مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والأربعون – الجزء الأول – السنة الثالثة عشرة – يناير ٢٠٢١

[٤]

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين

د. فاطمة الزهراء عبد المنعم طه إسماعيل

مدرس بقسم العلوم الاساسية

كليه التربية للطفولة المبكرة– جامعه القاهرة

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين

د. فاطمة الزهراء عبد المنعم طه إسماعيل*

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقصي الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات تطبيق برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة وتحديد قائمة ممارسات معلمات رياض الأطفال في ضوء برامج الدمج. وتم استخدام هذه القائمة في بناء استبانة قياس الاحتياجات التدريبية، تكونت من (٦٥) مفردة في (٤) مجالات رئيسة، (٨) مجالات فرعية، تم قياس صدقها وثباتها، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لإجمالي الأداة (٠.٨٦٥). وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) معلمات رياض الأطفال بعدد (٣٧) من المدارس التي تطبق برامج الدمج بمحافظات القاهرة والجيزة والقليوبية والمنوفية والفيوم وتمت إجراءات التطبيق الميداني بالفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م. وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

أن مستويات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجالات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين جاءت بدرجة كبيرة بصفة عامة.

تباينت مستويات الاحتياجات التدريبية بين كبيرة وكبيرة جداً على مستوى المجالات الرئيسة: الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج، تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة، تدريس الفصول الدامجة، تطوير الأداء ذاتياً.

تباينت مستويات الاحتياجات التدريبية بين كبيرة وكبيرة جداً على مستوى المجالات الفرعية: استيعاب مفهوم الدمج وأهميته ومبرراته وأنماطه برياض الأطفال،

* مدرس بقسم العلوم الاساسية– كليه التربية للطفولة المبكرة– جامعه القاهرة.

متطلبات تنفيذ برامج الدمج في رياض الأطفال، تصميم بيئات تعليمية جاذبة للأطفال، تصميم برامج تعليمية (خطط فردية) علاجية وإثرائيه، تخطيط وتنفيذ التدريس بما يناسب الفصول الدامجة، استخدام الصيغ والأدوات الرقمية في الفصول الدامجة، استخدام استراتيجيات تقييم الأداء في برامج الدمج، بناء خطط تطوير الأداء مهنياً بأساليب ذاتية تقليدية ورقمية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية بصفة عامة وفي المجالات الرئيسة كل على حدة، تعزي لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، ونوع التدريب.

وأوصت الدراسة بضرورة تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين، وذلك في ضوء قائمة الاحتياجات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: دمج الأطفال ذوي الإعاقة، معلمة رياض الأطفال.

Abstract

The training needs of kindergarten teachers in light of the requirements for integrating children with minor disabilities with the ordinary

The study aimed to investigate the training needs of kindergarten teachers in light of the requirements of implementing programs to integrate children with minor disabilities with the ordinary. The study relied on the descriptive and analytical approach to study and analyze the literature and previous studies and to determine the list of practices of kindergarten teachers in light of the inclusion programs. This list was used in building a questionnaire for measuring training needs, consisting of (65) items in (4) main areas and (8) sub-domains, whose validity and reliability were measured, as the Alpha Cronbach coefficient of the total tool reached (0.865). The study sample consisted of (242) kindergarten teachers with (37) schools that implement integration programs in the governorates of Cairo, Giza, Qalyubia, Menoufia and Fayoum, and field application procedures were carried out in the second semester of the academic year 2018/2019. The results of the study showed the following:

That the levels of training needs for kindergarten teachers in the areas of integrating children with minor disabilities with the ordinary came to a large extent in general.

The levels of training needs varied between large and very large at the level of the main areas: awareness of the nature and requirements of inclusion programs, designing appropriate educational environments for children in inclusive classes, teaching inclusive classes, developing self- performance.

The levels of training needs varied between large and very large at the level of sub- domains: understanding the concept of inclusion, its importance, justifications and patterns in kindergartens, requirements for implementing inclusion programs in kindergartens, designing educational environments that are attractive to children, designing educational programs (individual plans), remedial and enrichment, planning and

implementing teaching To suit the inclusive classes, the use of digital formats and tools in the inclusive classes, the use of performance evaluation strategies in the integration programs, the building of professional performance development plans using traditional and digital self- methods.

There are statistically significant differences in the degree of training needs in general and in the main areas separately, attributable to the variables of scientific qualification, number of years of experience, and type of training.

The study recommended the necessity of planning and implementing training programs for kindergarten teachers in light of the requirements for integrating children with minor disabilities with ordinary children, in light of the list of training needs.

Keywords: integrating children with disabilities, kindergarten teacher.

مقدمة البحث:

تعد رياض الأطفال رياض الأطفال البيئة الثانية الأكثر أهمية لدى الأطفال بعد الأسرة، كما تعد معلمة رياض الأطفال الأقرب إلى الأطفال بعد الوالدين، حيث يتوقع ان تعمل على حماية الأطفال، ورعايتهم الرعاية الصحية السليمة، وتسهم بشكل كبير في تنمية شخصية الطفل تنمية شاملة جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، وانفعالياً، ولغوياً، وسلوكياً، وخلقياً. وتعمل على توفير البيئة المناسبة، والإرشاد المناسب للنمو السليم، واكتشاف قدرات الطفل ومواهبه، ومتابعة نموها، وتلبية احتياجاته الأكاديمية والنفسية والاجتماعية (ناصر سيد وأسماء سيد، ٢٠١٨، ٦).

وتعد رسالة معلمة رياض الأطفال الأساسية بمثابة تصميم بيئة تعليمية جاذبة وخبرات تعليمية مكافئة للجميع بعيداً عن التباين بين الأطفال في القدرات والخصائص، ويعد الدمج الكلي من التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال، ويهدف إلى تحويل الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة إلى أعضاء فاعلين داخل مجتمع الصف والمدرسة، بما ينعكس على دمجهم داخل المجتمع بصورة إيجابية، بعيداً عن احتياجاتهم ومتطلباتهم التعليمية، حيث يقع عبء اكتشافهم وتطويرهم على عاتق معلمه رياض الأطفال بجانب الأطفال العاديين (إبراهيم أمين وآخرون، ٢٠١٦، ٤١١). وأكدت آمال محمد وسلوى سيد ووفاء السيد (٢٠١٣: ٣) على أهمية استراتيجيات الدمج الكلي، لاتفاقها مع الاتجاهات المعاصرة في التعليم للجميع دون تمييز، وتضمن تحرر فئة الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة من المؤسسات الخاصة التي تدعم سياسة العزل في التعليم، مما يؤثر سلباً في الحالة النفسية والاجتماعية للأطفال. وظهرت برامج الدمج الكلي في التعليم العام نتيجة انتقادات وجهت لبرامج التربية الخاصة في الميدان، والتي تتمركز على سياسات العزل والمسار التعليمي المستقل، حيث تلجأ إلى عزل الأطفال ذوي

الإعاقة عن أقرانهم من الأطفال العاديين خلال برامج تعليمية مستقلة، تتشابه أو تختلف بصورة جزئية أو كلية مع برامج الأطفال العاديين، وهدفت عملية استقلالية البرامج والخدمات التربوية إلي رفع كفاءة الأطفال ذوي الإعاقة من الناحية الأكاديمية، في حين قصدت برامج الدمج إلى مساعدة الأطفال ذوي.

الإعاقات في التكيف مع العاديين، كما أن الدمج الكلي أو الجزئي يعزز التفاعل الاجتماعي لهذه الفئة، مما ينعكس على تحسن المستوى الأكاديمي (باسم محمد وعبد الهادي حمدان، ٢٠٠٧، ٥٩٧).

كما يؤكد فوزي عبداللطيف (٢٠١٧: ٢١٩) أهمية برامج الدمج، حيث تقلل صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال، كما تشعر الطفل بدرجة من الثقة في ذاته، على عكس ما يحدث في برامج العزل، حيث يشعر الطفل بأنه أقل من أقرانه، مما يسبب مشكلات نفسية واجتماعية، لذا كان من الضروري دمج أطفال ذوي الإعاقات أو الصعوبات حتى في غرفة مصادر التعلم لضمان الدمج الكلي بين العاديين، وتوكد مديحة مصطفى (٢٠١٧: ٥٧) أهمية تطبيق برامج الدمج في مرحلة رياض الأطفال، حيث يعزز الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في تنمية المهارات الحياتية والنمائية خاصة المهارات الاجتماعية واللغوية والتواصل اللفظي وغير اللفظي، مع تقليل المشكلات السلوكية لديهم.

وبينت نتائج دراسة محمد مكاوي (٢٠١٧، ١١٩) أن برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين يزيد من فرص التفاعل بين الأطفال، كما يعزز تنمية مهارات أكاديمية جديدة لديهم، ويزيد مستويات ثقة الأطفال ذوي الإعاقات بأنفسهم وقدراتهم، مما يشعرهم بقدرتهم على الإنجاز والعطاء. ومن جانب آخر فإن تطبيق برامج الدمج يعد اختبارً حقيقياً لمدى استعداد المدارس لتقبل ودمج هذه الفئة، ومدى استعداد المعلمين والمعلمات في البحث عن استراتيجيات غير تقليدية لضمان انخراط الأطفال في المواقف التعليمية، وقدراتهم في تكييف ومواءمة الأنشطة التعليمية في مجالات تنفيذ وتقويم التدريس بما يتناسب مع تنوع المستويات والاحتياجات التربوية.

وأشار بيبتسوس وآخرون (Bebetsos, et.al, 2014: 820) أن عملية الدمج Inclusion تعني تواجد الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين في نفس البرامج التعليمية والصف والمدرسة، ومن مبررات عملية مشاركة جميع الأطفال في عمليات وأنشطة التعلم، كما أن قبول الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة داخل مجتمع المدرسة، ينعكس على قبولهم بالمجتمع.

وبينت دراسة مني صالح وخلود راشد (٢٠١٧، ٩٢) أن عملية الدمج تتيح للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مشاركة وتقليد أقرانهم من الأطفال العاديين، مما يعزز تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتطور نموهم اللغوي والعقلي والأكاديمي، ويعتمد نجاح عملية الدمج في تحقيق أهدافها المنشودة على المعلمة في تلبية متطلباته واستراتيجياته.

وانطلاقاً من أهمية دراسة مقومات نجاح برامج الدمج، واعتبار المعلمة من الركائز الأساسية في تحقيق الأهداف الموجودة، عملت الدراسات على تطوير أداء المعلمة من خلال تقييم الأداء بدرجة من الموضوعية، مع استنتاج الاحتياجات التدريبية، وبينت دراسة عبدالحميد سعيد، وهلال زاهر (٢٠٠٩: ١٠٧)، التي هدفت إلى دراسة اتجاهات واحتياجات (١٣٢) من معلمي ومعلمات الدمج المكاني في مدارس سلطنة عمان، وبينت نتائج الدراسة الاحتياجات التدريبية لعينة الدراسة للعمل مع هذه الفئة وفق برامج الدمج بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بتقصي الاحتياجات التدريبية في ضوء الاستيعاب المعرفي لمفهوم الدمج والاتجاهات الإيجابية نحو توظيفه.

وهدفت دراسة عبدالعزيز إبراهيم (٢٠١٠: هـ) إلى تحديد معايير التنمية المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم كفئة من فئات الدمج مع العاديين، وباستخدام مقياس وصف وتحديد الاحتياجات المهنية، وتطبيقه على عينة عددها (١٣٤) من معلمي برامج ذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة الرياض، وبينت نتائج الدراسة قصور في الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة، وأشارت إلى أهمية بناء برامج التنمية المهنية في: الأسس العامة حول الأطفال ذوي الإعاقات، وخصائصهم، واحتياجاتهم التربوية، ومجالات تخطيط التدريس، واستراتيجيات التدريس للفصول الدامجة، وتصميم البيئات التعليمية الجاذبة للتعلم والمشاركة والتفاعل، وتقييم أداء الأطفال، وإدارة الموقف التعليمي.

كما بينت نتائج دراسة إيرباي، وإيلدرم ((Erbay&Yıldırım, 2010 أهمية تقييم وتدريب معلمي مدارس الدمج على استراتيجيات التدريس الفعالة والمناسبة لأطفال هذه الفئة خاصة ما يرتبط بأساليب تعلمهم، وتفعيل الأنشطة المدرسية، مع ضرورة تركيز المعلمين والمعلمات على تنمية مهارات التواصل الاجتماعية وتفعيلها داخل الموقف التعليمي.

وهدفت دراسة خالد رمضان (٢٠١١: ٢٧٠) إلى تقييم الكفايات لدى معلمي ذوي الإعاقات العقلية في نظام الدمج، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) من معلمي ومعلمات ذوي الإعاقات العقلية بمكة المكرمة، وبينت نتائج الدراسة أهمية تدريبهم علي الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية لتحقيق هذه البرامج غاياتها.

وهدفت دراسة محمد كمال (٢٠١١: ٤١٥) التعرف على اتجاهات معلمي مدارس الدمج لدى (٦٠) من المعلمين والمعلمات، وبينت النتائج أن ٨٥% من العينة لديها اتجاهات سلبية نحو برامج الدمج، ويعزو ذلك إلى القصور في مجالات الأداء التدريسي في ضوء متطلبات تطبيق البرامج داخل المدرسة، خاصة في مجالات: الإلمام بالجوانب المعرفية المرتبطة بفئة الأطفال المدمجين، والاستراتيجيات التدريسية الفعالة والمناسبة لفئة المدمجين، وأوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية لفريق الدمج لبناء الوعي.

وفي دراسة إبراهيم فالح، وعبدالله أبو عراد (٢٠١٣: ٢٧٣) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين (١٥٠ معلماً ومعلمة في مدارس السعودية) نحو تطبيق برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية من نمط الإعاقات البسيطة، وبينت النتائج أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو عملية الدمج محايدة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريبهم على مكونات البرامج الدامجة.

واتفقت مع الدراسة السابقة نتائج دراسة كل من ديمورك، وبيجال ((Demirok and Besgul, 2015، حيث هدفت الدراسة إلي استطلاع آراء عينة عددها (١١٠) من معلمات رياض الأطفال والمدارس الدامجة لفئة الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة، وذلك حول برامج الدمج في منطقة نيقوسيا، ومدى ملائمتها وتطبيقها بصورة فاعلة وإيجابية، وأشارت النتائج إلى قصور الرؤية الواضحة لدى معلمات عينة الدراسة حول برامج الدمج، وأن المعلمات في حاجة إلي بناء الوعي حول برامج الدمج.

وفي دراسة هدى فتحي (٢٠١٧: ١٥٧– ١٥٨) أوضحت أن مجالات تطبيق برامج الدمج خاصة في المراحل التعليمية المبكرة ما زال يواجه العديد من التحديات والمعوقات بسبب عدم وضوح الأهداف، وعدم وجود خطة زمنية وتعليمية

مسبقة، مع الاتجاهات السلبية تجاه برامج الدمج، صعوبات التفاعل بين فريق الدمج داخل المدرسة، عدم وجود تدريبات على برامج الدمج من ناحية الأهداف والأهمية والمبررات والشروط والقرارات الخاصة به، والإعاقات المدمجة وتعريفها وخصائصها وشروط دمجها وأساليب التعامل معها.

كما بينت العديد من الدراسات منها دراسة هزاع الشمري (٢٠١٥، ٨٢)، ودراسة رحاب راغب (٢٠١٧: ١٤٦)، ودراسة تهاني ربيعة وأحمد أبوزيد (٢٠١٨، ٢)، ودراسة ريم الجبين، ووليد حماه (٢٠١٩، ٤٤)، على وجود مشكلة ترتبط باتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برامج الدمج، تعزي للقصور في رؤيتهم حول أهمية تلك البرامج للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، ويتطلب ذلك تدريبهم وفق احتياجاتهم التدريبية.

وحول تجربة مصر في تطبيق برامج الدمج، عملت وزارة التربية والتعليم على تنظيم ممارسات تطبيق الدمج من عام ٢٠١١م وفق قرار وزاري (٢٦٤) في٢٠١١/٧/١١م، وقرار وزاري (٤٢) في ٢٠١٥/٢/١م، حيث تم إقرار دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في رياض الأطفال والمدارس، وتشمل فئات الإعاقات البصرية، والحركية، والسمعية، والذهنية، مع توافر شروط تحقيق برامج الدمج داخل رياض الأطفال والمدارس الدامجة. ولوحظ من خلال الزيارات الميدانية لمعلمات رياض الأطفال مواجهتهن للعديد من التحديات المرتبطة بتطبيق برامج الدمج، خاصة فيما يرتبط باستراتيجيات التدريس، وتكييف المناهج الدراسية، والإدارة الصفية، وتصميم أدوات التقويم.

