المجلد (٩), العدد (٣١), الجزء الأول, يوليو ٢٠١٩, ص ص ١١٣ – ١٤٤

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

إعداد
أ/ ابتسام غضبان الشمري
معلمة تربية خاصة
وزارة التعليم – السعودية

DOI: 10.12816/0053583

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

إعداد
أ/ ابتســـام غضبـــان الشمـــري (*)

ملخـــــص

هدفت الدِّرَاسَة إلى التعرُّف على طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدِّرَاسَة أُستخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها. تكوّن مجتمع الدِّرَاسَة من جميع برامج التربية الخاصة الحكومية، والبالغ عددها ٧٠١٦ في كافة المناطق الإدارية في المملكة الثلاثة عشر (الرياض، مكة المكرمة، المدينة المنورة، القصيم، الشرقية، عسير، تبوك، حائل، الحدود الشمالية، جازان، نجران، الباحة، الجوف). كما يُمثل مجتمع الدِّرَاسَة جميع العاملين في تلك البرامج من معلمي التربية الخاصة والبالغ عددهم ٨٢٨١، وقد بلغ عدد المستجيبين منهم ٣٨٤ معلمًا ومعلمة. وتوصلت نتائج الدِّرَاسَة إلى أن هناك احتياجات تدريبية مرتفعة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المجالات التالية (التقييم والتشخيص، الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، تعديل السلوك) واحتياجات تدريبية متوسطة في المجالات التالية (إعداد الوسائل التعليمية، البرنامج التربوي الفردي، النطق والتخاطب، التأهيل المهني والخدمات الانتقالية، التدخل المبكر، التعليم الشامل، العمل مع أسر الأفراد ذوي الإعاقة). كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدِّرَاسَة حول طبيعة الاحتياجات التدريبية تُعزى لاختلاف متغير نوع الجنس والتخصص والمنطقة. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة تلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية في المجالات التي أظهرت الدراسة احتياجات تدريبية مرتفعة ومتوسطة فيها, وتقديم البرامج التدريبية للمعلمين ضمن خيارات متعددة.

الكلمـــات المفتـــاحيـــة: الاحتياجات التدريبية، معلمو التربية الخاصة، برامج التربية الخاصة.

(*) معلمة تربية خاصة , وزارة التعليم - السعودية , ماجستير تربية خاصة جامعة الملك سعود.

Training Needs of Special Education Teachers in Saudi Arabia from Teachers' Perspectives

By

Ebtesam ALShamare(*)

Abstract

The study aimed at identifying the nature of necessary training needs required by special education teachers working in Saudi government schools from their own standpoint. To achieve this end, the descriptive approach, alongside a questionnaire, was used for data collection. The study population comprised all 7016 government special education programs serving areas around all administrative regions of the Kingdom (i.e., Riyadh, Mecca, Madinah, Qaseem, Eastern region, Asir, Tabuk, Hael, Northern boarders, Jazan, Najran, Al-Baha, Al-Jouf). The study population represented all special education teachers (8281) of these programs. The number of teachers who responded to the questionnaire was 384 male and female teachers. The study concluded that there were high training needs as viewed by the special education teachers in the fields of (assessment and diagnosis, modern trends in teaching methods, teaching technologies, behavior adjustment), and medium training needs in the fields of (preparing teaching aids, individual educational program, speech and communication, professional qualification, transitional services, early intervention, comprehensive teaching and work with family members of disabled individuals). The study also concluded that there were no statistically significant differences between the responses given by the study sample on the nature of training needs as attributed to the variables of sex, specialty and region. In light of these findings, the study recommends that it would be necessary to meet the training needs of special education teachers at the Saudi government schools. This is particularly the case where the study showed high and medium training needs. Moreover, the study recommends delivering training programs for the teachers in various options through training via traditional/distant workshops or through asynchronous and open training that is administered on electronic platforms.

Keywords: Training needs, special education teachers, special education programs.

(*) Special education teacher , Master Special Education from King Saud University

مقـــــدمـــــــة:

يعد إعداد المعلم من العوامل الأساسية في نجاح العملية التعليمية إذ يعد المعلم الكفء القادر على القيام بمتطلبات وظيفته محور هذه العوامل، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لإكساب المهارات والكفايات الأكاديمية والمهنية سواء عن طريق برامج التدريب الرسمية أو عن طريق أساليب التعلم الذاتي، ويحتاج تأهيل وتدريب المعلمين إلى اهتمام وعناية من قبل المسؤولين في وزارة التعليم؛ لأنَّ عملية التدريس ليست بالمهنة السهلة التي يستطيع أي معلم تأديتها بإتقان، إذ تحتاج إلى متطلبات ومهارات عالية، وعلى كل من يقوم بالتدريس أو يرغب في تحمل مسؤوليته أن يتمتع بهذه الصفات والإمكانات لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويشكل تدريب المعلم أثناء الخدمة أهمية بالغة للمؤسسات التربوية، وذلك لأنَّ إعداده قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التي لا بد منها أن تستمر مع المعلم ما دامت الحياة، وما دامت هناك معارف وتقنيات جديدة، وهكذا فإنَّ مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة يرتبط بمفهوم النمو المستمر بما ينسجم مع مفهوم التربية المستدامة، وهذا يتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنَّها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية أو الجامعة، ولذلك أصبح توفر الاحتياجات التدريبية أمرًا لازمًا لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فاعليتهم (الحديدي ودهمش، ٢٠١٣).

ويأتي في مقدمة المعلمين الذين لديهم حاجة ملحة إلى التدريب والتأهيل المستمر معلمو التربية الخاصة كونهم يتعاملون مع فئات مختلفة ومتباينة من حيث القدرات والخصائص، ويعتبر التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة شريحة من شرائح المجتمع، لها حق الحصول على فرص تعليمية وتدريبية تتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم (القمش والسعايدة، ٢٠١٤).

وقد توصلت بخش (٢٠٠٤) إلى أنَّ هناك نقاطَ ضعفٍ في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة ومنها: ضعف دِرَاسَة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، وعدم الأخذ بآراء معلمي التربية الخاصة، كذلك ضعف التعاون والتنسيق والتكامل بين الجهات المسؤولة عن تدريب المعلمين.

مما جعل المشكلة الأساسية لمعلمي التربية الخاصة بكافة فئاتها تتجلى في نقص البرامج التدريبية والوقوف على طبيعة الاحتياجات التدريبية الفعلية المقدمة لهم. فالتدريب الفعال هو الذي يعمل على إتاحة الفرصة المناسبة للمعلمين في اختيار الأهداف والنشاطات التدريبية لأنفسهم، مما يجعل المتطلبات التدريبية للمعلمين تشكل أحد أهم الشروط الأساسية لنجاح التدريب وزيادة فعاليته (العايد والعايد، ٢٠١٥).

ومن هذا المنطلق، يبدو جَلِيًّا أنَّ هناك حاجة للوقوف على طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم التربية الخاصة حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم تعتبر بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح حيث يُمكنه تحسين أداء المعلمين وصقل مهاراتهم التعليمية وزيادة معارفهم ومستوى قدرتهم، لينعكس ذلك إيجاباً على ممارسة دورهم في العملية التعليمية بشكل فعال.

مشكلـــة الـدراســـة:

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام، ولمعلمي التربية الخاصة بشكل خاص مهمة جدًا وأساسية لبناء البرامج التدريبية اللازمة لهم. فمن خِلال عمل الباحثة في مجال التربية الخاصة لعدة سنوات لاحظت بُعد البرامج التدريبية عن الحاجات التدريبية الفعلية لمعلمي التربية الخاصة وذلك من وجهة نظرهم.

وتؤكد التقارير الرسمية أنَّ التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تعاني قصورًا في برامجها التدريبية من حيث بُعدها عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين وتقليدية برامجها، وافتقارها إلى الجوانب التطبيقية، كما ركزت برامج إعداد وتدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة في المملكة على التدريب على التخصص الواحد من تخصصات الإعاقة، وهو ما يفقد البرامج جدواها في تنويع التدريب الذي من شأنه الارتقاء بكفاءة معلمي التربية الخاصة (الحديدي، ٢٠٠٦).

