الاحتياجات التّدريبيّة في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس (دراسة ميدانية على معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلمي غرف المصادر)

ريم فايز علي* أنساب الشروف** ربا حيدر***

(الإيداع: 23 شباط 2025، القبول: 22 آيار 2025)

الملخص:

هَدفَ البحث الحالي لتعرّف الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس، وتعرّف الاختلاف في هذه الاحتياجات بحسب موقع المدرسة وبحسب اتباع المعلمين للدّورات التّدريبية حول دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، وقد قامت الباحثة بتصميم استبانة الاحتياجات التّدريبيّة، وتطبيقها على عينة عشوائية طبقية بلغَ عددها (212) معلّماً ومعلّمةً، مُتَّبِعةً المنهج الوصفي، وقد أكّدت نتائج البحث تواجد الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين بدرجة متوسطة بالنّسبة للدرجة الكليّة للاستبانة وبالنّسبة لمحاورها أيضاً، حيث جاءت الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقِة بالمهارات بالتّرتيب الأوّل، يليها الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقِة بالمعارف النّظرية، وفي محور المهارات جاءت الاحتياجات التّدريبية مرتّبة من الأكثر إلى الأقل كالآتي: (المهارات المتعلّقِة بإدارة الصّف الدّامج، مهارات التّدريس، مهارات التّقويم، المهارات المتعلّقِة بالوسائل التّعليمية)، ولم تظهر فروق في الاحتياجات التدريبية للمعلمين حسب موقع مدارسهم في الريف والمدينة، ولكن أظهر المعلّمون الذين لم يتّبعوا الدّورات التّدريبية احتياجاً تدريبياً أكثر من المعلّمين الذين اتّبعوا تلك الدّورات.

الكلمات المفتاحية: (الاحتياجات التّدريبيّة، دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، معلّمو الصفوف الدامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة، معلمو غرف المصادر).

*طالبة دكتوراه –قسم تربية الطفل– كلية التربية – جامعة اللاذقية.

** أستاذ مساعد – قسم الارشاد النفسي – كلية التربية – جامعة اللاذقية.

***أستاذ مساعد – قسمتربية الطفل – كلية التربية – جامعة اللاذقية.

Training needs in schools integrating students with disabilities in (A Field Study on Inclusive Classroom Teachers Tartous Governorate and Resource Room Teachers)

Reem Faiz Ali* **Ansab Al-Shuroof**** **Ruba Haidar*****

(Received: 23 February 2025, Accepted: 22 April 2025)

Abstract:

The current research aimed to identify the training needs of teachers in inclusive classrooms for students with disabilities in schools for the inclusion of students with disabilities in Tartous Governorate. It also sought to examine differences in these needs based on the school's location and whether teachers had attended training courses on the inclusion of students with disabilities.

The researcher designed a training needs questionnaire and applied it to a stratified random sample of 212 teachers, following the descriptive methodology. The research findings confirmed that teachers' training needs were at a moderate level, both in terms of the overall questionnaire score and its subdomains.

Training needs related to skills ranked first, followed by those related to theoretical knowledge. Within the skills domain, training needs were ranked from highest to lowest as follows: (1) skills related to managing inclusive classrooms, (2) teaching skills, (3) assessment skills, and (4) skills related to educational aids.

No significant differences were found in teachers' training needs based on the location of their schools (rural vs. urban). However, teachers who had not attended training courses demonstrated a greater need for training compared to those who had participated in such courses.

Keywords: (Training Needs, Inclusion of students with disabilities, Schools for the inclusion of students with disabilities, Teachers of inclusive classrooms for students with disabilities, Resource Room Teachers)

*PhD student – Department of Child Education – Faculty of Education – University of Latakia .

**Assistant Professor – Department of Psychological Counseling – Faculty of Education – University of Latakia .

***Assistant Professor – Department of Child Education – Faculty of Education – University of Latakia.

المقدمة:

شهدَ النّصف الثّاني من القرن العشرين تطوراً واسعاً في الميدان التّربوي، وقد شملَ هذا التّطور نواحٍ متعددة، فمن النّاحية النّظرية اهتَمَ الباحثون التّربويون بتطوير الفكر التّربوي حيث أرسوا دعائم التّربية الحديثة بالاستناد إلى نظرياتٍ ونُهُجٍ مطوَّرة، ومن النّاحية العملية الميدانية سعى التّربويون إلى إيجاد الحلول للمشكلات التّربويّة القائمة، لاسيما مشكلة عزلة التّلاميذ ذوي الإعاقة في المراكز التّعليمية الخاصة بعيداً عن أقرانهم العاديين، وقد تمثَّلَ هذا الحل بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة للتلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع التّلاميذ الآخرين، وقد طبّقت دول العالم هذا الحل ميدانياً، كالولايات المتحدة الأمريكية عام 1975، وبريطانيا عام 1979، أمّا في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة فقد تمَّ تطبيقه في العام الدّراسي 2003/2002 (منصور؛ عواد، 2012، ص303).

تعد العناصر البشرية التّنفيذية لعملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة وبالأخص معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلّمي غرف المصادر عواملاً حاسمة في نجاح هذه العملية أو فشلها، فلم يعد دور المعلّم في الصّف الدّامج للتلاميذ ذوي الإعاقة أو في غرفة المصادر تقليدياً، بل لابدَّ لمعلّم الصّف الدّامج من تنفيذ أدوار جديدة كمشرف على العملية التّربوية التي تضم تلاميذ عاديين وتلاميذ ذوي إعاقة، وميسِّر لعملية التّعلّم، ومنظِّم لبيئة التّعلّم، ومخطِّط ومنفِّذ ومقوِّم للموقف التّربوي بحيث يقدِّم الخدمات التّربوية لجميع التّلاميذ على اختلاف فروقاتهم الفردية، ومستكشف لمشكلاتهم وباحث علمي للمساعدة في حلها، كذلك فإنَّ معلّم غرفة المصادر يقدِّم الخدمات التّربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة ويخطط البرنامج التّربوي الفردي الخاص بكل تلميذ مدمج ويتعاون مع المعلّمين الآخرين على تنفيذ هذا البرنامج بما يساعد في تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة.

إنَّ هذه الأدوار الجديدة والمتنوعة تستند الى جانبين، الأول: معرفي وهو عبارة عن جملة من المعلومات والمعارف النّظرية المتعلّقة بهذه الأدوار، والثاني: مهاري وهو عبارة عن المهارات اللازمة لتأدية هذه الأدوار بفعالية بما يضمن نجاح المعلّم في أدائه لواجباته التّربوية ويساهم في نجاح العملية التّربوية ككل، وإن هذين الجانبين (المعرفي والمهاري) يمكن للمعلّم أن يكتسبهما في أثناء الإعداد الأكاديمي، وكذلك يمكن تنميتهما في أثناء الخدمة عن طريق التّدريب، حيث يؤكّد التّربويون أن المعلّمين الذين خضعوا لتدريب جيد يساندون بعضهم البعض ويتمتعون بمهارات متكاملة، وهذا له أهمية حاسمة في تطبيق برنامج دمجي ناجح (صفير؛ جليكس، 2002، ص57)، ويشير توفيق إلى أن تحديد الاحتياجات التّدريبيّة تُعد الخطوة الأوّلى من خطوات العملية التّدريبيّة حيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتسهم في التّخطيط الجيد للبرامج التّدريبيّة، وتوفير الوقت والجهد والمال (توفيق، 2006، ص11)، ويمكن تعريف الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّم بأنها: "مجموعة من التّغيرات المطلوب إحداثها في المعلّم، والمتعلّقة بمعلوماته ومهاراته وخبراته لجعله لائقاً لأداء مهمته التّربويّة على أعلى درجة ممكنة من الكفاءة الفنيّة، وتشمل مجموعة من العناصر المتمثِّلة في معلومات مطلوب تزويد المعلّمين بها والمهارات المختلفة بكافة أنواعها سواء أكانت عقلية ام تدريسية أم اجتماعية مطلوب تنميتها، بهدف إكسابهم القدرة على تأدية عملهم، إضافة إلى الخبرات التّطبيقية العملية المطلوب تنميتها لدى المعلّمين للتغلّب على المشكلات التي تعترضهم أثناء العمل، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تصمم البرامج التّدريبيّة لتحقيق عنصر أو أكثر من تلك العناصر" (حسين، 2012، ص161).

تسعى الباحثة إلى تعرّف وتحديد الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة للتلاميذ ذوي الإعاقة من ذوي الاختصاصات التعليمية الآتية (معلم صف، تربية فنية، تربية رياضية، تربية موسيقية، لغة انكليزية) بالإضافة إلى معلمي غرف المصادر في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة ضمن محافظة طرطوس من وجهة نظرهم، وذلك إيماناً بأهمية تحديد هذه الاحتياجات بدقة كخطوة أولى قبل التّخطيط لأية عملية تدريبيّة، وانطلاقاً من مبدأ أن هؤلاء المعلّمين هم عناصر تنفيذية ميدانية لعملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة وبالتّالي هم الأقدر على تحديد نواحي النّقص في إعدادهم المهني

ونواحي الاحتياج التّدريبي الواجب تلبيتها في سبيل تحسين أدائهم المهني التّربوي، مما ينعكس إيجاباً على سير العملية التّربويّة التّعليمية بشكل عام، وعملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل خاص.