وانطلاقاً من أهمية وأهداف مرحلة رياض الأطفال في البناء النفسي والاجتماعي للطفل مع تنمية الاستعداد الدراسي للاستمرارية في التعلم في المرحلة الابتدائية، كما تعد المرحلة الأولى التي تضمن تطبيق برنامج الدمج والتكامل بين الأطفال المعاقين والعاديين، لذا نادت العديد من الدراسات بضرورة التركيز على تأهيل وتدريب معلمات رياض الأطفال، وانطلاقاً من مؤشرات الواقع الفعلي الذي يبين قصور برامج التنمية المهنية عن بناء قدرات معلمات رياض الأطفال في مجالات التربية الدامجة، جاءت الدراسة الحالية لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متطلبات تطبيق برامج الدمج في مراحل مبكرة.

مشكلة البحث وأسئلته:

من خلال دراسة العديد من المشكلات منها دراسة أميرة حامد ومروة مختار (٢٠١٩: ٤٢٠)، والتي بينت تنوع المشكلات المرتبطة بأداء معلمي ومعلمات فصول الدمج، ارتبطت هذه المشكلات بالجوانب الإدارية والتعليمية والاجتماعية، مما ينعكس على الأداء التدريسي في الفصول الدامجة، كما بينت نتائج دراسة سعيدة لونيس (٢٠١٩: ٢٢٤) وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين حول دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين، وبينت نتائج دراسة صيدا قفطان (٢٠١٩، ١) ضرورة تهيئة المعلمين والمعلمات للعمل على فكرة الدمج، وتزويدهم بالأدوات والاستراتيجيات الملائمة، وتدريبهم على تطبيقها. كما بينت دراسة حسن حمدي (٢٠١٩، ٢) أهمية دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتحديد المهارات الضرورية لتطبيق التربية الدامجة.

وبينت دراسة ناصر سيد وأسماء سيد (٢٠١٨، ٧)أهمية التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الروضة، وإعداد برامج التدريب لهن، لتحسين اتجاهاتهن نحو الدمج وتطبيقه، وتصميم الأدوات والوسائل التعليمية في الفصول الدامجة.

كما بينت دراسة خالد العواد (٢٠١٨، ٣٧٨) ضرورة بناء وجهة نظر صحيحة لدى معلمي ومعلمات مدارس الدمج، وبينت نتائج دراسة خليفة عارف (٢٠١٧، ٢٣٤) وجود قصور لدى معلمي ومعلمات مدارس الدمج في إدارة السلوك الصفي في برامج الدمج، وأوضحت نتائج دراسة مني صالح وخلود راشد (٢٠١٧، ٩١) أن معلمات رياض الأطفال يواجهن العديد من المعوقات التي تحد من قدراتهن في دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين، وبينت دراسة سهام عبدالغفار (٢٠١٦: ٣٩٨) ضرورة بناء برامج تدريبية لبناء جوانب الأداء التدريسي في ضوء احتياجات التربية الدامجة. كما بينت تائج دراسة كلارك وأخرين (Clarke, et.al, 2016: 35) وجود عزوف لدي معلمي ومعلمات مدارس الدمج في أمريكا نتيجة تدني أدائهم التدريسي في تكييف المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس وفق التربية الدامجة.

وبينت نتائج دراسة فاز واخرون (Vaz, et.al, 2015: 2- 3) وجود مجموعة من المشكلات في تطبيق برامج الدمج أهمها رؤية المعلمين والمعلمات حول هذه البرامج ومنها اعتقاد بعض المعلمات أن الدمج يقلل من جودة التعليم، وقلة برامج التدريب تقلل من كفاءة معلمي الدمج، وأن برامج الدمج تتطلب خطة زمنية أطول، وأن دمج الإعاقات الحركية أنسب من الإعاقات الذهنية البسيطة، وكثرة المشكلات السلوكية في المدارس والفصول الدامجة. وبينت الدراسة أن هذه الصعوبات تزول وتنتهي بتدريب المعلمات على كيفية تنفيذ برامج الدمج باستراتيجيات عملية.

وبينت نتائج دراسة يسرى جمعة وسحر أحمد (٢٠١٤، ١٥٤) صعوبات تواجه المعلمة في تطبيق استراتيجيات الدمج، كما بينت نتائج دراسة بيبتسوس وآخرون (Bebetsos, et.al, 2014: 820) تدني مستويات وعي معلمات رياض الأطفال ببرامج الدمج وكيفية توظيف استراتيجيات وأدواته، لذا يجب تبني برامج تطوير الأداء في ضوء دراسة الاحتياجات التدريبية. كما بينت نتائج دراسة أتاتركي، والدمور، وميتيه (At- Turki , ALdmour, Al Maitah ,2012, 113) وجود تحديات تواجه برامج الدمج أهمها: استراتيجيات التعامل مع الكثافة العالية في الفصول الدامجة، وبناء قدرات المعلمات حول تكييف المناهج والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم وفق احتياجات كل فئة من ذوي الإعاقات البسيطة، والأطفال العاديين، واستراتيجيات مواجهة أو تقليل المشكلات السلوكية، وتعديل اتجاهات المعلمات نحو العمل في الفصول الدامجة، وقياس مستوى انتقال أثر التدريب داخل الفصول برياض الأطفال.

ولهذا بعد دراسه نتائج الدراسات السابقة، وملاحظات الواقع الفعلي، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في بعض أوجه القصور المرتبطة بالأداء التدريسي لمعلمات برامج رياض الأطفال في المدارس الدامجة (التي تطبق برامج الدمج وتشمل مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وفق الشروط والقواعد). ولمواجهة المشكلة الحالية حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما الممارسات التدريسية الملائمة والمتوقعة من معلمات رياض الأطفال في ضوء تطبيق برامج الدمج في فصول رياض الأطفال؟

- السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء تطبيق دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق في الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين بين معلمات رياض الأطفال تعزي لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، نوع التدريب، نوع الروضة، نوع الاعاقة؟

أهداف البحث

من بين أهداف البحث الحالي:

- تحديد ممارسات التدريس المتوقع القيام بها من قبل معلمات رياض الأطفال في المدارس الدامجة، وذلك في ضوء تطبيق برنامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء تطبيق برنامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين.
- دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء تطبيق برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين، والتي تعزي لمتغيرات المؤهل وعدد سنوات الخبرة ونوع التدريب؟

أهمية البحث

تنطلق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من الاتجاهات العالمية المعاصرة، والتشريعات الدولية التي تؤكد أهمية تعزيز برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين، كما تنطلق من توجهات وزارة التربية والتعليم في مصر، والتي أكدت في تشريعاتها من عام (٢٠١١م) (قرار ٢٦٤ في ٢٠١١/٧/١١، وقرار ٤٢ في ٢٠١٥/٢/١م، والكتاب الدوري ١٩ في ٢٠١٥/٦/٢، وقرار ٢٥٢ في ٢٠١٧/٨/٥م) على تطبيق الدمج في المدارس شريطة تهيئة المدارس، وتوفير قاعات المصادر ومعينات التدريس، وتهيئة وتدريب المعلمات بصورة متوازية مع تطوير المدارس والبرامج. في حين تتحدد الأهمية العملية للدراسة الحالية فيما يلي:

- تفيد مخططي برامج التنمية المهنية ومن بين أساليبها البرامج التدريبية في تصميم برامجها وفق الاحتياجات التدريبية الميدانية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات تطبيق برامج الدمج.
- تفيد معلمات رياض الأطفال في تعرف الممارسات الملائمة والمتوقع تنفيذها وفق تطبيق دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين.
- تفيد المشرفات التربويات ومديرات رياض الأطفال في تعرف الممارسات التدريسية المتوقع تنفيذها من قبل معلمات رياض الأطفال في الفصول الدامجة.
- تفيد الباحثين في مجالات التربية الخاصة في بناء إطار نظري، ورؤية واضحة حول واقع برامج الدمج في مرحلة رياض الأطفال بمدارس جمهورية مصر العربية، وما تتطلب من الاستمرارية في البحث والتقصي لتحسين الواقع الميداني خاصة في مجالات التنمية المهنية وتطوير أداء معلمات رياض الأطفال.

حدود البحث: اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على رياض الأطفال بالمدارس المطبقة لبرامج الدمج وفق القرارات الوزارية والتي تؤكد ان كل المدارس دامجة في حالة تجهيزها بغرف مصادر التعلم الضرورية للتطبيق الميداني.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الجزء الميداني في محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية والمنوفيه والفيوم.
- الحدود الزمانية: تمت إجراءات التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- الحدود البشرية: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمات رياض الأطفال بالمدارس الدامجة.

مصطلحات البحث إجرائيا:

الاحتياجات التدريبية:

تعرفها (نورة إبراهيم، فاطمة صالح، ٢٠١٧: ١٩٠) بما يحتاجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة من معارف ومهارات وممارسات في مجالات برامج دمج ذوي الإعاقات البسيطة في فصول العاديين.

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بمجمل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وما يرتبط بها من ممارسات تدريسية متطلبة لمعلمات رياض الأطفال لتمكنهم من تنفيذ ممارسات برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين.

برامج الدمج:

يعرفه أيمن زهران (٢٠١٢، ٦) "بمشاركة ذوي الإعاقات البسيطة لأقرانهم من الأطفال العاديين فرص التعلم طيلة اليوم الدراسي". ويعرفه يسرى جمعة وسحر أحمد (٢٠١٤، ١٦٥) "بقضاء الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أطول فترة في فصول العاديين مع تقديم الخدمات المساعدات التربوية". ويعرفه محمد الأمين وآخرون (٢٠١٦، ٥) "بتوفير فرص تعليمية حقيقية لتعليم الأطفال المعاقين إعاقة بسيطة مع زملائهم من الأطفال العاديين". ويعرفه خليفة عامر (٢٠١٧، ٢٣٤) " بوضع الطفل ذوي الإعاقة من الدرجة البسيطة في الصف مع الأطفال العاديين، مع تهيئة ظروف مناسبة للتعلم.

وتعرف برامج الدمج إجرائياً في الدراسة الحالية بتوفير فرص تعليمية لجميع الأطفال المعاقين إعاقة بسيطة والعاديين في نفس المكان ونفس الزمان مع استخدام معينات تدريسية وتعليمية بحسب طبيعة وشكل الأطفال المدمجين.

الخلفية النظرية للدراسة:

هدف الجزء النظري إلي تحديد متغيرات الدراسة في مفهوم الدمج والمدارس الدامجة، ومنطلقات عملية الدمج، ومبرراته، وآليات تطبيقه، وتحليل الدراسات السابقة لاستنتاج الممارسات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مفهوم الدمج، وتوظيفها في تقييم الاحتياجات التدريبية لهن.

مفهوم الدمج التعليمي:

بدأ الاهتمام بالأطفال ذوي الإعاقات البسيطة كأحد أنماط الفئات الخاصة في بداية القرن العشرين، وركز الاهتمام في البداية على سياسات العزل التربوي، وتصنيف الأطفال في ضوء الإعاقات لتلبية الاحتياجات الخاصة بهم، وبناء

مؤسسات تربوية مستقلة خاصة بهم، بالإضافة إلى تصميم البرامج والأدوات لتعزيز الأطفال المعاقين، وبناء قدراتهم (سهام عبدالغفار، ٢٠١٦، ٣٩٥).

وظهر مفهوم الدمج نتيجة انتقادات وجهت لممارسات التعليم في مجالات التربية الخاصة، والقصور في تخطيط البرامج والخدمات التربوية، والقصور في تدريب المعلمين والمعلمات، وظهر نظام الدمج في البداية بغرض التكامل الاجتماعي ثم التعليمي لإتاحة الفرصة للأطفال المعاقين للتفاعل مع الأطفال العاديين، ثم ظهرت العديد من الدراسات التي ارتبط بمجالات الدمج في تدريب المعلمين واستراتيجيات التدريس الملائمة لتنمية المهارات الاجتماعية واللغوية ومهارات التواصل ومستويات التحصيل في برامج الدمج خاصة في مرحلة رياض الأطفال (مديحة مصطفى، ٢٠١٧: ٥٥- ٥٦).

وتشير المرجعية التاريخية لمسارات الدمج التعليمي، تشير الأدبيات والدراسات السابقة إلى أن الكثير ممن نادوا بسياسات العزل هم أنفسهم من أكدوا على ضرورة الدمج التعليمي، وفكرة الدمج التعليمي ترجع إلى منتصف القرن العشرين، حيث ظهرت في الأدبيات التي تنادي بضرورة وجود مسار متميز للجميع في التعليم قبل الجامعي، وتم تبني هذه الفكرة في بعض المدارس في استراليا من خلال دمج العاديين وذوي الإعاقات البسيطة ذوي صعوبات التعلم في نفس الفصول لجزء من اليوم الدراسي، مع وجود خدمات تعليمية مساندة لذوي الإعاقات البسيطة، ووجود مناهج دراسية في المواد المحورية تتسم بدرجة عالية من المرونة لإمكانية تعديلها وفق احتياجات ومتطلبات تنفيذ عملية الدمج، وبدأت التجربة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم في المواد المحورية، وتطورت عملية الدمج وانتشرت في العديد من البلدان وفق مجموعة من المراحل كما يلي يحددها كنوزا (Konza, 2008: 39).

- المرحلة الأساسية، أكدت على بناء تصور واضح حول تعليم ذوي الإعاقات البسيطة، وبناء سياسات وخطط استراتيجية واضحة توضح المسارات التعليمية الممكنة لهذه الفئات.
- المرحلة التكاملية، وركزت على تنويع الأنشطة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، خلال الدمج الجزئي، بهدف تعزيز تفاعل الأطفال العاديين وذوي الإعاقات البسيطة لجزء من اليوم الدراسي، مع تلقي خدمات تعليمية مساندة.

- مرحلة الدمج الكلي، دمج ذوي الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين بصورة أساسية في المكان والبرامج لتكافؤ فرص التعلم.

وتتنوع تعريفات الدمج وفق منظور الدراسات السابقة، ويعرفه إبراهيم حمد (٢٠١٢، ٧) بتقديم كافة الترتيبات والخدمات التربوية وغيرها لذوي الإعاقات في بيئة تعليمية بعيدة عن العزل في المدرسة أو الروضة عبر الصفوف الدراسية، مع ضرورة إلي الاندماج في كافة الأنشطة التعليمية، وفي كافة مجالات الحياة المجتمعية العامة (ابراهيم حمد، ٢٠١٢، ٧).

وتعرفه رندا مصطفي (٢٠١١، ٤٩٥) بالتكامل الاجتماعي والتعليمي لذوي الإعاقات البسيطة والعاديين في فصول العادية لليوم الكامل، أو جزء من اليوم، ويرتبط إجرائياً بوجود الطفل في الصف العادي مع الأطفال العاديين، والتفاعل الاجتماعي المتكامل بالمواقف التعليمية، واتاحة الفرصة التعليمية لذوي الإعاقات، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، مع مواجهة الاحتياجات التربوية لذوي الإعاقات ضمن إطار المدرسة العادية، ووفقاً لمناهج دراسية، واستراتيجيات ووسائل وأدوات تعليمية، وأساليب تقويم متكاملة.

كما يعرفه لعلام عبدالنور (٢٠٠٩: ٣٢) بكل الإجراءات اللازمة التي تتخذها الدولة من أجل توفير كل الشروط اللازمة لتهيئة البيئة بغرض الحصول علي درجة أكبر من التكيف للمعاق مع بيئته.

وتوضح دراسة اهسان وشارما (Ahsan, & Sharma, 2018: 82) إلى أن مفهوم الدمج ظهر بمعناه الشامل كعملية حتمية مع إعلان الأمم المتحدة٢٠١٥م في الغايات الأممية للتنمية المستدامة، ويشير إلى البحث عن آلية تطبيقية لتقديم فرصة تعليمية متكافئة للجميع بحلول ٢٠٣٠م دون تمييز ومعالجة الحواجز بين جميع الأطفال، ولا يقتصر الدمج الشامل على توفير فرصة تعليمية لذوي الإعاقات البسيطة، بل يجب توفيرها بجودة عالية داخل فصول العاديين، وتوضح الدراسة أن معظم دول العالم بدأت بالأخذ بمفهوم الدمج الشامل على مستوى البرامج، لكن تكمن القضية الأساسية في المعلمين والمعلمات، حيث ينقصهم التدريب الكامل حول برامج الدمج، مما يؤثر على اتجاهاتهم، ويستثير لديهم المخاوف والشعور بالقلق من أنشطة الدمج لعدم اتقان المهارات الضرورية للعمل وفق هذه البرامج، فالمعلمون والمعلمات

ليس لديهم الخبرة الكافية للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، ولا يمتلكون مهارات التدريس بطرائق ملائمة خاصة فيما يرتبط بالخطط الفردية لأطفال هذه الفئة.

ويلاحظ مما سبق حول تعريف برامج الدمج، التمييز بين عملية الدمج وبرامج الدمج، فعملية الدمج تعني توافر فرص تعليمية للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين بذات المواصفات وعلى مستوى الزمان والمكان، في حين أن برامج الدمج تتضمن شروط عملية الدمج، وخصائص الأطفال المدمجين، وفريق الدمجة داخل رياض الأطفال، ومهامه، وطبيعة الروضة، وشروطها، وطبيعة تنظيم المناهج الدراسية، وأساليب تقديم الخدمات التربوية للأطفال المدمجين.

