فعالية برنامج تدريبي لإعداد معلمي التعليم العام للتدريس للأطفال ذوي الإعاقات فى ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة

إعداد

دكتور/ محمد رشدي أحمد المرسي
باحث أول تربوي – دولة الكويت
yosef_166@yahoo

دكتورة/ سميرة محمد عبد الوهاب
كبير اختصاصي تربوي- دولة الكويت
dr_sameerah@hotmail.com

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لإعداد معلمي التعليم العام لتدريس أطفال ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة. وتكونت العينة من (٢٤) معلمًا ومعلمة يعملون مع فئات ذوي الإعاقة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ وتتضمن كل مجموعة (١٢) معلمًا ومعلمة. وقام الباحثان بتصميم مقياس إعداد معلم التربية الخاصة، وإعداد برنامج تدريبي لمعلمي التربية الخاصة. واستغرق تطبيق البرنامج (١٠) أسابيع، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وفي الأبعاد المتعلقة بطرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة. كما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية، وفي أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وهي طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة. كما توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح القياس التتبعي وذلك بعد مرور شهرين من توقف التطبيق، ولصالح القياس التتبعي في بعد تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة.

الكلمات المفتاحية: معلمي التعليم العام - تدريس الأطفال ذوي الإعاقات - المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة

The effectiveness of a training program to prepare teachers of general education To teach children with disabilities according to Professional teachers' standards of special education

Abstract:

The present study aims to reveal the effectiveness of proposed training program for teachers› towards teaching children with simple and moderate disabilities in according to professional teachers' standards of special education. The sample consisted of 24 teachers working with disabled pupils, they were divided into two groups: experimental, and control group; each one includes 12 teachers.

A scale was designed by researchers to measure teachers' preparation for special education, and training program which extend 10 week of application.

The results showed that there was significant differences at 0.01 for experimental group at total score, identifying pupils with simple and moderate disabilities, dealing with them, and modifying their behavior. There was also significant differences at 0.02 among the average ranks of experimental group for post-training program application at total score, identifying pupils with simple and moderate disabilities, dealing with them, and behavior modification.

There were also significant differences at 0.01 after two months passed the program application for experimental group at behavior modification for pupils with simple and moderate disabilities.

Key Words: training program , teachers of general education, children with disabilities , Professional teachers' standards of special education

مقدمة:

تشهد العملية التعليمية نموًا مضطردًا سريعًا في كافة مجالاتها الكمية والنوعية، والذي يشكل تحديًا لبرامج التطوير لدى الدول المتقدمة وبعض دول العالم الثالث، والتي قطعت شوطًا كبيرًا في تطوير تعليمها، واستفادت من مخرجات التعليم بمستوياتها المختلفة في إعداد خطط التنمية والربط بين التعليم وتلبية احتياجاتها من الكفاءات البشرية القادرة على الإسهام في تطوير مجتمعاتها. ومع تزايد أعداد السكان تزايدت أعداد ذوي الإعاقات الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة (أخضر،٢٠١٤).

ويشكل المعلم عصب العملية التعليمية والتربوية وأداة نجاحها بصفة عامة. وتؤكد العديد من البحوث والدراسات على مستوى الوطن العربي أن هناك قصورًا في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة نظرًا لكونها تقليدية نظرية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية وتنفذ في مدة زمنية قصيرة، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب، أو تتسم بالطابع الروتيني كجزء من متطلبات الالتحاق بالمهنة، وكشفت الدراسات أيضًا وجود حالة ضعف في العلاقة بين مؤسسات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وبين الواقع التعليمي؛ مما أدى إلى انعزالها، وأن الجانب التطبيقي لم يأخذ مكانه في التنمية المهنية للمعلم (الكنيسي،٢٠٠٢؛ نصر،٢٠٠١).

وتواجه العملية التعليمية في الوقت الراهن تحديات كثيرة، داخلية وإقليمية ودولية وسياسية واقتصادية وثقافية، تفرض نفسها على المجتمع، وتتطلب الاستعداد والمواجهة والتعامل معها بروح المواكبة للتغيرات المختلفة؛ ولأن التعليم أساس التنمية البشرية، وهو أساس تقدم المجتمع، فلا بد أن يكون له دور في مواجهة هذه التحديات الحاضرة والمستقبلية (أحمد، ٢٠١٢).

ويشير الأدب التربوي والبحوث العلمية إلى ضرورة تدريب وتأهيل العاملين مع ذوي الإعاقة، حيث ركز كاتز (Katz, 1984)على أهمية تدريب المعلم وتنمية مهاراته بشكل مستمر، حتى يقدم خدمات نوعية لذوي الإعاقة تسهم في نموهم وتطورهم وتعليمهم، وتأهيلهم وتلبية حاجاتهم في مدارس التربية الخاصة؛ مما يتطلب من المعلم تطوير وتحسين كفاياته ومهاراته التعليمية لتقديم المهمات المدرسية بما يلائم احتياجات الطلبة التعليمية داخل الصف (العزو،٢٠١١).

لذا يجب أن يكون معلم الأطفال ذوي الإعاقات محبًا لمهنته مؤمنًا بها شديد التحمس والإخلاص لها من خلال مسايرته للاتجاهات الحديثة في التربية، مبتكرًا في عمله مع اتباع الأساليب المختلفة في الوصول إلى هدفه (يحيى، ٢٠١٠).

وتقاس كفاءة أي مؤسسة تعليمية بكفاءة وجودة معلميها وما يمتلكونه من مهارات تدريس، حيث أن جودة المنظومة التعليمية رهن بجودة أداء المعلم (سليمان، ٢٠٠٨). وتعني الجودة الإتقان والدقة والكفاءة في الأداء، وتهدف تحقيق مجموعة من معايير خاصة بكل من المعلم والمتعلم والمنهج والمدرسة.

كما أكدت جميع المواثيق الدولية والعربية ومن قبلها الأديان السماوية على أنه من حق ذوي الإعاقة الحياة الكريمة، وذلك من خلال تقديم كافة سبل الرعاية لهم، كي نساعدهم على النمو والتطور وتحقيق أقصى ما تصل إليها إمكاناتهم وقدراتهم.

وينفرد البحث الحالي عن البحوث السابقة في أنه يدعو إلى الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، نظرًا للقصور الواضح في برامج التدريب الحالية المقدمة لهم وعدم وفائها باحتياجاتهم المهنية، والتي تتسم بالتقليدية والنظرية، وافتقارها للورش والمعدات الحديثة، ويصعب قدرتها على إكساب المتدربين المهارات اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

(٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة؟

(٣) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وبعد مرور شهرين من توقف التطبيق؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث الحالي فيما يلي:

(١) الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إعداد معلمي التعليم العام للتدريس للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

(٢) التحقق من استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إعداد معلم التربية الخاصة بعد فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من:

(١) تأهيل معلمي التربية الخاصة من خلال برامج تدريبية تتميز بالجودة والكفاءة.

(٢) تنمية الجوانب العملية والمهارية في الدراسات العلمية لما تقدمه من فائدة للمفحوصين.

(٣) أهمية التدخل التنموي عن طريق أخصائيي تعديل السلوك نحو فئات ذوي الإعاقة وهم المعلمين.

