واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج

إعداد

أ.م. د/ حسام السيد عوض
أستاذ مساعد بقسم الإعاقة العقلية
كلية علوم ذوي الإعاقة التأهيل
جامعة الزقازيق

أ.م. د/ علي عبد المنعم حسين
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

أ/ إيمان سمير خميس
باحثة ماجستير بكلية علوم ذوي الإعاقة التأهيل
جامعة الزقازيق

١٤٤٣هـ /٢٠٢٢م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة من مدارس الدمج التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية، حجمها (١٠٠) معلم ومعلمة ، ولجمع البيانات اعتمدت الباحثة على استبانة مكونة من (٤٥) عبارة موزعة على (٣) مجالات، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: جاء توفر الكفايات المهنية بمجالاتها الثلاثة بنسبة اقل من المتوسطة مما يعني وجود قصور في الكفابات المهنية لديهم . وفيا يتعلق بالفروق في درجة توافر الكفايات المهنية باختلاف متغير الجنس، والخبرة التدريسية جاءت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠١ في اتجاهات أفراد البحث حول (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية والشخصية، الكفايات التدريسية) باختلاف متغير الجنس أو متغير سنوات الخبرة التدريسية. لذا أوصى البحث بضرورة تنمية هذه الكفايات المهنية اللازمة للمعلم بمدارس الدمج للتدريس الفعال للتلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية، وذلك من خلال البرامج التدريبية النابعة من احتياجاتهم الفعلية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية - معلم ذوي الإعاقة العقلية - مدارس الدمج.

Abstract

The aim of the current research is to identify the reality of the professional competencies necessary for teachers of students with mental disabilities in inclusion schools. To achieve this goal, a sample of the integration schools affiliated to the East Zagazig Educational Administration was selected, the size of which is (100) male and female teachers. To collect the data, the researcher relied on a questionnaire consisting of (45) item divided into (3) areas, and the descriptive analytical approach was followed, and using appropriate statistical methods, the researcher reached the following results: The availability of emotional competencies came in a medium percentage, while the cognitive and teaching competencies were available to a weak degree. With regard to the differences in the degree of availability of professional competencies according to the variable of sex, and teaching experience, the results came in the absence of statistically significant differences at the 0.01 level in the attitudes of the research personnel about (cognitive competencies, emotional competencies, teaching competencies) according to the sex variable or the years of experience variable. Teaching. Therefore, the research recommended the necessity of developing these necessary professional competencies for teachers in integration schools for effective teaching of students with mental disabilities, through training programs stemming from their actual needs.

Keywords: professional competencies - teachers with mental disabilities - integration schools.

مقدمة

يعد التعليم الجانب الركين، والأساسي في أي مجتمع، فبصلاحه تصلح كل المجالات التي يحتاجها الفرد والمجتمع، فهو حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ودمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام يعد قمة إنجازات التربية الخاصة، بل ومن أكثر الموضوعات أهمية في الأوساط الأكاديمية والاجتماعية، وذلك مع زيادة الصرخات المنادية بالدمج والتمكين الاجتماعي لذوي الإعاقة بالدول المتقدمة والنامية على حد سواء، حيث يعتبر نظام الدمج اتجاهًا تربويًا جديدًا يتزايد يومًا بعد يوم.

فالدمج التربوي كما أشارت إليه سيدة محمود (٢٠١٨) عملية تعتمد على فلسفة إنسانية تقوم على تحقيق المساواة بين المتعلمين داخل نظام تربوي يسعى إلى توفير فرص النمو الأكاديمي والاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة، وإحداث التغيير المناسب في البيئات التعليمية الجديدة، والتخلص من العقبات التي تواجهه، وتوفير الخدمات اللازمة لتلبية احتياجاتهم، فالدمج التربوي هو حق اجتماعي وشرعي ودستوري لذوي الاحتياجات الخاصة ليس تكرمًا وتفضلًا عليهم وهذا ما أوضحته العديد من الدراسات منها دراسة (رضا جبر، ٢٠٢٠؛ Heather,2016) حيث بينا أهمية ذلك النظام في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، بالإضافة إلى تخفيف الشعور بالوصم والعزل مما ينخفض لديهم معدلات السلوكيات الشاذة.

ومن المعروف أن النظام التعليمي نظام له مدخلات ومخرجات، وكفاءة مخرجاته تعتمد على كفاءة مدخلاته وعملياته، ومن العناصر الرئيسية لمدخلات ذلك النظام هو المعلم؛ لذا تحتل قضية إعداده، وتدريبه اهتمام العديد من الدراسات خاصة بعد تطبيق نظام الدمج الذي جعل المعلم مطالب بالعديد من الأدوار الجديدة والمتغيرة التي تطلبها فئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يحتاج التعامل معهم معلم ملم بخصائصهم وقادر على التعامل معهم (سهير شاش، ٢٠١٦). هذا يعني أن تطور أي نظام تعليمي ومحاولة تحقيق أهدافه يتوقف بشكل كبير على كفاءة المعلم، وجودة أدائه، وإدراكه لأدواره في ظل التغيرات التي يشهدها العالم (سهيلة الفتلاوي،٢٠٠٤).

لذلك كان ومازال ينبغي عند تنفيذ أي برنامج للدمج توفير المعلمين ذوي الخبرة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعدادهم الإعداد السليم للتعامل مع العاديين والمدمجين، وتدريبهم على اختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة لمساعدة هؤلاء المدمجين على مواجهة الحاجات الخاصة لديهم في فصول العاديين (راشد الروقي، ٢٠١٨). وهذا ما أشارت إلية جيسكا (Jessica, 2016) حيث وضحت أهمية دور المعلم في نجاح برامج الدمج، فالمعلم الذى لديه معرفة بخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة يكون لديه الاستعداد لتقبل فكرة الدمج ونجاحها، لذا أوصت بضرورة عمل دورات تدريبية للمعلمين بنظام الدمج لمعرفة الخصائص والحاجات الخاصة بالتلاميذ المدمجين حسب نوع الإعاقة.

وبناء على ذلك فإن معلم الدمج بجميع المراحل التعليمية وبالأخص المرحلة الابتدائية؛ لأنها الأساسية في تعلم الفرد بحاجة ماسة إلى تطويره المهني لمواكبة التطورات، ومواجهة كل ما يعتري العملية التعليمية من معوقات من خلال تقديم البرامج التدريبية المناسبة لاحتياجاته ووفقًا لكفاياته المهنية وهذا ما أكد علية خالد الأحمد (٢٠٠٥) عندما وضح أهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، على أن يكون التدريب قائم علي أساس الكفايات؛ ليكتسب المعلم الكفايات التي يستطيع تطبيقها عند إتمامه البرنامج التدريبي بنجاح. هذا بالنسبة لمعلم الدمج وبالأخص معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، حيث إن لمعلم اللغة العربية مكانة مرموقة في الفكر التربوي؛ لكونه معلمًا للغة القرآن الكريم في المقام الأول، واللغة الأم للشعوب العربية المستخدمة في تعلم باقي العلوم في المقام الثاني (محمد الريعي، ٢٠١٥).

لذا أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتدريب المعلم أثناء الخدمة مثل دراسة (أحمد القرني، ٢٠١٩؛ سماح الحلو، ٢٠١٨؛ راشد الروقي، ٢٠١٨؛ رضا جبر، ٢٠٢٠) حيث أكدت هذه الدراسات جميعها على أن تدريب المعلم هو المحرك الأساسي لعملية التنمية التعليمية في المجتمع، ومن خلاله يرتفع المستوى المهني للمعلم خاصة إذا كان هذا التدريب قائم على أساس الكفايات وبالتالي تتحقق الكفاية الإنتاجية في التعليم.

وجدير بمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنظام الدمج أن يكون على قدر عال من الكفاية والتمكن مهنيًا وأكاديميًا؛ لأنه لا يقوم بمهمة التعليم فحسب، بل يؤدي رسالة يسعى من خلالها إلى إعداد جيل معتز بلغته، ومعتز بمقدساته، على ألا يكون هذا التدريب تقليديًا بل يجب أن يكون منطلقًا من الاحتياجات الفعلية لهم، ويكون جامع بين الجانب النظري والتطبيقي ومتنوع في محتواه بتنوع مستويات المعلمين والمراحل التعليمية (حسن الطعاني، ٢٠٠٢).

مما سبق يتضح أن ثمة مشكلة تحتاج إلى البحث والتقصي؛ رغبة في مساعدة هؤلاء المعلمون لتحقيق الرضا الوظيفي لهم من خلال التدريس الفعال لذوي الإعاقة العقلية داخل نظام الدمج، ومحاولة تقليص الفجوة بين البرامج التدريبية التي تخطط وتنفذ بطريقة تقليدية واحتياجات المعلمين التدريبية الفعلية؛ وذلك بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنظام الدمج، وبناء برنامج تدريبي في ضوء تلك الاحتياجات.

مشكلة البحث

مما لا شك فيه أن المعلم بنظام الدمج كان ومازال يعاني العديد من المشكلات التي يرجع سببها لتطبيق ذلك النظام دون مراعاة شروط ومتطلبات نجاحه، والتي من أهمها توفير الدورات التدريبية اللازمة له لتنمية كفاياته المهنية للقيام بعمله بصورة أفضل. وحيث إن الباحثة تعمل بميدان التربية والتعليم لاحظت وجود مشكلة عامة لديها ولدى المعلمين الزملاء وهي صعوبة التعامل والتدريس للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بعد تطبيق نظام الدمج، وعليه قامت بالاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت نفس المشكلة أو مشاكل قريبة منها سواء باختلاف العينة أو المحددات الزمانية أو المكانية ومن هذه الدراسات (رضا جبر، ٢٠٢٠؛ هويدا جبرالله، ٢٠١٧؛ سمية الجمل، ٢٠١٧؛ سماح الحلو، ٢٠١٨؛ سلام الحميداوي، ٢٠١٧؛ خديم دلال، ٢٠١٦؛ راشد الروقي، ٢٠١٨؛ حسناء العتيبي،٢٠١٧؛ فاطمة العمري، ٢٠١٩؛ سالم العوفي، ٢٠٢٠؛ أحمد القرني، ٢٠١٩؛ سيدة محمود، ٢٠١٨). والتي أوصت بضرورة التطوير المهني المستمر للمعلم من خلال توفير الدورات التدريبية اللازمة له وأكدت جميعها على ضرورة جعل هذه الدورات في ضوء الاحتياجات التدريبية لتكون ذات فعالية.

