**نوقشت رسالة الطالبة زينب ماهر نظام**

**بعنوان**

# تقييم كفايات معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة وفق معايير الجودة

## حالة دراسية: عينة من معلمي غرف المصادر في مدينة دمشق

**وأجيزت يوم الاثنين الواقع في 2024/4/14 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:**

| الاسم | الصفة | التوقيع |
|---|---|---|
| أ.د. آذار عبد اللطيف. | عضواً مشرفاً | |
| د. رجاء عواد | عضواً | |
| د. براءة المصري | عضواً | |

**تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية الخاصة قسم التربية الخاصة.**

الجمهوريّة العربيّة السوريّة

جامعة دمشق

كلّيّة التّربية

قسم التّربية الخاصّة

# تقييم كفايات معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة وفق معايير الجودة

## حالة دراسية: عينة من معلمي غرف المصادر في مدينة دمشق

رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في التّربية الخاصّة

إعداد

**زينب ماهر نظام**

إشراف

الدكتور آذار عبد اللطيف

الأستاذ في قسم التّربية الخاصّة

الدكتورة صفاء أصلان

المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس

2024 -2025

# شكر وتقدير


لا يسعني بعد شكر الله عز وجل على فضله في إتمام هذه الدّراسة

إلا أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى مشرفي الأستاذ الدكتور

**آذار عباس عبد اللطيف**

لتفضله بالإشراف على هذه الدّراسة فكان خير المعين والناصح والمرشد والموجه..
وكان أباً عطوفاً مقدراً لكل الظروف والعقبات التي مررت بها وصولاً لإنجاز هذا العمل..

وكل الشكر والامتنان للدكتورة صفاء أصلان المشرف المشارك على متابعتها ودعمها الدائم..

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أساتذتي أعضاء لجنة الحكم الكرام

**الدكتورة رجاء عواد**

المعطاء ة بلا حدود صاحبة الحكمة والرأي العلمي السديد التي لم تتوانى
عن تقديم ثمرة علمها وفكرها لكل طلابها

**والدكتورة براءة المصري**

المحبة للعلم، والمثابرة على درب النجاح والمعرفة

لتفضلهم لقبول مناقشة هذه الدراسة وتقديم الملاحظات لتجويدها وإظهارها بالشكل الأفضل

كما أتقدم بالشكر الجزيل لعمادة كلية التربية وأخص بالشكر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة الأكارم لما قدموه من دعم ومشورة في مراحل إنجاز هذه الدراسة

فكانوا نعم العون والمشجع والناصح...

والشكر موصول لمدارس الدمج في مدينة دمشق ولمعلمي غرف المصادر فيها

على تقديم التسهيلات والمساعدة التي ساهمت بإتمام الدراسة..


rawpixel

# إهداء

لأنّ الصدارة في قلبي ماوُجِدتْ إلا لك.. فبداية كل الأحاديث ستكون بك..

إلى الرجل الذي لن يكرّر التاريخ عظيماً مثله..

إلى فخري وقوتي وسنديانة عمري الشامخة..

إلى بحر الحب والعطاء..

أبي الغالي

إلى نبض القلب.. إلى من أرى انعكاس فرحتي بعينيها..

إلى من ترحل الشموس إليها ومنها تشرق..

إلى جنّة الله في الأرض.. إلى مصدر الحنان والأمان..

إلى من كانت الداعم الأول لتحقيق طموحي..

أمي الغالية

إلى شخصي المفضّل.. إلى من هوّن عليّ جميع طرقي الصعبة بوجوده..

إلى أجمل هدايا السماء.. وعوضي الجميل.. وبركة أيامي..

إلى من قدم وضحى وتفانى.. وكان الداعم الأكبر..

إلى شريك العمر ورفيق الدرب..

زوجي فراس

# إهداء

إلى صديقي ورفيق دربي..

أمير أيامي القادمة.. وشعلتها المتقّدة..

إلى زهرة العمر التي لن تذبل.. إلى المستقبل المشرق والأمل بالأجمل..

ابني فؤاد

إلى بيت أسراري الملامس لشغاف قلبي..

إلى الحنان الممزوج بنكهة الحب..

إلى الحاضرة في كياني.. مؤنسة روحي الغالية..

أميرتي إنعام

إلى البراءة والطهارة والنقاء..

طاقتي المتجدّدة ومصدر تفاؤلي الدائم..

إلى مصدر سعادتي.. أجمل عطايا الرحمن..

أميرتي نهى

# إهداء

إلى قوتي وضلعي الثابت الذي لايميل..

إلى جبل الرجولة والمروءة والعون..

إلى سندي وركن روحي.. إلى المعطاء بلاحدود..

أخي علي

إلى محفز النجاحات.. ورفيق الأيام..

إلى قيثارة العطاء والحبّ المشغوف بجمال الأخوّة..

إلى من ضحى وأعطى وأجزل.. وكان نعم السند لي..

إلى لحن العمر الجميل..

أخي رضا

إلى الضحكة الّتي تنير قلبي وحياتي..

إلى من تزرع الجمال والفرح في كلّ زاوية من روحي..

إلى صاحبة القلب العطوف.. والعون في الشدائد..

أختي فاطمة

# فهرس المحتويات


| العنوان | رقم الصفحة |
|---|---|
| فهرس المحتويات. | د |
| فهرس الجداول. | ز |
| فهرس الملاحق. | ش |
| ملخص الدراسة باللغة العربية. | ص |
| الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة | 16-1 |
| مقدمة الدراسة. | 1 |
| أولاً: مشكلة الدراسة. | 3 |
| ثانياً: أهمية الدراسة. | 6 |
| ثالثاً: أهداف الدراسة. | 7 |
| رابعاً: أسئلة الدراسة. | 8 |
| خامساً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الاجرائية. | 8 |
| سادساً: حدود الدراسة. | 15 |
| الفصل الثاني: الإطار النظري | 77-18 |
| تمهيد | 19 |
| المحور الأول: الكفايات. | |
| أولاً: ظهور مدخل الكفايات. | 20 |
| ثانياً: تعريف الكفايات. | 21 |
| ثالثاً: أهمية الكفايات. | 22 |
| رابعاً: تصنيف الكفايات. | 23 |
| خامساً: أسس تصنيف الكفايات. | 24 |
| سادساً: مصادر اشتقاق الكفايات. | 25 |
| سابعاً: كفايات معلم غرف المصادر. | 26 |

| العنوان | رقم الصفحة |
|---|---|
| المحور الثاني: غرف المصادر. | |
| أولاً: تعريف غرف المصادر. | 34 |
| ثانياً: أنواع غرف المصادر. | 35 |
| ثالثاً: أهداف غرف المصادر. | 36 |
| رابعاً: مستلزمات غرف المصادر. | 37 |
| خامساً: آلية العمل في غرفة المصادر. | 39 |
| سادساً: واقع غرف المصادر في المدارس الدامجة في مدينة دمشق. | 41 |
| المحور الثالث: المدارس الدامجة. | |
| أولاً: تعريف الدمج. | 44 |
| ثانياً: أهداف الدمج. | 48 |
| ثالثاً: أشكال الدمج. | 49 |
| رابعاً: مسوغات الدمج. | 51 |
| خامساً: عوامل نجاح الدمج. | 52 |
| سادساً: إيجابيات الدمج. | 53 |
| سابعاً: سلبيات الدمج. | 54 |
| ثامناً: معوقات الدمج. | 55 |
| المحور الرابع: معايير الجودة | |
| أولاً: تعريف معايير الجودة. | 60 |
| ثانياً: أهمية معايير الجودة. | 64 |
| ثالثاً: خصائص معايير الجودة. | 66 |
| رابعاً: معايير الجودة في التربية الخاصة والتعليم الدامج. | 66 |
| الفصل الثالث: منهج الدّراسة وإجراءاتها. | 79-126 |
| أولاً: منهج الدّراسة. | 79 |
| ثانياً: متغيرات الدّراسة. | 79 |

| العنوان | رقم الصفحة |
|---|---|
| ثالثاً: مجتمع الدّراسة وعينتها. | 79 |
| رابعاً: أدوات الدّراسة. | 82 |
| خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة. | 125 |
| سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة. | 126 |
| الفصل الرابع: نتائج الدراسة. | 159-128 |
| أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها. | 128 |
| ثانياً: توصيات الدراسة ومقترحاتها. | 159 |
| قائمة المراجع. | 182-161 |
| أولاً: قائمة المراجع العربيّة. | 161 |
| ثانياً: قائمة المراجع الأجنبيّة. | 180 |
| قائمة الملاحق. | 201-184 |
| ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية. | |

# فهرس الجدّاول


| رقم الجدّول | عنوان الجدّول | رقم الصّفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزع مجتمع معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة في مدينة دمشق. | 81 |
| 2 | البيانات الديمغرافية لمعلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة في مدينة دمشق. | 82 |
| 3 | مصادر المعلومات في إعداد استبانة تقييم معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة. | 100 |
| 4 | البنود المعدلة لاستبانة كفايات معلمي غرف المصادر. | 107 |
| 5 | البنود التي تم حذفها من استبانة كفايات معلمي غرف المصادر. | 108 |
| 6 | توزع أفراد العينة الاستطلاعية في المدارس الدامجة في ريف دمشق. | 109 |
| 7 | معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية التقييم والتشخيص. | 111 |
| 8 | دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي. | 112 |
| 9 | دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية تعديل السلوك. | 113 |
| 10 | دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية التواصل مع الأسر. | 114 |
| 11 | دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية إدارة غرف المصادر. | 115 |
| 12 | معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للكفايات الاكاديمية صية. | 116 |
| 13 | دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للكفايات الشخصية. | 117 |

| | | |
|---|---|---|
| 14 | دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للكفايات التكنولوجية | 118 |
| 15 | دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية الممارسات المهنية الأخلاقية. | 119 |
| 16 | دلالة معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية. | 120 |
| 17 | اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا في استبانة الكفايات. | 121 |
| 18 | معاملات ثبات محاور استبيان الكفايات بطريقة ألفا كرونباخ. | 122 |
| 19 | اختبار ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات الفعلي والمتوسط الفرضي. | 128 |
| 20 | اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في متوسط درجات الكفايات تبعاً لمتغير الجنس. | 139 |
| 21 | اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الكفايات تبعاً للمؤهل العلمي. | 143 |
| 22 | اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الكفايات تبعاً لسنوات الخبرة. | 146 |
| 23 | اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في متوسط درجات الكفايات تبعاً لمتغير الدورات. | 153 |

# فهرس الملاحق


| رقم الملحق | عنوان الملحق | رقم الصّفحة |
|---|---|---|
| 1 | أسماء السّادة المحكّمين لأداة الدّراسة حسب المرتبة العلميّة. | 184 |
| 2 | الصورة الأوليّة لاستبانة كفايات معلمي غرف المصادر وفق معايير الجودة. | 186 |
| 3 | الصورة النهائيّة لاستبانة كفايات معلمي غرف المصادر وفق معايير الجودة. | 194 |

# ملخص الدراسّة باللغة العربيّة

**عنوان الدراسة:** تقييم كفايات معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة وفق معايير الجودة.

حالة دراسية: عينة من معلمي غرف المصادر في مدينة دمشق.

هدفت الدراسة تعرف درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة.

تم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتألفت عينة الدراسة من (34) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر العاملين في مدارس الدمج في مدينة دمشق، تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل.

ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة معدة من قبل الباحثة لتقييم كفايات معلمي غرف المصادر وفق معايير الجودة.

وبعد تطبيق الأداة ومعالجة البيانات إحصائياً تم التوصل إلى النتائج التالية:

-درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق لكفاية التقييم والتشخيص وفق معايير الجودة جاءت ضمن المتوسط، وكفايات إعداد البرنامج التربوي، التواصل مع الأسر، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية، الشخصية، الممارسات المهنية الأخلاقية وفي الدرجة الكلية وفق معايير الجودة فوق المتوسط، وكفاية تعديل السلوك والكفايات التكنولوجية جاءت دون المتوسط.

-عدم وجود فروق في كل الكفايات وفي الدرجة الكلية للاستبانة ماعدا كفاية إدارة غرف المصادر لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق في كفاية إدارة غرف المصادر تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع كفايات معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق وفي الدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التقييم والتشخيص، تعديل السلوك، التواصل مع الأسر، الشخصية، التكنولوجية، الممارسات المهنية الأخلاقية وفي الدرجة الكلية للاستبانة لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات إعداد البرنامج التربوي، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم (5 سنوات فأكثر).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التقييم والتشخيص، إعداد البرنامج التربوي، تعديل السلوك، التواصل مع الأسر، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية، الشخصية، التكنولوجية وفي الدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح المعلمين الذين خضعوا إلى (5 دورات فأكثر).

**الكلمات المفتاحية:** الكفايات، غرف المصادر، المدارس الدامجة، معايير الجودة.

# الفصل الأول

## المدخل إلى الدراسة

**مقدّمة الدّراسة.**

**أولاً: مشكلة الدّراسة.**

**ثانياً: أهمية الدّراسة.**

**ثالثاً: أهداف الدّراسة.**

**رابعاً: مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية.**

**خامساً: حدود الدّراسة.**

# مدخل إلى مشكلة الدّراسة

## مقدمة الدّراسة:

تعد سياسة الدمج من السياسات المعاصرة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، حيث تزايد الاهتمام بالدمج، وتنامت صيحات المنادين به منذ العقد الأخير من القرن العشرين، فهو يتيح لهم الفرصة للانخراط في نظام التعليم العام ضمن المدارس العادية.

حيث تقدم خدمات الدمج برامج تربوية فردية متلائمة مع كل إعاقة من حيث طبيعتها واحتياجاتها، كما توفر بيئة تعليمية مناسبة يتوافر فيها الأمان والرعاية اللازمة بوجود معلمين متخصصين في التربية الخاصة.

والدمج هو التحاق التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العامة، ودراستهم المناهج ذاتها التي يدرسها أقرانهم من التلاميذ العاديين مع توفير بعض التكييفات في البيئة المادية والمناهج بما يتناسب مع هؤلاء التلاميذ.

ويعد دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدراس العادية عنصراً مهماً في تمكينهم من الانخراط في المجتمع والتفاعل مع الآخرين، فهو يحقق العدالة الاجتماعية، فيتمكن جميع التلاميذ من الحصول على فرصة التعليم دون تمييز أو أي اعتبارات خاصة بأحوالهم.

ويتم دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العامة في مدينة دمشق من خلال وجودهم في الصف العادي مع التلاميذ العاديين معظم الوقت، وإرسالهم لبعض الوقت إلى غرفة المصادر الموجودة في مدرستهم، وفق جدول زمني محدد.

حيث تعد غرف المصادر أحد البدائل التربوية التي يتلقى بها التلاميذ ذوو الإعاقة خدماتهم التربوية الخاصة، والتي تراعي حاجاتهم التعليمية والجسدية والنفسية.

وهي صف دراسي ملحق بالمدرسة العادية، يستقبل فيه أولئك التلاميذ الخدمات التربوية الخاصة بهم، والتي تنسجم مع حالاتهم وظروفهم بحيث يتم تقديم الخبرات والمعرفة بطريقة مكثفة ومدروسة وممنهجة.

وتحتاج غرف المصادر إلى وجود معلمين مختصين مدربين لتقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة بالشكل الأمثل.

وإن كانت هناك حاجة لتدريب معلمي المدارس العادية بصفة عامة، فالحاجة الأهم لتدريب معلمي غرف المصادر في مدارس الدمج بصفة خاصة، لتمكينهم من توظيف غرفة المصادر، وما تحتويه من وسائل وتقنيات لمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة على تحقيق الفائدة المرجوة من هذا الدمج، فكان من مقتضيات الدمج أن يتمتع معلم التربية الخاصة بمجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية والأخلاقية لكي يتعامل مع ما يفرضه الواقع المعاصر من تنفيذ برامج الدمج، لذا من الضروري العمل على تطوير هؤلاء المعلمين من خلال توفير التدريب اللازم والمستمر لرفع كفاياتهم، حيث إن برامج الدمج تتطلب امتلاك معلم التربية الخاصة لكثير من الكفايات المهنية مثل كفايات إعداد البرنامج التربوي الفردي وكفاية تعديل السلوك وكفاية إدارة غرفة المصادر، إضافة للكفايات الشخصية والكفايات الأخلاقية والكفايات التكنولوجية.

ونظراً لأهمية هذه الكفايات كان لابد من تقييمها، وتحديد مدى امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في مدارس الدمج في مدينة دمشق لها، وذلك بالاستناد إلى مجموعة من معايير الجودة التي من شأنها بيان المستوى المطلوب لهؤلاء المعلمين لأداء المهام الموكلة إليهم بأفضل صورة.

فنجد معايير الجودة طبقت في مجال التربية والتعليم، وركزت بشكل كبير على الشروط الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم الدامج، ذلك أن معلم ذوي الإعاقة لابد أن يمتلك كفايات مرتفعة.

ويمثل تطبيق معايير الجودة في برامج دمج التلاميذ ذوي الإعاقة حاجة ماسة وضرورة ملحة لنجاح تلك المؤسسات التعليمية في تأدية رسالتها، وتحقيق أهدافها، وإثراء كفاءاتها، وتحسين مستوى مخرجاتها لتكون متفقة مع المواصفات العالمية للجودة.

**أولاً: مشكلة الدّراسة:**

يعد معلم غرف المصادر الركيزة الأساسية لنجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية، ونظراً لأهمية الدور المناط إليه في ظل فلسفة الدمج، فقد حظي إعداده وتأهيله باهتمام المعنيين والمشرعين لبرامج التربية الخاصة بسبب المهام الصعبة التي تواجهه في التعامل مع فئة خاصة من التلاميذ غير العاديين، ونظراً لأهمية هذا الدور كان لزاماً عليه أن يمتلك مجموعة من الكفايات التي تؤهله للقيام به بالشكل الأمثل، ومن هذه الكفايات: كفاية التقييم والتشخيص، كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي، كفاية تعديل السلوك، كفاية إدارة غرف المصادر، كفاية التواصل مع الأسر، الكفايات الشخصية، الكفايات التكنولوجية، الكفايات الأكاديمية، الكفايات الأخلاقية.

وقد تختلف هذه الكفايات بين المعلمين باختلاف صفاتهم الشخصية كالجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية التي خضعوا لها.

وفي حال عدم امتلاك معلم غرف المصادر لهذه الكفايات بدرجة كافية لن يكون قادراً على مقابلة احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين، مما ينعكس سلباً على هؤلاء التلاميذ من النواحي الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والسلوكية، وقد أشارت منظمة اليونسكو إلى أهمية إعداد المعلم وفق منحى الكفايات لكونها استراتيجية مهمة لتحسين التعليم، إذ إن أسس ومكونات العملية التعليمية على أهميتها وضرورتها تبقى عاجزة إذا لم يتوافر معها معلم ذو كفاية (الهاشمي وصومان، 2009).

لذلك أصبح إعداد معلم التربية الخاصة على أساس الكفايات أمراً بالغ الأهمية لمواجهة التحديات والتطورات في مجال تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، وهذا ما أشار إليه الكناني (2023) بضرورة إعداد معلمي التربية الخاصة إعداداً أكثر فاعلية، وذلك من خلال التركيز على الكفايات التي يحتاجها المعلم للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

كما أن إيجاد معايير متخصصة لمعلمي التربية الخاصة يعد هدفاً أساسياً لأجل إكسابهم الكفايات اللازمة، والتي تسهم في زيادة كفاءتهم المهنية، وتحسين جودة التعليم الذي يُقَدَم للتلاميذ ذوي الإعاقة، فمن خلال

هذه المعايير الواضحة والمحددة يكون بالإمكان إجراء تقييمات موضوعية لأداء معلم التربية الخاصة (الفقيه، 2017).

وقد أكد العديد من الدراسات ضرورة امتلاك معلمي التربية الخاصة بمن فيهم معلمو غرف المصادر للكفايات اللازمة بدرجة عالية، لكي يتمكنوا من أداء مهمتهم بشكل يتناسب مع احتياجات وقدرات الفئة التي يتعاملون معها، ومن هذه الدراسات دراسة صبح (2016) التي هدفت تعرف درجة امتلاك معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية اللازمة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، وتكونت العينة من (63) معلماً ومعلمة، وأوضحت النتائج أن درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية كانت مرتفعة، ودراسة الشبول والقضاة (2016) التي هدفت تحديد أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية، وتحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفايات، ومدى امتلاكهم لها، وتكونت العينة من (190) معلماً ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أهمية جميع الكفايات التكنولوجية بدرجة مرتفعة.

وعلى الرغم من أهمية الكفايات لمعلمي غرف المصادر إلا أن العديد من الدراسات أظهر قصوراً فيها كدراسة البلوي (2023) التي هدفت تعرف درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، تكونت العينة (235) معلماً ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية جاءت بدرجة منخفضة، ودراسة الكناني (2023) التي هدفت معرفة درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة بمدارس الدمج للكفايات المهنية، وتكونت العينة من (100) معلم من معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج، وأوضحت النتائج أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة عوض وآخرون (2022) التي هدفت تعرف واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي تلاميذ الإعاقة العقلية بمدارس الدمج، تكونت العينة من (100) معلماً ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى وجود قصور بالكفايات المهنية لديهم، ودراسة فتيان (2019) التي هدفت إلى تصميم برنامج قائم على المعايير الدولية لتنمية كفايات واتجاهات المعلمات نحو تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، وتكونت العينة من (10) معلمات في

التربية الخاصة، وبينت النتائج فاعلية البرنامج في رفع الكفايات الضعيفة للمعلمات، ودراسة الدهيمات والبستنجي (2017) التي هدفت تعرف درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الإعاقة، وتكونت العينة من (148) معلماً متدرباً في التربية الخاصة، وبينت النتائج أن المعلمين المتدربين في التربية الخاصة يمتلكون الكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة بدرجة متوسطة، وأوصت هذه الدراسات بالعمل على تنمية هذه الكفايات من خلال عقد دورات تدريبية لهم، وإعداد برامج لتنمية كفاياتهم ليستطيعوا العمل بكفاءة مع التلاميذ ذوي الإعاقة، فكفايات معلم غرف المصادر تعد أساسية ومحورية بحيث إذا تم تحسينها وتنميتها ينتج عنها تغيرات إيجابية في مختلف الجوانب المهنية والشخصية، والتي تنعكس إيجاباً على التلاميذ ذوي الإعاقة.

وقد أشارت حامد (2019) إلى وجود ضعف لدى معلمي الدمج في تقييم التلاميذ المدمجين، وطرق تدريسهم، والعمل بأسلوب التدريب الفردي، لذلك يجب تنمية قدراتهم ومهاراتهم حول تقييم التلاميذ المدمجين، وتكييف المناهج، وطرائق التدريس، واستخدام الوسائل التكنولوجية، وإعداد البرامج الفردية وتنفيذها، والتعاون مع العاملين في المدرسة، وتدريبهم على التواصل مع أولياء الأمور، وذلك من أجل تحقيق أهداف الدمج.

من خلال ما سبق ومن خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والأدبيات النظرية تبين قلة الدراسات التي تناولت تقييم كفايات معلمي غرف المصادر وفق معايير الجودة، ومن خلال قيام الباحثة بدراسة استطلاعية لعدد من مدارس الدمج (عبد القادر الخرساء، نبيل نقرور، نهلة زيدان) في مدينة دمشق، والتحدث إلى معلمي غرف المصادر فيها تبين وجود العديد من المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين من هذه المشكلات: (قلة معرفة هؤلاء المعلمين بأنواع الإعاقات، قلة معرفة المعلمين لأساليب التقييم والتشخيص، وعدم تعاون معلم الصف العادي معهم بما يخص التلاميذ ذوي الإعاقة، ونقص التجهيزات المادية والوسائل والتقنيات في غرف المصادر) والتي تنعكس على أدائهم، لذا يترتب على المعلم امتلاك مجموعة من المهارات والكفايات للتغلب على هذه المشكلات، وقد أكدت (نظام، 2024) على وجود مجموعة من المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين في مدارس الدمج في مدينة دمشق مثل نقص التجهيزات المادية لغرف المصادر، العدد الكبير للتلاميذ ذوي الإعاقة

في الفصل الواحد الأمر الذي لا يتوافق مع معايير الدمج، عدم تعاون معلم الصف العادي وأسر التلاميذ ذوي الإعاقة معهم، بالإضافة إلى نقص الخبرة واختلاف تخصصات هؤلاء المعلمين، من خلال ذلك برزت الحاجة لإجراء هذه الدراسة لتقييم كفايات معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة، فربما تكون حلاً لزيادة ورفع مستوى كفاياتهم، وتلافي جوانب القصور فيها.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

**ما درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة؟**

**ثانياً: أهميّة الدّراسة:**

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

**الأهميّة النظريّة:**

-أهمية عملية التقييم وفق معايير الجودة في تعرف الكفايات التي يمتلكها معلمو غرف المصادر، والعمل على تنمية جوانب الضعف فيها من خلال إعداد برنامج لتنمية هذه الكفايات بالمراحل اللاحقة، للارتقاء بمستوى المعلمين إلى أعلى درجات الكفاءة.

-أهمية عينة الدراسة وهي معلمو غرف المصادر، والتي تعتبر من القواعد الأساسية في عملية الدمج، لذا يجب أن تتمتع بكفايات عالية لتحقيق أهداف الدمج.

-أهمية موضوع كفايات معلمي غرف المصادر الذي يعتبر من المواضيع الحديثة جداً التي تسعى كل الدول لتطويرها لما لها انعكاس على أداء التلاميذ ذوي الإعاقة.

-جدة البحث النسبية على المستوى المحلي كونه من الأبحاث الأولية التي تناولت كفايات معلمي غرف المصادر وفق معايير الجودة على حد علم الباحثة.

**الأهميّة التّطبيقيّة:**

قد يقدم البحث بناء على النتائج التي يتم التوصل إليها بعض التوصيات للمسؤولين في وزارة التربية بضرورة عقد دورات تدريبية شاملة لتطوير كفايات معلمي غرف المصادر للحصول على معلمين بكفاءات مرتفعة ما ينعكس إيجاباً على التلاميذ ذوي الإعاقة.

**ثالثاً: أهداف الدّراسة:**

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

**الهدف الرئيسي:** تعرف درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة.

**الأهداف الفرعية:**

1. تعرف الفروق في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تبعاً لمتغير الجنس.

2. تعرف الفروق في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3. تعرف الفروق في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4. تعرف الفروق في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

**رابعاً: أسئلة الدّراسة:**

- السؤال الرئيس: ما درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة؟
- السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تعزى لمتغير الجنس؟
- السؤال الفرعي الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- السؤال الفرعي الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة وفق معايير الجودة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- السؤال الفرعي الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

**خامساً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:**

**التقييم (Evaluation):**

هو إعطاء قيمة لشيء ما وفقاً لمستويات وضعت أو حددت سلفاً (كوافحة وعبدالعزيز، 2003).

**ويعرف التقييم إجرائياً بأنه:**

درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة لمجموعة من الكفايات وفق معايير الجودة، باستخدام الاستبانة المعدة لذلك.

**الكفايات (Competences):**

مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، وتساعده على أداء عمله بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها (عوض وآخرون، 2016).

**وتعرف الكفايات إجرائياً بأنها:**

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمو غرف المصادر العاملون في المدارس الدامجة، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك، وتتضمن: كفاية التقييم والتشخيص، كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي، كفاية تعديل السلوك، كفاية التواصل مع الأسر، كفاية إدارة غرفة المصادر، الكفايات الأكاديمية، الكفايات الشخصية، الكفايات التكنولوجية، كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية.

وفيما يلي تعريف هذه الكفايات الفرعية:

**-كفاية التقييم والتشخيص (Evaluation and diagnosis competency):**

هي قدرة معلم التلاميذ ذوي الإعاقة على جمع المعلومات باستخدام الأدوات والإجراءات الرسمية وغير الرسمية من مصادر متنوعة للحصول على معلومات كمية ونوعية عن كل تلميذ تساعد الفريق المختص على صنع القرارات المتعلقة بالتلميذ كنوع وكثافة الخدمات التي يحتاجها (أبو نيان، 2020).

**وتعرف كفاية التقييم والتشخيص إجرائياً:**

هي درجة امتلاك معلم غرف المصادر القدرة على استخدام أساليب التقييم الرسمية وغير الرسمية لتقييم الجوانب النمائية للتلميذ ذي الإعاقة بمشاركة فريق متعدد التخصصات، وإجراء اختبارات التشخيص الفارقي بين

الإعاقة والإعاقات المماثلة، والوصول إلى التشخيص الصحيح، وكتابة تقرير شامل لنتائج التقييم والتشخيص بصيغة علمية، وكتابة التوصيات اللازمة في الخطة العلاجية، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**-كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي ( Competency of individual educational programme preparation):**

هي القدرة على تطبيق مجموعة من المهام التي تتضمن قياساً فردياً لقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة، لتحديد مدى أهليتهم لخدمات التربية الخاصة، وتحديد الخدمات المساندة التي يحتاجونها عن طريق فريق متعدد التخصصات، بعد تحديد نقاط القوة والضعف التي يجب تطويرها عند هؤلاء التلاميذ، ويتم كتابتها بشكل برنامج وتطبيقه على مدى العام (الخشرمي، 2013).

**وتعرف كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي إجرائياً:**

هي درجة امتلاك معلم غرف المصادر القدرة على إعداد البرنامج التربوي الفردي من حيث توظيف نتائج التقييم والتشخيص في إعداد البرنامج بمشاركة فريق متعدد التخصصات مراعيًا مستوى الأداء الحالي للتلميذ، وتضمين البرنامج معلومات عامة عن التلميذ، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، ووضع أهداف طويلة المدى، وأهداف قصيرة المدى مع تحديد زمن لبداية ونهاية كل نشاط، إضافة إلى تضمين البرنامج خطة تعليمية تحتوي على مجموعة من الأنشطة لتحقيق الأهداف التعليمية، وتحديد زمن هذه الأنشطة بالشكل الذي يحافظ على انتباه التلاميذ، ثم كتابة التقارير الفصلية والنهائية للخطة التربوية الفردية وفق الأسلوب العلمي، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**-كفاية تعديل السلوك (Competency of behaviour modification):**

هي قدرة المعلم على تغيير السلوك بطريقة مدروسة من خلال زيادة السلوك المقبول أو تشكيل السلوك الجديد المراد تعلمه أو إضعاف السلوك غير المقبول وذلك باستخدام فنيات مناسبة (أخرس وناصر، 2015).

**وتعرف كفاية تعديل السلوك إجرائياً:**

هي درجة امتلاك معلم غرف المصادر القدرة على إعداد وتنفيذ خطة تعديل السلوك من خلال تحديد السلوك المستهدف تعديله بوضوح وتعريفه إجرائياً، وقياسه بأساليب القياس المناسبة، وصياغة الهدف السلوكي، واستخدام فنيات تعديل السلوك المناسبة عند تنفيذ الخطة ومشاركة معلم الصف العادي وأسر التلاميذ ذوي الإعاقة في إعدادها وتنفيذها، والعمل على تقييم فاعلية الإجراءات المستخدمة باستمرار، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**-كفاية التواصل مع الأسر (Competency of communicating with families):**

هي مهارات المعلم في الاتصال والتواصل والتفاعل الإيجابي مع أسر التلاميذ ذوي الإعاقة لتحقيق الأهداف المنشودة من الدمج (المعمرية والتاج، 2017).

**وتعرف كفاية التواصل مع الأسر إجرائياً:**

هي درجة امتلاك معلم غرف المصادر القدرة على التواصل مع أسر التلاميذ ذوي الإعاقة مراعياً اختلاف عاداتهم وقيمهم ومستوى ثقافتهم، وتقديم الدعم والإرشاد لهم بكيفية التعامل مع طفلهم والإجابة عن تساؤلاتهم، وتزويدهم بكل التطورات عن حالته من خلال عقد لقاءات فردية وجماعية مع هؤلاء الأسر، إضافة لتقديم الملاحظات اليومية من خلال دفتر التواصل اليومي، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**-كفاية إدارة غرف المصادر (Competency of resources room management):**

هي قدرة المعلم على توفير المناخ الملائم للتعليم وتنظيم البيئة الصفية وما تحتويه من مكونات مادية لبلوغ الأهداف المخططة (العفاد، 2023).

**وتعرف كفاية إدارة غرف المصادر إجرائياً:**

هي درجة امتلاك معلم غرف المصادر المعرفة بقواعد تنظيم غرف المصادر، والقدرة على تطبيق هذه القواعد من خلال تقسيم الغرفة إلى أركان تعليمية، وتحديد أماكن للنشاطات الفردية والجماعية، وتنظيمها بشكل يسمح لأعضاء فريق العمل بمراقبة التلاميذ دون انتباههم، إضافة إلى وضع الحواجز بين التلاميذ لمنع التشويش

مع مراعاة وجود ركن خالٍ من المثيرات لمنع التشتت، وأن تكون الزينة هادفة ومناسبة للأغراض التعليمية، وترتيب ملفاتهم بمكتبة خاصة لهم، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**-الكفايات الأكاديمية التخصصية (Specialized academic competencies):**

هي امتلاك المعلم المعلومات المعرفية والمفاهيم والمصطلحات والمفردات والمبادئ الخاصة بمجاله، بما يحقق الاهداف التعليمية ( الجماعي، 2010).

**وتعرف الكفايات الأكاديمية التخصصية إجرائياً:**

درجة امتلاك معلم غرف المصادر للمعلومات الأكاديمية حول جميع الإعاقات، والمعرفة بخصائص مراحل النمو للتلاميذ ذوي الإعاقة والخبرة في التعامل معهم، والمعرفة بمحتوى المنهاج المقرر، وتكييفه بما يناسبهم، واستخدام طرائق التدريس المتنوعة والمناسبة لكل تلميذ، وتصميم الوسائل التعليمية، واستخدام التقنيات المتوافرة في غرفة المصادر، وتصميم الخطط التربوية لكل تلميذ، وتصميم أوراق عمل تقييمية تنسجم مع الأهداف الموضوعة، وتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة ضمن مجموعات مع مراعاة مستويات كل تلميذ إضافة إلى متابعة المستجدات في مجال الإعاقة من خلال الخضوع لدورات تدريبية بشكل مستمر، والمشاركة بالمواقع والمنتديات المتعلقة بالتربية الخاصة، والتعاون مع المراكز والمنظمات المختصة بذوي الإعاقة، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**-الكفايات الشخصية (Individual competences):**

هي الخبرات والاتجاهات والقدرات الجسمية والعقلية والانفعالية التي يتمتع بها معلم التلاميذ ذوي الإعاقة (المعمرية والتاج، 2017).

**وتعرف الكفايات الشخصية إجرائياً:**

هي درجة امتلاك معلم غرف المصادر مجموعة من الخصائص والصفات التي تمكنه من العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة من حيث تقبلهم، وبناء أواصر الألفة معهم، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، ومساعدة

أقرانهم من التلاميذ العاديين لتقبلهم، والتمتع بالصبر والبشاشة والمرونة والثقة بالنفس، وجذب التلاميذ وتشويقهم، والقدرة على تحمل ضغط العمل، والمشاركة في العمل الجماعي ضمن فريق العمل من خلال تهيئة مناخ إيجابي في المدرسة، والتعاون مع معلم الصف العادي بشكل فعال، وإقامة علاقات طيبة مع الزملاء، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**-الكفايات التكنولوجية (Technological competencies):**

هي أعلى مستوى من المعارف والمعلومات والمهارات الخاصة بمجال تكنولوجيا التعليم اللازمة للمعلم لتجعله يصل إلى أعلى درجة من الاتقان يمكن الوصول إليها في أدائه لمهامه (بني دومي، 2010).

**وتعرف الكفايات التكنولوجية إجرائياً:**

هي درجة امتلاك معلم غرف المصادر القدرة على استخدام الحاسوب وبرامجه في عمل ملفات للتلاميذ، وبناء الاختبارات وطباعتها، وتحليل نتائج التلاميذ إحصائياً، واستخدام التقنيات والوسائل التعليمية كالسبورة الذكية والأجهزة التعويضية كأجهزة تضخيم الصوت والمعينات السمعية، وآلة برايل، وألواح التواصل والتواصل بالصور والمسجلات الصوتية، والكتب الإلكترونية الناطقة، والبرامج الخاصة بالتهجئة، واستخدام محركات البحث لتصفح المواقع الإلكترونية، ورفع الدروس على شبكة الإنترنت، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**-كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية (Competency of moral career practices):**

هي امتلاك المعلم لمجموعة من المعايير والمبادئ التي تهيمن على السلوك المهني عند ممارسة مهنته في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، وتتعلق بما هو صحيح وما هو خاطئ (2020).

**وتعرف كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية إجرائياً:**

هي درجة امتلاك معلم غرف المصادر لمجموعة من المبادئ الأخلاقية التي تمكنه من التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة باحترام وتواضع وشفافية وعدالة وتجنب السخرية والاستهزاء بهم والعنف معهم، إضافة إلى

المحافظة على خصوصيتهم وأسرارهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، واحترام جميع الأفراد العاملين بالمدرسة، والالتزام بالقوانين المنظمة للعمل بالمدرسة، والتي تقيسها الاستبانة المعدة لذلك.