منطلقات الدمج الكلي للأطفال

يقوم الدمج الكلي على تقديم الخدمات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وفق شروط واعتبارات تحددها نظم تشريعية خلال إلحاقهم بمدارس وفصول أقرانهم العاديين، مع متابعة تعلمهم في ذات الظروف والبيئات التعليمية. وتبين من خلال استقراء دراسات سهير محمد ومنى حلمي (٢٠١٧، ٤٥١)، وبندر ناصر وهند فالح (٢٠١٦، ١٦)، وأسامة فاروق وأميمية فاروق (٢٠١٦، ٤٣٢) ورفعة طينان، وعبدالعزيز محمد (٢٠١٦، ٤٢)، ودراسة هناء عميرة (٢٠١٥، ٢٧٠)، ودراسة بوسارت ((Bossaert, et.all, 2013: 1953، ورأندا مصطفي (٢٠١١، ٤٩٣) المنطلقات التالية:

- النمو الشامل يقتضي التركيز على الجوانب الوجدانية والاجتماعية مع الجوانب الأكاديمي، وهذه العملية تتطلب دمج الأطفال داخل بيئات تعليمية قائمة على المساواة وتكافؤ الفرص.
- الدمج/التربية الدامجة أصبح من الأهداف الرئيسة التي تعمل عليها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو) من عام ٢٠٠٥م، انطلاقاً من أهمية مبدأ تكافؤ الفرص، وتوظيف مجتمع مدرسة العاديين في بناء المهارات الاجتماعية، مما ينعكس على تحسين الأداء في باقي الجوانب لدى الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة.

- تقليل المسارات التربوية بالنظام التعليمي، خاصة مع ارتفاع عدد الأطفال ذوي الإعاقات، وأهمية جودة الفرص التعليمية المقدمة لهم على نفس جودة الفرص المقدمة للأطفال العاديين.
- إن عزل الأطفال في مدارس مستقلة يمنعهم من فرص المساواة مع الأطفال العاديين في الجوانب الاجتماعية والبرامج التعليمية.
- أكدت التشريعات الدولية على دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع أقرانهم العاديين.
- دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة والعاديين في روضة واحده يعزز الاستقرار النفسي لديهم مما ينعكس على تطوير الجوانب الاجتماعية والأكاديمية.
- تقوم عملية الدمج على مفهوم التكامل والتكيف، حيث تتكامل عملية التعليم لجميع الفئات، ويتم تكييف البيئات التعليمية والبرامج لتشمل جميع الأطفال.
- ينطلق الدمج من مفهوم العدالة الاجتماعية في الفرص والعمليات والممارسات.
- قابلية تعلم الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في فصول العاديين قائم على البيئة التعليمية.
- التربية الدامجة تتطلب بناء وعي فريق الدمج داخل مجتمع المدرسة.
- التنمية المهنية للمعلمات ضرورة لتطوير الممارسات التدريسية وفق برامج الدمج.
- تكييف المناهج الدراسية وفق أنماط الإعاقات البسيطة ضرورة لنجاح التربية الدامجة.

أهداف التربية الدامجة في رياض الأطفال

تتحدد أهداف برامج الدمج في رياض الأطفال بتوفير الخدمات التربوية لتعزيز تعليم الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة بصورة متكافئة مع الأطفال العاديين، وتصميم بيئات تعليمية جاذبة، وتعديل اتجاهات مجتمع المدرسة لتقبل واستيعاب فكرة وبرامج الدمج (أحمد علي، ٢٠٠٤: ٨٧٥.، سمية منصور ورجاء عواد، ٢٠١٢).وأشارت سهام عبدالغفار (٢٠١٦: ٤٠٣– ٤٠٤) إلى أن برامج الدمج تتيح الفرصة أمام جميع الأطفال للتعلم سوياً وتبادل الخبرات وفق اختلاف المستويات، كما تنمو بينهم المهارات الاجتماعية، والاهتمام فيما بينهم، ونمو الاتجاهات الإيجابية

نحو التعلم، كما يزيد نظام الدمج مستويات الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والمهارات الحياتية ومهارات التواصل والمشاركة، كما تنمو العديد من مهارات التعلم والعمل لدى الأطفال بعكس نظام العزل الذي يواجه العديد من الصعوبات في تنمية الجوانب الأكاديمية والاجتماعية.

وبينت سمية سليمان (٢٠١٨: ٦) أن برنامج الدمج الشامل يشير إلى تقديم خدمات تربوية لذوي الإعاقات البسيطة في ظروف طبيعية مثل أقرانهم من الأطفال العاديين، ومفهوم الدمج مفهوم اجتماعي أخلاقي ضد العزل لأي طفل بسبب إعاقة، ويهدف الدمج إلى: زيادة فرص التفاعل بين الأطفال العاديين، والأطفال غير العاديين، وإعطاء الطفل فرصة لينمو في مناخ أكاديمي يزيد من دافعيته، مع تشجيعه على المشاركة في مجتمعات تعلم مع الأطفال العاديين، مع تقليل مشكلات العزل عن الأسر، وتقليل نسب التسرب والأمراض الاجتماعية، مع تحقيق الاستقرار النفسي للاندماج في المجتمع.

كما بين فيصل عيسى، وحسن عمر (٢٠١٨: ٢٣٦٠) أن الدمج يقلل من المشكلات التي تواجه أسر الأطفال المعاقين في توفير الخدمات التعليمية، وتعديل اتجاهات المجتمع نحو الدمج والأطفال المعاقين، وتكوين علاقات إيجابية فاعلة بين الأطفال المعاقين والعاديين، وتقليل القلق النفسي، وإعداد الأطفال المعاقين للمجتمع بصورة سوية، وتأهيلهم للعمل. وأكدت دراسة أروي علي (٢٠١٩، ١١٧) على أن الدمج يكفل استيعاب جميع الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع التطور الكمي والكيفي في مفهوم الإعاقة، وذلك في المسار التعليمي الأساسي.

وأضافت دراسة بينو ومورتاي ((Pino,& Mortari, 2014: 347 إلى أن برامج الدمج المبكر للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في فصول المعاقين يضمن استمرارهم في التعليم حتى مستويات عليا بالجامعة، ويضمن مستويات إيجابية من التوافق النفسي والاجتماعي لأطفال هذه الفئة حين يلتحقون بفرص التعليم العالي، ويؤكد على عدم تسربهم من التعليم وانسحابهم من الأنشطة المجتمعية والمهنية والأكاديمية.

أنماط الدمج في المدارس ورياض الأطفال:

تتنوع أنماط الدمج وفق توجهات تطبيقه داخل النظام التعليمي، وأمكن استنتاج مجموعة من أنماط التربية الدامجة برياض الأطفال والمدارس وفق تحليل دراسة باسم محمد وعبدالهادي حمدان (٢٠٠٧)، ودراسة عاد صالح وآخرون (٢٠٠٧: ٣٥)، ومن أهم أنماط الدمج ما يلي:

- الدمج المكاني، تعليم الأطفال ذوي الإعاقات بمدارس العاديين، ويرتبط الدمج بالمبنى المدرسي فقط، لكن لكل من الأطفال العاديين وذوي الإعاقات برامجه التعليمية.
- الدمج الاجتماعي، تفاعل الأطفال ذوي الإعاقات مع العاديين في الأنشطة التعليمية، وبعض الحصص في مقررات دراسية محددة، ويراعي وجود برامج خاصة بكل فئة من الفئات.
- الدمج الوظيفي، إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في صفوف الطلبة العادين، مع التعرض لنفس البرنامج التعليمي بكافة الأنشطة التعليمية دون تمييز.
- الدمج الكلي، وضع ذوي الإعاقات مع العاديين، وتلقي معلمات الفصول بعض المساعدات الأكاديمية من الاستشاريين والمتخصصين لتمكنهم من تنفيذ برامج الدمج بدقة.
- الدمج الجزئي، دمج ذوي الاعاقات مع العاديين لفترة من الوقت، والاستقلالية باقي الوقت لتلقي المساعدات التعليمية المناسبة لإشباع الاحتياجات التربوية لهم.
- الدمج المكاني والاجتماعي: وضع ذوي الإعاقات البسيطة في فصول خاصة داخل مدرسة العاديين، مع التفاعل بينهم في أوقات الراحة، وفي بعض الأنشطة التعليمية المدرسية الرياضية والفنية والرحلات التعليمية والترفيهية

مبررات ومتطلبات تطبيق الدمج التعليمي:

إن تطبيق برامج وسياسات دمج ذوي الإعاقات البسيطة مع أقرانهم من الأطفال العاديين، حيث تبين إمكانية تحسين مستواهم الأكاديمي في المواد الدراسية، بالإضافة إلى المبررات الاقتصادية والمرتبطة بصعوبة اتاحة مدارس لكل فئة على حدة، وما يرتبط بها من متطلبات خاصة بالمناهج، والجوانب الإدارية الخاصة

بمدارس مستقلة لذوي الإعاقة، بالإضافة إلى المبررات القانونية، والتي تضمن ضرورة اتاحة الفرص المتكافئة للجميع في إتاحة البيئة التعليمية (سمية منصور ورجاء عواد، ٢٠١٢، ٣١١). وتضمن أنشطة وممارسات الدمج التعليمي مجموعة من الإجراءات التربوية التي تسمح لجميع الأطفال بالمشاركة في الأنشطة والاستفادة من الخدمات التعليمية لدمجهم في مجتمع المدرسة، هذه العملية تتطلب مجموعة مقومات رئيسة أهمها ما يلي:

- معلم مؤهل تربوياً ومهنياً وفق برامج الدمج الكلي.
- مناهج معدلة وفق برامج مدارس الدمج.
- أدوات ووسائل تعليمية وخدمات تربوية مساندة.

وتشير آمال محمد وسلوى سيد ووفاء السيد (٢٠١٣)، ودراسة رندا مصطفى (٢٠١١، ٤٩٥) إلى أن الدمج يرتبط بتقديم الخدمات التعليمية الأساسية والمساندة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع أقرانهم من الأطفال العاديين داخل المدارس العادية دون تمييز بين الفئتين على مستوى المكان أو البرامج التعليمية، وهذه العملية تؤكد على حق الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في التعليم وفق مسارات تعليمية حقيقية تتيح الفرص ذات الجودة التعليمية العالية.

وحول معايير المدارس الدامجة للأطفال، أوضحت نتائج دراسة كل من أتاتركي، والدمور، وميتيه (At- Turki , ALdmour, Al Maitah ,2012, 110- 113) مجموعة من معايير المدارس الدامجة لإمكانية استثمار التكامل داخل المدارس بين فئات العاديين وذوي الإعاقات البسيطة، هذه التكامل بين القدرات والمهارات الاجتماعية بين الأطفال، ومن أهم هذه المعايير، مستوى التطوير المهني للمعلمات والمشرفات ومديرات الروضة، وبناء فريق الدمج داخل الروضة من خلال دراسة الاحتياجات التدريبية والمهنية للمعلمات في تصميم بيئات تعليمية جاذبة للأطفال، واستيعاب المعلمات للتربية الدامجة، وخصائص مجتمع الدمج بين الأطفال، وتكييف البرامج والمناهج الدراسية، وتحفيز عمليات التفاعل والمشاركة، ويتطلب ذلك مجموعة من المحفزات لمشاركة المعلم في برامج التنمية المهنية. وتباينت الدراسات السابقة حول متطلبات المدارس الدامجة، حيث أشارت دراسة أسمهان موسى، (٢٠١٢: ٤) إلى أهمية توظيف التكنولوجيا في مدارس الدمج لتقديم

الخدمات التربوية المساعدة، وأشارت دراسة أيمن زهران (٢٠١٢: ١) إلى ضرورة تفعيل برامج الإرشاد التربوي في المدارس الدامجة، وتفعيل التكامل بين الإرشاد الأسري، والإرشاد التربوي لمشكلات السلوكية، وبناء قدرات التكيف لدى الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة.

وعلى الجانب الآخر توجد العديد من المعوقات في تطبيق برامج الدمج بعضها يرجع للمعلم أو المعلمة، وفي دراسة محمد الأمين وآخرون (٢٠١٦: ١) هدفت إلى تحديد تحديات برامج الدمج من وجهة نظر (٢٠٢) من مدراء المدارس بالسودان، وبينت نتائج الدراسة وجود العديد من المعوقات الإدارية والفنية، هذه المعوقات انعكست على تطبيق برامج الدمج، حيث لا توجد خطة واضحة بالمدرسة لتنفيذ هذه البرامج، كما أن معلمي ومعلمات هذه الفئة في حاجة إلى تدريب للعمل في فصول الدمج، بالإضافة إلى توفير الإمكانات والأدوات المعينة على تغيير الاستراتيجيات التقليدية والانتقال إلى استراتيجيات تدريس وتعليم ملائمة لفئات الدمج.

وحددت نتائج دراس أماني محمود (٢٠٠٨: أ) معوقات معلمات رياض الأطفال في برامج الدمج، ومنها عدم توافر الإمكانات والخدمات التربوية، وبرامج التنمية المهنية، وصعوبة التواصل والتفاعل، وتنويع الأساليب التعليمية مع تباين الأطفال، وندرة الوسائل التعليمية، وتقنيات معالجة الخبرات التعليمية، وعدم تكييف الخبرات التعليمية وفق الفصول الدامجة، وغيرها من المعوقات التي تتطلب مراعاتها.

وتوضح دراسة ريهام رفعت (٢٠١٨: ٦١) متطلبات تحقيق غايات الدمج في نظم تكفل تطبيق برامج الدمج، وتجهيز المدارس بالوسائل والأدوات التعليمية الضرورية، تهيئة البيئة التعليمية المدرسية والصفية، وتدريب المعلمين، وتهيئة الأطفال وأسرهم لأنشطة الدمج، وبناء اتجاهات إيجابية لدى المعلمات، وتكييف المحتوى العلمي وفق احتياجات التربية الدامجة. وأضاف بندر ناصر وهند فالح (٢٠١٦: ١٩) توعية الأطفال العاديين لقبول الدمج، والتركيز على المهارات الحياتية، وتصميم الوسائل بتطوير غرف مصادر التعلم، واستراتيجيات تنويع التدريس، وتوكيد الأنماط السمعية والبصرية واليدوية.

وأضاف ووكر وآخرون ((Walker, et.al, 2018: 227 تضمين برامج الدمج لأنظمة دعم للوقاية من المشكلات الميدانية، وتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى

الأطفال في الفصول الدامجة، مع التدخلات لمواجهة مشكلات عدم الامتثال والعدوان، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتركز أنظمة الدعم على توفير الأدلة والكتيبات لإرشاد المشاركين في برامج الدمج. وبين فاجهان (Vaughan& Henderson, 2016: 47) ضرورة تطوير مستويات متعددة من المناهج الدراسية، وبناء مجتمعات تعلم لتعزيز التفاعلات، وتدريب المعلمات على استراتيجيات الدمج، والتعاون بين المدرسة والأسرة، وتوجيه المدرسة نحو ثقافة التربية الدامجة، وانتقاء خبرات تعليمية وظيفية من الحياة، ووجود خطط فردية، ووجود خطط لمواجهة المشكلات السلوكية، وفريق من الخبراء والاستشاريين في مجال الدمج.

وبصفة عامة ومن خلال ما سبق، تبين ان تطبيق برامج الدمج تعتمد على تدريب المعلم والمعلمة، مع مراعاة دراسة احتياجاتها التدريبية في مجالات الدمج، من حيث مفهوم الدمج وثقافة التربية الدامجة، ومبررات تطبيق الدمج، وخصائص الأطفال المعاقين، واحتياجاتهم، وتخطيط البيئات التعليمية الجاذبة والآمنة، وتخطيط وتنظيم المحتوى العلمي، وتصميم الأدوات والوسائل التعليمية، ودراسة استراتيجيات التدريس الملائمة، وأساليب متابعة وتقويم الأداء.

معلم/ معلمة المدارس الدامجة:

يوضح كل من جافلدا (Gavaldà and Qinyi, 2012, 4073) أن معلمة مدارس الدمج يجب أن تكون على درجة عالية من الوعي والمعرفة بالفئات التي تتعامل معها عند دمج ذوي الإعاقات البسيطة مع أقرانهم من الأطفال العاديين، كما يجب أن تكون على دراية بمجموعة التحديات التي ستتواجد داخل الصف، مع التمكن من مهارات حول التعامل مع التنوع والتباين الكبير في التفضيلات المعرفية وأنماط تعلم الأطفال، وتباين السعة العقلية بين الأطفال العاديين وذوي الإعاقات البسيطة، مع تنوع المشكلات الصفية التعليمية والسلوكية، والتفاوت الكبير في المستويات الأكاديمية بين الأطفال.

وهدفت دراسة بكروجلري سويترك (Bekirogullari, Soyturk, Gulsen, 2011, 426) إلى تقييم اتجاهات المعلمات نحو تطبيق برامج الدمج، وبينت الدراسة أن وجود اتجاهات سلبية لدى عينة الدراسة، هذه الاتجاهات السلبية كان لها كبير الأثر على معارف ومهارات التدريس لدى المعلمات، وبينت الدراسة مجالات الاحتياجات التدريبية لدى المعلمات كما يلي:

- مستويات الوعي حول مفهوم الدمج واستراتيجيات تطبيقه.
- استراتيجيات التدريس في الفصول الدامجة.
- الإدارة الصفية في الفصول الدامجة.
- المشكلات التعليمية والسلوكية المتوقعة في الفصول الدامجة.

