



# الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة نظرهم

سالم حميدان مبروك العوفي

دكتوراه في المناهج وطرق التدريس  
كلية التربية

١٤٤١ هـ / ٢٠٢٠ م

الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة  
نظرهم

سالم حميدان مبروك العوفي  
(PEC171CB330)

بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس  
كلية التربية

المشرف:

الأستاذ المشارك/ الدكتورة أمل محمود

رمضان ١٤٤١هـ / مايو ٢٠٢٠م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## الاعتماد

تم اعتماد بحث الطالب: سالم حميدان مبروك العوفي من الآتية أسماؤهم:

**The thesis of.....has been approved  
By the following:**

### المشرف

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور التوقيع:

المشرف المساعد (إن وجد)

الاسم : .....

التوقيع: .....

### المشرف على التعديلات

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور .....

التوقيع:

عن رئيس القسم

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

عن عميد الكلية

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

عن مدير مركز الدراسات العليا

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

## التحكيم

التوقيع	الاسم	عضو لجنة المناقشة
.....	الأستاذ المشارك الدكتور / أحمد علي عبدالعاطي	رئيس الجلسة
.....	الأستاذ الدكتور / علي سعد جاب الله	المناقش الخارجي الأول
.....	الأستاذ الدكتور / ريم أحمد عبدالعظيم	المناقش الخارجي الثاني
.....	الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان محمد قطب	المناقش الداخلي الأول
.....	الأستاذ المشارك الدكتور / أمل محمود علي	المناقش الداخلي الثاني
.....	الأستاذ المشارك الدكتور / بابولا حامد كريم	ممثل الكلية
.....	الأستاذ / أحمد عبدالحميد مهدي	ممثل الدراسات العليا

## إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحث : سالم حميدان العوفي

التوقيع : .....

التاريخ : ١٢/٩/١٤٤١ هـ

## **DECLARATION**

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student: SALEM HUMAIDAN ALOUFI

Signature: -----

Date: 5/5/2020

## حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقراراً بحقوق الطبع وإثباتاً لمشروعية الأبحاث العلمية غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠١٩ © محفوظة

سالم حميدان مبروك العوفي

### الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة نظرهم

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١ = الاقتباس من هذه الدراسة بشرط العزو إليه.

٢ - استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذه الدراسة بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليمية، لا لأغراض تجارية أو ربحية.

٣ - استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخاً من هذه الدراسة غير المنشور، لأغراض غير تجارية أو ربحية.

أكد هذا الإقرار.

الاسم: -----

التوقيع: -----

التاريخ: -----



## شكر وتقدير

أحمد الله سبحانه وتعالى وأشكره الذي وفقني وأعانني على إتمام هذا العمل ليخرج بالصورة المنشودة والذي أتمنى أن يكون ذا قيمة وفائدة للبحث العلمي وحقل المناهج وطرق التدريس خاصة. وبعد شكره عز وجل أتوجه بالشكر والعرفان لكل من مد لي يد العون في إخراج هذه الدراسة وإتمامها بالشكل المطلوب وعلى رأسهم الدكتورة أمل محمود علي الأستاذة المشاركة التي شرفني بالإشراف على هذا المشروع البحثي فقد كان لها عظيم الفضل في مساعدتي وتوجيهي والتي حرصت كل الحرص على إفادتي بما لديها من علم وأفكار بناءة وحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل ووافر الامتنان للسادة المحكمين والمشرفين على خطة هذه الدراسة لما بذلوه من جهد وعون وكانوا حريصين على إخراج أداة الدراسة والخطة المبدئية بأفضل شكل خالية من الأخطاء العلمية واللغوية.

كما اشكر أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذا المشروع البحثي ولا يفوتني أن أشكر جميع أساتذة قسم المناهج وطرق التدريس على ما قدموه لي من عون ومساعدة ودعم لمواصلة دراستي العليا فجزاهم الله خيراً وجعل ذلك في ميزان حسناتهم . كما أشكر كل من قدم لي مساندة ودعم لإنجاز هذا العمل بالشكل المطلوب

الباحث

## الملخص

عنوان الدراسة: "الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة نظرهم" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي والمجال التربوي والمجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم وكذلك أثر متغير: (المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخدمة في التربية الخاصة، والمؤهل العلمي في التربية الخاصة) واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وبلغ مجتمع الدراسة (١١٢) معلما وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها التدريب على أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة وتعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة وطرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجاتها وكذلك أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية والتعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة وأيضا تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة مع تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع الدراسة في تحديد درجة الاحتياجات التدريبية تبعا لأبعاد الدراسة حسب: (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) وخرجت الدراسة بتوصيات أبرزها عمل دورات تدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق باستخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة وكذلك عمل دورات تدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بتعديل سلوك طلاب التربية الخاصة، والعمل على تعديل الاتجاهات السلبية وكذلك عمل دورات تدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بأساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة.

### **Abstract**

Study title " The training needs of the teachers of the Integration Schools in Makkah from the teachers' point of view". This study aims at identifying the training needs in the specialized, the educational and the personal fields for the teachers of the integration schools from their point of view and the impact of variables: (educational stage, number of years of service in special education and educational qualification in special education). The study followed the descriptive method and the sample reached (112) teachers where the questionnaire was used as a tool to collect the information and data necessary to answer the study questions. The study concluded a set of results; the most important ones are: the training should be on methods of communication with students of special education, on the modification of the behavior of students with special needs, on the use of the teaching aids and assistive devices applicable to students of special education, on methods that special education teachers use in dealing with people with disabilities according to the areas and extents of disability, on methods of integrating people with special needs in the school environment, on identifying personal patterns of special education students, on developing positive attitudes among special education students and on developing positive relationships with the students. In addition, there were no statistical differences in the study community in determining the extent of training needs in accordance with the study variables (educational stage, number of years in service in special education and educational qualification). The study recommended conducting training courses in the specialized field for teachers of integration schools, especially with regard to the use of teaching aids and assistive devices applicable to students of special education, conducting training courses in the field of education for teachers of integration schools, especially in terms of modifying the behavior of students of special education, and work to modify the negative trends and conducting training courses in the personal field for teachers of integration schools, especially with regard to methods of communication with students of special education.

## قائمة المحتوى

الصفحة	المحتوى
أ	نموذج إجازة البحث
ب	البسملة
ج	صفحة الاعتماد
د	صفحة التحكيم
هـ	إقرار
و	إقرار
ز	حقوق الطبع
ح	شكر وعرfan
ط	مستخلص الدراسة باللغة العربية
ي	مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية
ك	قائمة المحتويات
م	قائمة الجداول
ن	قائمة الملاحق
الفصل الأول : المدخل إلى الدراسة	
٢	مقدمة
٥	الإحساس بالمشكلة
٧	مشكلة الدراسة
٧	أسئلة الدراسة
٨	أهداف الدراسة
٨	أهمية الدراسة
٩	مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
١٤	تمهيد
١٥	المبحث الأول: التدريب
٢٥	المبحث الثاني: الاحتياجات التدريسية

٣٦	المبحث الثالث: برامج الدمج
٥٩	المبحث الرابع: طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة
١٨٤	الدراسات السابقة
١٨٤	المحور الأول: الدراسات التي تهتم بالاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس
١٨٩	المحور الثاني: الدراسات التي تهتم ببرامج التربية الخاصة
١٩٣	التعليق على الدراسات السابقة
الفصل الثالث : منهجية الدراسة وإجراءاتها	
١٩٨	تمهيد
١٩٨	منهج الدراسة
١٩٨	حدود الدراسة
١٩٨	مجتمع الدراسة
١٩٩	بناء أداة الدراسة
٢٠٠	صدق أداة الدراسة
٢٠٣	ثبات أداة الدراسة
٢٠٤	خطوات إجراء الدراسة
٢٠٥	أساليب المعالجة الإحصائية
الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
٢٠٨	تمهيد
٢٠٨	النتائج المتعلقة بوصف مجتمع الدراسة
٢١٠	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
الفصل الخامس : الخاتمة	
٢٣٢	تمهيد
٢٣٢	ملخص الدراسة
٢٣٣	ملخص النتائج
٢٣٥	التوصيات
٢٣٦	المقترحات
٢٣٧	قائمة المراجع

قائمة الجداول

الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
١٩٩	توزيع مجتمع الدراسة	١
٢٠٢	معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور	٢
٢٠٢	معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور	٣
٢٠٣	معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور	٤
٢٠٣	معامل ثبات أداة الدراسة بطريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	٥
٢٠٦	حدود فئات مقياس ليكرت الخماسي	٦
٢٠٨	وصف عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية	٧
٢٠٩	وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي في التربية الخاصة	٨
٢٠٩	وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة في التربية الخاصة	٩
٢١١	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات مجتمع الدراسة نحو محور الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي	١٠
٢١٧	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات مجتمع الدراسة نحو محور الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي	١١
٢٢٢	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات مجتمع الدراسة نحو محور الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي	١٢
٢٢٦	نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج حسب المرحلة الدراسية	١٣
٢٢٧	نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج حسب المؤهل العلمي	١٤
٢٢٩	نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج حسب سنوات الخدمة	١٥

قائمة الملاحق

رقم الصفحة	البيان	رقم الملحق
٢٤٩	الاستبانة في صورتها الأولية	١
٢٥٤	قائمة بأسماء المحكمين	٢
٢٥٥	الاستبانة في صورتها النهائية	٣
٢٦٠	خطاب سعادة مدير مركز الدراسات العليا إلى مدير عام التعليم بمكة المكرمة	٤

## الفصل الأول

مدخل عام للدراسة ويحتوي على

أولا : المقدمة

ثانيا : الاحساس بالمشكلة

ثالثا : مُشكلة الدراسة

رابعا : أهداف الدراسة

خامسا : أهمية الدراسة

سادسا : مصطلحات الدراسة



## تمهيد:

يعتبر المدخل للدراسة بمثابة الأسس والقواعد التي يمهّد بها الباحث لموضوع بحثه، وفي هذا الفصل سوف نتطرق لمشكلة الدراسة والإحساس بها وأهداف الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية وكذلك مصطلحات الدراسة .

## المقدمة :

"لقد تطور تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في العديد من دول العالم تطوراً ملحوظاً حتى أصبحت مدارس التعليم العام في الوقت الحاضر المكان الموصى به لتعليمهم بعد أن كانت المعاهد الخاصة هي المكان المخصص لتعليمهم وقد أصبحت مسؤولية تعليمهم مشتركة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام وتهدف هذه الدراسة إلى تلمس احتياجات معلمي مدارس الدمج التدريبي من أجل مواكبة عملية الدمج" (الموسى، ٢٠٠٨، ١٦).

قد اهتم المسئولون في الوقت الحالي بدمج الأطفال العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة لإدراكهم بأن كثيراً من احتياجاتهم يمكن تحقيقها في المدارس العادية" (الموسى، ٢٠٠٨) . وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى ضرورة الدمج للاستفادة من بعض الأنشطة، ومن هذه الدراسات دراسة (٢٠١١) Cook, et al، ودراسة الخشرمي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن التأثير الفعال للدمج في المدارس العادية يؤثر في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة. والمهم في ذلك أن يكونوا في مدرسة واحدة مع الأسوياء حتى يستطيعوا التفاهم معهم من خلال التواجد معهم بالطرق الصحيحة.

وبذلك يصبح الدمج لا يتم نجاحه إلا إذا تضافرت الجهود المخلصة الرسمية وغير الرسمية وتوفير الشروط اللازمة التي من أهمها توفير الاحتياجات التدريبي لمعلمي مدارس الدمج وخلق اتجاهات إيجابية عند المعلمين في مدارس التربية الخاصة والمجتمع والطلاب.

" واتجهت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية في السنوات الماضية إلى التوسع في استحداث برامج للتربية الخاصة بمدارس التعليم العام حتى بلغت في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ (٢٠٦٧) برنامجاً التحق بها (٢٨٦٠٢) طالب" (الموسى، ٢٠٠٨، ١٨) .

ومما لاشك فيه بأن التحاق آلاف الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بفصول ومدارس التعليم العام قد أدى إلى تغيير في دور مدير المدرسة ومعلمي المدرسة حيث لكل منهم دورًا هامًا ومميزًا في نجاح العملية التعليمية، كما أنه يجب عليهم ضرورة وعيهم وإدراكهم بمهامهم ومسؤولياتهم المنوطة بهم (وزارة المعارف، ١٠: ٢٠٠٠).

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن السعي لتحسين الخدمات لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بإحلالهم في الأوضاع التربوية العادية جعل معلمي مدارس الدمج موضع اهتمام خاص، ورغم ذلك فإن كثيراً من الدراسات المتوفرة ركزت على دور المعلم في معاهد التربية الخاصة ولم تركز على دور المعلم في التعليم العام نحو تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة الأمر الذي يجعل دراسة .

الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج جديرة بالاهتمام ومن تلك الدراسات دراسة الفحيلي (٢٠٠٨) بعنوان: إدارة برامج التربية الخاصة.

"ومن ناحية أخرى يشير بنسون (٢٠١٥: ١٥): إلى أن معلمي مدارس التعليم العام يرون أنهم في غالب الأحيان لا يتحملون ما يجب من المسؤولية نحو برامج التربية الخاصة، بسبب قلة خلفيتهم في التربية الخاصة"، وكذلك يُشير البراهيم (٢٠٠٢: ١١٨) "إلى عدم وجود برامج تدريبية لمعلمي المدارس في التربية الخاصة، خاصة فيما يتعلق بالدمج".

وتأسيساً على ما سبق ذكره في دليل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية يتضح لنا أن التدريب يعتبر "مطلباً رئيساً لنجاح أي مؤسسة، خاصة تلك المؤسسات التي تعتمد على كوادر بشرية كبيرة، ويتوقف نجاحها وتحقيقها لأهدافها على نجاح تلك الكوادر وكفاءتها، ومن تلك المؤسسات التربوية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تضم مجموعة كبيرة من الإداريين والمعلمين، لذا كان تدريبهم وتأهيلهم من المطالب الملحة لنجاحها" (وزارة المعارف، ٢٠٠٠، ٣٢).

وقد اهتمت وزارة التعليم بالمدرسة فكلما كانت إمكانياتها المادية والبشرية قوية، فإنها ستسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها، فبقدر تأهيلهم وتدريبهم تتطور المدرسة ويتحسن مستواها التربوي، لذا كان الاهتمام بمعلمي المدارس وتدريبهم من أهم الأولويات التي تعنى بها

وزارة التعليم، وتلمس احتياجاتهم التدريبية والسعي لتحقيقها هدف قائم لدى الوزارة، لأنه هو المنطلق الأول لرفع كفاءتهم.

ومن هنا ظهرت أهمية التدريب لمعلمي المدارس وذلك ما يؤكد عبد الله (٢٠٠٧: ٢٠) حيث ذكر جملة من النقاط التي تدل على أهمية التدريب ومنها: "تزويد الفرد بالأساليب والخبرات والاتجاهات العلمية والعملية السليمة اللازمة لاستخدام المعارف والمهارات الحالية التي يمتلكها والجديدة التي يكتسبها بما يمكنه من تقديم أفضل أداء ممكن في وظيفته الحالية وبعده للقيام بالمهام الوظيفية المستقبلية وفق مخطط علمي لاحتياجاته التدريبية".

"ويعد التدريب في حد ذاته وسيلة إدارية وفنية وعملية وعلمية لكي نصل بالأداء الإنساني في العمل إلى أقصى حد ممكن بالشكل والأسلوب اللذين يحققان الاستخدام الأمثل للموارد البشرية المتاحة لكل من المجتمع والمنظمة" (الطعاني، ٢٠٠٧: ١٦)، وهذا يعكس أهمية التدريب في حياة الفرد بصفة عامة ومعلمي مدرسة الدمج بصفة خاصة، وذلك لأهمية التدريب في تحقيق أهداف وزارة التعليم والمطلوب تحقيقها من عملية الدمج.

وفي هذا السياق تشير دراسة الغامدي (٢٠١٣: ٥٩) إلى أن التدريب أثناء الخدمة مهما وضروريا لكل ذي عمل وهو مهم للمعلم حيث أنه في حاجة ماسة إلى التدريب أثناء خدمتهم ليكونوا قادرين على استخدام أساليب التدريس الفعالة والسليمة.

ولقد أكد "مؤتمر مكتب التربية العربي لدول الخليج عام ٢٠٠٠ بضرورة رفع الكفاءة المهنية للمعلم في ضوء المستجدات العلمية والتربوية والنفسية، وإكسابهم الخبرات الأساسية التي تمكنهم من الإسهام بفعالية في تطبيق المستجدات الخاصة بالتخطيط والتدريس والتقييم وتطويرها مستقبليا" (خليل، ٢٠٠٩، ١٢).

ومن ذلك يتضح أن التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس بصفة عامة ومعلمي مدارس الدمج خاصة أمر في غاية الأهمية.

وفي هذا الباب يذكر التمام (٢٠١٤: ٣) "أن البرامج التدريبية لا تتناسب مع الاحتياجات التدريبية ويعود ذلك لعدم استخدام الأسلوب العلمي المدروس والمخطط له عند تحديد هذه الاحتياجات"

"وفي هذا الصدد يشير سيسالم (٢٠٠١ : ٦٧) إلى أنه : من المفيد وضع خطة لتوفير المساعدات الفنية لجميع العاملين في المدرسة ، فتنطبق أساليب تربوية جديدة يحتاج إلى إجراء تقييم دوري لتحديد أنواع ومحتوى الأنشطة الفنية المساعدة المطلوبة ،وتقوم خطة المساعدة الفنية الفعالة على الجوانب أو الأساليب التالية: توفير مجموعة من الخبراء في مجال المصادر التعليمية ليعملوا كمستشارين أو منسقين، إنشاء مكتبة متخصصة في مجال الدمج ،وضع برنامج شامل للتدريب أثناء الخدمة يتضمن التدريب على الأساليب المتعلقة بموضوع الدمج ،إتاحة الفرصة للتربويين للاجتماع بشكل دوري لمناقشة الموضوعات التي تشغل اهتمامهم، إتاحة الفرصة للتربويين الجدد المشرفين على عملية الدمج لزيارة مدارس وفصول لها خبرة ناجحة بعملية الدمج، مراقبة تطبيق المدرسين لعملية الدمج، بهدف التعرف على جوانب القصور في مهاراتهم والعمل على تطويرها عن طريق الملاحظة المباشرة والحديث والمناقشات" ( سيسالم، ٢٠٠١ ، ٦٧) .

وهذا يتفق مع ما أشار إليه لوى وبريغهام (٢٠١٨ : ٤) بأن العاملين على مستوى المدرسة، لم يتم إعدادهم بشكل كاف، واقترحا لعلاج هذه المشكلة توفير برامج تدريبية قبل وأثناء الخدمة فيما يتعلق بطرق التدريس والإشراف في التربية الخاصة .

ولعل هذا ما جعلنا نبحت في الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج.

### الاحساس بالمشكلة:

بصفة الباحث أحد مديري مدارس الدمج ، والتي عمل بها ما يقارب إحدى عشرة سنة ومعايش للواقع التعليمي في المملكة العربية السعودية ، وحيث إن مناهج التربية الخاصة لا تختلف كثيرا عن مناهج التعليم العام ولكنها تنفذ بطريقة خاصة تناسب هذه الفئة من الطلاب وتم تعميم تجربة الدمج في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية دون تطوير مصاحب للمعلمين وذلك بتقديم برامج تدريبية كافية لهم أثناء الخدمة ، ليكونوا قادرين على تقديم هذه المناهج للطلاب بالصورة المحققة لأهداف الدمج، الأمر الذي يشكل ضرورة بالغة في امتلاك المعلم للمهارات التدريسية الخاصة، ومن هنا تبين حاجة معلمي مدارس الدمج إلى التدريب ، والخطوة الأولى في ذلك هو تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي مدارس الدمج، وهو ما يسعى الباحث إليه في هذه الدراسة.

وفي هذا الصدد يشير سيسالم (٢٠٠١ : ٦٧) إلى أنه: من المفيد وضع خطة لتوفير المساعدات الفنية لجميع العاملين في المدرسة، فتطبيق أساليب تربوية جديدة يحتاج إلى إجراء تقييم دوري لتحديد أنواع ومحتوى الأنشطة الفنية المساعدة المطلوبة، والتي تقوم على وضع برنامج شامل للتدريب أثناء الخدمة يتضمن التدريب على الأساليب المتعلقة بموضوع الدمج، إتاحة الفرصة للتربويين للاجتماع بشكل دوري لمناقشة الموضوعات التي تشغل اهتمامهم، إتاحة الفرصة للتربويين الجدد المشرفين على عملية الدمج لزيارة مدارس وفصول لها خبرة ناجحة بعملية الدمج، مراقبة تطبيق المدرسين لعملية الدمج، بهدف التعرف على جوانب القصور في مهاراتهم والعمل على تطويرها عن طريق الملاحظة المباشرة والحديث والمناقشات.

وكذلك يُشير البراهيم (٢٠٠٢ : ١١٨) "إلى عدم وجود برامج تدريبية لمعلمي المدارس في التربية الخاصة، خاصة فيما يتعلق بالدمج"

وبما أن التدريب يعتبر مطلباً رئيساً لنجاح أي مؤسسة، خاصة تلك المؤسسات التي تعتمد على كوادر بشرية كبيرة، ويتوقف نجاحها وتحقيقها لأهدافها على نجاح تلك الكوادر وكفاءتها، ومن تلك المؤسسات التربوية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تضم مجموعة كبيرة من الإداريين والمعلمين، لذا كان تدريبهم وتأهيلهم من المطالب الملحة لنجاحها.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه لوى وبريغهام (٢٠١٨ : ٤) " بأن العاملين على مستوى المدرسة، لم يتم إعدادهم بشكل كاف، واقتراحا لعلاج هذه المشكلة توفير برامج تدريبية قبل وأثناء الخدمة فيما يتعلق بطرق التدريس في برامج الدمج "

وقد أثبتت الدراسات أن (٦٠%) من نجاح العملية التربوية في كل أبعادها يقع على عاتق المعلم بمفرده، فيما تشكل الأبعاد الأخرى كلها مجتمعة كالإدارة والمناهج والكتب وظروف المتعلمين وإمكانيات المدرسة (٤٠%) من نجاح العملية التربوية (الفراء، ٢٠١٤)

وأشارت الأدبيات المبكرة التي تناولت مسؤوليات المعلمين نحو برامج التربية الخاصة إلى أن المعلم يجب أن يكون مدركاً لخصائص الأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة، ويقدم مصادر إضافية للمعلومات ذات العلاقة بتربية الأطفال غير العاديين، وعلى تعليم الأطفال العاديين حول أقرانهم المعوقين، ويقدم الدعم للأطفال غير العاديين (الموسى ، ٢٠٠٨ : ٣٩١).

كما ذكر حسين وزميله حسين (٢٠٠٥: ١٩) " يجب أن يؤمنوا بأنهم مسئولون عن تعليم جميع الطلاب الموجودين في المدرسة وأن يكون على معرفة بالكثير من خصائص واحتياجات الطلاب المعاقين وعن تأثير هذه الإعاقات على تعلمهم " .

وهناك عددًا من المهام الفنية التي يلزم معلمي المدرسة أن يقوموا بها تجاه برامج التربية الخاصة حيث أن نجاح هذه البرامج في تحقيق أهدافها يتوقف على قيام معلمي المدرسة بواجباتهم تجاهها، ولكي يتمكن المعلم من أداء دوره تجاه برامج الدمج فإن عليه الإلمام بأكبر قدر ممكن من خصائص فئات التربية الخاصة وبرامجها وكذلك أفضل الأساليب لتعليم هذه الفئات، وأن يكون على علم بما هو مطلوب منه تجاه هذه البرامج بشكل واضح.

### مشكلة الدراسة:

يمكن لنا أن نصوغ المشكلة بأحد الأسلوبين التاليين:

أ- الصياغة التقريرية او اللفظية: وهي التي تكون بالتعبير عن المشكلة بجملة خبرية مثل:

\* الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم.

ب- الصياغة الاستفهامية او صيغة السؤال: وتتم صياغة المشكلات بهذه الصيغة على النحو التالي:

\* ما أثر معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج على التحصيل الدراسي لطلاب التربية الخاصة؟

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة نظرهم؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم؟

٣- ما الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي ( تطوير الذات ) لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم؟

٤- ما أثر المتغيرات التالية:(المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة في التربية الخاصة، المؤهل

العلمي) في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي مدارس الدمج؟

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة للتعرف على :

- ١- تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم .
- ٢- تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم .
- ٣- تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم .
- ٤- مدى أثر المتغيرات التالية: ( المرحلة التعليمية ، عدد سنوات الخبرة في التربية الخاصة ، المؤهل العلمي ) في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي مدارس الدمج .

## أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية فيما يأتي :

اولا: الأهمية النظرية

تتضح أهمية الدراسة النظرية من خلال النقاط التالية :

- ١- الحاجة الملحة إلى تحديد الاحتياج التدريبي للمعلمين، فنجاح أي خطة تدريبية يتوقف ابتداءً على معرفة الاحتياجات الفعلية للمتدربين، وذلك لتوفير الوقت والجهد والمال وتوجيه العملية التدريبية للوجهة الصحيحة ( السهلاوي، ٢٠٠١ ) .

٢- افتقار مدارس الدمج إلى هذا النوع من البحوث العلمية، ولذا يؤمل أن تفيد هذه الدراسة القائمين على التدريب بوزارة التربية والتعليم بتحديد الاحتياج التدريبي لمعلمي المدارس الملحق بها بـ برامج دمج .

٣- تقدم هذه الدراسة أطارا نظريا عن مفهوم الدمج وأهميته والاحتياجات التدريبية وأهميتها وما يخدم مدارس الدمج وهذه الفئة من الطلاب للمكتبة العربية.

## ثانيا: الأهمية التطبيقية :

تتضح أهمية الدراسة التطبيقية من خلال النقاط التالية :

- ١- مساعدة المسؤولين في وزارة التعليم ومتخذي القرار في إدارات التعليم وذلك من خلال توصياتها ومقترحاتها .

٢- تساعد المعلمين في وضع وصف دقيق لاحتياجاته التدريبية تجاه برامج الدمج مما ينعكس بشكل إيجابي على أداءه وبالتالي على البرنامج والمدرسة .

٣- تساعد المسؤولين في وزارة التعليم وكذلك القائمين على برامج تدريب المعلمين بالكليات في وضع برامج التدريب المناسبة ( قبل وأثناء الخدمة ) لمعلمي المدارس الملحق بها برامج الدمج

٤- إثراء البحوث التربوية بالدراسات الجديدة في الاحتياجات التدريبية والبرامج التدريبية لمعلمي مدارس الدمج .

٥- تساعد الطالب في الرفع من مستواه العلمي وتحصيله الدراسي من خلال رفع كفاءه أداء المعلم.

٦- مساعدة المسؤولين في وكالة المناهج على بناء مناهج تتوافق وإمكانيات المعلم والطالب في مدارس الدمج .

٧- تساعد الباحثين وواضعي المناهج على وضع تصورات مستقبلية تسهم في الرفع من مستوى معلمي مدارس الدمج .

### مصطلحات الدراسة :

تتمثل مصطلحات الدراسة فيما يلي :

### التدريب

#### التعريف اللغوي :

"يُعرف التدريب لغة بأنه مشتق من الفعل دَرَب، يقال بالأمرد دَرَب ودَرَبَه، والمدرّب هو المُجرب وأصل التدريب من الدُّربة وهي التجربة، ويجوز أن يكون من الدُّروب وهي الطرق كالتبويب من الأبواب" ( لسان العرب ، ١٣٠٠ ) .

#### التدريب اصطلاحاً :

"إكساب وتنمية مهارات الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة ، أو هو نشاط لنقل المعرفة من اجل تنمية نماذج التفكير وأنماط الأفعال وتغيير سلوك الفرد وعاداته ومهاراته وقدراته اللازمة في أداء العمل من اجل الوصول إلى الهدف المنشود على يد مدرب فعال" ( توفيق ، ٢٠٠٨ ) .

ويعرفه العزاوي (٢٠٠٦، ص١٤) بأنه: " عملية منظمة مستمرة لتنمية مجالات واتجاهات

الفرد أو المجموعة لتحسين الأداء وإكسابهم الخبرة المنظمة ، وخلق الفرص المناسبة للتغيير في السلوك من خلال توسيع معرفتهم وصقل مهاراتهم وقدراتهم عن طريق التحفيز المستمر على تعلم



واستخدام الأساليب الحديثة لتتنفق مع طموحهم الشخصي ، وذلك ضمن برنامج تخطيطه الإدارة مراعية فيها احتياجاتهم واحتياجات المنظمة واحتياجات الدولة في المستقبل من الأعمال " .

### التعريف الإجرائي للتدريب :

يقصد بالتدريب في هذه الدراسة: البرامج التي تُعد لمعلمي مدارس الدمج بحيث يحتوي كل برنامج منها على مجموعة من الأنشطة والمعارف بهدف إكسابهم المهارات العملية والسلوكيات التي ترفع من مستواهم التربوي والإداري والشخصي وإجراء تعديل في السلوك وإكساب اتجاهات جديدة للمعلمين مما يجعلهم أكثر فعالية وكفاءة في المدرسة في الحاضر والمستقبل بما يحقق أهداف التعليم.

### الاحتياجات التدريبية :

### التعريف اللغوي :

"يعرف الاحتياج لغة بأنه الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب ، والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه" ( تاج العروس ، ١٩٦٥ ) .

### التعريف الاصطلاحي :

هي المعارف، والمعلومات، والمهارات، والاتجاهات، التي يراد تمكين المتدرب منها وإكسابه إياها، بهدف، تحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، أو تعديل، أو تطوير سلوك معين.

أو هي تحديد ما يفترض عليه أن يكون الأداء للموظف أو المعلم فالاحتياج بداية التشخيص لما يحتاجه المتدرب من برامج إدارية أو سلوكية تساعد على القيام بمهام وظيفته على الوجه الأكمل وتغطي جوانب القصور في أدائه. والتدريب كحلقة متكاملة تبدأ بتحديد الاحتياج وتنتهي بتحديد هل التدريب أدى دوره من خلال العائد أو ما يسمى بقياس اثر التدريب .

أو هي مجموعة من المطالب التي يرى الفرد أنها ضرورية لزيادة معلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه المهني واتجاهاته ، لإتمام عمله بالقدر الذي يشعره بالرضا المهني وبأكبر قدر من الكفاءة ويمكن القول بأن الحاجة التدريبية تمثل فجوة بين الأداء المرغوب للفرد والأداء الفعلي له (درويش وتكلا، ٢٠١١).

### التعريف الإجرائي للاحتياجات التدريبية :

هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وخبراته وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقاً لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة .

مدارس الدمج :

التعريف اللغوي :

"يقال دمج الشيء دمجاً إذا دخل في الشيء واستحكم فيه، وأدمجت الشيء إذا لففته في ثوب" (لسان العرب، ١٣٠٠).

ويقول المنجد في اللغة والإعلام في مادة "دمج" : دمج دمجاً في الشيء دخل فيه واستحكم، والأمر استقام دمجاً في الشيء أدخله فيه، ويقولون دمج دمجاً في الشيء دخل واستحكم فيه والتأم فهو دامج ( معلوف ، ٢٠١٥ ) .

التعريف الاصطلاحي :

ويقصد بالدمج وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع الأطفال العاديين داخل الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطفل، مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات وإجراء التعديلات الضرورية المادية والبشرية لتسهيل فرص نجاحهم وتقديمهم ( الروسان، ٢٠١٢ ) .

ويقصد بمدارس الدمج مجموعة البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين ، وتشتمل على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة ، بالإضافة إلى خدمات مساندة ( الأمانة العامة للتربية الخاصة ، ٢٠٠١ ) .

ويلتحق الطلبة غير العاديين مع العاديين في نفس البناء المدرسي ولكن في صفوف خاصة بهم أو وحدات صفية خاصة بهم، في نفس الموقع المدرسي، ويتلقى الطلبة غير العاديين في الصفوف الخاصة وبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية وذلك وفق جدول زمني لهذه الغاية بحيث يتم انتقال الطلبة بسهولة من وإلى الصفوف الخاصة ويهدف هذا النوع من الدمج إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الطلبة العاديين وغير العاديين في نفس المدرسة ( الموسى ، ٢٠٠٨ ) .

التعريف الإجرائي لمدارس الدمج :

تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة وتتم عملية التكامل الاجتماعي والتعليمي بينهم داخل المدرسة إما بصورة جزئية من خلال طاوور

الصباح وفي حصص التربية الفنية والرياضية والنشاط اللاصفي وأثناء الفسح أو بصورة كلية من خلال الدراسة مع الطلاب العاديين داخل الفصول الدراسية وبمختلف المناشط .  
لقد مكنا هذا الفصل من خلال هذا العرض وما سجل فيه من تكوين قاعدة عريضة ،  
لبداية الفصل الثاني وما يشتمل عليه من الإطار النظري والدراسات السابقة .

## الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ويحتوي على

أولاً : التمهيد

ثانياً : التدريب

ثالثاً : الاحتياجات التدريبية

رابعاً : برامج الدمج

خامساً : طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (طبيعتهم وخصائصهم)

سادساً : الدراسات السابقة والتي تشتمل على محورين هما :

أ- الدراسات التي تهتم بالاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس

ب- الدراسات التي تهتم ببرامج التربية الخاصة

سابعاً : التعليق على الدراسات السابقة

## تمهيد :

يعتبر الإطار النظري لأي دراسة بمثابة الأسس والقواعد التي يعتمد عليها الباحث في دراسته ، وتأتي أهميته من مبدأ تراكم المعرفة، فالمشكلة البحثية لا تأتي مبتورة الصلة وإنما هي امتداد لما سبقها، ويبدأ من حيث انتهى الآخرون .

وفي هذه الدراسة سوف نعرض الإطار النظري من خلال المباحث التالية :

المبحث الأول : التدريب ويشمل ( مفهومه ، أهميته ، أهدافه ، مجالات التدريب ، أنواع التدريب ، أساليب التدريب ، واقع التدريب ، مشكلات التدريب ، خطوات التدريب ) .

المبحث الثاني : الاحتياجات التدريسية وتشمل ( مفهوم الاحتياجات التدريسية ، تحديد الاحتياجات التدريسية ، أهمية تحديد الاحتياجات التدريسية ، مصادر التعرف على الاحتياجات التدريسية ، خطوات تحديد الاحتياج التدريسي ، مداخل تحديد الاحتياج التدريسي ، أساليب تحديد الاحتياجات التدريسية ، طرق جمع المعلومات بهدف تحديد الاحتياجات التدريسية ، مؤشرات الاحتياج التدريسي ، مجالات الاحتياج التدريسي لمعلمي المدرس ) .

المبحث الثالث : الدمج ويشمل ( تعريف الدمج ، مبررات الدمج ، أهداف الدمج ، أنواع الدمج ، سلبيات الدمج ، إيجابيات الدمج ، مبررات الدمج، التجارب الدولية في مجال الدمج ) .

المبحث الرابع : طلاب الدمج ويشمل ( خصائص الأطفال ذوي الإعاقة وأساليب رعايتهم ، وسماقتهم ، وأنماطهم ، واحتياجاتهم ، ومشكلاتهم ، والمعضلات التي تواجه الأسرة ، وأسباب الإعاقة ، مبادئ تأهيلهم في إطار المجتمع المحلي ، مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة ، طرق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة ، طرق التدريس، الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة).

المبحث الخامس : الدراسات السابقة :

والتي سوف نستعرض فيها مجموعة من الدراسات التي تطرقت لموضوع الدراسة، ثم نوضح أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة.

## المبحث الأول : التدريب

### ١- مفهوم التدريب :

تناولت الأدبيات مفهوم التدريب ونلمس أن هناك تباين بين التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم تبعا للمعيار الذي يقوم عليه ومن هذه التعريفات تعريف العزاوي ( ٢٠٠٦ : ١٣ ) بأنه : " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والاتجاهات ، ما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقة للقيام بأعمالها".

وقد اشتمل هذا التعريف على أهداف التدريب الأساسية من تغير في قدرات الفرد وتكيفه والذي أثره يتعدى للمجتمع فكلما كان الفرد منتج كلما كان المجتمع أكثر تقدما وقادرا على مواكبة العصر، وهذا ما يهدف له هذا البحث من إحداث تطوير في أداء معلمي مدارس الدمج حتى نصل به إلى تحقيق الأهداف التي تنشدها وزارة التعليم من هذا الدمج .

وفي بعد آخر يعرف الطعاني ( ٢٠٠٢ : ١٤ ) التدريب مركزا على إحداث التغييرات الإيجابية بأنه : " الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغييرات ايجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم " .

ولعل هذا ما يسعى له الباحث من تطوير في أداء معلمي مدارس الدمج .  
حيث أن التدريب عملية مستمرة يعمل على مسايرة ومواكبة كل جديد لتحقيق الأهداف المنشودة وكذلك تذليل الصعاب التي قد تواجه الفرد والمجتمع .

ومن جهة ثانية يُنظر للتدريب باعتباره ركيزة أساسية لأي منظمة أو مؤسسة تربوية وقد أكد الشمري ( ٢٠٠٢ : ١٧٢ ) ذلك بقوله هو : " مجموعة من العمليات التي يستخدمها الإنسان ، بما هو متوافر لديه من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط به من مؤثرات مختلفة، في أن تنتج إنتاجا نافعا له أو للمنظمة التي يعمل فيها أو المجتمع الذي يعيش فيه " وفي هذا إشارة واضحة لما يستخدمه الفرد من أجل الإنتاج النافع له وللمنظمة والمجتمع .

ومن خلال دور الباحث في هذه الدراسة والذي يسعى فيها إلى إظهار أهمية التدريب لمعلمي مدارس الدمج وتعزيزاً لأداء معلميه ومساعدتهم في تحقيق أهداف الدمج .  
فقد طرق الطريقي (٢٠٠٧ : ٩): هذا الباب وذلك بتعريفه للتدريب بأنه " تعزيز ورفع للأداء من خلال استهداف الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية والوجدانية بطريقة منظمة ومهذفة، ويخطط لتنفيذه بدقة ومنهجية لتحقيق الأهداف المرجوة " .

وتأسيساً على ما تقدم وعطفاً على التعريفات التي تم تناولها يمكن أن يتوصل الباحث إلى أن التدريب نشاط إنساني محوره الفرد وجهد منظم ومخطط له وأن الغرض من التدريب هو إحداث تغييرات سلوكية وفنية لدى الأفراد لكي يؤديون أعمالهم بشكل أفضل مما كانوا يقومون به من قبل التدريب .

ويُعد التدريب ضرورة ملحة في هذا العصر الذي يتميز بسرعة المتغيرات ، وذلك لتطوير المسؤولين عن العملية التعليمية ، من خلال التأثير على سلوكياتهم ، وتحسين أدائهم ، فالتطور المهني بعد الدراسة الجامعية ورفع الكفاءة يتوقف على التدريب بشكل كبير ، بل إن الأفراد في كثير من المنظمات يكتسبون معظم مهاراتهم ومعارفهم وتتشكل الكثير من قيمهم أثناء العمل ( الغامدي ، ٢٠١٣ ) .

وهناك جملة من الانتقادات التي وجهت للبرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، بسبب عدم التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية ( التمام ، ٢٠١٤ ) .

بل يذكر السهلاوي (٢٠١٠) أن هذه المشكلة موجودة على مستوى العالم العربي .  
وهو ما يؤكد جرجس (٢٠٠٢) حين يقول: "يغلب على برامج التدريب أثناء الخدمة صفة الارتجال"

وتعرف أبو إسنية (٢٠١٧ ، ٢١٠): التدريب بأنه " نشاط مقصود تم تخطيطه لإحداث تغييرات إيجابية في خبرات وسلوك الأفراد المستهدفين بالتدريب من أجل الارتقاء بمستوى أدائهم الوظيفي " .

ويعرفه الشامي (٢٠٠٥، ١٢٧) بأنه: " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في المتدربين من ناحية معلوماتهم ومعارفهم، وأدائهم ومهاراتهم، وسلوكياتهم، واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لأداء أعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية " .

ويخلص الباحث كذلك إلى أن التدريب يهدف لتحسين ورفع كفاءة المتدربين ويهدف أيضا إلى إحداث تغييرات إيجابية في معلومات وخبرات المتدرب ووجدانه ومهاراته وسلوكه وهو من العناصر المهمة لأي مجال من المجالات وتوضح أهميته بصورة جلية في برامج الدمج وما يحتاجه معلمي تلك المدارس من تدريب يساعدهم على تفهم الطلاب واحتياجاتهم وكذلك الرقي بهذه المدارس والوصول بها إلى ما تهدف إليه وزارة التعليم متمثلة في الأمانة العامة للتربة الخاصة .

## ٢- أهمية التدريب :

يعد التدريب ذو أهمية بالغة بالنسبة للفرد بشكل عام وتتأكد أهميته بشكل أكبر عندما يرتبط التدريب بتنمية الموارد البشرية في حقل التربية والتعليم وتكمن أهميه التدريب باعتباره وسيلة أساسية لرفع مستوى الوعي وزيادة المعرفة لدى العاملين بمختلف الجهات وتحسين الأداء والعمل على مساعدة معلمي مدارس الدمج حتى يقومون بالأدوار المنوطة بهم وتنفيذ مهامهم بكفاءة، خاصة في مجال ذوي الإعاقة، بهدف المساهمة في زيادة أعداد الأفراد المؤهلين للعمل في مجالات التربية الخاصة ويعمل التدريب على تحسين فعالية أية مهنة وتطويرها ولكنه أكثر ضرورة وأهمية بالنسبة للتربويين والعاملين في حقل التعليم ( العزاوي ، ٢٠٠٦ ).

وفي ذات الإطار أجمعت العديد من أدبيات التدريب على أهمية التدريب حيث ذكر

العزاوي (٢٠٠٦) جملة من هذه الأسباب التي تدعو لأهمية التدريب والتي منها :

- ١- تنمية المعرفة والمعلومات لدى القادة والمعلمين والإداريين في مدارس الدمج .
- ٢- تنمية المهارات والقدرات وتنمية السلوك والاتجاهات نحو طلاب الدمج .
- ٣- إكساب المعلم آفاق جديدة في مجال مهنته من خلال تبصيره بمشكلاتها وتحدياتها وكيفية علاجها وتطويرها .
- ٤- إنجاز وظيفي أفضل كمًا ونوعًا، أي زيادة في الإنتاجية وبالتالي خفض في التكاليف وهذه إحدى إيجابيات الدمج .



٥- التغيير والاختلاف في دوافع الأفراد واتجاهاتهم، ومن ثم ما يقع من تطور في السلوك الإنتاجي والحاجة إلى أفراد متعددي المهارات، مما يجعل التدريب الهادف إلى تعديل السلوك وتطويره أمراً ضرورياً على مدى فترة خدمة الفرد الوظيفية .

وبالنظر لبرامج الدمج نجد تعاضم هذه الأهمية حيث فند الطعاني ( ٢٠٠٧ ) ذلك بقوله :

- ١- إكساب مهارات ومعارف جديدة لمعلمي مدارس الدمج .
  - ٢- المساعدة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو برامج الدمج .
  - ٣- مساعدة المعلم على الانفتاح على زملاء المهنة والاستفادة من تجاربهم وآرائهم في مجال الدمج .
  - ٤- التغييرات والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه تتطلب من هياكله وإدارته ووسائله وأساليبه التغيير، والتطور لتكون منسجمة ومتفاعلة وصولاً لتحقيق الأهداف المرسومة .
- ويعكس ذلك التحول النوعي نحو برامج التربية الخاصة والتوجه نحو دمج هذه الفئات في المدارس العادية مما يستدعي توفير الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي مدارس الدمج .
- وعلاوة لتلك الأبعاد التي تعكس أهمية التدريب بصفة عامة ومدارس الدمج بصفة خاصة فالتحاق الأفراد لأول مرة في العمل يستلزم تدريبهم ليتمكنوا من القيام بأعباء الوظيفة وهو الأمر المستجد في مدارس الدمج حيث اعتاد معلمي المدارس على تعليم طلاب المدارس المشتملة على الطلاب العاديين أو طلاب التربية الخاصة وذلك في مدارس مستقلة ولكن الأمر مختلف في مدارس الدمج حيث هناك الجمع بين الطلاب العاديين وطلاب التربية الخاصة فالأفراد لا يؤدون مهمة واحدة بل ينتقلون من عمل لآخر في نفس المدرسة فتطور مدارس الدمج وازدياد أقسامها وإدارتها ورسالتها في المجتمع يتطلب أفراداً جدداً أو تدريب الأفراد الموجودين ( الطعاني ، ٢٠٠٧ ) وكل هذا يعكس أهمية التدريب حيث تتضح أهميته لمعلمي المدرسة إذ يعمل على تعريف معلمي المدرسة بالجديد وتعميق التجربة في مجال العمل وكذلك زيادة الدافعية لدى معلمي المدارس للعمل والحد من الضغوط .

وكذلك لا تقل أهميته بالنسبة للمدرسة المطبقة لبرامج الدمج حيث يُساعد على تنمية مهارات العمل الجماعي والتعاون من أجل استثمار الموارد المتاحة للمدرسة ويؤدي كذلك إلى زيادة قدرة المؤسسة التربوية على تحليل المشكلات ووضع الحلول المناسبة والإقلال من مدة التعلم لمعلمي مدارس الدمج الجدد للمعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة لإنجاز أعمالهم بمستوى

الكفاءة المطلوبة مع علاج نواحي القصور الحالية في مستوى أدائهم أو من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم لجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات الحالية أو المتوقعة وتكوين اتجاهات إيجابية لدى منسوبي المدرسة المطبقة لبرامج الدمج بخصوص أهدافها وسياساتها وإدارتها ونظم العمل ليصبحوا أكثر تأييداً لنشاطها وأكثر ولاء وارتباطاً وإعداد وتأهيل بعض الاحتياجات من الكوادر البشرية والتي يصعب الحصول عليهم من خارج المدرسة وذلك من خلال الإعداد والتدريب الداخلي أو الخارجي ( الطعاني ، ٢٠٠٧ ) .

### ٣- أهداف التدريب :

"يعمل التدريب على تقديم برامج تدريبية طويلة الأمد وقصيرة الأمد بما يتلاءم واحتياجات المتدربين، وتقديم دورات تهدف لنشر الوعي وزيادة المعرفة والقدرة على التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم استشارات تربوية للمؤسسات العاملة في مجال التربية الخاصة، والقضايا ذات الصلة بتطوير البرامج التربوية بمجال التربية الخاصة، وكذلك من أهمية التدريب أنه يسعى بشكل عام إلى تأمين أفضل ما يمكن تأمينه من تدريب وتطوير للكوادر العاملة في مجال التربية الخاصة ، وذلك

بالتعاون مع مختلف المؤسسات العالمية العاملة في نفس المجال ، بهدف تدريبهم على كيفية التعامل مع المعاق كل حسب إعاقته ( العزاوي ، ٢٠٠٦ ، ٧٨ ) .

"ولتدريب معلمي المدارس أهداف أساسية تتمثل في تزويد المعلمين بالمعلومات الجديدة عن طبيعة عملهم، والأساليب المتطورة لأداء تلك الأعمال وتمكينهم من تجريب هذه الأساليب قبل تطبيقها عمليا في مدارسهم وتنمية اتجاهات المعلمين نحو تقديرهم لقيمة عملهم وأهميته وكذلك تنمية المهارات الفنية والمهنية لمعلمي المدارس" ( العزاوي ، ٢٠٠٦ ، ٧٩ ) .

"ولقد ذكر العزاوي (٢٠٠٦ ، ٢٤) جملة من الأهداف والمتمثلة في إكساب الأفراد معلومات ومعارف وظيفية متخصصة تتعلق بأعمالهم وأساليب الأداء الأمثل فيها وتعديل السلوك وتطوير أساليب الأداء التي تصدر عن الأفراد فعلا وصقل المهارات والقدرات التي يتمتع بها الأفراد وكذلك رفع الكفاءة والفعالية للمنظمة وتحقيق أهداف الدولة نحو برامج الدمج" .

"وقد أضاف الطعاني ( ٢٠٠٧ ، ١١٧ ) زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي برفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب والتسرب بين الطلبة وتنمية الروابط الإنسانية

السليمة في المجتمع المدرسي وكذلك مواكبة المتدربين للمستجدات في حقول المعرفة ذات العلاقة بعملهم وما عملية الدمج إلا من المستجدات في حقل التعليم".

"وكذلك تجمل التوجيهي ( ٢٠١٦ ، ٦٤ ) أهداف التدريب في رفع معدل الأداء وكفايته الإنتاجية وتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات ورفع الروح المعنوية والمساعدة على أداء الأدوار الوظيفية الجديدة وكذلك تطور المهارات للقيام بالتجديدات التربوية المطلوبة وأيضا تنمية الشعور بالانتماء للمهنة وزيادة مستوى الرضا الوظيفي وتبادل المعلومات والخبرات والتجارب في البرامج التدريبية وتغيير السلوكيات الخاطئة التي تمارس أثناء العمل".

#### ٤- مجالات التدريب :

"التدريب يعمل في خمسة مجالات أساسية هي :

- ١- المعرفة : وهي مساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ، فمعلمي مدارس الدمج في حاجة إلى فهم وتعلم آلية التعامل مع طلاب مدارس الدمج .
- ٢- المهارات : وهي أي تصرف أو عمل مادي يقوم به المتدرب، حيث تتطلب مدارس الدمج لبعض المهارات ولاسيما في بعض أنواع برامج التربية الخاصة .
- ٣- الأساليب : وهي تطبيق للمعارف والمهارات ونقصد بها طريقة التفكير والسلوك، فطلاب التربية الخاصة في حاجة ماسة لفهم خصائصهم وطريقة التعامل معهم .
- ٤- الاتجاهات : ونقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها أو تغييرها، وذلك لتحقيق أهداف وزارة التعليم نحو برامج الدمج .

٥- الخبرة : ويختلف هذا المجال عن المجالات السابقة حيث لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عدة مواقف مختلفة خلال فترة زمنية طويلة، ولذلك يجب أن يكون معلمي مدرسة الدمج ممن سبق لهم العمل في تدريس طلاب التربية الخاصة أو حاصل على ماجستير في التربية الخاصة أو دبلوم عال في التخصص ذاته" ( العساف ، ٢٠٠٨ ، ٢٢ ) .

## ٥- أنواع التدريب :

"اختلفت الآراء حول تقسيم أنواع التدريب لاختلاف الاحتياجات التدريبية بالنسبة للفرد والمنشأة والدولة، ومما ذكره العزاوي (٢٠٠٦، ٢٧) :

١- التدريب في ضوء احتياجات معلمي مدارس الدمج، ويقسم إلى ثلاثة أنواع :

- التدريب الذاتي .

- التدريب الفردي .

- التدريب الجماعي .

٢- التدريب في ضوء احتياجات مدارس الدمج، ويقسم إلى نوعين :

- التدريب التخصصي .

- التدريب التربوي .

٣- التدريب في ضوء احتياجات وزارة التعليم " الأمانة العامة للتربية الخاصة " ويقسم إلى نوعين:

-التدريب الداخلي .

-التدريب الخارجي " (العزاوي،٢٠٠٦، ٢٧).

"وكذلك يمكن أن نقسم التدريب في ضوء احتياجات التوسع في مجالات دمج الطلاب

العاديين مع طلاب التربية الخاصة إلى ثلاثة أنواع :

- التدريب السابق أي قبل عملية الدمج .

- التدريب التوجيهي .

- التدريب أثناء العمل " .

"وأيضاً تقسيم التدريب وفقاً للهدف :

- أهداف عادية : تساعد التنظيم في الاستمرار بمعدلات الكفاءة المطلوبة .

- أهداف حل المشكلات : تكشف عن مشكلات محددة يعاني منها معلمي مدارس الدمج

وتحللها وتصمم برامج تدريبية بغرض حلها ومعالجتها .

- أهداف ابتكاره : تهدف إلى تحقيق نتائج غير عادية ومبتكرة ترفع مستوى الأداء في تلك

المدارس نحو مجالات وآفاق لم يسبق التوصل إليها" ( الطعاني ، ٢٠٠٧ ، ١١٨ ) .

## ٦- أساليب التدريب:

"هناك مجموعة من الأساليب التدريبية والتي يمكن تطبيقها على معلمي مدارس الدمج منها :

١- المحاضرة : أسلوب الطرح التقليدي ويتم من خلال نقل المعلومات والخبرات من المدرب إلى المتدرب بشكل مباشر .

٢- الورشة التدريبية : توزع موضوع الدراسة على مجموعة أو عدد من المجموعات بحيث تقوم المجموعة بدراسة ما يطلب منها مثل طرح مشكلة تواجه معلمي مدارس الدمج ثم تعرض على جميع المتدربين وأخذ التغذية الراجعة منهم .

٣- دراسة الحالة: يطلع المدرب على موقف معين ويُطلب منه دراسته وتحليله، واستخراج المؤشرات والدلائل منه، بهدف الوصول إلى مهارة أو اتجاه أو علاج مشكلة .

٤- حلقات النقاش: حوار يدور بين المتدربين حول موضوع أو مشكلة، ويكون دور المدرب توجيه الحوار وإدارته وإتاحة الفرصة لأكثر عدد من المتدربين لطرح آرائهم وعرض تجاربهم .

٥- العصف الذهني : يطلب من المتدربين تقديم أفكارهم بشكل حر ودون نقد للأفكار ، وتقيد ثم تفرز وتقيم بعد ذلك، ويهدف هذا الأسلوب إلى استخراج أفكار إبداعية لحل المشكلة أو تطوير الأداء .

٦- الزيارات الميدانية : يقوم المتدربون بزيارة ميدانية لمدرسة قد طبق فيها الدمج وذلك لتحقيق أهداف محددة وكتابة تقرير عن الزيارة ويمكن أن تعقد حلقات نقاش بعد الزيارة وقد تكون هذه الزيارة داخلية أو خارجية ولاسيما أن هناك دول عديدة قد سبقتنا في تطبيق عملية الدمج .

٧- الندوات والمؤتمرات : عبارة عن اجتماع منظم له هدف محدد وجدول أعمال متفق عليه يشارك فيه عدد من الخبراء بهدف إثراءه ويفتح فيه المجال للحوار وتبادل الآراء مما يتيح المجال أمام معلمي مدارس الدمج" ( الطعاني ، ٢٠٠٧ ، ١٢١ ) .

## ٧- واقع التدريب :

"بدأ تدريب معلمي المدارس - بشكل منظم - في عام ١٩٦١ من خلال معهد الإدارة العامة بالرياض ، ثم جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، حتى أنشئت إدارة التدريب التربوي بوزارة المعارف عام ١٩٧٣ . وفي عام ١٩٩٥. بدأت وزارة المعارف بعقد دورات تدريبية لمدة فصل دراسي في تسع كليات من كليات المعلمين التابعة للوزارة آنذاك، وفي عام ٢٠٠٠ أصبح المعني

بالتدريب في الوزارة الإدارية العامة للتدريب التربوي والابتعاث، وفي الوقت الحالي يوجد في كل إدارة تربية وتعليم مركز أو أكثر للتدريب مدعمة بالكوادر والطاقات وأصبح لدى الوزارة العديد من المشرفين التربويين المتخصصين في التدريب، يقدمون برامج تدريبية متنوعة، وهي التي تتلمس احتياجاتهم التدريبية" ( وزارة المعارف ، ٢٠٠٢ ، ٢٨ ) .

#### ٨- مشكلات التدريب :

"هناك مجموعة من المآخذ على قطاع التدريب في المملكة ودول الخليج، والمتمثلة في تدني الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التدريب الحكومي بصفة عامة وتعدد الجهات المسؤولة عن التدريب، وضعف التنسيق بينها، مما يؤدي إلى الازدواجية وإهدار الموارد والنمطية في التدريب وغياب أو عدم وضوح أهداف مؤسسات تدريب المعلم وغياب خطة وطنية شاملة للتدريب وكذلك ارتفاع تكلفة تدريب الطالب" ( العزاوي ، ٢٠٠٦ ، ٣٠ ) .

ويتضح من ذلك أن هناك ضعف في الإعداد والتأهيل والتدريب التربوي والإداري .  
ولعل خير شاهد على ذلك دورة مديري المدارس بكليات المعلمين أو بكليات التربية وبرامج المعلمين في مراكز التدريب حيث أن هناك مركزية شديدة في الإشراف على الدورات التدريبية وهو أمر يتعارض مع فلسفة التدريب أثناء الخدمة وكذلك قصور في استخدام الوسائل التعليمية فمثلا من الوسائل التعليمية التي تعرفنا عليها في دورة مديري المدارس في عام ٢٠٠٨ الفانوس السحري والاسليدات مع العلم أننا في عام ١٤٢٩ وكذلك كان يغلب عليها استخدام أسلوب المحاضرة، ويندر التنوع في استخدام الأساليب التدريبية .

"وفي دراسة قامت بها دروزة ( ٢٠٠٣ ، ٦٤ ) لاحظت ضعف أو تلاشي دور البرنامج التدريبي الموجه للهيئة التعليمية في تطوير قدراتهم على اتخاذ القرارات وأرجعت السبب إلى ضعف كفاءة وجودة هذه الدورات، أو أنها لا تعطى الوقت الكافي لتمكن من تحقيق الأثر المطلوب أو أنها لا تُنفذ من قبل مدرّبين أكفاء متخصصين في التدريب" .

## ٩- خطوات التدريب :

"وتتكون نظرية التدريب أ من أربع مراحل منطقية ومتتابعة ، وتبدأ هذه المراحل ب :

### ١ - تحديد الاحتياجات التدريبية :

والتي تعني تحديد المهارات المطلوب رفعها لدى أفراد وإدارات معينة، والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية التدريب، والتي سوف نتطرق لها بشكل مفصل في المبحث الثاني بإذن الله .

### ٢ - تصميم البرنامج التدريبي :

والذي يعني ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية وتحديد الأسلوب الذي سيتم استخدامه بواسطة المتدربين في توصيل موضوعات التدريب إلى المتدربين كما يتم تحديد المعينات التدريبية مثل الأفلام والمادة العلمية، وكجزء من تصميم برنامج التدريب يجب تحديد المدربين في البرنامج، وأيضا تحديد ميزانية التدريب .

### ٣ - مرحلة تنفيذ برنامج التدريب :

والتي تتضمن أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول الزمني للبرنامج، كما يتضمن تحديد مكان التدريب، والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة .

### ٤- تقييم البرامج التدريبية وذلك بهدف :

- الوقوف على المستوى المطلوب من التدريب .
  - تقييم نتائج التدريب ومدى تحقق أهدافه .
  - تطوير أداء المدرب وقدراته .
  - تحديث المواد التدريبية" ( عيد ، ٢٠١٤ ، ١١٤ ) .
- ويتضح من هذا المبحث أهمية التدريب في شتى المجالات وفي كل مهنة يراد بها التطوير ومواكبة التغيير ومسايرة العصر .

## المبحث الثاني : الاحتياجات التدريبية

### تمهيد :

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيس للتدريب ، ومن أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق أهدافه ، فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها ، كلما أدى ذلك إلى رفع مستوى كفاءة أداء العاملين عن طريق التدريب .

والاحتياجات التدريبية تمثل المعارف والمهارات التي ينبغي تزويد الفرد بها لإحداث التغييرات التي يتطلبها أداء الوظيفة الحالية ومما لا شك فيه أن نجاح أي إدارة يتوقف على التخطيط السليم لبرامجها التدريبية ، وعلى مدى تحديدها الدقيق للاحتياجات التدريبية للأفراد العاملين لديها ، وبهذا تعتبر الاحتياجات التدريبية المصدر الرئيس لاشتقاق وتحديد أهداف التدريب المنشودة وبالتالي فهي المؤشر الحقيقي لتخطيط وتنفيذ عمليات التدريب . وإن لفظ " احتياج " يتضمن وجود نقص في مجال معين، ولفظ " تدريب " يتضمن إمكانية استكمال هذا النقص عن طريق إجراءات منظمة، ومن هنا فنحن نستخدم مفهوم الاحتياجات التدريبية حينما نسعى لتطبيق أسلوب منظم لمواجهة نقص أو قصور في مجال معين ( كوافحة ، وعبدالعزيز ، ٢٠١٠ ) .

### ١- مفهوم الاحتياجات التدريبية :

بما أن الاحتياجات التدريبية تمثل الحلقة الأولى ، والأساسية من سلسلة حلقات مترابطة تكون العملية التدريبية ، فإهمال قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي أو عدم تحديدها بدقة ومهارة ودراية يهدد الأساس الأول والركيزة الأولى التي يبني عليها أي برنامج تدريبي ، وهذا يقودنا إلى توضيح المقصود بالاحتياجات التدريبية.

"وهناك تباين بين التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم تبعا للمعيار الذي يقوم عليه ومن هذه التعريفات : تعريف العزاوي ( ٢٠٠٦ ، ٣٢ ) بأنها : ما يحتاجه الأفراد من تدريب لتنمية شخصياتهم من : المعارف والمهارات الإدارية والفكرية، والمعارف والمهارات السلوكية، والمعارف والمهارات الفنية" .

"وهي تعمل في مدارس الدمج على سد الفجوة بين الأداء المستهدف أو المطلوب والأداء الفعلي، بشرط إمكانية القضاء على هذه الفجوة عن طريق التدريب ، وإحداث جملة من



التغييرات في معلومات وخبرات المعلمين " معلمي مدارس الدمج " التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم وتحقيق الأهداف التي يسعى لها الدمج ومن ذلك أيضا مجموع المتغيرات المطلوب إحداثها في معلم مدارس الدمج والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته يجعله لائقا لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية وتعد الاحتياجات التدريبية الأداة الرئيسة التي يمكن من خلالها تحديد مجالات تطوير وتنمية أداء الأفراد من خلال العملية التدريبية"

( العزاوي ، ٢٠٠٦ ، ٣٣ ) .

"وكذلك يؤكد عليوة ( ٢٠٠١ ، ٤٣ ) الاحتياجات التدريبية بأنها : جملة التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على لمشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج ، ولعل هذا هو الهدف الأسمى للتدريب والمطلوب إحداثه في المعارف والمهارات والسلوك من أجل الوصول للأداء المطلوب مع تهيئة بيئة العمل المرغوب فيها والذي تسعى إليه المؤسسات التربوية".

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الاحتياجات التدريبية هي : مجموع التغييرات الايجابية المطلوب إحداثها في معارف وخبرات المتدرب "معلم مدارس الدمج" ووجدانه ومهاراته وسلوكه من خلال التدريب .

يعرف الخضير ( ٢٠٠٦ ، ٩ ) الاحتياجات التدريبية بأنها: "المهارات التربوية والتعليمية التي يحتاج المعلم إلى التدرب عليها سواء كان هذا التدريب نظرياً أو عملياً" .

ويعرفها الشامي ( ٢٠٠٥ ، ٢٣٥ ) بأنها: "مجموع المتغيرات المطلوب إحداثها كماً وكيفاً في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين، بغرض الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة، وتهيئة بيئة العمل المرغوب فيها داخل المنظمة" .

ويعرفه مصطفى ( ٢٠٠٥ ، ٣٦ ) " مجموعة التغييرات والتصورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفاياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل " .

## ٢- تحديد الاحتياجات التدريبية :

"وهي عملية لكشف الحقائق واتخاذ القرارات ، يقوم بها العاملون في مجال التدريب بالتعاون مع العاملين بالمؤسسة ، وتهدف إلى تحديد المستويات الإدارية وتسمية ما يجب أن يتدرب عليه كل من هذه المستويات ليقوم بمهامه على أكمل وجه وتكون هناك حاجة تدريبية عندما يكون هناك نقص في المعرفة أو المهارة أو تكون هناك اتجاهات غير ملائمة وبشكل يعوق تحقيق المتطلبات الحالية لعملية الدمج" ( توفيق ، ٢٠٠٦ ، ٩٤ ) .

ونخلص إلى أن المقصود بتحديد الاحتياجات التدريبية هو : تحليل مجالات عدم التوازن بين الأداء المستهدف والأداء الحالي من ناحية والفرص التدريبية المتاحة من ناحية أخرى .

## ٣- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

"إن هدف التدريب الأساسي هو تشكيل وإعادة تشكيل النمط السلوكي لأفراد التنظيم، ولكي يتم تحقيق هذا الهدف لا بد أن يسير التدريب وفق خطوات علمية وسليمة، تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية والتي تعتبر العنصر الأساسي لتحسين زيادة وفاعلية العملية التدريبية، ( توفيق ، ٢٠٠٦ ، ٩٥ ) .

"فمعرفة الاحتياجات وتحديداتها وفق أسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج تدريبية ناجحة ، كما يعد تحديد الاحتياجات التدريبية الركيزة الأولى والأساسية في تخطيط البرامج التدريبية ، وإن أول خطوة في هذا التخطيط هي التحديد الدقيق والموقوت للاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج، وهم يشغلون وظائف محددة، ويعملون في مدارس معينة" (توفيق ، ٢٠٠٦ ، ٩٦) .

"ويمكن تلخيص أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في النقاط الآتية :

- ١- يعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة المعلمين لتأدية الأعمال المسندة إليهم .
- ٢- تعد الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج تدريبي .
- ٣- أنها تعد المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح .
- ٤- أنها تعد العامل الأساس في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه الصحيح .
- ٥- أن عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقاً ، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب .

٦- معرفة الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي مهني ويأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها " ( توفيق ، ٢٠٠٦ ، ٩٥ ) .

#### ٤- مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية :

- "يذكر العساف ( ٢٠٠٨ ، ٢١٢ ) مصادر كثيرة لمعرفة الاحتياجات التدريبية والتي من أهمها :
- مهام الوظيفة وواجباتها ومسئولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها .
  - تقارير الأداء الوظيفي التي تحرر من قبل المدير المباشر أو المشرف التربوي .
  - المستجدات والتطورات التي طرأت على الوظيفة مثل عملية الدمج تعد مؤشراً للاحتياجات التدريبية لمواكبة هذا التطور .
  - آراء الرؤساء المباشرين في الأمانة العامة للتربية الخاصة .
  - أهداف المؤسسة التربوية - وزارة التعليم - حيث تعطينا مؤشراً عاماً على الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين لتحقيق هذه الأهداف .
  - معلمي مدارس الدمج هم أنفسهم أقدر الناس على تحديد احتياجاتهم التدريبية" .
- "وفي موضع آخر يذكر الشامي ( ٢٠٠٥ ، ٦٩ ) جملة من مصادر تحديد الاحتياج التدريبي منها :

#### ١- القيادة العليا للمنظمة :

يمكن من خلال مقابلة رئيس المنظمة أو مدير مكتبه التعرف على السياسات الجديدة للمنظمة والتطورات المزمع تنفيذها .

#### ٢- إدارة التخطيط :

يستفيد منسق التدريب من إدارة التخطيط من خلال إجراء المسح التنظيمي .

#### ٣- تقارير الإدارات العامة :

التقارير التي يعدها ويرفعها مديرو العموم عن سير إداراتهم، يحتاج منسق التدريب إلى أن يطلع عليها ويحللها تحليلاً دقيقاً ليتعرف من خلالها على مواطن القوة والضعف في تلك الإدارات وبالتالي الاحتياج التدريبي المناسب .

٤- إدارة شئون الموظفين :

تساعد إدارة شئون الموظفين منسق التدريب في معرفة المسار الوظيفي المتوقع للموظفين وبالتالي حاجتهم التدريبية القادمة .

٥- إدارة التدريب في المنظمة :

هذا المصدر يزود منسق التدريب بقاعدة بيانات المتدربين حتى لا يتكرر ترشيح الموظف لنفس البرنامج التدريبي، كما أنه يتعرف على الشمولية والعدل في توزيع البرامج التدريبية على كافة الموظفين.

٦- إدارة شئون العملاء :

هذا المصدر معني برأي المجتمع الخارجي للمنظمة ، وهو غالبا الذي يستقبل ويرصد كافة مستويات الرضا لدى العملاء عن منتجات المنظمة أو موظفيها .

٧- الرئيس المباشر :

وهذا المصدر من أقوى وأفضل المصادر لتحديد الاحتياج التدريبي فهو الذي يعايش الموظف ويعرف نقاط قوته وضعفه، وبالنسبة لمعلمي المدرسة فإن رئيسهم المباشر هو مدير المدرسة .

٨- الفرد نفسه :

الموظف الناضج يستطيع تحديد احتياجه التدريبي، كما أن ترشيحه لبرنامج تدريبي بناء على طلبه يزيد من فاعليته واستفادته منه " .

**٥- خطوات تحديد الاحتياج التدريبي :**

"يتم تحديد الاحتياج التدريبي بثلاث خطوات رئيسية وهي :

**أولا : حصر الاحتياج التدريبي :**

يقوم منسق التدريب في هذه المرحلة بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات مستصحباً عدداً من النماذج والاستمارات التي تساعد في تنظيم مهمته في هذه المرحلة ويدخل في هذه المرحلة استطلاع رأي الرؤساء أو الأفراد أنفسهم أو الخبراء والمسح التنظيمي للمؤسسة وتحليل الوظائف ومتابعة المؤشرات الدالة على وجود احتياج تدريبي واستمارات تقييم الأفراد وغيرها، ويتسم العمل في هذه المرحلة بعدم الدقة والعمومية" ( الشامي ، ٢٠٠٥ ، ٧١ ) .

## ثانيا : دراسة وتحليل الاحتياجات التدريبية :

"فالتدريب ليس الحل لكل مشكلات العمل كما أن تسديد الاحتياج التدريبي ليس مسئولية وحدة التدريب في المنظمة وحدها بل إن التدريب على رأس العمل أو المشرف المدرب له دور بارز في تسديد الاحتياج ، وهدف منسق التدريب في هذه المرحلة استبعاد ما ليس للتدريب دور فيه واستبعاد ما يمكن لرئيس العمل تغطيته أو تسديده" ( الشامي ، ٢٠٠٥ ، ٧١ ) .