مصطلحات البحث الإجرائية:

البرنامج التدريبي: يعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: "عبارة عن مجموعة من الإجراءات، والأنشطة التي يتدرب عليها معلم العاديين الذي ليس لديه تخصص تربية خاصة، بهدف تدريبه على طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وطرق التعامل معهم وتدريسهم، وتعديل سلوكهم؛ مما ينعكس إيجابًا على أدائه مع المتعلمين ذوي الإعاقة".

التربية الخاصة Special Education: "شكل من أشكال التعليم المقدم لمن لا يحصلون عليه، أو محتمل أن لا يحصلوا عليه من خلال نظم التعليم المتاحة بهدف الوصول بهم إلى مستويات تعليمية واجتماعية ملائمة لسنهم (UNESCO, 1983, pp.13- 14) ويعرف الخطيب والحديدي (٢٠٠٩) التربية الخاصة بأنها: «جملة من الأساليب الفردية والمنظمة تتضمن وضعًا تعليميًا خاصًا،

ومواد ومعدات خاصة، وطرائق تربوية خاصة، وإجراءات علاجية محددة تهدف إلى مساعدة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق الحد الأعلى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي».

معلم التربية الخاصة: "هو الشخص الذي يحمل مؤهلاً في التربية الخاصة والذي يشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، ويقوم معلم التربية الخاصة بنفس الدور الذي يقوم به زميله في التعليم العام من حيث قيامه بتدريس المواد الدراسية، كما أنه ينفرد بتدريس المنهج الإضافي، وهو منهج يشتمل على مجموعة من المهارات التعويضية التي دعت الحاجة إلى تدريسها نتيجة لظروف الإعاقة، ومن تلك المهارات: المهارات الأكاديمية الخاصة، مهارات الإدراك الحسي، مهارات التواصل، المهارات الاجتماعية، مهارات الحياة اليومية (عبد المعطي، أبو قلة، ٢٠١٠).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: "هو معلم في التعليم العام، ويرغب في تحويل المسار إلى العمل مع فئات ذوي الإعاقة، وتم تأهيله من خلال برنامج تدريبي معد في ضوء معايير التربية الخاصة، لتزويده بالأساليب الحديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة، بهدف السعي لرفع كفاءة التعليم بمدارس التربية الخاصة، وكذلك إيجاد فرص عمل جديدة".

المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة: يعرف اللقاني والجمل (١٤١٦ هـ) المعيار بأنه: «آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية يمكن خلال تطبيقها التعرف على الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقوِّمه».

وتعرف أليسون (Allison, 1998) المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة بأنها: «وصف للواجبات والتوقعات المطلوبة من مهنة معلم التربية الخاصة».

الإعاقات البسيطة والمتوسطة: «هي تلك الفئات التي لديهم صعوبات تعلم، أو اضطرابات لغوية وتواصلية، أو اضطرابات سلوكية وانفعالية. كذلك البعض منهم قد يكون لديه إعاقات ذهنية، أو اضطراب التوحد، أو إعاقات أخرى ناتجة عن إصابات دماغية» (المحارب، ٢٠١٠).

محددات البحث:

تتمثل محددات البحث الحالي فيما يلي:

(١) **المحددات البشرية**: تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، هما المجموعة التجريبية وتكونت من (١٢) معلمًا ومعلمة، والمجموعة الضابطة (١٢) معلمًا ومعلمة.

(٢) **المحددات المكانية**: طبق البحث التجريبي بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الكويت.

(٣) **المحددات الزمنية**: تم تطبيق جلسات برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في الصف الدراسي الثاني للعام ٢٠١٣/٢٠١٤ م ولمدة (١٠) أسابيع.

(٤) **المحددات المنهجية**: تتحدد نتائج هذا البحث بالمنهج التجريبي، وذلك لمناسبته لطبيعة وأهداف البحث الحالية.

الإطار النظري:

يعد إعداد المعلم الجيد من أهم عناصر رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية؛ فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسة في توجيه التطوير التربوي (يحيى، ٢٠٠٨).

وإذا كانت قضية إعداد وتدريب معلم التلاميذ بمدارس التعليم العام تلقى اهتمامًا كبيرًا، فإن قضية إعداد وتدريب معلم ذوي الإعاقة تعد من القضايا التي ينبغي أن تنال اهتمامًا أكبر نظرًا للتحديات التي تواجه رجال التربية بشأن إعداد وتدريب معلم ذوي الإعاقة، والتي من أهمها حجم مشكلة الإعاقة في العالم إذ تبلغ نسبة ذوي الإعاقة ١٠٪ من سكان العالم (السيد، ٢٠٠٨).

ونجد أن النمو المهني للمعلم هو عملية مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفايات المعلمين المهنية، وتجويد مسؤولياتهم التربوية، وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها طبيعة عملهم (سليم، ٢٠٠٢).

ويعد تدريب وإعداد معلم التربية الخاصة من أهم الجوانب التي تسهم في تحسين حياته المهنية، إذ يمده بذخيرة معرفية وانفعالية واسعة تجعله يتخطى عقبات العملية التعليمية وأن يتعامل معها بدراية وعمق (عطا الله، ٢٠٠٩).

لذا اهتم العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الإعاقة إذ أن اختلاف المتعلمين بقدراتهم وإمكاناتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة ومتنوعة لتلبية احتياجاتهم (Martin, 2003). ولهذا تأتي الحاجة لتدريب معلمي التربية الخاصة والتي تتلخص أهدافها فيما يلي:

(١) رفع مستوى أداء معلمي التربية الخاصة وتحسين اتجاهاتهم، وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعارفهم وزيادة مقدرتهم على الإبداع، والابتكار.

(٢) تزويد معلمي التربية الخاصة بالطرق والأساليب الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة.

(٣) تلبية احتياجات معلمي التربية الجدد والسعي إلى تكيفهم للعمل مع ذوي الإعاقة من خلال اكتسابهم الكثير من المهارات المهنية.

(٤) تحسين جو العمل في مدارس التربية الخاصة، وإكساب المعلمين الكفايات اللازمة؛ مما يؤدي إلى زيادة الكفاية الإنتاجية.

(٥) تبادل الخبرات العملية وطرق التدريس بين المعلمين وإتاحة المجال لهم للإبداع والتنوع.

(٦) تأهيل المعلمين غير المتخصصين، وذلك بتزويدهم مؤهلات تكميلية للعمل مع فئات التربية الخاصة.

(٧) تنمية مهارات معلم التربية الخاصة على استخدام تكنولوجيا التعلم، والاتصال، والمعلومات الحديثة، وتوظيفها في إثراء بيئة التعلم داخل الصف وخارجه (سليمان، ٢٠٠٨).

وقام مجلس الأطفال ذوي الإعاقات (CEC) The Council for Exceptional Children بوضع مجموعة من المعايير يجب أن تتوافر لجميع معلمي التربية الخاصة، من أهمها تمكن المعلم من مفاهيم ومهارات التعامل مع

ذوي الإعاقة، وحصوله على درجة جامعية تمكنه للعمل بمجال التربية الخاصة، وتدريب كل ممارس لمهنة التعامل مع ذوي الإعاقة لمدة لا تقل عن خمس وعشرين ساعة معتمدة في كل عام على موضوعات؛ مثل: التخطيط، وتطوير الأنشطة التي تناسب هذه الفئة من المتعلمين، وأوصت بضرورة توفير الدعم من قبل المؤسسات المختلفة لمثل هذا التطور المهني المتخصص (CEC, 2003).

