدان لرفع مستوى أدائهم	594	73.20%	103	12.70%	114	14.10%	2.5919	3	كبيرة
٦٨	التدريب على معايير جودة أداء المعلم في ظل نظام الدمج	510	62.90%	224	27.60%	77	9.50%	2.5339	8	كبيرة
٦٩	إرسال بعثات من المعلمين في مختلف التخصصات إلى دول العالم المتقدمة في مجال الدمج	587	72.40%	70	8.60%	154	19.00%	2.5339	9	كبيرة
٧٠	استثمار فرص النمو الذاتي لمعلم الدمج من خلال	420	51.80%	276	34.00%	115	14.20%	2.3761	17	كبيرة

	متابعة الدراسة والقراءة والبحوث								
٧١	متابعة التطورات والمستجدات في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين	570	70.30%	130	16.00%	111	13.70%	2.5660	6	كبيرة
٧٢	تزويد المعلم بالاستشارات العلمية وأحدث ما يتوصل إليه العلم التربوي من طرائق وأساليب ومفاهيم وأفكار جديدة متعلقة بالدمج	436	53.80%	226	27.90%	149	18.40%	2.3539	18	كبيرة
٧٣	تنظيم الندوات المدرسية حول موضوع الدمج وسبل مواجهة مشكلاته	523	64.50%	124	15.30%	164	20.20%	2.4427	15	كبيرة
٧٤	عقد المحاضرات والمناقشات وورش العمل حول نظام الدمج داخل المدارس الدامجة وفي الإدارات التعليمية	541	66.70%	104	12.80%	166	20.50%	2.4624	14	كبيرة
٧٥	اكتساب المهارات والمعلومات التي تمكن المعلم من المشاركة في وضع المناهج الدراسية وتطويرها في إطار الدمج	588	72.50%	112	13.80%	111	13.70%	2.5882	4	كبيرة
٧٦	اكتساب مهارات اكتشاف الموهوبين والمتأخرين دراسياً وذوي الإعاقة	475	58.60%	210	25.90%	126	15.50%	2.4303	16	كبيرة
٧٧	اكتساب مهارات صنع القرارات والحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لصنعه	540	66.60%	159	19.60%	112	13.80%	2.5277	10	كبيرة
٧٨	اكتساب مهارات جمع البيانات والمعلومات عن البيئة المحيطة بالمدرسة الدامجة	521	64.20%	212	26.10%	78	9.60%	2.5462	7	كبيرة

٧٩	اكتساب مهارات توظيف البيئة المحلية في خدمة المدارس الدامجة	527	65.00%	157	19.40%	127	15.70%	2.4932	13	كبيرة
٨٠	اكتساب مهارات النقد والتحليل واستخلاص النتائج وكتابة التقارير حول نظام الدمج	588	72.50%	127	15.70%	96	11.80%	2.6067	2	كبيرة

يتضح من الجدول (١٢) أن أكثر العبارات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٦٣)، (٨٠)، (٦٧)، (٧٥)، (٦٥)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الأهمية بدرجة كبيرة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- **(تدريب المعلم على بعض المهارات البحثية بحيث يتمكن من إجراء الدراسات والبحوث المتعلقة بالمدرسة الدامجة والبيئة المحيطة بها) بتقدير رقمي (2.63) كبير.**
- **(اكتساب مهارات النقد والتحليل واستخلاص النتائج وكتابة التقارير حول نظام الدمج) بتقدير رقمي (2.60) كبير.**
- **(تدريب معلمي المدارس الدامجة في الميدان لرفع مستوى أدائهم) بتقدير رقمي (2.59) كبير.**
- **(اكتساب المهارات والمعلومات التي تمكن المعلم من المشاركة في وضع المناهج الدراسية وتطويرها في إطار الدمج) بتقدير رقمي (2.58) كبير.**
- **(التدريب على استرتيجيات التدريس التي من شأنها رفع مستوى أداء المعلم في ظل نظام الدمج) بتقدير رقمي (2.58) كبير.**

وربما تعزى هذه النتيجة إلى كثرة المشكلات التي يواجهها المعلمون مع تلاميذهم في المدارس الابتدائية الدامجة وبالتالي فهم أكثر احتياجاً إلى التدريب على المهارات البحثية ليتمكنوا من إجراء الدراسات والبحوث المتعلقة بالمدرسة الدامجة والبيئة المحيطة بها،وكذا اكتساب مهارات النقد والتحليل واستخلاص النتائج وكتابة التقارير حول نظام الدمج، وهو ما

أكدته دراسة (جاب الله ٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن هناك عدداً من المشكلات التي تعيق التدريس الفعال للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، منها ما يعود لمعلم تلك الفئات نفسه، ومشكلات تعود لطبيعة المناهج، والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس القديمة المتبعة في التدريس لهؤلاء الطلاب، ومشكلات تعود إلى عدم توافر التقنيات التعليمية والبيئية الصفية والمدرسية المناسبة لهؤلاء الطلاب، إلى جانب عدم قيام الإشراف التربوي بالدور المنوط به في إثراء وتحسين عملية التدريس. ودراسة (الإتربي ٢٠١٧)، والتي توصلت إلى أن هناك مشكلات تتعلق بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، منها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالتلاميذ العاديين والمعاقين، ومشكلات خاصة بالمنهج ، وأخرى خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية. الأمر الذي يتطلب ضرورة امتلاك المعلم في المدارس الابتدائية الدامجة لمهارات البحث العلمي لإجراء دراسات وأبحاث للوقوف على طبيعة تلك المشكلات وأبعادها، وتقديم حلول عملية لمواجهتها، استناداً إلى امتلاك مهارات النقد والتحليل واستخلاص النتائج وكتابة التقارير حول نظام الدمج. وقد توصلت دراسة (عبد العاطي ٢٠٠٥) إلى أن جزئية المعلم الباحث ليست واضحة في أذهان المعلمين، ولا سيما منهجية البحث، واقترحت الدراسة إجراءات تتبع من المعلم أثناء الإعداد وأثناء الخدمة لكي يصير معلماً باحثاً.