## ثالثا : تحديد الاحتياج التدريبي :

"في هذه المرحلة يتم تحديد الاحتياجات التي يدخل ضمن إطار مسئولية وحدة التدريب في المنظمة وبرمجتها في خطة سنوية شاملة متكاملة ودقيقة وهو ما يسمى ( التدريب المبرمج ) ولهذا المرحلة عدد من النماذج والاستمارات التي تساهم في فرز وتنظيم أسماء المتدربين ومحتويات البرامج التدريبية ومدة ووقت ومكان كل برنامج" ( الشامي ، ٢٠٠٥ ، ٧٢ ) .

## ٦- مداخل تحديد الاحتياج التدريبي :

معظم الباحثين يذكرون ثلاثة مداخل رئيسة لتحديد الاحتياج التدريبي وهي :

### ١- تحليل المنظمة :

"ويقصد به دراسة المنظمة ككل لتحديد الإطار الاستراتيجي العام لمحتوى اتجاهات ومواقع التدريب ويستخدم غالبا ما يسمى ب " المسح التنظيمي " لجمع أكبر قدر ممكن من البيانات والتي تغطي جوانب مهمة من المؤسسة من أبرزها: أهداف المنظمة ورؤيتها المستقبلية والهيكل التنظيمي وأنظمة العمل والقوى العاملة بالمنظمة ومؤشرات الكفاءة والمناخ التنظيمي " ( توفيق ، ٢٠٠٦ ، ٩٧ ) .

### ٢- تحليل الوظيفة :

"ويقصد به دراسة الوظيفة دراسة دقيقة وشاملة للتعرف على الغرض العام منها وواجباتها ومسؤولياتها والمهام التي تشكلها مع تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات الواجب توفرها فيمن يشغل هذه الوظيفة، بالإضافة إلى " المسار الوظيفي " ليساعد كل ذلك في تحديد الاحتياج التدريبي، فالتدريب إذا لم ينبع من متطلبات أداء الوظيفة فإنه يصبح تدريبا خاويا، ومظهريا لا يتفق واحتياجات شاغلي الوظيفة" ( توفيق ، ٢٠٠٦ ، ٩٥ ) .

### ٣- تحليل الفرد :

"تنصب هذه العملية على الموظف نفسه من جهة صفاته الشخصية ( عمره وجنسه وصفاته الجسمية والنفسية واتجاهاته ) ومواصفاته الوظيفية ( مؤهلاته وخبراته والأعباء الوظيفية التي يؤديها ) وسلوكه الوظيفي ( إنتاجه وعلاقته مع الآخرين ) ومقارنة ذلك مع متطلبات وظيفته ومساره الوظيفي بغرض تحديد الاحتياج التدريبي له" ( توفيق ، ٢٠٠٦ ، ٩٥ ) .

### ٧- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية :

"أشار العساف ( ٢٠٠٨ ، ٢١٦ ) إلى أن وسائل ومداخل كشف الاحتياجات التدريبية تتعدد ولكن يمكن حصرها في ثلاثة مداخل رئيسية هي :

١- الوسائل التقليدية ، وتقوم على أسلوبين هما :

أ- أسلوب التحليل والمسح الشامل بهدف التعرف على مختلف المقومات الكلية والجزئية في المنظمة المعنية .

ب - أسلوب التحديد والتحليل الجزئي: وفيه تقتصر الجهود على أحد أو بعض وظائف المنظمة بهدف التعرف على الاحتياجات اللازمة فيها ويعمل الباحث في هذه الدراسة على تحديد احتياجات معلمي المدارس الملحق بها برامج الدمج .

٢- الوسائل الحديثة لتحديد الاحتياجات التدريبية :

أ- نموذج روبرت ميجر :

والذي يقوم على تحليل الأداء للعنصر البشري من قبل خبير متخصص " مشرف التربية الخاصة " ومن خلال أسئلة معينة ومن الإجابة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية" .

"وأضاف توفيق ( ٢٠٠٦ ، ٩٧ ) وفق مجالات خمسة رئيسية هي : ( وصف المشكلة - دراسة الحلول السريعة - دراسة العواقب - تعظيم الكفاءة - إيجاد الحلول ) .

ب- نموذج دوجان ليرد :

"والذي يقوم على تحديد الفجوة بين مستويات الأداء " أداء معلمي المدارس في الدمج " والمعايير المحددة من الأمانة العامة للتربية الخاصة وعلى هذا الأساس يتم تحديد لاحتياجات التدريبية"

(العساف، ٢٠٠٨، ٢١٧)

"وتشمل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على الخطوات التالية :

- جمع المعلومات عن المشكلة في المنظمة .
  - مقارنة الأداء بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون .
  - اكتشاف وجود أو عدم وجود فجوة في الأداء .
  - تقدير أهمية الفجوة .
  - تحديد التغيير وتعريف الموظفين بمستوى أدائهم " ( العساف ، ٢٠٠٨ ، ٢١٨ ) .
- ٣- الوسيلة المتكاملة (مشكلة المنظمة) في تحديد الاحتياجات التدريبية :
- وترتكز فكرة هذا المدخل على "مشكلة المنظمة" بدلا من "مشكلة الأداء" وتنقسم مشكلة المنظمة إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي: المشكلات الحاضرة التي تعاني منها المنظمة ضمن مسيرة حياتها، والمشكلات المتوقعة وتعلق بأي ممارسات وقضايا يتوقع حدوثها في المستقبل المشكلات الخاصة التي تكون متصلة بالعمليات والتحديات الإبداعية ( العساف ، ٢٠٠٨ ) .

"وفي بعد آخر يعرف حسنين ( ٢٠٠٢ ، ١١١ ) طرق وأساليب تحديد الاحتياجات

التدريبية في :

- ١- أسلوب المسح بالهاتف المحدد يستخدم الهاتف، ويسأل أسئلة، ويحصل على إجابات حول احتياجات الأعضاء في المنظمة .
- ٢- أسلوب الاستبانة البريدية المحدد يرسل باستبانة إلى كل عضو ليحجب على الأسئلة ويرجعها إلى المحدد .
- ٣ - أسلوب المقابلة الوجيهة المحدد يرسل إلى الميدان ويقابل إما عينه من الأعضاء من كل جمعية، أو بعض الأعضاء من بعض الجمعيات ويسأل مجموعة أسئلة ويحصل على ردود .
- ٤- أسلوب اللقاء العام حيث يوجه الدعوة لكافة الجمعيات وينظم لها لقاء عام وجدول أعمال ليضمن تغذية راجعة حول احتياجاتهم التدريبية .
- ٥- أسلوب الملاحظة ينظم المحدد زيارات ميدانية للجمعيات ليلاحظ بناءً على أسس محددة مسبقاً بالإضافة إلى ملاحظة ما يطرأ أمامه .
- ٦ - أسلوب المعاشة ويقوم لفترة من الوقت في المجتمع المحلي ويتعايش مع الأعضاء لمعرفة احتياجاتهم عن كثب .

٧- أسلوب ورش العمل ويعُدُّ لورشة أو أكثر ليوم أو أكثر مستهدفاً الأعضاء ويكون للورشة برنامجاً معداً لغايات التعرف إلى الاحتياجات.

٨ - أسلوب تحليل المحتوى ويستخدم الهاتف، ويسأل أسئلة، ويحصل على إجابات حول احتياجات الأعضاء في الجمعيات الخيرية .

٩- أسلوب دراسة الحالة ويحدد جمعية أو أكثر ويعمل وفق خطة لدراسة أكبر قدر من الجوانب من حيث نظامها الأساسي وأدوار الأعضاء وإنجازاتها .

١٠ - أسلوب تحليل الوصف الوظيفي ويعتمد على تحليل الواجبات والمهام الملقاة على عاتق الهيئات الإدارية في الأنظمة الأساسية للجمعيات " .

#### ٨- طرق جمع المعلومات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية :

تتنوع الأساليب والطرق الخاصة بجمع البيانات بهدف استخدامها في تحديد الاحتياجات التدريبية ويأتي هذا التنوع والتباين ليتناسب مع درجة تعقد الاحتياجات أو بساطتها أو المرحلة التي تمر بها المنشأة أو حجمها وعدد العاملين فيها .

"وفيما يلي حصراً للطرق الأكثر شيوعاً واستخداماً كأساليب لجمع البيانات كما ذكرها أبو شيخة ( ٢٠١٠ ، ٦٠ ) :

١- المقابلة : وهي مواجهة شخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية .

٢- الاستبانة : من أكثر طرق جمع المعلومات استخداماً وهو عبارة عن استمارة تتضمن عدداً من الأسئلة المطلوبة الإجابة عليها ويضعها خبير التدريب بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية .

٣- الاختبارات : وقد تكون الاختبارات شفوية أو تحريرية يلجأ إليها خبراء التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين .

٤- تحليل المشكلات : تستهدف هذه الطريقة معرفة السبب الحقيقي لمشكلة بهدف أن يأتي التدريب لعلاجها .

٥- تقييم الأداء : ويعطي تقييم الأداء مؤشراً واضحاً عن الواجبات التي لم تنجز، وأسباب عدم إنجازها كما تبين نتيجة التقييم مدى حاجة العاملين إلى التدريب، وهو يقدم معلومات دقيقة عن



واجبات ومسئوليات الوظائف وأنواع التدريب الذي يحتاج إليه شاغلوها ولكنه يستنفذ وقتًا طويلاً.

٦- دراسة التقارير والسجلات : تبين دراسة التقارير والسجلات نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب " .

#### ٩- مؤشرات الاحتياج التدريبي :

"ذكر العلوي ( ٢٠٠٤ ، ١٠٥ ) مؤشرات ينبغي على منسق التدريب أن يفتن لها ويراعيها عندما يعد خطة تدريب المنظمة نذكر منها :

١- التعيينات الجديدة : سواء من عينوا حديثاً أو من يتوقع تعيينهم فهؤلاء بالتأكيد سيحتاجون إلى تدريب .

٢- التنقلات الجديدة : كل من يترك عمله إلى عمل آخر سيحتاج إلى نوع من التدريب .

٣- الترقيات الجديدة : وهي كالتنقلات وتتميز عنها باحتمالية تولي مهام قيادية وإشرافية .

٤- سلوكيات الموظفين السلبية : كالتأخر المتكرر عن العمل أو الغياب أو التمارض أو الصراعات بين الموظفين، فكل هذه الأمور تنبئ عن احتياج تدريبي سواء كان للموظفين أو رؤسهم .

٥- تطور جديد في المنظمة: عندما تقرر الإدارة العليا في المنظمة تطوير المنتج أو تغيير أسلوب العمل، أو الدخول لسوق جديد، أو استخدام آلات جديدة، أو إحداث أي نقلة نوعية، فإنها تحتاج إلى التدريب ليتمكن سائر الموظفين من مواكبة هذا التطور ( مثل عملية الدمج في التعليم العام ) " .

#### ١٠- مجالات الاحتياج التدريبي لمعلمي المدارس :

"قسم التوجيهي ( ٢٠١٦ ، ٨٥ ) مجالات الاحتياجات التدريبية إلى ثلاثة محاور رئيسة وهي :

١- الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف .

٢- الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات .

٣- الاحتياجات التدريبية في مجال الاتجاهات " .

وبالنظر لبرامج الدمج نجد تعاضم هذه الأهمية حيث ينبغي على معلمي المدرسة أن يطوروا

أنفسهم من خلال ثلاثة محاور رئيسة وهي :

- ١-المجال التخصصي : أي تطوير معارفه ومهاراته وسلوكياته في الجانب التخصصي .
- ٢-المجال الفني : أي تطوير معارفه ومهاراته وسلوكياته في مجال تخصص المنظمة ، كي يكون قادرا على تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها .
- ٣-المجال الشخصي : أي تطوير معارفه ومهاراته وسلوكه في الجانب الشخصي ، فالعناية بهذا الجانب يعزز قدراته الشخصية ويعينه على أداء مهامه ويساعده في تكوين شخصية ناجحة في شتى المجالات.

ويتضح من هذا المبحث أهمية الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف ، و الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات ، وفي المجالات المختلفة والعمل على الرفع من مستوى الأفراد وتلبية احتياجاتهم التدريبية .

## المبحث الثالث : برامج الدمج

### مقدمة :

"الدمج بمعناه الحديث واحد من أكثر موضوعات التربية الخاصة إثارة للجدل وتعددا في وجهات النظر وكان للتميز العلمي دورا بارزا في التمييز بين الدول المتقدمة والنامية في هذا الموضوع ، ففي الدول المتقدمة، وفي مقدمتها إيطاليا والولايات المتحدة وبريطانيا ، اعتمد الدمج على التخطيط العلمي السليم والدعم القوي من قبل العديد من أجهزة هذه الدول كالمؤسسات العلمية ووسائل الإعلام ومراكز البحوث، أما في الدول النامية فقد تبنته بعض المؤسسات من منظور التبعية والتقليد والانجذاب إلى بريق الحداثة دون تخطيط سليم أو دراسات مسبقة أو توعية مجتمعية وأحيانا دون إعداد الفريق المهني المتخصص اللازم لتنفيذه ، وخاصة مع وجود مناخ اجتماعي تسوده العديد من الاتجاهات السلبية والأفكار الخاطئة عن قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة وإمكانياتهم" (الروسان ، ٢٠٠٩ ، ٩٢) .

"وقد أصبح من الضروري إجراء تغييرات ملائمة وضرورية في أهداف ومفاهيم وسياسات التعليم المطبقة في كافة دول العالم، بحيث تتحد الأطراف المتناثرة ولا يفصل الأطفال في مدارس متباينة بحجة الفروق الفردية، فإذا كانت علة المدارس العادية عدم المقدرة على التعامل مع تلك الفروق فهو اعتراف صريح بضعف البرامج المعدة لإعداد المعلمين والبرامج التعليمية التي تناسب كافة الأطفال" (الخشمي ، ٢٠٠٢ ، ٧٦) .

"والحل لهذه المشكلة لن يكون في إقصاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ونبذهم عن التعليم العام مدعين استحالة نجاحهم، إذ أننا نقدم بتلك الخطوة على حرمانهم من حقهم في المشاركة بالحياة الطبيعية، فإذا كانت المدرسة العادية بصورتها الحالية عاجزة عن احتواء أولئك الأطفال وتوفير الحد الأدنى لهم من فرص النجاح والمشاركة لهم، فهي بالتالي تعترف بوجود مشكلة أساسية في رسالتها والأمر يتطلب أن يقف المخططون والتربويون وقفة جادة مع النفس وطرح العديد من التساؤلات حول كيفية تطوير وتحديث المدرسة العادية بما يتلاءم مع احتياجات جميع الأطفال، لا أن يتم استثناء العديد منهم بحجة عدم توفر خدمات ملائمة" (الخشمي ، ٢٠٠٢ ، ٧٧) .

"ولم يعد إيجاد المكان التربوي المناسب للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة العبء الأكبر لدى العاملين في ميدان التربية الخاصة، فقد أخذت المدرسة العادية تحتل الصدارة من حيث ملاءمتها لكثير من هؤلاء الأطفال، وأخذت بالتالي تتركز الجهود على إحداث تغييرات هامة وضرورية في التدابير الأولية لعملية التعليم لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية" (الروسان ، ٢٠٠٩ ، ٩٢) .

"إن مضامين مفهوم الدمج أو كما أصبح يطلق عليه في الوقت الراهن ( بالتعليم الشامل ) أو المدارس الشاملة، لم تعد تقتصر على إقناع أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي بقبول ذوي الاحتياجات الخاصة ليشاركوهم المكان، بل قد تعدى ذلك ليصل إلى مرحلة إقناع المدرسة العادية وأصحاب القرار التعليمي لإعادة تنظيم المجتمع المدرسي بحيث لا يعود الطفل الخاص هو المشكلة والعقبة الحقيقية للنزاع التعليمي القائم، بل تغدو صلاحية المناهج الدراسية ومستوى كفاءات المعلمين هي جوهر الخلاف والنقطة الرئيسية التي يجب أن تدور حولها التساؤلات في حال تعثر نجاح هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية" (الروسان ، ٢٠٠٩ ، ٩٣) .

"لقد أصبحت فكرة شمولية التعليم العادي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر تقبلاً وتنفيذاً على مر الأيام والسنين، وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئات هدفاً لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية بعد أن كان مصدراً هاماً لعزلهم، إذ صار بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركة الأطفال لأقرانهم العاديين جنباً إلى جنب في الفصول العادية" (الروسان ، ٢٠٠٩ ، ٩٣) .

"وقد يقلق الكثيرون من مثل ذلك التحول في الأوساط التعليمية، ومحاولة تطبيع المجتمعات لتقبل تلك التقلبات في المفاهيم التي جعلت التعليم الخاص جزءاً من المنظومة التعليمية الأساسية ، حيث يشترك معه في معظم الاستعدادات والأولويات وإن اختلف معه في احتياجات الأطفال ومتطلباتهم، لكن المتحمسين من المختصين لحركة التعليم الشامل يشيرون بشكل أو بآخر إلى الفوائد العامة التي يتلقاها كل من الطفل الخاص والطفل العادي ضمن عملية الإدماج، فالدمج يعمل على تزويد كافة الأطفال - بغض النظر عن احتياجاتهم - بفوائد اجتماعية وأكاديمية قد لا تتوفر في الظروف العادية السابقة التي كانت تعزل التعليم العام عن الخاص" (الخشرمي ، ٢٠٠٢ ، ٧٧) .

"كما أن فرص الطفل ذي الاحتياجات الخاصة لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية، حيث يتوفر النموذج المناسب والذي يمكن تقليده في تلك المهارات وغيرها بين مجمل الأطفال العاديين الذين يشاركونه تلك المدرسة ومنها التحسن في مستوى اللغة والمهارات الاجتماعية، كما أن هذين الجانبين يساهمان بشكل واضح في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين مما يتيح فرصاً أفضل لهؤلاء الأطفال لاكتساب المهارات التعليمية" ( الخشرمي ، ٢٠٠٢ ، ٧٨ ) .

"وبناءً على ذلك فإن بيئة الإدماج يجب أن تعد بشكل مناسب وكاف بحيث تساهم بدورها في إجراء التحسن المطلوب لدى الأطفال المدمجين. وقد يتطلب ذلك الإعداد توفر التدريب والتخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في عملية الدمج، حيث تتعاون أطراف متعددة لتنفيذ البرنامج كما قد تقحم بعض التعديلات في تفاصيل وملامح البيئة التعليمية لكي لا تكون عقبه بدورها أمام إحداث التقدم المطلوب" ( الخشرمي ، ٢٠٠٢ ، ٧٩ ) .

"فنجاح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام يتطلب تعاوناً مشتركاً بين كافة الأطراف ذات الأفراد ذوي العلاقة من معلمين وإداريين واختصاصيين وأقران عاديين وأسر هؤلاء الأطفال، لكي يسهل تقديم دمج حقيقي وخبرات تعليمية مناسبة لهؤلاء الأطفال" ( الخشرمي ، ٢٠٠٢ ، ٧٩ ) .

#### ١- تعريف الدمج:

"إن المفهوم الشامل لعملية الدمج هو أن يشتمل تلقي الطالب تعليمه من فصل دراسي خاص بينما يشارك في بعض الأنشطة اللاصفية مع طلاب الفصل الدراسي العادي، ويكون معلم التربية الخاصة الذي يحمل شهادة تخصصه في صعوبات التعلم مثلاً المسؤول الأول عن الطالب" ( الروسان ، ٢٠٠٩ ، ٩٦ ) .

وعملية الدمج هو أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الخلفية الثقافية للطلاب، فيجب على المدرسة العمل على دعم الاحتياجات الخاصة لكل طالب.

"ولتطبيق عملية الدمج في المدارس العامة لا بد أن يكون هناك ترابط وتعاون بين المتخصصين في التربية الخاصة وبين المتخصصين في التعليم العام إضافة إلى توفير الإمكانيات اللازمة لنجاح عملية الدمج" ( سيسالم ، ٢٠٠١ ، ٧٣ ) .

أي أن الدمج هو تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وتزويدهم بيئة طبيعية حيث يتواجد هؤلاء الطلاب مع أقرانهم العاديين بعيداً عن أجواء العزلة .

"الدمج هو مفهوم يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصف العادي بشكل مؤقت أو دائم بشرط توفير عوامل تساعد على إنجاح هذا المفهوم" ( الروسان ، ٢٠١٢ ، ١١٠ ) .

## ٢- مبررات الدمج :

"١- التغيير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال غير العاديين من السلبية إلى الإيجابية.

٢- ظهور القوانين والتشريعات التي أصبحت تنص صراحة على حق الطفل غير العادي في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بزملائه من العاديين في اقل البيئات التربوية تقيداً.

٣- تزايد عدد الأطفال غير العاديين في بعض الدول وخاصة النامية، وقلّة عدد مراكز التربية الخاصة الأمر الذي يصعب معه التحاق الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بتلك المراكز، لذلك الدمج قد يكون أحد الحلول لهذه المشكلة .

٤- ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية وذلك لعدد من المبررات أهمها توفير الفرص الطبيعية للأطفال غير العاديين والمحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدرسة" ( الروسان ، ٢٠٠٩ ، ٩٧ ) .

## ٣- أهداف الدمج :

"١- الصلاحية الشخصية : تطوير مهارات الفرد الشخصية إلى الحد الذي يصل به إلى الاستقلالية الشخصية .

٢- الصلاحية الاجتماعية : تطوير مهارات الفرد الاجتماعية من اجل التكيف والتفاعل مع الآخرين .

٣- الصلاحية المهنية : وذلك من خلال تطوير المهارات المهنية وتأهيله مهنيا في ضوء قدراته

وإمكانياته بحيث يصبح قادر على العمل والاستقلال المهني والمعيشي " (قمش، والسعايدة، ٢٠٠٨، ١٣٢) .

"ومن الأهداف المتوقع تحقيقها نتيجة لتطبيق فكرة الدمج :

١- إزالة الوصمة المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة والمرتبطة بمصطلح مثل الإعاقة ، حيث يعمل الدمج على إحساس الطفل بأنه ملتحق بمدرسة عادية وليس بمركز يحمل اسم إعاقة ، مما يترك أثر نفسي ايجابي عن نفسه .

٢- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين وغير العاديين سواء في غرفة الصف أو في مرافق المدرسة الأخرى .

٣- زيادة الفرص التربوية المناسبة للتعلم ، حيث تعمل الأنشطة الصفية والمتمثلة في أساليب التدريس المختلفة وأساليب التقويم على زيادة فرص التعلم الحقيقي وخاصة للطلبة غير العاديين .

٤- تعديل الاتجاهات نحو فئات التربية الخاصة، حيث أن برامج الدمج تعمل على تغيير وتعديل اتجاهات العاملين والإداريين والطلبة من السلبية إلى الايجابية نحو فئة التربية الخاصة .

٥- توفير الفرص التربوية لأكثر عدد ممكن من فئات التربية الخاصة إذ يعمل برنامج الدمج على التحاق الطلبة غير العاديين في الصفوف العادية ، وخاصة الموهوبين وذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمكفوفين والصم وذوي صعوبات التعلم ، إذ لا تتوفر لكل هذه الفئات الخدمات التربوية في المراكز الخاصة بهم وإنما تقتصر على قبول نسبة منها في حين لا تتلق نسبة عالية من هذه الفئات الخدمات التربوية بسبب صعوبة استيعاب تلك المراكز لكل فئات التربية الخاصة .

٦- توفير الكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز تربية خاصة، حيث يتطلب البناء المدرسي والعاملين والتجهيزات المدرسية الخاصة بكلفة اقتصادية عالية، وعليه فإن التقليل من مراكز التربية الخاصة سوف يعمل على توفير الكلفة الاقتصادية من جهة والتحاق الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية وخاصة أن عددها أعلى بكثير من عدد المراكز الخاصة حيث تستوعب فئات التربية الخاصة بكلفة اقل حيث يتوفر البناء المدرسي والعاملين والتجهيزات اللازمة" (الروسان، ٢٠٠٩، ١٠١) .

كما أن هناك عدداً من الصعوبات والمعوقات التي تحد من فاعلية مدارس الدمج من وجهة نظر الباحث وهي :

- ١- ازدواجية الإشراف على المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بين مركز الإشراف التربوي وقسم التربية الخاصة .
- ٢- ضعف الإمكانيات والموارد المالية لهذه المدارس .
- ٣- ضعف خبرة معلمي المدارس في التعليم العام وإلمامهم بالطريقة المناسبة لإنجاح عملية الدمج
- ٤- عدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .
- ٥- عدم توافر المرونة في الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة .
- ٦- عدم كفاية مشرفي التربية الخاصة للقيام بالإشراف على مدارس الدمج للتأكد من مدى فاعليته وتحقيق أهدافه .
- ٧- كثافة أعداد طلاب التعليم العام بالمدرسة العادية، تقلل من كفاءة تطبيق عملية الدمج .

#### ٤- أنواع الدمج وأشكاله :

"يذكر الروسان ( ٢٠٠٩ ، ١١٣ - ١١٧ ) ثلاثة أشكال للدمج وهي :

##### ١- الدمج المكاني :

ويتم عن طريق تنظم وحدات وصفوف خاصة في المدارس العادية وتتقاسم معها نفس البناء المدرسي، كما أنه يتواجد حيث تشترك المدارس الخاصة مع المدارس العادية في نفس المساحة أو الموقع نظام

الربط ويشير نظام الربط الشائع والتفاعل القائم بين مدارس التربية الخاصة والمدارس الخاصة إلى العادية لبعض الوقت برفقة معلميههم ، كما قد يقتصر نظام الربط على زيارات يقوم بها معلمو التربية الخاصة

الذين يعملون في مدارس تربية خاصة للمدرسة العادية لتقديم استشارات للمعلمين العاديين ، أو يقوم بها المعلمون العاديون لمدارس التربية الخاصة المجاورة لمدرستهم العامة للاستفادة من خبراتهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن الممكن أن يكون الدمج المكاني غير فعال في إجراء التواصل بين الأطفال .

أي أن الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية شكلا من أشكال الدمج الأكاديمي ويطلق عليها اسم الدمج المكاني ، حيث يلتحق الطلبة غير العاديين مع العاديين في نفس البناء المدرسي ولكن في صفوف خاصة بهم أو وحدات صفية خاصة بهم ، في نفس الموقع المدرسي ،



ويتلقى الطلبة غير العاديين في الصفوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة ، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية وذلك وفق جدول زمني لهذه الغاية بحيث يتم انتقال الطلبة بسهولة من الى الصفوف الخاصة ، ويهدف هذا النوع من الدمج إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الطلبة العاديين وغير العاديين في نفس المدرسة ومن ذلك حصة التربية البدنية وحصتي النشاط والفناء والمصلى .

## ٢- الدمج الاجتماعي :

يلحق الطفل غير العادي في فصول أو أحداث خاصة إلا أنه يتقاسم الأنشطة الأخرى كالأكل واللعب والتفاعل مع الأخرى التي تنظم خارج الفصل الخاص. بحيث يهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين وغير العاديين .

## ٣- الدمج الوظيفي :

ويتم تحقيق هذا النوع من الدمج والذي يوصف أحياناً بأنه دمج أكاديمي ويقصد به التحاق الطلبة غير العاديين مع العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت في برامج تعليمية مشتركة بشرط توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج ، ومنها: تقبل الطلبة العاديين لغير العاديين في الصف العادي ، توفير مدرس تربية خاصة يعمل جنباً إلى جنب مع المدرس العادي في الصف العادي وإيجاد الفرص التي تعمل على إيصال المادة العلمية إلى الطلبة غير العاديين وتوفير

الإجراءات التي تعمل على نجاح هذا الاتجاه والمتمثلة في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطلبة غير العاديين في الصفوف العادية والمتمثلة في الاتجاهات الاجتماعية ، وإجراء الامتحانات وتصحيحها" .

"ويذكر السرطاوي وآخرون ( ٢٠١٧ ، ٢٢٣ ) الدمج الشامل : والذي يُعرف بالمدرسة التي لا تستثني أحداً حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض وهذا يعني عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود أي إعاقة لديه .

فالدمج الشامل يخالف مفهوم الدمج حيث يعتمد سياسة الباب المفتوح لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقتهم وهذا بدوره يؤدي إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس

الذي يتألف منه المجتمع، ويتم تخطيط التعليم في مدرسة الدمج الشامل وفقا لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلا من وضع الطلاب في برامج موجودة حيث يعتمد التعليم فيها على نوع إعاقات الطلاب وشدتها، ويفترض الدمج الشامل تقبل جميع الطلاب كأعضاء في بيئة المدرسة وغرفة الدراسة".

## ٥- نماذج تطبيق برامج الدمج الشامل :

"أ- النموذج الاستشاري :

يقوم فيه معلم التربية الخاصة بإعادة تعليم الطالب ذي الحاجة الخاصة مهارة صعبة أو يساعد على ممارسة مهارة تعلمها حديثا، ويستخدم هذا النموذج في المدارس ذات الأعداد القليلة من الطلبة أو التي يوجد فيها أعداد محدودة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" ( السرطاوي وآخرون ، ٢٠١٧ ، ٢٢٤ ) .

"ب- النموذج التعاوني :

يتعاون كل من معلم الفصل العادي ومعلم التربية الخاصة معا لتعليم الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الصف وفق الصور الآتية :

التعليم الموازي: تقسيم الطلبة إلى مجموعات متقاربة في المستوى ويقوم بتدريسها في الوقت نفسه مع توفير الدعم .

التعليم البديل : يقوم المعلم بتدريس موضوع معين ويقوم معلم التربية الخاصة بإعادة تعليم المجموعة نفس النشاط إذا واجهوا صعوبة في تأديته .

التعليم الجماعي: تواجد المعلمين بنفس الصف والتدريس معا من خلال التنقل بين الطلبة وتقديم المساعدة لمن يحتاج .

التعليم في محطات تعليمية : يتم تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات أو مجموعات .  
معلم رئيس ومعلم مساند : عندما يكون أحد المعلمين ذا خبرة أكثر بالموضوع المراد تدريسه" ( السرطاوي وآخرون ، ٢٠١٧ ، ٢٢٥ ) .

"ج- نموذج الفريق :

يعمل معلم التربية الخاصة كمنسق لفريق متعدد الأعضاء لمستوى صف معين، يزودهم بأساليب التدريس المناسبة لتعليم الطلبة وفق قدراتهم وإمكاناتهم، خطط تعديل السلوك، الخطة الفردية" (السرطاوي وآخرون ، ٢٠١٧ ، ٢٢٦ ) .

"وتقسم شقير ( ٢٠٠٧ ، ص ٥٢ ) أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأنواع التالية :

١ - الموهبة والتفوق (Giftedness & Talents)

٢-الإعاقة العقلية (Mental Retardation)

٣- الإعاقة السمعية (Hearing Impairment)

٤ - الإعاقة البصرية (Visual Impairment)

٥ - الإعاقات الجسمية والصحية (physical & Health Impairments)

٦- صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

٧- اضطرابات السلوك (Behavior Disorders)

٨- اضطرابات التواصل (Communication Disorders)"

"وهذا يُشير إلى أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لهم قدرات خاصة وهم بحاجة لمن يأخذ بأيديهم ويمنحهم فرصة التعبير عن مشاعرهم، ولهذا فنحن بحاجة لتفعيل القرارات الحكومية لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في النسيج الاجتماعي والوظيفي، وتلك هي الاستراتيجية الأفضل لخلق مسار تنظيمي لخدمة هؤلاء الأطفال بفتح أبواب لدمجهم داخل الروضات والمدارس واستظهار طاقاتهم الكامنة سواء العملية أو العلمية ليكونوا إضافة للرصيد الاجتماعي لا قيدًا وعبئًا عليه" (شقير ، ٢٠٠٧ ، ٥٤ ) .

ولمعلم التربية الخاصة أن يأخذ ما يناسبه من هذه النماذج وله كذلك أن يجمع بينها فيأخذ من كل نموذج ما يناسبه ويتنقل بينها حسب الموقف التعليمي وما يراه المعلم بأنه داعم له ولعملية التعلم والتعليم .

٦- سلبيات الدمج :

"ذكر الخطيب ( ٢٠١١ ، ١١٤ ) مجموعة من سلبيات الدمج منها ما يلي :

١- قد يشعر الطفل ذو الاحتياجات الخاصة بالعزلة إذا لم يحصل على فرصة للتفاعل بشكل مناسب مع الأقران العاديين .

٢- قد يصاب الطفل بالإحباط في حالة استخدام التحصيل الأكاديمي كمعيار أوحده لتقييم أدائه في الفصل العادي .

٣- قد يفقد الطفل ذو الاحتياجات الخاصة الاهتمام الفردي الذي يحصل عليه عادة في المدارس الخاصة في الفصول الخاصة .

٤- قد لا تجد أسرة الطفل ذو الاحتياجات الخاصة دعماً من أسر أخرى تعاني من نفس الوضع، حيث أن معظم الأطفال في صفوف الدمج عاديون ولا يشتركون مع الطفل الخاص في احتياجاته الخاصة .

٥- قد يصاب الطفل ذو الاحتياجات الخاصة بالإحباط إذا ما تعرض لضغط من أسرته لتحصيل أداء ومستوى ساد للأقران العاديين في الفصل العادي " .

"ويذكر الروسان (٢٠٠٩، ١١٤) :

١- مشكلة توفير أخصائي التربية الخاصة في المدارس العادية، ويعني ذلك انه يصعب توفير مدرس التربية الخاصة وغرفة المصادر والوسائل التربوية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة، مما يؤدي إلى تفاقم وضع هؤلاء الأطفال وتأخرهم في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية بصورة أكثر سواء .

٢- مشكلة تقبل إدارة المدرسة العادية، والعاملين فيها لفكرة الدمج وخاصة طلبة المدرسة، إذ يمكن أن يعمل تطبيق مبدأ الدمج إلى زيادة الفجوة بين الطلبة العاديين وغير العاديين من حيث صعوبة

تقبلهم والتعاون معهم والاستهزاء بتصرفاتهم وتقليدها، مما يزيد في إهمال هؤلاء الطلبة غير العاديين، الأمر الذي قد يسهم في تدعيم فكرة الفشل عند الطفل وبالتالي تقليل الدافعية وتدعيم سلبى للذات بينما وجوده في مدرسة خاصة وسط أطفال من نفس الفئة قد لا يؤدي إلى نفس الشعور، بل يزيد الشعور بالأمن والاستقرار .

٣- مشكلة إيصال المادة الدراسية للطلبة غير العاديين ، وذلك بسبب صعوبة وجود المدرس المساعد

٤- مشكلة إعداد الخطط التعليمية والتربوية الفردية للطلبة غير العاديين ، مما يعني قلة الاهتمام الفردي بالأطفال الملتحقين ببرامج الدمج .

٥- مشكلة زيادة العزلة الاجتماعية بين الأطفال العاديين وغير العاديين في برامج الدمج، وخاصة حين لا تسمح ظروف الأطفال غير العاديين من المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة : اجتماعية ، رياضية ، فنية وغيرها مما يزيد من فرص الإحباط النفسي لدى فئة الأطفال غير العاديين .

وبما أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة لكثير من جهد ووقت المعلم الأمر الذي سيؤدي إلى تأخر في نمو وتقديم الأطفال العاديين .

وبناء على ما جاء في هذه الأبعاد المختلفة لسلبيات الدمج نستطيع القول بأن الدمج هو إجراء تربوي متطور للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إذا ما أخذ بعين الاعتبار كل العوامل والعناصر الهامة لنجاح تطبيقه. كما أنه من المهم أيضاً دراسة كل الاحتمالات السلبية التي قد تبرز قبل بداية تطبيقه لتجنبها قدر المستطاع إن أمكن" الروسان (٢٠٠٩، ١١٤) .

ومع ما ذكر من سلبيات فإنه يجب ألا نقف حجر عثرة في طريق عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لما لها من إيجابيات .

#### ٧- إيجابيات الدمج :

"هناك إيجابيات كثيرة تطرق لها الروسان (٢٠٠٩، ١٢٠) والسرطاوي (٢٠١٧، ٢٣٢) وقمش والسعايدة (٢٠٠٨، ١٣٧) ولعلنا نذكر منها ما يلي :

١- يمنح الدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرصاً أكبر لقضاء وقت أطول مع الأقران العاديين

٢- يتفاعل الطفل ذو الاحتياجات الخاصة خلال الدمج ويتعاون مع نماذج عادية من الأقران

٣- يستعيد الطفل ذو الاحتياجات الخاصة من التفاعل القائم مع الأقران العاديين خلال عملية الدمج لتحسين وتطوير سلوكه الاجتماعي ومهاراته اللغوية .

٤- يفترض أن تتوفر المقاييس الملائمة والمكيفة للطفل ذي الحاجة الخاصة في مدارس الدمج لتجنب الطفل أخطاء التشخيص التي قد تحدث من جراء استخدام مقاييس غير مكيفة .

٥- دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس عادية لا يتطلب تكلفه مالية باهظة مقارنة مع تكلفة المدارس الخاصة التي قد ترهق ميزانية الدولة .

٦- يتطلب الدمج عدداً أقل من مدرسي التربية الخاصة مقارنة مع الأعداد المطلوبة للمدارس الخاصة، مما قد يساعد في حال عدم تواجد أعداد كافية من المتخصصين في بعض الدول كالـدول العربية مثلاً.

٧- يساعد الدمج في تحقيق تحصيل أكاديمي أكبر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

٨- يغير الدمج اتجاهات العاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأقران العاديين خاصة لأولئك الأطفال ذوي الاحتياجات البسيطة في الصفوف العادية .

٩- من ناحية التحصيل الدراسي أثبتت الدراسات أن لسياسة الدمج أثر إيجابي على تحصيل الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة ومن هذه الدراسات دراسة الخشرمي ( ٢٠٠٢ ) والتي أشارت فيها إلى أن التأثير الفعال للدمج في المدارس العادية يؤثر في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة .

١٠- ولقد أوضحت نتائج الدراسات أن الطلاب المعوقين بدرجة متوسطة وشديدة يمكن أن يحققوا مستويات أفضل من التحصيل والمخرجات التربوية في الوضع التربوي العام .

١١- التقليل من الفروق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال .

١٢- تخليص الطفل وأسرته من الوصمة التي يمكن أن يخلفها وجوده في المدارس الخاصة .

١٣- تعديل اتجاهات الأسرة وتوقعاتها وكذلك المعلمين من كونها اتجاهات سلبية إلى اتجاهات إيجابية .

١٤- يؤدي الدمج إلى التقليل من الكلفة الاقتصادية التي تنفق على الفرد المعاق .

١٥- يؤدي الدمج إلى توسيع قاعدة الخدمات وخاصة الدمج التعليمي " .

ولما لاحظنا من كثرة الايجابيات التربوية والاجتماعية والاقتصادية التي يمكن أن يستفيد منها الطالب وأسرته والمجتمع بشكل عام والأهم من هذا هو أن سلبيات الدمج التربوي جميعها والتي ذكرنا بعضاً منها من النوع الذي يمكن معالجته والتغلب عليه ، وعلى القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية تعزيز الايجابيات وتقليل السلبيات بتوفير التدريب اللازم والإمكانيات المادية والبشرية ووجود نظام قوي ومتناسك يستطيع المعلمون والإداريون في التعليم

الخاص والتعليم العام من خلاله الوفاء بالاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لكي تتمكن هذه الفئة من ممارسة أنشطتها الأكاديمية والاجتماعية في المدارس العادية بكل فاعلية واقتدار .

#### ٨- متطلبات عملية الدمج :

أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ليس عملية سهلة، بل هي قضية هامة وخطيرة كما إنها سلاح ذو حدين، لذا يجب الإعداد لها بشكل جيد بحيث يتم تفادي العقبات والمعوقات أمام نجاح عملية الدمج أو انعكاس الصورة السلبية على جميع المعنيين من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم والقائمين على البرنامج وأقرانهم والمجتمع .

من المسلم به أن نجاح العملية التعليمية في أي مرحلة من مراحل التعليم إنما يعتمد على توفر مجموعة من المقومات الأساسية التي يأتي في مقدمتها المعلم الفعال، والقادر على توظيف لإمكانات توظيفاً سليماً من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (عبيدات، ٢٠٠٧).

وإن إصلاح نظام التعليم وتطويره لا بد أن يبدأ بالمعلم، اختياراً وإعداداً، وتدريباً، لأنه حجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، ولأن التركيز في العناية على فلسفة النظم التعليمية بأهدافها ومناهجها لا يمكن أن تؤدي بمفردها إلى التطوير والإصلاح المنشود في غياب المعلم المقتدر ذي الكفاءة العالية والأداء الجيد المتميز .

وكذلك تكوين الفريق التعاوني (فريق الدمج متعدد التخصصات) والذي يتضمن مدير المدرسة، ومشرف التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، حيث أن تشجيع التعاون والعمل بروح الفريق الواحد يعد من أهم عوامل إنجاح برامج الدمج، فاحتياجات الطفل عديدة ومتنوعة وهي تفرض على المديرين ومعلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة وغيرهم من أعضاء الفريق الداعم أن يعملوا معاً ويتعاونوا، إذ لا تتوفر للمعلم العادي المصادر اللازمة والخبرات الكافية بدون تحقق هذا النوع من العمل التشاركي، وهذا التعاون حاسم لتنفيذ مجمل الأنشطة والفعاليات التربوية التي تتطلبها عملية الدمج (الخطيب، ٢٠١١).

ويمكن القول إن الاهتمام الفعلي بمجال برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على المستوى البحثي تنوعت الموضوعات المتعلقة بالتربية الخاصة، ومن

ذلك دراسة البراهيم (٢٠٠٢) حول المشكلات التي تواجه معلمي المدارس ملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا بوزارة التربية والتعليم.

"ومن هنا ظهرت متطلبات وأسس لابد من مواجهتها ومراعاتها عند القيام بالتخطيط لعملية الدمج والتي ذكر منها السرطاوي وآخرون (٢٠١٧، ٢٣٧) :

١- التعرف على الاحتياجات التعليمية :

أول متطلبات الدمج التعرف على الاحتياجات التعليمية الخاصة لدى الطلبة بصورة عامة وذوي الاحتياجات الخاصة منهم بصفة خاصة حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية ، فكل طفل معاق قدراته العقلية وإمكاناته الجسمية واحتياجاته النفسية والاجتماعية والفردية التي قد تختلف كثيرا عن غيره من ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢- إعداد القائمين على التربية :

يجب تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من مدرسين ومديرين وموجهين وعمال، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يستطيعوا الإسهام بصورة إيجابية في إنجاح عملية دمجهم في التعليم وإعدادهم للدمج في المجتمع.

٣- إعداد المعلمين :

قبل تنفيذ أي برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وإعدادهم إعدادا مناسباً للتعامل مع الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الاحتياجات الخاصة لتلك الفئة من الطلبة في الفصل العادي، إلى جانب معرف أساليب توجيه وإرشاد الطلبة العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم من الفئة الخاصة .

٤- إعداد وتهيئة الطلبة :

من حق الطلبة أن يكونوا على وعي كامل بالتغيرات الجوهرية في النظام المدرسي من خلال تقديم حصص محددة توضح لهم مفهوم عملية الدمج، ولا بد أن تتوفر لهم الفرصة لمناقشة أسئلتهم ، ومخاوفهم ، واهتماماتهم .



كذلك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة : فإنهم يحتاجون إلى أن يتعرفوا على التغيرات ، والمسؤوليات الجديدة المترتبة على الدمج الشامل وأن يتوفر لهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة ، فقد يحتاجون إلى تعليم أكثر لإعدادهم لبيئة الفصل العادي مثل: إتباع البرامج المحددة، والتعرف على المواقع في المدرسة ، وإيجاد شبكه من الأقران الداعمين .

٥- إعداد المناهج والبرامج التربوية :

من متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية، إلى أقصى قدر ممكن، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها، كما يجب أن تتيح هذه البرامج التربوية والأنشطة الفرص المناسبة لتفاعل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض" (السرطاوي وآخرون ، ٢٠١٧ ، ٢٣٩ ) .

٦- اختيار مدرسة الدمج :

"إن الفلسفة الداعية لدمج الطلبة دمجاً شاملاً في مدارس التربية العامة تعتمد على الترحيب بجميع طلبة الحي في المدرسة المحلية، وتلبية احتياجاتهم في ذلك النظام التربوي، وهناك مجموعة من المتطلبات التي يجب أخذها بالاعتبار عند اختيار مدرسة الدمج الشامل أو المدرسة غير المتجانسة منها :

- ١- الحصول على دعم وأفكار جميع من سيقومون بالمشاركة .
- ٢- قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة .
- ٣- استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم .
- ٤- توفر الرغبة والتقبل لدى الإدارة والمعلمين .
- ٥- توفر بناء مدرسي مناسب .
- ٦- أن يكون المستوى الثقافي والاجتماعي لبيئة المدرسة جيداً .
- ٧- أن تكون استعدادات المعلمين مناسبة لقيام تجربة الدمج وأن تكون لديهم الرغبة للمشاركة ، أو الالتحاق ببرنامج تدريبي خاص بتطبيق برنامج الدمج .

٨- ضرورة تهيئة الطلبة العاديين، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو للتعاون في تحقيق أهداف البرنامج ( الخطيب ، ٢٠١١ ، ١٢١ ) .

#### ٩- التجارب الدولية في مجال الدمج :

"ذكر الروسان (٢٠٠٩ ، ١٢٢) مجموعة من التجارب الدولية في مجال التربية الخاصة والتي منها :  
تجربة الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية :

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في تطبيق فكرة الدمج بأشكالها المختلفة، وخاصة بعد ظهور القانون العام رقم ١٤٢/٩٤ المعروف باسم التربية لكل الأطفال المعوقين وتعديلاته حيث أصبح يعرف باسم قانون التربية لكل الأطفال ، حيث نادت تلك القوانين بضرورة توفير الفرص التربوية لكل طفل من الأطفال غير العاديين واشترطت حصول مراكز التربية الخاصة على دعم الولاية والحكومة الفدرالية على الدعم المالي لها بضرورة توفير تلك الفرص التربوية المناسبة، وفي اقل البيئات التربوية تقييدا، وعلى ذلك يشير راسو ( asso , 1974 ) في دراسة له التحاق نوع جديد من الطلبة في المدارس العادية نتيجة لتطبيق القانون المذكور، ففي ولاية بنسلفانيا وبناء على قرار المحكمة فيجب تعليم كل الأطفال المعوقين عقليا في المدارس العادية، وفي ولاية كولومبيا فيجب أن يتعلم كل الأطفال المعوقين في المدارس العادية، حيث يتيح مثل هذا التطبيق لفكرة الدمج توفير الفرص التربوية للأطفال المعوقين حيث لا يتلقى ٥٠% منهم التعليم المناسب ، في حين أن فكرة الدمج توفر فرص التعليم لثلاثة ملايين ونصف من الأطفال المعوقين حيث يبلغ عدد الأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية سبعة ملايين طفل ، وتعتبر تجربة ولاية كاليفورنيا من التجارب المشهورة في تطبيق فكرة الدمج للأطفال المعاقين حركيا ، حيث صممت هذه المدرسة لتطبيق فكرة دمج الأطفال المعاقين حركيا مع العاديين إذ التحق بهذه المدرسة ٣٣٠ طالب من العاديين و٩٦ من المعاقين حركيا ويشرف عليهم عشرة مدرسين للطلبة العاديين وثمانية مدرسين للمعاقين حركيا، وقد توفرت في هذه المدرسة الأدوات والوسائل اللازمة لإنجاح فكرة الدمج مثل أجهزة خاصة بالمفاصل، ممرات مشي وغيرها ( الروسان ، ٢٠٠٩ ، ١٢٢ ) .

ومن خلال هذه التجربة يتضح للباحث أهمية توفير المكان المناسب لعملية الدمج وتوفير الأدوات والوسائل اللازمة لإنجاح عملية الدمج .

"تجربة الدمج في بريطانيا :

بدا الاهتمام بفكرة الدمج في بريطانيا منذ بداية السبعينات من هذا القرن حيث تم اخذ فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج التعليمية ، وعلى ضوء ذلك طلبت الحكومة البريطانية من السيدة ورنك ( Mary Warnock , 1974 ) رئاسة لجنة تهدف إلى دراسة أوضاع المعوقين في بريطانيا واسكتلاند وويلز وخاصة من حيث ميدان التربية الخاصة، وتصنيف فئة التربية الخاصة ، ومفهوم الدمج بأشكاله مكاني، اجتماعي، وظيفي كما هدفت اللجنة لدراسة أوضاع المدارس الخاصة وزيادة المدى العمري لبقاء الفرد في المدرسة الخاصة حتى العمر التاسعة عشر وكذلك دراسة مراكز المصادر، والتربية المبكرة، والاهتمام بالقياس والتقييم ، وكذلك الاهتمام بموضوع تدريب المعلمين ،

وقد ظهر ذلك الاهتمام بالتقرير المعروف باسم ( The Warnock Report ) والذي نشر في عام ١٩٧٨ وقد أخذت الحكومة البريطانية بهذا التقرير ودرست قوميته ، وبناء على ذلك ظهر قانون التربية الخاصة في بريطانيا عام ١٩٨١ والذي أطلق مصطلح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بدلا من مصطلح الأطفال المعوقين، كما نادى بضرورة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية في الصفوف الخاصة ، أو في الصفوف العادية إذا كانت قدراتهم تسمح بذلك، وإلا فان المراكز الخاصة هي المكان المناسب لبقية تلك الحالات وخاصة الحالات المتوسطة والشديدة" ( الروسان ، ٢٠٠٩ ، ١٢٤ ) .

ويخلص الباحث من هذه التجربة إلى ضرورة التدريب أثناء العمل حيث ركزت الحكومة البريطانية على التقرير المقدم والذي يهدف إلى توفير الخدمة اللازمة لطلاب التربية الخاصة .  
"تجربة دولة الصين :

طبقت الصين تجربة الدمج الأكاديمي والدمج الاجتماعي فيها ، حيث عملت على دمج فئات الأطفال المعاقين عقليا وحركيا ، حيث يلتحق الطلبة المعاقين عقليا في صفوف المرحلة الابتدائية وخاصة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة ، كما يتم دمج الأطفال المعاقين عقليا وحركيا في المدرسة حيث تتوفر لهم التسهيلات المناسبة ، كما تم تطبيق فكرة الدمج الاجتماعي في مجال السكن والعمل لفئة الأفراد المعاقين عقليا ، حيث يعيش المعاقين عقليا مع جيرانهم من العاديين في

نفس المناطق السكنية ويزاولون الأعمال الزراعية يوميا، وذلك بعد إعدادهم مهنيا لذلك (الروسان ، ٢٠٠٩ ، ١٢٦) .

ويخلص الباحث من هذه التجربة إلى ضرورة الدمج في البيئة المدرسة والمجتمع بصفة عامة.  
"الدمج في المملكة العربية السعودية :

أخذت وزارة التربية والتعليم السعودية على عاتقها تطبيق المادة ( ٥٤-٥٧ ) من مواد سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تنص على أن تعليم المتفوقين والمعوقين هو جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة وإيماننا من المسؤولين في وزارة المعارف في أهمية الدمج كخطوة رائدة في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وردا منهم بان نسبة هؤلاء الأطفال لا يقل عن ٢٠% من تلاميذ المدارس العادية ، فقد وظفت هذه الوزارة من ضمن استراتيجياتها للتربية الخاصة عددا من المحاور التي تركز على أهمية الدمج كأحد أنماط الخدمة التربوية الهامة والضرورية للعديد من ذوي الاحتياجات الخاصة :

١- تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين وذلك من خلال الإجراءات التالية :

• استمرار التوسع في استحداث برامج الفصول الملحقة بالمدرسة العادية وهي نوعان :

الأول : فصول يتحقق من خلالها تطبيق مناهج معاهد التربية الخاصة مثل فصول الأطفال القابلين للتعلم من المعاقين عقليا وفصول الأطفال الصم .

الثاني : فصول يتحقق من خلالها تطبيق مناهج المدارس العادية مثل فصول الأطفال ضعاف السمع" (كوافحة ، ويوسف ، ٢٠٠٧ ، ٤٨) .

"التوظيف والاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة ، مثل استخدام برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار وبرامج المتابعة في التربية الخاصة وذلك لتحقيق مطلبين أساسيين :

الأول : إيصال خدمات التربية الخاصة لأولئك الأطفال غير العاديين الذين يلتحقون بالمدارس العادية ويستفيدون من خدماتها التربوية مثل: فئة الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، المعوقين جسميا وحركيا ، ضعاف البصر، المضطربين تواصليا.

الثاني : تقديم خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية لبعض الفئات التي تدرس في معاهد التربية الخاصة أو برامج الفصول الملحقّة في المدارس العادية مثل فئة المكفوفين وفئة ضعاف السمع" (كوافحة ، ويوسف ، ٢٠٠٧ ، ٤٩ ) .

٢- "توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة بالوزارة، حيث تضطلع بمهام وادوار أخرى إضافية مستقبلية منها :

• استحداث برامج متخصصة في هذه المعاهد لرعاية وتربية الأطفال متعددي الإعاقة وغيرهم من الذين يصعب على المدارس العادية استيعابهم .

• إضافة مهام جديدة إلى هذه المعاهد مثل أن تكون مراكز معلومات وخدمات مساندة تقوم بتزويد برامج التربية الخاصة في المدارس العادية بالخبرات أو المعلومات أو الأساليب والوسائل والمواد والأدوات التعليمية لتمكين هذه البرامج من أداء أدوارها على أكمل وجه.

• تفعيل دور هذه المعاهد لتكون مراكز تدريب يتم من خلالها إقامة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين والمشرفين التربويين والإداريين الذين هم على رأس العمل" ( كوافحة ، ويوسف ، ٢٠٠٧ ، ٥١ ) .

ويلحظ الباحث من هذا حرص الدولة حفظها الله على تزويد برامج التربية الخاصة في المدارس العادية بالخبرات والمعلومات والأساليب والوسائل والمواد والأدوات التعليمية لتمكين هذه البرامج من أداء أدوارها، وكذلك إقامة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين والمشرفين التربويين والإداريين الذين هم على رأس العمل .

وبناء على ما جاء في هذه الأبعاد المختلفة في المبحث الثالث يتضح للباحث جليا أهمية التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج من أجل تحقيق الأهداف وتعزيز الايجابيات وتلافي السلبيات .

#### ١٠- دور معلمي المدرسة نحو برامج التربية الخاصة :

"أشارت الأدبيات المبكرة التي تناولت مسؤوليات المعلمين نحو التربية الخاصة إلى أن المعلم يجب أن يكون مدركا لخصائص الأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة ، ويقدم مصادر إضافية للمعلومات ذات العلاقة بتربية الأطفال غير العاديين، ويأخذ في الاعتبار بدائل الدعم المختلفة، والفرص المتاحة للاستفادة من التمويل ومن الأدوات والمواد الخاصة المتوفرة للبرنامج ، وتشجيع الأطفال

العاديين على التعلم حول أقرانه المعوقين ، إلا أن التحول المتزايد نحو إشراك التعليم العام بشكل أكبر في مسؤولية تربية وتعليم الطلاب المعوقين قد أدى إلى زيادة مسؤوليات المعلمين واتساع دورهم نحو التربية الخاصة ، ومن تلك المسؤوليات، اطلاعهم ومعرفة بخصائص الطلاب المعوقين، وبالاستراتيجيات التعليمية التي تلي احتياجاتهم، وبالبدايل التربوية الملائمة لحالتهم، وبالمقاييس المستخدمة في تقييمهم وتشخيصهم، وبالأدوات والوسائل المساعدة المستخدمة في تعليمهم، وبآلية إحالتهم لتلقي خدمات في التربية الخاصة" ( شقير ، ٢٠١١ ، ٥٨ ) .

"وفيما يتعلق برسالة وأهداف المعلم ، يجدر بالمعلم أن يأخذ في الاعتبار أنها تخاطب بشكل واضح كل الطلاب بمن فيهم المعوقون، وأن كل من له دور في المدرسة يشارك في تطوير تلك الرسالة والأهداف. كما يجب أن يعمل على فلسفة المدرسة المتعلقة بالدمج والمتضمنة الاعتقاد بحق كل الطلاب في التعليم" ( شقير ، ٢٠١١ ، ٥٩ ) .

"وفيما يتعلق بعملية المسح والإحالة، على المعلم الاطلاع والمشاركة في إجراءات المسح الدوري على مستوى المدرسة للكشف عن الطلاب المشتبه بحاجتهم لخدمات التربية الخاصة، وتقديم المساعدة في تطبيق تدخلات ما قبل الإحالة في الفصل الدراسي العادي، التي تغني عن الإحالة إلى خدمات التربية الخاصة، والتنسيق لإحالة الطلاب إلى أنشطة التقييم الشاملة التي يقوم بها أفراد مختصون لتحديد أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة" ( شقير ، ٢٠١١ ، ٦٠ ) .

"وفيما يتعلق بالمنهج والتدريس، على المعلم التحقق من أن كل طالب من طلاب التربية الخاصة قد أعد له برنامج تربوي فردي خاص به، وأن يكون مشاركاً في متابعة تحقيق أهدافه، والعمل على تأمين الكتب والمواد الدراسية التي تحتاجها التربية الخاصة، وفي إعداد وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي، كما أن عليه تكييف المناهج بما يتناسب مع إمكانيات وقدرات طلاب التربية الخاصة" ( شقير ، ٢٠١١ ، ٦٢ ) .

"وفيما يتعلق بالبيئة المدرسية، على المعلم أن يعمل على تهيئة أفراد مجتمع المدرسة لتقبل طلاب التربية الخاصة بشكل طبيعي، وأن يشجع على دمجهم في الأنشطة غير الصفية مثل: ( المسابقات والرحلات والمناسبات ) ، وأن يقدر ويدعم أنشطتهم وإسهاماتهم. كما أن عليه التحقق من توفر شروط السلامة في الأماكن التي يتلقون فيها برامجهم، ومن توفر الوسائل والسبل

التي يمكنهم الوصول إلى الفصول والمرافق المدرسية مثل : ( سعة الممرات والأبواب، ووجود منحدرات للكراسي المتحركة ، وتجهيز دورات مياه معدلة ) ( شقير ، ٢٠١١ ، ٦٤ ) .

"وفيما يتعلق بما يمكن فعله لدعم خدمات التربية الخاصة في المدرسة ، يقترح جاكسون ( ٢٠١٦ ، ٢١٢ ) قائمة تتضمن التالي :

١- تكوين فريق من الآباء والعاملين في المدرسة بمن فيهم المدير للمساعدة في التخطيط لاستراتيجيات وممارسات الدمج .

٢- التأكد من حصول المعلمين، وموظفي الخدمات المساندة، والأهل، على التدريب والدعم المستمر الذي يحتاجون إليه .

٣- التعرف على حقوق الطلاب المعوقين وأولياء أمورهم، ومسؤوليات موظفي المدرسة، والتأكد من أن جهود المدرسة متسقة مع تلك الحقوق والمسؤوليات .

٤- التأكد من أن أولياء الأمور شركاء حقيقيون في المدرسة .

٥- امتلاك سياسة واضحة ومفهومة حول انضباط الطلاب، ولهذه السياسة أهمية خاصة لذوي المشكلات السلوكية الانفعالية ومن يهتمون بهم .

٦- التأكد من أن التركيز يكون دائما على ما يحتاج إليه الطفل، فيما يتعلق بالمكان التربوي الملائم ، فبعض الأطفال يحتاجون إلى البقاء خارج فصول التعليم العام لبعض أو لكل اليوم الدراسي .

٧- تزويد المعلمين بقائمة بالمصادر حيث تتضمن أرقاما لهواتف المختصين من داخل وخارج نظام المدرسة" .

#### ١١- تدريب المعلمين في مجال التربية الخاصة :

مما لا شك فيه أن تعليم المعوقين في مدارس وفصول التعليم العام يتطلب قدراً كبيراً من التغيير ، وفي هذا الصدد يشير بتيفير ( ٢٠١٧ ) إلى أن: "إنجاح التغييرات التربوية يتطلب مهارات وسلوكيات واعتقادات جديدة وفهما عميقاً ، بالإضافة إلى القدرة على إدارة مشاعر القلق من عملية التغيير ، ولسوء الحظ يتولى أكثر المعلمين الجدد مواقعهم وهم غير معدين بشكل كافٍ في أمور التربية الخاصة، فهم في أغلب الأحيان معلمون سابقون في التعليم العام ويتولون تعليم طلاب برامج التربية الخاصة بالرغم من قلة تدريبهم" .

"وفيما يتعلق بمحتوى البرامج التدريبية لمعلمي المدارس في مجال التربية الخاصة فإن أغلب برامج التدريب قبل الخدمة قد تتضمن معلومات حول الطلاب والبرنامج ، إلا أنها في الواقع لا تتضمن المشاكل المحتملة . وهناك أربع توصيات لتدريب المعلمين قبل أو أثناء الخدمة في مجال التربية الخاصة وهي كما يلي :

١- يجب أن يكون لديهم فهم أساسي لخدمات وقوانين وتعليمات التربية الخاصة وطرق تدريسهم .

٢- يجب أن يكون لديهم فهم لسياسة المنطقة التعليمية وأثرها في مدارسهم .

٣- يجب أن يكون لديهم فهم للمعايير المتعلقة بالدعم والتوجيه التي تعتمدها المنطقة التعليمية في تطبيق سياستها .

٤- يجب أن يشرك المعلمون في تدريبات مستمرة حول التغيرات والاتجاهات في مجال التربية الخاصة، وخاصة التعريفات المتعددة للدمج ( الشامي ، ٢٠٠٥ ، ٧٧ ) .

"وبناء عليه يجب أن تنسجم برامج التدريب الموجهة لمدارس الدمج مع مهامها التي أوردتها القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ( ٢٠٠١ ) :

أولاً : مهام معلمي مدارس الدمج وفق الدليل الإجرائي :

١- الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة، وتفهمها، والتعرف على خصائص طلابها، وفقاً لما جاء في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية .

٢- تصميم التدريس للمواد والمقررات الدراسية في المدرسة مع تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة .

٣- تدريس المواد والمقررات الدراسية ورفع مستوى جودة التعليم والتعلم في المدرسة وإعداد وتنفيذ الدروس التطبيقية ، وإنهاء المقررات الدراسية حسب البرنامج الزمني الموزع على جميع أسابيع الفصل الدراسي .

٤- متابعة أعمال الطلاب الصفية والواجبات المنزلية وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة لهم والمشاركة في تنمية جوانب الإبداع والتفوق لدى الطلاب وتعزيزها ، وبحث حالات الضعف والتقصير وعلاجها.



٥- تفعيل وتطبيق كتاب الطالب وكتاب نشاط الطالب في المادة الدراسية وأدوات المنهج الأخرى .

٦- إعداد وتنفيذ عملية التقويم والاختبارات وتصحيحها وتدقيقها ورصد النتائج .

٧- المشاركة في زيادة الفصول الدراسية وبرامج النشاط الطلابي والقيام بالدور التربوي والإرشادي ورعاية الطلاب سلوكياً واجتماعياً .

٨- توثيق العلاقة بأولياء أمور الطلاب، ودعوتهم للاطلاع على أحوال أبنائهم، ومواصلة أشعارهم بملاحظات المعهد أو المدرسة وأية مرثيات حول سلوكهم ومستوى تحصيلهم، والتشاور معهم لمعالجة ما قد يواجهه أبنائهم من مشكلات .

٩- المشاركة في المجالس المدرسية، وتنظيم الاجتماعات مع هيئة المعهد أو المدرسة لمناقشة الجوانب التربوية والتنظيمية .

١٠- المشاركة في الاجتماعات واللقاءات وبرامج التدريب وفق ما تراه الأمانة العامة للتربية الخاصة أو إدارة التعليم .

١١- المشاركة في الدراسات والأبحاث والدورات والمؤتمرات في مجال اختصاصه " .

ثانيا : علاقة البرامج بمعاهد التربية الخاصة :

"ومما ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (٢٠٠١) :

١- تستفيد البرامج من الخبرات والمعلومات والأجهزة والأدوات المتوفرة في المعاهد .

٢- تستفيد البرامج من الدورات التدريبية وورش العمل والنشاطات التي تقام في المعاهد .

٣- تستفيد المعاهد من خبرات البرامج في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .

وهناك الكثير من المشكلات التي غالبًا ما تصاحب عملية الدمج ومن المهم إدراك هذه المشكلات، وتفهم الأسباب التي تقف ورائها وذلك للعمل على تجاوز كل مشكلة وحلها بالطريقة التي تناسبها وبما يتماشى مع أهداف عملية الدمج " .

ويتضح من هذا المبحث أهمية البرامج التي تقدم لطلاب مدارس الدمج من حيث البناء والتحديد والتنفيذ والأساليب والطرق الفعالة التي تحقق أهداف الدمج وأهداف القائمين على مشروع الدمج .

## المبحث الرابع : طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (طبيعتهم وخصائصهم)

### خصائص الأطفال ذوي الإعاقة وأساليب رعايتهم :

"ظهر مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة خلال الربع الأخير من القرن الماضي و ذلك للتعبير عن مزيد من الإيجابية و التفاؤل حيال الأطفال الذين يختلفون بدرجة ملحوظة عن أقرانهم سواء سلباً أو إيجاباً بدرجة تستدعي إجراء تعديلات في الممارسات المدرسية أو المناهج الدراسية أو الخدمة التربوية لمواجهة احتياجاتهم الخاصة و مساعدتهم علي تحقيق أفضل مستوى من النمو. والمصطلح الدارج حالياً ويطلقه الكثير من الباحثين على المعوقين من ذوي الاحتياجات الخاصة هو الأفراد ذوي الإعاقة ، وتشمل فئات الإعاقة السمعية والبصرية والعقلية والتوحد والاعاقات الجسمية والصحية واضطرابات اللغة والتخاطب والاضطرابات الانفعالية وصعوبات التعلم" (القرطبي ، ٢٠٠١ ، ٧٢ ) .

"و لا شك في أنه كلما زاد فهمنا لطبيعة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و الأساليب التربوية تعكس تقديرنا واحترامنا لهؤلاء الأطفال و أسرهم ، و تزايد الأمل في إحراز مزيد من التطور و النمو و النجاح و التوفيق في حياتهم أثناء الرشد" ( القرطبي ، ٢٠٠١ ، ٧٢ ).

"و في ضوء ذلك يمكن تصنيف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مجموعات فرعية بغرض التعليم على النحو التالي :

١- الاختلافات في الجانب العقلي - المعرفي : و تشمل الأطفال المتفوقين عقلياً و الموهوبين والمتخلفين عقلياً .

٢- الاختلافات الحسية : و تضم الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية.

٣- الاختلافات التواصلية : و تشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، و كذلك من يعانون من اضطرابات في النطق واللغة .

٤- الاختلافات السلوكية : و تشمل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الشخصية أو أخلاقية، أو اضطرابات نمائية عامة أو شاملة.

٥- الاختلافات البدنية : و تشمل الأطفال الذين يعانون من إعاقات حركية أو اضطرابات نيورولوجية، أو أمراض عضوية مزمنة.

٦- الاختلافات الشديدة و المتعددة : و تضم الأطفال الذين يعانون من عدة إعاقات في وقت

واحد ( شلل دماغي و إعاقة عقلية ، أو صمم و كف بصر ، أو إعاقة سمعية و إعاقة عقلية ) " (مخلوف ، ٢٠١٣ ، ٤٢ ) .

### الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة :

" و قد تزايدت أعداد المؤسسات و المدارس الخاصة بالمعوقين بصورة ملحوظة خلال النصف الأول من القرن العشرين ، بيد أنه كان يغلب عليها الطابع الإيوائي مما دفع البعض إلى نقد هذه الأساليب في الرعاية ، حيث إنه غالباً ما كانت تقدم لهم مناهج أو برامج تعليمية هزيلة يقوم بتدريسها لهم معلمون يعتبرون أقل كفاءة من المعلمين الذين يقومون بالتدريس في المدارس العادية. كما أن هذا الأسلوب في الرعاية يعكس النظرة المتشائمة لهؤلاء الأطفال ، و سلبية الاتجاهات نحوهم حيث يتم عزلهم و إبعادهم عن أقرانهم ، و عن الحياة العادية ، و هذا أمر غير لائق بالإنسان" ( مخلوف ، ٢٠١٣ ، ٤٣ ) .

"كل ذلك دفع كثير من المختصين إلى المناداة بضرورة توفير أساليب أخرى لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة تقربهم - قدر الإمكان - من أساليب الحياة العادية . و قد أدى ذلك إلى صدور القانون الأمريكي ١٤٢/٩٤ لسنة ١٩٧٥م بشأن توفير التعليم المجاني المناسب لجميع الأطفال المعاقين في أقل البيئات تقيداً و ذلك وفق ما تسمح به قدراتهم مع أقرانهم العاديين في المدرسة التي يرغبون بها .

و كان من نتيجة ذلك أن سارعت المناطق التعليمية المختلفة - بأمريكا - إلي توفير أساليب رعاية جديدة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تمتد من و ضعهم في فصول خاصة ملحقة بالمدرسة العادية إلي دمجهم دمجاً كاملاً في الفصول العادية ( القريطي ، ٢٠٠١ ، ٧٢ ) .

" و هكذا أصبح دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم أمراً ضرورياً لاعتبارات كثيرة ، منها ما يتعلق بالجانب الإنساني الذي يقضي بمعاملة جميع الأفراد معاملة إنسانية علي قدم المساواة ، وعدم التمييز بينهم علي أساس أوجه نقص أو قصور معينة . و منها ما يتعلق بظروف المجتمعات نفسها و قدرتها علي إعداد مؤسسات أو مدارس داخلية تستوعب هؤلاء الأطفال الذين تصل نسبتهم ما بين ١٠ - ١٢ % من المجموع العام لسكان أي مجتمع ، و أن نسبة استيعابهم في المؤسسات الداخلية لا تتعدى ٥ % في معظم بلدان العالم ( عدا أمريكا و بعض الدول الأوربية ) ، و بعبارة أخرى فهناك ٩٥ % تقريباً من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

يوجدون في المجتمع ، ويعيشون بأسلوب أو بآخر دون أن تقدم لهم خدمات منظمة و هناك اعتبارات أخرى تتعلق بالجانب الاقتصادي ، حيث يقلل الدمج الحاجة إلى إنشاء مبان جديدة باهظة التكاليف ، و ما تستلزمه من توفير أعداد إضافية من العاملين بمستوياتهم المختلفة و هو أمر يتطلب ميزانيات كبيرة" (مخلوف ، ٢٠١٣ ، ٤٤ ) .

