الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في ضوء معايير الجودة

إعداد

د/ سمية محمود أحمد ربيع

قسم التربية الخاصة –كلية التربية – جامعة الطائف

المجلد (٦٩) العدد (الأول) الجزء (الثالث) يناير/ ٢٠١٨م

ملخص

هَدفتَ الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة مبدئية بمعايير الجودة لأداء معلمات صعوبات التعلم، واشتملت القائمة على(١٠)عشرة مجالات رئيسة (تمثل معايير الأداء) ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات الفرعية تصف الأدوار المختلفة لمعلمة صعوبات التعلم ، وقد تم تضمين المعايير المقترحة في استبيان، وتقنينه، ثم تم تطبيقه على عينة الدراسة البالغ عددها (٦٥) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلي أن تقدير معلمات صعوبات التعلم لاحتياجاتهن التدريبية جاء بدرجات كبيرة ومتوسطة لجميع الاحتياجات التدريبية، مما يؤكد على الحاجة الماسة لتطبيق معايير الجودة عند إعداد البرامج التدريبية وإبراز دورها المميز والرئيس في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية – معلمة صعوبات التعلم – معايير الجودة

Abstract:

the research is aiming to identify the most important training needs for learning disabilities female teachers at general education schools in Taif Governorate considering the quality standards. To achieve that aim, a list of initial quality standards for special needs teachers has been developed. The list contains ten (10) main categories representing each quality standard, plus sub-categories which indicate the different roles of special needs teachers. Those suggested standards were included in an initial survey which has been revised and applied on a sample of (65) female special educators. The results of the survey have shown that the understanding of special educators for all the training needs is very high and intermediate level. This concludes the high demand of using quality standards when preparing training programs as an effective tool to improve teacher's professional performance

مقدمة

تُعد قضية إعداد وتأهيل المعلمين من القضايا الأساسية التي تتصدي لها البحوث والدراسات العربية والعالمية، فكفاءة أي مؤسسة تعليمية وجودة ما تقدمه من تعليم وما تحققه من أهداف تعليمية لخرجيها تقاس بكفاءة معلميها وما يمتلكونه من مهارات وكفايات، ولذلك فإن جودة أي منظومة تعليمية رهن بجودة أداء معلميها. لذا فإن الاهتمام بإعداد المعلم إعدادا جيدا خلال دراسته وأثناء عملة سينعكس بلا شك على أدائه المهني وسيمكنه من تحقيق الجودة المنشودة. وبالتالي لم يعد ينظر إلى إعداد المعلمين على أنه عملية تنتهي بحصول المعلم على الدرجة الجامعية التي تؤهله للعمل بمهنة التدريس، وإنما ينظر إليها على أنها عملية مركبة منها ما يتم قبل التحاق المعلم بالمهنة ومنها ما يتم بعد دخوله فيها.

ويشير Willy, L.، ; Emmanuel,N. (2008)إلى أن الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة– مهما كانت جودته– غير كاف لتمكينه من الاستمرار في إداء أدواره المتنامية في ضوء التحديات التي تفرض نفسها على مكونات منظمة التعليم.
ومعلمي صعوبات التعلم يواجهون الكثير من المشكلات والعقبات فهم في مقدمة المعلمين الذين يكونون دوماً في حاجة ماسة إلى التدريب والتأهيل المستمر واكتساب كفايات إضافية إلى ما تم إكسابهم في مرحلة الإعداد قبل الخدمة، وذلك لكونهم يتعاملون مع فئات متباينة في القدرات والاستعدادات والصعوبات، فهم في أمس الحاجة إلى العمل الفردي، وتقديم استراتيجيات تدريسية مختلفة بأساليب متباينة وبدرجات تتناسب مع قدرا ت واستعدادات تلاميذهم المحدودة.

وتُمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الخطوة الأولي في بناء وإعداد برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين؛ حيث يتعذر تحقيق أهداف الخطط التدريبية بجودة عالية دون تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمتدربين، بل إن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى مراعاته للاحتياجات التدريبية لهؤلاء المتدربين، وهذاما أكدت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة (Levine, ٢٠١٠ & Marcus)، ودراسة (Fisher & Frey,2009)، ودراسة (Ermeling,٢٠١٠)، ودراسة (Alfonso & Morais, ٢٠٠٥) حيث أكدت جميعا على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في إحداث تغييرات نوعية في سلوك وأداء المعلم ومشاركة

المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، إنما يؤدى إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية، وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها، فضلاً على أن تبنى المتدربين لأهداف الدورات التدريبية التي سيحضرونها، واشتراكهم فى تحديد احتياجاتهم التدريبية، يسهم بالفعل فى القضاء على السلبيات التي قد تعترض عقدها، بالإضافة إلى أن المتدربين الذين يشاركون فى تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقتهم المهنية، ويستفسرون عن كل عمل يقومون به (حسن الطعاني، ٢٠٠٧، ١٤٥).

وتُعد حركة المعايير من الحركات التي انتشرت بقوة في السنوات الأخيرة، ويمكن تسمية هذا العقد عقد المعايير، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في ضوء معايير الجودة أحد أهم المعايير للحكم على مدى فاعلية المعلم وتطويره المهني، فهي ركيزة أساسية لضمان جودة النظام التعليمي متمثلة في جودة المخرجات وهي التلميذ.

وقد توصل (Dawson C. Thomas,2001:36) في دراسة في ولاية كاليفورنيا الي أن عملية تحسين جودة أداء المعلم تؤدي إلى زيادة إنجاز الطلاب وأدائهم، وقد أكدت الدراسة علي فاعلية الاتجاهات المعاصرة القائمة على الجودة في برامج إعداد المعلم، وفي تحسين جودة المعلم.

وتشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يمكن من خلالها التعرف على واقع المخرجات بهدف التحسين، كما تشير إلى مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع (حسن البيلاوي، ٢٠١٠: ٢١٦).

ويرجع السبب في ظهور وانتشار الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وفق معايير الجودة إلى أنه قد أصبح من الضروري في عصر الألفية الجديدة وفي ظل مجتمع سريع في تبدلاته، وعنيف في تحولاته أن تتغير نظم التعليم، وأن تتحرك نحو المهنية الكاملة والتي تقتضي بألا ينتسب لمهنة التعليم أي شخص لا يمتلك المهارات والقدرات والخبرات المتمثلة في الكفايات المهنية، وقد أدي ذلك الي

وضع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناها وخاصة معلمي الفئات الخاصة تحت مجهر التقييم المستمر لمواكبة تداعيات العصر كماً وكيفا.

وفي ضوء ما سبق فقد فرضتْ التحديات الحديثة على معلمات صعوبات التعلم طرح برامج تدريبية تمتاز بالحداثة مستندة على معايير دقيقة للأخذ بأيديهم نحو النمو المهني المستمر والمرتبط بآليات واقع الميدان التربوي وخبراتهن

١. مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء ما سبق، ومن منطلق الاهتمام العالمي لتحقيق جودة المعلم وفقاً للمعايير المهنية ،ومن خلال الزيارات الميدانية المتكررة لعدة مدارس من مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، والتي يوجد بها الدمج وبمقابلة بعض المعلمات، وسؤالهن عن مدى التمكن من معايير الجودة وعن الدورات التدريبية التي شاركن فيها اتضح عدم الإلمام الكافي بمتطلبات الجودة، حيث لم يتسع وقت هذه الدورات لتقديم توضيحات تفصيلية عن كيفية تطبيق معايير الجودة من خلال تدريسهم وتعاملهم مع تلميذات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أن ما يقدم بهذه الدورات لا يفي باحتياجاتهم التدريبية في ضوء مفاهيم ومعايير الجودة .

٢. تساؤلات الدراسة:

١. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في ضوء معايير الجودة؟
٢. ما درجة احتياج معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف إلى التدريب على الاحتياجات التدريبية اللازمة لهن في ضوء معايير الجودة؟

٣. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في ضوء معايير الجودة؟
٢. تحديد درجة احتياج معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف إلى التدريب على الاحتياجات التدريبية اللازمة لهن في ضوء معايير الجودة؟

٤. أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

١. تُعد استجابة للاحتياجات القومية في تطوير التعليم والارتقاء بجودته من خلال الالتزام بمعايير جودة معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام.
٢. قد تزود نتائج هذه الدراسة القائمين على التدريب بتغذية راجعة عن مدى تلبية البرامج التدريبية الحالية لاحتياجات معلمات صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.
٣. تزويد المختصين في إدارة التربية الخاصة بقائمة دقيقة للاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم اللازمة للتدريس في ضوء معايير الجودة، وذلك لتقديمه لمخططي برامج تدريب معلمي صعوبات التعلم لتطوير برامج وخطط التطوير في ضوئها
٤. تزويد برامج إعداد معلمات صعوبات التعلم بكليات التربية بقائمة الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمات في ضوء معايير الجودة، بحيث يتم مراعاة هذه الاحتياجات في أثناء إعدادهم.
٥. إعادة النظر في خطط التدريب الحالية المقدمة لمعلمات صعوبات التعلم، وصياغتها في ضوء احتياجاتهم التدريبية في ضوء معاير الجودة
٦. فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات عديدة في مجال الاحتياجات التدريبية لتحقيق معايير الجودة والاعتماد مع فئات أخري في التربية الخاصة

٥. حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة المكانية مدارس التعليم العام للبنات بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية والمطبقة فيها برامج صعوبات التعلم أما حدود الدراسة الزمانية فتتمثل في الفصل الدراسي الأول 1439هـ بينما حدود الدراسة البشرية فيتكون مجتمع الدراسة من معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام والتي تطبق برامج صعوبات التعلم بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (٨١) معلمة صعوبات تعلم وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (٦٥) معلمة.