ولإعداد معلم التربية الخاصة يتطلب ذلك تنمية مهارات التدريس الفعال، حيث يعد التدريس الفعال خبرة مشتركة بين المتعلمين والمعلمين، كما أنه فن إجرائي يسهم في توصيل المعلومات وإكساب المهارات المختلفة للمتعلمين، وهو توجيه وإرشاد مصمم لحث المتعلمين على استغلال إمكاناتهم الكاملة (Tien & kam, 2002)، وتشمل مهارات التدريس مجموعة من الأداءات التي يقوم بها المعلم بتخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويمها، وذلك لتحقيق أهداف عملية التعلم، وهذه الأداءات قابلة لتحليلها لسلوكيات معرفية وحركية واجتماعية ووجدانية، ومن ثم يتم تقييمها في ضوء معايير الدقة وسرعة الانجاز (السباعي، ٢٠٠٤).

كما تشير مهارات التدريس الفعال إلى مجموعة متكاملة من الإجراءات Procedures والأفعال Acts والخبرات التي يكتسبها المعلم نتيجة تدريبه من خلال البرامج التدريبية، بهدف تطوير أداء المعلم والارتقاء به، وخاصة في ظل معايير الجودة الشاملة للمعلم (متولي،٢٠٠٤).

إن التدريس الفعال الإبداعي ليس التدريس الذي يقوم على التكلف ولفت الانتباه، كما أنه ليس مجرد تمثيل لكنه تدريس يتصف بإثارة العواطف المرتبطة بالنشاط العقلي، أي إثارة الأفكار وإدراك المفاهيم المجردة وإدراك الروابط بين المعارف، وهو أحد أنماط التدريس الذي يفعل من دور الطالب في التعلم فلا يكون فيه الطالب يتلقى المعارف فقط؛ بل مشاركًا وباحثًا عن المعلومات بشتى الوسائل الممكنة، فهو النمط الذي يعتد على النشاط الذاتي، والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها يقوم بالبحث مستخدمًا مجموعة الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض، والتي تساعده على الاكتشاف والاستنتاج وتجاوز المعلومات المعطاة تحت إشراف وتوجيه المعلم (شحاته، ٢٠٠٢).

كما تتطلب الجودة الشاملة التدريب والتعليم المستمر، وتنمية الكفايات المعرفية والمهارات الفنية، والتدريب المتخصص. وهي آخر ما توصل إليه الفكر الإداري الحديث من نماذج في الإدارة، حيث وجدت اهتمامًا عالميًا، وعربيًا في الآونة الأخيرة، ووصفت بالموجة الثورية الثالثة، بعد الثورة الصناعية، وثورة الحواسيب، ولم يقتصر تطبيقها على الشركات والمؤسسات؛ بل احتلت اليوم موقعًا متميزًا في مختلف الأنظمة والمؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها، كما درجت العديد من المؤسسات التربوية على إخضاع برامجها لمعايير الجودة الشاملة وشروطها لنيل شهادة الاعتماد العالمية، والذي يعد التدريب والتقويم أحد مجالاتها ومن شروطها (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٤).

وتعد الجودة من أهم الموضوعات التي تدور حولها المناقشات في الوقت الحاضر، حيث تعمل الجودة على إيجاد بيئة تعليمية فعالة تسمح للمعلمين وأولياء الأمور والمسئولين من الحكومة بالتعاون من أجل توفير الموارد التي يحتاجها المتعلمين لمواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية الجديدة (إبراهيم، ٢٠٠٣).

الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة:

هناك عدد من الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة من أهمها ما يلي:

أ) **الاتجاه نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية:**

وهو تدريب معلمي التربية الخاصة على تأدية أدوار جديدة أكثر تنوعًا، ويتحقق ذلك بتزويد المعلم بالمهارات اللازمة للعمل في أوضاع متنوعة وأقل تقييدًا، وإكسابه الخبرات التالية:

(١) الاشتراك في التخطيط للنشاطات المدرسية الملائمة لتحقيق الدمج.

(٢) وضع خطة للتدريب توفر تعليمًا إضافيًا في المجالات التي يبدي فيها ذي الإعاقة قصورًا عن أقرانه العاديين.

(٣) الاشتراك في البرامج التوجيهية للآباء وللمجتمع بشأن ذوي الإعاقة ورعايتهم.

(٤) إعداد برنامجًا لتهيئة الطفل ذي الإعاقة للالتحاق بالصفوف العادية.

(٥) تهيئة التلاميذ في الصفوف العادية لإلحاق التلاميذ ذوي الإعاقة في صفوفهم. (يحيى، ٢٠٠٨)

(ب) **الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات**:

تتمثل في وجود اتجاهات إيجابية لدى معلم التربية الخاصة نحو ذوي الإعاقة، والإلمام بأهم التشريعات التي تتعلق بالتربية الخاصة وتشغيل الأفراد ذوي الإعاقات، والتعرف على فلسفة الإرشاد والتأهيل المهني، والدراية بخصائص واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقات والعمل على تلبية تلك الاحتياجات، والقدرة على إقامة علاقات جيدة مع الأفراد والمؤسسات، أو الهيئات ذات العلاقة بهذا المجال، والصبر والمثابرة والإيمان بحتمية النجاح، وحب الاطلاع، والقدرة على ابتكار طرق وأساليب غير تقليدية في التعامل مع هؤلاء المتعلمين،والقدرة على الاستفادة من المبتكرات التكنولوجية في تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، والقدرة على توفير مناخ اجتماعي نفسي صحي داخل الصف؛ مما ييسر حدوث التعلم، وأن يجيد أساليب التواصل مع أعضاء الفئة التي يقوم بالتدريس لها (سعفان ومحمود، ٢٠٠٧).

(ج) **الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة**:

وهو تدريب يعتمد على الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، بهدف التغلب على مشكلات تنطوي عليها عملية التصنيف والمتمثلة ب:

(١) تعمل بمثابة وصمة للطفل؛ مما يؤثر على مفهوم الذات لديه.

(٢) تقود إلى تعميمات خاطئة لأنه يوجد فروق كبيرة بين أفراد الفئة نفسها.

(٣) تلقي الضوء على العجز الموجود لدى الطفل، وتتجاهل القدرات الموجودة لديه.

(٤) تتجاهل الأثر البالغ من تفاعل الفرد مع البيئة والعلاقات الاجتماعية.

(٥) ليست ذات فائدة للمعلم فهي لا توضح الأهداف التربوية ولا تساعد على اتخاذ القرارات التربوية (يحيى، ٢٠٠٨).

مراحل تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

من أهم مراحل تدريب المعلمين أثناء الخدمة ما يلي:

(١) مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية: وتعني تحديد المهارات المطلوب إكسابها، أو تنميتها لدى المتدربين، وهي: طرق التدريس الحديثة، التفاعل الصفي، الإدارة الصفية، اختيار وتنظيم الأنشطة، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

(٢) مرحلة تصميم البرنامج التدريبي: وتتضمن ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية، وتحديد أساليب التدريب، وتحديد المواد التدريبية مثل أجهزة العرض، السبورة، الأقلام...الخ.

