جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

برنامج تدريبى قائم على دورة بحث الدرس المطورة لتنمية ممارسات التدريس الشامل والكفاءة الذاتية وخفض قلق التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية

إعداد

د/ أسماء زكى محمد صالح
باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

تاريخ الاستلام : ٢٣ مارس ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ١٣ أبريل ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

المستخلص:

استهدف البحث الكشف عن أثر برنامج تدريبى قائم على دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج الشامل لتنمية ممارسات التدريس الشامل والكفاءة الذاتية وخفض قلق التدريس لمعلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفى والتجريبى، وتم إعداد قائمة بممارسات التدريس الشامل وفى ضوءها تم إعداد بطاقة لملاحظة أداء المعلمين، وإعداد مقياس لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية، ومقياس لتحديد مستوى قلق التدريس لدى المعلمين، وتكونت عينة البحث من (٢٤) معلم من معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، وتوصل البحث لوجود أثر متوسط للبرنامج التدريبى فى تنمية ممارسات التدريس الشامل، والكفاءة الذاتية، وخفض قلق التدريس، ووجود ارتباط سالب متوسط بين الكفاءة الذاتيه، وقلق التدريس، وأوصت الدراسة بتزويد الخبراء بكليات التربية بدورة بحث الدرس المطورة لتضمينها بمناهج إعداد الطلاب المعلمين، ودعم الإدارة المدرسية للتعاون المشترك بين معلمى فصول الدمج وذوى الصلة بتعلم التلاميذ.

*** الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبى – دورة بحث الدرس المطورة – ممارسات التدريس الشامل– الكفاءة الذاتية– قلق التدريس .**

A Training Program Based on the Lesson Study Cycle Developed to Develop Inclusion Teaching Practices and Self-Efficacy and Reducing Teaching anxiety for elementary social studies' teachers

Abstract:

The research aimed at exploring the impact of a training program based on the lesson study cycle developed in light of the philosophy of inclusion to develop inclusion teaching practices, self-efficacy and reduce teaching anxiety for teachers of social studies in the primary stage. To achieve this aim the descriptive and experimental methods were used, a checklist of the inclusive teaching practices was prepared and in light of it an observation card was prepared to observe the performance of teachers, a scale was prepared to determine the level of self – efficacy, a scale was prepared to determine the level of teaching anxiety of teachers.The sample of the study consisted of (24) primary social studies teachers. The research found a medium effect of training program in developing the inclusive teaching practices, self-efficacy, and reducing the teaching anxiety, and there was an average negative correlation between self-efficacy and teaching anxiety , the study recommended to provide the experts in the colleges of education with the developed research lesson to include it in the curricula of preparation of student teachers ,and supporting the school administration of mutual cooperation between teachers of inclusive classes and those related to students' learning.

*** Key words**: Training program - lesson study cycle developed - inclusion teaching practices, self-efficacy - teaching anxiety ,

مقدمة

كفل الإعلان العالمى لحقوق الإنسان(١٩٤٨) حق التعليم لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، وفى عام (١٩٨٩) وقعت معظم دول العالم على اتفاقية حقول الطفل باعتباره حق ملزم، وفى عام (١٩٩٤) حث بيان سالامانكا الحكومات على تصميم أنظمة تعليمية يمكنها الاستجابة للاحتياجات المتنوعة للتلاميذ غير المتجانسين لتمكين جميع التلاميذ من حضور الفصول العادية(Pit–ten Cate,2018, p49–50)، وأعلن مؤتمر داكار(٢٠٠٠) بحلول عام(٢٠١٥) ذوي الإعاقة لهم نفس الحقوق التي يتمتع بها التلاميذ الآخرون فى التعليم(Kiyuba ;Tukur, 2014,p1). وتماشياً من مصر مع الاتجاه العالمى وقعت عام (٢٠٠٦) الاتفاقية الدولية لحماية وتعزيز حقوق الأطفال وصدر القرار الوزارى لدمج ذوى الإعاقة مع التلاميذ العاديين وهو ما عرف بحركة الدمج الشامل(inclusion) للتلاميذ بالفصول الدراسية، وتم العمل به من العام الدراسى(٢٠٠٩–٢٠١٠)، وصدر القرار ٢٥٢ لسنة (٢٠١٧) لدمج ذوى الإعاقة البسيطة (١٠%) بجميع مدارس التعليم العام (محمود، ٢٠١٨، ص ٦٦) بعد سنوات من العزل والفصل، إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص التى نصت عليها المادة رقم ((١٩) من دستور 2014 " التعليم حق لكل مواطن" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤). ص١٢–١٣) من ناحية، وأهداف استراتيجية التنمية المستدامه لمصر التى أعلنتها وزارة التخطيط من ناحية أخرى الساعيه للوصول فى عام ٢٠٣٠ إلى تعليم عالي الجودة ومتاح للجميع دون تمييز في إطار نظام يحترم الإختلاف (وزارة التخطيط،٢٠١٥، ص٦).

ويشير الدمج الشامل إلى عملية تعليم التلاميذ ذوى الإعاقة ضمن الفصول العادية فى بيئة صفيه داعمه لإحتياجات جميع التلاميذ، بعد أن ساد نظامين للدمج هما(integration)، و(mainstreaming) ، ووفقاً لما ورد بالتقرير العالمى لرصد التعليم الصادر عن اليونسكو (٢٠٢٠) الدمج الشامل لا يعنى مجرد التحاق جميع التلاميذ بذات المدرسة والفصل أو القضاء على العزل الجسدى، بل يتطلب الأمر تكييف المناهج، وتوفير المعلم خيارات لجميع التلاميذ وليس لبعضهم، والإقرار بتجارب كل طالب وقدراته، والإنفتاح على التنوع، وأصبح معلم الفصل العادى يلعب دوراً محورياً فى نجاح برنامج الدمج الشامل، فضمان استعداده لتدريس التلاميذ، وتحمل مسئولية تطويرهم، وكفاءته في تقديم

خدمات التعليم الشامل يكفل للبرنامج تحقيق أهدافه (اليونسكو، ٢٠٢٠، ص ١١٨، ١٣٧)، كما أصبح مطالباً بإعادة النظر في ممارساته التدريسيه، وتقييمها، وتطويرها بما يتناسب مع أدواره الجديدة التي تختلف اختلافاً كلياً عن أدواره التقليدية لتلاءم متطلبات العمل الجديد، فقد أصبح مطالب بالتعامل مع نوعية جديدة من التلاميذ – تختلف عن العاديين– ذات خصائص، وحاجات، وقدرات خاصة، تحتاج منه لتفهم تام، وتقديم ما يناسب من أساليب وطرق تتماشي مع مستوياتهم المتباينة(محمود، ٢٠١٨، ص ٦٧–٦٩)

ولأن الإصلاحات التعليمية تستند عادةً إلى مُثُل جديدة لا تشكل جزءًا من أنظمة المعتقدات الحالية للمعلمين، كشفت دراسة (ÇOPUR،2019)، p453–454) عن مقاومة المعلمين للنظام الجديد والتى ترجع لإفتقادهم إما الوعي أو الثقة أو المعرفة أو الكفاءة اللازمة لتنفيذ الفكرة الجديدة التى تلزمهم بإجراء تغييرات مهنية لم يستطيعوا فيها تحويل مفاهيم الفلسفة الجديدة إلى ممارسة، و"شمول" تلاميذ الدمج فيها، كما أفتقدوا تصميم الممارسات التعاونية ودعمها وتعزيزها، وهو ما أصابهم بحاله من الحيرة والقلق(الصالح، ٢٠١٩). واتفقت دراسة(Wells, 2009, p663–664) مع نفس النتائج حيث اشارت لشعور المعلمين بالخوف والتردد ومواجهة المجهول عند تنفيذ التعليم الشامل، أرجعته لنقص التدريب وعدم الاستعداد لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة، وعدم كفاية المعرفة التربوية للمعلم، وفهم فلسفة الدمج، والفجوة بين التعليم النظري والممارسة، وهو ما يضر بقدراتهم على تعزيز امكانات التعلم لدى الجميع، وخلق فجوة بين المعتقدات من جانب والممارسة من جانب أخر. وتشابهت معها نتائج دراسة (Mintz,2019. P270) أن المعلمين أصحاب الكفاءة الذاتية المنخفضة يميلوا لرفض التعليم الشامل ويظهرون جهد منخفض لإشراك التلاميذ ذوي الإعاقة، ويشعروا بالإحتراق، وضعف الثقة والكفاءة لتعليم وتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة، والإحساس بالإجهاد الانفعالى، وخوف عام وعميق من المجهول. كما أظهرت دراسة (Wilson;Marks;Dukin,2020) أنه على الرغم من أن المعلمين اتخذوا مواقف إيجابية تجاه الدمج، إلا أنهم لم يشعروا بالاستعداد لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الاستثنائية، وأعلنوا حاجتهم لدورات تدريبية فى ذات المجال، ودراسة(Galaterou & Antoniou,2017,p646–647)، (McMinn& Aldridge,

(2019, p3 التى توصلت إلى أن المعلمون دعموا فلسفة الدمج، إلا أنهم شعروا بالضغوط لنقص الدعم، وضعف" التواصل مع أولياء أمور ذوى الإعاقة.

كما بينت دراسة (ÇOPUR, 2019,p465) أن هذه الفجوة التى يعانيها المعلمين تنشأ إما لنقص التدريب السابق للخدمة على التعليم الشامل، أو لعدم كفاية التدريب أو عدم ملاءمته للممارسة أثناءها، إضافة للتحديات التى يواجهونها وتشعرهم بالتوتر والقلق مع فشل المواجهة، ومن ثم تحول دون أدائهم على النحو الافضل وإحساسهم بالعجز عن القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم، وانخفاض روحهم المعنوية، وهو ما اشار اليه الشهرى (٢٠٢٠، ص ٢٤٨٠) فى الدراسة التى قام بها من ضعف وعي المعلمين بالممارسات الشاملة، وكشف عن وجود قصور في برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، الأمر الذي ترتب عليه إهمال المعلمين لتلك الممارسات، ومن ثم ضعف الأداء التدريسي المعزز لها، إضافة للطبيعة المركبة لمعظم هذه الممارسات، وتداخلها وارتباطها ببعضها البعض، وعدم ألفة المعلمين بها، وحاجتها لوقت وجهد كبيرين للتدريب عليها وإتقانها، الأمر الذى شكل صعوبة لدى المعلمين فى تنفيذها، وخلق فجوة فى أداء المعلمين وهو ما يعنى ضرورة التطوير المهنى لسد تلك الفجوة لإبقاء المعلمين على اطلاع دائم بالمعلومات والممارسات التعليمية الشاملة.

وأكد كلا من (Peebles, & Mendaglio, 2014,p249))، Pit–ten Cate et al , 2018, p50,57–58) ,(Wells, 2009,140–141, p668) أن المكونات الأساسية للدورة التدريبة الناجحه لمعلم الفصل الشامل يجب أن تجمع بين تاريخ وفلسفة الدمج، واستيعاب وتقبل الطلاب ذوي الإعاقات، إضافة لموضوعات عن الاختلافات في التعلم، والثقافة الصفية ومهارات التقييم والجلوس والحركة والتنقل للتلاميذ ذوى الإعاقة، ومصادر وأساليب التكنولوجيا فى تعليم التلاميذ متنوعى القدرات، وخبرات التدريس الشامل، وتصميم أنشطة لأنماط التعلم، والتفضيلات، والاختلافات الفردية في التدريس، والتعديلات والتكييفات المطلوبة لذوى الإعاقة ، والبرامج الفردية، والموارد المتاحة، وسجلات تأمل تعليم التلاميذ، وطرق إجراء تغييرات فى حال لم تكن نتائج ممارسته الحالية كما هو متوقع، ، ومحاكاة المعلمين للإعاقة ، وطرق ووسائل التواصل والتعاون مع أولياء أمور ذوى الإعاقة من خلال لقاءات او زيارات مخطط لها. وتعزز اتجاهاتهم واستعدادهم لدمج جميع الطلاب في الفصول

الدراسية العادية، وتدربهم على إبداع شراكات تعاونية مع أولياء الأمور والأخصائين، ولغة التواصل المستخدمة بالفصل والمنزل. وهو الأمر الذى كشفت عنه دراسة (Pit–ten Cate,2018, p 56–57) حيث ربطت بين الدورات التدريبية وانخفاض قلق المعلمين من تدريس الطلاب ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة بالفصول الدراسية العادية ، بعد برامج تدريبية شاملة للموضوعات المذكورة سابقاً . وأن هذا التدريب لم يزد الكفاءة المدركة للمعلمين فحسب ، بل زاد من مهاراتهم فى تنفيذ الممارسات الشاملة.

ويرى كلا من السويطى(٢٠١٦)،(McMinn,; Aldridge,2019, p4) ، (Peebles & Mendaglio , 2014,p249)، (SHARMA & GEORGE، ٢٠١٦، ص ٤٢ – ٤٣، ص ٣٩–٤٠)، (Wells, 2009, p668)، أن التخطيط الجيد لمهام وأنشطة دورة تدريبية هادفة لمعلمى أثنا الخدمة حول فلسفة ومتطلبات نجاح الدمج الشامل يمكن أن يعالج مخاوفهم، ويخفف قلقهم غير المبرر، حيث تقدم رؤية شاملة للتعليم الشامل، وتتيح فرص إتقان تنفيذ ممارسات التعليم الشامل، وتوفر للمشاركين فرص لتطبيق المعارف الجديدة .

جميع ما سبق زاد الحاجة إلى توفير برامج تدريب مناسبة لاحتياجات المعلمين، الأمر الذى أوصت به الوكالة الأوروبية للتنمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Pit–ten Cate, Ineke M.; et al , 2018, p50) (Gordon,2017)، ودراسة (Ika,2018a)،و(Wells, 2009,140–141, p668)، لتلبية احتياجاتهم، ومواجهة مخاوفهم، وخفض درجة قلقهم حيث أوصت بالتدريب المستمر والشامل على الشمول خاصة المبتدئين منهم لمواجهة التحديات، والحصول على الخبرة المتمثلة فى المعرفة بالدمج، وخبرات التفاعل والتدريس لذوي الإعاقة، وضمان الدعم لأغراض المتابعة لمساعدتهم على دمج مهارات جديدة إلى ممارسات قاعات الصف، ومتابعة تقدم التلاميذ لاسيما ذوو الإعاقة، والتي تسمح لهم بأن يكونوا ممارسين ناجحين، يلبوا احتياجاتهم واحتياجات تلاميذهم، وابتكار دروس تبدأ من حيث يكون التلاميذ. وهو الحق الذى كفله الدستور المصرى لكل معلم فى مادته رقم ٢٠١٤/٢٢ " المعلم الركيزة الأساسية للتعليم تكفل الدولة له تنمية كفاءته العلمية، ومهاراته المهنية بما يضمن جودة التعليم، وتحقيق أهدافه(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ ، ص١٣) .

ونظراً لما أبداه المعلمون، وصناع السياسات، والباحثين من مخاوف متزايدة بشأن فاعلية التطوير المهني القائم على مدخل "ورشة العمل " التقليدية ظهر إتجاه متزايد نحو مدخل للتطوير المهنى قائم على المدرسة كوحدة للفعل كما وصفتها الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤–٢٠٣٠ (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٤، ص ١٠٢) وهو مدخل يطبق نوعًا من مجتمع الممارسة يشجع المعلمين على حل المشكلات التعليمية معًا. وتشير قاعدة البحث الخاصة بالتطوير المهني الفعال لأهمية توافر ستة مكونات فيه هى أن : (أ) يعزز نشاط أسلوب الإصلاح (ب) يؤكد على المشاركة الجماعية لمجموعات من المعلمين من نفس المدرسة أو القسم أو الصف. (ج) يوفر فرصًا للتعلم النشط. (د) كاف. (هـ) درجة تركيز المحتوى عليها. (و.) يعزز الاتساق من خلال دمج الخبرات التي تتوافق مع أهداف المعلمين ومعايير الدولة.

ويعد مدخل بحث / دراسة الدرس تطابق جيد لهذا النوع من التطوير، وهو مدخل يابانى تبنى أفكار المربى والعالم جون ديوى من أجل وضع المعلمين فى مواقف لتنمية مهنية متطورة دائماً (عمر، ٢٠١٨، ص ٩٢)، خلال وقت حقيقي واقعى بغرض تحسين الممارسات التعليمية الفريدة لسياقات مدارسهم وفصولهم الدراسية. ويمثل أداة فعالة للتنمية المهنية المستمرة لأنه يتمحور حول المدرسة، ويركز على تعلم المتعلم ، ويعتمد على الخبرات الجماعية والتعاونية للمعلمين العاملين في نفس التخصص بالمدرسة Mhakure, Duncan 2019, P1) وتقوم فكرته على نشجيع المعلمين على التفكير في ممارساتهم خلال عملية دورية لتخطيط ومراقبة الدروس، وفحص تعلم التلاميذ كفريق تعاونى، لفحص مشكلة تعليمية وتحديد كيفية تطبيق الحل. ويمتد عادةً لأسابيع أو شهور، حيث يناقشون التدخلات التعليمية ويشاركون المعرفة حول كيفية استجابة التلاميذ، ويضعون خطة الدرس نتيجة الحكمة الجماعية والخبرة. والبناء علبها، ومراقبة تعليم بعضهم البعض، والاجتماع لمناقشة تعلم التلاميذ، والنظر في أفضل السبل لإشراكهم في التعلم (Lenski,& Caskey 2009,p51). وهم بهذا يعتمدون على الملاحظة التفصيلية للدروس والتحليل الذي يجريه الفريق من أجل تحسين الدروس لجعلها أدوات تعليمية أكثر فاعلية. ويركز العمل على دروس معينة ، وليس في الموضوع بأكمله، ويقوم المعلمون الذين يقومون بدور المراقبين بجمع المعلومات حول الدرس. يحاولون اكتشاف متى وكيف حدث التعلم الفعال، ومتى لم يتم تنفيذه

بشكل صحيح. كما يمكن جمع المعلومات باستخدام الاستبيانات والمقابلات مع الطلاب، وفى ضوء الملاحظة ، يتم اقتراح تحسينات وتنفيذها في التكرار التالي للدرس، ويعتمد العمل على دورة مستمرة من : اختيار الدرس، وتحديد أهدافه، والتخطيط للجلسة، والتدرب عليها ، وتقييم النتائج وإدخال التغييرات، وتقييم جديد للنتائج ونشر النتائج التي تم الحصول إليها، وتهدف نتائج بحث الدرس إلى تجاوز تحسين جلسة محددة لخلق ثقافة تعاونية بين المعلمين تساعد على تعزيز الدافع والموقف الاستباقي تجاه التدريس (السيطرة على الموقف من خلال التسبب فى حدوث شيئا ما بدلا من الاستجابة له بعد حدوثه)، وبهذه الطريقة ستمتد المنهجية بشكل طبيعي إلى دروس أخرى ، وموضوعات أخرى وفرق أخرى من المعلمين. (Centeno; Alaez; et–al, 2020, p426–427)،ويركز تخطيط الفريق بشكل أساسي على تصرفات المعلم بدلاً من نتائج التلاميذ(Ornstein,1997)،ومع ذلك ، يمكن أن يوفر بحث الدرس فرصة للمعلمين للعمل معًا لتقوية الرابط بين التخطيط التعليمي وتعلم التلاميذ .(Lenski, S. J., & Caskey, M. M. (2009,p50.، وتدعم منهجية دراسة الدرس نظرية التعلم الواقعية(Lave & Wenger,1991) والتى تفترض أن التعلم هو عملية اجتماعية يشارك فيها الأفراد في بناء المعرفة بدلاً من نقلها من فرد إلى آخر. وفي حالة دراسة الدرس، يحدث التعلم عندما يتبادل المعلمون الأفكار ويتعاونون في الدروس لفصولهم الفعلية، فعندما ينخرطون في عملية بحث الدرس، يعملون كمجتمعات ممارسة يطورون فيها ممارسة مشتركة ، ويكون تركيز بحث الدرس هنا حول العملية الفكرية التعاونية بدل إنتاج منتجات معزولة مثل مجموعة من الدروس النموذجية. هذه المشاركة الفكرية هي السمة المميزة لمجتمعات الممارسة، والتي "توفر وسيلة للمعلمين ذوي الاهتمامات المشتركة للتفاعل مع المهنيين الآخرين الذين لديهم اهتمامات مماثلة لحل المشكلات وتحسين الممارسات (Angelle,2008) "،. وتقديم الدعم ويأتى في شكل موارد كمساحة الاجتماعات والخبراء الخارجيين(Wenger,1998) ، وخلق بيئة تعترف بقيمة المجتمعات. وهى ظروف ضرورية لتعزيز، واستدامة مجتمعات الممارسة، وخلق مناخ للتطوير المهني الفعال. .(Lenski & Caskey,2009,p50–51) .

ويشجع مثل هذا العمل التعاوني المعلمين على الاعتماد على أقرانهم لتزويدهم بالتغذية الراجعة، والتأكيد على التفكير الذاتي النقدي، وتحويل انتباههم إلى تفكير التلاميذ

وتعلمهم عند التخطيط ، وتبني منظور التلاميذ، وتحديد مؤشرات مشاركتهم وسلوكهم، والتركيز عليها أثناء ملاحظة الدرس، بدلاً من التركيز على قدرة المعلم. ومن خلال الحفاظ على التركيز على التلاميذ يمكن للمعلمين اكتساب رؤى مهمة حول طرق تحسين ممارساتهم التعليمية .(Lenski, S. J., & Caskey, M. M. (2009, 55، الأمر الذى يمكن أن يجعل من دورة بحث الدرس منهجية مفيدة للمعلمين فى بيئه الدمج الشامل، لأنها أولاً: تعتمد بشكل أساسي على خبرة المعلم، مما يجعله يكتشف بسرعة الحاجة إلى التكيف مع موقف معين أو خصائص الطلاب. ثانيًا : نظراً لأن العمل يتم باستمرار بنفس الطريقة فإنه يشجع على اتباع إيقاع سريع للتغيير، وأخيرًا ، نظراً لأنه يعزز ابتكار وإبداع المعلم، فمن المرجح أن ينتج عنه مستوى عالٍ من الدافعية للمعلمين (Centeno; Alaez etal, 2020, p427) ، وبالتالى فإن فوائد مدخل بحث الدرس ليست فقط تطوير درس؛ إنما يتعلم المعلمون الذين يتعاونون في تطوير الدرس من بعضهم البعض كيفية التفكير في التدريس وتعلم التلاميذ (Lenski& Caskey (2009, p54. وقد أثبت العديد من الداسات السابقة العربية والأجنبية فاعلية بحث الدرس فى تدريب المعلمين فبينت دراسة (Aimah, Ifadah& Bharati,2017) أن تقديم دورات تدريبيه للمعلمين قائمة على نموذج بحث الدرس حسن جودة التعلم خاصة بالنسبة لعملياته، وشجع التشاركية بين الموجهين والمعلمين، وتوصلت دراسة الثقفى (٢٠١٩) (عمر، ٢٠١٨)، و(Arslan,2019) ، إلى أن عقد دورات تدريبية للمعلمين، قائمة على بحث الدرس طور الأداء التدريسى لما يوفره من أمثلة ملموسة عن الممارسة. وتوصلت دراسة عبدالباسط (٢٠١١)، ومحمد (٢٠١٧)، ومرواد(٢٠١٤)، ويحيي(٢٠١٤)، و(Mihajlović,., Milikić, 2018) لفاعليته فى تدريب معلمى الدراسات الاجتماعية، وأوصوا بتوعية المدارس بها، واعتمادها فى برامج تدريب معلمى الدراسات الاجتماعية، والتحقق من أثرها فى خفض قلق التدريس، وتحقيق التنمية المهنية، وتنمية كفايات التدريس التخصصية، وتلبية احتياجات التلاميذ.

وبمراجعة دورة بحث الدرس ودراسة إمكانية استخدامها كأساس لبناء برنامج تدريبى لمعلمى الدراسات الاجتماعية يكفل لهم فرص تعاونية تأملية لتنمية ممارساتهم للتدريس الشامل، ورفع كفاءتهم الذاتية، ومعالجة شعورهم بقلق التدريس، وجدت الباحثه حاجة الدورة لبعض التطوير لتلاءم عمل المعلم فى ضوء فلسفة الدمج الشامل لما للفصل من خصوصية

تميزه عن الفصل العادى، وتحقق السمة الرئيسية لعمل معلم فصل الدمج، التى تقوم على التعاون مع أصحاب المصلحة، واعتمدتها الباحثة فى البرنامج التدريبى (راجع الإطار النظرى، وتصميم التجربة) .