مشكلة البحث:

لقد تمَّ تطبيق عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في بعض مدارس الجمهورية العربية السّورية في العام الدّراسي 2003/2002م (منصور؛ عواد، 2012،ص 303)، وهنا برزت الحاجة لتدريب المعلّمين على تنفيذ عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة المستحدثة، والتي أدَّت إلى استحداث أدوار جديدة لمعلّم الصّف الدّامج من جهة ولمعلّم غرفة المصادر من جهة أُخرى كتخطيط وتنفيذ وتقويم الخطة التّربوية الفردية الخاصة بكل تلميذ ذي إعاقة مدمج، وكذلك بالنّسبة لتخطيط وتنفيذ وتقويم جميع المواقف التّربوية إذ لابدَّ من مراعاة شموليتها للتلاميذ العاديين والتّلاميذ ذوي الإعاقة وتنوّع الفروق الفردية بينهم، وغير ذلك من الواجبات التي يجب على المعلّمين أن يؤدوها في سياق دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، وقد لا يكون هؤلاء المعلّمين قد قدَّموا من قبل خدمات لتلميذ ذي إعاقة، ونتيجة لذلك فقد لا يشعرون بالكفاءة أو الثّقة خلال تقديمهم للخدمات التّربويّة، لذلك فقد أكّد التّربويون أنَّ التّدريب عنصراً أساسياً في تطبيق دمج التلاميذ ذوي الإعاقة ونجاحه، إذ من المهم وضع برنامج تدريبي يعزز كفاءات ومهارات معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة (صفير؛ جليكس، 2002، ص58)، إلا أنَّ هذا التّدريب لابدَّ أن يستند إلى أساس واقعي ميداني، إذ لابدَّ من تحديد نواحي الاحتياجات التّدريبيّة بدقة حتى تتم ترجمتها إلى أهداف واضحة يمكن تلبيتها وقياس مدى تحققها، وقد ازدادت الحاجة لذلك مع ازدياد عدد المدارس الدامجة عاماً بعد عام حتى بلغَ (17) مدرسة دامجة على مستوى محافظة طرطوس في العام الدراسي 2025/2024م، وكذلك تزداد الحاجة إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة من كونهم شريحة تربوية تشمل اختصاصات متعددة مثل (تربية فنية، تربية رياضية، تربية موسيقية، لغة انكليزية) حيث لم يتلقَ المعلمون من ذوي الاختصاصات السابقة مقررات ذات صلة بالتربية الخاصة والإعاقات في أثناء إعدادهم الأكاديمي، كما أنَّ أعداد قليلة منهم خضعوا لدورات تدريبية خاصة بالدمج التربوي، وعلى الرغم من كل ذلك فهم يمارسون مهنة التعليم في صف دامج مما يؤكد أهمية تحديد احتياجاتهم التدريبية بدقة من أجل العمل على تلبيتها بطرق مناسبة.

أكدت هذه الإشكالية الخبرة الميدانية للباحثة في أثناء عملها كمعلّمة في مدرسة دامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة، إذ واجهت الباحثة مع العديد من الزّملاء المعلّمين صعوبات في إدارة الصّف الدّامج، وعدم القدرة على استخدام بعض الوسائل التّعليمية الخاصة ببعض أنواع الإعاقات المدمجة، هذا ما دفع الباحثة إلى مقابلة منسِّقة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مديرية التّربية في طرطوس، والتي بدورها أكّدت أنَّ الدّورات التّدريبية المنفذَّة لغاية العام الدّراسي 2025/2024م لم تشمل جميع محاور دمج التلاميذ ذوي الإعاقة والمهارات المتعلِّقة به، وكذلك لم يلتحق بها جميع معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة بل تمَّ تدريب أعداد قليلة منهم.

وعند مراجعة الباحثة للدّراسات التّربويّة التي تناولت موضوع الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة وجدت اختلافاً في الاحتياجات التدريبية للمعلمين باختلاف مكان التطبيق، حيث أكّدت نتائج دراسة المكاوي (2019) في مصر أنَّ درجة الاحتياج التّدريبي لمعلّمي الدّمج كبيرة وجاء الاحتياج إلى التنمية المهنية لدى المعلم في المرتبة الأولى، بينما أكّدت دراستي أبي حسين والرّزيحي (2016) في السّعودية والمعمرية والتّاج (2017) في سلطنة عمان أنَّ درجة الاحتياج التّدريبي للمعلّمين متوسطة وبأن الاحتياج إلى توظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية في الصف الدامج جاء في المرتبة الأولى، في حين لم تجد الباحثة أية دراسة في البيئة السّورية حول موضوع الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

انطلاقاً من سعي الباحثة للمساهمة في نجاح عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، واستناداً لاختلاف نتائج الدّراسات السّابقة، ونظراً لقلة وجود دراسات سعت لتعرّف الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في البيئة

السّورية –عند مراجعة المكتبات الوطنية– وضرورة تحديد هذه الاحتياجات بطريقة عملية دقيقة كخطوة أولى وأساسية قبل التّخطيط لأي برنامج تدريبي، وبما أنَّ معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة هم أكثر العناصر البشرية المنفذة تعاملاً مع التّلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين وبالتّالي هم الأكثر قدرةً على تحديد احتياجاتهم التّدريبيّة المهنيّة يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالتّساؤل الرّئيس الآتي: ما الاحتياجات التّدريبيّة للمعلمين في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس؟

أهمية البحث:

الأهمية النّظرية: يستمد البحث الحالي أهميته النّظرية من خلال:

1– أهمية دراسة عملية دمج التّلاميذ ذوي الإعاقة مع التّلاميذ العاديين والعوامل المؤثرة عليها، كونها إحدى العمليات التّربويّة والتّعليمية الحديثة الهادفة لتحقيق مبدأ تفريد التّعليم.

2– أهمية دراسة موضوع الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة كونها مرتكزاً واقعياً ميدانياً لابدَّ من الاعتماد عليه قبل التّخطيط لأية عملية تدريبيّة.

3– أهمية الفئة المستهدفة وهم معلّمو الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس كونهم عناصر منفذِّة لعملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة.

الأهمية التّطبيقية: يستمد البحث الحالي أهميته التّطبيقية من خلال:

1– يُعد البحث خطوة أساسية لإعداد البرامج التدريبية، فقد تسهم نتائج تحديد الاحتياجات التدريبية في تصميم وبناء برامج تدريبية من شأنها أن تلبي هذه الاحتياجات.

2– قد تلفت نتائج البحث المعنيين في وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة أخذ الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة بعين الاعتبار في مراحل التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم لأي برنامج تدريبي، وعند اختيار معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

3– يقدّم البحث أداة جديدة وهي: استبانة الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة، والتي يمكن الاستفادة منها في أبحاث أُخرى ذات صلة بموضوع الاحتياجات التّدريبيّة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف:

1– الاحتياجات التّدريبيّة لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلمي غرف المصادر في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس.

2– الفروق في الاحتياجات التّدريبيّة لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلمي غرف المصادر في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس وفقاً لموقع المدرسة ووفقاً لاتباع المعلمين الدورات التدريبيّة الخاصة بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1– ما الاحتياجات التّدريبيّة لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلمي غرف المصادر في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس؟

2– ما الفرق في الاحتياجات التّدريبيّة لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلمي غرف المصادر في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس وفقاً لموقع المدرسة؟

3– ما الفرق في الاحتياجات التّدريبيّة لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلمي غرف المصادر في مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في محافظة طرطوس وفقاً لاتباع المعلمين الدورات التدريبيّة الخاصة بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة؟

حدود البحث:

- الحدود الزّمنية: تم تطبيق أداة البحث خلال أيلول وتشرين الأول من عام 2024م.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس مرحلة التّعليم الأساسي الدّامجة في محافظة طرطوس موزعة في المدينة والريف وهي: الشّهيدة فاطمه العلي، الشّهيد نبيل حمادي، الشّهيد علي الشّنبور، ذات النّطاقين، المتنبي، الشّهيد محمد كناج، البحتري، الأخطل الصغير، المقلع، الشيخ سعد، الشهيد عدنان جناد.
- الحدود الموضوعية: تتحدد الحدود الموضوعية للبحث بدراسة الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وكذلك دراسة أثر مُتغيّري موقع المدرسة واتباع الدّورات التّدريبيّة حول دمج التلاميذ ذوي الإعاقة على هذه الاحتياجات التّدريبيّة لدى المعلّمين.
- الحدود البشرية: تمَّ تطبيق البحث على عينة من معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلمي غرف المصادر في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس من الاختصاصات الآتية (معلم صف، معلم غرفة مصادر، اللغة الانكليزية، التربية الفنية، التربية الرياضية، التربية الموسيقية).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الاحتياجات التّدريبيّة (Training needs): تعرّف الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّم بأنها: "مجموعة من التّغيرات المطلوب إحداثها في المعلّم، والمتعلّقة بمعلوماته ومهاراته وخبراته، لجعله لائقاً لأداء مهمته التّربويّة على أعلى درجة ممكنة من الكفاية الفنيّة، وتشمل مجموعة من العناصر المتمثلة في معلومات مطلوب تزويد المعلّمين بها، ومهارات مختلفة بكافة أنواعها، سواء كانت عقلية أم تدريسية أم اجتماعية مطلوب تنميتها بهدف إكسابهم القدرة على تأدية عملهم، إضافة إلى الخبرات التّطبيقية العملية المطلوب تنميتها لدى المعلّمين للتغلّب على المشكلات التي تعترضهم في أثناء العمل، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تصمم البرامج التّدريبيّة لتحقيق عنصراً أو أكثر من تلك العناصر (حسين، 2016، ص161).

تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: ما تعكسه درجة الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس على أبعاد استبانة تحديد الاحتياجات التّدريبيّة المصمَّمة من قبل الباحثة.

دمج التلاميذ ذوي الإعاقة (Educational integration): "أحدث نوع من التّفاعل بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة مع الأطفال العاديين في المدرسة النّظاميّة، حيث يتلقّى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصّة والأطفال العاديون منهاجاً موحّداً يهدف إلى تعليم الطّلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة الجزء الأكبر من برامجهم الأكاديميّة والاجتماعيّة في الفصول العاديّة" (العزيز، 2005، ص45).

تعرّف الباحثة الدمج التربوي إجرائياً بأنه: نوع من أنواع دمج التّلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في مدارس التّعليم الأساسي الدّامجة في محافظة طرطوس، حيث يدرس التّلاميذ ذوو الإعاقة المدموجون نفس المنهاج المدرسي مع أقرانهم العاديين ويشاركونهم في الأنشطة الصّفيّة في بيئة صفيّة واحدة، ويتم إلحاقهم في غرف المصادر لمتابعة الخطّة التّربويّة الفرديّة الخاصّة بكُلّ تلميذ منهم، بهدف تلبيّة احتياجات جميع التّلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة (Schools for the inclusion of students with disabilities): "مؤسسة تربوية تعليمية تقوم على مشاركة الطلاب والتلاميذ ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين بالصفوف العامة والأنشطة المدرسية ضمن برنامج مدرسي موحد يتكون من صف عادي وغرفة مصادر" (وزارة التربية والتعليم السورية، 2024، ص2).

تعرّف الباحثة مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة إجرائياً بأنها: هي المدارس التي يتم فيها تنفيذ دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بقرار صادر من قبل مديرية التربية في محافظة طرطوس، والمجهزة وفق الكود الهندسي للمدارس الدامجة المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم السورية.

معلّمو الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة (Inclusive classroom teachers):

المعلّمون (The teachers): يعرِّف المعجم الموسوعي لمصطلحات التّربية المعلّم بأنه: "الشّخص الذي يُستخدم بصفة رسمية لتوجيه تعلم الأوْلاد والتّلاميذ والإشراف على أعمالهم وخبراتهم التّربويّة في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصّة" (النجار، 2003، ص995).

تعرّف الباحثة معلّمي الصفوف الدامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة إجرائياً بأنهم: المعلّمون الذين يمارسون مهنة التّعليم والتّدريس في صفوف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة ذوي الاختصاصات (معلّم صف– لغة انكليزيّة– تربية فنيّة– تربية موسيقيّة– تربية رياضيّة)، في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس.

معلّم غرفه المصادر (Inclusive classroom teachers):

يعرّف الدّليل التّدريبي لمعلّمي غرف المصادر بأنه: "المعلّم الذي يقوم بإعداد التّلاميذ الذين يعانون من إعاقة أو ضعف في بعض المهارات تعرقل عملية التّعلّم لديهم، وذلك بالاستناد على بعض الطّرائق والوسائل الفردية والجماعية" (وزارة التربية والتعليم السورية، 2015، ص8).

تعرّف الباحثة معلّمي غرف المصادر إجرائياً بأنهم: المعلمون الذين يمارسون مهنة التعليم بصفة رسمية في غرف المصادر الموجودة في المدارس الدامجة في محافظة طرطوس، حيث يقومون بإعداد وتنفيذ وتقويم الخطط التربوية والتعليمية الفردية الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين فيها ومتابعة تقدمهم وتطورهم وفق الخطط الموضوعة.

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات التّربوية، وجدت عدة دراسات تناولت بالدراسة الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة، وكانت وثيقة الصلة بالبحث الحالي في موضوعه ومتغيراته، قامت الباحثة باستعراض ثلاث دراسات عربية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، ثمَّ ثلاث دراسات أجنبية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث أيضاً.

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة أبو حسين والرّزيحي Abu Hussein and Al-Razihi (2016) بعنوان: "الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمات صعوبات التّعلّم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات" (المملكة العربية السّعودية). هدفت الدّراسة إلى تعرّف أهم احتياجات التّدريبيّة لمعلّمات ومشرفات صعوبات التّعلّم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرّياض وفقاً لمُتغيّرات هي: طبيعة العمل، المؤهل التّعليمي، عدد سنوات الخبرة. تكوّنت عينة الدّراسة من (50) معلّمة ومشرفة من معلّمات ومشرفات صعوبات التّعلّم طبقت الباحثتان على العينة استبانة من تصميمهما، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت في نتائجها إلى عدم وجود فروق في تقدير الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمات صعوبات التّعلّم وفقاً لطبيعة العمل (معلّمة، مشرفة)، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، كمان أنَّ تقدير معلّمات صعوبات التّعلّم لاحتياجاتهن التّدريبيّة جاء بدرجة متوسطة، كذلك جاءت الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمات صعوبات التّعلّم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات بدرجة متوسطة أيضاً.

دراسة المعمرية والتّاج Al-Maamaria and Al-taj (2017) بعنوان: "الحاجات التدريبيّة لمعلّمي التّربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المُتغيّرات" (سلطنة عمان). هدفت الدّراسة إلى تعرّف الحاجات التّدريبيّة لمعلّمي التّربية الخاصة وعلاقتها ببعض المُتغيّرات، بلغت عينة الدّراسة (115) معلّماً ومعلّمة، تمَّ اتباع المنهج الوصفي التّحليلي، كما تمَّ تطوير مقياس مكوّن من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات، توصلت الدّراسة إلى أنَّ درجة الحاجات التّدريبيّة لمعلّمي

التّربية الخاصة في مجال توظيف التّكنولوجيا والتّقنيات التّعليمية من وجهة نظرهم كانت عالية وفي المرتّبة الأوّلى ضمن المجالات السّتة، يليها مجال تخطيط وتنفيذ العملية التّعليمية في المرتّبة الثّانية، أمّا في المرتّبة الثّالثّة مجالي القياس والتّشخيص والاتصال والتّواصل، وجاء في المرتّبة الرّابعة والأخيرة مجالي تعديل السّلوك والمعارف النّظرية في ميدان التّربية الخاصة، كما لم تظهر النّتائج وجود فروق في درجة الحاجات التّدريبيّة لمعلّمي التّربية الخاصة باختلاف المُتغيّرات: الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي تدرَّس.

دراسة المكاوي Al- Makkawi (2019) بعنوان: "الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي المدارس الابتدائية الدّامجة في مصر" (مصر). هدفت الدّراسة إلى تعرّف الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي المدارس الابتدائية الدّامجة في مصر، وقد اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي، وتمَّ تصميم استبانة مؤلفة عدة أبعاد هي (التّخطيط لعملية التّعليم– تنفيذ عملية التّعليم– تقويم عملية التّعليم– التّنمية المهنية للمعلّم)، وتمَّ تطبيق هذه الاستبانة على عينة بلغت (811) معلّماً ومعلّمة. وأظهرت النّتائج أن الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي المدارس الابتدائية الدّامجة جاءت بدرجة كبيرة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين وفقاً لمُتغيّر المؤهل العلمي لصالح غير تربوي، ووفقاً لمُتغيّر الإقامة لصالح الرّيف، ووفقاً لمُتغيّر عدد سنوات الخبرة لصالح الفئة من 6 إلى 10 سنوات بالنّسبة لإجمالي الاستبانة.