٦. مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية:

الحاجة لغة: مشتقه من الحوج وهو الافتقار، أوهى الفقر والحاجة أو الاحتياج، وجمع الحاجة حوائج وحاجات، وتعرف بأنها: الإحساس بنقص أي شيء مطلوب أو مرغوب.

الاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد؛ لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الانتاجية فيث أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وبالتالي زيادة فاعليتهم فى العمل. محمد عابدين (٢٠٠٨، ١٩٥)، وتعرفها أماني عبد الوهاب بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه وخبراته وأراءه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقا لأداء عمله بجودة عالية (أماني منتصر ٢٠٠٧، ٣٤٣).

وتعرفها الباحثة إجرائيا في هذه الدراسة بأنها النقص الحاصل في المعارف والخصائص والمهارات التدريبية التي يجب توافرها لدى معلمات صعوبات التعلم أثناء الخدمة بفعل التجديدات المتنامية في الأدوار المنوطة بالمعلمات وفقا لمعايير الجودة في مجال الإعداد والتدريب للمعلمة.

معلمات صعوبات التعلم:

يُقصد بمعلمات صعوبات التعلم في البحث الحالي، أولئك الحاصلون على إجازات علمية للتدريس لذوي صعوبات التعلم، والذين يقومون بتدريس لتلميذات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

معايير الجودة:

يقصد بها في هذه الدراسة جملة المعايير التي تم اختيارها بالرجوع إلى معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وكذلك معايير دعم وتطوير برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وكذلك معايير مجلس الأطفال غير العاديين لمعلمي التربية الخاصة ((CEC)وتُعرف اجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة المستحقة على الاستبيان المشتمل على معايير الجودة، والذي أعدته الباحثة لهذا الغرض

٧. الإطار النظري للدراسة:

وسيتم تناول الإطار النظري من خلال المحورين التاليين:

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية للمعلم.

المحور الثاني: معايير الجودة للمعلم.

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية للمعلم:

هناك تعريفات كثيرة للاحتياجات التدريبة، حيث عرفها (هلال، ٢٠٠٣، ١١) بأنها مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في معارف الفرد ومعلوماته ومهاراته واتجاهاته؛ بهدف إعداده وتهيئته، وجعله محققاً للأداء –الذي يطلبه عمله– بدرجة محددة من الجودة والإتقان.

أما (السهلي، ٢٠١٢، ٢١) فقد عرفتها بأنها مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات ومهارات المعلمين لرفع درجة كفاءتهم .

ويشير Hiten (2003, 74) إلى أن الاحتياجات التدريبية "عبارة عن الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي الموجود".

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تُعد الاحتياجات التدريبية اللبنة الأولى في تخطيط وتصميم البرامج التدريبية المقدمة للمتدربين، كما انها البوصلة التي تنطلق منها برامج تدريبهم نحو الاتجاه الصحيح

وقد أجمع عدد من التربويين (النجار، ٢٠٠٩، ٧١٨؛ البيشي، ٢٠١١، ٤١؛ العصيمي، ٢٠١٢، ٤٦) على أن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة له أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي:

١. إن تحديد الاحتياجات التدريبية هي الأساس الذي يقوم عليه التدريب.
٢. إنها مدخل مناسب، ونقطة انطلاق موضوعية لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية
٣. إنها تحدد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب.
٤. إنها توجه الإمكانات والإجراءات التنفيذية لبرنامج التدريب، بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.
٥. إنها توفر الجهد والوقت والتكلفة عند تنفيذ البرنامج التدريبي.
٦. إنها توظف المعلومات الناتجة من البرامج التدريبية في التنبؤ باحتياجات المستقبل.

٧. إنها تضع معايير مناسبة ودقيقة لتقويم أداء المتدربين

مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم:

تتعدد المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم، ويمكن حصرها في النقاط التالية:

١. الملاحظة: ويتم ذلك من خلال ملاحظة أداء معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في أثناء ممارستهم لعملية التدريس، ومقارنة هذا الأداء مع الأداء الذي يرى الخبراء والمخططون أنه يحقق الأهداف أو الأداء المقبول لتحقيق الأهداف.
٢. المقابلة الشخصية: يُعد أسلوب المقابلة الشخصية من أنجح الوسائل وأكثرها فعالية لجمع البيانات، حيث تكشف تلك المقابلات التي تتم مع المعلمين والمعلمات عن احتياجاتهم التدريبية الفعلية
٣. مراجعة متطلبات الوظيفة: ويتم ذلك من خلال تحديد متطلبات العمل في وظيفة معلم هذه الفئة، وما ينبغي توافره فيمن يقوم بها.
٤. تقويم الأداء: من خلال تقارير المشرفين والمديرين يتم تقييم أداء معلم ومعلمة صعوبات التعلم، وتحديد جوانب القصور التي يعاني منها، ومن ثم تحديد البرنامج التدريبي المناسب لها.
٥. آراء المعلمين والمعلمات: يعتبر الفرد هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه وان اخذ رأي المعلمين والمعلمات في الاحتياجات التدريبة الذي يحتاجون اليها يجعلهم يقبلون على التدريب بدرجة كبيرة
٦. الدراسات والأبحاث العلمية ذات العلاقة: تكشف هذه الدراسات والأبحاث – بشكل علمي ومقنن– الاحتياجات الفعلية للمعلمين من التدريب.
٧. الاستشاريون: تلجأ المؤسسات التعليمية إلى استشارة جهات خارجية متخصصة تشمل المراكز التدريبية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها المعلمين.

وترى الباحثة أهمية الجمع بين هذه الأساليب جميعا مع التأكيد والتركيز على الرأي القائل إن المعلمين هم المصدر الدقيق والفعال في تحديد احتياجاتهم التدريبية وذلك للأسباب التالية:

- حصر الاحتياجات كما يراها المعلم نفسه تجعل هذه الاحتياجات تأتي مناسبة للواقع

الحقيقي وليس للاتجاهات والميول السائدة.

- تزداد دافعية المعلمين نحو التدريب عندما يكونون هم مصدر تقدير هذه الاحتياجات التدريبية مما يؤدي الي تحقيق الأهداف المنشودة من برامج التدريب.
- الشعور بالأهمية والرضي النفسي من جانب المعلمين إذا ما تم إعطاؤهم الفرصة للمشاركة في تخطيط برامج التدريب الخاصة بهم.

وأخيرا يمكن الإيجاز بأنه ما دام التدريب يهدف إلى تحسين أداء المعلمين، لذا فهم أقدر الناس على تحديد وتقدير ما يحتاجون إليه. ومن ثم فهم يعدون المصدر الدقيق الفعال لتحديد هذه الاحتياجات التدريبية.

معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية:

تختلف المعوقات في تحديد الاحتياجات التدريبية من مؤسسة إلى مؤسسة سنلخصها في النقاط التالية

١. عدم إدراك المؤسسة لأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
٢. عدم وجود نظام ومصادر بيانات كافية للكشف عن الاحتياجات التدريبية.
٣. الخوف من عدم مطابقة البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية.
٤. مقاومة التغيير وشيوع الأساليب التقليدية خوفا من كشف الضعف والقصور
٥. رفض الإدارات السماح للغير بالنظر في عملياتها الداخلية وتفضيل النظرة السطحية للاحتياجات التدريبية

المحور الثاني: معايير الجودة للمعلم.

الجودة في التعليم:

الجودة هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها الشخص المستفيد من الخدمة المتفق عليها، ويقصد بالجودة التعليمية الحصول على منتج جيد في المؤسسات التربوية والتعليمية والمتمثل في خريجي تلك المؤسسات وذلك من خلال تحسين مدخلات تلك المؤسسات، والتي تتضمن الإدارة والمناخ التعليمي والاجتماعي الجيد، والموارد المالية ومرافق المدارس، وأولا وأخيرا المعلم وما يمتلكه من مهارات وكفايات تؤدي في النهاية الي جودة خريج كل مؤسسة. وهناك تباين في وجهات النظر حول مفهوم الجودة فى التعليم، نذكر منها:

أنها قدرة الإدارة التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على أداء أعمالها بالدرجة

التي تمكنها من إعداد خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية فى مجتمعهم طبقاً لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهؤلاء الخريجين (أحمد الشافعي، ٢٠٠٣، ٧٩).

وتعرف على أنها: مجموعة الخصائص/ السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التعليم وحالته بما في ذلك كل أبعاده: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة (عواف الظفر، ٢٠٠٧، ٤٨٨).

ويمكن تعريف جودة التعليم إجرائياً بأنها: عملية تستهدف تحقيق منتج تعليمي عالي الجودة، من خلال توفير المدخلات اللازمة والعمل على تحسينها بما يحقق الأهداف المنشودة وفق معايير محددة، ويكفل تلبية حاجات سوق العمل.

معايير الجودة في التعليم:

المعيار هو المقياس للحالة المثالية للأداء، أما معايير الجودة في التعليم فتعرف بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة – سياسة القبول – البرامج التعليمية من حيث أهدافها، طرق التدريس المتبعة، نظام التقويم والامتحانات – جودة المعلمين – الأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدى إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (نضال شعبان وسلوى عثمان، ٢٠٠٧، ١٦٤).