وَلِمَا لهذا الموضوع من أهمية بالغة في ميدان التربية الخاصة كان لابدَ من معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

واستنادًا لِمَا سبق فقد برزت مشكلة الدِّرَاسَة لدى الباحثة، والتي يمكن صياغتها في التساؤل الرئيس الآتي: **ما طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟**

أسئلـــة الـدراســـة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

الســؤال الأول: مـا طبيعـة الاحتياجـات التدريبيـة اللازمـة لمعلمـي التربيـة الخاصـة العـاملين فـي المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المعلمين حول طبيعة الاحتياجات التدريبية تبعًا للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، ومسار التخصص، والمنطقة)؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرُّف على طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.
- التعرُّف على مستوى الفروق بين المعلمين حول طبيعة الاحتياجات التدريبية تبعًا للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، ومسار التخصص، والمنطقة).

أهميـــة الـــدراســـة:

يمكن أن تُعِين نتائج هذه الدِّرَاسَة متخذي القرار في التعرُّف على طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم مما يسهل على المختصين وضع الإستراتيجيات والبرامج التدريبية المناسبة لتلبية هذه الاحتياجات وفقًا لنقاط العجز والقصور التي يستشعر المعلمون أنهم بحاجة إليها، وبالتالي إعادة النظر في أهداف البرامج التدريبية ومحتوياتها وفق النتائج الملاحظة، وذلك من شأنه أن يسهم في إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة، لتأدية دورها الفاعل في تحقيق أهداف التربية الخاصة.

حـــــــدود الـــدراســـــة:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدِّرَاسَة على برامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس الحكومية في كافة المناطق الإدارية في المملكة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدِّرَاسَة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

الحدود البشرية: شملت الدِّرَاسَة معلمي التربية الخاصة العاملين في برامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس الحكومية في المملكة من كلا الجنسين، والذين من ضمن مهامهم تدريس وتدريب فئات التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، التوحد والاضطرابات السلوكية، اضطرابات النطق والكلام).

مصطلحـــــات الدراســـة:

الاحتياجات التدريبية:

"هي مجموعة من المتغيرات المطلوب إحداثها في كفايات المعلمين الأكاديمية والأدائية لتطوير أدائهم التدريسي" (القاضي, ٢٠١٦, ص٧٩).

وتُعرّف إجرائيًّا بأنَّها: مجموعة ما يحدده معلمو ومعلمات التربية الخاصة فيما ينقصهم من مجالات ومهارات تدريبية تُسهم في تحقيق أقصى فاعلية ممكنة مع تلاميذهم، وذلك بهدف رفع مستوى أدائهم الوظيفي.

معلم التربية الخاصة:

هو معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة. (الدليل التنظيميّ للتربية الخاصة، ٢٠١٥).

ويُعرّف إجرائيًّا بأنَّه: المعلم الذي أُسند إليه تدريس وتدريب إحدى فئات التربية الخاصة التالية (الإعاقة الفكرية، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، التوحد والاضطرابات السلوكية، اضطرابات النطق والكلام) وذلك في برامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس الحكومية في المملكة.

الإطـار النظـري والدراســات السابقــة:

تعرف الاحتياجات التدريبية بأنَّها: مجموعة من المتغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله قادرًا على أداء واجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية، أما عملية تحديد الاحتياجات التدريبية فتعرف بأنَّها: العمل على تقدير الحجم الكافي من الاحتياجات التدريبية اللازمة للمتدرب، والتي تعطى بواسطة متخصصين في التدريب التربوي وبطرق علمية، تأخذ في الاعتبار الاحتياجات الأساسية والثانوية للمتدربين (الغامدي، ٢٠٠٢).

إنَّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تمثل القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية تخطيط وتصميم البرامج التدريبية المختلفة فمعرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديدها تحديدًا دقيقًا تساعد في تصميم البرامج الناجحة، والكشف عن إي مشكلات ومعوقات قد تواجه المعلمين كما يساعد في ترغيب المعلمين في الالتحاق بتلك البرامج القائمة في الأساس على احتياجاتهم، فهي تعد مطلبًا قبليًا لأية عملية تدريب تستهدف تنمية العاملين وتطوير كفايتهم، فعدم التعرف عليها يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

وترجع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أنَّها تمثل العامل الرئيس لرفع كفاءة المعلم وقدرته أثناء الخدمة في تأدية الأعمال المسندة إليه، وتعتبر الأساس الذي يبنى عليه التدريب ويتم التخطيط له إذ يُمكن الاعتماد عليها في تحديد أهداف البرامج التدريبية، وفي تقويم النتائج النهائية لها، كما أنها توجه البرنامج التدريبي والقوى البشرية والمادية التوجيه الصحيح، وتساهم في تحقيق إستراتيجية الجودة الشاملة (صاصيلا، ٢٠٠٥).

ولا تقتصر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على شخص ما، تُوكل إليه مهمة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الخاصة، ولكنّها عملية تتطلب جهدًا مشتركًا بين الأطراف المسؤولة عن عملية التدريس في برامج ومراكز التربية الخاصة، ويحدد الخفاجي (٢٠١٧) مصادر الاحتياجات التدريبية في الآتي:

معلم التربية الخاصة:

حيث يعتبر معلم التربية الخاصة مصدرًا أساسيًا في تحديد الاحتياجات التدريبية، فهو الشخص الذي يعرف تفاصيل العمل وجزئياته ويواجه مشكلاته اليومية.

مدير مدرسة التربية الخاصة:

وهو الشخص الذي يشرف على العاملين بمدارس التربية الخاصة، ويعرف طبيعة عملهم وعلاقاتهم بالأعمال الأخرى، وما يلزم العاملين بمدرسته من معلومات ومهارات لأداء العمل على الوجه المطلوب.

اختصاصي التدريب:

وهو شخص متفرغ ضمن مسؤولياته تحديد الاحتياجات التدريبية، لذلك فهو دائم الاتصال بالعاملين، يحصل منهم على البيانات اللازمة لتحليلها والخروج منها بتحديد دقيق للاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية.

مستشار خارجي:

وهو شخص ينتمي إلى هيئة تدريبية أو هيئة استشارية رسمية أو مستقلة تتخصص في التدريب الخاص بمجال التربية الخاصة.

وتتنوع مجالات البرامج التدريبية للمعلم أثناء الخدمة بتنوع جوانب إعداد المعلم ومجالات تكوينه ويمكن تحديد هذه الجوانب في ستة مجالات رئيسية وهي:

- **المجال الأكاديمي التخصصي**؛ ويسهم في إمداد المعلم بالأسلوب الذي يمكنه من تزويد نفسه بما يُستجد من معلومات ومهارات حتى يواكب ما يُستجد عليه في مجال تخصصه وعلاج بعض أوجه القصور في الإعداد الأكاديمي للمعلم.
- **المجال الإداري**؛ ويهتم بتنمية المعلم مهنيًا وتنمية الوعي القانوني للمعلم بحقوقه وواجباته المهنية والإدارية وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بهذه الواجبات.
- **المجال الشخصي**؛ ويهتم بإمداد المعلم بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تساعده في أداء عمله.
- **المجال الاجتماعي**؛ ويركز هذا المجال على غرس المهارات والقيم الاجتماعية في المعلم من خلال تنمية مهارات العمل الجماعي، وتمكين المعلم من التعامل بروح الفريق مع زملائه وتلاميذه.

- **المجال التربوي المهني**، ويسهم في إمداد المعلم المؤهل تربويًا بكل ما هو جديد في الثقافة النفسية والتربوية وطرائق التدريس، والمناهج، ونظريات النمو، والتعلم وخاصة بعد ظهور إستراتيجيات، ونظريات وتوجهات جديدة، والتي لم يحصل عليها غالبية المعلمين أثناء إعدادهم (الطاهر، ٢٠٠٣).

