الكفايات والحاجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطء التعلم فى صفوف التعليم العام فى دولة الكويت

د . محمد سعود العجمي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة – كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د .صالح هادي العنزي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة – كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د . سلامة عجاج العنزي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة – كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

ملخص البحث

هدف البحث معرفة مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطئ التعلم في صفوف التعليم العام من وجهة نظرهم في دولة الكويت كما يسعى البحث إلى الكشف عن الحاجات التدريبية للمعلمين للتعامل بفعالية مع الطلبة على اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم تم تطوير مقياس الكفايات التعليمية والحاجات التدريبية للمعلمين كوسيلة أساسية لجمع البيانات على عينة مكونة من (٣٠٠) معلمًا لطلبة بطئ التعلم في المدارس الحكومية والخاصة بدولة الكويت. أظهرت نتائج البحث بشكل عام أن الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم من وجهة نظرهم جاءت في المستوى المتوسط، وأظهرت النتائج أن الأبعاد جميعها جاءت في المستوى المتوسّط، وجاء في الرّتبة الأولى بعد عملية التدريس، وجاء في الرّتبة الأخيرة بعد إدارة الصف إدارة سلوك الأفراد.

الكلمات المفتاحية: الدمج - بطئ التعلم - الكفايات التعليمية - الحاجات التدريبية.

Competencies and training needs for teachers based on teaching students with slow learning in regular classes in the State of Kuwait.

Abstract

The study aimed to know the level of educational competencies for teachers based on teaching students with slow learning in regular classes from their point of view in the State of Kuwait. The study also seeks to reveal the training needs of teachers to deal effectively with students of different abilities and capabilities. The scale of educational competencies and training needs of teachers was developed as a basic means of data collection on a sample of 300 teachers for slow-learning students in public and private schools in the State of Kuwait. The results of the study generally showed that the educational competencies that ordinary teachers possess to deal with students with slow learning from their point of view came at the intermediate level, and the results showed that all dimensions came at the intermediate level, and came at the first level the teaching process, and came in the last rank management Classroom behavior management for individuals.

key words:

Inclusion - slow learning - educational competencies - training needs.

مقدمة البحث:

يُعد المعلم ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية؛ بل هو عصب العملية التربوية وحجر الزاوية فيها ومحورها الأساسي والعنصر الفاعل في أية عملية تربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية، يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد فهو المؤثر في تحقيق النتاجات التعليمية، والمحفز لتعلم الطلبة على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.

وحيث أن التوّجه الحديث في الدمج يؤكد على تقديم الخدمات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة في صف التعليم العام، فإن ذلك أدى إلى وضع مسؤوليات جديدة على كاهل المعلمين بالتعليم العام، إذ أصبح مطلوبًا منهم تلبية الاحتياجات التربوية الخاصة لهؤلاء الطلبة. ورغم أن هؤلاء المعلمين معدّين إعدادًا جيدًا لتولي مهام تعليم الطلبة غير ذوي الإعاقة؛ إلا أنهم يواجهون صعوبات عديدة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك لأن برامج الإعداد التي خضعوا لها لم تتناول تلك الجوانب. وعليه، فإنهم يواجهون مشكلات عدة في تعليمهم (الزبون، ٢٠١٣).

ويشير مصطلح الدمج إلى تحقيق المساواة والمشاركة وإتاحة الفرص لذوي الإعاقة أسوة بأقرانهم في المجتمع، وإزالة أي مظهر من مظاهر التمييز تجاههم والابتعاد عن أشكال الخدمات المنعزلة تحت دعوى خصوصية حالة أولئك الأفراد، كما أنه يعترف بالصعوبات التي يواجهها الأشخاص ذوي الإعاقة، لكنه في الوقت ذاته يطالب بإعطائهم الفرص ومساواتهم في الحقوق وجعل الظروف المحيطة بهم عادية، وعدم معاملتهم بأي شكل من أشكال التحيز وكأنهم جزء خاص من المجتمع (Friend,2005).

ولكون فئة بطئ التعلم أحد أكبر فئات التربية الخاصة من حيث العدد ونسبة الانتشار؛ ولأن تلك الحالات تعد من الحالات الأبسط مقارنة ببقية الإعاقات، فإنه من المتوقع أن يتلقى هؤلاء الطلبة تعليمهم في صفوف التعليم العام، وهو أمر منسجم مع التوجه العالمي نحو الدمج، لكن من الملاحظ أن معلميهم بالتعليم العام قد لا تتوافر لديهم الكفايات والمهارات اللازمة لتدريسهم، لذا فإن البحث الحالي تسعى لمعرفة مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين بالتعليم العام عند تعليم الطلبة ذوي بطئ التعلم في صفوف الدمج وتحديد الحاجات التدريبية لهم في ضوء ذلك.

من هنا فإن البحث الحالي تسلط الضوء على مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطئ التعلم في صفوف التعليم العام من وجهة نظرهم على اعتبار أن فئة بطيئي التعلم هي أكثر فئات التربية الخاصة المدمجة في صفوف التعليم العام في دولة الكويت تحديدا، كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن الحاجات التدريبية للمعلمين للتعامل بفعالية مع الطلبة على اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم.

مشكلة البحث:

في ظل التوجهات الحديثة للتربية الخاصة والتي تنادي بالدمج وانسجامًا مع تحقيق وتطبيق فلسفة الدمج على أرض الواقع، أصبحت المدارس تستقبل حالات عدة من ذوي الإعاقة، ومن أبرزهم الطلبة ذوي بطئ التعلم في صفوف التعليم العام، ويلاحظ أن بعض المعلمين بالتعليم العام يفتقرون للمهارات والكفايات اللازمة لتعليم هؤلاء الطلبة في صفوف التعليم العام، وبالرغم من محاولات تدريبهم، إلا أن البرامج التدريبية التي تقدم لهم غالبًا ما تقتصر على موضوعات جاهزة ولا تلبي الحاجات التدريبية الحقيقية للمعلمين، وبالتالي فإن هذه الدراسة تسعى للوقوف على مستوى الكفايات اللازمة لتعليم الطلبة ذوي بطئ التعلم في صفوف الدمج، وحصر احتياجاتهم التدريبية الحقيقية بهدف زيادة فاعليتهم في تلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي بطئ التعلم الملتحقين بصفوف التعليم العام، وبالتحديد فإن هذا البحث تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما مستوى الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم؟

(٢) ما هي الحاجات التدريبية اللازمة للمعلمين بالتعليم العام للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التحقق مما يلي:

(١) التعرف على مستوى الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم.

(٢) تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بالتعليم العام القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطئ التعلم.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من محاولتها التعرف على مستوى الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم. وهي الخطوة الأولى لتحديد الاحتياجات التدريبية الضرورية لهؤلاء المعلمين، ويتوقع أن يستفيد من هذه البيانات مديري المدارس القائمين على التدريب في إدارة التدريب والتطوير في وزارة التربية وذلك للتخطيط للبرامج التدريبية بطريقة علمية ومبنية على بيانات واقعية.

مفاهيم البحث الإجرائية:

(١) **التعليم الدامج** : يعرف إجرائيا بأنه: « هو التعليم الذي يتضمن إتاحة الفرصة لتقدم برامجه التربوية للطلبة المشخصين رسميًا بفئة بطئ التعلم ضمن إطار صفوف التعليم العام ومع الأقران غير ذوي الإعاقة، وفقا لأساليب ووسائل دراسية تعليمية خاصة، يشرف على تقديمها معلم متخصص إلى جانب معلم التعليم العام «.