وعليه قامت الباحثة بعمل مقابلة موجهه ل(٦موجهين) باللغة العربية، و(٢٠معلم/ة) بمدارس الدمج التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية؛ وذلك للتأكد من وجود مشكلة، وللوقوف على إذا ما كان هناك احتياجات تدريبية لمواصلة عملهم بالصورة الأمثل فكانت النتيجة أنهم لديهم مشكلة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وبالأخص التلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية، وأنهم بحاجة للتدريب على معظم الكفايات المهنية التي تساعدهم في التغلب على هذه المشكلة وتم تحديد معظم الكفايات من جانبهم . ومن هنا تأكدت الباحثة من وجود المشكلة وعليه قامت باختيار العينة الخاصة بدراستها وهم معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج على أنهم أكثر المعلمين الذين تزداد ضغوط التدريس عليهم وتتضح المشكلة لديهم بشكل أكبر لأنهم معلمي اللغة الأم والأساسية في هذه المرحلة والتي من خلالها يتعلم التلاميذ باقي المواد الأخرى.

ومن خلال ما سبق تنحصر المشكلة في وجود قصور في الكفايات المهنية لدى المعلم وبالأخص معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنظام الدمج وخاصة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وهم بحاجة للتدريب عليها؛ لذا تحاول الباحثة أولا التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لهم لتحديد ما يجب إكسابه وما يجب تنميته منها خلال البرامج التدريبية لتكون فعالة نابعة من احتياجاتهم. وتصاغ مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

١- ما واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج؟
٢- هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات المهنية بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج بالنسبة لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة الدراسية)؟

فروض البحث

١- تتوفر الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج بدرجة منخفضة.
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كفايات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج بالنسبة لمتغير (الجنس).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كفايات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج بالنسبة لمتغير (سنوات الخبرة الدراسية).

أهداف البحث

يسعي البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج؟

٢- التعرف على الفروق في استجابات المعلمين حول واقع الكفايات المهنية من خلال علاقتها بالمتغيرات التالية (الجنس، سنوات الخبرة الدراسية) ؟

أهمية البحث

تظهر أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية فيما يلي :

١- تمنح المعلمين بمدارس الدمج الفرصة في التعبير عن احتياجاتهم التدريبية لتطوير أداءهم في تعليم ذوي الإعاقة وخاصة ذوي الإعاقة العقلية كونهم الأقرب والأقدر على المساهمة في الإصلاح.

٢- تساعد على تطوير واستدامة أداء المعلمين في مدارس الدمج.

٣- تساعد على الارتقاء بالمستوى التعليمي للتلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية اسوه بالتلاميذ العاديين.

٤- قد تثير اهتمام المعنيين لتوفير أفضل المتطلبات لاحتياجات المعلمين والتلاميذ المدمجين.

٥- المساهمة في إثراء البحوث والدراسات التربوية في مجال الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنظام دمج التلاميذ وخاصة من ذوي الإعاقة العقلية، وتحديد وتلبية الاحتياجات التدريبية لديهم لتجويد الأداء .

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية للبحث

١) **معلم اللغة العربية بمدارس الدمج**: يعرف إجرائيًا بأنه: من يقوم بتدريس منهج اللغة العربية للتلاميذ العاديين والمدمجين من ذوي الإعاقة العقلية والمعين رسميًا من قبل وزارة التربية والتعليم.

٢) **الإعاقة العقلية**: «عرفت الرابطة الأمريكية مفهوم الإعاقة العقلية بأنها تمثل جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي وتتصف الحالة بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح ويكون متلازمًا مع قصور ذات صلة في مجالين أو أكثر من مجالات السلوكيات التكيفية التالية: التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية، ومهارات العمل وتظهر قبل سن ١٨ سنة» نقلًا عن(Hatton,2012,p4).

٣) **الدمج**: يعرف إجرائيًا بأنه: وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة العقلية البسيطة) مع التلاميذ العاديين داخل المدارس العامة مع محاولة توفير المتطلبات الخاصة لنجاحة.

٤) **لكفايات المهنية**: تعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاج لها معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنظام دمج التلاميذ خاصة من ذوي الإعاقة العقلية ليؤدي عمله بالشكل المطلوب والتي يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال البرامج التدريبية ومن ثم يمكن تحديدها وملاحظتها وقياسها

محددات البحث:

١) **المحدد الموضوعي**: واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج

٢) **المحددات الزمانية**: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٠ /٢٠٢١.

٣) **المحددات المكانية**: تم تطبيق الاستبانة على المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس الدمج التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية.

٤) **المحددات المنهجية**: وتضم المحددات التالية:

أ- عينة البحث: مجموعة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنظام الدمج (فئة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية) قوامها (١٠٠) معلم ومعلمة من العاملين بالمدارس التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية.

ب- المنهج المستخدم: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

ج- الأدوات المستخدمة: تم استخدام استبانة الكفايات المهنية.

د- الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) والمتمثلة في: معاملات الارتباط، حساب النسبة المئوية لتكرارات الاستجابة، معامل ألفا كرو نباخ، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

الإطار النظري:

المحور الأول: الدمج

بدأ الاهتمام بتربية ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن التاسع عشر في الدول الأوربية بعد عقود طويلة من الممارسات التربوية القائمة على العزل والفصل في تعليمهم، ثم تطورت فلسفة رعايتهم من العزل التام إلى مرحلة المؤسسات الخاصة كمؤسسات إيواء معزولة عن المجتمع، ثم إلى مرحلة التأهيل التي اتسمت بتقديم برامج لتأهيلهم للقيام ببعض الأعمال والمهن وفقًا لقدراتهم، ثم مرحلة الدمج التي تبنتها الكثير من المجتمعات حيث بدأت فكرة الدمج تظهر منذ سبعينات القرن العشرين وبدأت تفرض نفسها بقوة منذ صدور القانون العام الأمريكي «التربية لجميع الأطفال المعاقين» في ١٩٧٥و١٩٩٠؛ نتيجة الضغوط التي مارستها جماعات مؤيدة لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة (علي الحمد، نعيم العتوم، ٢٠١٦، ص.٢٣).

وقد انتشر هذا الاتجاه في الكثير من المجتمعات المتقدمة كالدول الأوربية والولايات المتحدة وكندا وبعض دول العالم الثالث وبدأت فكرتة في التنفيذ بمعظم الدول الغربية حيث أصبح من المسلمات أن التعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، فمفهوم دمج التلميذ في المدارس العادية مفهوم حديث نسبيًا فإلى جانب القوانين والتشريعات لعبت متغيرات أخرى دورًا مهمًا في التوجه المتزايد نحو الدمج ومن أهمها البحوث العلمية، والنضج المهني للعاملين في التربية الخاصة، وتغير اتجاهات أفراد المجتمع نحو الأشخاص المعوقين (جمال الخطيب، ٢٠١١).

ونلاحظ أنه في ظل تطور سياسة وممارسات عمليه الدمج صاحب ذلك تطور موازٍ في المصطلحات المستخدمة للإشارة إليه ومن المصطلحات المرتبطة بالدمج كما وضحتها سهير شاش (٢٠١٦): التحرر من المؤسسية، التطبيع أو التعويد نحو الاعتيادية، توحيد المساق التعليمي، الدمج أو التكامل، البيئة الأقل عزلًا، الوصول

إلى الاعتيادية، مبادرة التربية العادية، الاستيعاب أو الدمج الشامل. فلم يعد الدمج التعليمي أو التكامل يوضح المعنى المقصود بالدمج الذى كان يعرف بالنسبة للكثيرين وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمدارس التعليم العام؛ لذا بدأ مفهوم الدمج الشامل في الظهور والاستخدام ليحل محل ما قبله من مصطلحات (راضي طة،٢٠١٤). حيث يستخدم هذا المصطلح- الدمج الشامل- لوصف الترتيبات التعليمية عندما يكون جميع الأطفال بغض النظر عن نوع أو شدة الإعاقة التي يعانون منها يدرسون في فصول مناسبة لأعمارهم مع أقرانهم العاديين في مدرسة الحى إلى أقصى حد ممكن مع توفير الدعم لهم في هذه المدارس(عادل العدل،٢٠١٧).

وهذا ما جعل الباحثين في مجال التربية الخاصة يلاحظوا أن الدمج أصبح واقعًا يفرض نفسه وأن ما يناقش اليوم في هذا المجال هو كيف يمكن تحقيق أكبر نسبة من الإدماج لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة ليس ذوي الإعاقات البسيطة فحسب بل الشديدة أيضًا فقد تطورت البدائل التربوية من العزل إلى الدمج الجزئي ثم الكلى إلى الاستيعاب الكامل.

١ـ٢ـ تعريف الدمج:

تنظر اليونسكو ٢٠٠٥ إلى الدمج باعتباره « مدخلًا ديناميًا للاستجابة على نحو إيجابي لاختلاف التلاميذ، وتنوع إمكاناتهم وقدراتهم وحاجاتهم، والنظر إلى الفروق الفردية بينهم، ليس باعتبارها مشكلات إنما باعتبارها فرصًا لإثراء التعلم وتفعيله «(علي الحمد، ونعيم العتوم، ٢٠١٦ ، ص.٢٤).

كما وضح كمال سيسالم (٢٠١٥) أن المفهوم الشامل لعملية الدمج هو» أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصوله على التلاميذ جميعًا بغض النظر عن: الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطالب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب (ص.١٧).

وعرفه فاروق الروسان (٢٠١٣) بأنه « اعتقاد أو مفهوم يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصف العادي أوفي البيئات التربوية الأقل تقييدًا للطفل غير العادي بحيث يكون الدمج بشكل مؤقت، أو بشكل دائم، بشرط توفير عوامل تساعد علي نجاح المفهوم»(ص.٥٦).

مما سبق يمكن بلورة الخطوط العريضة لمفهوم مصطلح الدمج في النقاط الأتية:

- هو عملية تربوية تسمح بتقديم الخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة والتعلم في المدرسة العادية بتوفير مناهج وأساليب ووسائل تعليمية وفقًا لاحتياجاتهم بغض النظر عن الذكاء أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الخلفية الثقافية
- هو تنظيم بدائل تربوية للأطفال بدلًا من عزلهم عن طريق تعديل البيئة الصفية المدرسية والمناهج والإجراءات التعليمية لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- هو برنامج هدفه الاختلاط الزمني والتعليمي والاجتماعي في وجود خطة تحكم ذلك.
- إيجاد مدارس وفصول تلبى الاحتياجات التربوية الخاصة داخل أسوار المدرسة العادية دون تفريق.