دراسة حيدر وشعبان Haider and Shaaban (2024) بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)" (سورية). هدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدينة اللاذقية، وتعرف الاختلاف في هذه الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات: مكان العمل، نوع الإعاقة، عدد سنوات الخبرة والتخصص الدراسي. من أجل تحقيق هدف البحث قامت الباحثتان بتصميم استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتطبيقها على عينة تم سحبها بشكل عشوائي وقد بلغ عددها (56) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج البحث وجود الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة حيث جاء البعد الخاص بالتأهيل والعلاج بالمرتبة الأولى، يليه تعديل السلوك، ومن ثم التقييم والتشخيص، وجاء في المرتبة الأخيرة المعارف النظرية والأكاديمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر من 5 سنوات أي أنهم ذوي الاحتياج التدريبي الأعلى، بينما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التربية الخاصة تبعاً لبقية المتغيرات.

دراسة أوستن Austin (2013) بعنوان: " الاحتياجات التّدريبيّة لمساعدي المهنيين الذين يدعمون الطّلاب الذين يعانون من اضطرابات طيف التّوحد" (الولايات المتحدة الأمريكية)

"Training needs of paraprofessionals supporting students with autism spectrum disorders"

هدفت هذه الدّراسة إلى تحديد الاحتياجات التّدريبيّة للأفراد الذين يقدمون الدّعم للطلبة ذوي اضطراب طيف التّوحد في ولاية فرجينيا، وتكوّنت عينة الدّراسة من معلّمي الطّلبة ذوي اضطراب طيف التّوحد ومدراء مراكز التّربية الخاصة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً على استبانة تشتمل على الممارسات التّدريبيّة والاحتياجات التّدريبيّة ومعيقات التّدريب. وقد توصلت نتائج الدّراسة إلى وجود نقص في عملية الإشراف والتّدريب والمهارات لدى المعلّمين ومديري المراكز، وذلك أدى بهم إلى تعلم المهارات والخبرات من خلال المحاولة والخطأ، كما توصلت النّتائج إلى أنَّ أفراد العينة أبدوا رغبتهم في التّدريب الفردي الذي يركز على إدارة وتعديل السّلوك.

دراسة لي وساندبانك وزيمرمان Lee, Sandbank & Zymrman (2014) بعنوان: "تحديد الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي التّربية الخاصة في هونغ كونغ" (الصّين)

"Training needs for special education teachers in Hong Kong"

هدفت الدّراسة إلى تحديد الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي التّربية الخاصة في هونغ كونغ، وقد بلغت عينة الدّراسة (275) معلّمة، وقام الباحثون بإعداد استطلاع يتضمن جانبين، الجانب الأوّل: الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي التّربية الخاصة أثناء الخدمة، أمّا الجانب الثّاني: مدى فاعلية البرامج التّدريبيّة التي تقدمها مراكز التّدريب. وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى ضرورة الأخذ بآراء المعلّمات في البرامج المقدَّمة لهم، كما ركزت الدّراسة على إعداد المعلّمين إعداداً جيداً أثناء الخدمة وذلك من خلال التّدريب وتوفير المصادر اللازمة لهم، وتقديم الدّعم الحكومي لما له من أثر كبير في بناء فعالية المعلّمين في مواقع العمل.

دراسة شيتيو Chitiyo (2017) بعنوان: "الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي التّربية الخاصة في زمبابوي" (زمبابوي)
"Specialist in special education development needs in Zimbabwe"

هدفت الدّراسة إلى تحديد الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي التّربية الخاصة ومعلّمي التّعليم العام في زمبابوي. استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، وتمَّ تطبيق استبانة على معلّمي المدارس تضمنت أسئلة مفتوحة وأسئلة مغلقة. وفي نتائج الدّراسة أعرب معلّمو المدارس وخاصة معلّمي التّربية الخاصة عن حاجتهم بشكل كبير إلى تنميتهم مهنياً في مجال عملهم، كما حدد المعلّمون في التّعليم العام العديد من الموضوعات التي اعتبروها مهمة لتدريبهم عليها لاسيما أساليب التّعامل مع أطفال الفئات الخاصة.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

من خلال مراجعة الدّراسات السّابقة تلاحظ الباحثة اتفاقها في سعيها لدراسة الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين الذين يتعاملون مع تلاميذ ذوي إعاقة، ويتفق البحث الحالي مع الدّراسات السّابقة في سعيه لتعرّف الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين، كذلك يتفق البحث الحالي مع الدّراسات السّابقة في اتباع المنهج الوصفي كمنهج للبحث العلمي، واعتماد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من العينة المدروسة.

كذلك يتفق البحث الحالي مع دراسة حيدر وشعبان (2024) سعيه لدراسة الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة والذين هم شريحة اجتماعية وتربويّة هامة تلعب دوراً حاسماً في نجاح العملية التّربويّة ككل وعملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل خاص، إلا أن الاختلاف بينهما يكمن في مكان التطبيق فدراسة حيدر وشعبان (2024) تمَّ تطبيق أداتها في المدارس الدامجة في مدينة اللاذقية، في حين أنَّ أداة البحث الحالي تمَّ تطبيقها في المدارس الدامجة في محافظة طرطوس، كذلك يكمن الاختلاف بينهما في محاور الأداتين حيث اشتملت استبانة دراسة حيدر وشعبان (2024) الأبعاد الآتية: (المعارف النظرية الأكاديمية، التقييم والتشخيص، تعديل السلوك، التأهيل والعلاج)، أما استبانة البحث الحالي فقد اشتملت محورين هما: (محور المعارف النظرية، محور المهارات) حيث اشتمل محور المهارات على أربعة أبعاد هي: (مهارات التدريس، المهارات المتعلقة بالوسائل التعليمية، مهارات إدارة الصف الدامج، مهارات التقويم).

كذلك يتميز البحث الحالي في دراسة أثر متغيّر موقع المدرسة (مركز المدينة، ريف المحافظة) ومتغيّر اتباع الدّورات التّدريبيّة المتعلِّقة بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة (مُتَّبِع، غير مُتَّبِع) على الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الدّمج، ولم تلاحظ الباحثة أية دراسة سابقة قد تناولت أثر هذين المُتغيّرين على موضوع البحث.

الإطار النظري للبحث:

1- مفهوم دمج التلاميذ ذوي الإعاقة:

عند ظهور فكرة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة كحل لمشكلة العزلة التي عانى منها التّلاميذ ذوو الإعاقة والتي أثَّرت سلباً عليهم، سارع الباحثون التّربويون لتوضيح مفهوم الدّمج حيث عرَّفه الرّوسان بأنه: "وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في إطار المدارس العادية ولكن في صفوف خاصّة بهم أو وحدات صفية خاصة بهم في نفس الموقع المدرسي حيث يتلقى الطّلبة غير العاديين في الصّفوف الخاصّة برامج تعليميّة من قبل مدرس التّربية الخاصة، كما يتلقون برامج

تعليمية مشتركة مع الطّلبة العاديين في الصّفوف العادية وذلك وفق جدول زمني لهذه الغاية بحيث يتم انتقال الطّلبة بسهولة من وإلى الصّفوف الخاصّة، والدّمج الاجتماعي بحيث يشارك الأطفال المعوقون الأطفال العاديين في الأنشطة الاجتماعية والأنشطة اللا صفيّة الأمر الذي يؤدي إلى تقبُّل بعضهم الآخر"(الروسان، 1998، ص28).

تلاحظ الباحثة أن التّعريف السّابق يؤكّد على البُعد التّعليمي للدمج التّربوي حيث يدرس التّلاميذ ذوي الإعاقة في نفس المدرسة التي يدرس فيها التّلاميذ العاديون فيدرسون معاً نفس المنهاج المدرسي وينفذون نفس الأنشطة التّعليمية، وكذلك يؤكّد على البُعد الاجتماعي للدّمج التّربوي، وهو ما تؤكِّد الباحثة على ضرورة مراعاته والتّخطيط له في المواقف التّعليمية المختلفة في الصّف الدّامج لما له من دور كبير في تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة.

2– أشكال دمج التلاميذ ذوي الإعاقة:

ثمة أربعة أشكال لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة هي:

1–الدّمج المكاني: ويقصد به اشتراك مؤسسة أو مدرسة تربيّة خاصّة مع مدرسة عاديّة بالبناء المدرسي فقط، بينما تكون للمؤسسة أو مدرسة التّربية الخاصّة خططها الدّراسية الخاصّة، وأساليب تدريب، وهيئة تدريس خاصّة بها، تختلف عن المدرسة العاديّة، ويجوز أن تكون الإدارة لكُلّيهما واحدة.

2–دمج التلاميذ ذوي الإعاقة: ويقصد به اشتراك الطّلبة ذوي الإعاقة مع الطّلبة العاديين في مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التّعليميّة وضمن نفس برنامج الدّارسة أي يتلقّى جميع التّلاميذ برامج تعليميّة مشتركة، ويتفرع عن هذا النّوع من الدّمج أشكال فرعيّة هي:

أ– غرف المصادر: يتم تحويل الطّفل ذي الإعاقة إليها وهي غرفة صف بالمدرسة العاديّة، ولكّنها عدلت بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف كأحد البدائل التّربويّة الخاصّة في المدرسة العاديّة، يقضي الطّفل جزءاً من اليوم الدّراسي فيها، وبقيّة اليوم يكون مع أقرانه العاديين في الصّف العادي.

