البحث الأول

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة طيبة
كلية التربية
قسم الإدارة التربوية

تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة

إعداد

حمد سالم حماد الصيدلاني

ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية

كلية التربية – جامعة طيبة

تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة، إضافة إلى التعرف على واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة وأساليب التطوير المهني المقدمة لهم، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التي يدرسها المعلم، وإيضاح المعوقات التي تعترض عملية التطوير؛ وذلك من أجل التوصل لمقترحات التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، من خلال توزيع أداة الدراسة وهي "استبانة تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة" على عينة من القادة ومعلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية التي يوجد بها برامج التربية الخاصة بالمدينة المنورة، والتي بلغت ٣٧ قائداً و ١٢٣ معلماً، بنسبة ٣١.٢٥% من إجمالي القادة والمعلمين. وتكوَّنت الاستبانة من (٤٠) عبارة، موزعة على أربعة محاور، وهي: واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، وأساليبه، ومعوقاته، ومقترحاته. وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة جاءت بمستوى متوسط عمومًا. وعلى مستوى المحاور، فإن مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة جاءت بمستوى مرتفع، كما كان محور معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بمستوى مرتفع أيضاً، أما بقية المحاور، فجاءت بدرجة متوسطة، ومرتبة تنازليًّا، كالآتي: محور أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة، ومحور ما هو واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة. عدم وجود فروق في مستوى تقدير العاملين لاحتياجاتهم تعزى للمؤهل العلمي والخبرة. ووجود فروق في مستوى تقدير العاملين لاحتياجاتهم تعزى للجنس لصالح للذكور والمرحلة التعليمية لصالح الابتدائي. وكان من أبرز التوصيات ضرورة الارتقاء بجودة برامج معلمي التربية الخاصة، وذلك باستخدام مداخل ومقررات مختلفة للقيام بالتطوير والتجديد لرفع كفاءة مخرجات العملية التعليمية في ضوء التوجهات والخبرات العالمية المعاصرة، واشراك المعلمين في عملية إعداد برامج وخطط التطوير المهني بما يتناسب مع احتياجاتهم والسماح بإبداء رأيهم بتلك البرامج بصورة عقلانية، والتنويع في الأساليب المستخدمة للتدريب والتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة ضمن خيارات متعددة، كاستخدام أسلوب ورش العمل والتدريب الجماعي، وعقد الحلقات والندوات، والتدريب عن بعد بالاشتراك مع المتخصصين من الجامعات ومراكز البحوث العلمية والتربوية.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، الاحتياجات التدريبية، معلمي التربية الخاصة، ذوي الإعاقة، قادة المدارس.

Determining the Professional Development Needs of Special Education Teachers in Al Madinah Al-Munawarah

Abstract

The study aimed to know the professional development needs of special education teachers in Medina, in addition to identifying the reality of professional development for special education teachers and the methods of professional development provided to them, and knowing the impact of gender variables, academic qualification, years of experience and the stage that the teacher studies, and clarification Obstacles to the development process; In order to reach professional development proposals submitted to special education teachers. In order to achieve the objectives of the study, the descriptive survey methods was used by distributing the study tool, which is the "Questionnaire to Determining the Professional Development Needs of Special Education Teachers in Al Madinah Al-Munawarah". on a sample of leaders and special education teachers in public schools in which special education programs are available in Medina. It reached ٣٧ leaders and ١٢٣ teachers, representing 31.25% of the total leaders and teachers. The questionnaire consisted of (40) statements, distributed on four axes, namely: the reality of professional development for special education teachers, its methods, its obstacles, and its proposals. The study reached a set of results, the most important of which are: The professional development needs of special education teachers from the point of view of leaders and teachers of special education schools in Medina came at an average level in general. At the level of the axes, the professional development proposals for special education teachers came at a high level, and the focus of obstacles to professional development for special education teachers was also at a high level. And arranged in descending order, as follows: the axis of professional development methods provided to special education teachers, and the axis of what is the reality of professional development for special education teachers. There are no differences in the level of the employees'assessment of their needs due to scientific qualification and experience. And the existence of differences in the level of workers 'assessment of their needs due to gender in favor of males and the educational stage in favor of primary school students. Among the most prominent recommendations was the need to improve the quality of special education teachers' programs, by using different approaches and decisions to carry out development and renewal to raise the efficiency of the outputs of the educational process in light of contemporary global trends and experiences, and to involve teachers in the process of preparing professional development programs and plans commensurate with their needs and to allow them to express their opinion on these programs rationally, diversifying the methods used for training and professional development of special education teachers within multiple options, such as using the method of workshops and group training, holding seminars and seminars, and remote training in partnership with specialists from universities and scientific and educational research centers.

Key words: Professional development - training needs - special education teachers - people with disabilities - school leaders.

الإطار العام للدراسة

أولاً: المقدمة

يُعد المعلم الركيزة الأهم في العملية التعليمية وأهم عنصر من عناصرها فهو الموجه والمنفذ لها، كما أنّه العنصر الفعال في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ لذلك يجب الاهتمام بتنميته وتطويره مهنياً حتى يستطيع القيام بأدواره على أكمل وجه، فتلك الأدوار التي تتعاظم أهميتها وعلى أساسها أصبحت قضية تطوير المعلم مهنياً من القضايا التي تشغل التربويين في وقتنا الحاضر أكثر من أي وقت مضى بسبب التغيّرات التي طرأت على المجتمع وكان لها التأثير الأكبر على العملية التعليمية (محمد،٢٠١٩).

حيثُ أنه يحتاج إلى تطوير كفاياته العلمية والتربوية ومواكبة كل جديد ومتطور عن طريق أساليب التعلم الذاتية والبرامج التدريبية المتطورة وبرامج التدريب أثناء الخدمة والتي تعتبر مطلب هام للتنمية المهنية للمعلم والوسيلة الفعّالة لتطوير قدراته الأدائية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، حيثُ أن المعلم هو أداة التغيير ووسيلة التطوير ومفتاح التجديد، ومهما أخضعت المقررات الدراسية للتطوير والتحديث والتجديد ومهما استخدمت من وسائل متطورة وطبقت الخطط والبرامج التعليمية الفاعلة دون الاهتمام والتركيز على رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، فلن تحقق البرامج التعليمية أهدافها المنشودة (ميخائيل،٢٠٢١).

فعملية التطوير المهني للعاملين في كافة المؤسسات بصورة عامة والعاملين في حقل التعليم على وجه الخصوص، تتطلب القيام بخطوات مدروسة للحصول على نتائج إيجابية تعود على الميدان التعليمي بالنفع والفائده وتُساهم في تطوره وتقدمه (البرناوي،٢٠١٨). فالتدريب يُعد ضرورة ملحّة في هذا العصر الذي يتميز بسرعة المتغيرات، وذلك لتطوير المسؤولين عن العملية التعليمية، من خلال التأثير على سلوكياتهم، وتحسين أدائهم، فالتطور المهني بعد الدراسة الجامعية ورفع الكفاءة يتوقف على التدريب بشكل كبير، بل إن الأفراد في كثير من المؤسسات التربوية يكتسبون معظم مهاراتهم ومعارفهم وتتشكل الكثير من قيمهم أثناء العمل (القاضي،٢٠١٦).

وإذا كانت عملية التطوير المهني للمعلم بشكل عام أمراً مهماً، فإنها تكون أكثر أهمية لمعلم التربية الخاصة، حيثُ فرضت تحدّياتها على معلم التربية الخاصة مما يستلتزم إعادة النظر في برامج تطويره مهنياً، فالنمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أصبحا أمرين حتميين لتجديد

خبرات معلم التربية الخاصة، خاصة مع بروز القضايا المرتبطة بالدمج الأجتماعي والأكاديمي والقياس والتشخيص واتجاهات الوقاية والتدخل المبكر والتأهيل والتشغيل والمتابعة والحقوق والتشريعات (سيد ومزرارة،٢٠٢٠). ويُعد امتلاك معلم التربية الخاصة الكفايات المهنية أمر ضروري للقيام بمهامه المُناط بها نحو ذوي الإعاقة، بما يضمن نجاحه وتميّزه في العمل، فالمعلم الناجح هو من يمتلك الكفايات المهنية اللازمة لتحسين العملية التربوية والتعليمية في المدرسة، وتقديم تعليم متميز، استجابة للاهتمام العالمي بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، وتحقيق بيئة نفسية وتقديم خدمات نفسية متميزة للأشخاص ذوي الإعاقة (عبدالحميد،٢٠٢٠).

فعملية تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة تعتبر بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب التربوي، بحيث يمكنه من تحقيق كفاءة وحسن أداء المعلمين والارتقاء بمهارتهم وسلوكهم وتوجيه تفكيرهم بما يتفق مع اتجاهات المجتمع واحتياجاته التربوية، وقد شدد الكثير من التربويين على أهميه تحديد الاحتياجات سواء كانوا قادة مدارس أو معلمين، لأن نجاح أي برنامج يقاس بمدى التعرف إلى احتياجات التطوير المهني وحصرها، كما أن أي برنامج لا يؤسس على قياس علمي لاحتياجات التطوير المهني بدقة ومهارة يجعل من البرنامج جهد لا جدوى منه، ومن الأسس التي يجب مراعاتها عند القيام بعملية تحديد احتياجات التطوير المهني وحصرها أن تتم بصورة تعاونية تشترك فيها جميع الفئات المعنية بالتدريب لما لذلك من أثر فعال في الارتقاء بالتطوير المهني (بركات،٢٠١٠).

حيثُ يأتي معلم التربية الخاصة من أكثر فئات المعلمين الذين لديهم حاجة ملحة للتطوير المهني والتأهيل المستمر، كونهم يتعاملون مع فئات مختلفة ومتباينة من حيث القدرات والخصائص، فهم بحاجة لتقديم المعلومات بأساليب متنوعة ومبتكرة، فطلاب ذوي الإعاقة لهم حق الحصول على فرص تعليمية تتناسب مع قدراتهم (القمش والسعايدة، ٢٠١٤).

وقد أولت العديد من دول العالم الاهتمام بفئة ذوي الإعاقة ومن بينها المملكة العربية السعودية، حيثُ أصبح تعليم وتدريب ذوي الإعاقة يتم في المدارس العادية جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين، وذلك من خلال تقديم الدعم في جميع الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والسلوكية وفق فريق متعدد التخصصات، قائم على مبدأ ممارسة عملية العمل الجماعي التعاوني والاستشاري بين العاملين في المؤسسة التعليمية وذوي العلاقة وعلى الرغم من ذلك، فقد أشارت العديد من الدراسات أن هناك قصور واضح في ممارسة العمل الجماعي والاستشاري وفريق العمل في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (القريني، ٢٠١٥).

انطلاقاً مما سبق، يمكن الاستنتاج بأن عملية تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة المدارس، تعتبر بمثابة الخطوة الأولى لتحديد احتياجات التطوير المهني، بحيث يمكن تحسين أداء المعلمين وصقل مهاراتهم التعليمية وزيادة معارفهم ومستوى قدرتهم لينعكس ذلك إيجاباً على ممارسة دورهم في العملية التعليمية بشكل فعال،كما يرى الباحث أن احتياجات التطوير المهني هي احتياجات إنسانية، واجتماعية، ومهنية، وإدارية يحتاجها معلم التربية الخاصة لتطوير كفاياته التعليمية ولتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية، وهذه الاحتياجات يجب أن تتوافق مع الفروق الفردية، بمعنى أن لكل معلم احتياجاته الخاصة التي يتفرد بها عن غيره، ولما لهذا الموضوع أهمية بالغة في ميدان التربية الخاصة، فلابد من التعرف على احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة المدارس بالمدينة المنورة.

ثانياً: مشكلة الدراسة

على الرغم من كل الجهود التي بُذلت في تطوير العملية التعليمية وما حظيت به من رعاية واهتمام، فإن منظومة التطوير المهني وتحديد احتياجات معلمي التربية الخاصة لا تزال تُعاني من تدني وقصور يتمثل بوجود ضعف بإلمام المعلمين بسياسات التعليم، وأساليب التدريس الحديثة وطرائقه، إضافة إلى ذلك فإن مهنة تعليم الطلبة الأشخاص ذوي الإعاقة تُعد من المهن الإنسانية التي تواجه تحديّات كثيرة وتتطلب جهداً من القائمين، وذلك يرجع لطبيعة الفئة التي يتعاملون معها حيثُ تُعاني هذه الفئة من العديد من المشكلات كالقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، والسلوكيات النمطية، والاهتمامات المحدودة، والمشكلات التي تتعلق في الجوانب الحسية، وغيرها من المشكلات التي تجعل احتياجاتهم لخدمات التربية الخاصة متباينة، مما يزيد من حاجة معلمي التربية الخاصة للتأهيل والتدريب لرفع مستوى التطوير المهني ولإشباع الاحتياجات المهنية لديهم من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

حيثُ أشارت العديد من الدراسات كدراسة (محمد،٢٠١٩) ودراسة (سيد ومزرارة،٢٠٢٠) إلى ضرورة اهتمام المؤسسات المعنية بتدريب وتطوير وتوفير التدريبات العملية ضمن برامج لإعداد معلم التربية الخاصة بما يؤهله للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة (Wei & Yasin, 2017) والتي أسفرت أن معظم معلمي التربية الخاصة لم يتلقو أي تدريب في كيفية تعليم الطفل المصاب بالتوحد أثناء التدريب سواء في الجامعة أو مركز تدريب المعلمين مما يُشير إلى وجود ضعف في التدريبات التي تهدفت لرفع كفاءة معلمي التربية الخاصة. كما

أشارت بعض الدراسات كدراسة (القرعاوي،٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها إلى وجود تفاوت كبير في الكفايات المهنية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يُشير إلى وجود مشكلة تتمثل بضعف مستوى المهارات والكفايات التي يمتلكها معلمو التربية الخاصة.

ولما لقادة المدارس دور بارز في تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة وتقييم العملية التعليمية والتربوية، جاءت الحاجة الملحة في إبراز قضية معلم التربية الخاصة وتأهيله وتدريبه لمهنة التعليم لذوي الإعاقة، وإيماناً بالنظرة الإنسانية والمبادئ الأخلاقية لضمان حق الطلاب ذوي الإعاقة في توفير البيئة التعليمية المناسبة والملائمة التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، فإن تقديم الخدمات التربوية الخاصة الفعالة والمناسبة لذوي الإعاقة يتطلب كوادر مدربة ومؤهلة جيداً تعي أحدث التطورات في الميدان.

وتأسيسًا على أهمية التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، أُجريت هذه الدراسة، لتحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة. ومن خلال استعراض مشكلة الدراسة يسعى الباحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة؟

ثالثاً: أسئلة الدراسة

تتحدَّد في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما هو واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟
٢. ما هي أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة؟
٣. ماهي معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟
٤. ماهي مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟

٢. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، طبيعة العمل)؟

رابعاً: أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، إضافة إلى التعرف على واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة وأساليب التطوير المهني المقدمة لهم، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التي يدرسها المعلم وطبيعة العمل، وإيضاح المعوقات التي تعترض عملية التطوير؛ وذلك من أجل التوصل إلى مقترحات لتطوير عملية التدريب المقدمة لمعلمي التربية الخاصة.

خامساً: أهمية الدراسة

١. الأهمية النظرية: تتضح أهمية الدراسة النظرية من خلال النقاط التالية:

١. تحديد احتياجات التطوير المهني مما يزيد من مستوى فاعلية معلمي التربية الخاصة في تعليم وتدريس طلاب ذوي الإعاقة.
٢. تعريف القائمين على برامج إعداد وتدريب المعلمين ببعض نقاط العجز والقصور التي يشعر المعلمون أنهم بحاجة إليها.
٣. تقديم تصور جديد لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، الأمر الذي يُسهم في إعادة النظر في أهداف البرامج التدريبية ومحتوياتها وفق النتائج الملحوظة.