"و كل ذلك يمكن التخلص أو الحد منه من خلال الدمج الذي يتطلب اشتراك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في البيئة التربوية الواحدة ( المدرسة العادية ) حيث من المفترض أن يوجد مكان لجميع الأطفال حسب الخطط المستقبلية أو خطط التنمية التي يضعها أي مجتمع من المجتمعات . و ما أحوج المجتمعات النامية عامة ، و المجتمعات العربية خاصة لمثل هذا التوجه حيث تقع في قارتي آسيا و أفريقيا التي تضم حوالي ٨٠ ٪ من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، و أن نسبة من تقدم لهم خدمات خاصة منظمة لا تتعدى ١ ٪ منهم" (مخلوف ، ٢٠١٣ ، ٤٢ ) .

"و يبدو أن القضية الأساسية في توفير الوضع التربوي الملائم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، يكمن في مدى ملاءمة ذلك الوضع لقدراتهم و احتياجاتهم الخاصة مع تكامله قدر الإمكان في نظام التعليم العادي . و قد اقترح ( رينولدز و دينو ) تنظيمًا متعدد المستويات لتقديم الخدمات التربوية لهؤلاء الأطفال أطلق عليه " النموذج الهرمي للخدمات التربوية " ( الهجرسي ، ٢٠٠٢ ، ٦٤ ) .

"و طبقاً لهذا النموذج فإن غرفة الدراسة العادية تمثل أقل البيئات تقيداً لتقديم خدمات التربية الخاصة ، و هي تناسب معظم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم المتفوقون عقلياً و الموهوبون و كذلك ٩٠ ٪ علي الأقل من المعوقين الذين تعتبر إعاقاتهم بسيطة أو متوسطة . و تتدرج التعديلات الإضافية لتقديم الخدمات من خدمات استشارية للمعلم العادي يقوم بتقديمها معلم متخصص في التربية الخاصة سواء من خلال غرفة المصادر ثم تجهيزها في المدرسة العادية ، أو من خلال التجول عبر عدة مدارس في المنطقة التعليمية الواحدة . و يلي ذلك الوضع في مدرسة خاصة نهارية طول الوقت ، و في النهاية يأتي الوضع في المؤسسات أو المعاهد الداخلية . و رغم ذلك في أي مستوى من هذه المستويات تتمثل القضية المهمة في كيفية تقديم الخدمات الخاصة

للأطفال في بيئة أقل تقييداً لحريتهم ، و بصورة تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة ، و في أقصر وقت لازم لتحقيق الأهداف التربوية الخاصة بكل منهم" ( الهجرسي ، ٢٠٠٢ ، ٦٦ ) .  
"ويذكر جابر ، و جلال ( ٢٠١٠ ، ٣٢ ) خصائص الأطفال المعاقين ذهنياً :

#### أولاً : الخصائص الجسمية :

"يعد المعاقين ذهنياً أدني من العادين في الجسم و الوزن و الطول ، كما أنهم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض – كما أنهم يتأخرون في التحكم في عمليات ضبط الإخراج و الوقوف والمشي والتسنين والكلام" ( جابر ، و جلال ، ٢٠١٠ ، ٣٢ ) .

#### الخصائص الحركية و النفسية الحركية :

"يؤدي المعاقون ذهنياً الأعمال التي تحتاج إلى توافق حركي بكفاءة أقل من العادين سواء كانت المهارة تتطلب قوة أو سرعة أو دقة في الأداء – كما وجد أن لديهم الكثير من المشكلات المتعلقة بالناحية الحسية" ( جابر ، و جلال ، ٢٠١٠ ، ٣٣ ) .

#### ثانياً : الخصائص العقلية المعرفية :

"( أ ) – القدرة العقلية العامة :

١ – تقل نسبة الذكاء عن ٧٠ .

٢ – القدرة العقلية للمعاق ذهنياً تساوي  $\frac{4}{3}$  القدرة العقلية للفرد السوي .

٣ – الطفل السوي ينمو سنة عقلية خلال سنة زمنية ، أما المعاق عقلياً ينمو تسعة شهور عقلية خلال السنة .

٤ – العمر العقلي للمتخلف عقلياً لا يزيد عن ١٠ أو ١١ سنة عقلية و لا يؤهله هذا للحصول الدراسي أكثر من الصف الخامس مهما بلغ عمره الزمني .

( ب ) – القدرة اللغوية :

يلاحظ التأخر في إخراج الأصوات و نطق الكلمات و استخدام الجمل و التعبير اللفظي عن الأفكار و المشاعر / كما توجد عيوب في النطق و الكلام .

( ج ) – القدرة الحسائية :

يصل المعاقون ذهنياً إلى قدراتهم المتوقعة في العمليات الحسائية الأساسية و لكنهم لا يرتقون إلى هذا المستوى في الفهم أو حل المسائل التي تتطلب القراءة و الفهم .

( د ) - القدرة الفنية و الموسيقية :

لوحظ أن تعلم المهارات الفنية و الموسيقية يكون أبطأ لدي المتخلف عقلياً لارتباطه بتأخر و قصور نموه العقلي .

العمليات العقلية :

١- الانتباه : تشتت الانتباه و قصر مداه

٢- الإدراك : قصور في التمييز و التصرف

٣- تكوين المفهوم : قصور في التجريد و التعميم و استخدام المحسوسات.

٤- التذكر : أقل من الأسوياء في التذكر مع سرعة النسيان.

٥- التعلم : يمكن تعليمهم عن طريق الاستجابة الشرطية و حل المشكلات و تكوين المفاهيم و الاستجابات اللفظية و لكن في مدة أطول مما يحتاجها الشخص العادي و لا يتعدى مستوى الصف الرابع أو الخامس الابتدائي .

الابتكار و التخيل : قد يكون لدي البعض منهم مهارات الرسم الابتكاري و النحت و الأداء الموسيقي " ( جابر ، و جلال ، ٢٠١٠ ، ٣٥ - ٣٧ ) .

ثالثاً : الخصائص الانفعالية و الاجتماعية :

١- الانسحاب : لديهم ميلاً للعزلة خاصة إذا ما و ضعوا في الفصول العادية .

٢- العدوان : يميلون إلى الاعتداء علي زملائهم أو مدرسيهم أو يحطمون الأشياء .

٣- التردد : يترددون في الأعمال .

٤- الجمود : لديهم جمود في الاستجابة و عدم المرونة في التصرف .

٥- نمطية السلوك : يداوم علي أداء الحركة بصورة تكرارية .

٦- الانفعالية العامة : قصور في القدرة علي ضبط النفس و التحكم في الانفعالات .

٧- النشاط الزائد : خاصة من يعانون من تلف في خلايا المخ يتسمون بالاندفاعية .

٨- عدم تقدير الذات : بسبب تكرار مرات الفشل أو نظرة الآخرين لهم .

٩- الانحرافات السلوكية و العاطفية : منتشرة بين من يعانون من تلف في الدماغ .

١٠- الجناح : نسبة الجناح عالية بسبب قصور إدراك العواقب و قابلية المتخلف للاستهواء و

التأثير مما يجعله أداه في يد قرناء السوء " ( جابر ، و جلال ، ٢٠١٠ ، ٣٨ ) .

## أشكال و أنواع مؤسسات تأهيل المعاقين ذهنياً :

- ١- المؤسسات الداخلية .
- ٢- المؤسسات الخارجية .
- ٣- المدارس المستقلة .
- ٤- فصول بمدارس العادين ( جابر ، وجلال ،٢٠١٠ ، ٤٠ ) .

## العلاج النفسي للمعاقين ذهنياً :

- ١- العلاج عن طريق الفن .
- ٢- العلاج باللعب .
- ٣- العلاج الجماعي .
- ٤- العلاج السلوكي .
- ٥- العلاج الكلامي .
- ٦- العلاج المهني ( جابر ، وجلال ،٢٠١٠ ، ٤١ ) .

## ذوو الاحتياجات الخاصة العقلية :

### أولاً : مفهوم المعاق عقلياً :

"هو ذلك الفرد الذي يعاني حالة بطء في النمو العقلي تظهر قبل سن الثانية عشرة من العمر ، ويتوقف العقل منها قبل اكتماله ، وتحدث لأسباب وراثية ، أو بدائية ، أو وراثية و بدائية معا ، ونستدل عليها من انخفاض مستوى الذكاء العام ، بدرجة كبيرة عن المتوسط في المجتمع ، ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي الذي يصاحبها أو ينتج عنها ( مرسى ، ٢٠٠٨ ، ٩١ ) .

"ويمكن أن يُعرف بأنه الفرد الذي يعاني من قصور في أدائه و يظهر دون سن الثانية عشرة ، وينتج هذا القصور في ضعف القدرة العقلية لدى الفرد ، حيث يبلغ متوسط ذكائه إلى ٧٠ درجة فأقل ، كما يعاني من قصور في مهارات الاتصال اللغوي من جهة ، وسوء التوافق مع المجتمع من جهة أخرى" ( سعد ، حافظ ، شعبان ، ٢٠٠٩ ) .

### ثانياً : تصنيفات المعاقين عقلياً :

"ويذكر الهجرسي ( ٢٠٠٢ ، ٧١ ) تم تصنيف حالات الإعاقة وفقاً للقدرة على التعلم إلى :

١- حالات القابلين للتعلم : ويتم التركيز لهذه الفئة على تعلم المهارات الاستقلالية والمهارات الحركية والمهارات اللغوية ، والمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المهنية والاجتماعية ومهارات السلامة والمهارات الشرائية .

٢- حالات القابلين للتدريب :

ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التدريبية المهنية ، وخاصة برامج التهيئة المهنية.

٣- حالات الاعتمادين :

ويتم التركيز في برامج هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية".

"وتصنف الهجرسي ( ٢٠٠٢ ، ٧٣ ) المتخلفين عقليا إلى أربعة فئات :

( ١ ) - بطيء التعلم :

ذلك الطفل الذي يتراوح نسبة ذكائه بين ٧٥-٩٠ ، ويتصف هذا الطفل بقصور في قدرته على مواءمة نفسه ، مع ما يعطى له من مناهج في المدرسة العادية .

( ٢ ) - القابلون للتعلم :

وقد يتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين ٥٠-٧٠ ، ويمكن لأفراد هذه الفئة الوصول إلى مستوى الصف الثالث أو الرابع الابتدائي وأحيانا الخامس ، ويتراوح العمر العقلي بين ٦-٩ سنوات . وقد أطلق على هذه الفئة ( قابلون للتعلم ) لما لهم من قدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ، وتتصف هذه الفئة بقدرتها على الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي عند الكبر .

(٣) - القابلون للتدريب :

وتتراوح نسبة ذكائهم بين ٢٥-٤٩ ، وتتميز هذه الفئة بإمكانية إكسابها بعضا من أساليب الرعاية الذاتية ، وتحتاج إلى الإشراف والمساعدة طوال حياتهم ، وتصل قدراتهم التحصيلية إلى الصف الثاني الابتدائي ، ولا يستطيع أبناء هذه الفئة التعلم الأكاديمي ولكن يمكن تدريبهم على الأعمال اليدوية البسيطة .

( ٤ ) - غير القابلين للتدريب :

هذه الفئة تحتاج إلى عناية تامة ، وإشراف كامل من قبل الآخرين ، ويحتاج من قبل الأسرة أو المؤسسة من وقت لآخر " .



### ثالثا : خصائص الطلاب المعاقين عقليا :

"إن للتلاميذ المعاقين عقليا . خصائص واحتياجات تميزهم عن غيرهم من الأسوياء أو المعاقين بإعاقات أخرى ، ولعل السبب الرئيس وراء تميزهم بهذه الخصائص والاحتياجات ، هو الإعاقة العقلية ، فهي الفارق الرئيس بين هؤلاء التلاميذ وغيرهم من الفئات الأخرى ، بل إن أثر هذه الإعاقة يمتد إلى جوانب النمو المختلفة ويؤثر عليها ، ليجعل لهم خصائص جسمية وعقلية وأكاديمية وانفعالية واجتماعية خاصة بهم ، واحتياجات خاصة تحتاج إلى إشباع" المهجرسي (٧٧ ، ٢٠٠٢)

"ولتحديد هذه الخصائص و الاحتياجات سنتناول ما يلي :

خصائص النمو المختلفة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية :

تتعدد خصائص النمو لدى هؤلاء التلاميذ لتشمل الآتي :

أ. الخصائص الجسمية والحسية :

ويقصد بالخصائص الجسمية صفات الطول والوزن ، والتوافق الحركي العام والنوعي ، والحالة الصحية العامة ، والبنيان الجسمي للفرد ، ويتسم الأطفال المعاقين عقليا بصفة عامة بأنهم أقل وزنا ومتأخرون في نموهم الحركي ، مع نقص في حجم المخ وضعف في حاسة السمع وقصر النظر ( جابر ، جلال ، ٢٠١٠ ، ٤٥ ) .

"كما يعاني الأطفال المعاقين ذهنيا في حالات كثيرة من حالات الصرع والتشنجات لذا يجب على مدرس التربية الخاصة أن يتخذ الاحتياطات اللازمة تحسب لحدوث مثل هذه الأزمات أثناء عملية التدريس ، كما يراعي ضعف الحواس لديهم والتي يعتمدون عليها أثناء عملية التعلم باستخدام استراتيجيات تعتمد على مختلف الحواس ، إذ ما لا تدركه حاسة قد تدركه الأخرى .

ب- الخصائص الأكاديمية :

يعاني الطفل المعاق من التأخر الدراسي ، ويظهر ذلك في التحصيل الدراسي المنخفض بالمقارنة بأترايه ممن هم في نفس المرحلة العمرية لذا يتصفون بما يلي:

- بطء النمو اللغوي لديهم .

- ضعف في الذاكرة والانتباه والإدراك .

- غير قادرين على الاستفادة من البرامج التي تقدم للعاديين ، ولكنهم يحققون تقدماً ملموساً في برامج التعليم الخاصة التي تتناسب مع درجة ذكائهم.

لذا على معلم التربية الخاصة أن يعتمد على التكرار زيادة على الحد اللازم للتعلم إذ أنه مفيد للمعاقين ذهنياً وغير مفيد للأسوياء ، كما لا بد من تقديم النماذج الحية والملموسة عند التعلم ليسهل عليهم الإدراك الصحيح للمعارف والمعلومات" (جابر، جلال ، ٢٠١٠ ، ٤٧).

ج- الخصائص العقلية والمعرفية :

"يعاني المعاقون ذهنياً من نقص في كثير من القدرات العقلية المختلفة ؛ مثل التفكير والتخيل والفهم والتحليل ، كما أنهم يتصفون بذكاء أقل وتأخر النمو اللغوي ، وقد ذكر سليمان (٢٠٠٨) بأن الطفل المعاق يتميز في الناحية العقلية والمعرفية بما يلي :

- أداء منخفض في اختبارات الذكاء.

- ضعف القدرة على التركيز والانتباه.

- قصور في الفهم والاستيعاب وتدني المقدرة على التحصيل الدراسي.

- تأخر النمو اللغوي وقصور في اللغة اللفظية.

- القصور في استيعاب المفاهيم والتفكير المجرد."

"وتستلزم هذه الخصائص من معلم التربية الخاصة:

(١) - استخدام الأساليب التعليمية وطرق التدريس لهذه الفئة من خلال : التعليم المباشر ، التعليم بالتقليد والنمذجة ، الألعاب التعليمية.

(٢) - الاعتماد في التدريس على الوسائل السمعية والبصرية التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ والتي تعوضهم عن القصور السمعي والبصري من خلال الآتي : استخدام التسجيل الصوتي . جهاز عرض المواد المعتمدة . استخدام المجسمات الكرتونية بها حروف وكلمات.

(٣) - كتابة المواد التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ بخط واضح وكبير بحيث يسهل قراءتها.

(٤) - لا بد أن يتوفر في المعلم علو الصوت ووضوحه حتى يعوض القصور السمعي لديهم.

(٥) - الاعتماد على الألعاب والأنشطة اللغوية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة والعمل الجماعي "

( سليمان ، ٢٠٠٨ ، ٦٩ ) .

## ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية :

### أولاً : مفهوم المعاق سمعياً :

"هو الشخص الذي فقد حاسة السمع منذ الميلاد أو قبل تعلم الكلام ، بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية ، إلا باستخدام طرق تواصل خاصة ، أما ضعيف السمع ، فهو الشخص الذي يعاني عجزاً أو نقصاً في حاسة السمع ، بدرجة لا تسمح بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والتفاعل مع العاديين إلا من خلال استخدام بعض المعينات ( سماعة مثلاً) " ( محمد ، ٢٠١١ ) .

"فالمعاقون سمعياً ، هم الأفراد الذين فقدوا حاسة السمع (جزئياً أو كلياً) وبحدود مختلفة منذ الولادة أو في سن مبكرة ، الأمر الذي يؤثر على قدراتهم اللغوية والتعليمية ، وبالتالي لا يستطيعون متابعة التعليم الاعتيادي المألوف ، بل تلزمهم إجراءات التربية الخاصة وخدماتها ، لمواجهة الآثار الناجمة عن هذا الفقدان ( أبو الفخر ، ٢٠٠٠ ، ١٨٣ ) .

"كما يمكن تعريفه بأنه الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يصل إلى أكثر من (٧٠) ديسيبل مما يحول دون تمكنه من المعالجة الناجحة للمعلومات اللغوية من خلال جهاز السمع وحده ، سواء باستخدام المعينات أم بدونها" ( أبو الفخر ، ٢٠٠٠ ، ١٨٣ ) .

### ثانياً : تصنيف المعاقين سمعياً تبعاً لدرجة الفقدان السمعي :

"ويعتمد هذا التصنيف على القدرة على سمع وفهم الكلام من خلال بعض وسائل التشخيص السمعي ، والتي تحدد ذلك :

( ١ ) - الضعف السمعي الخفيف جدا ويتراوح درجة الفقدان السمعي بين ( ٢٠ - ٤٠ )

ديسيبل .

( ٢ ) - الضعف السمعي البسيط ويتراوح درجة الفقدان السمعي بين ( ٤١ - ٥٥ ) ديسيبل .

( ٣ ) - الضعف السمعي المتوسط ويتراوح درجة الفقدان السمعي بين ( ٥٦ - ٧٠ ) ديسيبل .

( ٤ ) - الضعف السمعي الشديد ويتراوح درجة الفقدان السمعي بين ( ٧١ - ٩٠ ) ديسيبل .

( ٥ ) - الضعف السمعي الشديد جدا وتزيد درجة الفقدان السمعي عن ٩٠ ديسيبل ، (صمم

شديد)" ( أبو الفخر ، ٢٠٠٠ ، ١٨٥ ) .

### ثالثاً: خصائص المعاقين سمعياً :

"ليس للإعاقة السمعية نفس التأثير على جميع المعاقين سمعياً ، فهؤلاء الأشخاص لا يمثلون فئة متجانسة ، ولكل شخص خصائص فريدة ، خاصة به ، لأن تأثيرات الإعاقة السمعية تختلف باختلاف عدة عوامل ، منها : نوع الإعاقة السمعية وعمر الشخص عند حدوث الإعاقة ، والقدرات السمعية المتبقية ، وكيفية استثمارها وغير ذلك من العوامل" ( الخطيب ، ٢٠١٣ ، ٩٣ ).  
ويذكر الخطيب ( ٢٠١٣ ، ٩٥ ) بعض الخصائص المشتركة بين المعاقين سمعياً والتي منها :

#### ١- الخصائص اللغوية :

"يُعتبر النمو اللغوي للفرد من أكثر مظاهر نمو الإنسان تأثراً بالإعاقة السمعية ، حيث ترتبط ظاهرة الصمم بالبكم في أحيان كثيرة ، حيث الإعاقة السمعية ، تؤثر كثيراً على النمو اللغوي للطفل . ومن تلك الآثار السلبية للإعاقة السمعية على نمو الطفل لغوياً ما يلي :

أ- عدم تلقي الطفل - ضعيف السمع أو الأصم - لأي تعزيز سمعي عندما يصدر أي صوت من الأصوات .

ب- لا يستطيع الطفل الأصم سماع كلام الكبار كي يقلدها ، وبالتالي فهو محروم من معرفة نتائج أو ردود أفعال الآخرين نحو ما يصدره من أصوات .

وحتى في حالة اكتساب المعاقين سمعياً لأية مهارة لغوية فإن لغتهم تتصف - في الغالب - بكونها غير غنية بالمفردات والمعاني كلغة العاديين ، وأيضاً يتصف الكلام - على قلته - بالبطء والنبرة غير العادية ، لذا ينبغي على معلم التربية الخاصة استخدام التعزيز غير السمعي وإظهار الحركات والانفعالات بشكل مرئي لا صوتي عند التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية ، كما لا بد لاه من استخدام باقي الحواس لديهم لزيادة عدد المفردات والمعاني" ( الخطيب ، ٢٠١٣ ، ٩٦ ).

#### ٢- الخصائص المعرفية :

"إن مستوى ذكاء الأطفال المعاقين سمعياً - كمجموعة - لا يختلف عن ذكاء أقرانهم من العاديين ، وبالرغم من تدني أداء المعاقين سمعياً على اختبارات الذكاء - بسبب تشبع تلك الاختبارات بالناحية اللفظية - فإن ذلك لا يعني أنهم أقل ذكاءً من أقرانهم من العاديين .  
وبصفة عامة تتسم شخصية المعاق سمعياً ببعض الخصائص ، من أبرزها :

١- سرعة نسيان المعلومات والاحتفاظ بها ، مع الحاجة إلى تكرار التوجيهات الموجهة إليه واختصارها .

٢- قلة التركيز ، مع صعوبة إدراك المثيرات اللفظية المجردة والرمزية .

٣- التباين الكبير في سرعة التعلم ، نظراً لاختلاف درجات فقدان السمع لدى المعاقين .

٤- انخفاض الدافعية لمواصلة التعليم خلال فترات طويلة ، ولذلك فهم بحاجة إلى تنويع الأنشطة التعليمية القصيرة التي تناسب ذلك.

٥- نتيجة لتأخرهم اللغوي ، وقلة فاعلية طرق التدريس المتبعة ، يتأخر تحصيلهم الدراسي الأكاديمي بشكل ملحوظ في مادة القراءة والعلوم والحساب.

٦- هناك علاقة ارتباطية عالية بين الصعوبات التي يُعاني منها الطفل المعاق سمعياً وبين توفر عوامل ومثيرات بيئية معرفية محيطة به ( القريطي ، ٢٠٠١ ، ١٠١ ) .

### ٣- الخصائص النفسية :

"إن المعاقين سمعياً ، يميلون - بشكل عام - إلى العزلة وتجنب الآخرين نتيجة إحساسهم بالعجز عن التواصل وعدم قدرتهم على المشاركة أو الانتماء إلى الأفراد الآخرين ، كما أنهم يفضلون الأنشطة الفردية كاللتنس والجمباز والجري وغير ذلك .، كما أنهم يتصفون بالاعتمادية على الآخرين ، والتقدير المنخفض لذواتهم.

وقد يرجع ذلك إلى تعرضهم لمواقف قد تتسم بالإهمال وعدم القبول والسخرية أحياناً أو قد تتسم بالإشفاق والتعبير عن هذا الإشفاق أمامهم ، فالأطفال المعاقون سمعياً قد تعرضوا - في الغالب - أثناء طفولتهم لكثير من مواقف الإحباط المتعددة والمتكررة والناشئة عن فشلهم ، في معظم المواقف ، عن التواصل مع العاديين ، وتلك المواقف المثبطة تتحول لديهم إلى مشاعر تتسم بالعدوانية تجاه الآخرين في كثير من الحالات" (القريطي ، ٢٠٠١ ، ١٠٣).

### ٤- الخصائص الاجتماعية :

"بفعل صعوبات الاتصال اللفظي الضرورية لإقامة علاقات اجتماعية ، فإن المعاقين سمعياً يميلون إلى تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي ، ويميلون إلى مواقف التفاعل التي تتضمن فرداً واحداً أو فردين ؛ فهم يميلون إلى العزلة والانسحاب وتجنب الاختلاط بالعاديين بقدر الإمكان ، وذلك

بسبب ضعف قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية عادية مع أقرانهم العاديين . سواء من الأسرة أو المجتمعات الأكبر خارج المنزل" ( القريطي ، ٢٠٠١ ، ١٠٥ ) .

٥- الخصائص الجسمية والحركية:

"لم يحظ النمو الجسدي لدى الأطفال المعاقين سمعياً باهتمام كبير من قبل الباحثين ، في ميدان التربية الخاصة على الرغم من أهمية ذلك ، فالإعاقة السمعية تقلل من التواصل والتفاعل مع كثير من المثيرات في البيئة ، وقد تفرض - بذلك - تلك الإعاقة على المعاق سمعياً - ، بعض القيود على نموه الحركي ، بسبب ضعف التغذية المرتجعة السمعية ، مما يؤثر سلباً على وضع المعاق وحركات جسمه واستجاباته.

وبذلك فبعض المعاقين سمعياً - خاصة الصم منهم - قد تتطور لديهم أوضاع وحركات جسمية خاطئة ، أما النمو الحركي لهؤلاء الأشخاص فهو متأخر نسبياً مقارنة بالنمو الحركي لأقرانهم العاديين" ( الخطيب ، الحديدي ، ٢٠٠٤ ) .

ذوو الاحتياجات الخاصة البصرية:

أولاً : مفهوم المعاق بصريا :

"يعرف المعاق بصريا بأنه الشخص الذي فقد حاسة البصر ، أو كان بصره ضعيفاً بدرجة يحتاج معها إلى أساليب تعليمية لا تعتمد على حاسة البصر ، ولا يستطيع التعامل البصري مع مستلزمات الحياة اليومية بالقدر الذي يتيح له الأخذ والعطاء والكفاءة النسبية .

ويعرف الكفيف بأنه الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة" (القريطي ، ٢٠٠١ ، ١٠٧ ) .

وبعد استعراض التعاريف التربوية للمعاق بصرياً ، يمكن تعريف المعاق بصرياً تربوياً ، بأنه الفرد الذي يعاني عجزاً بصرياً كلياً أو جزئياً بدرجة يحتاج معها إلى معلم خاص وإعداد مناهج خاصة ، وطرق تدريس معينة تتناسب مع هذا العجز.

ثانياً : تصنيف المعاقين بصريا تبعاً لأغراض تعليمية وتربوية:

"١- المكفوفون : أي الذين فقدوا حاسة البصر أو كان بصرهم من الضعف بدرجة يحتاجون معها إلى أساليب تعليمية لا تعتمد على استخدام حاسة البصر ، ولا يستطيعون التعامل البصري مع مستلزمات الحياة اليومية بالقدر الذي يتيح لهم الأخذ والعطاء في يسر وكفاءة نسبية.

٢- ضعف البصر : أي الذين لا يمكنهم بسبب نقص جزئي في قوة الإبصار متابعة الدراسة العادية ولكن يمكن تعليمهم بأساليب خاصة تساعدهم في استخدام البصر" ( فايد ، ٢٠١٣ )

### ثالثا : خصائص واحتياجات المعاقين بصريا:

"تؤثر الإعاقة البصرية على جوانب متعددة من شخصية الفرد المعاق بصريًا ، ويتوقف ذلك التأثير على العمر الذي حدثت فيه الإعاقة والأسباب التي أدت إليها ودرجة الرؤية المتبقية بعد حدوث الإعاقة . والظروف البيئية المحيطة بالمعاق بصريًا ، مثل الاتجاهات الأسرية والاجتماعية ، وطبيعة الخدمات التربوية والتأهيلية والاجتماعية والنفسية التي تقدم للمعاق بصريًا ، ولذا فإنه من الصعب أن نحدد خصائص معينة يمكن أن يندرج تحتها جميع المعاقين بصريًا بفئاتهم ودرجاتهم المختلفة ، وذلك لأنهم ليسوا مجموعة متجانسة.

وعلى الرغم من صعوبة الوصول إلى خصائص عامة للمعاقين بصريًا إلا أن العديد من الدراسات والبحوث قد ألفت الضوء على بعض هذه الخصائص وذلك لارتباطها بالجانب التربوي والتأهيلي للمعاقين بصريًا ، وتشمل هذه الخصائص الجوانب الأكاديمية ، والعقلية ، والكلامية ، واللغوية ، والاجتماعية ، والانفعالية ، كما هو موضح فيما يلي :

### الخصائص الأكاديمية :

لا يختلف المعاقين بصريا ، بوجه عام ، عن أقرانهم من المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم ، والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل مناسب ، ولكن يمكن القول أن تعليم الطالب المعاق بصريًا يتطلب تعديلاً في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة ، لكي تتلاءم مع الاحتياجات التربوية المميزة للمعاقين بصريا ، ولا شك في أن ضعف البصر أو كفه يحد من قدرة الطالب على التعلم بذات الوسائل والأساليب المستخدمة مع المبصرين" (سليمان، ٢٠٠٨ ، ٧١). ومن أهم الخصائص الأكاديمية للمعاقين بصريًا التي اتفقت عليها الدراسات والبحوث في هذا المجال ما يلي:

### ١- انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي :

"وفي هذا الصدد تشير أدبيات البحث إلى أن التحصيل الأكاديمي للفرد المعاق بصريًا هو أقل منه لدى الفرد العادي إذا ما تساوى كل منهما في العمر الزمني والعقلي ، وما يؤيد ذلك صعوبة التعبير الكتابي لدى الفرد المعاق بصريًا عند أداء الامتحانات ، وقد يقترب أداء الفرد المعاق من

أداء الفرد العادي من الناحية التحصيلية إذا ما توافرت المواد التي تساعد المعاق بصريا على استقبال المعلومات والتعبير عنها" ( شقير ، ٢٠١١ ، ٧٤ ) .

## ٢- أخطاء في القراءة الجهرية:

"يشير سيسالم ( ٢٠١٤ ، ص ٨٧ ) إلى أن الأفراد المعاقين بصرياً تزيد لديهم أخطاء القراءة الجهرية مقارنة بالمبصرين خاصة فيما يتعلق بعكس الحروف والكلمات " .

## ٣- بطء معدل سرعة القراءة بالنسبة لبرايل والكتابة العادية:

"كما يقرر سيسالم ( ٢٠١٤ ، ٧٤ ) إلى أن معدل سرعة القراءة للطلاب المعاقين بصرياً بالنسبة لبرايل أو الكتابة العادية يقل نسبياً عن معدل سرعة القراءة بالنسبة للطلاب المبصرين وتراوح هذه النسبة ما بين الربع والنصف .

## الخصائص العقلية:

"عندما تذكر الخصائص العقلية ، فإن أول ما يتبادر إلى الذهن هو الذكاء إلا أن الآراء تنقسم بشأن ذكاء المعاقين بصرياً إلى قسمين : فمنها ما يؤكد على وجود قصور في ذكاء المعاقين بصرياً ، ومنها ما ينفي ذلك ، ويرجع اختلاف أداء المعاقين بصرياً عن أداء المبصرين على اختبارات الذكاء إلى طبيعة الفقرات المتضمنة في اختبارات الذكاء ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٠٢ ) .

"والمعاق بصرياً في مجال الإدراك أقل حظاً من المبصر ، وذلك لتأثير الإعاقة البصرية على الكفاءة الإدراكية للفرد ، حيث يصبح إدراكه للأشياء ناقصاً لما يتعلق منها بحاسة البصر ، كخصائص الشكل والتركيب والحجم والموضع المكاني ، واللون والمسافة ، والعمق والفراغ والحركة ، مما يستلزم تقديم خبرات بديلة تتيح تفاعلاً مباشراً بين المعاقين بصرياً والأشياء المحيطة بهم (القرطي ، ٢٠٠١ ، ١١٠) .

وعموماً فإن المعاق بصرياً يصاب بالقصور في العمليات العقلية العليا مثل القصور والتخيل والإدراك ، والتي تعتمد على معرفته بالبيئة الخارجية ، وعلى العكس من ذلك فإن الانتباه والذاكرة السمعية من العمليات التي يتفوق فيها المعاقين بصرياً على المبصرين وذلك بحكم اعتمادهم بدرجة كبيرة على حاسة السمع.



## الخصائص الاجتماعية والنفسية :

"يجمع الباحثون في مجال الصحة النفسية والاجتماعية على أن للإعاقة البصرية بعض الدلائل الاجتماعية والنفسية ، والتي قد تنحو بالطفل ناحية سلبية في الشخصية يذكر منها القرطبي (٢٠٠١، ١١٤) ما يلي :

١- القصور في التكيف مع البيئة التي لم يخبرها أو يتعرف عليها ، وخاصة إذا كانت الإصابة بالإعاقة ولادية ، مما يترتب عليه عدم الوعي بالبيئة ، وقد يتسبب ذلك في صعوبات التكيف وربما يؤدي ذلك إلى نوع من الوحدة النفسية.

٢- أن المعاقين بصريًا أكثر تعرضًا للاضطرابات والضغط النفسية من المبصرين كالحساسية الزائدة ، والسلوك الاعتمادي ، وسلوك الشرود ، والتشتت وسلوك التشكيك والشعور بالقلق المتخاذل والانسحاب من المشكلة الاجتماعية .

٣- أن المعاقين بصريًا يغلب أن تسيطر عليهم الدونية ، والقلق والصراع ، وعدم الثقة بالنفس ، والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن ، والإحساس بالفشل والإحباط ، وانخفاض احترام الذات ، واختلال صورة الجسم ، وهم أقل توافقًا شخصيًا واجتماعيًا ، وتقبلًا للآخرين وشعورًا بالانتماء للمجتمع من المبصرين ، كما أنهم أكثر انطواء واستخدام للحيل الدفاعية في سلوكهم ، كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب ، كما أنهم أكثر عرضة من المبصرين للاضطرابات الانفعالية ويرجع الباحثون أسباب شيوع بعض الاضطرابات الاجتماعية والنفسية بين المعاقين بصريًا إلى اعتبارات منها ، طبيعة الإعاقة ، وما تفرضه من واقع معين على حياة المعاق بصريًا كالقصور في الحركة أو عدم التعامل مع الأعمال البصرية مما يجعله يعيش في بيئة محدودة ومقيدة ، مما يؤثر على تكيف المعاق بصريا وتقبله لإعاقته ، ومنها ما هو مرتبط باتجاهات المبصرين نحو المعاقين بصريًا ، حيث تؤدي الاتجاهات السلبية أو القصور في أساليب التعامل سواء على المستوى الشخصي التربوي أو التأهيلي أو العلاج إلى ظهور العديد من الاضطرابات النفسية السلبية لدى المعاقين بصريًا".

## الخصائص اللغوية والكلامية:

"لا يعد ضعف حاسة الإبصار أو فقدانها من العوامل التي تعوق تعلم اللغة وفهم الكلام إلا أن نسبة شيوع المشكلات اللفظية بين المعاقين بصريًا تعد أعلى منها عند المبصرين نتيجة لحرمانهم من ملاحظة الشفاه لتعلم النطق السليم ( سليمان ، ٢٠٠٨ ) .

ويعاني الكثير من المعاقين بصريًا من الاضطرابات اللغوية والكلامية والتي يذكرها سيسالم ( ٢٠١٤ ) فيما يلي :

- ١- الاستبدال : وهو استبدال صوت بصوت آخر كاستبدال " ش ب س " أو " ك ب ق " .
- ٢- التشويه أو التحريف : وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغير معناها وبالتالي عدم فهم ما يراد قوله.
- ٣- العلو : ويتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه .
- ٤- عدم التغير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.
- ٥- القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.
- ٦- قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث : والذي يمثل بعدم التغير أو التحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.
- ٧- اللفظية : الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى ، وينتج هذا عن القصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ الخاصة بموضوع ما أو فكرة معينة ؛ فيعمد إلى سرد مجموعة من الكلمات أو الألفاظ حتى يستطيع أن يوصل أو يوضح ما يريد قوله.
- ٨- قصور في التعبير ، وينتج عن القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث وما يرتبط به من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر عنها .

## ذوو الاحتياجات الخاصة البدنية :

"الإعاقة البدنية هي الإعاقة المتصلة بالعجز أو القصور في وظيفة عضو من الأعضاء الخاصة بالحركة في الجسم ، مثل بتر الطرفين العلويين أو أحدهما، بتر الطرفين السفليين أو أحدهما ، شلل الأطفال ، الشلل النصفي ، الرباعي ، ضمور العضلات ، إصابات العمود الفقري" ( مخلوف ، ٢٠١٣ ) .

## أولاً : مفهوم المعاق جسمياً :

"المعاق جسمياً هو أن يكون لديهم قصور جسمياً أو مشاكل صحية تمنعهم من الحضور إلى المدرسة أو التعلم وهم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة والتدريب والمواد وتسهيلات ولديهم خصائص متنوعة للغاية وقد يكون لديهم نوع من الموهبة هم الأفراد الذين يعانون من خلل ما في قدرتهم الحركية أو نشاطهم الحركي بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي بما يستدعي الحاجة إلى التربية الخاصة" (مخوف ، ٢٠١٣ ، ٦٢ ) .

"و مصطلح الإعاقة الجسمية والصحية هو مصطلح عام يشمل حالات عديدة ومتباينة لدرجة أنها قد تبدو غير مترابطة مع بعضها البعض إلا أنها جميعها تفرض قيوداً وصعوبات على المستوى الحركي واستخدام الجسد لتأدية أنشطة الحياة اليومية بشكل مستقل وتحد من قدرة الطفل على تحقيق الإنجازات التنموية مقارنة بأمثاله في العمر الزمني والعقلي من الأسوياء" (مخوف ، ٢٠١٣ ، ٦٤ ) .

## ثانياً : تصنيفات المعاقين بدنياً :

"وتصنف الإعاقات الجسدية إلى خلقية أو مكتسبة: الإعاقات الخلقية إما يولدون بها مع الصعوبات المادية أو يصابون بها بعد وقت قصير من الولادة. الإعاقات المكتسبة : هي تلك التي وضعت من خلال إصابة أو مرض في حين أن الطفل ينمو بشكل طبيعي" (مخوف ، ٢٠١٣ ، ٦٧ ) .

## خصائص المعاقين بدنياً :

## أولاً : الخصائص الأكاديمية :

"الإعاقة الجسدية في الغالب لا تؤثر على الأداء الأكاديمي للطفل على الرغم من أنك قد لا تحتاج إلى إجراء تعديلات المناهج الدراسية للطلاب من هذا القبيل ، قد تحتاج إلى تعديل متطلبات الأداء أو تنفيذ عمليات التكيف للسماح للطلاب الوصول إلى المواد التعليمية. قد يغيب في كثير من الأحيان الأطفال الذين المدرسة بسبب ظروفهم الطبية تتطلب إدخال تعديلات على وتيرة التدريس أو إلى مقدار المعلومات التي يجب أن تعلمها . كما يحتاج ذوو الإعاقات الجسدية غالباً إلى الخدمات المهنية الخاصة خارج الفصول الدراسية كمساعدة الطالب في استخدام كرسي متحرك" (مخوف ، ٢٠١٣ ، ٦٨ ) .

## ذوو الاحتياجات الخاصة متعدّدو الإعاقة:

"الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة أو متعدّدة تواجه تحديات كثيرة في الحياة، ناهيك عن المدرسة في حين أن هذه الصفات يشترك فيها طلاب هذه الفئة - صعوبة في التواصل والكلام والحركة البدنية - ولكن معالجتها تختلف من طفل لآخر ويجب توفر قدر كبير من الموارد والدعم من المدرسة وعلى الرغم من أن هناك العديد من التحديات ، فالمدارس لديها فرصة فريدة لتوفير المهارات التي ستفيدهم في جميع جوانب حياتهم ولتعزيز فعالية هذا التدريب، يجب العمل المتكامل بين المدارس والمجتمع والعائلة بحيث يمكن أن تمارس هذه المهارات في البيئة التي سيتم استخدامها، لأن الطلاب ذوي الإعاقات المتعدّدة يكون من الصعب عليها نقل المهارات من سياق إلى آخر وعلاوة على ذلك ، يجب أن تكون العلاقة وثيقة بين المدرسين ومقدمي الخدمات ، بحيث يمكن أن يكون هناك تدفق سلس للمعلومات والموارد، وهناك بعض الأهداف المشتركة لجميع الطلاب ذوي الإعاقة المتعدّدة هو للمساعدة في زيادة استقلاليتهم وقدرتهم على اتخاذ خيارات عن حياتهم، والمدارس تساعد على تخفيف عبء العجز وضمان أن هؤلاء الطلبة لديهم نوع من السيطرة على حياتهم" ( مخلوف ، ٢٠١٣ ، ٧٠ ) .

"ويشير الصايغ ( ٢٠٠١ ) إلى أن من أهم مظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ ضعاف السمع ما يلي :

- ١- الإضراب والامتناع عن الدروس .
- ٢- الإلتلاف والتحطيم .
- ٣- العدوان على الرفاق والمدرسين .
- ٤- عدوانية في علاقة التلميذ بالإداريين ،
- ٥- عدوانية في علاقة التلميذ بالمجتمع " .

"ويشير عطية ( ٢٠٠٦ ، ٧٢ ) إلى أن من أهم أسباب السلوك العدواني الذي يظهره التلاميذ عامة وضعاف السمع خاصة يتجلى بما يلي :

- ١- التقليد والمحاكاة : عادة ما يحاول الطفل الضعيف سمعياً تقليد النماذج العدوانية التي يشاهدها وخاصة إذا لاحظ الطفل أن النموذج يكافأ على تصرفه العدواني ولا يتعرض للعقاب ومن العوامل المعززة للسلوك العدواني والتي تؤدي إلى استمراره ما يلي :

- حينما يحدث تساهل من الوالدين تجاه السلوك العدواني .  
- التدعيم الإيجابي للعدوان ، وذلك عندما يؤدي السلوك العدواني إلى خفض استثارة الغضب والكراهية .

- عندما يكون هناك تدعيم سلبي للاستجابة العدوانية من خلال حصول الطفل المعتدي على أهدافه التي حددها لنفسه .

- ن المحتمل أن يكون الآباء أنفسهم نموذجاً أساسياً للعدوان أمام الطفل ضعيف السمع وذلك بتورطهم في هذا السلوك وذلك بالصراع المستمر والاعتداء المباشر، ومثل هذا الاتجاه يدعم عدوانية الطفل ويزيد من سرعة اكتسابه للعدوان .

٢- السمات الشخصية : السلوك العدواني وفقاً لتفسير نظرية السمات يعتمد إلى حد ما على طبيعة كل موقف على حدة ، فبعض هذه المواقف يميل إلى إثارة السلوك العدواني ، وسوف يظهر كل طفل ضعيف السمع السلوك العدواني تجاهها ولكن بدرجات متفاوتة، ولكن النقطة الهامة هي أن يظهر الأطفال في موقف معين سلوكاً عدوانياً أكثر مما يظهره غيرهم في نفس الموقف وربما يظهرون هذا السلوك في عدد من المواقف أكثر من غيرهم . وهكذا يمكن القول بأن مثل هذا السلوك المميز إنما هو تعبير عن سمة العدوان في الطفل، فالأطفال العدوانيين من المحتمل أن يكون تصرفهم عدوانياً في مواقف كثيرة" .

"ويضيف مطر ( ٢٠٠٢ ، ٥٧ ) إلى ذلك :

١- تدعيم العدوان : إن الوالد الذي يرضخ لطفله ضعيف عندما تنتابه نوبة من نوبات الغضب إنما هو في الواقع يدعم سلوك الغضب، حيث يشجع ذلك الطفل على اللجوء إلى هذا الأسلوب للحصول على احتياجاته لتحقيق رغباته .

٢- الحرمان العاطفي : إن الافتقار لحب الوالدين يعتبر مؤشراً آخر لاكتساب العدوان ، فشعور الطفل ضعيف السمع بفقد الطمأنينة النفسية بسبب نبذ الوالدين له، يجعله ذلك يعتمد إلى العدوان، لأن في العدوان جذب الانتباه، وجذب الانتباه إن لم يكن مدعاة لاستدرار عطف الوالدين ، فيه خير بديل عنه لأن العدوان في مثل هذه الحالة يعتبر إعلاناً عن الوجود إن كان هذا الإعلان شاذاً إلا أن فيه بعض الإشباع .

٣ - التدليل والحماية الزائدة : إن الطفل ضعيف السمع المدلل هو طفل تعلم أن كل طلباته تجاب دون شرط أو قيد من جانب الأم أو الأب ، ولكن هذا إن كان يتم داخل نطاق الأسرة أو حتى في العائلة فلن يجد الطفل ضعيف السمع مثل هذه المعاملة خارجها ، فغالبا ما يصطدم بأن زملائه في المدرسة لهم نفس ظروفه ولهم رغبات وتطلعات وأهداف مثله تماما لذا لن يحصل منهم على ما يريده بالسيولة التي كان يحصل عليها داخل المنزل، ولكنه طفل لم يتعلم تأجيل إشباع الحاجة أو تأخيرها ، ومن ثم فإن أسهل الطرق أمامه للحصول عليها هو أن يسلك بشكل عدواني تجاه الآخرين حتى يخفف من الإحباط الناجم عن ضغط الحاجة .

٤ - الشعور بالنقص : هناك من الوالدين من يحاول إثارة مشاعر النقص والعدوانية لدى طفله ضعيف السمع بمعايرته بعيب ما أو بانخفاض مستواه التحصيلي أو بغير ذلك من الأشياء وقد يعتمد ذلك أمام إخوته أو الغرباء مما يشعر الطفل بالدونية ويزرع في نفسه بذور الشعور بالنقص وعدم الكفاءة ويتعمق لديه هذا الشعور حتى يصبح مع مرور الأيام شخصا ينغص حياة من حوله ومما سبق لابد من الإشارة إلى النقاط الآتية :

- يعاني التلاميذ ضعاف السمع من مظاهر السلوك العدواني بمظاهرة الثلاثة ( العدوان نحو الآخرين والممتلكات والنفس ) .

- تعود أسباب السلوك العدواني لدى التلاميذ ضعاف السمع لأسباب داخلية ( إعاقة الطفل ) وخارجية ( التنشئة الاجتماعية ) .

- إن السلوك العدواني - بغض النظر عن أضراره - يكون له أحيانا وظيفة تكيفية .

- يحتاج السلوك العدواني المبالغ فيه لدى التلاميذ ضعاف السمع إلى برامج إرشادية وعلاجية" ( مطر، ٢٠٠٢، ٥٨ ) .

### مشكلات الإعاقة :

المشكلات التي يواجهها المعاقون متعددة في نوعيتها وحدثها من شخص إلى آخر حسب فردية الإعاقة ، وفردية الحالة نفسها وبيئتها ومجتمعها ، وتختلف أوجه الرعاية التي تبذل لهم حسب هذه الفروق الفردية التي على أساسها توضع لهم الخطط المناسبة لإشباع احتياجاتهم ، لتعد البرامج المناسبة حسب المواصفات الفردية والآثار النفسية والاجتماعية للإعاقة كالآتي :

## ١ - المشكلات النفسية :

"المشكلات النفسية التي يواجهها المعوقون من أكثر المشاكل تعقيداً وخاصة إذا نجم عن هذه الإعاقة تشوهات أو عاهات ظاهرة قد تجعله معرضاً للسخرية أو العطف ، فكلما تم اظهار أساليب الشفقة أو الرفض أو الإحسان من المجتمع نحو المعوقون وبرزت استجابات سلبية من المعوقون نحو إعاقتهم ونحو المجتمع الذي يعيشون فيه" ( عيد ، ٢٠١٤ ، ٧٣ ) .

"كما نجد أن القائمين على مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة جسمياً يعبرون في كثير من الاحيان بطريقة غير مقصودة عن الاستسلام أو الرضوخ باستخدام أساليب الشفقة والإحسان كطريقة لرفع الروح المعنوية للمعوقين دون النظر إلى مدى تقبل الفرد للإعاقة من عدمه ، كذلك يعاني ذوو الاحتياجات الخاصة جسمياً كثيراً من المشكلات التي تكون مرتبطة بدرجة كبيرة بنوع إعاقته التي تتسبب في تغير معاملة الآخرين له" ( عيد ، ٢٠١٤ ، ٧٣ ) .

"إن المشكلات التي يعاني منها ذوو الاحتياجات الخاصة بدنياً تميل إلى أن تكون مشكلات نفسية واجتماعية بقدر ما هي مشكلات بدنية كما أشارت هذه الدراسة إلى أن عملية التأهيل واستخدام الأجهزة التعويضية تدعم من السلوك الإيجابي للمعوقين بدنياً، وتخفف المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها ذوو الاحتياجات الخاص" ( عيد، ٢٠١٤ ، ٧٤ )

"يعاني المعاق من العديد من الآثار النفسية والتي من أهمها :

- ١ - الشعور بالنقص والاحساس بالدونية .
- ٢ - الانطوائية لما لها من آثار سيئة على التكيف والتوافق .
- ٣ - العجز الخلقي وأثره على شخصية المصاب بالشلل .
- ٤ - عدم القدرة على الاعتماد على النفس، والاتكالية ، وعدم القدرة على القيادة والرغبة الدائمة في الاعتماد على الآخرين ، جميعها لها علاقة بسوء التكيف .
- ٥ - ضعف الشعور بالانتماء مما يجعل المعوق في حالة عدم توافق مع المجتمع .
- ٦ - عدم الشعور بالأمن والخوف من المستقبل .
- ٧ - صعوبة تكوين علاقات بالآخرين وتجنب المحيطين لانعدام الثقة بالنفس والتي تجعل المعاق يشعر بأنه أقل مرتبة من الاشخاص العادين .

٨ - في حالة تأثير المرض على المخ فإنه يؤثر على الأداء العقلي ، وبالتالي يؤدي إلى قابلية المريض للتهيج والإثارة وضعف القدرة على التركيز .

٩ - الشعور بالعجز نتيجة القيود التي يفرضها المرض .

١٠ - الشعور بالتوتر الداخلي والتعاسة وعدم الاتزان الانفعالي نتيجة سيطرة الإعاقة عليه .

١١ - الاستعطاف ومحاولة جذب الانتباه بالأساليب المختلفة .

١٢ - المشكلات الاجتماعية وهذه المشكلات لا تقل أهمية عن المشكلات النفسية ، وهي مرتبطة ومتداخلة ومتفاعلة معها" ( عيد ، ٢٠١٤ ، ٧٧ ) .

أ - مشكلات ضعف أو تفكك شبكة العلاقات الاجتماعية :

"إن للعلاقات الاجتماعية أهمية خاصة ، حيث تساعد على تدعيم شخصية المعوق فبيئته الأسرية والمجتمعية، وهي التي تهيئ له الجو الهادئ والشعور بالأمن الذي يساعد المعوق على الشعور بالثقة بالنفس والثقة في العالم الذي يتفاعل معه ، فإذا ضعفت علاقات المعوق مع الناس الذين يتعاطون معه فإنها تؤثر في كيانه وفي شخصيته ، وخاصة علاقته بأسرته . وإذا ما ضعفت علاقاته بمحيطه فإنه يفقد أمنه العائلي ويختفي شعوره بالانتماء ، مما يشعره بالحرمان من المحبة والتعاطف والهدوء والثبات والاستقرار، وإذا ما تمزقت شبكة العلاقات بين المعوق ومن يتعامل معه ترتب عليه عدم تقبله له أو السخرية منه أو معاريفته بعاهته أو عجزه ، فسيكون ذلك مردودا بسلك عدواني تعويضي سلبي ومبالغ فيه ، وهذا الشعور يدفعه إلى الانطواء أو السلبية أو الخجل ، وتنتابه الحساسية الشديدة الثائرة والناقمة على كل من حوله وكل ذلك يجعل منه شخصية لا اجتماعية" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١١٨ ) .

"وهكذا فإن انهيار شبكة العلاقات ستجعل المعاق عاجزاً عن التوافق مع نفسه أو التكيف مع مجتمعه ولن يتحقق التوافق النفسي الاجتماعي للمعوق ، إلا إذا توفرت له شبكة قوية من العلاقات الاجتماعية والانفعالية مع بيئته الأسرية والمجتمعية ، لذلك يحتاج إلى العديد من الخدمات المختلفة" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١١٨ ) .



ب - مشكلات فشل الأدوار الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها :

"إن مفهوم الدور يعني السلوك المتوقع ممن يشغل مكانة معينة ، ويستخدم مفهوم الدور في الإشارة إلى أنواع السلوك المقررة والمحددة لشخص يشغل مكانة معينة" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١١٩ ) .

"ومع اختلاف متطلبات أدوار المعوق فإن إعاقته تسبب له تغييراً اجتماعياً في حياته ، وكذلك بعد حدوث الإصابة أو الإعاقة وينقل المعوق من حياة طبيعية سوية إلى حياة العجز والقصور وما يترتب عليها من تغير في الأدوار التي يتعارض مع توقعاته وتختلف استجابته بعد الإصابة فيحدث ما يسمى بصراع التوقعات في الأدوار ، في الوقت الذي يأخذ الفرص الملائمة لتعلم أدواره الجديدة وعندئذ يحاول حل صراعات أدواره عن طريق التحايل والمناورة والتملق والكبت مما يزيد من صراعاته ومشكلاته ومتاعبه" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٢٠ ) .

ج - مشكلات عدم الانتماء :

"شعور المعاق بالانتماء إلى الجماعات التي يتفاعل معها في حياته اليومية من احتياجاته النفسية والاجتماعية مثل انتمائه لجماعة الأسرة وأفرادها وما تحققه من دفء عاطفي وأمن اجتماعي أو انتمائه إلى جماعة الأصدقاء تشبع له الحاجة إلى تقبل الجماعة وتساعد على إشباع احتياجاته لتكوين علاقات اجتماعية مع أصدقائه ، وكذلك الحاجة للانتماء إلى الجماعة المهنية التي تحقق له الأمن المادي والاعتماد على النفس والثقة بها ، وتعتبر العلاقات الودية مهمة في حياة المعاق لأنها تخفف من قلقه ومخاوفه وتدعم ذاته ، وتحقق له أمنه المادي والاجتماعي والنفسي" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٢١ ) .

"أما إذا وجد المعاق نفسه منعزلاً محروماً من دفء الانتماء والأمن فإنه يصاب باليأس والضيق والقلق والألم وتضاف هذه المعاناة إلى إعاقته وعجزه فيصبح يائساً ناقماً على كل من حوله في مجتمعه، مما يؤدي به إلى عدم التوافق المجتمعي" ( غباري ، ٢٠٠٣ ) .

**المشكلات الاجتماعية :**

"يعاني المعوقون العديد من المشكلات الاجتماعية ، وتتمثل في غالبيتها بأنها إجحاف بحق ذوي الاحتياجات الخاصة ، وإشعارهم بأنهم عبء على غيرهم في توفير متطلبات الحياة اليومية كافة

ابتداء من تنقلاتهم المنزلية الداخلية وانتهاء بتحركهم في البيئة المحيطة بمجتمعهم" (إبراهيم، ٢٠٠٣، ١٢٢).

ويمكن توضيح هذه المشكلات كما يلي :

#### - المشكلات الأسرية :

"إن إعاقة الفرد تشكل إعاقة لأسرته حيث أن الأسرة بناء اجتماعي يخضع لقاعدة التوازن وسلوك المعاق في الغضب أو القلق أو الاكتئاب تقابل من قبل المحيطين به بسلوك مسرف بالشعور بالذنب والحيرة ، مما يقلل من توازن الأسرة وتماسكها ، وهذا يتوقف على مستوى تعلم الوالدين وثقافتهما ، ومدى الالتزام الديني بين أفراد الأسرة" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٢٣ ) .

#### -مشكلات العمل :

"تؤدي الإعاقة إلى ترك المعوق لعمله أو تغيير دوره إلى ما يتناسب مع وضعه الجديد ، فضلا عن المشكلات التي ستترتب على الإعاقة في علاقاته برؤسائه وزملائه ومشكلات أمنه وسلامته" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٢٣ ) .

#### - مشكلات الأصدقاء :

"تحتل جماعة الرفقاء والأصدقاء أهمية قصوى في حيات المعوق وشعوره بعدم التّدية مع الآخرين ، وهذا قد يؤدي إلى الانعزال والانطواء وقد يلجأ بعض المعوّقين إلى التصادم مع الأصدقاء الجدد وإضرارهم ، وربما يستعبد المعاق أن يقوم أي صديق بفعل أي شيء لإشباع الحاجة لذا يرتبط أحيانا بجماعات متطرفة كملاذ من هجرة الناس الآخرين" ( بيومي ، عبده ، ٢٠٠٣ ) .

#### - المشكلات الترويحية :

"تؤثر الإعاقة في قدرة المعوق على الاستمتاع بوقت فراغه سواء بالنشاط الترويحي الذاتي أو النشاط الترويحي السليبي، وقد يرجع ذلك إلى ما قد يجده الفرد من صعوبات في التعبير عما يريد، إذ إن تحقيق ذلك يتطلب شخصا آخر يمتلك مهارة خاصة أو جهدًا ميكانيكيا فعالا ، ومن التخريب المتعمد للممتلكات العامة أو الخاصة أو أي سلوك إجرامي آخر أو يتجه للانحراف عن التوازن في الأنشطة من حيث سوء التوقيت أو خطأ التقدير" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٢٥ ) .

### -المشكلة الاقتصادية :

"وتظهر على سبيل المثال لا الحصر، من خلال تحمل الكثير من نفقات العلاج وبخاصة إذا كان المعاق يعاني من أمراض مزمنة أو تحتاج علاجًا باهظًا إضافة إلى انقطاع ال دخل أو انخفاضه ، ويكون الأمر في غاية الصعوبة إذا كان ذوي الاحتياج الخاص المعيل الوحيد للأسرة لأن الإعاقة تؤثر في الأدوار التي يقوم بها" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٢٧ ) .

"وقد تكون الحالة الاقتصادية سببا في عدم تنفيذ خطة العلاج وعدم وجود رغبة لدى المعوق في العمل، وتتلاشى الطموحات لديه مما يقلل من أهمية القيمة الاقتصادية .وإذا لم يتم شغل فراغة بطريقة مناسبة، فإن الانسان المعاق يشعر بالإحباط" ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٢٨ )

### -المشكلات التعليمية :

"إن الباحث في شخصيات بعض المعاقين ما يعانونه من حرج في الاتصال بالآخرين ، إذ أن شعورهم بالغرابة في مجتمعهم يشجع الآخرين على رفضهم ، وتشعرهم بالرهبة والخوف عند رؤية المعوق ، وانعكاس ذلك على سلوك المعوق الذي يكون انسحابيا أو عدوانيا كعملية تعويضية" ( بيومي ، وعبد ، ٢٠٠٣ ) .

### - المشكلات الطبية :

"تظهر المشكلات الطبية من جوانب عدة ، وتبدأ في صعوبة التعرف إلى الأسباب الحاسمة لبعض أشكال الإعاقة طول فترة العلاج الطبي لبعض الأمراض وارتفاع تكاليف العلاج وقلة المراكز الصحية التي تقدم العلاج المتميز للمعوقين، وكذلك المراكز المتخصصة للعلاج الطبي" (بيومي، وعبد، ٢٠٠٣) .

### - المشكلات المتعلقة بالتأهيل :

"إن المشكلات المتعلقة بالتأهيل ترتبط بالفرد أو بما هو خارجًا عنه ، فاتكالية المعوق وخوفه وقلقه من نظرة الآخرين إليه كلها عوامل ترتبط بالفرد نفسه ، أما العوامل المتصلة بخارج نطاق الفرد فهي عوامل متنوعة ومتغيرة تبعا لطبيعة المجتمع وامكانياته ودرجة تقدمه والمستوى العلمي والفني للقائمين بالعملية التأهيلية" ( بيومي ، وعبد ، ٢٠٠٣ ) .

## التأهيل في إطار المجتمع المحلي :

" التأهيل هو استعادة الشخص المعوق جزءًا من كيانه للإفادة من قدراته الجسمية والعقلية والمهنية بطريقة اقتصادية وبقدر المستطاع ، وهو العملية المتسقة التي تهدف إلى أن يستعيد ويطور الشخص المعوق جسميًا أو عقليًا أكبر قدر ممكن من القدرة على العمل وقضاء حياة مفيدة اجتماعيًا وشخصيًا ، وهو أيضا تلك العملية المنظمة والمستمرة التي تهدف إلى إيصال الفرد المعوق إلى أعلى درجة ممكنة من النواحي الطبية والاجتماعية والنفسية والتربوية والمهنية والاقتصادية التي يستطيع الوصول إليها" ( عبيد ، ٢٠١١ ) .

"يعدُّ التأهيل في إطار المجتمع المحلي استراتيجية للتنمية الاجتماعية يهدف إلى تفعيل الطاقات على صعيد المجتمع لإحداث تغيير في معارف الناس ونظرتهم وسلوكهم ، ولتمكين أفراد المجتمع من التعرف إلى الإعاقة بجوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ولتقديم بيئة محيطة أفضل مما هي عليه لذوي الإعاقات وتحسين مستوى حياتهم" ( عبدات ، والبشيتي ، ٢٠٠٦ ) .

"وهكذا فإن برنامج التأهيل الذي يعتمد على المجتمع يمكن اعتباره برنامجا للتنمية الاجتماعية يصل قطاعات المجتمع كافة . ومن حيث الجوهر فإن برنامج التأهيل الذي يعتمد على المجتمع لا يهدف إلى تقديم المساعدة أو الخدمات لذوي الإعاقات، وإنما يهدف إلى إعطاء المجتمع بما فيهم ذوي الإعاقات الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم ، وبما يعود عليهم من نفع من خلال التفهم العميق لاحتياجات المجتمع وتحديد هذه الاحتياجات على أساس الأولويات" ( عبيدات ، والبشيتي ، ٢٠٠٦ ) .

## فلسفة التأهيل المبني على المجتمع المحلي :

"تستند فلسفة التأهيل المجتمعي إلى أهمية إدماج المعوقين في المجتمع عن طريق الإفادة من جميع المواد والموارد البشرية والمادية وذلك من خلال :

- إشراك المعوقين وأسرهم في والمجتمع المحلي والجهات الرسمية والتطوعية والخاصة في عملية التأهيل ، وذلك كي تكون فلسفة التأهيل متكاملة ما بين المعاق والأسرة والمجتمع ، والمؤسسات الأهلية والحكومية .

- تعديل اتجاهات المجتمع نحو المعوقين ، من خلال الإعلام المرئي والمسموع لتحسين الصورة عن المعاق بأنه إنسان عادي ينقصه بعض الاحتياجات والقدرات وأن له الحق بالعيش بكرامة .

- مج الأشخاص المعاقين وخدماتهم في البرامج التنموية القائمة في المجتمع مع الإفادة من المراكز التحويلية المتخصصة في المنطقة، ويتبلور بناءً عليها إقامة المراكز التربوية لتفعيل الدور المجتمعي .

- الوصول بإمكانات الأشخاص المعاقين البدنية والعقلية لحدها الأقصى ، والانتفاع من الخدمات والفرص العادية المتكافئة ، وذلك من خلال برامج التأهيل وكذلك المؤسسات التأهيلية المؤهلة للموضوع" ( عبدات ، والبشيتي ، ٢٠٠٦ ) .

### مبادئ التأهيل المبني على المجتمع المحلي:

هناك مجموعة من المبادئ التي يركز عليها التأهيل المبني على المجتمع المحلي أهمها :

#### أولاً : مبدأ المساواة :

"إن الاختلافات في القدرات والسمات الشخصية بين بني البشر يجب أن لا تقود إلى عدم التساوي في القيمة الإنسانية، وإن المعوقين غير مسؤولين عن هذه الاختلافات وعن موقف المجتمع منهم ، فهم ضحايا الإعاقة التي قد تسببها عوامل بيئية كالمرض والحوادث والحروب ، إلا أن المعوقين يواجهون حساسية من المجتمع في عدم تلبية احتياجاتهم ، لأسباب خارجة عن إرادتهم ، فقد يرمون من فرص الرعاية الطبية أو التعليم أو التشغيل ، لذلك فإن من أحد أهداف البرامج التأهيلية أن يكون هناك إظهار لقدرات المعوقين وكفاءاتهم ، وتوسيع حقوقهم وواجباتهم ، عن طريق إزالة التفرقة ضدهم" (عبدات ، والبشيتي ، ٢٠٠٦) .

#### ثانياً : العدالة الاجتماعية :

"إن العدالة الاجتماعية لا تستدعي إعطاء الأفضلية للمعوقين أو الاستمرار بإصدار قوانين خاصة بهم ، بل الأهم من ذلك هو البحث في الأسباب الكامنة في عدم تطبيق هذه القوانين ، واقتضي العدالة الاجتماعية لا تكون الخدمات والفرص في متن أول جميع المعوقين وليس بعضهم ، وأن يكون الهدف توفير العناية الفردية والتدريب والتشغيل للجميع" ( عبدات ، والبشيتي ، ٢٠٠٦) .

#### ثالثاً : التضامن :

"إن التضامن هو أحد المبادئ الاجتماعية الأساسية وبدونه يصعب لأي منا العيش ، فالاعتماد على الآخرين ليس سمة موجودة فقط عند المعوقين، فجميع البشر اعتمدوا على غيرهم لسنوات عديدة من عمرهم ، لذلك فمسؤولية الحفاظ على حياة الناس هي مسؤولية جماعية، لهذا

يبرز دور التضامن في رعاية الأفراد المعتمدين على غيرهم كالأطفال والشيوخ والمعوقين ، ويجب أن ينظر إليه كامتياز للجميع وليس مجرد إحسان لبعضهم" ( عبدات ، والبشيتي ، ٢٠٠٦ ) .

#### رابعًا : الدمج :

إن عملية الدمج ليست مقتصرة على الخدمات والوظائف والتعليم والتنقل للمعاقين ، بل يشمل النواحي الاجتماعية والاقتصادية، والصحية، والنفسية والتربوية، حيث أن القصور في تطبيق قانون حقوق المعاقين ، إضافة إلى عملية عزل المعاقين عن الأنظار، وكأنهم فئة منبوذة أصابها المرض المعدي ، ينافي أخلاقيات العمل الإنساني وحقوق المعاقين ( عبدات ، والبشيتي ، ٢٠٠٦ ) .

#### خامسًا : الكرامة :

"وهي الحياة التي يعيش فيها المعوقون ، ويدرك فيها الجميع أن جميع البشر لهم نفس القيمة والحقوق المتساوية ، ويشارك المعوق فيها بفاعلية في حياة الناس باعتباره عضوًا مرحبًا بوجوده بينهم" ( عبدات ، والبشيتي ، ٢٠٠٦ ) .

#### الصعوبات التي تواجه أسر ذوي الإعاقة في تعليم أبنائهم :

"تتلمذ دول العالم بقضية الإعاقة اهتماما ملحوظا فتعقد المؤتمرات والندوات والملتقيات العلمية وتؤسس وتساعد على إنشاء مختلف الجمعيات العلمية والخيرية و المنظمات الإقليمية والدولية ، وتصدر المواثيق والاتفاقيات الدولية التي تضمن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ومن في حكمهم ولهذا فهي بحاجة إلى تفعيل البحث العلمي في مجال الإعاقة والعمل على وضع نتائجه موضع التنفيذ والى وقفات يتم فيها تدارس المستجدات المعرفية ونتائج الدراسات العلمية ومخرجات البحوث واستشراف آفاقها المستقبلية لتقديم ارقى الخدمات للفئات المستهدفة" (حنفي، ٢٠١٣) فمعرفة تلك الصعوبات تجعل المجتمع أكثر تفاعلا مع قضية الإعاقة كما أن ابرازها سوف يفيد صناع القرار وأصحاب رؤوس الأموال في اتخاذ القرارات المناسبة فيما يعود بالنفع على هؤلاء المعوقين والتصدي لهذه القضايا التي يعاني منها المجتمع .

#### الأسرة والإعاقة :

"وذكر حنفي ( ٢٠١٣ ) أن هناك تباين في ردود الأسرة تباينا واضحا تجاه وجود مولود جديد من ذوي الاحتياجات الخاصة وقد توصل العلماء والباحثون والمهتمون بشؤون ذوي الاحتياجات

الخاصة إلا أن هناك مراحل معينة تمر بها الأسرة عند اكتشاف أن ابنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن هؤلاء العلماء :

- كندي ( ١٩٧٠ ) ويقول إن الأسرة تمر بالمراحل التالية :

١- الاحتجاج .

٢- فقدان الامل .

٣- الانسحاب .

- ويقول لوف ( ١٩٧٣ ) إن الأسرة تمر بالمراحل التالية :

١- الصدمة .

٢- الرفض .

٣- الشعور بالذنب .

٤- الشعور بالمرارة .

٥- الحسد .

٦- الرفض .

٧- التكيف .

- وذكر رأيت ( ١٩٧٦ ) إن الأسرة تمر بالمراحل التالية :

١- الصدمة .

٢- النكران .

٣- الشعور بالذنب والغضب .

٤- الشعور بالعار والعذاب .

٥- الاكتئاب .

٦- تجاوز المحنة .

- وقال هوبرت ( ١٩٧٩ ) إن الأسرة تمر بالمراحل التالية :

١- النكران .

٢- الغضب .

٣- المساواة .

٤- الاكتئاب .

٥- القبول .

"ويتضح أن موضوع المراحل التي تمر بها الأسرة لاتزال يكتنفها بعض الغموض شأنه شأن الأسباب وقد توصل الخطيب ( ٢٠٠١ ) إلى أن هناك حوالي إحدى عشرة مرحلة تمر بها الأسرة وهي على النحو التالي :

١-المدى الواسع لردود الفعل .

٢- الصدمة .

٣- النكران .

٤- الغضب والعدوانية .

٥- الشعور بالذنب .

٦- الحداد والشعور بالاسى .

٧- الاكتئاب والانسحاب .

٨- الامل غير الواقعي .

٩- الرفض والتجنب .

١٠- الحماية المفرطة .

١١- القبول والتكيف .