كما أن امتلاك المعلم للمهارات والمعلومات التي تمكنه من المشاركة في وضع المناهج الدراسية وتطويرها في إطار الدمج أمر ضروري ، انطلاقاً من أهمية مرونة المنهج الدراسي وقابليته للتعديل، وخاصة في المدارس الدامجة، والتي يوجد بين طلابها فروق فردية شاسعة ، كما أنها ينبغي أن تستوعب الفروق الكبيرة في القدرات والميول والاهتمامات والأنشطة ، كما ينبغي أن يمتلك معلمي المدارس الابتدائية الدامجة استراتيجيات تدريس حديثة ومناسبة لطبيعة وخصائص وقدرات تلاميذ الدمج، حتى يمكنهم المساهمة الفعلية في رفع مستوى تحصيلهم. وقد أكدت نتائج دراسة (عون ٢٠١٢) أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية كان أكثرها أهمية، مجال طرق التدريس الحديثة ثم مجال المشكلات الصفية وتصميم الوسائل التعليمية، وأكدت دراسة (مصطفى ٢٠١٣) كثرة الأعباء التدريسية

والإشرافية للمعلمين في مدارس الدمج، وضعف خبرة المعلم في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وأكدت دراسة (كيلاني والصمادي ٢٠١٧) أن أهم مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية: أساليب التدريس، والأنشطة والوسائل.

كما يتضح من الجدول (١٢) أن أقل العبارات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٧٢)، (٧٠)، (٧٦)، (٧٣)، (٧٤) حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الأهمية بدرجة كبيرة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- (تزويد المعلم بالاستشارات العلمية وأحدث ما يتوصل إليه العلم التربوي من طرائق وأساليب ومفاهيم وأفكار جديدة متعلقة بالدمج) بتقدير رقمي (2.35) كبير.
- (استثمار فرص النمو الذاتي لمعلم الدمج من خلال متابعة الدراسة والقراءة والبحوث) بتقدير رقمي (2.37) كبير.
- (تنظيم الندوات المدرسية حول موضوع الدمج وسبل مواجهة مشكلاته) بتقدير رقمي (2.44) كبير.
- (عقد المحاضرات والمناقشات وورش العمل حول نظام الدمج داخل المدارس الدامجة وفي الإدارات التعليمية) بتقدير رقمي (2.46) كبير.

وهذه العبارات رغم وقوعها في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور إلا أنها ذات أهمية كبيرة كاحتياجات تدريبية من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يتطلب التوأمة بين الجامعات والمراكز البحثية والمؤسسات المهتمة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وبين المدارس الابتدائية الدامجة ، لتقديم كافة التسهيلات اللازمة لدعم فرص النمو الذاتي للمعلمين في تلك المدارس، ومتابعتهم للدراسة والقراءة والبحوث، وكذا التنسيق بين هذه الأطراف لتنظيم الندوات والمحاضرات والمناقشات وورش العمل حول موضوع الدمج وسبل مواجهة مشكلاته. وقد أكدت نتائج دراسة (Obeng,C., 2007)، أن المعلم لا يحصل على تدريب مناسب لتعليم المعاقين. كما أكدت نتائج دراسة (Anastasia Vlachou, 1993)،أن أهم العوامل

التي تسهم في نجاح عملية الدمج هي مساندة المعلمين لعملية الدمج.كما أكدت نتائج دراسة (مصطفى ٢٠١٣) أنهمما يعيق تحقيق جودة العملية التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ضعف العلاقة بين المدرسة الدامجة والمجتمع.وأوصت دراسة (أحمد، و السويدي ١٩٩٢م) بضرورة اعتبار المعلم أهم مصادر رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية، وأن تتم هذه العملية بصورة تعاونية مشتركة بين وزارة التربية ومؤسسات إعداد المعلم وتدريبه والمعلم نفسه.

- **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الأهميةلإجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغير المؤهل (تربوي - غير تربوي):**

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية ما عدا المحور الرابع، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٣)

يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتينt – test لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الأهميةعلى إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير المؤهل (ن=٨١١)

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	تربوي	498	46.5281	9.12137	-2.872	.004 دالة
	غير تربوي	313	48.4856	9.94894		
الثاني	تربوي	498	58.0382	13.22885	-5.499	.000 دالة
	غير تربوي	313	63.0671	11.74647		
الثالث	تربوي	498	43.2892	8.72937	-2.882	.004 دالة
	غير تربوي	313	45.1374	9.14048		
الرابع	تربوي	498	45.6807	11.66227	1.170	.242 غير دالة
	غير تربوي	313	44.7284	10.64098		
الإجمالي	تربوي	498	193.5361	39.88817	-2.736	.006 دالة
	غير تربوي	313	201.4185	40.00746		

يتضح من الجدول (١٣) أنه:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي- غير تربوي)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ت)، (-**

2.736)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح غير تربوي حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (201.41)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من تربوي (193.53).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي- غير تربوي)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالتخطيط لعملية التعليم، حيث جاءت قيمة (ت)، (2.872-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح غير تربوي، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (48.48)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من تربوي (46.52).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي- غير تربوي)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بتنفيذ عملية التعليم، حيث جاءت قيمة (ت)، (5.499-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح غير تربوي حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (63.06)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من تربوي (58.038).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي- غير تربوي)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بتقويم عملية التعليم، حيث جاءت قيمة (ت)، (2.882-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح غير تربوي حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (45.13)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من تربوي (43.28).