(٣) مرحلة تنفيذ البرنامج: يتم تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج، وكذلك مكان التدريب، والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج.

(٤) مرحلة تقييم البرنامج وفعاليته: وهي الإجراءات التي تقاس بها كفاءة وفعالية البرنامج بعد الانتهاء منه البرنامج (الصمادي، ٢٠٠٦).

معايير إعداد معلمي التربية الخاصة:

وضع مجلس التعليم الخاص بولاية ايلينوي (٢٠٠٩) مجموعة من المعايير التي ينبغي توافرها في الخريج من شعبة التربية الخاصة في جامعة ايلينوي الأمريكية وهي كالتالي:

(١) معلم التربية الخاصة يفهم ويطبق الأسس الفلسفية والتاريخية والقانوية لتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

(٢) معلم التربية الخاصة يطبق الأدوار والمسئوليات المهنية أثناء التعامل مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

(٣) يتقن المعلم أساليب التواصل والتعاون مع الزملاء والأسر والمهنيين بما يفيد تلاميذه فيما بعد.

(٤) يفهم المعلم خصائص واحتياجات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

(٥) يتقن المعلم إجراءات التقييم الرسمي وغير الرسمي.

(٦) يتقن المعلم إجراءات التخطيط الجيد وإدارة الصف.

(٧) تمكن المعلم من تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة السلوكيات السليمة وتنمية المهارات الاجتماعية اللازمة لهم للتعامل مع المجتمع الخارجي.

(٨) تمكن المعلم من تطبيق وتوظيف التكنولوجيا على النحو المسموح به من قبل الدولة واللوائح المدرسية.

(٩) يعزز معلم التربية الخاصة أداء الطالب الأكاديمي في جميع المجالات.
http://www.maine.gov/education/rulechanges.htm

تسهم المعايير المهنية للمعلمين في إيجاد مرجعية لتوصيف الأعمال التي يقوم بها المعلمون، وتقديم الدعم المهني لهم عبر مراحل عملهم من إجراءات وأدوار التي ينبغي على المعلمين معرفتها وتوظيفها. وفق المعايير المعتمدة، والتي يمكنها أن توفر أساسًا لطرق أكثر تنظيمًا في إدارة الأداء ومساعدة المعلمين في وضع أهداف ذات صلة بعملية التعلم، وتقييم المهنة من أجل تحديد أولويات التطوير في المستقبل.

ويذكر الشيدي (٢٠١٠) عدد من المعايير المهنية للمعلمين وهي:

(١) تقديم توقعات واضحة لأداء عناصر العملية التعليمية.

(٢) مساعدة عناصر العملية التعليمية في التخطيط لعملهم وتفحصه وتطويره، وكذلك في توجيه نموهم المهني ومراقبته وترقيته بغرض زيادة فعاليتهم في تعليم الطلاب.

(٣) توجيه جهود عناصر العملية التعليمية في تجويد تعليم الطلاب وتعلمهم.

(٤) تقديم أساس موضوعي في تعرف خبرات المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين.

(٥) مساعدة مراكز التدريب في التخطيط لبرامج تدريبية نوعية تعمل على تلبية احتياجات العناصر التعليمية التي تؤدي بدورها إلى توظيف جميع الإمكانات في الارتقاء بتعلم الطلاب.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة كل من شحاتة وسليمان ورضوان (٢٠١٤) التحقق من فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم، وتكونت العينة من (٢٨) من معلمي الصم بمنطقة عرعر من الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة؛ وأخرى تجريبية كل منهما (١٤) معلم. وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية من قبل الباحثين، توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم. واستمرارية فعاليته بعض فترة المتابعة.

فيما استهدفت دراسة نصر (٢٠١٣) تقديم قائمة بمعايير الجودة اللازمة لمعلمي العلوم للمعاقين سمعيًا في المرحلة الابتدائية. ولقد أعدت الباحثة الأدوات التالية: اختبار تحصيلي في الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس، وكذلك بطاقة ملاحظة لأداء مهارات تدريس العلوم لدى معلمي ذوي الإعاقة سمعيًا من المرحلة الابتدائية. وأيضًا البرنامج التدريبي الموديولي. وتكونت عينة الدراسة من عينة من معلمات العلوم للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية بمعهد الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. وأشارت النتائج أن متوسط درجات معلمات العلوم للتلاميذ ذوي الإعاقة سمعيًا من المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي أعلى من مثيلاتها في التطبيق القبلي في جميع مجالات الجوانب المعرفية.

أما دراسة أبو سيف (٢٠١٢) هدفت إلى تحديد أثر برنامج تدريبي مقترح في رفع مستوى معرفة مهارات تعديل السلوك لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وشارك في هذا البحث (٤١) معلمًا ومعلمة (١١ معلمًا، و٣٠ معلمة) يعملون في مجال التربية الخاصة. وقام الباحث بتطوير اختبار تعديل السلوك لقياس معرفة المعلمين بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، والذي يتكون من أربعين فقرة، وتم إعداد برنامج تدريبي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

بينما استهدفت دراسة أحمد (٢٠١٢) التعرف على أثر برنامج تدريبي للمعلمين قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث الأدوات التالية: بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الفعال، وبرنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، واختبار التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة معلمي التربية الخاصة وعددهم (٢٠) معلم ومعلمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (١٠) معلم ومعلمة، والأخرى ضابطة قوامها (١٠) معلم ومعلمة، ومجموعة من الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية وعددهم (١٤) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة بدء الحصة ولمهارة تقويم المعلمين ولاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

في حين استهدفت دراسة القمش (٢٠١٢) إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمًا معلمة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وصمم الباحث أداة قياس على شكل دليل ملاحظة تكونت من (٣٥) كفاية. ولغايات إعداد هذا البرنامج فقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي عينة الدراسة في مجال أساليب التدريس الفعالة، حيث تبين أن أكثر الأساليب التدريسية التي يتقنها المعلمون ويحتاجون للتدرب عليها مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها لأفراد عينة الدراسة هي: أسلوب التلقين، ثم تلاه أسلوب تحليل المهمة، تلاه أسلوب النمذجة، ثم أسلوب التشكيل والذي جاء بالمرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي مقارنة بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي.

أما دراسة الغزو (٢٠١١) فقد هدفت إلى معرفة مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة لمعايير عالمية. ولتحقيق الغرض من الدراسة تم بناء استبانة تشتمل على أربعة أبعاد هي: المسؤوليات التعليمية، والعلاقة مع فريق العمل، والدفاع عن الحقوق، وأخيرًا النمو المهني. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة في مجال التربية الخاصة.وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على البعد الرابع من المقياس لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تزيد خبرتهم عن (١٠) سنوات.