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث فى تقليدية الأدوار التى يؤديها المعلم بفصل الدمج الشامل، ونقص معارفه بخصائص واحتياجات ذوى الاحتياجات، وقصور كفاءته المهنية عن التدريس لفصل متنوع، وتلبية احتياجاتهم، والتواصل والتفاعل مع ذوى الصلة بتعلم التلاميذ، وهو ما يولد لديه شعور بعدم الثقه، والقلق والتوتر، وصعوبة فى إدارة الفصل ويقلل بدوره من فعالية فصله الدراسي، وانخفاض مستوى تقبله للتلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة، ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قامت الباحثه بالفصل الأول للعام الدراسى (٢٠١٩–٢٠٢٠) بدراسة استطلاعية* طبقت على(١٦) معلم، شملت تطبيق بطاقة ملاحظة لأداء (٤) معلمين من معلمى الدراسات الاجتماعية بفصول الدمج الشامل منهم (٢) بإدارة الزيتون التعليمية، و(٢) بإدارة الحدائق التعليمية بهدف تحديد الأداءت المعززة لممارسات التدريس الشامل التى يمارسها المعلمون ومدى إجادتهم لها (شملت الإطلاع عى دفتر التحضير– ومتابعة عمل المعلم قبل واثناء وبعد التدريس/حصة لكل معلم)من خلال بطاقة مفتوحة* (وهم المعلمون الذين أجابوا بنعم ولا احتاج لمزيد من التدريب من واقع نتيجة الاستبيان المشار اليه فى ثانياً) ، ثانياً: توزيع استبيان*(مغلق مفتوح) طبق على عينة من معلمى الدراسات الاجتماعية بفصول الدمج الشامل بلغ عددهم (١٢) معلم، منهم(٨) معلمين بإدارة الحدائق التعليمية، و(٦) بإدارة الزيتون التعليمية، بهدف الوقوف على رأيهم حول مدى نجاحهم فى تدريس تلاميذ الفصل، والممارسات التى يعتمدونها فى دعم وتعزيز تعلمهم، والصعوبات التى تواجههم فى العمل، والكشف عن احتياجاتهم التدريبية(وهم المعلمون الذين أجابوا بنعم واحتاج لمزيد من

* ملحق ٢

التدريب، والمعلمون الذين أجابوا بلا واحتاج لمزيد من التدريب)، وقد أسفرت النتائج(انظر بالتفصيل ملحق ٢) عن:

- حاجة عدد كبير من المعلمين حاجة للتدريب (١٢) معلم من واقع (١٦) معلم بما يوازى نسبة قدرها ٧٥ % من النسبة الكليه للمعلمين .
- وجود قصور عام فى أداء المعلمين على مستوى الممارسات الشاملة العامة من واقع نتائج بطاقة الملاحظة بنسبة (٦٤.٦٤%)، ومن واقع نتائج الاستبيان بنسبة (٧١.٩٦%)، وهو ما انعكس على الأداءات الفرعية المعززة لكل ممارسه على حده (انظر بالتفصيل ملحق ٢) .
- وجود تشابة إلى حد ما بين معرفة المعلمين وتطبيقهم الفعلى للأداءات (الذين تمت ملاحظتهم ٣٥.٣٦% من جملة الأداءات المطلوبة للتدريس الشامل) وبين المعرفة النظرية للزملاء (الذين أجابوا عن الاستبيان – لذات الأداءات ٢٨.٠٤% من جملة الأداءات المطلوبة للتدريس الشامل)، وهى أداءات تدريس شامله، لكنها لا تعكس بشكل كاف خصوصية الممارسات الشاملة للتلاميذ خاصة غير العاديين، فهى أداءات أساسيه لا يمكنهم الإستغناء عنها فى عملهم، الا أنه لا يمكنهم الإستغناء بها عن بقية الممارسات التى تعينهم على مواجهة تنوع احتياجات التلاميذ، ومقابلة فروقهم الفردية .
- غياب أداءات هامة معززة للممارسات الشامله من الأداء الفعلى للمعلمين، ومدركاتهم للتدريس كالعمل مع فريق تعاونى، والتواصل مع ولى الأمر، ووضع الخطة الفردية، وتكييف المحتوى والأنشطة والواجبات للتلاميذ حسب قدراتهم، وتهيئة مواقف للتواصل والتقارب بين التلاميذ العاديين وغير العاديين، وتقديم أساليب تعزيز وتغذية راجعه متنوعة، ومراعاة تنظيم أماكن جلوس التلاميذ حسب حالتهم، وربط التقدم بالخطة الفرديه، وتنويع أساليب التقييم، وتقييم أنفسهم ذاتياً،، وتدوين الشواهد حول أداءه وتقييم ذاته،... وهى أداءات يفتقدها الكثير من أفراد الدراسة الاستطلاعية.
- مواجهة المعلمون لمعوقات عديدة فى العمل منها ما يمثل لهم عائق كبير(٦٧–١٠٠% من المعلمين) كتطويع نفس المحتوى للمتعلمين العاديين وذوى الإعاقة، وإعداد الخطة الفردية، والمشكلات السلوكية لذوى الإعاقة، وضعف التواصل مع الزملاء، وولى الامر، وصعوبة اختيار طرق تدريس للتلاميذ المدمجين، وتنمر التلاميذ العاديين لذوى الإعاقة،

وضعف معرفة وخبرة الاخصائيين بالمدرسة فى الكشف عن مستوى التلاميذ، وإعداد تقاريرهم، ومنها ما يمثل لهم عائق متوسط (٣٤–٦٦ % من المعلمين) كتشتت انتباة التلاميذ ذوى الإعاقة، وصعوبة الحكم على أداء ذوى الإعاقة للتعاطف معهم، وتقسيم الوقت بين التلاميذ العاديين وغير العاديين.

- حاجة المعلمون لمزيد من المعرفة والتدريب حول فلسفة الدمج الشامل، ومتطلبات نظامه، منها ما يمثل لهم احتياج تدريبى كبير(٦٧–١٠٠% من المعلمين) حول المفاهيم، والمبادئ الأساسيه للفلسفة، وممارسات التدريس الشامل، وتعديل المحتوى بما يناسب احتياجات ذوى الإعاقة، ومتابعة، ودعم تعلم التلاميذ، وتبادل الخبرات، والتعاون مع الزملاء، والإخصائيين، وعرض الدرس بصورة تراعى فروقهم الفردية، ومنها ما يمثل لهم احتياج تدريبى متوسط (٣٤–٦٦ % من المعلمين) حول وسائل ومجالات التواصل مع ولى الأمر، وإثراء المتميزين، وإقامة علاقات ايجابية بين التلاميذ، ومواجهة قلق العمل مع ذوى الإعاقة، ومتطلبات نجاح الدمج، وهو ما كشف عن معوقاتهم الحقيقية، وحاجتهم لبرنامج تدريبى مناسب يتيح لهم تطوير ممارساتهم الشاملة والتعاون مع أصحاب المصلحه فى تعليم التلاميذ.

ونظرا لقصور برامج تدريب المعلمين عن الإيفاء باحتياجات المعلمين والتى كشفت دراسات(عبدالله،٢٠١٨)، و(العجوز ٢٠٢٠) ، و(زهران، ٢٠١٦)، و(الزيات، ٢٠١٧)، أن أحد أسبابها الرئيسيه يرجع إلى ضعف إرتباط أهداف، ومحتوى التدريب بالاحتياجات الفعلية للمعلمين، وأن تحديد البرامج يتم من وجهة نظر المسئولين عن التدريب وليس وفقا للإحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين، وتوصياتها بضرورة المراجعة الدقيقة لبرامج التدريب، وعلاج جوانب القصور، وإشراك المعلمين بناء على احتياجاتهم، وأن يكون بصورة واقعية ودقيقة.

ولأن التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين هى أحد الإستراتيجيات الحاكمـــــة والموجهة لأنشطة وجودة الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى٢٠١٤–٢٠٣٠ بما يحقق التجديد المعرفي والمهني لهم كل خمس سنوات، ويوجد الحلول المتوازنة، والواقعية لمشكلاتهم، ويلبى احتياجاتهم، ويحسن أداءهم التعليمي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤،ص٨٨،٥٦)، ليتمكنوا من المشاركة فى تحقيق التعليم

الشامل والجيد لجميع التلاميذ كواحد من أقوى الآليات وأكثرها ثباتاً للتنمية المستدامة (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩، ص٤٣) ولأن المشاركة فى برامج التدريب يمكن أن تجعل المعلم قادراً علي تحقيق ما سبق بحسب توصية دراسة(محمود ٢٠١٨،) التى أشار فيها إلى أن مشاركة المعلم فى دورات تدريبية يمكن أن تجعله يميز الفروق بين الإعاقات، ويستوعب متطلباتها، والإعتبارات التربوية لأساليب التعامل، والتشخيص، والتدريس، ومعرفة ما يلزم من إجراءات وتعديلات في المناهج وطرق التدريس، والوسائل، وأساليب التقييم، لهذا يحاول البحث بناء برنامج تدريبى قائم على دورة بحث الدرس المطورة لتنمية ممارسات التدريس الشامل ورفع كفاءته الذاتية، وخفض قلقه نحو تدريس تلاميذ الفصل، ويمكن تحديد مشكلة البحث فى السؤال البحثى التالى : كيف يمكن بناء برنامج تدريبى قائم على نموذج دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج لتنمية ممارسات التدريس الشامل والكفاءة الذاتية وخفض قلق التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١- ما مبررات تطوير دورة بحث الدرس ؟
٢- ما صورة دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج الشامل ؟
٣- ما أسس ومكونات البرنامج التدريبى القائم على دورة بحث الدرس المطورة ؟
٤- ما ممارسات التدريس الشامل اللازمه لمعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ؟
٥- ما أثر البرنامج التدريبى القائم على دورة بحث الدرس المطورة فى تنمية ممارسات التدريس الشامل لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ؟
٦- ما أثر البرنامج التدريبى المقترح القائم على دورة بحث الدرس المطورة فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ؟
٧- ما أثر البرنامج التدريبى المقترح القائم على دورة بحث الدرس المطورة فى خفض قلق التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ؟
٨- هل يوجد إرتباط بين مستوى الكفاءة الذاتية لمعلم الدراسات الاجتماعية وقلقه التدريسى بعد التدريب ؟

أهداف الدراسة : هدف البحث الحالى إلى :

- **تصميم برنامج تدريبى لمعلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية قائم على دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج الشلمل .**
- **تقصى أثر البرنامج التدريبى القائم على دورة بحث الدرس المطورة فى تنمية ممارسات التدريس الشامل، والكفاءة الذاتية، وخفض قلق التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية .**

أهمية الدراسة : يمكن أن يفيد البحث كلاً من :

- **معلمى الدراسات الاجتماعية: ببث روح تطوير الذات والتنمية المستدامه لتطوير ممارساتهم التدريسية، ورفع كفاءتهم الذاتية، وخفض قلق التدريس فى ضوء قائمة الممارسات اللازم امتلاكهم لها .**
- **مسؤولى برامج التدريب بوزارة التربية والتعليم بتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، بإلقاء الضوء على دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج الشامل كمدخل للتطوير المهنى للمعلمين .**
- **مديرى المدارس والمشرفين التربويين: بمحاولة توظيف دورة بحث الدرس المطورة كمدخل لتحسين جودة المعلم، وتحسين مخرجات تعلم التلاميذ بالمدارس، بتيسير مهمته كباحث، وتوفير متطلبات الإستقصاء، وتشجيعه على التعاون مع ذوى الصلة.**
- **الباحثين: فى الاستفادة من نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته فى إجراء مزيد من الدراسات حول تدريس تلاميذ فصل الدمج الشامل، ودورة بحث الدرس المطورة .**
- **تعد الدراسة وفى حدود علم الباحثة التى تقدم رؤية مطورة لدورة بحث الدرس لمعلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية فى ضوء فلسفة الدمج الشامل، كى تملأ الفجوة بين واقع ومأمول تدريس المعلم لتلاميذ الفصل متنوعى القدرات .**

حدود الدراسة : اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية : معلمى الدراسات الاجتماعية بفصول الدمج بالمرحلة الابتدائية**
- **الحدود الزمنية : الفصل الدراسى الاول للعام الدراسى ٢٠٢٠–٢٠٢١**

- **الموضوعية: البرنامج التدريبى القائم على دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج الشامل.**
- **الحدود المكانية : مدرسة بن رشد الرسمية للغات بإدارة الزيتون التعليمية بمحافظة القاهرة**

منهج البحث: تم استخدام ما يلي:

- **المنهج الوصفى: لوصف الظاهرة وتحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من خلال الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة .**
- **المنهج التجريبي : التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة لاختبار أثر البرنامج المقترح فى تنمية ممارسات التدريس الشامل، والكفاءة الذاتية، وخفض قلق التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.**

فروض البحث : للإجابة عن تساؤلات البحث تم صياغة الفروض التالية:

- **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلاله (0.01) بين الرتب الموجبه والرتب السالبة لمعلمى الدراسات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة ممارسات التدريس الشامل لصالح التطبيق البعدي.**
- **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلاله (0.01) بين الرتب الموجبه والرتب السالبة لمعلمى الدراسات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي**
- **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلاله(0.01) بين الرتب الموجبه والرتب السالبة لمعلمى الدراسات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق التدريس لصالح التطبيق البعدى**
- **يوجد ارتباط سالب قوى دال إحصائياً عند مستوي دلاله(0.01) بين درجات المعلمين فى مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق التدريس بعد البرنامج التدريبى .**

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

- إعداد البرنامج التدريبى المقترح القائم على دورة بحث الدرس المطورة وتحديد أسسه ومكوناته من(أهداف، إجراءات، أنشطة، محتوى، طرق تدريب أساليب التقويم) وعرضه على المحكمين للتأكد من صلاحيته.
- قياس أثر البرنامج المقترح فى تنمية ممارسات التدريس الشامل، والكفاءة الذاتية، وخفض قلق التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية، وتم ذلك من خلال إعداد أدوات البحث والتحقق من صدقها وثباتها والتي تشمل:

أولا :أدوات ومواد التجريب : حيث قامت الباحثة بإعداد كلا من:

أ– البرنامج المقترح القائم على دورة بحث الدرس المطورة فى صورة دليل للمدرب ودليل للمتدرب.

ب– قائمة بممارسات التدريس الشامل . ج– أوراق عمل للمعلمين.

ثانيا أدوات القياس: حيث قامت الباحثة بإعداد ما يلي:

أ – بطاقة ملاحظة لأداء معلم الدراسات الاجتماعية لممارسات التدريس الشامل .

ب– مقياس الكفاءة الذاتية ج–مقياس قلق التدريس

- **التجريب الميداني ويشمل:**

– التطبيق القبلي لأدوات البحث (بطاقة الملاحظة لاداء المعلم، ومقياس الكفاءة الذاتيه، ومقياس قلق التدريس) على عينة البحث، ثم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح الذي شمل تعريف المعلمين بالمحتوى العلمي لموضوعاته، وتدريبهم على أنشطته ومهامه.

– تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة البحث، ثم معالجة النتائج في ضوء التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث، واستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ها.

مصطلحات البحث :

برنامج تدريبى: Training program

يقصد به فى هذا البحث بأنه : مجموعة من اللقاءات المخططة لبناء موقف تعليمى تعلمى لمعلمى الدراسات الاجتماعية لتلاميذ فصل الدمج الشامل بالمرحلة الابتدائية ، تتضمن سلسلة من الموضوعات المنظمة بطريقة مترابطة ومتناسقة (تحتوى على الأهداف – المحتوى– الأساليب التدريبية– متطلبات التنفيذ – عدد الساعات– أساليب التقيم) لتضمن تنفيذه وتحقق أهدافه بفاعلية، وينقسم لجزئين رئيسيين :الأول: ويضم الخلفية النظرية لتطوير دورة بحث الدرس التقليدية وهى (مفاهيم فلسفة الدمج الشامل– خصائص التلاميذ العاديين وغير العاديين – ممارسات ومصادر قلق وتدريس التلاميذ – البرامج الفردية – مجالات التعاون مع ذوى الصلة بتعلم التلاميذ)، والثانى: ويضم مراحل دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء الخلفية النظرية للبرنامج .

دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج الشامل: lesson study cycle Developed

يقصد بها فى هذا البحث أنها " مدخل استقصائى تشاركى لتحسين التدريس يقوم فيه مجموعة من المعلمين بالتعاون مع ذوى الصلة بتعلم التلاميذ (الزملاء– الإخصائيين–ولى الأمر–....) بتطوير خطة للتدريس تلبي احتياجات التلاميذ العاديين وغير العاديين خلال دورة تدريسية أو أكثر، ينتج عنها درسًا منقحاً ومطوراً، وكتابة تقرير يصف مراحل الإستقصاء، يمكن نشره لمعلمين آخرين للإنتفاع به، وهى لا تستهدف تحسين تدريس درس بعينه فحسب بل تحسين ممارسات تدريس المعلمين، وتمر بثمان مراحل هى: تشكيل فريق تعاونى برغبة ذاتية – ضبط الهدف البعيد – تحفيز التقارب والتقبل على مستويين بين التلاميذ (العاديين– غير العاديين) من جانب، والمعلم وذوى الصلة بتعلم التلاميذ من جانب أخر وربطه بالتعلم– التخطيط للدرس– تنفيذ التدريس والملاحظة – التواصل والمتابعه المشتركة بين المعلم وولى الأمر– مناقشة وتنقيح وإعادة تدريس الدرس المبحوث– كتابة ونشر تقرير الدرس المبحوث.

ممارسات التدريس الشامل: inclusive teaching practices

يقصد بها فى هذا البحث بأنها تخطيط تعليمى لإدارة وتنسيق وتنفيذ التعاون بين أصحاب المصلحة للكشف عن احتياجات كلاً من التلاميذ (العاديين– ذوى الإعاقات)، وبيئة التعلم، وإعداد تصميم تعليمي للتدريس المتباين يستند إليها، بهدف تطويرهم أكاديمياً وإجتماعياً، وتقييم تحسنهم وتشمل سبع ممارسات رئيسية هى العمل ضمن فريق، وإعداد خطة الدرس، وإعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية، والتهيئة للدرس وطرح الأسئلة، وتقديم التغذية الراجعه والتعزيز، وإدارة الصف، والتقييم، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم على بطاقة ملاحظة الأداء المعده لذلك.

الكفاءة الذاتية : self–efficacy

ويقصد بها فى هذا البحث أنها: مجموع معتقدات معلم فصل الدمج الشامل حول ما يمتلكه من معارف، ومهارات، وإمكانيات، واتجاهات، وثقته فيما يمكن أن يفعله بها لتنظيم وتنفيذ الممارسات اللازمة بنجاح لخلق مناخ تعليمى ملائم لتلاميذ فصل غير متجانس، وتعزيز تعلم الجميع، ورفع مستواهم لأقصى حد تسمح به إمكانياتهم، والتواصل بإيجابية مع ذوى الصلة لتقديم تدريس فعال، وتخفيف حدة الصعوبات التى يواجهها ذوى الإعاقة المدمجين بالفصل، وتتمثل فى خمس جوانب رئيسية هى كفاءة المعرفة بفلسفة الدمج الشامل والفئات المدمجة ومتطلبات تدريسها، وكفاءة التخطيط، وكفاءة التنفيذ ، كفاءة التقييم لدعم الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ في بيئة تعليمية شاملة، كفاءة العمل الجماعى التعاونى لتامل خطط تدريس تلاميذ فصل الدمج وتحسينها وتبادلها وتعرف إجرائياً بأنه الدرجة التى يحصل عليها المعلم بمقياس الكفاءة الذاتية المعد لذلك .

قلق التدريس: teaching anxiety

ويقصد به فى هذا البحث أنه: حالة إنفعالية مؤقته تمارس تأثيرات على سلوك وأساليب معلم فصل الدمج الشامل وتظهر فى شكل استجابات سلوكية وفسيولوجية يمكن ملاحظتها قبل وأثناء وبعد التدريس، تنجم عن إحساسه بالضيق والتوتر، أو الخوف من عدم القدرة على أداء مهام التدريس لإشراك تلاميذ غير متجانسين فى مواقف للتفاعل مع المادة الدراسية، وتبدأ من لحظة إعلانه بتدريس التلاميذ، وحتى الإنتهاء من تدريس الحصة وما يتبعها من تقييم أداءه والحكم على جودة التدريس، وتأخذ شكل المنحنى الإعتدالى حيث يصل

ذروته فى مرحلة التدريس نفسها تجعله يتهرب من المواقف التى تتطلب منه القيام بهذا العمل. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس قلق التدريس المعد لذلك.

الإطار النظرى

فلسفة الدمج الشامل وأهميته للتلاميذ والمعلمين

ترتكز فكرة الدمج الشامل على مجموعة من المبادئ والمفاهيم، والأسس تمثل مبررات فلسفية وأخلاقية ومنهجية متميزة تسعى لتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية، والمساواة بين التلاميذ العاديين، وذوى الإعاقة فى ظل نظام تربوى قائم على تعديل وتغيير البيئة التعليمية، وتذليل العقبات التى تواجههم، وتقدير جوانب قوة كل تلميذ، وتوفير المصادر اللازمة لتلبية إحتياجاتهم المتباينة(التعليمية والاجتماعية والانفعالية)، وتوفير فرص النمو الأكاديمى والإجتماعى. وتشدد فلسفة الدمج الشامل على ضرورة تهيئة المجتمع وتدريب كل من له صله بتعلم التلاميذ (أولياء الأمور– الإدارة المدرسية– الأخصائيين – المعلمين– التلاميذ أنفسهم– .....) لتقبل كل تلميذ بقدراته وامكاناته وتقديم الدعم والمساندة له (محمود، ٢٠١٨، ص٦٦–٦٧) ، وهو ما يعكس الهدف العام من الدمج الشامل وهو انخراط التلاميذ العاديين والمعاقين فى نظام التعليم العام وفق مبدأ تكافؤ الفرص، والإستجابة للإحتياجات المتنوعة للمتعلمين.

وكشفت نتائج دراسة كلا من جواد (٢٠١٣، ص١٠)،)، والديب (٢٠٠٧– ص٤٩٧–٤٩٨)، ومحمد، وأبوالحسن، وفتحى (٢٠١٥) ودراسة Adebayo &) Ngwenya,2015 ، و (Avery,2017,P 91)، (Kiyuba &f Tukur ,2014) أن الدمج الشامل يؤمن للتلميذ المعاق نماذج للتفاعل الاجتماعى والسلوكى، ويحسن إدراكه، ويقلل من اعتماده على الآخرين، ويكسبه المهارات الأكاديمية، والتكيف الشخصي، كما يساعد الأهل على تفهم طفلهم والتمييز بين التصرفات الطبيعية لسنه والتصرفات الناجمه عن عوقه، ويزيد استعداد التلاميذ العاديين لتقبل المعاقين ويخفف نفورهم منهم، ويعودهم علي العطاء وتقديم المساعدة لزملاءهم من المعاقين، وهو الأمر الذى دعى (Wilson, ,2011 p1.) للقول بأن التلاميذ الذين يتعلمون معًا، يتعلمون العيش معًا؛ فالقدرة على العمل بشكل جيد وقبول الجميع هو درس هام يحتاج التلاميذ تعلمه فبتلك الفصول يتعرض التلاميذ

لمواقف الحياة الطبيعية. ويمارسون المهارات بمختلف أنواعها التي لم يكن ليتعلموها في موقف قائم بذاته.

وإذا كان هذا هو الوضع بالنسبة للتلاميذ فإن الوضع لمعلمى الفصل العادى يعد مبشراً، فيرى(السعيد،٢٠١١، ص٧٠– ٧٢) أن تحول أسلوب عملهم من التعامل مع التلاميذ العاديين إلى التعامل مع فصل غير متجانس يعد فرصة عظيمة لتنمية وتطوير مهاراتهم المهنية، والعمل مع ذوى الصلة بتعلم التلاميذ، ودعم بعضهم البعض، وتبادلهم للآراء، والملاحظات، والإستشارات، وتقديم الدعم النفسى، كما أن الإطلاع على التغيرات التربوية، يزيد من وعيهم بها، ويجعلهم يشاركون فى اتخاذ القرارات، ويعمق رغبتهم فى التعاون مع الإخصائيين، ويشجعهم على الإلتحاق بالدورات التدريبية الخاصة بذوى الإعاقة .

تغير دور المعلم فى ظل توجه الدمج الشامل

تغيرت أدوار معلم الفصل العادى فى ضوء فلسفة الدمج القائمة على مبدأ العدالة الاجتماعية فأصبح مطالب بتعليم التلاميذ المعاقين جنبًا إلى جنب مع أقرانهم العاديين، وتلبية احتياجاتهم من خلال الممارسات الشاملة، وتهيئة البيئة التعلمية المناسبة لذلك، وفى دراسة أجرتها(محمود، ٢٠١٨، ص ٦٧–٦٩) حصرت تلك الأدوار فى (١٦) دوراً رئيسياً، تنوعت ما بين ناقل للمعرفة، ومرشد نفسى، ومثقف، وخبير فى مهارات التدريس، وراعى للنمو الشامل للتلاميذ، وخبير تكنولوجى، ومطور، ومنظم لنشاط التلاميذ، ومخطط ومقوم لعملية التعلم، ومحققاً للتكامل بين الأسرة والمدرسة، ومقوم أخلاقى، ومقدماً لأساليب وطرق متباينة، ومنمياً لمهاراتهم المختلفة، ومكيفاً للتعلم وفق التنوع، ومغيراً للإتجاهات السلبية، ومديراً للصف، الأمر الذى فرض عليه ضرورة التثقيف الجيد بخصائص واحتياجات كل فئة وتكييف التعلم وفق هذا التنوع. كما حصرتها ويلسون (Wilson, 2011) فى تهيئة وتسهيل فرص للتفاعل الاجتماعي بالفصل الدراسي، وتهيئة بيئة تعليمية آمنة لجميع التلاميذ، ورعاية الصداقات والسلوك الداعم، وتقديم نموذج يحتذى به. وعلى الرغم من أهمية تلك الأدوار كشف عبدالسلام وأخرون(٢٠٢٠) عن وجود قصور فى فهم المعلمين لمهارات إدارة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى جانب العاديين، وتشخيص احتياجاتهم، وإعداد تقاريرهم، وتزويد ذوى الصلة بمعلومات عن تطورهم، وهو ما يشعرهم بالتوتر وعدم الثقة

بالنفس. ويتطلب تحديد الممارسات اللازمه لمعلم فصل الدمج الشامل، ليتمكن المعلمين من مواجهة قلق العمل مع التلاميذ، ويحسن تعليمهم.

المعلم وممارسات التدريس الشامل بفصل الدمج

يتوقف نجاح المعلم فى القيام بالأدوار والمهام الجديدة على مدى فهمه لطبيعة فلسفة الدمج، ومبادئها، وأهدافها، وانعكاساتها على المناهج وأساليب التدريس، وقدرته على ترجمتها إلى منظومة من الممارسات، إضافة لقدرته على التعامل مع التلاميذ، وأصحاب المصلحة من الزملاء، والأخصائيين، وأولياء أمور، مع وجود قناعة بما يقوم به.

ويعرف (ÇOPUR، 2019، p454) ممارسات التدريس الشامل بأنها " تخطيط تعليمى لإدارة وممارسة وتنسيق التعاون بين أصحاب المصلحة، الذين يلتقون وجهاً لوجه مع التلميذ. لتحديد احتياجات كل من التلاميذ والفصل الدراسي، وتطوير تصميم تعليمي يستند إلى هذه الاحتياجات، لإنشاء بيئة تعليمية مناسبة للتطوير الأكاديمي والإجتماعي للتلاميذ ذوى الإعاقات، وتشمل تنظيم الفصل الدراسي، وطرق التدريس، والأنشطة، والمواد التعليمية، ومتطلبات الفصل، ومواطن القوة واحتياجات التلاميذ، والكشف عن المشكلات ومجالات النجاح المحتملة للتلاميذ، واستخدام المعلومات التي تم الحصول عليها لتصميم وتنفيذ تدريس متباين وتقييم تحسن التلميذ ، وتطوير برامج التعليم الفردي.