وربما تعزى هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين غير المؤهلين تربوياً إلى متابعة التدريب وكثافته في التخطيط لعملية التعليم وتنفيذه وتقويمه ، وخاصة في ظل نظام الدمج، والذي لم يتدرب عليه المعلم غير المؤهل تربوياً في مرحلة الإعداد الجامعي ، بخلاف المعلم المؤهل تربوياً، والذي ربما كانت لديه دراية بأساليب التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، نظرا لما يتلقاه الطالب المعلم في كليات التربية من مقررات دراسية تربوية ونفسية تشمل مراحل نمو

الطفل وخصائصها ومتطلباتها، والتربية العملية التي تكسب طلاب كليات التربية مهارات عملية في التعامل مع الطلاب بمختلف مستوياتهم وخصائصهم، ووجود بعض كليات التربية التي تفرد أقساماً للتربية الخاصة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العبد الغفور والكندري ٢٠١٧) والتي أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل التربوي في مجالي التخطيط والإبداع بالنسبة للاحتياجات التدريبية للمعلم. كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (كيلاني والصمادي ٢٠١٧)، (سويدان ٢٠١٦)، (الأسطل ٢٠١٥)،(عسيري ٢٠١٤) ، (أبو حمدة ٢٠١٠)، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

بينما يتضح من الجدول (١٣) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي- غير تربوي، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالتنمية المهنية للمعلم، حيث جاءت قيمة (ت)، (1.170)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

وربما ترجع هذه النتيجة إلى حاجة معلمي المدارس الابتدائية الدامجة إلى التدريب والتنمية المهنية، سواءً كان المعلم مؤهلاً تربوياً أو غير مؤهل، فالتنمية المهنية هي سبيل المعلم لمتابعة ما يطرأ من مستجدات وتغييرات على المادة العلمية، وكذا متابعة الجديد في أساليب التعامل مع تلاميذ الدمج ، وكيفية مساعدتهم في حل مشكلاتهم، ومن ثم فمتابعة التدريب والتنمية المهنية للمعلم ضمان لرفع مستواه العلمي، وتحصينه ضد الجمود والتقليد، ذلك أن التطور التكنولوجي ، واستحداث استرتيجيات وأساليب حديثة في التدريس ، وتنوع الأنشطة والوسائل التي تمكن المعلم من إثراء الموقف التعليمي، وتطور محتوى المناهج الدراسية وطرق وأساليب تنفيذها-لاسيما في المدارس الدامجة- جعلت المعلم أمام حتمية متابعة التدريب أثناء الخدمة (التنمية المهنية المستمرة) سواءً كان مؤهلاً تربوياً أو غير مؤهل.

❖ **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الأهميةلإجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغير الإقامة (ريف - حضر)**

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٤)

يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتينt – test لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الأهميةعلى إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير الإقامة (ن=٨١١)

المحور	الإقامة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ريف	425	49.2212	9.61563	6.241	.000 دالة
	حضر	386	45.1503	8.88794		
الثاني	ريف	425	62.0165	12.85302	4.781	.000 دالة
	حضر	386	57.7358	12.60128		
الثالث	ريف	425	45.3247	9.22225	4.476	.000 دالة
	حضر	386	42.5466	8.37027		
الرابع	ريف	425	46.1459	11.46353	2.211	.027 دالة
	حضر	386	44.3964	11.02068		
الإجمالي	ريف	425	202.7082	41.34547	4.626	.000 دالة
	حضر	386	189.8290	37.58035		

يتضح من الجدول (١٤) أنه:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الإقامة (ريف- حضر)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ت)، (4.626)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح ريف حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (202.70)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من حضر (189.82).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الإقامة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالتخطيط لعملية التعليم، حيث جاءت قيمة (ت)، (6.24)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت**

الفروق لصالح ريف حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (49.22)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من حضر (45.15).

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الإقامة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بتنفيذ عملية التعليم، حيث جاءت قيمة (ت)، (4.78)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح ريف حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (62.01)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من حضر (57.73).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الإقامة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بتقويم عملية التعليم، حيث جاءت قيمة (ت)، (4.476)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح ريف حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (45.32)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من حضر (42.54).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الإقامة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالتنمية المهنية للمعلم، حيث جاءت قيمة (ت)، (2.211)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح ريف حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (46.1459)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من حضر (44.39).**

وربما تعزى هذه النتيجة إلى الاحتياج الكبير لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في المناطق الريفية إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة ، وخاصة التدريب في مواقع العمل ، وذلك نظراً لكثرة حالات التلاميذ ذوي الإعاقة في المناطق الريفية ، والتي يجد أهلها صعوبة في إلحاق أبنائهم بمدارس خاصة أو مراكز لتعليم أبنائهم المعاقين، وبالتالي زيادة إقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مدارس الدمج القريبة من أماكن إقامتهم، وهو ما يتطلب تأهيلاً مناسباً لمعلمي تلك المدارس لمواكبة متطلبات الدمج في مدارسهم. وتتفق هذه

النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (زيدان ٢٠٠٩) ، حيث أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مدارس الريف والمعلمين في مدارس المدينة بالنسبة لاتجاه المعلمين نحو الإعاقة والمعاقين، لصالح المعلمين في مدارس الريف.