ولتقييم كفايات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية قام عبيدات (٢٠١٠) بدراسة على عينة تكونت عينة الدراسة من (٩٥) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في مدينة جدة السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث معايير الممارسة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المعتمدة من مجلس الأطفال العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث صيغت بعد ترجمتها واستخراج دلالات صدق مناسبة لها على شكل مقياسين الأول: يقيس درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي التلاميذ

ذوي الإعاقة العقلية، والثاني: يقيس درجة امتلاكهم لهذه المعايير. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لأهمية الكفايات كان مرتفعا على جميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما وجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في إدراك مستوى أهمية الكفايات على الأبعاد التالية: (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي، التقييم، والدرجة الكلية) ولصالح المعلمين الذين يحملون درجة اختصاص في التربية الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين يحملون درجة علمية عامة. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة في تقدير أهمية الكفايات تعود للجنس، أو عدد سنوات الخبرة، وفيما يتعلق بمقياس الامتلاك فقد أظهرت النتائج وجود درجة امتلاك كلية متوسطة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على المقياس، وقد أوضحت النتائج وجود فروقا بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية تعود لمتغير المؤهل العلمي على الأبعاد التالية: (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي، التقييم) ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص في التربية الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين يحملون درجة علمية عامة، كما بينت نتائج الدراسة فروقا لصالح متغير الخبرة الطويلة على الأبعاد التالية: (بيئة التعلم، والاستراتيجيات)، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقًا في درجة الامتلاك تعود إلى متغير الجنس.

أما دراسة بخش (٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ومواكبته لمتغيرات عصره وذلك في ضوء احتياجاتهم على خلفية من الخبرات العالمية في هذا المجال بالدول المتقدمة، ووضع بعض المقترحات في هذا المجال، كما يدركها المتدربون من معلمي التربية الخاصة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مع إجراء دراسة ميدانية تتضمن تطبيق استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على عينة ممثلة من معلمي التربية الخاصة قوامها (١٦٠) معلمًا ومعلمة في المملكة للتعرف على احتياجاتهم وإمكانية الاستفادة من الخبرات العالمية في تطويرها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك عددًا كبيرًا من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، وجاءت تلك النقاط في المراتب المتقدمة لاستجابات أفراد العينة؛ إلا أن هناك بعض جوانب الضعف والسلبية في تلك البرامج منها ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي

التربية الخاصة بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقة، وعدم وضع أولوية لأهداف تدريب المعلمين وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الإعاقات. وعدم مشاركة آراء معلمي التربية الخاصة، أو أولياء الأمور في تصميم محتوى التدريب.

فيما استهدفت دراسة كل من ارين وهالبورك وسانسبيري وسوالو (Erin, Halbork, Sanspree and Swallo, 2009) التعرف على معايير الإعداد المهني للمعلمين للحصول على شهادة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمًا أمريكيًا التحقوا ببرنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة، و(٢٠٠) معلم يدرسون في الجامعات. واستخدم في الدراسة استبانة لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتضمين مناهج البكالوريوس والدكتوراه معايير التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، وتدريب المعلمين على مختلف الأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية؛ مثل: أجهزة برايل، وحواسيب للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى إكساب المعلمين مهارات الكشف عن المستوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من أجل إعداد خطط تدريسية مناسبة لهم.

بينما استهدفت دراسة كل من جاي، وجنق، وجونق (Gae, Jung amd Jong, 2008) تقييم كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية طبقًا للمعايير الدولية (CEC)، استخدموا فيها استبانة لجمع المعلومات عن معلمي ذوي الإعاقة البصرية في كوريا الجنوبية، وتوصلت الدراسة إلى أن كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية طبقًا للمعايير الدولية، كانت في بعد استراتيجيات التدريس أعلى شيء، أما بالنسبة لبعد الأسس فكانت النتائج متدنية بالنسبة لجميع الأبعاد، كما أنها بينت أنه لا يوجد علاقة بين خلفيات المعلمين التربوية وممارساتهم، كما أنه كان هناك اختلاف مهم في ١٪ في الاتصال، والممارسات الأخلاقية والمهنية، والتعاون بين معلمي ذوي الإعاقة البصرية في رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية.

أما دراسة ايستربروك (Easterbrooks, 2008) أشارت إلى أن هناك كفاءات ومعارف ومهارات لمعلمي ذوي الإعاقات يجب أن يكتسبوها لتكون قاعدة مهمة لتدريس الذين يعانون من الإعاقات المختلفة بما فيها فئات الصم، أو ضعاف السمع واضطرابات التواصل الفصلية وغيرها.

كما أكدت دراسة كل من بوتني و ايستربروك (Putney, and Easterbrooks, 2008) على وضع معايير أولية ومتقدمة من المعارف والمهارات لمعلمي ذوي الإعاقة وتوفير التوجيه اللازم لإدارات التعليم بكل الدول والعمل على دعمها، وإعادة تقييم برامج إعداد المعلمين في ضوء المعايير العالمية لرعاية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات الخاصة بإعداد معلمي التربية الخاصة والبرامج التدريبية والمهنية نجدها تقتصر على الجوانب المعرفية، أو الأدائية، ولا تتناول إعداد المعلم من حيث الكفايات المهنية، والتي تعد من الجوانب التي لا تقل أهمية عن غيرها. ولقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، وخطوات بناء البرنامج التدريبي لإعداد معلم التربية الخاصة، وأيضًا اختيار الأسلوب الإحصائي.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري، يمكن صياغة الفروض التالية كإجابات متوقعة على التساؤلات التي أثيرت في مشكلة البحث وهي على النحو التالي:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وبعد مرور شهرين من توقف التطبيق.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي المنهج التجريبي، والذي يتضمن مجموعتين هما: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق أداة البحث على المجموعتين قبل البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثان للتدريب على: طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وبعد تدريب الباحثان للمعلمين (تم تدريب الباحث الأول للمعلمين على طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، أما الباحث الثاني درب المعلمين على طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة)، ثم أعيد تطبيق أداة البحث بعد شهرين من البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم تطبيقها بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (القياس التتبعي).

وتم حساب الفروق بين المجموعات وتفسير ذلك في ضوء كلاً من:

(١) الدلالة الإحصائية.

(٢) مستوى الدلالة الإحصائية.

(٣) اتفاق، أو عدم اتفاق النتائج مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة.

(٤) اتفاق النتائج، أو عدم اتفاقها مع الإطار النظري ونظريات علم النفس.

ثانيًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٤) معلمًا ومعلمة لفئات العاديين، هم عبارة عن (١٢) مشاركًا بالبرنامج التدريبي المتكامل في إعداد معلم التربية الخاصة بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الكويت غير مؤهلين بالتربية الخاصة ويرغبون في تحويل المسار إلى العمل مع فئات ذوي الإعاقة، و(١٢) معلمًا ومعلمة من مدرسة الكويت الأهلية ببرنامج ذوي الإعاقة.

وفيما يلي عرضًا للنتائج التي توضح التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث أدائهم على مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني وويلكوكسون ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب الدرجات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة (السن والخبرة)

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الرتب	معامل مان ويتني U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z ودلالتها
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٢,٨٣ ١٢,١٧	٦٨,٠٠	١٤٦,٠٠	٠,٢٣٢ غير دالة
طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٢,٩٢ ١٢,٠٨	٦٧,٠٠	١٤٥,٠٠	٠,٢٩٩ غير دالة
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٢,٤٦ ١٢,٥٤	٧١,٥٠	١٤٩,٥٠	٠,٠٣١ غير دالة
الدرجة الكلية للأبعاد	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٣,١٣ ١١,٨٨	٦٤,٥٠	١٤٢,٥٠	٠,٤٣٥ غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مقياس إعداد معلم التربية الخاصة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك في الأبعاد المتعلقة بطرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة و طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وأيضًا الدرجة الكلية، وذلك في القياس القبلي؛ مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث أدائهم على مقياس إعداد معلم التربية الخاصة.