(٢) **الكفايات التعليمية**: تعرف إجرائيا بأنها: «تلك القدرات التي يمتلكها معلم التعليم العام وتؤهله للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم».

(٣) **الحاجات التدريبية** : تعرف إجرائيا بأنها: « هي تلك المعارف والاتجاهات والمهارات معلم التعليم العام والتي يتطلبها العمل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم المدمجين في صفوف التعليم العام».

(٤) **بطئ التعلم**: يعرفون إجرائيا بأنهم: «الطلبة الذين تم تشخيصهم من قبل جهة مختصة على أنهم يعانون من بطئ التعلم ويتلقون تعليمهم الأكاديمي مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة».

محددات البحث:

المحددات المنهجية: تم الاعتماد على المنهج الوصفي.

المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات هذا البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠م.

المحددات المكانية والبشرية: تم تطبيق هذا البحث على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية (فصول الدمج) والخاصة في دولة الكويت.

الإطار النظري:

الحاجات التدريبية هي الاتجاهات والمهارات والقدرات التي يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها و إنها تمثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم وهي عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغييرات التنظيمية، أو التكنولوجية، أو الإنسانية، أو بسبب الترقيات والتنقلات والتوسعات، وعمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمراً لمواجهتها وهي توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل، وهي بوجه عام أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

وبما أن المهمة الأساسية للتدريب هي توفير برامج لتنمية الموارد البشرية، وضمان تقديم هذه البرامج في الوقت المناسب لذا يجب أن يتم تخطيط وتنفيذ العديد من الأنشطة المهمة ضمن عمليات التدريب والتطوير. ومن أهم هذه الأنشطة تحديد الاحتياجات، وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية، والفوائد المتوخاة من التدريب فهي المساهمة في تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب قبل بدء التدريب، والمستوى الذي يؤمل وصوله إليه عند نهايته، إذ إن تقدير الاحتياجات التدريبية وقياسها قياساً علمياً هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كماً وكيفاً من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاءة المهنية، وتشخيص المشكلات، والمساعدة على حلها (AL-Natour et al, 2015).

يُعد تحديد الحاجات التدريبية الركيزة الأولى والأساسية في تخطيط البرامج التدريبية، وقد أكد كثير من المهتمين بالتربية والتعليم أن تحديد حاجات المتدربين يعتبر الخطوة الأولى في بناء وتصميم أي برنامج تدريبي ناجح محقق لأهدافه، إذ تحدد بدقة ما ينبغي تقديمه، وما ينبغي إعطاؤه الأولوية والتفضيل على غيره، كما تحدد المستوى الذي كان عليه المتدرب قبل بدء التدريب والمستوى الذي يسعى للوصول إليه في نهاية البرنامج، ويقود توظيف المعلومات الناتجة من البرامج التدريبية في التنبؤ باحتياجات مستقبلية. والكشف عن مشكلات ومعوقات تواجه المعلم أثناء التدريس. كما يعمل على توفير الجهد والوقت والتكلفة عند تنفيذ البرامج التدريبية، ووضع معايير مناسبة ودقيقة لتقويم أداء المتدربين (النمر، ٢٠٠٦).

العديد من الأسئلة قد ترد في الذهن حول معنى بطء التعلم، فهل هو التخلف العقلي أم تدني قدرة التحصيل أم خصائص نفسية اجتماعية تتمثل في الانطواء وعدم التفاعل مع الآخرين (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٠)، ولتوضيح هذا المفهوم ومحاولة الإجابة عن بعض الأسئلة المثارة يمكن القول:

بطء التعلم عبارة عن تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل عليه عن طريق آثاره المترتبة وتحليل مكوناته، وبطء التعلم من الناحية العملية، مثله مثل أي مصطلح في المجال السيكولوجي كالتعلم والإدراك والابتكار، وشأنه شأن أي عملية في العلوم الطبيعية كالحرارة والمغناطيسية فهذه عمليات فرضية لا تلاحظ مباشرة وإنما يستدل عليها عن طريق وقائعها أو أثارها ونتائجها واستخداماتها ومكوناتها.

اغلب المصطلحات التي وضعت لتعريف بطء التعلم فيها اختلاف حتى بين أصحاب الاختصاص، ومازال المفهوم مربكاً ومثيراً للجدل والنقاش وقد يحدث في استعماله كثير من اللبس والغموض حتى في اللغة الإنجليزية.

تتمثل فلسفة الدمج في أن يتلقى كل طالب من الطلبة ذوي بطئ التعلم تعليمه في غرفة الصف في التعليم العام ومع أقرانه غير ذوي الإعاقة بغض النظر عن إعاقته، ويمارس معهم جميع الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية. كما تتضمن

هذه الفلسفة تعديل طرق التدريس كي تواجه الاحتياجات الفردية المتنوعة، وبذل المعلمون الجهد الكافي لكي يلبوا تلك الاحتياجات، كما يعمل جميع الطلبة ذوي بطئ التعلم والعاديين بجد ونشاط للمشاركة في العملية التعليمية (أخضر، ٢٠١٧).

ظهر مبدأ الدمج كفلسفة تربوية حديثة تعبر عن الطريقة المثلى للتعامل مع الحاجات التعليمية والتربوية لجميع الطلبة ذوي بطء التعلم بالمدرسة العادية، وذلك وفقا للمبررات أن القوانين بشكل عام تنص على مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع، وعلى حقوق الإنسان في احترام كرامته. كما أنها تنص على حق الطلبة ذوي بطء التعلم في الحصول على الرعاية بكافة أنواعها التربوية والتعليمية والصحية أسوة بأقرانهم.

الدمج يحفز الطلبة لأن يتعلموا مهارات أكثر قابلية للحياة، ويجعلهم يحققون إنجازاً أكاديمياً أفضل وبدرجة كبيرة في الكتابة واللغة، كما أن وجودهم في داخل الصف في التعليم العام يساعدهم على تحقيق أهداف تعليمية أكثر ضمن برنامجهم التربوي الفردي، و يشجعهم أكثر على المشاركة في أنشطة الصف في التعليم العام، ويقلل من ظهور المشاكل السلوكية لديهم، كما يمكنهم الاستفادة أكثر من وقت التدريس المخصص لهم بسبب عدم تنقلهم من صف لآخر لتلقي الخدمات الخاصة بهم (برادلي، ٢٠١٣).

عملية الدمج لهذه الفئة من الطلبة لها آثار إيجابية واضحة في تحسين مفهوم الذات لديهم، وأن دمجهم مع أقرانهم من الطلبة العاديين في أنشطة اللعب الحر قد يؤدي إلى اندماج جميع الطلبة معا في لعب جماعي تعاوني ينمي التفاعل الايجابي بينهم، ويحسن ويطور سلوكهم الاجتماعي ومهاراتهم اللغوية. وإقامة العلاقات الاجتماعية مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة، وتمكين الطلبة العاديين من بناء اتجاهات ايجابية ومتسامحة وتغييرها إلى الأفضل، ومساعدتهم على تقبل من هم مختلفين عنهم، وبناء توجه ايجابي نحو زملائهم غير العاديين، وهنا تتطور لديهم القدرة على الصبر والتحمل، وشعورهم بالارتياح النفسي وتقبل ذاتهم وما بهم من نقص أو عيب، كما تعطيهم فكرة عن أن المجتمع يتكون من فئات مختلفة، ممّا يساعدهم على التعايش والتكيف الإيجابي (بركات، ٢٠١٠).