**المعضلات التي تواجه الأسرة :**

"وذكر الفوزان ( ٢٠٠٢ ) مجموعة من المعضلات التي تواجه الأسرة ويمكن تصنيف تلك المعضلات إلى مجموعة من الأصناف من أهمها :

**أولا : المعضلات الصحية والتي تتمثل في التشخيص والعلاج :**

"تعد مشكلة التشخيص والعلاج من أهم الصعوبات التي تواجه الأسرة حيث تفتقد الأسرة إلى مراكز متخصصة في تشخيص الاعاقات ومقاييسها وعلاجها وبالأخص الاعاقات الغامضة مثل التوحد وقد أشار الفوزان ( ٢٠٠٢ ) إلى أن صعوبة تشخيص التوحد واكد أن التشخيص الحقيقي يجب ان يتم بواسطة خبراء ولديهم الخبرة الكافية بالتعرف والتمييز بين الطفل العادي وغير العادي " كما أن التشخيص يحتاج إلى فريق كامل من مختلف التخصصات للقيام بتقييم



شامل للجوانب المختلفة لدى الطفل مثل القدرة العقلية والملاحظة والمتابعة الطويلة للطفل وتقييم التاريخ الطبي للطفل وغيرها" .

#### ثانيا : المعضلات الاجتماعية :

"الأسرة التي يوجد فيها شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة تواجه عدد من المشكلات الاجتماعية من أهمها نظرة العائلة و الأقارب والجيران والأصدقاء والكوادر البشرية العاملة معها وكذلك المجتمع " فيصعب التعايش مع ذوي الاعاقة حيث أشار القريوتي ( ٢٠٠٣ ) إلى أن نشاطات الأسرة تتأثر كما أنها تتردد في التخطيط والتفكير في قضاء الإجازات أو القيام بالزيارات أو حضور الاحتفالات ، وتحتاج الأسرة هنا إلى إعادة النظر في انشطتها في ظل وجود مثل هؤلاء الأفراد" .

#### ثالثا : المعضلات التعليمية :

"التعليم حق من حقوق المواطن في المملكة العربية السعودية حيث نصت سياسة التعليم إلى هذا الحق وليس هناك فرق بين الطلاب سواء من ذوي الاحتياجات الخاصة أو غيرهم ولهذا فالتعليم يعد من أخطر المشكلات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم سواء في قلة المراكز الحكومية المتخصصة لتعليمهم أو المناهج أو الكوادر المدربة والمؤهلة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وحتى في برامج الدمج التي تطبق في المدارس فلا زالت تعاني من عدم وضوح الرؤية بشكل يجعل أمر الدمج واقع ملموس فالمدارس لم تهيء للدمج الشامل او الجزئي حتى الآن" ( الفوزان ، ٢٠٠٢ ) .

وعلى المستوى الجامعي فلازالت تجربة الدمج في بداياتها فقد قبلت حالات في بعض الجامعات السعودية . مثل جامعة الملك سعود والتي سجلت سبقا في احتضان ذوي اضطرابات التوحد مثل الطالب أحمد المكينزي .

#### رابعا : المعضلات التوعوية :

"هناك مشكلات توعوية تواجه اسر ذوي الاعاقة فلازالت الابحاث والدراسات تشتكي من قلة الوعي لدى كافة شرائح المجتمع عن معرفة وتقبل الطفل المعاق كما أن المجتمع ينظر إلى بعض الأطفال المعاقين على أنهم أصحاب فقط من منظرهم وشكلهم العام وهذه النظرة نتيجة لقلة الوعي عن هذه الحالات في المجتمع ومن أهم تلك الابحاث والدراسات ما قامت به الباحثة الدكتورة

حصة الفايز في بحثها الموسوم " اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في مؤسسات رياض الأطفال " ( الفايز ، ٢٠١٢ ) .

#### خامسا : المعضلات الاقتصادية :

"إن وجود معوق في الأسرة يستنزف مواردها المالية من خلال التكاليف الباهضة التي يدفعها للتعليم و للعلاج الطبي أو الجراحة أو الادوات والمعينات المساعدة أو بسبب تكاليف جلسات التدريب مما قد يترتب عليه ضغوط تنقل كاهل الأسرة وبخاصة إذا احتاج المعوق إلى مرافق أثناء فترة إقامته في المستشفى أو إلى مراجعة العيادات أو مراكز التأهيل والتدريب والعلاج ، وغالبا ما تقوم بهذا الدور الام ، فإذا كانت الام موظفة فإنها قد تستقيل من عملها من أجل متابعة ولدها ، مما قد يؤثر على ميزانية الاسرة. ( القريوتي ، ٢٠٠٣ ) .

#### سادسا : المعضلات النفسية :

"يعد وجود طفل من ذوي الاعاقة في الاسرة عامل اساس في الضغوط نفسية والعاطفية كما قد يساهم في إضعاف الروابط الاسرية وبخاصة الوالدين ، وفي كثير من الحالات لا يتحمل الاب الوضع فيهرب من البيت ، او الانفصال عن زوجته ، او الادمان على الكحول او المخدرات او قد يحدث الطلاق بين الزوجين ويحمل كل طرف الاخر مسؤولية حدوث الإعاقة" ( القريوتي ، ٢٠٠٣ ) .

#### سابعا : المعضلات التدريبية :

يعد التدريب النصف الاخر من العملية التربوية فالعلم بالإعاقة مهم ولكن علم بلا تدريب لا يمكن ان يحقق الثمار المرجوة وقد اثبت المؤتمر الدولي الاول للتوحد الذي عقد في الكويت قبل حوالي عقد من الزمن أي في عام ٢٠٠٠ ، أهمية ارتباط العلم بالتدريب وهو من الامور المحبذة في التشريعات السماوية وهناك ضعف في تدريب الأسر وتوجيههم خاصة تدريب الوالدين سواء في البيت أو في المجتمع في كيفية التعامل مع الطفل .

#### ثامنا : المعضلات الحقوقية :

حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة كفلتها لهم القوانين والانظمة والتشريعات الدولية والعربية والمحلية وما نحتاجه هو تفعيل تلك الانظمة وتطبيقها على أرض الواقع فلا تنفع قوانين أو تشريعات لا

تطبق ولاشك أن من أهم تلك التشريعات والنظم ما يعرف بالنظام الوطني للتوحد والذي صدر في عام ٢٠٠١ ( حنفي ، ٢٠١٣ ) .

ومن هذا نخلص إلى بعض المقترحات التي تساعد الأسرة على التغلب على المعضلات التي تواجهها:

- ١- ضرورة أن تتعامل الأسرة مع هذا الطفل بواقعية لا باعتباره ذاك الطفل الذي كانت تحلم به.
- ٢- عدم عزله في المنزل، من باب حمايته من قسوة العالم الخارجي، بل مساعدته على الاندماج في المجالات الطبيعية للحياة.
- ٣- يجب أن لا تصبح حياة العائلة مضطربة وأن يصبح الطفل محور اهتمامها الوحيد.
- ٤- اشراك الطفل في الحياة الاجتماعية لتفعيل عملية الدمج والانخراط. كما يجب اصطحابه وإخراجه للعب وممارسة الأنشطة التي يقوم بها كل الأطفال.
- ٥- طلب المساعدة من فريق متخصص يسهل عليهم كيفية التصرف والتعامل معه.
- ٦- عدم تحميل باقي الأبناء مسؤوليات العناية بشقيقهم لأن ذلك سينعكس سلباً على حالتهم النفسية.
- ٧- يجب ان يُتاح أمام الطفل فرصة إبراز شخصيته المستقلة عن الأسرة وأن يتعاملوا معه على أنه إنسان عادي وسوي، وعدم إشعاره بأنه معاق.

**الحساسية لدى طلاب الدمج :**

**أولاً : الحساسية الانفعالية :**

"يتولد لدى البعض حساسية مرهفة ، وأحياناً مظاهر من اليأس أو التمرد والحساسية المرهفة تجعل الفرد يتأثر سريعاً بأثفه الأسباب وأثفه المثيرات الانفعالية فهو مرهف الحس رقيق المشاعر يتأثر حين ينتقده الآخريين لأي سبب كان" ( الظاهر ، ٢٠٠٨ ) .

"والحساسية الانفعالية هي عبارة عن : مجموعة من سمات الشخصية بدأت حديثاً تلقى اهتمام من المجتمع خلال السنوات الماضية، وهذا بدو غريباً نوعاً ما لأنها كانت دائماً سائدة إلى حد كبير بين الناس ومع ذلك فإنه لم يتم الاعتراف بها رسمياً كنوع من السمات" ( الظاهر ، ٢٠٠٨ ) .

"ويمتاز الفرد الحساس انفعالياً بأن انفعالاته مرهقة عنيفة منطلقة متهورة ولا يستطيع التحكم فيها ومتذبذبة وهي مزيج من انفعالات طفلية وانفعالات راشد كبير في آن واحد" (الظاهر، ٢٠٠٨)

"ومصطلح شخص ذو حساسية عالية جاء به العالم أليان آون في عام ٢٠١٠ والاسم نال الإعجاب والاهتمام لأنه يمثل تلك الخاصية بنوعٍ من الايجابية . ويشير إلى أن الخوف والخجل من المحتمل أن يصيب الشخص ذو الحساسية العالية وهذا يعتمد على البيئة المحيطة وتحدياته لها . تعريف الشخص الحساس انفعالياً : يفكر مليا قبل التصرف ، ويتصرف بوعي ، و تغلب عليه المستويات العالية من التحفيز والتغيرات المفاجئة والاضطراب العاطفي ؛ لأنه مزيج عدد من الصفات المزاجية ، وبعض الأفراد الحساسين يعانون من سوء التفاعل ، ومن التوتر العاطفي ، ومنهم هادئين ، وواعين داخليا ، ومن السهل جدا تشجيعهم للانضمام لمجموعة أفراد غرباء لم يعرفونهم من قبل" (الظاهر ، ٢٠٠٨) .

"ويرى فهمي ( ٢٠٠٨ ) الحساسية الانفعالية : بأنها القدرة على التعبير عن العطف ، وكثافة وخصوبة الشعور، وتمثل في الميول إلى عمل روابط عاطفية مع الأشخاص ، فعندما تصادف أشخاصا لديهم هذا النوع من الحساسية ، فهم ينظرون إلى الأمور أو التصرفات التي يمارسونها وكأن شيء ما غير طبيعي لديهم ، ولكن في الواقع هذه الأمور لا تزعجنا لأننا لا ننظر لها بحساسية مفرطة، و ليس من المجدي بأن نتعامل معهم بأنهم أطفال حساسين فقط ، ولكنهم يحتاجون منا أن نعلمهم كيف يستفيدوا من حالات الحساسية الانفعالية عندهم" .

"وبذلك تعرف الحساسية الانفعالية إجرائيا : بأنها تأثر الأصب الشديد بمواقف عادية قد لا يعبأ بها الآخرون، تجعله يثور سريعاً لأنفه الأسباب ، و المثيرات الانفعالية ، مما تدفعه للقيام بردود فعل عنيفة ومتهورة لا يستطيع التحكم فيها ، وتكون هذه الأنماط الانفعالية مشابهة لانفعالات مرحلة الطفولة" (الظاهر ، ٢٠٠٨) .

ولما تركه الإعاقة السمعية من عجز في التواصل اللفظي والذي يؤثر بشكل كبير على التواصل والتفاعل الاجتماعي نجد أن المعاقين سمعيا من أكثر الفئات حساسية لأي موقف اجتماعي لذا نراهم لا يندمجون بسرعة في جماعات الأقران الجدد أو يحاولون بقدر الإمكان

الابتعاد عن التجمعات والمناسبات الاجتماعية تحاشيا للمواقف الحرجة التي من المحتمل أن تقودهم للتوتر والضغط النفسي .

#### أبعاد الشخصية الحساسة :

يرى العالم لتيسيا وفيلدمان أن الشخصية الحساسة تتكون من بعدين أساسيين هما :

#### ١- الحساسية الفردية السالبة :

"وتوصف بأنها ميل الأفراد لردة الفعل السالبة ، والتي تتمثل في عواطف الغضب واليأس والعدوانية والانتقاد الحاد . وذلك عند التعرض لمواقف معينة في البيئة المحيطة أو أوضاع الضغط النفسي سوء الأوضاع العاطفية اليومية لهؤلاء الأفراد يؤثر بشكل مباشر على المنافسة العاطفية للمجتمع بشكل عام . وربما يلاحظ ذلك بوضوح أكثر لدى الشباب المراهقين المعرضين للضغط النفسي ؛ فالضغط النفسي الذي يتعرضون له قد يسبب حالات من اليأس والعزلة وفقدان الأمل الذي قد يدفعهم لتعاطي المخدرات بشكل كبير . وسوء الأوضاع العاطفية ( الانفعالية ) له عظيم الأثر السلبي على المستوى الشخصي والمستوى الاجتماعي ويمكن أن يترجم إلى زيادة واضحة في درجة العنف واليأس والأنانية وفشل العلاقات مع الآخرين والميل للفردية والوحدة النفسية والتهميش" ( فهمي ، ٢٠٠٨ ) .

#### ٢- الحساسية الموجبة للأقران :

"وتوصف بأنها عملية الميل العاطفي لتكوين علاقات مع الآخرين مع إبراز المقدرة على التعرف على عواطف الآخرين وتفهمها وإبداء التعاطف معها وبخاصة أولئك الأشخاص الذين يعانون أوضاعا صعبة، فيمكن القول بأن الاستحسان العاطفي هو المكون الرئيس لعملية الشعور بالسعادة والنجاح الشخصي والاجتماعي .

وكذلك من الممكن إضافة بعد ثالث للحساسية الانفعالية وهو :

٣- الابتعاد العاطفي : والذي يمكن تعريفه بأنه اتجاه الأفراد نحو الابتعاد عن الآخرين من أجل تفادي الحساسية الانفعالية السالبة لهم . ويكون ذلك بالابتعاد عن الأشخاص الذين يبرون بأوضاع سيئة أو صعبة" ( فهمي ، ٢٠٠٨ ) .

"ومن أجل بناء العلاقات الاجتماعية فإنه من الضروري أن يكون للفرد درجة من الذكاء العاطفي والقدرة على التحكم في انفعالاته والمقدرة على الاستحسان لأن النقص في هذه الأمور

يؤدي إلى الفشل في العلاقات مع الآخرين . ويمكن النظر للانفعال بأنه ينتقل بالعدوى ، فلا يمكن أن يستمر شخص في إصدار إشارات وحركات تنم عن عدم الاحترام والتقدير ويبقى الشخص الذي أمامه ساكنا دون حراك ، ولكن الطبيعي أن يقوم هذا الشخص بالرد على هذه الحركات والتصرفات التي تولد الشعور بالرغبة في العنف والانتقام .

وهذه السمة تخدم غرضا هاما للشخص الحساس وللمجتمع ككل على سبيل المثال :  
الأشخاص الحساسون يشعرون بالخطر ويرون النتائج المترتبة على العمل قبل أن يلاحظها الآخرون، لكن لسوء الحظ هذه السمة يساء فهمها في ثقافتنا، بحيث معظم علماء النفس والآباء يميلون لرؤية جانب واحد فقط من الأطفال الحساسيين ونسمى هذا الخجل سمة الخوف الشديد أو الهلع ، ويقبل الآباء والمدرسين بالقول لهم " بأنكم حساسين للغاية، وخجولين ومتوترين جدا " فيحاول الطفل الحساس من تغيير ذلك لكنه لا يفلح ، وبذلك يشعر بالخجل والعزلة المتزايدة لذا يجب تجنب الأطفال لمعاناة لا داعي لها ، فالفرد الحساس لديه كمية هائلة ليقدّمها للعالم ولكنهم بحاجة لمعاملة خاصة ولا بد من تقدير احتياجاتهم وفهمها" ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

#### سمات الشخصية الحساسة :

"لقد ذكرت الشيخة ( ٢٠٠٨ ) الصفات التالية والسلوك هو بمثابة مدخل لمعرفة هذه الشخصية حيث كلما زادت ارتفاع نسبة هذه الصفات كلما تشكلت الشخصية الحساسة بوضوح أكثر :

#### ١- الاستقلالية :

تتمتع الشخصية الحساسة باستقلالية قوية، فصاحب هذه الشخصية ليس بحاجة لمساعدة أحد، فيصنع القرار بنفسه دون الحاجة لأحد .

#### ٢- الحذر :

يعد الشخص الحساس حذر جدا في التعامل مع الآخرين، ويفضل معرفة الأشخاص بعمق قبل التعامل معهم أو الثقة بهم .

#### ٣- الدفاع عن النفس :

هؤلاء الناس لا يترددون في الدفاع عن أنفسهم تحت الضغط أو في حال الهجوم من الآخرين .

#### ٤- الحساسية للنقد :

يأخذون النقد من الآخرين بشكل جدي ويردون دون الشعور بالخوف أو النتائج .

## ٥- الإدراك والوعي :

هم مستمعون ممتازون ويملكون حدة ذهنية في تحليل الحديث وفي تقييم مستويات التواصل.

## ٦- الإخلاص :

الأشخاص الحساسون ينظرون بأهمية كبيرة وهم يعملون بشكل دؤوب لاستخلاص الإخلاص من الآخرين ، وهم دائما يطلبونه من الآخرين . وهو بالتالي شرطهم لبناء علاقة حميمة أو صداقة متينة" ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

"الأشخاص الحساسون يشعرون عاطفيا في كثير من الأحيان بالعواطف وبعمرق كما لو أنهم يرتدون مشاعرهم على سواعدهم، ويدركون تماما مشاعر الآخرين، وعلى صعيد آخر فإن الأشخاص الحساسين يسعون لتجنب أي صراع، فإنهم يتجنبون الجدل وأي أنواع أخرى من المواجهات لأن سلبيتها تؤثر عليهم بشدة ؛فهم لا يستطيعون التخلص من مشاعرهم بسهولة فبمجرد شعورهم بالحزن والانزعاج لا يستطيعون تبديل مزاجهم ونسيان ذلك، ومن الملاحظ تجنبهم لمشاهدة المشاهد التلفزيونية المحزنة، أو مشاهدة الأخبار ؛لأنهم لا يستطيعون تحمل ثقل العواطف التي تؤثر عليهم بعد ذلك والأشخاص الحساسون عرضة للمعاناة من الاكتئاب المتكرر، والقلق أو غيره من الاضطرابات النفسية " ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

"وعلى الجانب الايجابي فإنهم يدركون تماما ويتأثرون بالجمال والفن والموسيقى والطبيعة فهم من أعظم الفنانين ومقدري الفن في العالم، كما أنهم عرضة للتحفيز الزائد، لا يمكن أن يقفوا في حشود كبيرة وضجيج عال أو بيئات محمومة ، ويشعرون بالإرهاق من قبل الكثير من المحفزات، فالأشخاص الحساسون عادة تظهر كل أو معظم المواصفات أعلاه، وواحدة من الصفات المؤكدة للشخص الحساس حقا هي أنه يشعر بالعداء لطبيعته الحساسة ، ومعظم الأشخاص الحساسين بالكامل يتمنون بإخلاص لو أنهم أقسى من ذلك ؛لأنهم يرون أن حساسيتهم هذه هي ضعفهم فيتمنون لو أن مشاعرهم غير ظاهرة للآخرين ويودون فعل أي شيء لتقليل منها -أو على الأقل التخلص من جوانبها السلبية" ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

## الأفعال المسيطرة في الشخصية الحساسة :

تسيطر على الأشخاص الحساسين بعض الأفعال أو السلوكيات التي تميزهم عن الآخرين بشكل ملحوظ ، وهنا نستعرض أبرز هذه الأفعال وأهمها :

## ١ - العلاقة :

"الأشخاص ذو الحساسية العالية اتجاهاتهم نحو الانسحاب يمثل صعوبة فريدة في العلاقات ، فهم يتجهون نحو الحماية ضد ما اكتسبوه في خبراتهم ، والعلاقات القائمة على الاحترام المتبادل تؤدي إلى الأمن والرضا والقبول . والشخصية الحساسة شخصية حذرة بدرجة كبيرة جدا ؛ فتراهم دائما قلقون مما يخفي الآخريين اتجاههم من مشاعر قد تكون سلبية تكمن في أنفسهم ، فإذا حاول الآخرون السخرية أو التعامل بطريقة مبهمه غير مفهومة سيقومون بتحليلها بأنها تهجم من قبل الآخريين عليه ، وبما أنهم يتمتعون بقراءة عدة رسائل سماعية على مستويات متنوعة، فهم يدركون هذه الرسائل حتى لو كانت تحت الرمال للضرر بهم. لذا تراهم يتمثلون بكل الشخصيات إلا الشخصيات الساذجة .

عندما تزداد الحساسية في الشخصية ، أي كثرة الحذر واليقظة تصبح تفسيراتها سيئة اتجاه الآخريين فيأخذون أحيانا بتحليلات الحديث تحليلات غير واقعية وغير معقولة . وهذا يدفعهم للشك والريبة بكل أفعال الناس وحتى المقربين منهم مما يسهم في تقويض وتدمير علاقتهم مع الآخريين . ويلعب عامل السن دورا هاما وخاصة التقدم بالعمر ، حيث تصبح هذه الشخصية أكثر شكاً وريبة في الناس" ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

### الحقوق الفردية المكتسبة :

"لاشك أن المجتمع بحاجة إلى مثل هذه الشخصية ، لأن صاحبها يستشعر الممارسات الخاطئة في العادات والتقاليد والهيئات الإدارية وفي توجهاتها المخفية ضد العاملين لديها . تراهم دائما وراء أهداف هامة في عالم متغير، قد تشاهدتهم يتزعمون الحقوق المدنية أو درء الظلم عن الضعفاء ودائبو النظر إلى الحرية الإنسانية، فهم عبارة عن الصافرة التي تنطلق لتحذر الناس من الممارسات الخاطئة التي يفعلها الأقوياء في المجتمع وبملاك الحجة لما يعتقدون به مما يثير إعجاب الناس حولهم وتجمعهم تحت لوائهم، وكلما كثرت الهجمات عليهم كلما قوي ظهورهم . وهم في محاولة دائمة لبناء عالم أفضل من خلال الكشف عن ممارسات مغلوبة وهذا ما يجعلهم مثالين في دعواته، والشخصية اليقظة عندما تصل حد التطرف تسوق العامة إلى الشك في الفئات الأخرى والطوائف المختلفة مما يجعلهم رسل للكره والفتنة في المجتمع ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .



## المحفزات الساحقة ( الزائدة ) :

"الشخص الحساس للغاية يستجيب بقوة للمحفزات الخارجية ويصبحون مرهقين من المشاركة في تجهيز هذه المحفزات . فهم ولدوا بجهاز عصبي ربما يرى ويسمع ويشم ويشعر أكثر من الآخرين ، وكراشدين هم أيضا يفكرون ويلاحظون أكثر من غيرهم والعملية هي غير واعية أو واعية جسديا، فالأشخاص الحساسون ينمون ويكبرون وهم يشعرون بالعيب خاصة عند سماع الموسيقى الصاخبة والحشد من الأشخاص أو مجرد وقت حافل يؤكد لهم في مثل هذه الأوقات حاجتهم إلى قضاء الوقت لوحدهم لاستعادة الهدوء" ( الخطيب ، ٢٠١٣ ، ١٠٣).

## الطرق المثلى للتعامل مع الشخصية الحساسة :

"١- هم بحاجة إلى احترام الآخرين وتأتي قراراتهم مستقلة، وعندما تحترمهم ستفوز بصدقتهم وحبهم .

٢- لا ترغم هؤلاء الأشخاص على البوح بمشاعرهم أو عواطفهم لأنهم يفضلون إخفاء مشاعرهم عن الآخرين لكنهم يعبرون عن الحب بطريقة مختلفة مثل الاهتمام العملي بالآخرين وليس بالكلمات.

٣- هم بطيؤون بالتعارف على الآخرين لكن ما إن يثقون بالآخرين يكونوا أفضل الأصدقاء لديهم .

٤- توقع دفاعهم أو الصدام معهم إذا نقدتهم، فهي حالة طبيعية عند هذا النوع من الشخصيات . وإذا بدوا بالدفاع لا تقاطعهم، لأن الطريقة المثلى هو أن توضح مشاعرك حيال المشكلة أو حياهم . فمن السهل أن يقابلوا الشجار بمثله والهجوم بالهجوم ولذلك من الأفضل الاستماع إليهم والتعامل معهم بالحسنى" ( الخطيب ، ٢٠١٣ ) .

"٥- يحتاجوا من الأقران أن يكونوا اجتماعيين وبنوا العلاقات الخارجية، لأن الشخصيات الحساسة تفضل هذا السلوك بسبب عدم ميولهم للعلاقات الاجتماعية والتواصل السهل مع الآخرين.

٦- لا تمازح أصحاب هذه الشخصية خاصة في خصوصياتهم أو سلوكهم، لأنهم يعتبرون ذلك تهجم عليهم .

٧- إذا رأيت أصحاب هذه الشخصية غيورين وقلقين على إخلاصك لا تأخذ ذلك كأمر تافه لكن برهن لهم حبك وإخلاصك من خلال علاقتك.

٨- إذا جرحوا هؤلاء الأشخاص يظل ذلك في ذاكرته طوال العمر، ولذلك لا تحاول تبخيسهم" ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

"ويرى البعض الآخر بأن هناك مفاتيح لتربية الشخصية الحساسة وهي : احترام الذات، الحد من الخجل، الانضباط الحكيم ومعرفة كيفية معالجة الحساسية مع التركيز على أهم القضايا مهما كان

عمر هذه الشخصية، ومساعدتهم للشعور بالسعادة والنجاح في مواقف مختلفة" ( الخطيب ، ٢٠١٣ ، ١٠٥ ) .

المبول المرضية عند الشخصية الحساسة :

- الشخصية ذات الاضطراب البرنوي أو ( الشكي ) :

"إذا حدث اضطراب عند هذه الشخصية فإنه سيصاب باضطراب الشخصية البرنوية وهو نوع من الشك القاتل في كل شيء. هؤلاء المضطربون يضعون أنفسهم في مواجهة العالم ويتصورون أن العالم الخارجي عدائي بكل ما فيه، لكن يجب هنا التفريق بين "الشخصية البرنوية المضطربة" والمريض البرنوي الذي يعاني من مرض العظمة أو التخيلات .حسب دليل أطباء علم النفس الأمريكيين فإنه تسيطر على الأشخاص من هذا النوع هواجس من الشك في غايات الآخرين " الحاقدة " وقد تبدأ هذه الأعراض في سن مبكر من الشباب وقد تتمحور في عدة أشكال" (الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

"ولكي يدخل المصاب تحت هذا المسمى يجب أن يتوفر فيه على الأقل أربعة من التصنيفات التالية :

- ١- الشك دون دليل واضح على أن الآخرين يحاولون الإيقاع به أو استغلاله أو خداعه .
- ٢- تملأ عقله هواجس مشحونة بالرؤية وبالطبع دون منطق واضح بأن المقربون والأصدقاء ييكونون له المؤامرات .
- ٣- عدم البوح بدواخله من مشاعر أو أفكار لاعتقاده أن هؤلاء الآخرين سيستعملون هذه المعلومات ضده .

٤- يقرأ من خلال أفعال الآخرين أو أقوالهم شكلا من التهديد أو التبخيس لشخصه .  
٥- غير متسامح وبشكل دائم يحمل الضغينة للآخرين وخاصة من يتعقد بأنهم يوجهون له أهانة أو استخفاف.

٦- قد يفسر كلام الآخرين معه على أنه هجوم على شخصه أو انتقاصا من كرامته وقد يتفاعل بعنف معهم وهم قد لا يقصدون ذلك .

٧- يتهم الآخرين بالخيانة وعدم الولاء له وخاصة القرين دون دلائل واضحة أو منطقية . ويجب الملاحظة هنا بأن هذه الأعراض مستقلة عن نوبات الفصام التي ترافقها البرنوية أو اضطرابات في المزاج وذلك من خلال استعمال نوع من الأدوية المسببة لذلك . و معظم هؤلاء الناس يتكتمون على مشاعرهم الداخلية أمام الآخرين كي لا تستغل ، ولذلك يبدو شكلا ثابتا من المعاملة كي لا يشك الآخرين بما يجول في خواطرهم ، ومن هذا المنطلق فهم دائبو البحث عن مسببات أو مبررات لاتهم الأشخاص حولهم بعدم الولاء أو الإخلاص وكي يبرهنوا على شكوكهم يختلقون الشجارات من منطلق الحفاظ على الثقة بأنفسهم يتكتمون على مشاعرهم وعواطفهم لأنهم يشعرون في داخلهم بالضعف والعجز والنقص ولذلك يبحثون عن هفوات عند الآخرين كي يبرزوا ضعفهم وعجزهم، وهذا ليس إلا نوع من الإسقاط عندهم . ويتشابه هذا السلوك بالشخص المصاب بالترجسية الذي يظن أن العالم يدور من حوله فقط . وإن حدث وتزعم هؤلاء مجموعات بشرية ستكون مهمتهم الوعظ على كره كل إنسان من خارج معتقداتهم، والحث على الحقد على الناس الذين لا ينتمون إلى مجموعاتهم" ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

"إذا كانت الحساسية بمعنى الشعور المعقول بالآخرين ، ومحاولة المحافظة على مشاعرهم مما يعكر صفوها، فهذا أمر محمود، ولكن أحيانا تكون بمعنى المبالغة تجاه بعض الأشخاص أو الأحداث ، وتحميل كلمات الغير وأفعاله من التأويل أكثر مما تحتل حقيقة هذه الكلمات والأفعال، وينتج عن هذه المبالغة سوء ظن وغضب وحزن، وربما حزازات نفسية أو حتى قرار بتجنب التعامل مع هذا الشخص تماما . وصاحب الحساسية الزائدة ذلك الشخص الذي يتأثر أكثر من اللازم بالعوامل الخارجية المحيطة به والخارجة عنه ، قد يفسر الكلمة على أكثر مما تحتل، ويفسر النظرة والحركة بحيث يبالغ مبالغة لا معنى لها ولا أساس في تلقي الحوادث والسلوكيات والتصرفات ، ثم في الرد عليها أيضا . وبمعنى آخر يمكن القول أن الإنسان صاحب

الحساسية الزائدة يعطى الأشياء صدى لا تستحقه ، وترى صدى في نفسه بما يظهر عليه من تفاعلات نفسية واحمرار واصفرار في الوجه لأقل سبب ، وزيادة ضربات القلب وظهور اضطراب واضح لديه . وإذا كانت الإعاقة السمعية تقف حائلا أمام التواصل الاجتماعي والانفعالي بين المعاقين سمعيا وبين المجتمع المحيط ؛ وعجز المعاق سمعيا عن التواصل اللغوي مع الآخرين ، يجعله يجهل أساليب وخبرات اجتماعية تساعده على التفاعل الاجتماعي ، وربما ينمو ولديه إحساس بالقلق الاجتماعي والشعور بعدم الأمان من مجتمع السامعين ، ومن الممكن أن ينسحب من المواقف والمناسبات الاجتماعية تجنباً لأي موقف قد يعرضه للخطر، كل هذه الأمور تجعل للأصم طبيعة تنعكس بشكل واضح على قدراته وانفعالاته وإمكانياته، وتؤثر أيضاً على انفعالاته ونظراته للحياة وفاعلية المشاركة فيها، ناهيك عن نظرة المجتمع الذي يدركها الأصم والتي تلازمه طيلة سنوات حياته، والتي من شأنها أن تجعله يفسر أي نظرة أو أي تصرف لا يفهمه من الآخرين بأنه نقد لإعاقته ونقد لشخصيته، فيتعامل معها بحدة وانفعال حتى لو كان الآخرون لا يقصدون الإهانة له ، فهو لا يمتلك الخبرة ولا المهارة الاجتماعية الكافية للتفاعل مع مثل هذه المواقف ، فيثور من أتفه الأسباب ومن الممكن أن يندفع للقيام بردود فعل متهورة لا يستطيع التحكم فيها أو السيطرة عليها" ( الشيخة ، ٢٠٠٨ ) .

### ثانياً : المهارات الاجتماعية :

"تعد المهارات الاجتماعية من المهارات المهمة في حياة الفرد ؛ فإنها تساعده على الاندماج مع الآخرين يتفاعل ويتعاون معهم فيعكس المؤشرات الدالة على صحته النفسية ، وأي خلل أو افتقار لمثل هذه المهارات قد يكون عائق كبير من الممكن أن يحول بينه وبين إشباع احتياجاته النفسية ؛ لأن المهارات الاجتماعية من يهيئ للفرد الاندماج والتفاعل بالصورة الإيجابية . وقد يكون تعلم المهارات الاجتماعية أكثر صعوبة بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة حيث تؤثر هذه الاحتياجات تأثيراً سلبياً على جوانب النمو المختلفة خاصة النمو الاجتماعي ، لأنها تجرد من وسيلة اتصاله بالعالم المحيط به وبالتالي يصبح أقل إدراكاً لبيئته الاجتماعية المحيطة مما قد يدفعه للانطواء والانسحاب ممن حوله فيضعف مفهومه لذاته ولشخصيته ولتكوين اتجاهات سلبية اتجاه المجتمع المحيط سواء بالبيت أو المدرسة أو كافة مجالات حياته . وتتحدد المهارات الاجتماعية والتكيف النفسي والاجتماعي على ضوء قدرة الفرد بناء علاقات شخصية موفقة والمحافظة عليها،

والفوز بقبول الآخرين وبناء علاقات صداقة، وإنهاء العلاقات الشخصية السلبية" (الظاهر ، ٢٠٠٨).

"وتعد المهارات الاجتماعية بأنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتحرك بها استجابات الفرد للآخرين في موقف التفاعل وهذا المخزون يعمل بطريقة آلية ومن خلالها يستطيع الأفراد التأثير في بيئتهم بتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي أو تجنبها ، والحد الذي عنده ينجحون في الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب النتائج الضارة دون إلحاق أذى بالآخرين هو الحد الذي عنده يصبحون ذوي مهارة اجتماعية ويقدم وصفا لتلك السلوكيات يتضمن :

- ١- التعبير عن الذات ( الآراء، المشاعر، التقبل ، الإطراء ) .
- ٢- تحسين صورة الآخر وتشجيعه ( تلمين قيمه ، آرائه ، ومدحه ) .
- ٣- المهارات التوكيدية ( التقدم بمطالب ، إظهار عدم الاتفاق ، رفض مطالب غير مقبولة" ( أبو الحلو ، ٢٠٠٨ ) .

"وهناك من يرى أن المهارات الاجتماعية ذات علاقة وثيقة بالنماذج السلوكية وأن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعمة إيجابيا والتي تعتمد على البيئة وتفيد في عملية التفاعل الإيجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعيا في كل من الجانب الشخصي والاجتماعي، وكذلك بأن المهارات الاجتماعية هي السلوكيات المكتسبة التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك أو الحفاظ عليه" ( أبو حلو ، ٢٠٠٨ ) .

"كما يؤكد المنظور المعرفي عند تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي بأنها جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعيا ، وفعالة استراتيجيا وهي مكون متعدد الأبعاد يتضمن المهارة في إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي" ( الحميضي ، ٢٠٠٤ ) .

"ومن الجدير ذكره أن أبو معلا ( ٢٠٠٦ ) نظم المهارة في ثلاثة جوانب :

- ١- التعبير : ويشير إلى القدرة في التعبير عن الذات .

٢- الحساسية : وتعني القدرة على تفسير رسائل الآخرين .

٣- الضبط : ويرمز إلى تنظيم عملية الاتصال في الموقف الاجتماعي " .

"ويشير المطوع ( ٢٠٠١ ) : إلى أن المهارات الاجتماعية تتمثل في قدرة الطفل على معرفة وتحديد الأهداف الاجتماعية واستراتيجيات تحقيقها، ومعرفة سياق التفاعل الذي تؤدي فيه سلوكيات معينة وفي قدرته على مراقبة أدائه وتعديله وتوجيهه" .

"ويضيف النوي ( ٢٠١٠ ) بأنها قدرة الفرد على أن يكون ماهرا اجتماعيا أو كفئا، ويظهر مودته للناس ، ويبدل جهده لیساعد الآخرين ، ويكون دبلوماسيا ( لبقا ) في معاملته لأصدقائه وللأغراب ، والشخص الماهر اجتماعيا يتميز بأنه ليس أنانيا يحب الآخرين ويساعدهم ، وبهذا يبدو واضحا صعوبة تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية بالقدر المطلوب من الدقة والوضوح ؛ نظرا لتعدد مفاهيم المهارات الاجتماعية وذلك لاختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة في موقف ما وما يحدث فيه من إدراك الفرد لهذا الموقف وطريقة استجابته ، وهذا يتطلب مستوى معين من التنظيم والتنسيق العقلي والانفعالي والمعرفي والدفاعي"

"ويمكن استخلاص عدة نقاط تتمثل في :

يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي" ( عبدالله ، ٢٠٠٠ ) .

"المهارات الاجتماعية مهارات تتضمن سلوكيات لفظية والمهارات الاجتماعية مهارات تفاعلية ، تدل على التفاعل الموجب والذي يحقق للفرد أهدافه دون ترك آثار سلبية أو إلحاق الأذى بالآخرين، لذا فهي تؤدي إلى زيادة احتمالات حدوث الاستجابات وردود الأفعال الايجابية، سواء من خلال الملاحظة أو النمذجة أو التمرين والتكرار أو التغذية الراجعة" ( المطوع ، ٢٠٠١ ) .

"ويمكن النظر للمهارات الاجتماعية من منظور تكاملي باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية : اللفظية وغير اللفظية ، والجوانب المعرفية ، والانفعالية الوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي" ( أبو حلو ، ٢٠٠٨ ) .

"وكذلك يقصد بها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية والتي تساعده في إقامة علاقات مع الآخرين في

مجاله النفسي ، وإدراك ومعرفة الموقف الاجتماعي من خلال ما تعلمه واكتسبه في التفاعل مع الآخرين وترجمته إلى سلوكيات تحقق له الاتصال والتفاعل بنجاح مع الآخرين ، يؤدي إلى تحقيق الهدف الاجتماعي المنشود الذي يرضى عنه دون ترك آثار سلبية عند الآخرين" ( الحميضي، ٢٠٠٤ ) .

"وتحتل المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الفرد وفي شتى الميادين من طفولته إلى شيخوخته متمثلة في :

١- المهارات الاجتماعية ضرورة ملحة للقدرة على بناء وإدارة العلاقات الاجتماعية وإدارة علاقات العمل بصورة فعالة ، فمن خلالها مثلا يتمكن القائد من التغيير بفعالية ، بناء وقيادة فريق العمل ، والقدرة على الإقناع ، ومن ثم فإن توافر تلك المهارات وفعالية استخدامها من جانب القادة تمكنهم من التأثير في تابعتهم ورفع مستويات أدائهم ، وبالتالي تحقيق أهداف المنظمة التي يعملون بها .

٢- لا شك أنها تجنب الأفراد حدوث الصراعات وإن حدثت تمكنوا من حلها بصورة فعالة .  
٣- لا يمكن إغفال دورها في مرحلة الطفولة ، فهي بمثابة طوق الأمان للطفل في مراحل نموه المختلفة ، ومن المهم أن يتكامل دور الأهل مع المدرسة في تعليم الطفل المهارات الاجتماعية التي لا يكتسبها بشكل طبيعي والتي تتضمن : المشاركة وأهمية الانتباه ، والتعاون وتبادل الأدوار، وضرورة التحدث إلى الآخرين والإصغاء إليهم ، واللفظ واللباقة ، وأهمية الابتسام إلى الآخرين ومساعدتهم وتشجيعهم .

٤- تتبوأ المهارات الاجتماعية مكانة بالغة الأهمية في البرامج التدريبية لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، لما تواجهه هذه الفئة من مشكلات اجتماعية ، تعود لأسباب كثيرة من أهمها نقص المهارات الاجتماعية .

٥- اللعب وطرق التواصل والاستجابات غير اللفظية ضرورية خلال التفاعل مع الآخرين .

٦- ضرورية ومفيدة كأسلوب في التصرف السليم في المواقف المختلفة.

٧- تسهل المهارات الاجتماعية المرتفعة على الأفراد أيضا إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الرؤساء أو المرؤوسين بطريقة أفضل .

٨- تمكن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة وتزيد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين ، وتمكنه من إقامة علاقة وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها" ( أبو حلو ، ٢٠٠٨ ) .

"ويذكر أبو معلا ( ٢٠٠٦ ) مكونات المهارات الاجتماعية في النقاط الآتية :

١- المكونات السلوكية : تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية إلى كثافة السلوك التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين ، ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسيين هما :

أ - سلوك اجتماعي لفظي : وهذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر ومن أمثلته : إبداء الطلب مباشرة ، رفض طلب معين ، الشكر أو الثناء ، السلوك التوكيدي .

ب - سلوك اجتماعي غير لفظي : وهذا السلوك لا يقل أهمية ، ويشمل لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري ، وحجم الصوت وتعبيرات الوجه ، ويقال أن لها المصدقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي مثل الطالب الذي يقول لك أنه مرتاح وتبدو علي تعبيراته مظاهر التعب ، وفي العملية الإرشادية يأخذ هذا النوع من السلوك الأهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته .

٢- المكونات المعرفية : وهي غير ملاحظة وتشمل أفكار الفرد واتجاهاته ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية وفهم السياقات الاجتماعية وبالتالي التصرف بما يناسب الموقف" .

"و يذكر الحميضي ( ٢٠٠٤ ) نموذج موريسون والذي يرى أن المهارات الاجتماعية تتضمن ثلاث مكونات رئيسية وهي :

١- المكونات التعبيرية وتتضمن ما يلي :

أ- محتوى الحديث .

ب - المهارات اللغوية ومن ذلك : الحركة الجسمية ، الاتصال بالعين ، التعبيرات بالوجه .

٢- العناصر الاستقبالية : وتتضمن ما يلي :

أ- الانتباه .



ب - الفهم اللفظي وغير اللفظي لمحتوى الحديث .

ج - إدراك المعايير الثقافية أثناء الحديث مع الآخرين .

٣- الاتزان التفاعلي ويشمل نايلي :

أ - توقيت الاستجابة .

ب - نمط الحديث بالدور .

ج - التدعيم الاجتماعي " .

"وكذلك يذكر الحميضي ( ٢٠٠٤ ) نموذج شوقي وفي هذا المضممار يشير إلى تصور مفصل للمهارات الاجتماعية وفيما يلي تفصيل لذلك :

١- مهارات توكيد الذات: تتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق، وتحديد المهارات في مواجهة ضغوط الآخرين .

٢- مهارات وجدانية : تم في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودية مع الآخرين ، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم ليصبح الشخص أكثر قبولاً لديهم مثل : التعاطف والمشاركة الوجدانية" .

٣- المهارات الاتصالية وتتضمن :

"أ - مهارات الإرسال : وهي تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً أو بشكل غير لفظي ، من خلال عمليات نوعية ، كالتحدث والحوار والإشارات الاجتماعية .

ب - مهارات الاستقبال : وتعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل والمهارات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين ، وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها .

٤- مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية : وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي ، خاصة في موقف التفاعل مع الآخرين ، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد ، ويتم ذلك من خلال خبرة الفرد ومعرفته بالسلوك الاجتماعي الملائم للموقف ، واختيار التوقيت المناسب لإصداره" ( أبو الحلو ، ٢٠٠٨ ) .

"وفي صدد آخر يذكر أبو حلو ( ٢٠٠٨ ) نموذج العدل والذي يشير إلى المهارات الاجتماعية على النحو التالي :

١- مهارات المشاركة : بينما نجد بعض التلاميذ ذوي مهارات اجتماعية قد لا يكون الآخريين على استعداد أو غير قادرين على المشاركة ، وأحيانا يكون التلاميذ الذين يتجنبون العمل الجماعي خجولين ، وكثيرا ما يكون الخجولون أذكيا جدا، ولكنهم قد يعملون بمفردهم أو مع شخص آخر وعلى أية حال فإنهم يجدون من الصعب جدا المشاركة في نشاط جماعي، وأخيرا هناك التلميذ النمطي الذي يختار لسبب أو لآخر لأن يعمل بمفرده، ويرفض المشاركة في المشروعات الاجتماعية التعاونية . ٢- المهارات الاجتماعية: تتوافر لدى معظم الناس خبرات في العمل في جماعات كان أعضاؤها مريحين، ولديهم مهارات اجتماعية جيدة، ومع ذلك فإن المجموعة ككل لم تعمل على نحو جيد ، فقد يعمل الأعضاء كل في اتجاه مختلف، وبالتالي فإن العمل لا يتم القيام به ، وكما أن الأفراد ينبغي أن يتعلموا المهارات الاجتماعية ليتفاعلوا بنجاح في جماعة ، كذلك فإن الجماعات كوحدة ينبغي أن تتعلم المهارات الاجتماعية والعمليات إذا أرادت أن تكون فعالة وقبل أن يستطيع التلاميذ العمل بفعالية في جماعات تعلم تعاوني، ينبغي أن يتعلموا أيضا الواحد من الآخر وأن يحترم الواحد اختلاف الآخر عنه .

٣- مهارات التعاون : يعد التعاون أسلوبا من أساليب السلوك الاجتماعي ، وتقضي طبيعته التفاعل ما بين الأفراد لتحقيق هدف مشترك، وينتج عن ذلك الاهتمامات المشتركة بينهم وروح الصداقة، ومشاعر السعادة ، وزيادة الاتصال ، وتبادل المساعدة، وتنسيق جهود الأفراد ، وتقسيم العمل بينهم ، وزيادة تقبلهم للآراء والمقترحات المتبادلة بينهم والاتفاق في الآراء ، وانخفاض معدل القلق في الجماعة ، وارتفاع الثقة بالنفس ، والتمركز حول العمل ، وتحقيق الهدف ، والشعور بالانتماء للآخرين"

"كما يشير الظاهر ( ٢٠٠٨ ) لتحليل سبنسر لمكونات المهارات الاجتماعية : ويرى أن المهارات الاجتماعية تتحدد أساسا بمجموعة من المكونات المعرفية ومدى قدرة الفرد على ترجمة هذه المكونات إلى مجموعة من السلوكيات والأداءات المناسبة للموقف لأن مجرد امتلاك المعرفة لا يعني تمكن الفرد من أداء السلوك المناسب في الموقف المناسب ، لذا لابد من التفرقة بين المشكلات الاتصالية الناتجة عن قصور الجوانب المعرفية ، وبين القدرة على ترجمة المعرفة إلى صور

من السلوك المهاري ، وبذلك يتضح أن للمهارات الاجتماعية مكونات أساسية هما المكونات المعرفية ، والمكونات الأدائية .

١- المكونات المعرفية : يعد توافر المعرفة والمعلومات الكافية لدى الطفل من أهم القصور المعرفي للمهارات الاجتماعية ، لأن معرفة الطفل للمعايير الاجتماعية تقوم بدور أساسي في مساعدته على الالتزام بهذه المعايير وترجمتها إلى سلوك مع توقع النتائج التي يمكن أن تترتب على قيامه بسلوكيات معينة .

٢- المكونات الأدائية : قد يمتلك بعض الأطفال المكونات المعرفية الاجتماعية الخاصة بالمفاهيم والقواعد المتعلقة بالمهارات الاجتماعية مع درايتهم بالأساليب التي تكفل لهم تحقيق أهداف الموقف الاجتماعي وما يطرأ عليه من تغيرات ، لكنهم لا يستطيعون ترجمة تلك المعرفة إلى أنماط ملائمة من السلوكيات ويخفقون في التعبير عنها وأدائها بطريقة ماهرة، حيث يشتر كثير من العلماء والدارسين إلى أن الطفل يمكن أن يخفق في التعرف على الطريقة المناسبة في موقف ما على الرغم من امتلاكه للحصيلة المعرفية اللازمة للقيام بذلك السلوك ، وهو ما يطلق عليه القصور الأدائي للمهارات الاجتماعية، أو مصطلح كف المهارة" .

"وكذلك نموذج ميرال و يشير هذا النموذج إلى أن المهارات الاجتماعية تتضمن المكونات التالية :

١- التفاعل الاجتماعي : ومن ذلك مهارة الطفل في التعبير عن نفسه والاتصال الشخصي مع الآخرين، ومهارته في تكوين صداقات دائمة تسودها المودة والثقة .

٢- الاستقلال الاجتماعي : ومن ذلك مهارة الطفل في أداء الواجبات المختلفة المؤكدة به وقدرته على المحافظة على أغراضه الخاصة، وقدرته على الدفاع عن حقوقه .

٣- التعاون الاجتماعي : ويتضمن مهارة الطفل في مساعدته زملائه في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة مثل : الاشتراك معهم في الأنشطة الجماعية المدرسية لإتمام عمل ما .

٤- الضبط الذاتي : ومن ذلك انصياع الطفل وامتناله للتعليمات وإتباع القواعد الاجتماعية في الأسرة والمدرسة على حد سواء .

٥- المهارات البين شخصية : وتتضمن قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين مثل المشاركة في الأنشطة ، والتقبل الاجتماعي من الأقران والإحساس بمشاعرهم .

٦- المهارات الاجتماعية المدرسية : وتتضمن المهارات ذات العلاقة بأداء الواجبات المدرسية ، والاشتراك مع الأقران في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية" ( الحميضي ، ٢٠٠٤ ) .

"وبالنظر لنموذج عبد الله ( ٢٠٠٠ ) والذي ذهب فيه إلى ما ذهب إليه هنت ومارشال حيث صنفا المهارات الاجتماعية في ثماني فئات على النحو التالي :

١- مهارات المحادثة : وتشمل عدة مكونات نوعية هي الاشتراك في المحادثة وبدء المحادثة ومواصلتها واستخدام نبرة الصوت والمسافة واتصال العينين .

٢- مهارات التوكيد : وتشمل التساؤل بغرض الاستفسار والإيضاح والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها ، ورفض المطالب غير المعقولة وإنكارها ، والمطالبة بالتفاوض ، وإظهار اللطف والتهذيب .

٣- مهارات التفاعل : وتشمل الاشتراك مع الآخرين في التفاعل الاجتماعي ، ودعوتهم للعب ، وتشجيعهم ومدحهم والثناء على سلوكهم .

٤- مهارات حل المشكلات والتغلب عليها : وتشمل البقاء في هدوء واسترخاء والاستماع للحلول المسكنة ، واختيار أفضل الحلول المتاحة والثقة في مسؤولية الذات، ومواجهة المضايقات ومعالجتها والبعد عن الإزعاج .

٥- مهارات مساعدة الذات : وتشمل العناية بالذات ( النظافة والترتيب ) والعناية بالملابس ( ارتداء الملابس المناسبة ) وترتيب المائدة، والاهتمام بسلوكيات الطعام .

٦- السلوكيات المرتبطة بمهام الفصل الدراسي : وتشمل العناية والإصغاء للمهام وإكمالها ومتابعة التوجيهات والتعليمات وبذل أقصى جهد في انجاز ذلك .

٧- السلوكيات المرتبطة بالذات : وتشمل تقديم عائد ايجابي للذات ، والتعبير عن المشاعر، وتقبل العائد السلبي، وتفهم النتائج .

٨- مهارات المقابلة للعمل : وتشمل تقديم عائد ايجابي للذات والتعبير عن المشاعر وتقبل العائد السلبي وتفهم النتائج" ( عبد الله ، ٢٠٠٠ ) .

### تصنيفات المهارات الاجتماعية :

"تصنف المهارات الاجتماعية إلى مستويين هما :

أ - المستوى الانفعالي : هو عبارة عن التواصل غير اللفظي والذي يشتمل على ارسال واستقبال التعبيرات الانفعالية ( غير اللفظية ) والتي يجب أن تمتاز بالسهولة والتأثير والتناغم مع الموقف

السلوكي المصاحب لها . مع العلم بأن ذلك لا يشترط فيه أن يكون دالا بالفعل على مشاعر الفرد ومن ناحية أخرى أن يكون مستقبل هذه التعبيرات الانفعالية قادرا على ترجمتها وربطها بالموقف السلوكي الموجود .

ب - المستوى الاجتماعي : وهو عبارة عن التواصل اللفظي والقدرة على إشراك الآخرين أو الاشتراك معهم في المحادثات " ( أبو معلا ، ٢٠٠٦ ، ١٢٤ ) .

"وهناك تصنيف آخر للمهارات الاجتماعية حيث يميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية في بعدين أساسيين هما :

١- بعد السيطرة في مقابل الخضوع .

٢- بعد الحب في مقابل الكراهية .

وأيضاً يوجد تصنيف آخر للمهارات الاجتماعية حيث صنفنا إلى عدة مهارات نوعية وهي :

١- مهارات الحب والمحافظة على استمراره .

٢- مهارات الإفصاح عن الذات .

٣- مهارات التغلب على الخجل وعمل علاقات طيبة مع الآخرين .

٤- مهارات اختيار الأصدقاء .

٥ - مهارة التحكم في الغضب والوقاية من الصراع" (عبد الله ، ٢٠٠٠ ) .

**أساليب في تنمية المهارات الاجتماعية :**

"هناك أساليب عديدة يمكن أن تستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية ، وهذه الأساليب استمدت من أطر نظرية عريضة ، وتتباين فيما بينها من حيث دلالتها وأهميتها وبخاصة فيما يتعلق بتوظيفها في مجال برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية من أجل تنميتها وتعديلها بما يحقق الكفاءة الاجتماعية للأفراد في مختلف التفاعل الاجتماعي المثمر" ( أبو معلا ، ٢٠٠٦ ، ١٢٦ ) .

"ويشير عبد الله ( ٢٠٠٠ ) إلى أهم النماذج المستخدمة في تنمية المهارة الاجتماعية وهي  
كما يلي :

١- نموذج التشريط :

أ - استمد هذا النموذج من نظريات التعليم التي تشير إلى أن قصور الكفاءة الاجتماعية هو نتيجة لفقر عملية التعلم أو للتعلم الخاطئ ، أو طبقا لتصور ولبا فإن المهارات الاجتماعية تم اكتسابها ولكن استخدامها المناسب قد كف من خلال القلق الشرطي .

ب - في إطار هذا النموذج يندرج تصور باندورا للتعليم الاجتماعي وفيه يرى أن كلا من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر  
ج - التركيز على الأحداث السابقة ( المقدمات ) والأحداث اللاحقة ( النتائج ) للسلوك .

٢ - النموذج التجريبي :

وينظر إلى قصور المهارات الاجتماعية على أنه رجع إلى نقص التعرض الكافي والتصحيح لخبرات الحياة اليومية البارزة .

٣- نموذج الغائية :

ويفترض أن تحليل أهداف الحياة اليومية والالتزام بها يتيح ظهور المهارات الاجتماعية الضرورية لأدائه.

٤- النموذج المعرفي :

يفترض أصحابه أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقييم الذاتي هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية، والعوامل المعرفية تأخذ شكل معرفة القواعد الاجتماعية والمخططات المناسبة في برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية".

ويرى الباحثة أن المهارات الاجتماعية تكون مؤثرة على جميع جوانب حياة الفرد النفسية والشخصية والأكاديمية ، لذا فمن الضرورة وضع الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد في تنمية وتقوية المهارات الاجتماعية عند الفرد ، بحيث تتنوع وتختلف باختلاف مستويات الأفراد الثقافية والاجتماعية وجنس الفرد .

## العوامل التي تسهم في تشكيل المهارات الاجتماعية :

"صنف الباحثون العوامل التي تسهم في تشكيل مستوى المهارات الاجتماعية في عدة فئات فمنها ما يتصل بالفرد نفسه ومنها ما يتصل بالطرف الآخر في موقف التفاعل والبعض الثالث بخصائص موقف التفاعل ثم خصائص السياق الثقافي والاجتماعي وأشار أبو معلا ( ٢٠٠٦ ) أن أهم هذه العوامل ما يلي :

١ - الجنس ( ذكر أو أنثى ) : هناك متغيرات ديموجرافية خاصة بالفرد مثل النوع ذكر أو أنثى والذي ينعكس على سلوك الفرد في مواقف التفاعل المختلفة . كذلك القبول من الآخرين ومن المجتمع ، فعلى سبيل المثال الرجل بالجسارة والأنثى بالحجل وكذلك هناك بعض السلوكيات التي إن سلكتها الأنثى تستهجن عليها في المقابل إن سلكه الرجل يعتبر أمرا عاديا طبيعيا والعكس .

٢ - العادات والتقاليد في المجتمع : تلعب العادات والتقاليد دورا هاما في تشكيل مستوى المهارات الاجتماعية وإكساب نوع خاص منها يفرض نفسه في مواقف التفاعل المختلفة حيث نلاحظ أن الذكر يتميز بطابع مختلف عن ما تتميز به الأنثى من مهارات اجتماعية وذلك يتأثر بالعادات والتقاليد في المجتمع .

٣ - العمر : نلاحظ هنا أن الأكبر سنا يتعرض إلى الخبرة والتفاعل والمران الاجتماعي بقدر أكبر من الأصغر سنا، والذي ينعكس على سلوكه اللاحق بالإيجاب واستبعاد ما وقع فيه من أخطاء

٤ - الوضع المهني : وهنا نشير إلى طبيعة العمل الذي يقوم به الفرد هل هو مع الجمهور أم مع الآلة أو الحيوانات وننوه هنا إلى أن ذلك يظهر جليا في مهنة التمريض حيث يتعامل الممرض مع عدد كبير من الأفراد وفي أوضاع نفسية غير طبيعية ومن بيئات مختلفة وبالتالي تظهر هنا مدى أهمية المهارات الاجتماعية للتعامل مع هذه المواقف وتجييره لصالح الشخص .

٥ - المزاج : وينعكس ذلك على مدى مشاركة الفرد في المناسبات الاجتماعية والتفاعل المتكلف مع الآخرين وبالتالي يلاحظ أن هناك اختلافا في المهارات الاجتماعية في مواقف التفاعل مرتبطا ارتباطا وثيقا بالمزاج السائد لدى الفرد .

٦ - بعض سمات الشخصية : مثل الانزواء والتردد والذي يؤثر على قرارات الفرد مما يجعله غير قادر على البت في صداقات ضرورية أو إنهاء علاقات غير مثمرة كذلك التأرجح في اختيار نوع

تعليمه ومهنته وعليه يظهر خلل واضح في سلوكه المهاري الاجتماعي" ( أبو معلا ، ٢٠٠٦ ، ص ١٣٢ ) .

### بعض المظاهر السلبية المترتبة على ضعف المهارات الاجتماعية :

"أشار شوقي ( ٢٠٠٣ ) إلى أن أهم المظاهر تتمثل فيما يلي :

١ - التورط في كثير من مشكلات التفاعل مع الزملاء والإدارة بشكل يقلل من احتمالية التغلب على الخلافات في العلاقات الشخصية ، وتصعيدها - أحيانا - على نحو قد تصل معه إلى صراعات عنيفة ، كنتيجة لضعف المهارات الاجتماعية اللازمة في التفاعل ، خاصة مهارات الاستشعار الاجتماعي والاتصال ، والتفهم الوجداني، وضبط الذات .

٢ - تبني توقعات غير واقعية ، وربما تبني بعض الأفكار غير الفعالة ، والتي يترتب على الاعتقاد في صحتها، والسلوك بشكل غير وظيفي أو فعال، مما يقضي بتفاقم المشكلات وإثارة الصراعات وهدر الطاقة في المؤسسات .

٣ - يرتبط ضعف المهارات الاجتماعية - أحيانا - بالاكئاب ، حيث يصعب على منخفضي المهارات الاجتماعية الإفصاح عن مشاعرهم ، والإفشاء بما يحملون من هموم ، وما يشعرون به من معاناة للآخرين ، ويميلون بدلا من ذلك إلى اجترارها ذاتيا ، مما يضخم من آثارها السلبية على المستويين النفسي والبدني ، وهو ما يؤدي إلى ظهور بعض الأعراض الاكتئابية المزاجية ، والنفسجسمية" .

### - تكوين مفهوم سلبي للذات :

"وهذا المفهوم يتضح لدى الفرد من خلال أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة وتعاملاته أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه وتجاه الآخرين ، مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة

في التعامل أو عدم تقدير الذات كما إن مفهوم الذات السلبي يجعل الفرد يعاني من مشاعر عدم الثقة بالنفس ونقص الكفاءة ، والدونية مما يؤدي بالفرد بأن يكون أقل تكيفا من الناحية النفسية . ويعتقد كما أن نمو مفهوم الذات السالب لدى ذوي الاحتياجات الخاصة ، يعتمد على الاعتبار الموجب المشروط والذي يعني إظهار تقبل الوالدين للطفل وفقاً لسلوكيات معينة يسلكها الطفل ، فقد يعطي الوالدان المساندة والتعزيز للطفل إذا كان يسير بشكل مرضي في دراسته ، في



هذه الحالة يتلقى الطفل تقديرا موجبا مشروطاً قائما على أداء أكاديمي جيد فقط ، ووفقاً لذلك، ينخفض مفهوم الذات لديه بل ويشعر بالاحتقار عندما يفعل أشياء محيية لآمال الآخرين " ( الحربي ، ٢٠٠٣ ) .

### أساليب اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية :

"إن المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليست مهارات نظرية وموروثة ولكنها مهارات يتعلمها الطفل ويكتسبها عند التفاعل الاجتماعي وفقاً لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع تنظم أساليب وطرق التفاعل بين الأفراد . ويتعلم الفرد المهارات الاجتماعية من خلال التعامل والتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة ، ومن خلال الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين ، وخاصة الوالدين والرفاق الذين يعدون بمثابة النماذج التي تتشكل من خلالها سلوكيات الطفل وتقييم وتعديل طبقاً لمدى ما يحققه من نجاح أو فشل ، حيث يتم تعلم المهارات الاجتماعية أساساً من خلال النماذج والأمثلة التي يعيشها الطفل في حياته ، والموجودة في بيئته ومن حوله ومن خلال الطرق والأساليب التي يستجيب بها الآخرون لسلوكيات الطفل ، فيعملون على تدعيمها أو كفها" (المطوع ، ٢٠٠١) .

### المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة :

"يرى كل من كاشف ، وعبدالله ( ٢٠١٠ ) أن العزلة الاجتماعية والرفض الذي يشعر به الطفل الأصم في وجود الأقران السامعين ، يمكن أن يؤدي إلى نقص فرص تطوير المعرفة والمهارات الاجتماعية" .

"ويشير الخطيب ( ٢٠٠٤ ) إلى أن حواجز الاتصال بين الأطفال الصم والناس من حولهم تقيد الفرص في ملاحظة وتبني تكرارات التفاعل الاجتماعي الفعال ، نتيجة لذلك فإن كثيراً من الأطفال الصم يفشلون في تطوير بعض المهارات العقلية والسلوكية التي يحتاجونها لفهم وحسم الصعوبات الشخصية ، وغالبا ما يقف هؤلاء الأطفال منعزلين بسبب تحاشيهم للمواقف المعقدة أو بسبب اضطرابات سلوكهم . ولقد وجدت أن فئات المشكلات السلوكية التي أباها الأطفال الصم كانت متشابهة جدا لفئات المشكلات السلوكية التي وجدت عند أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (مشكلات السلوك ، ومشكلات الشخصية ، وعدم النضج ، وعدم

الكفافية ) ، وعلى أية حال تم اكتشاف مجالين آخرين للمشكلات السلوكية يعتقد أنهما فريدان بالنسبة لمجتمع الصم وهما :

- ١- مشكلات الانعزال وتشمل : الانسحابية السلوكية غير العاطفية ، السلوكيات السلبية .
- ٢- مشكلات الاتصال وتشمل : سلوكيات إرسال وتسلم الرسائل . ولقد أصبح من المسلم به أن نقص المهارات الاجتماعية يمثل إشكالية عند الأطفال الصم " .

"وقد وضح كاشف وعبدالله ( ٢٠١٠ ) أن ذوي الاحتياجات الخاصة يتسمون بتجاهل مشاعر الآخرين ويسئئون فهم تصرفاتهم ويظهرون درجة عالية من التمرکز حول ذواتهم . وقد ظهرت مجموعة كبيرة من الدراسات توضح بدرجة كبيرة طبيعة ومدى نقص المهارات لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تفيد معظمها أنه يوجد لديهم نقص في العلاقات البينشخصية الذي ينعكس على انعدام التوافق الناجح في المجتمع ، حيث يؤدي ضعف القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي عند المعاقين إلى أن يحاول تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي التي تتضمن فردا واحدا أو اثنين على الأكثر كما أظهرت الدراسات أن درجة وشدة الإعاقة تؤدي إلى ازدياد التباعد لدى الأطفال ، لذلك غالبا ما يندمج المعاقون مع بعضهم البعض كجماعة ذات مهارات اجتماعية واحدة ، ولديهم خصائص تفاعل اجتماعي متقاربة ، بينما يكون المعاق بالنسبة لأقرانه من العاديين أكثر نزوعا للانسحاب وميلا للعزلة والانطواء ، مما يؤدي إلى تأخر نضجه النفسي الاجتماعي ، وأيضا إلى الشعور بنقص شديد في تقديره لذاته والقدرة على التعبير عن نفسه ، مما يولد لديه العديد من السمات والخصائص غير المرغوبة مثل الحساسية المفرطة لردود فعل الآخرين والشك في أي تصرف منهم ، والشعور بالخوف والفشل وسرعة الاستثارة والعصبية" .

"لذا نرى دائما حرص الأفراد المعاقين على التجمع مع بعضهم البعض للذهاب لمكان ما، أو الاتفاق على خطة مناسبة لمواكبة شئونهم ويعيشون بموجبها حياتهم العادية لهم دائما مرجع يكبرهم سنا لمشورته في أمورهم ومساعدتهم على حل مشاكلهم الاجتماعية . كما يتضح مما سبق أهمية المهارات الاجتماعية ؛ حيث تساعد الفرد على التفاعل مع الآخرين داخل سياق محدد وبأساليب تلقى قبولا واستحسانا اجتماعيا وتكسبه كذلك الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة مشاكل الحياة ومواقفها المختلفة ، والقدرة على تحمل المسؤولية ، وأي إخفاق في هذه المهارات تجعله يتصف بالحساسية الزائدة وضعف القدرة على التعبير اللفظي ، كما تقل قدرته على تكوين

علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين ، ويكون أقل مكانة بين الرفاق وأقل تعاوناً وتواصلًا معهم. ومن الممكن أن يكون القصور في المهارات الاجتماعية من أهم المقدمات لكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الفرد ، والتي يمكنها أن تعوقه في أن يجي حياة مشبعة وسعيدة ؛ نتيجة لذلك العجز وما يترتب عليه من عدم الكفاية الاتصالية" ( الشخص، ٢٠١١ )

ثالثاً : الإعاقة السمعية مقدمة : تحتل حاسة السمع أهمية بالغة في عمليات الإدراك الحسي والاتصال والتواصل ، وبفقد الإنسان هذه الحاسة، لا يمكنه الاتصال أو التواصل إلا بلغة بديلة كالإشارة مثلاً، والتي قد لا يتقبلها الأفراد السامعون الناطقون؛ لأنها ليست لغتهم وتعلم هذه اللغة يحتاج إلى وقت وتقبل وصبر . وللسمع أهمية عظيمة في حياة الإنسان إذ أنه يسمع عن طريق الكلام فيستطيع عن طريقه التفاهم مع الناس، ويستطيع التعلم والتثقيب، والتمييز بين الكثير من أحداث الحياة، وتحديد أماكن الأشياء من حيث قربها أو بعدها دون الحاجة للرؤية، ويميز بين الأصوات فيحمي نفسه من مصادرها إذا كانت ضارة. وعلي الرغم من أهمية جميع الحواس في عملية الاتصال والتعلم والنمو، إلا أن حاسة السمع تعتبر أهم هذه الحواس فمن خلالها يتمكن الإنسان من تعلم اللغة ويتطور اجتماعياً وانفعالياً ويعي عناصر بيئته. وتظهر أهمية حاسة السمع جلية في القرآن الكريم عند حديثه سبحانه وتعالى عن حاسة السمع والبصر كان جل شأنه يقدم السمع على البصر في الآيات التي ذكرت في القرآن الكريم ( الشخص، ٢٠١١ )

"ويوضح عبد الرحيم ( ٢٠١٣ ) أن المنظور التربوي للإعاقة السمعية يركز علي العلاقة بين فقدان السمع وبين نمو الكلام واللغة، فالأطفال الصم الذين لا يستطيعون تعلم الكلام واللغة إلا من خلال أساليب تعليمية ذات طبيعة خاصة وقد أصيبوا بالصمم قبل تعلم اللغة أما ضعاف السمع فهم الأطفال الذين يتعلمون الكلام واللغة بالطريقة النمائية العادية أو أصيبوا بالإعاقة السمعية بعد تعلم اللغة ، ويعني ذلك أن الطفل الذي افتقد السمع منذ ولادته يكون له خصائص وصفات يختلف فيها عن الطفل الذي افتقد حاسة السمع بعد تعلم الكلام، فالطفل المحروم من حاسة السمع منذ الميلاد لم تتكون لديه أية معلومات عن البيئة التي يعيش فيها ، وبالتالي فإنه يعيش في عالم صامت خالٍ من الأصوات بعكس الطفل الذي حرم من حاسة السمع بعد نمو اللغة عنده في أي مرحلة، فإنه قد تكونت لديه خبرات تساعده علي أن يكون أكثر توافقاً واندماجاً مع من يحيطون به عن الآخر" .

"ويذكر سليمان ( ٢٠١١، ٩٢ ) المؤشرات التي تدل على وجود مشكلة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة ويمكن للقريين من الطفل كالأسرة والمعلمين ملاحظة بعض المؤشرات التي تصدر عن الطفل وتدل على وجود مشكلة لديه وهذه المؤشرات هي :

- ١ - صعوبة فهم التعليمات .
- ٢ - ألم في الأذنين بشكل متكرر .
- ٣ - صوته مرتفع كثيرا أو منخفض كثيرا .
- ٤ - يخرج سائل من أذنيه .
- ٥ - يتنفس من الفم .
- ٦ - تلتهب اللوزتين بشكل متكرر .
- ٧ - التوتر والارتباك عند الحديث مع الآخرين .
- ٨ - يدير رأسه إلى أحد الجانبين لسمع الشخص الذي يتحدث معه .
- ٩ - صعوبة التركيز والانتباه .
- ١٠ - يميل إلى الانسحاب الاجتماعي .
- ١١ - أدائه على الفقرات اللفظية في الاختبارات أقل بكثير من أدائه على الفقرات غير اللفظية .
- ١٢ - عدم الاتجاه بسرعة إلى مصدر الصوت وإنما يميل إلى الاستكشاف عندما ينادى من قبل الآخرين .
- ١٣ - يطلب من الآخرين إعادة ما يقوله بشكل متكرر " .

