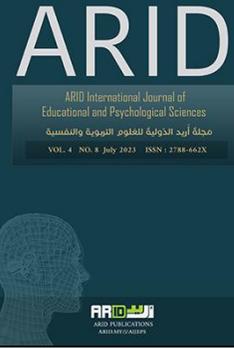




ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: <http://arid.my/j/aijeps>



مَجَلَّةُ أُرَيْدِ الدَّوْلِيَّةُ لِلْعُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالنَّفْسِيَّةِ

العدد 8، المجلد 4، تموز 2023 م

حاجات المعلمين التدريبيَّة للاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة في إطار التعليم الجامع

د. شاهر يوسف ياغي

منسق التعليم الجامع ودمج الإعاقة في مدارس الأونروا – فلسطين - قطاع غزة

Teachers' Training Needs to Respond to Psychological Needs of Students with Disability in line with Inclusive Education

Dr. Shaher Yaghi

Coordinator of inclusive education and disability integration in UNRWA schools - Palestine - Gaza

shaheryaghi@yahoo.com

arid.my/0003-9089

<https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2023.487>

ARTICLE INFO

Article history:

Received 22/12/2022

Received in revised form 13/01/2023

Accepted 15/04/2023

Available online 15/07/2023

<https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2023.487>

ABSTRACT

The study aimed to identify the training needs of teachers who have students with motor disabilities at their classes, as well as arranging these training needs, which may contribute to the preparation of any future training program. The researcher used the descriptive analytical method to describe and analyse the problem of the study in the hope of raising the level of awareness of stakeholders to the training needs of the study sample, which consisted of (n=87) male and female teachers. The main study tool was employed, which is a questionnaire prepared by the researcher. The scale contains thirty phrases distributed over five dimensions. These dimensions represent training topics. The results showed that the relative weight of the training needs to develop teachers' knowledge and skills in schools amounted to (71.2%), and this indicates that the level of teachers' awareness of ways to respond to the emotional needs of students with motor disabilities was at a moderate degree. Since the low relative weight in the scale means an increase in the level of teachers' need for training, then the teachers' training needs can be arranged according to the dimensions of the training topics from the most need to the least training need as follows: psychological needs, teacher's role in facilitating the satisfaction of psychological needs, motor disability, psychological needs of students with motor disabilities, and integration and inclusive education. The study came out with some relationships with some variables and some important recommendations for the practice of inclusive education and responding to emotional needs.

Keywords: teacher's training needs – teachers respond - psychological needs – students with disabilities - inclusive education

المخلص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين الذين يتواجد في صفوفهم طلاب من ذوي الإعاقة الحركية، وكذلك ترتيب هذه الحاجات التدريبية، ولتحقيق هدف الدراسة، استعمل المنهج الوصفي التحليلي لوصف مشكلة الدراسة وتحليلها، أملاً في رفع مستوى وعي المسؤولين عن الحاجات التدريبية لعينة الدراسة، وتعدّ هذه الدراسة من دراسات الأساس في المجتمع العربي الفلسطيني، وقد تكونت عينة الدراسة من 23% من المجتمع الأصلي البالغ 381 معلماً ومعلمة يتواجد في صفوفهم طلبة ذوو إعاقة حركية. تكونت العينة من (ن=87) معلماً ومعلمة. وقد تمّ وُظِّفت أداة الدراسة الرئيسية وهي استبانة من إعداد الباحث، احتوت الاستبانة ثلاثين عبارة موزعة على خمسة أبعاد، تمثل موضوعات تدريبية. أظهرت النتائج أن الوزن النسبي للحاجات التدريبية لتطوير معارف ومهارات المعلمين في المدارس بلغ (71.2%)، وهذا يدل على أن مستوى إدراك المعلمين لطرق الاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الحركية كان بدرجة متوسطة. وبما أن الوزن النسبي المنخفض في المقياس يعني زيادة في مستوى حاجة المعلمين للتدريب، ويمكن ترتيب حاجات المعلمين التدريبية بحسب أبعاد الموضوعات التدريبية من الأكثر إلى الأقل حاجة تدريبية على النحو الآتي: الحاجات النفسية، دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية، الإعاقة الحركية، الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية، الدمج والتعليم الجامع. وقد سلّطت الدراسة الضوء على العلاقة بين الحاجات التدريبية وبعض المتغيرات، وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات اللازمة لممارسة التعليم الجامع والاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: حاجات المعلمين التدريبية – الاستجابة للحاجات النفسية – الطلبة ذوي الإعاقة – التعليم الجامع.

المقدمة

كان لظهور المبادئ الإنسانية، والتسامح والوصول العادل للتعليم للجميع في القرن الحادي والعشرين دور في تطوير نظم تربوية جديدة، اتسمت بالشمولية، كما ساعدت هذه المبادئ في ظهور منحنى التعليم الجامع واعتماده¹ الذي يركز على التعلم النوعي الجيد، ويكرس مبدأ تكافؤ الفرص لتعليم جميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والثقافية والشخصية. أوضح (Dijana, H., Snezanz, J. 2010:2911)، أن التعليم الجامع كعملية تربوية كبيرة ومستمرة هي الطريقة التي بها يقبل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتقدم لهم الرعاية والاحترام² في المدرسة العمومية وتقوم على تعزيز بيئة تعلم اجتماعية وانفعالية عن طريقها يتمكن الطلاب ذوو القدرات والاحتياجات المختلفة من تحصيل مستوى من التعلم المقبول، الذي يناسب خصائصهم الفردية باستخدام استراتيجيات تعلم مختلفة.

وقد التزمت الأونروا بالتعليم الجامع وأكدت وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، بأنها تلتزم بتقديم تعليم ذي جودة عالية يحترم حقوق الطفل ويقدر تنوعهم. وتهدف الأونروا إلى إزالة جميع المعوقات التي تحول دون الحصول على فرص متكافئة للتعلم والمشاركة لتمكين جميع الأطفال من بلوغ قدراتهم الكامنة بغض النظر عن النوع الاجتماعي، واختلاف القدرات أو الإعاقات، أو الحالة الاجتماعية / الاقتصادية أو الاحتياجات الصحية، والنفسية/ الاجتماعية (الأونروا، 2012).