**غرف المصادر (Resources room):**

هي غرفة صفية مجهزة بالأدوات والوسائل التعليمية داخل المدارس العادية يلتحق بها التلاميذ ذوو الإعاقة، ويتلقوا فيها خدمات التربية الخاصة، وفق جدول زمني محدد (الزبون، 2018).

**وتعرف غرف المصادر إجرائياً بأنها:**

غرفة صفية موجودة ضمن المدرسة العادية التي تخضع لنظام الدمج في مدينة دمشق، تقدم خدمات تربوية خاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة، ومجهزة بمجموعة من التقنيات والوسائل التعليمية والبرامج التربوية لتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ، والتي تساعد على تحقيق الهدف المنشود من الدمج.

**معلم غرف المصادر (Resources room teacher):**

هو ذلك الشخص الذي يسهم بدور فاعل في عملية تعليم وتدريب التلاميذ ذوي الإعاقة بحسب فئة الإعاقة، وذلك في غرفة صفية خاصة تعرف بغرفة المصادر (محمد وعواد، 2013).

**ويعرف معلم غرف المصادر إجرائياً بأنه:**

معلم من اختصاصات مختلفة تم إعداده ليقوم بدور مهم في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في غرفة المصادر في المدارس العامة، ويمتلك مجموعة من الكفايات اللازمة للقيام بدوره بالشكل الأمثل.

**المدارس الدامجة (Inclusive schools):**

هي المدارس الحكومية التي تعمل على وضع التلميذ غير العادي في الصف العادي مع التلاميذ العاديين لبعض الوقت، بحيث تهيئ الظروف المناسبة لإنجاح فكرة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة مع العاديين (الخطيب، 2004).

**وتعرف المدارس الدامجة إجرائياً بأنها:**

هي مدارس نظامية في مدينة دمشق تستقبل التلاميذ ذوي الإعاقة للحصول على حقهم بالتعليم مع أقرانهم من التلاميذ العاديين، مع تقديم الدعم والخدمات اللازمة لهؤلاء التلاميذ.

**معايير الجودة (Quality standards):**

هي محكات مرجعية يتم بوساطتها فحص الأهداف التي يتم تحديدها، والمعايير تصف المتطلبات والشروط الواجب الوفاء بها، وتوافر الأساس الكمي والكيفي الذي يتم على أساسه استخلاص نتيجة تقويمية (البهواشي، 2007).

**وتعرف معايير الجودة إجرائياً بأنها:**

مجموعة الشروط والمواصفات الصادرة عن منظمات دولية، والتي ينبغي توافرها في معلمي غرف المصادر، والتي اشتقت منها الكفايات المستخدمة في أداة الدراسة.

**خامساً: حدود الدّراسة:**

تم إجراء الدراسة في الحدود الآتية:

1. **الحدود الزّمانيّة:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023-2022.
2. **الحدود المكانيّة:** طُبقت الدراسة على معلمي غرف المصادر العاملين في جميع مدارس الدمج في مدينة دمشق.

3. **الحدود البشرية:** تألفت عينة الدراسة من (34) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة.

4. **الحدود العلمية:** اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة من إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري

- تمهيد.
- المحور الأول: الكفايات.
- المحور الثاني: غرف المصادر.
- المحور الثالث: المدارس الدامجة.
- المحور الرابع: معايير الجودة.

**تمهيد:**

تسعى الدراسة الحالية إلى تقييم كفايات معلمي غرف المصادر وفق معايير الجودة، وفي ذلك السياق يقدم هذا الفصل الجانب النظري مقسماً إلى أربعة محاور، **المحور الأول** الذي يتطرق إلى كفايات معلمي غرف المصادر متناولاً ظهور مدخل الكفايات، وتعريف الكفاية وأهميتها، ثم تصنيف الكفايات وأسسها ومصادر اشتقاقها، ويسلط الضوء على كفايات معلمي غرف المصادر بشكل خاص، أما **المحور الثاني** فيتناول غرف المصادر فيعرض تعريف غرف المصادر، ثم أنواع غرف المصادر وأهدافها، ثم يسلط الضوء على مستلزمات غرف المصادر، ويوضح آلية العمل فيها، أما **المحور الثالث** يتناول المدارس الدامجة، فيسلط الضوء على تعريف الدمج، ثم يلقي الضوء على أهداف الدمج ثم أشكاله، ثم يوضح مسوغات الدمج وعوامل نجاحه، من ثم يسلط الضوء على إيجابيات الدمج وسلبياته ومعوقاته، وأخيراً **المحور الرابع** الذي يتناول معايير الجودة، فيعرض تعريف معايير الجودة وأهميتها، ثم يبين خصائص معايير الجودة، ومن ثم يسلط الضوء على معايير الجودة في التربية الخاصة والتعليم الدامج.

# المحور الأول

## الكفايات

**أولاً: ظهور مدخل الكفايات.**

**ثانياً: تعريف الكفايات.**

**ثالثاً: أهمية الكفايات.**

**رابعاً: تصنيف الكفايات.**

**خامساً: أسس تصنيف الكفايات.**

**سادساً: مصادر اشتقاق الكفايات.**

**سابعاً: كفايات معلم غرف المصادر.**

## المحور الأول: الكفايات (Competences)

### أولاً: ظهور مدخل الكفايات (Competences approach emergence):

حظي مدخل الكفايات بوصفه أحد المداخل التربوية الحديثة –التي قيض لها الانتشار في النصف الثاني من القرن العشرين–باهتمام كبير، وقد نشأت في الولايات المتحدة الأميركية عام (1968) حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات ( Competency Based Teacher Education) والتي نادت بضرورة إحداث تغييرات في تأهيل المعلم وبرامج إعداده، ويعود السبب في نشوء هذه الحركة إلى تحذير العديد من المربيين الأميركيين البارزين من عدم أهلية الكثير من المعلمين وتدني مستواهم (آل قصود، 2002).

كما ساعد على ظهور هذا المدخل عوامل كثيرة من أهمها التقنيات التربوية، وما نتج عنها من أساليب جديدة للتعليم كالتعليم المبرمج والتعليم المصغر، وتفريد التعليم، وتطور وسائل التقويم وأدواته، إضافة إلى الزيادة الهائلة في مخرجات برامج اعداد المعلمين التي ساعدت على ظهور عدد كبير منهم في الميدان التربوي ممن تتوافر فيه الكفايات اللازمة لمهنة التعليم (الراوي، 2018).

وإن العصر الحالي وما فيه من تطورات في جميع المجالات فرض على المعلم امتلاك مجموعة من الكفايات انطلاقاً من عدة أبعاد ومنها: البعد الوجداني المتمثل في الاقتناع بالمهنة، والرغبة والتحمس للعمل فيها، والإيمان بقيمة تطوير الذات والأداء، والبعد المعرفي التخصصي الذي يقتضي احترام شروط المؤهل العلمي في مهنة التدريس، والفهم العميق للمادة الدراسية وإشكالياتها وخصوصيتها، والبعد المهني المتمثل في إكساب المعلم كفايات مهنية ومهاراتية ومنهجية تجعله قادراً على التعامل مع المستجدات، وتكييفها مع خصوصية المادة (إعزة، 2009).

وقد كان في السابق مدخل الكفايات مقتصراً على المجال الصناعي، حيث كان ينظر إليه على أنه المدخل الذي يهتم بشكل أساسي بالمهارات والمعارف التي يحتاجها العاملون في المصانع أو الموظفون في الشركات لتحقيق الكفاءة في أعمالهم، ولكن مع تطور الفكر التربوي ونتيجة للشعور المتزايد بضرورة ربط التعليم بالأداء الفعلي، بحيث لا ينظر إلى التعليم فقط كعملية نقل للمعلومات، بل كوسيلة لتطوير مهارات ومعارف

يمكن تطبيقها في الحياة الواقعية، بحيث لا يركز فقط على المهارات المهنية، بل أيضاً على المهارات الحياتية والاجتماعية التي يحتاجها الأفراد ليكونوا أكثر فاعلية في المجتمع وسوق العمل، وبهذا دخل مفهوم الكفاية إلى الأدب التربوي بعد أن كان معروفاً في الأوساط الفكرية والصناعية.

**ثانياً: تعريف الكفايات (Competences definition):**

تعددت التعريفات بالنسبة لمفهوم الكفاية، ولم يتم اعتماد تعريف واحد محدد لها، إلا أن ذلك لم يؤد إلى اختلاف كبير حول تعريفها، **وفيما يلي عرض لمجموعة من التعريفات:**

ورد تعريف الكفاية في معجم المصطلحات التربوية والنفسية (2003) بأنها: أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم.

وعرفها (2000) Greenfield بأنها التمكن من المعارف والمهارات والمقدرات الخاصة بالفرد وفق معايير محددة.

وعرفها الأحمد (2005) بأنها مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع من دونها أن يؤدي عمله بالشكل المطلوب.

وجاء في تعريف جامعة شمال كارولينا بأن الكفاية مجموعة من أنماط السلوك التي تضم المهارات والمعارف والصفات المتوافرة في شخص ما، والتي تعد ذات قيمة للجامعة كمنظمة ( University of North, Carolina,2006).

وقد عرف الشخص والتهامي (2014) الكفايات بأنها مجموعة المهارات التي يجب أن تتوافر لدى المعلمين، كي يستطيعوا أداء عملهم بنجاح.

والكفاية كما عرفها عوض (2016) هي عبارة عن مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها.

وقد عرف السبحي وآخرون (2015) الكفاية بأنها مقدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في المواقف الحياتية الفعلية بناء على قدراته الذاتية على امتلاك المعارف والمهارات بطرق مختلفة تشير لحسن الأداء والتفكير بعمق لتصبح المعرفة جزءاً من سلوكه.

وورد تعريف الكفاية في الحصيني (2020) بأنها قدرة المعلم على القيام بالواجبات والأدوار والمهام التي يكلف بها بكفاءة، وتتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المختلفة.

وبشكل عام تعتبر الكفايات مزيجاً بين المعارف والمهارات والقدرات التي تُمكن المعلم من التفوق في مجاله، ونلاحظ وجود سمات مشتركة بين التعريفات السابقة، أهمها أنها تشير إلى المهارات والمعارف التي تمكن المعلم من أداء مهامه بشكل فعال، وتؤهله للحياة المهنية.

وبناءً على هذه التعاريف فإنه أصبح من الأهمية بمكان أن يمتلك المعلم مجموعة من الكفايات في ضوء المستجدات التربوية والفكرية والعلمية والتكنولوجية ليتمكن من اللحاق بركب التطور والإسهام الفعال في تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها المنشودة.

### ثالثاً: أهمية الكفايات (Significance of competencies):

تتمثل أهمية الكفايات لمعلم التربية الخاصة في كونها تساعده في تقديم خدمات تعليمية فعالة وشاملة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وقد أشار (Isik and Seymen, 2023) نقلاً عن دراسة (الهاجري، 2024) أن أهمية الكفايات تتمثل في الآتي:

- **تقديم تعليم مخصص:** يحتاج معلمو التربية الخاصة لفهم عميق لاحتياجات وتحديات التلاميذ ذوي الإعاقة، والكفايات تمكنهم من تحليل هذه الاحتياجات وتقديم تعليم متخصص بما يناسبها.
- **استخدام أساليب تعليم فعّالة:** يحتاج المعلمون إلى مهارات تدريس خاصة تتيح لهم التفاعل بشكل فعّال مع التلاميذ ذوي الإعاقة، من خلال فهم كيفية استخدام التقنيات والموارد المناسبة لتسهيل التعليم.

- **التواصل مع الأسر والجهات الفاعلة:** يتيح امتلاك معلم التربية الخاصة للكفايات اللازمة التواصل بشكل فعال مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة والجهات الفاعلة الأخرى، مما يسهم بتحسين جودة التعليم لهؤلاء التلاميذ.
- **تطوير برامج تعليمية ملائمة:** يحتاج معلمو التربية الخاصة إلى القدرة على تطوير وتنفيذ برامج تعليمية تلبي احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة، ويتم ذلك من خلال تقييم هؤلاء التلاميذ وضبط النتائج لتحقيق أهداف التعليم، وتسهل الكفيات –في حال امتلاكها وبدرجة عالية – عمل المعلم في تلك البرامج.
- **التحديث المستمر:** لابد للمعلم ونتيجة التطور المتسارع والمستمر العمل على تطوير معارفه ومعلوماته ومهاراته وفقاً لأحدث الابتكارات والأبحاث، ويتم ذلك من خلال امتلاكه للكفايات اللازمة.

## رابعاً: تصنيف الكفايات (Classification of competencies):

تعددت تصنيفات الكفايات، واختلفت وفقاً لتحديد محاورها واستخدامها، ومن هذه التصنيفات:

هناك أربعة أنواع لكفاية المعلم وجميعها ضرورية لكي يمكننا أن نطلق عليه صفة المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النتائج التعليمية، وهذه الكفايات كما أشار إليها (الحمداوي، 2017) و(الحيلة، 2003) هي:

**الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله، كما تشير إلى معرفة أدواره كمعلم وقائد ومربي ومرشد وموجه، ومعرفة خصائص المتعلمين واستعدادهم للتعلم، وأهداف التعليم وخصائصه، ومعرفة أهمية النمو المهني للمعلم ومجالات هذا النمو، ومعرفة محتوى المنهاج وكيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها، كما تتضمن الكفايات المعرفية معرفة أهم طرائق التدريس ومميزات كل منها وعيوبها وكيفية استخدامها، وأيضاً المعرفة بالوسائل التعليمية وأنواعها ومعايير اختيارها.

**الكفايات الوجدانية:** وتشير إلى استعداد المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهاته نحو المهنة، كما تشير الكفايات الوجدانية إلى إخلاصه في عمله، وشجاعته، وتواضعه، وصبره، وتسامحه، لباقته وحكمته، ودقة ملاحظته، وتفكيره العقلاني، وتقديره للعلم وتشجيعه لتلاميذه، بالإضافة إلى أنه موضوعي في التعامل مع المواقف ولا يغلب نزعاته الشخصية، وغير متعصب لآرائه.

**الكفايات الأدائية:** وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المعلم، وتتضمن محافظته على صف منظم ومرتب وجو مناسب للتعلم، وإثارة تفكير تلاميذه فلا يعطيهم إجابات جاهزة، ويقدم مادته العلمية بشكل صحيح ومثير، ويوظف جميع مصادر التعلم المتاحة، ويستخدم الوسائل التعليمية في الوقت المناسب وبكفاءة واضحة، ينوع في أساليب تدريسه، ويقوم بإعداد وسائل تعليمية مبتكرة، كما يكون صوته واضح ومميز ويستخدم تغيير لطبقات هذا الصوت باقتدار.

## خامساً: أسس تصنيف الكفايات (Principles of competencies classification):

هناك العديد من الأسس لتحديد الكفايات واختيارها من بين مجموعة الكفايات في جميع جوانبها، ومن أبرز هذه الأسس كما أشار إليها (الطعمة، 2013) و(هلال، 2000):

**الأساس الفلسفي:** ويتم وضع المنطلقات التي تتناسب مع قيم المجتمع وفلسفته، حيث تعتمد على تصور فلسفي معين حول النتاجات المرغوبة للعملية التربوية، كما تركز على القيم الأخلاقية والمبادئ الإنسانية المهمة في الجتمع.

**الأساس التطبيقي:** وفيه الاستعانة بما أثبتته التجربة، ويركز على تطبيق المعرفة والمهارات في المواقف العملية والمهنية بفاعلية مما يساهم في تحسين الأداء في مختلف المجالات.

**الأساس الأدائي:** وفيه الاستناد في تحديد الكفاية على أساس تحديد الأدوار والمهام والواجبات التي سيؤديها الفرد.

**الأساس الواقعي:** ويقصد به العودة إلى البرامج المحلية والمقررات الموجودة وإشراك العاملين في تنظيمها، فضلاً عن وجود وسائل وأدوات يتم استخدامها في تحديد الكفايات.

**أساس الممارسة:** والذي يقوم على مفهوم مفاده أن الكفايات اللازمة للمعلم يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم عملية التعليم.

## سادساً: مصادر اشتقاق الكفايات (Sources of competences derivations):

تتعدد المصادر التي تستخدم في اشتقاق الكفايات في المجال التربوي، وقد أجمع العديد من التربويين على أكثر من مصد لاشتقاق الكفايات الهامة التي يجب أن تتوفر لدى المعلمين، ومن أهم هذه المصادر كما جاء في (جامل، 2015) و (الأسدي وآخرون، 2016) ما يلي:

-**تبني نظرية تربوية:** لابد من اعتماد نظرية تربوية بحيث يتم اشتقاق الكفايات بما يتناسب مع أسسها ومنطلقاتها.

-**ترجمة محتوى المقررات القائمة:** يعتبر هذا المصدر أكثر المصادر استخداماً، حيث تشتق الكفايات من هذا المصدر من خلال تحليل محتوى المقررات وترجمتها إلى كفايات وتحويلها لعبارات تقوم على الكفاية.

-**تحليل المهام التعليمية:** أي تحليل العمل والمهام والأدوار التي يقوم بها المعلم إلى كفايات تساعده على تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.

-**تحليل سلوك المعلم:** يتضمن ذلك استنتاج عدة أوصاف لسلوك المعلم الفعال وإخضاع تلك الأوصاف للتحليل والتركيب والتقويم ومن ثم استخراج مجموعة من السلوكيات التي تشكل كفايات المعلم.

-**تقدير الحاجات:** ويتطلب ذلك تقدير حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم من معلمين ومشرفين تربويين وتلاميذ، لاشتقاق الكفايات في ضوء هذه الحاجات.

-**البحوث والدراسات:** تساعد البحوث والدراسات في تحديد الكفايات التي يفترض توافرها لدى المعلمين.

-**قوائم الكفايات:** ويعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات، بما يتيح إمكانية الاختيار منها ما يتلائم وحاجات المجتمع.

-**استطلاع آراء الخبراء والمختصين والعاملين بالميدان:** يعتمد هذا المصدر على الآراء الموضوعية النابعة من الواقع الميداني بمشكلاته واحتياجاته حيث يتم الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم وتنظيماته المهنية في اشتقاق الكفايات وتضمين ما يرونه ضرورياً منها في إعداد المعلمين.

**وتشير الدراسة الحالية إلى المصادر التي اشتقت منها الكفايات وهي:**

-استطلاع آراء الأطراف المعنية من المعلمين ومديري المدارس الدامجة والأساتذة أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في كلية التربية في مدينة دمشق حول أهم الكفايات الواجب توافرها لدى معلمي غرف المصادر.

-الاعتماد على مجموعة من معايير الجودة العالمية في إعداد المعلمين.

-الاعتماد على دراسات سابقة تناولت قوائم حددت الكفايات اللازمة لمعلم غرف المصادر.

-تحليل الواقع من خلال تحديد ما يحتاجه المعلم من كفايات بناء على تعرف المهام الموكلة إليه والفئة التي يقوم بتدريسها.

## سابعاً: كفايات معلم غرف المصادر (Competences of resource room teacher):

إن الاهتمام الحالي في التوسع في سياسة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية من مقتضياته أن يمتلك معلم غرف المصادر الكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وأن يتسم بمجموعة من القدرات التي تمكنه من تصميم البرامج التدريبية، وأن يكون لديه المعرفة الكافية عن المنظومة التربوية التي يعمل ضمنها، ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ويستخدم وسائل تعليمية متنوعة من الأنشطة المختلفة، وأن يستخدم التقويم الشامل الذي يشمل كل النواحي المعرفية والمهارية والوجدانية (الحديدي والخطيب، 2005).

وهذا ما أكده النمر(2006) في أنه أصبح من الأهمية بمكان أن يتمتع معلم غرف المصادر بمجموعة من الكفايات التي توضح طبيعة دوره، كالإعداد النظري في مجال التربية الخاصة، والاختبارات واستخدامها واستخراج النتائج، والإعداد التدريبي في علاج التلاميذ ذوي الاعاقة، واستخدام الاختبارات التي سوف يتم تطبيقها أثناء عمله على الأقل، والمعرفة بأساليب التدريس والمناهج، وتوجيه الأهل للتعامل مع طفلهم.

ويجب على معلم غرف المصادر أن يمتلك مجموعة من الكفايات التي ترتبط باستخدام أساليب تدريسية خاصة وفاعلة، ومعرفة أثر الإعاقة على المتعلم، والتقييم الجماعي للطلبة، والتواصل مع أسرة الطفل المعاق من أجل مساعدته، والوعي بالتطورات الحديثة، واستثمارها في مجال رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات، وأهمية التعاون مع المؤسسات التدريسية والتأهيلية المتخصصة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة (رمضان، 2011).

إن الكفايات التي يجب توافرها لدى معلمي غرف المصادر بتخصصاتهم كافة، تتضمن كفاية التخطيط للدرس، كفاية صياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية، وبما يتلاءم مع مستوى خبرات التلاميذ حسب إعاقاتهم، وكفاية تحديد الوسائل التعليمية الملائمة للدرس، فالمعلم هنا يحدد الوسيلة التعليمية المرتبطة بأهداف الدرس وموضوعه، والتي تستثير اهتمام الطلبة بحسب إعاقتهم، كما تتضمن كفايات تنفيذ الدرس، وتشتمل على استخدام المعلم التهيئة المناسبة لتنشيط التلاميذ، وجذب انتباههم حسب ظرف إعاقتهم، ومعرفة طرائق التدريس الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ أهداف البرامج التربوية وتحقيقها على أساس الخطة التربوية الفردية، لضمان مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم (قرشم، 2004).

واستدعت خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة، وجود كفايات محددة يحتاج معلم غرف المصادر أن يمتلكها حتى يتمكن من تعليم هذه الفئة من التلاميذ، لذلك اهتمت المنظمات والمؤسسات المعنية في مجال تعليم وتدريب ذوي الإعاقة بتطوير الكفايات اللازمة للمعلمين العاملين مع هذه الفئة، ولهذا فقد اعتمد مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Council for Exceptional Children (CEC) (2003) مجموعة من الكفايات الواجب توافرها في معلم غرف المصادر هي (CEC, 2003):

1. **المعرفة العامة بالأسس الفلسفية والنظريات الأساسية في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:** وتشتمل هذه المعرفة على النماذج والنظريات الفلسفية التي تؤمن القاعدة العلمية لممارسة التعليم، كما تشتمل على المعلومات المتعلقة بأسباب الإعاقة، وأثرها على باقي الحواس.
2. **المعرفة بخصائص نمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:** إضافة إلى المعرفة بالأثر الناجم عن الإعاقة على الجوانب التعليمية والنفسية والاجتماعية، وزيادة وعي المعلم بالاختلافات بين الأفراد ذوي الإعاقة والعاديين، ومعرفته بالنمو المعرفي لهم ضمن إطار المرحلة العمرية.
3. **المعرفة بأسلوب التعلم المناسب للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حسب كل فئة على حدة:** وتتضمن معرفة الخيارات التربوية والتعليمية المتوافرة ضمن الإطار الاجتماعي والانفعالي والثقافي واللغوي، وأثر الإعاقة على الخبرات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة.
4. **المعرفة باستراتيجيات التدريس:** وتعد المصدر الذي يستقي منه المعلمون الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، إضافة إلى معرفة البرنامج التربوي الفردي، وأساليب التواصل المختلفة، وكيفية استخدامها في التطبيق العملي.
5. **المعرفة بالبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي:** حيث يسهم في خلق جو من المودة، إضافة إلى أن هذه المعرفة تزيد من فرص التفاعل للتلاميذ ذوي الإعاقة على المستويين المدرسي والاجتماعي، كما يتطلب من المعلمين تعرف أساليب تكييف البيئة التعليمية لتلبية الاحتياجات الجسمية، والمعرفية، وتسهيل إدارة الصف، ومن ثم زيادة فرص التعلم.
6. **المعرفة باللغة ومكوناتها:** حيث تعد اللغة أحد أهم أبرز مظاهر التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة، كما أنها تؤثر في التحصيل الدراسي والمعرفي لديهم، وعلى نموهم بشكل عام، ويطلب هنا من المعلمين المعرفة بمكونات اللغة، والأنماط اللغوية، والأنماط غير اللغوية المستخدمة من قبل التلاميذ ذوي الإعاقة، وأثر تلك اللغة على النواحي التعليمية، والاجتماعية، والنفسية في حياة التلميذ.

7. **المعرفة بأسس التعاون والمشاركة:** يجب أن يكون المعلم على معرفة بأثر التواصل في تطور العلاقات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام، والأسرية بشكل خاص، وفي كيفية توفير فرص لإقامة علاقات تجمع بين ذوي الإعاقة والعاديين، وكذلك دعم أساليب التواصل المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة تبعاً لاحتياجاتهم الفردية.
8. **المعرفة بتخطيط التعليم:** ويتضمن ذلك تقديم نموذج للخيارات التربوية، والتعليمية، والمهنية المتاحة تبعاً لقدراتهم، واحتياجاتهم، وتتضمن هذه المعرفة استخدام المصادر التعليمية المختلفة، ومن أهمها استخدام التكنولوجيا في التعليم، إضافة إلى المهارة في دمج أساليب التواصل المختلفة، بحيث تتواءم وفلسفة التعليم، ويتطلب من المعلم هنا معرفة أساليب التخطيط الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة.
9. **المعرفة بأساليب التقييم والتشخيص:** وتعد قاعدة للتعرف على الأساليب المختلفة في التعليم حسب كل فئة من فئات الإعاقة، وفي اختيار الأدوات الأكثر ملاءمة لتقييم وتشخيص التلاميذ ذوي الإعاقة.
10. **المعرفة بأخلاقيات ممارسة المهنة:** إن معرفة المعلم بمسؤولياته وبأدواره تشكل دعماً للكوادر التعليمية الأخرى في المدرسة، وتسهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وفي تطبيق الاستراتيجيات الموضوعة، كما تتطلب أخلاقيات ممارسة المهنة معرفته بحقوق هؤلاء التلاميذ ذوي الإعاقة، والعمل على المطالبة بتنفيذ تلك الحقوق، أو تفعيلها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال مشاركة المعلمين بالمؤسسات، والجمعيات، والمنظمات التي تعمل على مساعدة هؤلاء التلاميذ في حصولهم على تلك الحقوق.

**وفي مدارس الدمج في مدينة دمشق فإن معلم غرف المصادر لابد أن يقوم بالمهام التالية لكي يؤدي دوره المنوط إليه، وهذه المهام هي:**

-الاطلاع على نتائج التقييم والتشخيص الموجودة بملف التلاميذ ذي الإعاقة بهدف تحديد الاحتياجات الأساسية لكل تلميذ، لاعتماد البرنامج التربوي الفردي، والعمل على تنفيذه وتقويمه وتعديله.

-تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة المهارات المعرفية والاجتماعية والتواصلية التي لا يستطيع معلم الصف تعليمهم إياها في غرفة الصف العادية.

-تطوير الوسائل التعليمية وتعديلها بما يتناسب والاحتياجات التربوية الخاصة.

-المساهمة في زيادة مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة في الأنشطة الصفية وغير الصفية.

-بذل الجهد لإيجاد البيئة المادية والتربوية الآمنة والمحفزة لقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة جميعهم دون استثناء.

-التعاون مع معلم الصف العادي، والمرشد النفسي، والإدارة، لتحقيق الفائدة بما يختص بالتلاميذ ذوي الإعاقة.

-اتباع الدورات التدريبية والاشتراك بالمواقع الخاصة بذوي الاعاقة من أجل تطوير جميع جوانب أدائه التربوي والتعليمي، وزيادة معلوماته الأكاديمية.

-تنظيم غرفة المصادر وفق المعايير الموضوعة في دليل غرف المصادر المعد من قبل مجموعة من الأساتذة من قسم التربية الخاصة في كلية التربية في مدينة دمشق.

ولكن في الواقع نجد أن معلم غرف المصادر في مدارس الدمج يفتقر إلى بعض هذه المهام السابقة المطلوبة منه مما ينعكس سلباً على التلاميذ ذوي الإعاقة ويحول دون تحقيق أهداف الدمج.

وخلاصة القول يعتبر إعداد المعلم وفق مدخل الكفايات من الأمور الأساسية في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية، فهو يمثل أمراً بالغ الأهمية في رفع كفاءة المعلمين لمواكبة التطورات على جميع المستويات من خلال تزويدهم بمجموعة من المهارات والمعارف التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع هؤلاء التلاميذ، وتقديم التعليم بطريقة مبتكرة، ويساعد معلم غرف المصادر بتقديم تعليم متخصص وفعال يسهم في تطوير التلاميذ بشكل كامل، وقد أكدت دراسة صبح (2016) على أهمية إعداد المعلم على أساس الكفايات لتزويد المعلمين بالمعلومات والمهارات التي تعود بالنفع على العملية التعليمية والمجتمع بشكل عام وعلى التلاميذ بشكل خاص، وأشارت دراسة

الياسري (2019) أن التطور العلمي فرض على المؤسسات التعليمية إعداد المعلم وفق الكفايات بشكل يعكس الجودة في مخرجاتها، وقد أكدت دراسة الكناني (2022) على ضرورة إعداد معلم التربية الخاصة إعداداً أكثر فاعلية وذلك من خلال التركيز على الكفايات التي يحتاجها المعلم للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، كما بينت دراسة الشيمي (2020) أن إعداد معلم التربية الخاصة وفق الكفايات أصبح قضية ملحة ليضمن للتلاميذ ذوي الإعاقة حقوقهم ويوفر لهم التعليم الملائم لحاجاتهم، كما أكدت دراسة الجدوع والخمرة (2022) على أهمية امتلاك معلم التربية الخاصة للكفايات المهنية والشخصية ليتمكن هذا المعلم من القيام بالمهام الموكلة إليه في نجاح تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، فلا يمكن النظر إلى هذه الكفايات على أنها مهارات يجب تعلمها في البداية، بل هي عملية مستمرة من التطوير المهني، فالمعلم يجب أن يمتلك مزيجاً متوازناً من المهارات الأكاديمية والمهنية والشخصية والتكنولوجية والأخلاقية، مما ينعكس بشكل إيجابي على جودة التعليم.

كما أوصت دراسة الدهيمات والبستنجي (2022) بضرورة التركيز في برامج إعداد معلم التربية الخاصة على الكفايات التربوية والمهنية التي ترتبط بآلية العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وكذلك أوصت دراسة عوض وآخرون (2022) بالعمل على رفع كفايات معلمي ومعلمات الدمج والمراجعة الدورية لهذه الكفايات استناداً إلى المعايير العالمية لمعرفة الإيجابيات والسلبيات منها وتحديد الأولويات التدريبية لهم.

**خلاصة:**

وبناءً على ما سبق ونظراً لأهمية الكفايات فقد أشارت الباحثة إلى أهمية موضوع الكفايات مبينةً ظهور مدخل الكفايات وتعريف الكفايات وأهميتها وتصنيفها وأسس تصنيفها ومصادر اشتقاقها، بالإضافة إلى كفايات معلم غرف المصادر.

# المحور الثاني

# غرف المصادر

**أولاً: تعريف غرف المصادر.**

**ثانياً: أنواع غرف المصادر.**

**ثالثاً: أهداف غرف المصادر.**

**رابعاً: مستلزمات غرف المصادر.**

**خامساً: آلية العمل في غرف المصادر.**

**سادساً: واقع غرف المصادر في مدارس الدمج في مدينة دمشق.**

## المحور الثاني: غرف المصادر (Resources room)

حظيت غرف المصادر في العقود الماضية باهتمام واضح وعناية بالغة، إذ أصبح الاهتمام بها مظهراً من مظاهر التوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، فهي إحدى البدائل التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة.

وقد استخدم مصطلح غرف المصادر تاريخياً منذ بداية الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها وأصبحت مألوفة وذلك في منتصف الستينات وأوائل السبعينات من القرن نفسه، وأخذت غرف المصادر تقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة مثل القابلون للتعلم من المتخلفين عقلياً وذوي صعوبات التعلم، وفي أوائل الستينات من القرن العشرين ظهرت نماذج لمراكز المصادر التعليمية لخدمة طلاب كليات التربية الخاصة في مرحلة التدريب الميداني، فكان لهذه المراكز دور بارز في تحديث عمليات التدريس وخدمة طلاب كلية التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (صادق، 2006).

وفي أوائل الثمانيات من القرن العشرين فإن برنامج غرف المصادر قد غير بشكل كبير الطريقة التي تقدم بها الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة، فقد سمح لهؤلاء التلاميذ أن يندمجوا مع أقرانهم من التلاميذ العاديين، كما أمد كثيراً من معلمي الصف العادي بالطرق والمواد لتمكينهم من تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة ضمن صفوفهم (شناعة، 2008).

### أولاً: تعريف غرف المصادر (Definition of resource rooms):

**تعددت التعريفات لغرف المصادر ونذكر من هذه التعاريف:**

تعرف غرف المصادر بأنها قاعة في المدرسة العادية ذات مساحة مناسبة، تحقق أهداف العملية التعليمية بيسر وسهولة، وتتوسط غرفة المصادر صفوف المدرسة لتسهيل حركة التلاميذ الذين يحتاجون إلى نوع من التدريب المكثف والمركز (خصاونه، 2012).

وعرفها خضر (2006) بأنها غرفة يأتي إليها التلاميذ فترة جزئية من يومهم الدراسي، لتلقي خدمات تربوية خاصة، حيث يكون حجمها بحجم غرفة الصف العادي النموذجي، ويكون التدريس فيها بشكل فردي، أو على شكل مجموعات صغيرة يستعان فيها بالأجهزة السمعية والبصرية.

كما عرفها الجدوع والخمرة (2022) بأنها الصف الخاص في المدارس العادية، والذي يقدم خدمات تعليمية التلاميذ الذين يتم ترشيحهم على أن لديهم احتياجات تعليمية خاصة من قبل معلمين متخصصين في التربية الخاصة.

وعرفت الهودلي (2023) غرفة المصادر بأنها الصف الخاص في المدرسة العادية الذي يقدم خدمات تعليمية للتلاميذ الذين شخصهم معلمون متخصصون في مجال التربية الخاصة بأن لديهم إعاقة.

وجاء في تعريف Lernery (2003) بأنها بيئة تربوية تقدم خدمات التعليم والتقييم العلاجي للتلاميذ ذوي الإعاقة وفق جدول زمني محدد خلال جزء من اليوم الدراسي ويتم دمجهم في الصفوف العادية مع التلاميذ العاديين.

وقد ورد تعريف غرف المصادر في المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر (2018) بأنها غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية ومجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب لتقديم البرامج التربوية الفردية مبنية على احتياجات التلاميذ.

من خلال التعريفات السابقة نجد أن غرفة المصادر هي غرفة ملحقة بالمدارس العادية مجهزة بالأثاث المناسب والوسائل التعليمية، يلتحق بها التلاميذ ذوو الإعاقة وفقاً لبرنامج يومي خاص، حيث يتلقى الدعم فيها لبعض الوقت من قبل معلم التربية الخاصة، ويكمل بقية يومه في الصف العادي.

**ثانياً: أنواع غرف المصادر ( Types of resource rooms):**

تنقسم غرف المصادر حسب الفئات التي تخدمها إلى عدة أنواع كما ورد في بطرس (2014) خصاونة (2012) وصادق (2006):

**1. غرف المصادر التصنيفية:** وهي النوع السائد في كثير من البلاد فمثلاً فئات صعوبات التعلم، التخلف العقلي، الاضطراب الانفعالي، قد يكون لها غرفة واحدة أو عدة غرف كلاً لفئة معينة دون تدخل بينها، فغرفة المصادر لصعوبات التعلم تحتوي على موارد تعليمية مخصصة لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة والكتابة والحساب باستخدام التعليم الفردي، وبرامج القراءة الخاصة، وأوراق العمل المصممة لتسهيل تعلم المواد الأكاديمية، والألعاب الرياضية الذهنية، وشرائح عرض، وتسجيلات صوتية، واستراتيجيات مناسبة لهذه الفئة، أي أنها تحتوي على مجموعة متنوعة من الأدوات والمواد التي تهدف إلى تقديم دعم أكاديمي متخصص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتساعدهم على التغلب على التحديات التي يواجهونها، أما غرف المصادر للتخلف العقلي توفر أدوات وموارد شاملة للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ، سواء من الناحية التربوية، أو النفسية، أو الاجتماعية، أو الطبية والعمل على تعزيز اندماجهم بالمجتمع، وكذلك الأمر بالنسبة إلى كل الاعاقات.

**2. غرف المصادر عبر التصنيفية:** وفيها يتم وضع التلاميذ حسب احتياجاتهم بدلاً من تصنيفهم فئات تقليدية، وربما لا يُمكن ذلك المعلم من بناء برامج تربوية ملائمة ولكنه يوجه اهتماماته إلى الاحتياجات المشابهة، كالحاجات الأكاديمية أو الاجتماعية أو البدنية، أو السلوكية، ومن الممكن تعدد غرف المصادر في المدرسة.