ومعلمو التربية الخاصة المؤهلون تأهيلًا عالياً يجب أن يكونوا قادرين على:

- البرهنة على وجود نوع من الفهم الثابت للكيفية التي يتعلم بها التلاميذ.
- إظهار مهارات التدريس الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على إنجاز مستويات مرتفعة.
- تكوين بيئة تعلم إيجابية، واستخدام إستراتيجيات متنوعة للتقييم من أجل التشخيص، والاستجابة لحاجات المتعلم التلميذ.
- عمل متكامل مع التقنيات الحديثة في مناهج التدريس لدعم عملية التعلم لدى التلاميذ.
- التعاون والمشاركة مع الزملاء وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع والمعلمين الآخرين.
- امتلاك معرفة عميقة عن الموضوعات الأكاديمية الصحيحة التي يدرسونها.
- مراجعة أسلوب ممارسة المهنة من أجل تحسين عملية التدريس وعملية التعلم لدى التلاميذ.
- مواصلة النمو والتطور المهني.
- غرس نوع من الشغف أو الحب للتعلم لدى التلاميذ (دي بيتنكورت وهاورد، ٢٠٠٩).

كما أنَّ هناك مجموعة من الكفايات الفنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة من أهمها، القدرة على كشف وجمع المعلومات من مصادرها، والقدرة على تطبيق اختبارات التشخيص النمائية والأكاديمية، والقدرة على تحليل أنماط الأخطاء ودراستها لمعرفة الإستراتيجية التي استخدمها التلميذ أثناء الإجابة، القدرة على كتابة تقرير التشخيص موضحًا به نوع الصعوبة التي يعانيها التلميذ، واتخاذ القرار والتوصيات، وتحديد مستوى الأداء الحالي، وكذلك نقاط القوة والضعف بدقة كبيرة في الخطة التربوية الفردية، ومراعاة الفروق الفردية عند صياغة الأهداف وعند اختيار إستراتيجيات التدريس، والاستخدام المتنوع للإستراتيجيات التدريسية، وابتكار الوسائل التعليمية المناسبة، وجذب انتباه التلميذ، والتواصل الفعال مع الوالدين (عرفة، ٢٠١٣).

وقد حدد المركز الوطني للقياس في المملكة العربية السعودية (٢٠١٧) قائمة بالمعايير التي ينبغي توفرها لدى معلمي التربية الخاصة وهي على النحو التالي:

أن يعرف المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة. ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يُلم المعلم بقوانين وأنظمة واتفاقيات رعاية وتعليم ذوي الإعاقة محليًا ودوليًا.

أن يحدد البدائل التربوية، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة، ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يُلم المعلم بمفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته، ويَعرفَ أنواع الخدمات المساندة وأدوارها في خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة، ويميز مفهوم التدخل المبكر في التربية الخاصة وأهميته والبرامج المطبقة فيه، ويعرف دور التأهيل في خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة.

أن يعرف مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية، ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يُقدر المعلم تأثير الإعاقات الحسية والبدنية والمعرفية والفكرية والانفعالية على عمليات النمو والقدرات وتعلم وتصرفات وسلوك التلاميذ من ذوي الإعاقة، ويميز الاختلافات الثقافية والحضارية بين التلاميذ ويراعيها عند تخطيط التدريس وتنفيذ البرامج.

أن يعرف أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة، ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يعرف الأدوات والمقاييس والاختبارات الرسمية وغير الرسمية، ويحدد أعضاء فريق القياس والتقويم ودور كل منهم، ويجمع معلومات التقويم من مصادر متنوعة، ويعرف كيفية تفسير واستخدام المعلومات المستقاة من التقويم الرسمي وغير الرسمي، وأدوات التقويم والإجراءات التقويمية، ويحدد مستوى الأداء الحالي للتلميذ في الجوانب المعرفية والأكاديمية والقدرات والاهتمامات من أجل القيام بالمهام التدريسية.

أن يبين تأثير الإعاقة على تعلُم التلاميذ ذوي الإعاقة، ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يميز السلوك الإنساني السوي ومهارات السلوك التكيفي ومظاهر السلوك غير التكيفي، وان يَعرفَ طرقًا متنوعة لتكييف التدريس من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية الفردية للتلاميذ.

أن يستخدم طرقَ تدريس عامة، ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يُلم بالإستراتيجيات الأساسية وطرق التدريس العامة لتعليم القراءة والكتابة والرياضيات.

أن يستخدم البرنامج التربوي الفردي، ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يعتمد على نتائج تشخيص التلاميذ وخصائصهم في اختيار طرق التدريس، ويُعِد التقارير اليومية والفصلية والنهائية للخطة التربوية الفردية وفق الأسلوب العلمي.

أن يوظف البرامج السلوكية لذي الإعاقة، ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يُلم بالنظريات والأساليب والمبادئ الأساسية في تعديل السلوك وتطبيقاته، ويعرف كيفية تطبيق الإجراءات المتعلقة بتشكيل السلوك المناسب للتلاميذ، ومنها المهارات الاجتماعية.

أن يطبق إستراتيجيات تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة، ومن مؤشرات تحقيق هذا المعيار: أن يستخدم طرقًا مختلفة لتشجيع التلاميذ واستثارة دافعيتهم للتعلم والتفاعل البناء، وأن يطور ويوظف مهارات الحياة اليومية الاستقلالية والوظيفية المختلفة للتلاميذ، ويصمم ويطبق خططًا من أجل تطوير القدرات والمهارات البدنية للتلاميذ الذي يحتاجون رعاية بدنية خاصة، وأن يزودهم بطرق العناية الطبية الذاتية، وأن يدمج المهارات المهنية وحل المشكلات في المناهج الدراسية، من أجل اكتسابها والمحافظة عليها وتعميمها في مواقف الحياة العملية، ويشجع مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة، ويتيح لهم الفرص الكافية لاكتساب المهارات اللازمة للاعتماد على الذات في المواقف والأوضاع المختلفة.

ومن المجالات الأخرى التي ينبغي تغطيتها في البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة مجال إعداد البحوث، فقد ذكر الخطيب (٢٠١٠) أنَّ هناك ضعفًا في ارتباط المشكلات البحثية التي تناولتها بحوث التربية الخاصة العربية بالقضايا التي تهم الممارسين في الميدان خاصة المعلمين، فمشكلة البحث في معظمها تم تحديده استنادًا إلى مراجعة الأدبيات النظرية أو الدراسات السابقة وليس استنادًا إلى إجراء دراسات استطلاعية في الميدان. فالباحثون يسعون لمعرفة جديدة في حين يسعى الممارسون في الميدان من معلمين ومشرفين وغيرهم لحلول علمية ناجحة للمشكلات الإجرائية التي يواجهونها. الأمر الذي يجعل من المهم جدًا تدريب المعلمين وخاصة معلمي التربية الخاصة على أعداد البحوث الإجرائية لما لها من أثر فعال في تحسين الممارسات التربوية وحل المشكلات التعليمية.

هذا وقد قام العبد الجبار (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرُف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٧٨٣ معلمًا). وقد جاءت البرامج مرتبة حسب الأبعاد من قبل مجتمع الدِّرَاسَة كما يلي: البرنامج التربوي الفردي، والبرنامج العام، والتدريس، والتقييم والتشخيص، حيث اتفق المعلمون وبنسبة عالية على أهمية كل هذه البرامج.

كما أجرت البخش (٢٠٠٤) دِرَاسَة هدفت إلى تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها. وقد تكوّنت عيّنة الدِّرَاسَة من ١٠٠ معلم من معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة. واستخدمت الاستبانة كأداة لتقويم تلك البرامج. وتوصلت النتائج إلى وجود جوانب ضعف في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة، ومنها: ضعف دِرَاسَة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، وعدم الأخذ بآراء معلمي التربية الخاصة، كذلك ضعف التعاون والتنسيق والتكامل بين الجهات المعنية المسئولة في الدولة، كما توصلت نتائج الدِّرَاسَة أيضًا إلى وجود جوانب ضعف سلبية في البرامج المقدمة إلى معلمي التربية الخاصة.