دراسات سابقة:

أجرى العجمي والدوسري (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي بطء التعلم وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) معلماً ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، حيث قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من (١٨) فقرة مقسمة على بعدين بواقع (٩) فقرات لكل بعد وهي (كفايات الأسس العامة، وكفايات تدريسية مهنية) وصممت على شكل مقياسين الأول: يقيس درجة توافر هذه الكفايات لدى معلمي التلاميذ المعاقين فكرياً، والثاني يقيس درجة أهميتها بالنسبة لهم، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: جاء توافر الكفايات المهنية بالدرجة المتوسطة على جميع أبعاد الدراسة، كما جاءت الكفايات بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات التدريسية والمهنية، كفايات الأسس العامة.

وأجرى سليمان (٢٠١١) دراسة هدفت للتعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في ظل نظام الدمج من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وقد تكونت استبانة الدراسة من الأبعاد التالية : كفايات معرفية، وكفايات مهارية، وكفايات وجدانية وشخصية، وكفايات تدريسية ومهنية، وقد أظهرت نتائج هذا البحث: أن المعلمين أعطوا أهمية كبيرة لجميع الكفايات التي يشملها المقياس، كما اشارت النتائج إلى أن ترتيب الكفايات بالنسبة لتوافرها جاءت متساوية إلى حد ما في الترتيب بالنسبة لأهميتها، ولكن مع اختلاف المتوسطات الحسابية، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة (من ٣ سنوات فأكثر)، في البعد الخاص بالكفايات التدريسية والمهنية والمهارية.

كما أجرى (Sharon,2008) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي التربية الخاصة الذين يدرسون طلبة من ذوي الإعاقة العقلية في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج النوعي في تحليل بيانات الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من معلمين مبتدئين وقدامى ممن يعملون على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة نيوجرسي، وأظهرت

نتائج الدراسة إلى حاجة هؤلاء المعلمين للمساندة، وإلى حاجة المعلمين المبتدئين إلى اكتساب مزيد من الكفايات والمهارات لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

كما أجرى (Baneque and Barbetta, 2006) دراسة هدفت للكشف عن كفاءة معلمي التربية الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، في الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياساً قاما بتطويره يتكون من (٤٥) فقرة حيث تم إجراء مسح على (٢٠٢) معلم ممن يدرسون طلبة من ذوي صعوبات التعلم، وقد كانت جميع درجات كفاءات المعلمين المشاركين مرتفعة، ولم توجد فروق دالة في الكفاءة تبعاً لمستويات إعداد المعلمين، وعدد سنوات الخبرة لدى المعلمين، أو المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب.

كما أجرى العايد (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم بمنطقة الوسط في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة، وقد بينت النتائج ان هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة حسب الأهمية : مشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي، ومشكلات تتعلق بفلسفة التربية والتعليم ثم مشكلات ترتبط بمجتمع الدراسة ثم مشكلات تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته ثم مشكلات تتعلق بالمصادر والوسائل والمواد التعليمية، ثم مشكلات تتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم مشكلات تتعلق بالإحالة.

بينما جاءت دراسة الشمايلة (٢٠٠٥) هدفت إلى تحديد درجة أهمية المهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وتحديد درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات والمعارف، حيث بلغت عينة الدراسة (٣١١) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في كافة محافظات المملكة، موزعين على متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر في محافظات الزرقاء والرصيفة وعمان الثانية، وقد أشارت النتائج إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً، بينما لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة إحصائية تبعاً لمتغير (الخبرة العامة والخاصة)، في حين أظهرت النتائج أثراً ذا دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص وفيما يتعلق بمقياس امتلاك المعلمين للمعارف والمهارات المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على بعض الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المعلمين ذوي الاختصاص.

واستهدفت دراسة Beck, (2008) الدراسة إلى التعرف على التغيرات التي تظهر في أدوار المعلمين وطرائق التعليم والتعلم في المجتمع، ودور المعرفة في تطوير المهارات لديهم، وأجريت الدراسة باستخدام الاستطلاع المبني على الانترنت، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً من معلمي التربية الخاصة في (١٦) مدرسة من مدارس الدنمارك، وأظهرت نتائج هذا البحث ضرورة تطوير الأفكار حول طرق التعليم والتعلم واستخدام الأساليب المختلفة والمبتكرة، ودورها في توصيل المعلومة، وعلاقتها بالمعلم والطالب.

أما دراسة الرحبية (٢٠٠٨) استهدفت الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع التابعين لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة (٨٥) معلم ومعلمة من العاملين في مدرسة الأمل للصم، قامت الباحثة ببناء أداة متمثلة في استبانة مكونة من (٥٢) فقرة موزعة وفق ثلاث مجالات: مجال التدريس، المجال التربوي، مجال الثقافة والمعرفة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الحاجة إلى التدريب على المجال التربوي ومجال المعرفة والثقافة كبيرة،بينما الحاجة للتدريب في مجال التدريس متوسطة، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى ضرورة تكثيف البرامج التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة، وتحفيز المعلم للإقبال عليها والاهتمام بها والسعي لإنجاحها، واستحداث دبلوم عال في تخصص التربية الخاصة من قبل الجامعات وكليات التربية الخاصة بسلطنة عُمان لإعداد معلمي التربية الخاصة لكافة فئات الإعاقة المختلفة.

واهتمت دراسة (Hendricks,2011) التي كانت بعنوان " تقييم الاحتياجات لمعلمي التربية الخاصة ممن يدرسون الطلبة التوحديين " والتي هدفت وبتقدير وتقييم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة للمعلمين الذين يدرسون الطلبة الذين يعانون من التوحد، وأجريت الدراسة في ولاية فرجينيا باستخدام الاستطلاع المبني على الانترنت، حيث استجاب للمشاركة في هذا الاستطلاع حوالي (٤٩٨) معلم

ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى الضرورة الملحة لإعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة التي يُدرسونها،كما يجب أن يمتلك هؤلاء المعلمون المعارف والمهارات المطلوبة لتعزيز التغيير، وتقديم البيانات الأساسية التي تحوي مضامين من أجل تطوير المتطلبات الشخصية ومبادرات التدريب، والاستعانة بأساليب التكنولوجيا الحديثة والاستراتيجيات الفاعلة لما له من دور كبير ينعكس على تحسين نوعية التعليم.

واهتمت دراسة (الطعمة، ٢٠١٣) التي كانت بعنوان" الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعياً في دمشق" بتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعياً تبعاً لمتغيرات طبيعة المركز، سنوات الخبرة، العمر، المؤهل العلمي، الجنس، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨٠) معلماً و معلمة ممن يعملون في مراكز التربية الخاصة في محافظة دمشق طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلماً ومعلمة، وبلغت العينة الأساسية للدراسة (٥٥) معلماً ومعلمة، وقام الباحث بتصميم قائمة من الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاقين سمعياً، تكونت من عدة مجالات شملت : مجال التدريس، مجال المعرفة، مجال الخصائص الشخصية، مجال التعامل مع الأهل وأولياء الأمور، وجاءت النتائج كالتالي: توافر الكفايات لدى معلمي المعاقين سمعياً مرتفعة و تتراوح بين (٤,١٧) و (٣,٣٦) من (٥)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير طبيعة المركز لصالح المراكز الأهلية، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر.

وأما في دراسة (Brady,2013) والتي كانت بعنوان" تدريب المعلمين صعوبات التعلم" استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم، فقد بلغت عينة الدراسة (١٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي الصعوبات التعلم في الولاية، وأعد الباحث قائمة لرصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم ومن خلال نتائج الدراسة تبين وجود علاقة بين تدني مستوى البرامج التدريبية المقدمة لهؤلاء المعلمين، وبين مقدرتهم على التعامل مع طلابهم بمستوى يتماشى مع صعوبتهم.