وتعرف على أنها: نظم وحدود لتنفيذ العمل داخل المؤسسة بحيث تصبح كل مخرجاتها على درجة عالية من الجودة، ويكون ذلك وفقاً لنظام قياسي معترف به صادر من منظمة دولية أو محلية (قاموس الجودة والاعتماد، ٢٠٠٨، ٢٠).

معايير جودة أداء المعلمين:

إن جودة أداء المعلم هي إتقانه الأداء العلمي والمهني من خلال تمكنه من تخصصه، والاطلاع على المستجدات في عصر تسارع المعرفة ومتابعة الجديد فيه وكذلك تطوير مهاراته وكفايته المهنية المتعلقة بتقنيات واستراتيجيات تدريس وتقويم طلابه.

هذا وتحتاج الجودة المطلوبة في أداء المعلم لمعايير ومؤشرات لمراقبتها وضمان تحققها، حيث تعد هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس من خلاله مستوى أداء المعلم، ودليل للموضوعية في الحكم على هذا الأداء، كما أنها تقدم للمعلم الحافز الذي يساعده للوصول الي الأهداف المرجوة في أدائه.

معايير الجودة في إعداد معلم التربية الخاصة:

يشير Sapona,et (2006) إلي بعض معايير الجودة التي يجب ان يتصف بها معلمي التربية الخاصة وهي الوعي بالنمو الطبيعي وتأثر المتعلم بالعوامل المختلفة وضرورة اتقان المعلم البرامج المتكاملة والبحث عن طرق واستراتيجيات بديلة لتقديم برامج التربية الخاصة

هذا ويعد مجلس الأطفال غير العاديين(The Council for Exceptional Children,2010) من الجهات المهنية المتخصصة في مجالات التربية الخاصة وقد أعدت دليلا يشمل المعايير الخاصة بتقديم الخدمات لجميع فئات التربية الخاصة وهي كما يلي:

١. الأسس الفلسفية والنظريات في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة
٢. ا لخصائص النمو للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الفروق الفردية في التعلم
٣. الاستخدام الجيد لاستراتيجيات التدريس الفعال
٤. إعداد بيئة التعلم والعلاقات الاجتماعية والقدرة على التواصل
٥. التخطيط للتعليم متضمناً تفريد التعليم، وإجادة استخدام أساليب التقييم

ويشير Blanton,Pugach,&Florian(2010) الي أن معلمي التربية الخاصة يجب أن يتمتعون بالمعارف والمهارات الضرورية لتلبية الاحتياجات التعلمية المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة، كذلك تقديم تعليم عالي الجودة والذي يؤهل طلابهم الي الحياة العملية والوظيفية ،كما تعرف وثيقة معايير معلمي التربية الخاصة الوطنية وفقا للجمعية الاسترالية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، معايير إعداد معلم التربية الخاصة بأنها إدارة السلوك المتغير من خلال المناقشة والحوار مع الطلاب، مع تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية التي تدعم المشاركة الفعالة والتعاون تجاه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة(AITSL,2012,18-19) وذلك وفقا لمجموعة من المعايير كما يلي :

١. الالتزام بأخلاقيات المهنة
٢. الالمام بتخصصه العلمي ومادته الدراسية
٣. المشاركة في التعلم لتحديث المعرفة بذوي الاحتياجات الخاصة
٤. يتابع الأبحاث والمستجدات الخاصة بتخصصه
٥. يُذود بأحدث استراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل لائق لتطوير أداء التلميذ ومتابعته

معايير الجودة في إعداد معلمي صعوبات التعلم

مهام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم

ورد في (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة: ١٤٢٢هـ) مجموعة من المهام يمكن ايجازها فيما يلي :

١. تحديد الاحتياجات الأساسية لكل تلميذ من خلال المشاركة الفاعلة في عمليات التقويم والتشخيص.
٢. إعداد الخطط التربوية الفردية والعمل على تنفيذها من خلال ترجمتها الي خطة تعليمية.
٣. تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المهارات المنصوص عليها في الخطة التربوية الفردية والتي لا يتمكن معلم الفصل العادي من تدريسها.
٤. مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التغلب على المشكلات الناجمة عن العوق.
٥. تعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمعينات البصرية والسمعية والتقنية ومساعدتهم على الاستفادة القصوى منها كل حسب حاجته.
٦. مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اكتساب المهارات التواصلية واالاجتماعية التي تمكنهم من النجاح في الحياة بوجه عام.
٧. تقديم المشورة لمعلمي الفصول العادية فيما يتعلق بالطرق والاستراتيجيات التدريسية المختلفة، وكذلك تزويدهم- عند الحاجة - بالكتيبات والمنشورات والوسائل التعليمية التي تمكنهم من التعرف على المفاهيم الأساسية في التربية الخاصة.

٨. تمثيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاجتماعات المدرسية، والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية، والدفاع عن حقوقهم وقضاياهم الضرورية.
٩. توطيد أواصر التعاون وتقوية قنوات الاتصال بين أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمسئولين في المدرسة.
١٠. العمل على إيجاد بيئة أكاديمية واجتماعية ونفسية يستطيع فيها التلاميذ العاديون وغير العاديين – على حد سواء – استغلال أقصى قدراتهم وتحقيق طموحاتهم.
١١. المشاركة في الدراسات، والأبحاث، والندوات، والمؤتمرات في مجال التخصص.

وقد ذكرت (نعمات عبد المجيد ٢٠١٤، ٩٤) مجموعة من المعايير الخاصة لمعلمة صعوبات التعلم

١. الرؤية والرسالة لمعلمة صعوبات التعلم.
٢. الإدارة التربوية وإعداد غرفة المصادر.
٣. آليات التقييم المبدئي والمرحلي والنهائي لحالات صعوبات التعلم.
٤. التفاعل الأسرى وأثره على تقدم ذوي صعوبات التعلم.
٥. إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.
٦. الخدمات المساندة وحل المشكلات.

٨. الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات السابقة في مجال الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بصفة عامة ومعلمي صعوبات التعلم

دراسة وحيد السيد حافظ (2013) هدفت الي التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية وكذلك تحديد التأثير النسبي لكل من متغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، على تقدير المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية وتوصلت الدراسة الي تحديد قائمة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية، كما توصلت الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات

درجات معلمي الإعاقة الفكرية ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات ومعلمي الإعاقة الفكرية ذوي الخبرة بين ٥- ١٠ سنوات .

دراسة نهلة إبراهيم السبيعي(٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية والتعرف علي الأولويات التدريبية من وجهة نظرهم.، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفات لديهن احتياج تدريبي عالي للمجال العام، واحتياج تدريبي متوسط في مجال الاتجاهات والمهارات، والمعارف، وأن المعلمات لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية في مجال البرنامج التربوي الفردي، واحتياج تدريبي متوسط في مجال التدريس، والبرنامج العام، والتقييم والتشخيص، وأوصت الدراسة بالاستمرارية في تقويم الحاجات التدريبية للمعلمات والمشرفات وتوظيف آليات مختلفة للكشف عن البرامج التدريبية اللازمة لهن، وبناء برامج تدريبية في ضوء ذلك.

دراسة غادة عبد الرحمن العمر(٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمشرفي معلمي الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، وشملت عينة الدراسة جميع مشرفي معلمي الصم وضعاف السمع في الإدارة العامة للتربية الخاصة (بنين- بنات) في وزارة التربية والتعليم، وإدارة التربية والتعليم (بنين – بنات)، وكان عددهم (٣٢) مشرفاً في كل من مدينة الرياض وجدة والدمام، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ،واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى أن عينه الدراسة لديها احتياج عالي جد الاكتساب المعارف المتعلقة بأساليب قياس وتشخيص التلاميذ الصم وضعاف السمع، ، والمعرفة المتعلقة بالاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي وكذلك تنمية المهارات التعامل مع التلاميذ الصم وضعاف السمع. كما أوضحت الدراسة احتياج عينة الدراسة لتنمية الاتجاهات المتعلقة بتطوير العمل الإشرافي، وتطوير الاختبارات والمقاييس التشخيصية التي تكشف عن قدرات الصم وضعاف السمع، وكذلك متابعة كل جديد في مجال الإشراف التربوي.

دراسة علي محمد بكر هوساوي(٢٠١٥) هدفت الي التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (من وجهة نظرهم). والكشف عن طبيعة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وفقًا لمتغير

المؤهل العلمي، والدورات التدريبية السابقة، ونوع المعلمين (ذكور إناث)، والبرنامج التربوي. وقد كشفت النتائج عن أن ترتيب الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين جاءت على الترتيب التالي: التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد، والتواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وادارة صفوف ذوي اضطراب التوحد، وتقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لذوي اضطراب التوحد، واستخدام التقنيات التعليمية للتدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والتخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. كما أسفرت النتائج علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من حيث نوع المعلمين (ذكور– إناث)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من حيث نوع التخصص (متخصص –غير متخصص) لصالح غير المتخصصين وذلك في خمسة أبعاد، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من حيث الدرجة العلمية وذلك في خمسة أبعاد، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من حيث نوع البرنامج التعليمي للتلاميذ .