١ـ٣ـ أهداف الدمج:

حدد كل من (سهير شاش، ٢٠١٦ ؛عادل العدل، ٢٠١٧) هذه الأهداف إلى:

١. إتاحة الفرص لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع غيرهم من الأطفال.
٢. تحقيق الانخراط في الحياة العادية، والتفاعل مع الآخرين من أفراد المجتمع داخل وخارج المدرسة.
٣. التعرف على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.
٤. استيعاب اكبر نسبة ممكنة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا تتوافر لديهم فرص للتعليم.
٥. تعديل اتجاهات أفراد المجتمع ككل مثل العاملين في المدارس العامة من مدراء ومدرسين وأولياء أمور، وكذلك أفراد المجتمع المدني.
٦. التقليل من الفوارق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال أنفسهم، وتخليص الطفل وأسرته من الحرج بسبب وجوده في المدارس الخاصة.
٧. تحقيق الذات عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٨. زيادة دافعيتهم نحو التعليم ونحو تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.

٩. التركيز بشكل أعمق على المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.
١٠. التقليل من التكلفة العالية لمراكز التربية المتخصصة.
١١. تخليص ذوي الاحتياجات الخاصة من جميع التحديات سواء المادية أو المعنوية التي تحد من مشاركتهم في جميع مناحي الحياة.

١ـ٤ـ متطلبات الدمج التربوي:

خطة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تضم العديد من المتطلبات التي يضمن توافرها تحقيق فعاليته؛ حتى لا يتحول لشكل بلا مضمون، ويتم تحديد هذه المتطلبات وفقًا لطبيعة ونوعية المدخل الذى سوف يتبع لتطبيق عملية الدمج التي يحتاج تطبيقها للإعداد المسبق من حيث المتطلبات، والمدخلات، والعمليات التي تقوم عليها، وتتمثل هذه المتطلبات كما وضحها حنفي(٢٠١٥) فيما يلى:

١. توفير الدعم النظامي والقانوني الذي يضمن الدمج الشامل لذوي الاحتياجات في المدارس العادية.
٢. التخطيط الجيد، والمنظم للدمج من حيث تحديد أهدافه، وما سيشمله من فئات، والمدارس التي سيطبق فيها.
٣. الإعداد والتدريب المتقن للمعلم .
٤. توفير كل ما تحتاج إلية عملية الدمج من خدمات مادية وبشرية مساندة.
٥. التهيئة المسبقة للتلاميذ، وأولياء الأمور، وجميع العاملين في المدرسة.
٦. وجود نظام مستقر للتسجيل؛ ليقيس مدى نمو التلميذ في كل الجوانب.
٧. التدرج في تطبيق عملية الدمج.
٨. الاختيار الملائم للفصول والمباني وأماكن الإقامة.

وقد قسمت سهير شاش (٢٠١٦) هذه المتطلبات لعدة أقسام منها: ما يتعلق ببرنامج الدمج، وما يتعلق بالمدرسة وإدارتها، وأخرى تتعلق بالمعلم. ولتفعيل هذه المتطلبات يرى كلا من(عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥؛ كمال سيسالم، ٢٠١٥)أن هناك أساسيات ضرورية، يساعد توفيرها على تقليل السلبيات والصعوبات التي تواجه عملية الدمج مما يؤدي لنجاحه ، ومن هذه الأساسيات ما يلى :

١. معرفة القوانين الخاصة بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات.
٢. الوعي بخصائص واحتياجات كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وطرق تشخيصهم.
٣. معرفة التعديلات اللازمة في طرق التدريس، والمناهج الدراسية، لمواجهة احتياجاتهم الخاصة.
٤. معرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين لتقبل أقرانهم المدمجين.
٥. معرفة أساليب التعامل الفعال مع أولياء الأمور.
٦. التقبل الإيجابي لجميع التلاميذ بغض النظر عن الإعاقة.
٧. توفير البرامج والأنشطة المناسبة؛ لتحقيق التفاعل بين التلاميذ العاديين والمدمجين.
٨. الإعداد الجيد للمناهج الدراسية والبرامج التربوية، ومناسبتها لحاجات التلاميذ.

نلاحظ من خلال ما سبق أن عدم الاهتمام الأمثل بمثل هذه الأساسيات هو ما أوجد الباحثة، وغيرها من الزملاء المعلمين بمدارس الدمج بمشكلة. فعلى الرغم من وجود معلمين يدعمون فكرة الدمج إلا أنهم يرفضون وجود ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول التي يدرسون لها؛ بسبب نقص المعرفة والمهارات المتعلقة بالدمج لديهم، ويرجع ذلك لندرة حصولهم على التدريب الكافي الذى يعمل على تنمية كفاياتهم المهنية اللازمة للتعامل مع التلاميذ المدمجين ومواجهة التطورات والتغيرات المختلفة وهذا ما تتبناه الباحثة في بحثها الحالي.

ومن خلال ما سبق تلاحظ الباحثة أنه لضمان نجاح عملية الدمج يجب عمل توعية عن مفهوم الدمج وكيفية تطبيقه لكل من: المعلمين، والتلاميذ (العاديين والمدمجين)، وأولياء الأمور، وكل العاملين في المدرسة، وعمل دورات تدريبية للمعلمين من قبل جهات معتمدة حيث تتضمن هذه الدورات: التعريف بالفئة التي سيتم دمجها، وخصائصها، وكيفية التعامل معها، وطرق تعديل منهجها، واستراتيجيات التدريس الملائمة، ووسائل القياس والتقويم المناسبة لها؛ كي لا يصدم المعلم عندما يرى أمامه التلاميذ المدمجين وهو لا يعلم عنهم شيء مما يؤدي لحدوث الكثير من الآثار السلبية على التلميذ العادي والمدمج، وتكوين

الاتجاهات السلبية نحو الدمج، وفي هذه الحالة يكون هناك تجني على عملية الدمج. لذلك ينبغي الإعداد والتدريب المناسب للمعلم لتنمية كفاياته المهنية اللازمة لتحقيق أهداف الدمج وهذا ما أوصت به العديد من الدراسات السابقة منها: دراسة (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014)حيث وضحت قوة ارتباط مستوى الكفاءة الذاتية بالقدرة على تلبية احتياجات التلاميذ المعاقين داخل فصول الدمج، وأوصت بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين، من أجل تحقيق وإثراء المعرفة والمهارات اللازمة لتلبية الاحتياجات المتنوعة بفصول الدمج. كما أظهرت دراسة (Nishimura & Busse, 2015) أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو دمج المعاقين، و ليس لديهم المعلومات الكافية والملائمة حول الدمج، بسبب ضعف الإعداد الذى يتلقوه في برامج إعداد المعلم، وكذلك ضعف التدريب والدعم لتلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.

المحور الثاني: الإعاقة العقلية

١. تعريف الإعاقة العقلية:

تعددت تعريفات الإعاقة العقلية فمنهم من يهتم بالجانب الطبي، ومنهم من يركز على الجانب الاجتماعي، وأيضًا من يهتم بالتعريف السيكومتري، وآخرين يهتمون بالجانب التربوي كلا حسب تخصصه وفيما يلي نشير إلى بعض هذه التعريفات:

حيث تعرفها الجمعية الأمريكية بأنها: " نقصٌ جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصورٍ في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، والعناية الشخصية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة ".(Hatton,2012,p4)

كما يعرف (عادل محمد، ٢٠٠٤) الإعاقة العقلية بأنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتضمنها الفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تعبر عن نفسها على هيئة قصور في واحدة أو أكثر من قدرات الطفل الأتية:

- القدرة على الاستماع
- القدرة على التفكير
- القدرة على التحدث
- القدرة على الكتابة
- القدرة على التهجي

ومن ثم فإن مثل هذه الإعاقة بمثابة حالة تتعارض مع تحقيق إنجاز أكاديمي يتناسب مع عمر الطفل، كما تتعارض مع قيامه بأنشطة الحياة اليومية بذلك الشكل وتلك الكيفية التي تتوقعها ممن هم في مثل سنه.

٢ـ٢ـ أسباب الإعاقة العقلية

مشكلة الإعاقة العقلية هي مشكلة عامة، يعاني منها جميع المجتمعات، بغض النظر عن المستوى المعيشي، وظروف الحياة، فهي موجودة في الدول المتقدمة، والدول المتخلفة والفقيرة، والأسباب التي يعتقد الأطباء تأثيرها على القدرات العقلية تنقسم لعدة مجموعات وهي:

١ـ أسباب قبل الولادة

أ- عوامل جينيّة: وهذه العوامل تنقسم لقسمين، فمنها ما هو وراثي، وهو السبب الذي يعزى له ثمانين بالمئة من الحالات، ويحدث خلالها خلل في خلايا الدماغ، أو الأعصاب المركزيّة، وذلك بسبب جينات موروثة من أحد الوالدين، والقسم الثاني هو حدوث خلل في الكروموسومات أثناء انقسامها.

ب- عوامل غير جينيّة: وهي العوامل التي تؤثّر على الجنين أثناء فترة الحمل، وهي كثيرة، ومنها: تعرّض الأم للأشعة، أو تناولها لبعض الأدوية، أو الأم المصابة بالسكري، أو خلل في وظائف الكلى، أو بسبب سوء التغذية، فلا يصل للجنين العناصر الغذائية اللازمة لنمو دماغه وتطوره، أو التلوث في الماء، أو الهواء، أو الغذاء.

٢ـ أسباب تحدث أثناء الولادة

هناك الكثير من المشاكل التي تواجه الجنين أثناء الولادة، فمثلاً يحدث التفاف للحبل السري حول عنقه، أو احتجاز رأسه في الحوض لكبر رأسه، أو لصغر اتساع الحوض، وكلها تسبب قلة وصول الأكسجين له، كما أنّ الحمل في

سن أكبر من الأربعين، أو تقارب الحمل، يزيد من احتمالية ولادة طفل يعاني من الإعاقة العقلية.

٣ـ أسباب بعد الولادة

قد يولد الطفل سليم، ولكن يتعرّض لخلل ما في مرحلة الرضاعة، مثل سوء التغذية، والحوادث، ضربات على الرأس، أو تعرضه لمواد كيماوية.