٢. الأهمية التطبيقية: تتضح أهمية الدراسة التطبيقية من خلال ما يلي:

١. مساعدة المسؤولين في وزارة التعليم ومتخذي القرار في إدارات التعليم وكذلك القائمين على برامج تدريب المعلمين في وضع برامج التدريب المناسبة أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة وكذلك وضع تصورات مستقبلية بناءً على نتائج وتوصيات ومقترحات هذه الدراسة.
٢. مساعدة المعلمين في وضع وصف دقيق لحاجاتهم التدريبية تجاه برامج التربية الخاصة مما ينعكس بشكل إيجابي على أداءهم وبالتالي على البرنامج والمدرسة.

سادساً: حدود الدراسة

١- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

٢- الحدود المكانية: المدارس الحكومية التي يوجد بها برامج التربية الخاصة بالمدينة المنورة.

٣- الحدود الموضوعية: اقتصرت على تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة.

٤- الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة.

سابعاً: مصطلحات الدراسة

التطوير المهني:

"عملية يتم فيها تعديل السلوك المهني أو الوظيفي إيجابياً، وذلك بهدف إكساب الفرد المهارات والمعارف اللازمة لأداء العمل، كما وتتضمن تعديل مواقف الفرد لمصلحة العمل أو المنظمة التي يعمل بها، حيثُ تُعد عملية محاولة لتغيير سلوك الأفراد لاستخدام أساليب أكثر فعاليّة في أداء أعمالهم" (صالح،٢٠١٦).

احتياجات التطوير المهني:

"الفرق أو الفجوة بين ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات وبين ما ينبغي أن تكون عليه معارفه ومهاراته واتجاهاته، والتي تسبب شعورا بالتوتر وعدم الاتزان بما يدفعه ويوجه سلوكه نحو المصادر التدريبية التي تمكنه من تحريك الوضع الذي هو فيه إلى الوضع الذي يجب أن يكون عليه أو الذي يطمح أن يصل إليه" (البلوشي،٢٠١٩).

ويُعرّفه الباحث بأنه: مجموعة أنشطة يقوم بها كل من المشرفين التربويين ومنسوبي المدرسة لتحديد الاحتياجات المهنية، وتخطيط البرامج، وتنفيذها، والتي تؤدي في نهاية الأمر إلى تحسين فاعلية أداء المعلمين وقادة المدارس والمشرفين التربويين في تجويد عمليتي التعليم والتعلم، وتحفزهم للنمو المهني المستمر.

التربية الخاصة:

هي تربية وتعليم الأفراد الذين لا يستطيعون الدراسة في برامج التعليم العام (العادي) دون تعديلات في المنهج أو الوسائل أو طرق التعليم أو مراعاة ظروف العجز لدى الفرد، وأيضا تعرف بأنها هي مجموع الخدمات المنظمة الهادفة التي تقدم إلى الطفل غير العادي لتوفير

ظروف مناسبة له لكي ينمو نمو سليماً يؤدى إلى تحقيق ذاته عن طريق تحقيق إمكاناته وتنميتها إلى أقصى مستوى تستطيع أن تصل إليه وأن يدرك ما لديه من قدرات ويتقبلها في جو يسوده الحب والإحساس (كوافحة وعبدالعزيز، ٢٠١٠).

معلم التربية الخاصة:

هو معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة،١٤٣٧) .

ويُعرّفه الباحث بأنه: المعلم الذي أسند إليه تدريس وتدريب إحدى فئات الطلبة ذوي الإعاقة (الإعاقة الفكرية، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، التوحد، والاضطرابات السلوكية والتربوية، النطق والكلام) وذلك في برامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

قادة المدارس:

هم الذين يقومون بإدارة العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة، وتسهيل كافة متطلباتها التنظيمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية ومتابعتها ودراسة كافة التحديات التي تواجه المدرسة في الجوانب الإدارية والمالية والفنية على حلها، والإشراف العام على كافة العاملين والطلبة والمرافق المدرسية (الغافري، ٢٠٢٠).

ويُعرّفهم الباحث بأنهم: مجموعة الأفراد المكلفين بقيادة مدارس التعليم في مراحله المختلفة، والذين يتولون قيادة مشروع تطوير المدارس، سواء من مدارس البنين أو البنات بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري للدراسة:

أ- التطوير المهني Professional development

١. النشأة، والمفهوم

أخذ مفهوم التطوير المهني حيّزاً كبيراً في الأدب التربوي المعاصر؛ وذلك نظراً لأهميته المحورية في العملية التعليمية، ولدوره في الحفاظ على معرفة المعلم ومهاراته، وتطويرها وفق المستجدات، وقد تناولت الدراسات والكتابات التربوية هذا الموضوع مستخدمة عدداً من المفاهيم

والمصطلحات، مثل: مفهوم التدريب أثناء الخدمة، التنمية المهنية، أو النمو المهني، ومن ثم ظهرت مصطلحات أخرى، مثل: التطوير المهني، والتطوير المهني المستمر وهو يُشير إلى ذات المفهوم (الشايع،٢٠١٣).

ويُعرف التطوير المهني بأنه: " العملية المنظمة التي ينتج عنها تغييرات في ممارسات المعلم، وتحسينات في مخرجات تعلم الطلاب" Darling-Hammond, Hyler & (Gradner,2017). ويعرف أيضاً بأنه: "العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات والعمليات المخططة والمنظمة، والتي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف، ومهارات تتعلق بعملهم ومسؤولياتهم المهنية، واتجاهاتهم نحو القبول الوظيفى، والاقتناع بأهميتها، والقيام بواجباتها(مرعي،٢٠١٤). كما يُعرف بأنه: "عملية نشاط مستمر من أجل تحقيق الأهداف وتغيير هادف في معارف الفرد ومهاراته وقدراته الفنيّة، لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء متطلبات العمل الحالية والمستقبلية، لتطوير أداءه داخل المؤسسات التعليمية" (Meissel, Parr & Timperley, 2016). ويُشير جي كي (Jie Qi, 2012) إلى أن التطوير المهني للمعلمين يعني: " تلك الأنشطة التعليمية والتدريبية التي ينخرط فيها معلمو ومعلمات المدارس الإبتدائية والثانوية، بعد حصولهم على شهادة مهنية أوليّة، وتهدف بشكل أساسي وحصري إلى تحسين معرفتهم المهنية ومهاراتهم ومواقفهم حتى يتمكنوا من تعليم الأطفال بشكل أكثر فعالية".

بينما يرى صالح (٢٠١٦) بأنه: عملية يتم فيها تعديل السلوك المهني أو الوظيفي إيجابياً، وذلك بهدف إكساب الفرد المهارات والمعارف اللازمة لأداء العمل، كما وتتضمن تعديل مواقف الفرد لمصلحة العمل أو المنظمة التي يعمل بها، حيثُ تُعد عملية محاولة لتغيير سلوك الأفراد لاستخدام أساليب أكثر فعاليّة في أداء أعمالهم. ويُعرف التطوير المهني بأنه عملية تطوير للمهارات العامّة للعاملين في مؤسسة ما، ليصبحوا أكثر تهيؤاً لقبول التحديّات والمهام الجديدة التي أوكلت إليهم (دُرة والصباغ،٢٠١٠). كما يشير الطاهر(٢٠١٠) إلى أن التطوير المهني: "عملية مقصودة تتم من قبل منظمات ومؤسسات تربوية وتعليمية تعمل على وضع برامجها من أجل زيادة النمو المهني للمعلم، كما أنها تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة التي ينتج عنها النمو المهني لها متمثلاً ذلك في زيادة تحسين ما لديه من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعمله ومسؤولياته المهنية".

من خلال العرض السابق لمفهوم التطوير المهني يتضح أن الأدبيات تؤكد على أن التطوير المهني عملية شاملةٌ لجميع الجوانب التربوية والعلمية والمهارية، مع التأكيد على مسؤولية المعلم عن تطويره المهني ذاتيّاً وفرديّاً وجماعيّاً.

٢. أهمية التطوير المهني ومبرراته

تنبع أهمية التطوير المهني بشكل عام من أنّ عملية التعليم عمليةناميةٌ متغيرةٌ، فالمناهج في تغيّر دائم، ووسائل التعليم وتقنياته في تطور سريع، وبحوث التعلم والتعليم وطرق التدريس لا تزال تطرح كل يوم آراء جديدة تُفيد في التعامل مع الطلاب وتحسّن عملية التدريس، فبقاء المعلم في معزل عن هذه الأمور أو اعتماده على خبرته الشخصية في التعامل معها تقلل من قدراته وإمكانياته (شقفه،٢٠١٠).

ويرى الذروة (٢٠١٦) أن أهمية التطوير المهني تتمثَّل في المبررات الآتية:

١- وجود حاجة ملحة لاستثمار الموارد ومنها الموارد البشرية.

٢- إمكانية أن يغير الفرد مهنته مرات عدة وفقاً لمقتضيات وضرورات الحياة وهذا يستلزم التطوير والتدريب المستمرين، نظرًا لانتهاء عصر المهنة الواحدة التي يرتبط بها الفرد طوال حياته.

٣- غياب المتابعة الجادة والفعالة لقياس أثر التدريب كأحد أشكال التنمية المهنية المكلفة مما يحتم قياس العائد منه لترشيد النفقات وتقليل الهدر المالي، وذلك لمواجهة نقص الموارد اللازمة للتنمية المهنية.

٤- النمو السكاني المتزايد الذي يصاحبه تزايد الطلب على توفير خدمات تعليمية، واستجابة السلطات التربوية لتلبية هذا الحق المشروع لجميع فئات المجتمع.

٥- فرضت عمليات التغيير والتطوير الحاجة لوجود جهود منظمة لتنظيم المشاريع المتعلقة بالتنمية المهنية الخاصة بالتعليم من خلال تشجيع الابتكارات التي من شأنها أن تعزز فعالية المنظمة وتحسين النتائج وتحقيق أهداف توظيف وتدريب ودعم المعلمين والقيادات التعليمية.

٦- يُعّد التطور المهني عملية مقصودة تتسم بالاستمرار والشمول، لكل الجوانب المتصلة بجوانب العملية التعليمية للمعلم وتؤدى إلى تحسين القدرات المهنية وتقديم كل جديد يتصل

بالمعارف والمعلومات والمهارات السلوكية اللازمة لنجاح العمل في الحقل التعليمي فضلاً عن إثراء خبراته لرفع مستوى الأداء.

كما أن التدريب الفعال للمعلم مهم جداً، وأكثر ضرورة وذا مطلب إنساني، بالأخص في حالة أن الشريحة التي ستتلقى منه التعليم هي من ذوي الإعاقة، وذلك بحكم أن هذه الشريحة لا تستطيع الاعتماد الكلي على نفسها في العملية التعليمية، كما لا يمكن لها في كثير من الحالات تغطية العجز أو النقص الذي قد يعتري معلمها في أداء أدواره المنوطة به، وهذا يعني أنه من الأجدر بذل المستطاع وعدم ادخار أي جهد قد يساهم في تدريب معلمي ذوي الإعاقة تدريباً فعالاً وذلك تجنباً لإصابة معارفهم بالهشاشة (عواشرية، ٢٠١٥).

ويمكن الاستنتاج أن الاهتمام بتدريب معلمي التربية الخاصة يعتبر أحد مظاهر توفير التعليم كحق للجميع، والتي تهدف إلى تحقيق الرعاية التعليمية والتربوية للأطفال ذوي الإعاقة من خلال توفير فرص تعليمية تتناسب مع إعاقتهم، وإتاحة معلمين على مستوى متميز ومتدربين تدريباً جيداً.

٣. أهداف ومجالات التطوير المهني

يُعتبر التطوير المهني أحد المقومات الرئيسية للمؤسسات التعليمية الفعّالة حيثُ تؤدي إلى زيادة قدرات وكفايات الأفراد وتحسين جودة التعليم، كما أن تمثل عملية تحسين مستمرٌ لتلبية احتياجات محددةٍ ومتجددةٍ، ويهدف التطوير المهني إلى تنمية الكفايات التعليمية والتدريسية والتكنولوجية والتربوية للمعلمين، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى ثم تأهليهم لمواجهة ما يحدث من تطورات تربوية، وعلمية في تخصصاتهم المختلفة، ويتم ذلك من خلال التخطيط العلمي، والتحفيز الكيفي، والتقويم المستمر، كما تهدف إلى تنمية معلومات المعلمين بالمدارس باعتبار أن لهم القدرة على تحقيق أهداف العملية التعليمية، من خلال استمرار تعليم وتطوير المعلمين مدى الحياة، وذلك لمواكبة المتغيرات التي تفرض ضرورة وضع عملية التطوير موضع التقويم والتطوير الدائمين، فتطوير وتجديد المناهج لا يعني شيئاً في ظل وجود معلمٍ غير متجدد وغير فعّال (آندش وآخرون،٢٠١١).

ويتفق كل من (الشمراني وآخرون،٢٠١٢) و(أبو الجديان،٢٠١٢)على أن التطوير المهني بشكل عام يهدف إلى تحقيق الآتي: زيادة إلمام المعلمين بالأساليب الحديثة في التدريس، وتنمية المهارات العملية والنظرية التي فيها قصورٌ لدى المعلمين، ورفع كفائتهم الفنية،

وصقل مهاراتهم التدريسية، وتحسين التعلم الذي يُعد ناتجاً لتحسين التدريس، واكساب المعلمين أساليب التقويم المتطورة، وتبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل حلها، وتوعيتهم بدورهم ومسؤولياتهم تجاه ذلك، وتدعيم روح العمل التعاوني الجماعي، ومواجهة المتغيرات المهنية، والقدرة على التكيّف معها، وتعميم ونشر ثقافة الجودة التعليمية، وتوليد اتجاهات إيجابية نحو جودة التعليم.

وفي ضوء ما سبق، ووفقاً للفلسفة التربوية السائدة في المملكة العربية السعودية، يمكن تحديد أهداف التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في النقاط التالية (بخش،٢٠٠٩):

١- رفع مستوى أداء المعلمين بتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة مقدرتهم على الإبداع والابتكار في مجالات التخصص مما يؤدي إلى تحفيزهم على النمو المهني، وذلك بإتاحة الفرصة وتهيئة الظروف والمواقف التي تمكن كل من يشارك في العملية التعليمية من الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية.

٢- تقديم العون الضروري للمعلمين الجدد أو من يمارس منهم لأول مرة مسؤولية جديدة أو يدخل ميداناً جديداً من ميادين العمل التربوي.

٣- تأهيل المعلمين غير المؤهلين علمياً وتربوياً.

٤- إعداد بعض المعلمين لتدريس مقررات مطورة.

٥- زيادة إلمام المعلمين بالطرق والأساليب الحديثة في تعليم ذوى الإعاقة وتعزز خبراتهم في مجالات التخصص العملية والثقافية.

وذكر الذروة (٢٠١٦) أهم الأهداف التي تسعى برامج التنمية المهنية لتحقيقها لدى معلمي التربية الخاصة ما يلي: رفع مستوى أداء معلمي التربية الخاصة بتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والابتكار في مجالات التخصص، وزيادة إلمام معلمي التربية الخاصة بالطرق والأساليب الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصصات العلمية والثقافية، وتلبية احتياجات معلمي التربية الخاصة الجدد والسعي إلى تكيفهم للعمل مع ذوي الإعاقة من خلال اكتسابهم الكثير من المهارات المهنية، وتدريب معلمي التربية الخاصة على صياغة القرارات إبداء الرأي بصورة فيها العقلانية والتفكير السليم، وتعليم المعاقين الذي يتسم بالفردية، وتأهيل المعلمين غير المتخصصين وذلك بتزويدهم مؤهلات تكميلية لممارسة مجال عمل يختلف عن المجال الأول

وهذا ما يحدث في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة الجدد عن طريق إعطائهم دورات تدريبية عن طبيعة المجال وكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة، والإسهام في زيادة فهم معلمي التربية الخاصة لخصائص نمو طلابهم وهوياتهم وحاجاتهم وطرق إشباعها، والتعريف بمشكلات التربية الخاصة ووسائل حلها وتعريفهم بأدوراهم ومسئولياتهم نحو ذلك.