دراسة يوسف محمد العابد(٢٠١٥) هدفت الدراسة الي تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة المجمعة وهل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة المجمعة وفقا لمتغير التخصص، الجنس، سنوات الخبرة في المدارس الحكومية عنها في المراكز الاهلية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأشارت النتائج إلى وجود احتياج تدريبي تمثل في مهارات القياس والتقييم، والتخطيط للتعليم واستراتيجيات التدريس ومهارات التواصل، كما توصلت الدراسة الي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥ ≥)في الاحتياجات التدريبة لمعلمي التربية الخاصة وفق متغيرات الدراسة.

دراسة (Stough, Laura M.(2015 هدفت الدراسة الي تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سبعة محافظات مختلفة في الولايات المتحدة، وتكونت عينه الدراسة من (٦٢) معلم من المعلمين الحاصلين علي اعداد وتدريب

تربوي جيد وتوصلت الدراسة الي ان ٨٣٪ من العينة يحتاجون الي مذيد من التدريب في مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك ، وتشير النتائج إلى أن احتياجات المعلمين للتدريب قد تستمر طوال حياتهم المهنية ، حتى بعد التدريب المكثف.

دراسة (Hughes, E., Chitiyo, M. ; Phiri, A. I. & Montgomery, K. 2016) والتي بعنوان الاحتياجات التطويرية والتدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس شمال مالاوي وتكونت أداة الدراسة من استبانة حول أهمية الموضوعات التي تحتاج الي تطوير مهني، وقد حظيت جميع معايير الاستبانة علي درجة أهمية كبيرة بالنسبة للحاجة للتدريب، كما أكد أكثر من ٧٠٪ من عينة الدراسة علي أهمية تبني المعلمين مواقف إيجابية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين.

دراسة وداد عبدالرحمن أبا حسين (٢٠١٦) هَدفَ الدراسة إلى الوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفق مجموعة من المتغيرات (طبيعة العمل، المؤهل التعليمي، الخبرة، عدد الدورات التدريبية) وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمةً ومشرفةً من معلمات ومشرفات صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق دالة في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وفقاً لمتغيرات الدراسة كما ان تقدير معلمات صعوبات التعلم لاحتياجاتهن التدريبية جاء بدرجة متوسطة لجميع الاحتياجات التدريبية وجاءت حاجة المعلمات التدريبية إلى تدريب الطالبات ذوات صعوبات تعلم على استراتيجيات تنفيذ الاختبارات في المرتبة الأخيرة. وأخيرا أشارت الدراسة الي أن الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات جاءت بدرجة متوسطة، فظهرت مرتبة ترتيباً تصاعدياً: (الاختبارات التشخيصية المقننة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، تدريب الطالبات ذوات صعوبات تعلم على استراتيجيات أخذ الاختبارات، اختيار اختبارات التشخيص غير الرسمية.

دراسة يسري العلا (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلاقة ذلك بكل من جنس المعلم، ومؤهله العلمي وخبرته في التدريس. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة

الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والبالغ عددهم (٣٢٤) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت بدرجة متوسطة، وجاء بعد التقييم في المرتبة الأولى تلاه بعد التدريس والإدارة الصفية في المرتبة الثانية، وجاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس والخبرة التدريسية في الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمدى اختلاف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف المؤهل العلمي للمعلم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الطلبة الموهوبين من حملة البكالوريوس.

دراسة Gee, Kathy, Gonsier-Gerdin (2018) هدفت الدراسة الي تقييم واقع المعلمين الجدد في السنة الاولي من العمل في المدارس الابتدائية والمتوسطة لذوي الإعاقات الخاصة المتوسطة والشديدة ،واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة الجماعية لعينة تكونت من عشرة معلمين (إعاقة عقلية–توحد –صعوبات –اضطرابات سلوكية وانفعالية) في كاليفورنيا ،وتم متابعة المعلمين العشرة علي مدار السنة الأولي بعد التخرج وأظهرت النتائج تميز المعلمين في مهارات التواصل مع أسر الأطفال وكذلك نتائج إيجابية في تحصيل تلاميذهم كما أسفرت النتائج عن وجود بعض المشكلات ناتجة عن عدم وجود رؤية مشتركة بين المعلمين ومدراء المدارس ترتب عليها آثار سلبية علي التلاميذ والمعلمين وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الدول بإعداد برامج لمتابعة خرجيها وتقييم العمل والوقوف علي المشكلات والاحتياجات التدريبية لهم .

ثانيا: دراسات تناولت موضوع معايير الجودة لبرامج اعداد معلمي التربية الخاصة بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة

دراسة نعمات عبد المجيد أبو الليف (٢٠١٤) والتي هدفت الي التعرف علي دور معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة في النظام التعليمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥) معلمة صعوبات تعلم في مدارس التعليم العام بالجبيل الصناعية– بالمملكة العربية السعودية، وتكونت أداة الدراسة من استمارة مقابلة شخصية معدة

لهذا الغرض مكونة من ٤٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد، يندرج تحت كل منها مجموعة من العبارات التي تدور حوله وفقاً للأبعاد الآتية على التوالي: (معايير إعداد معلمة صعوبات التعلم- التقييم والتشخيص المبدئي - إعداد البيئة الصفية - إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي)، وتوصلت الدراسة إلى الحاجة الماسة لتطبيق معايير الجودة عند إعداد معلمة صعوبات التعلم وإبراز دورها المميز والرئيس في تطوير العملية التعليمية.

دراسة أسامة يوسف الصمادي (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام من وجهة نظر الطلاب في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم، تكونت عينة الدراسة من ٨٠ دارساً في برنامج دبلوم التربية الخاصة، تم إعداد استبانة مكونة من ٩٠ فقرة موزعة على ٩ أبعاد تقيس تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم الملتحقين فيه.

وأسفرت الدراسة عن وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج الدبلوم وفقا لما أشارت إليه تقييمات الطلبة الملتحقين في البرنامج وبعض النظر عن نوع البرنامج (صعوبات تعلم أو إعاقة عقلية). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الطلية لبرنامج الدبلوم ترجع لمتغير الالتحاق في التدريب الميداني ولصالح الطلبة الذين التحقوا في التدريب الميداني. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الطلبة لبرنامج الدبلوم ترجع لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

دراسة أماني عزت المصري (٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على درجة انطباق معايير الجودة على برنامج أعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المتوقع تخرجهن للعام الدراسي (١٤٣٨) من قسم التربية الخاصة في كلية التربية للبنات بالخرج والبالغ عددهن(٩٧) طالبة من مساري الإعاقة الفكرية ، ومسار صعوبات التعلم ،كما تألف مجتمع الدراسة أيضامن جميع عضوات قسم التربية الخاصة في كلية التربية للبنات في الخرج من الشطر النسائي، والبالغ عددهن (١١)عضوة، ،. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير الجودة على برنامج أعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات المتوقع

تخرجهن جاء للدرجة الكلية بمتوسط حسابي (٢.٠٦) وبدرجة انطباق مرتفعة، و جاء مجال الممارسة الأخلاقية والمهنية للتربية الخاصة بالرتبة الأولى وبدرجة انطباق مرتفع، ومجال سياسات القبول وممارساته بدرجة انطباق متوسطة، في حين جاء مجال المرافق والتجهيزات بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط وبدرجة انطباق متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات مقياس درجة انطباق معايير الجودة على برنامج أعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تعزى إلى متغير مسار التخصص ولصالح مسار الإعاقة الفكرية، كما أشارت إلى وجود فروق في درجة انطباق معايير الجودة على برنامج أعداد معلمات التربية الخاصة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تعزى إلى متغير المعدل التراكمي. كذلك أشارت الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير الجودة على برنامج أعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة جاء للدرجة الكلية بمتوسط حسابي (٢.٧٧) و بدرجة انطباق مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية على جميع مجالات مقياس انطباق معايير الجودة على برنامج أعداد معلمي التربية الخاصة فيها ترجع إلى متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة هنادي أحمد قعدان(٢٠١٨) هدفت الدراسة الي التعرف علي درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات في العام ٢٠١٧م، ومقارنتها بالعام٢٠١٤ م٠ وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالبة في المستوى الثامن في برنامج التربية الخاصة بكلية التربية في العام٢٠١٧ م، ومقارنتها بعينة مكونة من (٦٣) طالبة في العام٢٠١٤ م.. وأظهرت النتائج أن درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام ٢٠١٧م ككل جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، ولم تظهر فروقا وفقا لمتغير المعدل التراكمي، كما أشارت النتائج الي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بين العامين ٢٠١٧ و٢٠١٤ لصالح العام ٢٠١٧ .

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة

١. اتفقت الدراسات السابقة على أهمية تحديد معايير أكاديمية للجودة والاعتماد الأكاديمي تعتمد عليها برامج كليات التربية وإعداد المعلم.
٢. أكدت الدراسات السابقة على أهمية عملية التقويم المستمر لبرامج اعداد معلم التربية الخاصة وضرورة مواصلة الاهتمام باستيفاء الممارسات في معايير ضمان الجودة وصولا للعالمية.
٣. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة لهذا المحور في تحديد ووضع قائمة بالاحتياجات التدريبة وفقا لمعايير الجودة.
٤. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري لها وبناء أداة جمع البيانات.