❖ **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينةعلى مدى الأهميةلإجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة(١ - ٥ سنوات - من ٦ - ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)**

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٥)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة

نحو الأهمية على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير عدد سنوات الخبرة (ن=٨١١)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	18965.672	2	9482.836	141.883	.000 دالة
	داخل المجموعات	54003.100	808	66.836		
	المجموع	72968.772	810			
الثاني	بين المجموعات	25819.698	2	12909.849	95.640	.000 دالة
	داخل المجموعات	109066.945	808	134.984		
	المجموع	134886.644	810			
الثالث	بين المجموعات	16929.432	2	8464.716	143.486	.000 دالة
	داخل المجموعات	47666.563	808	58.993		
	المجموع	64595.995	810			
الرابع	بين المجموعات	30819.625	2	15409.813	172.265	.000 دالة
	داخل المجموعات	72278.824	808	89.454		
	المجموع	103098.449	810			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	355587.350	2	177793.675	151.777	.000 دالة
	داخل المجموعات	946500.428	808	1171.411		
	المجموع	1302087.778	810			

يتضح من الجدول (١٥) أنه:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (١- ٥ سنوات- من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة ومحاورها، حيث جاءت قيم (ف)، (141.88)، (95.64)، (143.48)، (172.26)، (151.77)، على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) ولتوضيح اتجاه الفروق نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية.**

- **اتجاه الفروق على إجمالي الاستبانة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية:**

جدول (١٥)
يوضح نتائج اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (ن=٨١١).

المحور	المجموعة(أ)	المجموعة(ب)	الفرق بينالمتوسطات(أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	١- ٥ سنوات	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-11.44106*	.70467	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-4.05634*	.75055	.000
	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	١- ٥ سنوات	11.44106*	.70467	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	7.38472*	.68249	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	١- ٥ سنوات	4.05634*	.75055	.000
		من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-7.38472*	.68249	.000
الثاني	١- ٥ سنوات	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-13.63350*	1.00143	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-6.00514*	1.06664	.000
	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	١- ٥ سنوات	13.63350*	1.00143	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	7.62836*	.96991	.000
	أكثر من ١٠	١- ٥ سنوات	6.00514*	1.06664	.000

	سنوات	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-7.62836*	.96991	.000
الثالث	١-٥ سنوات	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-11.19900*	.66204	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-6.17078*	.70514	.000
	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	١- ٥ سنوات	11.19900*	.66204	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	5.02822*	.64120	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	6.17078*	.70514	.000
		من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-5.02822*	.64120	.000
الرابع	١- ٥ سنوات	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-14.96982*	.81523	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-10.90181*	.86831	.000
	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	١- ٥ سنوات	14.96982*	.81523	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	4.06800*	.78957	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	10.90181*	.86831	.000
		من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-4.06800*	.78957	.000
إجمالي الاستبانة	١- ٥ سنوات	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-51.24338*	2.95009	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-27.13408*	3.14217	.000
	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	١- ٥ سنوات	51.24338*	2.95009	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	24.10931*	2.85722	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	١- ٥ سنوات	27.13408*	3.14217	.000
		من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	-24.10931*	2.85722	.000

*** تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية 05.**

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (١- ٥ سنوات- من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)،بالنسبة لإجمالي الاستبانة،لصالح من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات، ومن١- ٥ سنوات(*51.24338)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى**

١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات (*24.10931)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات،حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن١- ٥ سنوات(*27.13408) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (١- ٥ سنوات- من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)،بالنسبة للمحور الأول الخاص بالتخطيط لعملية التعليم،لصالح من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات،حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات ومن ١- ٥ سنوات(*11.44106)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات (*7.38472)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ١- ٥ سنوات(*4.05634) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (١- ٥ سنوات- من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)،بالنسبة للمحور الثاني الخاصبتنفيذ عملية التعليم،لصالح من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات ومن ١- ٥ سنوات(*13.63350)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات (*7.62836)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ١-٥ سنوات(*6.00514) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (١- ٥ سنوات- من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)،بالنسبة للمحور الثالث الخاصبتقويم عملية التعليم،لصالح من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات،حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات ومن ١- ٥ سنوات(*11.19900)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦**

سنوات إلى ١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات (*5.02822)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ١- ٥ سنوات(*6.17078) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (١- ٥ سنوات- من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)،بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالتنمية المهنية للمعلم،لصالح من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات،حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات ومن ١- ٥ سنوات(*14.96982)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات (*4.06800)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ١- ٥ سنوات(*10.90181) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجمل الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح الفئة من ٦ إلى ١٠ سنوات، وهو ما قد يعزى إلى كثرة عدد المعلمين الذين يقعون في هذه الفئة ، حيث بلغت نسبتهم 41.3% من إجمالي عينة الدراسة، وهو ما يتسق مع كثرة عدد هذه الفئة من المعلمين بالمدارس الابتدائية ، وخاصة بعد تعيين المنقطعين عن العمل في عام ٢٠١١ وما بعدها ، كما أنها الفئة التي تمارس التدريس بنصاب كامل يتطلب التواجد بصفة دائمة على مدار اليوم الدراسي مع التلاميذ في المدارس الابتدائية الدامجة، وبالتالي فهم أكثر حاجة إلى التدريب في مجالات التخطيط لعملية التعليم ، وتنفيذه، وتقويمه، والتنمية المهنية للمعلم، خاصة وأن عدداً كبيراً من هذه الفئة تم تعيينهم بعد فترة انقطاع كبيرة عن العمل، ومنهم فئة غير مؤهلة تربوياً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (عسيري ٢٠١٤) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الفئة (٥ سنوات فأكثر)، ودراسة (الخوالدة ٢٠١٨) ودراسة (العبد الغفور والكندري ٢٠١٧) حيث توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمعلم تبعاً لمتغير الخبرة ، ولصالح الفئة من ٥ إلى ١٠ سنوات، بينما تختلف هذه النتيجة مع

نتائج دراسة (عابدين ٢٠٠٨) حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة في تقدير الاحتياجات التدريبية. كما تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (عون ٢٠١٢) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، ودراسة (الأسطل ٢٠١٥)، ودراسة (سويدان ٢٠١٦) ودراسة(كيلاني والصمادي ٢٠١٧) ، حيث أكدت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في تقدير الاحتياجات التدريبية.