وتتعدّد مجالات التطوير المهني بتعدد أدوار ومهام الفرد، فيما يلي توضيح لأبرز تلك المجالات (القبيسي،٢٠٢٠):

١-**المجال التربوي والإداري:** تُساعد القادة في التواصل مع العاملين معهم في المدرسة وتمدّهم بالطرق الفعّالة في التعامل مع المشكلات والمواقف الطارئة وتعريفهم بنظريات الإدارة والأساليب القيادية الحديثة.

٢-**المجال الأكاديمي التخصصي:** تمكين القائد ممن مهارات القيادة المدرسية.

٣-**المجال الثقافي:** تزويد القائد بثقافة عامة في مجالات الحياة المختلفة.

٤-**المجال الشخصي:** تنمية عوامل القيادة الإنسانية المفيدة لعمليات التطوير وإقامة العلاقات الإيجابية في العمل.

٤. احتياجات التطوير المهني

تُعد عملية تحديد احتياجات التطوير المهني الخطوة الرئيسية في عملية التدريب، حيث إن معرفة الاحتياجات التدريبية وتحديدها وفقاً لأسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج تدريبية قادرة على تحقيق أهدافها.

تعرف بأنها "الفرق أو الفجوة بين ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات وبين ما ينبغي أن تكون عليه معارفه ومهاراته واتجاهاته، والتي تسبب شعوراً بالتوتر وعدم الاتزان بما يدفعه ويوجه سلوكه نحو المصادر التدريبية التي تمكنه من تحريك الوضع الذي هو فيه إلى الوضع الذي يجب أن يكون عليه أو الذي يطمح أن يصل إليه" (البلوشي،٢٠١٩).

كما أشار كل من (دُرة والصباغ،٢٠١٠) بأنها : "التناقض أو الاختلال الحالي أو المستقبلي بين وضع قائم ووضع مرغوب فيه في أداء المؤسسة أو الأفراد العاملون بها، وذلك في المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو غيرها من العوامل المهمة لتسيير العمل".

ولخص قشطه (٢٠١٢) أهمية تحديد احتياجات التطوير المهني في النقاط التالية:

١- الكشف عن المستويات الحقيقية للمعلمين المستهدفين الأمر الذي يسهل عملية تصنيفهم في مجموعات متجانسة في ضوء تلك النتائج.

٢- إتاحة الفرص الحقيقية للمستهدفين من البرنامج التدريبي، التعبير عن تلك الاحتياجات والمشاركة في تحديدها يمثل أحد الضمانات الهامة لإقبالهم على فعاليات التدريب وأنشطته واستمرارهم فيها عن رغبة ورضى.

٣- المساعدة في حصر المعوقات التي يمكن أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المبتغاة ومن ثم عمل حساب تلك المعوقات أثناء التخطيط حتى لا يتم الاصطدام بها أثناء التنفيذ.

٤- تخفيض النفقات وكذلك رفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

٥- إيجاد التناقضات والفجوات وترتيبها حسب أولويتها واختيار الأكثر تأثيراً وأهمية منها والبدء في معالجتها.

وانطلاقاً مما سبق، يعرف الباحث احتياجات التطوير المهني بأنها ما يحدده المعلمين لما ينقصهم من خبرات ومهارات يحتاجونها للقيام بمهامهم التدريسية والتربوية، وذلك بهدف رفع مستوى أدائهم التدريسي، وتحسين جودة العملية التعليمية المقدمة للطلاب، ولها أهمية كبرى في نجاح عملية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وتُساعد في تحقيق أهداف التنمية المهنية بدرجة عالية، الأمر الذي يؤدي لرفع الكفاءة وزيادة الفعالية.

٥. أنماط ومجالات الاحتياجات المهنية

تصنف احتياجات التطوير المهني لتشمل الأنماط الآتية:

١- احتياجات تدريبية، وتشمل تنمية مهارات المعلمين (مهارات إدارية، ومهارات تفكير ابتكاري، ومهارات تعامل مع الاخرين، ومهارات سلوكية).

٢- احتياجات تدريبية، تتعلق بصقل قدرات المعلمين.

٣- احتياجات تدريبية، لتطوير أو تغيير أو تعديل سلوك بعض العاملين والنجاح في تحديد الاحتياجات التدريبية، ووضع خطة مناسبة لتحقيق هذه الاحتياجات(القبيسي،٢٠٢٠).

كما يمكن تحديد الأنواع التي تدور حولها احتياجات التطوير المهني باعتبارها احتياجات رئيسية ثم تحليلها إلى مجموعة من الاحتياجات الثانوية، حيث تتعدد أنواع الاحتياجات المهنية بتعدد النظرة إليها، فيما يلي توضيح لذلك:

١- احتياجات ترتبط بالمعارف.

٢- احتياجات ترتبط بالأداء.

٣- احتياجات ترتبط بالنواتج (العجمي، ٢٠١٦).

كما تصنف أنواع احتياجات التطوير المهني إلى ما يلي: كليكمان وتروبست وجونين وفيهير ومولر (Kleckman, Trobst, Jonen, Veheyer & Moller, 2016)

١- **احتياجات معرفية:** تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمية والعلمية.

٢- **احتياجات وجدانية:** تشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعليم.

٣- **الاحتياجات الأدائية:** تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المعلم، وتتضمن المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العلمية وغيرها وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المعلم سابقاً من كفايات معرفية.

٤- **الاحتياجات الإنتاجية:** تشير إلى أثر أداء المعلم للاحتياجات السابقة في الميدان التربوي، أي أثر الاحتياجات ومدى تلبية احتياجات المعلمين في تعلمهم المستقبلي، أو مهنتهم.

وتعددت المجالات المتنوعة لكفاية احتياجات التطوير المهني للمعلم، فيما يلي عرض لأبرزها:

١- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

٢- التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه.

٣- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم.

٤- إقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وتحسينها.

٥- التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس والتي تسهم بشكل أساسي في تعلم الطلاب (العجمي، ٢٠١٦).

ب. معلم التربية الخاصة Special education teacher

١.المفهوم، والخصائص، والمهام

تُعرف كل من الجبر والخضير (٢٠١٩) معلم التربية الخاصة بأنه المعلم الذي يُسهم في بناء شخصية الطالب بكافة جوانبه والارتقاء بمستواه التربوي والتعليمي من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة. كما يعرف بأنه الشخص المؤهل في التربية الخاصة للتعامل مع فئة الغير عاديين معاقين- موهوبين، ويشترك بصورة مباشرة في التدريس لهم وتحقيق نمواً متكاملاً ودمجهم وظيفياً في المجتمع (عبده والملاحي وفوزي، ٢٠١٨).

ويعرف الباحث معلم التربية الخاصة بأنه: معلم متخصص في التربية الخاصة، يقوم بتعليم وتأهيل الطلبة ذو الإعاقة داخل المدارس.

ومن خصائص معلم التربية الخاصة أن: يتفهم ظروف الأطفال المعاقين، وأن يكون محترماً وواثقاً من نفسه، ومتحمساً لمشاعر الآخرين، وذو قدرة عقلية أكثر من المتوسط مرناً ومنفتحاً نحو الأفكار الجديدة، وراغباً في تعليم الفئات الخاصة، ومسؤول عن سلوكه ونتائج هذا السلوك، ويشير الطاني (٢٠٠٨) إلى بعض الصفات التي يجب أن تتوافر لدى معلم التربية الخاصة، فيما يلي عرض لأبرزها:

١- أن يكون شغوفاً بمهنته مؤمناً بها ومخلص لها.

٢- أن يكون ميالاً للتجديد والتمشي مع الاتجاهات الحديثة للتربية.

٣- أن يكون لديه القدرة على الابتكار واتباع الأساليب المختلفة في الوصول إلى غرضه.

٤- أن يكون بطبيعته قادراً على فهم الطبيعة الإنسانية مشبعاً بروح الأبوة إن كان رجلاً والأمومة إن كانت سيدة.

٥- أن يكون حاصلاً على درجة عالية في الثقافة والتربية، ويلي ذلك إعداده إعداداً علمياً وتترك له فرصة كافية للتخصص في تربية الفئات الخاصة.

كما يُضيف الطانى (٢٠٠٨) بعض الأدوار المطلوب القيام بها عند العمل كمعلم تربية خاصة، فيما يلي توضيح لذلك:

١- أن يقوم المعلم بتوفير الفرص الملائمة للمعاقين عقلياً للمشاركة الفعالة والناجحة في اللعب الجماعي، حيث يشكل اللعب جانباً هاماً من أنشطة التعديل والتوجيه للطفل المعاق عقلياً، وذلك للثراء الذي يميز به اللعب وبالنسبة للقيم النفسية والاجتماعية، كالتحكم في النفس وتقبل الذات والثقة بالنفس وخبرة النجاح بأبعادها الانفعالية والنفسية والتقبل الاجتماعي.

٢- أن يبتعد المعلم عن تقديم الدرس للمعاقين عقلياً عن الخوض في متاهات الشرح اللفظي حيث إلقاء التوجيهات يتم بطريقة محدودة وبسيطة ما أمكن وقد يتطلب الأمر إعادة التعليمات أكثر من مرة إذ يتم أداء الكلمات بسرعة بطيئة نسبياً، ووضوح تام يجب تجنب الاصلاحات التقليدية في النداء ويستحسن الاستعانة بالنموذج باعتباره أكثر الوسائل التعليمية فعالية مع هؤلاء الأطفال حيث تدرك الخبرة المتعلمة بأقرب أشكال الإدراك الحسي.

٣- يجب على المعلم استخدام الوسائل السمعية البصرية لتعليم هؤلاء الأطفال وإن كانت نتائجها أقل فعالية عما إذا استخدمت مع الأطفال الأسوياء.

٤- أن يقوم المعلم بتوفير إضاءة كبيرة للطفل الذي يعاني من ضعف البصر ويعني هذا أن الحد الأدنى لقوة الإضاءة هو (٥٤) شمعة وذلك عندما يقوم الطفل بنشاط يحتاج إلى حدة البصر مثل القراءة والرسم والأشغال والكتابة ومن الأفضل استخدام الأقلام التي تحدث خطوطاً سميكة.

٥- على المعلم أن يقوم بإجراء تعديل بسيط في طريقة التعليم وذلك لمساعدة الطفل الذي يعاني من ضعف في السمع على أن يواصل تعلمه بنجاح في الفصل العادي لدراسته، حيث على المعلم أن يجلس هذا الطفل في مكان قريب منه كما على المعلم أن ينطق الكلمات بوضوح.

٢. الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة:

تُعرف الكفايات المهنية بأنها: "مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم، ويسخرها في التفاعل التعليمي، لتحقيق أهداف التربية، سواءً أجرى ذلك التفاعل داخل غرفة الصف أو خارجها، وتُعبر عن مدى فاعليته وقدرته على إحداث تغيّر مرغوب في سلوك طلابه، وفي طرائق تفكيرهم" (المزيد،٢٠٢٠).

أمّا الكفايات في مجال التربية الخاصة فيرى الباحث بأنها مجموعة من القدرات والمعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها معلم التربية الخاصة، ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفعالية مع هذه الفئة.

كما عرفهاالزارع وبني ملحم ونجاتي(٢٠١٢) بأنها: "تلك المهارات العامّة في العملية التعليمية التي يجب توافرها لديه، كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بذوي الإعاقة، والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص، والتقييم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة وطرق تنفيذها وطرق التواصل، وأساليب التعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وأساليبهم وأمورهم".

وتؤكد منظمة اليونسكو على أهمية إعداد المعلمين وفق منحى الكفايات كونها استراتيجية مهمة لمواجهة أزمة التعليم؛ إذ إن أسس ومكونات العملية التعليمية على أهميتها وضرورتها كافة تبقى عاجزة إذا لم يتوفر معها معلم ذو كفاية، وتبعًا لذلك فإن معلم التربية الخاصة يُعد حجر الزاوية في العملية التربوية للأطفال ذوي الإعاقة، ولهذا فإن اختياره لهذه المهمة متزايدة الأعباء عملية مهمة؛ حيث إنه يتولى مهامًا شاقة في تعامله مع الطلاب ذوي الإعاقة الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين، وبدأ بتزايد الحاجة والطلب لهذا المعلم بسبب الزيادة في أعداد المعاقين وتزايد التوسع في خدمات التربية الخاصة (الراوي، ٢٠١٨).

وعليه يرى الباحث بأن الكفاية المهنية لمعلم التربية الخاصة، تُعتبر من أهم العناصر التي تتوقف عليها الكفاءة الانتاجية للنظام التعليمي، وتوافر المعلم الكفء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم، مما سيزيد من فاعليّة النظام التربوي.

ويُشير سليمان (٢٠١١) إلى أن معلمي الطلاب ذوي الإعاقة يجب أن يكون لديهم كفايات ضرورية يتسمون بها، ومن أهمها الآتي: كفاية تعديل ومواءمة أساليب التدريس للطلاب ذوي الإعاقة، وإدارة الفصل وتعديل سلوك الطلاب ذوي الإعاقة، ومهارة تخطيط الدرس وتحديد الأهداف للطلاب ذوي الإعاقة، ومهارة تعديل ومواءمة المنهج للطلاب ذوي الإعاقة، ومهارة اختيار وتعديل واستخدام الوسائل التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة، والمعرفة بالمتطلبات التكنولوجية الملائمة للطلاب، ومهارة المعلم في اختيار واستخدام الأنشطة التربوية للطلاب ذوي الإعاقة، ومهارة المعلم في التعرف إلى المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية ومحاولة حلها، ومهارة استخدام استراتيجيات التعليم المختلفة، والنمو المهني والثقافي والعلمي، ومهارة المعلم في تشخيص مواطن الضعف وتقييمها بأسلوب يتناسب مع الطلاب ذوي الإعاقة، ومهارة المعلم في

استغلال المهارات اليدوية والحواس لدى الطلاب ذوى الإعاقة، ومهارة المعلم في القدرة على ربط الكلمات التي يتعلمها الطلاب بمدلولاتها الحسية لإثراء الحصيلة اللغوية لديه.

وتصنّف الكفايات المهنية للمعلمين حسب تصنيف كلية التربية بجامعة بتسبرج بالولايات المتحدة الأمريكية الكفايات في ستة مجالات رئيسة تحت كل منها عدد من الكفايات التفصيلية وتتمثل في الآتي:

المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة وتضم ١٤ كفاية ثانوية.

المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي وتضم ١٣ كفاية ثانوية.

المجال الثالث: المعلم مصمم وقائد لمهام التعليم وتضم ١٣ كفاية ثانوية.

المجال الرابع: المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم وتضم ١١ كفاية ثانوية.

المجال الخامس: المعلم يشارك في الإشراف.

المجال السادس: المعلم في التفاعل مع الآخرين (الراوي، ٢٠١٨).

كما تصنف الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة إلى خمسة أبعاد، فيما يلي عرض لأبرز تلك الأبعاد:

١- **الكفايات الشخصية:** ويقصد بها الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يتمتع بها المعلم، وتعنى بالنسبة لمعلم الطلاب ذوي الإعاقة القدرة على فهم وتقبل الطلاب وتحمل تصرفاتهم والتعامل معهم والمرونة وعلاقة المعلم بالإدارة والزملاء.