"ويصنف كوافحة، وعبدالعزيز ( ٢٠١٠ ) الإعاقة السمعية وفق عدة أبعاد ويمكن عرضها كالتالي :

- ١- العمر الذي تحدث فيه الإعاقة السمعية : وتصنف الإعاقة السمعية وفق هذا البعد إلى :
  - أ - صمم ما قبل تعلم اللغة : ويطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعياً الذين فقدوا قدرتهم السمعية قبل اكتساب اللغة، أي ما قبل سن الثالثة، وتتميز هذه الفئة بعدم قدرتها على الكلام لأنها لم تسمع اللغة .

ب - صمم ما بعد تعلم اللغة : ويطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعياً الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلها أو بعضها بعد اكتساب اللغة، وتتميز هذه الفئة بقدرتها على الكلام ؛ لأنها سمعت وتعلمت اللغة .

٢- مدى الخسارة السمعية : وتصنف الإعاقة السمعية وفق هذا البعد إلى أربع فئات حسب درجة الخسارة السمعية ، والتي تقاس بوحدات تسمى ديسبل كما وهي :

أ - فئة الإعاقة السمعية البسيطة : وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين ٢٠- ٤٠ وحدة ديسبل .

ب - فئة الإعاقة السمعية المتوسطة : وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين ٤٠ - ٧٠ وحدة ديسبل .

ج - فئة الإعاقة السمعية الشديدة : وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين ٧٠- ٩٠ وحدة ديسبل .

د - فئة الإعاقة السمعية الشديدة جداً ، وتزيد قيمة الخسارة السمعية ، لدى هذه الفئة من ٩٢ وحدة .

"ويرى الروسان ( ٢٠١٦ ) أن الإنسان الطبيعي لديه فقدان في حاسة السمع تتراوح من ١-١٥ على ذلك يجب أن تكون وقد تصل إلى ٢٠ ديسبل ولا يحتاج إلى أي خدمات سمعية ، وبناء هناك رؤية فكرية تربوية خاصة لهذه الفئة من المعوقين ، خصوصاً بعد هذه العروض لمستويات فقدان السمع ، الأمر الذي يحتم على معلمي الصم تحديد المستويات المتعددة للأهداف تنسق مع كل مستوى من مستويات فقدان السمع ، والأخطر من هذا هو ما تحتاجه هذه الفئات من الأساليب التكنولوجية ، وأساليب التدريس المناسبة لكل مستوى ، والواقع يشير إلى أن التطور العلمي والتكنولوجي أعطى ولا يزال يعطي الاهتمام لبرامج إعداد معلمي الفئات الخاصة تبعاً لطبقة ونبرة الصوت" .

"ويشير شقير ( ٢٠١١ ، ٩٤ ) إلى أن هناك بعض الأفراد يستطيعون سماع الأصوات الخافتة ( الهمس ) بشرط ألا تكون ذات طبقة عالية والقياس المستخدم هنا هو تردد الصوت ويتم التعبير عنه من خلال عدد الترددات في الثانية أو وحدات الهرتز، والشخص الذي لا يستطيع سماع النبرات العالية ( ذات التردد المرتفع ) يعتبر معاقاً سمعياً. ومثل ذلك سيواجه مشكلات في

استقبال وفهم الأصوات المتماثلة أو الحروف الساكنة . وكذلك فإن الشخص الذي لا يستطيع سماع الأصوات منخفضة التردد سيواجه صعوبة في تمييز الأصوات . وهكذا يتضح أن هناك تصنيفات متعددة للإعاقة السمعية قد تتقارب أحياناً وتتباعدها أحياناً أخرى ، ويرجع ذلك إلى الأساس الذي تم عليه التصنيف، فالتصنيف الأول وهو تصنيف تربوي والذي يتخذ من العمر عند الإصابة أساساً له، يستند إلى تعلم اللغة ويصنف الإعاقة السمعية إلى ولادية قبل تعلم اللغة ومكتسبة بعد تعلم اللغة ، وخاصة في الشق الأول والذي يلقي الضوء على أن الصمم قبل سن الثالثة له آثار سلبية على شخصية الفرد؛ لأن الطفل الذي يولد أصماً معرض لأن يصبح أبكماً ، وهو ما يطلق عليه الأصم الأبكم أو الأصم كلياً، وكنيجة لذلك فلن يستطيع اكتساب اللغة (حتى مع استعمال المعينات السمعية) ويكون مضطراً لاستخدام لغة الإشارة أو لغة الشفاه أو غيرها من أساليب التواصل مع الآخرين .

"أما التصنيف الذي يتخذ من شدة فقدان السمع أساساً له، ففيه تصنيفات عدة وكثيرة ولكنها في النهاية تتفق على أن هناك عدة مستويات لدرجة فقدان السمع وهي: بسيط ومتوسط وشديد وحاد ومتطرف ، والتصنيف الثالث والذي يتخذ من موقع الإصابة أساساً له وهو تصنيف فسيولوجي يعتمد على نوعية الخلل الفسيولوجي في أجهزة السمع" (عيد، ٢٠٠٣).

### أسباب الإعاقة السمعية :

"تقسم أسباب الإعاقة السمعية إلى مجموعتين رئيسيتين من الأسباب :

١ - أسباب وراثية : تؤدي إلى الصمم الوراثي الذي يتضمن فقدان السمع بدرجة حادة ويكون قابل للعلاج ، ومن بين العوامل الجينية التي قد ينتج عنها الصمم ما يطلق عليها زملة أعراض تريشر وزمالة أعراض وارنبرج .

٢ - أسباب ما قبل الولادة :

أ - إصابة الأم الحامل ببعض الفيروسات أثناء الحمل مثل الحصبة الألمانية والإصابة بالزهري والتهاب أغشية الدماغ للطفل داخل الرحم .

ب - استخدام بعض العقاقير التي قد يترتب على استخدامها وجود إعاقة في السمع من جراء استخدام هذه العقاقير ومنها - Neomycin- Kanomycin Streptomycin وبعض العقاقير الأخرى

من مجموعة Mgcin قد تسبب إصابة خلايا القوقعة في الأذن بالتلف وهذه العقاقير تؤثر على الجنين أثناء الحمل عند الأم ، وتؤثر أيضا على الطفل حديث الولادة وكذلك الشخص الراشد .  
ت - هناك أسباب تحدث أثناء الولادة منها إهمال الطبيب للأم ، الولادة قبل الميعاد ( المبتسرة ) إصابة مخ الطفل بتزيف أثناء الولادة ، نقص الأكسجين في الدم أثناء الولادة يؤدي إلى تلف بخلايا المخ .

٣- أسباب ما بعد الولادة :

أ - إصابة الطفل ببعض الأمراض خصوصاً في السنة الأولى من حياته مثل الحميات الفيروسية والميكروبية كالحمى الشوكية أو الالتهاب السحائي والحصبة والتيفود والأنفلونزا والحمى القرمزية والدفتريا ، ويترتب علي هذه الأمراض تأثيرات مدمرة في الخلايا السمعية والعصب السمعي .  
وتعتبر الحصبة الألمانية أكثر الأسباب الولادية شيوعاً مسببة للضعف السمعي والصمم ، وهو يحدث في حوالي ثلث الأطفال المصابين بالحصبة الألمانية" ( عبدالحليم ، ٢٠٠٩ )

"ويشير القريطي ( ٢٠٠٧ ، ١٣٢ ) إلى أنواع أخرى من الأمراض تؤدي إلى ظهور العديد من الاضطرابات السمعية كالتهاب الأذن الوسطي الذي يشيع بين الأطفال في سن مبكرة، وأورام الأذن الوسطي أو تكدس بعض الأنسجة الجلدية بداخلها، يحدث في بعض الحالات أن يتأثر الجهاز السمعي لدى الطفل نتيجة لوجود بعض الأشياء الغريبة داخل الأذن أو القناة الخارجية مثل الحصى والحرز والحشرات والأوراق وغيرها وكذلك نتيجة لتراكم المادة الشمعية أو صملاخ الأذن في القناة السمعية مما يؤدي إلي انسداد الأذن ، فلا تسمح بمرور الموجات الصوتية بدرجة كافية ، أو يؤدي وصولها مشوهة إلي طبلة الأذن" .

"وتمثل الحوادث التي تصيب الفرد سواء في الرأس أو الأذن واحدة من العوامل البيئية العارضة التي تؤدي إلي إصابة بعض أجزاء الجهاز السمعي كإصابة طبلة الأذن الخارجية بثقب وحدوث نزيف في الأذن نتيجة آلة حادة أو لظمة أو صفة شديدة أو التعرض لبعض الحوادث ، كحوادث السيارات والسقوط من أماكن عالية ، وأيضا صدمة الرأس التي تؤدي لإذهاب الوعي عن الطفل يمكنها أن تسبب ارتجاجاً في القوقعة وينتج عنها ضعف سمعي" (عبد الحليم، ٢٠٠٩ )  
"وكذلك يرجع سليمان ( ٢٠١١ ، ١١٨ ) أسباب ضعف السمع إلي التهابات الجهاز التنفسي العلوي مثل التهابات الأنف والجيوب الأنفية والحلق واللوزتين واللحمية، والحنجرة

والبالغون الأنفي بقناة استاكيوس مما يؤدي إلى الالتهاب غير الصديدي للأذن الوسطى والذي يؤدي إلى وجود رشح خلف طبلة الأذن ومن ثم يتسبب في ضعف السمع أو الالتهاب الصديدي المتكرر والمزمن والذي يتسبب في ثقب طبلة الأذن وتآكل عظيمات السمع . كما يحدث في بعض الحالات أن تسد قناة استاكيوس عند إصابة الفرد بالبرد الشديد أو الزكام ، وينتج عن ذلك أن يكون الضغط الخارجي على طبلة الأذن شديداً ، وهنا لا تهتز الطبلة عند وصول الصوت إليها ، ومن ثم لا تستطيع أن تؤدي وظيفتها" .

"وكذلك قد يحدث الضعف السمعي نتيجة تحطم السائل الداعم في القوقعة الهلالية الموجودة في الأذن الداخلية ، أو نتيجة للتعرض لبعض الأمراض أهمها الحصبة الألمانية والحمى الفيروسية ومرض مينير والنكاف والتهاب السحايا أو إصابة الأذن الداخلية وخاصة عصب السمع بأمراض تتلفها أو تعطلها عن العمل " (سليمان ، ٢٠١١ ، ١١٨ ) .

"وتمثل الضوضاء عاملاً من أكثر العوامل تأثيراً على عملية السمع، وطبقاً لإحصاء المركز القومي لإحصاءات الصحة ٢٠١٠ فإن الضوضاء تمثل ٤,٢٣% من جملة الأسباب المؤدية للإعاقة السمعية أما الأصوات الحادة الفجائية فتمثل ٣,١٠% (سليمان، ٢٠١١، ١٢٠) .

"ويذكر كراز ( ٢٠٠٤ ) أنه توجد أنواع عديدة للضعف السمعي الناتج عن الضوضاء والعمل ويمكن أجمالها في الآتي :

- ١- إزاحة عتبة السمع المؤقتة الناتجة عن الضوضاء .
- ٢- إزاحة عتبة السمع الدائمة الناتجة عن الضوضاء . ويتطلب كلا النوعين تعرضاً للضوضاء ، سواء أكانت ذات طبيعة مستقرة أو علي هيئة صدمة أو مزيجاً من الاثنين ويضاف إلى ذلك الضعف السمعي الناتج عن مصدر صوتي قوى مكثف مثل : الطلقة النارية ، صوت الانفجار قبلة مثلاً ، كما يمكن تقسيم أسباب الإعاقة السمعية حسب مكان الإصابة في الأذن، وهناك يمكن أن نميز ثلاث مجموعات من الإصابة : ١- إصابة طرق الاتصال السمعي : وتمثل الإصابة هنا خلافاً في طرق الاتصال السمعي أو التوصيلي ، وغالباً ما تؤدي الأسباب هنا إلى إصابة الأذن الخارجية والوسطى ، والتي تبدو في صعوبة تشكيل قناة الأذن الخارجية ، أو الالتهابات التي تصيب قناة الأذن الخارجية ، أو التي تبدو في التهاب الأذن الوسطى والتي قد تنتج بسبب



التهاب قناة استاكيوس ، أو بسبب الحساسية ، وغالبا ما تكون نسبة الخسارة السمعية نتيجة لهذه الأسباب أقل من ٦٠ وحدة ديسبل .

٢- إصابة طرق الاتصال الحسي العصبي : وتمثل الإصابة هنا خللاً في طرق الاتصال الحسي العصبي، وغالباً ما تؤدي الأسباب هنا إلى إصابة الأذن الداخلية، والتي تشكل مشكلة رئيسية لدى الأطباء والمربين على حد سواء، وتمثل الحالة المسماة ( Dysacusis ) مثالاً على إصابة الأذن الداخلية ، وتبدو أعراض هذه الحالة في صعوبة فهم الكلام أو اللغة المنطوقة لدى الفرد ، وكذلك الحالة المسماة ( Tinnitus ) والتي تبدو أعراضها في طنين الأذن ، وغالباً ما تكون نسبة الخسارة السمعية نتيجة لهذه الأسباب أكثر من ٦٠ وحدة ديسبل " ( الروسان ، ٢٠١٦ ) .

### خصائص المعاقين :

"للمعاق خصائص فرضتها عليه إعاقته التي أثرت بدورها على جميع مظاهر نموه المعرفي واللغوي والاجتماعي والنفسي نظراً لارتباط هذه المظاهر بتعلمه . وعندما يلتحق المعاق بالمدرسة يكون قد مر قبل المدرسة بمرحلة نمو لها خصوصيتها من حيث المفاهيم التي اكتسبها ، ومن حيث الفروق الفردية بينه وبين أقرانه ، والتي ترجع إلى الاختلاف في أسباب الإصابة واختلاف درجتها ، إضافة لاختلاف البيئات التي نشأ فيه كل معوق ، والأهم من كل ذلك نظرة المجتمع للمعاق التي تلازمه طيلة سنوات حياته . إن كل هذه الأمور تجعل للمعاق طبيعة ، وخصائص تنعكس بشكل واضح على قدراته وميوله وإمكاناته ، واهتماماته وتؤثر أيضاً على انفعالاته ونظرتة للحياة وفاعلية المشاركة فيها" ( عبد الحليم ، ٢٠٠٩ ) .

### الخصائص العقلية :

"تتضارب الآراء حول مدى تأثير الإعاقة علي النمو العقلي ، فهناك من يرون أن للإعاقة تأثيراً سلبياً علي النمو العقلي ، بينما يقرر آخرون أنه ليس ثمة علاقة واضحة للإعاقة علي النمو العقلي" ( عبد الرحيم ، ٢٠١٣ ) .

"ويرى قنديل ( ٢٠١٠ ) أيضاً بأن القدرات العقلية للمعاق تتأثر سلباً نتيجة إصابته بالإعاقة ، وذلك بسبب نقص المثيرات الحسية في البيئة ، مما يترتب عليه قصور في مدركاته ، ومحدودية في مجاله المعرفي ، بل أحياناً تأخر في نموه العقلي " .

"ويرى الروسان ( ٢٠١٦ ) التحصيل الأكاديمي لدى المعاقين : يتأثر أداء الأطفال المعوقين بشكل سلبي في مجالات التحصيل الأكاديمي كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة تأخر نموهم اللغوي ، وتواضع قدراتهم اللغوية ، إضافة إلى تدني مستوى دافعتهم وعدم ملاءمة طرق التدريس المتبعة ، ويبدو ذلك واضحاً في الانخفاض الملحوظ في معدل التحصيل القرائي خاصة، وتشير نتائج البحوث إلى أن هذا المعدل يقل في المتوسط بأربعة أو ثلاثة صفوف دراسية عن مستوى تحصيل العاديين في العمل الزمني نفسه . بالإضافة لخصائص أخرى تتمثل في الانطوائية والعدوانية ، إضافة إلى شعور المعاق بالإحباط والحرمان والتمركز حول الذات ، وعدم المقدرة على ضبط النفس . وتؤدي هذه الأعراض عادة انتشار سلوكيات كالسرقة والكذب والعناد، وعدم الامتثال للأوامر إضافة للحساسية الزائدة في التعامل مع الآخرين والشااية وإتلاف الممتلكات والشذوذ الجنسي ، ومن السمات السيكلوجية للمصابين بالصمم، الانطواء على الذات، وقد يشعر المريض بالنقص ويصفهم البعض بالصلابة والانقباض وتأخر النمو العاطفي، وضعف التقدم التعليمي، ولذلك كانت هناك ضرورة حتمية لإنشاء مؤسسات لتعليم المعاقين" .

#### الخصائص الجسمية والحركية :

"يعاني المعاقون من اضطرابات في التأثير الحركي وقدرتهم على السيطرة على الأطراف والتنسيق بينها ، وتوجيه الحركات وحفظها وتكرار حدوثها بيسر وسهولة ، مما ينعكس على قدراتهم في ضبط الحركات الدقيقة والتحكم في مسك القلم أو التقاط الأشياء الصغيرة . وعليه يمكن القول أن هناك قيوداً مفروضة على النمو الجسيمي للمعوقين ترجع بلا شك إلى مشكلات التواصل التي تحد من اكتشافهم للبيئة والتفاعل معها ، لذا فمن الضروري تزويد المعوقين باستراتيجيات بديلة للتواصل من أجل نموهم النمو الجسيمي السليم" ( كراز ، ٢٠٠٤ ) .

"وقد كتب محمد ( ٢٠٠٥ ) عن المعاقين بصفة عامة والعوق السمي بصفة خاصة وتطرق إلى أكثر ما يميز الأطفال الصم من الناحية الاجتماعية والانفعالية :

الانعزال الاجتماعي : حيث يفضل الطفل الأصم وضعيف السمع الانزواء النفسي والعيش في عزلة، فهو يتسم بالعجز في إقامة علاقات سليمة مع أقاربه. إلا أنه يقوم بدوره الاجتماعي وسط جماعه الصم وضعاف السمع التي يجد فيها الحب والصدقة والترويح ، مما يساعده على تأكيد ذاته والحفاظ على استقرار شخصيته وثباتها على حالة العزلة التي يعيش فيها" .

## طرق الاتصال والتواصل لدى المعوقين سمعياً :

"إن أعظم التحديات التي تواجه الصم في مجتمعاتنا العربية تتمثل في كيف يتفاهمون؟ كيف يتعلمون؟ ماذا يفعلون؟ وما هي الطرق المثلى للاتصال معهم ومع المجتمع؟ وهل طرق الاتصال والتواصل الموجودة لديهم ولدى المجتمع تؤهلهم إلى الانخراط والاندماج في المجتمع بشكل طبيعي؟ ومن هذا المنطلق عرض كراز ( ٢٠٠١ ) الطرق المتاحة للاتصال والتواصل مع المعوقين سمعياً ، والطرق هي :

١- الطريقة الشفهية : تجمع هذه الطريقة بين استخدام الكلام وبقايا السمع وقراءة الكلام ، ولكنها تحرم على التلاميذ استخدام لغة الإشارة وهجاء الأصابع في عملية الاتصال ، ومن هذه الطريقة :

أ- قراءة الكلام : قد يطلق عليه اسم قراءة الشفاه ، ولكن فهم قراءة الكلام أعم وأشمل يضم تعبيرات الوجه والإيماءات ولغة الجسد وطبيعة الموقف والكلام وحركات الفك والشفاه ، وتعرف قراءة الكلام بأنها : " القدرة على فهم أفكار المتكلم بملاحظة حركات الوجه والجسد ، ومن خلال المعلومات المستمدة من الموقف وطبيعة الكلام".  
وهناك طريقتان لهذه المهارة وهي :

الطريقة التحليلية : وفيها يركز المعاق سمعياً على حركة من حركات شفتي المتكلم ثم ينظمها معا لتشكيل المعنى المقصود .

الطريقة التركيبية : وفيها يركز المعاق سمعياً على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركة شفتي المتكلم لكل مقطع من مقاطع الكلام . ومما يجدر الإشارة إليه أنه لا يوجد أفضلية لطريقة على أخرى إنما نجاح أي طريقة يعتمد على عدد من الأمور أهمها :

- مدى فهم الفرد المعاق سمعياً للمثيرات البصرية المصاحبة للكلام .

- مدى سرعة المتحدث .

- مدى ألفة موضوع الحديث للفرد المعاق سمعياً .

- مدى مواجهة المتحدث للفرد المعاق سمعياً" ( كراز، ٢٠٠١ ) .

"وأخيراً القدرة العقلية للفرد المعاق سمعياً . وعلى الرغم من فاعلية هذه الطريقة (قراءة

الشفاه) في تنمية مهارة التواصل لدى المعاق سمعياً إلا أنها تعاني من مشاكل رئيسية أهمها :

١- أن بعض الأصوات متشابهة في النطق وبالتالي يصعب تمييزها من خلال النظر إلى الشفتين .  
٢- إن بعض الكلمات هي حلقية وغير مرئية مقارنة بالكلمات التي تتضمن أحرفاً شفوية مما يجعل من الصعب قراءتها .

ب - التدريب السمعي : يعتقد أصحاب الطريقة الشفهية أنه كلما قلت درجة فقدان السمع ، كلما كان التدريب السمعي أفضل ، ولكما زادت درجة فقدان السمع كلما كانت قراءة الكلام أفضل ، وعلى ذلك فإن الأصم بدرجة حادة لا يجدي معه استعمال تدريب السمع" ( كراز ، ٢٠٠١ ) .

"ويعرض بطرس ( ٢٠١٠ ) بعض الخطوات التي يجب مراعاتها وإتباعها لتحقيق أهداف التدريب السمعي وهي كالتالي :

أ - تنمية إدراك الصوت .

ب - تنمية القدرة على تمييز الأصوات .

ج - تنمية القدرة على تمييز الأصوات المألوفة وغير المألوفة .

٢- الطريقة اليدوية : تجمع هذه الطريقة بين استخدام لغة الإشارة المتمثلة باليدين ، وإيماءات الوجه وحركات الجسم من جهة ، وهجاء الأصابع من جهة أخرى في عمليات الاتصال والتواصل مع المعوقين سمعياً ، وسنعرض أهم أشكال التواصل اليدوي ألا وهي :

١ - الاتصال والتواصل الإشاري ( لغة الإشارة ) : تعتبر لغة الإشارة اللغة المرئية للاتصال بين الصم أنفسهم والعالم أيضاً ، وهي عبارة عن نظام الحركات اليدوية والرموز المعبرة التي تستخدم فيها حركات الأيدي وتعبيرات الجسد والوجه وكل أنحاء الجسم بالتناغم مع حركة اليدين ليكون الاتصال أكثر فعالية ، ولتصل الرسالة بشكل تام للمستقبل، وتنقسم الإشارات إلى نوعين :

أ - إشارات وصفية : وهي التي لها مدلول معين ، يرتبط بأشياء حسية ملموسة في ذهن التلميذ الأصم ، ويقوم بالتعبير عنها بالإشارة ، مثل مدينة القاهرة يعبر عنها بالهرم .

ب - إشارات غير وصفية : وهي إشارات ليست لها مدلول معين مرتبط بشكل مباشر بمعنى الكلمة التي يتم التعبير عنها" ( كراز ، ٢٠٠٤ ) .

## هجاء الأصابع أو أبجدية الأصابع :

"هو نوع من الاتصال يستخدمه التلاميذ الصم في مدارسهم؛ لتعلم العلوم المختلفة حينما يصعب عليهم التعبير عن كلمة بالإشارة، فيلجأ الصم لهذا النوع من الاتصال، حيث يتم تشكيل وضع الأصابع لتمثل الحروف الهجائية باستخدام أصابع اليد . وتعتبر لغة الإشارة من وجهة نظر المؤيدين والمتحمسين لها ، هي اللغة الأم للأفراد الصم ، وأن هناك ما يبرز أن يتعلمها الأفراد السامعين بغية استخدامها في عملية التواصل مع الأفراد المعوقين سمعياً .

ومع أن هناك تشابهاً في الإشارات بين المجتمعات المختلفة ، إلا أن الإشارات تختلف من مجتمع إلى آخر، إن التطور الكبير في استخدام الإشارات واستحداث الجديد منها من قبل المختصين ، أدى إلى توثيق هذه الإشارة ، وإدخال التحسينات عليها من خلال قواميس ومعاجم خاصة بلغة الإشارة ساهمت في تبادل المعلومات والخبرات بين المختصين في مجال تعليم الأفراد الصم . هذا وتجدر الإشارة أنه من السهل تعلم لغة الأصابع حيث يمكن التعبير عن الأسماء أو الأفعال التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارة ، ومع ذلك يمكن الجمع بين لغة الإشارة والأصابع معا لتكوين جملة مفيدة ذات معنى وتسمى هذه الطريقة بطريقة الاتصال الشامل : وهي طريقة تجمع بين الطريقة اليدوية والطريقة الشفهية" (النوي ، ٢٠١٠)

### دور الأسرة في تنمية المهارات الاجتماعية عند ابنها المعاق سمعياً :

"قد يكون تعلم المهارات الاجتماعية أكثر صعوبة بالنسبة للطلبة المعاقين سمعياً إذا كانوا يفتقرون إلى بعض المهارات المعرفية اللازمة لإدراك المواقف الخطرة أو إلى القدرة الجسمية اللازمة للهروب أو طلب المساعدة ومن الاستراتيجيات الفعالة لتعليم هؤلاء الأطفال لعب الأدوار والمواقف التوضيحية للتعرف إلى حاجياتهم والقيود المفروضة عليهم" (الخطيب ، ٢٠٠٤) .

"وبما أن الأسرة أكثر المؤسسات التصاقاً بالفرد ، فإن أسلوب التنشئة فيها يساعد على ارتقاء مهاراته ، إذا سار في الوجهة التي تدعم السلوك الاجتماعي المناسب . وهناك علاقة ارتباطية دالة بين اتجاهات الوالدين ومستوى النضج الاجتماعي" (الخطيب ، ٢٠٠٤) .

"وتتباين وجهات النظر لدى علماء النفس في تفسيراتهم للدور الوالدي الذي يسهم في بناء شخصية الطفل الأصم ، لذا يشير كاشف ، وعبد الله ( ٢٠١٠ ) إلى وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأسرة قد يؤثر على دور حياة الأسرة إذ يتم ذلك في اتجاهين :

الأول : تباطؤ نمو الطفل الذي لديه احتياجات خاصة بمقارنته بإخوته العاديين .  
والثاني : تأثر أعضاء الأسرة الآخرين ونقصان الاهتمام بهم كمرجع للرعاية المضاعفة لذلك  
الطفل، والطفل الأصم في حاجة إلى الشعور بأنه مرغوب فيه ، وأن والديه يقدمان له يد المساعدة  
والتشجيع ، بل ويوجهانه نحو النجاح في الدراسة وفي علاقاته بالآخرين ، وأنهما يجبان التواجد  
معه واصطحابه ومشاركته أفراحه وأحزانه ، وأنهما يخافان عليه دون قلق أو لهفة ، ويفخران  
بأعماله الحسنة ، لذلك يشعر هذا الطفل بالحنان والدفء الأسري .

كما أن العمل على جذب اهتمام الطفل والاقتراب منه واكتسابه كصديق والاعتراف به  
كشخص له أهميته ، سوف يؤثر في بنائه النفسي إلى حد كبير، إذ نجحنا في تحقيق هذا الشعور  
فمن الممكن تنشيط دوافعه واكتسابه كصديق بدلا من عزله وانطوائه ، وقد تدفعه عملية العزلة  
المفروضة عليه إلى حقه على الآخرين الذين يستطيعون أن يفعلوا ما لا يستطيع هو، فيزداد  
حقده وكرهه إلى من حوله، وتتسم تصرفاته وسلوكياته مع الآخرين بالعنف والتحدي " .

"وقد لوحظ أن الأطفال الصم يستطيعون إدراك اتجاهات والديهم نحوهم عن طريق تبادل  
المشاعر والحركات والإشارات المستنبطة، والتي تظهر للطفل من خلال مشاعر الخوف والغضب  
والرفض واليأس والتبرير والألم النفسي ، الذي يعاينه الوالدان كنتيجة لإعاقة طفلهما . كما أن  
تحديد الأبناء لمستوى طموحهم يتم تبعا للنشاط الاجتماعي لهؤلاء الأفراد وعلاقاتهم بالآخرين،  
فالآباء الذين يضعون ضوابط معتدلة على أبنائهم وفي نفس الوقت يعطونهم المتزايدة بصورة  
تدرجية للاستقلال والتي عادة ما يسهمون بصورة فعالة في تدعيم ثقة الأبناء بأنفسهم وضبط  
ذواتهم والقدرة على الاعتماد على أنفسهم وعلى العكس فإن الآباء الذين يحكمون بصورة تتسم  
بالصرامة والجمود عادة ما نجدهم يميلون إلى الإضعاف التدريجي من ثقة أبنائهم وقدرتهم على  
الاستقلال ( النوبي ، ٢٠١٠ ) .

"ويتضح مما سبق أن فقد السمع يؤثر على النضج الاجتماعي للأصم، فيفرض عليه  
جدارا من الانطواء، والعزلة الاجتماعية ، وعدم تحمل المسؤولية والاعتماد على الآخرين، وعدم  
القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وأنماط التنشئة الأسرية أيضا د تقود إلى عدم  
النضج الاجتماعي والاعتمادية، وقد يكون مرجعه لنقص التواصل من الآخرين وحجب الخبرات  
المكتسبة منهم التي لا تحدث إلا من خلال تفاعلهم معه ، ولن يتم ذلك إلا من خلال وجود لغة

مشتركة ولن توجد هذه اللغة المشتركة إلا من خلال تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي عند الأصم ليستطيع المشاركة الاجتماعية الايجابية مع الأقران ممن يسمعون . ومن المعروف أن المعاقين سمعيا يميلون للتفاعل مع أشخاص يعانون مما يعانون منه ، وهم يفعلون ذلك أكثر من أية فئة من فئات الإعاقة المختلفة، ربما بسبب احتياجاتهم إلى التفاعل اجتماعيا والشعور بالقبول من الأشخاص العاديين ، كما أن مفهوم الذات لدى المعاقين سمعيا يتصف بعدم الدقة فهو غالبا ما يكون مبالغ فيه، كما تشير الدراسات أيضا إلى أن الأشخاص المعاقين سمعيا الملتحقين بمؤسسات خاصة للمعاقين سمعيا أو الذين يعانون آباؤهم أو أمهاتهم من الإعاقة السمعية، يتكون لديهم مفهوم ذات أفضل من غيرهم من المعاقين سمعيا . ومن الصعب إنكار حقيقة أن الإعاقة السمعية قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في التنظيم السيكولوجي الكلي للإنسان، على أن ذلك لا يعني أن الصمم يقود بالضرورة إلى سوء التوافق النفسي ، وهو أيضا لا يعني أن هناك تأثيرا محمدا قابلا للتنبؤ به لدى جميع الأشخاص المعاقين سمعيا، فكثيرون هم الذين يعتقدون بوجود خصائص انفعالية فريدة للأشخاص المعاقين سمعياً تختلف عن خصائص ذوي الإعاقات الأخرى كالمكفوفين مثلا ، وتختلف أيضا عن خصائص العاديين ، إلا أن البحوث فشلت في تقديم أدلة على صحة هذا الاعتقاد، الأمر الذي دفع بالباحثين إلى الإشارة إلى أن الادعاء بوجود سيكولوجية خاصة بالمعاقين سمعيا إنما هو مجرد وهم . وعلى أية حال ، فذلك لا يعني أن الإعاقة السمعية لا تؤثر في الخصائص النفسية والانفعالية للشخص ، ولكن ما يعنيه ذلك هو أن تأثير الإعاقة السمعية يختلف اختلافا جوهريا من إنسان لآخر، فالعوامل المحددة للبناء النفسي للشخص عديدة ومتنوعة وأثر الإعاقة السمعية في الفرد يعتمد على المعنى الذي تحمله بالنسبة له " (النوبي ، ٢٠١٠ ) .

### مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة :

"تتباين وتنوع القدرات والإعاقات لدى ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي تتباين وتنوع فيها لدى التلاميذ العاديين ولذا يجب بناء وتصميم المناهج التربوية لتخدم مدى ودرجة الإعاقة" (بنجون ، ٢٠٠٩ ) .

"وقد أشارت بنجو ( ٢٠٠٩ ) عدة عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم مناهج للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك على النحو التالي :

١- ضرورة إشراك مهنيين متخصصين من عدة مجالات ( فريق عمل ) نظرا لصعوبة وتعقيد مشكلات هذه الفئة .

٢- يجب أن يؤخذ في الحسبان توقعات و احتياجات أولياء الأمور نتيجة لتأثير التلاميذ المباشر في حياة والديهم .

٣- أن يكون المنهج المقترح مرتبداً بالنشاطات اليومية للتلميذ وذي طابع مجتمعي .

٤- يجب أن تتضمن عملية التعليم اكتساب المهارات و اتقانها و المحافظة عليها و تعميمها على ظروف و حالات جديدة .

٥- يجب أن تكون الاستراتيجيات التعليمية و التدريبية المستخدمة في إكساب المعارف و تعميمها فعالة و مؤثرة .

٦- اختيار المواد التعليمية المناسبة لأعمار التلاميذ .

علما بأن المدرسين الذين يعدون المنهج لذوي الاحتياجات الخاصة مطالبون بمراعاة عدة مضامين مهمة منها :

١- اختيار أهداف تعليمية ذات أولويات عليا يتسنى استخدامها حاليا أو فيما بعد .

٢- تحديد الأهداف التي تساهم في استقلال التلاميذ و تقليل الاعتماد على الآخرين الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس و زيادة التفاعل مع الآخرين .

٣- اختيار أساليب و ظروف تعليمية مناسبة لتشجيع الاكتساب الناجح و تسهيل استخدام و تعميم تلك المهارات في المواقف المختلفة للمهارات ( إبراهيم ، ٢٠٠٣ ) .

"لقد قدم إبراهيم ( ٢٠٠٣ ، ص ١٣٢ ) عدة مجالات يمكن لمنهج عملي أن يشملها و من هذه المجالات :

أ ) المهارات المنزلية ( مثل العناية بالذات و مهارات إدارة المنزل ) .

ب ) المهارات المدرسية ( مثل التفاعل مع الاقران ، والعمل في مجموعات ، واحترام جدول العمل والالتزام بالأوامر ) .

ج ) المحيط المجتمعي ذي العلاقة بالتنقل واستخدام المرافق .

د ) الترفيه و أوقات الفراغ ذات العلاقة بشغل الوقت بطرق مقبولة و ممتعة اجتماعية .

هـ ) المجال المهني و القدرات التي لها صلة بالحصول على وظيفة غير صعبة و المحافظة عليها .



"وهناك مجموعة من الخطوات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة فقد قدم بنجو ( ٢٠٠٩ ) ثمان خطوات مهمة لرسم منهج تلاميذ هذه الفئة وهي:

- أ ) تخطيط تقييم النشاطات .
- ب ) جمع معلومات شاملة عنهم .
- ج ) تحديد بيئة الطالب .
- د ) جمع معلومات عن الأداء الحالي .
- هـ ) القيام بتحليل البيانات الأولويات وتحديد .
- و ) كتابة خطة تربوية فردية .
- ز ) تنفيذ ومراقبة البرامج .
- ح ) تقييم البرامج بصفة منتظمة" .

#### طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة :

هناك مجموعة من طرق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والتي منها :

- التدريس العلاجي للتلاميذ المتأخرين دراسيا .
- استراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي .
- استراتيجية التدريس المباشر .
- استراتيجية التدريس باللعب .
- استراتيجيات الذكاءات المتعددة .
- الحقائق التعليمية .

#### أولا : التدريس العلاجي للتلاميذ المتأخرين دراسيا :

"على الرغم من أن طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة متنوعة إلا إنها عموما تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحى التشخيصي العلاجي ، ويتضمن تشخيص المشكلة ووضع خطة لمعالجتها ويتناول : ( تقييم التلميذ / التخطيط للتدريس / تنفيذ الخطة التدريسية / تقييم فاعلية التدريس ) ويمكن تصنيف الطرائق التعليمية المستندة إلى المنحى التشخيصي العلاجي إلى نموذجين رئيسيين هما:

١- نموذج تدريب العمليات : ويعتمد هذا الأسلوب على افتراض مفاده إن المشكلات الأكاديمية والسلوكية تنجم عن اضطرابات داخلية لدى الطفل ومن هنا على المعلم أن يصمم البرامج التربوية التصحيحية أو التعويضية القادرة على معالجة تلك الاضطرابات وهي : ( الاضطرابات الإدراكية الحركية / الاضطرابات البصرية الإدراكية / الاضطرابات النفسية اللغوية / الاضطرابات السمعية الإدراكية ) .

٢- نموذج تدريب المهارات : ويقصد بهذا الأسلوب التدريس المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة وهذا الأسلوب يسمح للطفل إتقان عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب عناصرها مما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منتظم" . ( عبيدات، وأبو السميد ، ٢٠٠٩ ) .

#### استراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي :

"وهي نوع من المعالجات التعليمية يتم من خلالها تشخيص وتصحيح أخطاء التعلم التي وقع فيها التلاميذ في معلوماتهم أو مهاراتهم أثناء تعلمهم لموضوعات الدراسة بطرق التدريس الجماعية ومن ثم مساعدتهم على تصحيح تلك الأخطاء بالأساليب العلاجية المناسبة لهم وصولاً إلى إتقان تعلم تلك المعلومات أو المهارات" ( عبيدات، وأبو السميد ، ٢٠٠٩ ) .

"كما يعرف بأنه مجموعة من الجهود والإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل للارتقاء بالمستوى التحصيلي لمن تحول المعوقات الحسية والمعرفية والنفسية دون وصولهم إلى مستوى التحصيل العادي، والذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا الارتقاء يتم بشكل فوري يقتضيه الموقف التدريسي ، أو فيما بعد حين تتوافر لدى المعلم مجموعة من العناصر التي تتطلب التخطيط لإجراءات علاجية لها" ( عبيدات، وأبو السميد ، ٢٠٠٩ ) .

"ويتضمن التدريس التشخيصي العلاجي عمليتين وهما كما ذكرهما عبيدات و أبو السميد (٢٠٠٩) :

أولاً : عملية التشخيص :

عملية يتم بمقتضاها التعرف على اخطاء التعلم لدى التلاميذ ( بشكل كمي وكيفي ) واستقصاء أسباب حدوثها ، توطئة لتقديم الوصفات العلاجية التعليمية لتصحيحها .

ما معنى اخطاء التعلم ؟

نقول إن التلاميذ لديهم أخطاء في التعلم، عندما يواجهون صعوبة أو يكون لديهم ضعف في تعلم معلومات أو مهارات معينة .

وتتمثل هذه الصعوبات أو ذلك الضعف في :

- عدم قدرتهم على تعلم هذه المعلومات أو القدرات بشكل تام.
- أو إن تعلمهم لها ليس على المستوى المنشود.
- أو إن تعلمهم لها يفتقر إلى الصحة والدقة المتوقعة.

### أنواع أخطاء التعلم :

- ١- نقص في المعلومات .
- ٢- عدم القدرة على التعبير عن الاجابة الصحيحة .
- ٣- خلط في المعلومات .
- ٤- عدم القدرة على التطبيق في مواقف جديدة .
- ٥- سيادة بعض التصورات الخاطئة لدى التلاميذ .
- ٦- التسرع في التعميم .
- ٧- عدم الدقة أو السرعة في أداء المهارة .

"ومن أسباب وقوع أخطاء التعلم لدى التلاميذ :

- ١- عدم توفر الحد الأدنى من متطلبات التعلم المسبقة أو المعرفة القبلية اللازمة لتعلم الموضوع الجديد مما يعوق تعلم ما به من معلومات ومهارات .
- ٢- انخفاض مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ .
- ٣- صعوبة المحتوى وعدم مناسبته للقدرات العقلية للطلاب .
- ٤- عدم مناسبة إجراءات التدريس المستخدمة في تدريس المحتوى.
- ٥- سرعة تقديم المحتوى بصورة لا تتناسب مع سرعة التعلم لدى التلاميذ .
- ٦- خلو الموقف التدريسي من التدريبات والأنشطة .
- ٧- صعوبة الاختبارات أو عدم معرفة الطلاب بطريقة وضع الأسئلة وطرق الإجابة عليها .
- ٨- ضعف المعلم" ( عبيدات وأبو السميد ، ٢٠٠٩ ) .

## أساليب تشخيص أخطاء التعلم :

- ١- التشخيص عن طريق المقابلات الاكلينيكية .
- ٢- التشخيص عن طريق الملاحظة .
- ٣- التشخيص عن طريق الاختبارات التشخيصية .

ثانيا : عملية العلاج :

تشير عملية العلاج إلى ذلك التدريس التصحيحي المتضمن تقديم وصفات علاجية لتصحيح أخطاء التعلم الحادثة لدى التلاميذ ، بالاستعانة بالأساليب التالية :

- ١- لعلاج عن طريق الكتب البديلة.
- ٢ - العلاج عن طريق كتب أو كتيبات التدريب .
- ٣ - العلاج عن طريق بطاقات التوضيح .
- ٤ - العلاج عن طريق الاستعانة بإحدى تقنيات التدريس .
- ٥ - العلاج عن طريق المجموعات الصغيرة المتعاونة .
- ٦ - العلاج عن طريق النمذجة .
- ٧ - العلاج عن طريق إعادة التدريس " ( عبيدات، وأبو السميد ، ٢٠٠٩ ) .

"وعلى الرغم من أن الهدف المباشر للتدريس العلاجي هو تصحيح صعوبات تعليمية معينة ، فإن اهتمامنا لا ينبغي أن يتوقف عند هذه النقطة ، فالتحليل الدقيق لنتائج التقويم خلال التشخيص والعلاج سوف يكشف اخطاء التعلم التي يمكن منعها، وعن العوامل المسببة التي يمكن تعديلها ، والنتيجة النهائية" ( عبيدات و أبو السميد ، ٢٠٠٩ ) .

"ويذكر العبا جي و إبراهيم ( ٢٠١٤ ) خطوات التدريس العلاجي :

### ١- اكتشاف الاحتياجات الخاصة بالطفل :

في التخطيط العلاجي يتم تقييم الطفل بطريقة يمكن بها تحديد احتياجاته الخاصة بوضوح ويشمل هذا التقييم العوامل التي قد تؤثر في نمو وأداء الطفل المدرسي ويعكس بدقة ميول الطفل ومستوى تحصيله، وتعتبر الاحتياجات الجسمية الخاصة للطفل وذكائه واحتياجاته الاجتماعية والانفعالية والتربوية أسس يقوم عليها التخطيط .

٢- تحديد أهدافا سنوية وأهدافا تعليمية قصيرة المدى :

فالأهداف السنوية يجب أن تكتب بحيث تصف ما يتوجب على الطفل أن يكون قادرا على عمله مع نهاية العام ، أما الأهداف قصيرة المدى فيجب أن تشمل على السلوك الذي سيتم تحصيله والظروف التي سيحدث فيها السلوك ومحك التحصيل الناجح .

٣ - تحليل المهمة التي سيتم تعلمها : إن أي مهمة أو مهارة سيتم تعلمها يجب تجزئتها إلى المهمات الفرعية المكونة لها ، وأن هدف تحليل المهمة هو تبسيطها للتأكد من النجاح .

٤ - تصميم التعليم في مستوى الطفل :

يجب أن يبدأ تدريس الطفل من النقطة التي يستطيع الاستجابة عليها بشكل مريح بحيث تقدم المهمات السهلة أولا ومن ثم زيادة تعقيد المهمة بشكل تدريجي ، أن النجاح على سلسلة من المهمات البسيطة سوف يعزز الطفل ويسهم في الرغبة في إتقان مهمات أكثر تعقيدا .

٥ - تقرير كيف تدرس واختيار القناة المناسبة للاستجابة :

قبل بدئ التدريس يجب تحديد الكيفية التي يستجيب فيها الطفل والواقع أن هناك نوعان من الاستجابة ، الأول يتمثل في الاستجابة الحركية ومعالجة الأشياء يدويا ، أما النوع الثاني فهو الاستجابة اللفظية إذ قد يصدر الأطفال بعض الأصوات أو يستخدم اللغة المنطوقة كوسيلة للاستجابة .

٦- تعديل المهمات لكي تتناسب مع المشكلات المعرفية للأطفال :

فحين يعاني الطفل من صعوبات معرفية فمن المهم تعديل طبيعة المواد الشفهية والبصرية المقدمة للطفل أو تعديل طبيعة استجابة الطفل أو اختيار مهمة أقل صعوبة .

٧ - اختيار المكافآت الملائمة للطفل :

هناك أنواع كثيرة من المكافآت وأن أكثر هذه المعززات تأثيرا هي التي تدخل الفرح والسرور على قلب الطفل .

٨ - توفير التعليم الزائد :

إن التعليم الزائد يساعد على الاحتفاظ بالمادة التعليمية .

٩ - توفير تغذية راجعة : وذلك بإعلام الطفل بصحة الاستجابة فالطفل بشكل عام يرغب في

معرفة ما إذا كانت الاستجابة مقبولة .

١٠ - تحديد مدى تقدم الطفل :

إن أحد الإجراءات الهامة في التربية العلاجية هو قياس الحد الذي يميل إليه الطفل بما يحزره من تقدم ونجاح في ضوء الظروف التعليمية المستخدمة" .

"ويذكر العباجي و إبراهيم ( ٢٠١٤ ) استخدامات التدريس التشخيص العلاجي في

النقاط الآتية :

١- إذا كان محتوى موضوع الدراسة يغلب عليه الجانب المعرفي ( المعلومات ) أو الجانب المهاري الأكاديمي بمعنى أن تكون غالبية المحتوى في شكل معلومات أو مهارات أكاديمية أساسية ( مثل المهارات الحسية ،..... الخ ) .

٢ - إذا كان الهدف من تدريس موضوع الدراسة تنمية أساسيات المادة العلمية أو تنمية المهارات الأساسية .

٣ - إذا كان موضوع الدراسة صعبا وتكثر فيه أخطاء التعلم .

٤ - إذا كان بالإمكان تنظيم تتابع المحتوى بشكل تدرجي ( هرمي )

٥ - إذا توافرت الإمكانيات اللازمة لتطبيق إجراءات التشخيص والعلاج .

٦ - توافر معلم مؤهل للتدريس بهذه الاستراتيجيات ومفضلا لها .

٧ - وجدت قناعة لدى المتعلمين وأولياء الأمور للتعلم بهذه الاستراتيجية" .

استراتيجية التدريس المباشر :

"وهي طريقة في التعليم والتعلم متمركزة حول المعلم تجمع بين قيام المعلم بشرح معلومات أو عرض كيفية أداء المهارات لعدد كبير من المتعلمين في صف دراسي ، وبين قيام هؤلاء المتعلمين بممارسة أنشطة تعليمية ( أسئلة تمارين تطبيقات .. الخ ) ذات علاقة بهذه المعلومات أو تلك المهارات ، ومن ثم تلقيهم تغذية راجعة من المعلم تتعلق بأدائهم في هذه الأنشطة" ( العباجي، و إبراهيم، ٢٠١٤ ) .

## خصائص التدريس المباشر :

١ - يسيّر التدريس وفق هذه الاستراتيجية في عدة مراحل :

تقديم موضوع الدرس ، يليه عرض من المعلم للمعلومات والمهارات المتضمنة في موضوع الدرس ، ثم حل المتعلمين لأسئلة أو ممارستهم لتمارين بشكل جماعي وأخيرا ممارستهم للتطبيقات بشكل فردي ومستقل في الصف ثم في البيت .

٢ - توظف هذه الاستراتيجية لتدريس موضوعات الدراسة ذات الطابع

المعرفي وذات الطابع المهاري .

٣ - يلعب المعلم فيها الدور الرئيس في الصف ، لذا يقال عن هذه الاستراتيجية إنها استراتيجية متمركزة حول المعلم أو يقال عنها إنها استراتيجية موجهة من قبل المعلم ، ذلك لأن المعلم يكون مسئولا بدرجة كبيرة عن العملية التعليمية بالصف فهو المنوط بها ؛ إذ يتولى شرح المعلومات أو عرض المهارات على المتعلمين ، وي طرح أمامهم التمارين والتطبيقات ويزودهم بنتائج حلولهم لها ؛ أي يوضح لهم أوجه الصواب أو الخطأ في هذه الحلول ؛ بمعنى أنه يزودهم بتغذية راجعة عن أدائهم، ويصحح أخطاء التعلم لديهم ؛ كما يتولى مسؤولية وإدارة هذه العملية وتهيئة عوامل بيئة الصف ( الحرارة ، الهواء ، الضوء، نظام الجلوس... الخ ) وذلك لجعلها بيئة مناسبة للتدريس الفعال ، إضافة لتوفيره للمواد والأدوات والأجهزة التعليمية المطلوبة .

٤ - تستخدم هذه الاستراتيجية في التدريس الجمعي أي لتدريس الصفوف

الدراسية التي بها أعداد كبيرة من المتعلمين .

٥ - أن التعليم المباشر والصريح يكون فعالا مع التلاميذ المتأخرين دراسيا في

تنفيذ المهمات الأكاديمية فهذا يحتاج إلى تحليل مكونات المنهج وكيفية بناء السلوكيات المتسلسلة.

٦ - يمكن دمج التعليم المباشر مع أساليب عديدة أخرى من أساليب التدريس التي تستخدم مع

التلاميذ المتأخرين دراسيا فيمكن استخدامه مع أسلوب التعليم الفردي والتفسيرات البديلة

للمفاهيم ، و يراعى في ذلك الخصائص الفردية للطفل في عملية التخطيط للتعلم .

٧ - يقاس نجاح هذه الاستراتيجية بكفاءتها في تنمية تحصيل التلاميذ للمعلومات أو المهارات

محل التدريس ، وليس بقدرتها على تنمية عمليات التعلم لديهم مثل ( عملية التصنيف ، المقارنة ،

التعميم ، الاستنتاج ، التحليل ونحوها ) لذا يقال إن هذه الاستراتيجية تهتم بنتائج التعلم أكثر من

كونها تهتم بعمليات التعلم ، أي أننا من خلالها نعلم المتعلمين المعلومات و المهارات ، ولا نعلمهم غالبا كيف يستخدمون هذه المعلومات ليتعلموها بأنفسهم" ( العباي و إبراهيم ، ٢٠١٤ ) .  
"ويستخدم التدريس المباشر في الحالات التالية :

١ - إذا كانت أهدافه تتعلق بتعلم المتعلمين أساسيات المعرفة ( المفاهيم ، المبادئ ، القوانين ، النظريات ... الخ أو للمهارات الأكاديمية الأساسية مثل المهارات الحسابة .

٢- إذا كان عدد المتعلمين في الصف الواحد كبير ويكون التعليم الجماعي هو البديل الوحيد المتاح أمامنا .

٣ - إذا كانت المعلومات أو المهارات صعبة الفهم بدون شرح مباشر من المعلم أو تكون غير متاحة بسهولة لدي المتعلمين للاطلاع عليها في مصادر تعلم أخرى .

٤- إذا كان المطلوب تدريس أكبر كمية من المعلومات أو المهارات في أقل وقت ممكن .

٥ - إذا كانت هنالك ضرورة لأن يخضع تعلم المتعلمين للتوجيه المباشر والضبط والربط من قبل المعلم .

٦- إذا كان غالبية المتعلمين من ذوي القدرات الأكاديمية الدنيا" ( العباي و إبراهيم ، ٢٠١٤ )  
( استراتيجيات الذكاءات المتعددة :

"هي إجراءات التدريس التي تقوم على تنوع الأنشطة والطرائق والأساليب التدريسية لمخاطبة أنواع الذكاءات المتعددة التي يمتلكها التلاميذ ليكونوا نشطين وفاعلين في الوصول الى المعلومة وتحقيق الأهداف المرغوبة" ( القحطاني ، ٢٠٠٩ ) .

"ويقوم مفهوم الذكاءات المتعددة على تفاوت القدرات والإمكانات المختلفة لدى الفرد

الواحد بما يعنى أن بعض هذه القدرات والإمكانات قد تكون ضعيفة لدى الفرد ، بينما يكون بعضها الآخر قويا . ويمتلك التلاميذ المتأخرين دراسيا بعض الذكاءات المرتفعة ، - وفقا لنظرية

الذكاءات المتعددة - والتي تظهر بوضوح في بعض مجالات هذه الذكاءات مثل الرسم والموسيقى

والتربية البدنية والتمثيل والتي قد تتفوق على مثيلاتها لدى أقرانهم العاديين ، ورغم ذلك لم يستفد

منها المعلمون في تحسين مستوى التعليم الاكاديمي لدى المتأخرين دراسيا . لذلك فمن الضروري

الاعتماد في التدريس للمتأخرين دراسيا على استراتيجيات تركز في أنشطتها على استثمار ما

لديهم من جوانب قوة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة" ( القحطاني ، ٢٠٠٩ ) .



"ويعرف مجدي ( ٢٠١٣ ) نظرية الذكاءات المتعددة بأنه القدرة على حل المشكلات ، أو ابتكار نواتج ذات قيمة في نطاق ثقافة واحدة على الأقل ، وسياق خصب وموقف طبيعي ، كما يرى أن أي فرد يمتلك ثمان ذكاءات وهي كالآتي:

١- الذكاء اللغوي : ويعنى قدرة الفرد على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة ومعانيها في المهام المختلفة سواء في التعبير عن النفس أو في مخاطبة الآخرين .

٢ - الذكاء المنطقي الرياضي : ويتمثل في القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات والاستدلال والاستنتاج والتمييز بين النماذج وإدراك العلاقات.

٣ - الذكاء البصري المكاني : ويعنى القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة من خلال مهارات التمييز البصري ، والتعرف البصري ، والتعبير البصري ، والصور العقلية ، والاستدلال المكاني.

٤ - الذكاء الجسمي الحركي : ويشير إلى القدرة على ربط أعضاء الجسم بالعقل لأداء بعض المهام مثل الممثل ، واللاعب الرياضي ، أو استخدام اليدين لإنتاج بعض الأشياء مثل الطبيب الجراح ، والنحات ، والميكانيكي .

٥ - الذكاء الموسيقي : ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك وإنتاج الصيغ

الموسيقية المختلفة التي تتمثل في الإيقاع ، والجرس الموسيقي ، ونوعية الصوت.

٦- الذكاء الاجتماعي : ويعني قدرة الفرد على التواصل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين .

٧ - الذكاء الشخصي : ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك مشاعره ودوافعه ، واستخدام المعلومات المتاحة في التخطيط لشئون حياته واتخاذ القرارات المناسبة له".

**التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في علاج التأخر الدراسي :**

"تعتمد التطبيقات التربوية للمتأخرين دراسيا على كل من : المعلم من جهة ، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة من جهة أخرى والتي يجب أن تهتم بجوانب القوة لديهم إلى جانب اهتمامها بجوانب ضعفهم" ( أبو شعبان ، ٢٠١٠ ) .

"فبالنسبة للمعلم يجب أن ينمى نفسه مهنيا من خلال القراءة والاطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم للمتأخرين دراسيا، كما يجب عليه أن يغير - بشكل مستمر - في طريقة عرضه بحيث ينتقل من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور.. الخ ، أو يؤلف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة، كما يجب عليه الاهتمام بجوانب القوة لدى أفراد هذه الفئة في الذكاءات المختلفة ، وهذا يعنى أن التدخل التربوي لهؤلاء الأطفال يجب أن يركز على جوانب القوة لدى كل تلميذ خاصة تلك التي تجمع بين عدة ذكاءات ، فضلا عما سبق فإن تقييم هؤلاء التلاميذ لابد أن يكون شموليا متعدد الأبعاد بحيث يشمل مجالات الذكاءات المختلفة" (أبو شعبان ، ٢٠١٠) .

"كذلك يجب عليه التخطيط للدرس والاهتمام في تحضيره بالأنشطة التي تستثمر الذكاءات المختلفة سواء كانت لغوية أو فنية أو مسرحية أو موسيقية ، وأن يهتم بالمواهب والقدرات الخاصة التي قد توجد لدى بعض التلاميذ واستثمارها في العملية التعليمية ( أبو شعبان، ٢٠١٠) .

"وبالنسبة لمعلمي الأنشطة غير الصفية مثل الرسم والموسيقى والتربية البدنية يجب أن يكون لهم دور أساس ي في مساعدة معلم العلوم حتى يحدث تكاملا مهنيا بينهم بما يخدم العملية التعليمية للمتأخرين دراسيا" ( أبو شعبان ، ٢٠١٠) .

"وأما بالنسبة إلى استراتيجيات التدريس المناسبة للمتأخرين دراسيا فأنها يجب أن تتمشى مع تفاوت القدرات لدى الفرد الواحد بما يعنى أن كل فرد لديه جوانب ضعف ويمتلك جوانب قوة ، ولذلك فإن نظرية الذكاءات المتعددة تجعل المعلمون الذين يستخدمونها في التدريس ينظرون للطفل المتأخرين دراسيا كأشخاص يمتلكون نواحي قوة في مجالات كثيرة من ذكاءاتهم مثل الفن والموسيقى والرياضة البدنية والإصلاح الميكانيكي وبرمجة الكمبيوتر ، ومن ثم استثمارها في تعليمهم الأكاديمي" ( أبو شعبان ، ٢٠١٠) .

"ولقد أوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم المتأخرين دراسيا لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل

تلميذ داخل حجرة الصف أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه" ( أبو شعبان ، ٢٠١٠ ) .

"ويذكر أبو شعبان ( ٢٠١٠ ) : الأنشطة التعليمية التي تستخدم في التدريس للمتأخرين دراسيا وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة وهي كالآتي :

١- الذكاء اللغوي :

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الجانب اللغوي مثل سرد القصص التي تنسج فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية والتسجيل الصوتي على الكاسيت والذي يعتبر وسيلة بديلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر واستخدام المهارات اللغوية في التواصل والاستماع ، والاشتراك في المناقشات

٢ - الذكاء المنطقي - الرياضي :

من أمثلة الجانب المنطقي لهذا الذكاء أن يذكر التلميذ الأشياء التي تندرج تحت حالات المادة الثلاث الغازية والسائلة والصلبة، أو يحل المسائل الرياضية، أو يقوم بالألعاب الرقمية مثل حساب العدد الذري لبعض العناصر الكيميائية .

٣ - الذكاء المكاني :

تستخدم في أنشطة هذا الذكاء الصور الفوتوغرافية، والرسوم البيانية لتوضيح الفكرة ، كما يمكن للطفل أن يستخدم خياله لتحويل موضوع الدرس إلى صور ذهنية للأشياء ، ويمكنه أيضا أن يرسم صورة تعبر عن موضوع الدرس الذي يدرسه، أو يحول المفاهيم الجديدة إلى رسومات مثل رسم صورة لمفهوم النبات .

٤ - الذكاء الحركي :

وتستخدم في أنشطة هذا الذكاء أعضاء الجسم المختلفة مثل استخدام الأصابع في العد أو استخدام حركات الجسم لإظهار حركات الذرات في التفاعل الكيميائي، أو التعبير بالإيماءات عن مفاهيم علمية أو ألفاظ محددة من الدرس حيث يقوم التلاميذ بتحويل معلومات الدرس من نظم رمزية لغوية أو منطقية إلى تعبيرات جسمية حركية مثل انقسام الخلية أو دوران القمر حول الأرض.

#### ٥ - الذكاء الموسيقي :

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الإيقاع الموسيقي مثل ترديد قصة دورة حياة الفراشة في صيغة إيقاعية، أو تهجئة الكلمات على الإيقاع، أو التعبير عن جوهر الدرس بالأناشيد المصاحبة بالموسيقى أو بالإيقاع .

#### ٦ - الذكاء الاجتماعي :

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين مثل مشاركة الأقران في الأنشطة الاجتماعية المختلفة أو عرض ومناقشة موضوع ما ، والذي يمكن أن يتم من خلال اشتراك التلميذ مع فرد محدد من زملائه في كل مرة أو بمشاركة أعضاء جدد من الصف ، كأن يشترك الطفل مع زملائه في تصنيف العناصر الكيميائية بحيث يحمل كل تلميذ بطاقة لعنصر معين ، ويصطف التلاميذ في طابور وفقا لترتيب نوع العناصر .

#### ٧- الذكاء الشخصي :

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على إدراك الفرد لذاته ، ووعيه بمشاعره وتفكيره ومعتقداته ، والتخطيط الصحيح لشئون حياته مثل جعل التلاميذ يعبرون عن أنفسهم داخل حجرة الدراسة ، وتقدير مشاعرهم وتقليل النقد الموجه إليهم ، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحديد أهدافهم سواء كانت قصيرة المدى مثل تحديد التلميذ لثلاثة أشياء يجب أن يتعلمها هذا اليوم ، أو تحديد أهداف طويلة المدى مثل تعبير التلميذ عن رؤيته لنفسه بعد عشرين سنة .

#### ٨ - ذكاء التعامل مع الطبيعة :

تتركز أنشطة هذا الذكاء على استكشاف الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والطيور والصخور ، ومن أمثلة أنشطة هذا الذكاء قيام التلاميذ بزراعة بعض نباتات الزينة في أحواض صغيرة داخل حجرة الدراسة أو في حديقة المدرسة ، وتشجيعهم على تصنيف نباتات الحديقة وفقا لأنواعها أو ألوان أزهارها ، أو وفقا لأجزائها ( الجذر والجذع والساق والأوراق ) ، وأيضا اصطحابهم في زيارة للريف للتعرف على هذه الأشياء في بيئتها الطبيعية" ( أبو شعبان ، ٢٠١٠ ) .

## الحقائب التعليمية :

تمثل الحقيبة التعليمية أحد نماذج التعلم الفردي وتبلورت فكرة الحقائب التعليمية مع تطور البرامج التي تهدف إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين خاصة التلاميذ المتأخرين دراسيا .

"وعرفت القحطاني ( ٢٠٠٩ ) الحقيبة التعليمية : بأنها وحدة تعليمية تعتمد نظام التعلم الذاتي وتوجه نشاط المتعلم ، وتحتوي على مادة معرفية ومواد تعليمية متنوعة مرتبطة بأهداف سلوكية ، ومعززة باختبارات قبلية وبعديّة وذاتية ، ومدعمة بنشاطات تعليمية متعددة تُخدم المناهج الدراسية وتساندها و الحقيبة التعليمية وحدة تعليمية تتصف بأنها :

- ١ - تتخذ من أسلوب النظم منهجا في إعدادها .
- ٢ - محددة الأهداف بصورة سلوكية .
- ٣ - التعلم من خلالها فرديا وذاتيا .
- ٤ - تراعي الفروق الفردية .
- ٥ - تشتمل على مواد تعليمية متعددة .
- ٦ - تشتمل على أنشطة ومهارات هادفة متنوعة .
- ٧ - تتنوع فيها أساليب التقويم وأوقاته .
- ٨ - يتوافر فيها دليل استخدام مشتملا على المحتوى العلمي .
- ٩ - مستوى التعلم المستهدف من خلالها هو الإتقان " .

"وتذكر القحطاني ( ٢٠٠٩ ) مكونات الحقيبة التعليمية :

تتكون الحقيبة التعليمية من مجموعة من المكونات تختلف في عددها وترتيبها بحسب وجهة نظر المصمم والموقف التعليمي الذي يتبناه ، وهي لا تخرج عادة عن المكونات الرئيسة التالية : ( الدليل - الأنشطة التدريسية - التقويم وأدواته ) .

أولا : الدليل يوضع على شكل كتيب صغير أو صفحات منفصلة ويتضمن معلومات واضحة عن موضوع الحقيبة ومحتوياتها وفئة المتعلمين المستهدفة ومستواهم التعليمي و يشتمل على معلومات عامة عن :

١ - العنوان : الذي يوضح الفكرة الأساسية التي تعالجها الحقيبة ، وبقدر ما يحقق الهدف منه واضحا ومحددا يكون العنوان .

٢ - التعليمات للمعلم والمتعلم : وهي تتضمن إرشادات توضح للمعلم والمتعلم - كل في النسخة المخصصة له - أسلوب التعامل مع الحقيبة وخطوات العمل فيها وطريقة استخدام الاختبارات ومواقيتها .

٣ - مسوغات استخدام الحقيبة : تبين للمتعلم الغرض من استخدام طريقة الحقيبة لدراسة الموضوع وتوضح له أهمية دراسة المحتوى ، كذلك تهدف إلى الوصول لاقتناعه بأهميتها.

٤ - مكوناتها المطبوعة وغير المطبوعة : من أدوات وأجهزة ونماذج مجسمة وورقية وشفافيات وأفلام وأشرطة .... الخ .

٥ - الفئة المستهدفة : لتحديد نوع المتعلمين الذي يوجه إليهم برنامج الحقيبة كبيان حدود العمر والصف الدراسي .... الخ .

٦ - الأهداف السلوكية : التي تصف النتائج المتوقع تحقيقها في أداء المتعلم بعد كل مرحلة من برنامج الحقيبة وبعد إتمام البرنامج بكامله" ( القحطاني، ٢٠٠٩ ) .

ثانيا : الأنشطة التدريسية :

"تشتمل كل حقيبة تعليمية على مجموعة من الأنشطة والاختيارات التي

توفر للمتعلم فرص الانتقاء بما يناسب اهتمامه ورصيده الثقافي ، كما توفر هذه الأنشطة التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمواد المقدمة له من أجل تحقيق الأهداف المحددة بإتقان عالٍ ، ومن هذه الاختيارات:

١- وسائل تعليمية متنوعة : بحيث تحتوي الحقيبة على مجموعة من الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف المحددة وممارسة النشاطات المؤدية إليها .

٢- أساليب وطرائق متنوعة : حسب نوع التعليم المتبع سواء كان أو فرديا وبما يلائم طبيعة الموضوع وأنماط التعلم والفروق الفردية بين جميعا المستهدفين ، كتتنوع الأسئلة والاعتماد على الصور البصرية والسمعية أو المزج بين عدة طرق.

٣- مستويات متعددة للمحتوى : من حيث التدرج بالمتعلم من السهل إلى الصعب " ( القحطاني، ٢٠٠٩ ) .

ثالثا : التقويم وأدواته :

"يعد التقويم من العناصر الأساسية في العملية التربوية بشكل عام وفي الحقائق التعليمية بشكل خاص ، فهو يبين مدى نجاح الحقيية في ما صممت من أجله ، كما يشخص الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير فيها ويوضح التقويم أثر أساليب التدريس المتبعة ومدى فاعليتها و مدى تحقيق المتعلمين للهداف المحددة بعد إنجازهم مختلف أنشطة الحقيية . ويتكون برنامج التقويم في الحقائق التعليمية من الاختبارات التالية :

الاختبار القبلي ( المبدئي ) :

ويهدف إلى تحديد مدى استعداد المتعلم لتعلم مادة الرزمة و ما إذا كان يحتاج لدراسة ال وحدة أم لا، و يساعد في تحديد نقطة البدء التي تبدأ منها دراسة موضوع الحقيية ، فقد يبدأ من أولها أو من قسمها الثاني أو الثالث وهكذا ، كما يساعد المعلم على تنظيم المتعلمين وترتيبهم في مجموعات متقاربة ، لتحقيق أكبر تفاعل مع البرنامج .

الاختبار البنائي :

مجموعة من الاختبارات المرحلية القصيرة تصاحب عملية التعلم باستمرار لتزويد المتعلم بتغذية راجعة وفورية تعزز تعلمه وتدفعه للتقدم بعد كل اجتياز ، صحيح لكل خطوة ويكون التقويم بنائيا وتجميعيا وتكوينيا ذاتيا وفرديا إذا اعتمد فيه المتعلم على نفسه تماما .  
الاختبار النهائي ( البعدي ) :

ويتم بعد إكمال المتعلم لتنفيذ نشاطات الحقيية والغرض منه تحديد مقدار إنجاز المتعلم للهداف ومدى استعداده للبدء بحقيية أخرى ، فإذا ظهر من نتيجة هذا الاختبار أن المتعلم قد حقق المستوى المطلوب فإنه يمكن الانتقال به إلى حقيية أخرى تالية، وإلا فيعود إلى البدائل الأخرى لاستكمال ما لم يتحقق " ( القحطاني، ٢٠٠٩ ) .

"وكذلك ذكرت القحطاني ( ٢٠٠٩ ) خصائص الحقائق التعليمية :

- تشكل الحقيية التعليمية برنامجا تعليميا متكاملا :وضع بموجب خطة مدروسة ، وعملية منظمة تتيح للمتعلم دراسة ما يريده ويرغب فيه من معارف .

- تشكل برنامجا للتعليم الذاتي : نظرا لاعتبار المتعلم محور العملية التعليمية ، وهو الذي يقرر متى يبدأ ، وأين ، وأي الوسائل يستخدم .

- توافر التعلم من أجل الإتقان : حيث يشترط إتقان الوحدة الدراسية - معلومة أو مهارة - بمستوى ما بين ٨٠ - ٩٥ % قبل انتقاله إلى وحدة تالية .

- تنوع أنماط التعليم : فهناك المجموعات الكبيرة باستخدام الأفلام وأجهزة العرض، وكذلك نمط المجموعات الصغيرة ، كالاتشارك في إجراء تجربة وتقاسم الأدوار لتنفيذها ، وهناك استراتيجية التعلم الفردي الملازمة للحقيبة .

- تراعي سرعة المتعلم : حيث عامل الزمن يصبح خاضعا لظروف كل متعلم فالمتعلم بطيء التعلم، ليس ملزما بأن يجاري أقرانه أو يلحق بمن سبقوه، كما أن سريع التعلم لا يضطر للانتظار حتى يلحق به غيره .

- توفر الأنشطة والوسائل المتعددة : إن تعدد الأنشطة يلبي احتياجات المتعلم ، ويمكنه من استخدام حواسه ، فقد يفضل المتعلم أن يشاهد فيلما أو يستمع إلى شريط مسجل أو يجري تجربة أو أن يقرأ كتابا .

- تلتزم التغذية الراجعة : وهي المعلومات التي تعطى بعد أداء العمل وتقوم بضبط سلوك المتعلم للوصول إلى الأهداف ، كما تفيد في تقويم أداء المعلم بدلالة عدد المتعلمين الذين أتقنوا المهمات المطلوبة فتقوم التغذية الراجعة بتعزيزه أو تصحيح مساره قبل الانتقال إلى مهام أخرى .