ب– الخدمات الخاصّة: حيث يلحق الطّفل بالصّف العادي مع تلقيه مساعدة خاصّة– من وقت لآخر بصورة غير منتظمة– في مجالات معيّنة مثل (القراءة، أو الكتابة، أو الحساب) وغالباً يقدم هذه المساعدة للطفل معلّم تربيّة خاصّة متنقل يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرّات اسبوعياً، أو قد يكون معلّم دائم في المدرسة يسمى (المرافق أو معلّم الظل).

ت– المساعدة داخل الصّف: حيث يلحق الطّفل بالصّف الدّراسي العادي، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الصّف حتّى يمكن للطفل أن ينجح في هذا الموقف، وقد تتضمّن هذه الخدمات استخدام الوسائل التّعليميّة أو الأجهزة التّعويضيّة، أو الدّروس الخصوصيّة (صادق، 2006).

3–الدّمج الاجتماعي: ويقصد به مشاركة الأطفال المعوقين للأطفال الأسوياء في الخدمات والتّسهيلات والأنشطة الرياضيّة والاجتماعيّة وغيرها مما يمارس في المدرسة بما يؤدي إلى زيادة فرص التّفاعل الاجتماعي (منصور؛ عواد، 2012).

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلّمة صف في مدارس التّعليم الأساسي في محافظة طرطوس ومن خلال التّطبيق الميداني للبحث أنَّ أكثر أشكال الدّمج شيوعاً في هذه المدارس هي دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بنوعيه المساعدة داخل الصّف يليها غرف المصادر، حيث تمَّ إحداث غرفة مصادر في كُلّ مدرسة دامجة، كما تمَّ دمج التّلاميذ ذوي الإعاقة مع زملائهم العاديين في الصّفوف، وبذلك يتلقّى التّلميذ المدمَج الخدمات التّربويّة والتّعليميّة في هذه الصّفوف، إضافةً إلى تصميم خطّة تربويّة فرديّة خاصّة بكُلّ تلميذ ذي إعاقة تتم متابعتها في غرفة المصادر.

3– إيجابيات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة: للدمج التّربوي إيجابيات عدّة، منها:

يساعد دمج التلاميذ ذوي الإعاقة التّلاميذ (عاديين– ذوي إعاقة) على تنمية المهارات الاجتماعيّة والضّروريّة، ويساعد الدّمج التّلاميذ ذوي الإعاقة على الشّعور بأنهم جزء من المجتمع، وعلى تحسين مفهوم الذّات لديهم، كذلك يساعد على توفير الكُلّفة الاقتصاديّة اللازمة لفتح مراكز ومؤسسات التّربية الخاصّة (الابراهيم، 2003، ص13).

من ناحية أخرى يفيد دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في تعديل وتغيير الاتجاهات السّلبيّة نحو الإعاقة والفئات الخاصّة، ويساعد على إبراز مواهب وإبداعات التّلاميذ ذوي الإعاقة (أبو قمر؛ مصالحة، 2006، ص598).

4– الصّعوبات التي تواجه عمليّة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة:

يواجه الدمج التربوي صعوبات تتعلق بتعرّف الحاجات التّعليميّة للتلاميذ بصورة عامة وذوي الإعاقة منهم بصورة خاصّة، حتّى يمكن إعداد البرامج التّربويّة المناسبة لمواجهتها، وصعوبات تتعلق بإعداد المناهج الدّراسية والتّقييم الملائم والبرامج التّربويّة المناسبة التي تتيح لذوي الإعاقة فرص التّعليم، وتنمية المهارات الشّخصية، والاجتماعيّة، والتّربويّة، وصعوبة وضع سياسة واضحة تحدد حقوق جميع الطّلبة في الانتفاع من جميع المرافق والتّسهيلات التّعليميّة المتاحة بغض النّظر عن إعاقتهم، وصعوبة تغيير اتجاهات القائمين على تربيّة الطّلبة ذوي الإعاقات نحو الغرض من المدرسة، وكيفيّة تحقيقها لأهدافها، وذلك نتيجة عدة أسباب منها صعوبة فهم التّعريفات المختلفة للإعاقة، وكيفيّة تشخيصها، وصعوبة معرفة الخصائص المختلفة والحاجات الأساسيّة الخاصّة بكُلّ فئة من فئات ذوي الإعاقة، لتحديد الحاجات التّربويّة والاجتماعيّة والنّفسيّة للتلاميذ ذوي الإعاقة (الشخص، 2004، ص 193– 197).

ترى الباحثة أن الاحتياجات التّدريبيّة المتنوعة لدى معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة هي واحدة من أهم الصّعوبات التي قد تؤثر سلباً على نجاح تنفيذ دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بسبب تنوع هذه الاحتياجات وتعدد أسبابها، والتي لابد من تعرّفها وتحديدها بدقة، لذلك لا بدَّ أولاً من تعرّف مفهوم الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين، وأهمية تحديد هذه الاحتياجات، ومكوناتها.

5– مفهوم الاحتياجات التّدريبيّة:

تعني الحاجة بصفة عامة: النّقص أو التّناقض، وتعني وجود فجوة بين أدائين: أداء واقعي وأداء مرغوب فيه، وتتولد الحاجة نتيجة عوامل خارجية كالحاجة إلى معرفة الجديد في مجال التّخصص أو المهنة.

تعرّف الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّم بأنها: "مجموعة من التّغيرات المطلوب إحداثها في المعلّم، والمتعلّقة بمعلوماته ومهاراته وخبراته لجعله لائقاً لأداء مهمته التّربويّة على أعلى درجة ممكنة من الكفاءة الفنيّة، وتشمل مجموعة من العناصر المتمثلة في معلومات مطلوب تزويد المعلّمين بها والمهارات المختلفة بكافه أنواعها سواء أكانت عقلية أم تدريسية أم اجتماعية مطلوب تنميتها، بهدف اكسابهم القدرة على تأدية عملهم، إضافة إلى الخبرات التّطبيقية العملية المطلوب تنميتها لدى المعلّمين للتغلب على المشكلات التي تعترضهم أثناء العمل، وعلى هذا الاساس ينبغي أن تصمم البرامج التّدريبيّة لتحقيق عنصر أو أكثر من تلك العناصر" (حسين، 2012، ص161).

أمّا المكاوي فيعرّف الاحتياجات التّدريبية لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة بأنها: "التّغييرات المطلوب إحداثها في أداء معلّمي المدارس الابتدائية الدّامجة، والتي ينبغي أن تتضمنها برامج إعدادهم وتدريبهم بما يعمل على تحسين هذا الأداء" (المكاوي، 2019، ص311).

ترى الباحثة أن الاحتياجات التّدريبيّة هي: معارف ومهارات وقدرات معينة فنيّة أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها، أي أنها تمثِّل نواحي ضعف أو نقص فنيّة أو حالية أو محتملة في قدرات المعلّمين أو معلوماتهم، وبذلك فهي عملية مستمرة غير منتهية، وذلك نتيجة للتغيرات التّنظيمية أو التّكنولوجية أو مستجدات العمل التّربوي وعمليات التّطوير في المشاريع التّربويّة كمشروع دمج التلاميذ ذوي الإعاقة مثلاً، لذلك لابد من دراسة هذه الاحتياجات وتحديدها بدقة تمهيداً لتلبيتها.

6- أهمية تحديد الاحتياجات التّدريبيّة: إنَّ تحديد الاحتياجات التدريبية يُعد الخطوة الأوّلى والأساسية التي يقوم عليها أيُّ برنامج تدريبي أو تطويري لرفع كفاءة العاملين في تأدية الأعمال المسندة إليهم، فهذه الاحتياجات تُعد معياراً لتوجيه التّدريب إلى الاتجاه الصّحيح والمرغوب، ومعياراً في الاستفادة من الإمكانات المتاحة للتّدريب بالطّرق السّليمة، وعاملاً مهماً لتوفير الوقت والجهد والإنفاق (الموسى؛ الحربي، 2008، ص121).

تؤكد الباحثة أن أهمية تحديد الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الدّمج تكمن في المساعدة على تحديد أولويات التّدريب وبالتّالي توجيه الإمكانات المتاحة للتّدريب من قوى بشرية ومادية نحو سد نواحي القصور والنّقص.

7- مكونات الاحتياجات التّدريبيّة: يمكن تحديد مكونات الاحتياجات التّدريبيّة بما يأتي:

• المعلومات: وتعني الحصول على معارف وأفكار جديدة مع فهمها واستيعابها إلى الحد الذي يستطيع عنده الفرد أن يعبّر عن هذه المعرفة شفاهة أو كتابة أو الاستفادة منها عملياً، مثل معرفة واستيعاب معلومات متعلقة بموضوع معين.