٢- **كفايات القياس والتشخيص:** ويقصد بكفايات القياس تلك التي تمكن المعلم من قياس الجوانب العقلية والاجتماعية والجسمية والتربوية للطفل، وتحديد الخدمات والبرامج المناسبة له، وتتم بواسطة الملاحظة والاختبارات وتحليل المهمات لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى الطلاب للأغراض التربوية والاجتماعية، أما كفايات التشخيص فيقصد بها تلك الكفايات التشخيصية التي تمكن المعلم من الحكم على حالة الطفل نتيجة توفر المعلومات المناسبة عن عملية القياس.

٣- كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية: قصد بها تلك الكفايات التي تمكن المعلم من بناء المنهاج الفردي للطفل، وتتضمن كفايات وضع الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير وفي فترة زمنية محددة، وكفايات في إعداد وفهم وتنفيذ مكونات الخطة التربوية الفردية من خلال المعلومات المتوفرة لديه.

٤- **كفايات تنفيذ الخطة التربوية الفردية:** ويقصد بها تلك الكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الضرورية، والتي تتضمن هدفاً تربوياً واحداً من أهداف الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل، وتبدو في المعلومات العامة عن الطفل والأهداف التعليمية وتحليل مكوناتها وتوظيف أساليب تعديل السلوك وتقديم المساعدة للطفل من أجل تحقيق الهدف التعليمي.

٥- **كفاية الاتصال بالأهل:** وتعنى مهارات المعلم في الاتصال وتبادل المعلومات من شخص لآخر عن طريق الكلام أو الكتابة، وتمثل الكفايات في هذا البعد قدرة المعلم على التفاعل الإيجابي والمشاركة مع الأهل والمحيطين به من أجل مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة (المزيد،٢٠٢٠).

كما عرضت العديد من الدراسات والأبحاث لبعض الكفايات اللازم توافرها لدى معلمي التربية الخاصة تبعًا لهذه الأدوار المطلوبة، فيما يلي توضيح لذلك:

١- استخدام أساليب التدرس الخاصة

٢- معرفة أثر الإعاقة على المتعلم.

٣- التقييم الجماعي للطلاب.

٤- التعاون مع هيئات ووكالات غير حكومية لتربية وتعليم ذوي الإعاقة.

٥- التفاعل والاندماج مع الأسرة لخدمة المعاق.

٦- فهم التطورات الحديثة واستغلالها في تربية ورعاية ذوي الإعاقة (الحويطي، ٢٠١٨).

نستنتج مما سبق أن معايير التربية الخاصة قد تطورت لتصبح هُناك عشرة معايير تحقق الحد الأدنى من المعرفة والمهارات والمعتقدات المشتركة لدى جميع منسوبي التربية الخاصة، وبالتالي تزويد العاملين من المعلمين وغيرهم بالمعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنوها، لكي تكون ممارستهم آمنه وفعالة، وهذه المعايير هي: الأسس، تطوير خصائص المتعلمين، الفروق الفردية في التعلّم، استراتيجيات التدريس، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، التخطيط التعليمي، الاتصال، التقييم، الممارسات المهنية والأخلاقية، التعاون والمشاركة (الزارع وبني ملحم ونجاتي،٢٠١٢).

جـ. الأشخاص ذوي الإعاقة Persons with disabilities

١. المفهوم، والتصنيف

يمكن تعريف الشخص ذوي الإعاقة بأنه: "الشخص الذي انخفضت إمكانيات حصوله على عمل مناسب بدرجة كبيرة مما يحول دون احتفاظه به نتيجة لقصور بدني أو عقلي، وهو الذي يختلف عن المستوى الشائع في المجتمع في صفة أو قدرة شخصية سواءً كانت ظاهرة كالشلل وبتر الأطراف وكف البصر أو غير ظاهرة مثل الإعاقة الفكرية والصمم والإعاقات السلوكية والعاطفية بحيث يستوجب تعديلاً في المتطلبات التعليمية والتربوية والحياتية بشكل يتفق مع قدرات وإمكانات الشخص المعاق مهما كانت محدودة ليكون بالإمكان تنمية تلك القدرات إلى أقصى حد ممكن (Sarsak,2018).

وتصنف فئة الأشخاص ذوي الإعاقة إلى الآتي (Shree & Shukla,2016):

أولاً: الإعاقة الفكرية:

وهي الإعاقة الناتجة من خلل في الوظائف العليا للدماغ كالتركيز والعد والذاكرة والاتصال مع الآخرين، والتي تنتج منها إعاقات تعليمية أو صعوبات تعلّم أو خلل في التصرّفات والسلوك العام للفرد، كما ويمكن تصنيف الإعاقات الفكرية إلى الفئات الآتية:

– الإعاقة الفكرية: والذي يظهر قبل سن الثامنة عشرة، وهو حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، ويكون ذلك بانخفاض ملحوظ في مستوى القدرات العامة (درجة الذكاء تقل عن ٧٠ درجة باستخدام أحد مقاييس الذكاء) وعجز في السلوك التكيّفي وعدم القدرة على الأداء المستقل أو تحمّل المسؤولية المتوقّعة ممن هم في نفس العُمر (الأقران)، كما وتتصف هذه الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسّط بشكل واضح ويكون متلازماً مع جوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: (التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل)، هذا وتصنّف الإعاقة الفكرية تربوياً إلى:

– القابلون للتعلّم: وتتراوح درجة ذكائهم ما بين ٧٥ – ٥٥ درجة تقريباً على اختبار وكسلر أو ٧٣ – ٥٢ درجة تقريباً على اختبار ستانفورد بينية أو ما يعادل أياً منهما من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

– القابلون للتدريب: وتتراوح درجة ذكائهم ما بين ٥٤ – ٤٠ درجة تقريباً على اختبار وكسلر أو ٥١ – ٣٦ درجة تقريباً على اختبار ستانفورد بينية أو ما يعادل أياً منهما من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

– الفئة الاعتمادية: وتكون درجة ذكائهم أقل من ٤٠ درجة على اختبار وكسلر أو أقل من ٣٦ درجة تقريباً على اختبار ستانفورد بينية أو ما يعادل أياً منهما من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

ثانيا: الإعاقة الحركية:

وهي الإعاقة الناتجة من خلل وظيفي في الأعصاب أو العضلات أو العظام أو المفاصل، والتي تؤدّي إلى فقدان القدرة الحركية بشكل عادي للجسم نتيجة (إصابات العمود الفقري – ضمور العضلات – ارتخاء العضلات وموتها – الروماتيزم – البتر)، ما يستدعي توفير خدمات متخصّصة للفرد المُصاب.

ثالثاً: الإعاقة الحسيّة:

وهي الإعاقة الناتجة من إصابة الأعصاب الرأسية للأعضاء الحسية (العين – الأذن – اللسان)، والتي تنتج منها الإعاقات الحسية التالية:

١– الإعاقة البصرية.

٢– الإعاقة السمعية.

هناك فئة أخرى تحتاج إلى رعاية ولكن لا تندرج تحت فئة ذوي الإعاقة ومدمجين بمدارس التعليم العام وتندرج تحت فئة الاضطرابات:

صعوبات التعلّم: وهو اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (الانتباه – التذكّر – التفكير – الإدراك) اللازمة لاستخدام اللغة أو فهمها وتعلّم القراءة والكتابة والحساب وغيرها من خلال الأساليب التربوية العادية، أي هي اضطرابات في واحد أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتضمّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تظهر في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) والرياضيات، إلا أنها لا تعود إلى أسباب تتعلّق بالقصور العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع القصور أو ظروف التعلّم أو الرعاية الأسرية.

اضطراب طيف التوحّد: وهو اضطراب يحدث لدى الطفل قبل بلوغه سن ٣٦ شهراً، ومن مظاهره الأساسية الإخفاق في تنمية القدرة على الكلام والتحدّث وعدم القدرة على استخدام ما تعلّمه وما هو موجود لديه أصلاً للتواصل الطبيعي مع الآخرين مع وجود سلوكيات نمطية غير هادفة ومتكرّرة بشكل واضح، إضافة إلى الانطواء والانعزال وعدم المقدرة على تكوين علاقات عادية مع الآخرين.

٢. حاجات الأشخاص ذوي الإعاقة:

يحتاج الأشخاص ذوي الاعاقة إلى مجموعة من الخدمات التي يجب تلبيتها والاهتمام بها، والمتمثلة في مجموعة الواجبات والحقوق، فيما يلي توضيح لأهم تلك الحاجات ويتفق عليها كل من (Forlin,2012)، (الفيل والسيد،٢٠١٦) وهي كالتالي:

أولاً: وسائل النقل والمواصلات، وذلك من خلال: تدعيم وسائل النقل العامة والخاصة بمقاعد تلبّي قدرات ووضع ذوي الإعاقة، والبحث عن معايير علمية وعملية لتوفير الأمان لهم في الحافلات والسيارات والقطارات، كما يُمكن توفير بعض وسائل النقل العام المرتبطة بوضع ذوي الإعاقة فقط، ووضع تنبيهات صوتية مرئية عند إشارات المرور وأماكن العبور لمساعدة الأشخاص الذين يعانون من مشاكل سمعية وبصرية خلال عبورهم في الطريق، وتخصيص مكان لمواقف السيارات الخاصة بالإعاقات سواء كانت حركية أم سمعية أم بصرية، والإعفاء من المخالفات المادية في حالة عدم توافر مدخل أو موقف سيارات خاص بذوي الإعاقة، ولصق الشعار العالمي لذوي الإعاقة على سياراتهم، لتوضيح نوع الإعاقة، ووضع جهاز ناطق في السيارات العامة، حتى يكون بمثابة خريطة توضيحية صوتية لهم ليتعرفوا على مكان سيرهم واتجاهه، وإعطاء ذوي الإعاقة فرصة للتدريب وقيادة السيارات الخاصة بهم، وتجهيز الأماكن والمرافق العامة، والمباني والأرصفة والحدائق بالأسلوب الذي يُناسب حاجات وقدرات ذوي الإعاقة، فمثلاً يُمكن الكتابة بجانب الإشارات العامة؛ لأن الإشارات وحدها لا تكفي الأشخاص الذين يعانون من مشاكل سمعية.

ثانياً: العمل، وذلك من خلال ما يلي: المساواة: أي الحصول على فرصة عادلة في العمل دون تمييز أو ظلم أو استبداد، وشروط عادلة ومرضية: بمعنى أن تكون الشروط الخاصة بظروف بيئة العمل وعدد ساعات العمل والإجازات مناسبة للقدرات الصحية والنفسية والبدنية الخاصة بذوي الإعاقة، والأجر الكافي: أن يعطي الأجر نفقات الحاجات والمواد الاستهلاكية الأساسية مثل الملبس والمسكن والمأكل والصحة والتعليم، والحماية من البطالة: أن يكون لذوي

الإعاقة حق في العمل بشكلٍ مستمر، والتنظيم: أن يكون لذوي الإعاقة حق في تنظيم وتشكيل النقابات المسؤولة عن حقوق المعاقين، للمطالبة بالحقوق الجماعية في حال عدم توفرها، والتمييز بين الحق والرعاية: أي أن يحصل ذوي الإعاقة على حقوقهم الأصلية في العمل، وعدم الاكتفاء بالدعم الاقتصادي لرعايتهم فقط.

ثالثاً: التفاعل الاجتماعي واللعب، حيثُ يعتبر اللعب من أهم الحقوق التي يجب أن يحصل عليها الطفل المعاق؛ لأنّه يحوله إلى طفل اجتماعي قادر على التعامل والتفاعل مع الآخرين في المجتمع، وبشكلٍ عام يُستخدم اللعب لعلاج الإعاقات الذهنية لدى الأطفال والأشخاص البالغين، لأنّ الشخص الذي يُعاني من مشاكل ذهنية يميل إلى العزلة ولا يستطيع تكوين صداقات، لهذا ينصح الخبراء علاج الإعاقات الذهنية باللعب من خلال التعامل مع النقود وركوب المواصلات؛ للتغلب على انعزالية ذوي الإعاقة.

رابعاً: الدمج التربوي: أي منحهم فرصة للانخراط في نظام التعليم الخاص، واتباع الأساليب والوسائل التعليمية التي تُساعد الطفل حتى يُصبح قادراً على مواجهة المشاكل والتحديات التي يتعرض لها في المدارس العادية، ويتم ذلك من خلال شمل جميع الطلبة في فصول ومدارس التعليم بغض النظر عن الإعاقة، ومعاملة الأطفال ذوي الإعاقات في صفوف تعليم عامة، وتقديم الخدمات التربوية لهم على صعيد متكامل وناجح يُراعي ظروفهم.

ويرى الباحث أن هذه الفئة لها متطلباتها الخاصة من الرعاية سواء كانت جسمية أو نفسية أو اجتماعية أو تربوية، وتختلف قضايا ومشكلات وطرق رعاية كل فئة من هذه الفئات باختلاف احتياجاتها.

ثانيًا: الدراسات السابقة

- **عرض الدراسات السابقة**

تعدّدت الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، حيثُ تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم زمنياً حسب إجرائها.

أجرى القرعاوي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على إسهامات الكفايات المهنية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى طلابهم، حيثُ تكونت عينة الدراسة من ٣٤ معلم صعوبات تعلم، و ١٤٣ طالباً من ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، قام الباحث بتطوير أدوات الدّراسة والتحقق من دلالات الصدق والثبات لها،

أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود تفاوت كبير في الكفايات المهنية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٠.٠١ في التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأخيراً أن التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم تأثر بخبرة المعلمين العالية وخبرة المعلمين القليلة أما الخبرة المتوسطة فلم تظهر النتائج عليهم.

أمّا علي (٢٠١٩) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية البرنامج في تلبية احتياجات معلمي الرياضيات للتدريس لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتنمية اتجاهاتهم نحو دمجهم في المدارس العادية، وتألفت عينة البحث من (١٤) من معلمي الرياضيات ببعض المدارس المطبقة للدمج، وللتحقق من فاعلية البرنامج تم إعداد اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، ومقياس اتجاه. كما كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه لصالح الاختبار البعدي.

وهدفت دراسة الذوادي (٢٠١٩) إلى معرفة مدى ممارسة العمل الجماعي والاستشاري وفريق العمل في ميدان التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، شملت عينة الدراسة على (٨٦) معلم ومعلمي التربية الخاصة، موزعين في ٣٧ معلم ٤٩ معلمة. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد ممارسات فعلية للعمل الجماعي والاستشاري في ميدان التربية الخاصة، والسبب في ذلك يعود إلى عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات، وعدم وجود فريق عمل متخصص في التقييم والتشخيص. بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة أظهرت أن هناك بعض التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة وتحد من ممارسة العمل الجماعي والاستشاري وفريق العمل.

كما أجرت البداح (٢٠١٩) دراسة هدفت للتعرف على مدى الاحتياجات التدريبية للمعلمات من الطلاب الصم وضعاف السمع، مع الأخذ في الاعتبار المؤسسات والبرامج الشاملة في المدارس الابتدائية، حيثُ تكوّنت عينة الدراسة من (٢٠٥) معلم من الطلاب الصم وضعاف السمع في المؤسسات والبرامج الدامجة بالمدارس الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدّراسة قام الباحث بتأليف استبانة مكونة من جزأين: البيانات الأساسية و(٤٢) فقرة للاحتياجات التدريبية، توصلت الدراسة إلى أن هناك نزعة لدى عينة الدراسة لتقديرها ولوحظت أهم الاحتياجات التدريبية في تحقيق معايير اختيار التقنيات المتقدمة حسب الطلاب الصم وضعاف السمع وفي الفصول

الدراسية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٠.٠٥٪ في استجابات عينة الدراسة في المعرفة نتيجة سنوات الخبرة التدريسية بالإضافة إلى الفروق بين المعرفة واستخدامها نتيجة المؤهل الأكاديمي.