وتبنت السلطة الوطنية الفلسطينية مفهوم التعليم للجميع في مؤتمر عام 2000. وقد جاء في المحور الأول في الاستراتيجية التاسعة (استراتيجية التعليم للجميع) التي تنص على تحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم وتعزيز قدراتهم المهنية التي تمحورت حول موضوع رؤية المعلمين، بأنهم ملتزمون نحو طلبتهم ونحو تعليم جميع الطلبة، وتيسير نموهم السوي والشامل لتهيئتهم للمشاركة في تكوين مجتمع فلسطيني مستقل وديمقراطي وعادل، ومتعدد ومنسجم مع الثقافة العربية والإسلامية والإنسانية، ومؤهلين للعيش في هذا المجتمع، ويتقنون بثقافة عامة، ويعرفون تخصصاتهم العلمية التي يعلمونها بعمق، ويعلمونها بطرائق حديثة متنوعة تحترم الطالب، وتجعله عنصراً نشطاً في عملية التعلم، وتساعد على التعلم من أجل الفهم والتطبيق، وعلى تطوير مهاراته الحياتية المختلفة بما فيها مهارات التفكير الناقد والإبداعي ويتحملون مسؤولية إدارة تعلم الطلبة ومراقبته، ويفكرون بطريقة منهجية في ممارساتهم، ويتعلمون من الخبرة، ويستمررون في التطوير المهني في أثناء العمل، كما ينشطون للعمل مع زملائهم في إعداد مجتمع المعلمين والمتعلمين (تقرير دولة فلسطين، 2015:97).

والمتتبع للدراسات وبرامج تدريب المعلمين الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة يجد أنها تمحورت في ثلاثة جوانب، أولاً: الدراسات والبرامج التدريبية للمعلمين حول الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة مثل: دراسة الصمادي (2007)، ودراسة بوا رحمة، (2008)

¹ ويسمى أيضا التعليم الشامل والتربية الشاملة، والتعليم الدامج، تم اعتماد مصطلح التعليم الجامع لأن التعليم في فلسطين يعتمد هذه التسمية
² استخدم الباحثان مصطلح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذوي القدرات وهي إشارة للطلبة ذوي الإعاقة كما يراها الباحث

ودراسة (Li & Tim, 2013)، ودراسة (Pinar & Sucuglu, 2013) ودراسة خرازة (2014).

ثانياً: الدراسات والبرامج التدريبية للمعلمين حول الطلبة ذوي الإعاقات الحركية مثل:

دراسة (Konings, K. Weirs, R. Van de Wiel, M. & Schmdit, H. 2005)، ودراسة (Snopek & Moravcikova 2017)،

ودراسة (Jooyeon, J. Joonkoo Y. & Stamatis A. 2018).

ثالثاً: الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية الخاصة بالطلبة المدمجين في التعليم العام:

ودراسة (Hastings, R. Hewes, A. Lock, S. & Witting, A. 1996)

ودراسة (Avramidis E. Bayliss, Ph. & Burden R.2000)، ودراسة الصمادي (2010)

ودراسة (Lamport, A. Graves, L. & Ward, A. 2012) ودراسة البراغيتي (2013)، ودراسة مهنا (2018).

وبناءً على ما سبق فقد أصبح واضحاً (على حد علم الباحث) ندرة الدراسات المتعلقة بالحاجات التدريبية للمعلمين حول الاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية، وقد كان هناك توصيات من باحثين محليين بضرورة أن تكون الدورات معتمدة على مسح حقيقي لاحتياجات المعلمين التدريبية (الفراء، 2013) ما يعني أن البرامج التدريبية قد كان تركيزها منصباً على الجوانب النظرية، ولا تستند إلى حاجات المعلمين التدريبية، كما أفاد تقرير (Universalia 2010)، فضلاً عن أن غالبية البرامج التدريبية المقدمة لا تجرى لها دراسات تقويمية؛ لقياس الأثر من هذه المبادرات والمشاريع التي تقدم برامج تدريبية للمعلمين، أو نشرها للاستفادة منها.

أما بالنسبة للدراسات المتعلقة بالعمل على الاستجابة أو إشباع الحاجات النفسية للطلاب المدمجين في النظام التعليمي العام، فقد لوحظ أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت إشباع الحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، ولكن هذه الدراسات ركزت على عينات مختلفة عن عينة الدراسة ونوع الإعاقة. وهذه الدراسات تناولت الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة مثل صعوبات التعلم نحو دراسة (Wang & Neihart 2015)

وغير ذوي الإعاقة مثل دراسة (Roorda, D. [Helma K.](#) Jantine S. & Frans O. 2011)

ودراسة (Stroet, K. Opdenakker, M. & Minnaert, A. 2013)

وذوي الإعاقات المتنوعة في المدرسة مثل: دراسة (Crouch, R. Keys, [C. & McMahon, S.](#) 2014). ومن هنا يمكن القول إن الدراسات التي تناولت الاستجابة للحاجات النفسية، ركزت في بداياتها على المراهقين والشباب ثم انطلقت لدراسة المراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام مركزة على صعوبات أو مشكلات التعلم. وهناك دراسات ركزت على صعوبات التعامل مع ذوي الإعاقة ولكن في المؤسسات الخاصة مثل: دراسة خليفة (2020). وبناءً على ما سبق يمكن القول أن هناك فجوة تحتاج إلى جهد لردمها فيما يتعلق بتدخل المعلمين في التعليم العام للاستجابة للحاجات النفسية لبعض فئات الإعاقة مثل: الإعاقات الحسية، والحركية في سن

مبكر في أثناء تواجدهم في المدرسة النظامية. وقد جاء اهتمام الباحث بهذه الفئة وهذا الموضوع من واقع العمل الميداني كمنسق للتعليم الجامع ودمج الإعاقة في مدارس الأونروا بقطاع غزة ما أثار العديد من التساؤلات منها ما جاء في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