٩. إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب للدراسة، حيث يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وذلك بجمع البيانات والمعلومات ويصنفها وينظمها ويعبر عنها كمياً وكيفياً.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٥) معلمة صعوبات تعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والتي تطبق في مدارسها برامج صعوبات التعلم

أداة البحث:

أولا: إعداد قائمة بمجالات ومعايير جودة أداء معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام فى ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وفق الخطوات التالية:

- تتحدد الهدف من إعداد القائمة:

يُعد الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد مجالات ومعايير جودة أداء معلمات صعوبات التعلم فى ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي

- الصورة الأولية للقائمة:

تم إعداد القائمة في صورتها الأولية من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بجودة أداء معلمات صعوبات التعلم، واعتماد المؤسسات

التعليمية، وفي ضوء طبيعة وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والاتجاهات الحديثة في تعليمهم

من خلال ما سبق تم إعداد قائمة أولية بمجالات ومعايير جودة أداء معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقد اشتملت القائمة فى صورتها الأولية:عشرة مجالات رئيسية و٥٥ معيارا كما يلي:

١. الاحتياجات التدريبية المتعلقة بفلسفة وأهداف التربية الخاصة وفئاتها
٢. الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمفاهيم والمبادئ، والأسس التي يرتكز عليها تخصص صعوبات التعلم
٣. إتقان الاتجاهات الحديثة نحو تخصص صعوبات التعلم
٤. الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالبدائل التربوية والخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة والبرامج التأهيلية في مجال صعوبات التعلم
٥. الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالفروق الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم
٦. الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم
٧. الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتصميم برامج التعلم المتكاملة لصعوبات التعلم
٨. الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي
٩. الاحتياجات التدريبية المتعلقة بجودة الموقف التدريسي
١٠. الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام معلمة صعوبات طرق واستراتيجيات التدريس الخاصة بصعوبات التعلم

- عرض القائمة على المحكمين:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها فى صورة استبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ومشرفي صعوبات التعلم، وذلك بهدف:

- الحكم على مدى مناسبة كل مجال وما يتضمنه من معايير لتنمية أداء معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام.
- الحكم على مدى ارتباط معايير جودة أداء معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بمجالات جودة الأداء.
- تعديل صياغة ما يرون أنه يحتاج إلى تعديل من المجالات والمعايير الواردة بالقائمة.

- إضافة ما يرون أنه مناسب أو حذف ما يرون أنه غير مناسب من المجالات والمعايير.

وفى ضوء آراء السادة المحكمين، وفي ضوء التعديلات التي أجراها السادة المحكمين، والتي تم الأخذ بها تم التوصل للصورة النهائية لقائمه معايير الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في ضوء المعايير الجودة.

ثانيا بناء أداة البحث (الاستبانة) وذلك كما يلي

وضعت القائمة المعايير التدريبية على شكل استبانة لتطبيقها على عينه البحث، واعتبار كل معيار بمؤشراته يمثل احتياج تدريبي، وذلك لتحديد درجة احتياج معلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام للتدريب على الأداءات المهنية.

١. تحديد الهدف من الاستبانة

تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام المتضمنة في قائمة مجالات ومعايير جودة أداء معلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وترتيبها تبعا لشدة الاحتياجات التدريبية لهم.

٢. إعداد محتوي الاستبانة:

نظراً لكون الاستبانة تهدف إلى تحديد درجة احتياج معلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام للتدريب، فقد تم الالتزام في وضع الاستبانة بقائمة المعايير المهنية ومؤشراتها التي تم التوصل إليها في صورتها النهائية.

ولقد تضمن كل مجال رئيس مجموعة من المعايير الفرعية، والتي تمثل عبارات كل منها احتياجاً تدريبيا لمعلمات صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة، ووضع أمام كل احتياج تدريبي درجة الاحتياج التدريبي للمعلمة في شكل عدد من الاختيارات هي (كبيرة – متوسطة– قليلة)، والجدول (١) يوضح المجالات والمعايير التي تنتمي إليها وعدد الأداءات داخل كل معيار .

جدول (١) الاحتياجات التدريبية ومؤشراتها لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في ضوء المعايير الجودة

التسلسل	المجال	عدد المؤشرات
1	فلسفة وأهداف التربية الخاصة وفئاتها	6
2	المفاهيم والمبادئ، والأسس التي يرتكز عليها تخصص صعوبات التعلم	7
3	إتقان الاتجاهات الحديثة نحو تخصص صعوبات التعلم	7
4	البدائل التربوية والخدمات التربوية الخاصة والمساندة والبرامج التأهيلية في مجال صعوبات التعلم	6
5	الفروق الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	5
6	التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم	8
7	تصميم برامج التعلم المتكاملة لصعوبات التعلم	6
8	تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي	6
9	جودة الموقف التدريسي	6
10	طرق واستراتيجيات التدريس الخاصة بصعوبات التعلم	10
	المجموع	67

٣. ضبط الاستبانة

تم ضبط الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها وفقاً للخطوات التالية:

صدق الاستبانة

الصدق الظاهري (المنطقي):

تم حسابه كما بيانا سابقا من خلال المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض الصياغات اللغوية، واضافة بعض البنود الفرعية، ودمج بعض العبارات في عبارة واحدة. وقدتم إعادة صياغة الاستبانة في ضوء آراء المحكمين وأصبحت في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (١٠) معلماً من معلمي صعوبات التعلم بالتعليم العام بالطائف، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال والدرجة

الكلية للقائمة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المجال المنتمية إليه ما بين (٠.٦١- ٠.٩٢) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠.٦٢- ٠.٨٦) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً، كما تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للقائمة ما بين (٠.٧٤- ٠.٩١) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيق الاستبانة على مجموعة بلغت (10) من معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف كتجربة استطلاعية، هذا وقد تبين أنها على درجة عالية من الثبات بلغت (٠,٢٨)، وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل ارتباط سبيرمان- بروان، وهو معامل ثبات جيد يشير إلى ثبات الاستبانة.

٤. تطبيق الاستبانة

وصولاً لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بالطائف فى ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث البالغ عددها(٦٥) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، من أصل (٨١)معلمة وهم العدد الكلي لمعلمات صعوبات التعلم بالطائف (مجتمع الدراسة) والذين تم اختيارهم لتحديد احتياجاتهم التدريبية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٨هـ، وبعد تطبيق الاستبانات على عينة البحث تمت المعالجة الإحصائية لدرجات الاستبانة من خلال حساب الوزن النسبي لكل احتياج من الاحتياجات التدريبية من خلال معادلة الوزن النسبي.

١٠. نتائج الدراسة:

لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام تم حساب التوزيع التكراري لدرجة الاحتياج التدريبية للمعلمات، ثم حساب الأوزان النسبية لكل حاجة تدريبية، عن طريق حساب عدد المعلمات اللاتي تحتاج للتدريب

عليها بدرجة كبيرة، وعدد المعلمات اللاتي تحتاج للتدريب عليها بدرجة متوسطة، وعدد المعلمات اللاتي تحتاج للتدريب عليها بدرجة منخفضة، ثم ضربت الدرجات السابقة في (٣-٢-١) على الترتيب وجمعت نتائجها، ثم قسمت الدرجات الخام لكل حاجة تدريبية على (١٩٥) وهو أقصى درجة يمكن الحصول عليها في أي حاجة تدريبية على أساس أن عدد المعلمات (٦٥) معلمة، ثم ضرب النتائج في (١٠٠)، وبذلك فقد تم تحديد درجة الاحتياج التدريبي وفقا لما يلي:

كل حاجة تدريبية تحصل على وزن نسبي أكبر من (٠,٨٠) تُعد ذات احتياج تدريبي عالي لمعلمات صعوبات التعلم

كل حاجة تدريبية تحصل على وزن نسبي يتراوح بين (٠,٦٠- ٠,٨٠) تُعد ذات احتياج تدريبي متوسط لمعلمات صعوبات التعلم

كل حاجة تدريبية تحصل على وزن نسبي اقل من (٠,٦٠) تُعد ذات احتياج تدريبي منخفض لمعلمات صعوبات التعلم.

وتشير الجداول التالي إلى ترتيب الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في ضوء معايير الجودة في كل معيار من معايير الاستبانة حسب أوزانها النسبية.

المجال الأول فلسفة وأهداف التربية الخاصة وفئاتها

جدول (٢) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة بفلسفة وأهداف التربية الخاصة وفئاتها للمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية.

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
1	تُحدد مفهوم التربية الخاصة	٤١	١٨	٦	٨٤.٦	١	كبيرة
٢	تعرف تاريخ تطوير التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية	٢٠	٢٨	١٧	٦٨.٢	٦	متوسطة
٣	تحدد فئات التربية الخاصة	٣٥	٢٤	٦	٨١.٥	٢	كبيرة
٤	تلم بقوانين وأنظمة رعاية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة محليا ودوليا	٢٥	٢٩	١١	٧٣.٨	٥	متوسطة
٥	تميز المصطلحات العلمية في التربية الخاصة	٣٨	١٩	٨	٨١.٠	٤	كبيرة
6	تُتابع الأبحاث والدراسات المستجدة في الميدان	٤١	١٧	٧	٨٤.١	٣	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن (٤) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع وذلك بنسبة (٦٦.٦) من أجمالي عدد المعايير، في حين أن (٢) معياراً أخذت درجة تدريسي متوسط وذلك بنسبة (٣٣.٤) من أجمالي عدد المعايير، كما أنه لا توجد أي معياراً أخذت احتياج تدريبي قليل، من أجمالي عدد المعايير. وقد بلغ متوسط المجال العام (78.9) وهو احتياج متوسط ويمثل الترتيب العاشر وقد يرجع ذلك الي ان المجال في أغلبه يمثل الخلفية النظرية المتعلقة بالتربية الخاصة وأهدافها وقد تكون معلومة عند الأكثرية من المعلمات .