وجاءت دراسة (sandbank،Lee&zymrman ،2014) والتي كانت بعنوان "تحديد الاحتياجات التدريبية عند معلمات التربية الخاصة في هونغ كونغ"، حيث أجريت الدراسة باستخدام منهجية الاستطلاع، وشملت عينة الدراسة (٢٧٥) معلمة من معلمي التربية الخاصة، وكان الاستطلاع بخصوص عاملين، العامل الأول الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة أثناء الخدمة، و العامل الثاني مدى فاعلية البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز التدريب، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة الأخذ بآراء المعلمات في البرامج المقدمة لهم، كما ركزت الدراسة على إعداد المعلمين إعداداً جيدا أثناء الخدمة وذلك من خلال التدريب وتزويدهم بالمزيد من المصادر، وتقديم الدعم الحكومي لما له من فضل كبير في بناء فعالية المعلمين في مواقع العمل.

وأجرى عبد العالي(٢٠١٥) دراسة بعنوان "الحاجات التربوية لمعلمي الأطفال المعوقين عقلياً " وكان الهدف الدراسة هو التعرف على الحاجات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً، وتم إعداد استبيان لجمع البيانات، مكونة من (٢٩) فقرة، وتكونت عينة الدراسة (١١٥) معلماً ومعلمة من جميع مراكز التربية الخاصة في البيضاء والمرج وبنغازي في الجمهورية الليبية،أشارت نتائج الدراسة إلى، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدراسة تعُزى للمتغيرات : الجنس والمؤهل العلمي و سنوات الخبرة، وأشارت إلى أهمية تدريب معلمي هذه الفئة وخاصة في مجال القياس والتشخيص والتقويم، كما اقترح الباحث إجراء دراسة تهتم بواقع مناهج المعوقين، وطرق تدريسها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات أنها تنوعت في تناولها لموضوع الكفايات والحاجات التدريبية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فدراسة العجمي والدوسري(٢٠١٦) سعت للتحقق من واقع الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك هدفت دراسة سليمان(٢٠١١) للتعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك دراسة (Sharonm2008) ودراسة (Baneque and Barbette,2006)، وجاءت دراسة (Beck,2008) للتعرف على التغيرات التي تظهر في أدوار المعلمين وطرائق التعليم والتعلم في المجتمع، بينما ركزت دراسة العايد(٢٠٠٣) في سعيها

للتعرف على المشكلات التي تواجه معلمي غرف مصادر التعلم، وجاءت دراسة (sandbank،Lee&zymrman ،2014) لتحديد الاحتياجات التدريبية عند معلمات التربية الخاصة في هونغ كونغ، ويلاحظ من هذا الاستعراض أن الدراسات السابقة لم تتناول فئة الطلبة ذوي بطئ التعلم في صفوف التعليم العام ولعل هذا ما يُميز البحث الحالي وهي في حدود إطلاع الباحثين الأولى في البيئة الكويتية.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي (المسحي)، وذلك لملاءمة لطبيعة هذا البحث

مجتمع البحث: تكون أفراد البحث من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية (برنامج الفصول الخاصة) والمدارس الخاصة في دولة الكويت والبالغ عددهم (٦٣٠) معلماً ومعلمة.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٣٠٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبنسبة (٥٠٪) من مجتمع البحث.

أداة البحث:

تم تطوير مقياس للكفايات التعليمية والحاجات التدريبية للمعلمين من خلال الاطلاع على الأدب النظري حول الأبعاد التي تتكون منها الكفايات، والتوصل إلى فقرات المقياس والوصول إلى المقياس بصورته الأولية، تكون المقياس من (٦٠) بصورته النهائية وباستخدام تدريج ليكرت الخماسي(٥-١) وتم الحكم على المتوسطات مرتفع، ومتوسط، ومنخفض، باستخدام المعادلة (أعلى نقطة بالتدريج- ادنى نقطة) مقسوماً على عدد الفئات، وقد جرى توزيع الفقرات وفق المجالات الآتية:

جدول (١)

توزيع فقرات الاستبانة على الأبعاد التي احتوتها

الرقم	المجال	عدد الفقرات
١	التخطيط	١ — ١١
٢	التدريس	١٢ — ٢٧
٣	التقييم والتشخيص	٢٨ — ٣٦
٤	ادارة الصف	٣٧ — ٤٨
٥	الكفايات المهنية	٤٩ — ٦٠
المجموع		٦٠

صدق المحتوى لأداة البحث:

عرض المقياس على (١٠) من أعضاء هيئات التدريس في تخصص التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس وتم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها (٨٠٪) من المحكمين، وأجريت التعديلات في ضوء الملاحظات التي تم إيرادها.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام ثبات الإعادة وذلك بتطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عدد (٣٧)، ثم إعادة التطبيق على الأفراد أنفسهم، وبعد أسبوعين تم إعادة التطبيق وتم إيجاد معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني، كما تم التحقق من الثبات عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

قيم معاملات الثّبات استبانة الدراسة

التّسلسل	البعد	معامل ارتباط بيرسون	الاتساق الداخلي
١	التخطيط	٠,٨١	٠,٨٠
٢	التدريس	٠,٨٣	٠,٨٧
٣	تقييم وتشخيص	٠,٨٣	٠,٨٣
٤	ادارة الصف	٠,٨٥	٠,٨٤
٥	الكفايات المهنية	٠,٨٢	٠,٩٠
	الدّرجة الكليّة	٠,٨٦	

يلاحظ من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط والاتساق الداخل قد كانت جميعها مناسبة لأغراض البحث الحالي.

تصحيح أداة الدراسة ودرجات القطع:

المستوى المنخفض من (١ – ٢,٣٣)، المستوى المتوسّط من(٢,٣٤ – ٣,٦٧)، المستوى المرتفع من (٣,٦٨ – ٥,٠٠).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الإجراءات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينات المستقلة، وتحليل التباين.

نتائج البحث:

أوّلًا: نتائج الإجابة عن السّؤال الأوّل الذي نصّه: ما مستوى الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي بطء التعلم؟

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب لمستوى الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (٣) يُبيّن ذلك.

جدول (٣)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى للكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي بطء التعلم من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا.

التّسلسل	البعد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الرّتبة	المستوى
٢	التدريس	٣,٥٥	٠,٥٢	١	متوسّط
٥	الكفايات المهنية	٣,٤٧	٠,٤٢	٢	متوسّط
١	التدريس	٣,٣٩	٠,٤٥	٣	متوسّط
٣	التقويم والتشخيص	٣,٣٣	٠,٥٠	٤	متوسّط
٤	إدارة الصف	٣,٢٩	٠,٤٨	٥	متوسّط
	الدّرجة الكليّة	٣,٤٢	٠,٣٣	متوسط	

يُلاحظ من الجدول (٣) أنّ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة للكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلّمين جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (٣,٤٢) بانحراف معياريّ (٠,٣٣)، وجاء في الرّتبة الأولى بعد «التدريس» بمتوسّط حسابيّ (٣,٨٦)، وانحراف معياريّ (٠,٧١) وبمستوى متوسط، وجاء في الرّتبة الأخيرة بعد «إدارة الصف» بمتوسّط حسابيّ (٣,٢٩) وانحراف معياريّ (٠,٤٨) وبمستوى متوسّط.

أمّا بالنّسبة لفقرات كلّ بعد فكانت النّتائج على النّحو الآتي:

١. بعد "التخطيط":

تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "التخطيط"، والجدول (٤) يُبيّن ذلك.