في حين بينت نتائج دراسة او، جورمان (O'Gorman, 2011,9) أن اتجاهات معلمات نحو تطبيق برامج الدمج تتباين وفق نوع الدمج (مكاني– جزئي– كلي)، حيث إن لديهم اتجاهاً ايجابياً نحو فكرة الدمج الجزئي، في حين أن المعلمات لا يتحمسن للعمل في حالة الدمج الكلي، ويرجع ذلك إلي التخوف من الإخفاق، بسبب القصور في الجوانب المعرفية والممارسات المهارية في تطبيق برامج الدمج. في حين بينت نتائج دراسة خلود الدبابنة، وسهى الحس (٢٠١١: ١) خلال تعرف وجهات نظر عينة من معلمي ومعلمات التعليم الأساسي عددهم (١٠٥) حول دمج الأطفال ذوي الإعاقات السمعية مع الأطفال العاديين، وتبين ما يلي: أهمية بناء قدرات المعلمات في التنوع في استراتيجيات التدريس، وتوفير بيئات تعليمية مناسبة، وغرف صفية متخصصة في تقديم الخدمات المساندة، وبناء مهارات المعلمات في تكييف المناهج الدراسية، وتصميم الأنشطة المتدرجة. في حين أكدت دراسة علي محمد (٢٠١٠: ٧٨٥) على بناء اتجاهات ايجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو دمج ذوي الإعاقات البسيطة.

وحدد المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالسعودية (٢٠١٤) معايير دمج المتأخرين دراسياً، ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقات العقلية، وذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ومنها: بناء وعي المعلمين والمعلمات في العمل مع تلك الفئات، وممارسات تصميم التدريس والتعليم، وتكييف المناهج، والإدارة الصفية، واستراتيجيات الانتباه والتعزيز والدافعية، وتوظيف الأدوات الرقمية.

وأوضحت دراسة يسرى جمعة وسحر أحمد (٢٠١٤: ١٥٤) وجود صعوبات تواجه معلمات برامج الدمج، هذه الصعوبات قد ترتبط بالطفل المعاق، أو المعلمة، وصعوبات ترتبط بالمدرسة والبرامج، وأشارت الدراسة إلى أن معظم الصعوبات تعزي إلى قصور الوعي ببرامج الدمج، وأوصت الدراسة بالتوعية بحالات الإعاقة وبرامج دمجها، مع بناء وعي الكوادر البشرية المعنية بتنفيذ برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، مع توعية القيادات المدرسية والتعليمية بأهمية ومبررات تطبيق برامج الدمج.

وبينت نتائج دراسة فوزي عبد اللطيف (٢٠١٧، ٢١٥) أهمية تدريب معلمي ومعلمات الدمج على استراتيجيات التعلم الرقمي، وتوظيفها في الفصول الدامجة. وبينت نتائج دراسة فيصل عيسى وحسن عمر (٢٠١٨: ٢٣٥٧) والتي كشفت اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو برامج الدمج في مدارس محافظة عجلون بالأردن لدي عينة عددها (١٤١) معلم ومعلمة، حيث كانت اتجاهات العينة سلبية نحو تطبيق برامج الدمج، ويعزي ذلك إلى أن معظم المعلمين والمعلمات لم يتلقوا أي برامج تدريبية خاصة بتطبيق برامج الدمج، وكيفية دمج الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة مع أقرانهم من العاديين، وأساليب تصميم بيئات تعليمية توجه قبول الأطفال بعضهم البعض، واستراتيجيات إدارة الصف وأساليب تدريس ملائمة، وتجهيز غرف مصادر التعلم، وتصميم التعليم، وتصميم الوسائل التعليمية المعينة في فصول الدمج.

وبينت نتائج دراسة خالد محمد (٢٠١٧: ٣٢٤) إلى قصور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والمعلمات عن توضيح العديد من النقاط في برامج الدمج، خاصة ما يرتبط بالجانب التطبيقي لهذه البرامج والانتقال من الدمج بأنماطه المختلفة والمتدرجة إلى الدمج الشامل ومتطلباته غير التقليدية وغير المألوفة بين المعلمين والمعلمات، لذا يجب تمكين فريق الدمج بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الضرورية التي تشجعه على الانخراط بدرجة عالية من الفاعلية والكفاءة.

وتشير دراسة ناصر سيد، وأسماء سيد (٢٠١٨: ٧) إلى أهمية التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال على وجه الخصوص، بهدف بناء

البرامج التدريبية المرتبطة بتحسين مهارتهن واتجاهاتهن نحو برامج الدمج في روضة الأطفال، مع تعرف أدوارهن في بناء البيئة التعليمية الآمنة من الناحية النفسية والاجتماعية، وتدريبهن على اكتشاف احتياجات الاطفال داخل الصفوف الدامجة، وضمان توفير البيئة المناسبة للنمو بشكل سليم، وبناء التفاعلات الإيجابية بين الأطفال، وتعزيز الأطفال في التعبير عن أنفسهم، واكتشاف مجالات تميزهم، وتعميق السلوكيات الصحيحة.

وتوضح دراسة سمر أبو مرزوق (٢٠١١: ٣١٨) أن سياسة الدمج بدأت تنتشر بين الدول بعد عام ١٩٨١م، وذلك بغرض بناء نظام تعليمي جامعي لا يستثني أحداً من الأطفال، بغض النظر عن الفروق الفردية، والصعوبات، والإعاقات التي تواجههم، وتعتبر بداية التجربة الفلسطينية في الدمج في عام ١٩٩٧م، وانطلقت التجربة من تأهيل وتدريب المعلمين، مع وضع معايير لاختبار المدارس المطبقة لبرامج الدمج، مع دراسة آليات تقديم الدعم والخدمات المساندة للمدارس الدامجة، مع دراسة معايير توظيف الخدمات التكنولوجية في هذه المدارس، بالإضافة إلى بناء ثقافة الدمج لدى الأطراف المعنية، وأوضح الدراسة إن اكتمال المعايير السابقة يؤدى بالضرورة إلى نجاح تجربة الدمج، مع وجود مؤشرات قوية لنمو التقبل والتكيف الاجتماعي بين الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والطلبة العاديين.

وتوضح دراسة ركاب أنيسة (٢٠١٣: ٤٧) تجربة الدمج في الجزائر للمعاقين سمعياً، حيث تؤكد توجه النظام التعليمي نحو الانتقال من برامج العزل في مؤسسات خاصة، إلي دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة داخل المدارس العادية، وتؤكد أنه على الرغم من العمل في التجربة بصورة فعلية في الجزائر منذ عام ١٩٧٠م، إلا أن هناك تضارب بين مؤيدين للفكرة ومعارضين لها، وربما يعزو ذلك للعديد من الأسباب أهمها اوجه القصور في الجوانب الداعمة لنجاح التجربة على عدة مستويات: الوسائل المساعدة داخل الفصول وداخل المدرسة، والقصور في تفعيل الأنشطة التربوية، والصعوبات المرتبطة بالتواصل وتنمية المهارات الاجتماعية، والصعوبات المرتبطة بكثرة المشكلات السلوكية الناجمة داخل الفصول الدامجة، وعلى الرغم من تواجد تلك الصعوبات، إلا أن التجربة أثبتت تحقيق الأطفال ذوي

الإعاقات درجة مرضية في النمو الاجتماعي، بالإضافة إلى النمو في مستويات التحصيل الدراسي.

واتفقت دراسة يمينة بوسبتة (٢٠١٢) حول تجربة الجزائر، وأكدت على ضرورة التدرج من المراكز الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقات إلي الدمج الجزئي، ثم الدمج الكلي مع أهمية توافر مقومات برامج الدمج والمتمثلة في الفحص الطبي، واختيار المدارس الدامجة وفق معايير تقديم الخدمات التربوية، وبرامج تهيئة الأطفال العاديين لتقبل ذوي الإعاقات البسيطة، وتوضح الدراسة أنه على الرغم من وجود بعض المؤشرات الدالة على نجاح التجربة، إلا أن هناك العديد من المعارضين من قبل الخبراء في مجال التربية وذوي الإعاقات البسيطة، وربما يعزو ذلك لمجموعة المبررات التالية:

- زيادة كثافة الفصول الدراسية بعد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة.
- تحول التعليم إلي عملية جماعية، مما يتنافى مع مبدأ التعليم والتعلم في مراعاة الفروق الفردية.
- عزوف بعض الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة عن التفاعل والمشاركة داخل الصف.
- كثرة المشكلات السلوكية الناجمة عن التفاعلات السلبية بين الأطفال العاديين وذوي الإعاقات البسيطة.
- القصور في بناء المهارات التدريسية لمعلمي مدارس الدمج.
- رفض بعض أولياء الأمور لفكرة الدمج لكونها تقلل الاهتمام بأبنائهم.

كما توضح دراسة كيربي ((Kirby, 2017: 176 أن حتى عام ٢٠١٣م كان معظم المعلمين والمعلمات يميلون إلى المؤسسات التعليمية الخاصة والمستقلة لتعليم الاطفال ذوي الإعاقات البسيطة والشديدة، وكانت تعد من المميزات التي يحصل عليها الطفل، ولكن مع بداية الدمج الشامل (الكلي) داخل فصول الأطفال العاديين، بدأ المعلمون والمعلمات ينحازون إلى فكرة تنمية المهارات الاجتماعية كمدخل لتطوير الأداء الأكاديمي لدى فئة المعاقين، وعلى الرغم من وجود التشريعات الضامنة لتعزيز فكرة الدمج تبقى فكرة وجود المعلم أو المعلم القادر على اتقان مهارات التدريس والتعليم داخل فصول الدمج، كما بينت الممارسات التعليمية أنه

على الرغم من تطبيق سياسات الدمج إلا أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقات يقضون وقتاً طويلاً من اليوم الدراسي خارج الفصول، وذلك في غرفمصادر التعلم أو في حصص مستقلة، فعلي سبيل المثال ٦٨.٢% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقضون أكثر من ٨٠% من اليوم الدراسي في حصص وبرامج مستقلة، وبالتالي تكون النتيجة الحتمية لبرامج الدمج غير مرضية، فعلى الرغم من تطبيق برامج الدمج يظل على المستوى المكاني وليس بمفهومه الشامل، ويعزي ذلك لممارسات المعلمين والمعلمات والقيادات المدرسية والمشرفين والأخصائيين نظير عدم وضوح الرؤية الدقيقة حول الدمج بمعناه الشامل.

واقع برامج الدمج:

وعلى مستوى الواقع في جمهورية مصر العربية فقد تبنى النظام التعليم الدمج بصورة شاملة منذ عام ٢٠١١م بالقرارات الوزارية التي توضح الفئات التي ينطبق عليها قواعد دمج ذوي الإعاقات البسيطة، ومعايير اختيار المدارس من ناحية البيئة الفيزيقية، وتواجد غرف مصادر التعلم، والمعلمين، وآليات فحص الطلبة، بالإضافة إلي تكييف الخبرات التعليمية، وأساليب التقويم والاختبارات.

ومن خلال استقراء وتحليل العديد من الدراسات السابقة منها دراسة (ناصر علي، ٢٠٠٥)، ودراسة (عوشة أحمد، ٢٠٠٨)، ودراسة (عبدالحميد سعيد، وهلال زاهر، ٢٠٠٩)، ودراسة (عبدالمطلب أمين، ٢٠١٠)، ودراسة (محمد درويش، ٢٠١٢)، ودراسة (خالد رمضان، ٢٠١١)، ودراسة (محمد أحمد، وإبراهيم عبدالله، ٢٠١٢)، ودراسة (عبدالحكيم جواد، د. ت)، ودراسة (عبدالكريم أجويلي، ٢٠١٣)، ودراسة (بتول مصلح، ٢٠١٥)، ودراسة (هالة أحمد، ٢٠١٥)، ودراسة (أسامة بطاينة، ومدالله الرويلي، ٢٠١٥)، ودراسة (السيد يحي، ٢٠١٧)، ودراسة (محمد أبو شعيرة، محمد صالح، وفيصل ناصر، ٢٠١٧)، بالإضافة إلي الدراسات الأجنبية منها دراسة ريد ورايل ((Reed, Rail, 2003 ودراسة وجونج وهاربر (Jong & Harper, 2005)، ودراسة كل من جو فورد واخرون (Gifford, Redpath,& Lionello, 2018)على مجموعة من الاعتبارات توضح واقع برامج الدمج وآليات تطويرها مستقبلاً كما يلي:

- أن الدمج بمفهومه الشامل يختلف عن الدمج المكاني، فالطفل ذوي الاعاقات البسيطة يحتاج إلى الاندماج في فصول الأطفال العاديين، ويتوقف ذلك على المعلمة في المقام الأول وأنشطتها التدريسية، ومراعاتها لبناء مجتمعات تعلم غير متجانسة بين الأطفال العاديين وذوي الاعاقات البسيطة.
- وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمات وأطراف فريق الدمج المعنية بتطبيق برامج الدمج نحو البرامج وتطبيقها، مما ينعكس على تدني مستويات الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال في برامج الدمج.
- عدم وضوع رؤية المعلمة في خطة الدمج الصفية وكيفية بناء مجتمعات التعلم بين الأطفال ذوي الاعاقات البسيطة والأطفال العاديين.
- صعوبة إدارة الأنشطة الصفية في برامج الدمج بين معلمات رياض الأطفال التي تتوافر بها برامج الدمج.
- ما زالت معظم معلمات رياض الأطفال يعتمدن على استراتيجيات التدريس المعتادة في فصول الأطفال العاديين، ولا توجد رؤية واضحة حول تخطيط وتنفيذ التدريس بالفصول الدامجة.
- التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال الدامجة جزء رئيسي من تطبيق برامج الدمج في المدارس بصفة عامة وفي رياض الأطفال على وجه الخصوص.
- دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال وفق متطلبات تطبيق برامج الدمج الخطوة الأولى في تصميم برامج التدريب والتنمية المهنية عامة لمعلمات رياض الأطفال.

الاحتياجات التدريبية في مجال الدمج:

تعد الاحتياجات التدريبية بالخطوة الأولى في نماذج تصميم برامج التنمية المهنية بصفة عامة، وتصميم البرامج التدريبية على وجه الخصوص، وتشير الاحتياجات التدريبية إلى مجمل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يجب أن تتمكن منها معلمة رياض الأطفال في مجال معرفي محدد، منها الدمج كما في الدراسة الحالية، ويتم قياسه برصد الفجوة بين ممارسات معلمات رياض الأطفال في الميدان الفعلي وبين الممارسات المتوقع تحقيقها وممارستها.

وتوضح دراسة محمد أبو شعيرة، محمد صالح السلاق، وفيصل ناصر (٢٠١٧: ٢٦) أن تدريب فريق الدمج المنوط به تطبيق البرامج والخطط ضرورة تفرضها طبيعة هذا البرنامج، حيث إن برامج الدمج المطبقة في الفصول والمدارس الدامجة تختلف عن فصول ومدارس الأطفال العاديين في الخطط والبرامج، وتتطلب تعديل في المناهج الدراسية، والجدول الزمني، واستراتيجيات التدريس وغيرها من الأنشطة والعمليات، وهذه المتغيرات ترتبط بإعادة تأهيل وتدريب الكوادر البشرية والمسماة بفريق الدمج داخل الروضة أو المدرسة.

ويوضح حسين علي (٢٠١٧: ٢١) إلى حاجة معلمات رياض الأطفال في مدارس الدمج إلى التدريب على العديد من الكفايات المهنية المرتبطة بالدمج الشامل خاصة في الجانب المعرفي بالدمج والأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، وغرف مصادر التعلم، وتوظيفها في التدريس بالفصول الدامجة، ويراعي أن تقوم برامج التدريب على دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال بصورة واقعية من الميدان العملي، لتحديد أوجه القصور لدى المعلمات والعمل على تمكينها في هذه الأوجه بصورة مباشرة وعملية.

وتوضح نورة إبراهيم، فاطمة صالح (٢٠١٧: ١٨٧) أن برامج التدريب في مجالات التربية الخاصة مازالت قاصرة عن الاستمرارية في التطوير المهني للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة، لذا هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي الصم وضعاف السمع في برامج الدمج بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة في برامج دمج الصم وضعاف السمع بمدارس مدينة الرياض، وبينت نتائج الدراسة إلى حاجة عينة الدراسة بدرجة كبيرة إلى العمل الجماعي وتعرف مفهوم الاستشارة في مجال التربية الخاصة وبرامج الدمج.