المجال الثاني: المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص صعوبات التعلم

جدول (٣) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص صعوبات التعلم لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية.

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
1	تعرف الفلسفة والنظريات والقضايا المتعلقة بذوي صعوبات التعلم	٢٨	٢٦	١١	٧٥.٣	6	متوسطة
2	تحدد مفهوم صعوبات التعلم ومحكات تشخيصهم	35	٢٢	٨	٨٥.٥	١	كبيرة
3	تعرف أهداف تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية	٣٧	١٨	١٠	٨٠.٥	٤	كبيرة
4	تعرف نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب وطالبات المدارس	٢٢	٢٩	١٤	٧٠.٧	٧	متوسطة
٥	تصف الخصائص النمائية والمعرفية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم	٤٠	٢٠	٥	٨٤.٦	٢	كبيرة
٦	تستعرض المفاهيم والنظريات المتعلقة بكيفية تعلم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم	٣٠	٢٣	١٢	٧٥.٩	5	متوسطة
٧	تطور معرفتها العلمية العالمية في مجال صعوبات التعلم بالاطلاع على بعض المجلات العلمية المتخصصة المواقع الإلكترونية ذات العلاقة	٤١	١٧	٧	٨٤.١	٣	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن (٤) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع وذلك بنسبة(٥٧.١%) من أجمالي عدد المعايير، في حين أن (٣) معياراً أخذت درجة تدريسي متوسط وذلك بنسبة (٤٢.٦) من أجمالي عدد المعايير، كما أن لا توجد أي معياراً أخذت احتياج تدريبي قليل، من أجمالي عدد المعايير، كما يلاحظ أن البند (١) (٢) قد حصلا علي أعلي نسبة في درجة الاحتياج وهذا يشير الي ادراك عينة الدراسة لأهمية معرفة تحديد مفهوم صعوبات التعلم وكذلك أهمية معرفة الخصائص النمائية والمعرفية والأكاديمية وأدراك الدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه معرفة هذه الخصائص في تقديم الخدمات المناسبة للتلاميذ بدءا من عملية الكشف والإحالة مرورا ببناء وتطبيق أدوات التشخيص والتقييم وانتهاء بتقديم التدخلات التربوي والتعليمية الملائمة، وقد بلغ متوسط المجال العام (79.5) وهو احتياج متوسط ويمثل الترتيب التاسع.

المجال الثالث: إتقان الاتجاهات الحديثة نحو تخصص صعوبات التعلم

جدول (٤) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة بإتقان الاتجاهات الحديثة نحو تخصص صعوبات التعلم لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
1	تمتلك المعلمة اتجاهات إيجابية نحو العمل مع ذوي صعوبات التعلم	٣١	٢٩	٥	٨١.٢	٤	كبيرة
٢	تتبني المعلمة فلسفة إيجابية نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٣٧	٢٦	٢	٨٤.٦	١	كبيرة
٣	تبدي اتجاها إيجابيا نحو استراتيجية دمج ذوي صعوبات التعلم مع العاديين في المدارس العادية	٣٥	٢٧	٣	٨٣.٠	٢	كبيرة
٤	تبدي اهتماما بالحاجات التعليمية ذوي صعوبات التعلم	٣٥	٢٢	٨	٨٠.٥	٥	كبيرة
٥	تبدي اهتماما فرديا خاص لكل تلميذة بمفردها وفقا لقدرات وحاجات كل واحدة	٣٦	٢٣	٦	٨٢.٠	٣	كبيرة
٦	تسعي الي إرشاد التلاميذ ليتقبلوا ما لديهم من صعوبات	٢٨	٣١	٦	٧٧.٩	٦	متوسطة
٧	تبني علاقات جيدة مع أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٣١	٢١	١٣	٧٥.٨	٧	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن (٥) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع وذلك بنسبة (71.4%) من أجمالي عدد المعايير، في حين أن (٢) معياراً أخذت درجة تدريسي متوسط وذلك بنسبة (28.5%)من أجمالي عدد المعايير، كما أن لا توجد أي معياراً أخذت احتياج تدريبي قليل، وقد يرجع ذلك الي ادراك عينة الدراسة أهمية تبني اتجاهات إيجابية حديثة ناحية ذوي صعوبات التعلم ومدي انعكاس ذلك علي طبيعة عملهم وتفاعلهم مع التلاميذ، أما المتوسط العام للمجال فبلغ (80.7) وهو احتياج مرتفع ويمثل الترتيب السادس

المجال الرابع: البدائل التربوية، وخدمات التربية الخاصة والمساندة والبرامج التأهيلية لذوي صعوبات التعلم

جدول (٥) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالبدائل التربوية وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة والبرامج التأهيلية في مجال صعوبات التعلم لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
١	تعرف مفهوم دمج ذوي صعوبة التعلم في المدارس العادية	31	٢١	١٣	٧٥.٨	٣	متوسطة
٢	تلم بمفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته	٢٨	٢٦	١١	٧٥.٣	٤	متوسطة
٣	الدراية الكاملة بالبدائل التربوية وخدمات التربية الخاصة (المعلم المستشار، المتجول وغيرها)	٣٥	٢٧	٣	٨٣.٠	٢	كبيرة
٤	تعرف أنواع الخدمات المساندة ودورها في خدمة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (التخاطب، والعلاج الطبيعي و الوظيفي ،..	٣٧	٢٦	٢	٨٤.٦	١	كبيرة
٥	تميز مفهوم التدخل المبكر في التربية الخاصة وأهميته البرامج المطبقة فيه	٣٥	٢٧	٣	٨٣.٠	٢	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن (3) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع وذلك بنسبة (60%) من إجمالي عدد المعايير، في حين أن (2) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي متوسط، وذلك بنسبة (٣٠%) من أجمالي عدد المعايير، كما أن لا توجد أي

معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي قليل، من أجمالي عدد المعايير، بينما بلغ متوسط المجال العام (80.3) وهو احتياج مرتفع ويمثل الترتيب السابع.

المجال الخامس: الفروق الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

جدول (٦) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالفروق الفردية في مجال صعوبات التعلم لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
١	تحدد أوجه التشابه والاختلاف بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين	٢٩	٢٠	١١	٧٠.٧	٥	متوسطة
٢	تحدد أوجه التشابه والاختلاف بين التلاميذ ذوي صعوبات بعضهم ببعض. بما في ذلك صعوبات التعلم البسيطة والشديدة	٢٧	٢٩	٩	٧٥.٨	٤	متوسطة
٣	تُلم بطرق التعلم المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والاستراتيجيات التي تتعامل مع هذه الاختلافات	٣٧	٢٦	٢	٨٤.٦	٢	كبيرة
٤	مراعاة الفروق الفردي بين التلاميذ عند تصميم خبرات التعلم	٣٦	٢٣	٦	٨٢.٠	٣	كبيرة
٥	تحدد تأثيرات المعرفة الصوتية على قدرة القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٣٠	٢٨	٧	٨٧.٤	١	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن (3) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع وذلك بنسبة (60%) من إجمالي عدد المعايير، في حين أن (2) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي متوسط، وذلك بنسبة (٣٠%) من أجمالي عدد المعايير، كما أنه لا توجد أي معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي قليل، من أجمالي عدد المعايير وقد بلغ متوسط المجال العام (80.1) وهو احتياج مرتفع ويمثل الترتيب الثامن

المجال السادس: التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم

جدول (٧) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية.

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
1	تحدد متطلبات عملية التقييم بما يناسب طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٣١	٢٤	٨	٧٦.١	٨	متوسطة
٢	تعرف طرق جمع المعلومات: (الفرز- التصنيف - التخطيط - مراقبة التلميذة في الفصل).	٤٢	١٩	٤	٨٦.٢	٣	كبيرة
٣	تمييز بين فئة صعوبات التعلم وفئة بطيء التعلم وفئة الإعاقة العقلية البسيطة وفئة التأخر الدراسي	٣٧	٢٦	٢	٨٤.٦	٤	كبيرة
٤	تستخدم طرق التشخيص الرسمي وغير الرسمي لاتخاذ قرار بشأن الأهلية للحصول على خدمات التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم	٤٥	١٥	٥	٨٧.١٧	١	كبيرة
٥	تصمم الاختبارات والمقاييس وأساليب التقييم الأخرى التي تقيس أداء الطالبة وسلوكياتها وقدراتها ومهاراتها المختلفة	٢٨	٣١	٦	٧٧.٩	٧	متوسطة
٦	تستخدم التكنولوجيا في اجراء التقييمات وانشاء السجلات والاحتفاظ بها	٣٨	٢٣	٣	٨٣.٦	٦	كبيرة
٧	تفسر وتستخدم المعلومات المستسقاة من الاجراءات التقويمية المختلفة	٣٧	٢٢	٦	٨٤.٠	٥	كبيرة
٨	تحدد مستوي الأداء الحالي للتلميذة في الجوانب المختلفة من أجل القيام بالمهام التدريسية والبرامج العلاجية	٤٣	١٨	٤	٨٦.٦	٢	كبيرة

ويتضح من الجدول السابق أن (6) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع وذلك بنسبة (75%) من أجمالي عدد المعايير، في حين أن (2) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي متوسط وذلك بنسبة (٢٥%) من أجمالي عدد المعايير، كما أنه لا توجد أي معيارا أخذت درجة احتياج تدريبي قليل، من أجمالي عدد المعايير. ويلاحظ ان معيار تحدد مستوي الأداء الحالي للتلميذة جاء في الترتيب الأول وهذا يدل على أدراك أفراد العينة على أن الهدف الأساسي من عملية التشخيص هو تحديد مستوي الأداء الحالي للبدء بالمهام التدريسية في حين حصل معيار تصميم الاختبارات والمقاييس على احتياج متوسط وهذا غير متوقع وربما يرجع ذلك الي اعتماد عينة البحث على

الاختبارات والمقاييس الجاهزة والمعدة مسبقا. وبلغ المتوسط العام للمجال (83.3) وهو أعي درجة مما يشير الي احتياج عالي ويمثل الترتيب الأول وهذا يؤكد وعي المعلمات بأهمية مرحلة التقييم والتشخيص لذوي صعوبات التعلم.