**3. غرف المصادر غير التصنيفية:** تحتاج هذه الغرف معلمين مدربين على مستوى عالٍ لأن نسبة كبيرة من التلاميذ في هذه الحالة لا يكونوا مؤهلين لخدمات التربية الخاصة ويتم تقديم خدمات التربية الخاصة لهم على سبيل التجربة للنظر في مدى حاجتهم لهذه الخدمات وغيرها من الخدمات.

### ثالثاً: أهداف غرف المصادر (Aims of resource rooms):

من أهم أهداف غرف المصادر تقييم حالات الضعف عند التلاميذ ذوي الإعاقة والتعرف على أنواعها لتقديم برامج التعليم الفردي لمعالجة الضعف الأكاديمي والاجتماعي لتأهيله لأن يكون أكثر فاعلية في صفه، وتقديم المشورة والنصح لمعلم الصف العادي فيما يتعلق بالأساليب والمواد الفعالة التي يحتاجها أثناء عمله مع هؤلاء التلاميذ، بالإضافة لتقديم التوجيه لأولياء الأمور حول الاشتراك في تطبيق البرامج المقدمة لأطفالهم في

المنزل، والسعي لتكوين اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ ذوي الإعاقة (السعيد، 2010).

بالإضافة إلى أن وجود قليل من التلاميذ في غرفة المصادر يسمح لهم بأن يركزوا بشكل أفضل، ويفهموا المادة بسهولة أكبر، وهو المكان الذي يتم من خلاله اختبار التلاميذ وتقييمهم وتقديم الدعم الأكاديمي والتربوي لهم فضلاً عن الدعم النفسي والاجتماعي، كما تقدم الدعم والمشورة لأولياء الأمور حول كيفية التعامل معهم (شيخة، 2009).

كما تهدف غرف المصادر لإتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة للتواصل الاجتماعي، وتسهم في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية في بيئة أقرب ما تكون للبيئة العادية، وبتكاليف أقل من المراكز الخاصة، كما تهدف إلى التخفيف من النظرة السلبية والوصمة (الجبالي، 2020).

**رابعاً: مستلزمات غرف المصادر (Requirements of resource rooms):**

تمتاز غرفة المصادر بأنها ذات اتساع يحقق سهولة الحركة، بحيث تتراوح مساحتها بين (36) م2 و(42)م2، وينبغي أن تكون في الطابق الأرضي، وأن تتوسط صفوف المدرسة التي يلتحق تلاميذها بهذه الغرفة، ما يسهل حركة ذهابهم إليها دون صعوبات، وهي مزودة بأثاث ومواد تربوية ووسائل تعليمية، ويمكن تقسيمها إلى أركان في إطار المواقف والخبرات التعليمية (ركن تعليم القراءة، ركن تعليم الحساب، ركن الألعاب التربوية) وكل ركن مزود بالوسائل والمواد الخاصة به، وبما يتيح للمعلم استخدامها، وتوظيفها في يسر وكفاءة، كما ينبغي أن تكون ذات مظهر جميل ولائق بالعملية التعليمية، وأن تكون زينتها ذات هدف تربوي تعليمي، وأن تتمتع بمساحة خالية من المثيرات، ويشترط في غرفة المصادر أن تكون جيدة التهوية والإضاءة (مصطفى، 2005).

**ولابد أن تتوافر في غرف المصادر ثلاثة عناصر أساسية وهي:**

1. **العناصر البشرية:** وهي العناصر الأساسية لغرفة المصادر، ومن دونهم تكون غرفة المصادر بلا فائدة، وهم معلم تربية خاصة، اختصاصي نفسي، اختصاصي نطق، اختصاصي تعديل السلوك، مترجم لغة الإشارة، مدرب على الحركة والتنقل (السعيد، 2010).

**2. العناصر المادية:** لابد أن تتوافر في غرفة المصادر مجموعة من التجهيزات والمواد والأدوات اللازمة لتحقق الفائدة المرجوة منها، ومن أهمها كما أشار إليها صوالحة وتركي (2013) والناطور (2007):

1. طاولة للتلاميذ على شكل حرف U أو حبة الفاصولياء مع مقعد يمكن التحكم بارتفاعه.
2. طاولة خاصة تساعد على تركيز انتباه التلميذ توضع في إحدى الزوايا.
3. قواطع خشبية لتقسيم الغرفة إلى أقسام.
4. مكتب للمعلم مع كرسي متحرك.
5. ثلاث طاولات للتلاميذ مع مقاعد.
6. سبورة مغناطيسية تعمل على الوجهين مع أقلام فلوما ستر.
7. سبورة حائطية ثابتة.
8. مرآة مستطيلة تستخدم من أجل القيام بالتدريبات الفردية بخاصة علاج عيوب النطق لدى التلاميذ.
9. لوحة تعديل سلوك وهي عبارة عن لوحة بتصاميم وأشكال متنوعة يمكن استخدامها من أجل تعزيز التلميذ وإظهار مدى تقدمه.
10. تقنيات تعليمية مساعدة مثل: حاسوب، جهاز عرض، معينات سمعية، معينات بصرية.
11. خزانة لحفظ الوسائل التعليمية.
12. خزانة لحفظ ملفات التلاميذ.
13. مواد خام يحتاجها المعلم ليتمكن من تصميم الوسائل التعليمية المناسبة لتلاميذه.
14. آلة تصوير مستندات
15. ستائر مكتبية.
16. فرش للأرضية لمنع ارتداد الصوت.
17. قرطاسية.
18. حقيبة إسعافية.

**3. العناصر من الأنشطة والبرامج:** وتشمل جميع الأنشطة التعليمية والبرامج التشخيصية والعلاجية اللازمة، إضافة للجداول الزمنية والدراسية.

## خامساً: آلية العمل في غرف المصادر (Work mechanisms in the resource rooms):

يستند العمل في غرف المصادر إلى بعض المعايير الهامة التي أشار إليها الخطيب (2009) كما يأتي:

-يقوم التعلم في غرفة المصادر على مبدأ التعلم الفردي إذ تقدم الخبرات لكل تلميذ على حدة حسب مشكلته ونوعها وحسب ميزات التلميذ أي نموذجه التعليمي أو من خلال المجموعات الزمرية فيتم تقديم الخبرة لمجموعة من التلاميذ لا يتجاوز الأربعة تلاميذ حسب تقاربهم في المشكلة.

-يتم تدريس تلاميذ المصادر حصة دراسية واحدة ويعود إلى صفه العادي بقية اليوم الدراسي وفقاً لمفهوم الدمج في الصفوف العادية.

-يتلقى التلاميذ الخبرات التعليمية في غرفة المصادر وفق مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسبهم لضمان اكتسابهم المهارات بشتى الطرق والأساليب.

-التركيز على نقاط القوة لدى التلميذ ذوي الإعاقة واستغلال ذلك الجانب في تحسين تعلمه وإهمال نقاط الضعف لديه للعمل على إطفائها في المستقبل.

-العمل على تحسين جميع جوانب الشخصية للتلاميذ ذوي الإعاقة الاجتماعية والسلوكية والمعرفية أثناء تواجده في غرفة المصادر.

-العمل ضمن فريق واحد متكامل في تحسين مستوى التلاميذ من الناحية الأكاديمية والاجتماعية.

وقد تبين للباحثة من خلال زيارة غرف المصادر في مدارس الدمج في مدينة دمشق عند قيامها بالدراسة الاستطلاعية وعند تطبيق الأداة بأن آلية العمل في هذه الغرف تتم على أساس منظم تبعاً للخطوات التالية:

-يتم تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج في مدينة دمشق من الصف الأول وحتى الصف السادس فقط.

-يطلع معلم غرف المصادر على ملف الإحالة للتلميذ، وبناء على تقرير التقييم والتشخيص يقوم المعلم بعمل اختبار تقيمي أولي من خلال نموذج يدعى بطاقة تقييم أداء التلميذ، ويتم هذا التقييم بصورة فردية لكل تلميذ للكشف عن مستوى الأداء الحالي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه لبيان مدى حاجته لخدمات غرفة المصادر.

- يرفع المعلم تقريراً لإدارة المدرسة عن حالة التلميذ وعن عدد الحصص التي يحتاجها في غرفة المصادر لأخذ الموافقة على ذلك.

-تقوم الإدارة باستدعاء أولياء أمور هؤلاء التلاميذ لتوضيح الخدمات التي يحتاجها طفلهم، وتقديم نبذة مختصرة عن غرفة المصادر، وعن الخدمات التي سيتلقاها فيها، وعن الفوائد التي سوف تعود عليه، والحصول منهم على بعض المعلومات حول المشاكل السلوكية التي يعاني منها طفلهم وتزويدهم ببعض الإرشادات عن كيفية التعاون بينهم وبين المدرسة، وفي نهاية اللقاء يتم أخذ موافقة ولي الأمر على خروج طفلهم من الصف العادي، والذهاب إلى غرفة المصادر حصة واحدة على الأقل يومياً.

-بعد الحصول على موافقة الإدارة وولي الأمر يقوم المعلم بوضع البرنامج التربوي الفردي للتلميذ.

-يعين معلم غرف المصادر عدداً من الحصص التي يحتاج أن يقضيها التلميذ ذو الإعاقة في غرفة المصادر ليتلقى الخدمات اللازمة له، ويجب أن يقضي التلميذ حصة على الأقل يومياً، ولكن نظراً للعدد الكبير للتلاميذ ذوي الإعاقة، وعدم وجود معلم مساعد في أغلب المدارس قد يقل عدد الحصص إلى حصتين اثنتين أسبوعياً.

-قد يقوم معلم غرفة المصادر بتعليم التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة لا تتجاوز (2-3) تلاميذ المتقاربين في المستوى.

-يقوم المعلم بتكييف المنهاج بما يناسب حالة كل تلميذ واختيار الأنشطة الملائمة.

-يقدم التلاميذ ذوو الإعاقة الامتحانات داخل غرفة المصادر بشكل فردي، ويقوم معلم هذه الغرفة بوضع أسئلة الامتحانات بطريقة ملائمة لكل تلميذ.

–بناء على نتائج الامتحانات يتبين للمعلم مدى ملاءمة البرنامج التربوي الفردي من خلال الأهداف المحققة، ويجري التعديل على البرنامج الفردي إن لزم الأمر.

– يقدم المعلم في نهاية كل شهر تقريراً لإدارة المدرسة عن حالة التلميذ، وعن مدى تحقق الأهداف أو تأخرها.

## سادساً: واقع غرف المصادر في المدارس الدامجة في مدينة دمشق ( The status of resource room and inclusive schools in Damascus city):

تعد غرف المصادر إحدى أهم البدائل التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الموجودة في مدارس الدمج، حيث يؤدي وجود هذه الغرف إلى سد الحاجات التعليمية التي يحتاج إليها هؤلاء التلاميذ ولا يمكنهم الحصول عليها ضمن الصف العادي والتي تمكنهم من الوصول إلى أقصى مستوى ممكن مقارنة بالمستوى الذي يجب أن يكونوا عليه، وإذا أردنا لبرنامج غرف المصادر النجاح فإن هناك الكثير مما يجب عمله، هناك متطلبات مادية ومتطلبات بشرية يجب توفرها بمستويات عالية لتحقيق الأهداف المرجوة من برنامج غرف المصادر.

وإذا أردنا تسليط الضوء على واقع غرف المصادر في مدارس الدمج في مدينة دمشق، نجد أنها تفتقر للمواصفات المطلوبة، فنلاحظ أن معظم غرف المصادر صغيرة الحجم، ولا يتوافر فيها الحد الأدنى من المقومات الضرورية كالكهرباء ووسائل التدفئة، كما نجدها فقيرة بالتجهيزات المادية الضرورية مثل التقنيات التعليمية كجهاز الحاسوب وجهاز العرض والمعينات السمعية والبصرية، والقواطع الخشبية، والمرايا، والسبورة الذكية، نظراً للواقع الاقتصادي الذي نعاني منه مما يحول دون توفير هذه التجهيزات، الأمر الذي ينعكس سلباً على تحقيق الأهداف المنشودة من دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، كما نلاحظ أنها لا تقدم خدمات التقييم والتشخيص أو البرامج العلاجية، وفي السياق ذاته أشارت دراسة شلبي (2012) إلى وجود قصور بالخدمات المقدمة في غرف المصادر سواء المتعلقة بخدمات الكشف والتدخل المبكر و التقييم والبرامج العلاجية أم المتعلقة بالخدمات المادية والتكنولوجية.

وقد أشارت دراسة طمس (2023) إلى أن غرف المصادر تفتقر للمواصفات التي يجب أن تتصف بها، وأوصت بضرورة تهيئة هذه الغرف بالمعدات والوسائل اللازمة لتسهيل عملية التدريس وتحقيق النتائج المطلوبة.

**خلاصة:**

أشارت الباحثة في هذا المحور إلى أهمية غرف المصادر، حيث تناولت تعريف غرف المصادر وأنواعها وأهدافها ومستلزماتها وآلية العمل فيها كما ورد في الادبيات النظرية، بالإضافة إلى تقديم شرح موجز لآلية العمل في غرف المصادر في مدارس الدمج في مدينة دمشق.

# المحور الثالث

# المدارس الدامجة

**أولاً: تعريف الدمج.**

**ثانياً: أهداف الدمج.**

**ثالثاً: أشكال الدمج.**

**رابعاً: مسوغات الدمج.**

**خامساً: عوامل نجاح الدمج.**

**سادساً: إيجابيات الدمج.**

**سابعاً: سلبيات الدمج.**

**ثامناً: معوقات الدمج.**

## المحور الثالث: المدارس الدامجة (Inclusive schools).

**مقدمة:**

ضمنت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية منذ عام 2000 في استراتيجيتها التربوية عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية وفق شروط محددة، بحيث تضمن للأطفال ذوي الإعاقة متابعة تعليمهم إلى أقصى درجة تسمح بها قدراتهم وإمكانياتهم، فقد تم تشكيل اللجنة الوطنية لدمج ذوي الإعاقة في الوزارة، وضمن العديد من الجهات المعنية من خلال التعاون بين وزارة التربية ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل.

وقد أكد القرار الوزاري رقم 543/2640 الصادر بتاريخ 1تشرين الأول عام 2001 عن وزارة التربية على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم النظامي بهدف تمكينهم من الحصول على فرص متكافئة في التعليم وعلى خدمات تربوية تناسب قدراتهم وضمان مشاركتهم الفاعلة مع أقرانهم في جميع الأنشطة المدرسة.

وفي سياق ذلك تم افتتاح ما يزيد عن (237) مدرسة دامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة في الجمهورية العربية السورية، وجرى العمل على توفير غرف المصادر فيها تتراوح مساحة كل غرفة بين (50) إلى (70) متراً مربعاً، وتجهيزها بالمستلزمات المناسبة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة.

كما تم إصدار عدد من القرارات عام (2012) تطرقت إلى تكليف منسقي الدمج في المحافظات مهام المتابعة الميدانية والتقييم والتشخيص والتوعية والتدريب والتأهيل للتلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية.

### أولاً: تعريف الدمج (Definition of inclusion):

جاء مفهوم الدمج كرد فعل مضاد للممارسات التي سادت قديماً ولفترات طويلة، والتي تمثلت في عزل الأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات داخلية في أماكن نائية (Institutionalization)، حيث انبثق توجه فلسفي إنساني في الدول الاسكندنافية، عرف بتطبيع حياة المعاقين (Normalization)، كان هدفه تزويد

الأشخاص ذوي الاعاقة بالظروف والفرص والبرامج التي تشبه إلى أكبر حد ممكن تلك المتوافرة للجميع في المجتمع والتوقف عن معاملتهم بطرق مختلفة (الخطيب والحديدي، 1997).

وإن الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، ويتضمن وضع التلاميذ المعاقين بدرجة بسيطة في المدارس العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

وقد تزايد الاهتمام ببرامج الدمج في السنوات الأخيرة، وأصبح النظام السائد في الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء للتلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، مع ضرورة توفير كافة الأنشطة التربوية الداعمة لهم، فلم يعد مقبولاً في النظام التربوي والتعليمي عزل هؤلاء في صفوف أو مراكز خاصة مادام بالإمكان دمجهم. (الخطيب، 2010).

كما أن فلسفة الدمج تؤيد القيم التربوية، والعدالة الاجتماعية، نحو إعطاء الحق لكل الأطفال في توفير فرص التعلم القائمة على المساواة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية احتياجاتهم الخاصة (O'Gorman,2010).

ونتيجة للجهود العالمية فقد تطور الاهتمام بالدمج التعليمي لذوي الإعاقة في مدارس العاديين، والتي ساهمت في رعايتهم صحياً وتعليمياً واجتماعياً وتأهيلياً، ومن هذه الجهود اهتمام منظمة الأمم المتحدة ووكالتها المتخصصة بمعالجة الاختلافات العديدة بين دول العالم في تطبيقاتها لفلسفة تعليم ذوي الإعاقة، وجهود منظمة الصحة العالمية ومنظمة العمل الدولية واليونيسيف واليونسكو بمتابعة هذه الأدوار حفاظاً على حقوق أطفال هذه الفئة (الأتربي، 2017).

ومن ثم أصبح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة مطلباً أساسياً ومهماً ورئيسياً لجميع الفئات الخاصة، فالدمج هو السبيل الأفضل لتحقيق الهدف الأسمى للصحة النفسية، والوصول إلى درجة مناسبة من جودة الحياة، وهو من أهم الأفكار الرئيسية في التربية الخاصة المعاصرة في القرن الحادي والعشرين، فمن خلاله يستطيع المجتمع

كسر الحواجز التي تحد من مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة في أنشطة الحياة العادية (هالان وكوفمان، 2013) (عمر، 2011).

وتعد فلسفة الدمج إحدى الفلسفات المعاصرة في تربية وتعليم ذوي الإعاقة، والتي تسعى إلى تربيتهم في بيئة أقل تقييداً من أجل إعدادهم للحياة العادية، ولا شك أن هذه الفلسفة تحقق عدداً من الأهداف المهمة في مختلف النواحي الأخلاقية، والتربوية، والاجتماعية، والمهنية، كما أنها تتفق مع الهدف العام للتعليم الذي يرى ضرورة إتاحة الفرصة لكل طفل للتعلم والنمو إلى أقصى درجة تسمح بها إمكاناته وقدراته (صادق والشخص، 2008).

وقد أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام(1981) ميثاق الحقوق الإنسانية لمن يعانون من إعاقات، والذي يقضي بأن لهم الحق في المشاركة والمساواة في المعاملة، ويعد هذا الميثاق اعترافاً عالمياً بحق المعاقين في المشاركة الكاملة في جميع أنشطة المجتمع الذي ينتمون إليه.

وقد نص مشروع العقد العربي للمعاقين على العمل لحصول الطفل المعاق على جميع الحقوق والخدمات بالتساوي مع أقرانه من الأطفال، وإزالة جميع العقبات التي تحول دون تنفيذ ذلك، وفي مجال التعليم نص مشروع العقد على ضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص المعاقين منذ الطفولة المبكرة، ضمن جميع المؤسسات التربوية والتعليمية في صفوفها النظامية وفي مؤسسات خاصة في حال عدم قدرتهم على الاندماج أو التحصيل المناسب (محمد، 2004).

**وتعددت التعريفات لمفهوم الدمج ونذكر منها التعريفات الآتية:**

عرف برادلي (2000) الدمج بأنه الاشتراك في البيئة التربوية العامة عندما يعتقد بأن الطفل مستعد أكاديمياً وانفعالياً.

ويعرفه (Kazanopoulos et al., 2023) بأنه التكامل الاجتماعي والتعليمي للتلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ الأسوياء في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل بالمدارس العادية.

وعرفه الخطيب (2004) بأنه أحد برامج التربية الخاصة التي تعمل على وضع التلميذ غير العادي في الصف العادي مع التلاميذ العاديين لبعض الوقت، بحيث تهيئ الظروف المناسبة لإنجاح فكرة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة مع التلاميذ العاديين.

ويعرفه كوافحة وعبد العزيز (2003) بأنه دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين للدمج مع أقرانهم العاديين دمجاً زمنياً وتعليمياً واجتماعياً، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة، تقرر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام، وفي التربية الخاصة.

ويعرفه Gregory (2018) بأنه البرامج والخدمات التي تقدمها المدارس النظامية والمعلمون العاملون فيها من أجل ضمان أن التلاميذ من ذوي الإعاقة يستطيعون الحصول على التعليم باستخدام المناهج المقدمة في مدارس التعليم العام مع توفير بعض التكييفات البيئية والتكنولوجية، والتي تساعد التلاميذ من ذوي الإعاقة في الحصول على خبرات التعلم مع أقرانهم العاديين.

والدمج كما عرفته اليونيسيف (2017) عملية تهدف ضمان حقوق الأشخاص الأكثر استضعافاً وضمان مشاركتهم واستفادتهم بشكل متساو من برامج التنمية والدمج الإنسانية.

من خلال التعريفات السابقة نجد أن الدمج هو وضع التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية لتلقي التعليم إلى جانب أقرانهم من التلاميذ العاديين في الصفوف العادية مع إجراء بعض التكييفات بالمبنى المدرسي والمنهاج المقرر ليتلاءم مع احتياجاتهم الخاصة، وتحقيق أكبر قدر من المساواة وتكافؤ الفرص، فهو يسعى إلى كسر الحواجز التي تحد من مشاركتهم في الحياة العادية كما أنه السبيل لتحقيق الصحة النفسية لهم من خلال شعورهم بأنهم مقبولون من قبل المجتمع ومن قبل أقرانهم العاديين.

وقد أكد الشخيبي (2009) أن دمج ذوي الإعاقة في المدرسة يحقق أولى خطوات المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، والتي تبدأ بتوفير فرص تعليمية متكافئة لكل تلميذ على أنه إنسان له حقوق وعليه واجبات، وتقدم خدماتها لإعدادهم فيما بعد للوظائف التي تتفق مع ميولهم وقدراتهم.

وتعمل مدارس الدمج على تحديد الحواجز التي تعيق الوصول الكامل للتلاميذ ذوي الإعاقة إلى جميع جوانب التعليم والمشاركة الفعالة فيها، وعلى إيجاد حلول لإزالة هذه الحواجز، وتعد مدارس الدمج التلاميذ ذوي الإعاقة محور العملية التعليمية، فتقدم لهم التسهيلات اللازمة التي تمكنهم من المشاركة بشكل منصف في عملية التعليم، كما تراقب بشكل مستمر تطورهم وإنجازاتهم لتقييمها، ووضع إجراءات للتحسن، كما تقيم مدارس الدمج علاقات قوية مع أولياء الأمور بوصفهم شركاءهم في رحلة تعليم أطفالهم من ذوي الإعاقة (التعليم الدامج، 2022).

**ثانياً: أهداف الدمج (Aims of inclusion):**

يهدف الدمج إلى تهيئة نظام تعليمي موحد قابل للتعديل والتكييف لمقابلة كل الاحتياجات التعليمية لجميع التلاميذ، كما يهدف تحقيق العدالة الاجتماعية، واحترام جميع الأفراد، إضافة إلى تزويد التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة بالعديد من الفرص للتفاعل وتكوين الصداقات مع بعضهم بعضاً (Schwartz, 2005 ).

ويرى الزريقات (2010) أن الدمج يهدف إلى إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة مهارات اجتماعية وأكاديمية جديدة إضافة إلى تعميم المهارات المتعلقة بالبيئة المنظمة إلى أوضاع تعليم ضمن المجموعة مع رفاق عاديين من العمر نفسه.

وتذكر شلش (2009) أن الدمج يهدف إزالة الوصمة التي قد تلحق بالتلاميذ ذوي الإعاقة، وذلك على أساس أن هؤلاء التلاميذ وأسرهم بل ومعلميهم، وكل من يرتبط بهم، من الممكن أن تلحقهم الوصمة التي ترتبط بمصطلح الإعاقة، كما يهدف الدمج إتاحة الفرصة للتلاميذ العاديين للتعرف على التلاميذ ذوي الإعاقة عن قرب مما يساعدهم في تعرف مشاكلهم ثم مساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.

ويشير Reiter (2006) إلى أن الهدف من الدمج هو تزويد التلاميذ ذوي الإعاقة بالعديد من الفرص التي تعمل على إكسابهم خبرات حياتية ذات معنى، تؤهلهم للحياة داخل المجتمع الكبير، وكذلك تسهم في تحسين جودة الحياة لديهم.

ويذكر سيسالم (2013) بأن الدمج يهدف إلى تحقيق التكافؤ الاجتماعي والمساواة، بحيث يجب على التلاميذ ذوي الإعاقة أن يحصلوا على حقوقهم كاملة، والتي من ضمنها حق التعليم جنباً إلى جنب مع التلاميذ العاديين في مدارس وفصول التعليم العام، والتغلب على الأشكال السلبية التي كانت بالماضي، وقد بينت ذلك نتائج دراسة محمد (2023) أن الدمج يحقق مبدأ المساواة بين التلاميذ على اختلاف فئاتهم، وأن التلاميذ ذوي الإعاقة يشعرون بهذه المساواة مع أقرانهم العاديين مما ينعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي، بالإضافة إلى أن الدمج يوفر لهم بيئة طبيعية قدر الإمكان ويغير نظر المجتمع السلبية تجاههم.

كما يهدف الدمج أيضاً إلى تعديل اتجاه أولياء الأمور نحو أبنائهم من ذوي الإعاقة ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الضيق والشعور بالذنب عن طريق تقليل الفارق بين أبنائهم وبين أقرانهم من التلاميذ العاديين، بالإضافة إلى تعاون المدرسة والأسرة لتعديل أنماط السلوك غير المرغوب فيه لدى هؤلاء التلاميذ وإكسابهم أنماط سلوكية جيدة (عبد المقصود وآخرون، 2017).

**ثالثاً: أشكال الدمج (Inclusion forms):**

توجد عدة صور وأشكال وأساليب للدمج أهمها:

- **الدمج الجزئي:** وهو وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين لفترة معينة من الوقت يومياً، ووضعهم في غرفة خاصة لتلقي مساعدات تعليمية متخصصة، لإشباع احتياجاتهم الأكاديمية الخاصة على يد معلمين اختصاصيين، وذلك عن طريق التعليم الفردي أو داخل غرفة المصادر في المدرسة ذاتها (ياسين، 2008).

- **الدمج الأكاديمي:** يعني الدمج الأكاديمي إلحاق التلاميذ ذوي الإعاقة مع التلاميذ العاديين في الصفوف العادية، حيث يتلقى هؤلاء التلاميذ برامج تعليم مشتركة، ويشترط في مثل هذا النوع من الدمج توافر الظروف والعوامل التي تساعد على انجاحه، ومنها تقبل التلاميذ العاديين للتلاميذ ذوي الإعاقة في الصف العادي، وتوفير معلم التربية الخاصة الذي يعمل جنباً إلى جنب مع معلم الصف العادي، وذلك بهدف توفير الطرق التي تعمل على إيصال المادة العلمية إلى التلاميذ ذوي الإعاقة إذا تطلب الأمر ذلك، وكذلك توفير الإجراءات التي تعمل على إنجاح هذا الاتجاه، من خلال التغلب على الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، والمتمثلة في الاتجاهات، وإجراء الامتحانات، وتصميمها، وتوفير الوسائل العلمية (شقير، 2011).

وتعتبر المدرسة الشاملة شكلاً من أشكال هذا الدمج، وفي هذا الإطار يمكن لبعض الفئات الخفيفة في الإعاقة أن تدمج في الصف العادي دون الحاجة لوسائل وتدابير داعمة، وبعض الفئات من الإعاقة المتوسطة تدمج مع تقديم المساعدة ووجود خبير متخصص أو وجود معلم للتربية الخاصة (أبو فخر، 2008).

والدمج الموجود حالياً في مدارس القطر العربي السوري هو الدمج الشامل.

- **الدمج الاجتماعي:** يقصد بالدمج الاجتماعي إلحاق التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية ومشاركتهم أقرانهم العاديين الأنشطة المدرسية المختلفة، كالرحلات، والأنشطة الرياضية، وحصص الفنون والموسيقا، والأنشطة الاجتماعية الأخرى.

ويعد هذا الشكل أبسط أشكال الدمج، حيث لا يشارك التلميذ ذو الإعاقة نظيره في الدراسة داخل الفصول الدراسية، وإنما يقتصر على دمجه في الأنشطة التربوية غير الأكاديمية المختلفة، كحصص التربية الرياضية والتربية الفنية، وأوقات الفسح، والرحلات والمعسكرات وغيرها (شلش، 2009).

- **الدمج المجتمعي:** ويعني إعطاء الفرص للتلاميذ ذوي الإعاقة للاندماج والاشتراك في الأنشطة وفعاليات المجتمع، بحيث يصبحون أعضاء فاعلين، وهذا يعطيهم الفرصة للاندماج في مختلف أنشطة المجتمع بعد تخرجهم في المدرسة، بحيث تضمن لهم حق العمل والاستقلالية وحرية التنقل، والتنسيق مع مؤسسات

المجتمع الحكومية والخاصة، ويمكن لمؤسسات المجتمع والمجتمعات أداء دورها من خلال إعداد الرحلات لذوي الإعاقة والعاديين، وتدريبهم ضمن ورش خاصة، والمشاركة في أنشطة مجتمعية مع العاديين وفقاً لقدراتهم، وعمل ندوات ومحاضرات يشارك فيها ذوو الإعاقة، وإشراكهم في أعمال الخير مثل زيارة المرضى في المستشفيات وتقديم الهدايا لهم (أبو جلالة، 2009).

**رابعاً: مسوغات الدمج (Justifications of inclusion):**

إن التعليم الدامج لم يعد خياراً بل أصبح ضرورة لابد من تطبيقها، ويرجع ذلك إلى مجموعة من المسوغات وأهمها:

**المسوغ التشريعي:**

تنص جميع الدول العربية في دساتيرها الوطنية على حق الجميع في التعليم، وينبغي ترجمة هذا النص على أنه التزام بتعليم الجميع، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة، كما وقّعت معظم هذه الدول على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي تنص أن المدارس النظامية هي المكان الأنسب لتلقي التلاميذ ذوي الإعاقة التعليم فيها (Ainscow,2020).

**المسوغ التعليمي:**

يعد تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة أحد أهم أهداف الدمج، حيث اتضح أنه كلما قضى هؤلاء التلاميذ وقتاً أطول في صفوف المدرسة العادية زاد تحصيلهم الدراسي، وانعكس عليهم إيجاباً من الناحية التربوية والاجتماعية (منصو وعواد، 2012).

**المسوغ الاجتماعي:**

تؤدي المدارس الدامجة دوراً مهماً في تغيير المواقف تجاه الاختلاف، من خلال تعليم جميع التلاميذ معاً، فتشكل بذلك الأساس لبناء مجتمع عادل غير مميّز (Ainscow,2020).

فتتغير الاتجاهات الاجتماعية نحو الطفل ذي الإعاقة من السلبية المتمثلة بالعزل والشعور بالذنب والقلق والخجل إلى الاتجاهات الإيجابية المتمثلة في الاعتراف بوجود الطفل غير العادي، والبحث عن حلول لمشكلاته، والتي من ضمنها دمجه مع العاديين في المدارس العادية، وذلك بهدف إزالة الوصمة المرتبطة بذوي الإعاقة، وكذلك زيادة فرصة التفاعل الاجتماعي عبر إتاحة مجال للتفاعل الصفي بينهم وبين أقرانهم العاديين سواء في غرفة الصف أم في مرافق المدرسة، وذلك من خلال الأنشطة التي تساعد على زيادة تقبل التلاميذ غير العاديين، ومن هنا فإن سياسة الدمج تشكل فرصة جيدة تتاح للتلاميذ ذوي الإعاقة للاندماج بالمجتمع (محمد، 2012).

**المسوغ الاقتصادي:**

إن إنشاء المدارس التي توفر التعليم لجميع التلاميذ معاً أقل تكلفة من إنشاء نظام معقد من المدارس الموازية الخاصة بالتلاميذ المختلفين، فهي تعمل على توفير التكاليف العالية التي تتطلبها إقامة مؤسسات التربية الخاصة، والتي تتضمن البناء والعاملين من جميع الفئات مثل المعلمين المؤهلين والاختصاصيين، والتجهيزات الخاصة، والتي تختلف عن تجهيزات المدارس العادية، إضافة إلى المواصلات الخاصة، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الكلفة الاقتصادية، وبذلك فإن انضمام التلاميذ ذوي الإعاقة عن طريق دمجهم في المدارس العادية أفضل من حيث الكلف المترتبة (شلش، 2009).

## خامساً: عوامل نجاح الدمج (Factors of inclusion success):

تسهم مجموعة من العوامل في إنجاح عملية الدمج، ومن أهم هذه العوامل كما ذكرها (غنيم، 2017) ما يلي:

- توفير معلم تربية خاصة في المدارس الدامجة ليطبق فيها برامج الدمج حيث إن التلميذ ذا الإعاقة يحتاج إلى معلمين مختصين للتعامل معه.

- تقبل الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والتلاميذ العاديين في المدارس لبرامج الدمج وقناعتهم بها، وهذا لن يتم إلا بعد التوضيح لهم عن أهمية الدمج وأهدافها ونتائجها.

-الاختيار السليم للتلاميذ ذوي الإعاقة بحيث يكون مؤهلًا للانضمام للمدراس الدامجة، مع مراعاة العمر النمائي للطفل، وليس العمر الزمني.

-المشاركة والدعم من قبل أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة والتعاون مع المدرسة يعد أمراً بالغ الأهمية لنجاح برامج الدمج.

-تحديد الأهداف المرجوة من الدمج بحيث تكون واقعية ومبنية على أسس علمية.

- تطوير كفايات معلم الصف العادي وتدريبه تدريباً جيداً للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة يعد من الركائز الأساسية لنجاح الدمج، لأن الدمج يتطلب من معلم الصف العادي أن يكون على خبرة ودراية وكفاءة للتعامل معهم.

- تكييف المناهج الدراسية بإجراء التعديلات في محتوى المنهج بما يتناسب وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة، وإضافة الموضوعات التي تساعده في حياته الاجتماعية والمهنية.

-تعديل أساليب الامتحانات لتصبح أكثر ملاءمة لاحتياجات وإمكانيات التلاميذ ذوي الإعاقة وإجراء هذه الامتحانات في غرف المصادر.

-توفير التقنيات والوسائل والأثاث المناسب في غرفة المصادر، ومراعاة الالتزام بشروط استخدامها.

**سادساً: إيجابيات الدمج (Advantages of inclusion):**

على الرغم من تزايد الاهتمام بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وتنامي الصيحات التي نادت به، فما زال موضوع الدمج من الموضوعات التي ما زالت مثاراً للجدل والنقاش بين مؤيد ومعارض، فالدمج يتمتع بمجموعة من الإيجابيات والسلبيات، وهنا نذكر مجموعة من الإيجابيات كما وردت في (طه، 2014) و(الصباح، 2008) ما يلي:

-تعديل اتجاهات المجتمع بشكل عام، واتجاهات الأسرة والمعلمين والتلاميذ في المدارس العادية بشكل خاص نحو التلاميذ ذوي الإعاقة، ومن ثم زيادة التقبل من أقرانهم العاديين، وتنمية إحساس التلميذ العادي بالمسؤولية، وكسر حاجز الخوف تجاه زميله من ذوي الإعاقة، فتساعد بيئة الدمج كلا الطرفين على تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية.

-تعرف فئات التلاميذ ذوي الإعاقة والمعلمين في المدارس العادية عن قرب، والاحتكاك المباشر بهم، الأمر الذي يؤدي إلى تقدير أفضل، وأكثر موضوعية وواقعية لطبيعة مشكلاتهم ومواجهتها، وتفهم احتياجاتهم الخاصة وكيفية تلبيتها.

-للدمج قيمة اقتصادية للمجتمع، إذ توظف ميزانية التعليم على نحو أكثر فاعلية لوضعها في مكانها ولصالح التلاميذ، فتحول الإنفاق من الاستخدامات التعليمية غير الملائمة مثل (استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المراكز الخاصة وإنشاء إدارات منفصلة لبرامج التعليم الخاص وغيرها)، إلى دعم الإجراءات التي تفيد التعليم في الفصل مثل (توفير موارد وكوادر متخصصة وتدريب المعلمين والموظفين) والذي يعتبر استخدام أكثر إنتاجية وفائدة للأموال والمجتمع.

-توسيع قاعدة الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة، الأمر الذي يترتب عليه التوسع في قاعدة قبول التلاميذ، وخصوصاً الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمراكز المتخصصة لأسباب مختلفة.

**سابعاً: سلبيات الدمج (Disadvantages of inclusion):**

الدمج سلاح ذو حدين فكما له إيجابيات كثيرة، فإن له بعض السلبيات أيضاً، فهو موضوع جدلي له من يسانده ومن يعارضه، ومن هذه السلبيات كما ذكرها (الخطيب، 2005):

-قد يعمل الدمج على زيادة الفجوة بين التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين، وخاصة أن المدارس العادية تعتمد على النجاح الأكاديمي والدرجات كمعيار أساسي في الحكم على التلميذ.

–قد يؤدي الدمج إلى زيادة عزلة التلاميذ ذوي الإعاقة عن المجتمع المدرسي، وخاصة عند تطبيق فكرة الدمج في الصفوف الخاصة أو غرف المصادر.