جدول (٤)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "التخطيط" مرتّبة تنازليًا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الرّتبة	المستوى
٤	أراعي أثناء تخطيطي للدرس الوقت، فأنظمه بما يتلاءم وأهدافي.	٤,٠٨	٠,٨٩	١	مرتفع
١٠	أحدد بدقة أدوات التقييم المناسبة لكل هدف وموعد التقييم. (أداء كتابي، تسميع شفوي، عرض توضيحي).	٣,٩٤	٠,٩٥	٢	مرتفع
٧	أحدد الوسائل والأدوات المراد استخدامها لكل حصة.	٣,٨٥	١,٠٨	٣	مرتفع
٥	استخدم الحاسوب بشكل فعال في التخطيط لعملية التدريس. مثل (إعداد أوراق العمل والخطط)	٣,٧٤	١,٠٥	٤	مرتفع
٣	أحدد بدقة الأهداف التعليمية المتوقع إنجازها في الحصة من قبل جميع الطلبة.	٣,٥٣	١,٠١	٥	متوسط
٩	أقوم بتحديد الوسائل والزيارات الميدانية والرحلات العلمية أثناء التحضير.	٣,٥٢	٠,٩٧	٦	متوسط
٦	أراعي أثناء تخطيطي للتدريس مستويات القدرة المختلفة لدى الطلبة.	٣,٤٨	١,٠١	٧	متوسط
٨	أستطيع تحديد مجموعات العمل التعاونية خلال التحضير للدرس.	٣,٤٢	٠,٩٧	٨	متوسط
٢	أخطط لاستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.	٢,٦٠	١,٠٦	٩	متوسط
١	أستطيع التخطيط للتدريس بشكل يتلاءم مع المستويات المختلفة للطلبة.	٢,٥٧	١,٠٧	١٠	متوسط
١١	قادر على تقليل حجم المادة التعليمية أثناء تحديد مادة التقييم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٥٤	١,٢١	١١	متوسط
	الدرجة الكلية	٣,٥٥	٠,٤٧		متوسط

يُلاحظ من الجدول (٤) أنّ المتوسّط الحسابيّ لفقرات بعد «التخطيط» جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (٣,٥٥) بانحراف معياريّ (٠,٤٧)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (٤) والتي نصت على « أراعي أثناء تخطيطي للدرس الوقت، فأنظمه بما يتلاءم وأهدافي.» بمتوسّط حسابيّ (٤,٠٨)، وانحراف معياريّ (٠,٨٩) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (١١) والتي نصت على « قادر على تقليل حجم المادة التعليمية أثناء تحديد مادة التقييم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.» بمتوسّط حسابيّ (٢,٥٤) وانحراف معياريّ (١,٢١) وبمستوى متوسط.

ثانياً: بعد «عملية التدريس»

جدول (٥)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد «عملية التدريس» مرتّبة تنازليًا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الرّتبة	المستوى
١٢	أستخدم التغذية الراجعة بشكل مناسب خلال الحصة.	٤,١٦	٠,٩٠	١	مرتفع
٢١	أقوم بإيصال المعلومات المطلوبة بشكل سهل وبسيط للطلبة في الصف.	٤,١٤	٠,٨٨	٢	مرتفع
٢٣	أقوم بتعزيز الطلبة ذوي صعوبات التعلم معنويًا على كل أداء يقدمونه لأشعارهم بالثقة ورفع تقديرهم لذواتهم.	٤,٠٩	٠,٩١	٣	مرتفع
٢٤	أقوم بإشراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في النقاش الصفي، والاصغاء إليهم.	٣,٩٦	٠,٩٢	٤	مرتفع
١٩	أقوم بتعزيز المادة التعليمية بأنشطة تلائم مختلف المستويات.	٣,٩٣	٠,٨٩	٥	مرتفع
٢٥	أوكل مهام بسيطة يستطيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم النجاح في أداءها.	٣,٨٨	٠,٩١	٦	مرتفع
١٥	أصمم وسائل تعليمية ذات صلة بأهداف الحصة.	٣,٨١	٠,٨٩	٧	مرتفع
٢٦	أضع توقعات واقعية لمستوى قدرات ومهارات الطلبة ذوي بطئ التعلم، وأعاملهم على أساسها.	٣,٨٠	٠,٨٨	٨	مرتفع
١٤	أستخدم التقنيات التعليمية بفعالية خلال التدريس مثل (اللوح التفاعلي "الذكي"، اللوح الأبيض.)	٣,٦٨	١,٠٦	٩	مرتفع

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الرّتبة	المستوى
١٦	أستعين بتعلم الأقران لإيضاح بعض المفاهيم للطلبة ذوي بطئ التعلم خلال الدرس.	٣,٦٤	٠,٩١	١٠	متوسط
١٣	لدي القدرة على الانتقال بين موضوعات المادة الدراسية بمرونة.	٣,٦٢	١,١٣	١١	متوسط
١٨	أقوم بتشكيل مجموعات متجانسة بغرض تخصيص وقت إضافي للطلبة ذوي بطئ التعلم.	٣,٥٨	٠,٩٥	١٢	متوسط
١٧	أقوم بتوزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة كمحاولة لمساعدة الطلبة الأضعف أكاديميًا داخل الصف.	٣,٤٠	٠,٩٥	١٣	متوسط
٢٠	أستطيع تنويع الأنشطة التعليمية للطلبة مثل لعب الأدوار والمسرحيات...	٢,٥٦	١,١٤	١٤	متوسط
٢٢	أستطيع استخدام وسائل إيضاح لإيصال المعلومات مراعيًا أنماط التعلم المختلفة عند الطلبة.	٢,٣٦	١,١٦	١٥	متوسط
٢٧	أعمل على تشجيع تقبل الطلبة لأقرانهم من ذوي بطئ التعلم. و أن لكل فرد قدرات فردية يتمتع بها	٢,٢٤	١,١٩	١٦	منخفض
	الدرجة الكلية	٣,٤٧	٠,٤٢		متوسط

يُلاحظ من الجدول (٥) أنّ المتوسّط الحسابيّ لفقرات بعد «التدريس» جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (٣,٤٧) بانحراف معياريّ (٠,٤٢)، كما جاءت الفقرات في المستويين المرتفع والمتوسط، باستثناء فقرة واحدة جاءت في المستوى المنخفض، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (١٢) والتي نصت على « أستخدم التغذية الراجعة بشكل مناسب خلال الحصة..» بمتوسّط حسابيّ (٤,١٦)، وانحراف معياريّ (٠,٩٠) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (٢٧) والتي نصت على « أعمل على تشجيع تقبل الطلبة لأقرانهم من ذوي بطئ التعلم، و أن لكل فرد قدرات فردية يتمتع بها، ويعمل ضمن هذه القدرات. « بمتوسّط حسابيّ (٢,٢٤) وانحراف معياريّ (١,١٩) وبمستوى منخفض.