تصنيفات الإعاقة العقلية

تصنف الإعاقة العقلية تصنيفات متعددة وذلك حسب الأسس المعتمدة في التصنيف وذلك على النحو التالي :

١- التصنيف على أساس الأسباب.
٢- التصنيف على أساس شدة الإعاقة.
٣- التصنيف على أساس المظهر الخارجي.
٤- التصنيف التربوي.

٤ـ التصنيف على أساس السلوك التكيفي.

أولاً: التصنيف على أساس الأسباب.

اعتبر الأطباء أن كل سبب أو كل مجموعة من الأسباب المرضية المتشابهة، تؤدي إلى نوع من أنواع الإعاقة العقلية، وحسب هذا التصنيف توضع الإعاقة العقلية في فئات حسب الأسباب الطبية للحالة، ويكون الغرض من التقسيم التعرف على الأسباب وتحديد العلاج الطبي المناسب والاستفادة من تحديد إجراءات الوقاية من الإعاقة العقلية.

ويعتبر تصنيف تريد جولد من أقدم التصنيفات السببية حيث يصنف التخلف العقلي إلى الفئات التالية:-

تخلف عقلي أولي وتشمل الحالات التي تعود لأسباب وراثية.

تخلف عقلي ثانوي وتشمل الحالات التي تعود أسبابها إلى عوامل بيئية، مثل الأمراض أو التشوهات الخلقية والتي تحدث قبل وأثناء الولادة.

تخلف عقلي مختلط (وراثي وبيئي) والتي تشمل الحالات التي تشترك فيها العوامل أو المسببات الوراثية والبيئة معاً.

تخلف عقلي غير معروف الأسباب، والتي يصعب فيها تحديد الأسباب التي تؤدي للإعاقة العقلية.

وهناك أيضاً التصنيفات الطبية ومن أهمها تصنيف الجمعية الأميركية للتخلف العقلي:ـ

تخلف عقلي مرتبط بأمراض معدية مثل الحصبة الألمانية والزهري خاصة إذا حدثت في الثلاثة اشهر الأولى من الحمل.

تخلف عقلي مرتبط بأمراض التسمم مثل إصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص.

تخلف عقلي مرتبط بأمراض ناتجة عن إصابات جسمية مثل إصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لأي سبب من الأسباب.

تخلف عقلي مرتبط بأمراض التمثيل الغذائي مثل حالة الفينيل كيتون يوريا.

تخلف عقلي مرتبط بأمراض غير معروف سببها وتحدث قبل الولادة أو بعد الولادة.

تخلف عقلي غير مرتبط بأسباب عضوية مثل التخلف العقلي الناتج عن عوامل أسرية.

ثانياً: التصنيف على أساس شدة الإعاقة أو نسبة الذكاء.

التصنيف تبعًا لنسبة الذكاء الذي اقترحه جروسمان وتبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي فقد اعتبر حالات التخلف العقلي هي الحالات التي ينخفض أداؤها العقلي عن المتوسط بانحرافين معياريين على الأقل فأصبحت تقع تحت (٧٠) على مقياس وكسلر، وتحت (٦٨) على مقياس بينيه.

ويعد تصنيف الإعاقة العقلية حسب درجة الإعاقة هو الأوسع انتشاراً واستخداما، لأنه يعتمد على مستوى الأداء الوظيفي العقلي من ناحية، وعلى درجة النمو والنضج، بالإضافة إلى درجة القصور في السلوك التكيفي من ناحية أخرى، ويمكن تصنيف المعوقين عقليا وفق هذا التصنيف إلى:-

تخلف عقلي بسيط (Mild Mental Retardation) تمثل هذه الفئة (٨٥٪) من المعوقين، ويطلق عليهم القابلين للتعلم، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥-٧٠) درجة، حيث يتوقف النمو العقلي في الرشد عند مستوى طفل عادي يتراوح ما بين (٧-١٠) سنوات، و(٩-١٢) سنة تقريباً.

تخلف عقلي متوسط (Moderate Mental Retardation)) ، تتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ما بين (٣٥-٥٠) أو (٤٠-٥٥) درجة، ويتوقف النمو العقلي عند مستوى عمر (٣-٧ سنوات) أو (٦-٩ سنوات)، وتشكل هذه الفئة ما نسبته (١٠٪) من الأطفال المعوقين عقلياً. ويطلق على هذه الفئة القابلين للتدريب.

تخلف عقلي شديد (Severe Mental Retardation) ، تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين (٢٠-٣٥) أو (٢٥-٤٠) درجة، ويكون العمر العقلي لهم من (٣) إلى اقل من (٦) سنوات.

تخلف عقلي شديد جداً (Profound Mental Retardation): نسبة ذكاء هذه الفئة اقل من (٢٠) درجة، ويقع حوالي (١-٢٪) من المتخلفين ضمن هذا المستوى، أما العمر العقلي لهم فهو اقل من (٣) سنوات.

ثالثاً: التصنيف على أساس المظهر الخارجي (الإكلينيكي).

يعتمد هذا التصنيف على المظاهر والملامح الجسمية والتي تصاحب بعض حالات الإعاقة العقلية بالإضافة إلى عامل الذكاء المنخفض، ومن أهم الأنماط الإكلينيكية للمتخلفين عقليا واشدها شيوعا ما يلي:-

حالات المنغولية أو عرض داون (Dawns Syndrome) وتمثل (١٠٪) من حالات التخلف العقلي المتوسط والشديد.

حالات استسقاء الدماغ (Hydrocephaly) : هو تراكم السائل النخاعي الشوكي داخل الجمجمة مما يؤدي إلى زيادة الضغوط فتتلف أنسجة الدماغ، وترجع زيادة هذا السائل إلى اختلال إعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع جريانه.

حالات القماءة أو القصاع (Cretinism) : تعتبر حالات القماءة (قصر القامة) من الحالات المعروفة في ميدان الإعاقة العقلية، حيث يتصف هؤلاء الأطفال بالقصر المفرط، وقد لا يتجاوز طول الطفل (٦٠-٧٠سم) في مرحلة المراهقة (١٦-١٨) سنة، وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة من (٢٥-٥٠) درجة.

حالات كبر حجم الدماغ (Macrocephaly) : تتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم وزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء والخلايا الضامة بالمخ، وترجع إلى وجود عيب في المخ انتقل عن طريق الجينات الوراثية مما أدى إلى النمو الشاذ في أنسجة المخ، كما يكون عمر هذه الحالات قصيراً فيما عدا الحالات غير المصحوبة بتشنجات عصبية، وتبدو مظاهر هذه الحالة في كبر محيط الجمجمة (٥٤) سم مقارنة مع حجم محيط الجمجمة لدى الأطفال العاديين عند الولادة.

حالات صغر حجم الدماغ (Microcephaly) : تتميز هذه الحالة بصغر حجم الجمجمة وصغر حجم المخ، نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة (٢٠-٥) سم مقارنة مع حجم محيط الجمجمة للعاديين حيث يكون عند العاديين (٣٣-٥) سم.

حالات اضطراب التمثيل الغذائي (Phenylketonuria) (PKU) عبارة عن ضطراب في التمثيل الغذائي ينتج عن فقدان إنزيم أو الحامض يدعى (Phe-nylalanine Hydroxylase) يفرزه الكبد، ويساعد هذا الإنزيم على أكسدة الحامض الأميني المسمى فينيل لا نين الموجود في البروتين، ويدخل في اللحوم ويؤدي ارتفاع هذا الحامض في الدم إلى آثار سامة على خلايا المخ ينتج عنها موت الخلايا العصبية، وتتميز بانخفاض نسبة الذكاء حيث تقع هذه الحالة ما بين الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة والغالبية تقع ما بين (٢٥-٥٠) درجة، وتتميز أيضاً باختلالات عصبية وعقلية وحركية زائدة وانحرافات سلوكية.

رابعاً: التصنيف التربوي.

يستخدم هذا التصنيف ليسهل الجانب التدريبي والتعامل مع التلميذ المعوق عقليا، حيث يتجه المهتمون في التربية الخاصة إلى تقسيم فئات المتخلفين عقليا حسب قابليتهم للتعلم، ومن أهم هذه التقسيمات تقسيم كيرك وهو:-

فئة بطيء التعلم : وتبلغ نسبة الذكاء من (٧٥-٩٠) درجة.

فئة القابلين للتعلم : وتبلغ نسبة الذكاء من (٥٠-٧٥) أو (٥٥-٧٩) درجة، ولا يستطيع أفراد هذه الفئة الاستفادة من البرامج التربوية العادية، إلا أنه يبقى لديهم إمكانية الاستفادة من البرامج التعليمية إذا قدمت لهم فرص التربية الخاصة المناسبة.

فئة القابلين للتدريب : وتبلغ نسبة الذكاء من (٣٠-٥٠) أو (٣٥-٥٥) درجة، وهم غير قادرين على التعلم، إلا انهم قابلون للتدريب في مجالات المهارات اللازمة للاعتماد على النفس، والتكيف الاجتماعي في نطاق الأسرة والجيرة.
فئة الاعتماديين: وتبلغ نسبة الذكاء اقل من (٢٥) أو (٢٥-٣٠) درجة، وهم غير قادرين على الاستفادة من التعلم أو التدريب وهم بحاجة إلى رعاية وإشراف مستمرين.

خامساً: التصنيف على أساس السلوك التكيفي.

التخلف العقلي البسيط : تتراوح نسبة الذكاء لديهم بين (٥٠-٦٩) ويتوقف النمو العقلي عند عمر (٧-١٠) سنوات، ومن صفات هذه الفئة ضعف التحصيل، عيوب في النطق، ويمكن أن يتحمل هؤلاء المسؤولية نحو أنفسهم ونحو أسرهم إذا قدمت لهم الرعاية المناسبة في وقتٍ مبكرٍ، إلا انهم بحاجة للإرشاد والعناية في المستقبل.
التخلف العقلي المتوسط : تتراوح نسبة الذكاء لديهم بين (٢٥-٤٩) ويتوقف النمو العقلي عند مستوى عمر (٣-٧) سنوات، ومن صفات هذه الفئة أنهم قادرون على حماية أنفسهم من الأخطار الطبيعية، ويمكنهم تعلم بعض المبادئ الأساسية البسيطة في القراءة والكتابة والحساب والتدريب على بعض الأعمال اليدوية القصيرة، إلا أنهم بحاجةٍ إلى رعاية الآخرين ومساعدتهم في قضاء بعض الحاجات اليومية ولكن لا يستطيع هؤلاء القيام بالحاجات الأخرى بدرجة معينة من الإتقان.