- الإيجابية في التعلم : أي أن تحديد الأهداف بصورة سلوكية ووجود تعليمات خاصة لتحقيق كل هدف، توضيح طريقة التعامل مع المواد التعليمية يجعل للمتعلم إيجابي في عملية التعلم" .

#### أهمية الحقائق التعليمية :

"تكمُن أهمية الحقيبة التعليمية في أنها تمكن المتعلم من الممارسة العملية للخبرات والمهارات المسموعة والمرئية والحسية المناسبة ، كما أنها تمكنه من الحصول على المعلومات واكتسابها ، وفسح المجال للملاحظة والتدقيق والتعامل مع المواد بشكل مباشر إلى الدرجة التي تمكن من تحقيق الأهداف المطلوبة. ويمكن إجمال أهميتها بما يلي :



- تتيح فرصة للمتعلم لكي يختار الأنشطة التعليمية بحرية وتسمح له بالسير في البرنامج حسب مستواه وسرعته .

- تتيح الفرصة لإيجاد نوع من التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم .

- يجد فيها المعلم والمتعلم مجالاً للتسلية والخبرة التربوية النافعة .

- تجنب التلاميذ الضعاف من الشعور بالنقص أو الخوف من الفشل .

- تحقق مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلم .

- تعود التلاميذ على تحمل المسؤولية وتقديم المساعدة والتوجيه .

- تحقق مبدأ التعزيز بشكل مستمر ، وذلك عن طريق تزويد التلميذ بتغذية راجعة من خلال

المعرفة الفورية لنتائج التعلم" ( إبراهيم ، ٢٠١١ ) .

**توفير المناخ العاطفي والاجتماعي في فصول تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة :**

"لا يستطيع المعلم إدارة صف لا تسوده العلاقات الإنسانية السوية والمناخ النفسي والاجتماعي الذي يتسم بالمودة والتراحم والوثام . ولذا على المعلم أن يعمل على تنمية هذه الأحاسيس من خلال :

١ - خلق جو من المحبة والألفة مع تلاميذه وبينهم.

٢ - التعاطف والحرص على مشاعر التلاميذ واحترامهم.

٣ - أن يكون المعلم قدوة حسنة لطلابه في السلوك والتعامل.

٤ - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتجنب النقد أو شحذ المنافسات الغير متوافقة مع قدرات التلاميذ .

٥ - استخدام التعزيز الفعال في المواقف المختلفة .

٦ - الإنصات الفعال للتلاميذ" ( عبيدات أبو السميد ، ٢٠٠٩ ) .

"ولكي يحقق معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ذلك فإن عليه أن يتحلى بالموصفات التالية :

١ - حب الاطفال بشكل عام والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص .

٢ - المرونة وتقبل التغيير وقبول المساعدة .

- ٣ - الاطلاع الواسع في مجال التخصص والسعي الدائم لتطوير الذات .
- ٤ - مهارات ابتكاره واستراتيجيات متنوعة للتعامل مع المواقف المختلفة وقدرة عالية لاختيار الوسائل والأنشطة .
- ٥ - الطبيعة المرحة .
- ٦ - السعي للتجديد والتطوير .
- ٧ - الضبط الانفعالي .
- ٨ - معرفة التلاميذ جيدا وخصائصهم المختلفة .
- ٩ - العلاقة الايجابية مع اسر الاطفال والتواصل معهم لما فيه مصلحة الطفل" ( الخطيب ، والحديدي ، ٢٠٠٩ ) .

#### توفير الخبرات التعليمية :

"عندما يعد المعلم البيئة الصفية ويوفر بها كل ما يستلزم للتعليم من وسائل وإمكانات مادية وبشرية ويحدد الدور المطلوب من المعلم والمتعلم ، يصبح تقديم الخبرة التعليمية أمرا يسيرا وكل ما يحتاجه لهذه المرحلة هو تحديد للاستراتيجية التي سيتبعها لتنفيذ خطة الدرس، أي تحديد الطريقة والإجراءات التي سيوجه من خلالها نشاط التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم" ( الخطيب ، والحديدي ، ٢٠٠٩ ) .

"ولا نستطيع القول بأن هناك استراتيجية تدريسية معينة أفضل من غيرها بشكل نهائي ، فهناك عوامل تؤثر على اختيار المعلم لاستراتيجية دون غيرها واهم هذه العوامل طبيعة الأهداف والمادة التعليمية والمتعلمين وخصائص وخبرات واتجاهات المعلم الشخصية" ( الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٩ ) .

#### إدارة سلوك التلاميذ :

"يعتبر سلوك التلاميذ داخل الصف عاملا مهما وأساسيا في التحكم بالعملية التعليمية، وقد يكون من أكثر القضايا إزعاجا للمعلمين بشكل عام . فحين يفشل المعلم في التعامل مع السلوكيات غير المناسبة داخل غرفة الصف، قد يقف عاجزا أمام تحقيق الأهداف التعليمية التي كان يفترض به تقديمها لطلابها، لذا فان من الأهمية القصوى أن يؤهل المعلم في كيفية إدارة

السلوك داخل الصف، لكي لا يفقد وقتنا من زمن الحصة الدراسية وهو في محاولات للتعامل مع تلك السلوكيات.

لذا فان على المعلم أن يعي الجوانب التالية عن السلوك :

- ١ - أن السلوك الإنساني سواء كان ايجابيا أ و سلبيا فهو متعلم وبالتالي فهو قابل للتعديل .
- ٢ - هنالك معايير يمكن التفريق من خلالها بين السلوك السوي وغير السوي من حيث شدته وتكراره وزمن ظهوره وشكله حين يظهر ومتى يحدث .
- ٣ - هنالك عوامل وأسباب تؤدي للسلوك منها ما يحدث قبله أو أثناءه أو بعده .
- ٤ - قد يكون الجهل بالسلوك المطلوب أحد أسباب السلوك الخاطئ .
- ٥ - قد يكون السلوك ناتج عن تقليد خاطئ للغير .
- ٦ - قد يكون السلوك ناتج لتوقعات سلبية من المعلم نحو التلميذ أو من الأسرة نحو طفلهم أ و من غيرهم .
- ٧ - هنالك طرق عديدة لتعديل السلوك أهمها التعزيز وأساليب خفض السلوك والتشكيل وأسواها قرارات وإجراءات مندفة وشخصية من المعلم" (الخطيب، والحديدي ، ٢٠٠٩) .

### إدارة الوقت :

"يقصد بالوقت هنا اليوم المدرسي أو الحصة الدراسية ، فإذا كان المعلم يدرس أحد الصفوف بنظام اليوم المدرسي فقد تكون مهمته أصعب من معلم يدرس صف مادة وأحدة فقط، إذ يطلب من الأول توزيع الوقت بين المواد أو مجالات الأنشطة المختلفة كفصول رياض الاطفال أو المراحل الابتدائية الدنيا، أما بقية المراحل فعادة يحدد خبراء التعليم الوقت المخصص لكل حصة ، إذ يعتمد في ذلك على سن التلاميذ ونوع المدرسة ، ويتراوح الوقت عادة بين ٣٥ - ٦٠ دقيقة، وفي مجال التربية الخاصة يتم عادة تحديد مسبق من إدارة المدرسة لوقت الحصة ، سواء كانت مدرسة للتربية الخاصة أو فصول ملحقة في مدرسة عادية" (الخطيب، والحديدي ، ٢٠٠٩) .

"ويبقى على المعلم إدارة وقت الحصة لتنفيذ أهداف الدرس مع مراعاة الفروق الفردية وخصائص طلابه ، إذ يجب على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار أن توزع زمن الحصة يعتمد على ما يلي :

- ١ - التهيئة للدرس .
  - ٢ - عرض مفاهيم الدرس .
  - ٣ - تلخيص ومراجعة الدرس .
  - ٤ - تقييم استيعاب التلاميذ للدرس " (الخطيب، والحديدي ، ٢٠٠٩) .
- "كما يجب على المعلم للحفاظ على وقت الدرس تجنب ما يلي :

- ١ - الاسترسال .
  - ٢ - الخروج والتشتت .
  - ٣ - الانشغال " ( الخطيب ، والحديدي ، ٢٠٠٩ ) .
- أهمية تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة :**

"ازدادت أهمية استخدام الوسائل التعليمية في العقود الأخيرة ، وأصبحت تلعب الدور الرئيس في عملية تدريس كل التلاميذ سواء أكانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أم غيرهم من التلاميذ العاديين ، حيث تساعد الوسائل التلاميذ على التغلب على كثير من العقبات التي تحول دون استقلالهم ، كما أنها تيسر عملية تواصلهم الاجتماعي وترفع من مقدرتهم على استيعاب وتطبيق مهارات الحياة اليومية" ( زيتون ، كمال ، ٢٠١٣ ) .

"إن استخدام الوسائل التكنولوجية في حياة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة لها عديد من الإيجابيات التي تعود عليهم سواء أكان ذلك من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية . فقد أثبتت دراسات كثيرة أن استخدام بعض الوسائل التعليمية كالحاسب الآلي مثلا له دور كبير في خفض التوتر حيث تتوفر فيها كثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة التي تدخل

البهجة والسرور في نفوس هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تخفف كثيرا من حدة التوتر والقلق النفسي لديهم ، وبذلك يستخدم كثير من المعلمين هذه الوسيلة كمعزز إيجابي أو سلبي في تعديل سلوكهم" ( زيتون ، كمال ، ٢٠١٣ ) .

"كما أثبتت عديد من الدراسات سواء العربية منها والأجنبية فاعلية الوسائل التعليمية في علاج كثير من المشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما أنها

ساهمت في خفض سلوك النشاط الزائد وتحسن بعض السلوكيات المصاحبة له كتشتت الانتباه والاندفاعية وفرط الحركة" ( زيتون ، كمال ، ٢٠١٣ ) .

يتضح مما سبق أن لتكنولوجيا التعليم دور مهما في عمليتي تعليم وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومن ثم يجب أن يعرف معلم التربية الخاصة عند تعليمه للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الدور المهم والكبير للوسائل التعليمية بمختلف أشكالها وأنواعها .

"ويمكن تلخيص أوجه الإفادة من تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في النقاط

التالية:

- تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث تعالج الفروق الفردية التي تظهر بوضوح بين أفراد الفئة الواحدة، فتقدم وسائل تكنولوجيا التعليم مثيرات متعددة للمتعلمين .

- تسهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها : تساعد تكنولوجيا التعليم في تكوين اتجاهات موجبة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل : ( اتباع النظام والتعاون ) مما يساعد الطفل على التكيف الاجتماعي .

- تكوين وبناء مفاهيم سليمة : يؤدي تنوع استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى تكوين وبناء مفاهيم سليمة لديهم ، فعندما يعرض المعلم مثلا لصور ونماذج عن أنواع الطيور المختلفة مثلا يتكون لدى المتعلم مفهوم سليم عن الطيور .

- إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم : يتطلب تعلم المهارة واكتسابها مشاهدة نموذج للداء ، وممارسة هذا الأداء ، وكلا الأمرين يتطلب الاستعانة بوسائل تكنولوجيا التعليم .

- تعالج اللفظية والتجريد : تساعد تكنولوجيا التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على تجنب نطقهم وكتابتهم للألفاظ دون إدراك مدلولها ، ومن ثم تقلل من القدرة على التفكير المجرد للفتات الخاصة من خلال توفير خبرات حسية مناسبة .مما يوسع مجال الخبرات لديهم .

- تقدم وسائل تكنولوجيا التعليم تغذية راجعة فورية ولاسيما برمجيات الكمبيوتر التي تمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من معرفة خطأ أو صواب استجاباتهم بشكل فوري ، وتعزيز استجاباتهم والذي يؤدي بدوره إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد عملية التعلم .

- إمكانية تكرار الخبرات : من خلال إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة لاستخدام البرمجيات المختلفة وجعل الاحتكاك بينهم وبين ما يتعلمونه احتكاكا مباشرا ، والتي تعد مطلبا تربويا تفرضه طبيعة الإعاقة .

- توفير مميزات خارجية تعوض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الضعف في مثيرات الانتباه لديهم .

- تجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية، وأبقى أثرا ، وأقل احتمالا للنسيان وتفيد في تبسيط المعلومات المقدمة .

- المساعدة في نمو جميع المهارات ( العقلية والاجتماعية واللغوية والحسية والحركية ) لدى طفل ذوي الاحتياجات الخاصة .

- تقليل الإعاقات أو إزالة أثرها، بما يساعد على تحسين فرص تعلمهم وزيادة فرص إبداعهم .

- المشاركة الفعالة بشكل كامل في الفصول التعليمية العامة ، وإثراء المنهج ، وزيادة الحافز أو الباعث ، وتشجيع التعاون وزيادة الاستقلالية، وتدعيم التقدير الذاتي، والثقة بالنفس .

- تقليل الاعتماد على الآخرين ، مع جعل هؤلاء الأطفال مندمجين مع مجتمعهم ، والتواصل معهم من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية ، وتنمية مهاراتهم الحياتية .

- في ضوء ما سبق يجب أن يعلم المعلم أن الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة حياته محدودة جدا ، وقد لا يعرف كثيرا من الأشياء التي يسلم بمعرفته لها .

- فتفاعله مع العالم أكثر محدودية من تفاعل الطفل الطبيعي ، ومن ثم يجب توفير الخبرات التي يحتمل تعرضه للحرمان منها من خلال دور تكنولوجيا التعليم ووسائلها المختلفة" (زيتون، كمال، ٢٠١٣).

**معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة :**

"هناك بعض المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التكنولوجية المعينة لذوي الاحتياجات الخاصة ، لعل أبرزها سرعة تطوير البرامج ما يجعل فئة المعوقين بعيدة لوقت طويل من اللحاق للاستفادة من آخر هذه التطورات" (الروسان ، ٢٠٠٧ ) .

"كما أن ارتفاع تكاليف تجهيز الأجهزة والأدوات التكنولوجية المكيفة لمتطلبات نوع الإعاقة قد تبلغ الكثير بالنسبة للبرامج الخاصة ونفقات تكوين الجهاز ، وتلك النفقات لا تقوى

على تحملها بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة حتى داخل المجتمعات المتقدمة ، ويمكن تقسيم معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة إلى ما يلي :

أولا : المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية التي تتعلق بمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة :

- عدم توفر دورات تدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الوسائل في التعليم .
- عدم التأهيل بشكل كاف لاستخدام الوسيلة التعليمية خلال سنوات الدراسة وفترة الإعداد .
- اعتقاد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة أن استخدام الوسائل التعليمية يحتاج إلى مجهود أكبر من التدريب بالطريقة العادية ، ويعد ضعف إعداد المعلمين في المرحلة الجامعية على استخدام الوسائل التعليمية له علاقة وثيقة بهذا الجانب .
- ضعف إلمام معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بقواعد استخدام الوسائل التعليمية ، وبالتالي يقلل من استخدام المعلمين لها ، وهي نتيجة طبيعية لضعف الإعداد ، وعدم توفر الدورات أثناء الخدمة .

- اعتقاد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة عدم جدوى الوسائل التعليمية في تعليمهم .
- اعتقاد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة أن استخدام الوسيلة التعليمية يحول دون الإسراع في إنهاء المنهج الدراسي في وقته المحدد ( الروسان ، ٢٠٠٧ ) .

ثانيا : المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية التي تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة :

- "سوء استخدام التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة للأجهزة عند استخدامها لها وحدهم .
- وجود مشكلات حسية أو بدنية لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تحد من قدرتهم على استخدام الوسيلة التعليمية .
- عدم رغبة التلاميذ في استخدام الوسائل التعليمية ، ومن ثم يجب البحث عن الأسباب المؤدية إلى عزوف التلاميذ عن استخدام الوسائل التعليمية .
- ينسى التلاميذ بسرعة ما تعلموه بواسطة الأجهزة التكنولوجية .
- يواجه التلاميذ صعوبة في كيفية استخدام الوسائل التعليمية بسبب .
- قصورهم الإدراكي سواء أكان هذا الإدراك عقليا أم حسيا " ( الروسان ، ٢٠٠٧ ) .

ثالث : المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية التي تتعلق بالإدارة المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة :

- "عدم وجود فني لتشغيل وصيانة الأجهزة التعليمية بالمدرسة .
- عدم توافر أجهزة وأدوات تعليمية كافية في البرنامج .
- خلو الكتب الدراسية من التوجيهات التي تؤكد ضرورة استخدام الوسائل التعليمية .
- صعوبة نقل بعض الأجهزة التكنولوجية إلى الفصول الدراسية .
- بعد الفصول الدراسية عن مركز التعلم بالمدرسة .
- عدم توفر برمجيات الكمبيوتر التعليمية الملائمة لمستوى التلاميذ بفئاتهم المختلفة .
- عدم تهيئة الفصول الدراسية فنيا لاستخدام الوسائل التعليمية ، سواء أكان ذلك من حيث المساحة أم التوصيلات الكهربائية .
- عدم وجود كتيب إرشادي بالمدرسة يوضح ما هو متوفر من الأجهزة والوسائل التعليمية وكيفية استخدامها .
- عدم جودة كثير من الأجهزة التعليمية ، أو إنها غير صالحة للاستعمال .
- عدم وجود مركز لمصادر التعلم بالمدرسة .
- انعدام التنسيق بين المدرسين لاستخدام الأجهزة التكنولوجية المتوفرة، مما يؤدي إلى الفوضى والارتجالية .
- عدم تأكيد إدارة المدرسة على معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بضرورة استخدام التكنولوجيا في التدريس .
- ضيق وقت الحصة وأنه غير كاف لاستخدام الوسيلة التعليمية (الروسان ، ٢٠٠٧ ) .

**يعتبر المعلم أكثر مصادر المدرسة أهمية :**

"يختلف دور معلم التربية الخاصة عن دور المعلم العادي سواء كان يُقدم خدمات للتلاميذ غير العاديين من ذوي الاحتياجات الخاصة أو الموهوبين في صفوف دراسية خاصة بهم مستقلة ، أو كانوا مع زملائهم من التلاميذ الأسوياء أو العاديين ضمن الصفوف الدراسية النظامية" (فهيمي ، ٢٠٠٨) .



"ولا يمكن أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم تظهر المهارات المطلوبة في مجموعة المعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج ، وهو أكثر الفئات قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج والأنشطة ، ومن أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السيكولوجية التي ترتبط بذوي الاحتياجات الخاصة ، وله الدور الرئيس في الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ وبالتالي يسهم في إعداد البرامج العلاجية من خلال الأساليب العلمية" ( فهمي ، ٢٠٠٨ ) .

"ولهذا فإن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة ، حيث أنه يتولى مهاماً شاقة في تعامله مع فئات خاصة من التلاميذ ، الذي يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين ، وبدأ التزايد بالطلب عليه بسبب الزيادة في عدد المعاقين في العالم" ( فهمي ، ٢٠٠٨ ) .

"ويذكر كوافحة، وعبدالعزيز ( ٢٠١٠ ) مواصفات وخصائص معلم التربية الخاصة فيما يلي :

#### أولاً : الخصائص الأخلاقية :

- ١- القيام بواجباته بإخلاص وأمانة .
- ٢- الدقة في العمل والصدق .
- ٣- ألا يميز بين الطلاب على أي أساس كان .
- ٤- عدم إفشاء أسرار الطلاب .
- ٥- التعامل مع أولياء الأمور بأمانة .
- ٦- احترام الطلاب وآرائهم ومعاملتهم بكل تقدير .
- ٧- يبدي الاهتمام لكل ما يقوم به الطلاب من سلوكيات وتقويم غير الصحيح منها بالطريقة المناسبة .

#### ثانياً : الخصائص والمواصفات الأكاديمية :

- ١- أن يكون لديه نظرية كافيها حول المقاييس النفيسة .
- ٢- أن يكون لديه خبره عملية كافية في مجال تطبيق الاختبارات المختلفة .
- ٣- أن يكون لديه القدرة على تفسير نتائج الاختبار .
- ٤- أن يكون قادر على تفسير السلوك الصادر عن المفحوص أي معرفة سببه هل ناتج من ظروف بيئية أو إعاقة .

- ٥- أن يكون لديه مهارات التشخيص وهي :
- أ- النظرة التشخيصية : أن يكون المعلم قادرا على معرفة حالة الطفل من خلال ملاحظاته العملية .
- ب- الاستماع التشخيصي : وهو قدرة المعلم على تحليل ما يسمع من الطفل أو المحيطين به .
- ج- الاسئلة التشخيصية : وهي قدرة المعلم على اختيار الأسئلة المناسبة التي يوجهها للطفل أو الوالدين بحيث تفيد بالتشخيص .
- ٦- قادر على اتخاذ الاحتياطات اللازمة تحسب لحدوث حالات الصرع والتشنجات أثناء عملية التدريس .
- ٧- يستخدم استراتيجيات تعتمد على مختلف الحواس ، إذ ما لا تدركه حاسة قد تدركه الأخرى
- ٨- يعتمد على التكرار زيادة على الحد اللازم للتعلم إذ أنه مفيد للمعاقين ذهنيا وغير مفيد للأسوياء
- ٩- يقدم النماذج الحية والملموسة عند التعلم ليسهل عليهم الإدراك الصحيح للمعارف والمعلومات .
- ١٠- يستخدم الأساليب التعليمية وطرق التدريس لهذه الفئة من خلال ” التعليم المباشر ، التعليم بالتقليد والنمذجة ، الألعاب التعليمية .
- ١١- يعتمد في التدريس على الوسائل السمعية والبصرية التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ والتي تعوضهم عن القصور السمعي والبصري من خلال :
- أ- استخدام التسجيل الصوتي .
- ب- جهاز عرض المواد المعتمة .
- ج- استخدام المجسمات الكرتونية بها حروف وكلمات .
- ١٢- يكتب المواد التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ بخط واضح وكبير بحيث يسهل قراءتها .
- ١٣- يتوفر فيه علو الصوت ووضوحه حتى يعوض القصور السمعي لديهم .
- ١٤- يصمم وينفذ الألعاب والأنشطة اللغوية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة والعمل الجماعي .
- ١٥- يستخدم التعزيز غير السمعي وإظهار الحركات والانفعالات بشكل مرئي لا صوتي عند التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية .

- ١٦- يستخدم باقي الحواس لدى ذوي الإعاقة السمعية لزيادة عدد المفردات والمعاني .
- ١٧- يستخدم استراتيجيات التعلم القائمة على التكرار ، واختصار التوجيهات كلما أمكن .
- ١٨- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- ١٩- تقسيم أوقات التعلم إلى فترات بينها أوقات للراحة واللعب والمتعة .
- ٢٠- ينوع طرائق التدريس وخاصة التي تعتمد على حواس البصر واللمس والتذوق .
- ٢١- يهتم بالعلاقات الاجتماعية والأنشطة الجماعية التي تُخرج المعاق سمعياً من العزلة إلى التفاعل مع الآخرين .
- ٢٢- يقدم خبرات بديلة تتيح تفاعلاً مباشراً بين المعاقين بصرياً والأشياء المحيطة بهم .
- ٢٣- يراعي الفروق الفردية بين المعاقين بصرياً في البرامج الدراسية ويعد برنامجاً تربوياً خاصاً لكل معاق يتناسب مع قدراته ومستوى ذكائه وخبراته الاجتماعية والدراسية .
- ٢٤- يستخدم طرق التدريس المناسبة للمعاقين بصرياً وتكيفها بما يتلاءم وطبيعة الإعاقة البصرية
- ٢٥- يختار الأنشطة التعليمية الملائمة للتلاميذ المعاقين بصرياً ويوظفها في خدمة أهداف التدريس ، علماً بأن الأنشطة الملائمة لطبيعة الإعاقة يمكن أن تساعد في تعويض المعاق ما يفتقده من خبرات تفرضها طبيعة إعاقته .
- ٢٦- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية والقدرة على إجراء التعديلات المناسبة في تلك الوسائل حتى يمكن المعاق الاستفادة منها بما يتوافر لديه من حواس .
- ٢٧- يستخدم الأمثلة الحياتية والحقيقية ، واستخدام المواد الملموسة يمكن أن تساعد في ربط التعلم المجرد بخبرة المعاق بصرياً ، وكذلك يمكن استخدام المواد اليدوية الملموسة من أجل فرص حقيقية للتعلم اللمسي .
- ٢٨- يعرف متى يكون الطالب في حاجة إلى مساعدة أو وجود مشكلة .
- ٢٩- يعرف القيود وتأثيرها على تحديد التوقعات المعقولة للطالب .
- ٣٠- يعرف كيفية التعامل مع حالات الطوارئ الناجمة عن حالة الطالب .
- ٣١- يعلم أن الطالب هو فرد ، وليس حالة صحية .
- ٣٢- يجري محادثات مع الطالب حول ما يعمل .
- ٣٣- يسعى أولاً إلى فهم الطالب كشخص .

٣٤- يشارك المتخصصين في العلاج الطبيعي والطبي حيث تعطي المشاركة فكرة عن التعديلات في الفصول الدراسية التي من شأنها ضمان أكبر فرصة للنجاح

٣٥- يدرس فصله بعناية من أجل جعل كل شيء يمكن الوصول إليه .

٣٦- يصمم الدروس التي تقدم بدائل للتعلم الحركي و التعلم الذي يتطلب المهارات الحركية الدقيقة بالنسبة للمعاقين جسديا .

٣٧- يقيم نظام الأصدقاء لطالب آخر بحيث يمكن تدوين الملاحظات للطالب من ذوي الإعاقة الجسدية .

٣٨- ترتيب الغرفة بحيث يمكن للجميع التحرك بسهولة .

٣٩- يطلب من الطلاب ذوي صعوبات النطق ( كما هو الحال مع الشلل الدماغي ) استخدام شكل العروض البديلة بدلا من الإبلاغ عن طريق الفم .

٤٠- يتأكد من أن جميع الأنشطة تشمل جميع الطلاب و أن تكون مرنة وتقبل الاقتراحات .

٤١- يتدرج في الدروس بما يتيح لكل طالب فرصة التعلم الحقيقي " .

"وفي بعد آخر يذكر البدر ( ٢٠٠٦ ) خصائص معلم التلاميذ المتأخرين دراسيا وأدواره :

إن معلم الصف العادي الذي يعمل في صفوف يتم فيها دمج التلاميذ المتأخرين دراسيا يختلف عن أي معلم آخر، حيث أنه يتحمل العديد من المسؤوليات والأدوار مما يتطلب منه أن يكون على قدر كاف من الإعداد الجيد للقيام بعمله على أكمل وجه . حيث يحتاج معلم الصف العادي إلى تكييف أساليب ووسائل التدريس وتعديل المنهج الدراسي ليراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، فدون أن يدرك معلم الصف العادي أن التلاميذ لا يتعلمون بنفس السرعة أو الطريقة ، ودون أن يبادر هذا المعلم إلى ابطاء سرعة التدريس عند الضرورة ، وشرح المفاهيم والمهام والواجبات الدراسية بوضوح ، وتنويع طرق التدريس ليتعلم جميع التلاميذ، لن يحقق التلاميذ المتأخرين دراسيا تقدما ملموسا كما أنه يلزم على معلم الصف العادي التعاون مع معلم التربية الخاصة لتوفير الفرص المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بالتهيئة للدمج ، والتخطيط له ، وتنفيذه ، وإلا أصبح الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مجرد شكل جديد من أشكال العزل" ( البدر ، ٢٠٠٦ ) .

"ويذكر البدر ( ٢٠٠٦ ) : جملة من أهم خصائص معلم التلاميذ المتأخرين دراسيا :

- ١ - حب مهنة التدريس والتصرف بإيجابية في جميع المواقف التي أتعرض لها.
  - ٢ - التحلي بقدر كاف من الصبر والسماحة .
  - ٣ - الإيمان بمبدأ الدمج وبقدرة الطفل المعاق على التعلم إذا ما اتاحت له الظروف المناسبة .
  - ٤ - لديه معرفة كافية بالخصائص النمائية من العاديين وذوي الاحتياجات.
  - ٥ - القدرة على تفسير المعلومات الواردة في التقارير الطبية والتربوية حول الأطفال .
  - ٦ - القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك التلاميذ في المواقف الصعبة المختلفة .
  - ٧ - امتلاك المهارات اللازمة للقيام بعملية القياس والتشخيص .
  - ٨ - امتلاك المهارات اللازمة لبناء خطة تربوية فردية وصياغة الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته .
  - ٩ - لديه خبرة كافية بالوسائل والمعينات التي يمكن استخدامها لتسهيل عملية التدريس .
  - ١٠ - يمكنه تهيئة بيئة تعليمية مثيرة ومحفزة ومريحة داخل الصف ( إنارة - تهوية - تدفئة ) لكل من العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة .
  - ١١ - يمكنه تعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو زملائهم ذوي الاحتياجات .
  - ١٢ - يمكنه بناء علاقات إيجابية مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات .
- يختلف دور معلم التربية الخاصة عن دور المعلم العادي سواء كان يقدم خدمات للتلاميذ غير العاديين من ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف دراسية خاصة بهم مستقلة، أو كانوا مع زملائهم من التلاميذ الأسوياء أو العاديين ضمن الصفوف الدراسية النظامية .
- ففي الحالة الأولى :
- يقدم خدمات للتلاميذ غير العاديين من ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف دراسية خاصة بهم مستقلة ويكون على معلم التربية الخاصة أن يتعامل مع فئة التلاميذ غير الأسوياء على أساس فهم تام لخصائصهم النفسية وسلوكهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم .

وفي الحالة الثانية :

يتم فيها تعليم هؤلاء التلاميذ مع الأسوياء أو العاديين ضمن الصفوف الدراسية النظامية ، وعلى المعلم مسؤولية كبرى تتمثل في تصميم التعليم وإعادة تكييف المنهج بشكل يسمح بتعليم التلاميذ كل على حسب طاقته وإمكاناته وقدراته .

"وكذلك يذكر جابر ، وجلال ( ٢٠١٠ ) : دور معلم الفصل العادي نحو التلاميذ

المتأخرين دراسيا في نقاط منها :

- ١- تزويد معلم التربية الخاصة بالمعلومات اللازمة عن التلميذ الملتحق بالبرنامج .
- ٢- التنسيق مع معلم التربية الخاصة في إعداد جدول التلميذ في غرفة المصادر .
- ٣- ملاحظة التلميذ ومتابعة تطور مستوى ادائه في الفصل العادي .
- ٤- استخدام الأساليب الحديثة في تعديل سلوك التلميذ وتعزيزه .
- ٥- تعديل الاتجاهات الخاطئة عن التلاميذ المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ الفصل العادي .
- ٧- تبادل المشورة مع معلم التربية الخاصة في الأمور التي تخص تلاميذ المتأخرين دراسيا مثل :  
أ - طرق التدريس .

ب - الاستراتيجيات التعليمية .

ت - أساليب التعامل مع التلاميذ .

ث - أساليب تأدية الامتحانات .

ج - وضع الاختبارات وتقييم التلاميذ .

ويشترك معلم الفصل العادي مع معلم التربية الخاصة في العديد من المهام والتي منها ما

يلي :

- ١- التحضير اليومي وفق الأهداف السلوكية وبناء على الأسس التربوية .
- ٢- مراعاة التسلسل المنطقي عند كتابة الأهداف .
- ٣- مراعاة الفروق الفردية عند صياغة الأهداف .
- ٤- تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم .
- ٥- تحليل أنماط الأخطاء ودراستها لمعرفة الاستراتيجيات التي استخدمها التلميذ أثناء الإجابة .

- ٦- ابتكار الوسائل التعليمية المناسبة والمتنوعة .
- ٧- استثمار وقت الحصة في الشرح والتدريبات والأنشطة .
- ٨- الاستخدام المتنوع للاستراتيجيات التدريسية .
- ٩- التمكن من المادة العلمية والقدرة على تحقيق أهدافها.
- ١٠- تقييم الأهداف السلوكية والقصيرة وملائمة طريقة التقويم كما وكيفا وشمولية.
- ١١- القدرة على جذب انتباه التلميذ وإدخال الحيوية في الغرفة .
- ١٢- حث التلميذ على التفاعل مع طريقة الدرس والمشاركة .
- ١٣- استخدام أساليب التعزيز بشكل مناسب .
- ١٤- التواصل المستمر مع المنزل " .

#### مكافأة طلاب التربية الخاصة:

- ١- يقصد بمكافآت طلاب التربية الخاصة المبلغ الذي يصرف للطلاب الملحقين بمعاهد وفصول وبرامج التربية الخاصة .
- ٢- يصرف للطلاب الملحق بمعاهد وفصول التربية الخاصة شهرياً مبلغ وقدره ( وفق الجدول الآتي):

المرحلة	القسم الخارجي	القسم الداخلي
المرحلة الابتدائية	٣٠٠ ثلاثمائة ريال شهرياً .	٩٠ تسعون ريالاً شهرياً .
المرحلة المتوسطة	٣٧٥ ثلاثمائة وخمسة وسبعون ريالاً شهرياً	١٣٥ مائة وخمسة وثلاثون ريالاً شهرياً
المرحلة الثانوية	٤٥٠ أربعمائة وخمسون ريالاً شهرياً .	٣٠٠ ثلاثمائة ريال شهرياً .

- ٣- تصرف المكافأة لمدة (١٢) اثني عشر شهراً .
- ٤- تصرف المكافأة لطلاب التربية الخاصة بفئاتها المختلفة .
- أ- طلاب التربية الفكرية .
- ب- طلاب الأمل للصم .

ج- طلاب النور ( المكفوفون ) .

د- وبمختلف المراحل ( تهيئة - ابتدائي - متوسط - ثانوي ) .

هـ- تصرف مكافأة شهرية إضافية مقدارها أربعمائة ريال لطلاب معاهد النور الذين يعولون ( عائلة ) أسر بمسمى ( إعانات عائلية ) وذلك أسوة بما يصرف للمتدربين المعاقين الملحقين بمراكز التأهيل التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية وفقاً للفقرة السادسة من قرار مجلس الوزراء رقم ١٥٧ وتاريخ ١٢/٩/١٤٠١هـ " ( وزارة المعارف، ١٠:٢٠٠٠ ) .

"اعتمدت وزارة التعليم أربع عشرة حالة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، من أصحاب الإعاقات الجسمية ، والصحية ، تشملهم المكافآت المضاعفة المقررة لذوي الاحتياجات الخاصة ، بناء على قرار مجلس الوزراء الصادر في نهاية شهر ذي الحجة لعام ١٤٣٥هـ ."

"وأكد وزير التعليم الدكتور أحمد العيسى ، في قرار وزاري على صرف مكافآت الطلاب ، ذوي الاحتياجات الخاصة ، من أصحاب الإعاقات الجسمية والصحية ، وفق تصنيف الإعاقات والشروط والضوابط المقررة لذلك " .

"وتضمن القرار ، تحديد الحالات المرضية للطلاب والطالبات المصابين بأمراض القلب المزمنة ، والقصور في التنفس ، والفشل الكلوي النهائي ( تحت الغسيل الدموي أو البريتواني ) ، والصراع المستعصي المثبت بتقرير من مستشفى حكومي ، ونقص المناعة المكتسبة ، والثلاسيميا الكبرى ( فقر دم البحر المتوسط ) ، فقر الدم المنجلي ، والصلب المفتوح ( العمود الفقري المشقوق ) ، وميلان العمود الفقري الشديد ، وداء الفيل ( مرض الفلاريا ) ، والشلل لطرف واحد أو أكثر ، والبتز لكامل الكف أو أكثر أو القدم فأكثر " ( القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ، ٢٠٠١ ) .

"وشملت الحالات المستحقة للمكافأة الذي يعاني من قصر القامة " القزامة " ويصنف طبيّاً على أنه مريض قزامة ، شريطة أن يكون من أنواع القزامة التي تحتاج إلى تعديل البيئة المكانية للطلاب المصاب ، إضافة إلى استحقاق الطلاب والطالبات المصابين بضعف شديد لطرف أو أكثر ، شريطة أن تكون شبه مشلولة وأن تسبب إعاقة واضحة في المشي والحركة " .

"ووضعت الوزارة تسعة شروط وضوابط لصرف المكافأة للمعاق ، ومنها أن يكون أصل التقرير الطبي لإعاقته معتمداً من مستشفى حكومي متخصص في نوع الحالة ، أن تكون الحالة



الطبية متطابقة مع الحالات المحددة ، أن تتوفر بطاقة الهوية الوطنية للطالب أو والده ، مشهد يثبت انتظام الطالب بالمدرسة ، اجتياز الحالة الدراسة والمقابلة الشخصية من قبل لجان بإدارات التعليم ، قرار مدير التعليم للطلاب الموصى بشمولهم المكافأة ، إيقاف المكافأة حال انقطاع الطالب أو الطالبة عن الدراسة ، إيقافها نهاية كل مرحلة دراسية ، وتستأنف بعد توفر المتطلبات مع بداية المرحلة الدراسية الجديدة ، إضافة إلى قيام إدارات التعليم برفع الحالات غير الواردة ضمن المستحقة للمكافأة ، لدراستها وإصدار التوصيات بشأنها" (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ، ٢٠٠١) .

"وأكد القرار أنه في حال عدم سكن الطلاب في الأقسام الداخلية فإن قيمة المكافآت للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من طلاب التعليم الخاص وذوي الإعاقات الجسمية والصحية من طلاب التعليم العام ؛ تقدر بستمائة ريالاً شهرياً للمرحلة الابتدائية ، وسبعمائة وخمسون ريالاً شهرياً للمتوسطة ، وتسعمائة ريالاً شهرياً للمرحلة الثانوية ، وفي حال سكن الطلاب في الأقسام الداخلية فإن القيمة ستكون للمرحلة الابتدائية مائة وثمانون ريالاً شهرياً ، ومئتان وسبعون ريالاً شهرياً وللمرحلة المتوسطة، ثلاثمائة وستون ريالاً شهرياً للمرحلة الثانوية" ( القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ، ٢٠٠١) .

"وأكد قرار الوزارة ، بدء صرف الزيادة في مكافآت طلاب التعليم الخاص بدءاً من تاريخ صدور قرار مجلس الوزراء ، فيما يبدأ صرف مكافآت الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات الجسمية والصحية في التعليم العام بدءاً من تاريخ صدور قراراتهم من مديري التعليم بعد استكمال متطلبات الصرف الموضحة في الشروط والضوابط والإجراءات .

**لائحة (المكافآت . الإعانات) الطلابية ، للتعليم العام :**

**أ / اللوائح والتعليمات .**

**أولاً : المكافآت .**

**المادة الأولى : تعريفات :**

"يقصد بالمكافآت : المبلغ الذي يمنح للطلاب تشجيعاً له عند التحاقه بأي نوع من أنواع التعليم ورد في لوائحه شروط صرف المكافأة ، طيلة مدة الدراسة ، مثل ما يصرف لطلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم وطلاب التربية الخاصة .

يقصد بالإعانة : المبلغ الذي يصرف للطالب لمساعدته على تحمل نفقات سكنه وإعاشته عند التحاقه بأي نوع من أنواع التعليم ، مثل المغترب في المرحلة المتوسطة والثانوية ، وما يصرف لطلاب القرى النائية ذات الطرق الوعرة لمساعدتهم على الاستيطان والاستقرار .

المادة الثانية : هدف اللائحة :

تمشياً مع أهداف السياسة التعليمية للمملكة وما تضمنته من منطلقات أساسية في التعليم فان هذه اللائحة تهدف إلى تنظيم صرف المكافآت والإعانات التي أقرتها الدولة للطلاب المستحقين لها" ( الموسى ، ٢٠٠٨ ) .

"المادة الثالثة : مكافآت طلاب التربية الخاصة :

١- يقصد بمكافآت طلاب التربية الخاصة المبلغ الذي يصرف للطلاب الملتحقين بمعاهد وفصول وبرامج التربية الخاصة .

٢- يصرف للطالب السعودي الملتحق بمعاهد وفصول التربية الخاصة شهرياً مبلغاً وقدره ( وفق الجدول التالي ) :

المرحلة الابتدائية :

٣٠٠ ثلاثمائة ريال شهرياً ( القسم الخارجي ) .

٩٠ تسعون ريالاً شهرياً ( القسم الداخلي ) .

المرحلة المتوسطة :

٣٧٥ ثلاثمائة وخمسة وسبعون ريالاً شهرياً ( القسم الخارجي ) .

١٣٥ مائة وخمسة وثلاثون ريالاً شهرياً ( القسم الداخلي ) .

المرحلة الثانوية :

٤٥٠ أربعمائة وخمسون ريالاً شهرياً ( القسم الخارجي ) .

٣٠٠ ثلاثمائة ريالاً شهرياً ( القسم الداخلي ) .

٣- تصرف المكافآت لمدة (١٢) أثنى عشر شهراً .

٤- تصرف المكافآت لطلاب التربية الخاصة بفئاتها المختلفة :

أ- طلاب التربية الفكرية .

ب- طلاب الأمل للصم .

ج- طلاب النور ( للمكفوفين ) .

وبمختلف المراحل ( تهيئة . ابتدائي . متوسط . ثانوي ) .

٥- تصرف مكافأة شهرية إضافية مقدارها أربعمئة ريال لطلاب معاهد النور الذين يعولون ( عائلة ) أسر بمسمى ( إعانة عائلية ) وذلك أسوة بما يصرف للمتدربين المعاقين الملحقين بمراكز التأهيل التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية وفقاً للفقرة السادسة من قرار مجلس الوزراء رقم

١٥٧ وتاريخ ١٢ /

٩ / ١٤٠١هـ" ( الموسى ، ٢٠٠٨ ) .

"المادة الرابعة : مكافآت طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم :

١- يقصد بمكافآت مدارس تحفيظ القرآن الكريم المبلغ الذي يصرف للطلاب المتحقيين بمدارس تحفيظ القرآن الكريم ( المرحلة الابتدائية . المرحلة المتوسطة . المرحلة الثانوية ) لضمان الاقبال عليها تشجيعاً للطلاب على حفظ القرآن الكريم .

٢- يصرف للطلاب المتحق بمدارس تحفيظ القرآن الكريم مبلغاً وقدره :

أ- المرحلة الابتدائية : ٢٥٠ مائتان وخمسون ريالاً شهرياً .

ب- المرحلة المتوسطة : ٥٠٠ خمسمائة ريالاً شهرياً .

ج- المرحلة الثانوية : ٦٠٠ ستمائة ريالاً شهرياً .

٣- تصرف المكافأة لمدة (١٢) اثني عشر شهراً .

المادة الخامسة : مكافآت طلاب دار التوحيد :

١- يقصد بمكافأة طلاب دار التوحيد المبلغ الذي يصرف للطلاب المتحقيين بمدرسة دار التوحيد

٢- يصرف للطلاب المتحق بمدرسة دار التوحيد المتوسطة مبلغ ٣٠٠ ريال شهرياً .

٣- يصرف للطلاب المتحق بمدرسة دار التوحيد الثانوية مبلغ ٣٧٥ ريال شهرياً .

المادة السادسة : المكافأة التشجيعية لخرجي محو الأمية وتعليم الكبار الليلية :

١- يقصد بالمكافأة التشجيعية لمحو الأمية وتعليم الكبار الليلية ( المبلغ المقطوع الذي يصرف

للطالب السعودي المتخرج من مدارس محو الأمية وتعليم الكبار الحاصلين على الشهادة الابتدائية

للكبار ) .

٢- يمنح كل طالب سعودي يتخرج من ( مدارس محو الأمية وتعليم الكبار الليلية ) مكافأة مقطوعة مرة واحدة عند تخرجه .

٣- يصرف للطالب السعودي المتخرج والحاصل على الشهادة الابتدائية للكبار من غير منسوبي الدولة ، ( أي : غير الموظف ) مكافأة قدرها ألف ( ١٠٠٠ ) ريال شريطة أن يكون المتخرج من الدارسين المنتظمين في الصف الثالث بتعليم الكبار .

٤- يصرف للطالب السعودي المتخرج من مدارس محو الأمية وتعليم الكبار الليلية من منسوبي الدولة مكافأة قدرها خمسمائة ريال ( ٥٠٠ ) شريطة أن يكون المتخرج من الدارسين المنتظمين في الدراسة الليلية ( القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ، ٢٠٠١ ) .

### ثانيا : الإعانات

المادة السابعة : إعانة بدل الاغتراب :

يقصد بإعانة بدل الاغتراب : المبلغ الذي يصرف للطالب الذي لا توجد له مرحلة متوسطة ، أو ثانوية في بلد إقامة أسرته لمساعدته على تحمل نفقات سكنه وإعاشته وقدره ( ٦٠٠ ) ستمائة ريال ولمدة عام دراسي ( تسعة أشهر ) .

أولاً - شروط إعانة بدل الاغتراب ما يأتي :

١- أن يكون الطالب سعودي الجنسية أو أمه سعودية .

٢- أن تكون أسرة الطالب مقيمة خارج المملكة أو مقيمة في بلدة داخل المملكة ليس فيها مدرسة متوسطة أو ثانوية وتبعد عن أقرب بلدة فيها مدرسة متوسطة ، أو ثانوية حسب مرحلته مسافة لا تقل عن ٥٠ كيلو متراً مسفلتاً أو خمسة وثلاثين ٣٥ كيلو متراً صحراوياً أو ممهداً أو ١٥ خمسة عشر كيلو متر إذا كان الطريق وعراً . ويقصد بالطريق الوعر الطريق الجبلي أو الرملي الذي لا تسلكه السيارة إلا بصعوبة بالغة ويجب النص في إثبات المسافة على نوعية الطريق وحساب المسافة من أقرب طريق بين المدرسة وسكن الأسرة الفعلي ، ويتم تحديد المسافة عن طريق القياس الفعلي من قبل لجنة مشكلة في إدارة التعليم أو المدرسة وفق النموذج المعد المرفق باللائحة وليس مجرد تقدير .

٣- إذا كان الطريق يجمع بين الوعورة والسهولة فيؤخذ بالمسافة الأكثر وإذا تساوت المسافة فيؤخذ بالمسافة الوعرة ، ويعتبر الطريق وعراً .

٤- الأولى أن يلتحق الطالب المستحق للإعانة بمدارس منطقته أو أقرب مدرسة لإقامة أسرته ، فإن كان هناك أزمة في السكن أو صعوبة في المعيشة جاز له أن يدرس في منطقة أخرى غير منطقته.

٥- إذا توفر القطاع التعليمي الذي يدرس فيه الطالب في بلده الأصلي أو توفر صفه توقف الإعانة وله الخيار في الاستمرار في الدراسة في أي مكان من البلدين .

٦- تجري مراجعة سنوية لهذه الشروط بالنسبة لكل طالب مغترب لاحتمال افتتاح مدارس جديدة في بداية كل عام دراسي تلغي أحقية بعض الطلاب لهذه الإعانة .

٧- لا يحق للطلاب الجمع بين إعانة بدل الاغتراب والنقل .

٨- تستكمل أوراق الاغتراب وفق ما يأتي :

أ. صورة مصدقة من بطاقة نجاح الطالب من المرحلة أو الصف السابق .

ب . تعبئة نموذج الاغتراب ( المرفق ) والمعد لهذا الغرض ( القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ، ٢٠٠١ ) .

"المادة الثامنة : إعانة أبناء المعلمين المتوفين :

١- يقصد بإعانة أبناء المعلمين المتوفين المبلغ الذي يصرف شهرياً لأبناء المعلم المتوفى تقديراً من الدولة لخدماته في التعليم .

٢- يصرف للطالب في المرحلة الابتدائية ( ٢٠٠ ) مائتي ريال شهرياً ولمدة ( ١٢ ) اثني عشر شهراً.

٣- يصرف للطالب في المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية مبلغ ( ٣٠٠ ) ثلاثمائة ريال شهرياً ولمدة ١٢ اثني عشر شهراً .

٤- يشترط لصرف إعانة أبناء المعلمين المتوفين الشروط الآتية :

أ - أن يكون الأب ( المعلم ) المتوفى قد مارس التدريس فعلا لمدة عشر سنوات على الأقل أو توفي وهو يمارس التدريس ( أي : على رأس العمل مهما كانت مدة خدمته ) .

ب - يشترط لصرف الإعانة انتظام الطالب أو الطالبة بالمدرسة ونجاحه في الدراسة.

ج - لا تصرف الإعانة لأكثر من أربعة أشخاص من أبناء المعلم المتوفى بنين وبنات، فإذا زاد

عدد الأبناء المستحقين للإعانة عن أربعة في مراحل التعليم العام أو التعليم الموازي يصرف لهم جميعاً نصيب أربعة أبناء من أكثرهم استحقاقاً للإعانة توزع على الجميع بالتساوي .

د - أن يكون الابن منتظماً في إحدى مراحل التعليم العام أو التعليم الموازي وفي المدارس النهارية ولا تصرف لمن التحق بأنواع التعليم الأخرى لأنه يحصل على مميزات تلك المرحلة .  
هـ - تصرف إعانة أبناء المعلمين المتوفين دون ربطها بأية مخصصات أو مكافآت أخرى .  
و - تستكمل مسوغات صرف إعانة أبناء المعلم المتوفى وفق الآتي :

- ١ - صورة من شهادة وفاة المعلم المتوفى .
- ٢ - صورة من بيان خدمات المعلم المتوفى .
- ٣ - صورة من السجل المدني للمعلم المتوفى .
- ٤ - صورة من صك الوكالة .
- ٥ - تعريف من المدرسة بانتظام الطالب في الدراسة وحالته الدراسية ( ناجح أو معيد سنة أو معيد سنتين ) ( الموسى ، ٢٠٠٨ ) .  
"المادة التاسعة : إعانة القرى النائية :

١ - يقصد بها المبلغ الذي يصرف للطلاب الملتحقين بالدراسة في مراحل التعليم العام في القرى النائية والتي لا تسمح حالة أهالي الطلاب المالية والاجتماعية والمعيشية في انتظام أبنائهم في التعليم، وقررت هذه الإعانة للأسباب الآتية :

أ - انتشار السكان في مواقع نائية لا يتوفر فيها مدارس ويصعب إقناع أولياء أمور الطلاب بنقل أبنائهم إلى مدارس أخرى .

ب - عدم استقرار سكان مناطق الرعي الذين ينقلون وراء الماء والكلاً مما يؤدي إلى انسحاب الطلاب من المدارس والسفر مع ذوبهم .

ج - حاجة السكان إلى مساعدة أبنائهم لهم في أعمالهم في سن مبكرة سواء في الزراعة أو الرعي مما يحول دون التحاق أبنائهم في المدارس .

د - صعوبة المعيشة في هذه المناطق وعدم توفر بعض الخدمات الضرورية .

٢ - الهدف من إعانة القرى النائية : المساعدة على توطين الأهالي واستقرارهم والتشجيع على التحاق أبنائهم في المدارس والمحافظة عليهم من التسرب .

٣ - يصرف للطالب في المرحلة الابتدائية إعانة مقدارها ١٥٠ مائة وخمسين ريالاً شهرياً .  
٤ - يصرف للطالب في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية إعانة مقدارها ٣٠٠ ثلاثمائة ريال شهرياً  
ولمدة عام دراسي ( تسعة أشهر ) .

٥ - تصرف إعانة القرى النائية للطلاب الذين يسكنون في مواقع لا تتوفر فيها الخدمات  
الأساسية التالية بعد دراسة الحالة وموافقة صاحب الصلاحية ( معالي الوزير أو من ينيبه ) :

أ - عدم توفر المواصلات ( صعوبة الطرق ) .

ب - الصحة ( عدم وجود مراكز صحية أولية ) .

ج - المياه ( عدم توفر المياه ) .

د - الكهرباء ( عدم توفر الكهرباء ) .

هـ - عدم وجود أسواق تجارية .

ولا تصرف للطلاب الذين يسكنون في مواقع تتوفر فيها ثلاث من الخدمات السابقة .

١ - لا تصرف الإعانة إلا بعد صدور قرار وزاري ينص على صرفها للطلاب .

٢ - توقف الإعانة متى زالت الأسباب الموجبة لصرفها" ( الموسى ، ٢٠٠٨ ) .

المادة العاشرة : إعانة طلاب منطقة جبل رضوى :

١- تصرف إعانة شهرية مقدارها أربعمائة وخمسون ٤٥٠ ريالاً شهرياً لكل طالب بمنطقة جبل

رضوى بمحافظة ينبع طوال العام .

٢- تخفض هذه الإعانة إلى النصف في حالة تأمين الوجبة الغذائية .

المادة الحادية عشرة : التعويضات التي تصرف للطلاب الذين يصابون أثناء الدراسة أو التدريب :

١ - يمنح الطالب السعودي في كافة مراحل وفروع التعليم والتدريب تعويضاً قدره ستون ألف

ريال في حالة الوفاة أو العجز، ويصرف من قبل وزارة المالية والاقتصاد الوطني بعد عرض ذلك

على مقام مجلس الوزراء .

٢ - يصرف هذا التعويض كاملاً في حالة الوفاة وكذلك في حالة الإصابة بعجز جزئي أو عاهة

مستديمة تمنعان الطالب من مواصلة الدراسة أو التدريب .

٣ - يصرف جزء من هذا التعويض في حالة الإصابة بعجز جزئي أو عاهة مستديمة لا تمنعان الطالب من مواصلة الدراسة أو التدريب يقدر على أساس نسبة العجز إلى العجز الكلي (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ، ٢٠٠١ ) .

الفصل الثالث : أحكام عامة :

١ - توقف المكافأة أو الإعانة عن الطالب بعد تخرجه من مرحلته من تاريخ آخر يوم في الاختبارات وتستمر بالنسبة للطلبة المتوفي آبائهم إذا استمروا في الدراسة إلى المرحلة التالية .  
٢ - يخصم من جميع المكافآت والإعانات أيام الغياب بدون غدر مقبول وتثبت في المسير .  
٣ - في جميع الحالات مع عدم الإخلال بما ورد في اللوائح المنظمة لأنواع التعليم إذا رسب الطالب سنة واحدة تخفض المكافآت أو الإعانات بنسبة ٥٠% وإذا رسب سنتين متتاليتين تقطع وإذا نجح بعد ذلك يعاد صرفها .

٤ - تصرف الإعانات والمكافآت جميعها من بند مكافآت الطلاب رقم ( ٢١٠ ) - ميزانية وزارة المعارف .

٥ - إذا انتهت السنة الدراسية بدون أن يثبت الطالب اغترابه فلا يستحق الطالب إعانة عن سنته تلك ، وإذا لم تصرف له الإعانة قبل نهاية السنة المالية فيسقط حقه فيها وفقاً لتعليمات المقام السامي .

٦ - يصدر قرار إداري ( من مدير التعليم بالمنطقة أو المحافظة ) بصرف المكافأة والإعانات للطلاب المستحقين لها .

٧ - لا يجوز الجمع بين إعانتين أو إعانة ومكافأة أخرى حيث لا يصرف أكثر من مكافأة أو إعانة للطالب الواحد مع ملاحظة أن ذلك لا يشمل مكافآت أبناء المعلمين المتوفين .

٨ - لا تصرف إعانة بدل الاغتراب لسكان البادية أو المزارع أو البر .

٩ - للوزارة الحق في إيقاف الإعانة عن مدارس المدن التي كانت تصرف لها إعانة القرى النائية نظراً لأن تلك المدن لا تعتبر نائية في الوقت الحاضر حيث توفرت فيها الخدمات، كما يحق للوزارة نقل هذه الاعانة إلى مناطق وأماكن نائية لا تتوفر فيها الخدمات لتكون عوناً للأهالي ومساعداً لاستمرار الطلاب في التعليم وسبباً في الاستقرار والاستيطان ولمواجهة بعض متطلبات الحياة (الموسى ، ٢٠٠٨ ) .



إيضاح (تقني) : إعانة بدل الاغتراب :

يقصد بإعانة بدل الاغتراب المبلغ الذي يصرف للطالب الذي لا توجد له مرحلة متوسطة ، أو ثانوية في بلد إقامة أسرته، لمساعدته على تحمل نفقات سكنه وإعاشته وهو مبلغ وقدرة ( ٦٠٠ ) ستمائة ريال شهرياً ولمدة عام دراسي ( من بدء الدراسة وحتى نهاية آخر يوم من الاختبارات ) . تستكمل أوراق الاغتراب وفق ما يلي :

١ - إرفاق أسماء الطلاب من نظام ( نور ) موضحاً بها أسماء الفصول .

٢ - تعبئة نموذج الاغتراب ( المرفق ) والمعد لهذا الغرض .

٣ - إرفاق صورة كرت الأبيان المراد نزول المبلغ عليه .

٤ - إرفاق صورة من كرت العائلة ، وتحديد الاسم على الصورة ( الموسى ، ٢٠٠٨ ) .

"أدوات وأساليب التقويم العامة :

١ - تستخدم الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية لقياس أداء الطالب في مجال المعلومات المستهدفة .

٢ - تستخدم أساليب الملاحظة بأنواعها المختلفة وقوائم الشطب وتقدير السلوك لقياس أداء الطالب في مجال المهارات والسلوكيات المطلوبة وفق احتياجاته .

٣ - توظيف الاختبارات بأنواعها المختلفة للتأكد من مستوى أداء الطالب وتقديمه أو استقراره وفق أسلوب المتابعة والتقويم المطلوبين .

٤ - تطبيق أدوات و أساليب عملية التقويم للطلاب ذوي الإعاقة تتميز بخصوصيتها وفقاً لطبيعة احتياجات كل فئة .

٥ - يعطى الطالب ذو الإعاقة الزمن الكافي الذي يتناسب وقدراته وإمكاناته الكتابية أو القرائية أثناء عملية التقويم التربوية .

٦ - يمكن أن تجرى عملية التقويم في أماكن مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة وأن يؤدوا الاختبارات بشكل فردي أو جماعي ، وفقاً لاحتياجاتهم وخصائصهم .

٧ - يمكن أن تتم عملية التقويم للطلاب ذوي الإعاقة بتجزئة و تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة حسب قدرات وإمكانات كل طالب .

- ٨ - في حالة الضرورة ف إنه يمكن عدم الالتزام بمواعيد وفترات الاختبارات المحددة في تقويم الطلاب ذوي الإعاقة على أن يتم التنسيق في ذلك مع إدارة المدرسة .
- ٩ - يمكن أن تتم عملية التقويم للطلاب ذوي الإعاقة وفقاً لأسلوب التقويم المستمر كل حسب قدراته و إمكاناته .
- ١٠ - في حالة تعذر استخدام الأدوات والأساليب المحددة في هذا التنظيم ف إنه يمكن للمعلم تقويم طلابه بالطريقة التي يراها مناسبة لخصائصهم واحتياجاتهم وتوزيع درجات التقويم بما يتلاءم مع ذلك على أن يتم ذلك بالتنسيق مع إدارة المدرسة .
- ١١ - في حالة تعدد وتنوع احتياجات الطالب فإنه ينبغي مراعاة أساليب التقويم المناسبة وذلك وفقاً لمواد التقويم الخاصة بكل فئة ك أن يكون الطالب كفيفاً ويعاني من صعوبات في التعلم أو يكون أصماً ومعوفاً عقلياً ويعاني من اضطرابات في التواصل .
- ١٢ - يتم تقويم الطلاب متعددي العوق حسب قدراتهم و احتياجاتهم .
- ١٣ - مراعاة ألا يختبر الطالب ذو الإعاقة في أكثر من مادة تحريرية في اليوم الواحد مع إعطائه الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار و تقديم الدعم المناسب .
- ١٤ - في حالة عدم استفادة الطالب مما يقدم له في فصل التعليم العام فإنه يتم تقويمه في محتوى الخطة التعليمية الفردية ويتم وضع الأسئلة من قبل معلم التربية الخاصة بالتنسيق مع معلم المادة .
- ١٥ - في جميع حالات التقويم يتولى معلم التربية الخاصة الإشراف على الاختبارات و التقويم بالتعاون مع معلم التعليم العام" (الروسان ، ٢٠٠٦) .

### "أدوات وأساليب التقويم الخاصة :

#### أولاً : العوق البصري :

- ١ - تناسب أساليب و أدوات التقويم مع الخصائص الحسية المتوفرة لدى الطلاب ذوي العوق البصري والتي تعتمد في المقام الأول على اللمس ، السمع ، والبقايا البصرية .
- ٢ - تتم الاختبارات التقويمية للطلاب ذوي العوق البصري بواحد أو أكثر من الأساليب الآتية :  
الكتابة والقراءة ب أسلوب برايل ، أو بالأسلوب الشفهي ، أو عن طريق تسجيل أسئلة الاختبار والإجابة عنها بالوسائل المناسبة كأشرطة التسجيل والحاسب الآلي أو عن طريق الاستعانة بقارئ كاتب مبصر وكذلك الاستفادة من المعينات البصرية لضعاف البصر مثل :العدسات المكبرة

والطباعة المكبرة ... إلخ ، وذلك في ضوء الخصائص والاحتياجات المحددة لكل طالب معوق بصريا في برنامجه .

٣ - تشكل لجنة برئاسة قائد المدرسة أو من ينوب عنه وعضوية المختص بالترجمة من وإلى طريقة برايل ومعلم المادة كل فيما يخصه في كل مدرسة يوجد بها برنامج دمج للمعوقين بصريا .

٤ - يكون تشكيل هذه اللجنة قبل أسبوعين من موعد الاختبارات على الأقل لتتمكن من الآتي:

أ - تجهيز الأسئلة بالطريقة المناسبة للمعوقين بصريا ( برايل للمكفوفين ، وخط مكبر لضعاف البصر ).

ب - نقل إجابات الطلاب المكفوفين من طريقة برايل إلى الخط العادي ليتمكن معلم المادة من تصحيحها .

٥ - تستخدم نفس الأسئلة ذاتها التي تعد لاختبارات بقية الطلاب، وفي حالة وجود خرائط أو رسومات أو جداول في تلك الأسئلة فعلى معلم المادة التشاور مع المعلم المختص بالترجمة لمعرفة إمكانية إخراج ذلك بطريقة برايل أو تعذره ، فإذا تعذر ذلك فعلى معلم المادة وضع بديل مناسب .

٦ - يوفر لهذه اللجنة ما يمكنها من أداء عملها مع المحافظة على سرية الاختبارات و إجابات الطلاب .

٧ - تراعى عند تقويم الطلاب المحولين حديثا من التعليم العام المرونة من حيث الموازنة بين حدثهم في تعلم بعض المهارات مثل القراءة والكتابة بطريقة برايل ومتطلبات بعض المواد الدراسية كالإملاء والمطالعة بحيث يتم تقويم كل طالب حسب مستوى اكتسابه المهارة .

٨ - في حال عدم استفادة الطالب مما سبق يتم تقويمه وفق قدراته واحتياجاته " ( القريطي، ٢٠٠١ )

"ثانياً : العوق السمعي :

١ - تناسب أساليب و أدوات التقويم مع الخصائص الحسية المتوفرة لدى الطلاب ذوي العوق السمعي والتي تعتمد في المقام الأول على حاسة البصر، والبقايا السمعية .

٢ - تتم الاختبارات التقويمية للطلاب بطرائق التواصل المختلفة مثل : قراءة الشفاه ( قراءة الكلام ) لغة التلميح - الكلام المرمز - اللفظ المنغم ، لغة الإشارة ، أبجدية الأصابع الإشارية أو بطريقة التواصل الكلي بالإضافة إلى الأساليب الكتابية العادية و أساليب التقنية الحديثة كالحاسب الآلي ، كل حسب قدراته و إمكانياته .

٣ - استخدام الأسئلة الموضوعية المباشرة والواضحة والابتعاد عن الأسئلة المقالية والمركبة والكلمات الغامضة والمجردة والأسئلة اللفظية التي تحتاج إلى بقايا سمعية أو حصيلة لغوية.

٤ - يراعى عند الحاجة ترجمة ال سؤال بلغة الإشارة للصم لإيصال المعنى المطلوب في بعض الأسئلة التي يصعب فهمها .

٥ - لا يتأثر التقويم بالتركيب البنائي للغة المكتوبة من الأصم وتنميته للصياغات وخاصة في المواد الأدبية والاجتماعية ، وعدم محاسبته على الأخطاء الإملائية أو النحوية إلا إذا كان الاختبار يقيس مستوى الطالب في مادة الإملاء.

٦ - لا يتأثر التقويم بسلامة وصحة نطق الحروف ومخارج الأصوات في الاختبارات الشفهية ويمكن استبدالها كتابياً أو إشارياً في حال تعذر التقويم .

٧ - في حال عدم استفادة الطالب مما سبق يتم تقويمه وفق قدراته واحتياجاته" (مخلف، ٢٠١٣) "ثالثاً : العوق العقلي :

١ - تناسب أساليب وأدوات التقويم مع الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية للطلاب ذوي العوق العقلي والتي تعتمد في المقام الأول على التكامل الحسي .

٢ - تتم عملية تقويم الطلاب وفقاً للتقويم المستمر الذي يمكن من خلاله تطبيق العديد من أساليب التقويم المختلفة والمتنوعة كالاختبار الكتابي أو الشفهي كل حسب قدراته البدنية والحركية أو اختبارات الملاحظة .

٣ - في حال تعذر استفادة الطالب ذي العوق العقلي مما قدم له في الفصل فيقوم تقويمًا يتناسب مع قدراته .

٤ - في حال عدم استفادة الطالب مما سبق يتم تقويمه وفق قدراته واحتياجاته" (مخلف، ٢٠١٣)

#### "رابعاً : اضطراب طيف التوحد :

- ١ - تتناسب أساليب وأدوات التقويم مع الخصائص التواصلية والاجتماعية والسلوكية للطلاب ذوو طيف التوحد مع التركيز على أساليب التكامل الحسي .
- ٢ - تستخدم الأساليب التواصلية المختلفة مع الطلاب التوحدين مثل : الكتابة والقراءة ولوحة التواصل .. إلخ أثناء تقويمهم وذلك حسب خصائص و إمكانات واحتياجات كل طالب على حدة .
- ٣ - يمكن تجزئة محتويات الاختبار إلى فترات قصيرة تتناسب مع خصائص وقدرات واحتياجات كل طالب على حدة .
- ٤ - في حال صعوبة تقويم الطالب التوحدي وفق ما قُدم له في فصل التعليم العام فيتم تقويمه وفق محتوى الخطة التعليمية الفردية .

٥- في حال عدم استفادة الطالب مما سبق يتم تقويمه وفق قدراته واحتياجاته" (الروسان، ٢٠٠٦)

#### "خامساً : الاضطرابات السلوكية والانفعالية :

- ١ - تتناسب أساليب وأدوات التقويم مع الخصائص السلوكية والانفعالية للطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية .
- ٢ - يقوم معلم التربية الخاصة بتوزيع محتوى الاختبار على فترات زمنية قصيرة تتناسب مع مستوى الانتباه والتركيز لدى الطالب .
- ٣ - يسمح للطلاب بالتوقف والتحرك أثناء أداء الاختبار وذلك حسب مستواه وقدرته على المكوث في المقعد .
- ٤ - يسمح للطلاب بالاختبار في ركن خاص بعيداً عن المشتتات .
- ٥- في حال عدم استفادة الطالب مما سبق يتم تقويمه وفق قدراته واحتياجاته" (مخلوف، ٢٠١٣).

#### "سادساً : العوق الجسمي والصحي :

- ١- يحق للطلاب الذي لديه عوق حركي بدني الحق في استخدام الأطراف الطبيعية والصناعية والوسائل والأجهزة التعويضية المختلفة أثناء عملية التقويم .
- ٢ - يحق للطلاب الذي تستدعي ظروفه الصحية أن يؤدي الاختبار في المكان والزمان المناسبين لحالته .

- ٣ - يمكن للطالب أن يختبر مع طلاب التعليم العام كلما كان ذلك ممكناً.
  - ٤ - يمكن تجزئة الاختبار الواحد على فترات قصيرة تبعاً لظروف الطالب البدنية والصحية .
  - ٥ - يختبر الطالب الذي لا يستطيع الكتابة ب أسئلة يتم الإجابة عنها شفهيًا ويكلف قائد المدرسة أحد منسوبي المدرسة ممن تتوفر فيه الأمانة و تحمل المسؤولية بالكتابة عن الطالب .
  - ٦ - يعفى الطالب من الاختبار في المواد العملية و الخط .
  - ٧ - يكون الاختبار في مادة الإملاء على شكل أسئلة تحريرية يجب عليها الطالب شفهيًا .
  - ٨- في حال عدم استفادة الطالب مما سبق يتم تقويمه وفق قدراته واحتياجاته" (مخلوف، ٢٠١٣)
- "سابعاً : اضطرابات اللغة والكلام :**

- ١ - مراعاة اضطرابات النطق والكلام التي يعاني منها الطالب وعدم مقارنته - أثناء التقويم - بالطالب العادي وعدم محاسبته على الأخطاء الناتجة عن تلك الاضطرابات .
- ٢ - يمكن للمعلم استبدال الاختبارات الشفهية باختبارات تحريرية إذا دعت الحاجة إلى ذلك وفق ما تراه لجنة الخطط التعليمية يمكن للمعلم الاستعانة بمعلم تدريبات النطق والكلام ( أخصائي اضطرابات التواصل ) أثناء عملية التقويم .
- ٣ - يتم تقويم الطالب وفق قدراته واحتياجاته الفردية" ( شقير ، ٢٠١١ ) .

**"ثامناً : صعوبات التعلم :**

- ١ - يستفيد جميع الطلاب في التعليم العام الذين تم تشخيصهم و تصنيفهم ضمن فئة صعوبات التعلم وفق برامج التشخيص المعتمدة من أدوات و أساليب التقويم الخاصة بهذه الفئة .
- ٢ - يتم الالتزام بتطبيق أدوات القياس والتقويم للطلاب من فئة صعوبات التعلم الذين تم تشخيصهم ضمن هذه الفئة و لم تقدم لهم الخدمات المساندة لعدم توفر برامج صعوبات تعلم في مدارسهم بالمراحل التعليمية الثلاث ( ابتدائي ، متوسط ، ثانوي ) .
- ٣ - يتم تطبيق أدوات القياس و التقويم بشكل فردي وفق احتياجات كل طالب و يوثق ذلك في الخطة التعليمية الفردية للطالب .
- ٤ - في جميع حالات التقويم يتولى معلم صعوبات التعلم الإشراف على اختبارات التقويم للطلاب في المواد التي يتلقون فيها خدمات التربية الخاصة .