ثالثاً: بعد التقييم والتشخيص

جدول (٦)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد « التقييم والتشخيص» مرتّبة تنازليًا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الرّتبة	المستوى
٢٨	أقوم بتقييم الأهداف التعليمية بشكل مستمر.	٤,٠٦	٠,٨٣	١	مرتفع
٢٩	أمتلك القدرة على تصميم وتطبيق اختبارات تتناسب وقدرات الطلبة.	٤,٠٥	٠,٩١	٢	مرتفع
٣٣	أستطيع تحديد وتقليص حجم المادة المطلوب من الطلبة ذوي بطئ التعلم اتقانها. وتصميم الاختبار الخاص بهم في ضوء تلك الأهداف.	٣,٨٢	٠,٩٧	٣	مرتفع
٣٦	لدى القدرة على تقييم الطلبة خلال أدائهم للأنشطة والعمل ضمن المجموعات.	٣,٤٧	١,٠٥	٤	متوسط
٣٠	أمتلك القدرة على تكييف وتعديل الامتحانات لتتلاءم مع قدرات الطلبة ذوي بطئ التعلم.	٣,٤٤	١,٠٠	٥	متوسط
٣٤	قادر على إيجاد البدائل المتنوعة في أساليب التقييم غير الأداء الكتابي.	٣,٤٢	٠,٩٥	٦	متوسط
٣١	لدي القدرة على مساعدة الطلبة على تحديد احتياجاتهم التعلمية.	٢,٦٥	١,٠٤	٧	متوسط
٣٢	قادر على تحديد أنماط التعلم الخاصة بكل طالب. وتقييمهم على أساسها.	٢,٥٣	١,١٣	٨	متوسط
٣٥	أقوم بعملية تقييم الطلبة بعدة أساليب وبشكل متواصل.	٢,٥٣	١,٢٥	٩	متوسط
	الدرجة الكلية	٣,٣٣	٠,٥٠	١٠	متوسط

يُلاحظ من الجدول (٦) أنّ المتوسّط الحسابيّ لفقرات بعد "التقييم والتشخيص" جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (٣,٣٣) بانحراف معياريّ (٠,٥٠)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (٢٨) والتي نصت على "أقوم بتقييم الأهداف التعليمية بشكل مستمر.." بمتوسّط حسابيّ (٤,٠٦)، وانحراف

معيـاريّ (٠,٨٣) وبمسـتوى مرتفـع، وجاءت في الرّتبـة الأخيرة الفقـرة (٣٥) والتي نصـت على " أقوم بعملية تقييم الطلبة بعدة أسـاليب وبشـكل متواصل." بمتوسّط حسابيّ (٢,٥٣) وانحراف معياريّ (١,٢٥) وبمستوى متوسط.

رابعاً: بعد "إدارة الصف "

جدول (٧)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد «إدارة الصف « مرتّبة تنازليًا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الرّتبة	المستوى
٤٥	أتعامل مع الطلبة بحزم وعدل.	٤,٣٢	٠,٧٣	١	مرتفع
٤٦	أقوم أثناء عملي بإتاحة الفرص للجميع داخل الصف.	٣,٩٢	١,٠٦	٢	مرتفع
٤٢	لدي القدرة على التعامل وتقبل جميع الطلبة احتياجاتهم.	٣,٨٤	١,٠٥	٣	مرتفع
٤٠	أستطيع التعامل مع مشكلات الحركة الزائدة داخل الصف.	٣,٦٠	١,٠٩	٤	متوسط
٤٧	أمتلك مهارة حل المشكلات الصفية بين الطلبة.	٣,٥١	١,٠٤	٥	متوسط
٣٩	قادر على التعامل مع مشكلات الانتباه داخل الصف.	٣,٤٦	١,٠٤	٦	متوسط
٤٤	أستطيع تنظيم البيئة الصفية لملائمة طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية.	٣,٣٧	١,٣٧	٧	متوسط
٤٨	أعمل على تنظيم وحفظ السجلات التراكمية للطلبة ذوي بطئ التعلم لمتابعة تقدمهم.	٣,٣٢	١,٠٢	٨	متوسط
٣٨	أستطيع استخدام استراتيجيات تعديل السلوك داخل الصف.	٢,٦٦	١,٠٣	٩	متوسط
٤١	قادر على تنظيم خبرات التعلم داخل الصف وخارجه.	٢,٥٦	١,٢٥	١٠	متوسط
٣٧	أدير النشاطات التعليمية بمرونة.	٢,٥١	١,٢٩	١١	متوسط
٤٣	قادر على توزيع الأدوار على الطلبة في مختلف الأنشطة.	٢,٣٦	١,٢٥	١٢	متوسط
	الدرجة الكلية	٣,٢٩	٠,٤٨		متوسط

يُلاحظ من الجدول (٧) أنّ المتوسّط الحسابيّ لفقرات بعد « ادارة الصف» جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (٣,٢٩) بانحراف معياريّ (٠,٤٨)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (٤٥) والتي نصت على « أتعامل مع الطلبة بحزم

وعدل.» بمتوسّط حسابيّ (٤,٣٢)، وانحراف معياريّ (٠,٧٣) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (٤٣) والتي نصت على « قادر على توزيع الأدوار على الطلبة في مختلف الأنشطة..» بمتوسّط حسابيّ (٢,٣٦) وانحراف معياريّ (١,٢٥) وبمستوى متوسط.

خامساً: بعد «الكفايات المهنية للمعلم»

جدول (٨)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد «الكفايات المهنية للمعلم» مرتّبة تنازليًا.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٥٩	لدي مهارات سلوكية واتجاهات ايجابية تجاه الطلبة. واتقبل حاجاتهم وقدراتهم.	٤,١٠	٠,٨٧	١	مرتفع
٥٧	أحتاج للتعرف على الأنظمة والتعليمات الخاصة بدمج الطلبة ذوي بطئ التعلم ضمن الصف في التعليم العام.	٤,٠٩	١,٠٧	٢	مرتفع
٥٦	أرغب بحضور ورشات عمل تدريبية للتعرف على طرق تكييف البيئة الصفية.	٤,٠٧	١,١٦	٣	مرتفع
٦٠	احتاج لتدريب في مجال استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.	٣,٨٨	١,٢٦	٤	مرتفع
٥٣	أحتاج لتدريب فعال ومستمر خلال فترة عملي.	٣,٨٠	٠,٩٠	٥	مرتفع
٥٤	أحتاج لتطوير مهاراتي في التشخيص والتقييم.	٣,٦٨	١,٠٠	٦	مرتفع
٥٥	قادر على بناء علاقة إيجابية مع أولياء الأمور.	٣,٦٨	١,٣٣	٧	مرتفع
٥١	قادر على اكتشاف جوانب الضعف ونقاط القوة لدى طلبتي في الصف.	٣,٦٠	١,٣٢	٨	متوسط
٤٩	لدي معرفة جيدة بخصائص الطلبة ذوي بطئ التعلم.	٢,٨٩	٠,٩١	٩	متوسط
٥٢	قادر على معالجة جوانب الضعف الأكاديمي لدى طلبتي.	٢,٧٢	١,٠٢	١٠	متوسط
٥٨	قادر على توجيه الطلبة للعادات الدراسية الجيدة.	٢,٦٠	١,٢٧	١١	متوسط
٥٠	لدي القدرة الكافية للتعرف على الفروق الفردية بين الطلبة.	٢,٥٦	١,٢٥	١٢	متوسط
	الدرجةالكلية	٣,٤٧	٠,٤٢		متوسط

يُلاحظ من الجدول (٨) أنّ المتوسّط الحسابيّ لفقرات بعد "الكفايات المهنية للمعلم" جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (٣,٤٧) بانحراف معياريّ (٠,٤٢)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (٥٩) والتي نصت على "لدي مهارات سلوكية واتجاهات ايجابية تجاه الطلبة، واتقبل حاجاتهم وقدراتهم." بمتوسّط حسابيّ (٤,١٠)، وانحراف معياريّ (٠,٨٧) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (٥٠) والتي نصت على "لدي القدرة الكافية للتعرف على الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسّط حسابيّ (٢,٥٦) وانحراف معياريّ (١,٢٥) وبمستوى متوسط.