التخلف العقلي الشديد: وتتراوح نسبة الذكاء لدى أفراد هذه الفئة إلى أقل من (٢٥) على مقياس الذكاء الفردي، ويتوقف نمو هؤلاء عند مستوى عمر أقل من (٣) سنوات، فالمعوق هنا لا يستطيع حماية نفسه من الأخطار الطبيعية، ويفشل في اكتساب العادات الأساسية في النظافة والتغذية وضبط عمليات الإخراج، ويحتاج إلى رعايةٍ شديدةٍ من الآخرين في كل شيء وفي جميع الحاجات الأساسية والضرورية عادل محمد (٢٠١٨).

١ـ٢ـ خصائص ذوي الإعاقة العقلية

١ـ الخصائص المعرفية :

ينخفض الفرد المعاق عقليًا في القدرة العقلية (الذكاء)، نتيجة انخفاض قدراته المكونة للقدرة العامة، ويتضح هذا الانخفاض منذ ولادته للمرحلة الشّديدة والمتوسّطة، حيث لا يبدي الطفل المستوى الإدراكي أو العقلي للبيئة المحيطة به، بينما يتضح على الأطفال المعاقين إعاقة بسيطة في المرحلة الأولى من الروضة أو المدرسة، وأهم ما يميز الطفل المعاق عقليًا، ما يلي:

- البطء في النمّو العقلي: صفةٌ تتواجد في جميع الأفراد المعاقين عقلياً، حيث يقل معدل النّضج والتّقدم العقلي بالنّسبة لمن هم في سنّهم، وكلّما ازداد العمر العقليّ للأفراد الأسوياء قلت الزّيادة في العمر العقلي عاماً واحداً بالنسبة للمعاقين عقلياً، ويتقّدم العقل بالنسبة للأشخاص السويين سنةً بعد الأخرى، إلاّ أنّ الأطفال المعاقين عقلياً أقل منهم بكثير.
- ضعف الانتباه: يعد القصور في الانتباه من المشكلات الرئيسية للطّفل المعاق عقلياً، لذلك يحتاج إلى أسلوب مخصص في التعامل معهم.
- قصورٌ في الذاكرة: وهي ضعفٌ في استرجاع المعلومات التّي تم حفظها في الذاكرة، أي إنّ ذاكرتهم قصيرة المدى، ومن العوامل المؤثرة على ذاكرة المعاقين عقلياً: التأخر في التذكر المباشر على عكس الأسوياء من العمر نفسه. الفروق تتلاشى في التذكر غير المباشر بالنّسبة للمادة، لكن الفرق يستمر في المادة الأصلية للموقف التعليمي. التكرار بتجاوز الحد اللازم يفيد المعاقين عقلياً، ويشتت الأسوياء. طبيعة المادة ومدى صعوبتها وطولها تؤثر على النتائج العلمية بصورة واضحة. للتعزيز أثر إيجابي في نتائج التّعلم.
- قصور الإدراك: عدم قدرة الفرد المعاق ذهنيّاً على المقارنة والتّحليل، ولا يستطيع التّرتيب في الأحداث المحيطة به بطريقة مناسبة.

٢ـ الخصائص الجسميّة والحركيّة:

توجد فروقات واضحة بين الأداء النّفس حركي لكلمن المعاقين عقلياً والأسوياء، حيث يزداد بازدياد درجة الإعاقة، وتصاحب ذوي الإعاقة القويّة العديد من التّشوهات الجسميّة في الرأس والأطراف، بالإضافة إلى بطء النّمو الحركي،

ويشمل المشي، والاتزان، والمهارات الدّقيقة، ويعاني الأفراد المعاقين من حالات الصرّع، والتشنّجات.

٣ـ الخصائص الحسيّة:

يؤثّر القصور في القدرات العقليّة على القدرات الجسميّة، والتّي بدورها تؤثر على القدرات الحسيّة، لأنّ المعاقين عقليّاً يعانون من قصورٍ كبير في المعلومات الحسيّة التّي تنقلها الأجهزة الحسيّة.

٤ـ الخصائص الانفعاليّة :

من أهمّ المظاهر المصاحبة للإعاقة العقلية؛ حيث يجدون صعوبةً بالغة في تكوين صداقات، ويميلون إلى الانطواء والانسحاب، وفي بعض الأحيان وجود حالات عدوانيّة ومؤذية، وتختلف درجة الانفعالات باختلاف درجة الإعاقة لدى الفرد، والبيئة المحيطة به، والخبرات الاجتماعيّة التّي يتعرّض لها.

المحور الثالث: الكفايات المهنية للمعلم

تعد الكفايات المهنية للمعلمين إحدى نتاجات التطور الذى تشهده التربية الحديثة بدأ ظهورها في النصف الثاني من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية بمسمى» حركة تدريب المعلمين القائمة على الكفايات» التي تدعو إلى تقويم المعلم في ضوء أدائه وكفايته ،وقد ساعد على ظهورها عوامل كثيرة من أهمها التقنيات التربوية وما نتج عنها من أساليب جديدة للتعليم كالتعليم المبرمج والمصغر ،وتفريد التعليم، ومن العوامل المهمة الأخرى تطور وسائل التقويم وأدواته، والزيادة الهائلة في مخرجات برامج إعداد المعلمين التي ساعدت على ظهور عدد كبير منهم في الميدان التربوي ممن تتوافر فيه الكفايات اللازمة لمهنة التعليم (جميلة الراوي ، ٢٠١٨).

ومن خلال ما سبق نجد أهمية إعداد المعلمين وفق منحنى الكفايات كونها استراتيجية مهمة لمواجهة أزمة التعليم إذ أن أسس ومكونات العملية التعليمية على أهميتها وضرورتها كافة تبقى عاجزة إذا لم يتوفر معها معلم ذو كفاية، وهذا ما أكدته منظمة اليونسكو والعديد من الدراسات السابقة مثل (جميلة الراوي، ٢٠١٨؛ عبد الرحمن بتيل، ٢٠١٠؛ سماح الحلو، ٢٠١٨؛ خالد سليمان، ٢٠١١) وغيرها من الدراسات التي قامت بتقييم الكفايات والتحقق من مدى توافرها لدى المعلم وأخرى التي قامت بتدريب المعلم على الكفايات اللازمة لأداء الأدوار المطلوبة منه.

وبتعدد الدراسات تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الكفاية ولا يوجد اختلاف بين الباحثين في تعريفها ولكن هناك من عرفها في شكلها الكامن، والبعض عرفها في شكلها الظاهر، ففي شكلها الكامن هي القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما بحيث يؤدى أداءًا مثاليًا، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد، أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذى يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله، وعليه فإن الكفاية في شكلها الكامن هي إمكانية القيام بالعمل وفي شكلها الظاهر الأداء الفعلي للعمل.

٣ـ١ـ تعريف الكفاية

وأشار إليها خالد الأحمد (٢٠٠٥) بأنها «مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعملية، بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدى واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم يعد توافرها لديه شرطًا لإجازته في العمل» (ص.٢٤٢).

ويعبر عنها بأنها "أهداف سلوكية إجرائية محددة تحديدًا دقيقًا يؤديها المعلم بدرجة عالية من الإتقان والمهارة ناتجة عن معارف وخبرات سابقة لأداء جوانب أدواره المختلفة المطلوبة منه لتحقيق جودة عالية لمفردات العملية التعليمية" (بشرى العنزي، ٢٠٠٧، ص.١٧).

وعرف فتحي مصطفي (٢٠١٥) الكفايات المهنية بأنها مجموعة من الخبرات والمعارف العلمية في ميدان التخصص يقابلها مجموعة من المهارات الأدائية التي توجه سلوك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء إعدادهم للبرامج التربوية الجماعية والفردية وتعليمهم، والتي يمكن قياس مستوى أدائها عن طريق أداه محددة تتضمن عدد من المجالات الشاملة لهذه المعارف والمهارات (ص.٩).

٣ـ٢ـ أهمية الكفايات بالنسبة للمعلم:

الكفايات المهنية ضرورية لأى معلم لزوم السلاح للجندي، والسماعة للطبيب، حيث يعتبر عمله بدونها مضيعة للجهد والوقت وهدرًا للطاقة، فكيف إذا كان هذا المعلم هو معلم لغة القرآن الكريم، فتصبح مسؤوليته أكبر، فهو الناقل لتراث أمته

العربية الإسلامية، ومع تطور مهنة التعليم انتقل الاهتمام من التركيز على الشهادة إلى التركيز على الأداء في المواقف التعليمية المختلفة، وأصبح المعلم عامة ومعلم اللغة العربية خاصة أمام حقيقة واقعة مفادها أن المعلم الكفء هو الذى يمتلك المهارة اللازمة لأداء مهنة التعليم، لذلك ظهرت حركة وتربية المعلمين القائمة على أساس الكفايات التي تركز على أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها لمجموعة من الكفايات التي إذا أتقنها المعلم زاد احتمال أن يصبح معلما ناجحًا.

وتتمثل أهمية الكفايات المهنية للمعلم فيما يلى :

١. التحول من الاعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي إلى الاعتماد على فكرة المهارة أو بمفهوم أشمل على فكرة الكفاية.
٢. اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية لتربية المعلمين.
٣. تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، مما يتطلب قدرا من الكفايات التي يجب أن يلم بها.
٤. تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسية، واتسعت مجالاتها، وترتب على ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة تضم كثيرا من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة.
٥. اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع وقت وأقل كلفة، وهذا فرض على المعلم أدوارا جديدة تتطلق قدرات وكفايات تدريسية معينة (عبد الرحمن بتيل، ٢٠١٠).

٣ـ٣ـ مصادر اشتقاق الكفايات :

بالاطلاع على الأدبيات التي تحدثت عن الكفايات يتبين أن مصادر اشتقاق الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين وتدريبهم كثيرة ومتعددة منها:

١. اعتماد النظرية التربوية: سواء كانت تقليدية أو حديثة، فنشتق من خلالها كفايات تتفق مع أسسها ومنطلقاتها.
٢. تقدير الحاجات: ويتطلب هذا المدخل تقدير حاجات المجتمع، والمدرسة، والمهتمين بمجال التعليم من معلمين، ومشرفين تربويين، وطلاب وغيرهم؛ لاشتقاق كفايات البرنامج في ضوء هذه الحاجات.