وبتحليل العديد من الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة مثل عامر(١٤٣٣/ ٢٠١٢)، وعبدالسلام وأخرون (٢٠٢٠)، و(ÇOPUR, 2019)، و(Galaterou ; Antoniou, 2017,p644)، و(Gavish,2017)، ودراسة .(Sad & Gürbüztürk,2013) ، و(Wilson, 2011) وجدت الباحثة أن ممارسات التدريس الشامل تتميز عن ممارسات التدريس فى البيئة الصفية العادية وتتنوع ما بين ممارسات :

أ– **قبل التدريس**، وتتمثل فى : إدارة احتياجات التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة مع الإستمرار في تلبية متطلبات البرنامج العادي، ووضع خطة واضحة لإدارة الفصل، ووضع الأهداف بشكل يتماشى مع فلسفة الدمج الحديثة، وتقديم أهداف فردية بمستويات تحدى متمايزة داخل نفس المهام، وتحديد الأهداف والتوضيح للتلاميذ أن النجاح لا يقاس باختبارات ودرجات قياسية فحسب، بل ومن خلال تحديد الأهداف الصعبة بشكل مناسب والوصول إليها، وإجراء تكييفات وتعديلات فى المنهج مع التنويع فى أنشطة التعلم، واستراتيجيات التدريس،

وأساليب التشويق، والمواد، والموارد، وتوفير وقت مرن، واستخدام التكنولوجيا، وبناء بيئة تعليمية تتقبل الاختلاف وتقدره، وتعزز التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، وبناء الاختيار ببيئة الفصل، وتقييم مراحل التطور العقلى لتلاميذ LD، ووضع خطة مناسبة للتنمية، وإيقاظ استعداد التلاميذ لتحدى أنفسهم(خطط تعلم فردية IEP– برامج إثرائية EP)، والتواصل مع التلاميذ للنظر في اللغة التي يفضلون استخدامها للابتعاد عن الدلالات السلبية ومناقشة احتياجاتهم، وابتكار مواد تعلم من البيئة المحيطة، وإدارك أن كل تلميذ من المدمجين يمكنه تعلم كل مادة حتى مستوى معين تسمح به قدراته، وتحليل المهام التعليمية لخطوات، والتعلم وفق النمط التعليمي المفضل لديه، والإطلاع على الجديد في مجال الدمج الشامل، والإعاقة والإستفادة منه فى تعليم التلاميذ، وإدراك نقاط القوة والضعف واحتياجات التلاميذ ودعمهم، وإعداد قوائم لحصر اهتماماتهم، والتركيز على نقاط ضعف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتقوية نقاط القوة، وإقامة علاقة إيجابية واتصال دائم مع أولياء أمورهم تقوم على أساس من الإحترام، وإعلانهم بجوانب قوة أبناءهم، وأساليب التعليم والتقييم، وإشراكهم فى متابعة أداء الواجبات المنزلية، ودعوتهم للمشاركة فى بعض الأنشطة والمناسبات المشتركة، وتوجيه نظرهم أن تعلم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة يختلف عن العاديين والتحلى بالصبر، وإقامة حوار معهم لتغيير وجهة نظرهم تجاه الدمج الشامل وتوعيتهم بممارساته، وجعلهم شركاء فى تنفيذ الدمج الشامل، والعمل بشكل جماعى تعاونى مع مختلف الأخصائيين بالمدرسة لتذليل العقبات التي تعترض تقدم التلاميذ في مختلف الجوانب الأكاديمية والشخصية والاجتماعية.

ب– **أثناء تنفيذ التدريس**، وتتمثل فى: ربط التعلم السابق بالحالي، والمحتوى بخبرات التلاميذ واهتماماتهم وجعلها ذات مغزى، وتقديم قدر متفاوت من الدعم، وتقديم التعزيز اللفظي والمادي للتلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء تقدمه، واستخدامه بشكل متكرر خاصة اللفظي، وتجنب التوبيخ لإثارة دافعيتهم للتعلم، وتقديم تغذية راجعة جيدة لمساعدتهم على فحص تقدمهم، ومراعاة أماكن جلوسهم بالفصل كلا حسب حالته الصحية والبدنية، وتوفير بيئة صفية مريحة ومنظمه، ومجهزة بالموارد الكافية والوسائل التعليمية المتنوعة، وإشاعة جو من الحب والأمان للمساعدة على حدوث التعلم، وإكسابهم الثقة واحترام الذات، وإشعارهم بمجتمع الفصل القائم على الأمان والتقبل، وتوجيه كل تلميذ لتحمل المسؤولية عن تصرفاته، وقبول الجميع، وإستخدام استرتيجيات تدريس قائمة على المناقشة والأنشطة

التشاركية ولعب الأدوار والتمثيل والعصف الذهنى، وسرد القصص، مع الإهتمام بالتعليم الفردي والجماعي، والعمل ضمن مجموعات غير متجانسة، وتقسيم الوقت والإهتمام بين كلا الفئتين من المتعلمين، والبدء مع التلميذ ذو القدرات الخاصة من حيث مستوى أدائه الحالي، وتجنب إعطائه عدة مشكلات دفعة واحدة إلا بعد أن يتعلم ويتطور .

ج– **ما بعد التدريس**، وتتمثل فى: تقديم تعليمات وتوجيهات محددة ويفضل أن تكون كتابية ولفظية معاً ، وخفض شعور التلاميذ بالقلق والتوتر، وتحفيزهم لبذل جهد في الواجب المنزلى. ومعاملة كلا منهم وفقا لاختلافاته الفردية، وتقديم تحديات واقعية لهم، وتقديم معايير متنوعة للتقييم(Rubrics)، (مع تعليقات مسبقة قبل بدء العمل، تقديم نماذج تقييم أو أمثلة من أعمال تلاميذ من سنوات سابقة) ذات مستويات مختلفة، وبدائل متعددة للتقييم التكويني، وإجراء التقييمات فى ضوء اهتمامات التلاميذ، ومدخلات برنامج IEP ، EP ، وتدريبهم على الاستراتيجيات التنظيمية لتسجيل التعلم الجديد، وتوجيههم للتحضير الأكاديمى للدرس الجديد بمساعدة (ولى الامر – مساعد شخصى)، وتوفير الفرص للتلميذ للإستجابة بطرق مختلفة وليس بالطريقة اللفظية التقليدية دائماً.

التعاون المشترك بين معلم فصل الدمج الشامل وذوى الصلة بتعلم التلاميذ

إن التعليم الشامل يعني أن التلاميذ الذين تم تحديدهم على أنهم ذوى اعاقة أصبحوا موجودين فى الفصل العادى مع أقرانهم بدلاً من عزلهم بفصول أو مدارس منفصلة مع تقديم دعم مناسب لهم، لضمان حصولهم على نفس الفرص ووصول جميع التلاميذ لمناهج التعليم العام، وتعزيز مشاركتهم فى الفصل، وهو ما فرض حاجة ماسه لتعاون معلمي التعليم العام مع كل من له صله بتعلم هؤلاء التلاميذ للقيام بممارسات شاملة ناجحة، فالتعاون يمثل قلب التعليم الشامل، وينفذ من خلال تفاعل متعدد الأبعاد بين معلمى التعليم العام من جانب وكلا من الزملاء، والإخصائيين على اختلافهم، وأولياء الأمور من جانب أخر، فتحديد ممارسات التعليم الشامل، والتعاون هما أفضل طريقة لتسهيل التدريس الشامل(Bailey,,2019,P18–20).

وهو ما دعى (Dettmer;Dyck; Thurston) فى الدراسة التى قام بها عام(١٩٩٩) إلى المطالبة بوجود فريق عمل تعاوني بالمدارس الشاملة يضم كل من له مصلحة في تعلم التلميذ – بحيث تكون أعمدته الرئيسية المعلمون، وأولياء الأمور، (Sad &

(Gürbüztürk ,2013,p1007)، والاخصائيين، إضافة للزملاء – كما يمكن أن يكون التلاميذ أنفسهم أحد أعمدة الفريق لما يمكن أن يقدموه من دعم لزملائهم– حيث يتشارك الفريق المعلومات والمهارات والخبرات والمسؤوليات لتحقيق أهداف مشتركة يأتى فى مقدمتها تحديد طرق لتلبية احتياجات جميع التلاميذ والتأكد من تلبيتها لتلك الاحتياجات، وصولاً لمنح كل تلميذ أفضل تعليم ممكن، فالإخصائيين يمكنهم مساعدة المعلم فى تعديل الدروس ، وتوفير وسائل الراحة، وتنويع طرق ووسائل التدريس، وهو ما يضمن لكل التلاميذ نفس الفرص المتاحه للوصول لمناهج التعليم العام وتعزيز مشاركتهم فى الفصل، وذكر بيلى Bailey (2019,p72–73–75–76) فى دراسته أن هذا التعاون يؤدى لتوفير مزيد من الدعم للتلاميذ، وزيادة تحصيلهم، وحصول ذوي الإعاقة على تجربة تعليمية ناجحة وإحساس المعلمون بتخفيف عبء العمل، وشعورهم بالدعم، والمزيد من المواقف الإيجابية فيما يتعلق بالتعليم الشامل، وتعلمهم من بعضهم البعض.

كما أن أولياء الأمور باعتبارهم أحد المساهمين الرئيسيين في التنفيذ الناجح للدمج الشامل في المدارس، طالب (Dettmer;Dyck; Thurston,1999) بالاعتراف بهم كأصحاب مصلحة رئيسيين– خاصة مع قلة وضعف الموارد البشرية، للمساعدة في تطوير التعليم الفعال ودعم التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وهو ما أشار إلى فوائدهAdams.,Harris& Jones فى دراسته(2016, p60,67) ,من أن التنوع والاختلاف لكل فرد في هذا الفريق التعاوني يؤدى إلى تآزر إبداعي لا يمكن للأعضاء تحقيقه بشكل فردي. وأكدت دراسة .(Sad & Gürbüztürk ,2013,p1006) على أهمية التواصل النشط بين المعلم، وولى الأمر لأجل التشاور واتخاذ القرارات المشتركة، والتخطيط لبرنامج IEP ومناقشة طرق تحسين أداء التلاميذ، وإنشاء الصداقات بين ذوى الإعاقات وأقرانهم العاديين، وتبادل المعلومات لتوفير تعليم فعال لمن يعانون من SEN، وتحديد مجالات تطورهم التي تحتاج لعناية والأهداف والغايات المناسبة لتحقيقها، والمناهج الدراسية؛ والتطوع لزيارة الفصول، ومراقبة تقدم التلميذ بالتعاون مع المعلم، وتهيئة بيئة منزلية فيزيقية ونفسية مناسبة لتعلمه، إضافة لجوانب أخرى كتبادل المعلومات بشأن الاستراتيجيات التعليمية وممارسات التقييم. حتى مكافأة عمل التلاميذ واساليبه، وكشفت دراسة ساد وكارباتزورك (٢٠١٣) ŞAD & GÜRBÜZTÜRK عن دعم نمو شخصية التلميذ، والمساعدة في

الواجبات المنزلية. ومن ثم الوصول لنتائج عالية الجودة، وتحسين مراقبة سلوك وتعلم التلاميذ مما يؤدي بهم إلى تحقيق كامل إمكاناتهم.

وأشار (Sad & Gürbüztürk ,2013,p1006–1007) أن Friend &Cook (2007) حددا المرتكزات الأساسية لنجاح التعاون بين المعلم وأولياء الأمور فى أن يكون طواعيًا، ومشاركة الموارد بينهما، والمسؤولية في صنع القرار، ووجود أهداف مشتركة ، والاعتراف بأدوار بعضهم البعض، والقدرة على العمل معًا لتخطيط العملية، والثقة، والإحترام، وأضاف (Adams; Harris & Jones, 2016,p60) فهم الاحتياجات التعليمية الخاصة، ومحتوى برنامج (IEP)، وعملياته، وأن يكون منظماً وشفافًا، وأكدوا أن البريد الإلكتروني ونشرات الشبكة الداخلية، ونشرات الإنترنت، والنشرة الإخبارية، ووسائل التواصل الإجتماعى يمكن أن تبقي أولياء الامور على إطلاع وتواصل مع المعلمين.

كما كشفت نتائج دراسة (Afolabi1, Mukhopadhyay & Nenty,2013 p384 أن إشراك أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الاستثنائية في تعلم أبناءهم بالمدرسة والمنزل يؤدى لزيادة وتعزيز نتائج تعلمهم، وتحقيق نتائج أكاديمة أفضل، وزيادة الوقت الذي يقضونه في التعلم، وفى إشارة ذات صلة بين (Sad & Gürbüztürk ,2013,p1007) وجود علاقة إيجابية بين إشراكهم، والأداء المدرسي للتلاميذ، ومعدلات إتمام الواجبات المنزلية المرتفعة، فمساهمتهم في تعليم أبناءهم يطورهم نحو تقدير التعليم، وتبني سلوكيات إيجابية، وزيادة حضورهم ورضاهم بالمدرسة، وتحصيل دراسي أفضل ومستوى دافعية أعلى، والإحساس بالمسؤولية والثقة، وتكيف اجتماعي أفضل ومشاكل انضباط أقل، وأوصت دراسة فتيان (٢٠١٩). و(Schwab & Paseka,2019) بضرورة إقامة حوار مع الآباء لمساعدتهم على تغيير وجهة نظرهم تجاه الدمج الشامل وتوعيتهم بممارسات التدريس الشامل، وجعلهم شركاء أقوياء في المساعي المشتركة لتنفيذ الدمج الشامل بنجاح، ويحظى المعلمون بتأييدهم ومساعدتهم.

المرحلة الابتدائية وتعليم الدراسات الاجتماعية فى الفصل الشامل

تعرف المرحلة التى يلتحق بها التلميذ من سن السادسة وحتى الثانية عشر وفقاً لسلم التعليم فى مصر بالمرحلة الابتدائية، وهى إحدى مراحل التعليم الأساسى، وبحسب المادة (١٦) من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ تمثل البداية

الحقيقية لإعداد النشء للحياة، وتنميته نمواً شاملاً(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠، ص٦) وتنبع أهمية تلك المرحلة من كونها البداية الفعلية لتوسيع مدارك التلميذ، وتنمية شخصيته، وتدريبه على التفكير المنظم، وتسليحه بالمهارات الأساسيه، وتزويده بالإتجاهات السليمة، والقيم الفاضلة، مع الكشف عن مواهبه، وقدراته، واستعداداته وصقلها، وتهيئتة للإندماج فى المجتمع، والإنتماء للجماعات، والوعى بالحقوق والواجبات، فى بيئة تحترم الإختلاف، وتقدر العمل الجماعى، بحيث يمكنه أن يمارس دوره كمواطن صالح.

والدراسات الاجتماعية كأحد المناهج الأساسية التى يدرسها تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن أن تجعل التلميذ قادراً على تكوين رؤية ايجابيه لنفسه، وتطوير فهمه لبيئته الطبيعية والعلاقات الإنسانية، وتطوير كفاياته ومهاراته فى جمع، وتنظيم، وتقييم البيانات والمعلومات واستخدامها فى حل المشكلات وتمحيص القضايا، وفحص المعتقدات والقيم والاتجاهات، والعلاقات، وتطويرها بما يمكنه من اشباع اهتماماته، وتحقيق حاجاته فى مقابل اهتمامات وحاجات الآخرين (الطيطى، محمد وأخرون،٢٠١٨، ص ٢٠–٢١)، ويلاحظ التوافق بين هدف كلا من المرحلة الابتدائية، والدراسات الاجتماعية مع فلسفة وأهداف الدمج الشامل فكلاهم يستهدف توسيع فرص التعلم لجميع التلاميذ حتى يتمكنوا من المشاركة في مجتمع الفصل، والإنطلاق بشكل هادف في المجال الاجتماعي الأوسع.

ومع إلتزام المدارس بوضع ذوي الإعاقات البسيطة في "البيئة الأقل تقييدًا، والذى صحح التفاوت بين تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، والعاديين، واجه معلمى الدراسات الاجتماعية تحديا كبيراً، فلم يعودوا مطالبين بالتدريس لفصل يتمتع بمجموعة متنوعة من القدرات فحسب، بل أصبحوا مطالبين أيضًا بالتأكد من أن جميع التلاميذ قادرون على تعلم محتوى المادة، خاصة ذوى الإعاقة لما لإعاقاتهم من أثار تتعارض مع تعلمهم واستيعابهم للمادة، وكشف (Steele . M. ,2005,p8-10) فى الدراسة التى قام بها عن وجود تأثير للإعاقات البسيطة على تعلم التلاميذ لمادة الدراسات الاجتماعية بالفصل الشامل فالتلاميذ ممن لديهم قصور فى المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة يجدون صعوبة في أداء المهام الصفية، والواجبات المنزلية، وفهم النص واستيعاب المفاهيم المجردة، وأن من يعانون من مشكلة فى إدراك النص والرسوم التوضيحية والخرائط، والعمل الكتابى غالباً ما يجدون صعوبة

في تفسير المعلومات المرتبطة بها، وأن من لديهم مشاكل سمعيه يصعب عليهم فهم الشرح، والمشاركة فى المناقشات، والمشروعات الجماعية، كما يؤثر العجز الحركى للتلاميذ فى قدرتهم على كتابة وإنجاز المهام والواجبات المنزلية، كما أن التلاميذ ممن لديهم نقص الانتباه واضطرابات فرط النشاط غالباً ما تكون المحاضرات، والمشروعات الجماعية والمهام الفردية التي تحتاج للتركيز هى مجال محبط ومربك لهم، ومن يعانون من حالات العجز الاجتماعي والعاطفي يميلون لمقاطعة الأنشطة ومحادثة الآخرين، ويجدون صعوبة فى تكوين صداقات، ويقلون من المشاركة بالأنشطة الجماعية، ويطلبون المساعدة بإستمرار، والتلاميذ ممن يعانون من مشاكل في المعالجة المعرفية يجدون صعوبة فى المشروعات طويلة الأجل التى تحتاج للبحث في المكتبات، والقراءة، والمشاريع الجماعية، والعروض التقديمية، كما أن اضطرابات اللغة الاستقبالية تؤدى إلى صعوبة فهم الشرح المقدم للمادة، والاضطرابات التعبيرية إلى صعوبة الرد على سؤال حول محتوى الدرس، وهو ما يوجه المعلم لإجراء تغييرات وتعديلات في عمليات الإدخال والإخراج في التدريس والتقييم، والمحتوى.

وفى دراسة لكلاً من (Johnson,J. , Busby, R. ,2015,p98–99)، (Jr,D., J.,2013, p30–31)، و Steele . M. (2005). pp. 8-10 دعوا المعلمين لتعديل وتيرة التدريس الفردى للمتعلمين، ومناشدة أساليب التعلم المتعددة عبر مناهج متعددة الحواس (Gallavan & Kottler، 2012) ، وتقديم التغذية الراجعة الفردية للتلاميذ من ذوي الاحتياجات، وتعليمهم مهارات الدراسة، والتعلم، وإجراء الاختبار حتى يتمكن التلاميذ من الوصول إلى المناهج الدراسية أسوة بزملائهم العاديين.

وهو ما يركز على التدريس القائم على التمايز، وما يتضمنه من تسهيلات تعليمية وتعليمات متباينة، وتكييفات للمهام، وتعليم لمهارات التعلم، وتنويع مجموعات العمل، وطرق التدريس، وتسهيل مراقبة التقدم، والتركيز على العمل فى أزواج ومجموعات تعاونية، وإجراء تغييرات فى أماكن التلاميذ بالفصل، مع التركيز على النمذجة والتكرار والتدريب والتغذية الراجعة وهى أساليب فعالة في تدريس موضوعات تدور حول المسطحات المائية، والدول، والقارات، مع تقديم الدعم الشفهى والكتابى لمن يعانون من صعوبات في المعالجة لمعاونتهم على فهم التوجيهات، وإعطاء إشارات وتذكيرات أثناء العمل، وأمثلة للتوضيح ، والسماح

بطرح الأسئلة، على أن تستند الاختيارات التي يتخذها المعلمون عند تكييف المهام دائمًا إلى الاحتياجات الخاصة للتلميذ الذي يتلقى الدعم.

كما يمكن للمعلم استخدام المخططات المرئية قبل الدروس إضافة للملخصات والمراجعات بعد الدروس خاصة للتلاميذ الذين يجدون صعوبة فى المعالجة والانتباه ولديهم عجز مفاهيمي، ويستطيع تقديم عروض تقديمية مختلفة بحيث يثرى أحد العروض ويجعل الأخر أساسياً، وتوجيه التلاميذ الذين سيحصلون على العرض الذى تم إثرائه للمرور بالدرس بمفردهم أو باستخدام جهاز كمبيوتر أو جهاز لوحي.

وأُقترح (ويبستر، ٢٠١٥) أن يستخدم المعلمون المخططات، والرسوم البيانية، والنماذج والتكنولوجيا لتوضيح المفاهيم والأفكار، وتقديم الملاحظات، والمعلومات الرئيسية، ودعاهم لدمج الحواس البصرية والسمعية والحركية في دروس الدراسات الاجتماعية باستخدام الخرائط والرسوم التوضيحية ومقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية والرقص وحركة الجسد كأستخدام التلاميذ لأجسادهم لتشكيل التضاريس. أضف إلى ذلك المتحدثين الضيوف، والأمثلة الواقعية. وتساعد مثل هذه الدروس في المعالجة وتنمية اللغة واستيعاب المفاهيم، وتعزيز الفهم، والبناء على الخبرات والربط بين موضوعات المادة وحياتهم الخاصة.

ويستطيع المعلم توجيه التلاميذ في مجموعات العمل لإعداد أسئلة وقوائم للأفكار الرئيسية بكل جزء أثناء قراءة النص، ومعاينة المفردات، وتقسيم المهام الأكاديمية إلى أجزاء وخطوات صغيرة، وتطوير مخططات للمعلومات في كل فصل، واستخدام الاختصارات، والأغاني والتظليل، والصور، والكلمات المفتاحية لمساعدتهم على تذكر المفاهيم والمعلومات بشكل قيم وممتع، وهو ما ييسر وصول مناسب للمحتوى، وتلبية احتياجات جميع التلاميذ، ونمذجة وتطوير مهاراتهم، وبناء الاستقلال والتحفيز لتعلم المادة، وتقدير الإختلاف، والتنوع كعناصر أساسية للتعلم.

ومن المفيد استخدام المعلم لبدائل متعددة لاختبارات الدراسات الاجتماعية للوصول لفهم حقيقي لما يعرفه التلاميذ كاستخدام الاختبارات القصيرة، وتقسيمها إلى أجزاء، وتوضيح المصطلحات، وإجراء لقاءات ومقابلات مع التلاميذ حول الموضوعات، واستخدام الصحف والمجلات لتقييم المواد الجديدة، وفى ضوء نتائج تلك الاختبارات بمكن للمعلمين إتخاذ القرارات التعليمية المناسبة حسب الحاجة لضمان إتقان التلاميذ للمحتوى، كما يوفر الاستخدام

المنتظم للتقييم التكويني المعلومات اللازمة للمعلم لتعديل التعليمات المقدمة للتلاميذ وتزويدهم بالملاحظات. كما أن التعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام يمكن ان يمثل بداية هامة لضمان الاتساق والتعاون فى قراءة الموضوعات، وكتابة مهام المادة، وتوجيه التلاميذ أثناء أنشطة التعلم. ويستطيع المعلم بهذا أن يوفر الفر، ويهيأ نفس الظروف للتلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة للحصول على فوائد التعليم بشكل كامل أسوة بزملاءهم العاديين.

معلم الدراسات الاجتماعية والكفاءة الذاتية بفصل الدمج الشامل(المفهوم–العناصر– الملامح)

إن إمتلاك، وإتقان معلم للدراسات الاجتماعية لكفايات ومهارات تدريس تسمح له بأداء أدوارة الجديدة بثقة، وراحه أمراً يساعده على التخطيط الجيد، والتغلب على الصعوبات، وتقديم حلول مناسبة، ورؤى إبداعية للعمل وتحقيق النجاح المحفز لنجاحات أخرى قادمة.

مفهوم، وعناصر الكفاءة الذاتية :

عرفها باندورا (١٩٩٠) بأنها " إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ المهام من خلال الإجراءات المعدلة التي توفر النجاح". وترتبط ارتباطًا وثيقًا بعدد المحاولات التي قام بها الفرد فيما يتعلق بأدائه وقدرته على التعامل مع المهام الصعبة. (Ika , 2018a, p139– 140, 167–168). والكفاءة لا تنطوي فقط على المعرفة والمهارات، وإنما أيضا على االقدرة على استخدامها بنجاح في مختلف المواقف وفي ظل ظروف متنوعة. (Pit– ten Cate, 2018, p 51).وميز (DAVIS, 2004,p49)، و(SHARMA , GEORGE.2016,p38) بين عنصرين متميزين لكفاءة المعلم هما الكفاءة الشخصية : وهي الاعتقاد بأنه يستطيع أن يحدثً تغييراً في التلاميذ، وكفاءة التدريس: وهى الاعتقاد بأن التدريس قادر على التغلب على تأثير غيره من المؤثرات .

الكفاءة الذاتية لمعلم الفصل الشامل (المفهوم - العناصر– الأهمية)

ينظر لكفاءة المعلم فى البيئات الشاملة بأنها " عملية تقييم لكفاءته الشخصية فيما يتعلق بقدرته على تدريس فئة مختلطة من التلاميذ العاديين والمعاقين في سياق التعليم العام، من خلال تقديم تعليمات تدريس مختلفة، وتعديل وتكييف المناهج، وتبنى الأساليب التربوية التي تلبي احتياجات التلاميذ، بما في ذلك التلاميذ المعاقين في الفصل، وإيلاء اهتمام خاص للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.(Ika; Wiwin ,2018b,p168).

ومن زاوية أخرى يرى (SHARMA , GEORGE,2016–39–40) أن ملامح الكفاءة الذاتية العالية له تتمثل فى قدرته على إشراك التلاميذ في ممارسات تعليمية تراعى احتياجاتهم الفردية لتسهيل التعلم، والتعاون مع المهنيين المساعدين، وأولياء الأمور، واستخدام استراتيجيات التدريس الجماعي (كالتعلم التعاوني، وتعليم الأقران والتعليم المتمايز)، وأساليب متنوعة لتقييم تعلم ودعم التلاميذ، وتكييف أنشطة المناهج والتدريس لتناسب أنماط التعلم وقدرات التلاميذ المختلفة.

كما يراها (Pit–ten Cate,2018, p 52) فى امتلاكه المهارات التى تؤهله للقيام بواجبات التواصل مع أصحاب المصلحه، والعمل مع متخصصين متعددى التخصصات، وخلفية معرفيه عن الإعاقات الشائعة، وإدارة السلوك، والتقييم، وصنفتها دراسة (Ika, Wiwin,2018b) في استخدام التدريس الشامل ، وإدارة السلوك ، والتعاون، كما كشفت دراسة (MARTINS, CHACON ,2020,) عن جانبين رئيسيين هما "إدارة الفصل" و"التخطيط والتعاون".