أدوات البحث وإجراءاته:

يتناول هذا الجزء وصف منهجية الدراسة، وخطوات إعداد الأدوات، ووصف المجتمع الأصلي، واختيار العينة، وإجراءات التطبيق الميداني، وتوصيف الإجراءات

التي تمت بغية تحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات وأساليب معالجتها إحصائياً، وذلك وفقا لما يلي:

منهج البحث:

اعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، والمرتبط برصد الظاهرة ووصفها، ودراسة العوامل المؤثرة فيها، وفي الدراسة الحالية يعد الدمج ظاهرة تربوية، تم استخدام المنهج الوصفي لرصدها ووصفها، بغية وصف وتحليل آليات واقع برامج الدمج بصفة عامة، ومتغيراتها المختلفة، خاصة ما يرتبط بالأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في مدارس الدمج، وتفسير العوامل المؤثرة في تحسين الأداء التدريسي لهن، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية، والتي تعد الخطوة الأولى والضرورية في بناء برامج التنمية المهنية أو البرامج التدريبية.

قائمة ممارسات معلمات رياض الأطفال وفق متطلبات الدمج

الإجابة عن السؤال الأول: ما الممارسات التدريسية الملائمة والمتوقعة من معلمات رياض الأطفال في ضوء تطبيق برامج الدمج في فصول رياض الأطفال؟ تم تحليل الأدبيات والدراسات السابقة، لتحديد قائمة ممارسات معلمي رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العادين، وذلك وفق الخطوات التالية:

الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد ممارسات معلمات رياض الأطفال والمتوقع ممارستها بدرجة عالية من التمكن في الفصول الدامجة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين.

محتوى القائمة:

تم مراجعة القرار الوزاري (٢٦٤) في ٢٠١١/٧/١١م، والقرار الوزاري (٤٢) في ٢٠١٥/٢/١م بشأن تطبيق نظام الدمج ذوي الإعاقة البسيطة بالفصول النظامية

بمدارس التعليم العام الحكومية، والمدارس الخاصة، والمدارس التي تدرس مناهج خاصة في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال، في المدارس التي سبق تجهيزها، والمدارس التي يتم إعدادها وفق خطة الوزارة.

كما تم مراجعة الكتاب الدوري (١٩) في ٢٠١٥/٦/٢، والتي حدد معايير وشروط: آليات تشخيص حالات ذوي الإعاقات البسيطة التي ينطبق عليها برامج الدمج، ووصف غرفة مصادر التعلم ومكوناتها التعليمية وأدواتها المساندة، والمبنى المدرسي وتجهيزاته، والأبعاد النفسية والاجتماعية والخدمات التربوية والنفسية المقدمة للمدمجين، والإدارة المدرسية وأدوارها في برامج الدمج، ومواصفات وشروط مدارس الدمج، وآليات تحقيق الأهداف العامة من مدارس الدمج، وضمان تقديم فرص تعليمية متكافئة، ذات جودة عالية، مع مراعاة التباين بين الأطفال داخل الفصول الدامجة. أمكن استنتاج المجالات الرئيسة والفرعية لممارسات معلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الدمج كما يوضحها جدول (١) التالي:

جدول (١)

مجالات محتوى قائمة ممارسات معلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الدمج

م	المجالات	المجالات الفرعية	الممارسات
١	الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	استيعاب مفهوم الدمج وأهميته ومبرراته وأنماطه داخل رياض الأطفال	٨
		متطلبات تنفيذ برامج الدمج في رياض الأطفال	٨
٢	تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	تصميم بيئات تعليمية جاذبة للأطفال	١٠
		تصميم برامج تعليمية (خطط فردية) علاجية وإثرائية	٩
٣	تدريس الفصول الدامجة	تخطيط وتنفيذ التدريس بما يناسب الفصول الدامجة	١٢
		استخدام الصيغ والأدوات الرقمية في الفصول الدامجة	٦
٤	تطوير الأداء ذاتياً	استخدام استراتيجيات تقييم الأداء في برامج الدمج	٦
		بناء خطط تطوير الأداء مهنياً بأساليب ذاتية تقليدية ورقمية	٦
إجمالي القائمة		٨	٦٥

إعداد أداة البحث/ الاستبانة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استبانة جمع البيانات حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، وتم بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

الهدف من الاستبانة:

قياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات تنفيذ برامج الدمج.

محتوى الاستبانة:

تكونت الاستبانة من جزأ لجمع بيانات عن المعلمة: البيانات الأساسية، والمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع روضة الأطفال، والبيئة التعليمية، وتم كتابة مفردات الاستبانة في صورتها الأولية.

واعتمدت الدراسة على تدريج ليكرت الخماسي (مهمة بدرجة كبيرة جداً = ٥ درجات، مهمة بدرجة كبيرة = ٤ درجات، ومهمة بدرجة متوسطة = ٣ درجات، ومهمة بدرجة ضعيفة = درجتان، ومهمة بدرجة ضعيفة جداً = درجة واحدة).

صدق أداة البحث/ الاستبانة:

لما كان الصدق يشير إلى أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، تم عرض الاستبانة على عدد (١١) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال والتربية الخاصة، وتم مراجعة الأداة في ضوء ملاحظات المحكمين.

كما تم حساب معامل اتساق المفردات بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة ودرجة المجال الفرعي التي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق الأداة على عينة عددها (٤٨) غير عينة الدراسة الأساسية، وكانت النتائج كما في جدول (٢) التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط لبيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة

رقم مفردة	معامل ارتباط	رقم مفردة	معامل ارتباط	رقم مفردة	معامل ارتباط	رقم مفردة	معامل ارتباط	رقم مفردة	معامل ارتباط
١	٠.٧٨٢**	١٤	٠.٦١١**	٢٧	٠.٦١٢**	٤٠	٠.٦٤٠**	٥٣	٠.٤١٦**
٢	٠.٦٤٥**	١٥	٠.٦٩٠**	٢٨	٠.٧٣٦**	٤١	٠.٤٧٣**	٥٤	٠.٦٥٨**
٣	٠.٧٤٩**	١٦	٠.٤٠٣**	٢٩	٠.٤٤٣**	٤٢	٠.٧١١**	٥٥	٠.٥٨٢**
٤	٠.٤٥٨**	١٧	٠.٣٦٠*	٣٠	٠.٦٠١**	٤٣	٠.٦٣٠**	٥٦	٠.٦٤١**
٥	٠.٥٦١**	١٨	٠.٧٠٦**	٣١	٠.٥٥٤**	٤٤	٠.٥٩٢**	٥٧	٠.٦٠٢**
٦	٠.٥٢٢**	١٩	٠.٣٣٤*	٣٢	٠.٧٤٧**	٤٥	٠.٥١٠**	٥٨	٠.٦٣١**
٧	٠.٦٢٩**	٢٠	٠.٥٦٩**	٣٣	٠.٦٣٦**	٤٦	٠.٨٨٢**	٥٩	٠.٦٩٣**
٨	٠.٥٢٠**	٢١	٠.٤٤٨**	٣٤	٠.٦٢٧**	٤٧	٠.٥١٧**	٦٠	٠.٧٧٤**
٩	٠.٤١٤**	٢٢	٠.٧٥٦**	٣٥	٠.٧٤٨**	٤٨	٠.٧٥٩**	٦١	٠.٥٩٦**
١٠	٠.٤٩٠**	٢٣	٠.٥١٩**	٣٦	٠.٤٦١**	٤٩	٠.٧٣٧**	٦٢	٠.٤٨٨**
١١	٠.٥٨٧**	٢٤	٠.٥١٥**	٣٧	٠.٣٥٥*	٥٠	٠.٦٠٥**	٦٣	٠.٧٣١**
١٢	٠.٥٨٩**	٢٥	٠.٧٤٧**	٣٨	٠.٤٣١**	٥١	٠.٤٥٢**	٦٤	٠.٥٢٧**
١٣	٠.٦٤١**	٢٦	٠.٤٩٢**	٣٩	٠.٦٠٢**	٥٢	٠.٦٨٥**	٦٥	٠.٤٢٣**

(**) تشير إلى الدلالة عند مستوى (٠.٠١)، (*) تشير إلى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط تباينت بين قيم كبيرة وقيم متوسطة الارتباط، دالة إحصائياً عند مستويات (٠.٠١)، (٠.٠٥)، وتشير تلك المعاملات الارتباطية إلى الاتساق بين المفردات داخل كل محور، مما يعني صدق الاتساق الداخلي لمفردات الأداة.

ثبات أداة الدراسة:

لما كان ثبات الأداة يشير إلى أن تعطي نفس النتائج في حالة تكرار تطبيقها تحت نفس الظروف على ذات العينة، ونظراً لصعوبة تكرار التطبيق لطبيعة عينة الدراسة، تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمناسبته للتطبيق مرة واحدة، وكانت النتائج كما في جدول (٣) التالي:

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ على مستوى لقياس ثبات الاستبانة

م	المجالات	المجالات الفرعية	الممارسات	معامل ألفا كرونباخ
١	الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	استيعاب مفهوم الدمج وأهميته ومبرراته وأنماطه داخل رياض الأطفال	٨	٠.٥١٥
		متطلبات تنفيذ برامج الدمج في رياض الأطفال	٨	٠.٦٧٦
	درجة المجال الأول		١٦	٠.٧٠٧
٢	تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	تصميم بيئات تعليمية جاذبة للأطفال	١٠	٠.٦٠٥
		تصميم برامج تعليمية (خطط فردية) علاجية وإثرائية	٩	٠.٧٥٣
	درجة المجال الثاني		١٩	٠.٧٨٥
٣	تدريس الفصول الدامجة	تخطيط وتنفيذ التدريس بما يناسب الفصول الدامجة	١٢	٠.٥٩٢
		استخدام الصيغ والأدوات الرقمية في الفصول الدامجة	٦	٠.٦٧٧
	درجة المجال الثالث		١٨	٠.٧٦٥
٤	تطوير الأداء ذاتياً	استخدام استراتيجيات تقييم الأداء في برامج الدمج	٦	٠.٥٤٣
		بناء خطط تطوير الأداء مهنياً بأساليب ذاتية تقليدية ورقمية	٦	٠.٥٩٨
	درجة المجال الرابع		١٢	٠.٦٤٥
	إجمالي الأداة		٦٥	٠.٨٦٥

ويتبين من جدول (٣) أن قيم معامل ألفا كرونباخ كبيرة نسبياً على مستوى إجمالي الأداة، وعلى مستوى المجالات الفرعية، مما يعني ثبات مفردات الاستبانة بدرجة كبيرة، وبذلك تكون أداة الدراسة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق الميداني.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال المتضمنة في المدارس الدامجة بمحافظات القاهرة والجيزة والقليوبية والمنوفية والفيوم وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٤٢) من معلمات رياض الأطفال، بواقع عدد (٣٧) من المدارس الدامجة. ويمكن وصف عينة الدراسة كما في جدول (٤):

جدول (٤)
وصف عينة الدراسة

عدد سنوات الخبرة		نوع التدريب		المؤهل العلمي	
عدد سنوات الخبرة	العدد	نوع التدريب	العدد	النوع	العدد
حتى ٥ سنوات	٤٣	تدريب على الدمج	٨٨	رياض الأطفال	١١٤
٥- ١٠ سنوات	١٤٥	تدريب عام	٩٥	تربوي رياض أطفال	٧٤
١٠ سنوات فأكثر	٥٤	بدون تدريب	٥٩	تربوي/ عام	٥٤
وصف العينة وفق نوع الإعاقة التي تقوم المعلمة بالتدريس لها					
سمعية	بصرية	حركية	ذهنية	نمطين أو أكثر	إجمالي
٣٨	٦١	٣٠	١٠٣	١٠	٢٤٢

التطبيق الميداني:

تمت إجراءات التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، في المدارس عينة الدراسة، وروعي التأكيد على جمع البيانات المرتبطة بوصف العينة، مع كتابة الملاحظات داخل رياض الأطفال التي تساعد في وصف وتفسير نتائج التطبيق الميداني.

والملاحظ خلال تطبيق أداة الدراسة، وجود بعض التحديات ترتبط بجمع البيانات، خاصة بيانات الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، ونسبتهم إلى إجمالي عدد أطفال الروضة، وأعداد المعلمات.

كما أشارت بعض المعلمات إلى أن معظم الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة تواجههم مشكلات المواظبة داخل الروضة، مما يؤثر على تحقيق أهداف برامج الدمج.

كما أن الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في حاجة إلى تهيئة لضمان قبولهم النفسي والاجتماعي بين أطفال الروضة العاديين.

المعالجات الإحصائية:

لحساب مستوى الأهمية للاحتياجات التدريبية، تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، مع تقدير مستوى واقع تحقق كل مفردة وفقاً لتدريج ليكرت كما يلي:

- أهمية كبيرة جداً، ينحصر المتوسط الحسابي بين (٤.٢٠– ٥.٠٠).
- أهمية كبيرة، ينحصر المتوسط الحسابي بين (٣.٤٠– ٤.٢٠).
- أهمية متوسطة، ينحصر المتوسط الحسابي بين (٢.٦٠.– ٣.٤٠).
- أهمية ضعيفة، ينحصر المتوسط الحسابي بين (١.٨٠– ٢.٦٠)
- أهمية ضعيفة جداً، ينحصر المتوسط الحسابي بين (١.٠٠– ١.٨٠).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مفردة، مع تحديد درجة أهمية كل مفردة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

وكانت النتائج كما في جدول (٥) التالي:

جدول (٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج مفردات المجال الفرعي الأول: استيعاب مفهوم الدمج وأهميته ومبرراته وأنماطه داخل رياض الأطفال

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١	تمييز مفهوم دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، واستيعاب تطوره ومبرراته.	٣.٣٦	١.١٥	متوسط	٦
٢	تمييز عمليات برامج الدمج وبرامج العزل لذوي الإعاقات البسيطة.	٣.٦٢	٠.٩٦	كبير	٣
٣	التكامل بين برامج الدمج والخطط الفردية لذوي الإعاقات البسيطة.	٣.٤٥	٠.٨١	كبير	٤
٤	استيعاب فئات وخصائص واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة	٣.٩٥	١.٠٣	كبير	٢
٥	استيعاب تطبيقات النظريات التربوية في تطبيق دمج ذوي الإعاقات البسيطة	٤.٠٧	٠.٨٤	كبير	١
٦	توصيف مهام أطراف الدمج (الأطراف الطبية والقانونية والتربوية والاجتماعية...)	٣.٣٧	١.١٣	متوسط	٥
٧	استيعاب التشريعات واللوائح المرتبطة بأطفال الفئات الدامجة.	٣.٢٢	١.٠٦	متوسط	٧
٨	تحديد مبررات استخدام نظام/ برامج دمج ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين	٣.١٩	١.٢٧	متوسط	٨
إجمالي المجال الأول		٣.٥٢	٠.٤٩	كبير	

يتضح من جدول (٥) ما يلي: أن درجة الاحتياجات التدريبية في المجال الفرعي الأول (استيعاب مفهوم الدمج وأهميته ومبرراته وأنماطه داخل رياض الأطفال) جاءت بدرجة كبيرة بصفة عامة. وتباينت مفردات المجال الفرعي الأول في تقدير مستوى الاحتياجات التدريبية، بين قيمتي (٤.٠٧– ٣.١٩) وبين مستوى كبير ومستوى متوسط. وجاءت المفردات المرتبطة ببناء إطار مفاهيمي ونظري حول الدمج وبرامج الدمج في مستويات كبيرة، في حين جاءت درجة المفردات المرتبطة بمبررات الدمج والتشريعات المرتبطة بنظام الدمج في مستويات متوسطة.

جدول (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج مفردات المجال الفرعي الثاني: متطلبات تنفيذ برامج الدمج في رياض الأطفال

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٩	تمييز مكونات غرف مصادر التعلم في الفصول أو رياض الأطفال الدامجة	٣.٣٧	١.٢٣	متوسط	٦
١٠	تصميم غرف المصادر التعلم وفق وتطبيق برامج الدمج في رياض الأطفال	٣.٣٥	١.٣٣	متوسط	٧
١١	دعم غرف مصادر التعلم بالمكونات وبرامج استخداماتها داخل رياض الأطفال	٣.٦٣	١.٢٩	كبير	١
١٢	تحديد أدوات وإمكانات برامج الدمج داخل قاعة الدراسة وداخل الروضة.	٣.٤٩	١.٢٧	كبير	٥
١٣	توضيح كيفية بناء خطط دمج ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين.	٣.٥٢	١.٣٩	كبير	٤
١٤	بناء خطة زمنية لتوظيف غرفة مصادر التعلم في الفصول الدامجة	٣.٥٩	١.٣٠	كبير	٢
١٥	دراسة المتطلبات المكانية برياض الأطفال لتحسين بيئة تعلم ذوي الإعاقة	٣.٢٦	١.٣٦	متوسط	٨
١٦	تصميم أدلة برامج الدمج والكتيبات الإرشادية للمعلمات والوالدين والأخصائيين	٣.٥٣	١.٤١	كبير	٣
	إجمالي المجال الثاني	٣.٤٧	٠.٧٣	كبير	

يتضح من جدول (٦) أن درجة المجال الفرعي الثاني في الاحتياجات التدريبية المرتبطة (بمتطلبات تنفيذ برامج الدمج في رياض الأطفال) جاءت بمستوى كبير بصفة عامة. وتباينت قيم المتوسطات الحسابية لمفردات المجال الفرعي القاني بين قيمتي (٣.٦٣– ٣.٢٦)، وبين مستويات كبير ومتوسط. ويلاحظ أن المفردات المرتبطة بتوظيف غرفة مصاد التعلم وفق خطط زمنية محددة، مع وجود أدلة لبناء الوعي للمعلمات وأولياء الأمور جاءت في مستويات كبيرة، في حين جاءت المفردات المرتبطة بتصميم عرف المصدر ومكوناتها بدرجة متوسطة.