–قد يسهم الدمج في تدعيم فكرة الفشل عند التلاميذ ذوي الإعاقة، ومن ثم التأثير على مستوى دافعيتهم نحو التعليم، وتدعيم المفهوم السلبي عن الذات، وخاصة إذا كانت المتطلبات المدرسية تفوق إمكانيات التلميذ ذوي الإعاقة، حيث إن المدارس العادية تطبق المعيار الصفي في التقييم على حين أن التلميذ ذا الإعاقة يحتاج إلى تطبيق المعيار الذاتي في التقييم، والذي يقوم على أساس مقارنة أدائه مع ما هو متوقع منه، وليس مقارنة مع أداء المجموعة الصفية.

## ثامناً–معوقات الدمج (Obstacles of inclusion):

تسعى كل البلدان إلى اعتماد الدمج في مدارسها، ولكننا نجد أنها تواجه بعض المعوقات في ذلك، والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية، وهي كما أوردها أحمد وصالح (2018) علي(2010):

1. **مشكلات الإدارة المدرسية:** والتي تتمثل في عدم إدراك الإدارة المدرسية لطبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة وبالتالي عدم معرفتهم بكيفية التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ، أو استثمار القدرات التي يمتلكونها، حيث إن تركيز الإدارة يكون على متابعة التلاميذ العاديين دون إبداء الاهتمام بالتلاميذ ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى انشغال الإدارة بالجوانب الإدارية مما يؤدي إلى إهمال الجوانب الفنية والأكاديمية لهؤلاء التلاميذ، ونجد في كثير من المدارس إهمال الإدارة لمطالب معلمي غرف المصادر مما يؤثر على نجاح مشروع الدمج.

**2. مشكلات أولياء الأمور:** ومن أبرزها عدم موافقة أولياء الأمور لتواجد التلاميذ ذوي الإعاقة مع أبنائهم العاديين، خوفاً من تعطيلهم، وتقليل استفادتهم خلال وجودهم بالصف نفسه، كما نلاحظ إهمال أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة لمتابعة أبنائهم في المنزل من خلال الواجبات التي تعطى لهم حسب الخطة الفردية لكل تلميذ، وكذلك انقطاعهم عن زيارة المدرسة ومتابعة المستجدات والمقترحات بخصوص وضع أبنائهم، الأمر الذي يحول دون نجاح الدمج لعدم التعاون بين الأسرة والمدرسة.

**3. المشكلات الاقتصادية:** من حيث التكلفة العالية للتجهيزات وضعف الإمكانات المتاحة، فالكثير من المدارس الدامجة تفتقر إلى المعدات والتكنولوجيا المساعدة التي يحتاجها التلاميذ ذوو الإعاقة، مثل الأجهزة السمعية أو البصرية أو الوسائل التعليمية الخاصة، وفي حال وجودها فنلاحظ عدم قدرة معلم غرف المصادر على استخدامها بالشكل المطلوب لأنه لم يخضع للتدريب المناسب، مما يحد من قدرة المعلم على إنجاح مشروع الدمج.

**4. مشكلات التلاميذ:** والمتمثلة في النفور والاستهزاء من قبل التلاميذ العاديين لأقرانهم من ذوي الإعاقة، والتنمر والاعتداء عليهم أحياناً بالضرب والألفاظ النابية، وعدم تفهم التلاميذ العاديين لطبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى عدم قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة على التفاعل في الصف، فنلاحظ إعراض معلم الصف العادي عن تقديم الدعم الفردي لهم بسبب تواجد عدد كبير من التلاميذ في الصف وتواجد عدة تلاميذ من ذوي الإعاقة، الأمر الذي يتطلب وقت وجهد إضافي غير ممكن توفيره من قبل المعلم.

**5. مشكلات المناهج وإعداد معلم التربية الخاصة:** فالمناهج التي تدرس للتلاميذ ذوي الإعاقة هي نفسها التي تدرس لأقرانهم العاديين، فنجد أن هذه المناهج لا تتسم بالمرونة ولا تراعي الحالات الفردية، كما أنها لا تلبي الاحتياجات المهنية بدمج هذه الفئة من التلاميذ، بالإضافة إلى عدم توفر معلمين مؤهلين ومدربين جيداً في مجال التربية الخاصة في المدارس العادية، مما يؤثر على قدرتهم على توفير بيئة تعليمية فعالة وشاملة.

وقد أشارت عثمان (2022) إلى أن أغلب مدارسنا العربية غير مؤهلة لاستقبال التلاميذ المدمجين، فنجد أنه لا توجد ثقافة واضحة للتعامل مع هؤلاء التلاميذ سواء من الأهل أو الأقران أو بعض المعلمين لأنهم غير متخصصين بالتربية الخاصة، وعدم دعم برامج الدمج وتقصير في توفير تجهيز غرف المصادر بالشكل الملائم.

مما سبق يمكن القول أن نظام الدمج التعليمي للتلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس العاديين يعكس فلسفة إنسانية تتمثل في توفير بيئة تعليمية شاملة وفعالة، وهو اتجاه معاصر يساعد على تحسين النظرة السلبية تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة، وكسر حاجز العزلة والتخلص من الشعور بالذنب، كما يساعد على التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويزيد من الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الذات، والقدرة على تكوين صداقات، مما يؤدي إلى

تضييق الفجوة بينهم وبين أقرانهم من التلاميذ العاديين، كما يساعد الدمج على تلقي التلاميذ ذوي الإعاقة تعليمهم في بيئة أقرب ما تكون من البيئة الطبيعية، ولنجاح ذلك لابد من تقديم الدعم المادي والنفسي والأكاديمي من خلال توفير العناصر البشرية وكذلك توفير التجهيزات اللازمة كالأجهزة الحاسوبية والمكبرات الصوتية والسبورة الذكية والشاشة التفاعلية والأثاث المناسب، وتكييف البناء المدرسي بما يوفر سهولة الحركة للتلاميذ ذوي الإعاقة وتخصيص ميزانية كافية لتلبية متطلبات هذه الغرف، وتفعيل مشاركة أولياء الأمور من خلال إشراكهم في وضع الخطة التربوية الفردية وتقديم التدريب اللازم لهم وعقد اجتماعات دورية لهم، وكذلك تقديم الدعم النفسي للتلاميذ ذوي الإعاقة بوجود مرشدين نفسيين في هذه المدارس، والعمل على إعداد وتأهيل معلمي غرف المصادر فيها ليكونوا قادرين على تحقيق أهداف الدمج بفاعلية من خلال توفير تدريب المعلمين بشكل دوري ليكونوا على اطلاع دائم على أخر المستجدات في مجال التربية الخاصة، وقد أكدت دراسة (Jurkowski et al., 2023) على ضرورة تجهيز غرف المصادر بأحدث الوسائل التكنولوجية التي تيسر سير العملية التعليمية، وزيادة مساحة هذه الغرف، وضرورة الاستعانة بمعلم مساعد لتمكين معلم ذوي الإعاقة من إدارة الوقت بطريقة صحيحة، وتوفير فريق تدريبي لتدريب المعلمين على المهارات الضرورية للتدريس داخل غرف المصادر، بالإضافة إلى التمويل والمناهج الخاصة والموارد الضرورية.

وتجدر الإشارة إلى أن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج في الجمهورية العربية السورية هو للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي فقط، ونلاحظ أن التلميذ بعد انتهاء هذه المرحلة في الصف السادس يحتاج إلى التوجه إلى المراكز الخاصة إذا أراد متابعة تعليمه، مما يشكل عبء كبير على كثير من أولياء الأمور في حال عدم توفر الإمكانات المادية، نظراً لارتفاع أجور الجلسات في تلك المراكز، الأمر الذي يحول في كثير من الحالات دون متابعة هؤلاء التلاميذ لتعليمهم، مما يضطر أولياء الأمور إما إبقاء أطفالهم في المنزل وتراجع مستواهم، أو وضعهم في مكان للعمل وتعلم مهنة، وما ينتج عن ذلك من تعرض هؤلاء الأطفال للأذى النفسي أو الجسدي كونهم لم يصبحوا مؤهلين بالشكل الكافي للانخراط في المجتمع، خاصة وأنهم بحاجة لرعاية خاصة،

لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار مواصلة الدمج في المدارس لنهاية المرحلة الثانوية وتأهيلهم بما يكفي للدخول إلى المرحلة الجامعية.

**خلاصة:**

نتيجة لأهمية موضوع الدمج فقد سلطت الباحثة الضوء على تعريف الدمج وأهدافه وأشكاله، كما أشارت إلى مسوغات الدمج وعوامل نجاحه، وتطرقت لإيجابيات وسلبيات الدمج، وأخيراً أظهرت المعوقات التي تحول دون نجاح هذا البرنامج.

# المحور الرابع

# معايير الجودة

**أولاً: تعريف معايير الجودة.**

**ثانياً: أهمية معايير الجودة.**

**ثالثاً: خصائص معايير الجودة.**

**رابعاً: معايير الجودة في التربية الخاصة والتعليم الدامج.**

## المحور الرابع: معايير الجودة

### أولاً: تعريف معايير الجودة (Definition of quality standards):

دخلت المعايير مختلف المجالات التجارية والصناعية في العقد الأخير من القرن العشرين ثم تطور الأمر حتى أصبحت المؤسسات التعليمية تخضع لتطبيق معايير عالمية لضمان جودة التعليم، ومن ثم سارعت مختلف دول العالم لتبني فكر الجودة في الأداء وتطبيق معايير الجودة على ما تقدمه من خدمات وما تستخدمه من وسائل حتى تؤدي رسالتها كمؤسسات تربوية فاعلة في المجتمع (أبو ملوح، 2014).

وقد بدأ مدخل المعايير يلقى اهتماماً في الساحة التربوية عربياً وعالمياً في سياق انتشار التنافس المعياري العالمي، ونظراً لمتطلبات سوق العمل ومتطلبات حياتنا اليومية عموماً، ونظراً للمعطيات العلمية والتكنولوجية على التعليم فرض على النظم التربوية رفع التحدي وتبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً لجودة مخرجاتها (المحيا، 2020).

وأصبح الحديث عن معايير الجودة في المؤسسات التربوية أمراً ملازماً لتطوير هذه المؤسسات وتحسين أدائها وتحقيق أهدافها في ظل المتغيرات المتلاحقة التي فرضت نفسها على المؤسسات التربوية كما فرضت نفسها في المجالات الأخرى (السلمي، 2021).

وقد أصبح تطبيق معايير الجودة في مجال التعليم أمراً ملحاً من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، فالأخذ بمعايير الجودة في التعليم يمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي هو أداة التنمية والتقدم والتكامل المعرفي والمهاري والوجداني، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة (صرا،2023).

**وفيما يلي عرض لمجموعة من التعريفات لمعايير الجودة:**

جاء في المعجم الوسيط أن المعيار هو نموذج متحقق أو متصور لما يجب أن يكون عليه الشيء (مجمع اللغة العربية، 2004).

وتعرف المعايير بأنها الأطر المرجعية أو الشروط التي نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات (شحاتة والنجار، 2003).

يأتي معنى الجودة في اللغة واضحاً ليدل على الجيد من الأشياء، حيث جاء في المعجم الوجيز جاد الشيء أي صار جيداً، وجاد العمل أي أتقنه (مجمع اللغة العربية، 1998).

والجودة من الإجادة "جادَ يجودُ، جَوْدةً وجُودةً، فهو جَيد، وجَاد العملُ : حسُن، علا مستواه، وأصبح العمل في غاية الجودة والإتقان، وجاد المتاعُ : صار جيداً نفيساً، وجادَ الرجلُ : أتى بالحسن من القول أو الفعل" (مجمع اللغة العربية، 2004).

ويعد مفهوم الجودة من المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين والكتاب في مجالات وفروع متعددة، ولأجل ذلك ظهرت منظمات عالمية تهتم بالجودة من خلال مقاييس لقياس الجودة والنظم الخاصة بها، وأطلق على هذه المقاييس سلسلة الإيزو ISO 9000، وقد عرفت المنظمة الدولية للتقييس (الإيزو) الجودة بأنها: عرض موجز لمجموعة من المتطلبات التي ينبغي أن تتحقق في منتج أو عملية ما فيما إذا كان أسلوب تحقيق الإيفاء بهذه المتطلبات، ويجعل هذه العملية ممكنة (مجيد والزيادات، 2008).

وجاء في تعريف هيئة المواصفات البريطانية أنها مجموع صفات وملامح وخواص المنتج أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء الاحتياجات الملحة والضرورية (الأحمد،2005).

وتعرفها المنظمة الأوروبية لضبط الجودة بأنها مجموعة الملامح المتعلقة بالإنتاج أو الخدمات، والتي تعتمد على قدرتها الخاصة لتلبي حاجات مقدّمة (الببلاوي، 1999).

وأشار سرحان (2014) إلى أن مفهوم الجودة من المفاهيم الواسعة التي تفتقد إلى اتفاق عام على تعريفه، حيث يستخدم المصطلح استخدامات متنوعة تختلف باختلاف الاهتمامات والمجالات المختلفة التي يتناوله من خلالها الباحثين.

وعرفها البادي (2010) بأنها مقدار الارتقاء بالعمل المقدم إلى مستوى التميز والأفضلية في أي مكان كان، وبالحالة التي تجعله خالياً من النقائص أو السلبيات والعيوب التي تقلل من أهميته وقيمته، أو أنها لاتصل به إلى مستوى الرقي والأفضلية.

كما عرفت الجمعية الأميركية الجودة بأنها: الخصائص أو الهيئة الكلية للخدمة أو المنتج الذي تظهر قدرته في إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية (مجلة مخبر نظم الجودة، 2011).

ويعرف غنيم (2008) جودة الأداء بأنها: القيام بالعمل الصحيح من أول مرة مع الاعتماد على تقييم المستفيد في قياس مدى تحسن الأداء.

وعرف رودز الوارد في حسين (2012): الجودة في التربية بأنها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي إنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية، ليس في إنتاج الخدمة فحسب ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الطلاب، وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محلياً وعالمياً وزيادة نصيبها في سوق العمل.

كما تشير الجودة في التربية إلى تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم (فليه والزكي، 2004).

وتعرف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد معايير الجودة بأنها عبارات متفق عليها من قبل مجموعة من الخبراء المختصين، وتعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية، من قيادة وتوكيد جودة ومشاركة مجتمعية وطلاب ومعلمين ومناهج ومناخ تربوي وموارد بشرية ومادية (الهيئة القومية لضمان الجودة، 2011).

كما عرفها الحسين (2010) بأنها بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، ويحقق قدراً منشوداً من الجودة والتميز.

وأشار الكعبي (2004) إلى أن معايير الجودة توفر لغة مشتركة وهدفاً يسعى إلى تحقيقه التربويون وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الأطفال والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية، وقد تكون هذه المعايير أحد عناصر المساءلة لأداء المؤسسات، وتعبر المعايير عن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول.

وعرفها شحاتة (2005) الحصول على منتج جيد من خلال تحسين مدخلات وعمليات العملية التعليمية بوجه عام بما تضمنه من طالب وإدارة ومؤسسة ومبانٍ ومرافق وتحسين أداء المعلم وإجراءات ومرجعيات العملية التعليمية بما يسهم بتحسين مخرجات المدرسة.

وتعرف معايير الجودة بأنها الخصائص والشروط التي ينبغي أن تتوافر في الشيء بحيث يؤدي استعماله إلى بلوغ أقصى درجة من الأهداف المتوخاة منه، ويؤدي دائماً إلى جودة في الاستعمال وجودة في النتائج، وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة (الناقة،2007).

فأضحت معايير الجودة كما أشار الحميداوي (2007) تشكل مقياساً لتقويم وقياس جودة إعداد معلمي المستقبل، كونها تضمن لمعلم الغد اكتساب الحد الأدنى من المعرفة والمهارات.

وفي السياق ذاته فقد ضمنت التربية الخاصة برامجها وخدماتها مجموعة من المعايير، وقد أشار إلى ذلك تقرير المراجعة الذي قام به قسم تربية الولاية في جامعة نيويورك (2007) حيث بنيت معايير الجودة لبرامج التربية الخاصة على عدد من الافتراضات، بهدف تطوير معايير جودة الخدمات التعليمية والمهنية للأفراد ذوي الإعاقة، ومن هذه الافتراضات:

1. المنهاج المبني على معايير التعليم (التربية العادية– التربية الخاصة).

2. التعليم ذو الجودة العالية لجميع التلاميذ بغض النظر عن القدرات والاحتياجات وهو معيار للمدرسة.
3. التربية الخاصة هي خدمة، وليست مكاناً لتقديم التعليم الفردي والمكثف.
4. تقدير وإعطاء قيمة لممارسات التعليم الدامج.
5. تظهر سياسات المدرسة وممارساتها دعماً لجميع التلاميذ.
6. مراعاة الاختلافات الثقافية.
7. تستند الممارسات التعليمية إلى نتائج الأبحاث والدراسات المدعومة بالأدلة.

وبناءً على ما سبق فإن معايير الجودة تعد أداة فعالة للتحسين المستمر في أي مؤسسة، والنظام التعليمي كأي نظام آخر يعمل وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبناء الثقافي السائد والتطور التكنولوجي والعالمي، لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياسها وضبطها.

**ثانياً: أهمية معايير الجودة (Significance of quality standards):**

وتأتي أهمية معايير الجودة في إعداد المعلم من كونها تحدد المواصفات التي ينبغي توافرها في المعلم لضمان جودة الأداء، ومن ثم جودة المخرجات، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الذي يمتلك الكفايات اللازمة التي تجعله قادراً تقديم تعليم متميز.

وتسعى معايير الجودة في مجال التعليم إلى رفع مستوى جميع المعلمين، وحل المشكلات التي تواجههم بطريقة علمية، وإعدادهم للعمل الجماعي بروح الفريق الواحد مع الإداريين والعاملين بالمدرسة (المطلق، 2015).

وإن اعتماد معايير الجودة في إعداد المعلم ينتج عنه معلم قادر على اتخاذ قرارات مبتكرة في أوضاع متغيرة ومركبة، ونشاطه الذهني متجه دائماً نحو حل مشكلات تربوية، وتجديد وتحسين مجموعة المعارف التي ينقلها والاستراتيجيات التي يطبقها، كل ذلك يمنحه عقلية مميزة وطريقة تفكير مختلفة عن تلك التي نجدها في المعلم التقليدي (العتيبي، 2022).

كما تأتي أهمية معايير الجودة كما أشار إليها فرحات (2020) من كونها:

-توفر مرجعية يمكن بموجبها تقييم أداء المؤسسات التعليمية والبرامج والتخطيط لتطويرها.

-تحدد الأداء المستهدف بلوغه خلال التدريب لضمان الجودة.

-تستطيع تمييز أداء المؤسسات والبرامج العلمية مقارنة مع المؤسسات والبرامج الأخرى المشابهة.

-تضمن شعور المستفيدين بالرضا عن الخدمات التي تقدمها المؤسسات والبرامج التعليمية لهم.

-تزودنا بالمبادئ التوجيهية للأداء الأفضل.

-تساعدنا على تحسين نوعية الأداء، وزيادة فاعليته وتحسين كفاءته.

-تساعدنا في تحسين معايير وثائق المؤسسة التعليمية وبرامجها.

-توفر الدرجة التي يمكن بلوغها واتخاذ الإجراءات التصحيحية في الوقت المناسب.

-تساعد المشرفين والمسؤولين عن البرامج في توجيه الكوادر على تحسين الأداء.

وقد جاءت أهمية معايير الجودة حسب ما حددها المجلس القومي لذوي الإعاقة في أمريكا (NCES,2003):

-إن تحديد معايير واضحة يساعدنا في التعرف على المواصفات المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

-تحدد المعايير الأشكال التخصصية لمعلم التربية الخاصة، على سبيل المثال (معلم صعوبات تعلم، معلم إعاقة سمعية، معلم تخلف عقلي وغيرها).

-يساعد وجود المعايير في تحديد المخرجات المأمول تحقيقها.

-استخدام المعايير لأغراض التقييم الذاتي والخدمات المقدمة.

**ثالثاً: خصائص معايير الجودة (Characteristics of quality standards):**

لابد أن تتوافر مجموعة من الخصائص في معايير الجودة وهي وردت في (فرحات، 2020):

-أن تكون المعايير شاملة بما يكفي لتطبيقها على مجالات واسعة من المجالات التعليمية.

-أن تكون المعايير واقعية ومقبولة وقابلة للتحقيق.

-أن تكون موضوعة من قبل المختصين، وبالتشاور مع الخبراء في هذا المجال.

-أن تصاغ العبارات بطريقة إيجابية وتشير إلى الأداء الجيد المقبول والمتميز.

-أن تكتب المعايير بطريقة مفهومة لا لبس فيها ولا غموض.

-أن تستند المعايير على المعارف والعلوم الحديثة والممارسات العلمية.

-أن تكون المعايير نموذجية وعلمية، وتمثل الحد الأعلى من الأداء.

**رابعاً: معايير الجودة في التربية الخاصة والتعليم الدامج ( Quality standards and special education and inclusive teaching):**

وضعت كثير من المنظمات والجهات معايير خاصة لإعداد معلمي التربية الخاصة، وفيما يلي عرض لأهم هذه المعايير:

**-المعايير المهنية لإعداد اختصاصي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2020):**

**Special Educator Professional Preparation CEC (2020):**

صدر عن مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2020) في نسخته المحدثة مجموعة من المعايير، والتي تتضمن مجموعة من الكفايات التي يجب أن تتوافر في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1- الممارسات الأخلاقية.

2- فهم ومعالجة الاحتياجات التعليمية الفردية.

3- التخطيط والاستراتيجيات التعليمية.

4- التقييم.

5- تقديم تعليم فعال.

6- دعم النمو الاجتماعي والعاطفي والسلوكي.

**7**- التعاون مع أعضاء الفريق.

**-المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018):**

صدر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مجموعة من المعايير، والتي تتضمن مجموعة من الكفايات التي يجب أن تتوافر في معلم غرف المصادر، وهذه المعايير هي:

1. القدرة على إعداد الخطط وتنفيذها.
2. توظيف أساليب القياس والتقويم في مجال غرف المصادر.
3. توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تناسب تلاميذ التربية الخاصة.
4. القدرة على تعزيز مفهوم التعليم الجامع في المدارس والمجتمعات.
5. القدرة على الاتصال والتواصل مع ذوي الإعاقة.
6. التمكن من الإدارة الصفية.
7. توفير بيئة صفية آمنة.
8. التطوير المهني.

**-معايير جودة معلمي التربية الخاصة الصادرة عن المركز الوطني للقياس في السعودية (2017):**

صدر عن المركز الوطني للقياس مجموعة من المعايير، والتي تتضمن مجموعة من الكفايات الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وتكونت هذه المعايير من جزأين اثنين:

*الجزء العام الذي يشترك فيه جميع معلمي التربية الخاصة ويتضمن:

1. المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة.
2. البدائل التربوية وخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة.
3. مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية.
4. أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة.
5. تأثير الإعاقة في تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
6. استخدام طرائق التدريس العامة.
7. البرنامج التربوي الفردي.
8. البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة.
9. استراتيجيات تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

*والجزء الخاص بكل فئة من فئات التربية الخاصة، ويتضمن:

**معايير معلمي الإعاقة البصرية:**

تتناول هذه المعايير ما يجب على معلم العوق البصري معرفته، وهي (13) بعداً رئيسياً، واشتملت على (49) مؤشراً فرعياً وهي:

1. بعد تصنيفات وأشكال وأساليب الإعاقة البصرية وزمن حدوثها وأجزاء العين.

2. بعد خصائص المعوقين بصريًا والعوامل المؤثرة فيهم.

3. بعد التقنيات والأدوات والأجهزة المساعدة في تعليم الطلاب المعوقين بصريًا القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والحاسب الآلي ومهارات تعرف البيئة والتحرك الآمن.

4. بعد أنشطة التهيئة للقراءة والكتابة بطريقة برايل.

5. بعد قراءة وكتابة المعلم جمل وعمليات حسابية بطريقة برايل.

6. بعد العوامل المؤثرة في القراءة والكتابة بطريقة برايل أو الخط العادي المكبر للطلاب المعوقين بصرياً.

7. بعد مهارات تعرف البيئة والتحرك الآمن، ويستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة.

8. بعد يعرف مهارات تدريس الحاسب الآلي للطلاب المعوقين بصريًا.

9. بعد تصميم برامج تعلم متكاملة للطلاب المعوقين بصريًا.

10. بعد أساليب تعزيز تعلم الطلاب المعوقين بصريًا.

11. بعد نتائج عملية القياس والتشخيص الرسمية وغير الرسمية للطلاب المعوقين.

12. بعد تنظيم بيئة الاختبار واستخلاص نتائج التقويم.

13. بعد تطبيق أساليب التقويم المناسبة للطلاب المعوقين بصريًا.

**معايير معلمي العوق السمعي:**

تتناول المعايير ما ينبغي على معلم العوق السمعي معرفته، وهي (19) بعداً رئيسياً، واشتملت على (89) مؤشراً فرعياً وهي:

1. بعد الخصائص والاحتياجات المختلفة للطالب ذوي الإعاقة السمعية.

2. بعد الفروق الفردية للطاب ذوي الإعاقة السمعية والتعامل معها.

3. بعد العوامل المؤثرة في تعليم الطالب ذوي الإعاقة السمعية.

4. بعد المفاهيم العامة في مجال الإعاقة السمعية.

5. بعد تاريخ تربية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في العالم.

6. بعد أسباب الإعاقة السمعية وطرق الوقاية منها.

7. بعد طرق ووسائل التشخيص للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

8. بعد طرق التدريس المتنوعة، ومدى مناسبتها للمادة الدراسية والموضوع.

9. بعد طرق التواصل في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

10. بعد طرق تقويم البرامج المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وكيفية تطويرها.

11. بعد المصادر المتنوعة لدعم عملية تعليم المعاق سمعيًا.

12. بعد تفعيل الخدمات المساندة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

13. بعد طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

14. بعد كيفية تعزيز عملية التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

15. بعد أساليب دمج التقنية في تعليم للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

16. بعد كيفية تطبيق التقويم التربوي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

17. بعد تقويم قدرة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على استعمال اللغة العربية.

18. بعد تقويم مهارات اللغة العربية لغة الإشارة الإستقبالية والتعبيرية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

19. بعد تقويم المهارات اللغوية والسمعية المستخدمة في تواصل للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

**معايير معلم صعوبات التعلم:**

تتناول المعايير ما ينبغي على معلم صعوبات التعلم معرفته، وهي (10) أبعاد رئيسية، واشتملت على (53) مؤشراً فرعياً وهي:

1. بعد الأسس العامة في مجال صعوبات التعلم.
2. بعد الخصائص العامة للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.
3. بعد كيفية تعلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.
4. بعد طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم.
5. بعد كيفية تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم.
6. بعد كيفية تنفيذ أنشطة التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم.
7. بعد تهيئة فرص لتعلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.
8. بعد تعزيز تعلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.
9. بعد وأساليب تقويم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.
10. بعد قياس وتقويم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

**معايير معلمي الإعاقة العقلية:**

تتناول المعايير ما ينبغي على معلم الإعاقة العقلية معرفته، وهي (11) بعداً رئيسياً، واشتملت على (56) مؤشراً فرعياً وهي:

1. بعد المفاهيم الأساسية للإعاقة العقلية.
2. بعد أساليب التقويم والقياس في مجال الإعاقة العقلية.
3. بعد الخصائص العامة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.
4. بعد الاحتياجات التربوية للطلاب المعاقين عقليًا.
5. بعد أدوار المعلم في تربية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.
6. بعد توظيف نظريات التعلم المختلفة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.
7. بعد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية واحتياجاتهم.
8. بعد المعرفة بمناهج ذوي الإعاقة العقلية.
9. بعد تيسير خبرات التعلم الفعال.
10. بعد القدرة على إثارة دافعية الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.
11. بعد إدارة وقت التعلم.

**معايير معلمي التوحد:**

تتناول هذه المعايير ما ينبغي على معلم التوحد معرفته، وهي 9 أبعاد رئيسية، واشتملت على 50مؤشراً فرعياً وهي:

1. بعد المفاهيم الأساسية في مجال اضطرابات طيف التوحد.
2. بعد خصائص واحتياجات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.
3. بعد تشخيص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.
4. بعد أسس التخطيط للتدريس.

5. بعد إعداد البيئة الصفية الداعمة للتعلم.

6. بعد أسس الممارسات التدريسية.

7. بعد مهارات إدارة الصف.

8. بعد أسس تصميم البرامج.

9. بعد البرامج الحديثة التي تستخدم لتدريس وتدريب الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

**-معايير معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأميركية (2016):**

قام قسم التعليم في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأميركية **Pennsylvania Department of Education**

بوضع مجموعة من المعايير الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1. الأسس والقواعد.
2. فهم ومنع التمثيل المفرط للطلبة المتنوعين في التربية الخاصة.
3. الوقاية والتدخل المبكر.
4. التقييم.
5. الاستراتيجيات التعليمية.
6. بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية.
7. تنمية اللغة (التواصل).
8. التخطيط التعليمي.
9. الممارسة المهنية والأخلاقية.
10. التعاون.

**-معايير الإعداد المتقدمة الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2015):**

**Council for Exceptional Children CEC(2015):**

صدر عن مجلس الأطفال غير العاديين مجموعة من المعايير لإعداد اختصاصي التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1. التقييم.
2. محتوى المناهج الدراسية.
3. البرامج والخدمات.
4. البحث والاستفسار.
5. القيادة والسياسة.
6. الممارسة المهنية والأخلاقي.
7. التعاون.

**-معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (2010) الصادرة عن منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو):**

**Clusive Quality Education To End Exclusion (2010):**

وضعت منظمة التربية والثقافة والعلوم مجموعة من المعايير لجودة التعليم، وهذه المعايير هي:

1. المعلمون.
2. المناهج الدراسية.
3. رعاية الطفولة المبكرة.
4. اللغة.
5. بيئة تعليمية شاملة.
6. مدارس صحية.

7. مواد تعليمية.
8. تقييم الطلاب.
9. أنماط التعلم.

**-معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009):**

هدفت هذه المعايير تحسين برامج التربية الخاصة التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة العاملين معهم، وتطوير الخدمات التشخيصية تمهيدًا لوضع الخطط التربوية والتعليمية التي تسهم في الحصول على خدمات ذات جودة عالية، ولتحقيق اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة التعليمية والاجتماعية في المجتمع، وهذه المعايير هي:

1. الرؤية والفكر.
2. الإدارة والعاملين.
3. البيئة التعليمية.
4. التقييم.
5. الخدمات والبرامج.
6. مشاركة ودعم وتمكين الأسرة.
7. الدمج والخدمات الانتقالية.
8. التقييم الذاتي.

**-معايير جودة معلمي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009):**

**Council for Exceptional Children(2009):**

قام مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009) في أميركا بوضع مجموعة من المعايير الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1. الأسس والقواعد.
2. تطور المعلمين وسماتهم المميزة.
3. الفروق الفردية التعليمية.
4. الاستراتيجيات التعليمية.
5. بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية.
6. اللغة.
7. التقييم.
8. التخطيط التدريسي.
9. الممارسة المهنية والأخلاقية.
10. التعاون.

**-معايير المجلس الوطني الأميركي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE):**

**National Council for Accreditation of teacher Education Standards(NCATE) The American**

وضع المجلس الوطني لاعتماد المعلمين في أميركا مجموعة من المعايير الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1. المعرفة والمهارات والاتجاهات نحو المهنة.
2. نظام التقييم وتقييم الوحدة.
3. الخبرات الميدانية والممارسات العملية.
4. التنوع.
5. مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتطورهم.
6. حوكمة الوحدة والموارد.

وخلاصة القول إن معايير الجودة في مجال التربية الخاصة تتضمن مجموعة من المبادئ والمواصفات التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية لفئة التلاميذ ذوي الإعاقة وضمان فاعليتها من خلال التركيز على إعداد المعلم وفق هذه المعايير وذلك بالعمل على التأهيل الأكاديمي والمهني من خلال التدريب المستمر لرفع كفاياته وتطوير مهاراته، فإعداد معلم التربية الخاصة وفق معايير الجودة بات أمراً ضرورياً لما له من دور في تحقيق أفضل المخرجات للتلاميذ ذوي الإعاقة.

**خلاصة:**

نظراً لأهمية معايير الجودة اعتمدت الباحثة تقييم معلمي غرف المصادر وفقها، وبينت أهميتها من خلال تعريف معايير الجودة وخصائصها ومعايير الجودة في التربية الخاصة والتعليم الدامج.

# الفصل الثّالث

## منهج الدراسة وإجراءاتها

- مقدمة.
- أولاً: منهج الدّراسة.
- ثانياً: متغيرات الدراسة.
- ثالثاً: مجتمع الدّراسة وعينتها.
- رابعاً: أدوات الدّراسة.
- خامساً: إجراءات تطبيق الدّراسة.
- سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة.

**تمهيد:**

يتناول الفصل الحالي عرضاً للمنهج المتبع في الدراسة ومتغيراتها، ووصف للمجتمع الأصلي وللعينة، واستعراض الأداة المستخدمة وكيفية بنائها، ثم التحقق من الخصائص السيكو مترية، وينتهي الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج.

**أولاً: منهج الدّراسة:**

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق هدفها، والمتمثل في تقييم كفايات معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة، لملاءمته لطبيعة وأغراض الدراسة، فهو وصف لظاهرة من الظواهر كما هي في الواقع، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقة بينها وبين ظواهر أخرى، وتصويرها كمياً عن طريق جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (عبد العال، 2004).

**ثانياً: متغيرات الدّراسة:**

1. **متغير الجنس:** (ذكور– إناث).
2. **متغير المؤهل العلمي:** (معهد–إجازة جامعية–دراسات عليا).
3. **متغير سنوات الخبرة:** (أقل من 5 سنوات – 5 سنوات فأكثر).
4. **متغير الدورات التدريبية:** (أقل من 5 دورات – 5 دورات فأكثر).

**ثالثاً: مجتمع الدّراسة وعينتها:**

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي غرف المصادر والبالغ عددهم (34) معلماً ومعلمة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق، والبالغ عددها (15) مدرسة، وذلك بحسب إحصائية مديرية التربية في مدينة دمشق للعام الدراسي (2022 –2023)، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي، والتي

بلغت (34) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيارها بطريقة الحصر الشامل، وفيما يلي توزع أفراد العينة في المدارس الدامجة:

**الجدول(1): توزع مجتمع معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة في مدينة دمشق.**

| اسم المدرسة | العنوان | عدد المعلمين |
|---|---|---|
| عبد القادر الخرساء | باب شرقي | 2 |
| محمود مصطفى مصطفى | ميدان- منصور | 1 |
| المتنبي | دمر البلد تجمع المدارس | 3 |
| سعد الدين القواص الرفاعي | الميدان قاعة | 3 |
| صفية القرشية | التضامن | 2 |
| محمد البزم | العفيف | 2 |
| نهلة زيدان | مزة اوتستراد | 4 |
| نبيل نقرور | باب توما | 2 |
| أم عمار | برزة حي العائدون مجمع المدارس | 2 |
| سمية المخزومية | مزة جبل- شارع أنس بن مالك | 1 |
| جميل سلطان | ركن الدين- مقابل جامع طارق بن زياد | 2 |
| عبدالله بن الزبير | المزرعة- مقابل السفارة الروسية | 1 |
| محمد أديب قلاجو | مشروع دمر- خلف شركة النفط | 1 |
| نعيم معصراني | كفرسوسة | 6 |
| سليمان الحلبي | كفرسوسة | 2 |
| المجموع | | 34 |

وفيما يلي توضيح للبيانات الديمغرافية للعينة:

**الجدول(2): البيانات الديمغرافية لمعلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة في مدينة دمشق.**

| المتغير | الفئات | العدد |
|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 4 |
| | إناث | 30 |
| المؤهل العلمي | معهد | 8 |
| | إجازة جامعية | 24 |
| | دراسات عليا | 2 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 16 |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 |
| الدورات التدريبية | أقل من 5 دورات | 11 |
| | 5 دورات فأكثر | 23 |

**رابعاً: أدوات الدّراسة:**

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل بتقييم كفايات معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة وفق معايير الجودة، قامت الباحثة بتصميم استبانة أداة للبحث الميداني لأنها تعد إحدى أدوات المنهج الوصفي، وهي وسيلة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة دون تدخل الباحث، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو الفقرات تتم صياغتها وفق أسس منهجية قابلة للتحليل، واستخراج النتائج لتحقيق هدف الدراسة (أبوسمرة،2019).

وبذلك تم الاعتماد على استبانة موجهة لمعلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة.

وتبرر الباحثة إعداد استبانة وفق معايير الجودة موجهة إلى معلمي غرف المصادر بعدم وجود استبانة شاملة للكفايات معتمدة على معايير الجودة ومقننة على البيئة المحلية وموجهة بشكل مباشر لمعلمي غرف المصادر، فمعظم الاستبانات المصممة مسبقاً موجهة إلى معلمي التربية الخاصة.