وتوصلت دراسة (Ika, 2018a, p140)، إلى أن المعلمين ذوو الكفاءة العالية يتواصلون بشكل فعال ويستطيعون تقديم تغذية راجعه أكثر فاعلية لجميع التلاميذ، ويظهرون مستويات أكبر من التخطيط والحماس، واستعدادًا أكبر لتجربة طرق مبتكرة لمقابلة الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ، والإستماع لهم، وحل مشكلاتهم,، ويستمرون في متابعة إجابات التلاميذ غير الصحيحة، ويميلون للعمل لفترة أطول مع المكافحين منهم، ويقدمون توقعات سلبية أقل حول قدراتهم، ويلبون الاحتياجات الخاصة للتلاميذ، والعمل مع والديهم، كما أن غضبهم أقل (SHARMA,GEORGE,216,p39)، كما أن المعلمين ذوى الكفاءة العالية يشجعون تلاميذهم على المشاركة فى أفكارهم الجديدة دون خوف، على العكس من ذوى الكفاءة المنخفضة الذين يتهربون من التجديد والتجريب ويخفون عجزهم بأسلوب يميل للشدة والقمع

العوامل المؤثرة فى تحقيق كفاءة تدريس المعلم للفصل الشامل ومصادر تغييرها

اقترح باندورا (١٩٩٤ ، ١٩٩٧) أربعة مصادر رئيسية يمكن بها إحداث تغيير فى معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم هى: (١) تجارب الإتقان ، (٢) التجارب البديلة ،(٣) الإقناع الاجتماعي، (٤) الحالات العاطفية. وأضاف (SHARMA,GEORGE,2016,43–44) لتلك المصادر التأثير الإيجابي لـــــ : (أ) الدورات التدريبية المدعمه بالعمل الميدانى

وتتناول قضايا الدمج مثل(التلاميذ ذوي الإعاقة، وإدارة السلوك، والمساعدة التكنولوجيه، والتعاون مع أولياء الأمور وزملاء العمل)على أداءه، (ب) دعم المعلمين ذوي الخبرة فى تعليم ذوي الإعاقة فى إحداث تأثير إيجابي فى معتقدات كفاءة زملائهم من المعلمين، وموقفهم من الدمج.(Pit–ten Cate, Ineke M.;et al, 2018, p58)، وهو ما توصلت اليه نتائج دراسة كلا من(ÇOPUR، 2019، p454) –lka,2018a,p141) (145، أن العوامل المؤثرة فى تحقيق المعلم لكفاءة تدريس الفصل الشامل تتمثل فى مدى معرفته باستراتيجيات التدريس، والإعاقة، وسياسات الدمج الشامل، وخبرة التدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وطبيعة وشكل شخصيته، ومدى شعوره بالاحتراق، والإحساس بالكفاءة الذاتية الجماعية، والإتجاهات والسلوك تجاه الدمج وإحالة التلاميذ، والدورات التدريبية والعلاقات السائدة بالمدرسة، الأمر الذى يدعم ويؤكد على أهمية إعداد برامج تدريبية للمعلمين تجمع بين المعلمين أصحاب الخبرة بفصول الدمج الشامل، وأصحاب الخبرات الضعيفة بحيث توفر فرص للمناقشات وتبادل التجارب، والخبرات الواقعية بينهم.

معلم الدراسات الاجتماعية وقلق التدريس لتلاميذ فصل الدمج الشامل

كان لصدور قانون٢٠١٥/٤٢ وتطبيق نظام الدمج الشامل أثر فى أداء معلمى الدراسات الاجتماعية بالفصول الشاملة حيث أبدوا قلقاً مهنياً عاماً وتدريسياً خاصاً، نجم عن عدم الشجاعة والاعتراف بقلة معرفتهم بمفاهيم، ومبادئ فلسفه الدمج الشامل، ومتطلبات نظامه.

مفهوم قلق التدريس:

عرفه (على،٢٠١٧. ص٥٠٠) " بأنه شعور غير سار يتضمن انفعالات تظهر فى شكل مجموعة من الاستجابات السلوكية، والفسيولوجية التى يمكن ملاحظتها بسبب وجود الفرد فى موقف التدريس داخل الفصل، وتنجم هذه التفاعلات عن خوف الفرد من احتمال الفشل أو عدم قدرته على الأداء وفقاً للمعايير المحددة أو تعرضه للنقد".

ويتفق كلا من (Galaterou ; Antoniou, 2017,p646)، (McMinn; Aldridge,2019, p3) و(Liu; Yi ,2020, ,p 238) على أنه " شعور الفرد بحالة من التوتر والخوف والعصبية نتيجة لجوانب المهنه المتعلقة بإجراءات التدريس التي

تنطوي على إعداد وتنفيذ الأنشطة الصفية"، وهى تعكس عجز المعرفة في محتوى الموضوع ومهارة تدريسه، وهو ما يؤدي لإعاقة الأداء وتجنب المهمة فى أي موقف.

أثر قلق التدريس على المعلم

كشف (Liu; Yi ,٢٠٢٠,,p237–239) أن قلق التدريس يؤدي إلى عواقب وخيمة للمعلم كضعف فاعلية التدريس، وتدني احترام الذات، وضعف علاقته بالتلاميذ والانسحاب من المهنة، وانخفاض الرضا الوظيفي، وظهور أمراض كالقرحة والتهاب القولون والخفقان، والتعرق، والتقلصات وحرقة بالمعدة)، والأرق، والارتعاش، والأحلام المزعجة، والارتباك، والإحباط، والفشل، والإكتئاب واللامبالاة والتعب، والهروب، لذا نجده يماطل في القيام بمهام التدريس، ويصفها بالصعوبة، ويقضى وقت كبير فى تخطيها وإنجازها، ويبتعد عن التلاميذ. ويصف خبراته التعليمية بأنها غير سارة وغير منتجة (Thomas,2006,p42–44).

محفزات قلق التدريس فى بيئات التعلم الشامل

أرجع كلا من (Liu;Yi ,2020, p 237–239)، و(Wells 2009,p663) مصادر قلق التدريس فى بيئة التعلم الشامل لتضارب القيم ، واضطرابات سلوك التلاميذ، وعبء العمل ، ونوعية العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس، وكثرة المطالب الأكاديمية، ومعرفة الموضوع، ونقص التدريب ذو الصلة بعالم الإعاقات – وعدم الاستعداد لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة (Wells, 2009,p663). وأضافت دراسة (Brackenreed, 2008 للمصادر السابقة ضعف الكفاءة الذاتية، والتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (منعزل– فرط حركة– مثير للمشاكل ...)، وعدم فهم الآباء لقدرات أطفالهم والخلط بين الكسل وعدم القدرة، وتلبية توقعاتهم، ودعمت ذات النتائج دراسة كلا من (Davis, Antoniou &Galaterou,2017,p646،Fuad,2004,p60) وحصرتها فى إنخفاض دافعيته، والحاجة لتخطيط IEP، وحفظ السجلات، وتقبل المعاقين من زملائهم، وتحمل المسؤولية عن راحة وسلامة التلميذ ونتائجه، والوقت المتاح للتلاميذ، والإدارة المتزامنة للتلاميذ (معاقيين–عاديين)، والتعامل مع أولياء امورهم، ووفقاً لنتائج دراسة (Liu, Meihua & Yan, Yi ,2020, p 238–239) فإن قلق التدريس بالفصل الشامل يتمحور حول مشكلات تقييم التدريس ، والانضباط ، ومعرفة الموضوع، وتصحيح الأخطاء، ونقص

المواد والموارد، وصعوبة استخدام موارد تدريس مختلفة ومتنوعة، كما أضافت دراسة (Galaterou ; Antoniou, 2017) قلة الوقت الفردى لكل تلميذ.

أساليب مواجهة المعلم لقلق التدريس لتلاميذ الفصل الشامل

كشفت دراسة (Chen&Schussler,2020,P4,17-18)، و(Wells, 2009,p663)،عن عدة تقنيات يمكن للمعلم اعتمادها لمواجهة قلق التدريس لتلاميذ الفصل الشامل تتنوع ما بين زيادة القاعدة المعرفية حول الإعاقة، وانواعها ومتطلباتها، والمشاركة فى تدريبات وورش عمل لإكتساب سلوكًا أكثر إيجابية نحو تدريس هؤلاء التلاميذ، وطلب المساعدة والمشورة من الزملاء الأكثر خبرة، وتبادل الزيارات للفصول، وطلب الدعم، واعتماد طرق للعلاج النفسي كالاسترخاء – إدارة الوقت – الاستعداد المناسب، كما يمكن للمعلمين الحفاظ على روح الدعابة، والاعتماد على الخبرات السابقة. ووضع خطة واتباعها، والتوصل إلى حلول مختلفة للقضايا.

كما لفت كلا من (Chen&Schussler,2020,P18) ، و(Galaterou; Antoniou, 2017,p646-647)، و(Liu;Yi,2020,p246) النظر إلى أن قلق التدريس هو حالة لحظية وظرفية ستتغير في شدتها مع مرور الوقت وتراكم الخبرات، وتحصيل الدعم.

العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق التدريس

إن تقبل المعلمين لتلاميذ فصل الدمج الشامل ونجاحهم فى تدريسهم مرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية، بما تتضمنه من القدرة على التعامل مع التوتر والقلق وفهم ما يجب القيام به بشكل معقول.

(Chen&Schussler,2020,P4,17-18)، (Thomas , 2006,p39)، ووصف باندورا (١٩٧٧، ١٩٨٨) العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم والقلق بأنها علاقة راسخه، فكلما تم بناء قدر أكبر من الكفاءة الذاتية انخفض قلق التدريس، وأصبحوا قادرين على الإدارة والتخطيط والتنظيم بشكل أكثر كفاءة، وأظهروا صبراً وحماسًا والتزامًا أكبر، ورغبة أكبر في ابتكار وتجربة تقنيات تدريس جديدة، واستمروا في المهام الصعبة المتعلقة بالتدريس، وتنبأوا بإنجاز إيجابى للتلاميذ(Chen&Schussler,2020,p3).

وأشار كلا من (Avery,2017)،(Chen& Schussler ,2020)، أن المعلمين أصحاب الكفاءة العالية يظهروا تدريس أفضل بفصول الدمج، لأن النجاح أو الفشل في التدريس يشكل شعوره بتقدير الذات والمسؤولية تجاه التلاميذ. وتأثيره عليه يحدد مدى كفاءته، وراحته، ونجاحه. كما أن التجارب السلبية المتكررة في التدريس" تؤدي لانخفاض الشعور بالفعالية"، ومن ثم مستويات عالية من قلق التدريس.

وكشفت نتائج دراسة (Thomas , 2006,p40–41). أن المعلمين مرتفعى الكفاءة واجهوا التهديدات، وأداروا المواقف الصعبة بنجاح، وتخلصوا من مشاعر القلق والتوتر المؤثرة سلباً على أداءهم، عكس المعلمين منخفضى الكفاءة الذين فشلوا فى ذلك، وحرصوا على سرعة الإنتهاء من العمل، وشعروا بالخوف والحزن، وعزفوا عن التواصل مع تلاميذهم، والإبتعاد عن ممارسات تدريسهم المعتادة وهو ما أثر سلباً على أداءهم وسلامتهم النفسية.

التوجهات الحديثة لتدريب المعلم / التطوير المهنى القائم على بحث الدرس(Lesson Study)

تأتى أهمية إعداد وتطوير معلم الدراسات الاجتماعية من أهمية المادة التى يقوم بتدريسها، تلك المادة التى تسعى لتحقيق تنشئة اجتماعية ووطنية وثقافية منشودة من المجتمع للجيل الجديد، وتزويده بالقيم، والمبادئ، والاتجاهات الإيجابية، وتتوقف تلك القدرة على مدى إدراكه لطبيعتها، ومجالاتها ومدى مسايرته للتغيرات والتطورات الجارية على الصعيدين المحلى والدولى، والنظريات والفلسفات الجديدة للتعليم، واستعداده للتواصل والتعاون مع أخرين للتنمية الشاملة للتلاميذ وتطوير أداءهم (أبو دية، ٢٠١١، ص ٧٧) .

وبنظرة ناقدة لمجال عمل المعلمين نجدهم يميلون للممارسة بشكل انعزالى بلا مشاركة أو تعاون مع زملاءهم إلا فى حدود ضيقة، ونادراً ما يحصلون على فرصة لرؤية ممارسات زملاءهم بالفصول، وعندما تتم تكون على الأرجح في شكل من أشكال التقييم أو الحكم على الأداء. (Dudley,2014,p4)، ويكشف هذا الأمر عن حاجه ماسه لمدخل حديث للتطوير المهنى، لتزويدهم بما استجد من معارف وممارسات وخبرات، وتحسين نتائج تعلم تلاميذهم، ويشجعهم على التواصل وتبادل الخبرات، خاصة المبتدئين منهم بالمجال، أو ممن عملوا وقتاً طويلا فيه، ويبرز من بين تلك المداخل مدخل دورة بحث الدرس .

ويشير كلاً من (Gutierez,2015,p119–120)، و (Sanjaya,2018,p10) أن مصطلح بحث الدرس هو ترجمة مباشرة لكلمة jugyokenkyu. في اليابانية، وتتكون من شقين كلمة jugyo وتعني الدرس وكلمة kenkyu وتعني الدراسة أو البحث، قدمه Makoto Yoshida كمدخل لتنمية المعلم، وبدأ تطبيقه فى الرياضيات، وهو ليس استراتجية أو طريقة فى التعلم بل هو أحد اتجاهات التدريب الهادفه لتحسين عملية التعلم التي تقوم بها مجموعة من المعلمين بشكل تعاوني ومتواصل، بدعم من القيادات داخل المدرسة وخارجها يقوم على تبادل الرؤى والخبرات والتقويم المتبادل، والتنمية التشاركية، وينفذ فى شكل دورة متكاملة ذات خطوات متتابعة منطقياً ينفذها المعلمون فى شكل فرق داخل المدرسة بناءً على تخصصاتهم المهنية المشتركة، وترتكز على تأملاتهم حول كيفية تحسين التدريس وتجويد تعلم التلاميذ بحيث يكتسبون عادات عقلية منتجه (Sanjaya,2018,p10)، وتكوين شبكة تعاونية مترابطة مع غيرها من المدارس، تسمح لهم بالإطلاع على إبداعات زملاءهم داخل فصولهم، ويعزز تبادل الخبرات، ومن ثم القضاء على العزلة المهنية .

وهو ليس مشروعًا مؤقتًا، ولكنه نشاط مستمر لا نهاية له ومحاولة لتطبيق المبادئ في إدارة الجودة الشاملة لتحسين عملية ونتائج تعلم التلميذ بشكل مستمر، وفيه يجتمع مجموعة من المعلمين بانتظام على مدى فترات (تتراوح من عدة أشهر إلى سنة) للعمل على تصميم وتنفيذ وتحسين درس أو عدة دروس بحثية أى انه جهد أو نظام لتعزيز قدرة المعلم والمهارات بشكل تعاوني لتحسين الدرس وجودة التعلم (Utami, ,Wahyu & Nafi'ah (2016 . وشاع استخدام دورة بحث الدرس خارج اليابان فى كثير من دول العالم كسنغافورة، وكندا، والولايات المتحدة والصين... بعدما أثبتت فاعليتها فى تعميق معرفة المعلمين وارتفاع مستويات تحصيل التلاميذ.

دورة بحث الدرس (المفهوم -الخصائص -المبادئ–الأهداف -الأهمية)

يختلف مسمى دورة بحث الدرس حيث تتعدد مسمياته ما بين نموذج واستراتيجية ومدخل، حيث يعرفها :

١- Aykan & Hiçyılmaz (2020، ص٣١٤) "بأنها نموذج يبدأ بمرحلة إعداد خطة للدرس، ثم مراقبة ممارسة الدرس (التنفيذ والملاحظة)، ثم تقييم خطة الدرس وتقديم الاقتراحات، ثم إعادة ترتيب خطة الدرس وممارسة الدرس مرة أخرى.

٢- وعبدالباسط (٢٠١١، ص٢٣٤) بأنها " استراتيجية قسمها إلى أربع مراحل هى مرحلة التعريف ببحث الدرس، ومرحلة ما قبل الدرس، ومرحلة تنفيذ الدرس، ومرحلة ما بعد الدرس، ويمكن تكرار المراحل الأربع لعدة مرات حسب رؤية أفراد الفريق .

٣- وعمر(٢٠١٨، ص٩٩) بأنها " استراتيجية تبدأ بمرحلة تشكيل فرق بحث الدرس، ثم مرحلة تحديد الاهداف العامة لدراسة الدرس، فمرحلة التخطيط للدرس، ثم مرحلة التنفيذ والملاحظة، ثم مرحلة التحليل، ثم إعادة التدريس والتحسين، واخيرا التوثيق والنشر" .

٤- وأرسلان Arslan (2019، ص ٢-٥) بأنها " مدخل وتبدأ بمرحلة الاستقصاء/ التحقيق المبدئى، ثم مرحلة التخطيط,، فمرحلة تنفيذ درس البحث,، تم مرحلة التأمل".

٥- ويشير Gutierez,(2015,p119-120) أن بعض الدراسات تقسمها إلى مرحلة تحديد هدف الدرس، فتطوير خطة الدرس، فتنفيذ الدرس، فالمناقشة والتقييم، فمراجعة الدرس، فتنفيذ الدرس من قبل عضو آخر بالفريق، فالتقييم والتأمل، ثم مشاركة النتائج عبر تقرير مكتوب.

وتتكون مجموعة بحث الدرس من (٣-٥) معلمين عادةً في نفس مستوى الصف الدراسي ، يجتمعون معًا بانتظام لفحص" درس بحث" بشكل تعاوني – قائم على الملاحظة والتأمل حيث التركيز على تعلم التلميذ وجمع الأدلة من التفاعل الفعلي في الفصل الدراسي بدلاً من التركيز على سلوك المعلم– بغرض التأثير على تحصيل التلاميذ حيث يقومون بالتخطيط والتدريس والمراقبة وتحليل التعليم والتعلم، ومناقشة التحديات التي واجهوها أثناء التنفيذ، والتحسينات الممكنة لتطوير تقنيات تدريس جديدة، وتسجيل نتائجهم على مدى دورة من دروس البحث، تمكنهم من ابتكار مدخل تربوي من شأنه تحسين تعلم التلاميذ يمكنهم مشاركته مع آخرين، ونشر تقرير يحدد عملهم. وفي كثير من الأحيان ، تتم دعوة مراقبين

خارجيين ذو خبرة ودراية من قبل فريق دراسة الدرس لتقديم المشورة أثناء تطوير وملاحظة ومناقشة الدرس لإستخلاص المعلومات والتأمل.

وتتمثل الخصائص الأساسية لبحث الدرس فى(أ) العمل معًا لنفس الأغراض،(ب) التركيز على المواد أو الموضوعات الهامة، (ج) دراسة التلاميذ بشكل فعال، (د) ملاحظة التعلم بشكل المباشر، وتتماشى مبادئ بحث الدرس مع فكرة أن التعلم عملية اجتماعية وموقفية، وبالنسبة للمعلمين، فإن الفصول الدراسية الخاصة بهم هي أفضل مكان لهم للتعلم وتحسين ممارسات التدريس الخاصة بهم. حيث يقومون بإجراء تحقيق منهجي لممارساتهم التربوية من خلال فحص دقيق لدروسهم، فالدليل على الممارسة الفعالة في الفصل الدراسي لا تثبت إلا في الفصل الدراسي ، (Nashruddin;Nurrachman 2016,172).

أهداف بحث الدرس

صرح سانجايا(٢٠١٨) (Sanjaya,2018,p10) أن بحث الدرس له أربعة أهداف رئيسية هي: (١) الحصول على فهم أفضل لكيفية تعلم التلاميذ وتعليم المعلمين؛ (٢) الحصول على نتائج معينة يمكن استخدامها من قبل المعلمين الآخرين، بخلاف المشاركين (٣) تحسين التعلم بشكل منهجي من خلال الاستفسار التعاوني، (٤) بناء المعرفة التربوية حيث يمكن استخلاص المعرفة من المعلمين الآخرين.

أهمية بحث الدرس :

أشار دادلي (٢٠١١) أن أهمية LS تنحصر فى أربعة جوانب هى دعم مشاركة المعلمين فى عملية تعلم التلاميذ بشكل أكثر شمولاً، وتوضيح الفجوة بين رأي المعلمين قبل إجراء التعلم وأثناءه، وتقديمه مدخلاً ملائما لاحتياجات التلاميذ، وخلق مجتمع تعلم وتعليم داعم وملتزم بمساعدة المتعلمين على تحقيق هدفهم من أجل إنشاء تعليم مهني يحلم به المعلمون. (Masyhud, 2018,p38). وأضاف (Dudley,2014,p1–4) أن بحث الدرس يمزج بين جميع مميزات التعلم المهني التي تعمل على تحسين التعليم والتعلم والمتمثلة فى أن:

* إن التعلم المهني يتم بمرور الوقت – وليس حدثًا لمرة واحدة، كما أنه يحدث في الفصول الدراسية الحقيقية مع التلاميذ الحقيقيين.
* ينطوي تعلم المعلمين على عنصر من الاستقصاء التعاوني / التجربة التأملية.

* يساعد المعلمين على رؤية تعلم التلاميذ وهو يحدث بتفاصيل أكثر دقة مما هو ممكن عادة وبالتالى يتغيير تدريسهم لشكل أفضل، ورؤية الفجوات بين ما افترض حدوثه عندما تعلم التلاميذ وما يحدث بالفعل، واكتشاف كيفية تخطيط التعلم المناسب لاحتياجات التلاميذ، والقيام بكل هذا في سياق مجتمع تعليمي تعلمى داعم لتعلم المعلم والمتعلم، كما أشار أن بحث الدرس يساعد فى تطوير كلاً من المعلمين ذوي الخبرة وعديمي الخبرة من خلال (١) عمليات التخطيط والمراقبة والتحليل المشتركة التى يتخيل فيها المعلمين التعلم بشكل جماعي، ورؤية جوانب تعلم التلاميذ من خلال رؤيته ورؤية الأخرين، والمقارنة بين التعلم الفعلي الملاحظ والتعلم المتخيل الذى خططوا له. وهو ما يجعلهم على وعى بجوانب لا يعونها عادةً، (٢) تعرف المعلمون على السمات الفردية لذوى الاحتياجات االخاصة ومتطلبات تعلمهم، والسلوكيات المطلوبة للتعامل معهم، والإحتياجات والموارد ذات الصلة بتعلمهم اللاحق.

منهجية البحث وأدواته

لتحقيق أهداف البحث والتحقق من صحة فروضه، تم اتباع الإجراءات التالية: للإجابة عن السؤال الأول من اسئلة البحث" ما مبررات تطوير دورة بحث الدرس ؟ قامت الباحثة :

بالرجوع للأدب التربوى والدراسات السابقة الخاصة بفلسفة ومفاهيم ومتطلبات نظام الدمج الشامل، كدراسة السويطى(٢٠١٦)، Afolabi1, Mukhopadhyay & Nenty,2013 ، و(Brackenreed , 2008)، و(ÇOPUR, 2019)، و(Ika , Wiwin,2018b)، و(Pit-ten Cate,2018)،(SHARMA & GEORGE,2016) ،والخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤-٢٠٣٠ (وزاة التبية والتعليم،٢٠١٤، ص٥٧) تبين للباحثة أنها تعطى أهمية خاصة لتهيئة المعلم فرص لإحداث التقارب بين تلاميذ الفصل من العاديين وغير العاديين، واندماجهم معاً، وتقبلهم لبعضهم البعض، وبناء الثقة بينهم، باعتبارها نقطة أساسية لإنطلاق تعلمهم معاً باعتبارهم شركاء بيئة تعلم واحدة، كما تعلى من أهمية المشاركة الفعالة لذوى الصلة بتعلم التلاميذ فى عمليات التعليم والتعلم وعلى رأسهم أخصائيو المدرسة، والمستشارين الخارجيين، وأولياء الأمور باعتبارهم شركاء أساسين في المساعي المشتركة لتحسين الشروط المسبقة لتنفيذ الدمج الشامل، وإنجاز

المعلم مهمته بنجاح، وتحقيق التلاميذ لأهداف تعلمهم. وتوصياتها بتقديم خطط إجرائية لمعلم فصل الدمج توضح له كيف يمكنه تخطيط ذلك التقارب والتواصل والتعاون المشترك، ومجالات توظيفه فى تدريس التلاميذ ؟ ، وهو ما أكدته نتائج الدراسة الاستطلاعية•، والتى أظهرت حاجة ٨٣% من المعلمين للتدريب على مجالات العمل وتبادل الخبرات مع زملاءهم القائمين بتدريس تلاميذ فصول الدمج، و حاجة ٦٦.٦% من المعلمين للتدريب على آليات التواصل ومجالات التعاون مع أولياء الأمور أصحاب المصلحة المباشرة، و٧٥% من المعلمين للتدريب على طرق وآليات التعاون مع الإخصائيين للكشف عن امكانات واحتياجات التلاميذ، و٥٨.٣ % من المعلمين للتدريب على آليات لتحفيز التقارب والتقبل بين التلاميذ، ومن ثم استخلصت أهمية إضافة المراحل التالية لمراحل الدورة التقليدية المعروفة :

(١) مرحلة توضح للمعلم كيف يمكنه أن يقارب بين تلاميذ الفصل من العاديين وغير العاديين، وتحديد ذوي الاهتمامات المتشابهة والمواهب التكميلية، والمهارات المميزة وتفضيلات التعلم، وخبرات السفر، والرحلات، والشخصيات التى يرغبون فى لقاءهم .....، وطبيعة الفصل المختلفة، وأدوارهم الجديدة، حتى يضع يده على النقاط المشتركة لإنطلاق تعلمهم منها، وبناء الثقة، والتعاون، وإيجاد شبكة من الأقران الداعمين، واحترام وتقدير الأخر، وتكوين صداقات ذات معنى، وتطوير التعاطف، وتقدير أفضل وفهم للفروق الفردية، وتهيئتهم لتقبل التنوع، والاستعداد لحياة الكبار في مجتمع متنوع ، وهو ما من شأنه أن يزيد من استعدادهم للعمل والدعم والتعلم معاً.

(٢) مرحلة توضح للمعلم كيف يمكنه التواصل مع ذوى الصلة بتعلم التلاميذ(الإخصائيين بالمدرسة– المستشارين الخارجيين) بحيث يتعرف على خبراتهم وتجاربهم فى تعليم التلاميذ – خاصة ذوى لاحتياجات الخاصة، وتوظيفها فى التعرف على نقاط ضعف وتميز التلاميذ، والحكم على مستواهم، وتحديد أساليبهم المفضلة فى التعلم والمكأفات، والكشف عن احتياجاتهم، .... الخ–، وتحفيزهم للتواصل البناء، والتعاون معه لدعم تعلم التلاميذ، والتشاور، ومشاركة الأهداف واتخاذ القرارات المشتركة، والوعى بخصائص التلاميذ، وظروفهم واحتياجاتهم، ليتمكن من تقبل فكرة الدمج، وتقبل

• ملحق رقم ١

تلاميذه، وتحمل المسئوليه فى تعليمهم، وإدراك الوضع العام للتلميذ قبل البدء فى تدريسه، وتخطيط دروسه. وهو الأمر الذى يزيد من تركيزه وصبره، ومشاركة الإخصائيين والمستشارين فى وضع خطة تعليم التلاميذ، وتنفيذها ومراجعتها وتحسينها بناء على علم ودراية، ووضع الجانب الإنساني من الإعاقة، والتميز في صدارة عقول المعلمين، والإستفادة منه عند التخطيط لبرنامج EP / IEP .