يعد الانتشار الواسع للطلبة ذوي الإعاقة في النظام التعليمي، خصوصاً بعد تبني سياسة التعليم الجامع، من أكبر التحديات التي يواجهها المعلم بصفته الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وهي كيف يتعامل أو يستجيب للطلبة ذوي الإعاقة أو كيف يمارس التعليم الجامع. وقد أظهر تقرير المنظمة الدولية للإعاقة³ (Handicap International, 2015) أن حوالي 20% من المعلمين في المدارس النظامية يعتقدون أن لديهم مهارات محدودة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، و42% لم يتلقوا تدريباً لتعزيز تعلم الطلاب ذوي الإعاقة. وقد أظهر تقرير فلسطين للتعليم الجامع أن تحقيق المعايير الدولية للمدارس الصديقة للطفل في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية كان جزئياً مع وجود بعض المشكلات والصعوبات في مجالات معينة وكان هناك عدم تأكد من استدامة المخرجات (تقرير دولة فلسطين، 2015:84) ويقدر كذلك وجود حوالي 100 ألف طالب وطالبة في مؤسسات الأونروا لديهم احتياجات تعليمية خاصة لا تجري الاستجابة لها (الأونروا 2012). وبعد أن أصبح المعلم الجيد والفعال هو ذلك المعلم الذي يقدم تعليماً نوعياً ذا جودة عالية، لن يتمكن المعلم من تقديم تعليم نوعي جيد إلا إذا استطاع أن يتعامل مع جميع الطلبة دون تمييز أو إقصاء أو إبعاد، ويكون قادراً على الاستجابة لحاجاتهم المختلفة أهمها: الاحتياجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة، من أجل ذلك جاءت هذه الدراسة في هذا السياق بهدف تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين الموجودين في صفوفهم طلاب من ذوي إعاقة حركية، وكذلك ترتيب هذه الحاجات التدريبية، التي قد تساعد في إعداد برامج تدريبية قادمة للاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة.

السؤال الرئيس

ما حاجات المعلمين التدريبية للاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة في إطار التعليم الجامع؟

الأسئلة الفرعية

1. ما مستوى امتلاك المعلمين للحاجات التدريبية للاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة؟
2. ما ترتيب حاجات المعلمين التدريبية للاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة؟
3. ما العلاقة الإحصائية بين حاجات المعلمين التدريبية في ضوء بعض المتغيرات؟

أهداف الدراسة

1. تحديد حاجات المعلمين التدريبية للاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة؟

³ تسمى الآن: الإنسانية والدمج Humanity and Inclusion

2. ترتيب الحاجات التدريبية كموضوعات ذات أولوية، تسهم في الاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية؟
3. دراسة العلاقة بين حاجات المعلمين التدريبية وبعض المتغيرات الديمغرافية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها قد تساعد في تحقيق الآتي:

1. تركيز الدراسة على حاجات المعلمين التدريبية في سياق النظام التعليمي العام، وليس في المؤسسات أو المدارس الخاصة أو مراكز الدمج، وهذا ما قد يكسيها أهمية.
2. إفادة الباحثين والاختصاصيين والتربويين، وإسهام الدراسة في إمكانية تطوير برامج تدريبية أو إرشادية في مجال الاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة؟
3. تأكيد الدراسة على أهمية فهم المعلم لدوره الجديد في ظل تبني منحى التعليم الجامع في التعليم العام.

التعريفات الإجرائية

الحاجات التدريبية: يتكون هذا المصطلح من كلمتين:

أولاً: الحاجات وهي جوانب النقص أو نقاط الضعف التي يحددها المعلمون بأنفسهم

ثانياً: التدريبية وهي البرنامج التدريبي المقترح لإشباع الحاجات التي حددها من المعلمون بهدف القيام بالأعمال المطلوبة منهم على أكمل وجه وتنفيذ الأدوار المحددة لهم بفعالية. ويعبر عن الحاجات التدريبية بدرجات المعلمين على استبانة الحاجات التدريبية، وكلما انخفضت الدرجة على الاستبانة كانت الحاجة التدريبية في الأبعاد (الموضوعات) المحددة أكبر.

الاستجابة للحاجات النفسية: هي تلك المعارف والمهارات التي تم تحديدها كحاجات تدريبية وموضوعات ذات أهمية لتلبية الحاجات

النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية استناداً لتطبيق استبانة الحاجات التدريبية. والاستجابة فعل يمكن القيام به بعد امتلاك المعلمين

للمعارف والمهارات التي تتعلق بتحديد جوانب النقص ونقاط الضعف لدى الطلبة ذوي الإعاقة، والقيام بمساعدتهم على تلبية حاجاتهم، والتخفيف من جوانب النقص أو إزالة نقاط الضعف لديهم.

الطلبة ذوو الإعاقة: هم الطلبة الذين يعانون من قصور بدني أو حسي أو نطقي طويل الأجل، يمنعهم هذا القصور عند التعامل مع مختلف

الحواز (المادية، والمواقفية، والمؤسسية والتواصلية) من المشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع المدرسي على قدم المساواة مع الطلبة

غير ذوي الإعاقة. والفئة المختارة لغرض البحث هي فئة الإعاقة الحركية.

الطلبة ذوو الإعاقة الحركية: كل طالب مسجل في المدرسة يظهر عليه واحد أو أكثر من المظاهر الآتية: يجلس على كرسي متحرك، أو يمشي بعكازين أو عكاز، أو لديه عدم اتزان في المشي أو يمشي على جهاز أو مشاية، وكل طالب يعاني من شلل أو ضعف أو تشنج أو بتر في إحدى يديه أو كليهما أو لديه صعوبة في استخدام الأصابع.

التعليم الجامع: تم تبني تعريف اليونسكو (2000) للتعليم الجامع، وهو عملية يراد بها تعزيز قدرة النظام التعليمي على الوصول لجميع الدارسين، ويمكن فهمه بالتالي على أنه استراتيجية أساسية لتحقيق التعليم للجميع.

حدود الدراسة

الحد الموضوعي:

الحاجات التدريبية اللازمة للاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية المدمجين في النظام التعليمي العام، تحديداً مدارس الأونروا بقطاع غزة.

الحد البشري:

معلمو ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الحركية المدمجين في المدارس عينة الدراسة في الصفوف: الأول، والثاني، والثالث الابتدائي.

الحد الزمني: العام الدراسي 2017-2018.

الحد المكاني: مدارس الأونروا في محافظات غزة: رفح، وخانيونس، والوسطى، وغزة، والشمال.

منهج الدراسة وإجراءاتها

اتبع الباحث الإجراءات المنهجية وفق الترتيب الآتي:

أولاً: منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين كي يتمكنوا من الاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس.