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه "ما هي الحاجات التدريبية اللازمة للمعلمين بالتعليم العام للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم؟

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات التدريبية اللازمة للمعلمين بالتعليم العام للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٥٧	أحتاج للتعرف على الأنظمة والتعليمات الخاصة بدمج الطلبة ذوي بطئ التعلم ضمن الصف في التعليم العام.	٤,٠٩	١,٠٧	١	مرتفع
٥٦	أرغب بحضور ورشات عمل تدريبية للتعرف على طرق تكييف البيئة الصفية.	٤,٠٧	١,١٦	٢	مرتفع
٢٨	أقوم بتقييم الأهداف التعليمية بشكل مستمر.	٤,٠٦	٠,٨٣	٣	مرتفع
٢٩	أمتلك القدرة على تصميم وتطبيق اختبارات تتناسب وقدرات الطلبة.	٤,٠٥	٠,٩١	٤	مرتفع
٦٠	احتاج لتدريب في مجال استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.	٣,٨٨	١,٢٦	٥	مرتفع
٥٣	أحتاج لتدريب فعال ومستمر خلال فترة عملي.	٣,٨٠	٠,٩٠	٦	مرتفع
٥٤	أحتاج لتطوير مهاراتي في التشخيص والتقييم.	٣,٦٨	١,٠٠	٧	مرتفع
١٦	أستعين بتعلم الأقران لإيضاح بعض المفاهيم للطلبة ذوي بطئ التعلم خلال الدرس.	٣,٦٤	٠,٩١	٨	متوسط
١٣	لدي القدرة على الانتقال بين موضوعات المادة الدراسية بمرونة.	٣,٦٢	١,١٣	٩	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٤٠	أستطيع التعامل مع مشكلات الحركة الزائدة داخل الصف.	٣,٦٠	١,٠٩	١٠	متوسط
٥١	قادر على اكتشاف جوانب الضعف ونقاط القوة لدى طلبتي في الصف.	٣,٦٠	١,٣٢	١١	متوسط
١٨	أقوم بتشكيل مجموعات متجانسة بغرض تخصيص وقت إضافي للطلبة ذوي بطئ التعلم.	٣,٥٨	٠,٩٥	١٢	متوسط
٣	أحدد بدقة الأهداف التعليمية المتوقع إنجازها في الحصة من قبل جميع الطلبة.	٣,٥٣	١,٠١	١٣	متوسط
٩	أقوم بتحديد الوسائل والزيارات الميدانية والرحلات العلمية أثناء التحضير.	٣,٥٢	٠,٩٧	١٤	متوسط
٤٧	أمتلك مهارة حل المشكلات الصفية بين الطلبة.	٣,٥١	١,٠٤	١٥	متوسط
٦	أراعي أثناء تخطيطي للتدريس مستويات القدرة المختلفة لدى الطلبة.	٣,٤٨	١,٠١	١٦	متوسط
٣٦	لدى القدرة على تقييم الطلبة خلال أدائهم للأنشطة والعمل ضمن المجموعات.	٣,٤٧	١,٠٥	١٧	متوسط
٣٩	قادر على التعامل مع مشكلات الانتباه داخل الصف.	٣,٤٦	١,٠٤	١٨	متوسط
٣٠	أمتلك القدرة على تكييف وتعديل الامتحانات لتتلاءم مع قدرات الطلبة ذوي بطئ التعلم.	٣,٤٤	١,٠٠	١٩	متوسط
٨	أستطيع تحديد مجموعات العمل التعاونية خلال التحضير للدرس.	٣,٤٢	٠,٩٧	٢٠	متوسط
٣٤	قادر على إيجاد البدائل المتنوعة في أساليب التقييم غير الأداء الكتابي.	٣,٤٢	٠,٩٥	٢١	متوسط
١٧	أقوم بتوزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة كمحاولة لمساعدة الطلبة الأضعف أكاديميًا داخل الصف.	٣,٤٠	٠,٩٥	٢٢	متوسط
٤٤	أستطيع تنظيم البيئة الصفية لملائمة طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية.	٣,٣٧	١,٣٧	٢٣	متوسط
٤٨	أعمل على تنظيم وحفظ السجلات التراكمية الخاصة بالطلبة ذوي بطئ التعلم لمتابعة تقدمهم.	٣,٣٢	١,٠٢	٢٤	متوسط
٤٩	لدي معرفة جيدة بخصائص الطلبة ذوي بطئ التعلم.	٢,٨٩	٠,٩١	٢٥	متوسط
٥٢	قادر على معالجة جوانب الضعف الأكاديمي لدى طلبتي.	٢,٧٢	١,٠٢	٢٦	متوسط
٣٨	أستطيع استخدام استراتيجيات تعديل السلوك داخل الصف.	٢,٦٦	١,٠٣	٢٧	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣١	لدي القدرة على مساعدة الطلبة على تحديد احتياجاتهم التعلمية.	٢,٦٥	١,٠٤	٢٨	متوسط
٢	أخطط لاستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.	٢,٦٠	١,٠٦	٢٩	متوسط
٥٨	قادر على توجيه الطلبة للعادات الدراسية الجيدة.	٢,٦٠	١,٢٧	٣٠	متوسط
١	أستطيع التخطيط للتدريس بشكل يتلاءم مع المستويات المختلفة للطلبة.	٢,٥٧	١,٠٧	٣١	متوسط
٢٠	أستطيع تنويع الأنشطة التعليمية للطلبة مثل لعب الأدوار والمسرحيات.	٢,٥٦	١,١٤	٣٢	متوسط
٤١	قادر على تنظيم خبرات التعلم داخل الصف وخارجه.	٢,٥٦	١,٢٥	٣٣	متوسط
٥٠	لدي القدرة الكافية للتعرف على الفروق الفردية بين الطلبة.	٢,٥٦	١,٢٥	٣٤	متوسط
١١	قادر على تقليل حجم المادة التعليمية أثناء تحديد مادة التقييم لدى الطلبة ذوي بطئ التعلم.	٢,٥٤	١,٢١	٣٥	متوسط
٣٢	قادر على تحديد أنماط التعلم الخاصة بكل طالب. وتقييمهم على أساسها.	٢,٥٣	١,١٣	٣٧	متوسط
٣٥	أقوم بعملية تقييم الطلبة بعدة أساليب وبشكل متواصل.	٢,٥٣	١,٢٥	٣٨	متوسط
٣٧	أدير النشاطات التعليمية بمرونة.	٢,٥١	١,٢٩	٣٩	متوسط
٢٢	أستطيع استخدام وسائل إيضاح لإيصال المعلومات مراعيًا أنماط التعلم المختلفة عند الطلبة.	٢,٣٦	١,١٦	٤٠	متوسط
٤٣	قادر على توزيع الأدوار على الطلبة في مختلف الأنشطة.	٢,٣٦	١,٢٥	٤١	متوسط
٢٧	أعمل على تشجيع تقبل الطلبة لأقرانهم من ذوي بطئ التعلم. وأن لكل فرد قدرات فردية يتمتع بها. ويعمل ضمن هذه القدرات.	٢,٢٤	١,١٩	٤٢	منخفضة

يلاحظ من نتائج الجدول (٩) والذي يمثل الحاجات التدريبية للمعلمين مرتبة تنازليا أن الفقرة (٥٧) جاءت في الرتبة الأولى والتي تنص على «أحتاج للتعرف على الأنظمة والتعليمات الخاصة بدمج الطلبة ذوي بطئ التعلم ضمن الصف في التعليم العام.» بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,٠٧) وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٥٦) والتي نصت على « أرغب بحضور ورشات عمل تدريبية للتعرف على طرق تكييف البيئة الصفية.» بمتوسط حسابي (٤,٠٧)