وقد مر بناء الاستبانة بعدة خطوات منظمة بدقة وفق الأصول العلمية قبل أن تظهر بصورتها النهائية، وفيما يلي عرض لتلك الخطوات:

**الخطوة الأولى:**

تمثلت بقيام الباحثة بزيارة استطلاعية لثلاث مدارس من مدارس الدمج في دمشق هي (عبد القادر الخرساء، نبيل نقرور، نهلة زيدان) والتحدث إلى معلمي غرف المصادر فيها، وتعرف هذه الغرف ومكوناتها، وآلية العمل فيها.

كما قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية فيما يتصل بكفايات معلم التربية الخاصة، وكفايات معلم غرف المصادر، والاستفادة من أدواتها في بناء الاستبانة، ومن أهم هذه الدراسات:

- **دراسة الجدوع والخمرة (2022) بعنوان "مستوى الكفايات المهنية والشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات"**

**أداة الدراسة:** مقياس الكفايات المهنية والشخصية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

صمم هذا المقياس إسلام الجدوع وحاتم الخمرة بهدف تحديد مستوى الكفايات المهنية والشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية، وتكون المقياس من (4) محاور رئيسية وهي:

1. الكفايات الشخصية.
2. كفايات القياس.
3. كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية.

4. كفايات الاتصال بالأهل.

❖ **دراسة الدهيمات والبستنجي (2022) بعنوان "درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة"**

**أداة الدراسة:** مقياس الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة.

صمم هذا المقياس د. يحيى الدهيمات ود. مراد البستنجي بهدف تعرف درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتكون المقياس من (3) أبعاد رئيسية موزعة على (33) بنداً هي:

1. الكفايات التربوية والمهنية.
2. الكفايات المتعلقة بالخصائص العلمية.
3. الكفايات المتعلقة بالسمات الشخصية.

❖ **دراسة عوض وآخرون (2022) بعنوان "واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج"**

**أداة الدراسة:** استبانة الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

صمم هذه الاستبانة د. حسام عوض ود. علي حسين وإيمان خميس بهدف تعرف واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج في جامعة الزقازيق في مصر، وقد تكونت الاستبانة من (3) أبعاد رئيسية موزعة على (45) بنداً وهي:

1. الكفايات المعرفية.
2. الكفايات الشخصية.
3. الكفايات التدريسية

❖ **دراسة بوظو (2020) بعنوان "تقييم جودة كفايات اختصاصي التوحد العاملين في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية"**

**أداة الدراسة:** استبيان كفايات اختصاصي التوحد من وجهة نظر الاختصاصي.

استبيان كفايات اختصاصي التوحد من وجهة نظر مدراء مراكز التربية الخاصة التي تعنى بأطفال التوحد.

صمم هذين الاستبيانين سارة بوظو بهدف التعرف على درجة انطباق جودة كفايات اختصاصي التوحد العاملين في مراكز التربية الخاصة في مدينة دمشق في ضوء المعايير العالمية، وقد تكون كل استبيان من (11) أبعاد رئيسية موزعة على (162) بنداً وهي:

1.كفاية التقييم والتشخيص.

2. كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي.

3. كفاية طرائق التدريس والأنشطة التعليمية.

4. كفاية تعديل السلوك.

5. كفاية التعامل مع الأسر.

6. كفاية الممارسة المهنية الأخلاقية.

7. كفاية العمل الجماعي.

8. كفاية التخطيط للانتقال للدمج.

9. كفاية تنظيم البيئة التعليمية.

10. كفاية التواصل.

11. كفاية متابعة التقدم.

❖ **دراسة الشيمي (2020) بعنوان "فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة"**

**أداة الدراسة:** مقياس الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

صمم هذا المقياس د. رضوى الشيمي في المملكة العربية السعودية لدراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة–جامعة تبوك، وقد تكون المقياس من (5) أبعاد رئيسية موزعة على (48) بنداً وهي:

1. الكفايات التدريسية.
2. الكفايات الأدائية.
3. الكفايات الشخصية.
4. الكفايات المعرفية.
5. الكفايات التقييمية

❖ **دراسة المحيا (2020) بعنوان "تقويم جودة معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية"**

**أداة الدراسة:** استبانة معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية.

صمم هذه الاستبانة محمد علي المحيا لدراسة مجموعة من المجالات والمعايير وتطبيقها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية، وتكون من (14) معياراً رئيسياً موزعاً على (39) بنداً وهي:

1. تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم.
2. تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم.

3. تصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب المعلم.

4. التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم.

5. التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

6. تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

7. استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية.

8. إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه.

9. أخلاقيات المهنة.

10. السمات الشخصية.

11. النمو المهني.

12. تقويم الطالب المعلم.

13. التقويم الذاتي.

14. التغذية الراجعة.

❖ **دراسة سعيدات (2020) بعنوان "درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين في مدارس العاصمة عمّان"**

**أداة الدراسة:** استبانتان للكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين في مدارس العاصمة عمان.

صمم هاتين الاستبانتين إلهام السعيدات بهدف تعرف درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين في مدارس العاصمة عمّان، وتكونت استبانة معلمي صعوبات التعلم من (6) أبعاد رئيسية وهي:

1. المعرفة بالتكنولوجيا المساندة عند معلمي ذوي صعوبات التعلم.

2. تقييم التكنولوجيا المساندة من قبل معلمي ذوي صعوبات التعلم.

3. توظيف التكنولوجيا المساندة في عملية (التخطيط، التدريس، المنهاج) من قبل معلمي ذوي صعوبات التعلم.

4. توظيف التكنولوجيا المساندة في عملية التقييم من قبل معلمي ذوي صعوبات التعلم.

5. أخلاقيات توظيف التكنولوجيا المساندة من قبل معلمي ذوي صعوبات التعلم.

6. الأجهزة التكنولوجية المساندة المستخدمة من قبل معلمي ذوي صعوبات التعلم.

وتكونت استبانة معلمي الموهوبين من خمسة أبعاد رئيسية وهي:

1. المعرفة بالتكنولوجيا المساندة لدى معلمي الموهوبين والمتفوقين.

2. توظيف التكنولوجيا المساندة في عملية (التشخيص والتقييم) من قبل معلمي الموهوبين والمتفوقين.

3. توظيف التكنولوجيا المساندة في عملية (التخطيط، التدريس، المناهج) من قبل معلمي الموهوبين والمتفوقين.

4. أخلاقيات توظيف التكنولوجيا المساندة من قبل معلمي الموهوبين والمتفوقين.

5. الخدمات المقدمة بالتكنولوجيا المساندة لأولياء أمور الطلبة الموهوبين.

❖ **ودراسة بني حمد (2019) بعنوان "درجة امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التكنولوجية التعليمية وعلاقتها بأدائهم التدريسي في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية"**

**أداة الدراسة:** مقياس الكفايات التكنولوجية التعليمية لدرجة امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التكنولوجية التعليمية.

صمم هذ المقياس د. حسان علي بني حمد، بهدف جمع البيانات حول مدى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التكنولوجية التعليمية، وعلاقتها بأدائهم التدريسي في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكون المقياس من بعدين رئيسيين اثنين موزعة على (26) بنداً وهي:

1. الكفايات التكنولوجية العامة.

2. الكفايات التكنولوجية الخاصة.

❖ **دراسة الياسري (2019) بعنوان "الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر المشرف التربوي"**

**أداة الدراسة:** مقياس الكفايات التعليمية لدى الطلبة المطبقين في كلية العلوم الإنسانية.

صمم هذا المقياس متمم جمال الياسري في المملكة العربية السعودية بهدف جمع البيانات حول الكفايات المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر المشرف التربوي، وقد تكون من (7) أبعاد رئيسية موزعة على (75) بنداً وهي:

1. الكفايات الشخصية.
2. كفايات إدارة وضبط الصف.
3. كفايات الأهداف التربوية.
4. كفايات الإعداد والتخطيط للدرس.
5. كفايات تنفيذ الدرس.
6. كفايات التخصص.
7. كفايات أساليب التقويم والاختبارات.

❖ **دراسة Simmons & sharp (2019) بعنوان "تقييم إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين"**

**أداة الدراسة:** الملاحظة والمقابلة في جمع المعلومات والبيانات.

قام سيمونس وبارك في استخدام الملاحظة والمقابلة بهدف معرفة مدى اعتماد مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات الجنوبية بالولايات المتحدة الأمريكية على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين.

وقد اختار الباحثان مجموعة من المعايير وهي:

1. التقييم.
2. السمات الشخصية.
3. طرائق التدريس.
4. البيئة التعليمية.
5. المعلومات الأكاديمية.

❖ **دراسة الحويطي (2018) بعنوان "الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين"**

**أداة الدراسة:** مقياس الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين.

صمم هذا المقياس سمر الحويطي بهدف تعرف الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين، وقد تكون من (4) أبعاد رئيسية موزعة على (60) بنداً وهي:

1. كفايات تدريسية أدائية.
2. كفايات معرفية.
3. كفايات مهارية.
4. كفايات وجدانية وشخصية.

❖ **دراسة العبداللات وآخرون (2018) بعنوان "مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم"**

**أداة الدراسة:** مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر.

صمم هذا المقياس بسام العبداللات ومنى عمرو وعبدالله المهايرة بهدف التعرف على مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم، وتكون المقياس من (6) معايير موزعة على (49) بنداً وهي:

1. البرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس.

2. استراتيجيات وتنفيذ التدريس.
3. الإدارة الصفية.
4. التقييم.
5. التعاون والتنسيق.
6. الدمج والخدمات الانتقالية.

❖ **دراسة العجارمة (2018) بعنوان "تقييم درجة تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات"**

**أداة الدراسة:** مقياس تطبيق معلمي التربية الخاصة لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

صمم هذا المقياس ميساء العجارمة بهدف قياس مدى تطبيق معلمي التربية الخاصة لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في المملكة الأردنية الهاشمية، وتكون المقياس من (30) بنداً.

❖ **دراسة القحطاني (2017) بعنوان "كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي"**

**أداة الدراسة:** استبانة كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

صمم هذه الاستبانة د. هنادي القحطاني بهدف قياس كفايات معلمي التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجية التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي في المملكة العربية السعودية، تكونت الاستبانة من الكفايات التكنولوجية موزعة (17) بنداً.

❖ **دراسة الشبول والقضاة (2016) بعنوان "مدى أهمية وامتلاك معلمي الإعاقة العقلية للكفايات التكنولوجية المساندة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات"**

**أداة الدراسة:** استبانة الكفايات التكنولوجية المساندة لمعلمي الإعاقة العقلية.

صمم هذه الاستبانة مهند الشبول وضرار القضاة بهدف تحديد أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية المساندة في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت هذه الاستبانة من الكفايات التكنولوجية موزعة على (21) بنداً.

❖ **دراسة النجار (2016) بعنوان "تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال الاستثنائيين في عينة أردنية"**

**أداة الدراسة:** استبانة الكفايات المهنية المعتمدة من قبل مجلس الأطفال الاستثنائيين.

صمم هذه الاستبانة فاطمة النجار بهدف تقييم كفايات معلمي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال الاستثنائيين في الأردن، وقد تكونت هذه الاستبانة من (10) معايير موزعة على (53) بنداً وهي:

1. الأسس والقواعد.
2. تطوير المعلمين وسماتهم المميزة.
3. الفروق الفردية التعليمية.
4. الاستراتيجيات التعليمية.
5. بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية.
6. اللغة.
7. التقييم.
8. التخطيط التدريسي.
9. التعاون.
10. الممارسة المهنية الأخلاقية.

❖ **دراسة بارك وآخرين (2016) بعنوان "كفايات المعلم لمقياس العمل بمدارس الدمج الشامل: الأبعاد وبنية العامل"**

**أداة الدراسة:** مقياس كفايات المعلم اللازمة للدمج الشامل.

صمم هذا المقياس بارك وآخرون بهدف تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي الدمج، للعمل في مدارس الدمج الشامل، وتكون من (3) أبعاد رئيسية وهي:

1. كفايات استراتيجيات التدريس التعاوني في فصول الدمج.
2. كفايات إدارة الصف في فصول الدمج.
3. كفايات تعديل السلوك داخل فصول الدمج.

❖ **دراسة الغليلات والصمادي (2015) بعنوان "تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن"**

**أداة الدراسة:** مقياس جودة برامج التعليم الدامج في الأردن.

صمم هذا المقياس أحمد الغليلات وجميل الصمادي لتطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم المدمج ومعرفة درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن، وقد تكون المقياس من (9) أبعاد موزعة على (200) بند وهي:

1. السياسة والتخطيط الاستراتيجي.
2. الإدارة والعاملين.
3. البيئة الفيزيقية.
4. التقييم.
5. البرامج التربوية.
6. الخدمات الانتقالية والمهنية.

7. التعاون والتنسيق.

8. الخدمات المهنية والانتقالية.

9. الممارسات المهنية والأخلاقية.

❖ **دراسة سالم وآخرين (2012) بعنوان "الكفايات المهنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة"**

**أداة الدراسة:** استبانة الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

صمم هذا المقياس د. محمد سالم ود. أحمد عيسى ود. خالد عثمان لدراسة الكفايات المهنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة في جمهورية مصر العربية، وقد تكون المقياس من(3) أبعاد رئيسية، واشتملت فقراتها على (45) بنداً فرعياً وهي:

1. الكفايات المعرفية.

2. الكفايات الوجدانية.

3. الكفايات الأدائية.

❖ **دراسة العثمان (2011) بعنوان " الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة"**

**أداة الدراسة:** مقياس الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة.

صمم هذ المقياس إبراهيم العثمان في الرياض، وقد تكون من (6) أبعاد رئيسية اشتملت فقراتها على (48) بنداً فرعياً وهي:

1. إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية.

2. تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها.

3. توعية المجتمع بحقوق المعوقين.

4. تصميم واختيار الوسائل التعليمية.

5. إعداد برامج تعديل السلوك.

6. التقويم.

**الخطوة الثانية:**

تمثلت بالاطلاع على معايير الجودة لمعلمي التربية الخاصة واختيار المناسب منها للدراسة، وفيما يلي عرض لهذه المعايير التي تم اعتمادها في تصميم الاستبانة:

- **المعايير المهنية لإعداد اختصاصي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين(2020):**

**Special Educator Professional Preparation CEC (2020):**

صدر عن مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2020) في نسخته المحدثة مجموعة من المعايير، والتي تتضمن مجموعة من الكفايات التي يجب أن تتوافر في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1- الممارسات الأخلاقية.

2- فهم ومعالجة الاحتياجات التعليمية الفردية.

3- التخطيط والاستراتيجيات التعليمية.

4- التقييم.

5- تقديم تعليم فعال.

6- دعم النمو الاجتماعي والعاطفي والسلوكي.

7- التعاون مع أعضاء الفريق.

❖ **المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018):**

صدر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مجموعة من المعايير، والتي تتضمن مجموعة من الكفايات التي يجب أن تتوافر في معلم غرف المصادر، وهذه المعايير هي:

1- القدرة على إعداد الخطط وتنفيذها.

2- توظيف أساليب القياس والتقويم في مجال غرف المصادر.

3- توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تناسب تلاميذ التربية الخاصة.

4- القدرة على تعزيز مفهوم التعليم الجامع في المدارس والمجتمعات.

5- القدرة على الاتصال والتواصل مع ذوي الإعاقة.

6- التمكن من الإدارة الصفية.

7- توفير بيئة صفية آمنة.

8- التطوير المهني.

❖ **معايير جودة معلمي التربية الخاصة الصادرة عن المركز الوطني للقياس في السعودية (2017):**

صدر عن المركز الوطني للقياس مجموعة من المعايير، والتي تتضمن مجموعة من الكفايات الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1- المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة.

2- البدائل التربوية وخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة.

3- مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية.

4- أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة.

5- تأثير الإعاقة في تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

6- استخدام طرائق التدريس العامة.

7- البرنامج التربوي الفردي.

8- البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة.

9- استراتيجيات تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

❖ **معايير معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأميركية (2016):**

قام قسم التعليم في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأميركية **Pennsylvania Department of Education**

بوضع مجموعة من المعايير الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1- الأسس والقواعد.

2- فهم ومنع التمثيل المفرط للطلبة المتنوعين في التربية الخاصة.

3- الوقاية والتدخل المبكر.

4- التقييم.

5- الاستراتيجيات التعليمية.

6- بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية.

7- تنمية اللغة (التواصل).

8- التخطيط التعليمي.

9- الممارسة المهنية والأخلاقية.

10- التعاون.

❖ **معايير الإعداد المتقدمة الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2015):**

**Council for Exceptional Children CEC(2015):**

صدر عن مجلس الأطفال غير العاديين مجموعة من المعايير لإعداد اختصاصي التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1- التقييم.

2- محتوى المناهج الدراسية.

3- البرامج والخدمات.

4- البحث والاستفسار.

5- القيادة والسياسة.

6- الممارسة المهنية والأخلاقية.

7- التعاون.

❖ **معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (2010) الصادرة عن منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو):**

**Clusive Quality Education To End Exclusion (2010):**

وضعت منظمة التربية والثقافة والعلوم مجموعة من المعايير لجودة التعليم، وهذه المعايير هي:

1- المعلمون.

2- المناهج الدراسية.

3- رعاية الطفولة المبكرة.

4- اللغة.

5- بيئة تعليمية شاملة.

6- مدارس صحية.

7- مواد تعليمية.

8- تقييم الطلاب.

9- أنماط التعلم.

❖ **معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009):**

هدفت هذه المعايير تحسين برامج التربية الخاصة التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة العاملين معهم، وتطوير الخدمات التشخيصية تمهيدًا لوضع الخطط التربوية والتعليمية التي تسهم في الحصول على خدمات ذات جودة عالية، ولتحقيق اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة التعليمية والاجتماعية في المجتمع، وهذه المعايير هي:

1- الرؤية والفكر.

2- الإدارة والعاملين.

3- البيئة التعليمية.

4- التقييم.

5- الخدمات والبرامج.

6- مشاركة ودعم وتمكين الأسرة.

7- الدمج والخدمات الانتقالية.

8- التقييم الذاتي.

❖ **معايير جودة معلمي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009):**

**Council for Exceptional Children (2009):**

قام مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009) في أميركا بوضع مجموعة من المعايير الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1- الأسس والقواعد.

2- تطور المعلمين وسماتهم المميزة.

3- الفروق الفردية التعليمية.

4- الاستراتيجيات التعليمية.

5- بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية.

6- اللغة.

7- التقييم.

8- التخطيط التدريسي.

9- الممارسة المهنية والأخلاقية.

10- التعاون.

❖ **معايير المجلس الوطني الأميركي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) (2008):**

**National Council for Accreditation of teacher Education Standards (NCATE)**

**The American**

وضع المجلس الوطني لاعتماد المعلمين في أميركا مجموعة من المعايير الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وهذه المعايير هي:

1- المعرفة والمهارات والاتجاهات نحو المهنة.

2- نظام التقييم وتقييم الوحدة.

3- الخبرات الميدانية والممارسات العملية.

4- التنوع.

5- مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتطورهم.

6- حوكمة الوحدة والموارد.

وفيما يلي جدول يوضح المعايير والمقاييس التي تم الاستفادة منها في كل كفاية من الكفايات في الاستبانة:

**جدول(3) مصادر المعلومات في إعداد استبانة تقييم معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة.**

| الكفاية | معايير الجودة والمقاييس التي ورد فيها |
|---|---|
| التقييم و التشخيص | 1.المعايير المهنية لإعداد اختصاصي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2020). |
| | 2. المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018). |
| | 3. معايير المركز الوطني للقياس في السعودية (2017). |
| | 4. معايير معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية (2016). |
| | 5. معايير الاعداد المتقدم الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2015). |
| | 6. معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (اليونيسكو) (2010). |
| | 7. معايير جودة معلمي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009). |
| | 8. معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009). |
| | 9. معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات اعداد المعلمين (NCATE) (2008). |
| | 10. مقياس الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة إعداد الدهيمات والبستنجي (2022). |
| | 11. مقياس الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة إعداد الشيمي (2020). |
| | 12. استبانة الكفايات المهنية لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال الاستثنائيين إعداد النجار (2016). |
| | 13. مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر إعداد العبداللات وآخرون (2018). |
| | 14. مقياس جودة برامج التعليم الدامج في الأردن إعداد الغليلات والصمادي(2015). |
| | 15. مقياس الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة إعداد العثمان(2011). |
| الكفاية | معايير الجودة والمقاييس التي ورد بها |

| | |
|---|---|
| إعداد البرنامج التربوي الفردي | 1. المعايير المهنية لإعداد اختصاصي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2020). |
| | 2. المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018). |
| | 3. معايير المركز الوطني للقياس في السعودية (2017). |
| | 4. معايير جودة معلمي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009). |
| | 5. مقياس الكفايات المهنية والشخصية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إعداد الجدوع والخمرة (2022). |
| | 6.مقياس الكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة إعداد الدهيمات والبستنجي (2022) |
| | 7. مقياس الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة إعداد الشيمي (2020). |
| | 8. مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر إعداد العبداللات وآخرون (2018). |
| | 9. مقياس جودة برامج التعليم الدامج في الأردن إعداد الغليلات والصمادي (2015). |
| | 10. مقياس الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة إعداد العثمان (2011). |
| **الكفاية** | **معايير الجودة والمقاييس التي ورد بها** |
| تعديل السلوك | 1. المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018). |
| | 2. معايير المركز الوطني للقياس في السعودية (2017). |
| | 3. مقياس الكفايات اللازمة للمعلمين المتدربين في التربية الخاصة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة إعداد الدهيمات والبستنجي (2022). |
| | 4. مقياس استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي إعداد العجارمة (2017). |
| | 5. مقياس كفايات المعلم اللازمة للدمج الشامل إعداد بارك واخرون (2016). |
| | 6. مقياس جودة برامج التعليم الدامج في الأردن إعداد الغليلات والصمادي (2015). |

| | |
|---|---|
| | 7. مقياس الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة إعداد العثمان (2011). |
| **الكفاية** | **معايير الجودة والمقاييس التي ورد بها** |
| **التواصل مع الأسر** | 1. معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الاردن (2009). |
| | 2. مقياس الكفايات المهنية والشخصية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إعداد الجدوع والخمرة (2022). |
| | 3. مقياس الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة إعداد العثمان (2011). |
| **الكفاية** | **معايير الجودة والمقاييس التي ورد بها** |
| **إدارة غرف المصادر** | 1. المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018). |
| | 2. معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009). |
| | 3. استبانة معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية إعداد المحيا (2020). |
| | 4. مقياس الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية إعداد الياسري (2019). |
| | 5. مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر إعداد العبداللات وآخرون (2018). |
| | 6. مقياس كفايات المعلم اللازمة للدمج الشامل إعداد بارك واخرون (2016). |
| | 7. استبانة الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة إعداد سالم وآخرون(2012). |
| **الكفاية** | **معايير الجودة والمقاييس التي ورد بها** |
| | 1. معايير المركز الوطني للقياس في السعودية (2017). |
| | 2. معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات اعداد المعلمين (NCATE) (2008). |
| | 3. مقياس الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة إعداد الدهيمات |

| | |
|---|---|
| **الأكاديمية التخصصية** | والبستنجي (2022). |
| | 4. استبانة الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية إعداد عوض وآخرون (2022). |
| | 5. مقياس الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة إعداد الشيمي (2020). |
| | 6. مقياس الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين إعداد الحويطي (2018). |
| | 7. استبانة الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة إعداد سالم وآخرون(2012). |
| **الكفاية** | **معايير الجودة والمقاييس التي ورد بها** |
| **الشخصية** | 1. المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018). |
| | 2. معايير معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية (2016). |
| | 3. معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009). |
| | 4. معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات اعداد المعلمين (NCATE) (2008). |
| | 5. مقياس الكفايات اللازمة للمعلمين المتدربين في التربية الخاصة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة إعداد الدهيمات والبستنجي (2022). |
| | 6. مقياس الكفايات المهنية والشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إعداد الجدوع والخمرة (2022). |
| | 7. استبانة الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية إعداد عوض وآخرون (2022). |
| | 8. مقياس الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر المشرف التربوي إعداد الياسري (2019). |
| | 9. مقياس معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية إعداد المحيا (2020). |
| | 10. مقياس الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة إعداد الشيمي (2020). |
| | 11. مقياس الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة إعداد الحويطي (2018). |

| | |
|---|---|
| | 12. استبانة الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة إعداد سالم وآخرون(2012). |
| **الكفاية** | **معايير الجودة والمقاييس التي ورد بها** |
| **التكنولوجية** | 1. معايير الاعداد المتقدم الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين 2015. |
| | 2. معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (اليونيسكو)(2010). |
| | 3. معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن 2009. |
| | 4. استبانة الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين إعداد السعيدات (2020). |
| | 5. مقياس الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة إعداد الشيمي (2020). |
| | 6. مقياس الكفايات التكنولوجية التعليمية إعداد بني حمد (2019). |
| | 7. استبانة كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم إعداد القحطاني (2017). |
| | 8. مقياس الكفايات التكنولوجية في ضوء بعض المتغيرات إعداد الشبول والقضاة (2016). |
| **الكفاية** | **معايير الجودة والمقاييس التي ورد بها** |
| **الممارسات المهنية الأخلاقية** | 1. المعايير المهنية لإعداد اختصاصي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2020). |
| | 2. معايير معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية (2016). |
| | 3. معايير الاعداد المتقدم الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2015). |
| | 4. معايير جودة معلمي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009). |
| | 5. مقياس معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية إعداد المحيا (2020). |
| | 6. استبانة الكفايات المهنية لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال الاستثنائيين إعداد (2016). |
| | 7. مقياس جودة برامج التعليم الدامج في الأردن إعداد الغليلات والصمادي (2015). |
| | 8. استبانة الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة إعداد سالم وآخرون (2012). |

**الخطوة الثالثة:**

تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانة:

**الهدف العام للاستبانة:** تعرف درجة امتلاك معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة.

**الأهداف الفرعية للاستبانة:** تتمثل الأهداف الفرعية للاستبانة بما يلي:

1- تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر لكفاية التقييم والتشخيص.

2- تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر لكفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي.

3- تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر لكفاية تعديل السلوك.

4- تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر لكفاية التواصل مع الأسر.

5- تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر لكفاية إدارة غرف المصادر.

6- تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر للكفايات الأكاديمية التخصصية.

7- تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر للكفايات الشخصية.

8- تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر للكفايات التكنولوجية.

9-تعرف درجة امتلاك معلم غرف المصادر لكفاية الممارسات المهنية الأخلاقية.

**الخطوة الرابعة:**

وضع الاستبانة بصورتها الأولية:

بالاعتماد على ما سبق من مصادر المعرفة تم إعداد الاستبانة، والتي تكونت بصورتها الأولية من (102) مؤشر موزعة على (9) كفايات كما يلي:

1- كفاية التقييم والتشخيص: تكونت من (8) بنود.

2- كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي: تكونت من (12) بنداً.

3- كفاية تعديل السلوك: تكونت من (10) بنود.

4- كفاية التواصل مع الأسر: تكونت من (10) بنود.

5- كفاية إدارة غرف المصادر: تكونت من (8) بنود.

6- الكفايات الأكاديمية التخصصية: تكونت من (16) بنداً.

7- الكفايات الشخصية: تكونت من (16) بنداً.

8- الكفايات التكنولوجية: تكونت من (12) بنداً.

9- كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية: تكونت من (10) بنود.

**والصورة الأولية للاستبانة مبينة بالملحق (2).**

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتحديد بدائل الاستجابة ( دائماً- أحياناً- أبداً)، حيث إن مقياس ليكرت هو أسلوب للتقييم أو لقياس الاتجاهات والآراء، ويستخدم في الاستبانة وفي استطلاع الرأي، ويعتمد على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على صيغة ما (ليكرت، 2013).

ويعطى المعلم في حال اختياره للبديل دائماً (3) درجات، وفي حال اختياره للبديل أحياناً (2) درجة، وفي حال اختياره للبديل أبداً (1) درجة.

**الخطوة الخامسة:**

تحكيم الاستبانة:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من هيئة التدريس بأقسام (التربية الخاصة، والمناهج، وأصول التدريس) في كلية التربية في جامعات (دمشق، والقنيطرة، والسويداء)

والذين بلغ عددهم(15) محكماً والمبينة أسماؤهم في **الملحق(1)**، وذلك بهدف الحكم على مدى ارتباط أبعاد الاستبانة بالهدف العام للدراسة، ومدى ملاءمة كل بند للكفاية التي ينتمي لها، والحكم على مدى قابليتها لقياس ما وضعت من أجله.

وبناء على آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها (80%) منهم فأكثر على الاستبانة والتي تضمنت حذف بندين اثنين من بعد الكفايات الشخصية، وتعديل صياغة (6) بنود، ولم تتم إضافة أي بنود، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول (4) البنود المعدلة لاستبانة كفايات معلمي غرف المصادر**

| البنود التي تم تعديلها | | | |
|---|---|---|---|
| **البند** | **الصورة الأولية** | **الصورة المعدلة** | **الكفاية** |
| **1** | **أقيّم كافة الجوانب النمائية للتلميذ كالنمو اللغوي والاجتماعي والتواصلي.** | **أقيّم كافة الجوانب النمائية للتلميذ المعرفية واللغوية والاجتماعية والتواصلية.** | **التقييم والتشخيص** |
| **6** | **أكتب تقريراً شاملاً لنتائج التقييم والتشخيص.** | **أكتب تقريراً شاملاً لنتائج التقييم والتشخيص بصيغة علمية.** | |
| **12** | **أعد التقارير اليومية والفصلية للخطة التربوية الفردية وفق الاسلوب العلمي.** | **أعد التقارير الفصلية والنهائية للبرنامج التربوي الفردي وفق الاسلوب العلمي.** | **إعداد البرنامج التربوي الفردي** |
| **5** | **أحدد الهدف السلوكي** | **أصيغ الهدف السلوكي وفقاً للمعايير المناسبة.** | **تعديل السلوك** |
| **6** | **أستخدم فنيات تعديل السلوك في تطبيق الخطة.** | **أستخدم فنيات تعديل السلوك المناسبة للسلوك المستهدف في تطبيق الخطة.** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | أهتم بحاجات أولياء الأمور والتساؤلات التي تصدر عنهم. | أجيب على التساؤلات التي تصدر عن أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة. | التواصل مع الأسر |

**جدول (5) البنود التي تم حذفها من استبانة كفايات معلمي غرف المصادر.**

| البنود التي تم حذفها | | | |
|---|---|---|---|
| البند | الصورة الأولية | سبب الحذف | الكفاية |
| 3 | أتمتع بالاتزان الانفعالي | غير مناسب | الشخصية |
| 15 | أصغي جيدا أثناء التفاعل اللفظي مع الاخرين | غير مناسب | |

**ونتيجة تلك التعديلات بلغ عدد بنود الاستبانة في صورتها النهائية (100) بند لتقييم كفايات معلمي غرف المصادر موزعة على (9) كفايات.**

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة وإجراء التعديلات المطلوبة من السادة المحكمين، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (17) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر في بعض مدارس الدمج في ريف دمشق، والتي تمتلك خصائص العينة الأصلية نفسها، وتم اختيارها بالطريقة القصدية، وفيما يلي توزع أفراد العينة الاستطلاعية في المدارس الدامجة في ريف دمشق:

**جدول(6) توزع أفراد العينة الاستطلاعية في المدارس الدامجة في ريف دمشق**

| اسم المدرسة | العنوان | عدد المعلمين |
|---|---|---|
| صالح أبو خليف | صحنايا دوار الساعة | 1 |
| مصطفى حامد خبية | حجازية | 1 |
| عامر نورس سلهب | العاشرة مساكن ضباط قطنا | 1 |
| زيد بدران | أشرفية صحنايا | 2 |
| القزاز الثالثة المختلطة | قزاز مفرق دف الشوك | 1 |
| الغزلانية الثالثة المختلطة | غزلانية جمعيات | 1 |
| حسان بشير | جرمانا | 1 |
| بشير النجار النعال | دوما | 1 |
| نزار الحلبي | جرمانا | 1 |
| الست الثالثة للبنين | السيدة زينب شارع المدارس | 1 |
| ضاحية الأسد المختلطة المحدثة | ضاحية الأسد جزيرة c جانب الكنيسة | 1 |
| علي فواز فرزان | أشرفية صحنايا | 2 |
| عبد الحكيم القصير | دوما شارع خورشيد | 1 |
| الهاشمية للبنين | دوما مساكن منطقة الوقف | 1 |
| رأفت هناوي | صحنايا دوار الساعة | 1 |
| المجموع | | 17 |

**الخطوة السادسة:**

التأكد من الخصائص السيكو مترية للاستبانة:

للتحقق من صدق وثبات الاستبانة تم اتباع الإجراءات التالية:

### 1. صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بطرائق صدق المحتوى والصدق البنيوي والصدق التمييزي، كما يلي:

**1.1. صدق المحتوى (صدق المحكمين):** هو الدرجة التي تقيس بها الأداة ما وضعت لأجله، ويعتمد على مدى تمثيل بنود الأداة تمثيلاً جيداً للمجال المراد قياسه، وصدق المحكمين يعد من أكثر طرائق الصدق شيوعاً واستخداماً لدى الباحثين، ويتم الحصول عليه عن طريق عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين في المجال، وذلك للتأكد من سلامة صياغة البنود، ومناسبتها للمجال المراد قياسه (سعد، 2021).

وقد قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات (دمشق والقنيطرة والسويداء) المبينة أسماؤهم في **الملحق (1)** بهدف إبداء رأيهم بمدى ارتباط العبارات بالهدف العام للدراسة، ووضوح العبارات وملاءمتها للتعبير عن كفايات معلمي غرف المصادر، وسلامة صياغتها اللغوية، ومناسبتها لمجالاتها، وبناءً على آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة المبينة.

**2.1. الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي):**

للتحقق من الصدق البنيوي لاستبانة كفايات معلمي غرف المصادر التي تم تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (17) معلماً ومعلمة، استخدم معامل الارتباط بيرسون لمعرفة دلالة ارتباط بنود كل بعد من أبعاد الاستبانة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، ثم حسبت معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لها.