ثانياً: مجتمع الدراسة

هم جميع معلمي ومعلمات الصفوف: الأول والثاني والثالث الابتدائي ممن لديهم لديهم طلاب ذوو إعاقة حركية في مدارس الأونروا في محافظات غزة؛ إذ بلغ مجتمع الدراسة 381 معلماً ومعلمة.

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 87 معلماً ومعلمة بعد احتساب 23% من المجتمع الأصلي، وللتعرف على بعض الخصائص الديمغرافية للعينة، يوضح الجدول الآتي النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (1):

توزيع أفراد العينة بالنسبة للخصائص الديموغرافية

التصنيف	العدد	النسبة %
الشمال	16	18.4
غزة	21	24.1
الوسطى	18	20.7
خانيونس	16	18.4
رفح	16	18.4
المجموع	87	100.0
معلم ذكر	17	19.5
معلمة أنثى	70	80.5
المجموع	87	100.0
22 - 33	34	34.4
34 - 44	36	41.3
45 - 55	18	20.6
56 - 60	3	3.4
المجموع	87	100.0

تبين من الجدول السابق أن توزيع أفراد العينة بالنسبة لمحافظة قطاع غزة وعددها (5)، شكل المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة غزة بالنسبة الأكبر؛ إذ بلغت 24.1%، تلاها المحافظة الوسطى التي كانت نسبة أفراد العينة فيها 20.7%، بينما كانت النسبة 18.4% في مدارس محافظة الشمال، و18.4% في خانيونس والنسبة نفسها أيضا في رفح من إجمالي عينة الدراسة. بالنسبة لتوزيع أفراد العينة بالنسبة للنوع وعمر المعلمين، شكّل المعلمين الذكور في العينة ما نسبته 19.5% وهي نسبة منخفضة بالمقارنة مع المعلمات الإناث اللواتي حصدن النسبة الأكبر من العينة وكانت 80.5%. أما متغير عمر المعلمين والمعلمات، فقد كانت النسبة الأكبر من الفئة العمرية 34 - 44 عام وكانت النسبة 41.3، وجاءت بعدها الفئة العمرية الثانية 22 - 33 عام بنسبة 34.4، أما بالنسبة للفئة العمرية الثالثة فقد كانت نسبتها 20.6% للأعمار 45 - 55، ولكن الفئة العمرية الأقل حظا فهي للمعلمين من الأعمار 56 - 60؛ إذ بلغت نسبتها 3.4.

جدول (2):

توزيع أفراد العينة بحسب أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الحركية في الصف

المتغير	أعداد الطلبة	العدد	النسبة المئوية
أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الحركية لدى المعلم/ة	واحد	55	63.2
	اثنان	7	8.0
	ثلاثة أو أكثر	5	5.7
	كان لدي طالب أو أكثر سابقا	20	23.0
	المجموع	87	100

أما متغير "أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في صفوف المعلمين": فقد أوضح الجدول السابق أن 63.2% من أفراد العينة لديهم في صفوفهم طالب واحد ذو إعاقة حركية، بينما 23.0% من عينة الدراسة كان لديهم طلبة ذوو إعاقة في العام السابق للدراسة (وهذا المتغير وضع لحدوث تنقلات في المعلمين والطلبة في بداية العام وقد جمعت المعلومات عن العينة في العام السابق للدراسة) وكانت نسبة المعلمين الذين لديهم اثنان من الطلبة 8.0% ونسبة المعلمين الذين لديهم ثلاثة طلاب أو أكثر 5.7%.

رابعاً: أداة الدراسة

استبانة الحاجات التدريبية للمعلمين (مقياس)

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 30 عبارة، ويحتوي المقياس خمسة أبعاد تمثل موضوعات تدريبية اتفقوا عليها بعد القيام بمقابلات وعقد ورشة عمل للمعلمين والمشرفين، والأبعاد هي: الإعاقة الحركية، والدمج والتعليم الجامع، والحاجات النفسية بشكل عام، والحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الحركية، ودور المعلم في الاستجابة لهذه الحاجات، وقد استخدم مدرج ليكارت الخماسي، حيث درجة (5) تعني: يمتلك المعلمون المعارف والمهارات بدرجة كبيرة جداً، و (1) تعني: يمتلكونها بدرجة قليلة جداً.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، حسب الباحث معاملات الاتساق الداخلي، ومعاملات الصدق والثبات للمقياس.

أولاً: الاتساق الداخلي

للتحقق من الاتساق الداخلي حُسب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية للبعد الخاص بالعبارة؛ لمعرفة مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد. ويوضح الجدول الآتي مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (3):

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الإعاقة الحركية	0.78	**0.001
الدمج والتعليم الجامع	0.78	**0.001
الحاجات النفسية	0.95	**0.001
الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية	0.92	**0.001
دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية	0.88	**0.001

** دالة إحصائية عند 0.01 * دالة إحصائية عند 0.05 // غير دال إحصائياً

تبين من الجدول السابق أن أبعاد مقياس الحاجات التدريبية للمعلمين تتمتع بمعاملات ارتباط قوية جداً ودالة إحصائياً، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.78 – 0.95)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الحاجات التدريبية للمعلمين تتمتع بدرجة جيدة جداً من الصدق، بحيث يمكن تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة. وبما أن المقياس لديه خمسة أبعاد فإننا سنقوم بإيجاد معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له العبارة، كما في الجدول الآتي:

جدول (4):

معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد على حدة

البعد 2: الدمج والتعليم الجامع			البعد 1: الإعاقة الحركية		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	العدد	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	العدد
**0.001	0.83	7	**0.001	0.78	1
**0.001	0.85	8	**0.001	0.82	2
**0.002	0.32	9	**0.001	0.79	3
**0.001	0.80	10	*0.016	0.26	4
**0.001	0.89	11	**0.001	0.75	5
**0.001	0.74	12	**0.001	0.80	6
البعد 4: الحاجات النفسية لذوي الإعاقة الحركية			البعد 3: الحاجات النفسية		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	العدد	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	العدد
**0.001	0.46	19	**0.001	0.87	13
**0.001	0.80	20	**0.001	0.83	14
**0.001	0.86	21	**0.001	0.41	15
**0.001	0.87	22	**0.001	0.87	16
**0.001	0.87	23	**0.001	0.84	17
**0.001	0.75	24	**0.001	0.75	18
البعد الخامس: دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية					
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	العدد	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	العدد
**0.001	0.87	28	**0.001	0.87	25
**0.001	0.75	29	**0.001	0.88	26
**0.004	0.31	30	**0.001	0.91	27

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 // غير دال إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق بأن عبارات الأبعاد تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهذا يدل على أن عبارات الأبعاد الخمسة للمقياس تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة.