(٣) مرحلة توضح للمعلم كيف يمكنه التواصل مع أولياء الأمور بغرض تنظيم عملهم ومشاركتهم فى التخطيط لتعلم التلاميذ بالمدرسة، ودعمهم بالمنزل بعد التدريس أثناء إنجازهم للتعيينات والواجبات والتكليفات المنزلية، وتحضير الدروس الجديدة، حيث يلعب دور تشاركى تبادلى مع المعلم هدفه تحقيق نمو التلاميذ وتطوير أداءهم الاكاديمى – فمن المرجح ان يواجه التلاميذ صعوبات فى التنظيم الذاتى، والتحفيز، وفهم المواد التعليمية عندما لا يكون المعلم موجوداً بصفته / بشخصه– والتعاون معاً فى تهيئة بيئة ملائمة وداعمه لتعلم وعمل واستذكار التلاميذ، وتبادل المعلومات، والكشف عن الصعوبات التى تواجههم فى التنفيذ، ونقل الملاحظات للمعلم لتقييمها وإصدار حكماً إما بصلاحيتها للتلميذ كلا حسب قدراته وامكاناته أو حاجتها للتعديل، والإتفاق على سبل تشجيع التلاميذ على العمل ومكافأة عملهم وممارسة المهارات بالمنزل، وهو الأمر الذى يزيد من تركيز وصبر المعلمين ومشاركة أولياء الأمور فى وضع خطة تعليم التلاميذ، وتنفيذها ومراجعتها وتحسينها، والإستفادة منها عند التخطيط لبرنامج EP / IEP .

(٤) فى ضوء النقاط الثلاث السابقة إرتأت الباحثه تنظيمهم فى مرحلتين / خطوتين منهجيتين لدورة بحث الدرس هما المرحلة الثالثة والسادسة بالدورة المطورة، مع الوضع فى الاعتبار إرجاء جلسة مناقشة الملاحظات الخاصة بالملاحظين لما بعد تلقى ملاحظات اولياء الأمور لأهميتها فى الحكم على صلاحية الخطة التدريسة وما تشملة من وسائل وأساليب ومصادر وتكليفات وواجبات، على أن تتم بعد ذلك فيما لا يزيد عن (١– ٢) يوم من تنفيذ الدرس ليتاح للمعلم الفرصه للحصول على الملاحظات من أولياء الامور، ونشير إلى أنه بالنسبة للأشخاص الذين حضروا تنفيذ الدرس (ضيوف خارجيين / الموجه – معلمين زملاء– أولياء أمور إن أرادوا – .....) تسلم

ملاحظاتهم مكتوبة مباشرة بعد انتهاء تنفيذ الدرس. وبالنسبة لأولياء الأمور الذين لم يحضروا تنفيذ الدرس واكتفوا بأخذ انطباع الأبناء بعد عودتهم للمنزل وشروعهم فى الواجبات والتعيينات الخاصة بهم يمكن لفريق بحث الدرس تلقيها منهم مكتوبة أو مسجلة – أو مصورة – أو بأكثر من وسيلة – من خلال وسيلة التواصل المتفق عليها بينهما، ويتم مناقشة جميع الملاحظات عند إنعقاد اجتماع الدرس المبحوث .

(٥) فصلت الباحثة بين مرحلة ملاحظة التدريس بالمرحلة الخامسة، ومرحلة المناقشة والتنقيح للدرس المبحوث بالمرحلة السابعة لإختلاف هدفهما، والتماشى مع السير المنطقى للعمل وتطبيق دروة بحث الدرس المطورة.

(٦) ميزت الباحثة بين كلاً من المهارات والاهتمامات والقدرات العامة مثل (القيادة– التعاون – العمل الجماعى – التواصل– المهارت الرقمية – حل المشكلات– الذكاء العاطفى –الابداع – التفكير الناقد – إدارة الوقت.....) للتلاميذ التى تعطى المعلم نظرة عامة عن شخصياتهم، وميولهم، وقدراتهم، والتى يبنى فى ضوءها التجانس والتقارب بين التلاميذ، وشبكة الأقران الداعمين، – والتى يظهر فيها دور الإخصائيين بالتعاون مع المعلم– واستقلت بها بالمرحلة الثالثة، والمهارات التخصصية الأكاديمية التى تعطى المعلم نظرة تخصصية حول مهاراته وقدراته بمادة الدراسات الاجتماعية مثل (قراءة الخريطة– البحث التاريخى والجغرافى– تحديد الاتجاهات– قراءة الصور– التخيل التاريخى والجغرافى– .....)، والتى يبنى فى ضوءها خطة الدرس المبحوث (أسلوب التمهيد للدرس، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقييم، .....) – والتى يظهر فيها دور المعلم– واستقلت بها بالمرحلة السابعة.

ودورة بحث الدرس التقليدية / المعروفة على الرغم من تميز إجراءاتها وفاعليتها فى التطوير المهنى للمعلمين بشكل عام ومن بينهم معلمى الدراسات الاجتماعية والتى كشفت عنه دراسة كلا من الثقفى(٢٠١٩)، وعبدالباسط (٢٠١١)، وعبده (٢٠١٩)، وعمر (٢٠١٨)، ومرواد (٢٠١٤)، ويحيي(٢٠١٤)، و(Aimah, Ifadah& Bharati,2017)، (Gutierez,2015) و.(Harsono, (2016)، و(Masyhud,2018)، و (Rukoyah, Widod& Rochintaniawati,2019)، و(Spinosa, et–al 2018,)، Wasyl;et–al,2015)، حيث ساعدت فى تحسين الأداء التدريسي

للمعلمين، وتبادلهم للخبرات، وخفض شعورهم بالعزلة المهنية؛ وتحقيقهم لمزيد من التركيز على تعلم التلاميذ ومشاركتهم فى الأنشطة التفاعلية، والثقة بالنفس، وتعزيز معرفتهم بالمحتوى، والتلميذ، والتقييم وتحسن الكفاءة الذاتية، ونمو مهارات التفكير النقدى لدى تلاميذهم، ونمو والاتجاه نحو توظيفها، وخفض قلق المعلم، إلا أنها تفتقد للمراحل الإجرائية المشار إليها كمبررات لتطوير بحث الدرس، والمناسبة لظهور، وأداء، وتحقيق تدريس شامل فعال، وهو ما شجع الباحثة على تخصيص مراحل لمنهجية عمل مستقلة لها بالدورة لما لها من أغراض تختلف عن أغراض المراحل الموجودة فعلياً فى الدورة، كما أنها تيسر وتهيأ الظروف لظهور ممارسات تدريس شامل يتطلبها تدريس ودعم تعلم تلاميذ الفصل، بالمدرسة والمنزل، وتتيح مشاركة ذوى الصلة فى تعلمهم، ودعمهم.

– للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث" ما صورة دورة بحث الدرس المطورة lesson study cycle developed فى ضوء فلسفة الدمج الشامل ؟ اتبعت الباحثة ما يلى :

- الرجوع للعديد من الدراسات والبحوث لتحديد المراحل الرئيسيه لدورة بحث الدرس كدراسة عبدالباسط(٢٠١١)، وعبده(٢٠١٩)، وعمر(٢٠١٨)، ومحمد(٢٠١٧)، والمركز الوطنى للتطوير المهنى التعليمى(٢٠١٧)، ومرواد (٢٠١٤) ,Prasetia et al (2021 .Utami, Wahyu& Nafi'ah (2016)
- دمج المراحل المقترحة فى المكان المناسب لها ضمن المراحل الأساسية لتحقق الغرض المستهدف منها، وتتكامل مع ما قبلها وما بعدها من مراحل، ومن ثم أصبحت الدورة فى صورتها النهائية تتكون من ثمان مراحل أساسية هى (انظر شكل ١):

المرحلة الاولى : مرحلة: تشكيل فريق تعاونى بناء على رغبة ذاتية : وفيها يتفق فريق من معلمى التخصص فى المدرسة بناء على رغبة ذاتية ودافعية، وبدعم من قائد المدرسة وتحت اشراف ومتابعة من ميسر(خبير/ مشرف تربوى)، على تشكيل فريق بحث الدرس، ومناقشة المعايير المنظمة لعملهم وإجراءات عقد الإجتماعات، ووضع الخطة الإجرائية لتطبيق دورة بحث الدرس، مع الحرص على تصميم نموذج لتسجيل وقائع كل إجتماع وحفظه بملف خاص لبحث الدرس، يسمى تقرير الدرس ويشمل عدد الأسابيع، ومواعيد اجتماعاتهم، وأماكنها والنتائج المتوقعه، ويبدأ منذ تشكيل الفريق حتى نهاية الدورة.

المرحلة الثانية: مرحلة ضبط الهدف البعيد (الهدف العام والأهداف التفصيلية): وفيها يعقد الفريق عدة اجتماعات لاشتقاق وضبط الهدف البعيد(كالاستقصاء العلمى، والعمل الجماعى، وحل المشكلات،.....) ويمتد عادة لسنوات(من٣–٥ سنين)، بهدف سد فجوة

تدريس تعيق تعلم التلاميذ، ويركز المعلم على سلوك، ومهارات التلاميذ التى تحقق تعلمهم ويراعى أن يكون واضحاً ليسهل على الملاحظين إكتشافه أثناء ملاحظة التلاميذ بمرحلة التدريس. ويشتق من عدة مصادر منها المقارنة بين خصائص التلميذ المثالية، والفعلية (الحالية) وهى الطريقة الشائعه (ما الصفات التى ترغب أن يتصف يها تلاميذك بعد عدة سنوات من الآن؟ (الصفات المثالية)، وما الصفات الفعلية لتلاميذك الآن ؟ (الصفات الفعلية) ، ومن ثم العمل على ردم الفجوة بينهما من خلال تحسين التدريس– إضافة للأهداف التعليمية (للمادة– المرحلة – المدرسة)، والعادات العقلية المنتجه، والمشاريع والبرامج..... ، ويعرض الهدف على خبير تربوى لمراجعته، وقد يعدل الهدف عدة مرات حتى يتم إعتماده، ويراعى الإحتفاظ بكل المسودات(ورقية أو الكترونية) لضمها للتقرير النهائى للبحث، ويمكن تحويل الهدف لأهداف أكثر تحديداً وقابلة للقياس (تفصيلية) حتى تمكنهم من تقييم نجاحهم خلال السنوات المحددة لموضوع بحث الدرس.

المرحلة الثالثة : تحفيز التقارب والتقبل على مستويين، بين التلاميذ العاديين وغير العاديين من جانب وبين المعلم وذوى الصله من جانب أخر وربطه بالتعلم، وتمثل مرحلة تهيئة لتلاميذ الفصل وأولياء أمورهم للتعاون مع فريق العمل بالمدرسة (ممثل فى المعلم والاخصائيين والاستشاريين، و...) من أجل دعم تعلم التلاميذ، وتتم هذه المرحلة فى اتجاهين:

الأول: بين تلاميذ الفصل العاديين وغير العاديين: وفيه يعلن المعلم للتلاميذ عن أهمية وطبيعة فصل الدمج، وأدوراهم الجديدة من خلال عقد لقاء عام مفتوح (مدعم بعروض تقديمية / متحدثين ضيوف) يناقشون فيه موضوعات ذات صلة واهتمام مشترك (أهمية وجود فصل متنوع القدرات– التغيرات والمسئوليات الجديدة لهم – أهمية واساليب وتوقيت التعاون بين التلاميذ العاديين والمعاقين)، كما يحدد مواهب، ومهارات، وتفضيلات، واهتمامات التلاميذ العامه، إضافة لخبرات السفر، والرحلات الصفية الممتعه لهم، والمشاهير الذين يفضلون مقابلتهم فى الزمن الماضى أو الحاضر،.. الخ، على أن تكون ذات صلة بالموضوعات الدراسية، والأسلوب واللغة التى يفضلونها للتواصل، وتتم إما بإعداد المعلم بنفسه قائمة بها من خلال سؤال التلاميذ بشكل مباشر وتسجيلها أو إعداد وتعبئة التلاميذ لها بأنفسهم فى صورة

ملصقات أو مخططات رسومية ،(الاسم، عدد الاخوة والأخوات، اهتماماته، تفضيلاته، مهاراته،....)، وهو ما يسهم في تعرف المعلم على ذوي الاهتمامات المتشابهة والمواهب التكميلية، ومن ثم إيجاد نقطة إنطلاق مشتركة جاذبة للتلاميذ للتعلم، وإيجاد شبكة من الأقران الداعمين، وشعورهم بزملاءهم، واحترامهم وتقدير آراءهم وأفكارهم وهو ما يزيد من تجانسهم، وتقاربهم، وتركيز وصبر التلاميذ ذوى الإعاقة والإندماج فى العمل والتفاعل والراحة والرغبة فى مشاركة الآخرين، والتعاطف بينهم، وتكوين صداقات ذات معنى، وفهم للفروق الفردية ، والاستعداد لحياة الكبار في مجتمع متنوع.

الثانى : بين المعلم / وذوى الصلة من إخصائيين وإستشاريين، و وأولياء أمور التلاميذ (العاديين – غير العاديين)، و.....: وفيه يعقد المعلم وأخصائى واستشارى المدرسة لقاء مخطط مع أولياء الامور إما بالمنزل أو المدرسة أو عبر شبكات التواصل (كالفيس بوك او تليجرام / أو ايمو/ الواتس أب ..... الخ) يقوم به معلم أو أكثر من فريق العمل، يتعرفون فيه على نقاط قوة وضعف التلاميذ، وتفضيلاتهم للتعلم والمكافأة، وموقف أولياء الأمور من وجود أبناءهم بفصل الدمج، وتجربتهم مع إعاقة الأبناء، أو تميزهم ، الخ، ومدى استعدادهم كأولياء أمور للتواصل، والتعاون مع المعلم لدعم تعلم الأبناء، ومراقبة عملهم بالمنزل، وتوضيح أغراض وأساليب، وأهمية التواصل والتعاون لمصلحة أبناءهم، مع كتابة تقرير تاملى قصير عن اللقاء، ومشاركته مع الزملاء .

المرحلة الرابعه التخطيط: وفيها يخطط المعلمون فى ضوء الهدف البعيد– للشراكات والعمل التعاونى بين التلاميذ لتهيئة فرص يقدمون خلالها جهود يقرها ويقدرها شركاؤهم بمجموعات العمل، وقد يستغرق التخطيط أسابيع، تزيد أو تنقص بحسب خبرة أعضاء الفريق، وتحت اشراف خبير(مشرف تربوى، أكاديمى)، يتم دعوته لمساعدة الفريق، وتعتمد ممارساتهم بتلك المرحلة على التفكير التأملى، حيث يحللون ويقيمون إجراءاتهم أثناء التفكير فى الحل، وتحديد ما يحتاجون إلى معرفته. ويتم من خلال المناقشة وطرح الاسئلة العميقة والناقدة حول المشكلة، وقد يرى الخبير حاجة المعلمين أنفسهم لشرح محتوى معرفى لهم، أو تجريب موقف تعليمى، .... الخ.

ويتم التخطيط لبحث الدرس وفق الإجراءات التالية :

١– تحديد درس البحث : وتتم بتحديد الوحدة الدراسية ثم اختيار موضوع من دروسها، مع توضيح أسباب الاختيار سواء كانت الاسباب متعلقة بتعلم التلاميذ أو تدريس المعلمين .

٢– إجراء فريق البحث ممارسات تأملية حول الأفكار الكبرى الأربعة :

أ– الأهداف: بالرجوع لأهداف الدرس، والفصل، والوحدة، والمرحلة، إضافة لمعايير تدريس المادة، والأفكار والمفردات الرئيسية بالدرس وتحديد مدى تكاملها وارتباطها.

ب– المحتوى: يناقش من ثلاث جوانب : الأول: بطرح تساؤلات حول المعارف والمهارات والمفاهيم أو إجراء عمليات عقلية معينة لتحقيق فهم متعمق للمحتوى، والثانى: يحددون مدى حاجتهم كفريق لتعلم المادة العلمية، ووضع الحلول المناسبة لذلك(كحضور ورش عمل، محاضرة، القيام بزيارات– إجراء تجارب ...) والثالث اكتشاف العلاقات والإرتباطات بين المعارف والمفاهيم والأفكار والأنشطة بين الدروس بذات الوحدة والصفوف السابقة واللاحقه، لتحديد الخبرات السابقة للتلاميذ واكتشاف فجوات المنهج .

ج– تعلم التلاميذ : يحدد المعارف والمهارات الأكاديمية وخبراتهم السابقة حول المفاهيم المرتبطة بالدرس، واتجاهات التلاميذ نحو الدرس، والأسئلة التى يرغبون إجابتهم عنها، والصعوبات المتوقعه بالدرس، وكيف يحققون الهدف البعيد، أى كيف يتعلم التلاميذ، وكيفية توظيف الأنشطة لتحقيق الهدف البعيد، والمفاهيم التى ينبغى التركيز عليها، وجمع تلك المعلومات مع ما حصل عليه من معلومات بالخطوة الثالثة من تفضيلات، وخبرات، واهتمامات،.... وتوظيفها عند بناء مخطط الدرس المبحوث (التمهيد– أساليب التعزيز والدعم– الاستراتيجيات– الأنشطة– أساليب التقييم– التغذية الراجعه.....)

د– إجراءات التدريس: وتتم بتأمل الوسائل، والطرق التى يستخدمها المعلمين ومدى تحقيقها لأهداف التعلم، وعدد الحصص، ونوعية الأسئلة، وأدوات التقييم، وأساليب إدارة الصف، والبيئة المعززة لتعلم التلاميذ، والفجوات، وآليات مراقبة تعلم التلاميذ، مع إمكانية تأمل خريطة الوحدة التى ينتمى لها الدرس لمعرفة الدروس السابقة التى درسها التلاميذ، وكذلك دروس المراحل السابقة المرتبطة بالدرس، وتتم إما بأنفسهم أو بمساعدة الميسر أو معلمين أخرين ثم مناقشة وتقييم ما قاموا به، ثم بناء خطة الدرس، وتخطيط السبورة، وإجراء تنفيذ تجريبى للدرس قبل تنفيذ التدريس الفعلى .

٣– بناء خطة الدرس: وفيها يصمم الفريق خطة للدرس توضح مراحل سير الدرس ودور المعلم والتلاميذ وتعكس ما قام به من ممارسات تأملية حول الأفكار الكبرى (الأهداف – المحتوى– التلاميذ، وإجرءات التدريس) .

٤– تخطيط السبورة: ويتم فى ضوء خطة الدرس لتوضح مراحل سير الدرس، وصورته الكلية ليتمكن التلاميذ من الربط بين أجزاءه، ومراحل تقدمه، ويتيح لهم الفرصة للتذكر والمقارنة والمناقشة والتلخيص ومن ثم تحقيق أهداف الدرس، ويراعى تنظيمها، ووضوحها، واستخدام الألوان وتدعيمها بالملصقات والصور، وادراجها ضمن تقرير البحث.

٥– تدريس تجريبى بين أفراد الفريق: يقوم الفريق بتنفيذ درس تجريبى (١٠–١٥ ق) قبل التنفيذ الفعلى للتدريس استعداداً لمرحلة التنفيذ.

المرحلة الخامسة: مرحلة تنفيذ التدريس والملاحظة : فيها يشترك الميسر مع المعلمين فى اختيار المعلم المنفذ للتدريس، والتأكد من توافر جميع المتطلبات اللازمة للتنفيذ من أدوات، ووسائل ونسخ من خطة الدرس للملاحظين، وموعد التنفيذ، وإجراءاته، وإبلاغ التلاميذ قبل الموعد بوقت مناسب وغرض زيارة الفريق والضيوف للفصل، والتأكيد للملاحظين غرض وأسلوب الملاحظة المتبع، وعدم الحديث مع التلاميذ أثناءها، والتركيز على ممارساتهم، وتعلمهم وجمع الأدلة حوله، وتسليمهم خريطة صفية للفصل، ويمكن إجراء تصوير بالفيديو أو الصور لسلوك التلاميذ وعرضه لاحقاً ومناقشته بمرحلة المناقشة، ويلتزم منفذ التدريس بجميع الإجراءات المتفق عليها، وعدم الخروج عنها، وتهيئة مكان للمناقشة بعد إنتهاء التنفيذ.

المرحلة السادسة: مرحلة التواصل والمتابعة المشتركة بين المعلم وولى الأمر لمتابعة التعيينات والواجبات المنزلية، ودعم تعلم التلاميذ: وفيها يلعب ولى الأمر دور تشاركى تبادلى مع المعلم هدفه تحقيق نمو التلاميذ وتطوير أداءهم الاكاديمى حيث يتعاونا معاً فى تهيئة بيئة ملائمة وداعمه لتعلم وعمل واستذكار التلاميذ، وتبادل المعلومات، والكشف عن الصعوبات التى تواجههم فى تنفيذ التعيينات والواجبات المكلفين بها، ونقل الملاحظات حول التكليفات المقترحة للمعلم لتقييمها وإصدار حكماً إما بصلاحيتها للتلميذ كلا حسب قدراته وامكاناته أو حاجتها للتعديل، والإتفاق على سبل تشجيع التلاميذ على العمل ومكافأة عملهم

وممارسة المهارات – فمن المرجح أن يواجه التلاميذ صعوبات فى التنظيم الذاتى، والتحفيز، وفهم المواد التعليمية عندما لا يكون المعلم موجود بصفته (جسدياً)– وتتم على مستويين :

الأول: يتلقى ولى الأمر من المعلم : تعريف بسمات وخصائص التلميذ الشخصية والسلوكيات التي تساهم بشكل إيجابي في مشاركته فى مواقف التعلم، ومعلومات عن الاستراتيجيات التعليمية، وأساليب التقويم الخاصة به، وتوجيهات لمساعدة التلميذ في أداء تعييناته وواجباته المنزلية، على أن تكون تلك المساعدات دون إفراط حتى لا تعيق رؤية المعلم لمدى فهم واستيعاب التلميذ، مع إضفاء الطابع الشخصي لأنماط تعلم التلاميذ على توجيهاته المقدمة لولى الأمر.

الثانى: يستقبل المعلم من ولى الأمر : الملاحظات (مكتوبة أو مسجله)، والصور ولقطات الفيديو إن أمكن حول التلميذ– ويتبادل معه الأفكار من خلال وسيلة التواصل التى يتم الإتفاق عليها (كوسائل التواصل الاجتماعى كالفيس بوك، واتس أب–تليجرام) أو البريد الإلكترونى(E–MAIL) أو الجوال(MOBIL). وينظر لولى الأمر هنا بمثابة المعلم في المنزل حيث يلعب دوراً أساسيا كعضو بفريق بحث الدرس، وليس مكملاً لدوره فى تعليم التلاميذ وإنجازهم فروضهم وتعييناتهم وواجباتهم التى كلفوا بها من قبل المعلم كمرحلة تطبيقية لما تعلموه بالحصة او استعداداً وتحضيراً لما هو قادم من دروس بالحصص القادمة. وبهذا يستقبل المعلم الملاحظات ويتبادل الأفكار مع ولى الأمر، ويراقب ولى الأمر تقدم التلميذ، ويهيأ له بيئة منزلية فيزيقية ونفسية ملاءمة للتعلم.

المرحلة السابعة: مرحلة مناقشة وتنقيح وإعادة التدريس للدرس المبحوث : وتمر بخطوتين:

(أ) مناقشة الدرس المبحوث المنفذ : بعد نهاية التدريس وتسلم فريق البحث الملاحظات المكتوبة / الصور – لقطات الفيديو يجتمع الفريق وجميع الملاحظين الضيوف والمشاركين (الميسر– الزملاء– – ضيوف خارجيين – أولياء الأمور (بشخصهم/ملاحظاتهم المكتوبة) – أخرين بعد(١– ٢) يوم بغرفة للإجتماعات مجهزة لمشاهدة مقاطع الفيديو والصور، ويرأس الإجتماع أحد أفراد الفريق، ويكلف أخر بكتابة المحاور، والنقاط الرئيسه، وتوصيات الحضور، وخلال الإجتماع يرحب رئيس

الجلسة بالضيوف وأعضاء الفريق، ويوضح غرض الإجتماع، ثم يتيح الفرصة لمنفذ الدرس للتحدث عن أبرز المعينات والمعيقات التى واجهته خلال التدريس، ثم يطرح الأسئلة على المعلمين الملاحظين، ثم يتيح للخبراء تقديم التوجيهات والإرشادات لمساعدة الفريق على التطوير، وبنهاية الجلسة يشكر الرئيس الحضور على المشاركة .

(ب) مراجعة وتنقيح وإعادة تدريس الدرس المبحوث: يجتمع الفريق لتأمل توصيات وإرشادات الملاحظين والخبراء وأولياء الأمور، وتحسين خطة الدرس من خلال تصورات ومقترحات جديدة، والإحتفاظ بها، وكتابة تأملاتهم حولها لضمها لتقرير البحث النهائى– وتظل خطة الدرس تمثل مسودة حتى إكتمال دورة البحث أو إتفاق الفريق والخبراء أنه لا داعى لإعادة التدريس، وينصح فى كثير من الدورات بإعادة التدريس لتطبيق خطة الدرس فى فصل جديد ومع تلاميذ جدد، وبتنفيذ عضو أخر بالفريق– وبعد الإنتهاء من المراجعة يتم إعادة التدريس والملاحظة من ملاحظين جدد أو بنفس المجموعة السابقة، حيث يركزون على ما تم تعديله بالخطة، ثم إجراء مناقشة التدريس مرة أخرى خاصة العناصر المعدله، ثم الإستعداد والإنتقال لمرحلة كتابة التقرير.