**كفاية التقييم والتشخيص:**

**الجدول (7) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية التقييم والتشخيص.**

| التقييم والتشخيص | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.893 | 0.000 |
| 2 | 0.918 | 0.000 |
| 3 | 0.653 | 0.004 |
| 4 | 0.822 | 0.000 |
| 5 | 0.673 | 0.003 |
| 6 | 0.754 | 0.000 |
| 7 | 0.925 | 0.000 |
| 8 | 0.738 | 0.001 |

**يتبين من الجدول(7) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وهذا يؤكد صدق كفاية التقييم والتشخيص في استبانة معلمي غرف المصادر.**

**كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي:**

**الجدول(8) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي**

| إعداد البرنامج التربوي الفردي | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.976 | 0.000 |
| 2 | 0.742 | 0.001 |
| 3 | 0.976 | 0.000 |
| 4 | 0.910 | 0.000 |
| 5 | 0.976 | 0.000 |
| 6 | 0.910 | 0.000 |
| 7 | 0.910 | 0.000 |
| 8 | 0.976 | 0.000 |
| 9 | 0.622 | 0.008 |
| 10 | 0.889 | 0.000 |
| 11 | 0.976 | 0.000 |
| 12 | 0.976 | 0.000 |

**يتبين من الجدول(8) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وهذا يؤكد صدق كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي في استبانة معلمي غرف المصادر.**

**كفاية تعديل السلوك:**

**الجدول(9) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية تعديل السلوك**

| تعديل السلوك | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.662 | 0.004 |
| 2 | 0.791 | 0.000 |
| 3 | 0.983 | 0.000 |
| 4 | 0.952 | 0.000 |
| 5 | 0.983 | 0.000 |
| 6 | 0.983 | 0.000 |
| 7 | 0.884 | 0.000 |
| 8 | 0.970 | 0.000 |
| 9 | 0.751 | 0.001 |
| 10 | 0.900 | 0.000 |

**يتبين من الجدول(9) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وهذا يؤكد صدق كفاية تعديل السلوك في استبانة معلمي غرف المصادر.**

**كفاية التواصل مع الأسر:**

**الجدول(10) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية التواصل مع الأسر**

| التواصل مع الأسر | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.681 | 0.003 |
| 2 | 0.748 | 0.001 |
| 3 | 0.738 | 0.001 |
| 4 | 0.801 | 0.000 |
| 5 | 0.628 | 0.007 |
| 6 | 0.655 | 0.004 |
| 7 | 0.919 | 0.000 |
| 8 | 0.909 | 0.000 |
| 9 | 0.694 | 0.002 |
| 10 | 0.852 | 0.000 |

**يتبين من الجدول(10) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وهذا يؤكد صدق كفاية التواصل مع الأسر في استبانة معلمي غرف المصادر.**

**كفاية إدارة غرف المصادر:**

**الجدول(11) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية إدارة غرف المصادر**

| إدارة غرف المصادر | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.718 | 0.001 |
| 2 | 0.820 | 0.000 |
| 3 | 0.846 | 0.000 |
| 4 | 0.717 | 0.001 |
| 5 | 0.903 | 0.000 |
| 6 | 0.871 | 0.000 |
| 7 | 0.819 | 0.000 |
| 8 | 0.782 | 0.000 |

**يتبين من الجدول(11) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وهذا يؤكد صدق كفاية إدارة غرف المصادر في استبانة معلمي غرف المصادر.**

**الكفايات الأكاديمية التخصصية:**

**الجدول(12) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للكفايات الاكاديمية التخصصية**

| الأكاديمية التخصصية | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.718 | 0.001 |
| 2 | 0.836 | 0.000 |
| 3 | 0.857 | 0.000 |
| 4 | 0.941 | 0.000 |
| 5 | 0.764 | 0.000 |
| 6 | 0.689 | 0.002 |
| 7 | 0.779 | 0.000 |
| 8 | 0.751 | 0.001 |
| 9 | 0.779 | 0.000 |
| 10 | 0.689 | 0.002 |
| 11 | 0.648 | 0.005 |
| 12 | 0.632 | 0.007 |
| 13 | 0.737 | 0.001 |
| 14 | 0.608 | 0.010 |
| 15 | 0.699 | 0.002 |
| 16 | 0.842 | 0.000 |

**يتبين من الجدول(12) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يؤكد صدق الكفاية الاكاديمية في استبانة معلمي غرف المصادر.**

**الكفايات الشخصية:**

**الجدول(13) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للكفايات الشخصية**

| الشخصية | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.683 | 0.002 |
| 2 | 0.794 | 0.000 |
| 3 | 0.784 | 0.000 |
| 4 | 0.816 | 0.000 |
| 5 | 0.875 | 0.000 |
| 6 | 0.828 | 0.000 |
| 7 | 0.918 | 0.000 |
| 8 | 0.681 | 0.003 |
| 9 | 0.831 | 0.000 |
| 10 | 0.799 | 0.000 |
| 11 | 0.791 | 0.000 |
| 12 | 0.850 | 0.000 |
| 13 | 0.908 | 0.000 |
| 14 | 0.813 | 0.000 |

**يتبين من الجدول(13) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وهذا يؤكد صدق الكفايات الشخصية في استبانة معلمي غرف المصادر.**

**الكفايات التكنولوجية:**

**الجدول(14) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للكفايات التكنولوجية**

| التكنولوجية | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.626 | 0.007 |
| 2 | 0.626 | 0.007 |
| 3 | 0.674 | 0.003 |
| 4 | 0.809 | 0.000 |
| 5 | 0.659 | 0.004 |
| 6 | 0.720 | 0.001 |
| 7 | 0.638 | 0.006 |
| 8 | 0.811 | 0.000 |
| 9 | 0.674 | 0.003 |
| 10 | 0.811 | 0.000 |
| 11 | 0.811 | 0.000 |
| 12 | 0.638 | 0.006 |

**يتبين من الجدول(14) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وهذا يؤكد صدق الكفايات التكنولوجية في استبانة معلمي غرف المصادر.**

**كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية:**

**الجدول(15) دلالة معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكفاية الممارسات المهنية الاخلاقية**

| الممارسات المهنية الأخلاقية | | |
|---|---|---|
| العبارة | قيمة معامل الارتباط | الدلالة |
| 1 | 0.602 | 0.011 |
| 2 | 0.907 | 0.000 |
| 3 | 0.784 | 0.000 |
| 4 | 0.854 | 0.000 |
| 5 | 0.823 | 0.000 |
| 6 | 0.738 | 0.001 |
| 7 | 0.738 | 0.001 |
| 8 | 0.815 | 0.000 |
| 9 | 0.769 | 0.000 |
| 10 | 0.788 | 0.000 |

**يتبين من الجدول(15) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وهذا يؤكد صدق كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية في استبانة معلمي غرف المصادر.**

كما تم التأكد من الصدق البنيوي من خلال حساب معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها والجدول (16) يوضح النتائج:

**جدول رقم (16): دلالة معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية**

| الكفاية | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|
| التقييم والتشخيص | 0.876 | 0.000 |
| إعداد البرنامج التربوي الفردي | 0.571 | 0.017 |
| تعديل السلوك | 0.889 | 0.000 |
| التواصل مع الأسر | 0.790 | 0.000 |
| إدارة غرف المصادر | 0.854 | 0.000 |
| الأكاديمية التخصصية | 0.974 | 0.000 |
| الشخصية | 0.823 | 0.000 |
| التكنولوجية | 0.547 | 0.023 |
| الممارسات المهنية الأخلاقية | 0.616 | 0.008 |

يتضح من الجداول (7) و(8) و(9) و(10) و(11) و(12) و(13) و(14) و(15) و(16):

-وجود ارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

-وجود ارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

وهذا يشير إلى صدق الاستبانة.

### 3.1. الصدق التمييزي:

للتأكد من الصدق التمييزي تم ترتيب درجات الاستبيان ترتيباً تصاعدياً، وأخذ درجات المجموعتين الدنيا والعليا، والتي تمثل كل منهما (27%) من العينة الاستطلاعية، وباستخدام اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا تبين ما يلي:

**جدول (17) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا في استبانة الكفايات**

| الكفاية | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | قيمة الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقييم والتشخيص | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.381 | 0.017 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| إعداد البرنامج التربوي الفردي | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.477 | 0.013 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| تعديل السلوك | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.530 | 0.011 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| التواصل مع الأسر | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.366 | 0.018 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| إدارة غرف المصادر | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.428 | 0.015 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| الأكاديمية التخصصية | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.460 | 0.014 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| الشخصية | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.381 | 0.017 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| التكنولوجية | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.381 | 0.017 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| الممارسات المهنية الأخلاقية | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.477 | 0.013 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |
| الكلية | الدنيا | 4 | 2.5 | 10 | 0.000 | -2.309 | 0.021 | دالة |
| | العليا | 4 | 6.5 | 26 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيم الدلالة أصغر من (0.05) وهي دالة إحصائياً في جميع الكفايات وفي الدرجة الكلية للاستبانة ما يشير إلى دلالة الفروق بين درجات المعلمين في المجموعتين العليا والدنيا وإلى الصدق التمييزي للاستبيان.

**2. ثبات الأداة:**

للتأكد من ثبات الاستبانة استخرج الثبات بطريقتين: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كالتالي:

**1.2. طريقة ألفا كرونباخ:**

**جدول رقم (18): معاملات ثبات محاور استبيان الكفايات بطريقة ألفا كرونباخ**

| الكفاية | عدد العبارات | معامل الاتساق |
|---|---|---|
| التقييم والتشخيص | 8 | 0.915 |
| إعداد البرنامج التربوي الفردي | 12 | 0.972 |
| تعديل السلوك | 10 | 0.970 |
| التواصل مع الأسر | 10 | 0.918 |
| إدارة غرف المصادر | 8 | 0.916 |
| الأكاديمية التخصصية | 16 | 0.944 |
| الشخصية | 14 | 0.957 |
| التكنولوجية | 12 | 0.889 |
| الممارسات المهنية الأخلاقية | 10 | 0.925 |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (0.889–0.972) وهي قيم مرتفعة وتشير إلى ثبات الاستبانة.

### 2.2.طريقة التجزئة النصفية:

للتأكد من الثبات بهذه الطريقة تم تجزئة الاستبانة إلى قسمين اثنين، يحتوي القسم الأول على العبارات ذات الأرقام الفردية وهي (50) عبارة، والقسم الثاني على العبارات ذات الأرقام الزوجية وهي (50) عبارة وحساب معامل الارتباط بين قسمي الاستبانة، حيث بلغت قيمته (0.983) وبتصحيحها بطريقة سبيرمان براون بلغت قيمتها (0.991).

يتضح مما سبق تمتع استبانة الكفايات بدرجة ثبات مرتفعة.

**الخطوة السابعة:**

**وضع الاستبانة بصورتها النهائية:**

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، وتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية للتأكد من خصائصها السيكو مترية، تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (100) بند، وموضحة في الملحق (3) وتضمنت قسمين اثنين:

**القسم الأول:** تكون من البيانات الديمغرافية وهي:

- **الجنس:** (ذكور، إناث).
- **المؤهل العلمي:** (معهد، إجازة جامعية، دراسات عليا).
- **سنوات الخبرة:** (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر).
- **الدورات التدريبية:** (أقل من 5 دورات، 5 دورات فأكثر).

**القسم الثاني:**

ويشتمل على أبعاد الاستبانة وهي:

1- كفاية التقييم والتشخيص: تتكون من (8) بنود.

2- كفاية البرنامج التربوي الفردي: تتكون من (12) بنداً.

3- كفاية تعديل السلوك: تتكون من (10) بنود.

4- كفاية التواصل مع الأسر: تتكون من (10) بنود.

5- كفاية إدارة غرف المصادر: تتكون من (8) بنود.

6- الكفايات الأكاديمية التخصصية: تتكون من (16) بنداً.

7- الكفايات الشخصية: تتكون من (14) بنداً.

8- الكفايات التكنولوجية: تتكون من (12) بنداً.

9- كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية: تتكون من (10) بنود.

تتم الإجابة عن بنود الاستبانة وفق تدرج ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً) حيث يعطى المعلم في حال اختياره للبديل دائماً (3) درجات، وفي حال اختياره للبديل أحياناً (2) درجة، وفي حال اختياره للبديل أبداً (1) درجة.

ولهذا تتراوح درجات الاستبانة بين (100) كحد أدنى و(300) كحد أعلى، حيث تشير الدرجة المرتفعة للكفايات إلى ارتفاع درجة امتلاك معلم غرف المصادر في المدارس الدامجة لهذه الكفايات.

يمكن تطبيق الاستبانة بشكل فردي أو جماعي، وتتراوح مدة التطبيق بين (25-30) دقيقة.

**خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:**

قامت الباحثة بالإجراءات التالية لإتمام الدراسة:

1. مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة المتعلقة بمعلمي غرف المصادر.

2. الحصول على معايير الجودة في مجال التربية الخاصة والاطلاع عليها واعتماد المناسب منها.

3. الحصول على بيانات عن عدد المدارس الدامجة وأماكنها وعن معلمي غرف المصادر من مديرية التربية في دمشق وريفها.

4. القيام بزيارات ميدانية لبعض مدارس الدمج، ومقابلة معلمي غرف المصادر فيها بهدف تكوين فكرة قبل إعداد الاستبانة.

5. اختيار أدوات الدراسة المناسبة وهي: استبانة كفايات معلمي غرف المصادر وفق معايير الجودة.

6. بناء الاستبانة بصورتها الأولية وعرضها على السادة المحكمين.

7. تعديل الاستبانة وفق ملاحظات السادة المحكمين واعتمادها بصورتها النهائية.

8. التأكد من صدق وثبات الاستبانة.

9. الحصول على موافقة من مديرية التربية لتطبيق الاستبانة في المدارس الدامجة.

10. تم التطبيق في شهري ( شباط – آذار) من العام الدراسي 2022-2023.

11. مراجعة الاستبانات للتأكد من عدم وجود نقص فيها واستيفائها للشروط المطلوبة.

12. تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها ومعالجتها إحصائياً والحصول على النتائج ومناقشتها.

13. مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها وفق الإطار النظري والدراسات السابقة.

14. وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات بناء على النتائج التي تم التوصل إليها.

**سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

1. معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
2. معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاستبانة.
3. اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق في الكفايات تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).
4. اختبار كروسكال لمعرفة دلالة الفروق في الكفايات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
5. اختبار "ت" للعينة الواحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لدرجات الكفايات والمتوسط الفرضي لها.

# الفصل الرابع

# نتائج الدراسة

## أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

## ثانياً: توصيات الدراسة ومقترحاتها.

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها ومناقشتها، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، إضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها.

**أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**السؤال الرئيسي: ما درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة؟**

لمعرفة مستوى درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الاعاقة وفق معايير الجودة قامت الباحثة باستخدام اختبار ت للعينة الواحدة، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في كل محور من محاور الاستبانة وفي الدرجة الكلية وبين المتوسط الفرضي لها، والذي يحسب من خلال العلاقة التالية:

**المتوسط الفرضي للمحور = عدد العبارات في المحور × 2**

وذلك على اعتبار تدرج العبارات ثلاثي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (19): اختبار ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات الفعلي والمتوسط الفرضي

| الكفاية | عدد المفردات | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | قيمة الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقييم والتشخيص | 8 | 16 | 15.50 | 3.57 | -0.82 | 33 | 0.420 | غير دالة |
| إعداد البرنامج التربوي الفردي | 12 | 24 | 31.85 | 6.56 | 6.99 | 33 | 0.000 | دالة |
| تعديل السلوك | 10 | 20 | 16.26 | 7.92 | -2.75 | 33 | 0.010 | دالة |
| التواصل مع الأسر | 10 | 20 | 22.38 | 5.19 | 2.68 | 33 | 0.012 | دالة |
| إدارة غرف المصادر | 8 | 16 | 17.91 | 4.68 | 2.38 | 33 | 0.023 | دالة |
| الأكاديمية التخصصية | 16 | 32 | 37.71 | 6.97 | 4.77 | 33 | 0.000 | دالة |
| الشخصية | 14 | 28 | 36.21 | 6.41 | 7.46 | 33 | 0.000 | دالة |
| التكنولوجية | 12 | 24 | 16.62 | 3.65 | -11.79 | 33 | 0.000 | دالة |
| الممارسات المهنية الأخلاقية | 10 | 20 | 29.03 | 1.29 | 40.79 | 33 | 0.000 | دالة |
| الكلية | 100 | 200 | 223.47 | 36.86 | 3.71 | 33 | 0.001 | دالة |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-بلغت قيمة الدلالة في كفاية التقييم والتشخيص (0.420) وهي أكبر من (0.05) ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي للدرجات في هذه الكفاية والبالغ (15.50) والمتوسط الفرضي لها والبالغ (16) أي إن درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق **لكفاية التقييم والتشخيص وفق معايير الجودة جاءت ضمن المتوسط** وذلك بالرغم من أهميتها، فقد وردت في العديد من معايير الجودة، ومنها المعايير المهنية لإعداد اختصاصي التربية الخاصة مجلس الأطفال غير العاديين (2020)، المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018)، معايير جودة معلمي التربية الخاصة مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009)، معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (اليونيسكو) (2010)، معايير الإعداد المتقدم الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2015)، معايير المجلس الوطني الأميركي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) (2008)، معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009)، معايير معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأميركية (2016)، معايير المركز الوطني للقياس في السعودية (2017).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة لنقص خبرة معلمي غرف المصادر، ونقص معرفتهم اللازمة بأساليب التقييم والتشخيص للتلاميذ ذوي الإعاقة ولاسيما الرسمية منها، والتي تحتاج إلى تدريب متخصص لكيفية تطبيقها، وتفسير نتائجها، وتوظيف هذه النتائج في وضع الخطة التربوية الفردية، إضافة إلى أن التقييم والتشخيص في مدارس الدمج في مدينة دمشق ليس من مهام معلم غرف المصادر، فالتلميذ يخضع للتقييم والتشخيص قبل إحالته إلى مدارس الدمج من قبل فريق متخصص في مركز البحوث العلمية، وإنما يقوم معلم غرف المصادر فقط بعمل اختبار تقيمي أولي من خلال نموذج يدعى بطاقة تقييم أداء التلميذ، لتحديد مدى حاجته لخدمات غرفة المصادر.

وهذا لا يتوافق مع معايير الجودة التي ركزت على ضرورة امتلاك معلمي غرف المصادر لكفاية التقييم والتشخيص، وهذا ما أكده Mastropieri and Scruggs (2017) بضرورة امتلاك هؤلاء المعلمين مجموعة من الكفايات اللازمة منها: القدرة على تعرف طرق التقييم، والقدرة على استخدام معلومات التقييم وتوظيفها في البرنامج التربوي، فعملية التقييم والتشخيص هي الأساس الذي تقوم عليه جميع خدمات التربية الخاصة.

كما أكدت الصايغ (2014) أن عملية التقييم والتشخيص بالنسبة لمعلم التربية الخاصة لابد أن تأتي في المرتبة الأولى لاهتماماته، وذلك في ضوء ما يتطلبه التعامل الأمثل، ووضع الخطط التربوية ذات المستوى الجيد، والتي تتطلب معلومات دقيقة عن التلاميذ ذوي الإعاقة، وهذا بدوره لا يتأتى إلا من خلال عملية التقييم والتشخيص.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدهيمات والبستنجي (2022) ودراسة بوظو (2020) ودراسة العبداللات وآخرون (2018) ودراسة الشيمي (2020) ودراسة النجار (2016) التي جاءت فيها كفاية التقييم والتشخيص بدرجة متوسطة.

بينما تختلف مع نتيجة دراسة دراسة البلوي (2023) أبا حسين (2021) ودراسة العثمان (2011) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك المعلمين لكفاية القياس والتقييم والتشخيص منخفضة.

كما تختلف مع نتيجة دراسة قعدان (2018) ودراسة الغليلات والصمادي (2015) التي توصلت إلى أن كفاية التقييم والتشخيص جاءت بدرجة مرتفعة.

-كما تبين أن قيم الدلالة في كفايات (إعداد البرنامج التربوي الفردي، التواصل مع الأسر، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية، الشخصية، الممارسات المهنية الأخلاقية) وفي الدرجة الكلية أقل من (0.05) ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي للدرجات في هذه الكفايات والمتوسط الفرضي لكل منها، ولكون المتوسط الفعلي في كل منها وفي الدرجة الكلية أعلى من

المتوسط الفرضي، فإن هذا يدل على أن درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق **لكفايات (إعداد البرنامج التربوي، التواصل مع الأسر، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية، الشخصية، الممارسات المهنية الأخلاقية) وفي الدرجة الكلية وفق معايير الجودة فوق المتوسط.**

وتفسر الباحثة ذلك بما يلي:

– بالنسبة لكفاية إعداد **البرنامج التربوي الفردي** جاءت فوق المتوسط، ولأهمية هذه الكفاية فقد وردت في العديد من معايير الجودة منها المعايير المهنية لإعداد اختصاصي التربية الخاصة مجلس الأطفال غير العاديين (2020) والمعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018) **و**معايير المركز الوطني للقياس في السعودية (2017) ومعايير جودة معلمي التربية الخاصة مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009)، وتفسر الباحثة ذلك بأن إعداد البرنامج التربوي الفردي يتطلب وجود فريق متعدد التخصصات ونظراً لغياب هذا الفريق في مدارس الدمج واعتماد كل معلم على قدراته الذاتية، فإنه يسعى لتطوير نفسه في هذا المجال إضافة إلى التركيز عند تأهيل المعلمين للعمل في غرف المصادر على التدريب الجيد لإعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، كونه يمثل القاعدة الاساسية التي تنبثق عنها كل الخدمات التعليمية، ولذا نجد معلم غرف المصادر يلتزم بتطبيق البرنامج بدءاً من توظيف نتائج التقييم والتشخيص الموجودة بملف التلميذ ثم التعرف على السلوك المدخلي، ومن ثم قياس مستوى الأداء الحالي ثم البدء بكتابة الخطة التربوية الفردية التي تعد بمنزلة المنهاج الخاص لكل تلميذ، والتي يتم فيها تحديد نقاط القوة والضعف لديه، مع مراعاة الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى والفترة الزمنية اللازمة لتطبيقها، وبعد ذلك وضع الخطة التعليمية الفردية والتي تتضمن هدفاً واحداً فقط، واختيار الأنشطة التعليمية الملائمة بما يتناسب مع كل تلميذ، وانتهاءً بتقييم الأداء النهائي لتعرف مدى نجاح البرنامج.

وقد أوصى الشمراني (2018) بضرورة تفعيل فكرة الفريق متعدد التخصصات بشكل عملي لمشاركة جميع أعضاء الفريق بإعداد البرنامج التربوي الفردي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة ودراسة الهاجري (2024) ودراسة العبداللات وآخرون (2018) ودراسة المكاحلة (2017) ودراسة العثمان (2011) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق المعلمين للبرنامج التربوي الفردي كانت مرتفعة.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة السالم (2022) التي جاءت فيها درجة تطبيق البرنامج التربوي الفردي بدرجة منخفضة، ودراسة الدهيمات والبستنجي (2022) ودراسة بوظو (2020) ودراسة الشيمي (2020) التي جاءت فيها كفاية البرنامج التربوي الفردي بدرجة متوسطة.

-وأما **كفاية التواصل مع الأسر** فجاءت فوق المتوسط، وقد وردت في معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009) وتفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب إدراك معلمي غرف المصادر مدى أهمية مشاركة أولياء الأمور في دعم أبنائهم لنجاح الأهداف المراد الوصول إليها، فتحقيق الأهداف لا يقتصر فقط على البيئة المدرسية، بل يعتمد أيضا على الدعم الأسري لما للأسرة من دوراً محورياً في تحقيقها، مما يدفع المعلم إلى تعزيز التواصل المستمر مع الأسر لضمان التنسيق معهم من أجل توفير بيئة تعليمية متكاملة للتلاميذ ذوي الإعاقة، فمعلم غرف المصادر ليس معنياً فقط بالتلاميذ بل بتوجيه الأسرة وتثقيفها حول كيفية دعم طفلها في المنزل، ولذلك تم اعتماد المعلمين على دفتر التواصل اليومي الذي يتبادل من خلاله كل من المعلم وولي الأمر ملاحظاتهم، فضلاً عن الاجتماعات التي تقام بشكل دوري في المدارس لأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة لمتابعة وضع التلميذ واتخاذ القرارات المشتركة بشأن الخطوات اللاحقة، وقد أشار عبد الباقي(2008) إلى أن اهتمام القائمين على مدارس الدمج بالتشاور الدائم مع أولياء الأمور، وعمل ندوات مستمرة لتوعيتهم بواقع أبنائهم، وطرق التعامل معهم، أمر ضروري لنجاح برامج الدمج.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العثمان (2011) ودراسة العايد (2010) التي جاءت فيها كفاية التواصل مع الأسر بدرجة مرتفعة.

بينما تختلف مع نتيجة دراسة البلوي (2023) التي جاء فيها درجة امتلاك المعلمين لكفاية التواصل مع الأسر منخفضة، ودراسة الجدوع والخمرة (2022) التي جاءت فيها كفاية التوصل مع الأسر بدرجة متوسطة.

-وجاءت **كفاية إدارة غرف المصادر** فوق المتوسط ولأهمية هذه الكفاية فقد وردت في المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018) ومعايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمي غرف المصادر يعملون مع فئة خاصة من التلاميذ تحتاج إلى تنظيم الغرفة بطريقة تلائم احتياجاتهم لذلك يسعى المعلم إلى أن تكون هذه الغرفة مريحة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومحببة لهم، وخاصة لما يتعرضون له من تنمر بسبب دخولهم هذه الغرفة من قبل أقرانهم العاديين، فيقوم المعلم بتزيين الغرفة بطريقة لطيفة لتجذب انتباه التلاميذ وهادئة لتتناسب مع الأهداف التعليمية فلا تؤدي إلى تشتت الانتباه، كما تقلل من مستويات القلق والتوتر لديهم، إضافة إلى قيام المعلم بتقسيم الغرفة إلى أركان تعليمية (ركن للقراءة، ركن للحساب، ركن للكتابة ) حسب ما ورد في معايير غرف المصادر، فكل ركن يجب أن يكون مجهزاً بالمواد والوسائل التعليمية والأدوات المناسبة له بحسب الإمكانيات المتاحة، وهذا ما أكده خطاب (2017) أن الأركان التعليمية تعد شكلاً متطوراً في تنظيم البيئات التعليمية، والقائمة على تقسيمها إلى عدة أركان بما يتناسب مع قدرات التلاميذ المتعلمين من جهة، ومع الأنشطة المتنوعة والهادفة إلى تنمية قدرات التلاميذ وتطويرها من جهة أخرى.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهاجري (2024) ودراسة المحيا (2020) دراسة الياسري (2019) ودراسة العبد اللات وآخرون (2018) حيث جاءت كفاية إدارة غرف المصادر فوق المتوسط.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة سالم وآخرون (2012) ودراسة بارك وآخرون (2016) التي بينت أن مستوى كفاية إدارة الصف جاءت بدرجة متوسطة.

-وبالنسبة **للكفايات الأكاديمية التخصصية** فإنها جاءت فوق المتوسط، ونتيجة لأهمية هذه الكفاية فقد ردت في معايير المجلس الوطني الأميركي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) (2008) ومعايير المركز الوطني للقياس في السعودي (2017) وتفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب سعي معظم معلمي غرف المصادر لامتلاك معلومات حول جميع أنواع الإعاقات وخصائص مراحل النمو لكل إعاقة من خلال حضور الدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية أو الدورات التي تقام في المنظمات والمراكز الخاصة، ومن خلال المشاركة في المواقع والمنتديات ذات الصلة، والاطلاع المستمر على أحدث الأبحاث والتطورات في مجال التربية الخاصة، إضافة إلى أن الخبرة المهنية التي يتعرض لها المعلمون تكسبهم معلومات غنية وتساعدهم على التعلم المستمر، هذه الخبرة المتراكمة تعزز من كفاءتهم الأكاديمية، وإن محاولة تكييف المنهاج وتبسيطه بما يتناسب مع كل تلميذ حسب حالته فرض على المعلم جهود مكثفة للحصول على معلومات أكثر في هذا المجال، وخاصة أنه لا يوجد مناهج خاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج في سورية، إنما هي المناهج نفسها التي تقدم للتلاميذ العاديين.

وقد أكد العطار (2015) ضرورة تكييف المنهج حسب القدرات والاستعدادات الخاصة لكل تلميذ، كما ينبغي مواءمة المناهج الدراسية لاحتياجات التلاميذ وليس العكس.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهاجري (2024) التي جاءت فيها المعرفة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة بدرجة مرتفعة في السعودية واتفقت أيضاً دراسة المحيا (2022) ودراسة الحويطي (2018) التي توصلت إلى أن الكفايات الأكاديمية لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة.

كما اتفقت مع دراسة simmons & sharp (2019) التي بينت أن المعلمين لديهم معرفة وإلمام بطبيعة الأطفال ذوي الإعاقة، وسماتهم وخصائصهم، وبرامجهم الدراسية، وطرائق تدريسهم وتقييمهم.

ولكنها اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البلوي (2023) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات الاكاديمية بدرجة منخفضة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة سالم وآخرون (2012) التي أظهرت أن مستوى الكفايات المعرفية جاءت بدرجة متوسطة.

-كما **جاءت الكفايات الشخصية** فوق المتوسط ونظراً لأهميتها، فقد وردت في المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018) ومعايير معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأميركية (2016) ومعايير المجلس الوطني الأميركي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) (2008) ومعايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة لكون معظم معلمي غرف المصادر يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو التلاميذ ذوي الإعاقة، ويرغبون في العمل معهم، ويتحلون بالصبر، ويمتلكون المرونة في التعامل مع مختلف المواقف ويساعدوهم في حل المشكلات التي تواجههم، ويؤكد المصري ومحمد (2013) أهمية امتلاك المعلم لمجموعة من الكفايات الشخصية كالتحلي بالصبر والتعاون والعدالة والثقة بالنفس والتواضع والحكمة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الياسري (2019)، ودراسة الحويطي (2018) ودراسة بن عمار(2023) ودراسة سالم وآخرون (2012) التي جاءت فيها الكفايات الشخصية للمعلم بدرجة مرتفعة.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة الدهيمات والبستنجي (2022) ودراسة الشيمي (2020) التي جاء فيها أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات الشخصية متوسطة، كما اختلفت مع نتيجة

دراسة عوض وآخرون (2022) التي جاءت فيها الكفايات الشخصية للمعلمين ذوي الاعاقة أقل من المتوسط.

-أما **كفاية الممارسات المهنية الاخلاقية** فجاءت فوق المتوسط ونظراً لأهمية هذه الكفاية، فقد وردت في العديد من معايير الجودة منها المعايير المهنية لإعداد اختصاصي التربية الخاصة مجلس الأطفال غير العاديين (2020) ومعايير معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأميركية (2016) ومعايير الإعداد المتقدم الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (2015) ومعايير جودة معلمي التربية الخاصة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (2009).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة لكون معلمي غرف المصادر يلتزمون بأخلاقيات المهنة كإظهار الاحترام للتلاميذ ذوي الإعاقة، وتجنب الإساءة لهم والسخرية منهم والعنف معهم، والمحافظة على خصوصيتهم وسرية المعلومات المتعلقة بهم، كما أنهم يراعون الفروق الفردية بينهم، ويطبقون العدالة في التعامل معهم، فضلًا عن التواضع والتعاون مع الآخرين العاملين في المدرسة، وذلك لأن هؤلاء المعلمين يعملون مع هذه الفئة عن رغبة وقناعة وتقدير لما لهذه من الفئة من خصوصية توجب عليهم مراعاة المبادئ الأخلاقية معها.

وقد أكد الحيلة (2003) على ضرورة امتلاك المعلم لأخلاقيات وآداب المهنة ليكون قدوة حسنة لتلاميذه، ونموذجاً يحتذى به في عمله وخلقه وسلوكه، لينال ثقتهم واحترامهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المحيا (2020) ودراسة النجار (2016) ودراسة سالم وآخرون (2012) التي جاءت فيها الأخلاقيات المهنية للمعلم بدرجة مرتفعة.

ولكنها اختلفت مع نتيجة دراسة الغليلات والصمادي (2015) التي جاء فيها بعد الممارسات المهنية الأخلاقية بدرجة منخفضة.

كما تبين أيضاً أن قيمة الدلالة في كفايتي (تعديل السلوك، التكنولوجية) أقل من (0.05) ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي للدرجات في هاتين الكفايتين والمتوسط

الفرضي لكل منهما، ولكون المتوسط الفعلي في كل منهما أقل من المتوسط الفرضي، فإن هذا يدل على أن درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق **لكفايتي (تعديل السلوك، والكفايات التكنولوجية) وفق معايير الجودة دون المتوسط.**

– بالنسبة **لكفاية تعديل السلوك** فقد جاءت دون المتوسط وبالرغم من أهميتها، فقد وردت في المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2018) ومعايير المركز الوطني للقياس في السعودية (2017) وتفسر الباحثة ذلك نظراً لأن خطة **تعديل السلوك** في مدارس الدمج من مهام المرشد النفسي هو من يقوم بإعدادها وتنفيذها، ويساعده في تنفيذها معلم غرفة المصادر ضمن نطاق ضيق، إضافة إلى أن معلمي غرف المصادر يفتقرون إلى المعرفة الكافية أو التدريب الملائم لكيفية وضعها وتنفيذها، ولكن في الواقع يجب أن يكون معلم غرف المصادر ملماً بهذا المجال، وأن تندرج ضمن مهامه لأنها مكملة لعمله مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وهذا ما أشار إليه حامد(2021) بأنه يجب على معلم غرف المصادر أن يلم بأساليب واستراتيجيات تعديل السلوك، وأن يستخدم أساليب التعزيز المادية والمعنوية، الأمر الذي يسهم في تدعيم عملية الدمج.

وأوصت العجارمة (2018) بضرورة تقديم التدريب لمعلمي التربية الخاصة على استراتيجيات تعديل السلوك والتركيز على الجانب العملي للمحتويات المتعلقة بها، لما لها من دور حاسم في إدارة العملية التعليمية برمتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العثمان (2011) ودراسة الحارثي (2015) ودراسة بارك وآخرون (2016) ودراسة الغليلات والصمادي (2015) التي جاءت فيها كفاية تعديل السلوك بدرجة منخفضة.

بينما تختلف مع نتيجة دراسة العجارمة (2018) التي جاءت فيها كفاية تعديل السلوك بدرجة مرتفعة.

–أما **الكفايات التكنولوجية** فجاءت دون المتوسط على الرغم من أهميتها، فقد وردت في

معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن (2009) ومعايير الإعداد المتقدم مجلس الأطفال غير العاديين (2015) ومعايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (اليونيسكو).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة نظراً لأن معظم معلمي غرف المصادر يعتمدون على الطرق البسيطة، فنلاحظ أنهم يعتمدون على الورقة والقلم في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، ويقومون بتنظيم جداول التلاميذ التي تتضمن معلومات عن كل تلميذ وخطته التربوية الفردية ومراحل تقدمه في دفاتر خاصة لكل تلميذ بدلاً من وجود ملفات على الحاسوب، كما نلاحظ أنهم يستخدمون وسائل الإيضاح البسيطة التي تستخدم مع التلاميذ العاديين، فلا يوجد دروس مجهزة على الحاسوب، ولا يتم العرض على شاشة العرض، ولا تستخدم السبورة الذكية أو المعينات الصوتية أو البصرية، وذلك لعدم توافر التقنيات الحديثة والوسائل التكنولوجية في غرف المصادر، فنلاحظ شحاً بالإمكانيات المادية، وقلة في الميزانية المخصصة للوسائل التكنولوجية نظراً لما تعانيه مدارسنا من ظروف قاسية نتيجة الوضع الاقتصادي المتردي الذي ينعكس عليها.

ولابد أن نشير إلى أهمية توفير وتفعيل الوسائل التكنولوجية في غرف المصادر لتحقيق الأهداف التعليمية مع التلاميذ ذوي الإعاقة بأفضل صورة ممكنة، وبوقت وجهد أقل، وقد أشار إلى ذلك الغزو (2016) مبيناً أهمية إتقان المعلم لاستخدام جهاز الحاسوب وشبكات المعلومات وتقنيات التعليم، إضافة إلى توفير التدريبات المصورة واللفظية للتدريس، وتطوير وسائل تعليمية متنوعة ومستجدة عند وضع الخطط اليومية والفصلية.

كما أشار الخطيب (2021) أيضاً إلى أهمية التكنولوجية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة فقد ساهمت بشكل ملحوظ في خدمة هذه الفئة مثل استخدام الحاسوب وما يتميز به من إمكانيات يمكن أن يقدمها لهم من خلال الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، الفيديو)، وهناك أيضاً التكنولوجية المكيفة وهي خاصة بفئة ذوي الاعاقة إذ تساعدهم على التعامل مع الحاسوب من خلال برمجيات ومعدات خاصة.

جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة سعيدات (2020) التي أظهرت وجود ضعف في مؤهلات المعلمين فيما يتعلق باستخدام الوسائل التكنولوجية.

بينما نجد أنها مختلفة مع نتيجة دراسة الهاجري (2024) التي توصلت أن الكفايات التكنولوجية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاعاقة في السعودية والكويت جاءت بدرجة مرتفعة واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة الكناني (2022) ودراسة بني حمد (2019) ودراسة عمايرة (2019)، ودراسة الشبول والقضاة (2016)، التي جاءت فيها الكفايات التكنولوجية بدرجة مرتفعة، ودراسة الشيمي (2020) التي جاءت فيها هذه الكفاية بدرجة متوسطة.

**السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تعزى لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني للعينتين المستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات رتب درجات الكفايات وفقًا لمتغير الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول ( 20): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في متوسط درجات الكفايات وفقًا لمتغير الجنس**

| الكفاية | الجنس | العدد | المتوسط | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقييم والتشخيص | ذكور | 4 | 17.50 | 24.00 | 96.00 | -1.409 | 0.159 | غير دالة |
| | اناث | 30 | 15.23 | 16.63 | 499.00 | | | |
| إعداد البرنامج التربوي الفردي | ذكور | 4 | 34.00 | 18.00 | 72.00 | -0.115 | 0.909 | غير دالة |
| | اناث | 30 | 31.57 | 17.43 | 523.50 | | | |
| تعديل السلوك | ذكور | 4 | 12.00 | 14.38 | 57.50 | -0.715 | 0.474 | غير دالة |
| | اناث | 30 | 16.83 | 17.92 | 537.50 | | | |
| التواصل مع | ذكور | 4 | 24.00 | 20.88 | 83.50 | -0.724 | 0.469 | غير دالة |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأسر | اناث | 30 | 22.17 | 17.05 | 511.50 | | | |
| إدارة غرف المصادر | ذكور | 4 | 22.25 | 27.88 | 111.50 | -2.228 | 0.026 | دالة |
| | اناث | 30 | 17.33 | 16.12 | 483.50 | | | |
| الأكاديمية التخصصية | ذكور | 4 | 41.00 | 22.38 | 89.50 | -1.046 | 0.296 | غير دالة |
| | اناث | 30 | 37.27 | 16.85 | 505.50 | | | |
| الشخصية | ذكور | 4 | 40.50 | 25.63 | 102.50 | -1.752 | 0.080 | غير دالة |
| | اناث | 30 | 35.63 | 16.42 | 492.50 | | | |
| التكنولوجية | ذكور | 4 | 15.75 | 16.50 | 66.00 | -0.215 | 0.830 | غير دالة |
| | اناث | 30 | 16.73 | 17.63 | 529.00 | | | |
| الممارسات المهنية الأخلاقية | ذكور | 4 | 28.75 | 11.50 | 46.00 | -1.376 | 0.169 | غير دالة |
| | اناث | 30 | 29.07 | 18.30 | 549.00 | | | |
| الكلية | ذكور | 4 | 235.75 | 84.50 | 21.13 | -0.775 | 0.438 | غير دالة |
| | اناث | 30 | 221.83 | 510.50 | 17.02 | | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بلغت قيمة الدلالة في كفاية إدارة غرف المصادر (0.029) وهي أصغر من (0.05) ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية إدارة غرف المصادر لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح المعلمين، حيث بلغ متوسط درجاتهم (22.25) على حين بلغ متوسط درجات المعلمات (17.33).