٥ - يجب تقويم الطالب الذي لديه صعوبات تعلم بالوسيلة التي تناسب قدراته واحتياجاته وذلك وفق الآلي :

أ - قراءة الأسئلة للطالب في حال كون المشكلة لديه هي القراءة مع التأكيد من فهمه للمطلوب قبل الإجابة .

ب - يتم تقويم الطالب شفويا أو تكتب له الإجابة أو تسجل على شريط حسب ما تقتضيه مصلحة الطالب، في حال كانت الكتابة مشكلة لديه .

ج - يتناسب توزيع الأسئلة مع كمية المادة التي يتعلمها الطالب في الفصل وما يتعلمه بناءً على الخطة التعليمية الفردية .

د - يتم تقويم الطالب بالتعاون بين معلم المادة ومعلم التربية الخاصة وذلك باختيار الطريقة التي تناسب قدرات الطالب واحتياجاته في حالة تأثير صعوبات التعلم لدى الطالب على أدائه في مواد أخرى لا يتلقى فيها خدمات خاصة كتأثير صعوبات التعلم في القراءة على أدائه في العلوم أو القرآن الكريم .

هـ - تقويم الطالب بشكل فردي بعيدا عن أي مصدر تشتيت للانتباه في حالة وجود مشكلة في الانتباه لدى الطالب بالإضافة إلى صعوبات التعلم .

و - يعطى الطالب فترات راحة أثناء التقويم تبعاً لقدرته على التركيز والاستمرار في أداء المهمة .

ز - السماح للطالب بالحركة والقيام من المقعد والمشي ثم الجلوس مرة أخرى في حالة وجود نشاط زائد لدى الطالب بالإضافة إلى صعوبات التعلم .

ح - تقويم الطالب بتجزئة مادة الحفظ الى أجزاء قصيرة تتناسب وقدرته على الحفظ ويتم تقويمه في كل جزء بعد مساعدته في حفظه قبل التقويم بفترة وجيزة وفي حال تعذر ذلك فإنه يتم إعفائه من الحفظ والاكتفاء بتقويمه في إدراكه للمفاهيم العامة للموضوع وذلك في حال كون الطالب يعاني من صعوبة في الحفظ .

ط - تجزئة المواضيع وتقويم الطالب في كل موضوع على حدة أو ضم أكثر من موضوع مع بعضها البعض حسب قدرة الطالب وذلك في حال كون تعدد المواضيع في المادة الواحدة يسبب مشكلة لديه .

- ٦ - يتم تقويم الطالب في محتوى الخطة التعليمية الفردية ويتم وضع الأسئلة من قبل معلم التربية الخاصة بالتنسيق مع معلم المادة في حال عدم استفادة الطالب مما يقدم له في فصل التعليم العام .
- ٧ - يتم تقويم الطالب في محتوى الخطة التعليمية الفردية ومحتوى المواضيع التي يتعلمها في فصل التعليم العام في مادة معينة في حال استفادة الطالب مما يقدم له في فصل التعليم العام في تلك المادة ويراعى في ذلك أن توضع الأسئلة بالتشاور بين معلم المادة ومعلم التربية الخاصة .
- ٨ - يتم التركيز على المفاهيم الأساسية أثناء التقويم في المواد ذات الكثافة في المحتوى .
- ٩ - في حال عدم استفادة الطالب مما سبق يتم تقويمه وفق قدراته واحتياجاته ( شقير، ٢٠١١ )
- الخطط التعليمية :**

### **مفهوم الخطة التعليمية :**

"هي وثيقة أساسية ومُلزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية ( الطالب - فريق العمل المدرسي - الأسرة ) والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة - مبني على نتائج التشخيص والقياس - ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية" ( عبيد ، ٢٠٠٠ ) .

### **أهداف الخطط التعليمية :**

"تسعى الخطط التعليمية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١ - حماية وضمان حق الطالب ذي الإعاقة في الحصول على الخدمات التربوية والتعليمية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجاته .
- ٢ - ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها .
- ٣ - تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والتعليمية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حدة .
- ٤ - تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والتعليمية والخدمات المساندة لكل طالب على حدة .
- ٥ - تحديد الأنشطة التدريبية والطرق التعليمية و الوسائل المتنوعة التي سيتم استخدامها .
- ٦ - تحقيق التواصل والتعاون المشترك بين الجهات المعنية لخدمة الطالب والأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجاته وتفعيلها .



٧ - قياس مدى تقدم الطالب في البرنامج .

٨ - تقديم تعليم مخطط ومنظم لتحقيق التدريس الجيد و الفاعل .

٩ - تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات و خاصة بين المعلم وأولياء الأمور" ( عبيد ، ٢٠٠٠ ) .

### أنواع الخطط التعليمية :

"تشتمل الخطط التعليمية على :

١ - خطة تعليمية فردية : تلك الخطة التي تصمم بشكل خاص لطالب معين حسب نوع إعاقته وطبيعتها لكي تقابل احتياجاته التربوية والتعليمية وتشتمل على الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة وتختلف من طالب لآخر .

٢ - خطة أسرية : تتضمن خطة خدمة الأسرة الفردية الخدمات التي تقدم للأطفال في سن مبكرة ( الخمس سنوات الأولى ) و أسرهم في مرحلة التدخل المبكر، وتعمل هذه الخطة على توجيه عمل الأخصائيين في البرامج التعليمية الخاصة مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة ، ومن خلالها يعمل كل من الأخصائيين و الآباء معاً و يحصل الآباء على إرشادات من المتخصصين ويتلقون التدريبات على كيفية خدمة الطفل .

٣ - خطة انتقالية : تهدف إلى العمل على إعداد الفرد ذي الإعاقة للانتقال من مرحلة أو من بيئة إلى أخرى ( المراحل الدراسية الثلاث ، ما بعد المرحلة الثانوية دراسياً أو مهنيًا ، بيئات العمل العامة ) ، و تدرج البرامج الانتقالية ضمن الخطة التعليمية الفردية المعدة لكل طالب ويقوم معدو الخطة بتحديد طبيعة هذه البرامج وكيفية تقديمها ومدتها ومدى استفادة الفرد منها" ( عبيد ، ٢٠٠٠ ) .

"ويذكر السرطاوي ، وخشان : ( ٢٠٠١ ) مرتكزات الخطط التعليمية الفردية تركز

الخطط التعليمية الفردية على ما يلي :

## أولاً : الاعتبارات الأساسية :

أ - إعداد خطة تعليمية فردية لكل طالب من ذوي الإعاقة أيا كان نوع ومكان وزمان الخدمة المطلوبة .

ب - تسخير جميع الإمكانيات المادية والبشرية والمكانية والوسائل والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التعليمية الفردية .

ج - يتم إعداد الخطة التعليمية الفردية بناء على نتائج الت شخيص والقياس لكل طالب على حدة .

د - تعتمد عمليات الخطة التعليمية الفردية على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي .

هـ - يتم إعداد الخطة التعليمية الفردية بناء على احتياجات الطالب المحددة في مستوى أدائه الحالي .

و - تعتمد الخطة التعليمية الفردية على عمل الفريق المتعدد التخصصات .

ز - مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة و اعتماد الخطة التعليمية الفردية في جميع مراحلها .

ح - يقترن عمل الخطة التعليمية الفردية بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة .

ط - تخضع الخطة التعليمية الفردية للتقويم المستمر والنهائي .

ي - الاحتفاظ بالخطة التعليمية الفردية في نهاية كل عام دراسي في ملف الطالب " .

## ثانياً : محتويات الخطط التعليمية الفردية :

"ينقسم محتوى الخطة التعليمية الفردية إلى قسمين رئيسين :

- القسم الأول المعلومات الأولية عن الطالب وتشمل : الاسم ، تاريخ الميلاد ، اسم المعهد

/المدرسة، السنة الدراسية ، الفصل و الصف الدراسي ، فئة التربية الخاصة ، معلومات و تواريخ

تتعلق بإعداد الخطة ، تاريخ الالتحاق بالمعهد / المدرسة ، ملخص تاريخ الحالة ، صورة شخصية،

جدول الطالب .

- القسم الثاني عناصر الخطة التعليمية الفردية وهي :
- أ – مستوى الأداء الحالي : وصف يحدد مستوى الأداء الحالي لنقاط القوة ومواطن الاحتياج بشكل دقيق و بما يكفي لصياغة الأهداف الأساسية ، ويستخلص هذا المستوى من نتائج التقييم الرسمية أو غير الرسمية ، ويحتوي على جميع المهارات الخاصة بالفئة المستهدفة .
- ب – الأهداف طويلة المدى : أهداف يتم وضعها بحيث تتوافق مع احتياجات الطالب و تشمل المنظور الكامل ل لأهداف قصيرة المدى في كل مجال ، ولا بد أن تكون قابلة للقياس و تصف الأداء الذي يهدف لتحقيقه مع نهاية الفصل أو العام الدراسي .
- ج – الأهداف قصيرة المدى : وصف الأهداف بطريقة إجرائية قابلة للقياس و تربط بين مستوى الأداء الحالي والأهداف الفصلية أو السنوية .
- د – الأهداف التدريسية : أهداف سلوكية تعبر بدقة و وضوح عن التغيير في سلوك الطالب والذي يتوقع حدوثه نتيجة مروره بالخبرات التعليمية في المواقف المختلفة بعد فترة من الوقت و يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر أساسية وهي الأداء و المعايير و الظروف .
- هـ – تحديد الخدمات : بيان للخدمات و المواد الخاصة المقدمة للطالب و من يقوم بتدريسه و المحتوى الذي يشتمل عليه البرنامج التعليمي ، بالإضافة إلى تحديد الخدمات التأهيلية والتربوية المباشرة وغير المباشرة و الخدمات المساندة ( نفسية ، اجتماعية ، تقنية ) والأشخاص المسؤولين عنها .
- و – مواعيد الخدمات : المواعيد المقررة للبدء في البرامج التعليمية الفردية والمدة المتوقعة للخدمات
- ز – التقييم : تحديد المعايير الموضوعية و الإجراءات التقويمية و الجداول الزمنية التي سيتم اعتمادها لتحديد مدى تحقيق الأهداف و مواعيدها الدورية ( يومية – أسبوعية – شهرية – سنوية ) .
- ح – تحديد المشاركين في فعاليات الخطة التعليمية الفردية إعداداً وتنفيذاً وتقويماً ومتابعة" (السرطاوي ، خشان ، ٢٠٠١ ) .

### ثالثًا : متطلبات إعداد وتنفيذ وتقييم الخطط التعليمية الفردية

"تحدد متطلبات إعداد الخطط التعليمية الفردية في العمليات التالية :

#### ١- إعداد الخطة :

أ - يتم تشكيل فريق الخطة التعليمية الفردية برئاسة فائد المعهد / المدرسة وينوب عنه وكيل المدرسة للشؤون التعليمية وعضوية كل من :

١ - معلم التربية الخاصة .

٢ - معلم التعليم العام .

٣ - المرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي .

٤ - المختصون حسب الحاجة ( معلم تدريبات سلوكية ، معلم تدريبات نطق ، أخصائي بصريات )

٥ - ولي أمر الطالب أو من ينوب عنه .

٦ - الطالب قدر الإمكان وحين يكون جاهزاً للمشاركة ( النضج العمري و العقلي ) .

ب - يتم جمع معلومات كاملة عن الطالب بالرجوع للملفات الرسمية والقيام بالمقابلات اللازمة واستخدام الملاحظة و تطبيق المقاييس المعتمدة و الاختبارات المنهجية غير الرسمية .

ج - تم تحديد مواعيد اجتماعات فريق الخطة التعليمية الفردية بشكل دوري أو بناء على الاحتياجات المتغيرة للطالب .

د - يتم بناء و إعداد الخطة التعليمية الفردية لكل طالب من قبل فريق الخطة التعليمية الفردية بالرجوع للمعلومات التي تم جمعها و توصيات فريق التشخيص والقياس .

هـ- تعد الخطة التعليمية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات التشخيص" (السرطاوي ، خشان ، ٢٠٠١ ) .

#### "٢- تنفيذ الخطة :

أ- يتم البدء في تنفيذ الخطة التعليمية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعا من إعدادها .

ب- يتم تنفيذ الخطة التعليمية الفردية من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة .

ج- يجب التنسيق بين الأعضاء القائمين بتنفيذ الخطة " ( عبيد ، ٢٠٠٠ ) .

### "٣- تقييم الخطة :

أ- يتم توثيق وتسجيل تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف من خلال التقييم المستمر بشكل منتظم بعد نهاية كل هدف سلوكي تعليمي .

ب- يتم تقييم مدى تقدم أداء الطالب نحو تحقيق الأهداف قصيرة المدى بشكل مستمر .

ج- يتم تقييم الخطة التعليمية الفردية لتحديد مدى فاعليتها في تحقيق احتياجات الطالب في نهاية كل فصل دراسي .

د- يجب أن يقوم فريق الخطة التعليمية الفردية بمراجعة الخطة سنويًا أو نصف سنويًا و التعديل عليها في حال عدم تحقق التقدم المنشود من الطالب أو عند تغير احتياجاته أو حدوث تقدم أكثر من المتوقع" ( عبيد ، ٢٠٠٠ ) .

### ٤- جوانب الخطة التعليمية الفردية :

#### أولاً: الخدمات الأكاديمية :

"تشمل أحد المجالات الأكاديمية الرئيسة أو جميعها وهي :

- الرياضيات - القراءة - الإملاء .

- التعبير التحريري - الخط - أو مادة التعثر وتحدد" ( عبيد ، ٢٠٠٠ ) .

#### ثانياً : الخدمات المهنية :

"تشمل مجموعة من المهارات يتم وضعها وفق الاحتياجات التربوية الخاصة للطالب وهي :

١ - المهارات الاستقلالية ( مهارات الحياة اليومية ، مهارات العناية بالذات ) .

٢ - المهارات الحركية ( حركية عامة ، حركية دقيقة ) .

٤ - المهارات اللغوية ( استقبالية ، تعبيرية ) .

٥ - المهارات المهنية .

٦ - مهارات السلامة .

٧ - المهارات الاقتصادية .

٨ - المهارات الحسية ( الاستماع ، اللمس ، الشم ، التذوق ) .

٩ - مهارات الحركة و التنقل .

- ١٠ - مهارات التواصل .
- ١١ - المهارات النمائية وهي : الانتباه - الذاكرة - الإدراك - التفكير .
- ١٢ - مهارات ضبط الانفعالات السلبية أو الإيجابية .
- ١٣ - مهارات تحليل المشكلة والوصول إلى الحل .
- ١٤ - مهارات ما قبل التطور اللفظي ( الأصوات و فئات الأصوات وفق التسلسل الطبيعي ) .
- ١٥ - مهارات اللغة المبكرة ( التعبير بكلمة أو كلمتين ) .
- ١٦ - مهارات اللفظ ( إصدار الأصوات بوضوح ) .
- ١٧ - مهارات اللغة ( قواعد تشكيل الكلمات و الجمل والبناء اللغوي ) .
- ١٨ - مهارات معالجة المعلومات السمعية ( تمييز الأصوات ، تذكر الأصوات ) .
- ١٩ - مهارات الصوت ( الاستخدام الصحيح للصوت ) .
- ٢٠ - مهارات الطلاقة .
- ٢١ - المهارات السمعية و النطقية و الشفهية ( السمعية تهدف لاستخدام القدرة السمعية المتبقية، النطقية تهدف إلى تعليم مخارج الحروف، الشفهية تشتمل على قراءة الشفاه وتعابير الوجه)
- ٢٢ - مهارات التواصل الكلي و تركز على التواصل مع جميع أفراد المجتمع
- ٢٣ - مهارات ثنائية اللغة / الثقافة و تركز على تعليم ذوي الإعاقة السمعية لغتين في وقت واحد
- لغة الإشارة للتعبير المباشر و اللغة العادية للقراءة و الكتابة" ( السرطاوي ، خشان ، ٢٠٠١ ) .
- ثالثاً : الخدمات المساندة : تحتوي على :**
- "الخدمات الاجتماعية : تشمل المهارات التي تساعد على تكيف الطالب في المجتمع و المعهد /المدرسة و ترفع مستوى الكفاءة الاجتماعية .
- الخدمات النفسية : تشمل على مهارات تساعد على رفع مستوى تقدير الذات و الثقة بالنفس بالإضافة إلى مهارات توجيه و تعديل السلوك و اتباع القواعد و التنظيمات .
- ج- خدمات التقنية : تركز على تحديد التقنية المساعدة للطالب و التي تمكنه من تحسين قدراته الأدائية و تساعده في التغلب على مشكلاته .
- د- الخدمات الطبية : توضح مدى احتياج أو استخدام الطالب لأي تدخلات طبية أو أدوية .

#### رابعاً: التسهيلات :

تشمل كل التسهيلات التي يحتاج إليها الطالب في المنهج و الواجبات و الاختبارات .

#### خامساً: الاستشارة :

تشمل جميع الاستشارات التي يقدمها أحد أعضاء فريق العمل لآخر للوصول إلى الأهداف الموضوعية للطالب " ( السرطاوي ، خشان ، ٢٠٠١ ) .

#### الدراسات السابقة :

نظراً لجدة الموضوع وندرة الدراسات المباشرة المتعلقة بموضوع البحث فقد عمد الباحث للدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس بشكل عام، والدراسات التي تناولت فئات التربية الخاصة .

وقام الباحث بتصنيف هذه الدراسات وفق محورين :

المحور الأول : الدراسات التي تهتم بالاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس.

المحور الثاني : الدراسات التي تهتم ببرامج التربية الخاصة.

كما تم تقسيم الدراسات ذات العلاقة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية وفق الترتيب الزمني لإجرائها بدءاً بالأقدم فالأحدث ومن ثم التعقيب على تلك الدراسات وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة .

ولقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات المتعلقة بالمحورين، بهدف الاستفادة منها،

والبناء على نتائجها، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات في ضوء علم الباحث وجهده .

أولاً: الدراسات التي تهتم بالاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس :

#### الدراسات العربية :

١- دراسة أبو الروس ( ٢٠١٢ ) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس " وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس بفلسطين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث قام بإعداد استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها ( ٤٣٦ ) معلماً ومديراً موزعين على ( ١٢٧ ) مدرسة بلغ عدد المعلمين ( ٣٧٦ ) معلم ومعلمة وبلغ عدد المديرين ( ٦٠ ) مديراً ومديرة، كما

استخدم كلاً من : المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية واختبار ( ت ) لمجموعتين مستقلتين واختبار (LSD) للمقارنات البعدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ( ٥١ ) احتياجاً تدريبياً لمعلم الصف وكان من أهمها: تطوير المعلومات ، استغلال موارد البيئة في عملية التدريس، التخطيط للأنشطة ذات العلاقة بموضوعات الدراسة، الأساليب العلمية المناسبة لتدريس التلاميذ، التعامل مع المتفوقين، التقييم الذاتي لمعرفة مدى فاعلية طرق التدريس، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين خاصة في مجال تطوير معارف المعلم ومهاراته، كما أوصت بضرورة إجراء دراسات أخرى في هذا المجال على الفئة نفسها في محافظات أخرى .

٢- دراسة هجران ( ٢٠١٣ ) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، مدخل لبناء برنامج تدريبي من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين " هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة حيث تم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال دراسة استطلاعية على عينة من المختصين، وقد تم بناء استبانة طبقت على عينة الدراسة التي تكونت من ( ١١٠ ) فرداً ومنهم (٢٨) يحملون درجة الدكتوراه و( ٥٥ ) يحملون الماجستير و( ٢٧ ) يحملون درجة البكالوريوس وبعض أفراد العينة يعملون قادة تربويين وبعضهم مشرفون تربويون والباقيون متخصصون بكليات التربية بالجامعات السعودية .وقد استخدم الباحث النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات كأساليب إحصائية لتحليل بيانات الدراسة .وقد كان من أهم نتائج الدراسة الميدانية : بناء برنامج تدريبي مقترح يهدف إلى تهيئة المعلمين المتميزين للعمل الإشرافي ودعم وتشجيع الأفكار الجيدة في الإشراف التربوي وتطبيقها ميدانياً. وكذلك إكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم .ومن أهم توصيات الدراسة : تدريب المعلمين على تحديد احتياجاتهم التدريبية أو تجريب البرنامج المقترح لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات وكذلك متابعة أثر البرنامج التدريبي بعد تصميم المقررات اللازمة للموضوعات وكذلك ضرورة إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية الحالية التي تنفذها وزارة المعارف لتلبي احتياجات المعلمين وإجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة من وجهة نظر المعلمين لمعرفة مدى احتياجاتهم إلى التدريب .



٣- دراسة أحمد محمد هجران ( ٢٠١٣ ) بعنوان : " دراسة وصفية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين " ، وتهدف الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام كما يراها المتخصصون والتواصل إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم العام في ضوء احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات وتقتصر الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في خمسة مجالات هي :

مجال المتعلم، ومجال تخطيط التعلم وتنفيذه، ومجال الاتصال والتفاعل ، ومجال تقنيات التعليم ووسائله ، ومجال التقويم . وتوصلت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي يهدف إلى تهيئة المعلمين المتميزين للعمل الإشرافي، ودعم الأفكار الجيدة وتبنيها وتشجيعها في الإشراف التربوي وتطبيقاتها ميدانياً، وإكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم والتعرف إلى التقنيات الحديثة في التدريس والاستفادة منها .

٤- دراسة العلوي (٢٠١٤) بعنوان : " التحديات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية " وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز التحديات المعاصرة في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية والتعرف على صيغ التدريب الحديثة، وحصرت الاحتياجات التدريبية العلمية والإدارية والفنية والتقنية لمعلمي المدارس المتوسطة بمدارس البنين في منطقة المدينة النبوية وعددهم (١٧٠) معلماً ، يمثلون ٦٤% من مجتمع الدراسة ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كما أنه استخدمت الاستبانة لجمع البيانات وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : اهتمام البرامج التدريبية المنفذة بالاحتياجات التدريبية المتمثلة بتنمية المهارات الإدارية والمهارات الفنية لمعلمي المدرسة ، وكذلك اهتمامها بالمشكلات التي يواجهها معلمي المدرسة وطرق علاجها ، وتركيزها على مسؤوليات وواجبات المعلم . أيضاً أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدرسة المتوسطة: تنمية الابتكار والتجديد ، والاهتمام بالرؤية المستقبلية ، والتدريب على استخدام التقنيات الحديثة ، واستخدام الحاسب الآلي المعلومات ، والحرص على تطبيق الجودة الشاملة .

٥= دراسة ابن جمعة ( ٢٠١٥ ) بعنوان : " المشكلات الإدارية والتعليمية والاجتماعية التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس تطبيق الدمج التربوي من وجهة نظر مديرات المدارس ومعلماتها "

والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتعليمية والاجتماعية التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس تطبيق الدمج التربوي من وجهة نظر مديرات المدارس ومعلماتها، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائي، في وجهات نظر أفراد الدراسة وعينتها تجاه مشكلات الدمج التربوي ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم توزيع ما مجموعة ( ٦٤٦ ) استبانة على جميع مديرات مدارس الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية . وقد تم تحليل ما مجموعة ( ٣٩٣ ) استبانة على النحو التالي : ( ٥٨ ) مديرة و ( ٢٠٤ ) معلمات تربية خاصة و ( ١٣١ ) من معلمات التعليم العام. ومن أبرز نتائجها ضعف تدريب معلمات التعليم العام في المدرسة على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة وغياب برامج تهيئة العاملات على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة وغياب دليل إرشادي يمكن الرجوع إليه للتعامل مع المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية التي تتعلق بالدمج وكذلك تدني مستوى تدريب معلمات التعليم العام على مهارات إدارة فصول الدمج .

٦- دراسة عنايات نجلة وعلي ( ٢٠١٦ ) بعنوان : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم " والتي ذكرت أن المتأمل لبرامج تدريب معلمي العلوم يتبين له أن هذه البرامج التدريبية لم توضع في ضوء معايير تضمن جودة التعليم ، وبالتالي أدى ذلك إلى ضعف التنسيق بين القائمين على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، والقائمين على تصميم البرامج التدريبية ، كما أن معظم هذه البرامج تعجز عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي ، و لا تركز إلا على الجوانب النظرية ، ولا يحظى الجانب المهني بالاهتمام الكافي، ولا تركز على تنمية المعلم باتجاه تطبيق المستويات المعيارية لجودة التعليم واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي ، وتم إعداد أدوات الدراسة التالية : استبانة الاحتياجات التدريبية، واختبار التحصيل المعرفي في الكفاءة المهنية ، وبطاقة التقييم الذاتي للأداء المهني لمعلم العلوم، وخلصت نتائج الدراسة إلى حاجة معلمي العلوم إلى إكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم وكذلك العمل على الرفع من مستوى معلمي العلوم في الجانب العملي.

٧- دراسة البلوي وغالب ( ٢٠١٧ ) بعنوان : " الاحتياجات التدريبية لتطوير المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات " والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للتطور المهني لمعلمي

ومعلمات الرياضيات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، وقد أستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي . وشمل مجتمع الدراسة عشر إدارات تعليم في المملكة العربية السعودية. أم عينة الدراسة فتكونت من ( ٦٤٣ ) معلما ومعلمة و( ٣٩ ) مشرفا ومشرفة . وتكونت أداة الدراسة " استبانة " من ( ٤٢ ) فقرة في مجالين هما : الاحتياجات التخصصية. والاحتياجات التربوية ومن أهم نتائجها الوصول إلى ترتيب الاحتياجات التدريبية في مجال التخصص بحسب متوسط ( أول ثلاث احتياجات ) : المفاهيم التوبولوجية وتطبيقاتها ، والهندسة الفراغية وتطبيقاتها، وحل المشكلات الرياضية. وتضمنت احتياجات التطوير المهني في المجال التربوي تعلم الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة ، وتعلم الرياضيات للطلاب الموهوبين ، واستخدام المعامل في تدريس الرياضيات . كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الاحتياج لدى معلمي ومعلمات الرياضيات للتطور المهني تعز إلى طبيعة الوظيفة ولصالح المشرفين في المجال التربوي .

#### الدراسات الأجنبية :

١- دراسة سيجر ( ٢٠١٤ ) Seger بعنوان : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس " والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس في إحدى المقاطعات الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكية والتي استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي واستخدام الباحث الاستبانة والملاحظة لجمع البيانات . وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثين معلما وعشرة من مديري المدارس بتلك المقاطعة ، واشتملت على محورين : الأول منها يتعلق بالمعلم والثاني يتعلق بالطلاب وكيفية التعامل معهم . وكان من أهم نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية تتمثل في وجود برنامج تحضيري خاص لمعلمي المدارس المتوسطة ، يحتوي على خبرات عملية لطلاب المرحلة المتوسطة ، وكذلك التدريب على الاحتياجات الاستثنائية المتطورة للمراهقة المبكرة ، وأيضا تدريب خاص على تشكيلة واسعة من الاستراتيجيات التعليمية والتي تساعد في الرفع من مستوى الطلاب .

٢- دراسة برامبلت ( ٢٠١٦ ) BRAMBLTT بعنوان " تحليل برامج المعلمين الجدد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة " والتي هدفت إلى تقييم مدى نجاح البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد

وحديثي التعيين ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج والتي منها : إعداد برامج تدريبية قبل الخدمة للرفع من مستوى المعلمين الجدد ، وكذلك تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعة أثناء دراستهم وكذلك عند بداية التحاقهم بمهنة التعليم وأيضا تطوير البرنامج التدريبي ليشمل تنظيم وإدارة الموقف الصفّي وألية التعامل مع الطلاب والمواقف المختلفة .

٣- أجرى بويس (٢٠١٧) Boice دراسة بريطانية حول المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين لدى عينة مكونة من (٣٤٦) معلّمًا ومعلمة والتي أستخدم فيها المنهج المسحي، واستخدام الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وقد بينت هذه الدراسة أن هناك احتياجات تدريبية مستمرة للمعلمين، بالإضافة إلى الاحتياجات التدريبية المتمشية مع التطور السريع في نقل المعلومة وطرق توصيلها كذلك المستجدات في عمله المهني ، كما بينت هذه الدراسة أن المعلمون بحاجة إلى التدريب على المزيد من المهارات في المجالات التقنية والتربوية والأساليب والأنشطة ، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى هذه الاحتياجات بين المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي .

**ثانيا: الدراسات التي تهتم ببرامج التربية الخاصة :**

**الدراسات العربية :**

١- في دراسة أجراها الروسان (٢٠١٠) بعنوان " البرامج اللازمة لإعداد وتدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة " وهدفت إلى التعرف على برامج إعداد وتدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة في الدول العربية ومنها الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة لجمع البيانات وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مبررات الحاجة إلى تدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة ، والبرامج المقترحة لإعداد وتدريب العاملين في مراكز التربية الخاصة في الدول العربية، والاقتراحات بإنشاء برامج أكاديمية لمواجهة نقص الكوادر الفنية المؤهلة في التربية الخاصة .

٢- دراسة المعمرى (٢٠١١) بعنوان " مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان " هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية البرامج والخدمات التي تقدمها مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان للطلبة المعوقين ، وقد اشتملت الدراسة على جميع مراكز ومدارس التربية الخاصة في سلطنة عمان والبالغ عددها عند إجراء الدراسة أربعة مراكز، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي

واستخدمت من أدوات جمع البيانات الاستبانة . وكان من أهم نتائج الدراسة : توفر شروط  
الفاعلية في مراكز التربية الخاصة عمومًا باستثناء بعد الكوادر الفنية العاملة والتي تتمثل في عدم  
كفاية التدريب والتأهيل، وعدم وجود أدلة تدريبية يهتدون بها وكذلك فيما يتعلق بالطلاب تتمثل  
في تنوع الإعاقات في الصف الواحد والمشكلات السلوكية لدى الطلبة وتباين أعمارهم الزمنية في  
الصف الواحد وكذلك فيما يتعلق بالإدارة يتمثل في عدم تفهم الإدارة لطبيعة العمل ومتطلباته  
كذلك فيما يتعلق بالبيئة التربوية يتمثل في قلة الإمكانيات المادية والتعليمية ، وعدم تعاون أولياء  
الأمر مع المركز .

٣- دراسة القمش (٢٠١٢) لتطوير برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الأطفال  
المعاقين عقليا والعاملين في مراكز ومدارس الإعاقة العقلية في مدينة عمان، وقد بلغت العينة أربعين  
معلمًا ومعلمةً واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمًا الاستبانة لجمع البيانات ، وتهدف  
هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال طرق التدريب والتدريس الفعال، حيث  
أشارت الدراسة إلى أن المعلمين تنقصهم المهارات التدريسية لتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات  
الخاصة .

٤- دراسة عبدالمنعم (٢٠١٣) بعنوان " الاحتياجات المهنية والتخصصية لمعلمي المعاقين بصريا  
في اللغة العربية من وجهة نظرهم " والتي كان الهدف منها تحديد الاحتياجات المهنية و  
الاحتياجات التخصصية اللازمة لمعلمي المعاقين بصريا في مادة اللغة العربية من وجهة نظر  
المعلمين ، وكذلك وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي المعاقين بصريا في مادة اللغة العربية  
من وجهة نظرهم ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وكان الاستبانة هي الأداة لجمع  
البيانات ، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم ما يحتاج اليه معلمي المكفوفين تنوع الطرائق  
والأساليب والاستراتيجيات التدريبية المستخدمة في تقديم البرنامج التدريبي المقترح وتعد أهم  
الطرائق الورش التعليمية والنمذجة والزيارات الميدانية ويعد هذا أهم المؤشرات الدالة على حاجة  
المعلمين الى الجانب التطبيقي الميداني لتنمية المهارات التدريسية واللغوية لمعلمي اللغة العربية في  
مدارس المكفوفين، كما تؤكد نتائج الدراسة على ضرورة بناء البرامج على الاحتياجات التدريبية  
الحقيقية لدى المعلمين من وجهة نظرهم ولعل إتاحة الفرصة لهم لتحديد احتياجاتهم التدريبية من

وجهة نظرهم يسهم بشكل كبير في تحقيق الهدف من تلك البرامج التدريبية كما يسهم بشكل مباشر في تحسين تلك البرامج .

٥- ودراسة عميرة ( ٢٠١٣ ) بعنوان " البرامج التدريبية وفعاليتها في تنمية التدريس بطريقة برايل " التي تناولت مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لقاهري الطلاب لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية المهنية حيث بلغت عينة الدراسة ( ١٦ ) طالبا وطالبة بدبلوم التربية المهنية بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وهي التي طبق عليها البرنامج ثم تطبيق قائمة كفايات تدريس مهارات طريقة برايل وتشمل (٨٠) بندا، والتي استخدم الباحث فيعا المنهج التجريبي مستخدما الملاحظة لجمع البيانات وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في تنمية جميع الكفايات في مهارات طريقة برايل .

٦- دراسة المساعدة ( ٢٠١٤ ) والتي بعنوان : " مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي ذوي الإعاقات " وهدفت إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والكشف عن اثر فاعلية برنامج تدريبي لتطويرها ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وتم إعداد مقياس للكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي ذوي الإعاقات وتكونت عينة الدراسة من ( ١٠٢ ) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة وخلصت نتائج الدراسة إلى حاجة معلمي الإعاقة العقلية إلى البرامج التعليمية التي تؤدي الى التطوير المهني لديهم كما دلت النتائج على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الكفاءة التعليمية لدى معلمي الإعاقة العقلية .

٧- دراسة شاش ( ٢٠١٥ ) والتي بعنوان : " الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة " هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح المعلمين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى اختلاف الكفايات الشخصية المهنية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف جنس المعلم والفئة التي يقوم التدريس لها واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٩ معلما ومعلمة بمدارس التربية الخاصة واستخدمت الباحثة الاستبيان كوسيلة للكشف عن الكفايات اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات

الشخصية والمهنية الموجودة بالفعل لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يتعاملون معها ، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي الإعاقة السمعية ومعلمي الإعاقة البصرية في كل الكفايات الشخصية وكفايات التدريس ومهارات توظيف التكنولوجيا وكانت الفروق لصالح معلمي الإعاقة البصرية .

### الدراسات الأجنبية :

١ - كما أجرت ايرين، وهليبرك، وسانسبري (erin, helbrook, sanspree 2009) دراسة بعنوان "المعايير المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الاعاقة البصرية في الولايات المتحدة الأمريكية " وهدفت الدراسة إلى التعرف على هذه المعايير المهني والتي تسمح للمعلمين بممارسة مهنة تعليم الطلاب المكفوفين ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من ( ٢٠٠ ) معلم التحقوا ببرامج خاصة أثناء الخدمة و ( ٢٠٠ ) معلم يدرسون في الجامعات واستجاب أفراد عينة الدراسة للاستبانة التي أعدت خصيصاً لهذا الغرض حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية وتضمن البرنامج المعايير اللازمة للتعامل مع ذوي الإعاقة البصرية وكذلك تدريب المعلمين على مختلف الأجهزة الخاصة بهذه الفئة مثل الكتابة بطريقة برايل بالإضافة إلى إكساب المعلمين مهارات الكشف عن المستوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من أجل إعداد خطط تدريسية مناسبة لهم .

٢- أما دراسة كيسيكتسا ، وأكمت (٢٠١١) Kesiktas & Akcamete والتي بعنوان : " الكفايات المهنية لمعلمي المعاقين بصريا في تركيا " والتي تناولت الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب المعاقين بصريا ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، مستخدما الاستبانة لجمع البيانات، وقد تم تطبيق استبانة تضم ٨٠ بندا لقياس الكفايات المهنية للمعلمين تتوزع على مجالين هما الأهمية والتنفيذ ، ومن نتائج الدراسة أن أعلى استجابات على خمسة بنود جميعها تتمثل في الجانب المهاري ، والتي يواجه فيها المعلمون مشكلات في تنفيذ تدريس المعارف والمهارات للطلبة المكفوفين .

٣- دراسة فريمان (٢٠١٥) Freeman في الولايات المتحدة الأمريكية والتي بعنوان: التعرف على المشكلات النفسية لدى ضعاف السمع، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات

النفسية ومدى تأثيرها على الأطفال ضعاف السمع، وتكون عينة الدراسة من " ٦٢ " طفلا وطفلة من الأطفال ضعاف السمع تتراوح أعمارهم من ( ٦ - ١٣ ) سنة واستخدمت الباحث في الدراسة مقياس مشكلات النفسية "لسترير Strayer" ، تم تطبيقه على عينة الدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود مشكلات نفسية عند هؤلاء الأطفال وكذلك أن الميول العدوانية عند الأطفال الذكور أكثر من الإناث وأيضا زادت نسبة القلق عند الإناث أكثر من الذكور.

٤- دراسة غراي ( ٢٠١٦ ) Gary في الولايات المتحدة الأمريكية والتي بعنوان: " التوافق النفسي لدى الأطفال ضعاف السمع ذوي الأباء العاديين " وهدفت الدراسة إلى التعرف على التوافق النفسي لدى الأطفال ضعاف السمع الذين يستخدمون التواصل الشفهي وأقرانهم الذين يستخدمون التواصل الكلي، وشملت عينة الدراسة " ٢٦ " طفلا ضعيف السمع لأباء عاديين السمع منهم " ١٣ " طفلا يستخدمون التواصل الكلي، و " ١٣ " طفلا يستخدمون التواصل الشفهي وتتراوح أعمارهم ما بين ( ٧ - ١١ ) سنة، وأستخدم الباحث في الدراسة مقياس التوافق النفسي للأطفال لينكلسونوفوست، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال ضعاف السمع الذين يستخدمون طريقة التواصل الشفهي وأقرانهم الذين يستخدمون التواصل الكلي في التوافق النفسي، وكذلك أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الأباء والمدرسين نحو استخدام طريقة التواصل الشفهي كانت إيجابية من استخدام طريق التواصل الكلي، وأن لطريقة التواصل الشفهي تأثيرا كبيرا في ارتفاع مستوى التوافق النفسي لدى الأطفال ضعاف السمع.

#### التعليق على الدراسات السابقة :

تتشابه الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي وكذلك استخدامها أداة الاستبانة ماعدا دراسة عميرة المنهج التجريبي ( ٢٠١٣ ) التي استخدمت المنهج التجريبي وتم تطبيق جميع الدراسات على معلمي ومعلمات المدارس ماعدا دراسة هجران ( ٢٠١٣ ) والتي تم تطبيقها على القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين وكذلك دراسة ابن جمعة ( ٢٠١٥ ) والتي تم تطبيقها على مديرات المدارس ومعلماتها " معلمات تربية خاصة ومعلمات تعليم عام " وأيضا دراسة أبو الروس ( ٢٠١٢ ) والتي تم تطبيقها على المديرين والمعلمين .



وقد أوصت غالبية الدراسات السابقة بالتالي :

تقديم دورات ومواد للمعلمين غير المهنيين لتطبيق الدمج، كما أكدت على أهمية المعلم وهو قائد يبتكر للتغيير والتطوير، وعن ضرورة إشراك المعلمين في تدريبات أثناء الخدمة فيما يتعلق بالتربية الخاصة .

ضرورة تحديد مسؤوليات دور المعلم بشكل واضح من جهة وإبلاغ المعلم وتعريفه بها من جهة أخرى وإعداد المعلمين لتولي مسؤوليات تعليم طلاب التربية الخاصة من خلال إدراج مواد أو موضوعات في هذا المجال ضمن برامج إعداد المعلمين .

توفير التدريب المستمر أثناء الخدمة والمتعلقة بالتربية الخاصة، وبرامج التطوير المهني للمعلمين، وتشجيعهم للاستفادة منها .

إلزام المعلمين باجتياز اختبار للكفايات حول المعرفة بالتربية الخاصة، وتنفيذ برامجها كشرط لعملهم معلمين في مدارس بها برامج تربية خاصة .

إكساب المعلمين والعاملين في المدرسة الاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب المعوقين ودمجهم . ومن جهة أخرى فإن مشرفي التربية الخاصة يرون أن المعلمين لا يؤدون دورهم بفاعلية ، وكذلك أن معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس لا يعتقدون أنهم تلقوا التدريب الكافي لتولي مسؤولية تعليم طلاب برامج التربية الخاصة .

وضعف تدريب معلمات التعليم العام في المدرسة على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة وغياب برامج تهيئة العاملات على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة وغياب دليل إرشادي يمكن الرجوع إليه للتعامل مع المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية التي تتعلق بالدمج ، وتدني مستوى تدريب معلمات التعليم العام على مهارات إدارة فصول الدمج ، وعدم وجود أدلة تدريبية يهتدون بها .

ومن أهم المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية التي تواجه معلمي ومديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً من وجهة نظر أفراد المدرسة هي عدم تهيئة الطلاب العاديين والصم للدمج قبل البدء بتطبيقه داخل المدرسة وكذلك عدم مناسبة بعض المناهج الدراسية لقدرات وإمكانات الطلاب الصم وأيضاً عدم مناسبة المباني المدرسية الحالية لتطبيق الدمج .

ويعزو الباحث التباين في النتائج إلى الأسباب التالية :

الاختلاف في مستوى تبني الدمج التربوي من قبل المناطق التعليمية أو المكاتب التربوية التي تتبع لها هذه المدارس، وبالتالي الاختلاف في مستوى الإعداد والتوعية والدعم والتشجيع والمتابعة الذي تقدمه للمدارس فيما يتعلق ببرامج التربية الخاصة .

الاختلاف في مستوى الخبرة بين معلمي المدارس، فالمعلم الذين يمتلك الخبرة في التربية الخاصة يؤدي دوره نحو برامج التربية الخاصة بشكل أفضل من المعلم صاحب خبرة الأقل .  
الاختلاف في مستوى التدريب بين معلمي المدارس ، فالمعلمين الذين تلقوا تدريباً كافياً لتولي مسؤولية التربية الخاصة يؤدون أدوارهم نحو برامج التربية الخاصة بشكل أفضل من المعلمين الذين تلقوا تدريباً أقل، أو لم يتلقوا أي تدريب في التربية الخاصة .

#### تعقيب عن الدراسات السابقة :

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في :

الأهداف والمنهج والأدوات التي يستخدمها الباحث في دراسته ، وكذلك ما اتبعته الدراسات السابقة من طرق ومناهج ، وما احتوته من مهام ومسؤوليات ضمن دور المعلم تجاه برامج التربية الخاصة ، وما أسفرت عنه من نتائج ، وما توصلت إليه من توصيات ومقترحات تتعلق ببرامج التربية الخاصة في مدارس الدمج .

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فيما يلي :

- عينة الدراسة : شملت عينة الدراسة الحالية جميع معلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة.

- محاور الاستبانة : شملت محاور الاستبانة في الدراسة الحالية ما يلي :

المجال التخصصي ، والمجال التربوي ، والمجال الشخصي ، وأثر المتغيرات التالية :

( المرحلة التعليمية ، وعدد سنوات الخدمة في التربية الخاصة ، والمؤهل العلمي في التربية الخاصة )

- مكان وزمان الدراسة : طبقت الدراسة في مدينة مكة المكرمة في العام الدراسي ٢٠١٨م

أوجه الاستفادة من هذه الدراسات :

هذا التنوع من الدراسات أعطى الباحث أفقاً رحباً، وتصوراً واضحاً عن واقع تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج ، وساعده على تكوين قائمة أولية للاحتياجات التدريبية المتوقعة لمجتمع الدراسة ، وتجنب الباحث الوقوع في الأخطاء التي وقع فيها الباحثون السابقون ، كما تجنبه

تكرار الأبحاث التي تمت دراستها بالكامل ، وتساعده على تطوير الأسئلة المتعلقة بدراسته ،  
ويصبح بإمكانه صياغة أسئلة مميزة لدراسته ، وكذلك أعطت الباحث معلومات قيمة عن هذا  
الموضوع مع تقديم مجموعة من الأفكار التي قد تكون غائبة عنه وأيضا العمل على تطوير الجوانب  
التي لم تنال حقها الكامل من الدراسة .

وكذلك استفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في تكوين تصور شامل لموضوع  
الدراسة الحالية، وتحديد الأدوات التي يستخدمها الباحث في دراسته، وذلك من خلال ما اتبعته  
الدراسات السابقة من طرق ومناهج، وما احتوته من مهام ومسؤوليات ضمن دور المعلم تجاه  
برامج التربية الخاصة، وما أسفرت عنه من نتائج ، وما توصلت إليه من توصيات ومقترحات  
تتعلق ببرامج التربية الخاصة في مدارس الدمج ، بالإضافة إلى تزود الباحث بالكثير من المراجع  
والمصادر .

وتسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج،  
وذلك في ضوء قلة الدراسات العلمية التي تسعى لتحديد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين في  
حدود علم الباحث ، ويمكن ذلك من خلال استطلاع آراء معلمي مدارس الدمج في مكة  
المكرمة عن احتياجاتهم التدريبية ولعل هذا ما يميزها عن كل الدراسات السابقة التي عرضتها .  
ولقد مكنا هذا الفصل من تكوين قاعدة عريضة ، وتكوين فكرة عامة شاملة وافية للإطار  
النظري والدراسات السابقة ، والذي يعد الركيزة الأساسية التي سوف ننطلق منها للفصل الثالث  
وما يشتمل عليه من منهج للدراسة وبناء أداة الدراسة وكذلك الأساليب الإحصائية .

## الفصل الثالث

منهجية الدراسة وتحتوي على

أولا : التمهيد

ثانيا : منهج الدراسة

ثالثا : حدود الدراسة

رابعا : مجتمع وعينة الدراسة

خامسا : أداة الدراسة

سادسا : خطوات إجراء الدراسة

سابعا : أساليب المعالجة الإحصائية

## التمهيد :

تعد منهجية الدراسة لأي دراسة بمثابة الأسس والقواعد التي يعتمد عليها الباحث في دراسته ، وتأني أهميتها بأنها الأساس الذي تعتمد عليه الدراسة في الحصول على النتائج ، وسوف يتناول الباحث في هذا الفصل المنهج المتبع في الدراسة ، وكذلك عينة ومجتمع الدراسة ، ثم عرضاً تفصيلياً لأداة الدراسة من حيث البناء والصدق والثبات، والأساليب الاحصائية المستخدمة .

## منهج الدراسة :

بما أن هذه الدراسة تستهدف استطلاع وجهات نظر معلمي مدارس الدمج حول احتياجاتهم التدريسية فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كماً وكيفاً بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره وكذلك يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها والذي يقوم على تقرير خصائص ظاهرة معينة أو موقف معين تغلب عليه صفة التحديد وتعتمد على جميع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها وتصل عن طريق ذلك إلى إصدار تعميمات بشأن الموقف أو الظاهرة والتي قام الباحث بدراستها وكذلك هدف إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره وتنظيم وتحليل البيانات واستخراج النتائج ذات الدلالة والمغزى للمشكلة المطروحة (عبيدات وآخرون ، ٢٠٠٣) .

## حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

حدود موضوعية : اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة .

حدود مكانية : تحدد مجتمع الدراسة بمدارس مدينة مكة المكرمة .

حدود بشرية : طبقت هذه الدراسة على جميع معلمي مدارس الدمج .

حدود زمانية : طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩

## مجتمع وعينة الدراسة :

جميع معلمي مدارس الدمج بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة وعددهم ( ١١٢ ) معلماً

والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة :

جدول رقم (١)

م	مكتب التعليم	عدد معلمي مدارس الدمج	النسبة
١	الجنوب	١٥	١٢,٧٧
٢	الوسط	١٣	١٠,٦
٣	الشرق	٢٣	٢١,٣
٤	الشمال	١٧	١٤,٩
٥	الغرب	٣٩	٣٨,٣
٦	الكامل	٥	٢,١٢
	المجموع	١١٢	%١٠٠

ونظرا لمحدودية مجتمع الدراسة فقد اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة بمدينة مكة المكرمة .

**أداة الدراسة :**

**١- الهدف من أداة الدراسة:**

تهدف أداة الدراسة إلي جمع البيانات من المستهدفين بالدراسة وهم معلمي مدارس الدمج، وهذه البيانات هي التي تتعلق بالاحتياجات التدريبية لهذه الفئة من المعلمين.

**٢- بناء أداة الدراسة :**

وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة وذلك لصعوبة الحصول على البيانات من خلال المقابلات الشخصية أو الزيارات الميدانية أو الملاحظة الشخصية وهي التي يمكن تطبيقها على أكبر عدد من الأفراد في أماكن مختلفة وفي وقت واحد وكذلك تعتبر من أكثر الوسائل اقتصاداً في الوقت والجهد والتكاليف ولا تحتاج في جمعها لعدد كبير من الأشخاص مع سهولة تفرغ البيانات وتحليلها وتفسير نتائجها واستخدام الباحث استبانة من تصميمه عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة معتمداً في ذلك على:

- الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة في نفس المجال .

- خبرة الباحث وممارسته العملية .

- خطط البرامج التدريبية المقدمة لمجتمع الدراسة في السنوات الماضية .

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزئين :

الجزء الأول: البيانات العامة

الجزء الثاني: محاور الدراسة وتشمل :

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمجتمع الدراسة ويشتمل على ( ١٧ ) عبارة

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمجتمع الدراسة ويشتمل على ( ١٤ ) عبارة

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمجتمع الدراسة ويشتمل على ( ١٢ ) عبارة

ويقابل كل فقرة من فقرات المحاور قائمة تحمل العبارات التالية :

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
-----------	-------	--------	-------	-----------

وقد جعل الباحث لكل عبارة من العبارات السابقة درجة لتتم معالجتها إحصائيا على النحو الآتي:

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
( ٥ ) درجات	( ٤ ) درجات	( ٣ ) درجات	( ٢ ) درجات	( ١ ) درجة واحدة

### ٣- صدق أداة الدراسة :

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، واشتمالها لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها بحيث تكون مفهومه لكل من يستخدمها ( العساف ، ٢٠٠٥ ) .

وقام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال :

#### أ- الصدق الظاهري للأداة :

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها في صورتها الأولية ( ملحق ١ ) على ( ١٣ ) محكما ( ملحق ٢ ) ، من أهل الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى، والكلية الجامعية بمكة المكرمة والكلية الجامعية بمحافظة جدة ، وجامعة الأزهر ، للاستفادة من ملاحظاتهم حول صياغة عبارات الاستبانة، ووضوحها ومناسبة كل عبارة للمهارة التابعة لها ، والتأكد من أن الاستبانة تقيس ما صممت من أجله ،

وفي ضوء تلك الملاحظات تم الأخذ بملاحظاتهم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل أو تعديل موقعها حتى تم الحصول على الصورة النهائية للاستبانة ملحق رقم ( ٣ ) .  
وفي ضوء آراء المحكمين تم :

١- استبدال كلمة " الخبرة " بكلمة " الخدمة " في الفقرة الثالثة من البيانات العامة .  
٢- حذف أربعة عناصر من عناصر الاستبانة وهي:  
أ- معرفة العلاقة التكاملية بين المواد الدراسية.

ب- سيكولوجية اللعب والنشاط المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة.

ج- الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى طلاب التربية الخاصة.

د- طرق دعم ذوي الاحتياجات الخاص في المجتمع المحلي.

٣- نقل عنصر من المجال التربوي إلى المجال التخصصي وهو:

أ- طرق الإدارة الصفية لفصول التربية الخاصة.

٤- نقل عنصر من المجال الشخصي إلى المجال التربوي وهو:

أ- طرق دعم ذوي الاحتياجات الخاص في المجتمع المحلي.

٥- إضافة عنصر جديد للمجال التربوي وهو:

أ- طرق الإدارة الصفية لفصول التربية الخاصة.

٦- إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر دقة وتحديداً .

وقد تم الأخذ بما اجتمعت عليه الآراء وكان عدد العبارات في الاستبانة قبل الصورة

النهائية (٤٣) عبارة وأصبحت (٤٠) عبارة .

**ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة :**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيا على عينة عشوائية تكونت من (٣٠) معلما وبعد جمع البيانات قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية، وتم تقريب الأرقام إلى رقمين عشريين للاختصار :



جدول رقم (٢)

معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
٠,٧٠	٩	٠,٧١	١
٠,٧٢	١٠	٠,٧٢	٢
٠,٧١	١١	٠,٧٤	٣
٠,٦٩	١٢	٠,٧٣	٤
٠,٧٠	١٣	٠,٧٠	٥
٠,٧٠	١٤	٠,٦٩	٦
٠,٦٩	١٥	٠,٧٧	٧
		٠,٧١	٨

جدول رقم (٣)

معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
٠,٧١	٢٣	٠,٧٤	١٦
٠,٧٣	٢٤	٠,٧٥	١٧
٠,٦٩	٢٥	٠,٧٤	١٨
٠,٧٢	٢٦	٠,٧٣	١٩
٠,٦٩	٢٧	٠,٧١	٢٠
٠,٧٤	٢٨	٠,٧١	٢١
٠,٧١	٢٩	٠,٧٠	٢٢

جدول رقم (٤)

معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
٠,٧١	٣٦	٠,٧١	٣٠
٠,٧٣	٣٧	٠,٧٣	٣١
٠,٧٤	٣٨	٠,٧٤	٣٢
٠,٧٣	٣٩	٠,٧٥	٣٣
٠,٧٣	٤٠	٠,٧٥	٣٤
		٠,٧٢	٣٥

جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وتراوحت من (٠,٦٩) إلى (٠,٧٥)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعني تمتع استبيان الاحتياجات التدريسية لمعلمي مدارس الدمج بالصدق والاتساق الداخلي .

٤- ثبات أداة الدراسة :

تم حساب ثبات استبيان الاحتياجات التدريسية لمعلمي مدارس الدمج، باستخدام طريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ( بطريقة جتمان وطريقة سبيرمان براون ) . وكانت النتائج كالتالي :

ثبات استبيان الاحتياجات التدريسية لمعلمي مدارس الدمج

بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

جدول رقم (٥)

التجزئة النصفية		الفا كرونباخ	المحور
طريقة سبيرمان براون	طريقة جتمان		
٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٩	الأول
٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٩١	الثاني
٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٨٨	الثالث
٠,٩٣	٠,٩٢	٠,٩٥	الدرجة الكلية

قيم الفا كرونباخ موجبة ومرتفعة وتراوحت من (٠,٨٨) إلى (٠,٩٥) وتعني تمتع استبيان الاحتياجات التدريسية لمعلمي مدارس الدمج بدرجة عالية من الثبات .

كذلك قيم التجزئة النصفية موجبة ومرتفعة، سواء بطريقة جتمان وتراوحت من (٠,٨٦) إلى (٠,٩٢) أو طريقة سبيرمان براون وتراوحت من (٠,٨٧) إلى (٠,٩٣) وتعني تمتع استبيان الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج بدرجة عالية من الثبات .

### خطوات إجراء الدراسة :

يتضمن عرضاً للخطوات والإجراءات التي قام بها الباحث من اجل تحقيق أهداف الدراسة مراعيًا في ذلك ما ذكر في الفصل الأول .

وبما أن هذه الدراسة تستهدف استطلاع وجهات نظر معلمي مدارس الدمج حول احتياجاتهم التدريبية فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كماً وكيفاً بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره وكذلك يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، ونظراً لمحدودية مجتمع الدراسة فقد اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة بمدينة مكة المكرمة وعددهم (١١٢) معلماً.

وقد وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة وذلك لصعوبة الحصول على البيانات من خلال المقابلات الشخصية أو الزيارات الميدانية أو الملاحظة الشخصية وهي التي يمكن تطبيقها على أكبر عدد من الأفراد في أماكن مختلفة وفي وقت واحد وكذلك تعتبر من أكثر الوسائل اقتصاداً في الوقت والجهد والتكاليف ولا تحتاج في جمعها لعدد كبير من الأشخاص مع سهولة تفرغ البيانات وتحليلها وتفسير نتائجها.

واستخدم الباحث استبانة من تصميمه عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة ، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين :

الجزء الأول: البيانات العامة

الجزء الثاني: محاور الدراسة وتشمل :

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمجتمع الدراسة ويشتمل على (١٥) عبارة

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمجتمع الدراسة ويشتمل على ( ١٤ ) عبارة

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمجتمع الدراسة ويشتمل على (١١) عبارة

وقام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال: الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي للأداة.

وبعد ذلك قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد الدراسة وذلك بالتنسيق مع قادة المدارس المستهدفة وكان الترتيب يتطلب مني زيارة كل مدرسة مرتين الأولى لتوزيع الاستبانات والأخرى لجمعها وذلك على مستوى مكتب الإشراف الواحد ما عدا مكتب الكامل فكانت الزيارة واحدة لتوزيع الاستبانات وجمعها وذلك لبعدها المسافة وقلة عدد المدارس التابعة له والمطبقة للدمج ويبلغ عدد مكاتب الإشراف المستهدفة مدارس ستة مكاتب، وبعد جمع الاستبانات تم فرزها واستبعاد الاستبانة غير المستكملة أو التي بها تكرار للإجابة وهكذا.

ثم بعد ذلك تم تحليل الاستبانات المستوفية للشروط وكان عددها (٩٢) استبانة، ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بعد إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي حيث قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية وبعد ذلك قام بحساب المقاييس الإحصائية التالية: (المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي).

#### أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بعد إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي حيث قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص التي تتعلق بمتغير (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي في التربية الخاصة، سنوات الخدمة في التربية الخاصة) لأفراد مجتمع الدراسة وتحديد استجابات الأفراد تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمن أداة الدراسة .

كما قام بحساب معامل ارتباط بيرسون " Pearson's " بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة .  
ومعامل ألفا كرونباخ "cronbach's Alph" لقياس ثبات أداة الدراسة .  
وبعد ذلك قام بحساب المقاييس الإحصائية التالية :

١- المتوسط الحسابي الموزون " Mean " : وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية .

٢- المتوسط الحسابي " Mean " : وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على المحاور الرئيسة .

٣- الانحراف المعياري " Standard Deviation " : وذلك للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي .

٤- اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي " Anova " : للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم .

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، قام الباحث بحساب المدى (٥-١=٤) ثم قسمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس = ١) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، فأصبح طول الخلية كما يلي:

جدول رقم (٦)

حدود فئات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	حدود الفئة		م
	إلى	من	
درجة الحاجة للتدريب عليها كبيرة جداً	٥	٤,٢١	١
درجة الحاجة للتدريب عليها كبيرة	٤,٢٠	٣,٤١	٢
درجة الحاجة للتدريب عليها متوسطة	٣,٤٠	٢,٦١	٣
درجة الحاجة للتدريب عليها قليلة	٢,٦٠	١,٨١	٤
درجة الحاجة للتدريب عليها قليلة جداً	١,٨٠	١	٥

ولقد مكنا هذا الفصل وما اشتمل عليه من منهج للدراسة وبناء أداة الدراسة وصدقها الظاهري والداخلي وثباتها وكذلك الأساليب الإحصائية ، والذي يعد الركيزة الأساسية التي سوف نطلق منها لنتائج الدراسة ومناقشتها .

## الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتحتوي على

أولاً : التمهيد

ثانياً : النتائج المتعلقة بوصف مجتمع الدراسة

ثالثاً : النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

## تمهيد :

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي تم الحصول عليها ثم مناقشة هذه النتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة وذلك على النحو التالي :

- ما الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ؟

- ما الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم؟

- ما الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي ( تطوير الذات ) لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ؟

- ما أثر المتغيرات التالية : ( المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخدمة في التربية الخاصة، المؤهل العلمي ) في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي مدارس الدمج ؟

والتي تم من خلالها ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظر مجتمع الدراسة وفقا للمتوسطات الحسابية العامة لكل منها وكانت على النحو الآتي :

الأول : المجال التربوي حيث كان متوسطه الحسابي العام ٤,٠٨ من ٥

الثاني : المجال التخصصي حيث كان متوسطه الحسابي العام ٤,٠٧ من ٥

الثالث : المجال الشخصي حيث كان متوسطه الحسابي العام ٤,٠٣ من ٥

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها:

### النتائج المتعلقة بوصف مجتمع الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على متغيرات ترتبط بالمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة

في التربية الخاصة وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن توزيع مجتمع الدراسة على النحو التالي:

جدول رقم (٧)

وصف عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
ابتدائية	٤١	٤٤,٥٠
متوسطة	١٩	٢٠,٧٠
ثانوية	٣٢	٣٤,٨٠
الكلية	٩٢	١٠٠

يتضح من هذا الجدول أن (٤١) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٤,٥٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة في المرحلة الابتدائية، في حين أن (٣٢) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٤,٨٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة في المرحلة الثانوية، في حين أن (١٩) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٠,٧٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة في المرحلة المتوسطة

#### جدول رقم (٨)

وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي في التربية الخاصة

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي في التربية الخاصة
٤٢,٤٠	٣٩	دبلوم
٤٨,٩٠	٤٥	بكالوريوس
٨,٧٠	٨	أخرى
١٠٠	٩٢	الكلي

يتضح من هذا الجدول أن (٤٥) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٨,٩٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة مؤهلهم العلمي "بكالوريوس" في حين أن (٣٩) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٢,٤٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة مؤهلهم العلمي "دبلوم" في التربية الخاصة، في حين أن (٨) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٨,٧٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة لا يحملون مؤهلا في التربية الخاصة .

#### جدول رقم (٩)

وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة في التربية الخاصة

النسبة	التكرار	سنوات الخدمة في التربية الخاصة
٣٥,٩٠	٣٣	أقل من ٥ سنوات
٣٤,٨٠	٣٢	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات
٢٩,٣٠	٢٧	من ١٠ سنوات فأكثر
١٠٠	٩٢	الكلي

يتضح من هذا الجدول أن (٣٣) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٥,٩٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة سنوات خدمتهم في التربية الخاصة أقل من ٥ سنوات، في حين أن (٣٢) من



مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٤,٨٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة سنوات خدمتهم في التربية الخاصة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، في حين أن (٢٧) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٩,٣٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة سنوات خدمتهم في التربية الخاصة من ١٠ سنوات فأكثر .

#### النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :

إجابة التساؤل الأول :

ما الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ؟

لإجابة التساؤل الأول، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وذلك للعبارات المدونة في المحور الأول بالاستبيان والتي تأخذ الأرقام من (١ - ١٥) كذلك تم حساب المتوسط الحسابي العام للمحور الأول، وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي

درجة الاحتياج	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة	الترتيب
كبيرة جدا	٠,٨٢	٤,٢٦	استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة	٩	١
كبيرة	٠,٩٨	٤,٢٠	مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة وأسس بنائها	٤	٢
كبيرة	٠,٩٧	٤,١٨	اضطرابات اللغة والتواصل لدى طلاب العوق الفكري	٣	٣
كبيرة	٠,٩٢	٤,١٦	التقويم والتشخيص في التربية الخاصة	١١	٤
كبيرة	٠,٩٣	٤,١٤	معرفة الخصائص النفسية لطلاب التربية الخاصة	٥	٥
كبيرة	٠,٩٤	٤,١١	طرق تنظيم البيئة التعليمية المناسبة لطلاب الاحتياجات الخاصة	١٣	٦
كبيرة	٠,٧٧	٤,١٠	القاموس الإشاري لطلاب العوق السمعي	١	٧
كبيرة	٠,٨٣	٤,١٠	تكيف المنهج بما يتناسب مع احتياجات الطالب الفردية	١٢	٨
كبيرة	٠,٨١	٤,٠٩	معرفة طرق تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة للدمج	٧	٩
كبيرة	٠,٨٢	٤,٠٩	الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة	١٠	١٠
كبيرة	٠,٨٨	٤,٠٥	طرق الإدارة الصفية لفصول التربية الخاصة	٦	١١
كبيرة	٠,٩٠	٤,٠٥	إدارة الوقت وتنظيمه لفئات التربية الخاصة	١٤	١٢
كبيرة	٠,٨٤	٣,٩٣	القراءة والكتابة بطريقة برايل للمكفوفين	٢	١٣
كبيرة	١,٠٢	٣,٨٣	معرفة ارتباط المادة بالمدخل الأخرى كالتقنية والبيئة والاعاقة	٨	١٤
كبيرة	١,٠٦	٣,٧٥	التدريس المصغر في مجال الإعاقة	١٥	١٥
كبيرة	٠,٥٦	٤,٠٧	المتوسط العام		

تم قياس الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم من خلال (١٥) عبارة، ولوحظ وجود استجابة بدرجة كبيرة جدا على عبارة واحدة، واستجابة بدرجة كبيرة على (١٤) عبارة .

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم، تراوحت من (٣,٧٥) للعبارة رقم (١٥) وهي ( التدريس المصغر في مجال الإعاقة ) إلى (٤,٢٦) للعبارة رقم (٩) وهي (استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة). هذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الرابعة (كبيرة) والفئة الخامسة (كبيرة جدا). لذا كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم يساوي (٤,٠٧) وهو يشير إلى الاستجابة (كبيرة). وفيما يلي وصفا لاستجابات مجتمع الدراسة:

#### الاحتياج التدريبي بدرجة كبيرة جدا :

يوجد عبارة واحدة حصلت على استجابة بدرجة كبيرة جدا ، وهي العبارة رقم (٩) وهي (استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٢٦) ، وهذا يوضح مدى أهمية استخدام أي وسيلة تعليمية تساعد وتسهل فهم المادة العلمية لطلاب التربية الخاصة وهناك من الوسائل ما هو معقد أو شديد التعقيد مثل جهاز (FM) في مجال المعينات السمعية الذي يقوم الطالب بلبس السماعة وعلى المعلم أن يرتدي بقية الجهاز مع الميكروفون ويحتاج المعلم للتدريب على كيفية استخدامه واهميته للطالب المعاق سمعياً حيث يقوم بتوصيل الصوت مباشرة من المعلم إلى الطالب .

واستخدام التقنيات في حياة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لها العديد من الفوائد التي تعود عليهم سواء من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. فمن الناحية النفسية لها دور كبير في خفض التوتر والقلق النفسي والانفعالات لدى التلاميذ ، وكذلك تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل كشتت الانتباه والاندفاعية وفرط الحركة والمشكلات اللغوية ولذلك يستخدم كثير من المعلمين هذه الوسيلة كمعزز إيجابي في تعديل سلوك طلاب

التربية الخاصة ومن هنا تتضح أهمية إتقان المعلمين لهذه الوسائل والمعينات، ويعد التدريب مطلبًا ملحقًا لنجاح أية برامج تطويرية ، ويشمل التدريب تدريب الفئات التالية: معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وأخصائيي تكنولوجيا التعليم، وأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة .

أما من الناحية الأكاديمية : فلا يكاد يخفى على الجميع ما تؤديه التقنيات التعليمية من تسهيل توصيل وشرح المعلومة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمساعدة في رفع مستواهم الأكاديمي. ومن الدراسات العربية في هذا الجانب دراسة ( الدخيل ١٤٣١ ) التي أثبتت وأكدت الدور الإيجابي للوسائط المتعددة كتقنية تعليمية في تحسين النطق والكلام للأطفال المتخلفين عقليًا بدرجة بسيطة، كما أثبتت دراسة ( الرصيص ١٤٣٤ ) فاعلية البرامج التفاعلية كتقنية تعليمية باستخدام الحاسوب لتيسير تعليم مادة الرياضيات ونقل أثر التعليم إلى مواقف جديدة للتلاميذ المتخلفين عقليًا بدرجة بسيطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلوي ( ٢٠١٤ ) والتي أوضحت أن من أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدرسة حل المشكلات التي يواجهها معلمي المدرسة وطرق علاجها، وهي نفس النتيجة التي أكدتها دراسة هجران ( ٢٠١٣ ) في مجال التخطيط للتعليم ومجال تقنيات التعليم .

### الاحتياج التدريبي بدرجة كبيرة :

يوجد ( ١٤ ) عبارة حصلت على استجابة بدرجة كبيرة ، وتم ترتيبها تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياج كالتالي :

العبارة رقم ( ٤ ) وهي ( مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة وأسس بنائها ) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٢٠) ، ويمكن أن نفسر ذلك بأن معلمي مدرسة الدمج يواجهون العديد من المواقف المتنوعة والمختلفة مما يزيد من أهمية حاجتهم التدريبية للتعرف على الأسس التي يعتمد المنهج عليها في بنائه .

ومن ذلك أن المنهج بمفهومه التقليدي يقلل من شأن المعلم ولا يتيح له الفرصة للقيام بالدور الذي يجب أن يقوم به إذ يتطلب منه أن يقوم بنقل المعلومات من الكتاب إلى ذهن التلميذ ومن غير الممكن تنمية شخصية طلاب التربية الخاصة عن طريق التركيز على جانب واحد، ولكن الدور الحقيقي للمعلم هو أن يعلمهم كيف يعلمون أنفسهم تحت إشرافه وتوجيهه،

وبذلك يعمل على تحقيق مفهوم التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وعليه أيضاً أن يقوم بتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على حل مشكلاتهم ومتابعتهم أثناء القيام بالأنشطة وإتاحة الفرصة لهم للتخطيط لها وتنفيذها وتقييمها حتى يشبعوا ميولهم ويكتسبوا المهارات اللازمة ويصبحوا قادرين على التخطيط والتعاون والعمل الجماعي والتفكير العلمي .

فالمنهج يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغيير المتلاحقة فقد كان لا بد من أن يحدث فيه التغيير، وهذا يتطلب من معلمي التربية الخاصة الاطلاع المستمر والتطوير والمشاركة، وأن أسس المنهج ( المعرفي والنفسي والفلسفي والاجتماعي ) غير منفصلة وإنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض .

العبارة رقم (٣) وهي (اضطرابات اللغة والتواصل لدى طلاب العوق الفكري) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,١٨) ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن معلمي مدرسة الدمج في حاجة ماسة لمعرفة اضطرابات اللغة وكذلك طرق التواصل معهم من أجل تحقيق أهداف الدمج التعليمية والتربوية .