المرحلة الثامنة مرحلة كتابة ونشر تقرير الدرس المبحوث : وفيها يتأمل الفريق جميع مراحل الدورة، ويجمعون كل الأدوات والتقارير والسجلات والصور ..... الخ، وينظمونها لكتابة التقرير الختامى، ويحتفظ بنسخه منه بالمدرسة بعد إعتماده ليستفيد منه المهتمين كالمعلمين الجدد / الباحثين، ويقدم إما ورقياً أو الكترونياً، ويشمل(موضوع بحث الدرس بالغلاف الخارجى– أسماء أعضاء الفريق – مقدمة– تأملاتهم حول ميثاق العمل، والخطة الزمنية من مواعيد الإجتماعات والأنشطة والدعوات والمشاركون ومصادر التعلم– خطة التقارب بين التلاميذ، ومع الإخصائيين وأولياء الأمور، التأملات حول تحديد درس البحث وضبط الهدف البعيد والتخطيط بتحديد الأهداف والمحتوى وإجراءات التدريس، والتنفيذ، وإجراءات الملاحظة، وأساليب التواصل، واستقبال ملاحظات أولياء الامور، والمناقشة والمراجعة وإعادة التدريس، وأسلوب كتابة تقرير بحث الدرس) مع إرفاق جميع المسودات، والصور، ومقاطع الفيديو، .... الخ لتوثيق العمل، وتبادله مع الزملاء ويمكن مشاركة التقرير

النهائى فى شكل عروض تقديمية– مطويات عبر شبكات التواصل، ملفات PDF–WORD –Flip Book Page.....الخ).

وقد عرضت الباحثة دورة بحث الدرس المطورة فى صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس للتعرف على وجهة نظرهم فى المراحل الإجرائية التى أضيفت للدورة (من حيث موضعها بالنسبة للمراحل التى تسبقها والتى تليها – إجراءاتها)، وضبط بعض الإجراءات بالمراحل الموجودة فعلياً لتتماشى الإجراءات بشكل منطقى، والتحقق من صلاحيتها لتكون أساس لبرنامج تدريبى لمعلمى الدراسات الاجتماعية، وفى ضوء آراء المحكمين* تم إجراء بعض التعديلات اللغوية المطلوبة، وإجراء مزيد من التوضيح لإجراءات المراحل المضافة للدورة لتمييزها عن إجراءات غيرها من المراحل، وأصبحت فى صورتها النهائية (راجع الإجابة عن السؤال الثانى بالبحث)

وفى ضوء العرض السابق ترى الباحثة أن دورة بحث الدرس المطورة يمكن أن تكون أساساً جيداً لبناء برنامج تدريبى ملائم لاحتياجات معلم الدراسات الاجتماعية بفصول الدمج لما تتيحه من آليات وإجراءات تهيئ للمعلم فرص لإقامة مجتمع تعليمى شامل للتلاميذ قائم على التقدير وإحترام الإختلاف، وتقبل الأخر، ومشاركة ذوى الصلة بتعلمهم بشكل قائم على الثقة والإحترام والتقدير، وفرص للعمل الجماعى مع أخرين داخل وخارج المدرسة حيث الحصول على المساندة الوجدانية والدعم، ومشاركة الخبرات والمقترحات لتطوير التدريس، وهو ما سينعكس إيجاباً على ثقة المعلم بذاته، وقدرته على حل المشكلات، وتقليل إحساسه بعدم الكفاءة، وتجنب فرص الفشل واختزال شعوره بالقلق والتوتر، وهو ما يمكن أن يساهم فى تحسين ظروف عمل المعلمين ومعالجة مصادر شعورهم بالضغط وتمكنهم من التدريس الشامل بنجاح، وهو ما أوصى به Galaterou ; Antoniou, فى دراسته التى أجراها فى عام (٢٠١٧) بإجراء مزيد من البحوث للكشف عن العوامل التى تتسبب فى توتر المعلم واقتراح طرق لتحسين ظروف عمله وتمكينه من التنفيذ الناجح للتعليم الشامل.

* ملحق ١

للإجابة عن السؤال الثالث من اسئلة البحث ونصه ما أسس ومكونات البرنامج التدريبى القائم على دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج الشامل؟ ، اتبعت الباحثة ما يلى:

(أ)– وضع أسس لبناء البرنامج من خلال الرجوع للأدبيات، والدراسات السابقة الخاصة بفلسفة ومتطلبات نظام الدمج الشامل، ودورة بحث الدرس كمدخل للتنمية المهنية، وصياغتها بصورة مبدئية، وعرضها على مجموعة من المحكمين(*) وفى ضوء مقترحاتهم أصبحت في صورتها النهائية(**)

(ب) بناء محتوى البرنامج المقترح : وتم حسب الخطوات التالية :

١– تحديد أهداف البرنامج التدريبى

أ– الهدف العام : بناء برنامج تدريبى قائم على دورة بحث الدرس المطوة فى ضوء فلسفة الدمج الشامل لتنمية ممارسات التدريس الشامل، والكفاءة الذاتية، وخفض قلق التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية .

ب– الأهداف الإجرائية : وتمثلت فى مجموعة من الأهداف، تم توضيحها بجلسات البرنامج التدريبى.

٢– تحديد الموضوعات التى يغطيها البرنامج التدريبى(***) وتمت فى ضوء :

*** الأهداف التعليمية للبرنامج * الدراسات والمراجع المتخصصة ذات الصلة بفلسفة تدريس تلاميذ فصل الدمج الشامل، ومتطلبات تعليمهم * اتجاه التنمية المهنية القائم على دورة بحث الدرس التأملية * دراسة استطلاعية لمعلمى الدراسات الاجتماعية لتحديد مستوى أداءهم للممارسات الشاملة، ونوعية الصعوبات التى تواجههم، واحتياجاتهم التدريبية * فى صورة استبيان مغلق مفتوح مكون من(٤) أسئلة ، وفى ضوء نتائجها تم إعتبار كل صعوبة ، واحتياج تدريبى تزيد نسبته المئويه عن ٣٣ % هى صعوبة ومعوق أساسى، واحتياج تدريبى حقيقى للمعلمين، ويمثل موضوع أساسى للبرنامج .**

٣– تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية: حُدد لكل موضوع بالبرنامج المقترح، مجموعة من الأنشطة الفردية والجماعية، قدمت فى شكل أوراق عمل للمعلمين، وكذلك مجموعة من

* ملحق ١
* *ملحق ٧

مواد، ووسائل، ومصادر التعلم، وتمثلت فى عروض تقديمية POWER POINT، ولقطات الفيديو، ومواقع الكترونية، ونصوص شعرية، وكتب الدراسات الاجتماعية للصفوف(٤–٥–٦)، وصور، ورسوم، وخرائط، ونماذج لخطط تعلم فردى، ونماذج خطط برامج إثرائية، ونماذج لتقارير دروس بحث الدرس، إضافة للأقلام والألوان، والأوراق، سبورة – لاب توب ..... الخ .

٤.– تحديد أساليب التدريب: لما كان البرنامج التدريبى هو برنامج للتطوير المهنى قائم على دورة بحث الدرس المطورة فى ضوء فلسفة الدمج الشامل لتنمية ممارسات التدريس الشامل، والكفاءة الذاتية، وخفض قلق التدريس، قامت الباحثة باستخدام أساليب(المحاضرة– الحوار والمناقشة– العصف الذهنى– العمل الجماعى التعاونى– لعب الأدوار – فكر زاوج شارك – التطبيقات العملية) للجلسات التدريبية لتهيئة المعلمين للموضوع وتوضيح الخلفية النظرية للدورة المطورة، وتعزيز معتقداتهم التربوية، وشرح مراحل وإجراءات الدورة المطورة .

٥– تحديد أساليب التقييم : وأتخذ صورتين أساسيتين : البنائي: من خلال تقييم مناقشات المعلمين والباحثة، وأداءهم للأنشطة المتضمنة بأوراق العمل، والنهائى: المتمثل في تطبيق أدوات البحث بعديا، إضافة للتقييم القبلى ببداية اليوم التدريبى للربط بين الجلسات التدريبية.

٦– عرض البرنامج التدريبى على مجموعة من المحكمين* للتأكد من صلاحيته ومناسبته للغرض الذى أعد من أجله، وفى ضوء ملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات وأصبح فى صورته النهائية، وتكون من:

أ– دليل المدرب***: وينقسم لجزئين الأول:ويضم جلسات اليوم من ١–٤، والثانى جلسات اليوم ٥–٦ ، وتضمن الدليل مقدمة لتعريف المدرب بأسس وأهداف البرنامج – مكوناته – الفئة المستهدفه – متطلبات التنفيذ– مدته– أساليب التدريب– إرشادات عامة للمدرب، – الجلسات التدريبية : حيث تم عرض كل جلسة بعناصرها (عنوان الجلسة التدريبية، أهدافها، أساليب التدريب، الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الجلسة– المادة العلمية –

* ملحق ١

الأنشطة التدريبية المطلوبة من المعلمين للتأكد من اكتسابهم خبرات البرنامج المقترح – النشاط الختامى لليوم التدريبى)

ب– دليل المتدرب ****: وينقسم لجزئين الأول ويضم جلسات اليوم من ١–٤ ، والثانى: جلسات اليوم ٥–٦ وتضمن الدليل مقدمة لتعريف المتدرب بأسس وأهداف البرنامج – مكوناته – الفئة المستهدفه – متطلبات التنفيذ– مدته– أساليب التدريب– إرشادات عامة للمتدرب، – الجلسات التدريبية : حيث تم عرض كل جلسة بعناصرها(عنوان الجلسة التدريبية، أهدافها، أساليب التدريب، الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الجلسة– المادة العلمية – الأنشطة التدريبية المطلوبة من المعلمين للتأكد من اكتسابهم خبرات البرنامج المقترح – النشاط الختامى لليوم التدريبى) .

ج– كما تضمن دليل المدرب والمتدرب مجموعة من المراجع والمصادر التي تم الرجوع اليها فى إعداد محتوى البرنامج، يمكن للمدربين والمتدربين الرجوع إليها لمزيد من المعلومات

٧– طبق البرنامج** على عينة البحث المكونة من (٢٤) معلم حيث طبق الإختبار القبلى لأدوات البحث، ثم كان االتدريب على البرنامج حيث قامت الباحثة بالتدريب (٢٥) ساعه لمدة ست أيام، كل يوم بمعدل (٤) ساعه + ١٥ ق راحة بين الجلستين، وبعد إنتهاء التدريب قامت بالاختبار البعدى.

للإجابة عن أسئلة البحث من السؤال (الرابع–الثامن) اتبعت الباحثة ما يلى:

أولاً: إعداد أدوات البحث : قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية : هدف البحث قياس أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج دورة بحث الدرس المطورة، فى تنمية ممارسات التدريس الشامل، والكفاءة الذاتية وخفض قلق التدريس، وهو ما تطلب إعداد قائمة بممارسات التدريس الشامل، وبطاقة ملاحظة، ومقياس لكلاً من الكفاءة الذاتية، وقلق التدريس من خلال الخطوات التالية:

* * ملحق ٧
*** ملحق ٨
**** ملحق ٩

أ -إعداد قائمة ممارسات التدريس الشامل: تم إعداداه وفق الإجراءات التالية:

١– الرجوع للدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة كدراسة عامر، (2012/1433)، عبدالسلام وأخرون (٢٠٢٠)، و(ÇOPUR,2019)، (Galaterou; Antonio ,2017,p644)، ودراسة (Gavish,2017)، ودراسة (و(SHARMA,GEORGE,2016)، ودراسة (Willis,2007,p8–36).

٢– ترجمة مفاهيم فلسفة الدمج ومبادئ ومتطلبات التدريس الشامل، وأدوار معلم فصل الدمج الشامل، وحاجات تلاميذ الفصل إلى ممارسات ينبغي أن يقوم بها.

٣– تقسيم الممارسات إلى سبعة مجالات أساسية تمثل ممارسات أساسية ، وهي العمل ضمن فريق، إعداد خطة الدرس، إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية، التهيئة للدرس وطرح الأسئلة، تقديم التغذية الراجعه والتعزيز، إدارة الصف، التقييم، ويندرج تحت كل ممارسة اساسية مجموعة من الأداءات السلوكية المعززة لها بإجمالى (٩٤) أداء سلوكى)، مع مراعاة وضوح الصياغة.

٤ – ضبط القائمة المبدئية للممارسات: بعد تحديد قائمة الممارسات، وللتأكد من صدقها، وسلامتها عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين*؛ وفى ضوء آرائهم أجريت التعديلات المطلوبة تمثلت فى استبعاد بعض الأداءات المتشابهه، وإعادة صياغة بعض الأداءات وبعض التعديلات اللغوية، وأصبحت القائمة مكونه من(٨٢) ممارسة . ٥– إعداد القائمة النهائية للممارسات: تكونت القائمة النهائية من سبعة مجالات رئيسية بإجمالى(٨٢) ممارسة . وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الرابع بتحديد ماهية وشكل قائمة ممارسات التدريس الشامل اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية.**

ب - إعداد بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس الشامل

- **الهدف من البطاقة : قياس أداء معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية لممارسات التدريس الشامل لتلاميذ فصل الدمج قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.**

* ملحق ١
** ملحق ٣

تحديد محاور البطاقة : بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية قامت الباحثة بـــــ :

١– الرجوع لقائمة ممارسات التدريس الشامل السابق الإشارة إليها، ووضعت ممارساتها بمحاورها الرئيسية والفرعية فى بطاقة سميت" بطاقة ملاحظة أداء معلمى الدراسات الاجتماعية فى ممارسات التدريس الشامل"، وقسمت البطاقة لثلاث بطاقات فرعية لسهولة تطبيقها وشملت بطاقة قبل التدريس (٢٣ /أداء سلوكى)، وبطاقة أثناء التدريس (٤١ /أداء سلوكى) وبطاقة ما بعد التدريس (١٨ /أداء سلوكى) .

٢– ترجمة جميع الممارسات لأداءات يمكن ملاحظتها، العمل ضمن فريق (١٣ /أداء سلوكى)، إعداد خطة الدرس(١٢ /أداء سلوكى)، إعداد الأنشطة (٨ /أداء سلوكى)، والتهيئة للدرس وطرح الأسئلة (١١ /أداء سلوكى)، تقديم التغذية الراجعه والتعزيز(١١ /أداء تدريسى سلوكى)، إدارة الصف(١٣ ممارسة /أداء سلوكى)، والتقييم (١٤ /أداء سلوكى).

٣– قدر أداء المعلم على كل أداء معزز لممارسة رئيسه وفقاً لتدرج ثلاثى، وتصحح الدرجات(٣–٢–١) على التوالى = ٢٤٦ درجه، (ثلاث) درجات للأداء بمستوى التمكن المطلوب، و(درجتان) للأداء بمستوى متوسط أقل من المطلوب، و(درجة) واحدة للأداء بمستوى ضعيف، مستوى متدن أو المبتدئ، و(صفر) إذا لم يؤد مطلقاً ، ويلزم مستخدم البطاقة مراجعة دفتر المعلم لتحضير الدرس، وتقارير الاجتماعات – إن وجدت–، ومناقشته قبل وبعد الانتهاء من الدرس بهدف استكمال ملاحظة الأداءات لتلك المراحل، وتعبر الدرجة المنخفضة عن أداء منخفض، والمرتفعة عن أداء مرتفع للممارسات.

حساب صدق وثبات بطاقة الملاحظة : اعتمدت الباحثة على :

(*) صدق المحتوى (المحكمين) : تم عرض بطاقة ملاحظة الأداء في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوى، للتحقق من ملائمة الصياغة اللغوية للأداءات، وفى ضوء آراء المحكمين* تم

* ملحق ١

استبعاد بعض الأداءات المتشابهة، وإعادة صياغة لبعض العبارات، وإجراء بعض التعديلات اللغوية المطلوبة ، وأصبحت فى صورتها النهائية*.

(*) حساب ثبات بطاقة الملاحظة : وتمت من خلال الثبات عبر الأفراد (الباحثة– وزميلة) حيث تم حساب مدى الاتفاق بين نتائج الملاحظة التى قامت بها الباحثة لأداء العينة، ونتائج الملاحظة التي قامت بها الزميلة، وتم القيام بملاحظة (١٠) معلمين في أدائهم لممارسات التدريس الشامل، كما وردت في بطاقة الملاحظة .وقد استخدمت الباحثة معادلة(Cooper, 1973) للتحقق من الثبات عبر الأفراد(العجرمى، ٢٠١١،ص ١٠٩– ١١٤) وهى الثبات عبر الأفراد = عدد نقاط الاتفاق / عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف X 100 =

وقد بلغ معامل الاتفاق الكلي بين الملاحظين (0.87) وهي قيمة عالية تدل على ثبات جيد لبطاقة الملاحظة .

ج – إعداد مقياس الكفاءة الذاتية: تم وفق الإجراءات التالية:

- الهدف من المقياس: قياس مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.
- تحديد محاور المقياس : تم من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية مثل دراسة (Gordon,2017)، .(Ika,2018a)، و Ika; Wiwin (2018b)) ، (2020) (CHACON ., MARTINS,; (Mintz,2019)، وتكون المقياس فى صورته الأولية من خمس محاور رئيسيه (المعرفة بفلسفة الدمج والفئات المدمجه، كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ– كفاءة التقييم– كفاءة العمل الجماعى)، ضمت(٤٠) مفردة وزعت فى محاوره الرئيسيه.
- صدق المقياس : للتأكد من صدق المقياس تم عرضه فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، المتخصصين فى علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس(*) ، للحكم على مدى صلاحيته ومدى ارتباط كل مفردة بالبعد الذى تنتمى إليه، ومعرفة مدى

* ملحق ٤
*** ملحق ٥

وضوح كل مفردة، وتم عمل التعديلات في ضوء أراء المحكمين، والتى تمثلت فى حذف بعض العبارات غير الملائمة لهدف المقياس، وإعادة صياغة لبعض العبارات.

- التجربة الإستطلاعية للمقياس :

– حساب زمن المقياس ووضوح عباراته : تبين أن متوسط الزمن الذي استغرقه جميع المعلمون(ن=٢٠ / غير عينة البحث الأساسية) للإنتهاء من إجابة جميع عبارات المقياس هو(٢٥) دقيقة + (٥ ق) للتعليمات = ٣٠ ق، ووضوح العبارات لهم .

– حساب ثبات المقياس :تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس (بينهما ١٥ يوم) وبلغت قيمته ٠.٨٣ ، وهو معامل مناسب.

الصورة النهائية للمقياس*** :تكون المقياس في صورته النهائية من (٣١) عبارة ضم محور المعرفة بفلسفة الدمج والفئات المدمجه العبارات من (١–٦)، ومحور كفاءة التخطيط العبارات من (٧–١٢)، ومحور كفاءة التنفيذ العبارات من (١٣–١٨)، ومحور كفاءة التقييم العبارات (١٩–٢٥)، ومحور كفاءة العمل الجماعى العبارات من (٢٦–٣١)، موزعة على خمس استجابات (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وتقدر الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) للعبارات الموجبة، وتعكس الدرجات للعبارات السالبة؛ وبذلك تكون الدرجة العظمى (١٥٥) درجة ، والصغرى(٣١) درجة، وتعبر الدرجة المنخفضة عن كفاءة ذاتية منخفضة، والمرتفعة عن كفاءة ذاتية مرتفعه.

د: إعداد مقياس قلق التدريس : تم وفق الإجراءات التالية :

- الهدف من المقياس: تحديد مستوى قلق التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.
- تحديد محاور المقياس: أطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التى تناولت قلق التدريس مثل دراسة (حبيب، ٢٠١٦)، ،(زبيرى؛ ٢٠١٧)، (على، ٢٠١٧)، و(محمد، ٢٠١٨)، (Chen&Schussler, 2020)، (McMinn; Aldridge, 2019)، (Liu ; Yi,2020)، ، وفى ضوء ذلك تضمن

المقياس فى صورته الأولية من ثلاثة محاور رئيسيه هى (ما قبل التدريس – أثناء التدريس– ما بعد التدريس) تقيس القلق من عبء العمل والقدرة على تلبية التوقعات(العبارات ١، ٢، ٤،٦،، ١١، ١٩، ٢٢،٢٣، ٣٠)، وتحمل المسئولية عن راحة وسلامة ونتائج التلاميذ وضبط سلوكهم(العبارات ٥، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨)، والتعامل مع ذوى الصلة بتعلم التلاميذ (العبارات ٣، ١٠، ٢٠ ، ٢١ ،٢٤ ـ ٢٥ ، ٢٦، ٢٧ ، ٢٨، ٢٩) – ضمت (٣٠ مفردة) موزعة فى محاوره الثلاث الرئيسيه .

- صدق المقياس : للتأكد من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على المحكمين المتخصين فى المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوى*، للحكم على مدى صلاحيته وارتباط عباراته بأبعاد المقياس، وتم عمل التعديلات في ضوء أراءهم، والتى تمثلت فى اختصار صياغة بعض العبارات، وبعض التعديلات اللغوية.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس :

– حساب زمن المقياس ووضوح عباراته: تبين أن متوسط الزمن الذي استغرقه جميع المعلمون (ن=20 / غير عينة البحث الأساسية) للانتهاء من إجابة جميع عبارات المقياس هو (٢٠) دقيقة + (٥ ق) للتعليمات = ٢٥ ق، ووضوح العبارات لهم.

– حساب ثبات المقياس :تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس (بينهما ١٥ يوم) وبلغت قيمته (٠.٨٥)، وهو معامل مناسب.

- الصورة النهائية للمقياس** : تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة موزعة على ثلاث استجابات دائما / احيانا / ابدا ، وتقدر الدرجات وتقدر الدرجات(٣، ٢، ١) للعبارات السالبة، وتعكس للعبارات الموجبة، وهكذا فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٣٠–٩٠)، وكلما اقتربت استجابة المعلم من الدرجة (٩٠) فهذا يعنى أنه يعانى من قلق مرتفع، اما اذا اقتربت من الدرجة (٣٠) فهذا يعنى انخفاض مستوى القلق عنده، وبهذا يعكس اتجاه الدرجات أن المعلمين الذين يحصلون على درجة منخفضة هم الاقل قلقا والعكس صحيح.

* ملحق ١
** ملحق ٦

ثانياً :التصميم التجريبي وإجراءات التجربة:

اتبع البحث الحالي المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة وفقا للخطوات التالية:

* **اختيار مجموعة البحث: تم التواصل مع الموجه العام للدراسات الاجتماعية بإدارة الزيتون التعليمية، وموجه المادة بحى الأميرية بالقاهرة بعد الحصول على موافقة الأمن بإجراء تجربة البحث، والحصول على موافقتهما وإشرافهما على إجراء التجربة، واختارت الباحثة عينة قصدية من معلمى الدراسات الاجتماعية القائمين فعلياً بالتدريس لتلاميذ فصل الدمج، وحصلت على موافقتهم كتابياً على المشاركة فى التدريب بناء على رغبة التوجيه الفنى بالإدارة، وتحت اشرافه بلغ عددهم (٢٤) معلم ومعلمه للعام الدراسى ٢٠٢٠ – ٢٠٢١.**
* **تنظيم جلسة تمهيدية للمعلمين : نظمت الباحثة جلسة تمهيديه للمعلمين بمدارسهم لتعريفهم بالبرنامج التدريبي وأهدافه واهميته، وخطوات التنفيذ والمتابعة، وإعلانهم بموعد التدريب ومدته، ومتطلباته البعديه .**

ثالثاً: التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق أدوات البحث على العينة بالمدارس حيث وزعت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس القلق التدريسى، ثم قامت بملاحظة أداء المعلمين لمدة اسبوعين، وذلك بالفصل الدراسى الأول من يوم ٢٥/ ١١ / ٢٠٢٠ – ٣/ ١٢/ ٢٠٢٠ .

رابعاً تطبيق البرنامج المقترح : من خلال الإجراءات التالية :

- **الإتفاق مع مدير مدرسة بن رشد الرسمية للغات بإدارة الزيتون التعليمية على استضافة المدرسة للبرنامج التدريبى بمعمل الوسائط، تحت إشراف موجه المادة بالإدارة والحى، والحرص على إتباع الإجراءات الإحترازية أثناء التدريب (ترك مسافة – إرتداء الكمامة – توفير كحول ومطهرات) .**
- **توفير أقلام– أوراق– ألوان– دبابيس–..... بعدد مناسب لعدد المتدربين لتنفيذ الأنشطة المطلوبه.**
- **إنشاء جروب WHATS APP – ضم الباحثة، وجميع المتدربين، وموجه المادة – بحيث يتاح للباحثه سهولة وسرعة التواصل مع المعلمين، والموجه، وتوفير المادة التدريبية**

للاطلاع والإحتفاظ بالمحتوي، ومتابعة إعداد خطط الدروس التعاونية تطبيقاً لمراحل وإجراءات مدخل بحث الدرس .

- تنفيذ البرنامج لمدة (٦) أيام على إسبوعين بمعدل كل اسبوع ثلاث أيام، نظراً لظروف عمل المعلمين، وانتشار فيروس كورنا، وتم الأسبوع الأول (٢٩، ٣٠ / ١١–٢٠٢٠، ١٢/١ –٢٠٢٠)، والأسبوع الثانى(١٣–١٥ / ١٢ /٢٠٢٠) بينهما فارق اسبوع تأجيل بسبب الانتخابات (تسليم المدرسة كلجنه انتخابية وإجراء الانتخابات (الاحد، والأثنين والثلاثاء٦–٨ / ١٢ – ٢٠٢٠)
- تطبيق البرنامج التدريبى فى مناخ من الحوار والمناقشة وتبادل الخبرات والمعلومات بين المعلمين.
- تقسيم المعلمين لمجموعات وتكليفهم بإختيار أحد الدروس لبحثها تطبيقاً لدورة بحث الدرس بعد الإنتهاء من البرنامج التدريبي، واعتبار موجه المادة على مستوى الحى ميسر عمل الفرق البحثية، تمهيداً لملاحظة الأداء بعد التدريب، وتم من ٢٠٢٠/١٢/٢٠– ٢٠٢٠/١٢/٣٠
- متابعة عمل المعلمين عبر الواتس أب Whats App بعد إنتهاء البرنامج ، مع تبادل الحوار والمناقشة معهم، وتقديم المساعدة عند الحاجه (من قبل الباحثة)

ملاحظات على التطبيق

- زودت الباحثة موجه المادة بنسخة من البرنامج التدريبى إستعدداد للعمل كميسر، ومراقب لممارسات المعلمين لما له من خبرة كبيرة، والإتفاق مع مديرى المدارس أثناء عرض الموافقة الأمنية على تخصيص وقت بالجدول المدرسى للتخطيط المشترك خلال اليوم الدراسى للمعلمين ومكانًا مناسباً لدراسة الدروس .
- اختار ميسر الفريق(موجه المادة) التواصل،وتقديم الاستشارات مع الباحثة وفرق الدرس المبحوث عبر جروب الواتس الذى تم إنشاءة اثناء عقد البرنامج التدريبى، إضافة لبرنامج ZOOM بمواعيد يتم الإتفاق عليها مسبقاً .
- نظرا لإنشغال موجه المادة بأعمال التوجيه وعدم استطاعته الحضور لكل المعلمين أثناء الملاحظة النهائية (مرة لكل مدرسة) كان يكتفى بمشرف المادة بالمدرسة، وبقية أعضاء الفريق .