• المهارات: وتعني اكتساب الفرد القدرة على استخدام وسائل جديدة بطريقه فعالة واستخدام نفس الوسائل بطريقه أكثر كفاءة، ويلزم الحصول عليها توفر عاملين رئيسيين هما: الممارسة، والتّفاعل الصّحيح في الموقف التّدريبي.

• السّلوك: ويقصد به اكتساب نزعات للتصرف نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف بطريقه جديدة، أي تكوين مسلك ذهني أو عاده فكرية إيجابية تجاهها، وهذا يتطلب محو قيم واتجاهات قديمة قبل تثبيت هذه الاتجاهات الجديدة وهنا لا تكفي المعرفة وحدها بل يمكن أن تتحقق متى بنيت العملية التّدريبيّة على درجة كبيرة من المشاركة الإيجابية من جانب المتدربين (صادق، 1990).

لقد راعت الباحثة هذه المكونات في أثناء تصميم أداة البحث الحالي وهي استبانة الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة، حيث تكوّنت هذه الاستبانة من محورين هما (محور المعارف النّظرية الأكاديمية، محور المهارات)، وذلك التزاماً بما ورد في الأدبيات التّربويّة عن مكونات الاحتياجات التّدريبيّة.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي نظراً لملائمته لطبيعة البحث وهدفه في تعرّف احتياجات معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة، ويعرف المنهج الوصفي بأنه: "رصد ظاهرة البحث كما هي في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً،

من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة" (عباس وآخرون، 2007، ص74).

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من جميع معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومعلمي غرف المصادر في مدارس التعليم الاساسي الدامجة في محافظة طرطوس، وقد حصلت الباحثة على إحصائية من مديرية التربية في طرطوس تبين عددهم حيث بلغ (381) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2024 /2025 م، أما عينة البحث فقد اختارتها الباحثة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، حيث تم سحب عينة عشوائية من كل مدرسة بحيث تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع الأصلي للمدرسة المسحوبة منها مع أخذ متغير موقع المدرسة بعين الاعتبار وبذلك تكونت عينة البحث من (212) معلماً ومعلمة وهي تمثل نسبة (55.64%) من مجتمع البحث وبذلك تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي، والجدول (1) يوضح المجتمع الأصلي لكل مدرسة والعينة المسحوبة منه.

الجدول رقم (1): المجتمع الأصلي للبحث وتوزع أفراد العينة

المدرسة	الموقع	المجتمع الأصلي	العينة	النسبة المئوية للعينة
الشهيدة فاطمة العلي	مدينة طرطوس	25	19	%76
الشهيد نبيل حمادي	مدينة طرطوس	44	36	%81.81
الشهيد علي الشنبور	مدينة طرطوس	57	43	%75.43
المتنبي	مدينة طرطوس	30	23	%76.66
ذات النطاقين	مدينة طرطوس	42	27	%64.28
الشّهيد محمد كناج	مدينة طرطوس	16	10	%62.5
البحتري	ريف (صافيتا)	18	11	%61.11
الأخطل الصغير	ريف (مشتى الحلو)	8	6	%75
المقلع	ريف (الدريكيش)	17	11	%64.7
الشيخ سعد	ريف طرطوس	20	13	%65
الشهيد عدنان جناد	ريف (بانياس)	21	13	%61.9
المجموع		381	212	%55.64

أداة البحث (استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة):

قامت الباحثة بإعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة؛ وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الاحتياجات التدريبية للمعلمين كدراسات أبي حسين والرزيحي (2016)، والمكاوي (2019)، والمعمرية والتاج (2017)، والاستعانة بالاستبانات المستخدمة فيها.

وقد تألفت الاستبانة بصورتها الأولية من (39) بنداً تتناول محورين (المعارف النظرية الأكاديمية، المهارات ويتضمن أربعة أبعاد هي: مهارات التدريس، والمهارات المتعلقة بالوسائل التعليمية، ومهارات إدارة الصف الدامج، ومهارات التقويم).

– صدق وثبات الاستبانة:

لدراسة الخصائص السيكومترية للاستبانة تمَّ حساب معاملات الصدق والثبات حيث تمَّ التأكد من صدق الأداة بطريقتين:

أ– صدق المحكمين: تمَّ عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اللاذقية و(3) محكمين من مشرفي الدمج التربوي في مديرية التربية في طرطوس من أجل الكشف عن مدى صدق بنود الاستبانة وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض بنود الاستبانة وإضافة (6) بنود لها.

ب– الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم (2) يعرض نتائج حساب معامل ارتباط درجة كل محور من محاور وأبعاد استبانة الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول رقم (2): معامل ارتباط درجة كل محور من محاور استبانة الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية للاستبانة

المحاور والأبعاد	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المعارف النظرية الأكاديمية	**0.959	0.01
مهارات التدريس	**0.885	0.01
المهارات المتعلقة بالوسائل التعليمية	**0.829	0.01
مهارات إدارة الصف الدامج	**0.957	0.01
مهارات التقويم	**0.910	0.01
الدرجة الكلية لمحور المهارات	**0.989	0.01

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.661 – 0.989)، وهذا يعطي دلالة على صدق الاتساق الداخلي، مما يؤكد صدق هذه الاستبانة وإمكانية اعتمادها كأداة في تطبيق البحث الحالي.

ج– ثبات الاستبانة: تمّ حساب ثبات الاستبانة وكل محور من محاورها وأبعاد محور المهارات وفق طريقة ألفا كرونباخ (Alpha's Cronbach) ذلك لأنها تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): معامل ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها حسب معادلة ألفا كرونباخ

المحاور والأبعاد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعارف النظرية الأكاديمية	13	0.986
مهارات التدريس	10	0.946
المهارات المتعلقة بالوسائل التعليمية	4	0.779
مهارات إدارة الصف الدامج	9	0.972
مهارات التقويم	9	0.963
الدرجة الكلية لمحور المهارات	32	0.979
درجة ثبات الاستبانة الكلية	45	0.988

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات ثبات الاستبانة ذات قيمة مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.988)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بقدر جيد من الثبات يجعلها صالحة للاستخدام في البحث الحالي، وبعد حساب صدق وثبات الاستبانة تمَّ التوصل إلى الصيغة النهائية للاستبانة المكونة (45) بنداً موزعة على محورين:

1– محور المعارف النظرية الأكاديمية: ويتكون من (13) بنداً.

2– محور المهارات: ويتكون من (32) بنداً، ويتضمن هذا المحور أربعة أبعاد هي: بُعد مهارات التدريس، بُعد المهارات المتعلقة بالوسائل التعليمية، بُعد مهارات إدارة الصف الدامج، بُعد مهارات التقويم.

لكل بند خمسة بدائل للإجابة تعبّر عن تقدير المعلم لدرجة احتياجه التدريبي وهي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) بحيث يُعطى المستجوَب درجاته وفق مقياس لكرت الخماسي، وقامت الباحثة بتقسيم درجات التواجد إلى ثلاث مستويات حسب المعيار الآتي: (أعلى درجة – أدنى درجة) ÷ 3 ، كما يلي:

– بالنسبة لمحور المعارف النظرية الأكاديمية: (65 – 13) ÷ 3 = 17، وتمّ اعتماد مقدار القفزة (17)؛ وبناءً على ذلك تمَّ تقسيم الدَّرجات كما يلي: من (13–30) درجة ضمن المستوى المنخفض، ومن (31–47) درجة ضمن المستوى المتوسط، ومن (48–65) درجة ضمن المستوى المرتفع.

– بالنسبة لمحور المهارات: (160 – 32) ÷ 3 = 43، وتمّ اعتماد مقدار القفزة (43)؛ وبناءً على ذلك تمَّ تقسيم الدَّرجات كما يلي: من (32–75) درجة ضمن المستوى المنخفض، ومن (76–118) درجة ضمن المستوى المتوسط، ومن (119–160) درجة ضمن المستوى المرتفع.

– وبالنسبة للاستبانة الكلية: (225 – 45) ÷ 3 = 60، وتمَّ اعتماد مقدار القفزة (60)؛ وبناءً على ذلك تمّ تقسيم الدرجات كما يلي: من (45–105) درجة ضمن المستوى المنخفض، ومن (106–165) درجة ضمن المستوى المتوسط، ومن (166–225) درجة ضمن المستوى المرتفع.