جدول (٧)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تواجد مفردات المجال الفرعي الثالث: تصميم بيئات تعليمية جاذبة للأطفال

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١٧	تعرف استراتيجيات جذب انتباه الأطفال في فصول الدمج	٤.٤١	٠.٦٦	كبير جداً	١
١٨	توظيف الأنشطة النوعية (المسرحية والفنية والموسيقية...) في بناء دافعية الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة ودمجهم مع العاديين.	٤.٢٣	٠.٦٧	كبير جداً	٧
١٩	تعرف المشكلات التعليمية التي تعوق دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة.	٤.٣٩	٠.٧٨	كبير جداً	٢
٢٠	تعرف المشكلات السلوكية التي تعوق دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة.	٤.٢٥	٠.٩١	كبير جداً	٥
٢١	التواصل بين معلمة الروضة وولي الأمر والمدرسة في تطبيق برامج الدمج.	٢.٩٦	١.٦٦	متوسط	١٠
٢٢	تنظيم بيئة الصف وفق شروط تعلم ذوي الاعاقات البسيطة مع العاديين.	٤.١٣	٠.٩٤	كبير	٨
٢٣	توظيف غرفة مصادر التعلم لتعزيز أنشطة التعلم بفصول الدمج.	٤.٠٢	٠.٠٢	كبير	٩
٢٤	تحفيز الأطفال ذوي الإعاقة والعاديين على المشاركة في الأنشطة المدرسية.	٤.٣٧	٠.٨٨	كبير جداً	٤
٢٥	إدارة الصف بأساليب دعم التواصل الاجتماعي واللغوي بين الأطفال.	٤.٣٨	٠.٦١	كبير جداً	٣
٢٦	تعرف أساليب التعزيز والدافعية للتعلم ا لطفل ذوي الإعاقة البسيطة.	٤.٢٤	٠.٩٦	كبير جداً	٦
	إجمالي المجال الثالث	٤.١٤	٠.٤١	كبير	

يتضح من جدول (٧) أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المجال الفرعي الثالث (تصميم بيئات تعليمية جاذبة للأطفال) جاءت بدرجة كبيرة. وتباينت المتوسطات الحسابية في مفردات المجال الفرعي الثالث بين قيمتي (٤.٤١– ٢.٩٦) في مستويات كبيرة جداً وكبيرة، ومتوسطة. ويلاحظ أن المفردات المرتبطة بالتعامل

مع الأطفال وفق أنماط شخصيتهم، وبالدافعية، وإدارة الصف، وجذب الانتباه جاءت بدرجة كبيرة جداً، في حين جاءت المفردات المرتبطة بتنظيم بيئة الصف وغرفة مصادر التعلم في مستويات كبيرة، وجاءت المفردة المرتبة بآليات تواصل معلمة رياض الأطفال مع ولي الأمر بدرجة متوسطة.

جدول (٨)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج مفردات المجال الفرعي الرابع: تصميم برامج تعليمية (خطط فردية) علاجية وإثرائية

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٢٧	تعرف مفهوم الخطة الفردية للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في برامج الدمج	٣.٩٤	١.٠٧	كبير	٨
٢٨	استخدام الخطط الفردية للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في فصول الدمج.	٤.٤١	٠.٩٨	كبير جداً	٢
٢٩	تشخيص صعوبات تعلم أطفال الدمج لتحديد أهداف الخطة الفردية.	٤.١٥	٠.٦٩	كبير	٦
٣٠	بناء خطط زمنية لتقديم الخطط الفردية للأطفال بالتزامن مع برنامج الدمج.	٤.٣٦	٠.٧٦	كبير جداً	٣
٣١	استقصاء أنماط التعلم والذكاء والتفضيلات المعرفية لأطفال الفصول الدامجة.	٤.٢٥	٠.٧٢	كبير جداً	٥
٣٢	دعم الحالة النفسية لدى الأطفال المدمجين بتعزيز أطراف الدمج بالروضة.	٣.٩٠	١.١٠	كبير	٩
٣٣	تصميم أنشطة تفريد التدريس والتعليم للأطفال داخل الفصول الدامجة.	٤.٢٩	٠.٩٩	كبير جداً	٤
٣٤	بناء برامج علاج صعوبات تعلم المهارات الأساسية لذوى الإعاقة البسيطة.	٤.٤٣	٠.٥٨	كبير جداً	١
٣٥	بناء برامج لتوسيع الفهم في المجالات الأساسية للأطفال في فصول الدمج.	٤.١١	١.٠١	كبير	٧
	إجمالي المجال الرابع	٤.٢١	٠.٥٢	كبير جداً	

يتضح من جدول (٨) أن مستويات الاحتياجات التدريبية في المجال الفرعي الرابع (تصميم برامج تعليمية (خطط فردية علاجية وإثرائية) جاءت بدرجة كبيرة جداً. وتباينت المتوسطات الحسابية في مفردات المجال الفرعي الرابع بين قيمتي (٤.٤٣– ٣.٩٠) في مستويات كبيرة جداً وكبيرة، وجاءت المفردة المرتبطة بالبرامج العلاجية

والخطط الفردية وأنشطة تفريد التدريس في مستويات كبيرة جداً، ويلاحظ بصفة عامة ارتفاع مستوى الاحتياجات التدريبية في المجال الرابع لارتباطه بصورة مباشرة بالمهام المحددة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة.

جدول (٩)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج مفردات المجال الفرعي الخامس: تخطيط وتنفيذ التدريس بما يناسب الفصول الدامجة

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٣٦	تخطيط التدريس وفق خصائص وأنماط تعلم أطفال الفصول الدامجة.	٤.٥٣	٠.٧٨	كبير جداً	٣
٣٧	تعرف مفهوم واستراتيجيات تنويع التدريس في فصول الدمج برياض الأطفال.	٤.٣٠	٠.٦٥	كبير جداً	٧
٣٨	تعرف استراتيجيات التدريس الملائمة لفصول الدامج برياض الأطفال.	٤.٢٩	٠.٨٤	كبير جداً	٨
٣٩	تصميم مجتمعات التعلم التعاونية بين الأطفال المعاقين والعاديين.	٤.٠٩	٠.٩٣	كبير	١١
٤٠	تكامل أهداف التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية في الموقف التعليمي.	٣.٢٢	١.٦٠	كبير جداً	٩
٤١	تخطيط أنشطة جذب انتباه الأطفال والتدرج في عرضها لاستمرارية الانتباه.	٤.٤٩	٠.٨٢	كبير جداً	٥
٤٢	تعرف مداخل التهيئة لتنشيط الخبرات السابقة لدى الأطفال في فصول الدمج.	٤.٥٧	٠.٥٨	كبير جداً	٢
٤٣	تعرف استراتيجيات التفاعل الإيجابي والثقة بالنفس لدى أطفال فصول الدمج.	٤.٣٨	٠.٨٦	كبير جداً	
٤٤	تصميم أنشطة تعلمية وفق الأنماط السمعية والبصرية والعملية والتجريدية.	٤.٦٠	٠.٤٩	كبير جداً	١
٤٥	انتقاء استراتيجيات تنمية المهارات والعمليات الأساسية في اللغة والرياضيات	٤.٥٠	٠.٧٢	كبير جداً	٤
٤٦	انتقاء استراتيجيات تنمية المهارات الأساسية في التفكير في الفصول الدامجة	٤.٤٨	٠.٦٩	كبير جداً	٦
٤٧	استخدام أنشطة التعلم الحقيقي في فصول الدمج برياض الأطفال.	٤.١٧	٠.٨٩	كبير	١٠
	إجمالي المجال الخامس	٤.٣٠	٠.٣٧	كبير جداً	

يتضح من جدول (٩) أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المجال الفرعي الخامس (تخطيط وتنفيذ التدريس بما يناسب الفصول الدامجة) جاءت بدرجة كبيرة جداً. وتباينت المتوسطات الحسابية في مفردات المجال الفرعي الخامس بين قيمتي (٤.٦٠– ٤.٠٩) بمستويات كبيرة وكبيرة جداً. ويلاحظ بصفة عامة ارتفاع مستويات الاحتياجات التدريبية المرتبطة بمفردات هذا المجال الفرعي، وذلك نظراً لأهمية محو التدريس في مجالات التخطيط والتدريس لمعلمات رياض الأطفال، واعتباره المجال الأساسية في معالجة البرامج الدراسية والخبرات والأنشطة التعليمية في فصول الدمج.

جدول (١٠)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج مفردات المجال الفرعي السادس: استخدام الصيغ والأدوات الرقمية في الفصول الدامجة

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٤٨	إنتاج برامج وأدوات رقمية لاستخدامها في فصول الدمج برياض الأطفال.	٤.٤٧	٠.٧٦	كبير جداً	٥
٤٩	تصميم عروض مصورة رقمية لتنمية مهارات الأطفال في التصنيف والتمييز	٤.٠٧	١.٠٥	كبير	٦
٥٠	استخدام محاكاة الحاسب لتنمية مهارات الأطفال في فصول الدمج.	٤.٦٠	٠.٨١	كبير جداً	٢
٥١	تصميم قصص مصورة في جذب انتباه أطفال فصول الدمج.	٤.٥١	٠.٥٠	كبير جداً	٤
٥٢	تصميم خطط فردية علاجية باستخدام الأدوات الرقمية في فصول الدمج	٤.٥٧	٠.٧٨	كبير جداً	٣
٥٣	تصميم برامج إثرائية باستخدام الأدوات الرقمية في فصول الدمج	٤.٦٣	٠.٤٨	كبير جداً	١
	إجمالي المجال السادس	٤.٤٧	٠.٤٧	كبير جداً	

يتضح من جدول (١٠) أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المجال الفرعي السادس (استخدام الصيغ والأدوات الرقمية في الفصول الدامجة) جاءت بدرجة كبيرة جداً. وتباينت المتوسطات الحسابية لمفردات المجال الفرعي السادس بين قيمتي (٤.٦٣– ٤.٠٧) بمستويات كبيرة وكبيرة جداً، ويلاحظ ارتفاع مستويات المفردات

المرتبطة بالمحاكاة والألعاب والقصص الكمبيوترية، وتوظيف الأدوات الرقمية في بناء البرامج العلاجية والبرامج الإثرائية في الفصول الدامجة.

جدول (١١)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج مفردات المجال الفرعي السابع: استخدام استراتيجيات تقييم الأداء في برامج الدمج

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٥٤	تعرف مفهوم واستراتيجيات استخدام التقويم الحقيقي في فصول الدمج	٤.٤١	٠.٧٠	كبير جداً	٥
٥٥	استخدام أساليب تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بين أطفال الدمج	٤.٥٨	٠.٦٢	كبير جداً	١
٥٦	تعرف كيفية تصميم جداول التقدير لقياس مستويات التقدم في نمو الطفل	٤.٤٧	٠.٥٨	كبير جداً	٣
٥٧	ستخدام أدوات قياس ملائمة للتباين بين الأطفال داخل الفصول الدامجة	٤.٥٥	٠.٥٩	كبير جداً	٢
٥٨	تنويع أساليب وأدوات التقويم لقياس لجوانب الاجتماعية والنفسية والأكاديمية	٤.٤٥	١.٣٠	كبير جداً	٤
٥٩	استخدام ملف الإنجاز لكل طفل لمتابعة مستويات نموه الشامل.	٣.٩٥	٠.٦٥	كبير	٦
إجمالي المجال السابع		٤.٤١	٠.٤١	كبير جداً	

يتضح من جدول (١١) أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المجال الفرعي السابع (استخدام استراتيجيات تقييم الأداء في برامج الدمج) جاءت بدرجة كبيرة جداً. وتباينت المتوسطات الحسابية لمفردات المجال الفرعي السابع بين قيمتي (٤.٥٨-٣.٩٥) بمستويات كبيرة وكبيرة جداً، ويلاحظ ارتفاع مستويات المفردات المرتبطة بتنويع استراتيجيات التقويم وتوظيفها في الفصول الدامجة.

جدول (١٢)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج مفردات المجال الفرعي الثامن: بناء خطط تطوير الأداء مهنياً بأساليب ذاتية تقليدية ورقمية

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٦٠	تعرف كيفية تقييم الأداء التدريسي في فصول الدمج ذاتياً.	٤.٢٦	٠.٦٥	كبير جداً	٥
٦١	تحديد أساليب تصميم خطط تحسين الممارسات التدريسية والتطوير الذاتي.	٤.١٨	٠.٨٢	كبير	٦
٦٢	تصميم بحوث إجرائية بالروضة تطوير الأداء التدريسي في فصول الدمج.	٤.٥٧	٠.٤٩	كبير جداً	٢
٦٣	ستخدام مهارات التدريس التأملي لتطوير الأداء المهني لمعلمات الروضة.	٤.٣٢	٠.٥٧	كبير جداً	٤
٦٤	تكامل فريق الدمج داخل رياض الأطفال لتحسن الأداء المهني.	٤.٥٨	٠.٥٨	كبير جداً	١
٦٥	توظيف الأدوات الرقمية في تبادل الخبرات والتطور المهني.	٤.٤٤	٠.٤٩	كبير جداً	٣
إجمالي المجال الثامن		٤.٣٩	٠.٣٦	كبير جداً	

يتضح من جدول (١٢) أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المجال الفرعي الثامن (بناء خطط تطوير الأداء مهنياً بأساليب ذاتية تقليدية ورقمية) جاءت بدرجة كبيرة جداً. وتباينت المتوسطات الحسابية لمفردات المجال الفرعي الثامن بين قيمتي (٤.٥٨– ٤.١٨) بمستويات كبيرة وكبيرة جداً، ويلاحظ ارتفاع مستويات المفردات المرتبطة بخطط التنمية المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، وتعد هذه النتيجة منطقية، لتعزز النتائج في المجالات الفرعية السابقة، وتؤكد على مستويات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال في مجالات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين.

جدول (١٣)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الفرعية والرئيسة

م	المجالات	المجالات الفرعية	وسط حسابي	انحراف معياري	المستوى
١	الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	استيعاب مفهوم الدمج وأهميته ومبرراته وأنماطه برياض الأطفال	٣.٥٣	٠.٤٩	كبير جداً
		متطلبات تنفيذ برامج الدمج في رياض الأطفال	٣.٤٧	٠.٧٣	كبير جداً
	درجة المجال الأول		٣.٥٠	٠.٥١	كبير جداً
٢	تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	تصميم بيئات تعليمية جاذبة للأطفال	٤.١٤	٠.٤١	كبير
		تصميم برامج تعليمية (خطط فردية) علاجية وإثرائية	٤.٢١	٠.٥٢	كبير جداً
	درجة المجال الثاني		٤.١٧	٠.٤٢	كبير
٣	تدريس الفصول الدامجة	تخطيط وتنفيذ التدريس بما يناسب الفصول الدامجة	٤.٣٠	٠.٣٧	كبير جداً
		استخدام الصيغ والأدوات الرقمية في الفصول الدامجة	٤.٤٧	٠.٤٧	كبير جداً
	درجة المجال الثالث		٤.٣٦	٠.٣٧	كبير جداً
٤	تطوير الأداء ذاتياً	استخدام استراتيجيات تقييم الأداء في برامج الدمج	٤.٤١	٠.٤١	كبير جداً
		بناء خطط تطوير الأداء مهنياً بأساليب ذاتية تقليدية ورقمية	٤.٣٩	٠.٣٦	كبير جداً
	درجة المجال الرابع		٤.٤٠	٠.٣٥	كبير جداً
	إجمالي الأداة		٤.١٠	٠.٣١	كبير

يتضح من جدول (١٣) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال في مجالات الدمج جاءت كبيرة بصفة عامة. وتباينت المتوسطات الحسابية للمجالات الرئيسة بين قيمتي (٤.٤٠- ٣.٥٠) في مستويات كبيرة جداً وكبيرة. كما أن المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية تباينت بين قيمتي (٤.٥٣- ٣.٣٩) بمستويات كبيرة جداً وكبيرة. ويلاحظ ارتفاع مستوى الاحتياجات التدريبية في المجال الأول المرتبط باستيعاب مفهوم الدمج، يليه المجال الفرعي الثاني والمجال الفرعي السادس بمتوسط حسابي (٤.٧٤)، كما يلاحظ تقارب المتوسطات الحسابية بين مستويات المجالات الفرعية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق في الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين بين معلمات رياض الأطفال تعزي لمتغيرات المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، نوع التدريب، نوع الروضة، نوع الإعاقة؟

أولاً: متغير المؤهل العلمي:

جدول (١٤)

يبين نتائج اختبار (ف) لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة التي تعزي لمتغير