- واجه المعلمون مشكلة انخفاض نسب حضور التلاميذ للمدرسة حيث تراوحت ببعض الفصول ما بين (٥٠%– ٧٠%) من الكثافة الفعلية للفصل (٢٥– ٣٥/ ٥٠ تلميذ)، والبعض الأخر نسبة (٦٣.٦%–٧٢.٧ %) من الكثافة الفعلية للفصل (٣٥– ٤٠ / ٥٥ تلميذ) بسبب انتشار فيروس كورونا.
- اعتمدت الباحثة المخطط الذى وضعه المعلمون لضمان إستمرارية حضور التلاميذ للمدرسة فى الأيام المحددة لهم لتتمكن من ملاحظة أداء المعلمين، حيث أبلغوا التلاميذ وأولياء أمورهم بضرورة إلتزام التلاميذ بالحضور فى الأيام المحددة وقيامهم بتدريس بعض الحصص للدروس الصعبة، وإجراء المراجعات لبقية الدروس، مع إجراء تقييم لأداءهم وإعتماده كتقييم نهائى لهم فى حالة إلغاء بقية أيام الفصل الدراسى .
- إعتمد المعلمون تطبيق الواتس أب للتواصل، والمناقشة مع أولياء الأمور لسهولته فى الاستخدام وسرعة تداول وتبادل المعلومات والملاحظات المكتوبة والمصورة حول أداء التلاميذ بالمنزل.
- أبلغ المعلمون أولياء الأمور بتلقى أبنائهم واجبات وتكليفات منزلية لمزيد من التدريب وتحسين الأداء، وعليهم تيسير بيئة تعلم مناسبة لهم، وإبلاغهم بالملاحظات (صعوبة فى الأداء– تعليمات غير مفهومه– المدة الزمنية للتنفيذ –..... الخ) عبر الواتس أب، وهو ما شجع أولياء الأمور على التواصل .
- اعتمدت الباحثة أيام الأحد– الاثنين – الثلاثاء – الخميس لإجراء الملاحظات بالمدارس لإقتصار حضور تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس بها .
- طلب موجه المادة الحضور فى بداية البرنامج التدريبى لإفتتاحه، والحصول على نماذج للجلسات التدريبية المنعقدة بشكل يومى لرفع نماذج منها (صور–فيديو) على الموقع الإلكترونى للإدارة التعليمية، وقد لبت الباحثة الطلب بإرسالها يومياً عبر جروب الواتس أب .
- عقدت الباحثة جلسة مع عينة الدراسة بعد إنتهاء التجربة لأخذ أراءهم حول البرنامج التدريبى، وقد أكدوا على النقاط التالية :

١– البرنامج التدريبى مناسب ومتماشى مع احتياجاتهم، والأنشطة متنوعة والإخراج الفنى للدليل جذاب .

٢– رغبة المتدربين فى إحتواء البرنامج على مزيد من التدريبات حول تطبيق الممارسات الشاملة، والتعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ، وضعف دافعيتهم لأهميتها المباشرة لعملهم .

٣– الدورة المطورة تحتاج منهم لمزيد من التكرار لتحقيق أقصى فائدة منها، خاصة مع انتظام حضور التلاميذ للمدرسة وهو ما وافقتهم عليه الباحثة

٤– الدور الذى يلعبه الزملاء فى العمل القائم على التعاون، وتبادل الخبرات دور عظيم سيحرصون علي استمراريته لتحقيق ممارسات التدريس الشامل بفاعلية .

٥– تعاون وتكاتف مدير المدرسه، والتوجيه، وولى الأمر مع المعلمين ودعمهم لعملهم، كان له أثر كبير فى تطور أداءهم، وهو ما لمسوه بعد إنتهاء تطبيق التجربة، وطالبوا التوجيه بوضع آليه اشرافيه وتنفيذيه له.

٦– استحسن المعلمون تبادل تقارير الدرس المبحوث بين المعلمين فى صورة ملفات WORD , PDFوهو ما مكنهم من الاحتفاظ بها (الكمبيوتر – الايميل – موقع المدرسة) وامكانية الرجوع لها فى أى وقت، والإستفادة من خبرات الآخرين، كما أشار البعض أن فكرة التقارير(Flip Book Page) كانت مميزة وجذابة

٧– انتشار فيروس كورونا صعب من مهمة عمل وتواصل المعلمين مع التلاميذ وأولياء الأمور، وأثر فى ظهور أداءت تدريسية بعينها وتدنى أخرى وهو ما وافقتهم عليه الباحثة.

خامساً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث مقياس قلق التدريس والكفاءة الذاتية، وإجراء ملاحظة ممارسات التدريس الشامل بعدياً، بعد مرورهم بخبرات البرنامج المقترح. بداية من يوم (الاحد الموافق ٢٠/ ١٢– الأربعاء ٣٠ / ١٢/ ٢٠٢٠) .

سادساً :المعالجة الاحصائية للبيانات:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث، تم رصد درجات العينة، وإجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام برنامج SPSS ، ونظراً لصغر حجم العينة حيث بلغ (٢٤) معلم كان على الباحثه استخدام اختبار لابارامترى تمثل فى اختبار ويلككسون للرتب Wilcoxon Signed Ranks Test، وتطبيق معادلة حجم الأثر ذات

$$ر = \frac{z}{\sqrt{}}$$

(عبد المحسن، ٢٠١٩،ص٨٣)

الارتباط برتب العينات الصغيرة ، وتفسير درجة حجم الأثر فى ضوء معايير قياس حجم الاثر (٠.٣–٠.٥ تاثير ضعيف ، ٠.٦ – ٠.٨ تاثير معتدل، ٠.٨ فأكثر تأثير كبير)، وفيما يلي عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

أولا :النتائج المتعلقة بممارسات التدريس الشامل : صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلاله (0.01) بين الرتب الموجبه والرتب السالبة لمعلمى الدراسات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة ممارسات التدريس الشامل لصالح التطبيق البعدي وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون وجاءت النتائج كما يعرضها جدول (١)، كالتالى:

جدول (١)

يوضح قيمة z لدلالة الفرق بين القياسين القبلى والبعدى وحجم تأثير البرنامج التدريبى فى تنمية ممارسات التدريس

المحور	العدد	التطبيق	المتوسط	الإنحراف المعيارى	الرتب		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلاله	حجم التأثير
العمل ضمن فريق	٢٤	القبلى	١٨.٤٥	٢.٣٥	الموجبة	٢٤	١٢.٥	٣٠٠	٤.٣٠٧	٠.٠٠	٠.٨٩٧
	٢٤	البعدى	٢٣.٣٣	٣.٣١	السالبه	٠.٠	٠.٠	00			
إعداد خطة الدرس	٢٤	القبلى	١٧.٥٨	٣.٢١	الموجبة	٢٤	١٢.٥	٣٠٠	٤.٣٠٢	٠.٠٠	٠.٨٩٦
	٢٤	البعدى	٢٢.١٦	٣.٢٢	السالبه	٠.٠	٠.٠	00			
إعداد وتنفيذ الأنشطة	٢٤	القبلى	١٤.٢٠	٢.٨٥	الموجبة	٢٤	١٢.٥	٣٠٠	٤.٢٩٩	٠.٠٠	٠.٨٩٥
	٢٤	البعدى	١٨.٣٧	٣.٢١	السالبه	٠.٠	٠.٠	00			
التهيئة وطرح الأسئلة	٢٤	القبلى	١٥.٦٦	٢.٢٧	الموجبة	٢٤	١٢.٥	٣٠٠	٤.٣٠١	٠.٠٠	٠.٨٩٦
	٢٤	البعدى	١٩.٧٩	٢.١٠	السالبه	٠.٠	٠.٠	00			
التغذية الراجعة والتعزيز	٢٤	القبلى	16.50	2.48	الموجبة	٢٤	١٢.٥	٣٠٠	٤.٣٠٤	٠.٠٠	٠.٨٩٦
	٢٤	البعدى	20.08	٢.١٦	السالبه	٠.٠	٠.٠	00			
إدارة الصف	٢٤	القبلى	17.66	2.58	الموجبة	٢٤	١٢.٥	٣٠٠	4.30٧	٠.٠٠	٠.٨٩٧
	٢٤	البعدى	20.75	2.25	السالبه	٠.٠	٠.٠	00			
التقييم	٢٤	القبلى	16.37	2.26	الموجبة	٢٤	١٢.٥	٣٠٠	4.31٠	٠.٠٠	٠.٨٩٧
	٢٤	البعدى	19.٨٧	1.7٠	السالبه	٠.٠	٠.٠	00			
الكلى	٢٤	القبلى	١١٦.٤٦	٥.٨٦	الموجبة	٢٤	١٢.٥	٣٠٠	٤.٢	٠.٠٠	٠.٨٧٥
	٢٤	البعدى	١٤٤.٣٨	٨.١٣	السالبه	٠.٠	٠.٠	00			

بدراسة الجدول(١) يتضح وجود دلالة إحصائية لقيمة z بالكلى وبكل محور على حده عند مستوى(٠.٠٠) ويدل هذا على وجود فرق ذو دلاله إحصائية بين الرتب السالبة والموجبة فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة لصالح البعدى لأن متوسطات الرتب الموجبة بلغت (١٢.٥) أكبر من قيمة متوسطات الرتب السالبه والتى بلغت (٠.٠) وتؤكد تلك النتيجة صحة الفرض الاول، كما يوضح الجدول أيضاً أن قيمة حجم التأثير للبرنامج (٠.٨) وهو تأثير معتدل، وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت استخدام دورة بحث الدرس التقليدية والاداء والكفاءة التدريسية للمعلمين كدراسة الثقفى (٢٠١٩) عبدالباسط (٢٠١١)، عمر (٢٠١٨)، ومرواد (٢٠١٤)، ويحيى (٢٠١٤)،

ودراسة(Arslan,2019)،(Aimah, Ifadah& Bharati ,2017)، (Gutierez,2015)، (Harsono ,2016)، (Masyhud, 2018)، (Wasyl et al,2015) التى أشارت لفاعلية دورة بحث الدرس التقليدية فى التنمية المهنية للمعلمين بالمدارس الابتدائية، وتحسين أدائهم التدريسي، وتعزيز الممارسات التعليمية، والثقة بمواجهة المشكلات. وفى ضوء ما سبق يمكن للباحثة قبول الفرض الأول، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الخامس .

ثانياً: النتائج المتعلقه بالكفاءة الذاتية لتدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ فصل الدمج الشامل:

صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلاله (0.01) بين الرتب الموجبه والرتب السالبة لمعلمى الدراسات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون وجاءت النتائج كما يعرضها جدول(٢)، كالتالى:

جدول (٢)

يوضح قيمة z لدلالة الفرق بين القياسين القبلى والبعدى وحجم تأثير البرنامج التدريبى فى تنمية الكفاءة الذاتية

المحور	العدد	التطبيق	المتوسط	الإنحرا ف المعيارى	الرتب		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلاله	حجم التأثير
المعر فة بفلسفة الدمج	٢٤	القبلى	14.٦٦	١.٢٩	24	الموجبة	١٢.٥٠	٣٠٠	4.312	٠.٠٠	٠.٨٩٨
	٢٤	البعدى	19.٠٨	٢.٠٤	٠.٠	السالبه	٠	٠.٠٠			
التخطي ط	٢٤	القبلى	15.45	1.10	24	الموجبة	١٢.٥٠	٣٠٠	4.378	٠.٠٠	٠.٩١٢
	٢٤	البعدى	18.29	1.45	٠.٠	السالبه	٠	٠.٠٠			
التنفيذ	٢٤	القبلى	15.54	0.93	24	الموجبة	١٢.٥٠	٣٠٠	4.395	٠.٠٠	٠.٩١٥
	٢٤	البعدى	18.04	0.85	٠.٠	السالبه	٠	٠.٠٠			
التقييم	٢٤	القبلى	15.٨٧	2.0٢	24	الموجبة	١٢.٥٠	٣٠٠	4.319	٠.٠٠	٠.٨٩٩
	٢٤	البعدى	١٨.٣٣	١.٤٣	٠.٠	السالبه	٠	٠.٠٠			
العمل الجماع ى	٢٤	القبلى	14.54	1.14	24	الموجبة	١٢.٥٠	٣٠٠	4.377	٠.٠٠	٠.٩١١
	٢٤	البعدى	17.83	1.12	٠.٠	السالبه	٠	٠.٠٠			
الكلى	٢٤	القبلى	٧٦.٠٨	٤.١٠	24	الموجبة	١٢.٥٠	٣٠٠	٤.٣	٠.٠٠	٠.٨٩٥
	٢٤	البعدى	٩١.٥٨	٥.٤٧	٠.٠	السالبه	٠	٠.٠٠			

بدراسة الجدول(٢) يتضح وجود دلالة إحصائية لقيمة z بالكلى وبكل محور على حده عند مستوى(٠.٠٠٠) ويدل هذا على وجود فرق ذو دلاله إحصائية بين الرتب السالبة والموجبة فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة لصالح البعدى لأن متوسطات الرتب

الموجبة بلغت (١٢.٥) أكبر من قيمة متوسطات الرتب السالبه والتى بلغت (٠.٠) وتؤكد تلك النتيجة صحة الفرض الثانى، كما يوضح الجدول أيضاً أن قيمة حجم التأثير للبرنامج (٠.٨)، وهو تأثير معتدل، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت استخدام دورة بحث الدرس التقليدية، والكفاءة الذاتية كدراسة، (NAUERTH, 2015) ، (Roberts,2010) التى أشارت إلى أن المعلمين تأثروا بشكل ايجابى فى كلا من الكفاءة الذاتية، والنتائج المتوقعه منهم، وهو ما دعمته دراسة (Prasetia et al 2021) ودراسة (Schipper, et al,2020) من أن المدارس التى تطبق بحث الدرس تكسب المعلمين الثقة النفس والايمان بالقدرات، وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثه قبول الفرض الثانى، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال السادس .

ثالثاً: النتائج المتعلقة بقلق تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ فصل الدمج الشامل: صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلاله(0.01) بين الرتب الموجبه والرتب السالبة لمعلمى الدراسات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق التدريس لصالح التطبيق البعدى، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، وجاءت النتائج كما يعرضها جدول (٣)، كالتالى:

جدول (٣)

يوضح قيمة z لدلالة الفرق بين القياسين القبلى والبعدى وحجم تأثير البرنامج التدريبى فى خفض قلق التدريس

المحور	العدد	التطبيق	المتوسط	الإنحراف المعيارى	الرتب		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلاله	حجم التأثير
قبل التدريس	٢٤	القبلى	16.70	1.73	24	السالبة	١٢.٥٠	٣٠٠	4.304	٠.٠٠	0.896
	24	البعدى	11.75	1.07	٠.٠	الموجبة	٠	٠.٠٠			
أثناء التدريس	٢٤	القبلى	16.70	1.92	24	السالبة	١٢.٥٠	٣٠٠	4.311	٠.٠٠	0.898
	24	البعدى	12.25	1.32	٠.٠	الموجبة	٠	٠.٠٠			
بعد التدريس	٢٤	القبلى	17.00	1.61	24	السالبة	١٢.٥٠	٣٠٠	4.307	٠.٠٠	0.897
	24	البعدى	12.08	1.31	٠.٠	الموجبة	٠	٠.٠٠			
الكلى	٢٤	القبلى	٥٠.٤١	٤.٧٥	24	السالبة	١٢.٥٠	٣٠٠	٤.٢	٠.٠٠	٠.٨٧٥
	24	البعدى	٣٦.٠٨	٢.٧٩	٠.٠	الموجبة	٠	٠.٠٠			

بدراسة الجدول(٣) يتضح وجود دلالة إحصائية لقيمة z بالكلى وبكل محور على حده عند مستوى(٠.٠٠٠) ويدل هذا على وجود فرق ذو دلاله إحصائية بين الرتب السالبة والموجبة فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قلق التدريس لصالح التطبيق البعدى لأن متوسطات الرتب السالبة بلغ (١٢.٥) أكبر من قيمة متوسطات الرتب السالبه والتى بلغت

(٠.٠) وتؤكد تلك النتيجة صحة الفرض الثالث، الذى يشير لإنخفاض قلق التدريس لدى المعلمين كما يوضح الجدول أيضاً أن قيمة حجم التأثير للبرنامج (٠.٨) وهو تأثير معتدل، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت استخدام دورة بحث الدرس التقليدية، وخفض قلق التدريس مثل دراسة Rukoyah; Widod& (Rochintaniawati,2019)، و(Vukićević,2018)، التى توصلت للتأثير الإيجابى لدورة بحث الدرس التقليدية فى شعور العلمين بالثقة بالنفس. والأمان، وخفض حدة القلق ، وزيادة رضاهم عن عملهم وأداءهم التدريسى، وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثه قبول الفرض الثالث، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال السابع.

رابعاً : نتائج حساب الارتباط بين الكفاءة الذاتية فى ممارسات التدريس الشامل، وقلق التدريس

صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: يوجد ارتباط سالب قوى دال إحصائياً عند مستوي دلاله(0.01) بين درجات المعلمين فى مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق التدريس بعد البرنامج التدريبى، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام معامل ارتباط سبيرمان بين درجات المعلمين في المجموعة التجريبية، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (٤)

جدول(4)
معامل الارتباط بين درجات المعلمين في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وقلق التدريس

الاداة	العدد	قيمة معامل ارتباط سبيرمان(r)	مستوى الدلالة	القرار	نوع الإرتباط
مقياس الكفاءة الذاتية	24	- 0.٥٣٣	0.007	دال	عكسى متوسط
مقياس خفض قلق التدريس	٢٤				

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط (0.٥3-) بمستوى دلاله أقل من (٠.٠١) وهى قيمة تقع بين (٠.٥٠- ٠.٦٩) (إفليس، ٢٠١٤ ، ص ١٢٣)، وهو ما يشير لإرتباط متوسط ووجود علاقة عكسية سالبة دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين درجات المعلمين علي مقياسي الكفاءة الذاتية وقلق التدريس مما يعني إقتران الزيادة في مستوي الكفاءة الذاتية لدي المعلمين بإنخفاض مستوي قلق التدريس لديهم وأن المعلمين الذين لديهم مستوي مرتفع من الكفاءة الذاتية هم أنفسهم لديهم مستويات منخفضة من قلق

التدريس والعكس صحيح. وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Avery,2017)،(Chen;Schussler ,2020)،التى أشارت لوجود إرتباط وثيق بين الكفاءة الذاتية للمعلم وقلقه التدريسى، وأن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية أظهروا تدريس أفضل بفصول الدمج، وأن نقص الثقة في قدرتهم على التدريس، يؤدي إلى إرتفاع الشعور بقلق التدريس، وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثه قبول الفرض الرابع جزئياً ، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثامن .

خلاصة النتائج

- ✓ أثر البرنامج التدريبى القائم على دورة بحث الدرس المطورة (المتغير المستقل) بشكل إيجابى فى تنمية ممارسات التدريس الشامل، والكفاءة الذاتية للمعلمين، وحقق خفض لقلق التدريس .
- ✓ بمراجعة حجم التأثير الذى أحدثه المتغير المستقل فى الأداء الكلى للمعلمين ببطاقة الملاحظة، ومعتقداتهم الذاتية الكلية بمقياس الكفاءة، ومظاهر شعورهم بالقلق الكلى بمقياس قلق التدريس نجده تراوح بين(٠.٨٩٥ – ٠.٨.٧٥) وهى تأثيرات معتدلة .
- ✓ بمراجعة حجم التأثير الذى أحدثه المتغير المستقل فى محاور المتغيرات التابعة للبحث كلا على حده نجد أن حجم التأثير فى محاور ممارسات التدريس الشامل تراوح بين (٠.٨٩٥ – ٠.٨٩٧)، وبمحاور الكفاءة الذاتية بين (٠.٨٩٨ – ٠.٩١٥)، وبمحاور قلق التدريس بين (٠.٨٩٦ –٠.٨٩٧) وهى تأثيرات معتدلة.
- ✓ وجود ارتباط متوسط وعلاقة عكسية سالبة بين نمو الكفاءة الذاتية للمعلمين وانخفاض شعورهم بقلق التدريس .

تفسير النتائج السابقة : يمكن إرجاع النتائج السابقة إلى :

(أ) ما قدمه القسم الأول للبرنامج التدريبى (الخلفية النظرية فلسفة الدمج الشامل، ومتطلبات نجاحه) حيث:

- أمدت المعلمين برؤية شاملة حول فلسفة الدمج الشامل، وخصائص ومتطلبات تدريس فصل غير متجانس، وبرامج التلاميذ الفردية، وأساليب مواجهة قلق العمل معهم، وتدريسهم وتقييمهم، فى صورة عروض تقديمية، وفيديوهات، وصور ما جعله مشوقا

مشجعا للمعلمين على المعرفة ومهد الطريق لإستيعاب أكبر وتنفيذ أفضل لممارسات التدريس، وأكسبهم المزيد من الثقة بالقدرة على إدارة تعلم التلاميذ.

- مناخ الحوار المتبادل والمناقشة المستمرة بين الباحثة والمعلمين قبل وأثناء وبعد البرنامج حول طبيعة التلاميذ واحتياجاتهم، وبيئة تعلمهم القائمة على التمايز والبساطه، ساهم في تكوين المعلمين لإتجاه إيجابي نحو التلاميذ، والتعاطف معهم، واحساسهم بالقدرة على القيام بمسئوليات ومهام العمل المكلفين بها، كما حفز لمعالجة مصادر باندورا الأربعة للكفاءة (تجارب الإتقان ، والنمذجة ، والإقناع اللفظي / الاجتماعي، والاستجابات الفسيولوجية) وهو ما أثر بشكل إيجابي فى الكفاءة الذاتية الشخصية، وخفض من إحساسهم بقلق التدريس .
- قائمة ممارسات التدريس الشامل التى زودت بها الباحثه المعلمين، وتصميمها أنشطة تطبيقية للممارسات ساعد فى إدراكهم ووعيهم بها، وهو ما رفع من إحتمالية نجاح وفاعلية التدريس المقدم للتلاميذ.
- الخط القاعدى للتلاميذ: مثل نقطة إنطلاق لعمل المعلمين بفصل الدمج، وإعداد الخطط الفردية لذوى الاحتياجات الخاصة، وتحديد أنسب الوسائل والطرق للتواصل والتفاعل والتعليم، وهو ما عاونهم فى لمس بدايات التحسن والتطور فى أداء التلاميذ، وأكد أنهم على الطريق الصحيح فى عملهم.
- التفاعل بين المعارف والأنشطة والتدريبات فى قسمى البرنامج الاول والثانى أتاح مناخ تدريبي ملائم، زودهم بالمعلومات والمفاهيم النظرية، الأمر الذى زاد من إعتقادههم فى قدرتهم على تدريس الفئات غير المتجانسة.

(ب) ما قدمه القسم الثانى للبرنامج التدريبى (دورة بحث الدرس المطورة) حيث أمدهم برؤية تنفيذية لـــــــ :

- العمل فى فريق تعاونى (الاخصائيين– أولياء الامور– المستشارين– ...) : مما ساهم فى بناء المعلمين رؤى مشتركة للتعامل مع التلاميذ، وتحديد احتياجاتهم، واختيار أنسب الطرق لتدريسهم ومتابعة تقدمهم، وهو ما ساعدهم فى إستيعاب كل ممارسه، وتحديد المفقود منها، والعمل معاً لتطويرها، وهو ما قلل من شعورهم بالإرتباك والتوتر والقلق .

- التواصل بغرض التعاون وتبادل المعلومات بين المعلم والزملاء، والإخصائيين، وأولياء الأمور، والتلاميذ ومشاركتهم لنفس الهدف وتبادل الخبرات حول خصائص وقدرات واحتياجات التلاميذ، وطرق تعزيز التقارب وطلب الدعم والمسانددة: مثل داعم قوى لعمل المعلمين وخطط عملهم التفصيلية التشاركية الداعمه لتعلم التلاميذ (مشورة، أفكار، ملاحظات، مقترحات بناءة...) وأشعرهم بالراحه، والثقة فى قدرتهم على إدارة مهام عملهم فى بيئة مريحه وداعمه لجميع التلاميذ، وجعلهم أكثر ميلاً له، وللتعاون، وتحمل الضغوط، ومشاركة الأفكار، وقلل من شعورهم بالخوف، والتوتر، والقلق لما لمسوه من أثر ايجابى على أداءهم، مما يعني مناسبة الخطوة الثالثة، والسادسه المقترحة في الدورة المطورة، وتحقيقها للهدف الذى وضعت لأجله القائم على العمل الجماعى التعاونى.
- ممارسة التفكير التأملى حول الأفكار الكبرى للدرس، والخبرات السابقة للتلاميذ، وقدراتهم، واحتياجاتهم ساعد المعلمين على إدراك مدى إرتباط الأهداف والأفكار، والمهارات، والمفاهيم، والدروس، والأساليب وتكاملها، واكتشاف الفجوات بالمنهج، وعند المعلم والتلميذ ومن ثم بناء خطة تدريس مناسبة ونابعه من إحتياجات التلاميذ، يمكن للمعلم تنفيذها بنجاح .
- ملاحظة التدريس، ورؤية المعلمون للفجوات بين ما افترض حدوثه وما حدث بالفعل، ومناقشة وتنقيح خطة التدريس، وتعديلها بناء على تعليقات المراقبين، هو ما وسع من إداركهم وكفاءتهم فى تنفيذ الممارسات، والقدرة على حل المشكلات، وتعزيز تبادل الخبرات.
- مناقشة الملاحظات حول الأداء الذى تم فى فصل حقيقى ومع تلاميذ حقيقيين مكن المعلمين من إكتشاف الأسلوب السليم لتخطيط التعلم الذي يتناسب مع احتياجات التلاميذ المتنوعه، وهو ما هيأ للمعلم الإحساس بالقدرة على السيطرة على الموقف التعليمى كله واستعداده لمواجهة أى مشكلة وتخطى أى معوقات تعوق تعلم التلاميذ. وأعطاه كل الثقة فى معارفه وقدراته، واختزل الكثير من مخاوفه من التدريس للتلاميذ.
- مراجعة وتنقيح وإعادة تنفيذ خطة التدريس أثر بشكل إيجابى فى أداء المعلمين فقد حفزت ملاحظة المعلمين قليلى الخبرة ومنخفضى الأداء للزملاء الأكثر خبرة والأعلى أداءً على إكتساب الخبرات، ونمذجة الأداءات السليمة للممارسة وتمييز الاستراتيجيات التعليمية الفعالة، وغير الفعالة، كما أن حصولهم على تغذيه راجعه بعد التدريس نبههم للأخطاء، والأساليب التى تدعم تعلم التلاميذ وهو ما ساهم فى تطوير أداءهم، ورفع كفاءتهم الذاتيه

- **إقامة مناخ مهنى فعال قائم على التعاون والتواصل الجيد، والإحترام، وتبادل الآراء، والإستقصاء، أتاح للمعلم الفرصة للعمل والتركيز المستمر، وهو ما حسن من قدرته على التحليل، وتعزيز أداءه لممارسات التدريس الشامل، وزاد من حماسه لإثراء العمل الجماعى، وتكرار تنفيذه.**

ونستخلص مما سبق أن : دورة بحث الدرس المطورة ساهمت في بناء التعاون بين المعلمين، وأسست لبناء عمل مريح لهم بالمدرسة، وتبادل مثمر للمعلومات الأكاديمية والتربوية، ووجهات النظر، والأفكار، وأساليب التدريس، كما وسعت معرفتهم وعززت تطويرهم المهني الذاتى داخل الوحدة المدرسية، وهو ما مكنهم من الوعى بممارسات التدريس الشامل نظرياً ، وحسن أدائهم التدريسى عملياً، وشعورهم بالقدرة والسيطرة والكفاءة الذاتية، والتى أدت بدورها لإنخفاض قلق التدريس .