وأجرى الأغا (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في ضوء كفايات المعلم لرعاية الطلبة المتفوقين، حيثُ تكونت عيّنة الدراسة من (٢٤) فردًا من أساتذة الجامعات والمشرفين والمختصين في رعاية الفئات الخاصة، ولتحقيق أهداف الدّراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة: تمثلت الأولى في قائمة كفايات المعلم لرعاية الطلبة المتفوقين مكوّنة من (٥٦ كفاية)، فيما تمثلت الأداة الثانية في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين لرعاية المتفوقين مكوّنة من (٤٤)، توصلت الدّارسة إلى وجود فروق دالة في تقدير المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة تبعًا لمتغيري النوع وسنوات الخدمة.

وأجرى صويص (٢٠١٨)، دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الكفاءات التعليمية والاحتياجات التدريبية للمعلمين العاديين الذين يقومون بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم وضع استبانة للكفاءات التعليمية والاحتياجات التدريبية مكونة من (٦٠) فقرة مقسمة إلى ٥ مجالات تم التأكد من صدق وموثوقية الأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى للكفاءات التعليمية والاحتياجات التدريبية للمعلمين العاديين الذين يقومون بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية كانت النتائج متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى خبرة المعلمين.

أمّا دراسة حمدان (٢٠١٨) فهدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال المصابين بالتوحد من برامج التدريب أثناء الخدمة وعلاقتهم ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من ٧٣ معلمًا للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس مكون من ٤٨ فقرة موزعة على مقياسين فرعيين هما: مقياس الاحتياجات التدريبية النظرية ومقياس الاحتياجات التدريبية العملية. حققت الأداة دلالات صدق وموثوقية جيدة. استخلصت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المقدرين للاحتياجات التدريبية كانت متوسطة في كل من الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية النظرية والعملية المتعلقة بالخبرة التدريسية للمعلمين. والمؤهلات التعليمية.

وهدفت دراسة أجرتها الراوي (٢٠١٨) إلى التعرف على مدى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلماً ومعلمة يعملون بمعاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في الدراسة مقياس الكفايات المهنية، وأسفرت نتائج الدراسة أن الكفايات المهنية في مجملها متوفرة، وكان أكثرها توافراً العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع، وأقلها توافراً المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة، بينما تراوحت بقية الكفايات بين ذلك. كما أن جميع التقييمات الصادرة من عينة البحث لمدى أهمية الكفايات المهنية كانت في مجملها مرتفعة.

أما دراسة دويدي (٢٠١٧) هدفت للتعرف على الاحتياجات التقنية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بجامعات المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٣٧) طلاب الإعاقة البصرية في ثلاث جامعات سعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من (٥٦) فقرة، توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: الاحتياج الشديد لجميع التجهيزات التقنية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة البصرية على مستوى البنية التحتية للجامعات التي أجريت الدراسة فيها، وضعف الخدمات التعليمية المقدمة لهم، وعدم وجود مصادر للمعلومات خاصة بهم في المكتبات. ومن ذلك أيضاً وجود نقص حاد في أعضاء هيئة تدريس هؤلاء الطلاب، وعدم توافر فنيين مؤهلين وأخصائيين ذوي خبرة للتعامل معهم، فضلاً عن قلة تقديم الحوافز لهؤلاء الفنيين والأخصائيين.

وأجرت المعمرية (٢٠١٧) دراسة هدفت للتعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيثُ بلغت عينة الدراسة (١١٥) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مكون من (٦٠) فقرة موزعة على ستة مجالات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال توظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية من وجهة نظرهم كانت عالية وفي المرتبة الأولى ضمن المجالات الستة، يليها مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة مجالي القياس والتشخيص والاتصال والتواصل، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مجالي تعديل السلوك

والمعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة. كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (الجنس، المؤهل الاكاديمي، سنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي تُدرس).

في حين ركَّزت دراسة وي وياسين Wei & Yasin (2017) على تحديد كفاءة معلم التربية الخاصة في تدريس طفل التوحد والمناهج المستخدمة في تدريب المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) من معلمين المرحلة الابتدائية في جاسين ملقا في ماليزيا، واستخدمت الدراسة الأساليب الكمية والاستبيان لجمع البيانات، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة أقل كفاءة في استخدام التدريس القائم على الأدلة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أوضحت النتائج إلى أن معظم المعلمين لم يتلقو أي تدريب في كيفية تعليم الطفل المُصاب بالتوحد أثناء التدريب سواء في الجامعة أو مركز تدريب المعلمين.

وأجرى القضاة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على كفاءات أصحاب العمل في برامج التدخل المبكر للطلاب ذوي الإعاقة واحتياجاتهم. حيثُ تكونت عينة الدراسة من ١٤٥ صاحب عمل من مختلف المجالات باستثناء مجالات الإدارة والطب الذين يعملون في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في مكة المكرمة وجدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم وضع مسح يتكون من جزأين: الجزء الأول يتكون من الكفاءات والجزء الثاني يتكون من احتياجات التطوير المهني. تم إجراء اختبارات الصلاحية والموثوقية على المسح. وأظهرت النتائج وجود كفاءات متوسطة لعينة الدراسة في جميع المجالات، كما تتراوح الاحتياجات التدريبية المهنية من متوسطة إلى كثيرة لجميع أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات بسبب التخصص الرئيسي للدراسة والخبرة، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الكفاءات على أساس أن التخصص أفضل لمن لديهم تخصص تربية خاصة.

كما هدفت دراسة العجمي (٢٠١٦) إلى التعرف على دور الموجه الفني في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت، والكشف عن أراء المعلمين تجاه مساهمة الموجه في نموهم المهني، حيثُ تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة مكونه من (٥٠) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة دور الموجه الفني في تطوير أداء معلمي التربية الخاصة المهني مرتفع في التخطيط للتدريس والتقويم، ومتوسط في باقي الأبعاد. كما ظهرت فروق فردية ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس بمستوي

دلالة (٠.٠٠٢) لصالح الإناث في التخطيط للتدريس، وفي متغير المؤهل العلمي بمستوي دلالة (٠.٠٢٧) لصالح حملة شهادة البكالوريوس في التخطيط للتدريس.

وهدفت دراسة القحطاني (٢٠١٦) إلى التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بمدينة تبوك في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم، حيثُ تكونت عينة الدراسة من (٣٤) معلماً ومعلمة، بواقع (١٦) معلماً و (١٨) معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة للكفايات المهنية، أسفرت نتائج الدّراسة إلى توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بدرجة عالية في جميع أبعاد الدراسة، وكذلك فقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة البصرية في مجال الكفايات تبعاً لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير المؤهل.

كما قام ايرجل وبايدك وديمر Ergul, Baydik & Demir (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات المهنية التي يتمتع بها معلمي التربية الخاصة والطلاب المعلمين في تخصص التربية الخاصة، حيثُ تكونت عينة الدراسة من ١٦٠ من الطلاب المعلمين، و١٠٧ من معلمين الطلاب ذوي الإعاقة بمختلف تخصصاتهم وشهادتهم في تركيا، استخدم الباحثون مقياساً من إعدادهم للتحقق من الكفايات المهنية التي يتمتعون بها، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أنّ كل عينة الدراسة أظهرت ضعفاً في تدريس المهارات الأكاديمية وإدارة الفصول الدراسية، في حين رأى خريجو أقسام التربية الخاصة في الجامعة أنّهم أكثر كفاءة من باقي المعلمين في التخصصات المختلفة.

وهدفت دراسة تات Tate (2013) إلى الكشف عن واقع الكفايات التعليمية للمعلمين الجدد ذوي الإعاقة، والعمل على التطوير المهني الذي يدعمهم، ولم تنطبق شروط الدراسة الأولية إلاّ على ٥ معلمين شكلت منهم العينة النهائية في ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، قام الباحث باستخدام أسلوب المقابلة كأداة قياس، ومن أبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الجدد لا يمتلكون الكفايات الكافية للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، ولا بد من العمل على التطوير المهني لهم.

كما قام كل من كيسكتاس وأكامن Kesiktas & Akcamete (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بتركيا، حيثُ تم اختيار عينة مكونة من ٣٨١ معلماً ومرشداً، وقام الباحثان بإعداد أداة للدراسة توزعت على ٥ أبعاد وتغطي مجالين هُما الأهمية والتنفيذ، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن أعلى استجابات على الأبعاد الخمسة تتمثل في الجانب المهاري، ويواجه المعلمون مشكلات في تنفيذ تدريس المعارف والمهارات للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

أما فرانك هاوسر Frankhauser (2010) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل المدرسية التي تدعم أو تعيق النمو المهني لدى معلمي التربية الخاصة في المناطق الريفية في الولايات المتحدة، حيثُ تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلماً ومعلمة والذين تم إجراء المقابلات معهم وملاحظة تدريسهم من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم الكفايات التي يظهرها معلمو التربية الخاصة هي القدرة على التعامل مع الحالات الانفعالية والسيكولوجية للطلاب، حيثُ أشارت النتائج إلى أن معظم معلمي التربية الخاصة يستخدمون أسلوب النمذجة والملاحظة في تدريسهم للطلاب ذوي الإعاقة.

وأعدّ بريتون Breton, (2010) دراسة هدفت التعرف على كفايات المعلمين المساعدين في التربية الخاصة واحتياجاتهم التدريبية، تكونت عينة الدراسة من ٧٥٠ مساعداً في ولاية "مين" في الولايات المتحدة الأمريكية، وقام الباحث بتطوير أداة الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضعفاً في الكفايات لدى مساعدي معلمي التربية الخاصة، وعدم القدرة على أداء الأدوار المطلوبة منهم بشكل جيد، بالإضافة إلى عدم توفير التدريب الذي يساعد على تطوير الكفايات المطلوبة منهم.

في حين أجرى شوي Choi (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن خبرات معلمي مصادر التعلّم ومدى تعاونهم والتطوير المهني لديهم مع عينة من المعلمين النظاميين في الدروس النظامية، حيثُ تكونت عينة الدّراسة من (٢) من المعلمين النظاميين، و(٤) من معلمي التربية الخاصة المشرفين على غرف مصادر التعلم، قام الباحث باستخدام المقابلة الجماعية والفردية واستخدام الملاحظة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن المهارات المهنيّة والشخصية التي يجب أن يمتلكها معلمو غرف المصادر تتضمن كيفية التعامل مع الطلاب المُحالين إلى غرف مصادر التعلّم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمو غرف المصادر يبذلون قصارى جهدهم

من أجل حل المشكلات المرتبطة بالتنسيق مع المعلمين النظاميين حول ترتيب جداول من أجل تقديم برامج التربية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة في الصفوف النظامية.

- التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أن هذه الدراسات قد جاءت متنوعة من حيثُ الهدف والعينة والأساليب الإحصائية؛ فمن حيثُ الهدف كانت بعض الدراسات تهدف لدراسة مجال التطوير المهني كأساس لتنمية مهارات معلمي التربية الخاصة مثل دراسة (العجمي،٢٠١٦) ودراسة (Choi,2010). بينما جاءت بعض الدرسات التي هدفت إلى التعرف على الكفايات المهنية دون التطرق إلى التركيز على التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة مثل دراسة (الراوي، ٢٠١٨) ودراسة (Kesiktas & Akcamete,2011) ودراسة (Ergul, Baydik & Demir, 2013) ودراسة (Tate, 2013).

ومن ناحية العينة فمعظم الدراسات تناولت دراسة ذوي الإعاقة مثل: دراسة (القرعاوي، ٢٠٢٠) ودراسة (Kesiktas &Akcamete,2011)؛ بينما تفاوتت عيّنات الدراسات في حجم العينة، حيث استخدمت بعضها عينة كبيرة كدراسة (البداح،٢٠١٩). كما أن أغلب الدراسات قامت بتطبيق المنهج الوصفي مثل دراسة (الأغا، ٢٠١٩) ودراسة (البداح، ٢٠١٩). بينما اعتمدت بعض الدراسات السابقة على المنهج المسحي مثل دراسة (دويدي،٢٠١٧).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات الميدانية كدراسة (Kesiktas &Akcamete,2011) ودراسة (صويص،٢٠١٨). بينما تختلف بعض الدراسات السابقة من الدراسة الحالية في بعض الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات مثل دراسة (Tate, 2013).

ويُلاحظ من أهداف هذه الدراسات أنه لا يوجد دراسات تناولت التعرف على احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، كما تمّ الاستفادة من الدراسات السابقة لأغراض تطوير المقاييس المستخدمة للدارسة الحالية، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنة نتائجها مع الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدراسة

لغرض تحقيق أهداف الدراسة، فقد أُستخدم المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع ووصفها، والتعبير عنها كمياً، وذلك من خلال رصد واقع المشكلة البحثية وتحليلها، حيث يمكن من خلاله وصف ظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها.

ثانيًا: مجتمع الدراسة

يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة وقادة المدارس الحكومية التي يوجد بها برامج التربية الخاصة بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (٥١٢)، حسب إحصائية إدارة التعليم بالمدينة لعام ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

ثالثًا: عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية والتي بلغت (٣٧) قائداً و(١٢٣) معلماً بنسبة ٣١.٢٥% من اجمالي القادة والمعلمين في المدارس التي يوجد بها برامج التربية الخاصة بالمدينة المنورة، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والمرحلة التي يدرسها المعلم وطبيعة العمل.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والمرحلة التي يدرسها المعلم وطبيعة العمل

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٩٧	٦٠.٦
	أنثى	٦٣	٣٩.٤
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١١٦	٧٢.٥
	ماجستير	٢٠	١٢.٥
	دكتوراه	٢٤	١٥.٠
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٧	١٠.٦
	من ٥- ١٠ سنوات	٣٥	٢١.٩
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠٨	٦٧.٥
المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم	ابتدائي	٧١	٤٤.٤
	متوسط	٤٨	٣٠.٠
	ثانوي	٤١	٢٥.٦
طبيعة العمل	معلم تربية خاصة	١٢٣	٧٦.٩
	قائد تربوي	٣٧	٢٣.١

يتضح من الجدول (١)، أن عينة الدراسة توزعت على الجنسين، حيث بلغ عدد الذكور ٩٧ قائد ومعلم بنسبة ٦٠.٦%، أما الإناث فكان عددهن ٦٣ معلمة وقائدة بنسبة ٣٩.٤%. أما بالنسبة لمتغير المؤهل الدراسي فقد كانت الغالبية من الحاصلين على مؤهل بكالوريوس، حيث بلغ عددهم ١١٦ قائد ومعلم بنسبة ٧٢.٥% ، أما الحاصلين على درجة الماجستير، فكان عددهم ٢٠ قائد ومعلم بنسبة ١٢.٥%، أما الحاصلين على درجة الدكتوراة فقد كان عددهم ٢٤ قائد ومعلم بنسبة ١٥.٠%. أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة يتضح من الجدول أن غالبية عينة الدراسة لديها خبرة طويلة (من ١٠ سنوات فأكثر)، حيث بلغ عددهم ١٠٨ قائد ومعلم بنسبة ٦٧.٥%، في حين كان هناك ٣٥ قائد ومعلم من ذوي الخبرة من (٥-١٠ سنوات)، وكان هناك نسبة ١٠.٦% من عينة الدراسة من ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات). وبالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد كان هناك ٧١ في المرحلة الابتدائية وبنسبة ٤٤.٤% من عينة الدراسة، وفي المرحلة المتوسطة ٤٨ وبنسبة

٣٠.٠% من عينة الدراسة، وفي المرحلة الثانوية ٢٥.٦% من عينة الدراسة، وبلغ عدد معلمي التربية الخاصة ١٢٣ معلماً بنسبة ٧٦.٩%، أما القادة فقد بلغ ٣٧ قائداً بنسبة ٢٣.١%.