وفي دِرَاسَة قام بها العايد والعايد (٢٠١٥) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة. وقد استخدمت الدِّرَاسَة الاستبانة كأداة. وتكوّنت العيّنة من ٦٦ معلمًا من معلمي التربية الخاصة في محافظة المجمعة. وأشارت النتائج إلى وجود احتياج تدريبي للمعلمين تتمثل في مهارات القياس والتقييم والتخطيط للتعليم، وإستراتيجيات التدريس، ومهارات التواصل، كما توصلت الدِّرَاسَة إلى عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية ذات دلالة إحصائية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخبرة).

كما قامت المعمرية، والتاج (٢٠١٧) بدراسة استهدفت التعرُف إلى الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكوّن مجتمع الدِّرَاسَة من جميع معلمي التربية الخاصة في محافظة البريمي – سلطنة عُمان– وبلغت عيّنة الدِّرَاسَة (١١٥) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدِّرَاسَة تم تطوير مقياس مكون من (٦٠) فقرة موزعة على ستة مجالات تم اشتقاق دلالات صدق وثبات مناسبة له. وتوصلت الدِّرَاسَة إلى أنَّ درجة الحاجات التدريبية لمعلمي

التربية الخاصة في مجال توظيف التكنولوجيات والتقنيات التعليمية من وجهة نظرهم كانت عالية وفي المرتبة الأولى ضمن المجالات الستة، يليها مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية في المرتبة، أما في المرتبة الثالثة فقد حلّ مجالا القياس والتشخيص والاتصال والتواصل، وجاء في المرتبة الأخيرة مجالا تعديل السلوك والمعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة. كما لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، نوع الإعاقة التي تدرس).

وفي دِرَاسَة للي وساندبانك وزيمرمان (Lee, Sandbank, & Zymrman, 2014) والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية عند معلمات التربية الخاصة في هونغ كونغ. حيث أجريت الدِّرَاسَة باستخدام منهجية الاستطلاع. وشملت عيّنة الدِّرَاسَة (٢٧٥) معلمة من معلمي التربية الخاصة. وكان الاستطلاع يستهدف عاملين، العامل الأول الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة أثناء الخدمة، والعامل الثاني مدى فاعلية البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز التدريب. وقد أشارت نتائج الدِّرَاسَة إلى ضرورة الأخذ بآراء المعلمات في البرامج المقدمة لهم، كما ركزت الدِّرَاسَة على أهمية إعداد المعلمين إعدادًا جيدًا أثناء الخدمة وذلك من خلال التدريب وتزويدهم بالمزيد من المصادر، وأهمية تقديم الدعم الحكومي لما له من أثر كبير في بناء فعالية المعلمين في بيئات العمل.

وقد أجرت كل من أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦) دِرَاسَة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة الرياض. وتكوّنت العيّنة من ٥٠ معلمة ومشرفة لصعوبات التعلم. وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من ٢٩ احتياجًا تدريبيًا. وكشفت النتائج أن تقدير معلمات صعوبات التعلم لاحتياجاتهم التدريبية جاء بدرجة متوسطة لجميع الاحتياجات التدريبية، ما عدا الحاجة التدريبية للإرشاد المهني حيث بلغ المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمات، وأظهرت النتائج حاجة معلمات صعوبات التعلم التدريبية إلى تدريب التلميذات ذوات صعوبات تعلم على إستراتيجيات تنفيذ الاختبارات، كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقًا لمتغير طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

كما أجرى بريدي (Brady,2013) دِرَاسَة استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم، وبلغت عينة الدِّرَاسَة (١٥٠) معلمًا ومعلمة من معملي صعوبات التعلم. وقد أعد الباحث قائمة لرصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم. ومن خِلال نتائج الدِّرَاسَة تبين وجود علاقة بين تدني مستوى البرامج التدريبية المقدمة لهؤلاء المعلمين، وبين مقدرتهم على التعامل مع تلاميذهم بمستوى يتماشى مع صعوبتهم، وقد أكدت الدِّرَاسَة على ضرورة امتلاك المعلم لمهارة الاتصال مع الأسرة لتشكيل حلقة متكاملة من أجل مساعدة التلميذ، كما أكدت على أهمية امتلاكه المعارف والمهارات اللازمة لرفع مستوى التعلم لدى التلاميذ، وضرورة استخدام الأساليب التعليمية المختلفة من أجل الحصول على تغذية راجعة، وضرورة استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة لما لها من فضل كبير على توصيل المعرفة بشكل أفضل.

وفي دِرَاسَة لعبد العالي (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على الحاجات التربوية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تكوّنت عيّنة الدِّرَاسَة من (١١٥) معلمًا ومعلمة من جميع مراكز التربية الخاصة في البيضاء والمرج وبنغازي في الجمهورية الليبية. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة الدِّرَاسَة تُعزي للمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما أشارت إلى أهمية تدريب معلمي هذه الفئة خاصة في مجال القياس والتشخيص والتقويم.

أمّا دِرَاسَة هوساوي (٢٠١٥) فقد استهدفت تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التّوحد من وجهة نظرهم والكشف عن طبيعة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. تكونت عينة الدِّرَاسَة من ١٤٠ معلماً و٧٧ معلمة. وتم تطبيق مقياس الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. وقد كشفت النتائج عن أن ترتيب الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد جاءت على التالي: التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد، والتواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وإدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، واستخدام التقنيات التعليمية للتدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والتخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

وقد أجرت الرحبية (٢٠٠٨) دِرَاسَة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع التابعين لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. وتكوّنت عيّنة الدِّرَاسَة من ٨٥ معلمًا ومعلمة من العاملين في مدرسة الأمل للصم. وقد قامت ببناء أداة متمثلة في استبانة مكونة من ٥٢ فقرة موزعة وفق ثلاثة مجالات: مجال التدريس، المجال التربوي، مجال الثقافة والمعرفة. وأشارت نتائج الدِّرَاسَة إلى أن درجة الحاجة إلى التدريب على المجال التربوي ومجال المعرفة والثقافة كبيرة، بينما الحاجة للتدريب في مجال التدريس متوسطة، كما توصلت الدِّرَاسَة أيضًا إلى ضرورة تكثيف البرامج التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة.

كما قام جروسر وآخرون (Grosser et al, 2005) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات اللازمة للعاملين الذين يُقدمون خدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. واستهدفت بشكل خاص الأطفال صغار السن الذين يعانون من اضطرابات نمائية من عمر الولادة وحتى سن ثلاث سنوات. وقد توصلت نتائج الدِّرَاسَة إلى أنَّ العاملين لديهم احتياجات معرفية وتدريبية تتمثل في: الحاجة لمعرفة الإجراءات الصحية اللازمة لكل طفل، والحاجة لمعرفة طرق التدخل، والحاجة إلى البرامج التدريبية الخاصة في تقييم المشكلات النمائية للأطفال دون الثالثة من العمر، بالإضافة إلى الحاجة إلى التدريب على كيفية تطوير الخطة الفردية الأسرية.