ثالثًا: أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث على الأدوات الآتية:

(١) مقياس إعداد معلم التربية الخاصة. إعداد / الباحثان

(٢) البرنامج التدريبي المتكامل في إعداد معلم التربية الخاصة. إعداد / الباحثان

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

(١) مقياس إعداد معلم التربية الخاصة.

تم استقراء الإطار النظري، وأدبيات البحث التربوي، والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث الحالية، والاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة بها، وما تم استخلاصه من معلومات حول هذا الموضوع، وذلك لبناء مقياس إعداد معلم التربية الخاصة، وهو يتكون من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاث محاور رئيسة هي:

أولاً: طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، ويتكون من (٢٢) عبارات.

ثانيًا: طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، ويتكون من (٧) عبارة.

ثالثًا: تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، ويتكون من (٧) عبارة.

ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة هي:

أوافق تمامًا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
٥	٤	٣	٢	١

الخصائص السيكومترية لمقياس إعداد معلم التربية الخاصة:

للتحقق من صلاحية المقياس ودقته في مقياس تقدير الذات لدى المعلمين تم اتخاذ الخطوات والإجراءات الخاصة بالتحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

أ ـ صدق المحكمين:

عرضت أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٨) من أساتذة الجامعات تخصص تربية خاصة، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في سلامة كل عبارة من عبارات المقياس ومدى ملاءمته للغرض الموضوع من أجله، وإجراء تعديل بالحذف، أو الإضافة للعبارات التي تحتاج إلى ذلك، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم حذف بعد العبارات من المقياس، وتعديل وإضافة وإعادة صياغة لعبارات أخرى، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس بعد التعديل (٣٦) عبارة، موزعة على ثلاث محاور رئيسة.

ب ـ الاتساق الداخلي:

معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت معاملات الارتباط كتالي حيث قامت الباحثان بتقنين المقياس على عينة التقنين وقوامها (٣٠) معلم ومعلمة، ويوضح ذلك الجدول التالي: البعد الأول: طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وقيمته(٠,٩٦٨)، البعد الثاني: طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وقيمته (٠,٩٢٨)، البعد الثالث: تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وقيمته (٠,٩٣٩)، وهي جميعًا معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يؤكد صدقها.

ج ـ معامل الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (ن= ٣٠)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن= ٣٠)

الأبعاد	ألفا كرونباخ
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠,٩٠
طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠,٩٣
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠,٩٢
الدرجة الكلية للأبعاد	٠,٩٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لجميع أبعاد أداة البحث والأداة ككل مرتفعة، وهي مقبولة لأغراض التطبيق.

ملخص جلسات البرنامج التدريبي لإعداد معلم التربية الخاصة:

جدول (٣)

جلسات البرنامج التدريبي لإعداد معلم التربية الخاصة

الوحدات	الهدف	عدد الجلسات	الزمن	الفنيات المستخدمة والأنشطة	النتائج المتوقعة
الوحدة الأولى: التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	❖ تعريف المجموعة التجريبية على: — الطرق الإجرائية لتشخيص الإعاقات البسيطة والمتوسطة. — أسباب وأعراض وسمات الإعاقات البسيطة والمتوسطة. — الخصائص النفسية والاجتماعية والسلوكية للإعاقات البسيطة والمتوسطة. — مستويات الدعم والمساندة لكل إعاقة من الإعاقات البسيطة والمتوسطة.	٦ جلسات	٣ ساعات لكل جلسة	المحاضرة والمناقشة النمذجة لعب الدور التعزيز حل المشكلات الواجبات المنزلية	يصبح لديهم القدرة على تمييز الأطفال ذوي الإعاقة كل حسب إعاقته.
الوحدة الثانية: طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	❖ تعريف المجموعة التجريبية على: — طرائق وأساليب التدريس الحديثة المستخدمة مع ذوي الإعاقة. — برامج وأساليب رعاية ذوي الإعاقة. — الوسائل التقنية لمساندة ذوي الإعاقة.	٧ جلسات	٣ ساعات لكل جلسة	المحاضرة والمناقشة النمذجة لعب الدور التعزيز حل المشكلات الواجبات المنزلية	يصبح لديهم القدرة على تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وكذلك الخطط التعليمية الفردية وتفعيلها داخل الصف وخارجة.

الوحدات	الهدف	عدد الجلسات	الزمن	الفنيات المستخدمة والأنشطة	النتائج المتوقعة
الوحدة الثالثة: تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	❖ تعريف المجموعة التجريبية على: — وسائل التفاعل في البيئة الصفية. — الممارسة السلوكية من خلال لعب الأدوار التغذية الراجعة للمتعلم. — البيئة الداعمة للسلوك الصحيح. — فنيات تعديل السلوك. ❖ تدريب المجموعة التجريبية على: - تصميم خطة تعديل السلوك. - تنفيذ البرنامج العلاجي السلوكي.	٧ جلسات	٣ ساعات لكل جلسة	المحاضرة والمناقشة النمذجة لعب الدور التعزيز حل المشكلات الواجبات المنزلية	يصبح لديهم القدرة على كيفية تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

للتحقق من صحة الفروض قام الباحثان باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (Statistical Package for social Sciences) (SPSS)، حيث استخدما المعالجات الإحصائية التالية: معامل الارتباط لبيرسون(Pearson، اختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، واختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي، وأيضًا في القياسيين البعدي والتتبعي. ولقياس قوة تأثير المعالجات للوصول إلى تحديد حجم تأثير المتغير المستقل كميًا باستخدام مربع إيتا. وتُفسر قوة التأثير بالاعتماد على القاعدة التي اقترحها كوهين (1977)Cohen وذكرها أبو حطب وآمال صادق(١٩٩١) كما يلي:التأثير الذي يفسر حوالي ١٪ من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل. ٠التأثير الذي يفسر حوالي ٦٪ من التباين الكلي يعد تأثيرًا متوسطًا ٠التأثير الذي يفسر حوالي ١٥ ٪ فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيرًا كبيرًا.

نتائج البحث ومناقشتها:

حيث يتم عرض ما توصلت إليه البحث الحالي من نتائج إضافة إلى مناقشتها وربطها بما تم عرضه مسبقًا من دراسات سابقة ذات صلة وإطار نظري.