التوصيات :

فى ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج البحث توصى الدراسة بما يلى :

١- تزويد الخبراء بكليات التربية بدورة بحث الدرس المطورة لتضمينها بمناهج إعداد الطلاب المعلمين.

٢- عقد الاكاديمية المهنية للمعلم دورات تدريبية لتثقيف المعلمين بممارسات التدريس الشامل والتي من شأنها أن تسهم فى تنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين، وخفض قلق التدريس، وتحسن تعلم التلاميذ.

٣- إعداد مركز تطوير المناهج دليل استرشادى لمعلمى فصول الدمج الشامل لمساعدتهم على العمل بالفصل وتخفيف شعورهم بالقلق يوضح (خصائص التلاميذ العاديين وغير العاديين – ممارسات التدريس الشامل–استراتيجيات وأساليب التدريس المتمايز– أساليب التقييم – أنواع البرامج الفردية– أدوار المعلم وذوى الصلة بتعلم التلاميذ –...) .

٤- إنشاء وزارة التربية والتعليم منصة تعليمية وتزويدها بتقارير بحث الدرس المعتمدة من الإدارات فى صورة ملفات (WORD , PDF , Flip Book Page) بغرض اكتساب وتبادل الخبرات، بين المعلمين .

٥- عقد الإدارات التعليمية مسابقات بين معلمى فصول الدمج بالمدارس لتقديم خطط بحثية متميزة، وتخصيص جزء من درجات التقييم السنوى للمعلم للمشاركة فى إعدادها.

٦- دعم الإدارة المدرسية التواصل والتعاون المشترك بين معلمى فصول الدمج وذوى الصلة بتعلم التلاميذ بتوفير(أماكن للإجتماعات– وسائل تواصل– أخصائيين للرد على التساؤلات– تقارير دورية ...) لتحسين الشراكة بين المدرسة والمنزل، ودعم تعلم التلاميذ .

المقترحات:

تقترح الباحثة عدداً من البحوث المستقبلية استكمالا للبحث الحالى كما يلى:

١– أثر تدريب معلمى الدراسات الاجتماعية على ممارسات التدريس الشامل فى تنمية اتجاهاتم نحو التدريس، وكفاءة حل المشكلات الأكاديمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

٢– فاعلية برنامج تدريبى لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمراحل دراسية أخرى لتنمية مهارات توظيف دورة بحث الدرس المطورة

٣– فاعلية برنامج تدريبى لمعلمى الدراسات الاجتماعية قائم على دورة بحث الدرس المطورة فى تحسين مستوى تحصيل ودافعية التلاميذ ذوى الإعاقة للتعلم بفصل الدمج الشامل.

٤– دليل إرشادى لتعزيز المشاركة الوالدية في تعليم وتعلم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بفصول الدمج .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو دية، عدنان أحمد (٢٠١١). أساليب معاصرة فى تدريس الاجتماعيات. عمان. الأردن: دار أسامة .
- إفليس، احمد مامون (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح وفق إستراتيجية أوريلي في تنمية المفاهيم السياسية بمادة التربية الوطنية لدى طلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحوها "دراسة تجريبية بمحافظة دمشق".
- [رسالة دكتوراه غير منشورة]، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق. سوريا .
- الثقفى، مهدية بنت صالح بن خلف (٢٠١٩، سبتمبر). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استراتيجية بحث الدرس " Study Lesson لدي معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة فى ضوء توجهات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء، (١٢.) ، ١٢٧–١٦٣ . MD995694
- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠٢١). قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتعديلاته. القاهرة : وزارة التربية والتعليم.
- جواد، انتصار محمد(٢٠١٣) دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع. المعهد الطبي التقني. هيئة التعليم لتقني. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٩، ديسمبر) ، التقرير الاحصائى الوطنى لمتابعة مؤشرات أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ فى مصر. القاهرة : المؤلف.
- حبيب، علا على(٢٠١٦) . مستوى الاداء فى التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية فى ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمى،[رسالة ماجستير غير منشورة] ، قسم تربية الطفل، كلية التربية. جامعة تشرين. سوريا.
- الديب، راندا مصطفي(٢٠٠٧، يوليو،١٥–١٦) المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمى الاول لقسم الصحة النفسية(التربية الخاصة بين الواقع والمأمول) . كلية التربية. جامعة بنها. قسم الصحة النفسية، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية.(١٣)، ٤٩٣–٥٠٢ .
- زبيرى، بتول بناى؛ وعبد الغنى ، أسيا صبرى (٢٠١٧). أثر أسلوب التفاعل الإجتماعي في خفض قلق

التدريس لدى طلبة كليات التربية في جامعة البصرة. مجلة ابحاث البصرة للعلوم الانسانية. كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة. ٤٢، (٤). ٤٦-٦٦. DOI: 10.33762/0694-042-004-003

-زهران، إيمان حمدي رجب (٢٠١٦، ديسمبر) تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص علي ضوء احتياجاتهم التدريبية مجلة كلية التربية.جامعة الأزهر.٤، (١٧١).١٢٥-١٨٥ .

- الزيات، وليد كامل، وطه. محمد إبراهيم (٢٠١٧ ، أبريل). تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي اللغة الفرنسية بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة الغربية من وجهة نظرهم. المؤتمر الدولى الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميتة بالوطن العربي. [عدد خاص]. دراسات عربية في التربية وعلم النفس : كلية التربية جامعة٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب والأكاديمة المهنية للمعلمين.٤، ٨٠٧-٨٢٧. MD 841069.
- السعيد، هلا (٢٠١١). الدمج بين جدية التطبيق والواقع . القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السويطى، عبدالناصر (٢٠١٦، شباط). اتجاهات وأراء المدرسين والاداريين في التعليم العام نحو ادماج الاطفال غير العاديين في المدارس الإبتدايية العادية في منطقة الخليل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية . جامعة بابل.العراق، (٢٥)، ١١٤-١٣٤
- الشهرى، محمد صالح أحمد (٢٠٢٠، نوفمبر). تقييم مستوى الأداء التدريسى فى ضوء الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. (٧٩).
DOI: 10.12816/EDUSOHAG .٢٤٨٨-٢٤٥٦
- الصالح، منيرة (٢٠١٩، مايو، ٣١). وجهات نظر المعلمين حول دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد فى المدارس الحكومية الابتدائية فى مدينة الرياض المملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٩، ع(٣٠)،١-٣٣ .
- الطيطى، محمد وأخرون (٢٠١٨).التربية الاجتماعية واساليب تدريسها. عمان:دار عالم الثقافة للنشر.
- عامر، محمود محمد إمام (١٤٣٣ ، مايو ٦-٨). استراتيجيات عملية لتكييف وتطويع المنهج وطرق التدريس فى المدارس الدامجة. الدمج المجتمعى الشامل فى ضوء الإتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص

ذوى الإعاقة.الملتقى الثانى عشر للجميعة الخليجية للإعاقة.سلطنة عمان.مسقط:الجميعة الخليجية للإعاقة

- عبدالباسط، حسين محمد (٢٠١١ ، ٤ ديسمبر). فاعلية برنامج تدريبى مقترح قائم على استخدام استراتيجية دراسة الدرس (Lesson Study) فى تحقيق بعض المعايير القوميمة للتعليم لدى طلاب كلية التربية.

مجلة العلوم التربوية والنفسية.البحرين.١٢، (٤)، ٢٢٣–٢٥٤ .

- عبدالسلام، وأخرون (٢٠٢٠): الاحتياجات التدريبية لمعلمي فصول المرحلة الابتدائية القائمة علي دمج التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصول العادية. شعبة تطوير المناهج. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .
- عبدالله ، ايمان رأفت (٢٠١٨) تقويم برامج الاكاديمية المهنية للمغلمين كما يراها المدربون والمتدربون فى ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة بمحافظة المنيا، [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية . جامعة المنيا .
- عبدالمحسن، علي صلاح (٢٠١٩) . الإحصاء التربوي. اسيوط: دار ماستر
- العجرمى، باسم صالح مصطفى(٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي. جامعة الأزهر –غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين ( ) 2008 ،[رسالة ماجستير غير منشورة] ،. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الازهر. غزة.
- العجوز، امال أحمد على (٢٠٢٠) دور المدير فى التنمية المهنية للمعلمين بوحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم الأساسى بمحافظة المنوفية " دراسة ميدانية "،[رسالة ماجستير غير منشورة] ،.ماجستير. قسم التربية. كلية التربية. جامعة مدينة السادات.
- عبده، ولاء محمد صلاح الدين محمد (٢٠١٩، ديسمبر). برنامج تدريب قائم على الدرس البحثى لتنمية مهارات التدريس الإبداعى والاتجاه نحو توظيفها لدي معلم الفلسفة بالمرحلة الثانوية. المجلة التربوية.كلية التربية. جامعة سوهاج. ٦٨.(٦٦)، ١–٥٢ DOI:10.12816/EDUSOHAG.2019.56060 .
- عمر، عاصم محمد ابراهيم (٢٠١٨ ، يوليو). برنامج مقترح فى التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس واثره فى تتمية الثقافة البيئية ومهارات القرن الحادى والعشرين لددى طلاب كلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية،٢١،(٧)، ٨٣–١٦٥. DOI: 10.21608/MKTM.2018.113721

- على، مصطفى على خلف (٢٠١٧، أغسطس) . تاثير التربية العملية فى خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا. رقم الوثيقة ١٢٤٠٩. مجلة كلية التربية. جامعة المنيا،٣٣،(٦).٤٨٨-٥٢٦ .
- فتيان، أمانى سعد جمعه (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على المعايير الدولية لإعداد معلم التربية الخاصة لتنمية بعض الكفايات المهنية والاتجاهات نحو التدريس بمدارس الدمج للطالبات معلمات الاقتصاد المنزلى. مجلة دراسات تربوية واجتماعية،٢٤. (١). يناير ٥٣-١١٠
- محمد، رشا هاشم عبدالحميد(٢٠١٨، أبريل). برنامج مقترح في البحوث الاجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية الوعي البحثي .وخفض القلق التدريسي لدى الطالبات معلمات الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات،. ٢١، ١، (٣)، ١-٥٦ .
- محمد، سليم ابراهيم عبد الله (٢٠١٧). واقع استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تنفيذ الدرس في تدريسهم بإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية. رقم الوثيقة123010 .المجلة الدولية التربوية المتخصصة. الأردن.[ملخص]، ٦، (٩)، ٣٤-٤٧
- محمد، عادل عبدالله، وأبوالحسن،سميرة. فتحى، هدى (٢٠١٥ ، أغسطس) فعالية برنامج تدريبي للمعلمين بمدارس الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، مجلة التربة الخاصة.
جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل.مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، (١٢) .١٢٨-١٤٩. DOI:10.12816/0020947
- محمود، سيدة سلامه محمد (٢٠١٨، ديسمبر). أدوار مقترحة للمعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء متطلبات نظام الدمج. مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادى، ١،(٢)، ٦٣-١٦١. DOI:10.21608/MSEG.2018.114711
- مرواد، علاء عبدالله احمد (٢٠١٤ ، أكتوبر) . أثر التدريب باستخدام استراتيجية دراسة الدرس التأملية في تنمية كفايات التدريس التخصصية اللازمة لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. [ملخص]،٢ ، (٥٤)، ٩١-١٣٢ . DOI:10.12816/0023418
- المركز الوطنى للتطوير المهنى التعليمى(٢٠١٧) . التطوير المهنى القائم على المدرسة (بحث الدرس) School based professional development . حقيبة تدريبية ضمن مشروع التطوير المهنى المعتمد على المدرسة. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التخطيط (٢٠١٥، مارس، ١٣-١٥). استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ .

مؤتمر دعم وتنمية الاقتصاد المصرى. شرم الشيخ .

- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤ – ٢٠٣٠ . التعليم المشروع القومى لمصر. القاهرة .
- يحيى، صفاء علام سالم (٢٠١٤) . فاعلية برنامج تدريبى لمعلمى الدراسات الاجتماعية قائم على استخدام الدرس البحثى فى تنمية الأداء التدريسى لديهم. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس .
- اليونسكو (٢٠٢٠). التقرير العالمى لرصد التعليم ، التعليم الشامل للجميع، الجميع بلا استثناء. الولايات المتحدة الأمريكية: منظمة الأمم المتحدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **Adams ,D.,Harris , A. & Jones , Mi. (2016, Jul).Teacher- Parent Collaboration for An Inclusive Classroom: Success for Every Child. Malaysian Online *Journal of Educational Sciences* .Vo.4 , I.3. 58-72**
- **Adebayo , A., Ngwenya, K. (2015) Challenges in The Implementation of Inclusive Education at Elulakenicluster Primary Schools in Shisel Weni District of Swaziland , *European Scientific Journal* .v.11. No.13.246-261**
- **Afolabi1, O., Mukhop Adhyay ,S.&Nenty , H. J.(2013, January).Implementation of Inclusive Education : Do Parents Really Matter ?.*Specijalna edukacija irehabilitacija*. (Beograd), 12, 3, 373-401. DOI: 10.5937/specedreh12-4370**
- **Aimah, S.; Ifadah, M ; Bharati ,D.(2017, March). Building Teacher's Pedagogical Competence and Teaching Improvement through Lesson Study. Arab World English Journal (AWEJ), 8, (1), 66-78 .** DOI: **https://dx.doi.org/ 10.24093/awej/vol8no1.6**
- **Arslan, F. (2019) . The role of lesson study in teacher learning and professional development of EFL teachers in Turkey: A case study. TESOL . *Journal. International Association*.1-13.Doi:10.1002/tesj.409**
- **Avery ,S.(2017, June). *Teachers' Stage of Concern and Self-Efficacy RegardingTeaching Students in an Inclusive Classroom*, . [A Thesis Doctoral] , College of Educayion . Walden University.**
- **Bailey , Donisha, N.(2019, May)The Collaboration Experiences of Elementary School Intervention Specialists in Inclusive Classroom Settings , [A Thesis Doctoral]. College of Education, Walden University, Minnesota : U. S. A. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations**

-Brackenreed, D.(2008 , September).Inclusive Education: Identifying

Teachers'Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. ***Exceptionality Education*** **Canada, 18, (3), 131-147. DOI: 10.5206/eei.v18i3.7630**

- **Centeno, E. et-al (2020 , July 19–24)** ***.A Comparative Study of the Applicationof Lesson Study in Different UniversityLearning Environments Learning and collaboration TechnologiesDesigning, Developing and Deploying Learning Experiences*****. 7th International Conference, LCT 2020 .Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020Copenhagen, Denmark,Proceedings, PI.425-441. DOI: 10.1007/978-3-030-50513-4_32**
- **Chen M.M., Schussler , E.(2020)The Ph.D. Panic. Examining th*e relationships among teaching anxiety, teaching self-efficacy, and Coping in Biology graduate teaching assistants (GTAs). Article.: Dabney Hall*. U.S.A. https://doi.org/10.1101/2020.02.07.938597**
- **ÇOPUR. A.(2019). Beliefs and practices of social studies teachers on Inclusion.** ***Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,*** **9(2), 2019, 451-490** .DOI :https:// doi.org/10.14527/pegegog.2019.015
- **DAVIS, F. (2004 , December)** ***Stress and Coping Skills of Educators With ALearner With A Physical Disability in Inclusive*** **Classrooms in The Western Cape [A Thesis Master Education]. (Specialized Education) . University of Stellnbosch.**
- **Dudley, P.(2014).** ***Lesson Study : A Handbook. ESRC Teaching and Learning Research Programme.*** **the National College for School Leadership and CfBT. UK. Retrieved from http://www.lessonstudy.co.uk**
- **Espinosa, A., et-al (2018). Perceptions of pre-service chemistry teachers on the utilization of productive lesson study as a framework for teaching and learning. Article 9. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 12 , (1) , 9.1-7 . Doi.org/ 1020429/ijsotl.2018.120109**
- **Galaterou, J. , Antoniou, A.(2017) Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. ERIC Number: EJ1184123.*International Journal of Special Eduation ,* 32, (4) .643- 658 .**
- **Gavish, B.(2017, April) The Implementation of School Inclusion Practices for Students with Special Needs in Israel: Teachers' Perceptions . International *Journal of Disability, Development and Education, ,* 64 , (5) , 544-560. DOI :10. 1080/1034912X.2017.1310372**
- **Gordon , T.(2017).** ***The Effects of Teacher Self-Effifficacy with the Inclusion of Students with Autism in General Education Classrooms,*** **[A Thesis Doctoral]. .The Faculty of The Graduate Schoo of Education . Loyola University Chicago.**

- **Gutierez , S.(2015). Collaborative professional learning through lesson study: Identifying the challenges of inquiry-based teaching. Issues in *Educational Research*, 25(2).118-134.**
- **Harsono, M.(2016 ,July).*The Impact of Lesson Study on Primary School Teachers' Knowledge and Skills in Differentiating Primary School Mathematics Instruction: A Digital Mixed Methods Approach* . Ph.D. Curtin University. Indonesia.**
- **Hiçyılmaz , Y., Aykan , A.(2020) A New Approach In The Professional Development Of Prospective Visual Arts Teachers:A Lesson Study Model.) *International Journal of Progressive Education*, 16 ,(6), 313-324** DOI: https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.19
- **Ika Febrian. K. (2018 a). Teacher Efficacy in the Implementation of Inclusive Education:A Literature Review. *Journal of Educational, Health and Community Psychology* , 7, (2) , 139-152 .**
- **Ika Febrian .K., Wiwin H.(2018 b, May).Teaching Efficacy in Inclusive Education (IE) in Indonesia and other Asia, Developing Countries: a Systematic Review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. Universitas Ahmad Dahlan , 12, (2) 166~171. DOI: 10.11591/edulearn. v12i2.7150**
- **Johnson,J. , Busby, R. (2015, Fall). Including Young Learners with Special Needs in Social Studies Classrooms. *Social Studies Research and Practice* .10,(3).98-108**
- **Jr,D., J.(2013).Toward a Framework of Inclusive Social Studies:Obstacles andOpportunities in a Preservice Teacher Education Program. [(A Thesis Doctoral].Columbia University .**
- **Kiyuba , J., Tukur ,S. (2014) *Challenges of Providing Special Education to Chidren With Disabilities , View of Teachers and education* Officials .Student thesis, Bachelor degree, Uuniversity.Gavle. 1.1 Faculty of Health and Occupational Students .Department of Social Work and Psychology.1-46**
- **Lenski, S. J., Caskey, M. (2009). Using the Lesson Study Approach to Plan for Student Learning. *Middle School Journal.* Portland State University.40(3), 50-57.**
- **Liu, M., Yi.Y. (2020). Anxiety and Stress in In-Service Chinese University Teachers of Arts. *International Journal of Higher Education* , 9, (1) 237- 248. DOI: https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p237**
- **Martins , B., Chacon ,M. (2020) ,Jan./Mar .Epub Feb 21,) .Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale Validation. Research Report. Rev. bras. Educ. Espec, 26, (1) , 1-16 *https://doi.org/10.1590/s1413-653826 20000100001***

- **Masyhud, M.(2018).Promoting Lesson Study at English for Specific Purposes (ESP): Teacher's Best Practice Context A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature & Linguistics , V(5), (2).**
- **McMinn, M., Aldridge, J.(2019).** ***Learning environment and*** **Anxiety for learning and teaching mathematics among preservice teachers. Retrieved from http://hdl.handle.net/20.500.**11937/**80090.** DOI:10.1007/s10984- 019-09304-y
- **Mhakure, D.(2019 , September) School-based mathematics teacher Professional learning: Atheoreticalposition on the lesson study approach,** ***South African Journal of Education,*** **39 , 1-8.** .Doi.org/ 10. 15700/ aje.v39 ns1a1754
- **Mihajlović, A., M. (2018) .** ***The Impact of Lesson Stuy on Pre-service*** **Kinder – Garten Teachers 'Mathematics Teaching Anxiety. Innovative** ***Teaching Modelsin the System of University Education: Opportunites, Challenges and Dilemmas.*****Aarticle. Eds Vukašinović. Emina & Vodopivec. Jurka .Faculty of Education.University of Kragujevac Jagodina.** ***Serbia .107–119***
- **Mintz,J.(2019, April). Developing Teacher Self Efficacy for Inclusive Education: AComparative Study of the Impact of Enhanced input on Inclusion at pre-Service and Induction Phases on the Self-efficacy of Beginning Teachers to Work Effectively with children with special Educationl Needs.** ***British Educational. Research Journal.*** **, 45 , (2).254-274 ·**DOI: 10.1002/berj.3486
- **Nauerth , D.(2015 , May).The Impact** ***of Lesson Study Professioal Development on Teacher Self –Efficacy and Outcome Expectancy.*** **[A Thesis Doctoral]. Department of Curriculum and Instruction, College of Education. Kansas State University .**
- **Nashruddin.W., Nurrachman, D.(2016).The Implementation of Lesson Study in English Language Learning: A Case Study,** ***Dinamika Ilmu*** **, 16 , (2), 169-179.** DOI: https://doi.org/10.21093/di.v16i2.356
- **Peebles, J., Mendaglio, S.(2014, Spring). Inclusive Education: Socially Just Perspectives and Practices.Learning Landscapes , 7, (2), 245-256.** DOI: https://doi.org/10.36510/learnland.v7i2
- **Pit-ten, C., Ineke M.& et al .(2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes.** ERIC Number: EJ1182863. ***Insights into Learning Disabilities*****. , 15 , (1). 49-63.**
- **Prasetia et al (2021, February) The Influence of Lesson Study Strategy onTeachers's Pedagogical Quality in All State Madrasah Aliyah of Medan.*****Budapest International Research and Critics Institute-Journal*** **(BIRCI-**

Journal) V.4, (1), 762-772. DOI: **https://doi.org/10.33258/birci.v4i1.1669**

-Roberts, Megan Rae (2010, January). ***Lesson Study: Professional Development and Its Impact on Science Teacher Self-Efficacy*****[Abstract] Article · Retrieved from https://www.researchgate.net**

- **Rukoyah, S.,Widod, A&*Rochintaniawati,* D. (2019)** ***The analysis of teachers Readiness to develop science, technology, engineering and mathematics (STEM) Based Teaching.*** **International Conference on Mathematics and Science Education (ICMScE 2019).** ***Journal of Physics: Conference Series.*****Universitas Pendidikan Indonesia. Indonesia.** doi:10.1088/1742-6596/ 1521/4/042043
- **Sad ,N., Gürbüztürk, O.(2013 Spring).** ***Primary School Students'*** **Parents' Level of Involvement into their Children's Education. Article in Educational Sciences: Theory and Practice ·** ***Educational Sciences: Theory &Practice*** **, 13, (2)1006-1011. Educational Consultancy and Research Center. Research gate. Retrieved from http://ww.edam.com.tr /estp .**
- **Sanjaya, F.(11-13 ,2018).** ***Application of Lesson Study and Its Influence to Ungestanging University Student Learning (University Student 2017 of Class C Economic Education FKIP UNPAS*****) .9th International Conference on Lesson Study (the 9th ICLS) at Universitas Pakuan Bogor Indonesia.**
- **Schipper , T.M. et al (2020) Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. [Abstract].** ***Journal.Professional Development in Education,*** **.46 , I1, 112-129 . https://doi.org/(...)941**
- **Schwab ,A., Paseka ,S. (2019 , 13 Sep). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources European** ***Journal of Special Needs Education*** **. Informa UK Limited.Trading as Taylor & Francis Group. Retrieved from** https://doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_3
- **Sharma, U.&George, S.(2016). Unerstanding Tacher Self –Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. (Eds.) .S. Garvis & D. Pendergast, Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy, Sense Publishers,37–51,** https://doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_3 **Steele . M. (2005).Teaching Social Studies to Students with Mild Disabilities.** ***social Studies and the Young Learner*** **, National Council for the Social Studies.17(3), pp. 8-10**
- **Thomas, B.(2006, August).** ***Composition Studies and Teaching Anxiety: A Pilot Studyof Teaching Groups and Discipline –and Program –Speecific***

Triggers, **[(A Thesis Doctoral]. Graduate College . Bowling Green State University** Document number:bgsu1151207488

- **Utami, I. ,Wahyu ,P. & Nafi'ah, M.(2016) . A Model of Microteaching LessonStudy Implementation in the Prospective History Teacher Education.** ***Journal of Education and Practice*** **, 7, (27), 10-14**
- **Vukićević, N. (2018) ,** ***Lesson Study Model Application in the Field of Teaching Music and Student Competencies. Innovative Teaching Models inthe System of University Education: Opportunities, Challenges Dilemas DIMoT. Jagodina/Koper,*** **33–146** UDC 371.3: 78-028.31. 37.03-053.5
- **Wasyl,C. et-al (2015). Teacher Perspectives about Lesson Study in Secondary School Departments: A Collaborative Vehicle for Professional Learning and Practice Development.** ***Research Papers in Education,*** **30, (2).192-213**
- **Wells, R.(2009) . Easing Anxiety through Increasing Knowledge: Supporting Educators in Inclusive Settings. [Abstract]** ***International Journal of Learning,*** **16, 8. I9,663-670.**
- **Wilson, C. (April ،2011).*Best Practices of Inclusion at the Elementary Level"* . [A Thesis Doctoral]. Retrieved from https://files.eric.ed.gov-Wilson, C.,Marks ,W. & Durkin, K. (٢٠٢٠). School Environment and Mastery Experience as Predictors of Teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Inclusive Teaching [Abstract]** ***International Journal of Inclusive Education,*** **24, (2) , 218-234** https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901