ثانياً: صدق المقياس

صدق المحكمين: عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية وعلى مختصين في العلوم الإنسانية (تخصص علم نفس) والبحث العلمي (عددهم 10)، وقد استجاب الباحث لأراء السادة المحكمين، وأجرى ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية جاهزاً لحساب الخصائص السيكومترية. الصدق التمييزي للمقياس: تقوم هذه المقارنة في جوهرها على تقسيم المقياس إلى قسمين ويقارن متوسط الربع الأعلى في الدرجات بمتوسط الربع الأدنى في الدرجات، وبعد توزيع الدرجات أجريت طريقة المقارنة الطرفية بين أعلى (25%) من الدرجات وأقل (25%) من الدرجات، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (5):

قيمة اختبار "مان وتني اللامعلمي"

لدراسة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي درجات المقياس

مستوى الدلالة	قيمة Z	مرتفعي الدرجات (ن=20)		منخفضي الدرجات (ن=20)		الأبعاد
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
**0.001	-4.615	3.7	25.0	3.5	16.7	الإعاقة الحركية
**0.001	-5.329	2.4	27.1	3.4	18.7	الدمج والتعليم الجامع
**0.001	-5.509	2.1	26.3	1.7	14.7	الحاجات النفسية
**0.001	-5.499	2.1	27.1	2.4	16.3	الحاجات النفسية لذوي الإعاقة الحركية
**0.001	-5.449	2.5	26.0	3.0	15.7	دور المعلم في الاستجابة
**0.001	-5.481	7.4	131.5	6.3	81.9	الدرجة الكلية

تبين من الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة بين المعلمين ذوي الدرجات المنخفضة من الحاجات التدريبية وأبعادها، والمعلمين ذوي الدرجات المرتفعة من الحاجات التدريبية وأبعادها، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين المعلمين ذوي الدرجات المنخفضة وذوي الدرجات المرتفعة في درجات الحاجات التدريبية وأبعادها، وما يعني بأن المقياس بأبعاده يتمتع بمعامل صدق عال. وهو يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

ثالثاً: ثبات المقياس

للتحقق من معاملات ثبات المقياس قام الباحث بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، نعرضها بالتفصيل من الآتي:

معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ: بعد تطبيق المقياس احتسب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، إذ وجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0.95) للمقياس الكلي، وهذا دليل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، وبما أن المقياس لديه خمسة أبعاد، فقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.77 - 0.86)، وهذا دليل كافٍ على أن أبعاد المقياس تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بعد تطبيق المقياس احتسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، إذ قسمت بنود المقياس إلى نصفين وكذلك بنود كل بعد إلى قسمين، واحتسب معامل الارتباط بين مجموع عبارات النصف الأول ومجموع عبارات النصف الثاني للمقياس وكذلك لكل بعد على حدة. تراوحت معاملات الثبات بعد تطبيق معادلة سبيرمان - براون المعدلة للمقياس الكلي (0.85)، وهذا دليل أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، في حين تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الخمسة (0.72 - 0.89)، مما سبق يتبين أن المقياس بعباراته يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، كما في الجدول، يشير ثبات الاختبارات إلى صلاحية المقياس لقياس الأبعاد المذكورة أعلاه، وبذلك اعتمد الباحث هذا المقياس كأداة لجمع البيانات وللإجابة عن تساؤلات الدراسة.

جدول (6):

معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الحاجات التدريبية للمعلمين

التجزئة النصفية		م. ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	أبعاد المقياس
م. الارتباط	سبيرمان براون			
0.73	0.58	0.77	6	الإعاقة الحركية
0.72	0.57	0.80	6	الدمج والتعليم الجامع
0.81	0.68	0.85	6	الحاجات النفسية
0.89	0.80	0.86	6	الحاجات النفسية لذوي الإعاقة الحركية
0.87	0.77	0.85	6	دور المعلم في الاستجابة
0.85	0.75	0.95	30	الدرجة الكلية للمقياس

بعد أن قام الباحث بإجراء معاملات الصدق والثبات واستثناء العبارات غير المرتبطة، أصبحت الصورة النهائية للمقياس جاهزة.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

الإجابة عن السؤال الأول وينص على، "ما مستوى امتلاك المعلمين للحاجات التدريبية للاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية؟ وللتعرف على مستوى امتلاك المعلمين للحاجات التدريبية كما يدركونها، تم القيام بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات كل المقياس وأبعاده، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمقياس (ن=87)

الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية	عدد الفقرات	البعد
70.0	4.4	21.0	30	6	الإعاقة الحركية
76.1	4.2	22.8	30	6	الدمج والتعليم الجامع
68.6	4.6	20.6	30	6	الحاجات النفسية
71.9	4.4	21.6	30	6	الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية
69.5	4.4	20.9	30	6	دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية
71.2	19.0	106.8	150	30	الدرجة الكلية للمقياس

الوزن النسبي: قسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الحاجات التدريبية للمعلمين بلغ (106.8) درجة، وانحراف معياري بلغ (19.0) درجة وبوزن نسبي (71.2%)، وهذا يدل على أن مستوى امتلاك المعلمين (كما يدركونها) لطرق الاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الحركية كان بدرجة متوسطة

وبالنسبة للأبعاد الخمسة فقد حصل بعد الإعاقة الحركية على متوسط حسابي 21.0، وانحراف معياري 4.4، وكان الوزن النسبي 70.0، أما بعد الدمج والتعليم الجامع كان المتوسط الحسابي 22.8، وانحراف معياري 4.4، ووزن نسبي 76.1. بالنسبة لبعد الحاجات النفسية كان المتوسط الحسابي 20.6، وانحراف معياري 4.6، وكان الوزن النسبي 68.6. وقد كان المتوسط الحسابي لبعد الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية 21.6، وانحراف معياري 4.4، ووزن نسبي 71.9. وأخيراً كان متوسط بعد دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية 20.9، وانحراف معياري 4.4، وكان الوزن النسبي 69.5.