النتائج والمناقشة:

أ– النتائج المتعلقة بالتساؤل الأوّل: ما الاحتياجات التّدريبيّة للمعلمين في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس؟

لتعرف الاحتياجات التّدريبية لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات تواجد الاحتياجات التّدريبية لدى معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة على الاستبانة الكلية وعند كل محور من المحاور، فجاءت النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم (4):

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات تواجد الاحتياجات التّدريبية لدى معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة

الاحتياجات التّدريبية	الدّرجة الكلية للمحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التّرتيب	درجة التّواجد
محور المعارف النّظرية	65	48.69	14.502	2	متوسطة
بُعد مهارات التّدريس	50	22.3	3.803	4	متوسطة
بُعد المهارات المتعلّقة بالوسائل التّعليمية	20	29.65	9.103	1	متوسطة
بُعد مهارات إدارة الصّف الدّامج	45	27.81	8.006	2	متوسطة
بُعد مهارات التّقويم	45	24.23	5.114	3	متوسطة
الدرجة الكلية لمحور المهارات	160	97.46	28.782	1	متوسطة
الاستبانة الكلية	225	146.15	43.284		متوسطة

يبين الجدول رقم (4) أن الاحتياجات التّدريبية لمعلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة المدروسة متواجدة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (146.15)، وقد جاء محور المعارف النّظرية الأكاديمية بدرجة تواجد متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (48.69)، وجاء محور المهارات بدرجة تواجد متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ

(97.46)، وتعزو الباحثة تواجد الاحتياجات التّدريبية لدى معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة بدرجة متوسطة إلى:

- تعدد وتنوع أنواع الإعاقات المقبول دمجها في عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، وذلك بسبب الأُسس المعتمدة من قِبل وزارة التربية والتعليم السّورية في قبول دمج التّلاميذ ذوي الإعاقة، حيث تمَّ اعتماد معيار (درجة الإعاقة) وليس معيار نوع الإعاقة، وبالتّالي تعددت أنواع الإعاقات التي قد يعلمها معلّمو الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة وتعددت احتياجاتهم التّدريبية نحوها.
- لم تشمل الدّورات التّدريبية المنفذَّة جميع معلّمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة وبالتّالي بقي العديد منهم دون تدريب على عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في أثناء الخدمة، وذلك بحسب المقابلة التي أجرتها الباحثة مع منسِّقة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مديرية تربية طرطوس.

إنَّ نتيجة الدّراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة حيدر وشعبان (2024) والتي أكدت أنَّ الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدمج والتربية الخاصة جاءت بدرجة متوسطة، وقد فسرت الباحثتان حيدر وشعبان هذه النتيجة بسبب تعدد وتنوع أنواع الإعاقات في مراكز التربية الخاصة، وإلى عدم وجود اختصاص جامعي في كلية التربية بجامعة اللاذقية خاص بالتربية الخاصة، كذلك تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة أبي حسين والرّزيحي (2016) والتي تؤكد أنَّ تقدير المعلّمات لاحتياجاتهن التّدريبية جاء بدرجة متوسطة، وقد عزت الباحثتان السّابقتان تلك النّتيجة إلى نمو وعي معلّمات صعوبات التّعلّم لاحتياجاتهن التّدريبية ووضوحها بشكل أفضل لديهن، إلّا أنّها تختلف مع نتائج دراسة المكاوي (2019) والتي أكّدت أنَّ الاحتياجات التّدريبية لمعلّمي دمج التلاميذ ذوي الإعاقة جاءت بدرجة كبيرة، وقد فسّر الباحث تلك النّتيجة بحداثة تطبيق فكرة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، وانخراط معلّمي المرحلة الابتدائية مع التّلاميذ ذوي الإعاقة دونما إعداد وتأهيل مسبق.

كذلك تعزو الباحثة تواجد الاحتياجات التّدريبية المتعلِّقة بالمهارات بالتّرتيب الأول وتواجد الاحتياجات التّدريبية المتعلِّقة بالمعارف النّظرية بالتّرتيب الثاني إلى تعدد المهارات التّربوية المتعلِّقة بعملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة وتنوعها وصعوبة اكتسابها دون تدريب في أثناء الخدمة أو تدريب في مرحلة الإعداد الأكاديمي، كذلك فإنَّ (52.14%) من عينة البحث يحملون مؤهلاً علمياً من أحد المعاهد التي تدرِّس الاختصاصات الآتية: (لغة انكليزيّة، تربية موسيقيّة، تربية فنيّة، تربية رياضيّة) أي أنهم لم يتلقوا في أثناء مرحلة الإعداد الأكاديمي مقررات ذات صلة بالتّربية الخاصة ومهاراتها.

أما بالنسبة لأبعاد محور المهارات فتعزو الباحثة تواجد بُعد المهارات المتعلِّقة بالوسائل التّعليمية بالتّرتيب الأول ضمن محور المهارات إلى أنه وعلى الرّغم من تصميم دورات تدريبية متعلقة بمهارات استخدام الوسائل التّعليمية كدورات دمج التّقانة بالتّعليم التي التّحق بها معظم المعلّمين إلا أنها كانت دورات لتنمية مهارات المعلّمين لاستخدام الوسائل التّعليمية التي تناسب المواقف التّعليمية العامة ولم يتم تدريب المعلّمين على استخدام وسائل تعليمية خاصة بتعليم التّلاميذ ذوي الإعاقة وذلك بحسب المقابلة التي أجرتها الباحثة مع منسِّقة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مديرية تربية طرطوس، كذلك لم تنفَّذ دورات تدريبية متعلقة بمهارات إدارة الصف الدامج للتلاميذ ذوي الإعاقة على الرغم من تنوّع أنواع الإعاقات المقبول دمجها، إضافةً إلى خصوصية كل نوع منها بالنسبة لاستراتيجيات التدريس التي تناسبه وطرائق تقويمه.

إن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة حيدر وشعبان (2024) حيث تواجدت الاحتياجات التدريبية لِبُعد التأهيل والعلاج بالترتيب الأول، وبُعد تعديل السلوك بالترتيب الثاني، وبُعد التقييم والتشخيص بالترتيب الثالث، وبُعد المعارف النظرية والأكاديمية بالترتيب الرابع، وقد عزت الباحثتان ذلك بعدم وجود اختصاص تربية خاصة في كلية التربية بجامعة اللاذقية.

ب– النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: ما الفرق في الاحتياجات التّدريبيّة للمعلمين في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس وفقاً لموقع المدرسة؟

يمكن الإجابة عن هذا التساؤل من خلال مناقشه الفرضية الآتية: لا يوجد فرق في الاحتياجات التّدريبيّة للمعلمين في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس وفقاً لمتغير موقع المدرسة (مدينة، ريف)، للتحقّق من صحّة الفرضيّة قامت الباحثة بتطبيق اختبار T- Test للعينات المستقلة، لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): نتائج اختبار T– test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير موقع المدرسة

المحاور	اتباع الدورات	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	احتمال الدّلالة	القرار
محور المعارف النظرية الأكاديمية	ريف	158	63.5	9.702	-3.635-	0.003	دال
	مدينة	54	58.74	6.803			
بعد مهارات التدريس	ريف	158	24.42	3.647	-1.451-	0.001	دال
	مدينة	54	22.45	2.214			
بعد المهارات المتعلقة بالوسائل التعليمية	ريف	158	17.87	2.997	-3.235-	0.001	دال
	مدينة	54	14.98	1.603			
بعد مهارات إدارة الصف الدامج	ريف	158	28.18	4.418	-3.365-	0.003	دال
	مدينة	54	22.47	1.831			
بعد مهارات التقويم	ريف	158	26.66	3.023	-1.089-	0.001	دال
	مدينة	54	24.89	3.575			
محور المهارات	ريف	158	97.13	14.085	-4.241-	0.023	دال
	مدينة	54	84.79	9.223			
الاستبانة الكلية	ريف	158	160.63	23.787	-4.684	0.000	دال
	مدينة	54	143.53	16.026			

القرار الاحصائي: يتضح من الجدول (5) أن قيمة T بلغت (4.684-) بمستوى دلالة (.000)<0.05 sig وبالتالي **تُرفض الفرضية الصفرية القائلة بأن الفروق بين متوسطات درجات معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة غير دالة إحصائياً وفقاً لمتغير موقع المدرسة، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة بأنَّ الفروق بين متوسطات درجات معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة دالة إحصائياً وفقاً لمتغير موقع المدرسة**، وذلك لصالح معلمي الريف لأنهم ذوو المتوسط الحسابي الأعلى، أي أنَّ معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الريف أظهروا احتياجات تدريبية أكثر من معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس المدينة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة تمكُّن معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الريف من الالتحاق بالدورات التدريبية المتعلقة بالدمج التربوي وذلك بحسب رأي منسق الدمج التربوي في مديرية تربية طرطوس أيضاً، وقد يُفسَّر ذلك بأنَّ معظم هذه الدورات كانت تتم في مركز المدينة خلال أيام العطل كيوم السبت، ولم يتمكن معظم معلمي مدارس الريف من الالتحاق بها أو تأخر وصولهم إلى مركز الدورة بسبب قلة توفر وسائل النقل خلال أيام العطل، مما يؤدي إلى قلة تلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الريف.