٣. تحليل مهارات التعليم: حيث يتم تحديد المهارة التعليمية أولًا كمهارة الشرح واستخدام الأدلة والشواهد ثم تحليلها؛ لتحديد الكفايات اللازمة لكل جزء منها.
٤. مدخل بناء الأنموذج: تحدد الكفايات في هذا المدخل عن طريق تطوير أو وصف العملية المطلوبة لتصميم برنامج ناجح وتطبيقه وتقويمه.
٥. مدخل العملية: أي عملية التعليم التي يقوم بها المعلم أما المخرجات تشير إلى تحصيل الطالب في الموقف التعليمي، وهنا تشتق الكفايات عن طريق إجراء البحوث التي تربط بين سلوك المعلم وتحصيل الطالب، فالسلوك التي يثبت علاقته الارتباطية الموجبة بتحصيل التلاميذ يتم اشتقاق الكفايات منه.
٦. تحليل المقررات: من أكثر الأساليب استخدامًا حيث تحلل المقررات وتترجم لكفايات وفية يتم إعادة تشكيل المقررات الموجودة وتحويلها لعبارات تقوم على الكفاية.
٧. تحليل سلوك المعلم: يتضمن هذا الأسلوب استنتاج عدة أوصاف لسلوك المعلم الفعال وإخضاع هذه الأوصاف للتحليل، والتركيب، والتقويم، ومن ثم استخراج مجموعة من السلوكيات التي تشكل الكفايات التعليمية.
٨. تحليل طبيعة المرحلة الدراسية: تتحدد الكفايات في ضوء متطلبات المرحلة؛ لأن الكفايات تختلف من مرحلة لأخرى.
٩. البحوث والدراسات: تساعد البحوث والدراسات في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها لدى المعلمين.
١٠. قوائم الكفايات: ويعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات، بما يتيح إمكانية الاختيار منها ما يتلاءم وحاجة البرنامج.
١١. استطلاع آراء الخبراء والمختصين والعاملين بالميدان: يعتمد هذا المصدر على الآراء الموضوعية النابعة من الواقع الميداني بمشكلاته واحتياجاته حيث يتم الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم وتنظيماته المهنية في اشتقاق الكفايات وتضمين ما يرونه ضروريًا منها في برامج تدريب المعلم.
١٢. تحويل البرنامج القائم لمجموعة من الكفايات: وهنا يتم التركيز على الجانب العلمي والممارسة (سعيد الأسدي ،محمد المسعودي، وهناء التميمي، ٢٠١٦).

وتتفق دراسة كلًا من (بواب رضوان،٢٠١٤؛ سماح الحلو، ٢٠١٨؛ عبد الرحمن بتيل،٢٠١٠) على ما سبق من مصادر لاشتقاق الكفايات حيث اعتمدوا على عدد

منها في أبحاثهم فقد أشار بواب رضوان (٢٠١٤) إلى المصادر التالية: (النظرية التربوية، تحليل المهام التعليمية، تحديد وتقويم الحاجات التعليمية، والأبحاث والدراسات)، كما أشارت سماح الحلو(٢٠١٨) إلى: (الملاحظة، البحوث والدراسات السابقة، وتقدير الحاجات)، واعتمد عبد الرحمن بتيل (٢٠١٠) على المصادر التالية في اشتقاق كفاياته: (فحص المقررات الدراسية وترجمتها لكفايات، قوائم الكفايات، البحوث والدراسات السابقة، وتقدير الحاجات).

ومن خلال ما سبق يمكن للباحثة أن تشتق كفايات دراستها من خلال المصادر التالية:

١. الملاحظة: من خلال الاحتكاك المباشر بمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج.
٢. تقدير الحاجات: من خلال توزيع استبانة تحتوى على الكفايات المهنية لتحديد درجة الحاجة للتدريب للبنود الواردة فيها.
٣. البحوث والدراسات: من خلال الاطلاع عليها والاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم في المجال.
٤. استطلاع آراء العاملين بالميدان: وذلك من خلال عمل مقابلة لبعض موجهي اللغة العربية ويطلب منهم تحديد بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمدارس الدمج، بالإضافة إلى أخذ رأى أساتذة الجامعات بقسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة ذوي الإعاقة العقلية.
٥. قوائم الكفايات: وذلك من خلال مراجعة قوائم كفايات معلم اللغة العربية في المراجع المتخصصة وأخذ ما يتوافق منها مع عينة البحث وما يتوافق مع فلسفة التربية المنبعة في جمهورية مصر العربية، وما يحقق أهداف تعليم فروع اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مع حذف الكفايات المتداخلة والمتكررة بالتحديد قائمة جديدة اسمها الكفايات المهنية اللازمة لمعلمة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج

منهجية البحث

أولًا: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي

ثانيًا: عينة البحث

تكونت عينة البحث من عينة الخصائص السيكومترية، والتي تكونت من (٥٠) معلم ومعلمة، بينما تكونت العينة النهائية من (١٠٠) معلم ومعلمة، ووصف العينة النهائية على النحو التالي:

جدول (١)

وصف العينة النهائية في ضوء النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكر	٣٧	٠,٣٧
أنثى	٦٣	٠,٦٣
المجموع	١٠٠	٠,١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة تمثيل المعلمين الذكور كانت ٣٧ ٪، بينما نسبة المعلمات فكانت ٦٣٪.

جدول (٢)

وصف العينة في ضوء سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
٧ سنوات فأكثر	٥٠	٠,٥٠
أقل من ٧ سنوات	٥٠	٠,٥٠
المجموع	١٠٠	٠,١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن عدد المعلمين ذوي الخبرة أكثر من ٧ سنوات تساوي ٦٣٪، بينما المعلمين أقل من ٧ سنوات تساوي ٣٧٪.

ثالثًا: أدوات البحث

استبانة الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات الدمج

١ـ الهدف من الاستبانة:

تحديد مستوى الكفاية المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنظام الدمج

٢ـ إعداد الاستبانة:

بعد الاطلاع على الأدبيات المتصلة بموضوع الكفايات المهنية للمعلمين، من إطار نظري ودراسات سابقة، وأدوات قياس الكفايات

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة حسب الخطوات التالية:

١. تحديد الكفايات المهنية التي يحتاج معلمي اللغة العربية التدريب عليها
٢. تحديد الكفايات المتعلقة بالأداء وصياغتها.
٣. تم ترتيب وتنظيم الكفايات.
٤. مراجعة وتدقيق الاستبانة لغويا.
٥. تحكيم الاستبانة.
٦. تعديل الاستبانة في ضوء آراء السادة المحكمين.
٧. اختيار نموذج ليكرت الرباعي لتقييم أداء العينة في الكفايات المهنية المحددة، وكانت مستويات مقياس ليكرت على النحو التالي:

جدول (٣)

مستويات مقياس ليكرت الرباعي

متوفرة بدرجة كبيرة	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة
٤	٣	٢	١

٨. إخراج الاستبانة في صورتها الأولية وتطبيقها على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية، على النحو التالي:

الخصائص السيكو مترية لاستبانة الكفايات:

أولا: الثبات

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ، كمؤشر على ثبات الاستبانة ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤)

معاملات ثبات استبانة الكفايات

الكفايات	معامل ألفا
الكفايات المعرفية	٠,٦٩
الكفايات الشخصية	٠,٧٤
الكفايات التدريسية	٠,٨١
الاستبانة ككل	٠,٨٤

يتضح من الجدول رقم (٤) أن استبانة ملاحظة الكفايات لها درجة عالية من الثبات.

الاتساق الداخلي لاستبانة ملاحظة الكفايات:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة تقدير كل كفاية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة

الكفايات	المعرفية	الشخصية	التدريسية	الدرجة الكلية
١	**٠,٩٣٩			**٠,٨٧١
٢	**٠,٩٤٦			**٠,٨٩٢
٣	**٠,٨٧٤			**٠,٧٦٤
٤	**٠,٩٠٤			**٠,٧٣٢
٥	**٠,٩٧١			**٠,٨٣٢
٦	**٠,٨٩١			**٠,٩٣١
٧	**٠,٨٧٩			**٠,٨٤٥
٨	**٠,٩٠٩			**٠,٧١٠
٩	**٠,٧٩٣			**٠,٩٠٥
١٠	**٠,٨٥٤			**٠,٨٩٨
١١	**٠,٨٨٨			**٠,٨٠٩
١٢	**٠,٩١٢			**٠,٨٥٤
١٣	**٠,٨٧٦			**٠,٩٣٥
١٤	**٠,٧١٠			**٠,٧٦٠

الكفايات	المعرفية	الشخصية	التدريسية	الدرجة الكلية
١٥	**٠,٧٣٨			**٠,٨٧٤٨
١٦		**٠,٩١١		**٠,٧٨٨
١٧		**٠,٩٠٨		**٠,٦٤٣
١٨		**٠,٨٨٦		**٠,٧٣٢
١٩		**٠,٧٨٩		**٠,٧٦٥
٢٠		**٠,٨٣١		**٠,٨٧٩
٢١		**٠,٧٨٢		**٠,٤٣٨
٢٢		**٠,٨٧٦		**٠,٧٦٥
٢٣		**٠,٩٤٨		**٠,٧٨٩
٢٤		**٠,٨٩٧		**٠,٨٠٩
٢٥		**٠,٧٧٩		**٠,٧٩١
٢٦		**٠,٨٣١		**٠,٧٧٣
٢٧		**٠,٧٩١		**٠,٧١٠
٢٨		**٠,٩١١		**٠,٧٦١
٢٩		**٠,٩٠٨		**٠,٩٣٥
٣٠		**٠,٨٨٦		**٠,٧٧٥
٣١			**٠,٧٨٩	**٠,٦٨٤
٣٢			**٠,٨٢٦	**٠,٧٥٤
٣٣			**٠,٧٧٢	**٠,٨٧٠
٣٤			**٠,٨١٠	**٠,٩٣٥
٣٥			**٠,٩١٣	**٠,٨٧٠
٣٦			**٠,٨٩٠	**٠,٨٦٥
٣٧			**٠,٨٠١	**٠,٧٦٥
٣٨			**٠,٨٩١	**٠,٧٧٦
٣٩			**٠,٧٧٧	**٠,٨٥٤
٤٠			**٠,٨٧٠	**٠,٧٦٥
٤١			**٠,٧٥٤	**٠,٩١١
٤٢			**٠,٨١٨	**٠,٨٣١
٤٣			**٠,٨٠٧	**٠,٨٧٩
٤٤			**٠,٨٩٠	**٠,٦٥٤
٤٥			**٠,٨٩١	**٠,٦٥٠

يتضح من الجدول رقم (٥) ارتباط العبارات بأبعادها وبالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت جميعها دالة عند ٠،٠١ وهذا يعني اتساق العبارات مع الأبعاد والدرجة الكلية في قياس ما تقيسه تلك الأبعاد.