المجالات	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	بين المجموعات	١٣٢٠.٧٠٦	٢	٦٦٠.٣٥٣	١٠.٥٤١	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٤٩٧٢.٠٩١	٢٣٩	٦٢.٦٤٥		
	المجموع	١٦٢٩٢.٧٩٨	٢٤١			
تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	بين المجموعات	١٩٩٤.١٤٠	٢	٩٩٧.٠٧٠	١٧.٧٠٠	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٣٤٦٢.٩٨٤	٢٣٩	٥٦.٣٣٠		
	المجموع	١٥٤٥٧.١٢٤	٢٤١			
تدريس الفصول الدامجة	بين المجموعات	١٣٥١.١٦٨	٢	٦٧٥.٥٨٤	١٦.٩٧٦	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٩٥١١.٣٢٨	٢٣٩	٣٩.٧٩٦		
	المجموع	١٠٨٦٢.٤٩٦	٢٤١			
تطوير الأداء ذاتياً	بين المجموعات	٥٦٠.٥٠٠	٢	٢٨٠.٢٥٠	٢٣.٠١٧	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٢٩٠٩.٩٨٠	٢٣٩	١٢.١٧٦		
	المجموع	٣٤٧٠.٤٧٩	٢٤١			
إجمالي الأداة	بين المجموعات	١٢٤٣٥.٧٣٥	٢	٦٢١٧.٨٦٧	١٨.٣٥٠	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٨٠٩٨٤.٦٩٩	٢٣٩	٣٣٨.٨٤٨		
	المجموع	٩٣٤٢٠.٤٣٤	٢٤١			

ويتضح من جدول (١٤) ومن استقراء قيم (ف) لتحليل التباين الأحادي وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير المؤهل العلمي، وذلك على مستوى المجالات الرئيسة وفي الأداة بصفة عامة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين مجموعات عينة الدراسة تعزي لمتغير المؤهل العلمي (رياض الأطفال– تربوي رياض الأطفال، تربوي/ عام) في الاحتياجات التدريبية بصفة عامة ومجالاته كل على حدة. ولتحديد اتجاه الدلالة الإحصائية، تم دراسة المقارنات البعدية المتعددة (وفقاً لاختبار شيفيه) بحساب الأوساط الحسابية، ويبين جدول (١٥) اتجاه الأوساط الحسابية للمجموعات كما يلي:

جدول (١٥)

الأوساط الحسابية لدراسة المقارنات البعدية

المجالات	رياض أطفال	تربوي رياض الأطفال	تربوي/ عام
الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	٥٢.١١	٥٦.٠٩	٥٨.٦١
تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	٧٦.٥٩	٧٦.٥٠	٨٢.٢٨
تدريس الفصول الدامجة	٧٤.١٨	٧٩.٢٨	٨٠.٤٣
تطوير الأداء ذاتياً	٥٠.٢٦	٥٢.٩١	٥٤.٤٩
إجمالي الأداة	٢٥٣.١٥	٢٦٤.٧٨	٢٧٥.٨١

يتضح من جدول (١٥) ارتفاع الأوساط الحسابية لصالح مجموعة معلمات رياض الأطفال من ذوي المؤهل العلمي (تربوي أو عام)، مما يشير إلى أن احتياجاتهم التدريبية في مجال دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أكبر من مجموعات عينة الدراسة من ذوي المؤهل العلمي المرتبط برياض الأطفال بصورة مباشرة، وربما يعزي ذلك إلى العديد من المتغيرات منها برامج الإعداد النفسي والأكاديمي للعمل في مجال رياض الأطفال، سواء العاديين أو ذوي الإعاقات البسيطة، مع تضمين بعض المقررات الدراسية المرتبطة بمجال الإعاقات البسيطة وخصائصهم النفسية.

ثانياً: متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (١٦)

يبين نتائج اختبار (ف) لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة التي تعزي عدد سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	بين المجموعات	١٦٧٢.٨٩٥	٢	٨٣٦.٤٤٧	١٣.٦٧٤	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٤٦١٩.٩٠٣	٢٣٩	٦١.١٧١		
	المجموع	١٦٢٩٢.٧٩٨	٢٤١			
تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	بين المجموعات	١٢٢٠.٠٨٣	٢	٦١٠.٠٤١	١٠.٢٤١	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٤٢٣٧.٠٤١	٢٣٩	٥٩.٥٦٩		
	المجموع	١٥٤٥٧.١٢٤	٢٤١			
تدريس الفصول الدامجة	بين المجموعات	٧٢٠.١٥٧	٢	٣٦٠.٠٧٩	٨.٤٨٥	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٠١٤٢.٣٣٩	٢٣٩	٤٢.٤٣٧		
	المجموع	١٠٨٦٢.٤٩٦	٢٤١			
تطوير الأداء ذاتياً	بين المجموعات	٢٤٥.٠٦١	٢	١٢٢.٥٣١	٩.٠٧٩	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٢٢٥.٤١٨	٢٣٩	١٣.٤٩٥		
	المجموع	٣٤٧٠.٤٧٩	٢٤١			
إجمالي الأداة	بين المجموعات	٩٨٢٧.٦٨٢	٢	٤٩١٣.٨٤١	١٤.٠٤٩	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٨٣٥٩٢.٧٥٢	٢٣٩	٣٤٩.٧٦٠		
	المجموع	٩٣٤٠.٤٣٤	٢٤١			

ويتضح من جدول (١٦) ومن استقراء قيم (ف) لتحليل التباين الأحادي وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة، وذلك على مستوى المجالات الرئيسة وفي الأداة بصفة عامة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين مجموعات عينة الدراسة تعزي لمتغير المؤهل العلمي (حتى ٥ سنوات، ٥– ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) في الاحتياجات التدريبية بصفة عامة ومجالاته كل على حدة. ولتحديد اتجاه الدلالة الإحصائية، تم دراسة المقارنات البعدية المتعددة (وفقاً لاختبار شيفيه) بحساب الأوساط الحسابية، ويبين جدول (١٧) اتجاه الأوساط الحسابية للمجموعات كما يلي:

جدول (١٧)

الأوساط الحسابية لدراسة المقارنات البعدية

المجالات	حتى ٥ سنوات	٥– ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	٥٩.١١	٥٠.٨٦	٥٦.٣١
تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	٨٣.٤٣	٧٨.٣٩	٧٧.٩٤
تدريس الفصول الدامجة	٨١.٠٧	٧٩.٩١	٧٧.١١
تطوير الأداء ذاتياً	٥٤.٦٧	٥٢.٠٢	٥٢.٣٤
إجمالي الأداة	٢٧٨.٢٨	٢٦١.١٩	٢٦٣.٧٢

يتضح من جدول (١٧) ارتفاع الأوساط الحسابية لصالح مجموعة معلمات رياض الأطفال من ذوي عدد سنوات الخبرة الأقل (حتى ٥ سنوات)، مما يشير إلى أن احتياجاتهم التدريبية في مجال دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أكبر من مجموعات عينة الدراسة من ذوي عدد سنوات الخبرة، وتعد هذه النتيجة منطقية، حيث إن برامج الإعداد غير كافية بذاتها للاستمرار في عملية التدريس بصفة عامة، وللفصول الدامجة على وجه الخصوص، ولكن تعد سنوات الخبرة ضرورة، حيث ترتبط بمرور المعلمات من العديد بالخبرات وبرامج التنمية المهنية في كافة المجالات.

ثالثا: متغير التدريب

جدول (١٨)

يبين نتائج اختبار (ف) لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة التي تعزي إلى التدريب (تدريب على الدمج- التدريب عام- بدون تدريب)

المجالات	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	بين المجموعات	١٨٣٤.١٦٨	٢	٩١٧.٠٤٨	١٥.١٥٩	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٤٤٥٨.٦٣٠	٢٣٩	٦٠.٤٩٦		
	المجموع	١٦٢٩٢.٧٩٨	٢٤١			
تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	بين المجموعات	٣٦١٣.٢٥٧	٢	١٨٠٦.٩٣٣	٣٦.٤٦٤	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١١٨٤٣.٢٥٧	٢٣٩	٤٩.٥٥٣		
	المجموع	١٥٤٥٧.١٢٤	٢٤١			
تدريس الفصول الدامجة	بين المجموعات	٢٨٠٩.٦٨٨	٢	١٤٠٤.٨٤٤	٤١.٦٩٤	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٨٠٥٢.٨٠٧	٢٣٩	٣٣.٦٩٤		
	المجموع	١٠٨٦٢.٤٩٦	٢٤١			
تطوير الأداء ذاتياً	بين المجموعات	٢٠٥.٦٩٨	٢	١٠٢.٨٤٩	٧.٥٢٩	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٢٦٤.٧٨٢	٢٣٩	١٣.٦٦٠		
	المجموع	٣٤٧٠.٤٧٩	٢٤١			
إجمالي الأداة	بين المجموعات	٢٥٣٤٠.٧١٦	٢	١٢٦٧٠.٣٥٨	٤٤.٤٨٠	٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٦٨٠٧٩.٧١٨	٢٣٩	٢٨٤.٨٥٢		
	المجموع	٩٣٤٢٠.٤٣٤	٢٤١			

ويتضح من جدول (١٨) ومن استقراء قيم (ف) لتحليل التباين الأحادي وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير نوع التدريب، وذلك على مستوى المجالات الرئيسة وفي الأداة بصفة عامة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين مجموعات عينة الدراسة تعزي

لمتغير نوع التدريب (تدريب على الدمج- التدريب عام- بدون تدريب) في الاحتياجات التدريبية بصفة عامة ومجالاته كل على حدة. ولتحديد اتجاه الدلالة الإحصائية، تم دراسة المقارنات البعدية المتعددة (وفقاً لاختبار شيفيه) بحساب الأوساط الحسابية، ويبين جدول (١٩) اتجاه الأوساط الحسابية للمجموعات كما يلي:

جدول (١٩)

الأوساط الحسابية لدراسة المقارنات البعدية

المجالات	تدريب على الدمج	تدريب عام	بدون تدريب
الوعي بطبيعة ومتطلبات برامج الدمج	٥٣.٠٠	٥٥.٧٥	٥٩.٣٣
تصميم بيئات تعليمية ملائمة لأطفال الفصول الدامجة	٧٤.٦٠	٨١.٢٢	٨٣.٨٠
تدريس الفصول الدامجة	٧٤.٤٦	٨٠.٠٠	٨٢.٧٥
تطوير الأداء ذاتياً	٥١.٨٠	٥٢.٩٨	٥٤.١٥
إجمالي الأداة	٢٥٣.٨٦	٢٦٩.٩٥	٢٨٠.٠٣

يتضح من جدول (١٩) ارتفاع الأوساط الحسابية لصالح مجموعة معلمات رياض الأطفال اللائي لم يحصلن على تدريب، مما يشير إلى أن احتياجاتهم التدريبية في مجال دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أكبر من مجموعات عينة الدراسة من ذوي التدريب على الدمج أو التدريب العام، وتعد هذه النتيجة منطقية، حيث إن برامج التنمية المهنية العامة أو في مجال التخصص تصقل معلمة رياض الأطفال بالعديد من المهارات في مجالات التدريس والإدارة الصفية والتنمية المهنية العمة والتخصصية.

تفسير نتائج الدراسة:

تبين من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وعرض نتائجها أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين جاءت بدرجة كبيرة بصفة عامة على مستوى أداة الدراسة، وتباينت بين درجة كبيرة جداً ودرجة كبيرة بين المجالات الرئيسة والمجالات الفرعية لبرامج الدمج، وبصفة عامة تبين النتائج قائمة من الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، لتلبيتها من خلال برامج التنمية المهنية لتعزيز أدائهن التدريسي في الفصول الدامجة.

كما تبين من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين استجابات عينة الدراسة في درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزي لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة ونوع الدورات التدريبية. وتعد النتيجة التالية منطقية لعدة أسباب، حيث تزداد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال فيما يرتبط بالدمج خاصة مع المناهج المطورة، وتحويل معظم المدارس إلى مدارس دامجة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، كما أنها تتأثر ببرامج الأعداد وبرامج التنمية المهنية وتبادل الخبرة بين معلمات رياض الأطفال.

وتتفق مع نتائج دراسة كل من دراسة أمل البدو (٢٠١٢: ٢٧٣) دراسة أميرة حامد ومروة مختار (٢٠١٩: ٤٢٩) والتي أكدت ضرورة دراسة احتياجات المعلمات وفق متطلبات تطبيق برامج الدمج، كما تتفق مع نتائج دراسة هناء عميرة (٢٠١٥، ٢٨٣) والتي بينت قصور وعي المعلمات ببرامج الدمج، وضرورة بناء برامج تدريبية وفق احتياجاتهم التدريبية، كما تتفق مع نتائج دراسة مني صالح وخلود راشد (٢٠١٧، ٩٤) أن نجاح برامج الدمج يتوقف على بناء اتجاهات ايجابية ومعارف ومهارات دقيقة حول برامج الدمج واستراتيجيات تطبيقها.

كما تتفق مع نتائج دراسة نورة إبراهيم وفاطمة صالح (٢٠١٧، ١٨٥) في ضرورة دراسة الاحتياجات التدريبية لدى معلمي ومعلمات الدمج خاصة في مجالات مهام فريق الدمج داخل مجتمع المدرسة، واستراتيجيات العمل الجماعي لإنجاح برامج الدمج، وتتفق مع نتائج دراسة محمد أبوشعيرة وفيصل البلوي ومحمد السلاق (٢٠١٧، ٢٢) في كون نجاح عملية الدمج يتطلب على بناء قدرات المعلمات في أساليب التدريس في فصول الدمج وفق احتياجاتهن التدريبية، وتتفق مع نتائج دراسة خالد محمد (٢٠١٧، ٣٢٤) في مجالات الاحتياجات التدريبية والتأهيلية للعمل على التربية الدامجة، وتتفق مع نتائج دراسة هدى فتحي (٢٠١٧، ١٥٨) في الاحتياجات التدريبية لفريق الدمج.

كما تتفق مع نتائج نورة إبراهيم وفاطمة صالح (٢٠١٨، ١) في الاحتياجات التدريبية لدى معلمات الدمج في الاتجاهات والمتطلبات والأهمية والممارسات

والمعيقات، كما تتفق مع نتائج دراسة ناصر سيد، وأسماء سيد (٢٠١٨) في الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجالات إنتاج الوسائل والأدوات التعليمية في برامج الدمج. وتتفق مع نتائج دراسة ريهام رفعت (٢٠١٨، ٧٠) في مجالات الاحتياجات التدريبية خاصة الجانب المعرفي تخطيط برامج تدريبية لتعزيز الجانب الوجداني لدى معلمات رياض الأطفال في برامج الدمج.

وبصفة عامة أمكن من خلال الدراسة الحالية تحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال حول دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين، تعد هذه الاحتياجات التدريبية الخطوة الأساسية في تخطيط وتصميم وتنفيذ برامج في التنمية المهنية من بينها البرامج التدريبية وجهاً لوجه، لتعزيز ممارستهن التدريسية، واتجاهاتهن نحو قبول وتطبيق ممارسات الدمج.

توصيات الدراسة:

أمكن من خلال نتائج الدراسة وأهميتها صياغة التوصيات التالية:

- تصميم برامج في التنمية المهنية لبناء مستويات وعي معلمات رياض الأطفال حول برامج الدمج ومتطلبات تطبيقه.
- تصميم برامج تدريبية لتطوير ممارسات معلمات رياض الأطفال في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس للفصول الدامجة.
- تدريب المشرفات التربويات ومديرات رياض الأطفال على ملاحظة ومتابعة ممارسات معلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات تطبيق برامج الدمج.
- توجيه مخططي برامج التنمية المهنية لتخطيط برامج التنمية المهنية وفق آليات تنفيذ متنوعة منها برامج التنمية المهنية الذاتية.
- توظيف وحدات التدريب والجودة بالمدرسة المتضمنة لرياض الأطفال في تطبيق البحوث الإجرائية لدراسة الاحتياجات التدريبية، وتطوير الممارسات التدريسية لدر معلمات رياض الأطفال.

مقترحات الدراسة:

من خلال حدود الدراسة يمكن اقتراح الدراسات المستقبلية التالية:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأدوات الرقمية في تطوير الممارسات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال.
- تقييم مناهج رياض الأطفال المطورة في ضوء مستويات تلبية تطبيق برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة مع العاديين.
- دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء تطبيق برامج الدمج لكل فئة على حدة (الإعاقات البسيطة السمعية والبصرية والعقلية والذهنية).