ثامناً: تصور مقترح لمحتوى برنامج تدريبي لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر في ضوء احتياجاتهم التدريبية

تمهيد:

في ضوء ما يهدف إليه البحث الحالي من تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن تحديد أهم معالم التصور المقترح لمحتوى برنامج تدريبي للمعلمين في المدارس الابتدائية الدامجة وفي جميع التخصصات على النحو التالي:

أولاً: الأهداف المقترحة للبرنامج

من أهم الأهداف التي ينبغي أن يسعى برنامج تدريب معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر إلى تحقيقها – تلبية لمتطلبات الدمج – ما يلي:

- إكساب المعلم المعارف والمهارات اللازمة للتعامل السليم مع تلاميذ الدمج.
- إجادة استخدام التقنيات الحديثة (كالحاسب الآلي وشبكة المعلومات والاتصالات) في العملية التعليمية.
- تنمية مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي لدى المعلم.
- توفير احتياجات المدارس الابتدائية الدامجة من القوى البشرية اللازمة للتعامل مع تلاميذ الدمج.
- تشجيع المعلمين في المدارس الابتدائية الدامجة على التنمية المهنية المستدامة.

ثانياً: المحتوى المقترح للبرنامج

من أهم المهارات التي ينبغي أن يشتمل عليها محتوى البرنامج التدريبي، بحيث يتم تدريب معلمي المدارس الابتدائية الدامجة عليها لتلبية متطلبات الدمج ما يلي:

- **مهارات خاصة بالتخطيط لعملية التعليم:**
  - **مهارة تحديد نواتج التعلم وخرائط المنهج في ظل نظام الدمج.**
  - **مهارة التعامل مع مصادر المعلومات المتنوعة مثل قواعد البيانات ، والموسوعات، والمواقع التعليمية الإلكترونية ومحركات البحث.**
  - **مهارة إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لتلاميذ الدمج.**
  - **مهارة بناء خطط علاجية للتلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.**
  - **مهارة التخطيط للتعليم الفردي.**
  - **مهارة صياغة أهداف الخطة التربوية بناءً على مستوى الأداء الحالي لتلاميذ الدمج.**
  - **المشاركة في وضع المناهج الدراسية وتعديلها وتطويرها.**
- **مهارات خاصة بتنفيذ عملية التعليم واستراتيجيات التدريس:**
  - **تطبيق أحدث طرق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم داخل الصف.**
  - **إدارة الصف في ظل نظام الدمج.**
  - **استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ، والتعلم الاستكشافي، والتعلم القائم على حل المشكلات.**
  - **مهارة تفريد التعليم ، بجعل الموقف التعليمي موقفاً فردياً حسب قدرات وميول كل تلميذ، ووفقاً لسرعته في التعلم.**
  - **استخدام مصادر التعلم مثل : الصور، والرسوم البيانية، والكتب ، والإنترنت وغيرها لتعليم تلاميذ الدمج.**
  - **مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.**
  - **تنفيذ الأنشطة الطلابية المتنوعة بما يناسب تلاميذ الدمج.**
  - **التدرج من المهارات البسيطة إلى المعقدة.**
  - **استخدام الحاسب الآلي في تعليم تلاميذ الدمج.**

- **مهارات خاصة بتقويم عملية التعليم:**
  - **مهارة تحديد نواحي القوة والضعف لدى تلاميذ الدمج.**
  - **تقويم مهارات تلاميذ الدمج ومعارفهم.**
  - **وضع خطة علاجية للتخلص من نواحي الضعف لدى التلاميذ.**
  - **عمل سجلات خاصة بالتلاميذ، وإصدار الأحكام المتعلقة بها.**
  - **مراعاة الفروق الفردية الكبيرة بين التلاميذ في المدارس الابتدائية الدامجة.**
  - **تقييم أهداف الخطة الدراسية في ظل نظام الدمج.**
  - **تطوير الخطة الدراسية في ضوء نتائج التقويم.**
  - **استخدام أساليب تقويم متنوعة لمناسبة قدرات التلاميذ المتباينة.**
  - **تطبيق وسائل التقويم الإلكترونية والأساليب الحديثة في اختبارات التلاميذ.**
  - **مهارات إيجاد بيئة تفاعلية داخل الفصل ، يكون المتعلم فيها إيجابياً وفعالاً.**
  - **مهارة التصحيح الفوري والتغذية الراجعة الفورية.**
- **مهارات لازمة للتنمية المهنية المستمرة للمعلم في مدارس الدمج:**
  - **مهارات التعلم الذاتي ومتابعة الدراسة والقراءة والبحوث.**
  - **مهارات التفكير: مثل مهارة تحليل المعلومات، وتصنيفها، والاستنتاج، والتفكير العلمي، وحل المشكلات، والتخطيط، واتخاذ القرار والتفكير المنطقي.**
  - **النقد، والتحليل، والتفسير، والاكتشاف.**
  - **تعلم لغة أجنبية كنافذة للاطلاع على مصادر المعلومات.**
  - **إجراء الدراسات والبحوث الميدانية المتعلقة بالمدرسة الدامجة والبيئة المحيطة بها.**
  - **مهارات الاكتشاف المبكر للتلاميذ الموهوبين ، والمتأخرين دراسياً وذوي الإعاقة.**
  - **مهارات جمع البيانات عن المدرسة والبيئة المحلية.**

ثالثا: آليات تحقيق التصور المقترح

- **توفير دورات تدريبية بناءً على الاحتياجات التدريبية للمعلم في المدارس الابتدائية الدامجة.**
- **توفير بنية تحتية تكنولوجية حديثة بمراكز التدريب.**