نتائج الفرض الأول ومناقشته:

وينص على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وذلك عن طريق اختبار مان ويتني وويلكوكسون، كما يوضحه جدول (٤)

جدول (٤)

نتائج اختبار مان ويتني وويلكوكسون ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب الدرجات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الرتب	معامل مان ويتني U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z ودلالتها
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية	١٢	١٨,٥٠	.٠٠٠	٧٨,٠٠	٤,١٦ دال عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٢	٦,٥٠			
طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية	١٢	١٨,٥٠	٤,٠٠٠	٧٨,٠٠	٤,١٧ دال عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٢	٦,٥٠			
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية	١٢	١٨,١٧	.٠٠٠	٨٢,٠٠	٣,٩٤ دال عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٢	٦,٨٣			
الدرجة الكلية للأبعاد	تجريبية	١٢	١٨,٥٠	.٠٠٠	٧٨,٠٠	٤,١٦ دال عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٢	٦,٥٠			

ويتضح من الجدول (٤) أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي وذلك في الأبعاد المتعلقة بكل من طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة إضافة للفروق بالدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠١. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من أبو سيف (٢٠١٢)، والقمش (٢٠١٢)، فيما يتعلق باكتساب المعلمين لأساليب وطرق تدريس ذوي الإعاقة؛ مما يبين أهمية تدريب المعلمين الذين يتعاملون مع المتعلمين ذوي الإعاقة، بهدف إكسابه كفايات تمكنه من مواجهة الاحتياجات التربوية والتعليمية والنفسية للطفل ذوي الإعاقة، وتمكنه من أداء مهامه في ظل تبني إستراتيجية الدمج.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

وينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وهذه الفروق لصالح القياس البعدي ».

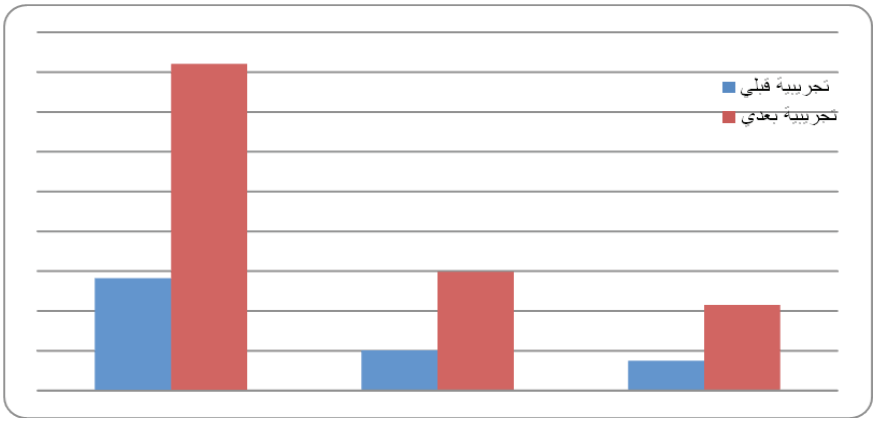
وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك عن طريق اختبار ويلكوكسون، كما يوضحه جدول (٥)

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب الدرجات للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

الأبعاد	نوع القياس	متوسط الرتب	اتجاه القياس	العدد	قيمة Z ودلالتها
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	قبلي بعدي	.٠٠ ٦,٥٠	– + =	٠ ١٢ ٠	٣,٠٦ دال عند مستوى ٠,٠٢
طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	قبلي بعدي	.٠٠ ٦,٥٠	– + =	٠ ١٢ ٠	٣,٠٦ دال عند مستوى ٠,٠٢
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	قبلي بعدي	.٠٠ ٦,٥٠	– + =	٠ ١٢ ٠	٣,٠٨ دال عند مستوى ٠,٠٢
الدرجة الكلية للأبعاد	قبلي بعدي	.٠٠ ٦,٥٠	– + =	٠ ١٢ ٠	٣,٠٦ دال عند مستوى ٠,٠٢

كما قام الباحثان من خلال التمثيل البياني بمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ويتضح ذلك في الشكل (١)



شكل (١)

تمثيل بياني يوضح الفروق بين متوسطي درجات أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

ويتضح من الجدول (٥) والتمثيل البياني (١) أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وهذه الفروق لصالح القياس البعدي وذلك في الأبعاد المتعلقة بكل من طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة إضافة للفروق بالدرجة الكلية والتي كانت عند مستوى دلالة ٠,٠٢. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة كل من شحاته وآخرون (٢٠١٤)، ونصر (٢٠١٣)، وأبوسيف (٢٠١٢)، وأحمد (٢٠١٢). حول فعالية الأثر البعدي للبرامج التدريبية وبيان أثرها على المعلمين وتوظيفها عمليًا وانعكاس أثرها على الطلبة من ذوي الإعاقات. وهذا ما يجب أن تسمو إليه البرامج التدريبية المتبلورة في تحسين وتطوير العملية التعليمية بمدارس ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تدريب المعلمين بطرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وكذلك طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وأيضًا تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة، وبالتالي رفع جودة التعليم بمدارس ذوي الإعاقة.

جدول (٦)

يوضح قيمة Z وايتا تربيع وحجم تأثير متغير البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة باستخدام مربع إيتا (η^2)

الأبعاد	ايتا تربيع (η^2)	حجم التأثير
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	.٧٠٤	كبير
طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	.٩٢٠	كبير
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	.٧٤٠	كبير
الدرجة الكلية للأبعاد	.٨٦٥	كبير

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل) البرنامج التدريبي (في إعداد معلم التربية الخاصة (المتغير التابع)، استخدم الباحثان مربع إيتا (η^2) وقد اتضح أن حجم التأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

وينص على أنه « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وبعد مرور شهرين من توقف التطبيق ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وذلك عن طريق اختبار ويلكوكسون، كما يوضحه جدول (٧)

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

الأبعاد	نوع القياس	متوسط الرتب	اتجاه القياس	العدد	قيمة Z ودلالتها
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	بعدي تتبعي	٥,٥٠ ٠٠.	- + =	١٠ ٠ ٢	٢,٨٣ دال عند مستوى ٠,٠١
طرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	بعدي تتبعي	٥,٣٣ ٢,٠٠	- + =	٦ ٢ ٤	١,٩٨ دال عند مستوى ٠,٠٥
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	بعدي تتبعي	٠٠. ٥,٠٠	- + =	٠ ٩ ٣	٢,٧٥ دال عند مستوى ٠,٠١
الدرجة الكلية للأبعاد	بعدي تتبعي	٧,٣١ ٢,٥٠	- + =	٨ ٣ ١	٢,٢٨ دال عند مستوى ٠,٠٢

ويتضح من الجدول (٧) أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وبعد مرور شهرين من توقف التطبيق لصالح القياس البعدي، وذلك في الأبعاد المتعلقة بكل من طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، إضافة للفروق الدالة بالدرجة الكلية والتي كانت عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١، ٠,٠٢) بالترتيب، كما تبين أنه فيما يتعلق ببعد تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة كان لصالح القياس التتبعي عند مستوى دلالة ٠,٠١ ". حيث تحسن أداء المعلمين في ضبط سلوك المتعلمين من ذوي الإعاقة نتيجة تطبيق ما تم اكتسابه من فنيات تعديل السلوك أثناء جلسات البرنامج التدريبي، وذلك بعد الانتهاء من البرنامج. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة شحاتة وآخرون (٢٠١٤) والتي أشارت إلى استمرارية فعالية البرنامج أثناء فترة المتابعة.

توصيات البحث:

(١) تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة.

(٢) عقد المزيد من الدورات التدريبية الهادفة والمنظمة لمعلمي التربية الخاصة لتلبية احتياجاتهم التدريبية.

(٣) الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة.

(٤) وضع معايير لضبط الجودة وتقويم الأداء لمعلمي التربية الخاصة.

(٥) إعداد مدربين متخصصين في تدريب معلمي التربية الخاصة في ضوء جودة البرامج التدريبية.