على حين تبين أن قيم الدلالة في باقي الكفايات (التقييم والتشخيص، إعداد البرنامج التربوي، تعديل السلوك، التواصل مع الأسر، الأكاديمية التخصصية، الشخصية، التكنولوجية، الممارسات المهنية الأخلاقية) وفي الدرجة الكلية أكبر من (0.05) ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الكفايات تعزى لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بالآتي:

– عدم وجود فروق في كل الكفايات وفي الدرجة الكلية ماعدا كفاية إدارة غرف المصادر لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس بأن المعلمين الذكور والإناث يتلقون التدريب ذاته الذي تعده وزارة التربية، ويعملون في مدارس تتشابه بالظروف والإمكانات المادية ويخضعون لنفس الأنظمة والتعليمات، كما أن طبيعة العمل في غرف المصادر مثل التركيز على التعليم الفردي أو العمل مع مجموعات صغيرة من التلاميذ أو التوصل مع الأسر أو استخدام الوسائل التعليمية بالشكل المناسب لا تتأثر بجنس المعلم إنما بخبرته بهذا المجال، وبالتالي فإن المهارات المطلوبة للعمل مع هؤلاء التلاميذ مثل الصبر والقدرة على فهم احتياجاتهم وتلبيتها وتقبلهم وبناء الثقة معهم قد تكون متشابهة بين الجنسين، مما يضمن عدم وجود فروق واضحة في درجة امتلاكهم لهذه الكفايات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهاجري (2024) ودراسة الحصيني (2020) ودراسة المزيد (2020) ودراسة أبو اسنينة (2013) ودراسة البلوي (2023) ودراسة الجدوع والخمرة (2022) ودراسة الدهيمات والبستنجي (2022) ودراسة عوض وآخرون (2022) ودراسة سالم وآخرون (2012) ودراسة العبداللات وآخرون (2018) ودراسة صبح (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة بني حمد (2019) ودراسة القحطاني (2017) ودراسة االشبول والقضاة (2016) التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية تبعاً لمتغير الجنس.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهزايمة (2012) ودراسة أبي مولود (2011) ودراسة غالم (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية والشخصية والمهنية تبعاً لمتغير الجنس.

واختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة الزارع (2012) التي توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بمعرفة المعلمين بمبادئ تطبيق السلوك تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

– وجود فروق في كفاية إدارة غرف المصادر لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين يعود ذلك إلى أن جميع المعلمين قد خضعوا لدورات تدريبية عن الدمج وما تتضمنه هذه الدورات من معلومات عن تنظيم غرفة المصادر وكيفية تقسيمها إلى أركان تعليمية، وتحديد أماكن للأنشطة الفردية وللأنشطة الجماعية، ومراعاة أن تكون زينتها ملائمة للأغراض التعليمية، ومراعاة وضع الحواجز المرئية لمنع التشويش، كل ذلك تم تدريبهم عليه في تلك الدورات، بينا نجد أن عدد كبير من المعلمات لم يخضعوا لهذه الدورات التدريبية عن الدمج، إنما خضعوا لدورات أخرى متنوعة الأمر الذي أظهر الفروق لصالح المعلمين، كما أدى المستوى الثقافي الجيد للمعلمين في عينة الدراسة وامتلاكهم الخبرة الطويلة إلى إظهار الفروق لصالحهم، مما يجعلهم يظهرون بمستوى أعلى من الكفاءة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصمادي وآخرون (2009) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة غرفة الصف تبعاً لمتغير الجنس.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة أبو حمد (2020) التي توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بالكفايات المتعلقة بإدارة الصف تبعاً لمتغير الجنس.

**السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات رتب درجات الكفايات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (21): اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الكفايات تبعًا للمؤهل العلمي**

| الكفاية | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط | متوسط الرتب | كروسكال واليس | درجة الحرية | قيمة الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقييم والتشخيص | معهد | 8 | 17.00 | 21.38 | 2.710 | 2 | 0.258 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 14.83 | 15.73 | | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 17.50 | 23.25 | | | | |
| إعداد البرنامج التربوي الفردي | معهد | 8 | 32.88 | 18.13 | 0.059 | 2 | 0.971 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 31.33 | 17.25 | | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 34.00 | 18.00 | | | | |
| تعديل السلوك | معهد | 8 | 15.75 | 17.44 | 2.134 | 2 | 0.344 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 15.79 | 16.75 | | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 24.00 | 26.25 | | | | |
| التواصل مع الأسر | معهد | 8 | 21.38 | 15.25 | 1.021 | 2 | 0.600 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 22.88 | 18.58 | | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 20.50 | 13.50 | | | | |
| إدارة غرف المصادر | معهد | 8 | 18.50 | 19.00 | 2.010 | 2 | 0.366 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 17.38 | 16.29 | | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 22.00 | 26.00 | | | | |
| الأكاديمية التخصصية | معهد | 8 | 39.25 | 19.06 | 0.653 | 2 | 0.721 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 36.96 | 16.67 | | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 40.50 | 21.25 | | | | |
| الشخصية | معهد | 8 | 35.75 | 16.50 | 0.171 | 2 | 0.918 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 36.13 | 17.67 | | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 39.00 | 19.50 | | | | |
| التكنولوجية | معهد | 8 | 15.63 | 15.19 | 0.888 | 2 | 0.641 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 16.92 | 17.90 | | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 17.00 | 22.00 | | | | |
| الممارسات المهنية | معهد | 8 | 28.88 | 17.75 | 0.042 | 2 | 0.979 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 29.08 | 17.52 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأخلاقية | دراسات عليا | 2 | 29.00 | 16.25 | | | |
| الكلية | معهد | 8 | 225.00 | 17.63 | 0.672 | 2 | 0.715 | غير دالة |
| | إجازة جامعية | 24 | 221.29 | 17.00 | | | |
| | دراسات عليا | 2 | 143.50 | 23.00 | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيم الدلالة في جميع الكفايات (التقييم والتشخيص، إعداد البرنامج التربوي، تعديل السلوك، التواصل مع الأسر، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية، التكنولوجية، الشخصية، الممارسات المهنية الأخلاقية) وفي الدرجة الكلية أكبر من (0.05) ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معظم معلمي غرف المصادر هم من حملة الإجازات الجامعية باختصاصات مختلفة غير التربية الخاصة، كون اختصاص التربية الخاصة جديداً نسبياً في كلية التربية في مدينة دمشق تم استحداثه في عام (2005)، إضافة إلى حداثة مشروع الدمج وعدم وجود كوادر متخصصة، وقلة عدد معلمي التربية الخاصة بالنسبة للعدد الكلي للعينة، الأمر الذي لم يظهر فروقاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

فقد تم تأهيل المعلمين للعمل بغرف المصادر بغض النظر عن درجتهم العلمية سواء كانوا دراسات عليا أو اجازة جامعية أو معهد من خلال تقديم التدريب المناسب لهم، كما تم وضع دليل للعمل في غرفة المصادر من قبل مجموعة من الأساتذة المختصين في قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة دمشق ليستعين به معلمو غرف المصادر، الأمر الذي سهل عليهم العمل باختلاف مؤهلاتهم.

وقد أكد الصمادي (2007) أهمية وضرورة إعداد الكوادر التعليمية وتدريبها وتمكينها أكاديمياً ومهنياً لأداء أدوارها مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وذلك لأن معظم معلمي ذوي الإعاقة من تخصصات تربوية متنوعة، ومعظمهم غير معد للتعامل معهم.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المزيد (2020) حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المعرفية والمهارية والشخصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق أيضاً مع دراسة صبح (2016) ودراسة أبي مولود (2011) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة البلوي (2023) ودراسة الهزايمة (2012) ودراسة غالم (2008) التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الشخصية والمهنية والتعليمية لدى معلمي غرف المصادر تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي الدراسات العليا.

كما تختلف مع نتيجة دراسة عواد (2018) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء المهني لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الإجازة الجامعية.

وتختلف أيضاً مع دراسة أبو حمد (2020) التي قالت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التكنولوجية وكفاية إدارة غرفة الصف بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم.

كما تختلف مع دراسة العجارمة (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية تعديل السلوك تبعاً المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

**السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات رتب درجات الكفايات تبعًا لمتغير سنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (22): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الكفايات تبعاً لسنوات الخبرة**

| الكفاية | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقييم والتشخيص | أقل من 5 سنوات | 16 | 14.69 | 15.44 | 247.00 | -1.154 | 0.248 | غير دالة |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 | 16.22 | 19.33 | 348.00 | | | |
| إعداد البرنامج التربوي الفردي | أقل من 5 سنوات | 16 | 28.88 | 12.44 | 199.00 | -2.995 | 0.003 | دالة |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 | 34.50 | 22.00 | 396.00 | | | |
| تعديل السلوك | أقل من 5 سنوات | 16 | 15.38 | 16.69 | 267.00 | -0.480 | 0.631 | غير دالة |
| | 5سنوات فأكثر | 18 | 17.06 | 18.22 | 328.00 | | | |
| التواصل مع الأسر | أقل من 5 سنوات | 16 | 21.94 | 17.13 | 274.00 | -0.208 | 0.836 | غير دالة |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 | 22.78 | 17.83 | 321.00 | | | |
| إدارة غرف المصادر | أقل من 5 سنوات | 16 | 16.19 | 13.72 | 219.50 | -2.097 | 0.036 | دالة |
| | 5سنوات فأكثر | 18 | 19.44 | 20.86 | 375.50 | | | |
| الأكاديمية | أقل من 5 | 16 | 34.56 | 12.91 | 206.50 | - | 0.011 | دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخصصية | سنوات | | | | | 2.545 | |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 | 40.50 | 21.58 | 388.50 | | |
| الشخصية | أقل من 5 سنوات | 16 | 33.81 | 14.72 | 235.50 | – 1.548 | 0.122 غير دالة |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 | 38.33 | 19.97 | 359.50 | | |
| التكنولوجية | أقل من 5 سنوات | 16 | 15.88 | 14.47 | 231.50 | – 1.683 | 0.092 غير دالة |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 | 17.28 | 20.19 | 363.50 | | |
| الممارسات المهنية الأخلاقية | أقل من 5 سنوات | 16 | 28.88 | 17.41 | 278.50 | – 0.056 | 0.956 غير دالة |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 | 29.17 | 17.58 | 316.50 | | |
| الكلية | أقل من 5 سنوات | 16 | 210.19 | 14.25 | 228.00 | – 1.794 | 0.073 غير دالة |
| | 5 سنوات فأكثر | 18 | 235.28 | 20.39 | 367.00 | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

قيم الدلالة في كفايات (**التقييم والتشخيص، تعديل السلوك، التواصل مع الأسر، الشخصية، التكنولوجية، الممارسات المهنية الأخلاقية**) وفي الدرجة الكلية أكبر من (0.05) ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الكفايات لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

على حين تبين أن قيم الدلالة في كفايات (**إعداد البرنامج التربوي، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية**) أقل من (0.05) ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الكفايات لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم (5) سنوات فأكثر حيث كان متوسط درجاتهم أعلى من متوسط درجات المعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بالآتي:

– عدم وجود فروق في كفايات (التقييم والتشخيص، تعديل السلوك، التواصل مع الأسر، الشخصية، التكنولوجية، الممارسات المهنية الأخلاقية) وفي الدرجة الكلية لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

–بالنسبة **لكفاية التقييم والتشخيص** فنجد عدم قيام معلمي غرف المصادر بالتقييم والتشخيص، فالتلميذ قد خضع للتقييم قبل القدوم إلى المدرسة ونتائج تقييمه وتشخيصه مكتوبة بملف الإحالة، ومن مهام معلم غرف المصادر التعامل مع التلميذ على أساس ما تم تشخيصه به، الأمر الذي قد يسبب المصاعب للمعلم لأنه في بعض الأحيان يكون التشخيص غير دقيق، ويقوم المعلم بمتابعة الإجراءات في غرفة المصادر على أساس نتائج التقييم والتشخيص الموجودة، الأمر الذي يؤدي إلى عدم تحقق الأهداف المرجوة من البرنامج التربوي الفردي الذي يضعه المعلم، وعدم جدوى الأساليب والوسائل المستخدمة مع التلميذ، وفي هذه الحالة نجد بأن متغير سنوات الخبرة لايؤثر على كفاية التقييم والتشخيص لدى المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البلوي (2023) ودراسة عوض وآخرون (2022) ودراسة العبداللات وآخرون (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعلمين للكفايات المهنية، ومنها كفاية التقييم والتشخيص تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف مع نتائج دراسة خزعلي ومومني (2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

– بالنسبة لكفاية **تعديل السلوك** فتفسر الباحثة عدم وجود فروق بأنه ليس من مهام معلم غرفة المصادر في مدارس الدمج في دمشق إعداد خطة تعديل السلوك إنما هذه المهمة موكلة إلى المرشد النفسي الموجود في المدرسة، ويقوم معلم غرف المصادر بالمساعدة في تطبيقها، فمهما بلغت سنوات الخبرة للمعلم فلا تكسبه كفايات مرتفعة في مجال تعديل السلوك، ومن جهة أخرى نجد أنه من الضروري أن يتولى معلم غرف المصادر وضع وتنفيذ هذه الخطة لأنه على تواصل مباشر مع التلاميذ ذوي الإعاقة فهو أخبر بالسلوكات التي تصدر عنهم وأقدر على معرفة الفنيات التي يجب استخدامها مع كل تلميذ بما يعود بالفائدة، وتحقيق الأهداف المطلوبة قدر المستطاع، وقد أوصت دراسة العثمان (2011) بضرورة إكساب الطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة مجموعة من الكفايات منها كفاية تعديل السلوك.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزارع (2012) التي أظهرت عدم وجود ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين لمبادئ تعديل السلوك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة العجارمة (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

بينما نجد أنها اختلفت مع نتيجة دراسة ممادي (2007) التي أظهرت فروق ذات دلالة احصائية في ممارسة المعلم لتعديل السلوك تبعاً لسنوات الخبرة.

– أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق في **كفاية التواصل مع الأسر**، فالأمر يعود إلى أن الإدارة المدرسية هي المسؤولة عن عقد اجتماعات مع الأسر، وعلى الرغم من أهمية هذه الكفاية إلا أنها ليست من صلاحيات معلم غرف المصادر في مدارس الدمج في مدينة دمشق، إنما يقوم المعلم فقط بحضور هذه الاجتماعات ويتواصل مع الأسر كما ذكرنا سابقاً عن طريق دفتر التواصل، ومهما بلغت سنوات

خبرته فلا نجد أثرها على هذه الكفاية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجدوع والخمرة(2022) ودراسة سالم وآخرون (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية التواصل مع الأسر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولكنها اختلفت مع دراسة الحميداوي (2017) التي أظهرت فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لتنظيم البيئة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

– ولم يظهر أي فروق في **الكفايات الشخصية**، وذلك لأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أو ذوي الخبرة القصيرة يمتلكون الدافعية والرغبة نفسها للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، ويتمتعون بشخصية قوية ومتزنة، ويواجهون المصاعب نفسها المتمثلة في ضعف تعاون معلم الصف العادي معهم، والعدد الكبير للتلاميذ ذوي الإعاقة المسؤول عنهم، وعدم وجود معلم مساعد في أغلب المدارس، إضافة إلى ضعف الرواتب والحوافز.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحصيني (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول وعيهم بالكفايات الشخصية والمهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما اختلفت الدراسة نفسها بوجود فروق حول الكفايات المهنية الأخلاقية لصالح العينة أقل من (10) سنوات.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة الجدوع والخمرة (2022) ودراسة عوض وآخرون (2022) ودراسة سالم وآخرون (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات الشخصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت مع نتيجة دراسة الحميداوي (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الشخصي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح خمس سنوات فأكثر.

– ولم توجد فروق في **الكفايات التكنولوجية** لعدم استخدام معلم غرف المصادر الوسائل التكنولوجية المطلوبة واللازمة مثل الحاسوب أو أجهزة تكبير الصوت أو السبورة الذكية، الأمر الذي لم يظهر أي فروق بين المعلمين لعدم توافر هذه الوسائل التكنولوجية ليستطيع استخدامها، وفي هذا الصدد أوصت دراسة الهاجري (2024) بتنمية كفاية المعلمين في استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة التي تناسب احتياجات التلاميذ من ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية، وذلك من خلال تزويدهم بالموارد والأدوات اللازمة لتطبيقه بشكل فعال، وتخصيص ميزانية معينة لهذا القطاع.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (2005) ودراسة الشبول والقضاة (2016) التي بينت عدم وجود فروق في الكفايات التكنولوجية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة بني دومي (2010) ودراسة القحطاني (2018) التي أظهرت فروقاً في الكفايات التكنولوجية لصالح أصحاب الخبرة الأطول.

كما اختلفت مع نتيجة دراسة الحميداوي (2017) التي بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية في امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح خمس سنوات فأكثر.

–أما فيما يتعلق بكفاية **الممارسات المهنية الأخلاقية** تفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية كون معلمي غرف المصادر في عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات ايجابية نحو التلاميذ ذوي الاعاقة ويرغبون في العمل معهم ويظهرون لهم كل الاحترام ويحافظون على خصوصياتهم ويتعامل معهم بعدالة ويتجنب الاساءة لهم وهذا الأمر لا يتأثر بعدد سنوات الخبرة سواء كانت أقل أو أكثر من خمس سنوات.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سالم وآخرون (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات المهنية الأخلاقية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة النجار (2016) التي بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية في

كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

– وجود فروق في كفايات (**إعداد البرنامج التربوي، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية**) لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم (5) سنوات فأكثر.

–في **كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي** تفسر الباحثة ذلك بأن تراكم الخبرات تسهم في زيادة تمكن المعلم من إعداد البرنامج التربوي الفردي فيصبح قادراً بشكل أكثر دقة على وضع البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه متجنباً الوقوع في الأخطاء، فالممارسة المتكررة تزيد من الحصيلة العلمية والعملية مما ينعكس ايجاباً على تمكن المعلم من ذلك كلما زادت سنوات خبرته.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجدوع والخمرة (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى امتلاك المعلمين لكفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

كما اختلفت مع نتيجة دراسة العبداللات وآخرون (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاية ادارة غرفة المصادر تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

–كما تبين أن زيادة سنوات الخبرة تسهم في زيادة قدرة المعلم على **إدارة غرفة المصادر** بشكل أكثر مرونة، فيصبح أقدر على حل المشكلات والعقبات التي تواجهه كما يصبح أقدر على تكييف البيئة الصفية بما يتناسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوظو (2020) الحميداوي (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في امتلاك المعلم لكفاية إدارة الصف تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة الهاجري (2024) التي لم تظهر وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

-أما فيما يتعلق **بالكفايات الأكاديمية** فإن زيادة عدد سنوات الخبرة كفيل في زيادة الحصيلة العلمية التخصصية لدى معلمي غرف المصادر من خلال الاجتهاد الشخصي سواء أكان بالاطلاع والقراءة حول آخر التطورات في ميدان عمله لتطوير معلوماته أم بالاشتراك بالندوات والدورات وورشات العمل الأمر الذي يكسبه معلومات أكاديمية أوسع.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحميداوي (2017) التي أظهرت فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات الأكاديمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لكنها اختلفت مع نتيجة دراسة سالم (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

**السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق للكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وفق معايير الجودة تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات رتب درجات الكفايات تبعًا لمتغير الدورات التدريبية كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول (23): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في متوسط درجات الكفايات وفقًا لمتغير الدورات التدريبية**

| الكفاية | الدورات | العدد | المتوسط | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقييم والتشخيص | أقل من 5 دورات | 11 | 13.45 | 11.82 | 130.00 | -2.332 | 0.020 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 16.48 | 20.22 | 465.00 | | | |
| إعداد البرنامج | أقل من 5 دورات | 11 | 26.45 | 9.27 | 102.00 | -3.570 | 0.000 | دالة |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التربوي الفردي | 5دورات فأكثر | 23 | 34.43 | 21.43 | 493.00 | | | |
| تعديل السلوك | أقل من 5 دورات | 11 | 11.45 | 12.32 | 135.50 | - 2.246 | 0.025 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 18.57 | 19.98 | 459.50 | | | |
| التواصل مع الأسر | أقل من 5 دورات | 11 | 19.18 | 11.86 | 130.50 | - 2.289 | 0.022 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 23.91 | 20.20 | 464.50 | | | |
| إدارة غرف المصادر | أقل من 5 دورات | 11 | 14.27 | 9.95 | 109.50 | - 3.069 | 0.002 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 19.65 | 21.11 | 485.50 | | | |
| الأكاديمية التخصصية | أقل من 5 دورات | 11 | 31.64 | 8.68 | 95.50 | - 3.583 | 0.000 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 40.61 | 21.72 | 499.50 | | | |
| الشخصية | أقل من 5 دورات | 11 | 31.45 | 10.64 | 117.00 | - 2.802 | 0.005 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 38.48 | 20.78 | 478.00 | | | |
| التكنولوجية | أقل من 5 دورات | 11 | 14.00 | 9.77 | 107.50 | - 3.148 | 0.002 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 17.87 | 21.20 | 487.50 | | | |
| الممارسات | أقل من 5 | 11 | 28.55 | 15.50 | 170.50 | - | 0.38 | غير |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهنية الأخلاقية | دورات | | | | | 0.869 | 5 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 29.26 | 18.46 | 424.50 | | | |
| الكلية | أقل من 5 دورات | 11 | 190.45 | 8.55 | 94.00 | -3.627 | 0.000 | دالة |
| | 5 دورات فأكثر | 23 | 239.26 | 21.78 | 501.00 | | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بلغت قيمة الدلالة في كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية (0.385) وهي أكبر من (0.05) ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في **كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية** لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

على حين تبين أن قيم الدلالة في باقي الكفايات (**التقييم والتشخيص، إعداد البرنامج التربوي، تعديل السلوك، التواصل مع الأسر، إدارة غرف المصادر، الأكاديمية التخصصية، الشخصية، التكنولوجية**) وفي الدرجة الكلية أقل من (0.05) ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الكفايات تعزى لمتغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح المعلمين الذين خضعوا إلى (5) دورات فأكثر حيث كان متوسط درجاتهم أعلى من متوسط درجات المعلمين الذين خضعوا إلى أقل من (5) دورات.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بالآتي:

- وجود فروق في جميع الكفايات وفي الدرجة الكلية ما عدا كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين خضعوا إلى (5) دورات فأكثر بأن المعلم كلما خضع لعدد أكبر من الدورات التدريبية فإن حصيلته العلمية وخبراته العملية تصبح أكبر، فالدورات التدريبية تعد أداة فعالة تضيف إلى المعلم خبرات ومهارات جديدة، فالتدريب يعد أداة لتحسين أداء المعلم ومواكبته للتطورات في

مجاله على أن يكون عملية مستمرة لا تتوقف لتواكب التغيرات والتطورات المستمرة والمتسارعة في مجال التربية الخاصة.

وقد أكد مرجي (2013) أهمية الدورات التدريبية في اكساب المعلمين المهارات والمعارف اللازمة للقيام بأعمالهم بفاعلية ونجاح ومواكبة كل حديث وجديد في مجال عمله، والحصول على الكثير من الخبرات التراكمية، والقدرة على مواجهة التحديات المتجددة.

وأشارت عبد الرحيم(2015) إلى ضرورة تقديم دورات تدريبية لمعلمي غرف المصادر لتطوير إمكانياتهم وقدراتهم، بما يلائم متطلبات عملهم مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وتسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحوهم، كما تساعدهم في امتلاك كفايات خاصة.

وأوصت دراسة الشيمي (2020) بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية كفاياتهم المهنية والشخصية والتقييمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (2005)، ودراسة Holmqvist (2020) التي كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التكنولوجية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين اللذين حضروا دورات تدريبية أكثر.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة النعيمي (2020) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في دور الدورات التدريبية في تنمية مهارات التدريس الفعال تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، ودراسة بوظو (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انطباق جودة كفايات المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية ودراسة الجبر(2019) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التقنيات التعليمية وتبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة المزيد (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الشخصية، والتواصل مع الأسر، وتحديد مستوى التلميذ اعتماداً على نتائج التقييم والتشخيص تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

– عدم وجود فروق في **كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية** لدى معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الدامجة في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبية لكون الأخلاقيات التي يتمتع بها المعلم فطرية نابعة من داخله، وليست مكتسبة، فلا يمكن للدورات التدريبية إكسابه أخلاقيات لا يتمتع بها أساساً، ولابد لمعلم غرف المصادر أن يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية، فيتجنب العنف أو السخرية من التلاميذ ذوي الإعاقة، ويتواضع مع الآخرين، ويحترم جميع العاملين في المدرسة، ويتسم بالعدل في معاملة تلاميذه، وترى الفتلاوي (2003) أن البعد الأخلاقي يمثل جانباً مهماً من شخصية المعلم كالهدوء وتجنب الانفعال، واعتماد مبدأ العدالة والاحترام والمساواة بين التلاميذ، والتخاطب معهم بأساليب تربوية نفسية تساعدهم على زيادة الدافعية للتعلم.

كما أشار الحصيني (2020) إلى أنه على المعلم أن يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية، وأن يعطي كل تلميذ حقه بعدل وإنصاف، وأن يمدح إنجازاتهم، ويتجنب السخرية والاستهزاء بهم، وأن يكون قوة في تعامله وسائر سلوكياته.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحصيني (2020) التي جاء فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات المهنية الأخلاقية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

**ثانياً: توصيات الدراسة ومقترحاتها:**

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم مجموعة من المقترحات للاستفادة منها، على النحو التالي:

- الاعداد الأكاديمي والمهني لمعلمي غرف المصادر من خلال تقديم الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة لرفع مستوى كفاياتهم الضرورية للعمل في غرف المصادر.
- تكثيف عدد الدورات التدريبية وشموليتها لكل أنواع الاعاقات المدمجة في المدارس.
- لفت انتباه الجهات المعنية لضرورة أن يكون القائمين على غرف المصادر من اختصاص التربية الخاصة فقط.
- تفعيل غرف المصادر بالشكل الأمثل من خلال تزويدها بكافة المستلزمات والمواد التعليمية والوسائل التكنولوجية.
- تفعيل برنامج الدمج ليشمل جميع المراحل الدراسية، لإتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة متابعة تعليمهم.

**المقترحات:**

- إجراء دراسات تهدف إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفايات الضعيفة والمتوسطة لمعلمي غرف المصادر.
- إجراء دراسات تهدف إلى إعداد برنامج تدريبي لإكساب معلمي الصف العادي مهارات التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

# مراجع الدّراسة

- المراجع العربيّة.
- المراجع الأجنبيّة.

**أولاً: المراجع العربيّة:**


- أبا حسين، وداد (2021). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، السعودية.
- أبو اسنينة، عونية (2013). درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميها في الأردن. مجلة العلوم التربوية، الأردن.
- أبو جلالة، صبحي (2009). اتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم. مجلة التربية، الدوحة، قطر.
- أبو حمد، لينا (2020). الكفايات التعليمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس المهنية من وجهة نظر المعلمين ومسؤولي التعليم المهني في مديريات شمال الضفة الغربية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- أبو سمرة، محمود، والطيطي، محمد (2019). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليازوري العمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- أبو فخر، غسان (2008). التربية الخاصة بالطفل. كلية التربية، دمشق.
- أبو ملوح، محمد (2014). الجودة الشاملة في غرفة الصف. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.
- أبو النصر، مدحت (2020). القيم والأخلاقيات المهنية في الخدمة الاجتماعية. مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، مصر.
- أبو نيان، إبراهيم (2020). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض.

- أبي مولود، عبد الفتاح (2011). تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- الأتربي، هويدا (2017). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، القاهرة.
- الأحمد، خالد (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. دار الكتاب الجامعي الجديد، القاهرة.
- أحمد، زينب، وصالح، سيدة (2018). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في مدينة بورتسودان. شبكة المؤتمرات العربية، تركيا.
- أخرس، نائل، وناصر، محمود (2015). تعديل السلوك. مكتبة الرشد، الرياض.
- الأسدي، سعيد، والمسعودي، محمد، والتميمي، هناء (2016). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية. الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
- إعزة، أحمد (2009). مدخل الكفايات وبيداغوجيا الادماج من التنظير إلى التطبيق. مجلة تربيتنا، الجمعية المغربية لأساتذة التربية الاسلامية، المغرب.
- آل قصود، عبدالله (2002). دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية. كلية التربية، السعودية.
- البادي، نواف (2010). الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الايزو، دار البازوري للنشر، الأردن.
- البلاوي، حسن (1999). إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر، مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة.
- بطرس، حافظ (2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- البلوي، فيصل (2023). درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، السعودية.
- بن عمار، سارة (2023). مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- بني دومي، حسن (2010). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني. مجلة جامعة دمشق.
- البهواشي، عبد العزيز (1998). قراءات في أوراق التعليم المصري، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- بوظو، سارة (2020). تقييم جودة كفايات اختصاصي التوحد العاملين في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية. كلية التربية، دمشق.
- التعليم الدامج: مفاهيمه وأسس تطبيقه. مطبوعات الأمم المتحدة الصادرة عن الإسكوا. (2022) www.unescwa.org
- جامل، عبد الرحمن (2015). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم. دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- الجبالي، أحمد (2020). تقييم غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن.
- الجبر، ايمان وأسماء، الخضير (2019). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية. المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة،

- الجدوع، اسلام، والخمرة، حاتم (2022). مستوى الكفايات المهنية والشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات. كلية العلوم التربوية، الأردن.
- الجماعي، عبد الوهاب (2010). كفايات تكوين المعلمين. دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.
- الحارثي، صبحي (2015). استراتيجيات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- حامد، أسامة، وأشرف، أحمد (2021). برنامج تدريبي لتنمية كفايات معلمي التلاميذ ضعاف السمع المدمجين في ضوء متطلبات الدمج الشامل. مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس، مصر.
- حامد، أميرة (2019). بعض مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية وكيفية مواجهتها. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- الحديدي، منى والخطيب، جمال. (2005). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى. دار الفكر، عمان.
- حسين، باشيوة (2012). دور مديري مدارس التعليم المتوسط كمشرف تربوي مقيم في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، الجزائر.
- الحسين، فايزة (2010). تصور مقترح لتطوير أداء معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر.
- الحصيني، حاتم (2020). الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، مصر.

- حمد، حسان (2019). درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية التعليمية وعلاقتها بأدائهم التدريسي في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، السعودية.
- الحميداوي، سلام (2017). مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العراق.
- الحويطي، سمر (2018). الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الطفولة والتربية، السعودية.
- الحيلة، محمد (2003). طرائق التدريس واستراتيجياته. دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
- خزعلي، قاسم، ومومني، عبد اللطيف (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة جامعة دمشق، دمشق.
- الخشرمي، سحر (2013). الدليل العملي للبرنامج التربوي الفردي. العبيكان للطباعة والنشر،
- خصاونة، محمد (2012). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الامور. كلية التربية، جامعة حائل، السعودية.
- خضر، عادل (2006). دمج الاطفال في المدارس العادية. مجلة علم النفس، القاهرة: جمهورية مصر العربية.

- خطاب، فاطمة (2017). فاعلية برنامج قائم على الاركان التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة. جامعة دمشق.
- الخطيب، جمال (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. دار وائل للنشر. عمان. الأردن.
- الخطيب، جمال (2010). مقدمة في الإعاقة العقلية. دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- الخطيب، جمال (2021). استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة. دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (1997). المدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الخطيب، عاكف (2009). غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة: دليل علمي لمعلمي صعوبات التعلم. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد.
- الدهيم، عبدالعزيز، والصانع، عمر (2016). الاداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية "دراسة تطبيقية من منظور تربوي". المجلة العلمية، جامعة دمياط، مصر.
- الدهيمات، يحيى، والبستنجي، مراد (2022). درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الأردن.
- ديان، برادلي (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية. ترجمة عبد العزيز الشخص، دار الكتاب الجامعي: الامارات.

- راضي، بهجت، والعربي، هشام (2023). نماذج رواد إدارة الجودة الشاملة– نموذج كروسبي. المرجع الالكتروني للمعلوماتية، السعودية.
- الراوي، جميلة (2018). تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، السعودية.
- رمضان، خالد (2011). الكفايات اللازمة لإعداد معلمي المعاقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادهم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- الزارع، نايف (2012). اتجاهات أسر الأطفال ذوي الاعاقة السعوديين المقيمين في الأردن نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الأردن.
- الزبون، أحمد (2018). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في غرف مصادر التعلم التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق من وجهة نظر مدراء المدارس. مجلة العلوم النفسية والتربوية، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- الزريقات، إبراهيم (2010). التوحد "السلوك والتشخيص والعلاج". دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- السالم، ماجد (2022). تقييم البرامج التربوية الفردية وتحليل مستوى التحديات التي تواجه المعلمين في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- سالم، محمد، وعثمان، خالد، وعيسى، أحمد (2012). الكفايات المهنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر.
- السبحي، عبد الحي، والرشيدي، خالد، والنجار، حسين (2015). كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية. مجلة العلوم التربوية، السعودية.

- سرحان، فتحي (2014). إدارة الجودة الشاملة: الاتجاهات العالمية والإدارية الحديثة. مكتبة الشريف للنشر والتوزيع، القاهرة.
- سعد، يحيى (2021). الصدق والثبات في البحث العلمي. مصر.
- السعيد، هلا (2010). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج. مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.
- السعيدات، إلهام (2019). درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين في مدارس العاصمة عمان. كلية التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- سعيدات، دنيا (2020). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين بصريا نموذجا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- سلام، محمد (2007). دراسة تحليلية لجوانب اصلاح المدرسة العصرية لتحقيق الجودة والاعتماد. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- السلمي، سعود (2021). درجة تطبيق المشرف التربوي بعض معايير الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين. المجلة العربية للتربية النوعية، السعودية.
- سيسالم، كمال، والراميني، فواز (2013). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. دار الميسرة: عمان.
- الشبول، مهند، والقضاة، ضرار (2016). مدى أهمية وامتلاك معلمي الاعاقة العقلية للكفايات التكنولوجية المساندة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، مصر.

- شحاتة، حسن (2005). التعليم وثقافة الجودة. المؤتمر العلمي الثالث "تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية" جامعة قنا، مصر.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الشخص، عبد العزيز، والتهامي، يس (2014). مقياس كفايات المعلمين. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- الشخيبي، علي (2009). علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشريف، باسم (2005). درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية وممارستهم لها، الجامعة الاردنية، الاردن.
- شقير، زينب (2011). الدمج الشامل لتعليم غير العاديين في المدارس العادية " المدرسة للجميع". دار الزهراء: الرياض.
- شلبي، أمينة (2012). دور برنامج غرفة المصادر في تحسين الأداء المعرفي والمهاري لذوي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل. مجلة بحوث التربية النوعية، مصر.
- شلش، سهير (2009). استراتيجيات التدخل المبكر والدمج. مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.
- الشمراني، مزهود (2018). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك، المجلة العلمية، جامعة أسيوط، مصر.
- شناعة، هشام (2008). تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين. جامعة القدس، فلسطين.

- شيخة، شفاء، والصباح، سهير (2009). تجربة دمج الطالبة المعوقين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. مؤتمر الريادة في العمل التطوعي ومناصرة الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني، جامعة النجاح، فلسطين.
- الشيمي، رضوى (2020). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة– جامعة تبوك، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، مصر.
- صادق، فاروق (2006). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. الأمانة العامة للتربية الخاص، الرياض.
- الصايغ، آمال (2014). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- الصباح، سهير (2008). دراسة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين.
- صبح، إبراهيم (2016). درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية وأثرها على تنمية المجتمع في ضوء الخبرة والمستوى التعليمي. جرش للبحوث والدراسات، الأردن.
- صرا، عمارة (2023). جودة المعلمين وانعكاساتها على جودة التعليم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم. مجلة القياس والدراسات النفسية، الجزائر.
- الصمادي، أسامة (2007). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن.
- الصمادي، محارب، ودعوم، حامد، وفريحات، عمار (2009). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة البحوث التربوية والنفسية، الأردن.