كما تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

معاملات ارتباطات الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط
المعرفية	**٠,٨٧٦
الوجدانية والشخصية	**٠,٩٠٣
التدريسية	**٠,٧٨٥
الاستبانة ككل	**٠,٨١٩

**دال عند ٠,٠١

يتضح من رقم (٦) السابق وجود ارتباط موجب دال بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يعني الاتساق بين الأبعاد والاستبانة ككل في قياس ما تهدف له الاستبانة.

ثانيًا: الصدق:

تم حساب صدق الاستبانة باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرض الصورة المبدئية للاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول مدى:

- مناسبة الاستبانة للهدف منها.
- الصحة العلمية واللغوية لعبارات وأبعاد الاستبانة.
- مناسبة كل بعد وعبارة للهدف الذي وضع من أجله.
- تحديد القيمة الوزنية لكل بعد.

ومن ثم أجريت التعديلات التي أجمع عليها ٨٠٪ فأكثر من آراء المحكمين مثل حذف، إعادة صياغة، إعادة ترتيب بعض بنود الاستبانة، وقد تم حساب متوسط القيمة الوزنية لكل بعد وذلك بجمع الدرجات التي أعطاها المحكمين لهذ البعد مقسوما على عدد المحكمين، وتحديد مستويات الأداء، حيث تم تحديد مستوى كل كفاءة في ضوء أربع مستويات (متوفرة بدرجة مرتفعة ، متوسطة، منخفضة، غير متوفرة).

الصورة النهائية للاستبانة الكفايات وطريقة التصحيح:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٥) عبارة تمثل خمس وأربعين كفاية مهنية، موزعة على ثلاثة أبعاد، لكل بعد (١٥) عبارة، ويتم تصحيح العبارة حسب تدريج ليكرت من ١-٤، بحيث تصبح أقل درجة للاستبانة (٤٥) وأعلى درجة (١٨٠)، ويعتبر المعلم لديه كفاية مهنية إذا كانت درجته أكبر من أو تساوي ١٢٦/ ١٨٠ أي بنسبة ٧٠٪

رابعًا: **خطوات إجراء البحث**:

تم تطبيق البحث وفق الخطوات الآتية:

١- إعداد الإطار النظري للدراسة بالرجوع إلى المصادر والأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات البحث وموضوعاتها.
٢- إعداد أداة البحث (استبانة الكفايات المهنية) وتحكيمها، وتطبيقها على عينة سيكو مترية لحساب الثبات والصدق، وإعدادها بصورتها النهائية.
٣- تطبيق أداة البحث(الاستبانة) على عينة البحث الأساسية (معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس الدمج

خامسًا: **عرض نتائج البحث ومناقشتها**:

باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

أولًا: **نتائج اختبار صحة الفرض الأول**، والذي ينص على: « تتوفر الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج بدرجة منخفضة «. ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونظرا لاختلاف عدد العبارات لكل بعد، فقد استخدمت الباحثة نسبة المتوسط، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على الاستبانة

الكفايات	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	نسبة المتوسط
المعرفية	١٥	٢٣,٣٧	٦,٩٢٧٧	٣٨,٩٥٪
الوجدانية الشخصية	١٥	١٨,٧٣	٩,١٧٩٣١	٣١,٢٢٪
التدريسية	١٥	٢٣,٩٨	٧,٥٧٧١٩	٣٩,٩٧٪
الاستبانة ككل	٤٥	٢٢,٠٢٦٧	٤,٢٩٣٥٧	٣٦,٧١٪

يتضح من الجدول رقم (٨)، أن نسبة توفر الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات مدارس الدمج – من وجهة نظرهم- تراوحت بين ٣١،٢٢٪ ٣٩,٩٧٪، وهي نسب أقل من المتوسط.

ثانيًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كفايات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج بالنسبة لمتغير (الجنس)». ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار «ت» للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

نتائج اختبار «ت» للفروق بين المعلمين والمعلمات في تقدير الكفايات المهنية

الكفايات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المعرفية	معلمة	٦٣	٢٢,٨٢٥٤	٦,٣٠٢٩٤	١,٠٢٦	غير دالة
	معلم	٣٧	٢٤,٢٩٧٣	٧,٨٨٤١١		
الوجدانية الشخصية	معلمة	٦٣	١٩,٦٩٨٤	١٠,٠٢٥١٩	١,٣٨٣	غير دالة
	معلم	٣٧	١٧,٠٨١١	٧,٣٦١٢٣		
التدريسية	معلمة	٦٣	٢٤,١٤٢٩	٨,٠٨٩٩٣	٠,٢٧٩	غير دالة
	معلم	٣٧	٢٣,٧٠٢٧	٦,٧١١٧٨		
الاستبانة ككل	معلمة	٦٣	٢٢,٢٢٢٢	٤,٣٥٣٥٥	٠,٥٩٢	غير دالة
	معلم	٣٧	٢١,٦٩٣٧	٤,٢٢٧٦١		

يتضح من الجدول رقم ٩عدم وجود فروق في تقييم المعلمين والمعلمات للكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات الدمج.

ثالثًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كفايات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج بالنسبة لمتغير (سنوات الخبرة الدراسية).

ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار «ت» للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار «ت» للفروق في تقدير الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات الدمج في ضوء سنوات الخبرة

الكفايات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المعرفية	٧ سنوات فأكبر	٥٠	٢٣,٤٤	٧,١٥٤٧٣	٠,١٠١	غير دالة
	أقل من ٧ سنوات	٥٠	٢٣,٣	٦,٧٦٥٠١		
الوجدانية الشخصية	٧ سنوات فأكبر	٥٠	١٨,٥	٨,٤٥٤٥٦	٠,٢٤٩	غير دالة
	أقل من ٧ سنوات	٥٠	١٨,٩٦	٩,٩٣٢٣٤		
التدريسية	٧ سنوات فأكبر	٥٠	٢٤,٤٤	٧,٩٨٢٥٣	٠,٦٠٥	غير دالة
	أقل من ٧ سنوات	٥٠	٢٣,٥٢	٧,٢٠٠٤٥		
الاستبانة ككل	٧ سنوات فأكبر	٥٠	٢٢,١٢٦٧	٤,١٥٩٤٦	٠,٢٣٢	غير دالة
	أقل من ٧ سنوات	٥٠	٢١,٩٢٦٧	٤,٤٦٣٦٦		

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق في تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات الدمج في ضوء سنوات الخبرة .

من خلال نتائج البحث، يتضح أن الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس الدمج بمحافظة الشرقية أقل مما هو مطلوب، كما أن هذا الأمر لا يختلف باختلاف النوع (معلم أو معلمة)، أو اختلاف سنوات الخبرة الدراسية (٧ سنوات فأكثر، أقل من سبع سنوات).

تفسير النتائج:

أسفرت النتائج عن وجود قصور في الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج بمعدل اقل من متوسط من وجهه نظرهم كما أسفرت عن عدم وجود قصور بالنسبة لمتغير الجنس وسنوات الخبرة في الكفايات المهنية لديهم وقد يرجع ذلك إلي عدم توفير المتطلبات الكافية للدمج التربوي قبل تطبيقه كتوفير البرامج التدريبية الكافية واللازمة للمعلم وان توفرت تكون غير نابعه من احتياجاتهم التدريبية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية الكفايات المهنية اللازمة للمعلم؛ ليقوم بدوره بالشكل المطلوب، وذلك من خلال أعداد البرامج التدريبية اللازمة له أثناء الخدمة شرط ألا تكون برامج تقليدية ولكن في ضوء الاحتياجات التدريبية له حتى تكون فعالة فمن هذه الدراسات التي اتفقت معها نتائج هذه الدراسة دراسة سماح الحلو (٢٠١٨) التي كان هدفها تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الإعاقة السمعية بقطاع غزة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وذلك من خلال البرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة وقد تحققت من فعاليته من خلال اختبار الكفايات المهنية التي طبقته على مجموعة تجريبية واحدة عددها (٢٤) معلم ومعلمة اذ كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار الكفايات المهنية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي مما يدل على أن البرنامج التدريبي فعال في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الإعاقة السمعية بقطاع غزة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة راشد الروقي (٢٠١٨) والتي كان هدفها تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وذلك من خلال البرنامج التدريبي الذي اعده الباحث وطبقه على عينه قوامها (٤٠) معلم، وقد أسفرت النتائج أن البرنامج التدريبي فعال في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وكذلك اتفقت الدراسة مع دراسة جميلة الراوي (٢٠١٨) التي كان هدفها التعرف على مدى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة

الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية، ومعرفة مدى اختلاف مستوى التوافر والأهمية للكفايات المهنية باختلاف: الجنس(ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، وطبيعة المكان التربوي كونه (معهد تربية فكرية، مدرسة دمج). وقد بلغت عينة الدراسة (٤٥) معلم ومعلمة يعملون بمعاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. وبينت النتائج أن الكفايات المهنية في مجملها متوفرة، وكان أكثرها توافراً العمل بفعالية مع الأخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع، وأقلها توافراً المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة، بينما تراوحت بقية الكفايات بين ذلك ،وبينت النتائج أيضًا أن جميع التقييمات التي صدرت من عينة البحث لمدى أهمية الكفايات المهنية كانت مرتفعة، كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المهنية. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين سنوات الخبرة وكذلك نوع المكان التربوي؛ وقد أرجعت الباحثة سبب ذلك التوافر للكفايات إلى فعالية البرامج التدريبية التي التحق بها هؤلاء المعلمون وأن باقي الكفايات يحتاج المعلم للتدريب عليه وهذا ما أوصت به الباحثة.

