

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء
بعض المتغيرات

يوسف عبد الله عباس القاضي

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

2018 م - 1439 هـ

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء
بعض المتغيرات

إعداد:

يوسف عبد الله عباس القاضي

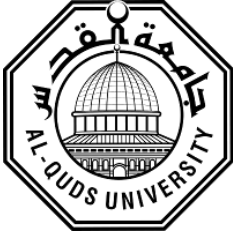
بكالوريوس لغة عربية،

جامعة الخليل - فلسطين

المشرف: الدكتورة أميرة محمد الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من كلية
العلوم التربوية / عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

2018 م - 1439 هـ



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات

اسم الطالب: يوسف عبد الله عباس القاضي

الرقم الجامعي: 21420142

المشرف: د. أميرة محمد الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2018/3/18 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوافقهم:

التوقيع:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. أميرة الريماوي

التوقيع:

2. ممتحناً داخلياً: د. محسن عدس

التوقيع:

3. ممتحناً خارجياً: د. إبراهيم عرمان

القدس - فلسطين

2018 - 1439

الإهداء

يا من لكم قدّمتُ قلبي بذرةً للحبّ أزرعها لديكم تكبرُ
وهديّةً غلّفتها بمودّةٍ..... فخيوطها دومًا ربيعٌ أخضرُ
هاكم مع الحبّ ابتسامهً غبطةٍ فرحًا بعلمٍ في كتابي يُنشرُ
هديتي لكم بنتٌ من أم قلبي، وثمره من غصن فكري، وجوهرة من عمق روحي

أهدي هذا العمل لمن كانوا تراتيل

تهدي القلب ومصايح تضيء الدرب

أقدم لهم هذه الرسالة ومعها أطهر آيات الحب:

أبي الذي قادني إلى الطريق، وأمي التي مهدت لخطواتي فيه بدعائها،

وزوجتي التي حملت عن كاهلي أثقال الرحلة حتى بلوغ الغاية في إنجاز هذا العمل.

وأهدي هذا العمل لأمومة أكبر، ولحضن أوسع، إلى الوطن المقدس، إلى الأرض المباركة، إلى

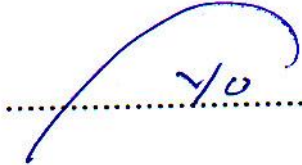
فلسطين الحرة بأسراها حمائم الخلاص، وبشهادتها أعلام المسيرة حتى الحرية والانتصار، راجيًا الله

أن تصل هذه الهدية بذرة في جيل يبنيه العلم ليستعيد حرية الوطن ويرفع بناء الدولة.

إقرار:

أقر أنا معد هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وإنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وإن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم: يوسف عبد الله عباس القاضي

التوقيع: 

التاريخ: 2018/3/18

شكر وعرّفان

الحمد لله الذي لا يحمد معه سواه، ثم الشكر الذي لا مزيد بعده، والتقدير الذي يبلغ حده، والاحترام إلى أن يستقر في منتهاه، والعرّفان الذي من القلب وفي القلب مرساه، إلى مشرفتي الدكتورة أميرة الريماوي، على ما تفضلت به من توجيه وإرشادات، وعلى ما أمدتني به من علوم وإفادات، فلها جزيل الشكر ووافر الاحترام وبإذخ التقدير. وكما أتقدم بالشكر والعرّفان للدكتور إبراهيم عرمان، والدكتور محسن عدس؛ لإشرافهم على رسالتي.

ثم الشكر لكل من ساهم في إنجاز هذا العمل وإخراجه على ما هو عليه ولو بشق كلمة، جزاهم الله عني وعن العلم خيرًا، وأنابهم فيما صنعوا وأخلفهم في الدنيا والآخرة، والحمد لله أولًا وآخرًا، هو من وراء القصد والهادي إلى صراط مستقيم.

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة من سبعة مجالات هي: احتياجات تتعلق ببناء المنهاج، واحتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب، وأخرى تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي، واحتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، واحتياجات تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز، واحتياجات تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني، وأخيراً احتياجات تتعلق بالمناصرة. وقد تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وتم استخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبته لأغراض الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من (180) معلماً ومعلمة أما عينتها فتكونت من (152) معلماً ومعلمة.