ج– النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: ما الفرق في الاحتياجات التّدريبيّة للمعلمين في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس وفقاً لاتباع المعلمين دورات تدريبية خاصة بالدمج التربوي؟

يمكن الإجابة عن هذا التساؤل من خلال مناقشه الفرضية الآتية: لا يوجد فرق في الاحتياجات التّدريبيّة للمعلمين في المدارس الدّامجة في محافظة طرطوس وفقاً لمتغير اتباع الدورات التدريبيّة الخاصة بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة (مُتَّبِع، غير مُتَّبِع)، للتحقّق من صحّة الفرضيّة قامت الباحثة بتطبيق اختبار T- Test للعينات المستقلة، لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): نتائج اختبار T– test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبيّة الخاصة بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة

المحاور	اتباع الدورات	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	احتمال الدّلالة	القرار
محور المعارف النظرية الأكاديمية	متبع	79	67.2	8.625	-4.264-	0.001	دال
	غير متبع	133	62.84	6.512			
بعد مهارات التدريس	متبع	79	22.74	3.169	-1.217-	0.002	دال
	غير متبع	133	28.52	7.040			
بعد المهارات المتعلقة بالوسائل التعليمية	متبع	79	10.87	2.300	-4.386-	0.001	دال
	غير متبع	133	15.89	3.687			
بعد مهارات إدارة الصف الدامج	متبع	79	21.06	4.279	-3.769-	0.003	دال
	غير متبع	133	32.13	9.721			
بعد مهارات التقويم	متبع	79	20.49	2.953	-1.525-	0.001	دال
	غير متبع	133	25.47	8.164			
محور المهارات	متبع	79	75.16	12.701	-2.647-	0.024	دال
	غير متبع	133	102.01	28.612			
الاستبانة الكلية	متبع	79	142.36	21.236	-3.912	0.000	دال
	غير متبع	133	164.85	35.124			

القرار الاحصائي: يتضح من الجدول (6) أن قيمة T بلغت (3.912–) بمستوى دلالة (.000)< 0.05 sig وبالتالي **تُرفض الفرضية الصفرية القائلة بأن الفروق بين متوسطات درجات معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة غير دالة إحصائياً وفقاً لمتغير اتباع الدورات التدريبيّة الخاصة بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة بأنَّ الفروق بين متوسطات درجات معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة دالة إحصائياً وفقاً لمتغير اتباع الدورات التدريبيّة الخاصة بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة**، وذلك لصالح غير المُتَّبِعين للدورات التدريبية لأنهم ذوو المتوسط الحسابي الأعلى، أي أنَّ معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة غير المُتَّبِعين للدورات التدريبية الخاصة بالدمج التربوي أظهروا احتياجات تدريبية أكثر من معلمي الصّفوف الدّامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة المُتَّبِعين لها.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ الدورات التدريبية الخاصة بالدمج التربوي التي تمَّ تنفيذها تحت إشراف مديرية التربية في طرطوس قد شملت محاور رئيسة ومؤثرة في تنفيذ عملية الدمج التربوي وهي: (دورة دمج ذوي الإعاقة، دورة تعديل السلوك، دورة صعوبات التعلم، دورة البورتج والتدخل المبكر)، وقد شملت كل دورة من هذه الدورات مجموعة من المحاور الفرعية تضمنت تقديم معارف نظرية وتطبيقات عملية، وهذا من شأنه أن يلبّي بعض الاحتياجات التدريبية للمعلمين المُتَّبِعين لها.

الاستنتاجات والمقترحات:

أظهرت نتائج البحث تواجد الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين بدرجة متوسطة بالنّسبة للدرجة الكليّة للاستبانة وبالنّسبة لمحاورها أيضاً، حيث جاءت الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقة بالمهارات بالتّرتيب الأوّل، يليها الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقة بالمعارف النّظرية، وقد أظهر المعلّمون الذين لم يتّبعوا الدّورات التّدريبية احتياجاً تدريبياً أكثر من المعلّمين الذين اتّبعوا تلك الدّورات، لذلك تقترح الباحثة بما يلي:

1– تصميم دورات وبرامج تدريبية بهدف تنمية المعارف النظرية والمهارات التي يحتاجها المعلمون في الصف الدامج كدورات تستهدف تنمية مهارات إدارة الصف الدامج، ومهارات استخدام الوسائل التعليمية الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة، ومهارات تصميم الاختبارات التحصيلية بحيث تناسب أنواع الإعاقات المدمجة، ومهارات تخطيط الدروس بحيث تراعي وجود التلميذ المدمج وتضمن فعالية مشاركته في الدروس والأنشطة المنفَّذة.

2– التوسع في تنفيذ الدورات التدريبية بحيث تشمل أعداداً أكثر من المعلمين، والحرص على شموليتها لمعلمي المدارس الدامجة في الريف، وكذلك المعلمين العاملين في مدارس غير دامجة.

3– التوسع في أعداد المراكز التي يتم فيها تنفيذ الدورات التدريبية بحيث تراعي التوزع الجغرافي للمعلمين بين مناطق الريف والمدينة، والتحاق المعلمين بأقرب مركز تدريبي موجود بمنطقتهم.

4– تخطيط البرامج التدريبية الخاصة بالدمج التربوي بحيث يتم تنفيذ الجانب العملي منها في مواقف تربوية حقيقية تضمن وجود تلاميذ ذوي إعاقة مدمجين مع تلاميذ عاديين.

5– تصميم اختبارات قبلية وبعدية ملحقة بالدورات التدريبية للتأكد من مدى تحقق أهدافها في تنمية المعارف النظرية والمهارات العملية للمعلمين المتدربين، والاحتفاظ بملف إنجاز خاص بكل معلم متدرِّب.

المراجع العربية:

– أبو حسين، وداد؛ الرّزيحي، ريم. (2016). الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمات صعوبات التّعلّم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات. مجلة التّربية الخاصة والتّأهيل مصر، 4 (14)، 36 – 71.

– أبو قمر، محمد؛ مصالحة، عبد الهادي. (2006). اتجاهات التّلاميذ المعاقين بصرياً وذويهم نحو برنامج الدّمج المتبع في مدارس محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلاميّة فلسطين، 15 (1)، 203–237.

– توفيق، عبد الرّحمن. (2006). تحديد الاحتياجات التّدريبيّة بين الهدر والاستثمار. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

– حسين، أسامة ماهر. (2012). دراسة تقويمية للبرامج التّدريبيّة المقدمة من الهيئات والمنظمات الدّولية المانحة لمعلّمي التّعليم الابتدائي بمصر في ضوء أهدافها. مجلة مستقبل التّربية العربية مصر، 19 (79)، 149– 244.

– حيدر، ربا؛ شعبان، هنادي. (2024). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية). مجلة جامعة اللاذقية سورية، 46 (4)، 63– 83.

– الرّوسان، فاروق. (1998). قضايا ومشكلات في التّربية الخاصّة. عمان: دار الفكر.

– الشّخص، عبد العزيز. (2004). تطور النّظرة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة وأساليب رعايتهم. مجلة الإرشاد النّفسي مصر،1 (8)، 175– 199.

– صادق، فاروق. (2006). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التّعلّم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس العاديّة. الرياض: المؤتمر الدّولي لصعوبات التّعلّم.

– صادق، هدى أحمد. (1990). تحديد الاحتياجات التّدريبيّة في القطاع الحكومي. المجلة العربية للتدريب المملكة العربية السعودية، 5 (10)، 11– 33.

– صفير، جاكلين؛ جليكس، جوليا. (2002).الكبار والصّغار يتعلمون: النّهج الشّمولي التّكاملي في رعاية الطفولة المُبَكِّرة، المفاهيم والمبادئ الجزء الأوّل. بيروت: ورشة الموارد العربية وهيئة غوث الأطفال البريطانية، بيروت.

–العزيز، سعيد. (2005). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصّة. عمان: دار الثقافة.

– عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– المعمرية، فاطمة؛ التاج، هيام. (2017). الحاجات التدريبية لمعلّمي التّربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الدّولية للبحوث التّربويّة، 41 (3)، 219 – 244.

– الموسى، عبد الله؛ الحربي، صالح. (2008). الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لاستخدام التعليم الالكتروني في التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، (84)، 116– 148.

– المكاوي، إسماعيل خالد. (2019). الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر. المجلة التّربوية، (68)، 298– 392.

– منصور، سمية؛ عواد، رجاء. (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة بمرحلة رياض الأطفال في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول. مجلة جامعة دمشق، 18 (1)، 301– 355.

– نجار، فريد. (2003). المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. بيروت: مكتبة لبنان.

– وزارة التربية والتعليم. (2024). دليل المدارس الدامجة في الجمهورية العربية السورية. دمشق: وزارة التربية والتعليم.

-Austin, k. (2013). Training needs of paraprofessionals supporting students with autism spectrum disorders. A doctoral dissertation. Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia.

- Chitiyo, M. (2017). Special education professional development needs in Zimbabwe. International Journal of Education, 21(1), 48- 62.

- Lee, F; Sandbank, A; Zymrman, H. (2014). Training Needs for Special Education Teachers in Hong Kong. Journal of Developmental Psychology,14(2), 60-70.

١