الإجابة عن السؤال الثاني وينص على، "ما ترتيب الحاجات التدريبية للمعلمين للاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية من الأكثر إلى الأقل حاجة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال وللخروج بالترتيب المنطقي في ضوء الوزن النسبي احتسبت المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لدرجات كل المقياس وأبعاده، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمقياس (ن=87)

الترتيب	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	البعد
3	70.0	21.0	الإعاقة الحركية
1	76.1	22.8	الدمج والتعليم الجامع
5	68.6	20.6	الحاجات النفسية
2	71.9	21.6	الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية
4	69.5	20.9	دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية
	71.2	106.8	الدرجة الكلية للمقياس

الوزن النسبي: قسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

وبما أن للمقياس خمسة أبعاد فقد حاز بُعد الدمج والتعليم الجامع على أعلى درجة بوزن نسبي 76.1%، يليه بُعد الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية بوزن نسبي 71.9%، يليه بُعد الإعاقة الحركية بوزن نسبي 70.0%، يليه بُعد دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية بوزن نسبي 69.5%، وحصل بُعد الحاجات النفسية على أقل درجة بوزن نسبي 68.6%.
وبما أن الوزن النسبي المنخفض في المقياس يعني زيادة في مستوى حاجة المعلمين للتدريب، إذًا يمكن ترتيب حاجات المعلمين التدريبيه بحسب أبعاد الموضوعات التدريبيه من الأكثر حاجة إلى الأقل حاجة كالاتي:

1. الحاجات النفسية

2. دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية

3. الإعاقة الحركية

4. الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية

5. الدمج والتعليم الجامع.

الإجابة عن السؤال الثالث وينص على " ما العلاقة الإحصائية بين حاجات المعلمين التدريبيه في ضوء بعض المتغيرات؟" وقبل الإجابة على هذا السؤال، لابد أن نذكر المتغيرات التي تناولها هذا السؤال وهي: المحافظة، الجنس، والعمر، وعدد الطلبة ذوي الإعاقة لدى المعلمين. وقد تم تطبيق معامل سبيرمان للكشف عن وجود علاقة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده مع المتغيرات.

جدول (9):

معامل سبيرمان ومستويات الدلالة بين الحاجات التدريبية وبعض المتغيرات

المتغيرات				أبعاد الحاجات التدريبية
عدد الطلبة عند المعلم	العمر	النوع/الجنس	المحافظة	
*0.309	0.111	0.250	0.052	الإعاقة الحركية
*0.264	0.064	*0.230	0.023	الدمج والتعليم الجامع
0.375	0.259	0.148	0.128	الحاجات النفسية
*0.311	0.165	0.133	*0.218	الحاجات النفسية لذوي الإعاقة
*0.280	0.072	0.146	0.076	دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة
**0.368	0.143	0.250	0.135	الدرجة الكلية للمقياس

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05

الجدول السابق يتعلق بعلاقة الحاجات التدريبية ببعض المتغيرات؛ إذ أظهرت النتائج الموضحة أن الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد لا يتمتعان بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، مع المتغيرات جميعها ما عدا متغير عدد الطلبة ذوي الإعاقة لدى المعلم/معامل ارتباط 0.368، ويوجد أيضاً علاقة دالة بين المتغير (عدد الطلبة ذوي الإعاقة لدى المعلم) وبين جميع أبعاد مقياس الحاجات التدريبية ما عدا بعد الحاجات النفسية. وتفصيلاً للأبعاد التي لها علاقة دالة مع متغير عدد الطلبة ذوي الإعاقة لدى المعلم هي: بعد الإعاقة الحركية بمعامل ارتباط 0.309، وبعد الدمج والتعليم الجامع بمعامل ارتباط 0.264، وبعد الحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الحركية بمعامل ارتباط 0.311، وبعد دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الحركية بمعامل ارتباط 0.280. ويمكن تفسير ذلك بأن وجود أكثر من طالب ذوي إعاقة لدى المعلم/الواحد في صف واحد أو أكثر من صف يشكل ضغطاً نفسياً لدى المعلمين مما يزيد من حاجاتهم للتدريب كي يصبحون أكثر فعالية وبالتالي تخفف القلق والضغط الذي أحدثه وجود أكثر من طالب ذوي إعاقة، وهذه العلاقة مبررة ومنطقية.

تفسير النتائج

يدرك المعلمون أن لديهم حاجات تدريبية بدرجة متوسطة في الموضوعات التي تمكنهم من عملية الاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الحركية مما يدل على أن جهوداً سابقة قد تكون بذلت في مجال تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، ولكن ليست بالمستوى المطلوب ولا سيما فيما يتعلق بالحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الحركية، كذلك تدلل الدرجة المتوسطة على التفاوت في معرفة عبارات الأبعاد التي تم قياسها. وجاءت هذه النتيجة (الدرجة المتوسطة) في هذه الدراسة منسجمة مع دراسة العليمات (2010) التي

أظهرت نتائج دراسته أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا كانت متوسطة.

والمتمأمل في النتائج المتعلقة بدرجات الأبعاد التدريبية يدرك أن بعدي الحاجات النفسية ودور المعلم في تيسير إشباعها للطلاب بشكل عام حازتا على أقل الدرجات على المقياس بمعنى أن حاجات المعلمين التدريبية لهذين البعدين كانت مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أنها منطقية إذ يتطرق ولأول مرة لموضوع الحاجات النفسية وإشباعها محلياً، ودولياً على حد علم الباحث