العبارة رقم (١١) وهي (التقويم والتشخيص في التربية الخاصة) في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤,١٦) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السهلاوي (٢٠١٦) ودراسة هجران (٢٠١٣) والتي أوضحت أن الإلمام بأساليب تقويم أداء الطلاب من الاحتياجات التدريسية المهمة لمعلمي المدارس . العبارة رقم (٥) وهي (معرفة الخصائص النفسية لطلاب التربية الخاصة) في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٤,١٤) ، ويمكن أن نفسر ذلك بأن معلمي مدرسة الدمج يواجهون العديد من المواقف المتنوعة والمختلفة مما يزيد من أهمية حاجتهم التدريسية لتنمية معرفتهم للخصائص النفسية لطلاب التربية الخاصة .

العبارة رقم (١٣) وهي (طرق تنظيم البيئة التعليمية المناسبة لطلاب الاحتياجات الخاصة) في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٤,١١) ، ويعلل الباحث هذه النتيجة إلى وعي معلمي مدارس الدمج بأهمية طرق تنظيم البيئة التعليمية المناسبة لطلاب التربية الخاصة ودورهم الرئيس في تنظيم البيئة التعليمية.

العبارة رقم (١) وهي ( القاموس الإشاري لطلاب العوق السمعي ) في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٤,١٠) ، ويمكن أن نفسر ذلك بأن معلمي مدرسة الدمج يواجهون العديد من المواقف المتنوعة والمختلفة والتي تشعرهم بحاجة ماسة لدليل يوحد لغة الإشارة . وهي تتفق هذه النتيجة مع دراسة مارزيو(٢٠١٧) والتي أوصت بتقديم دورات ومواد للمعلمين غير المهيين لتطبيق الدمج وإشراك المعلمين في تدريبات أثناء الخدمة فيما يتعلق بالتربية الخاصة .

العبارة رقم (١٢) وهي ( تكييف المنهج بما يتناسب مع احتياجات الطالب الفردية ) في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٤,١٠) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الروس (٢٠١٢) والتي بينت أن من أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس آلية تكييف المنهج بما يتناسب مع احتياجات الطالب الفردية .

العبارة رقم (٧) وهي (معرفة طرق تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة للدمج) في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٣,٠٩) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الروس (٢٠١٢) والتي تؤكد أهمية تطوير المعلم ومهاراته.

العبارة رقم (١٠) وهي (الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة) في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٤,٠٩) ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن استخدام الاستراتيجيات في التدريس يسهم في زيادة فعالية تنفيذ العملية التعليمية والتربوية في المدرسة وتنفيذ هذه الاستراتيجيات من مهام معلم المدرسة .

العبارة رقم (٦) وهي ( طرق الإدارة الصفية لفصول التربية الخاصة ) في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٥) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جمعة ( ٢٠١٥ ) والتي أوضحت تدني مستوى تدريب معلمات التعليم العام على مهارات إدارة فصول الدمج .

العبارة رقم (١٤) وهي ( إدارة الوقت وتنظيمه لفئات التربية الخاصة ) في الترتيب الثاني عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٥) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة John ( ٢٠١٢ ) والتي بينت أن من أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الخاصة " الأهلية " إدارة الوقت ، حيث يعاني معلمي الدمج من تنظيم وإدارة الوقت في فصول الدمج حيث تحتاج إلى جهد مضاعف من المعلم حتى يدير وقت التعلم بكفاءة عالية وذلك لصعوبة ضبط طلاب التربية الخاصة .

العبارة رقم (٢) وهي ( القراءة والكتابة بطريقة برايل للمكفوفين ) في الترتيب الثالث عشر بمتوسط حسابي (٣,٩٣) ، ويعلل الباحث بأن هذا يعود إلى محدودية تلك المدارس لهذه الفئة " مدارس الدمج للمكفوفين " حيث لا يوجد في مدينة مكة المكرمة إلا مدرسة واحدة بالإضافة إلى معهد النور للمكفوفين.

العبارة رقم (٨) وهي ( معرفة ارتباط المادة بالمداخل الأخرى كالتقنية والبيئة والاعاقة ) في الترتيب الرابع عشر بمتوسط حسابي (٣,٨٣) ، ويمكن أن نفسر ذلك بأن معلمي مدرسة الدمج يواجه العديد من المواقف المتنوعة والمختلفة مما يزيد من أهمية حاجتهم التدريبية لمعرفة ارتباط المادة بالمداخل الأخرى كالتقنية والبيئة والاعاقة .

العبارة رقم (١٥) وهي ( التدريس المصغر في مجال الإعاقة ) في الترتيب الخامس عشر بمتوسط حسابي (٣,٧٥) ، ويمكن أن نفسر ذلك بأن طلاب التربية الخاصة يعانون من وجود مشكلة سمعية، أو جسدية ، أو بصرية، أو إعاقة عقلية، والكثير من المشاكل الأخرى، الأمر الذي يحدّ من قدرتهم على النجاح في جميع النشاطات، فيوفّر لهم التعليم الخاص " التدريس المصغر " بيئة تضمن لهم وضعاً تعليمياً جيداً وطرق تربويّة خاصّة ضمن كادر معلّمين متدربين على ذلك ويسعون إلى تعليم الطالب للوصول إلى الهدف .

ولذا فالمعلمين بحاجة للتدريب على أسلوب تقني حديث، يتم فيه تخفيض التعقيدات العادية في غرفة الدرس ، وأن حجم الصف محدد حيث يتراوح عدد الطلبة في التدريس المصغر ما بين أربعة طلاب إلى ستة ، وقد يزيد العدد عن ذلك بقليل، وهذا له مجموعة من الفوائد منها : التخلص من المشتتات المتعلقة بالخروج على النظام وكذلك يوفر الوقت ، ويسهل عملية الاشتراك الفعلي للطلبة في تنفيذ الأنشطة ، وكذلك يسهل عملية التحكم بالعملية التعليمية ، وأيضا يقدم التدريس المصغر تحليلاً دقيقاً لعناصر العملية التعليمية بحيث يصبح معه تغيير تلك العناصر أو تطويرها ممكناً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلوي(٢٠١٤) والتي بينت أن من أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدرسة استخدام التقنية الحديثة .

## إجابة التساؤل الثاني :

ما الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم لإجابة التساؤل الثاني، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك للعبارة المدونة في المحور الثاني بالاستبيان والتي تأخذ الأرقام من (١٦ - ٢٩) ، كذلك تم حساب المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني، وكانت

النتائج كالتالي :

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١٨	تعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	٤,٢٧	٠,٨٨	كبيرة جدا
٢٠	طرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجاتها	٤,٢٥	٠,٨١	كبيرة جدا
٢٨	أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية	٤,٢٤	٠,٧٨	كبيرة جدا
٢٦	العمل على تعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلاب	٤,١٨	٠,٨٩	كبيرة
٢٩	طرق دعم ذوي الاحتياجات الخاص في المجتمع المحلي	٤,١٤	٠,٧٨	كبيرة
٢١	كيفية التعامل مع أولياء الأمور	٤,١٤	٠,٨١	كبيرة
١٩	معرفة الطرق المناسبة لغرس القيم في طلاب التربية الخاصة	٤,١٣	٠,٩	كبيرة
٢٧	تنمية اتجاهات إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية	٤,١٣	٠,٩٤	كبيرة
٢٢	التعرف على أساليب التقويم لطلاب التربية الخاصة	٤,٠٨	٠,٨٤	كبيرة
٢٤	تفعيل معلمي التربية الخاصة لمركز مصادر التعلم بالمدرسة	٤,٠٨	٠,٨٨	كبيرة
١٦	أساليب التعامل مع مشكلات طلاب التربية الخاصة	٤,٠٠	٠,٨١	كبيرة
٢٣	متابعة إتقان طلاب التربية الخاصة للمهارات المختلفة	٤,٠٠	٠,٩٦	كبيرة
١٧	الإلمام ببرامج الإرشاد والتوجيه الطلابي لطلاب التربية الخاصة	٣,٨٢	١,٠٤	كبيرة
٢٥	تفعيل معلمي التربية الخاصة للمختبرات والمعامل بالمدرسة	٣,٧٢	١,١٣	كبيرة
	المتوسط العام	٤,٠٨	٠,٦١	كبيرة



تم قياس الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم من خلال (١٤) عبارة، ولوحظ وجود استجابة بدرجة كبيرة جدا على (٣) عبارات ، واستجابة بدرجة كبيرة على (١١) عبارة .

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم، تراوحت من (٣,٧٢) للعبارة رقم (٢٧) وهي (طرق تفعيل معلمي التربية الخاصة للمختبرات والمعامل) إلى (٤,٢٧) للعبارة رقم (١٨) وهي (تعديل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة). هذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الرابعة (كبيرة) والفئة الخامسة (كبيرة جدا). لذا كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع البحث حول الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم يساوي (٤,٠٨) وهو يشير إلى الاستجابة (كبيرة). وفيما يلي وصفا لاستجابات مجتمع الدراسة :

**الاحتياج التدريبي بدرجة كبيرة جدا :**

يوجد (٣) عبارات حصلت على استجابة بدرجة كبيرة جدا، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياج كالتالي:

العبارة رقم (١٨) وهي ( تعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٢٧) ، ويرى الباحث بأن ذلك يعود إلى أن مهام معلمي المدرسة لا تقتصر على الجانب التعليمي فقط بل تتضمن جوانب تربوية مهمة تختص بتعديل سلوك الطلاب ولذلك نجد أن معلمي مدارس الدمج في حاجة كبيرة للتدريب على أساليب تعديل سلوك طلاب التربية الخاصة ، حيث أن هذه الفئات من طلاب التربية الخاصة تحتاج إلى عدة أساليب ربما تختلف عن الأساليب المتبعة مع الطلاب الاسوياء ومع موافقة مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة جدا على أهمية تعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى حاجة معلمي المدارس لهذا التدريب .

العبارة رقم (٢٠) وهي ( طرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجاتها ) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٢٥) ، ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن معلم

مدرسة الدمج يحتاج إلى استخدام عدة طرق للتعامل مع ذوي الإعاقة المختلفة حسب الحالة والموقف الذي يوجهه مما زاد من أهمية حاجته التدريبية لتنمية معرفته بطرق تعامل معلمي مدارس الدمج مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجتها .

العبارة رقم (٢٨) وهي ( أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية ) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٢٤) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البراهيم (٢٠١٢) والتي أوضحت أن من أهم مشكلات الدمج هي عدم تهيئة الطلاب العاديين والصم للدمج قبل البدء بتطبيقه داخل المدرسة .

### الاحتياج التدريبي بدرجة كبيرة :

يوجد (١١) عبارة حصلت على استجابة بدرجة كبيرة، وتم ترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياج كالتالي :

العبارة رقم (٢٦) وهي ( العمل على تعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلاب ) في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤,١٨) ، يعود ذلك إلى أن من مهام معلمي مدارس الدمج العمل على تعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلاب نحو البيئة والمجتمع والزملاء وكما أن هذه الفئة تحتاج إلى الاندماج في المجتمع وكذلك تحتاج إلى تقدير الذات والثقة بالنفس .

العبارة رقم (٢٩) وهي ( طرق دعم ذوي الاحتياجات الخاص في المجتمع المحلي ) في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٤,١٤) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (٢٠١٤) والتي اهتمت بالجانب الاجتماعي .

العبارة رقم (٢١) وهي ( كيفية التعامل مع أولياء الأمور ) في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٤,١٤) ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن معلمي مدرسة الدمج وقدرتهم على تحقيق أهداف الدمج التعليمية والتربوية ولذلك فهم في أمس الحاجة لمعرفة كيفية التعامل مع أولياء الأمور والتواصل معهم .

العبارة رقم (١٩) وهي ( معرفة الطرق المناسبة لغرس القيم في طلاب التربية الخاصة ) في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٤,١٣) ، وربما يعود ذلك إلى أن مهام معلمي المدرسة في مدارس الدمج ولخصوصية الفئات الخاصة وما تحتاجه من تعزيز للقيم تختلف عن غيرهم من الطلاب وكما أن هذه الفئة تحتاج إلى الاندماج في المجتمع وكذلك تحتاج إلى تقدير الذات والثقة

بالنفس ولذا فإن مهام معلمي المدرسة لا تقتصر على الجانب التعليمي فقط بل تتضمن جوانب تربوية مهمة تختص بغرس القيم الفاضلة لدى الطلاب ولذلك نجد أن معلمي مدارس الدمج في حاجة كبيرة للتدريب على طرق غرس القيم لدى طلاب التربية الخاصة .

العبارة رقم (٢٧) وهي ( تنمية اتجاهات إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية ) في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٤,١٣) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البراهيم (٢٠٠٢) والتي أوضحت أن من أهم مشكلات الدمج هي عدم تهيئة الطلاب العاديين والصم للدمج قبل البدء بتطبيقه داخل المدرسة .

العبارة رقم (٢٢) وهي ( التعرف على أساليب التقييم لطلاب التربية الخاصة ) في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٤,٠٨) ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن من مهام معلمي مدارس الدمج رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب وذلك لاختلاف أساليب التقييم والتي منها اللفظي والحركي والمحسوس وهذه كلها تحتاج إلى معلم متمرس في تقويم هؤلاء الطلاب ولذلك نجده في حاجة كبيرة للتدريب على أساليب تقويم طلاب التربية الخاصة وكيفية تطبيقها .

العبارة رقم (٢٤) وهي ( تفعيل معلمي التربية الخاصة لمركز مصادر التعلم بالمدرسة ) في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٤,٠٨) ، ويعلل الباحث هذا باهتمام الدولة حفظها الله بهذه الفئة والتي وفرت لهم الكثير من الاحتياجات داخل حجرة الصف ومثل هذا الاحتياج يحتاج إلى معرفة وإلمام لإتمامها بالشكل المطلوب، وقد يكون التسارع المعرفي والتقني في هذا العصر، يستوجب المتابعة الحثيثة لتكنولوجيا التعليم وهو ما يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين يقف أمامها بعض المديرين بصورة حائرة .

العبارة رقم (١٦) وهي ( أساليب التعامل مع مشكلات طلاب التربية الخاصة ) في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٠) ، ويمكن أن نفسر ذلك بأن معلمي مدرسة الدمج يواجهون العديد من المواقف المتنوعة والمختلفة مما يزيد من أهمية حاجتهم التدريبية لمعرفة آلية التعامل مع المشكلات المختلفة .

العبارة رقم (٢٣) وهي ( متابعة إتقان طلاب التربية الخاصة للمهارات المختلفة ) في الترتيب الثاني عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٠) ، ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن من مهام معلمي مدارس الدمج الإشراف على تقويم أداء الطلاب وإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة، حيث

يمكنهم قياس إتقان طلاب التربية الخاصة بطرق مختلفة ومتعددة، ولذلك نجدهم في حاجة كبيرة للتدريب على كيفية متابعة إتقان طلاب التربية الخاصة للمهارات والمعارف وفق الأهداف المحددة العبارة رقم (١٧) وهي ( الإلمام ببرامج الإرشاد والتوجيه الطلابي لطلاب التربية الخاصة ) في الترتيب الثالث عشر بمتوسط حسابي (٣,٨٢) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة John (٢٠١٢) والتي بينت أن من أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الخاصة "الأهلية" تتمثل في مجال الإرشاد الطلابي .

العبارة رقم (٢٥) وهي ( طرق تفعيل معلمي التربية الخاصة للمختبرات والمعامل بالمدرسة ) في الترتيب الرابع عشر بمتوسط حسابي (٣,٧٢) ، وقد يكون ذلك من وجهة نظر الباحث يعود إلى عدم وجود مواد علمية ( فيزياء - كيمياء - أحياء ) في بعض فئات التربية الخاصة مثل العوق السمعى والمكفوفين وتوجد في العوق الفكري ولكن ربما لا تعتمد على تفعيل المختبرات والمعامل المدرسية لخطورة تفعيل المختبرات مع هذه الفئة .

### إجابة التساؤل الثالث :

ما الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي ( تطوير الذات ) لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ؟

لإجابة التساؤل الثالث ، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك للعبارات المدونة في المحور الثالث بالاستبيان والتي تأخذ الأرقام من (٣٠ - ٤٠) ، كذلك تم حساب المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث ، وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسائية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي للعاملين في مجال الدمج

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسائي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
٣٢	أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة	٤,٢٩	٠,٨٢	كبيرة جدا
٣٠	التعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة	٤,٢٤	٠,٨٦	كبيرة جدا
٣١	تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة	٤,٢٣	٠,٨٥	كبيرة جدا
٣٣	تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة	٤,٢٢	٠,٩٩	كبيرة جدا
٣٥	الحوار الفعال مع طلاب التربية الخاصة	٤,١٢	٠,٨٩	كبيرة
٣٦	الحصول على دبلوم عال في التربية الخاصة	٤,١١	١,٠٩	كبيرة
٣٨	مواكبة النمو المستمر للتطورات التقنية الحديثة	٤,٠٠	٠,٨٣	كبيرة
٣٩	تصميم البرامج الخاصة بإدارة فصول التربية الخاصة	٣,٩٦	٠,٩٧	كبيرة
٣٤	مهارة كتابة التقارير الخاصة بطلاب التربية الخاصة	٣,٨٦	٠,٩٨	كبيرة
٤٠	التعرف على أساليب قيادة التغيير	٣,٧٩	١,٢١	كبيرة
٣٧	استخدام الحاسب الآلي في مجال الإعاقة	٣,٥٣	١,١٤	كبيرة
	المتوسط العام	٤,٠٣	٠,٦٥	كبيرة

تم قياس الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم من خلال (١١) عبارة ، ولوحظ وجود استجابة بدرجة كبيرة جدا على (٤) عبارات، واستجابة بدرجة كبيرة على (٧) عبارة .

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ، تراوحت من (٣,٥٣) للعبارة رقم (٤٠) وهي ( استخدام الحاسب الآلي في مجال الإعاقة ) إلى (٤,٢٩) للعبارة رقم (٣٢) وهي ( أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة ). هذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الرابعة (كبيرة) والفئة الخامسة (كبيرة جدا). لذا كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع البحث حول الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمديري مدارس الدمج في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم يساوي (٤,٠٣) وهو يشير إلى الاستجابة (كبيرة). وفيما يلي وصفا لاستجابات مجتمع الدراسة :

#### الاحتياج التدريبي بدرجة كبيرة جدا :

يوجد (٤) عبارات حصلت على استجابة بدرجة كبيرة جدا ، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياج كالتالي :

العبارة رقم (٣٢) وهي ( أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة ) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٢٩) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جمعة (٢٠١٥) والتي أوضحت أن من أهم المشكلات الإدارية والتعليمية والاجتماعية التي تواجه مدارس تطبيق الدمج التربوي هي عدم تهيئة المعلمات على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة. العبارة رقم (٣٠) وهي ( التعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة ) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٢٤) ، ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن معلمي مدرسة الدمج معنيين بتعديل وتقويم سلوكيات الطلاب والإشراف على الممارسة، ولذا فهم معنيين بالتعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة الأمر الذي يُسهل عليهم طريقة التعامل معهم .

العبارة رقم (٣١) وهي ( تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة ) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٢٣) ، ويعود ذلك إلى أن تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب التربية الخاصة تجاه الدمج ورعايتها أصبح من الأهداف الرئيسة للعمل التعليمي وخاصة في مدارس الدمج، وأصبحت هذه المهمة من المهام الرئيسة لمعلمي مدارس الدمج ولذلك نجدهم في حاجة للتدريب على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة نحو عمليات الدمج .

العبارة رقم (٣٣) وهي ( تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة ) في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤,٢٢) ، ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن من مهام معلمي مدارس الدمج تحسين أداء العملية بالمدرسة والتي تتطلب تكوين علاقات إنسانية فاعلة مع الطلاب وتوضح أهميتها بشكل أكبر مع طلاب الدمج وذلك لضعف ثباتهم الانفعالي وقلة ثقتهم بأنفسهم وتقبل الآخرين لهم.

#### الاحتياج التدريبي بدرجة كبيرة :

يوجد (٧) عبارات حصلت على استجابة بدرجة كبيرة، وتم ترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياج كالتالي:

العبارة رقم (٣٥) وهي ( الحوار الفعال مع طلاب التربية الخاصة ) في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٤,١٢)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن عمل معلم مدرسة الدمج يتضمن سعيه للتفاوض وإقناع الآخرين برؤية ورسالة المدرسة وكذلك باحتياجاتها مما يزيد من حاجتهم التدريبية للتدريب على مهارات الحوار، حيث أن هذه الفئة تتسم بخصائص تجعل التواصل معهم أصعب من غيرهم مثل المكفوفين الذين يعتمدون على حاسة السمع مما يتطلب من المعلم ارتفاع الصوت بدرجة مناسبة وأداء يغنيهم عن لغة الجسد والإشارة وكذلك طلاب العوق السمعي حيث يزيد احتياجهم للغة الإشارة ولغة الجسد أكثر من بقية الطلاب وهكذا .

العبارة رقم (٣٦) وهي ( الحصول على دبلوم عال في التربية الخاصة ) في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٤,١١) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مارزيو(٢٠١٧) والتي أوصت بتقديم دورات ومواد للمعلمين غير المهيين لتطبيق الدمج وإشراك المعلمين في تدريبات أثناء الخدمة فيما يتعلق بالتربية الخاصة .

العبارة رقم (٣٨) وهي ( مواكبة النمو المستمر للتطورات التقنية الحديثة ) في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن استخدام التقنية الحديثة في التدريس يسهم في زيادة فعالية تنفيذ العملية التعليمية والتربوية في المدرسة.

العبارة رقم (٣٩) وهي ( تصميم البرامج الخاصة بإدارة فصول التربية الخاصة ) في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، ويفسرها الباحث بأن هذا الاحتياج التدريبي لا يزال بحاجة إلى عناية واهتمام كبير من معلمي مدارس الدمج.

العبارة رقم (٣٤) وهي ( مهارة كتابة التقارير الخاصة بطلاب التربية الخاصة ) في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٣,٨٦) ، ويرى الباحث بأن هذا مرجعه يعود إلى أن كتابة التقارير في مدارس التعليم العام لا تختلف كثيرا عنها في مدارس الدمج، وقد يعزى إلى أن كتابة التقارير يتولاها مساعد المدير، وهي تحتاج إلى وقت قد لا يتوفر لمعلمي مدارس الدمج لممارسة هذا العمل، وهذا ربما يفسر عدم أهميته بالنسبة لهم.

العبارة رقم (٤٠) وهي ( التعرف على أساليب قيادة التغيير ) في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٣,٧٩). ويفسرها الباحث بأن هذا الاحتياج التدريبي لا يزال لا يلقى اهتماما كبيرا من الإدارات المدرسية على اعتبار أنها احتياجات إدارية ثانوية وليست رئيسة ضمن احتياجات المعلم التقليدي.

العبارة رقم (٣٧) وهي ( استخدام الحاسب الآلي في مجال الإعاقة ) في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٣,٥٣) ، وهذا يؤكد أهمية إتقان المعلمين والأخصائيين في علاج عيوب النطق باستخدام الحاسوب وبعض البرامج في مساعدة وتسهيل التواصل بين التلاميذ الصم والمعلم ، كما أنه يساعد على نقل بعض الظواهر الحقيقية للتلاميذ الصم الذين يعتمدون على حاسة البصر أكثر، وكذلك الظواهر التي يصعب مشاهدتها لبعدها المكاني أو لندرة حدوثها بيئتهم، فتصميم برنامج يعالج هذه الظواهر ويسهل عملية التعلم بأقل وقت ممكن . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٣) والتي بينت أن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس تتمثل في استخدام الحاسب الآلي في تنظيم الأعمال المدرسية وهي نفس النتيجة التي أكدتها دراسة التويجري(٢٠١٦).

#### إجابة التساؤل الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغيرات ( المرحلة الدراسية ، المؤهل العلمي في التربية الخاصة ، عدد سنوات الخدمة في التربية الخاصة ) ؟

المقارنة حسب المرحلة الدراسية :



جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج حسب المرحلة الدراسية

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	0.42	2	0.21	0.66	0.52
	داخل المجموعات	28.50	89	0.32		
	الكلية	28.92	91			
الثاني	بين المجموعات	0.04	2	0.02	٠,٠٥	0.95
	داخل المجموعات	34.20	89	0.38		
	الكلية	34.24	91			
الثالث	بين المجموعات	0.69	2	0.35	٠,٨١	0.45
	داخل المجموعات	37.81	89	0.43		
	الكلية	38.50	91			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.04	2	0.02	٠,٠٦	0.94
	داخل المجموعات	25.69	89	0.29		
	الكلية	25.73	91			

أولاً: الاحتياجات في المجال التخصصي:

قيمة (ف) تساوي (٠,٦٦) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي حسب اختلاف المرحلة الدراسية.

### ثانيا: الاحتياجات في المجال التربوي:

قيمة (ف) تساوي (٠,٠٥) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي حسب اختلاف المرحلة الدراسية.

### ثالثا: الاحتياجات في المجال الشخصي:

قيمة (ف) تساوي (٠,٨١) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي حسب اختلاف المرحلة الدراسية.

الدرجة الكلية: الاحتياجات التدريبية :

قيمة (ف) تساوي (٠,٠٦) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية حسب اختلاف المرحلة الدراسية.

المقارنة حسب المؤهل العلمي في التربية الخاصة:

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة

حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج حسب المؤهل العلمي

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	0.03	2	0.02	٠,٠٥	0.96
	داخل المجموعات	28.89	89	0.33		
	الكلية	28.92	91			
الثاني	بين المجموعات	0.86	2	0.43	٠,١٤	0.32
	داخل المجموعات	33.38	89	0.38		
	الكلية	34.24	91			
الثالث	بين المجموعات	0.42	2	0.21	٠,٥٠	0.61
	داخل المجموعات	38.08	89	0.43		
	الكلية	38.50	91			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.31	2	0.15	٠,٥٤	0.59
	داخل المجموعات	25.42	89	0.29		
	الكلية	25.73	91			

### أولاً: الاحتياجات في المجال التخصصي:

قيمة (ف) تساوي (٠,٠٥) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي حسب اختلاف المؤهل العلمي.

### ثانياً: الاحتياجات في المجال التربوي :

قيمة (ف) تساوي (١,١٤) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي حسب اختلاف المؤهل العلمي.

### ثالثاً: الاحتياجات في المجال الشخصي:

قيمة (ف) تساوي (٠,٥٠) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي حسب اختلاف المؤهل العلمي.

### الدرجة الكلية: الاحتياجات التدريبية :

قيمة (ف) تساوي (٠,٥١) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية حسب اختلاف المؤهل العلمي.

المقارنة حسب سنوات الخدمة في التربية الخاصة:

جدول رقم (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج حسب سنوات الخدمة

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	1.27	2	0.63	٠,٠٤	0.14
	داخل المجموعات	27.65	89	0.31		
	الكلية	28.92	91			
الثاني	بين المجموعات	0.80	2	0.40	٠,٠٦	0.35
	داخل المجموعات	33.45	89	0.38		
	الكلية	34.24	91			
الثالث	بين المجموعات	1.91	2	0.95	٠,٣٢	0.11
	داخل المجموعات	36.60	89	0.41		
	الكلية	38.50	91			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.17	2	0.58	٠,١١	0.13
	داخل المجموعات	24.56	89	0.28		
	الكلية	25.73	91			

أولاً: الاحتياجات في المجال التخصصي :

قيمة (ف) تساوي (٢,٠٤) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي حسب اختلاف سنوات الخدمة.

ثانياً: الاحتياجات في المجال التربوي :

قيمة (ف) تساوي (١,٠٦) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي حسب اختلاف سنوات الخدمة.

### ثالثا: الاحتياجات في المجال الشخصي :

قيمة (ف) تساوي (٢,٣٢) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي حسب اختلاف سنوات الخدمة.  
الدرجة الكلية: الاحتياجات التدريبية :

قيمة (ف) تساوي (٢,١١) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية حسب اختلاف سنوات الخدمة.

## الفصل الخامس

الخاتمة وتحتوي على

أولاً : ملخص الدراسة

ثانياً : أهم نتائج الدراسة

ثالثاً : توصيات الدراسة

رابعاً : الدراسات المقترحة

## تمهيد :

يتناول هذا الفصل ملخصاً للدراسة وملخصاً لأهم النتائج- حيث يلخص الباحث أهم النتائج التي تم الحصول عليها، وسوف يتم تلخيصها في محورين ، الأول : يتعلق باستجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية ، والثاني نتائج المقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة- كذلك يتناول الفصل الحالي التوصيات التي يوصي بها الباحث والتي انبثقت من خلال نتائج الدراسة ، ثم يختتم الفصل الخامس ببعض الدراسات المقترحة .

## ملخص الدراسة :

بما أن هذه الدراسة تستهدف استطلاع وجهات نظر معلمي مدارس الدمج حول احتياجاتهم التدريبية فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفاً ووجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة وذلك لصعوبة الحصول على البيانات من خلال المقابلات الشخصية أو الزيارات الميدانية أو الملاحظة الشخصية وهي التي يمكن تطبيقها على أكبر عدد من الأفراد في أماكن مختلفة وفي وقت واحد وكذلك تعتبر من أكثر الوسائل اقتصاداً في الوقت والجهد والتكاليف ولا تحتاج في جمعها لعدد كبير من الأشخاص مع سهولة تفرغها وتحليلها وتفسير نتائجها واستخدام الباحث استبانة من تصميمه عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة والتي تكونت من أربعين عبارة . وخرجت الدراسة بتوصيات أبرزها عمل دورات تدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق باستخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة وكذلك عمل دورات تدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بتعديل سلوك طلاب التربية الخاصة، والعمل على تعديل الاتجاهات السلبية وكذلك عمل دورات تدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بأساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة.

## أهم نتائج الدراسة :

### ١ - النتائج المتعلقة بوصف مجتمع الدراسة :

اتضح من تحليل نتائج الدراسة أن (٤١) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٤,٥٠% من إجمالي مجتمع الدراسة يعملون في المرحلة الابتدائية وهم الفئة الأكثر من مجتمع الدراسة .  
وأن (٤٥) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٨,٩٠% من إجمالي مجتمع الدراسة مؤهلهم العلمي في التربية الخاصة بكالوريوس وهم الفئة الأكثر من مجتمع الدراسة.  
وأن (٣٣) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٥,٩٠% من إجمالي مجتمع الدراسة سنوات خدمتهم أقل من خمس سنوات وهم الفئة الأكثر من مجتمع الدراسة .

### ٢ - النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :

فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمجتمع الدراسة من وجهة نظرهم أوضحت الدراسة ما يلي :

- أجاب مجتمع الدراسة بدرجة (كبيرة جدا) على أهمية احتياجاً تدريبياً واحداً مقترحاً في المجال التخصصي وهو :

١- استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة.

فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمجتمع الدراسة من وجهة نظرهم أوضحت الدراسة ما يلي :

- أجاب مجتمع الدراسة بدرجة (كبيرة جدا) على أهمية ثلاثة احتياجات تدريبية مقترحة في المجال التربوي وهي مرتبة حسب الأهمية :

١- تعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- طرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقاً لمجالات الإعاقة ودرجاتها.

٣- أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية.

فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمجتمع الدراسة من وجهة نظرهم أوضحت الدراسة ما يلي :

- أجاب مجتمع الدراسة بدرجة (كبيرة جدا) على أهمية أربعة احتياجات تدريبية مقترحة في المجال الشخصي وهي مرتبة حسب الأهمية:



- ١- أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة.
  - ٢- التعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة.
  - ٣- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة.
  - ٤- تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة.
- وفيما يتعلق بأهم الاحتياجات التدريبية لمجتمع الدراسة من وجهة نظرهم بشكل عام وبغض النظر عن مجالها مرتبة حسب الأهمية أوضحت الدراسة ما يلي:

- ١- "أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة" من المجال الشخصي بمتوسط حسابي ٤,٢٩ من ٥
  - ٢- "تعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة" من المجال التربوي بمتوسط حسابي ٤,٢٧ من ٥
  - ٣- "استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة" من المجال التخصصي بمتوسط حسابي ٤,٢٦ من ٥
  - ٤- "طرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجاتها." من المجال التربوي بمتوسط حسابي ٤,٢٥ من ٥
  - ٥- "أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية" من المجال التربوي بمتوسط حسابي ٤,٢٤ من ٥
  - ٦- "التعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة" من المجال الشخصي بمتوسط حسابي ٤,٢٤ من ٥
  - ٧- "تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة" من المجال الشخصي بمتوسط حسابي ٤,٢٣ من ٥
  - ٨- "تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة" من المجال الشخصي بمتوسط حسابي ٤,٢٢ من ٥
- وفيما يتعلق بأثر متغير (المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي في التربية الخاصة، وسنوات الخدمة في التربية الخاصة) على آراء مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية أوضحت الدراسة ما يلي :
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي والمجال التربوي والمجال الشخصي حسب اختلاف المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

## توصيات الدراسة :

بما أن التوصيات تنبثق من نتائج الدراسة، ومن خلال هذه النتائج التي حصل عليها الباحث فإنه يوصي بما يلي :

أولاً : عمل دورات تدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بكل من استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة، وكذلك مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة وأسس بنائها، وأيضاً اضطرابات اللغة والتواصل لدى طلاب العوق الفكري، والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة، وكذلك معرفة الخصائص النفسية لطلاب التربية الخاصة، وهذا لا يعني إغفال باقي المشكلات، وإنما يمكن البدء بتلك الاحتياجات التدريبية خاصة وإنها حصلت على المراكز الأولى من حيث الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي.

ثانياً: عمل دورات تدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بكل من تعديل سلوك طلاب التربية الخاصة، وطرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقاً لمجالات الإعاقة ودرجاتها، وكذلك أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية، وأيضاً العمل على تعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلاب، وطرق دعم ذوي الاحتياجات الخاص في المجتمع المحلي، هذا بجانب الاحتياجات الأخرى، ولكن يمكن البدء بتلك الاحتياجات لأنها حصلت على المراكز الأولى من حيث الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي.

ثالثاً: عمل دورات تدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بكل من أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة، والتعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة، وكذلك تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب التربية الخاصة، وأيضاً تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة، والحوار الفعال مع طلاب التربية الخاصة، وهذا لا يعني إغفال باقي الاحتياجات، وإنما يمكن البدء بتلك الاحتياجات خاصة وإنها حصلت على المراكز الأولى من حيث الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي.

رابعاً: تقديم هذه الدورات التدريبية في المجال التخصصي والتربوي والشخصي لجميع فئات المعلمين بصرف النظر عن المرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلم أو المؤهل العلمي الحاصل عليه أو سنوات الخدمة في التربية الخاصة .

خامسا: إعداد برنامج تربوي متكامل من قبل وزارة التعليم لإعداد وتأهيل معلمي مدارس الدمج قبيل التكليف بالعمل في هذه المدارس وذلك بالتنسيق مع الجامعات وأصحاب المؤهلات وبيوت الخبرة ، مع التركيز على الاحتياجات الفعلية للمعلمين التي أظهرتها نتائج هذه الدراسة .

#### مقترحات الدراسة :

- بما أن المقترحات تنبثق من خلال نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يقترح ما يلي :
- أولاً: تصور مقترح لبرنامج تدريبي للمعلمين على استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة .
- ثانياً: الاحتياجات التدريبية لمعلمات مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة نظرهم .
- ثالثاً: تصور مقترح لبناء برنامج تدريبي يلبي الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج في ضوء نتائج البحث في المجال التربوي والشخصي .
- رابعاً: دراسة مقارنة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مدارس الدمج من وجهة نظرهم.
- خامساً: دراسة مقارنة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة ومدينة الرياض.
- سادساً: برنامج تدريبي لمعلمي مدارس الدمج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الذكاء الاجتماعي والثقة بالنفس لدى طلابهم .

## قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- ١- إبراهيم ، مجدي عزيز ( ٢٠٠٣ ) : مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية ، د.ط، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢- إبراهيم، مروان عبد المجيد ( ٢٠٠٢ ) الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة تربويا نفسيا رياضيا تأهليا، د.ط، . عمان ، الأردن . مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- ٣- أبو إسنية ، عونية طالب ( ٢٠١٧ ) . الاحتياجات التدريسية لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم ،دراسة ميدانية في محافظة الزرقاء. مجلة بحوث كلية الآداب ،جامعة المنوفية (٣١) ، ٢٠٦-٢٣٣ .
- ٤- أبو حلو ، نعمة : ( ٢٠٠٨ ) المهارات الاجتماعية . د.ط، ، عمان ، الأردن . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥- أبو شعبان ، نادر خليل ( ٢٠١٠ ) : أثر استخدام استراتيجية التدريس على تنمية مهارات طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بغزة ،رسالة ماجستير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- ٦- أبو شيخة ، نادر أحمد (٢٠٠٠) .إدارة الموارد البشرية د.ط، عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
- ٧- أبو حمزة ، عيد : ( ٢٠٠٣ ) المتغيرات الشخصية لدى ضعاف السمع ، ط ٣ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
- ٨- أبو الفخر، غسان عبد الحي (٢٠٠٠) : المعوقون حسيّاً ، والصعوبات المرافقة لإعاقتهم - دراسة ميدانية على مؤسستي المكفوفين والصم بدمشق ، مجلة شؤون اجتماعية ، عدد (٦٧) ، السنة ( ٢٠١٧ ) .
- ٩- أبو معلا ، طالب : ( ٢٠٠٦ ) المهارات الاجتماعية لدى طلاب التربية الخاصة ، د.ط ، عمان ، الأردن . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- ١٠- البدر ، عبد العزيز إبراهيم عبد العزيز ( ٢٠٠٦ ) : المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ط ١ ، عمان الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١١- البراهيم، ناصر (٢٠٠٢). المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة المعارف. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض .
- ١٢- بطرس، حافظ بطرس : ( ٢٠١٠ ) طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكياً وفعالياً، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- ١٣- بنجون ، كوثر سالم ( ٢٠٠٩ ) : مناهج وطرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط ٤ ، عمان ، الأردن ، دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع .
- ١٤- بيومي ، محمد ، وعبد ، بدر الدين كمال ( ٢٠٠٣ ) الإعاقة في محيط الخدمة الاجتماعية ، تدعيم النسق القيمي لجماعات المعوقين ، د.ط ، الإسكندرية ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث.
- ١٥- التمام، عبدالله علي (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس المتوسطة بمدينة الطائف، رسالة ماجستير من قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- ١٦- توفيق ، عبدالرحمن (٢٠٠٨) التدريب الفعال، ط٢، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- ١٧- توفيق ، عبدالرحمن (٢٠٠٦). قبل التدريب وبعده. د.ط، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة .
- ١٨- توفيق ، عبد الرحمن (٢٠٠٦). تحديد الاحتياجات التدريبية، د.ط، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- ١٩- توفيق ، مرعي و محمد الحيلة ( ٢٠٠٨ ) : تفريد التعليم ، ط ١ ، عمان الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٢٠- التويجري ، فاطمة عبدالعزيز ( ٢٠١٦ ) . الاحتياجات التدريبية لمديرات المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية ، نموذج مقترح ، بحث تكميلي غير منشور، لنيل درجة الماجستير ، من كلية الدراسات العليا، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض .

- ٢١- جابر، أحمد ، جلال، بهاء الدين ( ٢٠١٠ ) : دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيا ، ط ١ ، القاهرة ، دار العلوم للنشر .
- ٢٢- جرس ، نبيل سعد ( ١٩٩٢ ) . دراسة ميدانية لتحديد احتياجات معلمي مدارس التعليم الأساسي التدريبي بمحافظة سوهاج ، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ١ (٨)، ٢٨٢- ٣٠٨ .
- ٢٣- الحربي ، عواض ( ٢٠٠٣ ) العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم ، د.ط، عمان ، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٤- حسنين ، حسين محمد ( ٢٠٠٢ ) . تطوير الحقائق التدريبية. ط ١ ، عمان، دار مجدلاوي.
- ٢٥- حسين ، سلامة عبدالعظيم، وحسين طه عبدالعظيم(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، د.ط، عمان: دار الفكر .
- ٢٦- الحميضي ، أحمد : ( ٢٠٠٤ ) تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، د.ط، عمان ، الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٧- حنفي ، علي ( ٢٠١٣ ) . العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة: دليل المعلمين والوالدين، د.ط، د.م ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
- ٢٨- الخشرمي ، سحر بنت أحمد ( ٢٠٠٢ ) . دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية ، أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة ، جامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية .
- ٢٩- الخضير ، إبراهيم بن محمد ( ٢٠٠٦ ) . مشكلات إدارات معاهد التعليم الخاص بالمملكة العربية السعودية ، بحث مقد لقس التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض .
- ٣٠- الخطيب ، جمال ( ٢٠١١ ) . تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، ط ٤، عمان : دار وائل .
- ٣١- الخطيب ، جمال: ( ٢٠١٣ ) الإعاقة السمعية ، ط ١ ، عمان ، الأردن، دار المكتبة الوطنية .

- ٣٢- الخطيب ، جمال والحديدي ، منى ( ٢٠٠٤ ) : مدخل إلى التربية الخاصة ، د.ط، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- ٣٣- الخطيب ، جمال والحديدي ، منى ( ٢٠٠٩ ) : مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة ، د.ط، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- ٣٤- دروزة، أفنان نظير ( ٢٠٠٣ ) . مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية إحداث التغيير. مجلة اتحاد الجامعات العربية ، (٤١) ، ٣٣ . ٥ .
- ٣٥- الدهان ، منى : ( ٢٠١٠ ) الوحدة النفسية لدى كل من الطفل العادي والمتخلف عقليا والأصم ، دراسات نفسية ، د.ط، د.م، د.ن، مجلد ١١، عدد ١ ، ص ٩٧-١٢٦ .
- ٣٦- الروسان، فاروق (٢٠٠٦) سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ط٦ ، عمان، الأردن، دار الفكر.
- ٣٧- الروسان ، فاروق ( ٢٠٠٦ ) : التقييم في التربية الخاصة ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة .
- ٣٨- الروسان، فاروق ( ٢٠٠٧ ) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة ، د.ط، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٣٩- الروسان ، فاروق (٢٠٠٩) قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، ط٢ عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- ٤٠- الروسان ، فاروق : ( ٢٠١٦ ) سيكولوجية الأطفال غير العاديين . مقدمة في التربية ، ط٣ ، عمان ، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر .
- ٤١- الزبيدي ، محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى (١٩٦٥). تاج العروس من جواهر القاموس د.ط، طبعة الكويت ، د.ن.
- ٤٢- زيتون ، كمال ( ٢٠١٣ ) : التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، د.ط، القاهرة : عالم الكتب .
- ٤٣- السرطاوي ، زيدان. العبد الجبار، عبد العزيز. الشخص، عبدالعزيز(٢٠١٧) الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. مفهومه وخلفيته النظرية، د.ط، العين، الإمارات، مكتبة دار الكتاب الجامعي.

- ٤٤- السرطاوي ، زيدان ، خشان ، أيمن ( ٢٠٠١ ) مدخل إلى صعوبات التعلم ، ط١ ، الرياض ، أكاديمية التربية الخاصة .
- ٤٥- سليمان ، حسن : ( ٢٠١١ ) الوقاية وضعف السمع ، المؤتمر السابع لاتحاد هيئة رعاية الفئات الخاصة والمعاقين ، جمهورية مصر العربية، مجلد١، ص: ٢٠٣ - ٢٠٧ - ١٠٣ .
- ٤٦- السهلاوي ، عبد الله عبد العزيز ( ٢٠٠١ ) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالأحساء. مجلة جامعة الملك سعود، مجلد ١٣، العدد ٢، جامعة الملك سعود: الرياض. ٢٤١-٢٧٩ .
- ٤٧- سيسالم، كمال سالم(٢٠٠١) ، الدمج في فصول ومدارس التعليم العام، د.ط ، الإمارات، العين ، دار الكتاب الجامعي.
- ٤٨- سيسالم، كمال سالم (٢٠١٤) : المعاقون بصريا- خصائصهم ومناهجهم ، ط١، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- ٤٩- الشامي، رفعت عبد الحميد ( ٢٠٠٥ ) ، موسوعة العلم والفن في التعليم والتدريب منهج نظري ودليل عملي، د.ط، الرياض: دار قرطبة .
- ٥١- الشخص ، عبد العزيز : ( ٢٠١١ ) مجالات علم النفس ، سيكولوجية الأطفال الغير عاديين ، د.ط، القاهرة ، مكتبة مصر .
- ٥١- شقير، زينب محمود (٢٠٠٧). حق الإنسان المعاق في التعليم العلاجي، المؤتمر العلمي الحادي عشر كلية التربية ،جامعة طنطا، ٧-٨/مايو /٢٠٠٧ .
- ٥٢- شقير ، زينب : ( ٢٠١١ ) سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين ، د.ط ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية ، دار النهضة المصرية.
- ٥٣- الشمري، مشعان ضيف الله ( ٢٠٠٢ ). المشكلات السلوكية الطلابية التي تواجه إدارات مدارس التعليم العام وأساليب معالجتها في منطقة حائل ،رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الملك سعود ،الرياض .
- ٥٤- شوقي ، طريف : ( ٢٠٠٣ ) المهارات الاجتماعية والاتصالية ، د.ط ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية، دار غريب .



- ٥٥- الشيخة ، خليل ( ٢٠٠٨ ) : الشخصية اليقظة ، د.ط ، عمان ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥٦- الصايغ ، فالتينا وديع سلامة ( ٢٠٠١ ) : فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة (رسالة دكتوراه ) كلية التربية ، جامعة حلوان ، مصر .
- ٥٧- صبحي سليمان ( ٢٠٠٨ ) : تربية الطفل المعاق ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الفاروق للنشر.
- ٥٨- الطريقي ، صالح أحمد ( ٢٠٠٧ ) . التدريب التربوي المدخلات والعمليات والمخرجات وقياس اتجاهات المستهدفين، الشماسية: المؤلف، د.ط، د.م، د.ن.
- ٥٩- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧)، التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها، د.ط، عمان: دار الشروق.
- ٦٠- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧) ، التدريب الإداري المعاصر، د.ط، عمان: دار المسيرة.
- ٦١- درويش ، عبد الكريم وتكلا ، ليلي (٢٠١١)، أصول الإدارة العامة، د.ط ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
- ٦٢- الظاهر، دينا حسين ( ٢٠٠٨ ) فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقين حركيا ، ط ١ ، بيروت ، لبنان ، دار النهضة العربية.
- ٦٣- عبدات ، روجي ، البشيتي ، نضال ( ٢٠٠٦ ) دور مؤسسات المجتمع المحلي في تأهيل وتشغيل الأشخاص المعاقين ، د.ط.عمان ، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٦٤- العباجي، عمر موفق وفاضل خليل إبراهيم ( ٢٠١٤ ) : أثر استراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي في تنمية الدافعية نحو التعلم ، الطبعة الثالثة عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٦٥- عبد الحليم ، عماد : ( ٢٠٠٩ ) الضعف السمعي كإعاقة تخاطبية ، د.ط ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية ، دار النهضة العربية.
- ٦٦- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٨) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة " أساليب التعرف والتشخيص " ، ج٢ ، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .

- ٦٧- عبد الرحيم ، فتحي : ( ٢٠١٣ ) سيكولوجية الأطفال الغير العاديين ، ط ٤ ، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع .
- ٦٨- عبد الله ، سعد الدين خليل (٢٠٠٧)، إدارة مراكز التدريب، د.ط، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- ٦٩- عبد الله ، معتز : ( ٢٠٠٠ ) بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية ،د.ط ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٧٠- عبيدات ، ذوقان (٢٠٠٣) البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه، د.ط، د.م، اشراقات للنشر والتوزيع .
- ٧١- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط ٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ٧٢- عبيد ، ماجدة ( ٢٠٠٠ ) : تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط ١ ، عمان ، دار صفا.
- ٧٣- عبيد ، ماجدة ( ٢٠١١ ) الإعاقة الحسية والحركية ،د.ط ، عمان ، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٧٤- عبيدات ، ذوقان و أبو السميد، سهيلة ( ٢٠٠٩ ) : استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوية ، ط ٤، عمان ، الأردن ، دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٧٥- العزاوي، نجم (٢٠٠٦) التدريب الإداري، د.ط، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
- ٧٦- العساف، صالح أحمد ( ٢٠٠٥ ) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٤، الرياض: مكتبة العبيكان .
- ٧٧- العساف، عبدالمعطي محمد (٢٠٠٨) التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات، د.ط، عمان: دار زهران.

٧٨- عطيه ، جمال وفايد ، خليل (٢٠١٣) : أثر اختلاف أنماط كف البصر على بعض المتغيرات النفسية لدى المكفوفين والمتطلبات النفسية والتربوية لرعايتهم ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة .

٧٩- عطيه ، محمد ( ٢٠٠٦ ) : الاتجاهات نحو الإعاقة السمعية والتوافق النفسي لدى الطفل الأصم ، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٨١- علي ، سعد ، وحافظ ، وحيد ، وشعبان ، ماهر ( ٢٠٠٩ ) : تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق ، د.ط، القاهرة ، إيتراك للطباعة .

٨١- علي ، عبد النبي محمد (٢٠١١) : التقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعادين- دراسة مقارنة ، بحوث المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، القاهرة (٨-١٠ ديسمبر) ، مج ٢ .

٨٢- عليوة ، السيد (٢٠٠١) تحديد الاحتياجات التدريبية، ط١، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع.

٨٣- العلوي ، سالم محمد سليم ( ٢٠٠٤ ) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة على ضوء التحديات المعاصرة، رسالة ماجستير من قسم أصول التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس، عين شمس ، مصر .

٨٤- عيد، أميرة ( ٢٠١٤ ) اتجاهات الأطفال المشلولين نحو الخدمات المقدمة لهم وعلاقتها بالسلوك التكيفي ، د.ط، بيروت ، لبنان، دار النهار .

٨٥- الغامدي ، عبد الله بن مغرم ( ٢٠١٢ ) الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كليات المعلمين، المجلد ٢، العدد ٢ ، ٣٤-١١٣ وزارة المعارف: الرياض .

٨٦- الغامدي ، عبدالله مغرم، والغامدي، حمدان أحمد ( ٢٠١٢ ) . تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء المتغيرات. مجلة رسالة الخليج العربي ، (٧٦)، ٥٧-١١١ .

- ٨٧- غباري ، محمد ( ٢٠٠٣ ) رعاية الفئات الخاصة في محيط الخدمة الاجتماعية رعاية المعوقين ، د.ط ، الإسكندرية ، مصر، المكتب الجامعي الحديث .
- ٨٨- الفايز ، حصه سليمان ( ٢٠١٢ ) دمج الأطفال ، د.ط، الرياض، دار المواجه العربية.
- ٨٩- فهمي ، مصطفى : ( ٢٠٠٨ ) مجالات علم النفس سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، د.ط، القاهرة ، جمهورية مصر العربية، مكتبة مصر .
- ٩٠- الفوزان ، محمد بن أحمد ( ٢٠٠٢ ) طيف التوحد بين الحقيقة والخيال مرشد الى الوالدين والمهنيين ، د.ط ، الرياض، دار عالم الكتب .
- ٩١- القحطاني، معجبة سالم ( ٢٠٠٩ ) : الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض ، رسالة دكتوراه منشورة ، عمادة الدراسات العليا ، جامعة الملك سعود.
- ٩٢- القريطي ، عبد المطلب : ( ٢٠٠٧ ) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط ١ ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية، دار الفكر العربي .
- ٩٣- القريوتي ، إبراهيم ( ٢٠٠٣ ) معوقات اندماج الأفراد ذوي الإعاقة السمعية في دولة الإمارات العربية المتحدة . مجلة أكاديمية التربية الخاصة العدد ٢ ، محرم ، ص ص ٤١-٦٨
- ٩٤- قمش ، مصطفى، السعيدة ، ناجي (٢٠٠٨) قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، د.ط، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ٩٥- قنديل ، شاكر : ( ٢٠١٠ ) سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، مقدمة في التربية الخاصة، ط ٣ ، عمان ، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ٩٦- كاشف ، إيمان ، عبد الله، هشام : ( ٢٠١٠ ) تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، د.ط ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية ، دار الكتاب الحديث .
- ٩٧- كراز ، باسم : ( ٢٠٠٤ ) اختبار المهارات الاجتماعية، الطبعة الثانية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٩٨- كوافحة ، تيسير، يوسف عصام (٢٠٠٧) تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع، د.ط، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ٩٩- كوافحة ، تيسير ، عبد العزيز ، عمر : ( ٢٠١٠ ) مقدمة في التربية الخاصة ، ط٤ ، دار  
الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ١٠٠- مخلوف ، إقبال إبراهيم ( ٢٠١٣ ) : الرعاية الاجتماعية وخدمات المعوقين ، د.ط،  
الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- ١٠١- مصطفى ، هاني محمود بني (٢٠٠٥)، \_بناء برنامج تدريب لمديري ومديرات المدارس  
الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، د.ط ، عمان: دار  
جرير للنشر.
- ١٠٢- مطر ، أحمد محمد ( ٢٠٠٢ ) : العلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئية وعلاقتها  
بالنضج الاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين  
شمس .
- ١٠٣- المطوع ، أمينة ( ٢٠٠١ ) المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي ، ط٢ ، القاهرة ،  
جمهورية مصر العربية، دار الفكر العربي .
- ١٠٤- معلوف ، لويس ( ٢٠١٥ ). المنجد في اللغة ، ط٤ ، بيروت : دار المشرق .
- ١٠٥- الموسى ، ناصر(٢٠٠٨) مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل  
إلى الدمج، د.ط، دبي، دار القلم.
- ١٠٦- النوي ، محمد : ( ٢٠١٠ ) مقياس أساليب المعاملة الوالدية لذوي الإعاقة السمعية  
والعادين ، ط ١ ، عمان ، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ١٠٧- الهجرسي، أمل معوض (٢٠٠٢) : تربية الأطفال المعوقين عقليا. ط١ . القاهرة . دار  
الفكر العربي .
- ١٠٨- وزارة المعارف ( ٢٠٠٢ ) دليل التدريب التربوي والابتعاث، د.ط، الرياض، شركة  
المدينة للطباعة والنشر.
- ١٠٩- وزارة المعارف ( ٢٠٠ ) القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام، د.ط، الرياض، د.ن
- ١١٠- وزارة التربية والتعليم ( ٢٠٠٧ ). إحصائيات التربية الخاصة بنين للعام الدراسي ٢٠٠٦ /  
٢٠٠٧، د.ط ، الرياض: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة.

١١١- وزارة المعارف ( ٢٠٠١ ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة

المعارف، د.ط ، الرياض: وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

١١٢- وزارة المعارف ( ٢٠٠٤ ) واقع تعليم الفئات الخاصة، الأمانة العامة للتربية الخاصة،

د.ط، الرياض: وزارة المعارف ، د.م.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

**113- ATKINS, D. (2008): A Family Involvement and Counseling in Serving Children Who are Hearing Impaired”, in Hull, R. (Eds): Aural Rehabilitation, Third Edition, by Singular Publishing Group, Inc. 77 – 92.**

**114- Benson, Josephs(2015).Kansas public school principals' roles and perceived ideal roles in special education in their buildings, unpublished doctoral dissertation, Kansas state university, Kansas, united states .**

**115- Jackson, Timothy noel.(2016).A descriptive study of the attitudes and perceptions school administrators in middle tennessee have of special education programs. unpublished doctoral dissertation, Tennessee state university, Tennessee, united states .**

**116- KATZ, J. & WHITE, P., T. (2007): “Introduction to The Handicap of Hearing Impairment: Auditory Impairment Versus Hearing Handicap”, in Hull ,R.(Eds): Aural Rehabilitation Serving Children and Adults, PP. 19-36, Third edition, London. Singular Publishing Group, Inc.**

**117- Lowe,Mark,A,Brigham,Frederick,J.(2018).supervising special education instruction:does it deserve a special place in administrative programs? (eric document reproduction service no . ed 448-530)**

**118- MELESKEY&WAIDRON (2012(: Interaction al tvaism social And Aggressions ATweak children new York. Longman 8"edU.S.A**

**119- Pettipher,Raine (2017).Jack of all trades for manager of all;roles of the inclusive principal. Paper presented st international special education congress (ISEC), Manchester, UK. Retrieved December 23,2008, from.**

**120- Pfau ,R .H.(2018).Training needs of head teachers in Uganda (ERIC Digests series No sp 037 150) from educational resources information center) Document reproduction service No Ed405293**

**121- Villa,R,&Thousand,J.(2014)Making inclusive education work . educational leadeship,61(2) ,19-23**

# الملاحق

ملحق (١) الاستبانة المقدمة للتحكيم



جامعة المدينة العالمية ماليزيا  
عمادة الدراسات العليا  
كلية التربية  
قسم المناهج وطرق التدريس

المحترم ..... سعادة الدكتور/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج " وهذه الدراسة يعدها الباحث ضمن المشروع البحثي لنيل درجة الدكتوراه في التربية، تخصص المناهج وطرق التدريس. وتتمثل أهداف أداة الدراسة التي بين أيديكم فيما يلي:

- ١- الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج بتعليم مكة المكرمة .
  - ٢- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج بتعليم مكة المكرمة مرتبة حسب أهميتها.
  - ٣- التعرف على اثر متغير : المرحلة الدراسية ، وعدد سنوات الخدمة في التربية الخاصة ، والمؤهل العلمي في التربية الخاصة ، في تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي مدارس الدمج .
- وستكون الإجابة بمشينة الله على فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
------------	-------	--------	-------	------------

ولما لسعادتكم من خبرة واختصاص في هذا المجال، يسرني أن تكون أحد المحكمين على هذه الاستبانة، والاستفادة من رأيكم في كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث مدى وضوح صياغة العبارة ودقتها، ومدى ملاءمة العبارة للمجال الذي تقيسه، مع اقتراح الصياغة المناسبة وتقديم أي ملحوظات أخرى حول الاستبانة. وأشكر لسعادتكم ما تبذلونه من جهد ومساندة وأعتذر عن استقطاع جزء من وقتكم الثمين.

هذا وتقبلوا تحياتي وتقديري، والله يحفظكم

الباحث

سالم العوفي  
٠٥٥٥٥٠٠٨٧١

E-mail : salowfi@hotmail.com

اسم المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة	الكلية	التخصص الدقيق



الجزء الأول: البيانات العامة

فضلاً ضع علامة ( √ ) أمام الاختيار المناسب:

١- المرحلة الدراسية :

ابتدائية ( )

متوسطة ( )

ثانوية ( )

٢- المؤهل العلمي في التربية الخاصة :

دبلوم ( )

بكالوريوس ( )

أخرى ( فضلاً تُذكر ) \_\_\_\_\_

٣- عدد سنوات الخبرة في التربية الخاصة:

أقل من ( ٥ ) سنوات ( )

من ( ٥ - ١٠ ) سنوات ( )

أكثر من ( ١٠ ) سنوات ( )

الجزء الثاني: محاور الدراسة

المحور الأول: المجال التخصصي

التعديل المقترح	انتماء العبارة للبعد		وضوح العبارة		الاحتياجات التدريبي المقترح	م
	لا تنتمي	تنتمي	غير واضحة	واضحة		
					القاموس الإشاري لطلاب العوق السمي	١
					القراءة والكتابة بطريقة برايل للمكفوفين	٢
					اضطرابات اللغة والتواصل لدى طلاب العوق الفكري	٣
					مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة وأسس بنائها	٤
					الخصائص النفسية لطلاب التربية الخاصة	٥
					معرفة العلاقة التكاملية بين المواد الدراسية	٦
					طرق تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة للدمج	٧
					معرفة ارتباط المادة بالمداخل الأخرى كالتقنية والبيئة والاعاقة	٨
					الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة	٩
					الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة	١٠
					التقويم والتشخيص في التربية الخاصة	١١
					تكيف المنهج بما يتناسب مع احتياجات الطالب الفردية	١٢
					طرق تنظيم البيئة التعليمية المناسبة لطلاب ذوي الإعاقة	١٣
					إدارة الوقت وتنظيمه لفئات التربية الخاصة	١٤
					التدريس المصغر في مجال الإعاقة	١٥
					سيكولوجية اللعب والنشاط المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة	١٦
					الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى طلاب التربية الخاصة	١٧
						احتياجات مقترحة

المحور الثاني: المجال التربوي

التعديل المقترح	انتماء العبارة للبعد		وضوح العبارة		الاحتياجات التدريبية المقترحة	م
	لا تنتمي	تنتمي	غير واضحة	واضحة		
					أساليب التعامل مع مشكلات طلاب التربية الخاصة	١
					الإلمام ببرامج الإرشاد والتوجيه الطلابي لطلاب التربية الخاصة للعمل على تفعيلها	٢
					بناء و تعديل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة	٣
					الطريقة المثلى لغرس القيم في طلاب التربية الخاصة	٤
					طرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجاتها	٥
					آلية التعامل مع اسر ذوي الاحتياجات الخاصة	٦
					التعرف على أساليب التقويم المستمر لطلاب التربية الخاصة	٧
					متابعة طلاب التربية الخاصة للمهارات والمعارف المختلفة	٨
					تفعيل معلمي التربية الخاصة لمركز مصادر التعلم	٩
					تفعيل معلمي التربية الخاصة للمختبرات والمعامل	١٠
					العمل على تعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلاب	١١
					تنمية اتجاهات إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية	١٢
					أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية	١٣
					طرق الإدارة الصفية لفصول التربية الخاصة	١٤
						الاحتياجات المقترحة

المحور الثالث: المجال الشخصي

م	الاحتياجات التدريبية المقترحة	وضوح العبارة		انتماء العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	تتنمي	لا تنتمي	
١	التعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة					
٢	تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة					
٣	أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة					
٤	تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة					
٥	مهارة كتابة التقارير الخاصة بطلاب التربية الخاصة					
٦	الحوار الفعال مع طلاب التربية الخاصة					
٧	الحصول على دبلوم التربية الخاصة					
٨	استخدام الحاسب الآلي في مجال الإعاقة					
٩	مواكبة النمو المستمر للتطورات التقنية الحديثة					
١٠	طرق دعم ذوي الاحتياجات الخاص في المجتمع المحلي					
١١	تصميم البرامج الخاصة بإدارة فصول التربية الخاصة					
١٢	التعرف على أساليب قيادة التغيير					

احتياجات مقترحة

ملحق (٢) بيان بأسماء محكمي أداة البحث ( الاستبانة )

الجهة العلمية	الاسم	م
جامعة أم القرى	الأستاذ الدكتور / عبدالحميد عبدالمجيد حكيم	١
جامعة أم القرى	الدكتور / زهير أحمد علي الكاظمي	٢
جامعة أم القرى	الدكتور / محمد أحمد المنشي	٣
جامعة أم القرى	الدكتور / عبدالهادي علي الذيابي	٤
جامعة أم القرى	الدكتور / صالح محمد السيف	٥
جامعة أم القرى	الدكتور / حسين صمادي	٦
جامعة أم القرى	الدكتور / صبحي سعيد الحارثي	٧
الكلية الجامعية بمكة المكرمة	الدكتور / عبدالله إسحاق عبدالله عطار	٨
الكلية الجامعية بمكة المكرمة	الدكتور / عبدالحالق دولة	٩
جامعة الأزهر	الدكتور / عادل رجب إبراهيم إبراهيم	١٠
الكلية الجامعية بمحافظة جدة	الدكتور / عبدالله عباس محمد أحمد قباض	١١
الكلية الجامعية بمكة المكرمة	الدكتور / عبدالله أحمد محمد العطاس	١٢
الكلية الجامعية بمحافظة جدة	الدكتور / خالد رمضان عبدالفتاح	١٣

ملحق (٣) : الاستبانة في صورتها النهائية



جامعة المدينة العالمية ماليزيا  
عمادة الدراسات العليا  
كلية التربية  
قسم المناهج وطرق التدريس

أخي المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

تعتبر سياسة الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة من السياسات التي لاقت رواجاً كبيراً في النظام التربوي السعودي ، الأمر الذي أدى للتوسع فيها ، خاصة بعدما أبدى الكثير من معلمي مدارس التعليم العام تفهماً كبيراً لعملية الدمج وأسهموا في نجاحها ، وهو الأمر الذي أعطى هذه الدراسة أهميتها حيث تهدف إلى التعرف على ( الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ) علماً أن جميع البيانات المستخدمة في هذه الاستبانة سرية ، وهي لغرض البحث العلمي فقط .

تعليمات :

١- من فضلك ضع علامة ( ✓ ) أمام الاستجابة التي تناسبك لكل عبارة كما في المثال التالي :

درجة الحاجة					الاحتياجات التدريبية المقترحة	م
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
				✓	إدارة الوقت وتنظيمه لفئات التربية الخاصة	١
	✓				إدارة فرق العمل في التربية الخاصة	٢

٢- يرجى عدم ترك أسئلة بدون إجابة .

٣- يرجى تعبئة نموذج البيانات الخاصة لأهميته في تحليل البيانات .

شاكراً حسن تعاونك

الباحث

سالم حميدان العوفي

٠٥٥٥٥٠٠٨٧١

E-mail : salowfi@hotmail.com

الجزء الأول: البيانات العامة

فضلاً ضع علامة ( √ ) أمام الاختيار المناسب:

١- المرحلة الدراسية :

ابتدائية ( )

متوسطة ( )

ثانوية ( )

٢- المؤهل العلمي في التربية الخاصة :

دبلوم ( )

بكالوريوس ( )

أخرى ( فضلاً تذكر ) \_\_\_\_\_

٣- عدد سنوات الخدمة في التربية الخاصة:

أقل من ( ٥ ) سنوات ( )

من ( ٥ - ١٠ ) سنوات ( )

أكثر من ( ١٠ ) سنوات ( )

الجزء الثاني: محاور الدراسة

المحور الأول: المجال التخصصي

م	الاحتياجات التدريبي المقترح	درجة الحاجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	القاموس الإشاري لطلاب العوق السمي					
٢	القراءة والكتابة بطريقة برايل للمكفوفين					
٣	اضطرابات اللغة والتواصل لدى طلاب العوق الفكري					
٤	مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة وأسس بنائها					
٥	معرفة الخصائص النفسية لطلاب التربية الخاصة					
٦	طرق الإدارة الصفية لفصول التربية الخاصة					
٧	معرفة طرق تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة للدمج					
٨	معرفة ارتباط المادة بالمداخل الأخرى كالتقنية والبيئة والاعاقة					
٩	استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة					
١٠	الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة					
١١	التقويم والتشخيص في التربية الخاصة					
١٢	تكييف المنهج بما يتناسب مع احتياجات الطالب الفردية					
١٣	طرق تنظيم البيئة التعليمية المناسبة لطلاب الاحتياجات الخاصة					
١٤	إدارة الوقت وتنظيمه لفئات التربية الخاصة					
١٥	التدريس المصغر في مجال الإعاقة					



المحور الثاني: المجال التربوي

م	الاحتياجات التدريبية المقترحة	درجة الحاجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١٦	أساليب التعامل مع مشكلات طلاب التربية الخاصة					
١٧	الإلمام ببرامج الإرشاد والتوجيه الطلابي لطلاب التربية الخاصة					
١٨	تعديل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة					
١٩	معرفة الطرق المناسبة لغرس القيم في طلاب التربية الخاصة					
٢٠	طرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الاحتياجات الخاصة					
٢١	كيفية التعامل مع أولياء الأمور					
٢٢	التعرف على أساليب التقويم لطلاب التربية الخاصة					
٢٣	متابعة إتقان طلاب التربية الخاصة للمهارات المختلفة					
٢٤	تفعيل معلمي التربية الخاصة لمركز مصادر التعلم بالمدرسة					
٢٥	تفعيل معلمي التربية الخاصة للمختبرات والمعامل بالمدرسة					
٢٦	العمل على تعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلاب					
٢٧	تنمية اتجاهات إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية					
٢٨	أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية					
٢٩	طرق دعم ذوي الاحتياجات الخاص في المجتمع المحلي					

المحور الثالث: المجال الشخصي

درجة الحاجة					م	الاحتياجات التدريبية المقترحة
كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					٣٠	التعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة
					٣١	تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة
					٣٢	أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة
					٣٣	تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة
					٣٤	مهاره كتابة التقارير الخاصة بطلاب التربية الخاصة
					٣٥	الحوار الفعال مع طلاب التربية الخاصة
					٣٦	الحصول على دبلوم عال في التربية الخاصة
					٣٧	استخدام الحاسب الآلي في مجال الإعاقة
					٣٨	مواكبة النمو المستمر للتطورات التقنية الحديثة
					٣٩	تصميم البرامج الخاصة بإدارة فصول التربية الخاصة
					٤٠	التعرف على أساليب قيادة التغيير



Z10353-P

AL-MADINAH INTERNATIONAL  
UNIVERSITY  
RESEARCH AND DEVELOPMENT  
DIVISION  
CENTER OF POSTGRADUATE  
STUDIES

جامعة المدينة العالمية  
وكالة البحوث والتطوير  
مركز الدراسات العليا

DATE: 14/02/2018

التاريخ 2018/02/14 م

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وعلى آله وصحبه الكرام

طلب تسهيل مهمة باحث (ة)

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يسر مركز إدارة الدراسات العليا أن يُعلمكم بأن:

الطالب (ة): سالم حميدان العوفي، ذا الرقم المرجعي: PEC171CB330 مسجل في برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية (المناهج وطرق التدريس) برسالة فقط - قسم المناهج وطرق التدريس دوام كامل.

وعنوان أطروحته: (الحاجات التدريسية لمعلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة نظرهم) تحت إشراف الأستاذ المشارك الدكتور / أمل محمود علي.

نلتمس منكم السماح للطلاب (ة) بجمع المعلومات وإجراء الاستبيانات والتطبيقات التي يحتاج إليها البحث.

تم إصدار هذا الخطاب بناء على طلب من الطالب (ة).

شاكرين لكم حسن تعاونكم ودعمكم لطلاب العلم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

مدير مركز الدراسات العليا

الأستاذ المساعد الدكتور / طيب مبروكي

Asst. Prof. Dr. Tayeb Mebrouky  
Al-Madinah International University (MEDIU)

  
ASST. PROF. DR. TAYEB MEBROUKI  
Director, Postgraduate Management Centre  
AL-MADINAH INTERNATIONAL UNIVERSITY