كما اتفقت الدراسة مع دراسة عادل محمد (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على واقع نظام الدمج بالمدارس الابتدائية بمحافظة البحر الأحمر من خلال تحليل نظام الدمج والتعرف على متطلباته وانعكاساتها على أدوار المعلم، وأهم المشكلات التي يوجهها ، والتعرف على الأدوار المطلوبة من المعلم العادي بفصول ومدارس الدمج وقد توصلت الباحثة في دراستها لمجموعة من الأدوار المقترحة للمعلم العادي في ضوء نظام الدمج، وأوصت بضرورة ترجمة هذه الأدوار إلى كفايات يتم إكسابها وتنميتها لدى المعلم بمدارس الدمج من خلال البرامج التدريبية المناسبة لمساعدة هؤلاء المعلمون على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من نظام الدمج.

وأيضاً تتفق الدراسة مع الدراسة التي أكدت على أهمية عقد البرامج التدريبية للمعلم شرط أن يكون محتواها نابع من الاحتياج الفعلي من الكفايات المهنية الضرورية له ، ومعدة الإعداد المناسب وهي دراسة أحمد القرني (٢٠١٩) التي هدفت إلى تقويم برامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفدة. وقد قام الباحث بهذه الدراسة عندما لاحظ الأداء الكفء لمعلمي القنفده، فقام بإعداد استبانة تقويم برامج التدريب الصيفي وطبقها على (١٠٠) معلم من

معلمي القنفدة . وبينت النتائج وفرة البرامج التدريبية لهؤلاء المعلمون، وأن هذه البرامج معدة الأعداد المناسب ونابعة من الاحتياج الفعلي للمعلمين وقائمة على الكفايات المهنية الضرورية لهم مما انعكس على أدائهم، وقد أوصى الباحث بضرورة اهتمام معدي البرامج التدريبية بتطوير الأنشطة التعليمية داخل البرامج ، وزيادة الأمثلة التي تربط الدرس بالواقع لزيادة فعالية البرامج المعدة .

كما تتفق مع نتائج دراسة رضوى الشيمي(٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على الكفايات المهنية الواجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة جامعة تبوك. وذلك من خلال مقياس الكفايات المهنية التي بنته الباحثة وطبقته على عينة قوامها (٤٠) طالبة من الطالبات الخريجات مسار توحد، وتم تقسيمهم لمجموعتين(٢٠طالبة) مجموعة ضابطة، و(٢٠طالبة) مجموعة تجريبية وعليه تم تحديد الكفايات المهنية اللازمة لهم وإعداد البرنامج التدريبي لتنميتها، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي أكدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية الكفايات المهنية لعينة الدراسة وذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الكفايات المهنية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفايات المهنية لصالح القياس البعدي.

سادسًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحثون بما يلي:

١- ضرورة رفع الكفاءة المهنية لمعلمي ومعلمات مدارس الدمج.

٢- عمل دورات تدريبية مكثفة لتحسين مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي ومعلمات مدارس الدمج.

٣- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الدمج، والتركيز على التدريب الميداني للطلبة في أقسام التربية بالجامعات ووضع آليات لتطويره.

٤- توفير دراسات مستمرة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المراحل الابتدائية لتكون منطلقاً لتطوير برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة.

٥- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتخصصة والمرتبطة بمعايير الجودة في الكفايات المهنية.

٦- ضرورة المراجعة الدورية لكفايات معلمي الدمج بالمعايير العالمية لرصد الإيجابيات والسلبيات ومنها يتم تحديد الأولويات التدريبية.

٧- الاهتمام باستقدام مدربين على درجة عالية من المهنية لتدريب معلمي الدمج.

٨- تقديم الحوافز المادية، والمعنوية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لحضور الدورات التدريبية انطلاقاً من دورها الكبير في تدريس اللغة العربية.

سابعًا: مقترحات البحث:

أوضحت نتائج هذا البحث حاجة ميدان تعليم اللغة العربية إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمشكلات وموضوعات تستحق البحث والدراسة ومن أهمها:

١. إجراء المزيد من الدراسات التي تكشف المعيقات التي تواجه معلم اللغة العربية داخل فصول الدمج ووضع الحلول المناسبة لها.

٢. إجراء دراسات لتقويم أداء معلمي اللغة العربية في مدارس الدمج في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٣. دراسة أثر تنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج على تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

٤. تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية في ضوء مدخل الكفايات.

٥. دراسة فعالية برنامج تدريبي لتدريب مشرفي اللغة العربية في ضوء مدخل الكفايات

٦. دراسة مقارنة بين مستوى أداء خريجي كليات التربية وخريجي الكليات الأخرى القائمين بتدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنظام الدمج.

المراجع

أحمد سريح القرني (٢٠١٩). تقويم برامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفدة. **المجلة التربوية بجامعة الملك خالد**، (٦٤)، ٢٢-٤٨

أسامة محمد البطاينة (٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٢ (١)، ٣١، ١٤٤.

أمل معوض الهجرسي (٢٠٠٣). **تربية الأطفال المعاقين عقلياً**. القاهرة: دار الفكر العربي.

بشرى بنت خلف العنزي (٢٠٠٧). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم إدارة التدريب التربوي. **بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر الذي أقامته الجمعية للعلوم التربوية والنفسية، بعنوان الجودة في التعليم العام**، ١٥-١٧/٥.

بواب رضوان (٢٠١٤). الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظرالطلبة. **رسالة دكتوراه غيرمنشورة** بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سطيف.

جمال محمد الخطيب (٢٠١١). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية** (ط٣). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

جميلة مشبب الراوي (٢٠١٨).تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية، جامعة الملك خالد بأبها**، (٥١)، ٤٨٢-٥١٤.

حسن أحمد الطعاني (٢٠٠٢). **التدريب مفهومة، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. دار الشروق.

خالد رمضان سليمان (٢٠١١). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقليًا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. **مجلة كلية التربية ببنها**، ٢٢(٨٥)، ٢٦٨-٣٢٣.

خديم دلال (٢٠١٦). علاقة برامج التدريب أثناء الخدمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الطور الابتدائي دراسة ميدانية بمقاطعة شعاشة بولاية مستغانم. **رسالة ماجستير غير منشورة** كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة عبد الحميد بن باديس.

راشد محمد الروقي (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. **مجلة كلية التربية بجامعة الطائف**، ٩(٢) ، ٦٥-١٢٨.

راضي عبد المجيد طة (٢٠١٤). **الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعيًا في مدارس التعليم العام**. القاهرة: دار الفكر العربي.

هويدا الحاج فضل جبرالله (٢٠١٧). دور التقدم التكنولوجي في تطوير الكفايات المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة النيلين.

رضا عبد الرازق جبر (٢٠٢٠). الاتجاة نحو الدمج والتلميذ المعاق لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي والطلاب المعلمين شعبة التربية الخاصة. **المجلة التربوية بجامعة المنصورة**، (٧٦) ، ١٥٦٦-١٦٥٦.

سالم حميدان العوفي (٢٠٢٠). مستوى الحاجات التدريبية لدى معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤(١٣) ، ٩٩-١٢١.

سعيد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي، وهناء عبد الكريم التميمي (٢٠١٦). **التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية**. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

سلام جميل الحميداوي (٢٠١٧). مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة. **مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل**، (٣٢)، ٧٠٣-٧١٦.

سماح فتحي الحلو (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدارس الإعاقة السمعية بقطاع غزة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **رسالة ماجستير غير منشورة** ،كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.

سمية حلمي الجمل (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. **رسالة ماجستيرغير منشورة**، الجامعة الإسلامية غزة.

سهير محمد شاش (٢٠١٦). **استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سهيلة كاظم الفتلاوي (٢٠٠٣). **الكفايات التدريسية «المفهوم-التدريب-الأداء» سلسلة طرائق التدريس**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سهيلة كاظم الفتلاوي (٢٠٠٤). **تغريد التعليم في إعداد تأهيل المعلم**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سيدة سلامة محمود (٢٠١٨).أدوار مقترحة للمعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء متطلبات نظام الدمج. **مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي**، ١(٢) ، ٦٣-١٦١.

عادل عبدالله محمد،. (٢٠٠٤). **الإعاقات العقلية**. دار الرشاد.

عادل محمد العدل (٢٠١٧). **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد الرحمن سعيد بتيل (٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية،**رسالة ماجستيرغيرمنشورة**،كلية التربية جامعة الملك خالد بأبها.

عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط٥). القاهرة: دار الفكر العربي.

العدل، عادل محمد (٢٠١٧). **مدخل إلى التربية الخاصة**. دار الكتاب الحديث.

علي خليل الحمد، نعيم علي العتوم (٢٠١٦). **الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة**. الأردن: دار المسيرة.

علي عبد النبي حنفي (٢٠١٥). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. **مجلة الطفولة والتنمية بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة**، ٦(٢٣)، ١-٢٣١.

فاروق فارع الروسان (٢٠١٠). **مقدمة في الإعاقة العقلية (ط.٤)**. دار الفكر.

فاروق فارع الروسان (٢٠١٣). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة** (ط٣).الأردن: دار الفكر.

كمال سالم سيسالم(٢٠١٥). **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله** (ط٦). العين: دار الكتاب الجامعي.

حمد عبد العزيز الريعي (٢٠١٥). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وآدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. **مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، ٤(٣)، ١٥-٦٦.

مصطفى نوري القمش (٢٠١١). **الإعاقة العقلية النظرية والممارسة**. دار المسيرة.

هويدا محمود الأتربي (٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون دراسة حاله على محافظة الغربية. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي بجامعة عين شمس**، (٣٧)، ٤٨٤-٥٧٨.

Heather, R.(2016). A study of the social and Emotional Growth and Development of study with Disabilities in an Inclusive setting in an Inner-city Middle school. ***PhD.***, Gardner-Webb University.

Jessica, R. (2016). The Role of teacher preparation for Inclusive classroom settings. ***PhD.***, Missouri Baptist University.

Nishimara, T., Busse, R. (2015). A factor analysis validation study of the scale of teachers Attitudes toward in collusive classrooms (STATIC). ***International Journal of special Education***, 30 (3), 118-125.

Tdakiridou, H., polyzopoulou, K .(2014). Greek teachers, Attitudes toward- the inclusion of students with special Educational Needs. ***American Journal of Educational Rsesearch***, 2(4), 208 – 218.

Hatton, C. (2012). Intelleectua disabilities- Classification, epidemiology and causes. In E.Emerson, C.Haatton,K. Dickson,R. G