المراجع:

- ابراهيم حمد النقيثان (٢٠١٢). الدمج المجتمعي الشامل لذوي الإعاقة في المجتمع العربي الإسلامي: نظرة تاريخية تأصيلية. الملتقي الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة بعنوان" الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، سلطنة عمان، مسقط، (٦– ٨ مايو).
- إبراهيم فالح جميعان، وعبد الله أبو عراد الشهري (٢٠١٣). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية دراسة عبر ثقافية في البيئتين الأردنية والسعودية. المجلة التربوية، ١٠٧ (١).
- إبراهيم أمين القريوتي، غانم جاسر البسطامي، فتحي محمود إحميدة، ومؤيد عبدالهادي حميدي. (٢٠١٦). اتجاهات معلمات رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي نحو الدمج التربوي: دراسة عبر ثقافية .مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين– مركز النشر العلمي، ١٧ (٤).
- أحمد علي بديوي إبراهيم (٢٠٠٤). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وارتباطه ببعض المتغيرات. المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر بعنوان التعليم للجميع: التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي، (٢٨– ٢٩ مارس).
- أروى علي أخصر. (٢٠١٩). تطوير دمج الطالبات ذوات الإعاقة فى مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية والآثار المترتبة عليه . مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق– كلية علوم الإعاقة والتأهيل، ع٢٦.
- أسامة بطاينة، ومدالله الرويلي (٢٠١٥). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١ (٢).
- أسامة فاروق مصطفى سالم، وأميمة فاروق مصطفى سالم. (٢٠١٦). الاتجاهات المعاصرة لمواجهة تحديات ومعوقات الدمج الشامل لأطفال الروضة الذاتويين. مجلة كلية التربية: جامعة بنها– كلية التربية، ٢٧ (١٠٩).
- أسمهان موسى محمود الجمل (٢٠١٢). تجربة جامعة القدس المفتوحة في تطويع التكنولوجيا والمساهمة في تطبيق الدمج الشامل للمكفوفين. الملتقي الثاني عشر للجمعية الخليجية

للإعاقة بعنوان" الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، سلطنة عمان، مسقط.

- السيد يحي محمد (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على استخدام مقاطع اليوتيوب في تحسين اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج المعاقين فكريا في المدارس العادية. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث: جسر، ٣ (١٢).
- آمال محمد يوسف، سلوي سيد موسي، وفاء السيد محمود (٢٠١٣). فاعلية برنامج التدخل المبكر بنظام الدمج في تنمية بعض مهارات السلوكي التكيفي لطفل ما قبل المدرسة المعاقين ذهنياً. الملتقي الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة بعنوان: التدخل المبكر- استثمار للمستقبل"، (٢- ٤ ابريل ٢٠١٣): المنامة، البحرين.
- أماني محمود عبدالله أبو العلا (٢٠٠٨). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- أمل محمد عبدالله البدو.٢٠١٢ (). فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين .المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ٣ (١).
- أميرة عبدالله حامد، ومروة بكر مختار. (٢٠١٩). بعض مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية وكيفية مواجهتها .المجلة التربوية: جامعة سوهاج- كلية التربية، ج٦٨.
- أيمن رمضان زهران. (٢٠١٢). فاعلية التكامل بين الارشاد الأسري والمدرسي في دمج الأطفال في المعاقين عقلياً في المدارس العادية والسلوك التكيفي لهم من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الخاصة. الملتقي الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة بعنوان" الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، سلطنة عمان، مسقط.
- باسم محمد أبو قمر، عبدالهادي حمدان مصالحة (٢٠٠٧). اتجاهات التلاميذ المعاقين بصرياً وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٥ (١).

- بتول مصلح غانم. (٢٠١٥). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٩ (١).
- بندر ناصر العتيبي، وهند فالح الشلوي (٢٠١٦). معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥ (١٠).
- تهاني حمد الربيعة، وأحمد محمد جاد الرب أبو زيد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩ (١٦..
- حسن حمدي أحمد. (٢٠١٩). المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردية .مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط- كلية التربية، ٣٥ (١).
- حسين علي النجار (٢٠١٧) برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس، كلية التربية، ٤١ (٤).
- خالد العواد (٢٠١٨). وجهة نظر المعلمين حول دمج الطلاب المعاقين مع الأسوياء في المملكة العربية السعودية .مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية: جامعة أسيوط- كلية التربية الرياضية، ع٤٧, ج١.
- خالد رمضان عبد الفتاح سليمان (٢٠١١). الكفايات اللازمة لمعلمي الموقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، عدد (٨٥).
- خالد محمد الخطيب (٢٠١٧). برنامج مقترح لتأهيل معلمي التربية الرياضية بمدارس الدمج لذوي الإعاقات البسيطة بالمرحلة الإعدادية . المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة: جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية للبنات، مج٥٠.
- خلود الدبابنة، وسهى الحس (٢٠١١). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥ (١).

- خليفة عارف محمد الشريدة. (٢٠١٧). واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الزرقاء . دراسات– العلوم التربوية: الجامعة الأردنية– عمادة البحث العلمي، ٤٤ (١).
- رحاب أحمد راغب. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقات بمدارس التعليم العام .مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق– كلية علوم الإعاقة والتأهيل– مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، ع١٨.
- رفعة بنت طينان الصخابرة، وعبد العزيز بن محمد العبد الجبار. (٢٠١٦). مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض .مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة– كلية التربية النوعية، ع٤١.
- ركاب أنيسة (٢٠١٣). الدمج المدرسي للمعاق سمعياً– التجربة الجزائرية. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، عدد (١٠).
- رندا مصطفي الديب (٢٠١١). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية، كلية التربية جامعة بنها، (١٧– ١٨ يوليو)، المجلد الأول، ٤٩٣– ٥٠٢.
- ريم الجبين، ووليد حماه (٢٠١٩). اتجاهات أولياء الأمور والمعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دير الزور .مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية: جامعة البعث، ٤١ (٢٩).
- ريهام رفعت المليجي (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال ما قبل المدرسة لتقبل ودعم الأطفال المدمجين بالروضة .مجلة دراسات في الطفولة والتربية: جامعة أسيوط، كلية رياض الأطفال، ع٥.
- سعيدة لونيس (٢٠١٩). اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو الدمج التربوي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات . مجلة البحوث والدراسات: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ١٦ (١).
- سمر أبو مرزوق (٢٠١١). برنامج التعليم الجامع (الدمج)بين الفكرة والتطبيق في مدارس قطاع غزة. المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية، كلية التربية جامعة بنها، (١٧– ١٨ يوليو)،

المجلد الأول.

- سمية منصور، ورجاء عواد (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة). مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (١).
- سمية سليمان الأصقة (٢٠١٨). فعالية برنامج سلوكي معرفي في تعديل اتجاهات التلميذات العاديات نحو التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية في مدارس الدمج .مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث: جسر، ٤ (٢).
- سهام عبد الغفار عليوة (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشاد بالمعنى في تعديل اتجاهات معلمي الدمج وأثره في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين بمدارس الدمج. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، كلية التربية، ٦٤ (٤).
- سهير محمد توفيق عبدا لهادى، ومنى حلمي عبد الحميد طلبة. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي في تعديل اتجاهات ممارسات الخدمة الاجتماعية نحو دمج التلميذات المعاقات سمعياً والمعاقات بصرياً مع أقرانهن العاديات في المرحلة الابتدائية .مجلة كلية التربية: جامعة طنطا– كلية التربية، ٦٥ (١).
- صيدا قفطان عبد العزيز العدوان. (٢٠١٩). اتجاهات أولياء امور الطلبة ذوي الإعاقة في دمج أطفالهم في المدارس العادية في الأردن: حالة على محافظة البلقاء .دراسات– العلوم التربوية: الجامعة الأردنية– عمادة البحث العلمي، مج٤٦.
- عاد صالح الخلافي، طارق بن دحمان، على عبد الواحد سعيد، إنصاف محمد عبد الله، أحمد ناجي الموتى (٢٠٠٧). كفايات معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. سلسلة دراسات وبحوث، مركز البحوث والتطوير التربوي، الجمهورية اليمنية.
- عبد العزيز إبراهيم عبد العزيز البدر (٢٠١٠). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبدالحكيم جواد المطر (د. ت) دمج الأطفال ذوي التخلف العقلي وأثره في أدائهم الحركي. مجلة الطفولة العربية، عدد (١٣).
- عبدالحميد سعيد حسن، وهلال زاهر النبهاني (٢٠٠٩). معلم الدمج في سلطنة عمان (اتجاهاته، مهاراته، حاجاته التدريبية). مجلة كلية التربية جامعة الازهر، ١٤٣ (٤).

- عبدالكريم أجويلي عبد العالي (٢٠١٣). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقليا. مجلة جامعة سبها (العلوم الإنسانية)، ١٢ (١).
- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١٠). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام. دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، عدد (٢٧).
- علي محمد علي الصمادي (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٨ (٢).
- عوشة أحمد المهيري (٢٠٠٨). اتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثالثة والعشرون، عدد (٢٥).
- فاطمة صالح الماجد، ونورة إبراهيم الباش (٢٠١٨). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٢٤).
- فوزي عبد اللطيف الدوخي (٢٠١٧). أثر استراتيجية التعلم المقلوب على زيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج وتقليل فترات دراستهم في غرف المصادر. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، كلية التربية، ٦٥ (١).
- فيصل عيسى النواصرة، وحسن عمر منسي. (٢٠١٨). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية: جامعة النجاح الوطنية، ٣٢ (١٢).
- لعلام عبد النور (٢٠٠٩). دور سياسات الرعاية الاجتماعية في تأهيل ودمج المعاقين حركياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري: قسنطينة، الجزائر.
- محمد الأمين محمد، علي أحمد خليفة، فاطمة محمد الكنين، أحمد خليفة كرار، وعبدالصادق عبدالعزيز المبارك، عبدالمنعم بشير السنوسي (٢٠١٦). واقع دمج الأطفال المعاقين في مرحلة التعليم الأساسي في السودان. دراسات تربوية: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، ١٧ (٣٣).

- محمد أبو شعيرة، محمد صالح السلاق، وفيصل ناصر البلوي (٢٠١٧). دمج الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، جسر، ٣ (١٠).
- محمد أحمد مصطفي بعيرات، وإبراهيم عبدالله الزريقات (٢٠١٢). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الأسرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٠ (٣).
- محمد درويش محمد (٢٠١٢). الدمج بين الواقع والمأمول: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، عدد (١).
- محمد كمال أبو الفتوح. (٢٠١١). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم- الأطفال الذاتويين مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات. المؤتمر العلمي الثاني، قيم الصحة النفسية كلية التربية جامعة بنها، (١٧- ١٨ يوليو)، المجلد الأول.
- محمد مكاوي (٢٠١٧). أثر الدمج المدرسي الشامل على شخصية الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر الأساتذة .أشغال الندوة الوطنية: وضعية الإعاقة في المغرب- الأبعاد النفسية والاجتماعية والتربوية: مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، فاس: مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية.
- مديحة مصطفى محمد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الدمج في تنمية المهارات الرياضياتية لدى أطفال الروضة المدمجين معاً. مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، ٩ (٣٢).
- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (٢٠١٤) دليل المتقدم لاختبار معلمي التربية الخاصة: الأدلة التخصصية. إدارة الاختبارات المهنية، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- منى بنت صالح بن عبدالله الماضي، وخلود بنت راشد بن حمد الكثيري .(2017) .مدى إلمام معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود، ع ٩١.
- ناصر سيد عبد الرشيد، وأسماء سيد إبراهيم (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لمعلمات

الروضة على تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تحسين اتجاهاتهن نحو تعليم الأطفال ذوي الإعاقة المدمجين. مجلة دراسات في الطفولة والتربية: جامعة أسيوط– كلية رياض الأطفال، ع٥.

- ناصر علي الموسى. (٢٠٠٥). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الاطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية. الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.
- نورة إبراهيم الباش، فاطمة صالح الماجد (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجامعي لدى معلمي الصم وضعاف السمع في برامج الدمج. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٥ (١٩).
- هالة أحمد سليمان حسنين (٢٠١٥). معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية من وجهة نظر المعلمين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (٩).
- هدى فتحي راجح (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لفريق العمل بمدارس الدمج في تحسين التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ الحلقة الابتدائية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١.
- هزاع محمد الشمري (٢٠١٥). فاعلية استخدام حقيبة تدريبية في تعديل اتجاهات معلمي التعليم العام نحو دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٢ (٦)، ٢٨٢– ٢٨٥.
- هناء عميرة محمد. (٢٠١٥). استخدام البحث الإجرائي في تعديل اتجاه المعلمين نحو دمج المعوقين بمدارس الدمج الشامل بمدينة أسيوط . الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٥ (٩١)، ٢٦٩– ٢٨٨.
- وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية (٢٠١١). قرار وزاري رقم (٢٦٤) بتاريخ ٢٠١١/٧/١١م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالمدارس التي يتم تهيئتها بالدمج العام. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، مكتب الوزير.
- وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية (٢٠١٥). قرار وزاري رقم (٤٢) بتاريخ ٢٠١٥/٢/١م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، مكتب الوزير.
- وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية (٢٠١٥). كتاب دوري رقم (١٩) بتاريخ ٢٠١٥/٦/٢م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة

البسيطة بمدارس التعليم العام. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، مكتب الوزير.

- وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية (٢٠١٧). كتاب دوري رقم (٢٥٢) بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، مكتب الوزير.
- يسرى جمعة السناني، وسحر أحمد الشوربجي (٢٠١٤). الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في تدريس ذوي الاعاقة الذهنية المدمجين بمدارس الدمج بالتعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ١٥ (٣)، ١٥٣- ١٨١.
- يمينة بوسبتة (٢٠١٢) واقع تجربة الإدماج المدرسي في الجزائر، الإعاقة السمعية نموذجاً. الملتقي الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة بعنوان" الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، سلطنة عمان، مسقط.

المراجع الأجنبية

- **Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Pre- service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. British Journal of Special Education, 45 (1), 81–97.**
- **At- Turki J., ALdmour H., Al Maitah A. (2012). Requirements for the Success of the Integration Program of Disabled Students in the Regular Schools from the Perspective of the Teachers of the Learning Resources Rooms. International Education Studies, 5 (1), 108- 129.**
- **Bossaert G., Colpin H., Jan S., Petry K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 93,1952- 1956**

- **Bebetsos E., Vasiliki D., Filippos F., Eleni Z., Nikolaos V. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 152,819- 823.**
- **Bekirogullari Z., Soyturk K., Gulsen C. (2011). The Attitudes of Special Education Teachers and Mainstreaming Education Teachers Working in Cyprus and Special Education Teachers Working in the USA towards Mainstreaming Education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 12,426–435.**
- **Clarke, L., Haydon, T., Bauer, A., & Epperly, A. (2016). Inclusion of Students With an Intellectual Disability in the General Education Classroom With the Use of Response Cards. Preventing School Failure, 60 (1), 35–42. https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.966801**
- **Demirok Mukaddes and Besgul Meyrem. (2015). Examination of Preschool Teacher and Teacher of Mentally Retarded Candidates' Opinions about Mainstreaming. 2nd GLOBAL CONFERENCE on PSYCHOLOGY RESEARCHES, 28- 29, November 2014, Procedia- Social and Behavioral Sciences 190, 169- 179.**
- **Erbay F. and Yıldırım S. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 4475–4479.**
- **Gavaldà J. and Qinyi T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD**

in mainstream schools. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46, 4072- 4076.

- Gifford, A., Redpath, C.& Lionello, K. (2018). Case Study: Extension of a Systematic Data- Based Reinforcement System to Increase Independence in Public- School Inclusion Settings to a Student with Down Syndrome and Intellectual Disability. Education & Treatment of Children, 41 (3), 345–355.
- Jong E.& Harper C. (2005). Preparing Mainstream Teachers for English- Language Learners: Is Being a Good Teacher Good Enough? Teacher education quarterly.
- Kirby, M. (2017). Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting Full Inclusion for Students with Learning Disabilities. Child & Youth Care Forum, 46 (2), 175–191. https://doi.org/10.1007/s10566- 016-9382- x
- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge, in Kell, P, Vialle, W, Konza, D and Vogl, G (eds), Learning and the learner: exploring learning for new times, University of Wollongong,236p.
- Ministry of Education and the British Columbia School Superintendent's Association. (2011). Supporting Students with Learning Disabilities: A Guide for Teacher. Province of British Columbia.
- O'Gorman E. (2011). Professional Development for Teachers Working in Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders. the National Council for Special Education, Special Education Research Initiative,

University College Dublin.

- **Pino, M., & Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. Dyslexia (10769242), 20 (4), 346–369. https://doi.org/10.1002/dys.1484**
- **Reed B., Rail J. (2003). Strategies and Resources for Mainstream Teachers of English language learners. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon.**
- **Smith, A., & Bell, S. (2015). Towards Inclusive Learning Environments (TILE): Developing the ' Roadmap for the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Vocational Education and Workplace Settings'. Support for Learning, 30 (2), 150–160.**
- **Vaughan, M., & Henderson, A. (2016). Exceptional educators: a collaborative training partnership for the inclusion of students with Down's syndrome. Support for Learning, 31 (1), 46–58.**
- **Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. PLoS ONE, 10 (8), 1–12.**
- **Walker, V., Loman, S., Hara, M., Park, K., & Strickland- Cohen, M. (2018). Examining the Inclusion of Students with Severe Disabilities in School- Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 43 (4), 223–238. https://doi. org/10.1177/1540796918779370.**