- توفير مدربين على درجة عالية من الكفاءة للاشتراك في تدريب معلمي المدارس الابتدائية الدامجة على المهارات التي يتضمنها البرنامج التدريبي المقترح.
- التعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية، ومراكز التدريب والمؤسسات المعنية بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، لإلقاء محاضرات عامة ، وندوات، وورش عمل حول مهارات التعامل مع تلاميذ الدمج التي يشملها البرنامج التدريبي المقترح، إضافة إلى طرق مواجهة مشكلات التلاميذ في مدارس الدمج.
- تجهيز المدارس الابتدائية الدامجة بغرف المصادر، لتمكين المعلم من استخدامها.
- توفير التمويل اللازم لدعم البنى التحتية التكنولوجية، وتطوير المقررات والمناهج واستراتيجيات التدريس وأساليبه، ودعم التطوير في محتوى البرامج التدريبية ومناسبتها لاحتياجات المتدربين الفعلية، وتحفيزهم على المشاركة فيها، وذلك من خلال تبرعات أولياء الأمور، ورجال الأعمال، والجمعيات والمؤسسات الخيرية ، وخاصة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة، والدعم المادي والمعنوي من وزارة التربية والتعليم لبرامج تدريب المعلمين ، سيما في مدارس الدمج.
- مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريب.
- تهتم كليات التربية بتدريس مقرر دراسي–لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة – عن الدمج ومتطلباته ، وسبل التعامل السليم مع أنواع الإعاقة، بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية، حيث يتم عقد أيام دراسية للمعلمين خلال العام الدراسي، ويتم خلالها تبادل الخبرات ، كما يتم خلال هذه الأيام الدراسية عقد محاضرات عامة وورش عمل للتعرف على المستجدات العالمية في مجال الدمج.
- إعداد جداول زمنية للبرامج التدريبية ، وتحديد أماكن انعقادها ، وإبلاغ جميع الإدارات التعليمية وإدارات المدارس الدامجة بها.
- إنشاء موقع إلكتروني لمتابعة التدريب والتدريب الإلكتروني عن بعد على فنيات وأسس التعامل مع تلاميذ الدمج، وتقديم الاستشارات المتخصصة، واستقبال اقتراحات المعلمين في مدارس الدمج من قبل متخصصين في وزارة التربية والتعليم.

- **متابعة أثر التدريب بعد إتمامه من خلال الإدارات التعليمية ، وتقييمه تربوياً، والتأكد من تطبيق ما تدرب عليه المعلم في المدارس الدامجة.**
- **توعية أولياء الأمور بضرورة الإلمام بخصائص أبنائهم ، وخاصة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومتابعة تحصيلهم الدراسي، والمساهمة مع المدارس الدامجة في حل مشكلاتهم.**
- **تقديم دورات تدريبية متخصصة تبعاً لنوع الإعاقة بمدارس الدمج، من قبل إدارات التربية والتعليم والتربية الخاصة.**
- **اختيار مديري المدارس الابتدائية الدامجة من المتخصصين في مجال الدمج.**

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- أبو ناصر، فتحي محمد.(٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لإداريي مدارس التعليم الإلكتروني كما يراها القادة التربويون في الأردن، ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية***، مج٩، ع٢، السعودية: جامعة الملك فيصل.

٢- أحمد، شكري سيد، و السويدي، ضحى.(١٩٩٢م). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر ، ***مجلة مركز البحوث التربوية***، س١، ع١، كلية التربية – جامعة قطر.

٣- الأسطل، إبراهيم حامد حسين.(٢٠١٥). احتياجات التطور المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية العليا في مدارس قطاع غزة في ضوء معايير الرياضيات المدرسية، ***مجلة كليةالتربية***، مج٢٦، ع١٠١، جامعة بنها- كلية التربية.

٤- الإتربي، هويدا محمود.(٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون: دراسة حالة على محافظة الغربية، ***دراسات في التعليم الجامعي***، ع٣٧، مركز تطوير التعليم الجامعي- جامعة عين شمس، أكتوبر.

٥- إمام، محمود محمد.(٢٠١٢). رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة ، ***مجلة التطوير التربوي***، س١٠، ع٦٨، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

٦- بدر، رقية.(٢٠١١). التوافق الاجتماعي والمدرسي لدى أطفال متلازمة داون المدمجين بمدارس مرحلة الأساس بولاية الخرطوم، ***مجلة دراسات تربوية***، ع١، كلية التربية- جامعة إفريقيا العالمية، نوفمبر.

٧- البكر، فوزية، وعسيري، أماني محمد، و البكر، مشاعل، و الفايز، شذى، و التميمي، فاطمة.(٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنية الاتصالات في مدارس الرياض الحكومية، ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، مج٦، ع٥، السعودية: دار سمات للدراسات والأبحاث.

٨- جاب الله، عبد الحميد.(٢٠١٥). مشكلات التدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري المدارس ، ***مجلة كلية التربية***، ع٣٩، ج٤، كلية التربية- جامعة عين شمس.

٩- جابر، عبد الحميد جابر، كاظم، أحمد خيري. (١٩٨٦).**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية: القاهرة.

١٠- جمل، محمد جهاد.(١٩٩٦). دور المعلم في عملية الإرشاد والتوجيه التربوي، ***مجلة التربية***، س٢٥، ع١١٦، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

١١- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، **مصر في أرقام، التعليم**، مطبعة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، إصدار ١٠٩، مارس ٢٠١٨م.

١٢- الحربي، ماجدة زيد، و حريري، هاشم بن بكر.(٢٠١٦م). المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، ***مجلة كلية التربية***، مج ٢٧، ع١٠٦، كلية التربية، جامعة بنها.

١٣- حسن، عبد الحميد سعد، والنبهاني، هلال بن زاهر.(٢٠٠٩). معلم الدمج في سلطنة عمان: اتجاهاته، مهاراته، حاجاته التدريبية، ***مجلة التربية***، ع١٤٣، ج٤، كلية التربية- جامعة الأزهر.

١٤- حسين، أسامة ماهر.(٢٠١٢). دراسة تقويمية للبرامج التدريبية المقدمة من الهيئات والمنظمات الدولية المانحة لمعلمي التعليم الأساسي بمصر في ضوء أهدافها، ***مستقبل التربية العربية***، مج١٩، ع٧٩، مصر: المركز العربي للتعليم والتنمية.