رابعًا : أداة الدراسة وتقنينها

١- بناء الأداة (استبانة تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة)

تحقيقًا لأهداف الدراسة فقد صُمِّمت أداتها في صورة استبانة لتطبيقها على قادة ومعلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية، واعتمد في بنائها بصورتها الأولية على مراجعة الكتب والأدبيات السابقة حول تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، بالإضافة إلى الاطلاع على عدد من الاستبانات المحكَّمة المطبقة في رسائل علمية وبحوث سابقة.

وقد بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (٣٩) عبارة، موزعة على أربعة محاور، وهي: واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، وأساليب التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، ومعوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، ومقترحات وحلول للتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة والملحق (٢) يوضح ذلك.

٢- صدق أداة الدراسة

لغرض التأكد من مناسبة عبارات الاستبانة لما صيغت له؛ عُرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية بجامعة طيبة وجامعات أخرى، كما يظهر في ملحق رقم (١) وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح العبارات، ومدى انتمائها للمحور، وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة، ولم ترد في الاستبانة، وبناء على توجيهات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وإضافة فقرة في المحور الثاني فأصبحت الاستبانة تتكون من (٤٠) عبارة.

٣- ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث اتضح أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠.٨٩٨)، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة بين (٠.٩٠٩-٠.٩٧٣)، وهي قيم

أعلى من (٠.٦٠)، ويعدُّ معامل ثبات مقبول إحصائيًّا، ويفي بأغراض البحث العلمي، ويتضح ذلك من الجدول (٢).

جدول (٢)

دلالات ثبات الاستبانة وأبعادها

المحور	معامل ثبات الاتساق الداخلي
واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	0.959
أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة	0.973
معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	0.909
مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	0.935
احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	0.898

٤- الصورة النهائية لأداة الدراسة وتطبيقها:

استنادًا إلى آراء المحكمين، تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (٨٠%) بين المحكمين، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم حول الاستبانة وتعديل الفقرات بناءً على ملاحظاتهم، بحيث تكوَّنت الاستبانة بصورتها النهائية من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: يتضمَّن البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وشملت الجنس، المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية وطبيعة العمل.

الجزء الثاني: ويتضمَّن المعلومات الأساسية للدراسة، وتكوَّن من (٤٠) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، وهي: البعد الأول، واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، والبعد الثاني، أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة، والبعد الثالث، معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، والبعد الرابع، مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، كما هو في الجدول (٣).

جدول (٣)

عبارات الاستبانة وتوزيعها

المحور	موضوع المحور	عدد العبارات	النسبة
المحور الأول	واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	١٠	%٢٥
المحور الثاني	أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة	١٠	%٢٥
المحور الثالث	معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	١٠	%٢٥
المحور الرابع	مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	١٠	%٢٥
المجموع		٤٠	%١٠٠

والملحق رقم (٣) يوضح ذلك.

وقد أُستخدم التدريج الخماسي، لتحديد درجة الاستجابة لكل عبارة؛ سعيًا إلى الوقوف على احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في مدارس المدينة المنورة من وجهة نظر القادة ومعلمي التربية الخاصة على النحو التالي: أوافق بشدة (٥ درجات)، أوافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات) لا أوافق (درجتان) لا أوافق بشدة (درجة واحدة)، وقد بلغت أعلى درجة على الاستبانة (٢٠٠)، وأدنى درجة هي (٤٠)، كما تم الحكم على متوسطات الحسابية باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{٥ - ١}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١.٣٣$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو التالي:

المستوى المنخفض يتراوح ما بين (١-٢.٣٣).

المستوى المتوسط يتراوح ما بين (٢.٣٤-٣.٦٦).

المستوى المرتفع يتراوح ما بين (٣.٦٧-٥).

٥- إجراءات تطبيق أداة الدراسة

تمثَّلت آليات جمع المعلومات بواسطة الاستبانة بعد الانتهاء من إعدادها في صورتها النهائية في الخطوات التالية:

- أخذ موافقة إدارة التعليم بتوزيع الاستبانات في المدارس. والملحق رقم (٤) يوضح ذلك.
- تم توزيع الاستبانة على قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة من خلال توزيع الاستبانة إلكترونياً على الرابط التالي: https://forms.gle/UCfoMBU21AZG2f8PA وقد استغرق توزيعها والرد عليها ثلاثة أسابيع خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.
- تم فرز الاستبانات بعد جمعها للتأكد من صلاحيتها للاستخدام، لإستبعاد الاستبانات التي لم تكتمل إجابتها، والاستبانات التي تحتوي على استجابة مكررة للعبارة الواحدة.

وقد كانت جميع الاستبانات صالحة للإستعمال وعددها (١٦٠) استبانة، بنسبة بلغت (١٠٠%) من الاستبانات الموزعة على مجتمع الدراسة، كما يتضح في الجدول (٤).

جدول (٤) الاستبانات الصالحة للاستخدام

الاستبانات الموزعة	الاستبانات الصالحة للاستخدام	النسبة المئوية	الفاقد	نسبة الفاقد
١٦٠	١٦٠	%١٠٠	٠	٠

خامسًا: المعالجة الإحصائية

لمعالجة معلومات الدراسة وبياناتها، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثَّلت في: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الرباعي (4 WAY ANOVA)، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

" ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، والجدول (٥) يوضح النتائج.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة

	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
	مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	1	4.38	0.561	مرتفع
	معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	2	3.93	0.727	مرتفع
	أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة	3	2.67	1.108	متوسط
	واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	4	2.65	1.072	متوسط
	احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة		3.40	0.476	متوسط

يَتضح من الجدول (٥) أن احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة جاءت بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.40)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة تراوحت ما بين (2.65-4.38)، وتراوحت مستوياتها بين مرتفع ومتوسط، وكان البعد الذي حصل على أعلى متوسط حسابي هو البعد الرابع " مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (4.38)، ويليه البعد الثالث " معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (3.93)، وكان البعد الذي حصل على أقل متوسط حسابي هو البعد الأول " واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (2.65).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة (صويص، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى تحديد مستوى الكفاءات التعليمية والاحتياجات التدريبية للمعلمين العاديين الذين يقومون بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية، حيثُ أسفرت النتائج أن المستوى للكفاءات التعليمية والاحتياجات التدريبية للمعلمين العاديين الذين يقومون بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية قد جاءت بمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلّم التربية الخاصة يحتاج إلى تطوير كفاياته العلمية والتربوية ومواكبة كل جديد ومتطور عن طريق أساليب التعلم الذاتية والبرامج التدريبية المتطورة وبرامج التدريب أثناء الخدمة والتي تعتبر مطلب هام للتنمية المهنية للمعلم والوسيلة الفعّالة لتطوير قدراته الأدائية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، حيثُ أن المعلم هو أداة التغيير ووسيلة التطوير ومفتاح التجديد، ومهما أخضعت المقررات الدراسية للتطوير والتحديث والتجديد ومهما استخدمت من وسائل متطورة وطبقت الخطط والبرامج التعليمية الفاعلة دون الاهتمام والتركيز على رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، فلن تحقق البرامج التعليمية أهدافها المنشودة (ميخائيل،٢٠٢١).

كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Breton,2010) والتي توصلت نتائجها إلى أن هناك ضعفاً في الكفايات لدى مساعدي معلمي التربية الخاصة، وعدم القدرة على أداء الأدوار المطلوبة منهم بشكل جيد، بالإضافة إلى عدم توفير التدريب الذي يساعد على تطوير الكفايات المطلوبة منهم.

لذا فعملية تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة المدارس، تعتبر بمثابة الخطوة الأولى لتحديد احتياجات التطوير المهني، بحيث يمكن تحسين أداء المعلمين وصقل مهاراتهم التعليمية وزيادة معارفهم ومستوى قدرتهم لينعكس ذلك إيجاباً على ممارسة دورهم في العملية التعليمية بشكل فعال.

١ – النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: "ما هو واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٦):

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
4	يساهم محتوى برامج التطوير المهني في تجويد عملية التعلم والتعليم	1	2.97	1.362	متوسط
6	يساهم محتوى برامج التطوير المهني في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة	2	2.83	1.376	متوسط
3	تشمل برامج التطوير المهني التخصصات المختلفة لمعلمي التربية الخاصة	3	2.69	1.219	متوسط
1	تتناسب برامج التطوير المهني مع احتياجات معلمي التربية الخاصة	4	2.64	1.210	متوسط
7	تحتوي برامج التطوير المهني أنشطة تراعي مستويات المتدربين	4	2.64	1.210	متوسط
8	يتضمن محتوى البرامج بناء معارف ومهارات وثيقة الصلة بتخصصات معلمين التربية الخاصة	6	2.61	1.259	متوسط
5	يتضمن محتوى برامج التطوير المهني مشكلات وقضايا ترتبط بمهام معلم التربية الخاصة	7	2.58	1.271	متوسط
9	يراعي محتوى البرنامج التدريبي احتياجات ذوي الإعاقة	8	2.53	1.244	متوسط
10	يحصل معلمو التربية الخاصة على الحد الأدنى من ساعات التطوير المهني	8	2.53	1.243	متوسط
2	يشارك معلمو التربية الخاصة في تصميم محتوى البرامج التدريبية التي تقدم لهم	10	2.43	1.142	متوسط
	واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة		2.65	1.072	متوسط

يتضح من الجدول (٦) أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة جاءت بمستوى متوسّط حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٦٥)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة تراوحت ما بين (٢.٤٣-٢.٩٧)، وكان مستواها متوسطًا، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (٤) " يساهم محتوى برامج التطوير المهني في تجويد عملية التعلم والتعليم " بمتوسط حسابي (٢.٩٧)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (٢) " يشارك معلمو التربية الخاصة في تصميم محتوى البرامج التدريبية التي تقدم لهم " بمتوسط حسابي (٢.٤٣).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أهمية التطوير المهني بشكل عام تنبع من أنّ عملية التعليم عملية ناميةٌ متغيرةٌ، فالمناهج في تغيّر دائم، ووسائل التعليم وتقنياته في تطور سريع، وبحوث التعلم والتعليم وطرق التدريس لا تزال تطرح كل يوم أراء جديدة تُفيد في التعامل مع الطلاب وتحسّن عملية التدريس، فبقاء المعلم في معزل عن هذه الأمور أو اعتماده على خبرته الشخصية في التعامل معها تقلل من قدراته وإمكانياته.

فعملية التطوير المهني للمعلم بشكل عام أمراً مهماً، فإنها تكون أكثر أهمية لمعلم التربية الخاصة، حيثُ فرضت تحديّاتها على معلم التربية الخاصة مما يستلزم إعادة النظر في برامج تطويره مهنياً، فالنمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أصبحا أمرين حتميين لتجديد خبرات معلم التربية الخاصة، خاصة مع بروز القضايا المرتبطة بالدمج الاجتماعي والأكاديمي والقياس والتشخيص واتجاهات الوقاية والتدخل المبكر والتأهيل والتشغيل والمتابعة والحقوق والتشريعات.

ويُعد امتلاك معلم التربية الخاصة الكفايات المهنية أمر ضروري للقيام بمهامه المُناط بها نحو ذوي الإعاقة، بما يضمن نجاحه وتميّزه في العمل، فالمعلم الناجح هو من يمتلك الكفايات المهنية اللازمة لتحسين العملية التربوية والتعليمية في المدرسة، وتقديم تعليم متميز، استجابة للاهتمام العالمي بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، وتحقيق بيئة نفسية وتقديم خدمات نفسية متميزة للأشخاص ذوي الإعاقة (عبدالحميد، ٢٠٢٠).

ويتضح مما سبق أن حاجات معلمي التربية الخاصة للتطوير المهني تعد ضمن الحاجات القوية التي ينبغي على المعنيين بالتطوير المهني في وزارة التعليم الوقوف عليها، وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم برامج التطوير المهني لهذه الفئة، وذلك لتقليل الهدر والفاقد في برامج التطوير المهني التي تنجم عن تلك البرمج بطريقة غير قائمة على الحاجات الفعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (Tate,2013) فأبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الجدد لا يمتلكون الكفايات الكافية للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، ولا بد من العمل على التطوير المهني لهم.

وتتفق كذلك مع دراسة (القضاة، ٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها وجود كفاءات متوسطة لعينة الدراسة في جميع المجالات، كما تتراوح الاحتياجات التدريبية المهنية من متوسطة إلى كثيرة لجميع أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

الكفاءات بسبب التخصص الرئيسي للدراسة والخبرة، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الكفاءات على أساس أن التخصص أفضل لمن لديهم تخصص تربية خاصة.

كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Ergul, Baydik & Demir, 2013) والتي هدفت إلى التعرف على الكفايات المهنية التي يتمتع بها معلمي التربية الخاصة والطلاب المعلمين في تخصص التربية الخاصة، حيثُ توصلت إلى أنّ كل عينة الدراسة أظهرت ضعفاً في تدريس المهارات الأكاديمية وإدارة الفصول الدراسية، في حين رأى خريجو أقسام التربية الخاصة في الجامعة أنّهم أكثر كفاءة من باقي المعلمين في التخصصات المختلفة.

وتختلف كذلك مع دراسة (القحطاني، ٢٠١٦) والتي توصلت إلى توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بدرجة عالية في جميع أبعاد الدراسة، وكذلك فقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة البصرية في مجال الكفايات تبعاً لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير المؤهل.

ويشير الباحث إلى ضرورة وضع خطة تدريبية شاملة لتدريب وإعداد معلمي التربية الخاصة، وكذلك توفير مصادر المعلومات الموثوقة التي يمكن للمعلمين الاعتماد عليها من خلال مواقع موثوقة للاسترشاد والانتفاع منها في كل ما يحتاجونه.

٢ – النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: "ما هي أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٧):

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
15	تتناسب الفترة الزمنية للتدريب مع أسلوب التدريب المستخدم	1	2.80	1.175	متوسط
17	تساهم أساليب التدريب المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي	2	2.79	1.268	متوسط
19	يسهم الأسلوب التدريبي في تحفيز المعلمين للاشتراك	3	2.70	1.268	متوسط
18	ينوع المدربون في طرق تدريبهم بما يتناسب مع أنشطة البرنامج التدريبي	4	2.68	1.256	متوسط
16	يتناسب الأسلوب المستخدم مع الحقيبة التدريبية ومحتواها	5	2.67	1.206	متوسط
11	اختيار مدربين ذو خبرة ومتخصصين في البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة	6	2.64	1.301	متوسط
13	يتناسب الأسلوب المستخدم في التدريب مع تخصصات معلمين التربية الخاصة	7	2.63	1.222	متوسط
14	يتناسب محتوى برامج التطوير المهني مع الأساليب التدريبية المستخدمة لمعلمي التربية الخاصة	8	2.60	1.199	متوسط
12	أساليب التدريب المستخدمة تشجع المتدربين على الابتكار والإبداع	9	2.59	1.204	متوسط
20	تستخدم أساليب تدريبية نوعية لمعلمي ذوي الإعاقة	10	2.54	1.233	متوسط
	أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة		2.67	1.108	متوسط

يتضح من الجدول (٧) أنّ إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة جاءت بمستوى متوسّط حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.67)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد أساليب التطوير المهني المقدمة لمعلمي التربية الخاصة تراوحت ما بين (2.54–2.80)، وكان مستواها متوسطًا، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (15) " تتناسب الفترة الزمنية للتدريب مع أسلوب التدريب المستخدم " بمتوسط حسابي (2.80)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (20) " تستخدم أساليب تدريبية نوعية لمعلمي ذوي الإعاقة " بمتوسط حسابي (2.54).