تنوعت الاحتياجات التدريبية بين معلمي التربية الخاصة في الدراسات السابقة وفقًا لطبيعة العيّنة التي تم التطبيق عليها وطبيعة تخصصاتهم العلمية إلا أنَّها جميعها أكدت على حاجة هؤلاء المعلمين إلى البرامج التدريبية، ومنها دِرَاسَة كل من العبد الجبار (٢٠٠٣)، ، والعايد والعايد (٢٠١٥)، والمعمرية والتاج (٢٠١٧)، وعبد العالي (٢٠١٥)، الرحيية (٢٠٠٨) , و (Grosser et al, 2005) . وقد كشفت دِرَاسَة العايد والعايد (٢٠١٥)، والمعمرية والتاج (٢٠١٧)، وعبد العالي (٢٠١٥) عن عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المعلمين والمعلمات تعود لمتغير الجنس. كما بينت نتائج دِرَاسَة العايد والعايد (٢٠١٥)، والمعمرية والتاج (٢٠١٧) وعبد العالي (٢٠١٥)، وابا حسين والرزيحي (٢٠١٦) فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة ومتغير المؤهل العلمي بأنَّه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تعود

إليهما. وفيما يتعلق بمتغير المنطقة لم تجد الباحثة – في حدود علمها – أي دِرَاسَة تناولت هذا المتغير وعلاقته بالاحتياجات التدريبية. إذ تقدم هذه الدِّرَاسَة طرحًا جديدًا حيث تتناول طبيعة الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة من كلا الجنسين، ومن كافة مسارات التخصصات المعتمدة في شغل الوظائف التعليمية ذات العلاقة في التربية الخاصة في وزارة التعليم (الإعاقة الفكرية، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، التوحد والاضطرابات السلوكية، اضطرابات النطق والكلام). والذين يعملون في مختلف برامج التربية الخاصة القائمة حاليًا في المملكة والمحلقة بالمدارس الحكومية، وذلك من كافة مناطق المملكة العربية السعودية الإدارية (الرياض، مكة المكرمة، المدينة المنورة، القصيم، الشرقية، عسير، تبوك، حائل، الحدود الشمالية، جازان، نجران، الباحة، الجوف).

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدِّرَاسَة استنادًا إلى طبيعتها، وفي ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها على المنهج الوصفي؛ فهذا المنهج لا يقف عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة التربوية من أجل استقصاء مظاهرها وأنشطتها المختلفة، بل يعمد كذلك إلى الوصول إلى الاستنتاجات التي تساهم في فَهْم الواقع وتطويره من خلال تحليل تلك الظاهرة وتفسيرها، وبيان الوسائل اللازمة لتطوير الواقع وتحسينه (العساف، ١٩٨٦).

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدِّرَاسَة من جميع برامج التربية الخاصة الحكومية والبالغ عددها ٧٠١٦ في كافة المناطق الإدارية في المملكة الثلاثة عشر (الرياض، مكة المكرمة، المدينة المنورة، القصيم، الشرقية، عسير، تبوك، حائل، الحدود الشمالية، جازان، نجران، الباحة، الجوف). كما يمثل مجتمع الدِّرَاسَة جميع العاملين في تلك البرامج من معلمين ومعلمات التربية الخاصة حيث يبلغ عددهم ٨٢٨١، أرسلت عليهم أداة الدراسة. وقد بلغ عدد المستجيبين منهم ٣٨٤ معلمًا ومعلمة ممن أكملوا الإجابة على أداة الدراسة.

خصـائـص عيّنـة الـدِّرَاسَـة

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدِّرَاسَة، وتشمل: (نوع الجنس، مسار التخصص، المنطقة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدِّرَاسَة، بالإضافة إلى أنَّها تعكس الخلفية العلمية لأفراد عيّنة الدِّرَاسَة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدِّرَاسَة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدِّرَاسَة وفق متغير الجنس

الجنـــــس	التكـــــرار	النسبـــــة
ذكر	١٥٦	٤٠.٦
أنثى	٢٢٨	٥٩.٤
المجموع	**٣٨٤**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (١) أنَّ (٢٢٨) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة يمثلون ما نسبته ٥٩.٤٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة إناث، بينما (١٥٦) منهم يمثلون ما نسبته ٤٠.٦٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة ذكور.

جدول (٢) توزيع أفراد عيّنة الدِّرَاسَة وفق متغير مسار التخصص

مســـــار التخصـــــص	التكـــــرار	النسبـــــة
الإعاقة الفكرية	١٠٧	٢٧.٩
الإعاقة السمعية	٧٠	١٨.٢
اضطرابات النطق والكلام	١٦	٤.٢
الإعاقة البصرية	٤٣	١١.٢
صعوبات التعلم	١٢٥	٣٢.٥
التوحد والاضطرابات السلوكية	٢٣	٦.٠
المجموع	**٣٨٤**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (٢) أنَّ (١٢٥) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة يمثلون ما نسبته ٣٢.٥٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة مسار تخصصهم في مجال التربية الخاصة صعوبات التعلم، بينما

(١٠٧) منهم يمثلون ما نسبته ٢٧.٩٪ من إجمالي أفراد عينة الدِّرَاسَة مسار تخصصهم في مجال التربية الخاصة إعاقة فكرية، و(٧٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٨.٢٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة مسار تخصصهم في مجال التربية الخاصة إعاقة سمعية، و(٤٣) منهم يمثلون ما نسبته ١١.٢٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة مسار تخصصهم في مجال التربية الخاصة إعاقة بصرية، و(٢٣) منهم يمثلون ما نسبته ٦.٠٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة مسار تخصصهم في مجال التربية الخاصة التوحد والاضطرابات السلوكية، و(١٦) منهم يمثلون ما نسبته ٤.٢٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة مسار تخصصهم في مجال التربية الخاصة اضطرابات النطق والكلام.

جدول (٣) توزيع أفراد عيّنة الدِّرَاسَة وفق متغير المنطقة

المنطقـــــــة	التكـــرار	النسبـــة
الرياض	٩٢	٢٤.٠
مكة المكرمة	٦٢	١٦.١
المدينة المنورة	٣٩	١٠.٢
القصيم	٢٢	٥.٧
الشرقية	٥٥	١٤.٣
عسير	٣١	٨.١
تبوك	٨	٢.١
حائل	١٢	٣.١
الحدود الشمالية	٢	٠.٥
جازان	٢٣	٦.٠
نجران	٢	٠.٥
الباحة	٣٣	٨.٦
الجوف	٣	٠.٨
المجموع	**٣٨٤**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (٣) أنَّ (٩٢) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة يمثلون ما نسبته ٢٤.٠٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة الرياض، بينما (٦٢) منهم يمثلون ما نسبته ١٦.١٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة مكة المكرمة، و(٥٥) منهم يمثلون ما نسبته ١٤.٣٪ من

إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة الشرقية، و(٣٩) منهم يمثلون ما نسبته ١٠.٢٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة المدينة المنورة، و(٣٣) منهم يمثلون ما نسبته ٨.٦٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة الباحة، و(٣١) منهم يمثلون ما نسبته ٨.١٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة عسير، و(٢٢) منهم يمثلون ما نسبته ٥.٧٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة القصيم، و (٢٣) منهم يمثلون ما نسبته ٦.٠٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة جازان، و(١٢) منهم يمثلون ما نسبته ٣.١٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة حائل، و(٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢.١٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة تبوك، و(٣) منهم يمثلون ما نسبته ٠.٨٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة الجوف، و(٢) منهما يمثلان ما نسبته ٠.٥٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة الحدود الشمالية، و(٢) منهما يمثلان ما نسبته ٠.٥٪ من إجمالي أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من منطقة نجران.

أداة الـدراسـة

مثل الاستبيان أداة الدِّرَاسَة الحالي؛ لملاءمته للأهداف المحددة، وقد تكون من جزأين، تضمن الجزء الأول معلومات عامة عن أفراد الدِّرَاسَة (نوع الجنس، مسار التخصص، المنطقة) والجزء الثاني تضمن طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم.

الخصائص السيكومترية لأدوات الدِّرَاسَة

للتعرف على مدى الصدق الظاهري لأداة الدِّرَاسَة، والتأكد من أنَّها تقيس ما وُضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكِّمِين من المختصين وذوي الخبرة من كافة مسارات التربية الخاصة؛ حيث وصل عدد المحكِّمِين إلى (٢٣) محكمًا، وقد طُلب من السادة المحكِّمِين تحكيم الأداة؛ وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وسلامتها لغويًّا، واشتمالها على كل الاحتياجات التدريبية وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكِّمِين.