وقد أظهرت النتائج أن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل كانت كما يلي مرتبة تنازلياً: احتياجات تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز بالمرتبة الأولى، تلاه مجال الاحتياجات المتعلقة بالمناصرة، ومن ثم احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، ثم احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي، فاحتياجات تتعلق ببناء المنهاج، أما المجال المتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني فجاء بالمرتبة الأخيرة .

كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وطبيعة العمل، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في جميع المجالات ما عدا مجالي الاحتياجات التي تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية والاحتياجات التدريبية التي تتعلق بالمناصرة، وكانت هذه الفروق لصالح المدينة في متغير مكان العمل.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير المؤهل العلمي مع وجود الفروق في مجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية بين الدبلوم والبيكالوريوس لصالح البيكالوريوس وبين الدبلوم والدبلوم العالي فأكثر لصالح الدبلوم العالي فأكثر. وفي مجال احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني كانت الفروق بين الدبلوم والبيكالوريوس لصالح البيكالوريوس .

وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بتعزيز دور المستجندات التعليمية، والتطورات التكنولوجية لتطوير أداء معلمي التربية الخاصة بإنتاج الوسائل التعليمية المناسبة وعمل ورشات لتدريبهم على أساليب التدريس المختلفة وعلى كيفية استخدام التعزيز، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والسلوكيات؛ من أجل تعزيز حملات المناصرة، وتدريبهم على إعداد الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، كما ويوصي الباحث بإعداد البرامج التدريبية القائمة على الأنشطة التي تتلاءم مع البيئات المختلفة وخاصةً القرى؛ نظراً لضعف المستجندات الخاصة بطلبة التربية الخاصة.

The Training Needs of the Special Education Teachers in Hebron Governorate in the Light of Some Variables.

Prepared by: Yousef Abdullah Abbas Al-Qadi.

Supervised by: Dr. Amira Rimawi.

Abstract:

The aim of this study was to identify the training needs of the special education teachers in Hebron governorate in the light of some variables. In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of seven domains has been developed: needs related to curriculum construction, needs related to the measurement of the student behavior, needs measuring the level of the current performance, needs related to individual educational plan and individual pedagogical plan, needs related to educational techniques, methods and enhancement, needs related evaluation, feedback, and chart, and finally needs related to advocacy. To verify the validity and stability of the study tool, it was presented to a group arbitrators who have expertise and experience. A descriptive curriculum was used because of its suitability for the study purposes. The study population made of (180) teachers, the sample of the study was limited to (152) teachers.

The results have shown that the most important training needs of the special education teachers in Hebron governorate were as follows descending order: Needs related to educational techniques, methods and enhancement which ranked as 1st place, after that needs related to advocacy, needs related to the individual educational plan and the individual pedagogical plan, then needs measuring the level of the current performance, needs related to curriculum construction, and the needs which related to evaluation, feedback and chart it ranked last .

The results showed that there is no differences in training needs of special education teachers in Hebron governorate due to the gender, the scientific qualification, the years of experience and the work nature. So the results showed statistically significant differences in all fields except the areas of needs which related to the individual educational plan and individual pedagogical plan and which related to advocacy, these differences were in favor of the city in the variable of workplace.

The results showed that there are no statistical significant differences in the scientific qualification variable with a presence of differences in fields of needs related to individual educational plan and individual pedagogical plan between Diploma and Bachelor's Degree were in favor of the Bachelor's Degree, and the differences between the Diploma and the higher Diploma and more were in favor of the higher Diploma and more. And in

the field of training needs related to evaluation, feedback and graph, the differences between the Diploma and the Bachelor's Degree were in favor of Bachelor's Degree.

In the light of these results, the study recommends enhancing the role of educational innovations, and the technological developments to improve the performance of special education teachers by producing appropriate teaching aids and workshops to train them on different teaching methods and how to use reinforcement, and provide them with knowledge, skills and behaviors , in order to enhance advocacy campaigns and training them to prepare the individual educational plan and individual pedagogical plan, the researcher also recommends to prepare training programs which are based on activities that fit with the different environments, especially villages, due to the weakness of the developments for special education students.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة

تعدّ التربية الخاصة جزءاً من الحركة التربوية القائمة في المجتمع، وهي موجهة لطلبة التربية الخاصة بفئاتهم المختلفة وتهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم، وقدراتهم وفق خطط مدروسة، وبرامج تدريبية بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للحياة العامة، والاندماج بالمجتمع بشكل فعّال، وينتهي بهم الأمر إلى تكاملهم مع غيرهم في البيئة التعليمية واستثمار إمكاناتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية لصالح المجتمع.