المجال السابع: تصميم برامج التعلم المتكاملة لصعوبات التعلم

جدول (٨) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة تصميم برامج التعلم المتكاملة لصعوبات التعلم لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية.

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
١	تعرف كيفية الربط بين أهداف المنهج والمحتوي وحاجات الطلاب لتصميم الخطة التربوية المناسبة	٣٠	٣٠	٥	٧٩.٤	٦	متوسطة
٢	تختار المواضيع المتسلسلة والمترابطة ترابط أفقي ورأسي لتنمية المفاهيم والمهارات الأساسية	٣١	٢٩	٥	٨١.٢	٥	كبيرة
٣	توفر خبرات تعليمية جيدة التنظيم ومتسلسلة التعلم لضمان تطوير مستوى ذوي صعوبات التعلم	٤٢	١٨	٥	٨٥.٦	١	كبيرة
٤	تُوجد التكامل بين برامج تنمية المهارات الاكاديمية ومهارات السلوك التكيفي	٣٦	٢٣	٦	٨٢.٠	٤	كبيرة
٥	توجد التكامل بين البرامج التعليمية والبرامج السلوكية العلاجية	٣٥	٢٧	٣	٨٣.٠	٣	كبيرة
٦	تصمم برامج تشخيصية - علاجية لتنمية المهارات الحياتية لذوي صعوبات التعلم	٣٧	٢٢	٦	٨٤.٠	٢	كبيرة

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المعايير أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع، ماعدا معيار واحد، وقد بلغ متوسط المجال العام (82.5) وهو احتياج مرتفع ويمثل الترتيب الرابع وتعكس هذه النتيجة حاجة معلمات صعوبات التعلم إلى التدريب على تخطيط وتصميم مناهج وبرامج صعوبات التعلم

المجال الثامن: تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي

إعداد وتوظيف برامج تربوية فردية متكاملة

جدول (٩) الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام معلمة صعوبات التعلم البرنامج التربوي الفردي لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية.

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
1	تُعدد المحتويات الرئيسية المكونة للخطة التربوية الفردية	٢٩	٢٩	٧	٧٧.٩	٦	متوسطة
2	تُلم بالاعتبارات الأساسية التي يبني عليها البرنامج التربوي الفردي	٣٦	٢٣	٦	٨٢.٠	٤	كبيرة
3	تُحدد أهداف الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم	٣١	٢٩	٥	٨١.٢	٥	كبيرة
4	تُعد الخطط التربوية الفردية المتكاملة القابلة للتعديل والتطوير	٤٠	١٨	٧	٨٨.٧	١	كبيرة
٥	تصيغ الأهداف بعيدة المدي وتحللها الي أهداف قصيرة المدي وتترجمها الي أهداف تدريسية	٣٥	٢٢	٨	٨٥.٥	٢	كبيرة
٦	تُنفذ الخطة التربوية الفردية عن طريق تقسيمها إلى خطوات صغيرة	٣٥	٢٧	٣	٨٣.٠	٣	كبيرة

ويتضح من الجدول السابق أن (5) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع وذلك بنسبة (83.3) من أجمالي عدد المعايير، وحصل معيار واحد على درجة احتياج متوسط وهو المعيار المتعلق بتعداد محتويات الخطة التربوية الفردية، أما المتوسط العام للمجال فقد بلغ (83.1) وهو احتياج مرتفع ويمثل الترتيب الثاني وتعكس هذه النتيجة أهمية هذا المجال وأدراك ووعي عينة الدراسة بأهمية وحاجتهم التدريبية العالية له، وترجع الباحثة هذه النتيجة الي الإعداد الأكاديمي للمعلمات وقلة الوقت والمواد المخصصة للجانب التطبيقي والتنفيذي للبرنامج التربوي الفردي.

المجال التاسع: جودة بيئة التعلم والموقف التدريسي

جدول (١٠) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة بجودة الموقف التدريسي لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية.

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
1	تنظم البيئة التعلمية (غرفة المصادر) والمناخ الصفي الداعم لبرامج التعليم والتدريس	٤١	١٨	٦	٨٤.٦	١	كبيرة
2	تصمم بيئة آمنة وداعمة وإيجابية تشجع علي المشاركة الفعالة في الأنشطة الفردية والجماعية.	٢٨	٣٠	٧	٧٧.٤	٥	متوسطة
٣	تصمم البيئة المشجعة للإعلان عن الذات وزيادة الاعتماد علي النفس	٢٧	٣٠	٨	٧٦.٤١	٦	كبيرة
٤	تصمم بيئة جيدة تطور وتوظف مهارات الحياة اليومية الاستقلالية والوظيفية المختلفة للتلميذة	٣١	٢٩	٥	٨١.٢	٣	كبيرة
٥	تُعدل بيئة التعلم لإدارة السلوك	٣٥	٢٢	٨	٨٠.٥	٤	كبيرة
	تُقدم التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ						
٦	تتبادل الخبرات والمعلومات والتغذية الراجعة بين الأطر التعليمية من معلمين وموجهين وتربويين لاقتراح التعديلات في بيئات التعلم	٣٦	٢٣	٦	٨٢.٠	٢	متوسطة

ويتضح من الجدول السابق أن (4) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع وذلك بنسبة (66.6%) من أجمالي عدد المعايير، في حين أن (2) معياراً أخذت درجة احتياج تدريبي متوسط وذلك بنسبة (33.3%)من أجمالي عدد المعايير، كما أن لا توجد أي معيارا أخذت درجة احتياج تدريبي قليل من أجمالي عدد المعايير. ويلاحظ ان معيار تنظيم البيئة التعلمية (غرفة المصادر) والمناخ الصفي الداعم لبرامج التعليم والتدريس جاء في الترتيب الأول ، وهذا يدل على أدراك أفراد العينة لأهمية هذا المعيار يليه مباشرة معيار تتبادل الخبرات والمعلومات والتغذية الراجعة بين الأطر التعليمية من معلمين وموجهين وتربويين وهذا يدل على وعي المعلمات الي أهمية تبادل الخبرات في تطوير أدائهم المهني، وبلغ المتوسط العام للمجال (٨٠.٤) وهو يشير الي احتياج تدريبي عاليا ويمثل الترتيب الخامس

المجال العاشر: طرق واستراتيجيات التدريس الخاصة بصعوبات التعلم

جدول (١١) ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام معلمة صعوبات طرق واستراتيجيات التدريس الخاصة بصعوبات التعلم لمعلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام في الطائف في ضوء معايير الجودة حسب أوزانها النسبية.

م	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج			الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
١	تعرف الاستراتيجيات المعرفية لتعلم ذوي صعوبات التعلم	٢٨	٣١	٦	٧٧.٩	١٠	متوسطة
٢	تلم بطرق واستراتيجيات تدريس المهارات الأساسية العامة (قراءة – كتابة – حساب)	٣٦	٢٣	٦	٨٢.٠	٦	كبيرة
٣	تستخدم طرق واستراتيجيات تدريس القراءة المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٣٩	٢٩	٤	٨٢.٩	٥	كبيرة
٤	تُطبق استراتيجية تدريسية للفهم العام للمحتويات اللغوية في القراءة والكتابة	٣٦	٢٣	٥	٨١.٨	٧	كبيرة
٥	تعرف طرق التعليم والتعلم التي تستخدم لتقوية وتعويض الصعوبات في الاستقبال والذاكرة	٤١	١٨	٦	٨٤.٦	٣	كبيرة
٦	تُوظف مجموعة متنوعة من طرائق التدريس المناسبة للتغلب علي صعوبات الحساب	٤٠	١٨	٧	٨٨.٧	١	كبيرة
٧	تطبيق استراتيجيات التدريس العلاجي التي تساعد ذوي صعوبات التعلم على اكتساب المعرفة والمهارات والسلوك الجيد	٣٥	٢٧	٣	٨٣.٠	٤	كبيرة
٨	تُكيف التدريس ليلائم المواقف المختلفة	٤٢	١٨	٥	٨٥.٦	٢	كبيرة
٩	تُوظف الحاسب الآلي والتقنية الحديثة في التدريس	٣٨	١٨	٩	٨١.٥	٨	كبيرة
١٠	تتبنى اتجاهات تدريسية حديثة، وتستخدم مداخل متعددة معاصرة.	٣١	٢٩	٥	٨١.٢	٩	كبيرة

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المعايير أخذت درجة احتياج تدريبي مرتفع، ماعدا معيار معرفة نظريات التعلم والقضايا التدريسية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم أخذ درجة احتياج تدريبي متوسط. وقد يرجع ذلك تركيز المعلمات على الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالجوانب التطبيقية أكثر من الجوانب النظرية رغم انه من المعلوم ان الخلفية النظرية الجيدة لها أثر كبير على الجانب العملي. وبلغ المتوسط العام للمجال (٨٢.٩) وهو احتياج عالي ويمثل الترتيب الثالث في مجالات الاحتياجات، وهذا يدل على ادراك أفراد الدراسة لأهمية الاستراتيجيات التدريسية لذوي صعوبات التعلم وانها المحك والغاية المنشودة وهي امتلاك المعلمة الطرق

والاستراتيجيات التدريسية التي من خلالها تستطيع ان تساعد التلميذة في التغلب علي الصعوبة الي تعاني منها.