(٦) إلزام المعلمين الذين يعملون مع فئات ذوي الإعاقة وليس لديهم تخصص تربية خاصة بكافة تخصصاتهم بالحصول على دبلومات متخصصة في الدراسات العليا تخصص تربية خاصة بمساراتها المختلفة لرفع مستواهم الأكاديمي والمهني في مجال التربية الخاصة.

المراجع

إبراهيم، أحمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

أبو سيف، حسام أحمد (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لرفع مستوى معرفة مهارات تعديل السلوك لدى معلمي ومعلمات الأطفال المعاقين عقليًا. **مجلة علم النفس**، مصر، (٩٤-٩٥)، ١٢٠- ١٢٩.

أحمد، شعبان عبد العظيم (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى معلمي التربية الخاصة وأثره على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ١٨ (١)، ٣٨٨ -.٤٣٨

أخضر، فوزية محمد (٢٠١٤/ ٣١ — ٣٠ مارس). الفئات الحائرة في غياب مدارس المستقبل الشاملة. **مؤتمر التربية الأول للتعليم النوعي" ممارسات وحلول "**، وزارة التربية بدولة الكويت.

بخش، أميرة طه (٢٠٠٩). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. **المجلة التربية**، جامعة الكويت، ٢٣ (٩٠)، ١٢٥- ١٧٨.

الخطيب، أحمد، و الخطيب، رداح (٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي (٢٠٠٩). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.

السباعي، خديجة (٢٠٠٤/ ٢١ — ٢٢ يوليو). الكفايات اللازمة للمعلم في ظل رعاية ودمج ذوي الإعاقات في مدارس العاديين. **المؤتمر العلمي السادس عشر « تكوين المعلم»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس.

سعفان، محمد أحمد؛ و محمود، سعيد طه (٢٠٠٧). **المعلم: إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي** (ط ٢). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سليم، محمد (٢٠٠٢). أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين نظرية النظرية والممارسة. **مجلة البحث العلمي**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، (١)، ٣٤ -٦٧.

سليمان، منى محمد محمد (٢٠٠٨/ ١٦ - ١٧ يوليو). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي الإعاقة السمعية في مصر. **المؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي الإعاقات: رصد الواقع واستشراف المستقبل)**، مصر.

السيد، عائشة أحمد محمد (٢٠٠٨). برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم بمدارس المعاقين سمعيًا في المرحلة الإعدادية المهنية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

شحاتة، سمير السيد، وسليمان، محمد سيد، و رضوان، محمد محفوظ محمد)٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر ، ١ (٣)، ١٦٧ – ١٤٢.

شحاتة، كرم لويز (٢٠٠٢). إستراتيجية مقترحة لإكساب طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بعض الكفايات التدريسية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ١٨ (١)، ٣٠ – ٦١.

الشيدي، محمد بن خلفان (٢٠١٠/ ٥ – ٧ يناير). تجربة سلطنة عمان في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العام.**ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الجودة الشاملة في التعليم العام**، وزارة التربية بدولة الكويت.

الصمادي، أسامة (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان للدراسات العليا.

عبد المعطي، حسن مصطفى؛ و أبو قلة، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). متطلبات استخدام نظام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة – دراسة استطلاعية. **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٦٩، ١١- ٨٢.

عبيدات، يحيى (٢٠١٠/١١ – ١٣ إبريل). تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية. **مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة " برامج و نماذج وتجارب ميدانية"**، كلية التربية- جامعة الكويت.

عطا الله، صلاح الدين فرح (٢٠٠٩). البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها بتوافقهم المهني. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العوم الإنسانية والإدارية)**، ١٠(٢)، ١٧٣- ٢١٣.

الغزو، عماد محمد (٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال ذوي الإعاقة: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، (١١٣)، ٣٩ - ٦٠.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية** - جامعة الملك سعود، ٢٤ (٣)، ٨٧٣- ٩٠٥.

الكنيسي، أمينة إسماعيل علي (٢٠٠٢). دراسة تقويمية للدراسات العليا في مجال التربية الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية تربية بنها، جامعة الزقازيق.

اللقاني، أحمد ؛ الجمل، علي (١٤١٦ هـ). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: دار عالم الكتب.

متولي، علاء الدين (٢٠٠٤/ ٢١ – ٢٢ يوليو). تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. **المؤتمر العلمي السادس عشر « تكوين المعلم»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس.

المحارب، خالد عبد العزيز (٢٠١٠/١١ – ١٣ إبريل). تعريف الإعاقات البسيطة والمتوسطة: اتفاق أم اختلاف. **مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة " برامج و نماذج وتجارب ميدانية**، كلية التربية- جامعة الكويت.

نصر، ريحاب أحمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيًا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة. مجلة التربية العملية. **مجلة التربية العلمية**، مصر، ١٦ (٤)، ١ - ٥١.

نصر، نوال (٢٠٠١). ملامح إستراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة دراسة تحليلية. **مجلة مستقبل التربية العربية**. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ٢١ (٧)، ٣٢-٦٧.

يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٨/ ١٨-١٩ نوفمبر). برامج تكوين معلمي التربية الخاصة، **الملتقى الدولي الخامس**، معلم ذوي الإعاقات في القرن الواحد والعشرين/ جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

يحيى، خولة أحمد (١١/٢٠١٠ – ١٣ إبريل). خصائص المعلم الكفء لتدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة. **مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة " برامج ونماذج وتجارب ميدانية"**، كلية التربية- جامعة الكويت.

Allison, Mary (1998). Professional standards for special education teachers. university of connecticut, (UMI No: 9906693).

CEC Standards for all Beginning Special Education Teachers of Early Childhood (2003). Available in web at from.http://www.decsped.org, Retrieved 9 ,October,2014.

Easterbrooks, Susan R.,(2008). Knowledge and skills for teachers of individuals who are deaf or hard of hearing initial set revalidation. *Journal Articles*, *Reports Descriptive Communication Disorders Quarterly*, 30 (1), 12 – 36.

Erin, J., Holbrook, C, Sanpree, M & Swallo, R. (2009). Professional preparation and certification of teachers of students with visual impairments. Paper submitted to quality services Conference in California State University at Los Angeles.

Gae, L., Jung, K. & Jong, K. (2008). The assessment of professional standard Competence of teachers of students with visual impairments. *The Journal of Special Education*,23 (2), 33 – 46.

Martin P. (2003). Galecontent mental retardation-4. Retrieved 9,May,2014, from.www.healthline.com Web site: healthline.

Putney, L.& Easterbrooks, S. (2008). Development of initial and advanced standards of initial and advanced standards of knowledge and skills for teachers of children who are deaf or hard of hearing. *Journal Articles, Reports – Descriptive Communication Disorders Quarterly*, 30 (1), 5 – 11.

Special Education Standards EC-12 (2009).Available in web at:http:// www.maine.gov/education/rulechanges.htm. Retrieved 5 , July,2014,

The Council for Exceptional Children (CEC). (2003). What Every Special Educator Must Know, Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educators, fifth edition, U.S.A.

Tien, L., Roth,v. & kam pmerier, J.A. (2002). Implementation of a Peer-led team Learning instructional Approach. In: An under graduate organic chemistry course. *Journal If Research science Teaching*, (39), 606 – 632.

UNESCO (1983). *Terminology of special education revised*. UNESCO, Paris, pp. 13.