كما أشار إليه (Osterman, 2015) بأن بعض المدارس تتبنى الممارسات التنظيمية التي تهمل الاستجابة للحاجات النفسية الأساسية، وهذا يقوض عملياً تجربة عضوية الطالب في مجتمع داعم، مع أن تلبية هذه الحاجات يؤثر في الإدراك والسلوك، وأن خصائص السياق الاجتماعي (في المدارس) تؤثر في مدى تلبية هذه الحاجات. أما بالنسبة لبعد دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية للطلاب فقد جاءت في المرتبة الثانية كموضوع تدريبي يحتاج إليه المعلمون ما يعكس أهمية العلاقة بين المعلم والطالب. يتوافق هذا مع ما ذهب إليه بعض العلماء في موضوع أهمية تعزيز العلاقة بين المعلمين والطلبة مثل: (Roorda et, al., 2011) التي أكدت على تأثير العلاقة الوجدانية بين المعلم والطالب على المشاركة والإنجاز لدى تلاميذ المدرسة في المرحلة الابتدائية، وأظهرت دراستها أن الآثار السلبية للعلاقة بين الطالب والمعلم أقوى في المرحلة الابتدائية. كذلك أبرز الباحث وي زو (Wei Xu, 2007) أهمية دور المعلم في لعب دور الوسيط في التعلم الوجداني حيث يوجد علاقة إيجابية بين السلوكيات الفورية للمعلم كوسيط سواء أكانت لفظية أم غير لفظية وبين التعلم الوجداني للطلاب في القاعات الدراسية في كل من الولايات المتحدة والصين. ويمكن الاستنتاج كما أظهرته دراسة الحاجات التدريبية للمعلمين أن المعلمين بحاجة إلى تدريب في موضوع الحاجات النفسية للطلبة، وأن حاجاتهم التدريبية ستكون أكبر إذا كان الطلبة من ذوي الإعاقات، وبذلك يختلف الباحث مع النتيجة في الدراسة الحالية التي أشارت إلى أن حاجة المعلمين لبعد الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقات الحركية قليلة؛ إذ جاءت في المرتبة الرابعة، والدليل على ذلك ما جاء في التقرير الدولي – اليونيفرساليا الذي يظهر عكس هذه النتيجة.

واستناداً إلى ما جاء في التقرير الدولي حول التعليم الفلسطيني في الأونروا، اليونيفرساليا (Universalia, 2010) يمكن القول إن القضايا ذات الأولوية التي أثرت على جودة التعليم في الأونروا هي: نقص الخدمات المتخصصة للأطفال الذين يعانون من الاحتياجات التعليمية الخاصة بجميع أنواعها سواء أكانت النفسية، والاجتماعية، أم مشكلات التعلم، والإعاقات الجسدية. وذهب التقرير أيضاً إلى عدم وجود المؤهلين تأهيلاً مناسباً من المعلمين، ولاسيما المعلمين الجدد الذين يدخلون الأونروا بدون تدريب كافٍ، وتحليل ذلك أن الأنماط الحالية للمعلمين من توظيف المعلمين بدون التدريب قبل الخدمة يكرس حلقة "التعليم المتمركز حول المعلم"، وهذا يعدُّ عائقاً رئيساً أمام جودة التعليم والتعلم، كذلك إن بعض المناخات والتوجهات الثقافية في المدارس توصف بأنها قمعية، بدلا من وجود أجواء تدعم الجميع، وتعزز عالمية قيم المساواة وحقوق الإنسان، واحتواء الجميع. ومن أهم توصيات التقرير أن تقوم الأونروا بتوضيح دورها فيما يتعلق

بالأطفال الذين يعانون من مختلف الاحتياجات التعليمية الخاصة، والتدريب قبل الخدمة للمعلمين وفي أثنائه. وعليه يرى الباحث أن نتائج السؤال الثاني أظهرت الحاجة إلى تدريب المعلمين للاستجابة لحاجات الطلاب المختلفة من تغيير قناعاتهم، وحقنهم بمبادئ قابلة للتطبيق وتزويدهم في الوقت نفسه بأدوات بسيطة تمكنهم من القيام بدورهم في الاستجابة للحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية. ومن جانب آخر، حصل بـُعد الدمج والتعليم الجامع في المقياس على أعلى الدرجات ما يعنى انخفاض مستوى الحاجة التدريبيية في هذا الموضوع مقارنةً بباقي الأبعاد التدريبيية. ويعلل الباحث ذلك في ضوء معرفته السابقة أن المعلمين تلقوا تدريبات سابقة مثل: المساق الإجمالي حول التعليم الجامع ضمن دورات تطوير المعلمين المبني على المدرسة والمعروف (SBTD)، ودورة أدوات التعليم الجامع وكذلك تدريبات المؤسسة النرويجية NRC في ضمن مشروعاتها التعليم للجميع بالشراكة مع اليونسكو، قد يكون هذا هو السبب الذي أثر على تقدير المعلمين لهذا البعد على أنه الأقل حاجة للتدريب.

ومع ذلك يعتقد أن الجانب المعرفي النظري والنوايا الحسنة مع أهميتها إلا أنها لا تكفي لجعل المعلم يؤدي ممارسات جامعة Inclusive Practices، عليه يجب التمييز بين وجود توجه إيجابي لديهم بفعل ما أوجدته التدريبات السابقة، وبين الواقع المدرسي الحالي الذي تعيشه المدارس من ممارسات غير جامعة، تتصف بالتمييز وعدم المشاركة لفئة الطلبة ذوي الإعاقة الحركية، ولهذا السبب جاء هذا البرنامج التدريبي للدفع باتجاه الممارسة الجيدة، وليس للمعرفة فقط. ويمكن أن نتفق مع بعض نتائج البحوث التي خلصت إلى وجود توجه إيجابي واستحسان لدى المعلمين لفكرة التعليم الجامع، مثل دراسة (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) ودراسة (الصمادي 2010) ودراسة (عوادة 2007) إلا أنه يمكن أن نختلف أيضاً على المستوى العملي لأن هناك ممارسات سلبية، وهناك صعوبة في التطبيق، وهذا ما أيده (Lampert, et al. 2012) الذي ذهب إلى أن الدمج يمكن أن يكون إشكالي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أعطى (Li & Tim, 2013) الأولوية لتدريب المعلمين في القطاع العام، وخلص إلى أن الحصول على الفاعلية المرتبطة بخبرة المعلمين كانت أكبر عند المعلمين العموميين أكثر من معلمي التربية الخاصة في القطاع العام. ويمكن الخروج بنتيجة أن ما سبق يفسر حاجة المعلمين لزيادة كفاءتهم في مجال الإدماج الفعلي للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العمومية من تزويدهم بمهارات تتعلق بطرق الاستجابة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. الاهتمام بإعداد برامج تدريبية في ضوء نتائج الدراسة تتعلق بالاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الحركية.
2. اهتمام المعلمين بالطلبة ذوي الإعاقة الحركية، وفهم حاجاتهم والتخطيط للاستجابة لها، واعتبار ذلك جزءاً من الدور العصري المنسجم مع التعليم الجامع.