١٥- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد.(٢٠٠٩م). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة نحو سياسة الدمج بالمدارس الحكومية "دراسة مقارنة"، ***مجلة كلية التربية***، مج١٩، ع٧٩، كلية التربية، جامعة بنها.

١٦- الخطيب، أحمد، والعنيزي، عبد الله زامل. (٢٠٠٨). **تصميم البرامج التدريبية**، عالم الكتب، إربد، الأردن.

١٧- الخطيب، رداح المهدي.(١٩٩٥). تحديد الاحتياجات التدريبية، **مجلة كلية التربية**، ع١١، مج٢، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٨- خميس، محمد، و أبو نمرة، حسين الحديدي، و عبد الرحمن، محمود.(٢٠٠٩). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الخاصة، ***مجلة دراسات- العلوم التربوية***، مج٣٦ ملحق، الجامعة الأردنية- عمادة البحث العلمي.

١٩- الخوالدة، مؤيد أحمد.(٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصف في المملكة الأردنية الهاشمية وفقاً لأدوارهن المستقبلية في ظل اقتصاد المعرفة، ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، مج٢٦، ع١، الجامعة الإسلامية بغزة.

٢٠- درة، عبد الباري.(١٩٩٠). تحديد الاحتياجات التدريبية في الأمن العام بالأردن، إطار نظري ومقترحات للتطوير، **ندوة تطوير العملية التدريبية في الأمن العام**، عمان، الأردن.

٢١- درويش، عطا حسن، و أبو هداف، سمية.(٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء كفاياتهم التدريسية، ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع١٢٤، جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، فبراير.

٢٢- زيد، عبد الله صالح.(٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية باليمن من وجهة نظرهم، ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع١٤٨، جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٢٣- زيدان، حنان السيد، وصادق، فاروق محمد.(٢٠٠٩). الاتجاهات العامة نحو الدمج الشامل وعلاقتها بالتفاعل الكفء بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من التلاميذ، ***دراسات نفسية***، مج١٩، ع٢، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

٢٤- السليطي، حمدة حسن.(٢٠٠٣). دور الأسرة في خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة، ***مجلة التربية***، س٣٢، ع١٤٤، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

٢٥- سليمان، حنان حسن.(٢٠٠٩). أدوار ومشكلات إدارة مدارس التعليم الأساسي بمصر في تحقيق الدمج الشامل للمعاقين، دراسة مستقبلية. ***مجلة التربية***. ١٢(٢٥). مصر: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٢٦- سليمان، خالد رمضان.(٢٠١١). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها، **مجلة كلية التربية**، مج٢٢، ع٨٥، كلية التربية ، جامعة بنها.

٢٧- سويدان، رجاء.(٢٠١٦). درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس في فلسطين في ضوء مجتمع المعرفة، ***مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث***، مج١، ع١، عمادة البحث العلمي- جامعة الاستقلال.

٢٨- السويدي، ضحى، و الحرعبد العزيزمحمد، والنيل، حمد.(١٩٩٩م). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر: دراسة ميدانية، ***حولية كلية التربية***، س١٥، ع١٥، كلية التربية – جامعة قطر.

٢٩- سيد أحمد، شكري، والسويدي، ضحى.(١٩٩٢). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر ، ***مجلة مركز البحوث التربوية*** ، س١، ع١، قطر.

٣٠- السيد، نادية حسن.(٢٠١١). تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (دراسة ميدانية)، ***مستقبل التربية العربية***، مج١٨، ع٧٢، المركز العربي للتعليم والتنمية.

٣١- السيسي، أريج حمزة.(٢٠١٧). هيكل تنظيمي مقترح لمدارس التعليم العام المطبقة لنظام الدمج في المدينة المنورة، ***المجلة التربوية***، مج٣٢، ع١٢٥، جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي.

٣٢- شقير، زينب محمود.(٢٠٠٢). **خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، المجلد الثالث.

٣٣- الطعاني، حسن أحمد.(٢٠٠٧). **التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، دار الشروق، عمان، الأردن.

٣٤- عابدين، محمد عبد القادر.(٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، مج٩، ع٢، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي.

٣٥- العايد، يوسف، والعايد، واصف.(٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة، ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***،مج٣، ع٩، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل السعودية.

٣٦- عبد الغفار، السيد أحمد.(٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة، ***المجلة التربوية***، ج٤٨، جامعة سوهاج- كلية التربية.

٣٧- العبد الغفور، محمد محمود، و الكندري، هبة أحمد.(٢٠١٧). التدريب في أثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال بدولة الكويت في ضوء احتياجاتهن: الواقع والمأمول، ***مجلة دراسات الخليج والجزية العربية***، س٤٣، ع١٦٦، مجلس النشر العلمي- جامعة الكويت.

٣٨- عثمان، محمد سعد.(٢٠١٦). دور السيكودراما والنمذجة في تنمية التعاطف وتعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج، ***مجلة الإرشاد النفسي***، ع٤٧، مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس.

٣٩- عسيري، محمد بن مفرح.(٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتدريس المنهج المطور من سلسلة ماقروهل التعليمية في المرحلة المتوسطة بنجران، ***مجلة تربويات الرياضيات***، مج١٧، ع٧، السعودية: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.

٤٠- علي، حمود علي. (٢٠٠٨). كفايات إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الخرطوم، ٢(٣)، السودان.

٤١- علي، هيام عبد الرحيم.(٢٠١٥). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الدمج في المدرسة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم ، ***مجلة كلية التربية***، مج٢٥، ع٣، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٤٢- عون، علي.(٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية: ولاية الأغواط نموذجاً، ***دراسات***، ع٢٢، الجزائر: جامعة عمار ثليجي بالأغواط.