- صوالحة، عونية، وتركي، جهاد. (2013). واقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف الصادر.
- الطعمة، عبد الناصر (2013). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين سمعياً في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية في مراكز التربية الخاصة للصم في محافظتي دمشق وريف دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق.
- طمس، ميرا (2023). استقصاء رأي معلمي غرفة المصادر في دور البرامج التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى المهارات القرائية لدى طلبة اضطراب التعلم المحدد. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- طه، راضي (2014). الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعياً في مدارس التعليم العام. دار الفكر العربي، القاهرة.
- العايد، واصف، وسعيد، كمال، والشربيني، كامل، وعقل، سمير (2017). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. السعودية.
- عبد الباقي، محمد (2008). التخطيط للتوسع في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الاساسي بمصر. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- عبد الرحيم، هيام (2015). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الدمج في المدرسة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.
- عبد العال، حسن (2004). مناهج البحث التربوي. طنطا: التركي للكمبيوتر وطباعة الاوفست.
- عبد المقصود، عزة، وحسانين، هدى، وحمدي، نشوى، ومصطفى، سونيا، وصابر، حبيبة (2017). دليل توعوي للدمج بمراحل رياض الأطفال. وزارة التربية والتعليم، مصر.

- العبداللات، بسام، وعمرو، منى، والمهايرة، عبدالله (2018). مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، الأردن.
- العتيبي، نهى (2022). معايير الجودة في إعداد معلم التربية الموسيقية. المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية، الكويت.
- العثمان، ابراهيم (2011). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية، الرياض.
- عثمان، فيفيان (2022). واقع الدمج التربوي لطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها. المجلة العربية للنشر العلمي، فلسطين.
- العجارمة، ميساء (2018). تقييم درجة تطبيق معلمي التربية الخاصة في الردن لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية الأردنية، الأردن.
- العطار، ضياء (2015). المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في العراق أثناء تأدية المهنة من وجهة نظرهم. جامعة أهل البيت، العراق.
- علي، عبد الحميد (2010). الارشاد النفسي لغير العاديين وأسرهم. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- العفاد، عبدالله (2023). الإدارة الصفية. كلية التربية والعلوم الانسانية والتطبيقية، جامعة صنعاء، اليمن.
- عمايرة، مروة (2019). درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية ومعيقات توافرها. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

- عمر، محمد (2011). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة دراسة سيكيولوجية في ضوء بعض المتغيرات، المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- عواد، سمية (2018). درجة فاعلية الدورات التدريبية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في عمان. الأردن.
- عوض، حسام، وحسين، علي، وخميس، إيمان (2022). واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج. مجلة التربية الخاصة، مصر.
- عوض، محمد (2016). برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات المهنية في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة على احتياجاتهم التدريبية في غزة. قسم البحوث والدراسات التربوية، معهد البحوث والدراسات العربية.
- غالم، فاطمة (2008). تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة). جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- الغزو، أشرف (2016). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. فلسطين.
- الغليلات، أحمد، والصمادي، جميل (2015). تطوير معايير لضمان جودة التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. مجلة العلوم التربوية، الأردن.
- غنيم، أحمد (2008). إدارة الجودة الشاملة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة.
- غنيم، لمى (2017). دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية: تجربة الأردن. جامعة الفيوم، مصر.

- فاروق، محمد صادق، والسيد الشخص، عبد العزيز. (2008). مشروع حرجة الدمج الشامل للتربية الخاصة في مصر: دليل ارشادي لدمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. الجمعية المصرية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة واللجنة الوطنية لليونسكو، وزارة التعليم العالي، القاهرة.
- الفتلاوي، سهيلة (2003). كفايات التدريس، رام الله: دار الشروق.
- فتيان، اماني (2019). فاعلية برنامج قائم على المعايير الدولية لإعداد معلم التربية الخاصة لتنمية بعض الكفايات المهنية والاتجاهات نحو التدريس بمدارس الدمج للطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان، مصر.
- فرحات، سعيد (2020). معايير الجودة الشاملة في التعليم. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- الفقيه، مصطفى (2017). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، السعودية.
- فليه، فاروق، والزكي، عبد الفتاح (2004). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.
- القحطاني، هنادي (2017). كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، السعودية.
- قرشم، أحمد (2004). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

- قعدان، هنادي (2018). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات: دراسة مقارنة بين العاميين (2014 و 2017) م. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، السعودية.
- الكعبي، نعيمة (2004). مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة البحرين، الأردن.
- الكناني، ريم (2023). درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج للكفايات المهنية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عجلون، الأردن.
- كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر (2003). مقدمة في التربية الخاصة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مجلة مخبر نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي في الجزائر (2011).
- مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة (1998).
- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ط (4)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، (2004).
- مجيد، سوسن، والزيادات، محمد (2008). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي. دار صفاء للنشر: الأردن.
- محمد، أحمد (2004). تجربة دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية وارتباطها ببعض المتغيرات. المؤتمر السنوي الثاني عشر (التعليم للجميع) للتربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي.
- محمد، عادل (2012). آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوي الاعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع. الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، مسقط.

- محمد، عادل، وعواد، أحمد (2013). التوصيف الوظيفي لمعلم غرف المصادر، مجلة التربية والتأهيل، مصر.
- محمد، فاطمة (2023). متطلبات تحقيق الدمج في مؤسسات رياض الأطفال وطرق مواجهتها. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
- المحيا، محمد علي (2020). تقويم جودة معايير الاعتماد لبرامج اعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الرياض.
- المرجي، دانا (2018). مدى فاعلية الدورات التدريبية على الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة البلقاء. مجلة العلوم التربوية،
- المزيد، مصعب (2020). الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها. المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة،
- المصري، إيهاب، وطارق، محمد (2013). الكفايات المهنية والمهارات التدريبية والتدريب. مؤسسة طيبة: القاهرة.
- مصطفى، رياض (2005). صعوبات التعلم. دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- المطلق، فرح (2015). معايير جودة أداء معلم الصف وفق المدخل التكاملي من وجهة نظر الموجهين التربويين، مجلة جامعة دمشق.
- المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر (2018). هيئة تطوير مهنة التعليم، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.
- معجم المصطلحات التربوية والنفسية (2003)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- المعمرية، فاطمة ، والتاج، هيام (2017). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الدولية للبحوث التربوية، الإمارات.

- مقياس ليكرت (2013). استكشاف التحليل الاحصائي والبوتستراب باستخدام Ibm SPSS.
- المكاحلة، أحمد (2017). مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية في غرف المصادر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- ملامح قطرية، سياسات توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، الجمهورية العربية السورية. الأمم المتحدة 2023. E/ESCWA/CL2.GPID/2023/CP/SYR
- ممادي، شوقي (2007). أساليب تعديل السلوك الصفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- منصور، سمية، وعواد، رجاء (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الاطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول، مجلة جامعة دمشق.
- الناطور، ميادة (2007). مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر، عمان.
- الناقة، محمود (2007). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن للتربية بعنوان "جودة اعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي"، مجلات التربية والتربية النوعية ورياض الأطفال، جامعة الفيوم، مصر.
- النجار، فاطمة (2016). تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال الاستثنائيين في عينة أردنية. المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- النعيم، نوف (2016). الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض: دراسة مقارنة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر.

- النعيمي، سارة (2020). دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات. جامعة الشرق الاوسط، الاردن.
- النمر، عصام (2006). محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
- الهاجري، عهود (2024). مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من وجهة نظرهم دراسة مقارنة لبعض الدول العربية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الهاشمي، عبد الرحمن، وصومان، أحمد (2009). درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين. بحوث مؤتمر المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.
- هالان، دانيال، وكوفمان، جيمس (2013). الطلبة ذوي الحاجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة. (ترجمة فتحي جروان وآخرون)، دار النشر والتوزيع.
- الهزايمة، أحمد، ومحمد، محمد درويش (2012). الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم. جامعة عمان العربية، عمان.
- هلال، محمد (2004). مهارات إدارة الأداء "معايير وتطبيقات الجودة في الأداء" مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر.
- هلال، محمد (2000). مهارات إدارة الأزمات: الأزمة بين الوقاية منها والسيطرة عليها. مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

- الهودلي، خلود (2023). دور مديري المدارس في دمج طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر لتطوير قدراتهم النمائية وإكسابهم المهارات الاكاديمية في مدارس محافظة رام الله والبيرة. مجلة كلية التربية (أسيوط)، فلسطين.
- هيام، عبد الرحيم (2015). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الدمج في المدرسة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (2011).
- الياسري، متمم (2019). الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الانسانية من وجهة نظر المشرف التربوي. كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العراق.
- ياسين، نوال (2008). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- اليونيسيف (2017)، "التوجيه الخاص بإدماج الأطفال ذوي الاعاقة في العمل الانساني، التعليم: الجاهزية– الاستجابة– التعافي المبكر – الانتماء"

http://www.Disabilities@unicief.org

**ثانياً: المراجع الأجنبيّة:**


- Ainscow, M. (2020). Promothing inclusion and equity in education: Lessons form international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7-16. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.172958
- Council for Exceptional Children (CEC) (2003). What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educators (5th Ed). Arlington, Virginia: Author, USA.
- Greenfield m J. 2000. Competency- based education: What, Why and how? , Retrieved from www.asaenet.org.
- Gregory, J. (2018). Not my responsibility: the impact of separate special education system on education" attitudes toward inclusion. Education Policy Analysis and Strategic Research, 3(1), 127 -148.
- Holmqvist, M. (2020).Lesson study as a vehicle for improving SEND teachers teaching skills. International Journal for Lesson and Learning Studies, 9(3):193-202.
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Muller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. International Journal of Inclusive Education, 27(1), 54-71.

- Kazanopoulos, S., Tejada, E., Basogain, X., & Mouchritsa, M. (2023). Inclusion of Students With Students With Special Educational Needs and the COVID-19 Pandemic: The Collaboration of School and Family in Distance Education Conditions. In Managing Pandemic Isolation With Literature as Therapy (pp.171-188). IGI Global.
- Lernery, j. (2003). "Disabilities: Theories, And Teaching learning strategies". Boston: Houghton Mifflin company, pp61-11.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2017). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction (5 Ed). Pearson.
- (NCES) National Center For Education Statistics (2003) : "Performance-Based Standards for Washington Special education teachers", A viable at :

  www.wsd.wa.gov
- O'Gorman, E. (2010). The Context of Professional Learning for Inclusion: A 4-Ply Model. International Journal of Whole Schooling, 6(1), 39-52.
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) Scale: Dimensionality and factor structure. Journal of Research in Special Educational Needs. 16(1), 2-12.
- Reiter, Shunit & Vitany, Tally (2006). Inclusion of Puplis with Autism: The effect of an intervention program on regular pupil burnout, attitude and quality

of mediation. Journal of Autism and Developmental Disorder. Vol. 11, pp.25-34.

- Schwartz Diana (2005). Including Children with Special Needs: A Hand book for Education A ND Parents London. Greenwood Press.
- Simmons, Michelle ; Sharp, Laurie A. (2019) .Assessment in Special Education Teacher Preparation: An Examination of Practices, Northwest Journal of Teacher Education, 14 (2), 1-12.
- University of North Carolina. (2006). Department competencies. Retrieved from http/www.Unca.edu/hr/from/carteevbanding/ competencies man.

# ملاحق الدّراسة

- **الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة.**
- **الملحق (2) الصورة الأوّليّة لاستبانة كفايات معلمي غرف الصادر وفق معايير الجودة.**
- **الملحق (3) الصورة النهائية لاستبانة كفايات معلمي غرف الصادر وفق معايير الجودة.**

## الملحق رقم (1)

### أسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة

| أسماء السادة المحكمين | الاختصاص الدقيق | القسم | الوظيفة |
|---|---|---|---|
| د. غسان أبو فخر | الإعاقة السمعيّة | التربيّة الخاصة | الأستاذ في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. دانية القدسي | الإعاقة البصريّة | التربيّة الخاصة | الأستاذ في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. آذار عبد اللطيف | علم نفس ذوي الحاجات الخاصّة | التربيّة الخاصة | الأستاذ في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. عالية الرفاعي | الإعاقة السمعيّة | التربيّة الخاصة | الأستاذ في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. منى كشيك | تربيّة عامة | أصول التدريس | أستاذ في قسم أصول التربيّة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. عفراء خليل | اضطرابات النطق والكلام | التربيّة الخاصة | أستاذ مساعد في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. بشرى بركات | اضطرابات النطق والكلام | التربيّة الخاصة | أستاذ مساعد في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. غانا حسن | التّوحد | التربيّة الخاصة | أستاذ مساعد في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. دكتورة سمر ابراهيم | التّوحد | التربيّة الخاصة | أستاذ مساعد في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. دكتورة سندس عاتكي | الطرائق الخاصة بالتعليم الأساسي | المناهج وطرائق التدريس | أستاذ مساعد في كليّة التربية الرابعة جامعة القنيطرة |
| د. رجاء عواد | الإعاقة السمعيّة | التربيّة الخاصة | مدرس في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. عمار الحلبي | الإعاقة البصريّة | التربيّة الخاصة | مدرس في قسم التربيّة الخاصة في كلية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | التربيّة جامعة دمشق |
| د. رنا عمار | صعوبات التعلم وعلاجها | التربيّة الخاصة | مدرس في كلية التربية الثانية في السويداء |
| د. إلهام قزح | المناهج | المناهج وطرائق التدريس | مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربيّة جامعة دمشق |
| د. دكتورة سوسن الملي | الإعاقة السمعيّة | التربيّة الخاصة | القائم بالأعمال في قسم التربيّة الخاصة في كلية التربيّة جامعة دمشق |

## الملحق رقم (2)

### الصورة الأوّليّة لاستبانة كفايات معلمي غرف الصادر وفق معايير الجودة

**حضرة المعلم المحترم:**

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان (تقييم كفايات معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة وفق معايير الجودة)

ترجو الباحثة من حضرتكم التفضل بالإجابة على بنود الاستبانة باختيار البديل الموافق لرأيكم (دائماً، أحياناً، أبداً) يرجى التعبير عن رأيكم بصراحة وحرية، علما أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سرية وبغرض خدمة البحث العلمي فقط.

**مع الشكر الجزيل لتعاونكم**

**البيانات الديمغرافية:**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا ☐

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات فأكثر ☐

الدورات التدريبية: أقل من 5 دورات ☐ 5 دورات فأكثر ☐

اسم المدرسة التي أعمل بها: _____

| كفاية التقييم والتشخيص | | | |
|---|---|---|---|
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أقيّم كافة الجوانب النمائية للتلميذ كالنمو اللغوي والاجتماعي والتواصلي. | | | |
| 2.أستخدم أساليب التقييم غير الرسمية كالمقابلة والملاحظة. | | | |
| 3.أستخدم طرائق التقييم والتشخيص الرسمية كالاختبارات المقننة. | | | |
| 4.أجري اختبارات التشخيص الفارقي بين الحالة والحالات المماثلة. | | | |
| 5.أجري التقييم بمشاركة فريق متعدد التخصصات. | | | |
| 6.أكتب تقريراً شاملاً لنتائج التقييم والتشخيص. | | | |
| 7.أطلع على التقارير الطبية للتلميذ المرفقة بملف الاحالة. | | | |
| 8.أكتب التوصيات اللازمة في الخطة العلاجية. | | | |
| كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أوظف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرنامج التربوي الفردي. | | | |
| 2.أشارك فريق متعدد التخصصات في إعداد البرنامج التربوي الفردي. | | | |
| 3.أراعي مستوى الأداء الحالي للتلميذ أثناء بناء البرنامج التربوي الفردي. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي معلومات عامة عن التلميذ (الاسم– العمر– نوع الاعاقة– الوضع العائلي...). | | | |
| 5.أحدد نقاط القوة والضعف لدى التلميذ عند إعداد البرنامج التربوي الفردي. | | | |
| 6.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي أهداف طويلة المدى. | | | |
| 7.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي أهداف قصيرة المدى. | | | |
| 8.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي وقتاً لبداية ونهاية كل هدف. | | | |
| 9.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي خطة تعليمية. | | | |
| 10.أضع ضمن الخطة التعليمية أنشطة تعليمية لتحقق الأهداف. | | | |
| 11.أحدد زمن الانشطة التعليمية بالشكل الذي يحافظ على انتباه التلميذ. | | | |
| 12.أعد التقارير اليومية والفصلية للخطة التربوية الفردية وفق الاسلوب العلمي. | | | |
| **كفاية تعديل السلوك** | | | |
| **البند** | **دائماً** | **أحياناً** | **أبداً** |
| 1.أصمم خطة تعديل سلوك مناسبة للتلميذ ذوي الإعاقة. | | | |
| 2.أحدد السلوك المستهدف تعديله بوضوح. | | | |
| 3.أعرف السلوك المستهدف إجرائياً. | | | |
| 4.أقيس السلوك المستهدف بأساليب القياس المناسبة (الملاحظة او المقابلة...). | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5.أحدد الهدف السلوكي. | | | |
| 6.أستخدم فنيات تعديل السلوك في تطبيق الخطة. | | | |
| 7.أعمل على زيادة السلوك الايجابي بدلاً من التركيز على إنقاص السلوك السلبي. | | | |
| 8.أشارك معلم الصف العادي في تصميم خطة تعديل السلوك. | | | |
| 9.أشارك الأسرة في تطبيق خطة تعديل السلوك. | | | |
| 10.أُقيّم فاعلية الاجراءات المستخدمة في خطة تعديل السلوك باستمرار. | | | |
| كفاية التواصل مع الأسر | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أتواصل مع أسر التلاميذ ذوي الاعاقة بشكل إيجابي. | | | |
| 2.أراعي اختلاف الثقافات والعادات والقيم لأسر التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 3.أضع مواعيد محددة للقاء أسرة كل تلميذ. | | | |
| 4.أعقد جلسات جماعية لأسر التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 5.أهتم بحاجات أولياء الأمور والتساؤلات التي تصدر عنهم. | | | |
| 6.أرشد الأسر بكيفية التعامل مع طفلهم في مختلف النواحي. | | | |
| 7.أدرب الأسرة على المهارات اللازمة لتلبية حاجات طفلهم. | | | |
| 8.أدرب الأسرة على الطرائق المناسبة للتعامل مع طفلهم. | | | |
| 9.أتواصل مع الاسرة بشكل يومي عن طريق دفتر التواصل. | | | |
| 10.أزود الأسرة بمعلومات حول تقدم طفلهم. | | | |
| كفاية إدارة غرف المصادر | | | |

| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
|---|---|---|---|
| 1.أمتلك المعرفة الأساسية بقواعد تنظيم غرفة المصادر. | | | |
| 2.أقسم الغرفة إلى أركان تعليمية. | | | |
| 3.أحدد أماكن خاصة للنشاطات الجماعية وأخرى للنشاطات الفردية. | | | |
| 4.أنظم الغرفة بشكل يسمح للمعلمين وأعضاء الفريق مراقبة جميع الأطفال في كافة الأوقات. | | | |
| 5.أراعي وضع حواجز مرئية بين التلاميذ لمنع التشويش. | | | |
| 6.أراعي أن تكون زينة الغرفة هادفة ومناسبة للأغراض التعليمية. | | | |
| 7.أراعي وجود ركن خال من المثيرات لمنع التشتت. | | | |
| 8.أرتب ملفات التلاميذ في مكتبة خاصة. | | | |
| الكفايات الأكاديمية التخصصية | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أمتلك شهادة جامعية باختصاص تربية خاصة. | | | |
| 2.أمتلك معلومات أكاديمية حول مختلف الاعاقات. | | | |
| 3.أمتلك المعرفة بخصائص مراحل النمو للتلاميذ ذوي الإعاقة. | | | |
| 4.أمتلك الخبرة في التعامل مع الاعاقات المختلفة. | | | |
| 5.أمتلك المعرفة بمحتوى المنهاج المقرر لكل مادة دراسية. | | | |
| 6.أصمم الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الدرس بما يتناسب مع نوع الاعاقة. | | | |
| 7.أستخدم طرائق التدريس المتنوعة والتي تتناسب مع طبيعة كل اعاقة. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8.أجري التكييفات المناسبة لمحتوى المنهاج لتتناسب مع خصائص كل تلميذ. | | | |
| 9.أمتلك مهارات التدريس ضمن مجموعات مراعياً مستويات التلاميذ. | | | |
| 10.أستخدم التقنيات المتوافرة في غرف المصادر في تعليم التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 11.أضع الخطط التربوية لكل تلميذ. | | | |
| 12.أصمم أوراق عمل تقييمية تنسجم مع الاهداف المرصودة لكل تلميذ. | | | |
| 13.أتعاون مع المراكز والمنظمات المختصة بذوي الاعاقة. | | | |
| 14.أتابع المستجدات في مجال التربية الخاصة. | | | |
| 15.أطور خبراتي بالخضوع لدورات تدريبية لمواكبة كل التطورات في مجال التربية الخاصة. | | | |
| 16.أشارك في المواقع والمنتديات المتعلقة بالتربية الخاصة. | | | |
| الكفايات الشخصيّة | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أتقبل التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 2.أبني أواصر الألفة مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 3.أتمتع بالاتزان الانفعالي. | | | |
| 4.أتمتع بقوة الشخصية والثقة بالنفس. | | | |
| 5.أمتلك المهارات لاستثارة وجذب انتباه التلاميذ ذوي الاعاقة وتشويقهم. | | | |
| 6.أشارك في العمل الجماعي ضمن فريق العمل في المدرسة. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7.أتحلى بالصبر في التعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 8.أمتلك المرونة في التعامل مع المواقف غير المتوقعة. | | | |
| 9.أمتلك القدرة على تحمل ضغط العمل. | | | |
| 10.أتمتع بالبشاشة عند التواصل مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 11.أهيئ مناخ ايجابي لتحقيق المشاركة الفعالة. | | | |
| 12.أمتلك القدرة على مساعدة التلاميذ العاديين لتقبل أقرانهم من ذوي الاعاقة. | | | |
| 13.أساعد التلاميذ ذوي الاعاقة في حل مشكلاتهم. | | | |
| 14.أتعاون مع معلم الصف العادي بشكل فعال. | | | |
| 15.أصغي جيداً أثناء التفاعل اللفظي مع الأخرين. | | | |
| 16.أقيم علاقة طيبة مع الزملاء. | | | |
| **الكفايات التكنولوجية** | | | |
| **البند** | **دائماً** | **أحياناً** | **أبداً** |
| 1.أستخدم برامج مايكروسوفت أوفيس. | | | |
| 2.أستخدم الحاسوب في عمل ملفات الكترونية للتلاميذ. | | | |
| 3.أوظف الحاسوب في بناء الاختبارات وطباعتها. | | | |
| 4.أستخدم محركات البحث لتصفح المواقع الالكترونية. | | | |
| 5.أستخدم تطبيقات الحاسوب في تحليل نتائج التلاميذ احصائيا. | | | |
| 6.أستخدم السبورة الذكية في التدريس. | | | |
| 7.أستخدم بكفاءة الأجهزة التعويضية (آلة برايل، أجهزة التضخيم، المعينات السمعية). | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8.أستخدم وسائل التواصل بطريقة صحيحة (ألواح التواصل، أنظمة التواصل بالصور مثل تبادل الصور). | | | |
| 9.أستطيع رفع الدروس على شبكة الانترنت. | | | |
| 10.أستخدم المسجلات الصوتية أثناء الشرح. | | | |
| 11.أستخدم الكتب الالكترونية الناطقة أثناء الشرح. | | | |
| 12.أستخدم البرامج الخاصة بالتهجئة أثناء قراءة النصوص. | | | |
| كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أحافظ على سرية المعلومات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 2.أحافظ على خصوصية أسر التلاميذ. | | | |
| 3.أظهر الاحترام للتلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 4.أراعي الفروق الفردية عند التعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 5.أتعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة بشفافية وعدالة. | | | |
| 6.أتجنب السخرية والاستهزاء بالتلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 7.أتجنب العنف في التعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 8.أتواضع في التعامل مع الاخرين. | | | |
| 9.أحترم بقية الافراد العاملين في المدرسة. | | | |
| 10ألتزم بالقوانين المنظمة للعمل بالمدرسة. | | | |

## الملحق رقم (3)

### الصورة النهائيّة لاستبانة كفايات معلمي غرف الصادر وفق معايير الجودة

حضرة المعلم المحترم:

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان (تقييم كفايات معلمي غرف المصادر في المدارس الدامجة وفق معايير الجودة)

ترجو الباحثة من حضرتكم التفضل بالإجابة على بنود الاستبانة باختيار البديل الموافق لرأيكم (دائماً، أحياناً، أبداً) يرجى التعبير عن رأيكم بصراحة وحرية، علما أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سرية وبغرض خدمة البحث العلمي فقط.

**مع الشكر الجزيل لتعاونكم**

**البيانات الديمغرافية:**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا ☐

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات فأكثر ☐

الدورات التدريبية: أقل من 5 دورات ☐ 5 دورات فأكثر ☐

اسم المدرسة التي أعمل بها: _____

| كفاية التقييم والتشخيص | | | |
|---|---|---|---|
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أقيّم كافة الجوانب النمائية للتلميذ المعرفية واللغوية والاجتماعية والتواصلية. | | | |
| 2.أستخدم أساليب التقييم غير الرسمية كالمقابلة والملاحظة. | | | |
| 3.أستخدم طرائق التقييم والتشخيص الرسمية كالاختبارات المقننة. | | | |
| 4.أجري اختبارات التشخيص الفارقي بين الحالة والحالات المماثلة. | | | |
| 5.أجري التقييم بمشاركة فريق متعدد التخصصات. | | | |
| 6.أكتب تقريراً شاملاً لنتائج التقييم والتشخيص بصيغة علمية. | | | |
| 7.أطلع على التقارير الطبية للتلميذ المرفقة بملف الاحالة. | | | |
| 8.أكتب التوصيات اللازمة في الخطة العلاجية. | | | |
| كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أوظف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرنامج التربوي الفردي. | | | |
| 2.أشارك فريق متعدد التخصصات في إعداد البرنامج التربوي الفردي. | | | |
| 3.أراعي مستوى الأداء الحالي للتلميذ أثناء بناء البرنامج التربوي الفردي. | | | |
| 4.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي معلومات عامة عن التلميذ (الاسم– العمر– نوع الاعاقة– الوضع العائلي...). | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5.أحدد نقاط القوة والضعف لدى التلميذ عند إعداد البرنامج التربوي الفردي. | | | |
| 6.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي أهداف طويلة المدى. | | | |
| 7.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي أهداف قصيرة المدى. | | | |
| 8.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي وقتا لبداية ونهاية كل هدف. | | | |
| 9.أضع ضمن البرنامج التربوي الفردي خطة تعليمية. | | | |
| 10.أضع ضمن الخطة التعليمية أنشطة تعليمية لتحقق الأهداف. | | | |
| 11.أحدد زمن الانشطة التعليمية بالشكل الذي يحافظ على انتباه التلميذ. | | | |
| 12.أعد التقارير الفصلية والنهائية للبرنامج التربوي الفردي وفق الاسلوب العلمي. | | | |
| كفاية تعديل السلوك | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أصمم خطة تعديل سلوك مناسبة للتلميذ ذوي الإعاقة. | | | |
| 2.أحدد السلوك المستهدف تعديله بوضوح. | | | |
| 3.أعرف السلوك المستهدف إجرائيا. | | | |
| 4.أقيس السلوك المستهدف بأساليب القياس المناسبة (الملاحظة او المقابلة...). | | | |
| 5.أصيغ الهدف السلوكي وفقاً للمعايير المناسبة. | | | |
| 6.أستخدم فنيات تعديل السلوك المناسبة للسلوك المستهدف | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| في تطبيق الخطة. | | | |
| 7.أعمل على زيادة السلوك الايجابي بدلاً من التركيز على إنقاص السلوك السلبي. | | | |
| 8.أشارك معلم الصف العادي في تصميم خطة تعديل السلوك. | | | |
| 9.أشارك الأسرة في تطبيق خطة تعديل السلوك. | | | |
| 10.أُقيّم فاعلية الاجراءات المستخدمة في خطة تعديل السلوك باستمرار. | | | |
| كفاية التواصل مع الأسر | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1. أتواصل مع أسر التلاميذ ذوي الاعاقة بشكل إيجابي. | | | |
| 2.أراعي اختلاف الثقافات والعادات والقيم لأسر التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 3.أضع مواعيد محددة للقاء أسرة كل تلميذ. | | | |
| 4.أعقد جلسات جماعية لأسر التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 5.أجيب على التساؤلات التي تصدر عن أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة. | | | |
| 6.أرشد الأسر بكيفية التعامل مع طفلهم في مختلف النواحي. | | | |
| 7.أدرب الأسرة على المهارات اللازمة لتلبية حاجات طفلهم. | | | |
| 8.أدرب الأسرة على الطرائق المناسبة للتعامل مع طفلهم. | | | |
| 9.أتواصل مع الاسرة بشكل يومي عن طريق دفتر التواصل. | | | |
| 10.أزود الأسرة بمعلومات حول تقدم طفلهم. | | | |

| كفاية إدارة غرف المصادر | | | |
|---|---|---|---|
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أمتلك المعرفة الأساسية بقواعد تنظيم غرفة المصادر. | | | |
| 2.أقسم الغرفة إلى أركان تعليمية. | | | |
| 3.أحدد أماكن خاصة للنشاطات الجماعية وأخرى للنشاطات الفردية. | | | |
| 4.أنظم الغرفة بشكل يسمح للمعلمين وأعضاء الفريق مراقبة جميع الأطفال في كافة الأوقات. | | | |
| 5.أراعي وضع حواجز مرئية بين التلاميذ لمنع التشويش. | | | |
| 6.أراعي أن تكون زينة الغرفة هادفة ومناسبة للأغراض التعليمية. | | | |
| 7.أراعي وجود ركن خال من المثيرات لمنع التشتت. | | | |
| 8.أرتب ملفات التلاميذ في مكتبة خاصة. | | | |
| الكفايات الأكاديمية التخصصية | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أمتلك شهادة جامعية باختصاص تربية خاصة. | | | |
| 2.أمتلك معلومات أكاديمية حول مختلف الاعاقات. | | | |
| 3.أمتلك المعرفة بخصائص مراحل النمو للتلاميذ ذوي الإعاقة. | | | |
| 4.أمتلك الخبرة في التعامل مع الاعاقات المختلفة. | | | |
| 5.أمتلك المعرفة بمحتوى المنهاج المقرر لكل مادة دراسية. | | | |
| 6.أصمم الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الدرس بما يتناسب مع نوع الاعاقة. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7.أستخدم طرائق التدريس المتنوعة والتي تتناسب مع طبيعة كل اعاقة. | | | |
| 8.أجري التكييفات المناسبة لمحتوى المنهاج لتتناسب مع خصائص كل تلميذ. | | | |
| 9.أمتلك مهارات التدريس ضمن مجموعات مراعياً مستويات التلاميذ. | | | |
| 10.أستخدم التقنيات المتوافرة في غرف المصادر في تعليم التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 11.أضع الخطط التربوية لكل تلميذ. | | | |
| 12.أصمم أوراق عمل تقييمية تنسجم مع الاهداف المرصودة لكل تلميذ. | | | |
| 13.أتعاون مع المراكز والمنظمات المختصة بذوي الاعاقة. | | | |
| 14.أتابع المستجدات في مجال التربية الخاصة. | | | |
| 15.أطور خبراتي بالخضوع لدورات تدريبية لمواكبة كل التطورات في مجال التربية الخاصة. | | | |
| 16.أشارك في المواقع والمنتديات المتعلقة بالتربية الخاصة. | | | |
| **الكفايات الشخصيّة** | | | |
| **البند** | **دائماً** | **أحياناً** | **أبداً** |
| 1.أتقبل التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 2.أبني أواصر الألفة مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 3.أتمتع بقوة الشخصية والثقة بالنفس. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4.أمتلك المهارات لاستثارة وجذب انتباه التلاميذ ذوي الاعاقة وتشويقهم. | | | |
| 5.أشارك في العمل الجماعي ضمن فريق العمل في المدرسة. | | | |
| 6.أتحلى بالصبر في التعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 7.أمتلك المرونة في التعامل مع المواقف غير المتوقعة. | | | |
| 8.أمتلك القدرة على تحمل ضغط العمل. | | | |
| 9.أتمتع بالبشاشة عند التواصل مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 10.أهيئ مناخ ايجابي لتحقيق المشاركة الفعالة. | | | |
| 11.أمتلك القدرة على مساعدة التلاميذ العاديين لتقبل أقرانهم من ذوي الاعاقة. | | | |
| 12.أساعد التلاميذ ذوي الاعاقة في حل مشكلاتهم. | | | |
| 13.أتعاون مع معلم الصف العادي بشكل فعال. | | | |
| 14.أقيم علاقة طيبة مع الزملاء. | | | |
| **الكفايات التكنولوجية** | | | |
| **البند** | **دائماً** | **أحياناً** | **أبداً** |
| 1.أستخدم برامج مايكروسوفت أوفيس. | | | |
| 2.أستخدم الحاسوب في عمل ملفات الكترونية للتلاميذ. | | | |
| 3.أوظف الحاسوب في بناء الاختبارات وطباعتها. | | | |
| 4.أستخدم محركات البحث لتصفح المواقع الالكترونية. | | | |
| 5.أستخدم تطبيقات الحاسوب في تحليل نتائج التلاميذ احصائيا. | | | |
| 6.أستخدم السبورة الذكية في التدريس. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7.أستخدم بكفاءة الأجهزة التعويضية (آلة برايل، أجهزة التضخيم، المعينات السمعية). | | | |
| 8.أستخدم وسائل التواصل بطريقة صحيحة (ألواح التواصل، أنظمة التواصل بالصور مثل تبادل الصور). | | | |
| 9.أستطيع رفع الدروس على شبكة الانترنت. | | | |
| 10أستخدم المسجلات الصوتية أثناء الشرح. | | | |
| 11.أستخدم الكتب الالكترونية الناطقة أثناء الشرح. | | | |
| 12.أستخدم البرامج الخاصة بالتهجئة أثناء قراءة النصوص. | | | |
| كفاية الممارسات المهنية الأخلاقية | | | |
| البند | دائماً | أحياناً | أبداً |
| 1.أحافظ على سرية المعلومات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 2.أحافظ على خصوصية أسر التلاميذ. | | | |
| 3.أظهر الاحترام للتلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 4.أراعي الفروق الفردية عند التعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 5.أتعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة بشفافية وعدالة. | | | |
| 6.أتجنب السخرية والاستهزاء بالتلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 7.أتجنب العنف في التعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة. | | | |
| 8.أتواضع في التعامل مع الاخرين. | | | |
| 9.أحترم بقية الافراد العاملين في المدرسة. | | | |
| 10.ألتزم بالقوانين المنظمة للعمل بالمدرسة. | | | |

**Evaluating the competencies of resource room teachers in inclusive schools according to quality standards**

**Case study: A sample of resource room teachers in Damascus City**


## Abstract

The study aimed to identify the degree to which resource room teachers working in inclusive schools in Damascus city possess the necessary competencies to work with students with disabilities in accordance with quality standards. The descriptive approach was used to answer the study questions, and the study sample consisted of (34) male and female resource room teachers working in inclusive schools in the city of Damascus, who were selected using a comprehensive method. To achieve the goal of this study, a questionnaire prepared by the researcher was used to evaluate the competencies of resource room teachers in accordance with quality standards. After applying the tool and processing the data statistically, the following results were reached:

- The degree to which resource room teachers working in inclusive schools in Damascus city possess the adequacy of evaluation and diagnosis according to quality standards came within average, and the competencies of preparing the educational program, communicating with families, managing specialized academic resource rooms, ethical professional practices, and the overall score according to quality standards is above average and the adequacy of modification behavior and technical competencies were below average.

- There were no differences in all competencies and in the total score of the questionnaire, except for the adequacy of resource room management among resource room teachers working in inclusive schools in the city of Damascus due to the gender variable, and there were differences in the adequacy of resource room management due to the gender variable and in favor of males.
- There were no statistically significant differences in all competencies of resource room teachers working in inclusive schools in the city of Damascus and in the total score of the questionnaire due to the academic qualification variable.
- There were no statistically significant differences in the competencies of assessment and diagnosis, behavior modification, communication with families, personality, technology, ethical professional practices, and in the total score of the questionnaire among resource room teachers working in inclusive schools in the city of Damascus due to the variable years of experience, and the presence of statistically significant differences in the competencies of preparing the educational program, managing academic resource rooms, the academic specialization among resource teachers working in inclusive schools in the city of Damascus are attributed to the years of experience variable in favor of teachers whose years of experience reached (5 years or more).
- There were no statistically significant differences in the adequacy of ethical professional practices among resource room teachers working in inclusive schools in Damascus city due to the variable of training courses. There were statistically significant differences in the competencies of

diagnosis and evaluation, preparing the educational program, modifying behavior, communicating with families, and managing classrooms, the academic specialization, personal, and technological resources, and in the total score of the questionnaire, attributed to the training courses variable, in favor of teachers who had undergone (5 or more courses).

**Keywords**: resource rooms, inclusive schools, quality standards

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faulty of Education

Department of Special Education

# Evaluation of resource room teachers' competencies in inclusive schools according to quality standards

**Case study: a sample of resource room teachers in Damascus City**

**A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for a Master's Degree in Special Education**

**Prepared by**

**Zainab Maher Nizam**

**Supervised by**

**Dr. Azzar abdallatif**
**Professor in the Department**
**Special Education**

**Dr. safaa aslan**
**Teacher in the Department**
**Education**

**2024- 2025 A.D**