3. تفعيل الشراكة بين وزارة التربية والتعليم، والأونروا، ومؤسسات المجتمع المدني، لترسيخ ثقافة الاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة.
4. الاهتمام بإدراج دور المعلم في الاستجابة للحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة في كليات التربية، وبرامج التطوير المهني للمعلمين قبل، وفي أثناء الخدمة لإعداد معلمي المستقبل.
5. تزويد المشرفين ومديري المدارس وأصحاب القرار بنتائج الدراسة، من أجل تغيير القنوات، وحشد التأييد لثقافة الاستجابة لحاجات الطلاب.
6. عمل دراسات تهتم بالاستجابة للحاجات النفسية لجميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوو الإعاقة والاحتياج لجعلهم مشاركين ومندمجين.

عناوين بحوث مقترحة

1. حاجات المعلمين الإرشادية للاستجابة للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المكثفة.
2. الحاجات الإرشادية/ التدريبية للاستجابة للطلبة ذوي الأمراض المزمنة؟
3. الحاجات التدريبية للمعلمين للاستجابة للمشكلات النفسية للطلبة؟
4. استجابة المعلمين للطلبة ذوي الإعاقة والاحتياج وعلاقتها بالمشاركة وإشباع الحاجات النفسية لديهم.

المراجع العربية

- الأونروا. (2012). سياسة التربية في حقوق الإنسان وحل النزاعات. عمان: المكتب الرئيسي.
- الأونروا. (2016). نشرة سنوية داخلية حول الحصر السنوي للإعاقة. غزة: دائرة التربية والتعليم.
- البراغيتي، محمود. (2013). فاعلية برنامج تدريبي لزيادة كفاءة المعلمين في استخدام أساليب تعديل سلوك الطلبة العدوانيين. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
- الصمادي أسامة. (2007). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.
- الصمادي، على. (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. غزة: مجلة الجامعة الإسلامية، 18 (2) 785-804.
- العليمات، حمود. (2010). درجة ممارسة معلمة المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا. غزة: مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد 18 (2)، 265-298.
- الفرّاء، غادة. (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- اليونسكو. (2000). بيان سلامنكا: إطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. نيويورك: الأمم المتحدة.
- بوا رحمة، تهاني. (2008). أثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية على تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عين شمس البنات للآداب والعلوم والتربية، مصر.
- تقرير دولة فلسطين. (2015). التقييم الوطني للتعليم للجميع. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. رام الله: فلسطين.
- خرازة، زهرة. (2014). [برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية والشخصية اللازمة للمعلمين وأثره في تحسين السلوك التكيفي للأطفال الصم بليبيا](#). رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس،
- عواده، رنا. (2007). دمج المعاقين حركيا في المجتمع المحلي بيئيا واجتماعيا. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- مهنا، طارق. (2018). توظيف استراتيجيات التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- خليفة عبد المهيم. (2020). الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في العمل مع المعاقين. مجلة أريد للعلوم التربوية والنفسية، 2 (1) 41 – 59.

References

- [Crouch](#), R. Keys, [C. & McMahon](#), S. (2014). Student–Teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42 (1) 20-30.
- Dijana, H. & Snezanz, J. (2010). Practical strategies to improve learning and achievements of pupils with special educational needs in elementary school. *Procedia :Social and behavioural Sciences* 2, 2911-2916.
- Handicap International. (2015). Assessment of obstacles and needs: Opportunities and available resources: for children with disabilities to access education in Rafah and Gaza. *Research Report*, Gaza.
- Hastings, R. Hewes, A. Lock, S. & Witting, A. (1996). Do special education need courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23 (3) 139-144.
- Jooyeon, J. Joonkoo Y. & Stamatis A. (2018). Impact of enjoyment on physical activity and health among children with disabilities in schools. *Disability and Health Journal*, 11, 14-19.
- Konings, K. Weirs, R. Van de Wiel, M. & Schmdit, H. (2005). Problem Based Learning as a valuable Educational Method for physically disabled teenager? The discrepancy between theory and practice. *Journal of Developmental and Physical Disability*, 17 (2) 107.
- Lampion, A. Graves, L. & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioural disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5) 54-69.
- Li, F. & Tim, R. (2013) what makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36 (10) 122-134.
- Pinar, E. & Sucuglu, B. (2013). The Outcomes of a Social Skills Teaching Program for Inclusive Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (4) 2247-2261.
- Snopek, P. & Moravcikova, D. (2017). Evaluation of the Project “From Novice Teacher to Teacher Mentor” Teacher’s work with the chronically ill pupils. *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, 237, 745 – 750.
- Stroet, K. Opdenakker, M. & Minnaert, A. (2013). [Effects of need supportive teaching on early adolescents’ motivation and engagement: A review of the literature](#). *Educational Research Review*, 9 June 65-87.
- Tsakiridou.H & Polyzopoulou. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special need. *American Journal of Educational Research*, 2 (4) 208-218.
- Universalia. (2010). The quality of Education in UNRWA. *UNRWA Education Review Report*, Universalia Management Group (UMG), Canada.

- Wang, C & Neihart, M. (2015). How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students? *Journal of Gifted Child Today*, 38 (3) 148-159.
- Wei Xu. (2007). A comparative study of the relationship between teacher immediacy and student affective learning in United States and Chinese college classrooms, *Fort Hays State University publications*. USA.

References from Websites

- Avramidis E. Bayliss, Ph. & Burden R. (2000). A survey into a mainstream teacher's education toward the inclusion of children with special needs in the ordinary school. *Journal of Education Psychology*, 20 (2), 191.
- Published online 2010. www.tandonline.com, 13\3\2018.
- Osterman, K. (2015). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70 (3) p323-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ630370> 14/9/2018.
- Roorda, D. [Helma K.](#) Jantine S. & Frans O. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ School Engagement and Achievement: *Review of Educational Research*, 8 (4)493-529. <http://rer.sagepub.com/content/81/4/493.abstract> (14/9/2018).