ولمعرفة ثبات الأداة وأنَّها تعطي نفس النتائج عند إعادة التطبيق تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين من خلال تطبيق معادلة كوبر (cooper) والتي تنص على ثبات المحكمين (التحليل) ={عدد استجابات الاتفاق/ (عدد استجابات الاتفاق+ عدد استجابات عدم الاتفاق)} ×١٠٠. وبلغت نسبة الاتفاق بشكل عام لكل الاحتياجات التدريبية (١٠٠٪) مما يعني صلاحية الأداة لتحقيق أغراض الدِّرَاسَة.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدِّرَاسَة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عيّنة الدِّرَاسَة، وتحديد استجاباتهم اتجاه أداة الدِّرَاسَة.
- الربيع الأدنى والأعلى لتحديد درجة الاحتياج التدريبي.
- اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في الاحتياجات التدريبية باختلاف الجنس.
- اختبار تحليل التباين الاحادي لتحديد الفروق في الاحتياجات التدريبية باختلاف (مسار التخصص، المنطقة).

نتـــــائـــج الدراســـة:

النتائج المتعلقة بوصف أسئلة الدراسة

أولاً: الســـــــؤال الأول

والذي ينص على "ما طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟"

بعد رصد إجابات الاحتياجات تم حساب الربيع الأدنى والأعلى للاحتياجات وجاءت نتائجه (٧٧ للأدنى و١٧٤ للأعلى) وبناءً عليه صنفت الاحتياجات إلى (مرتفعة – متوسطة – منخفضة).

جدول (٤) توزيع أفراد عيّنة الدِّرَاسَة وفق طبيعة الاحتياجات التدريبية

الاحتياجات التدريبية		التكرار	التكرار	الاحتياج
التأهيل المهني والخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة		١٣٥	٨	متوسط
تكنولوجيا التعليم		١٧٥	٣	مرتفع
التدخل المبكر		١٢٧	٩	متوسط
النطق والتخاطب		١٥١	٧	متوسط
التقييم والتشخيص		١٨٢	١	مرتفع
البرنامج التربوي الفردي		١٦٣	٦	متوسط
تعديل السلوك		١٧٤	٤	مرتفع
الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس		١٨٠	٢	مرتفع
التعليم الشامل		٩٥	١٠	متوسط
إعداد الوسائل التعليمية		١٦٥	٥	متوسط
العمل مع أسر الأفراد ذوي الإعاقة		٩١	١١	متوسط
حقوق الأفراد ذوي الإعاقة		٦٦	١٤	منخفض
العلاج الوظيفي		٧٧	١٢	منخفض
العمل الجماعي		٧٤	١٣	منخفض
البحوث الإجرائية		٦١	١٥	منخفض
أخرى	لغة الإشارة	٣	١٦	منخفض
	برنامج يسير وفَرَّط الحركة	١	١٧	منخفض
	تحليل السلوك التطبيقي	١	١٧	منخفض

يتضح من النتائج في الجدول رقم (٤) أنَّ هناك احتياجات تدريبية مرتفعة لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة تتمثل في:

الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتشخيص والذي جاءت بموافقة (١٨٢) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة، وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة العايد والعايد (٢٠١٥) الذي أشارت إلى وجود احتياج

تدريبي لدى معلمي التربية الخاصة تمثل في مهارات القياس والتقييم. كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع دِرَاسَة عبد العالي (٢٠١٥) التي أكدت على أهمية تدريب المعلمين في مجال القياس والتشخيص، ودراسة العبد الجبار (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى حاجة معلمي التربية الخاصة بنسبة عالية للبرامج التدريبية في مجال التقييم والتشخيص وذلك من وجهة نظرهم. وقد ترجع هذه النتيجة إلى ضعف المنهاج الجامعي في ربط الجانب النظري بالجانب العملي من جهة والقصور الواضح في تطبيق المهارات المتعلقة بالقياس والتشخيص أثناء الدِّرَاسَة الجامعية للمعلمين، ومن جهة أخرى فإنَّ معظم البرامج التدريبية الخاصة بالقياس والتشخيص التابعة لوزارة التعليم تُقدم لمعلمي التدريبات السلوكية (الأخصائيين النفسيين) دون معلمي التربية الخاصة. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنَّه يعتمد عند قياس القدرات العقلية للتلاميذ في معظم برامج التربية الخاصة في المملكة على مقاييس ذكاء غير مقننة في البيئة السعودية، كما أنَّ مؤشرات الصدق والثبات غير كافية لبعض تلك المقاييس كما جاء ذلك في دِرَاسَة الشمري (٢٠١٨) الأمر الذي قد يسهم في كثرة أخطاء التشخيص وجعْل المعلمين بحاجة إلى التدريب والتأهيل الكافي في مجال القياس والتشخيص.

ثم تلتها الاحتياجات التدريبية في مجال الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس الذي جاءت بموافقة (١٨٠) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة العايد والعايد (٢٠١٥) ودِرَاسَة عبدالجبار (٢٠٠٣) حيث توصلوا إلى وجود احتياج تدريبي لدى المعلمين في مجال التدريس. وتختلف هذه النتيجة عن دِرَاسَة الرحيبة (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أنَّ حاجة المعلمين للتدريب في مجال التدريس كانت متوسطة.

ثم جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم بموافقة (١٧٥) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة المعمرية والتاج (٢٠١٧) التي توصلت إلى أنَّ درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال توظيف التكنولوجيات والتقنيات التعليمية من وجهة نظرهم كانت عالية، وفي المرتبة الأولى ضمن مجالات الدِّرَاسَة الستة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف مهارات وقدرات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة. كما تدل هذه النتيجة على مدى وعي المعلمين بأهمية تكنولوجيا

التعليم في العملية التعليمية وضرورة الإلمام بمهاراتها وتطبيقاتها وخاصة في ضوء التوسع في تنفيذ المشاريع التقنية التي تتبناها وزارة التعليم.

وجاءت الاحتياجات التدريبية في مجال تعديل السلوك بموافقة (١٧٤) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتختلف هذه النتيجة عن دِرَاسَة المعمرية والتاج (٢٠١٧) التي توصلت إلى أنَّ درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال تعديل السلوك جاء في المرتبة الأخيرة ضمن مجالات الدِّرَاسَة الستة. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة الرحبية (٢٠٠٨) التي أكدت على أنَّ درجة الحاجة إلى التدريب في المجال التربوي ومجال المعرفة والثقافة كبيرة لدى المعلمين. هذا وقد تُعزى هذه النتيجة لكون بعض المعلمين العاملين في ميدان التربية الخاصة قد يسند إليهم تدريس فئة مختلفة عن فئة مسار التخصص الذي أكملوا فيه الدِّرَاسَة الجامعية في وزارة التعليم مما يجعل الحاجة ملحة للبرامج التدريبية في مجال تعديل السلوك، ولكونهم أيضًا لم يخضعوا لدورات أو ورشات كافية متخصصة في هذا المجال.

ويتضح من النتائج أيضًا في الجدول رقم (٤) أنَّ هناك احتياجات تدريبية متوسطة لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة تتمثل في:

الاحتياجات التدريبية في مجال إعداد الوسائل التعليمية الذي جاء بموافقة (١٦٥) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وقد ترجع هذه النتيجة لطبيعة خصائص العيّنة إذ أنّ كافة معلمي التربية الخاصة من مختلف المسارات مطالبون بالعمل على تيسير وتسهيل عملية التعلم والتعليم لمساعدة التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وأعمارهم في تحقيق الأهداف التدريسية، وهذا يتطلب تدريبًا أكثر وممارسة أفضل.

ثم تلتها الاحتياجات التدريبية في مجال البرنامج التربوي الفردي بموافقة (١٦٣) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة العبد الجبار (٢٠٠٣) التي أكدت حاجة معلمي التربية الخاصة للبرامج التدريبية في مجال البرنامج التربوي الفردي وذلك من وجهة نظرهم. وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية البرنامج التربوي الفردي كونه يمثل القاعدة الأساسية التي تنبثق منها كافة الخدمات التربوية والتعليمية والأنشطة المساندة لتلاميذ ذوي الإعاقة.