٤٣- الغامدي، صالح بن عبد الله.(٢٠٠٤). دور المرشد المدرسي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، المؤتمر السنوي الحادي عشر – **الشباب من أجل مستقبل أفضل**، مج٢، مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس، القاهرة، ديسمبر.

٤٤- فورلين، كريس وآخرون.(٢٠١٥). تطوير مؤشرات التعليم الدامحي لذوي الإعاقة في جزر المحيط الهادي، ***مجلة مستقبليات***، مج٤٥، ع٢، مركز مطبوعات اليونسكو.

٤٥- القريطي، عبد المطلب.(٢٠١٠). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في في التعليم العام: دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته، ***مجلة الإرشاد النفسي***، ع٢٧، مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس.

٤٦- الكاشف، إيمان فؤاد.(٢٠٠٨). **التربية الخاصة- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٤٧- كيلاني، أحمد طيب، و الصمادي، محارب علي.(٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات تحقيق أهداف مناهج الرياضيات المطورة من سلسلة ماقروهل التعليمية بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***، مج٣٣، ع٤، كلية التربية – جامعة أسيوط.

٤٨- مجيد، سوسن شاكر.(٢٠٠٨). **اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، الأردن- عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٤٩- محمد، أشرف السعيد، و الفقيه، محمد هادي.(٢٠١٥). تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ***مجلة كلية التربية***، مج٣١، ع٤، جامعة أسيوط، كلية التربية.

٥٠- محمود، محمد جابر.(٢٠١٤). تصور مقترح لبعض أدوار المعلم في ضوء فكرة دمج المعاقين، ***مجلة العلوم التربوية***، ع٢١، جامعة جنوب الوادي- كلية التربية بقنا، ديسمبر.

٥١- مسعود، وائل محمد، و محمد، عبد الصبور.(٢٠٠٧). أساليب تعامل المعلمين مع السلوك غير الملائم في فصول الدمج، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، ع١١، السعودية.

٥٢- مصطفى، وائل كمال الدين.(٢٠١٣). تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج: دراسة ميدانية، ***المجلة التربوية***، ج٣٣، جامعة سوهاج.

٥٣- المغيصيب، عبد العزيز.(١٩٩٢). الإرشاد النفسي التربوي: أهميته، ومدى الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر: دراسة ميدانية***مجلة مركز البحوث التربوية***، س١، ع١،جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.

٥٤- مقابلة، عاطف يوسف.(٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظرهم ، ***مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*** ، مج٢٠، ع٧.

٥٥- الملحم، عبد المحسن بن محمد.(٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين للتعامل مع الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، **مجلة الإرشاد النفسي**، ع٤٢، جامعة عين شمس- مركز الإرشاد النفسي.

٥٦- المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية: الخطوة الأهم في نجاح التدريب. تحديد الاحتياجات التدريبية .Retrieved from: https://hrdiscussion.com//hr3473.html. 9-4-2019 04:54 Pm.

٥٧- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز، و الحربي، محمد بن صالح.(٢٠٠٨). الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع٨٤، جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٥٨- النقيب، إيمان، وعبد الرحيم، هيام.(٢٠١٣). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة الإسكندرية: دراسة تقويمية، المؤتمر العلمي الدولي ، التربية الخاصة في الوطن العربي آفاق ورؤى مستقبلية، في الفترة من ٢٨-٢٩ إبريل ٢٠١٣م، ***مجلة التربية بالعريش***، جامعة جنوب الوادي.

٥٩- النمري، حنان بنت سرحان.(٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة

العربية السعودية، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع٧٤، جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٦٠- هاشم، سامي محمد، و أبو الليل، أحمد مهدي.(١٩٩٦م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة من جهة نظرهم، ***مجلة الإرشاد النفسي***، س٤، ع٥، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية

61- Anastasia Vlachou (1993). Attitudes and experience of integration. *Down sun drome research and practice*. Vol. (2), PP. 75-79.

62- Beaudoin, M.(2004). The instructor's changing role in distance education. *The* American *Journal of Distance Education*, 4(2), PP 622-629.

63- Brown, Marie & Bayle, Bill, & Boyle, Trudy(2012). Professional development and management training needs for heads of department in UK secondary school, *Journal of educational administration*, Vol. (1), PP. 31-43.

64- Cindy, L.(2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities, *Council for exceptional children*, Vol. 69, No. (2), PP. 135-145.

65- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special Education Training and Preservice Teachers. *International Journal of Special Education*, *22*(1), 103-106.

66- Krejcie& Morgan in their 1970 article "Determining Sample Size for Research Activities" (Educational and Psychological Measurement, 30, pp. 607-610).

67- Loucks- Horsley et al.(2003). Designing Professional development for teacher of science and mathematics. Thousand Osk.a,CA: *Crown Press*.

68- Moghadam Fahimeh; Bagheri Somayeh.(2018). Students satisfaction about the performance of advisor professors. *Journal of clinical & diagnostic research*, sep. Vol. (2), Issue 9, PP.7-8.

69- Monahan, R.G.& Others,(1997). Rural Teachers, administrators, and counselors, attitudes about inclusion. Full text from ERIC. Available online: http://www.eric.edu.gov/contentdelivery/servlet/ERICservlet?accno=ED406099.

70- Obeng, C. (2007). Teacher's Views on the Teaching of Children with Disabilities in Ghanaian Classrooms. *International Journal of Special Education*, 22(1), 96-102.

71- Read from: moe.gov.eg/departments/Unit-merger/index.html. 7-12-2018/ 10:08 AM.Retrieved from: https://hrdiscussion.com//hr3473.html. 9-4-2019. 04:54 Pm.

72- Read from: moe.gov.eg/departments/Unit-merger/index.html. 7-12-2018/ 10:08 AM.

73- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, *58*(5), 440-455.