وبتحديد درجة احتياج معلمات صعوبات التعلم بالتعليم العام للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم في ضوء معايير الجودة تكون الباحثة قد أجابت عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث والذين نصا على:

١. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في ضوء معايير الجودة؟
٢. ما درجة احتياج معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف إلى التدريب على الاحتياجات التدريبية اللازمة لهن في ضوء معايير الجودة؟

١١. توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الأتية:

١. إعداد خطة عامة لتقصي الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم كل فترة زمنية، ووضع الخطط المنظمة لتنفيذها بصورة دورية.
٢. بناء برامج تدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية التي أسفرت عنها الدراسة الحالية وفقاً لمجالاتها المختلفة وبالأخص البرامج ذات الأولوية.
٣. محاولة الربط بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام للتعرف على الحاجات التدريبية للخريجين في ضوء معايير الجودة وتطوير الخطط الدراسية في الكليات على ضوء هذه الحاجات.
٤. توظيف آليات مختلفة للكشف عن الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات صعوبات التعلم وبناء برامج تدريبية في ضوء هذه الاحتياجات التدريبية
٥. إنشاء قاعدة بيانات معلوماتية معتمدة تضم كافة التجارب العالمية والعربية في مجال الأجهزة والتقنية الحديثة في مجال الإشراف على تدريب معلمات صعوبات التعلم.
٦. عقد اللقاءات الشهرية بين معلمات صعوبات التعلم في التعليم العام لتبادل الأفكار ورفع معدل مستوى أدائهن الوظيفي.

بضرورة التأكيد على ضرورة تطبيق محاور معايير الجودة الشاملة بالكفاءة المطلوبة لتحقيق الفاعلية المستهدفة. ووصولا إلى الأهداف المحددة بالخطة الاستراتيجية للقسم والكلية والجامعة، وتحقيقا للاعتماد الأكاديمي الوطني.

١٢. بحوث مقترحة:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على معلمات جميع فئات التربية الخاصة في الطائف.
٢. بحوث لتقويم أداء معلمات التربية الخاصة بصفة عامة ومعلمات صعوبات التعلم بصفة خاصة في ضوء معايير الجودة.
٣. تصور مقترح لتطوير برامج تدريب معلمات صعوبات التعلم في ضوء احتياجاتهم التدريبية.
٤. بناء برامج للتنمية المهنية لمعلمات صعوبات التعلم باستخدام أساليب أخرى حديثة كالتعلم عن البعد.
٥. فاعلية استخدام التقنيات الحديثة في تدريب معلمات صعوبات التعلم على المعايير المهنية لإعداد المعلم

المراجع العربية

١. أبو الفضل ابن منصور (٢٠٠٣). لسان العرب، القاهرة، دار الحرية للطباعة والنشر والتوزيع.

٢. أسامة يوسف الصمادي(٢٠١٦). تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم، دراسات، العلوم التربوية ،الأردن،مج٤٣

٣. أحمد السيد الشافعي (٢٠٠٣). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منه فى مصر، مجلة أبحاث اليرموك، العدد (١)، الأردن.

٤. اماني عبد الوهاب منتصر (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي في الاقتصاد المنزلي لميسرات مراكز الطفل على تنمية أدائهن التدريسي في بعض محافظات صعيد مصر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثالث عشر العدد الرابع، أكتوبر كلية التربية، جامعة حلوان.

٥. إيمان عيد السهلي (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في مجال تقنيات التعليم بمدينة جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى

٦. حسن أحمد الطعانى (٢٠٠٧). التدريب مفهومه وفعالياته، الأردن، دار الشروق

٧. حسن الببلاوي وآخرون (٢٠١٠). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد– الأسس والتطبيقات، ط٣، دار المسيرة والتوزيع، الأردن، ص ٢١٦.

٨. حسن عبد الله النجار (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. غزة: مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ج (١١)، ع (١)، ص ص ٧٠٩– ٧٥١..

٩. نهلة إبراهيم السبيعي (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية و الاجتماعية)، العدد(٣٣)،١٦٩–

١٠. عفاف صلاح اليارو (٢٠٠٥). التدريب التربوي في ضوء التحويلات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٥، ص١٢٧.

١١. علي محمد بكر هوساوي(٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية – السودان، مج٧، ع٩.

١٢. عمر البيشي (٢٠١١). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لأعضاء هيئة لتدريس بجامعة الملك خالد على استخدام مستلزمات بيئة التعليم الإلكتروني، في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٣. عواطف عبدالعزيز الظفر (٢٠٠٧). مدى تحقق معايير الجودة فى برنامج التربية الميدانية وانعكاس ذلك على الأداء التدريسى والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات / المعلمات، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد السابع والثلاثون، المجلد الثانى، ص ص: ٤٨٥ – ٥٥٠.

١٤. غادة عبد الرحمن العمر(٢٠١٥).الاحتياجات التدريبية لمشرفي معلمي الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل –مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل،مج٣،ع٩.

١٥. محمد عابدين (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية للمعلمات فى المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد التاسع، العدد الثانى، يونيو، ص ص: ١٨٥ – ٢١٠.

١٦. محمد عبد الغني هلال (٢٠٠٣). دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.مركز ضمان الجودة جامعة الإسكندرية. قاموس الجودة والاعتماد.

١٧. وحيد السيد حافظ (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية اللازمة لاستخدامهم التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها–مصر ،مج٢٤ ،ع٩٦

١٨. وزارة التربية والتعليم، (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، الرياض.

١٩. نجلاء مبارك العصيمي (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التكاملي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٠. نهلة إبراهيم السبيعي(٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية–جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ،ع٣٣ .

٢١. نعمات عبد المجيد أبو الليف(٢٠١٤). إعداد معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة ، مجلة التربية الخاصة والتأهيل – مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل ،مصر،مج٢،ع٥ .

٢٢. نضال شعبان الأحمد وسلوى عثمان (٢٠٠٧).فعالية تدريس وحدة فى التعبير الفنى باستخدام الأسلوب التكاملى فى تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهن نحو كل من العلوم والتربية الفنية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد الرابع، العدد الثانى، يونيو، ص: ١٥٩ – ١٩٣.

٢٣. هنادي أحمد قعدان(٢٠١٨).درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في ، المجلة العربية لضمان الجودة فى التعليم الجامعي – اليمن ، مج١١، ع٣٣ .

٢٤. وداد عبدالرحمن أبا حسين (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات ،مجلة التربية الخاصة والتأهيل ،مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل ،مصر،مج٤،ع١٤

٢٥. يوسف محمد العابد(٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية محافظة المجمعة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل – مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر، مج٣ ، ع٩.

المراجع الأجنبية

26. Australian institute for Teaching and school leadership (ALTSL).(2012).Australian professional standards for teachers. Received fromhttp://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/
27. Ermeling, B. A. (2010). Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. Teaching and Teacher Education, VOl, 26, No(3), 377-388.
28. Frey, N., & Fisher, D. (2009). Using common formative assessments as a source of professional development in an urban American elementary school. Teaching and Teacher Education,Vol, 25, No(5), 674-680.
29. Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. Teaching and Teacher EducationVOL, 26,No(3), 389-398.
30. Morais, A. M., Neves, I. F., & Alfonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence e a sociological study in the primary school. Teaching and Teacher Education, vo, 21, No(4), 415-437.
31. Willy, L., Emmanuel, N.(2008): Teacher Professional Development in Tanzania: perception and practices, journal of international cooperation in Education, Vol (11), No(3).
32. Thomas C. Dawson (2001): Improving Teacher Quality in California (January 2001), California, p 36.
33. Hiten, b: Methods and Techniques of Training public Enterprise Managers, International Center for public Enterprise, 2003, p 38.
34. Sapona R.Hendricks-Lee M.Etienne J.Bauer A.Fordon A.Johnson L.&Vincent N.(2006)Teacher Education Refrom Within University Special Education Programs.Focus on Exceptional Children, VOL38, N.5 .
35. Stough, Laura M.; Montague, Marcia L.; Landmark, Leena Jo; Williams-Diehm, Kendra. Journal of the Scholarship of Teaching & Learning. Oct2015, Vol. 15 Issue 5, p36-48. 13p. DOI: 10.14434/josotl.vo15i5.13784
36. Guidelines for the Preparation of the Special Education Program,CEC.(2010). Professional Standards and Practice Unit, 703 – 264- 9484
37. Hughes, E., Chitiyo, M., Phiri, A. I., & Montgomery, K. (2016). PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MALAWI Assessing the special education professional development needs of northern Malawian school teachers. British Journal for Special Education, 43(2).
38. G., K., Gerdin, G., & J. (2018). The First Year as Teachers Assigned to Elementary and Middle-School Special Education Classrooms ,Vol. 43, Ser. 15407969.