ثم جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال النطق والتخاطب بموافقة (١٥١) من أفراد الدِّرَاسَة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ دور المعلم في كافة مسارات التربية الخاصة هامٌ وحيويٌ في تنمية قدرات التلميذ السمعية والصوتية والكلامية فهو المكمل لدور مدرب النطق وخاصة عند التعامل مع فئة الإعاقة الفكرية وفئة الصم وضعاف السمع واضطراب التوحد. هذا وتعاني معظم مدراس الدمج في المملكة– على حد علم الباحثة– من قلة توفر المختصين في النطق في مدارسها الأمر الذي يستدعي حاجة معلمي التربية الخاصة بمسارات التربية الخاصة المختلفة بالإلمام بأهم طرق تنمية مهارات التلاميذ السمعية والكلامية.

هذا وقد جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال التأهيل المهني والخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة بموافقة (١٣٥) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦) في أنَّ الحاجة التدريبية للإرشاد المهني في توجيه قدرات التلميذات من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم جاءت بدرجة عالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة لكون معلمي ومعلمات التربية الخاصة لم يخضعوا لتأهيلٍ كافي في هذا المجال خِلال الدِّرَاسَة الجامعية مما يجعل هناك حاجة ملحة للبرامج التدريبية في مجال التأهيل المهني وخدمات الانتقال.

ثم تلتها الاحتياجات التدريبية في مجال التدخل المبكر حيث جاءت بموافقة (١٢٧) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة جروسر وزملائه (Grosser,2005) والذي أكدت على حاجة العاملين في مجال التربية الخاصة إلى معرفة الإجراءات الصحية اللازمة لكل طفل، وطرق التدخل، وإلى الحاجة إلى البرامج التدريبية الخاصة في تقييم المشكلات النمائية للأطفال، بالإضافة إلى الحاجة للتدريب على كيفية تطوير الخطة الفردية الأسرية.

هذا وقد جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال التعليم الشامل بموافقة (٩٥) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون التعليم الشامل من التوجهات الحديثة لوزارة التعليم في المملكة حيث تبنت الوزارة هذا المفهوم منذ سنوات قريبة , فالبرامج التدريبية للمعلمين في هذا المجال تعزز من كفاءتهم المهنية في التعامل مع التنوع والاختلاف , ومن جهة أخرى يواجه معلمو التربية الخاصة غموضاً حول أدوارهم في التعليم الشامل وماعليهم فعله وما يقع ضمن أدوار الآخرين.

ثم تلتها الاحتياجات التدريبية في مجال العمل مع أسر أفراد ذوي الإعاقة بموافقة (٩١) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتتفق هذه النتيجة مع دارسة المعمرية والتاج (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال الاتصال والتواصل مع الأسر من وجهة نظرهم إذ حلت في المرتبة الثالثة ضمن مجالات الدِّرَاسَة الستة. وتدل هذه النتيجة على مدى إدراك معلمي التربية الخاصة بأهمية مشاركة أولياء الأمور في دعم التلاميذ من فئات التربية الخاصة في مختلف الأنشطة.

كما يتضح من النتائج في الجدول رقم (٤) أنَّ هناك احتياجات تدريبية منخفضة لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة تتمثل في:

الاحتياجات التدريبية في مجال العلاج الوظيفي التي جاءت بموافقة (٧٧) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتعود هذه النتيجة إلى أهمية العلاج الوظيفي إذ يعد من العناصر الرئيسة التي تستند إليها برامج التربية الخاصة حيث تعاني جميع مدراس الدمج في المملكة– على حد علم الباحثة– من عدم توفر المختصين في العلاج الوظيفي في مدارسها الأمر الذي يستدعي حاجة معلمي التربية الخاصة بمسارات التربية الخاصة المختلفة بالإلمام بأهم طرق تنمية مهارات التلاميذ الحركية اللازمة للتعامل مع عناصر العملية التعليمية في المدرسة.

ثم تلتها الاحتياجات التدريبية في مجال العمل الجماعي حيث حصلت على موافقة (٧٤) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة حاجات التلاميذ من فئات التربية الخاصة المختلفة، الذي يتعذر على اختصاصي واحد بعينه أن يعمل على تلبيتها بشكل متكامل، لذلك فإنَّ أحد أهم المبادئ التي تقوم عليها التربية الخاصة هو العمل بروح الفريق المتعدد التخصصات، وبالتالي هناك حاجة ملحة بأنَّ يُلم جميع معلمي التربية الخاصة بمهارات العمل الجماعي.

هذا وجاءت الاحتياجات التدريبية في مجال حقوق الأفراد ذوي الإعاقة بموافقة (٦٦) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة خصائص العيّنة إذ أنَّ معظم العاملين في المدارس والمراكز الحكومية من حملة المؤهلات التربوية الجامعية ممن تلقوا نفس المعلومات المحدودة في مجال حقوق الأفراد ذوي الإعاقة.

ثم تلتها الاحتياجات التدريبية في مجال البحوث الإجرائية بموافقة (٦١) من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة. وتدل هذه النتيجة على إدراك معلمي التربية الخاصة بدور البحوث الإجرائية في التعليم وقدرتها على حل كثير من المشكلات التي تواجه المعلم في العملية التعليمية، ومثل هذه البحوث بحاجة إلى معرفة نظرية وهذه المعرفة قد لا تتوافر لدى العديد من المعلمين والمعلمات.

أخيرًا يتضح من النتائج بالجدول رقم (٣ –٤) أنَّ هناك احتياجات تدريبية أخرى تمت أضافتها من قبل معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة تتمثل في:

الاحتياج التدريبي للغة الإشارة الذي جاء بموافقة ثلاثة من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة ممن مسار تخصصهم إعاقة سمعية، وتدل هذه النتيجة على مدى وعي معلمي الصم وضعاف السمع بأهمية ودور لغة الإشارة عند تدريس الصم وضعاف السمع إذ أنَّ عدم التأهيل الكافي فيها ينعكس سلبًا على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصم وضعاف السمع.

ثم تلاه الاحتياج التدريبي لبرنامج يسير وفرط الحركة الذي جاء بموافقة واحد فقط من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة ممن مسار تخصصه تربية فكرية، وقد تعود هذه النتيجة إلى إسناد تدريس تلك الفئتين إلى أيٍّ من معلمي التربية الخاصة في وزارة التعليم فلا يشترط–على حد علم الباحثة– مسار تخصص بعينه من تخصصات التربية الخاصة للمعلمين عند تدريس تلك الفئتين، ومن جهة أخرى تعد تلك البرامج من البرامج المستحدثة في وزارة التعليم التي لم تطرح بشكل كافي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

هذا وقد قد جاء الاحتياج التدريبي لبرنامج تحليل السلوك التطبيقي من ضمن الاحتياجات التدريبية الأخرى، وذلك بموافقة واحد فقط من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة ممن مساره تخصصه توحد واضطرابات سلوكية، وتدل هذه النتيجة على إدراك أهمية ودور تحليل السلوك التطبيقي في دعم الأطفال ذوي اضطراب التوحد أو أي اضطرابات سلوكية أخرى من نواح عديدة أهمها تعليم مهارات وسلوكيات جديدة، والحفاظ على السلوكيات المرغوبة، والحد من السلوكيات غير المرغوبة.

ثانياً: الســـــــؤال الثـــانـــي

والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المعلمين حول طبيعة الاحتياجات التدريبية تبعًا للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، ومسار التخصص، والمنطقة)؟"

الفروق باختلاف متغير نوع الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة طبقًا إلى اختلاف متغير نوع الجنس استخدمت الباحثة اختبار " ت : Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة فقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار " ت : **Independent Sample T-test** "
للفروق بين استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة طبقاً إلى اختلاف متغير نوع الجنس

المحور	نوع الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
طبيعة الاحتياجات التدريبية	ذكر	١٥٦	٢.٤٤٢٣	٠.٦٠٣٦٥	١.٩٢٧	٠.٠٥٥	غير دالة
	أنثى	٢٢٨	٢.٣٢٠٢	٠.٦١٤١٨			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول (طبيعة الاحتياجات التدريبية) باختلاف متغير نوع الجنس.