وانحراف معياري (١,١٦)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٢٧) والتي نصت على «أعمل على تشجيع تقبل الطلبة لأقرانهم من ذوي بطئ التعلم، وأن لكل فرد قدرات فردية يتمتع بها، ويعمل ضمن هذه القدرات» بمتوسط حسابي (٢,٢٤) وانحراف معياري (١,١٩) بدرجة منخفضة.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصّه:

أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السّؤال أنّ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة للكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم من وجهة نظرهم جاءت في المستوى المتوسط، كما جاءت الأبعاد جميعها في المستوى المتوسّط، وجاء في الرّتبة الأولى بعد «عملية التدريس»، وجاء في الرّتبة الأخيرة بعد «إدارة الصف وإدارة سلوك الأفراد»، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين بالتعليم العام يواجهون بطئ في التعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم ويحتاجون إعداد كاف للتمكن من تنفيذ الموقف الصفي بشكل سليم، واتفقت هذه النتيجة نسبياً مع نتائج دراسة العجمي والدوسري (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي بطئ التعلم وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث أظهرت هذا البحث أن توافر الكفايات المهنية بالدرجة المتوسطة على جميع أبعاد الدراسة، كما جاءت الكفايات وبالترتيب التنازلي الأتي: الكفايات التدريسية والمهنية، كفايات الأسس العامة، كما اتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال مع دراسة شارون (Sharon, 2008) والتي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي التربية الخاصة الذين يدرسون طلبة من ذوي الإعاقة العقلية في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أظهرت نتائجها حاجة المعلمين للمساندة، وإلى حاجة المعلمين المبتدئين إلى اكتساب مزيد من الكفايات والمهارات لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

مناقشة نتائج الإجابة على سؤال الدراسة الثاني والذي نصه:

أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال عن وجود حاجات تدريبية للمعلمين بالتعليم العام للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم، ومن هذه الحاجات: العمل على تشجيع تقبل الطلبة لأقرانهم من ذوي بطئ التعلم، وأن لكل فرد قدرات فردية

يتمتع بها، ويعمل ضمن هذه القدرات، و استخدام وسائل إيضاح لإيصال المعلومات مراعيًا أنماط التعلم المختلفة عند الطلبة، و توزيع الأدوار على الطلبة في مختلف الأنشطة، وإدارة النشاطات التعليمية بمرونة، وعدم القدرة على تحديد أنماط التعلم الخاصة بكل طالب وتقييمهم على أساسها، كما أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال وجود حاجات تدريبية للمعلمين بالتعليم العام للتعامل مع الطلبة ذوي بطئ التعلم في مجال تقييم الطلبة وبشكل متواصل.

في ضوء النتائج التي تم التوصل يوصي بما يلي:

رفع مستوى الكفايات التعليمية والحاجات التدريبية للمعلمين بالتعليم العام القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطئ التعلم المدمجين في صفوف التعليم العام، من خلال الورش والدورات المختلفة، والتدريب المستمر خلال العمل.

اجراء مزيد من الدراسات حول مستوى الكفايات التعليمية والحاجات التدريبية للمعلمين بالتعليم العام القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطئ التعلم المدمجين في صفوف التعليم العام.

المراجع

أخضر، أروى. (٢٠١٧). **المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل**. الرياض : الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

برادلي، ديان، سيرز، مارغريت، سوتلك، ديان. (٢٠١١). **الدمج الشامل تربية غير العاديين في مدارس التعليم العام**. (ترجمة زيدان السرطاوي وعبدالعزيز الشخص وعبدالعزيز العبدالجبار). الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

بركات، لطفي أحمد. (٢٠١٠). **تربية المعوقين في الوطن العربي**. الرياض : دار المريخ للنشر والتوزيع.

حنفي، علي. (٢٠١٥). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. مجلة الطفولة والتنمية، ٦ (٢٣)، ٨١-١٢٨.

راكز،ابراهيم. (٢٠٠٩) **المشكلات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية**.

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

الزبون، ايمان خليف.(٢٠١٣). التوجهات الحديثة في التربية الخاصة.**قضايا ومشكلات**.عمان: دار الفكر.

سليمان، جمال(٢٠١١).**الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي / تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (من وجهة نظرهم دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين)**.مجلة جامعة دمشق، ٧(٣)، ٣٢٥-٣٥٠.

سليمان، حنان. (٢٠١١). **أدوار ومشكلات إدارة مدارس التعليم الأساسي بمصر في تحقيق الدمج الشامل للمعاقين دراسة مستقبلية**.مجلة التربية-مصر، ١٢ (٢٥)، ١٥-٨٧.

شقير، زينب. (٢٠١٠). الدمج الشامل تعليم غير العاديين في مدارس التعليم العام المدرسة للجميع (ط ٥). الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الطعمة، محمد يحيى.(٢٠١٣).الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعياً، **رسالة ماجستيرغير منشورة**، دمشق، سوريا.

العايد، واصف (٢٠٠٣). **مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية،رسالة ماجستيرغير منشورة.** جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

عبد الجبار، عبد العزيز.(٢٠٠٢). المهارات الضرورية لمعلمي الاطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعودالعلوم التربوية والدراسات الاسلامية، ٧(١٤)، ١٧٥-٢٠٥.

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

عبدالجبار، عبدالعزيز(٢٠٠٦). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي لتعليم العام.المجلة العربية للتربية الخاصة.جامعة الملك سعود، الرياض، ٥، ١١-٣٤.

عبدالحميد، عبداللاه. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين المرتبطة بالعمل مع حالات التلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس الدمج الشامل. مجلة الخدمة الاجتماعية (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين)، ٥٤، ٣٦٣-٤٠٣.

عبد الهادي، نبيل، نصر الله، عمرو سمير. (٢٠٠٠).**بطء التعلم وصعوبات التعلم.** عمان: دار وائل للنشر.

العجمي، ناصر و الدوسري، مبارك.(٢٠١٦). **التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات، ٣٩، ٤٨-٨٥.

النمر، سعود.(٢٠٠٦.).**الإدارة العامة : الأسس والوظائف.** الرياض : مطابع الفرزدق التجارية.

Al-Natour, M., Amr, M., Al-Zboon, E., &Alkhamra, H. (2015). Examining Collaboration and Constrains on Collaboration between Special and General Education Teachers in Mainstream Schools in Jordan. International Journal of Special Education, 30(1), 64-77.

Al-Zoubi, S. M., &Rahman, M. S. B. A. (2011). The effects of a training program in improving instructional competencies for special education teachers in Jordan. Educational research, 2(3), 1021-1030.

Andrade, Heidi, Kristen Huff, & Georgia Brooke. (2012).Assessing Learning. Students at the Center: Student-Centered Learning Research Series. Boston, MA: Jobs for the Future.

Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England?. British journal of educational studies, 56(2), 119-143.

Brady, p. (2013) Training needs of teachers learning difficulties, Cambridge.Journal of Education 47, 302 – 324.

Friend, M. (2005). Special education: contemporary perspectives for school professionals ,Boston, MA, Allyn& Bacon.

Friend, Marilyn &Bursuck, William D. (2002). Including students with special needs (3 ed). Boston : Allyn and Bacon.

Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. Journal of Vocational Rehabilitation, 35(1), 37-50.

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.

Paneque, O. M., &Barbetta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. Bilingual

Sharon, Y. (2018), Supporting Beginning Special Education Teachers of Students with Law Incidence Disabilities in Urban Settings. Capella University.

Sullivan, Rick.(2004). The competency- based Approach to training , Nework, USA.