ويري الباحث أن معلم التربية الخاصة يأتي في مقدمة المعلمين الذين لديهم حاجة ملحة للتطوير المهني والتأهيل المستمر، كونهم يتعاملون مع فئات مختلفة ومتباينة من حيث القدرات والخصائص، فهم بحاجة لتقديم المعلومات بأساليب متنوعة ومبتكرة، فطلاب ذوي الإعاقة لهم حق الحصول على فرص تعليمية تتناسب مع قدراتهم.

كما يشير الباحث إلى ضرورة الاهتمام من قبل المؤسسات المعنية بالتنويع في الأساليب المستخدمة للتدريب والتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، كأستخدام أسلوب ورش العمل والتدريب الجماعي، وعقد الحلقات والندوات بالاشتراك مع المتخصصين من الجامعات ومراكز البحوث العلمية والتربوية والوزارة وأولياء الأمور للوصول لأقصى فائدة ممكنة من عملية التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

حيثُ أن أهم الأهداف التي تسعى برامج التنمية المهنية لتحقيقها لدى معلمي التربية الخاصة، يكمن في رفع مستوى أداء معلمي التربية الخاصة بتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والابتكار في مجالات التخصص، بالإضافة إلى زيادة إلمام معلمي التربية الخاصة بالطرق والأساليب الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصصات العلمية والثقافية (الذروة،٢٠١٦).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إلية دراسة (Frankhauser,2010) حيثُ أشارت النتائج إلى أن معظم معلمي التربية الخاصة يستخدمون أسلوب النمذجة والملاحظة في تدريسهم لطلاب ذوي الإعاقة.

وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة (Wei & Yasin ,2017) والتي أسفرت نتائجها أن معلمي التربية الخاصة أقل كفاءة في استخدام التدريس القائم على الأدلة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أوضحت النتائج إلى أن معظم المعلمين لم يتلقو أي تدريب في كيفية تعليم الطفل المُصاب بالتوحد أثناء التدريب سواء في الجامعة أو مركز تدريب المعلمين.

٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: " ماهي معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٨):

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
23	قلة إتاحة الفرصة للمعلمين للاشتراك في تحديد احتياجاتهم التدريبية	1	4.13	0.905	مرتفع
25	نقص الكوادر المتخصصة في تدريب معلمي التربية الخاصة	2	4.10	0.848	مرتفع
22	قلة الإمكانيات المادية لبرامج التطوير المهني	3	4.04	0.993	مرتفع
28	التركيز في البرامج التدريبية على إعاقات أو تخصصات معينة دون غيرها	4	4.03	0.895	مرتفع
30	عدم جاهزية مراكز التدريب لمعلمي التربية الخاصة	5	3.92	1.028	مرتفع
24	ضعف التقويم المستمر لانتقال أثر التدريب في الميدان	6	3.89	0.945	مرتفع
27	عدم مناسبة البرامج التدريبية مع طبيعة معلمي التربية الخاصة	7	3.86	1.019	مرتفع
26	عدم تناسب وقت تنفيذ البرنامج التدريبي مع احتياجات معلمي التربية الخاصة	8	3.83	0.942	مرتفع
21	الاقتصار على أسلوب واحد في التدريب	9	3.79	1.150	مرتفع
29	عدم تناسب محتوى برامج التطوير المهني مع الوقت المخصص للبرنامج	10	3.77	0.995	مرتفع
	معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة		3.93	0.727	مرتفع

يتضح من الجدول (٨) أنّ إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.93)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة تراوحت ما بين (3.77–4.13)، وكان مستواها مرتفعًا، وكانت الفقرة التي حصلت أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (23) " قلة إتاحة الفرصة للمعلمين للاشتراك في تحديد احتياجاتهم التدريبية " بمتوسط حسابي (4.13)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة 29 " عدم تناسب محتوى برامج التطوير المهني مع الوقت المخصص للبرنامج " بمتوسط حسابي (3.77).

حيثُ يمكن تفسير هذه النتيجة بأن عملية تحديد احتياجات التطوير المهني هي الخطوة الرئيسية في عملية التدريب، حيث إن معرفة الاحتياجات التدريبية وتحديدها وفقاً لأسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج تدريبية قادرة على تحقيق أهدافها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الذوادي، ٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد ممارسات فعلية للعمل الجماعي والاستشاري في ميدان التربية الخاصة، والسبب في ذلك يعود إلى عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات، وعدم وجود فريق عمل متخصص في التقييم والتشخيص. بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة أظهرت أن هناك بعض التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة وتحد من ممارسة العمل الجماعي والاستشاري وفريق العمل.

٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: "ماهي مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٩):

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة

الرقم	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
40	تدريب معلمي التربية الخاصة لتطوير مهاراتهم لمواكبة الأساليب الحديثة في التدريس، كتنمية مهارة استخدام تقنيات التعليم الحديثة في التربية الخاصة	1	4.53	0.593	مرتفع
38	إثراء معلمي التربية الخاصة بكل ما هو جديد في تخصصاتهم وفقاً للاتجاهات العالمية	2	4.43	0.678	مرتفع
37	أن يتناسب محتوى برامج التطوير المهني مع احتياجات معلمي التربية الخاصة	3	4.39	0.634	مرتفع
36	أن تشرك برامج التطوير المهني بين الخبرة والجامعات في تنفيذ برامج تساهم في تطوير معلمي التربية الخاصة	4	4.38	0.707	مرتفع
32	إتاحة الفرصة لمعلمي التربية الخاصة في المشاركة بالملتقيات العلمية والمهنية مع المختصين	5	4.36	0.678	مرتفع
35	إنشاء مراكز تدريبية متخصصة لمعلمي التربية الخاصة	٥	4.36	0.772	مرتفع
31	رفع كفاءة القائمين على برامج التطوير المهني لتدريب معلمين التربية الخاصة	7	4.34	0.736	مرتفع
33	استخدام الأساليب العلمية الحديثة في تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	٧	4.34	0.761	مرتفع
34	ترشيح القائمين على التدريب بما يتناسب مع محتوى البرنامج التدريبي	9	٣4.3	0.686	مرتفع
39	توثيق الشراكة المجتمعية مع القطاعات الغير ربحية في التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة	10	4.32	0.791	مرتفع
	مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة		4.38	0.561	مرتفع

يتضح من الجدول (٩) أنّ إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة جاءت بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.38)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد مقترحات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة تراوحت ما بين (4.53-4.32)، وكان مستواها مرتفعًا، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (40) " تدريب معلمي التربية الخاصة لتطوير مهاراتهم لمواكبة الأساليب الحديثة في التدريس، كتنمية مهارة استخدام تقنيات التعليم الحديثة في التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (4.53)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (٣٩) "توثيق الشراكة المجتمعية مع القطاعات الغير ربحية في التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (4.32).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عملية التطوير المهني تهدف إلى مواجهة المتغيرات المهنية، والقدرة على التكيّف معها، بالإضافة إلى تعميم ونشر ثقافة الجودة التعليمية، وتوليد اتجاهات إيجابية نحو جودة التعليم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الراوي، ٢٠١٨) والتي أسفرت أن الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مجملها متوفرة، وكان أكثرها توافراً العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع، وأقلها توافراً المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة، بينما تراوحت بقية الكفايات بين ذلك. كما أن جميع التقييمات الصادرة من عينة البحث لمدى أهمية الكفايات المهنية كانت في مجملها مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً للفلسفة التربوية السائدة في المملكة العربية السعودية، والتي تهدف إلى رفع مستوى أداء المعلمين بتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة مقدرتهم على الإبداع والابتكار في مجالات التخصص مما يؤدي إلى تحفيزهم على النمو المهني، وذلك بإتاحة الفرصة وتهيئة الظروف والمواقف التي تمكن كل من يشارك في العملية التعليمية من الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، طبيعة العمل)؟"

١- التحليل الكلي لتقدير العاملين لاحتياجاتهم:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، طبيعة العمل)، ويتضح ذلك من الجدول رقم (١٠):

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم وطبيعة العمل)

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.54	0.479
	أنثى	3.19	0.386
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.40	0.473
	ماجستير	3.47	0.543
	دكتوراه	3.45	0.424
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.41	0.460
	من ٥- ١٠ سنوات	3.52	0.539
	أكثر من ١٠ سنوات	3.37	0.455
المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم	ابتدائي	3.64	0.485
	متوسط	3.30	0.423
	ثانوي	3.13	0.301
طبيعة العمل	معلم تربية خاصة	٣.٤٦	٠.٤٧٥
	قائد تربوي	٣.٢٣	٠.٤٤٣

يوضح الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، طبيعة العمل)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الرباعي (4 WAY ANOVA)، والجدول (١١) يبين النتائج.

جدول (١١) تحليل التباين الرباعي (4 WAY ANOVA) للفروق في مستوى تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، طبيعة العمل).

المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجنس	1.532	1	1.532	9.146	.003	.057
المؤهّل العلمي	.067	2	.034	.201	.818	.003
الخبرة	.060	2	.030	.179	.836	.002
المرحلة التعليمية	4.733	2	2.367	14.125	.000	.158
طبيعة العمل	.646	1	.646	3.858	.051	.025
الخطأ	25.299	151	.168			
الكلي	36.050	159				

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير العاملين لاحتياجاتهم تعزى للمؤهل العلمي والخبرة وطبيعة العمل، حيث كانت قيم "ف" غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير العاملين لاحتياجاتهم تعزى للجنس والمرحلة التعليمية، حيث كانت قيم "ف" دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت الفروق في الجنس لصالح للذكور، وقد بلغت قيمة مربع إيتا لأثر الجنس على تقدير العاملين لاحتياجاتهم (٥.٧%)، أما قيمة مربع "إيتا" لأثر المرحلة التعليمية على تقدير العاملين لاحتياجاتهم فقد بلغت (١٥.٨%)، ولتحديد لصالح من كانت الفروق في المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية والجدول (١٢) يوضح النتائج.

جدول (١٢)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً للمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم

المرحلة التعليمية	متوسط	ثانوي
ابتدائي	٠.٦٥٤*	١.٥٣٧*
متوسط	–	-٠.٨٨٤*

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً للمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، حيث كان الفروق لصالح الابتدائي مقارنةً بالمتوسط والثانوي، ولصالح المتوسط مقارنةً بالثانوي.

٢- تحليل الأبعاد لتقدير العاملين لاحتياجاتهم:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، طبيعة العمل)، ويتضح ذلك من الجدول رقم (١٣):

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على أبعاد تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، طبيعة العمل)

المتغيرات		واقع التطوير المهني		أساليب التطوير المهني		معوقات التطوير المهني		مقترحات التطوير المهني	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.96	1.10	2.96	1.14	3.83	0.72	4.43	0.57
	أنثى	2.16	0.83	2.21	0.90	4.09	0.72	4.30	0.55
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.62	1.08	2.64	1.11	3.96	0.73	4.38	0.57
	ماجستير	2.89	1.07	2.96	1.13	3.68	0.66	4.34	0.44
	دكتوراه	2.55	0.78	2.75	1.06	4.10	0.71	4.40	0.57
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	2.76	1.09	2.86	0.99	3.82	0.57	4.18	0.31
	من ٥- ١٠ سنوات	2.49	1.04	2.51	1.09	4.03	0.75	4.43	0.57
	أكثر من ١٠ سنوات	3.05	1.06	3.04	1.13	3.68	0.66	4.31	0.59
المرحلة التعليمية	ابتدائي	3.24	0.90	3.24	1.01	3.68	0.62	4.39	0.53
	متوسط	2.58	0.89	2.57	0.90	3.88	0.69	4.16	0.57
	ثانوي	1.70	0.82	1.78	0.85	4.43	0.71	4.60	0.51
طبيعة العمل	معلم تربية خاصة	2.69	1.15	2.72	1.17	3.98	0.71	4.44	0.54
	قائد تربوي	2.49	0.75	2.49	0.88	3.78	0.77	4.16	0.58

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأبعاد تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، طبيعة العمل)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) ويتضح ذلك من الجدول رقم (١٤):

جدول (١٤)

تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية	مربع إيتا
الجنس	الواقع	9.029	1	9.029	12.602	.001	.077
	الأساليب	7.262	1	7.262	8.627	.004	.054
	المعوقات	1.479	1	1.479	3.426	.066	.022
	المقترحات	.213	1	.213	.760	.385	.005
المؤهّل العلمي	الواقع	.185	2	.093	.129	.879	.002
	الأساليب	.661	2	.330	.392	.676	.005
	المعوقات	.340	2	.170	.394	.675	.005
	المقترحات	.025	2	.013	.045	.956	.001
الخبرة	الواقع	3.111	2	1.555	2.171	.118	.028
	الأساليب	3.432	2	1.716	2.038	.134	.026
	المعوقات	2.525	2	1.262	2.925	.057	.037
	المقترحات	1.487	2	.744	2.654	.074	.034
المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم	الواقع	37.370	2	18.685	26.080	.000	.257
	الأساليب	34.484	2	17.242	20.481	.000	.213
	المعوقات	7.904	2	3.952	9.158	.000	.108
	المقترحات	3.722	2	1.861	6.642	.002	.081
طبيعة العمل	الواقع	.097	1	.097	.135	.714	.001
	الأساليب	.335	1	.335	.398	.529	.003
	المعوقات	1.504	1	1.504	3.486	.064	.023
	المقترحات	1.210	1	1.210	4.320	.039	.028
الخطأ	الواقع	108.184	151	.716			
	الأساليب	127.119	151	.842			
	المعوقات	65.163	151	.432			
	المقترحات	42.304	151	.280			
المجموع	الواقع	182.636	159				
	الأساليب	195.161	159				
	المعوقات	84.125	159				
	المقترحات	49.967	159				

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٠٥) في مستوى أبعاد تقدير العاملين لاحتياجاتهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، حيث كان جميع قيم "ف" ذات دلالة إحصائية أعلى من (٠.٠٠٥)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في مستوى بعدي المعوقات

والمقترحات من أبعاد تقدير العاملين لاحتياجاتهم تعزى لمتغير الجنس، حيث كان جميع قيمتي "ف" ذات دلالة إحصائية أعلى من (٠.٠٥)، ووجود فروق في مستوى بعدي الواقع والأساليب تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وقد بلغت قيمة مربع إيتا لأثر الجنس على واقع التطوير المهني (٧.٧%)، أما على أساليب التطوير المهني (٥.٤%).

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في مستوى أبعاد تقدير العاملين لاحتياجاتهم عدا بعد المقترحات تعزى لمتغير طبيعة العمل، حيث كان جميع قيم "ف" ذات دلالة إحصائية أعلى من (٠.٠٥)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في مستوى بعد المقترحات من أبعاد تقدير العاملين لاحتياجاتهم تعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح معلمي التربية الخاصة، حيث كانت قيمة "ف" ذات دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٥)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا لأثر طبيعة العمل على المقترحات (٢.٨%).