وتوافق هذه النتيجة دِرَاسَة العايد والعايد (٢٠١٥) و دِرَاسَة المعمرية والتاج (٢٠١٧)، ودِرَاسَة عبد العالي (٢٠١٥) والتي جاءتا بعدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفق متغير الجنس.

الفروق باختلاف متغير مسار التخصص:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة طبقًا إلى اختلاف متغير مسار التخصص في مجال التربية الخاصة استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد

عينة الدِّرَاسَة طبقًا إلى اختلاف متغير مسار التخصص في مجال التربية الخاصة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج " تحليل التباين الأحادي (**One Way ANOVA**)
للفروق في استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة طبقًا إلى اختلاف متغير مسار التخصص

المحـــــــور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
طبيعة الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	١١.٢٨٦	٢	٥.٦٤٣	١.٧٦١	٠.١٧٣	غير دالة
	داخـــــــــل المجموعات	١٢٢٠.٨٧٠	٣٨١	٣.٢٠٤			
	المجموع	١٢٣٢.١٥٦	٣٨٣	–			

يتضح من خِلال النتائج الموضحة في الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول (طبيعة الاحتياجات التدريبية) باختلاف متغير مسار التخصص في مجال التربية الخاصة. وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة البرامج الدراسية التي حصل عليها معلمو التربية الخاصة في المرحلة الجامعية حيث تكاد تكون متقاربة رغم اختلاف الجامعات السعودية.

الفروق باختلاف متغير المنطقة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة طبقًا إلى اختلاف متغير المنطقة استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة طبقًا إلى اختلاف متغير المنطقة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) نتائج " تحليل التباين الأحادي (**One Way ANOVA**)
للفروق في استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة طبقًا إلى اختلاف متغير المنطقة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
طبيعة الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	٧.٣٣٨	٢	٣.٦٦٩	٠.٢٩٣	٠.٧٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٧٤.٣٤٧	٣٨١	١٢.٥٣١			
	المجموع	٤٧٨١.٦٨٥	٣٨٣	–			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول (طبيعة الاحتياجات التدريبية) باختلاف متغير المنطقة. وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة البرامج التدريبية التي حصل عليها معلمو التربية الخاصة في تلك المناطق حيث تكاد تكون متقاربة رغم اختلاف إدارات التعليم.

التـــــوصيـــــات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالتالي:

- ضرورة تلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية في المجالات التالية (التقييم والتشخيص، الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، تعديل السلوك، إعداد الوسائل التعليمية، البرنامج التربوي الفردي، النطق والتخاطب، التأهيل المهني والخدمات الانتقالية، التدخل المبكر، التعليم الشامل، العمل مع أسر أفراد ذوي الإعاقة).
- تقديم البرامج التدريبية للمعلمين ضمن خيارات متعددة من خلال التدريب بواسطة ورش العمل التقليدية او ورش العمل عن بعد او التدريب غير المتزامن والمفتوح عبر منصات إلكترونية.
- إتاحة الفرصة لمعلمي التربية الخاصة للمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية.
- أن تعطي أقسام التربية الخاصة اهتمامًا أكبر بالمقررات الخاصة بالتقييم والتشخيص والتأهيل المهني والخدمات الانتقالية، وتكنولوجيا التعليم، والتدخل المبكر، والتعليم الشامل.
- تدريب المعلمين على إعداد البحوث الإجرائية وتشجيع ومكافأة البحوث العلمية المرتبطة باحتياجات المعلمين وبالتحديات الفعلية التي يواجهونها.
- ضرورة أن يتولى مسؤولية تدريب معلمي التربية الخاصة مدربون أكفاء ويفضل أن يكونوا ذي خبرة وحاصلين على شهادات عليا في مجال التربية الخاصة.
- دِرَاسَة واقع لغة الإشارة عند معلمي الصم وضعاف السمع وتأهيل وتدريب المعلمين الذين لم يتلقون التأهيل والتدريب الكافي فيها.

المـــــراجـــــع

المراجع العربيـة

أبا حسين، وداد، والرزيحي، ريم. (٢٠١٦) . الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٤)، ٣٦-٧١.

بخش، أميرة .(٢٠٠٤). *تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحديدي، محمود ودهمش، ليندا. (٢٠١٣) . الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن. *مجلة جامعة النجاح*، ٤(٢)، ٦٦٦-٦٧٥.

الحديدي، منى. (٢٢-١٩/١١/٢٠٠٦). التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مشكلات وحلول. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم*، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، جمال. (٢٠١٠). البحوث العربية في التربية الخاصة (١٩٩٨-٢٠٠٧) تحليل لتوجهاتها وجودتها وعلاقتها بالممارسات التربوية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (٤)، ٢٨٥-٣٠٢.

الخفاجي، محمد. (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمدرسي الرياضيات في مدارس محافظة كربلاء. مجلة جامعة بابل، ٢٥ (٣)، ١٣٨٦-١٤٠١.

دي بيتنكورت، لايوري وهاورد، لوري. (٢٠٠٩). *المعلم الفعال في التربية الخاصة*. (ترجمة محمد حسن يونس). عمان: دار الفكر.

الرحبية، نجمة .(٢٠٠٨). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع التابعين لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.

الشمري، إبتسام. (٢٠١٨). *تقويم واقع عملية التقييم في مراكز التشخيص للكشف عن حالات الإعاقة الفكرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

صاصيلا، رانية. (٢٠٠٥). الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة جامعة دمشق*، ٢١ (٢)، ١٨-٣٩.

الطاهر، رشيدة. (٢٠٠٣) . *تدريب المعلمين بالخارج دِرَاسَة في التخطيط للتنمية المهنية*، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

العايد، يوسف، العايد، واصف. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة " دِرَاسَة ميدانية بمحافظة المجمعة . *مجلة التربية الخاصة*، ٣ (٩)، ٢٢٥-٢٦٤.

العبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠٠٣)، البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (٢١)، ١٣٩-١٧٩ .

عبد العالي، محمد. (٢٠١٥). *الحاجات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً* . ليبيا: دار العلم للنشر والتوزيع.

عرفة، عبد الباقي. (٢٠١٣). *كفايات معلم التربية الخاصة وأخلاقيات المهنة*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

العساف، صالح. (١٩٨٦). *دليل الباحث في العلوم السلوكية*. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.

الغامدي، عبدالله. (٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة كليات المعلمين*، ٢ (٢)، ٣٥-١١٣.

القاضي, نجاح. (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المرفق. *مجلة كلية التربية للبنات*, ٢٧ (٦).

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

المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة. (٢٠١٧). *دليل المتقدم لاختبار معلمي التربية الخاصة*. الرياض: المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة.

المعمرية، فاطمة؛ والتاج، هيام. (٢٠١٧). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، ٤١ (٣)، ٢١٩-٢٤٤.

هوساوي، علي. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الخرطوم، (٩).

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول)*.الرياض: وزارة التعليم.

المراجع الأجنبية

Brady, P. (2013) Training Needs of teachers learning difficulties , Cambridge Journal of Education 47, 302-324.

Noyes-Grosser, D. M., Holland, J. P., Lyons, D., Holland, C. L., Romanczyk, R. G., & Gillis, J. M. (2005). Rationale and methodology for developing guidelines for early intervention services for young children with developmental disabilities. Infants & Young Children, 18(2), 119-135.

Lee, F. sandbank, A & zymrman, H. (2014) Training Needs for Special Educationa Education Teachers in Hong Kong . Journal of & Developmental Psychology , 14 (2) ,60-70.