وأخيراً توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في مستوى أبعاد تقدير العاملين لاحتياجاتهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، حيث كان جميع قيم "ف" ذات دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٥)، أما قيمة مربع إيتا لأثر المرحلة التعليمية على واقع التطوير المهني (٢٥.٧%)، أما على أساليب التطوير المهني (٢١.٣%)، بينما على معوقات التطوير المهني (١٠.٨%)، وأخيراً على مقترحات التطوير المهني (٨.١%)، ولتحديد لصالح من كانت الفروق في المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ويتضح ذلك من الجدول رقم (١٥):

جدول (١٥) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعاً للمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم

البعد	المرحلة التعليمية	متوسط	ثانوي
واقع التطوير المهني	ابتدائي	٠.٦٥٤*	١.٥٣٨*
	متوسط	–	-٠.٨٨٤*
أساليب التطوير المهني	ابتدائي	٠.٦٧٢*	١.٤٥٨*
	متوسط	–	-٠.٧٨٦*
معوقات التطوير المهني	ابتدائي	-٠.٢٠١	-٠.٧٥١*
	متوسط	–	٠.٥٥٠*
مقترحات التطوير المهني	ابتدائي	٠.٢٣٤	٠.٢٠٠
	متوسط	–	٠.٤٣٥*

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع وأساليب التطوير المهني تبعاً للمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، حيث كان الفروق لصالح الابتدائي مقارنةً بالمتوسط والثانوي، ولصالح المتوسط مقارنةً بالثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معوقات التطوير المهني تبعاً للمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، حيث كان الفروق لصالح الثانوي مقارنةً بالمتوسط والابتدائي، ولصالح المتوسط مقارنةً بالابتدائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مقترحات التطوير المهني تبعاً للمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، حيث كان الفروق لصالح الثانوي مقارنةً بالمتوسط والابتدائي، ولصالح الابتدائي مقارنةً بالمتوسط.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (المعمرية، ٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (المؤهل الاكاديمي، سنوات الخبرة)، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (حمدان، ٢٠١٨) التي تُبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية النظرية والعملية المتعلقة بالخبرة التدريسية للمعلمين والمؤهلات التعليمية.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (البداح، ٢٠١٩) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٠.٠٥٪ في استجابات معلمات الصم والبكم في المعرفة نتيجة سنوات الخبرة التدريسية بالإضافة إلى الفروق بين المعرفة واستخدامها نتيجة

المؤهل الأكاديمي، واختلفت مع نتيجة دراسة (المعمرية، ٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (الجنس). بالإضافة إلى اختلافها مع نتيجة دراسة (صويص، ٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى خبرة المعلمين، ومع دراسة (الأغا، ٢٠١٩) والتي أسفرت عن وجود فروق دالة في تقدير المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الأغا، ٢٠١٩) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في ضوء كفايات المعلم لرعاية الطلبة المتفوقين، حيثُ أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن غالبية عينة الدراسة يحملون درجة البكالوريوس مما يشير إلى عدم كفاية المؤهل العلمي والحاجة إلى استمرار عملية التطوير المهني لمعملي التربية الخاصة لمواكبة التغيرات المستمرة في مجال التربية الخاصة.

التوصيات:

بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن التوصُّل إلى مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

- ضرورة الارتقاء بجودة برامج معلمي التربية الخاصة، وذلك باستخدام مداخل ومقررات مختلفة للقيام بالتطوير والتجديد لرفع كفاءة مخرجات العملية التعليمية في ضوء التوجهات والخبرات العالمية المعاصرة.
- على الجهات المسؤولة عن عملية إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة أثناء وبعد الخدمة اشراك المعلمين في عملية إعداد برامج وخطط التطوير المهني بما يتناسب مع احتياجاتهم والسماح بإبداء رأيهم بتلك البرامج بصورة عقلانية وبتفكير سليم.
- التنويع في الأساليب المستخدمة للتدريب والتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة ضمن خيارات متعددة، كاستخدام أسلوب ورش العمل والتدريب الجماعي، وعقد الحلقات والندوات، والتدريب عن بعد بالاشتراك مع المتخصصين من الجامعات ومراكز البحوث العلمية والتربوية.
- توفير الإمكانات اللازمة، وتأهيل قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة، وتوفير مراكز تدريبية بكوادر مؤهلة ومتخصصة في مجال التربية الخاصة لدعم التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة.

- العمل على معالجة معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، كالاقتصار على أسلوب واحد في التدريب، وقلة إتاحة الفرصة للمعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وعدم مواءمة محتوى برامج التطوير المهني والزمن المخصص لها.
- تفعيل دور الشراكة المجتمعية، وعقد اجتماعات دورية بين أعضاء المدرسة، وأولياء الأمور، بغرض التشاور لحلِّ المعوقات التي تواجه عملية التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة.
- وضع خطط تربوية لتطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من خلال التدريب على الأساليب العلمية الحديثة، والتغلب على معوقات التطوير المهني.

مقترحات بإجراء دراسات مستقبلية :

١. دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات قادة ومعلمي مدارس التربية الخاصة.
٢. تقييم أثر فاعلية برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم.
٣. قياس العوامل النفسية والشخصية المساهمة في التنبؤ بالحاجات المهنية لمعلمي التربية الخاصة.
٤. أثر مشاركة أولياء الأمور في وضع برامج التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو الجديان، زكريا عبدالفتاح. (٢٠١٢). ***تطوير النمو المهني للمشرفين التربويين لمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في ضوء التجارب العالمية.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الآغا، هاني عبد القادر عثمان. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء الكفايات اللازمة لرعاية الطلبة المتفوقين. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث***، ٣٣(٢) : ٩٨٩-١٠٣٢

آندش، حميدة التهامي والمهدي، سوزان محمد وقصيبات، سعاد هاشم ومجاهد، نجوى محمد.(٢٠١١). تطوير التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لمواكبة تغيرات القرن الحاجي والعشرين. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، ١(١٢) : ٨٧-١٠٩.

بخش، أميرة طه. (٢٠٠٩). تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. ***مجلس النشر العلمي.*** ٢٣(٩٠) : ١٢٥-١٧٨.

البداح، أمجاد عبد العزيز. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطالب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية في المرحلة الابتدائية. ***المجلة السعودية للعلوم التربوية***. (٦٤) : ١١٩-١٤٤.

بركات، زياد (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة***، ١٢ (٤): ٧-٥٢.

البرناوي، عبدالكريم صديق. (٢٠١٨). ***تطوير أداء معلمي العلوم الطبيعية في لمدينة المنورة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي***، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

البلوشي، فوزية داد محمد. (٢٠١٩). برنامج تدريبي مقترح للتطوير المهني للقيادات النسائية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في ضوء احتياجات المهنية. ***عالم التربية***. ٦٥(٢): ٤٠-٦٠.

الجبر، ايمان عبدالعزيز والخضير، اسماءعبدالعزيز. (٢٠١٩). التحديّات التي تواجه معلمات الطالبات الصم والبكم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية، ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***. ٣(٩) : ١٢-٦٩.

حمدان، محمد أكرم. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وعلاقتها ببعض المتغيرات. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***. (٣٧) :٢١-٣٨.

الحويطي، سمر حسن . (٢٠١٨). الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. ***مجلة الطفولة والتربية***، ١٠(٣٣): ١٦٧- ٢٠٦.

دُرة، عبدالباري والصباغ، زهير.(٢٠١٠). ***إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين***. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول ١٤٣٦-١٤٣٧هـ).

دويدي، علي بن محمد جميل. (٢٠١٧). الاحتياجات التقنية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بجامعات المملكة العربية السعودية . ***مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية***، ١٢(٢) : ١٧٣-١٨٩.

الذروة، مبارك عبده . (٢٠١٦). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء التحديات المستقبلية. ***مجلة الثقافة والتنمية***. ٧(١٠٨) : ١-٨٨.

الذوادي، إبراهيم بن علي. (٢٠١٩). ممارسة العمل الجماعي والاستشاري وفريق العمل في ميدان التربية الخاصة. ***المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية***. (٩) : ٢٣١-٢٥٨.

الراوي، جميلة مشيب. (٢٠١٨) . تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة التربوية***، ٥١: ٤٨١-٥١٤.

الزارع، نايف وبني ملحم، أحمد ويونس، نجاتي. (٢٠١٢). مدى ملائمة كفاية معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم، ***مجلة التربية الخاصة***. ٥(٢٣): ١٢١-١٦٢.

سليمان، خالد رمضان. (٢٠١١). الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. ***مجلة كلية التربية***، (٨٥): ٢٦٨-٣٢٣.

سيد، نوال ومزرارة، نعيمة (٢٠٢٠). أهمية إعداد معلم التربية الخاصة لتأهييل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات التنمية المهنية . ***المجلة العلمية للتربية الخاصة***، ٢(٣) : ١٨١-٢١٠.

الشايع، فهد سليمان. (2013). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج. ***رسالة التربية وعلم النفس***، ٤٢: ٥٨-٩٢.

شقفة، عبدالرؤوف. (٢٠١٠). ***دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله***. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

الشمراني، سعيد والقضاة، باسل والرشود، جواهر والدهمش، عبدالوالي. (٢٠١٢). واقع التطوير المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. ***رسالة الخليج العربي***. السعودية، ٣٣ (١٢٦): ٢١٥- ٢٦٢.

صالح، أيمن محمد. (٢٠١٦). ***الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية ودورها في مواجهة مشكلات الهدر التربوي***. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية. كلية التربية.

صويص، ميساء عوده. (٢٠١٨). ***مستوى الكفايات التّعليمية والحاجات التّدريبيّة للمعلمين العاديين القائمين على تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم المدمجين في الصفوف العادية***، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

الطاني، نهي حامد. (٢٠٠٨). الخصائص المهنية والشخصية المناسبة لمعلم التربية الخاصة من وجهة معلمي الرعاية الاجتماعية في بغداد. ***مجلة كلية التربية الأساسية***، (٥٣):٣١٧- ٣٥٧.

الطاهر، رشيدة السيد أحمد. (٢٠١٠). ***التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية***. تحديات وطموح. (ط١). الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبدالحميد، أحمد محمد. (٢٠٢٠). بناء مقياس الكفايات المهنية الإرادية للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة، ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***. ١٠(٣٥): ٨٦-١١٢.

عبده، نسرين السيد، و الملاحي، فاء مجيد، وفوزي، ميادة محمد. (٢٠١٨). متطلبات إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية. ***مجلة الثقافة والتنمية***، س١٩(ع١٣٤)، ص ١٧٧-٢١٠.

العجمي، محمد سعود. (٢٠١٦). ***تعديل الموجه الفني في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية الخاصة (فصول الدمج) بدولة الكويت***، ٥(٨) : ١٨٧-٢٠٣.

علي، ميرفت محمود محمد. (٢٠١٩) برنامج لتلبية احتياجات معلمي الرياضيات للتدريس لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتنمية اتجاهاتهم نحو دمجهم في المدارس العادية. ***المجلة التربوية***. ٣٣(١٣١) : ١٨٧-٢٣٠.

عواشرية، السعيد سليمان. (مارس، ٢٠١٥). رؤية مستقبلية في مجال تدريب معلم التربية الخاصة. ***مجلة الحقوق والعلوم الانسانية*** (ع٢٢)، ص ٤٥-٦٩.

الغافري، حمد(٢٠٢٠). مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عمان للقيادة التربوية. المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث- ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** ٤(٤٧)، ٧٦-١٠٥.

الفيل، حلمي والسيد، حنان سمير. (٢٠١٦). ***سيكولوجية الفئات الخاصة***، (ط١)، مكتبة بستان المعرفة، مصر: الاسكندرية.

القاضي، نجاح (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المرفق. ***مجلة كلية التربية للبنات***، ٢٧.(6)

القبيسي، عبدالله. (٢٠٢٠). خطة مُقترحة لتنمية القيادات المدرسية مهنياً في ضوء رؤية المملكة. ***المجلة التربوية***. ٧١: ٢-٤٢.

القحطاني، عبدالله بن حجاب. (٢٠١٦). الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية بمدينة تبوك في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم. ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، ٥(١٢) : ٤٢٧-٤٤٦.

القرعاوي، عبدالله بن أحمد. (٢٠٢٠). ***اسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم***، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم. المملكة العربية السعودية.

القريني، تركي (٢٠١٥). عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية. ***مجلة العلوم التربوية بجامعة عين شمس.***

قشطه، هيثم محمد. (٢٠١٢). ***دراسة تحليلية للبرامج التدريبية للأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين.*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طنطا. كلية التربية.

القضاة، ضرار محمد (٢٠١٦). كفايات المعلمين والعاملين واحتياجاتهم في برامج التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة. ***مجلة الفتح***، ١٢(٦٧): ٢٣٥-٢٧٥.

القمش، مصطفى، والسعايدة، ناجي (٢٠١٤). ***قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة***، عمان: دار الميس للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير مفلح و عبدالعزيز، عمر فواز (٢٠١٠). ***مقدمة في التربية الخاصة***. (ط٤). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، زينب ابراهيم علي. (٢٠١٩). معوقات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة ومتطلبات مواجهتها. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، ١٠٦(٣) : ٧٢-٩٥.

مرعي، معوض حسن إبراهيم.(٢٠١٤). تقويم أداء الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء أهدافها واستراتيجية مقترحة لتطويرها، ***دراسات في التعليم الجامعي***. ٢٨: ٤٧١-٥٣٤.

المزيد، مصعب بن مزيد .(٢٠٢٠). الكفايات المهنية لمعلمي التدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، ١٢ :١ -٣٣.

المعمرية، فاطمة حمدان. (٢٠١٧). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية***، ٤١(٣) :٢١٩-٢٤٤.

ميخائيل، إنجي طلعت نصيف. (٢٠٢١). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مجتمعات الممارسة بالولايات المتحدة الأمريكية واستراليا وإمكان الإفادة منها في مصر، ***المجلة التربوية***. ٨١: ٥٠٥-٦٠٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Breton, W. (2010). Special Education Paraprofessionals: Preservice Preparation, Supervision, and Ongoing Developmental Training. ***International Journal of Special Education***, 25(1): 34-45.

Choi, E. (2010). ***A case study of an early childhood program: Teacher professional development and collaborations***. A PhD dissertation, University of Idaho, USA.

Darling-Hammond, L., Hyler, M, E, & Gardner, M. (2017). ***Effective teacher Professional Development***. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Ergul, C., Baydi, B., & Demir, S. (2013). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teacher on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs. ***Educational Sciences: Theory and Practice***, 13(1): 518-522.

Forlin, C. (2012). ***Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective***. Abingdon OX: Routledge.

Frankhauser, J. (2010***). An examination of school factors which support and limit efficiency in rural special education resource room teachers***. PhD dissertation, Seattle University, USA.

Kesiktas, A.D. & Akcamete, A.G. (2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairments. ***Journal of Visual Impairment & Blindness***, 193(3): 108-124.

Kleckman, T., Trobst, S. Jonen, A, Veheyer, J., & Moller, K. (2016). The effect of expert scaffolding in elementary science professional development on teacher's beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. ***Journal of Edycational Psychology***, 108 (1): 21-42.

Meissel, K., paa, J, M., Timpeely, H, S. (2016). Can professional development of teacher reduce disparity in student achievement? ***Teaching and Teacher Education***, 58(1): 163-173.

Qi jie, (2012). ***The Role of Chinese Normal Universities in the Professional Development of Teachers***, Doctor Philosophy Theory and Policy Studies in Education, University of Toronto.

Sarsak, H, I. (2018***). "A review of Simi Linton (1998) claiming disability: knowledge and identity***". MOJ Current Research & Reviews. 1 (5): 194–195.

Shree, A. & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: definition, classification, causes and characteristics, ***Learning Community***, 7 (1): 9-20.

Tate, M. (2013). ***Supporting Vovice Special Education Teachers through Quality Professional Development*** (Doctor of Philosophy). Walden University, USA.

Wei, L.& Yasin, m. (2017). Teacher Training Autisum Child. ***Journal of Icsar***, 1(1): 45-72.