يعتبر المعلم من أبرز عناصر منظومة التربية الخاصة، فهو المسؤول عن التربية والتعليم، في ظلّ التغيرات الكبيرة التي طرأت على التربية بوجه عام، والتربية الخاصة بوجه خاص، فهو أصبح الآن: المربي والمخطط والمتأمل والمفكر والمقيم (الخطيب، 2013).

لذلك يُعدّ إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في التربية الخاصة، فهو المسؤول عن إحداث التطوير، وتقديم الخدمات، وتنمية الجوانب المختلفة في العملية التعليمية. حيث يعدّ تأهيل المعلم معرفياً وتربوياً جزءاً أساسياً في منظومة التربية والتعليم، وفي عصر العولمة والتغيرات المتسارعة بل المتفجرة أصبح

التدريب في غاية الأهمية، لذلك تسعى الدول إلى إيجاد مراكز مختصة للتدريب تضم مدربين مؤهلين علمياً، وتقوم بعمل دراسات لتقييم الحاجات، وبناء برامج تدريبية مناسبة (البابنة، 2004).

حيث تركز عملية تعليم أطفال التربية الخاصة بشكل مباشر على دور المعلم المؤهل، والمدرّب تدريباً جيداً، فإن أي محاولة لتقديم خدمات لهم يجب أن تتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم، فلذلك لا بد من البدء بتأهيل الكوادر العاملة معهم وتدريبها ضمن برامج تطويرية تلبي احتياجات المعلمين بشكل خاص، الأمر الذي يؤدي إلى تلبية احتياجات الفئة المقصودة، ويحسن من مخرجاتها التعليمية كما يراها جوي (Goe, 2006).

وبناءً على ما سبق نال موضوع تدريب المعلمين (Teachers Training) مكانة هامة في الميدان التربوي، فالتدريب يُعدّ المعلم الجيد القادر، ومن الملاحظ أن المعلم يصبح أكثر نضجاً بالتدريب، وتزداد ثقته بنفسه في أثناء قيامه بأداء مهمته (أبو زياد وزملاؤه، 2002).

وإذا كان التدريب مهماً للعاملين في قطاع التعليم العام، فإنه أكثر أهمية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء التوسع في افتتاح برامج التربية الخاصة، وما واكب هذا التوسع من تطور ونمو، مما أدى إلى ظهور الحاجة إلى إعداد معلمي التربية الخاصة وتطويرهم، وذلك بالتركيز على التدريب أثناء الخدمة (السبيعي، 2014).

غير أن المشكلة تكمن في طبيعة البرامج المقدمة، والإعداد والتدريب في مجال التربية الخاصة في عالمنا العربي تحديداً، مما يجعل المشكلة الأساسية لمعلمي التربية الخاصة بكافة فئاتها تتجلى في نقص البرامج التدريبية والوقوف على الاحتياجات التدريبية. فالتدريب الفعال هو الذي يعمل على إتاحة الفرصة المناسبة للمعلمين في اختيار الأهداف التعليمية والنشاطات التدريبية لأنفسهم، مما يجعل المتطلبات التدريبية للمعلمين تشكل أحد أهم الشروط الأساسية لنجاح التدريب وزيادة فاعليته (العايد وزملاؤه، 2015).

ورغم عدم كثرة البرامج المقدّمة، إلا أنه تتوفر بعض البرامج والخطط التدريبية التي لها بعض الايجابيات، ولكن في المقابل ظهرت عند تطبيقها بعض الجوانب السلبية، فهي لم تبين على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين، وركّزت على الجانب النظري وليس التطبيقي واقتصرت على بعض الأساليب التدريبية. ومردّ معظم هذه السلبيات إلى نقص الدراسات المتعلقة بمجال تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وخاصة معلمي التربية الخاصة.

لذا فإن معرفة الاحتياج التدريبي تعد محطة هامة من المحطات التربوية التي لا بد من الوقوف عندها لمعرفة صحة المسار الذي تسير فيه العملية التربوية، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، كما أن معرفة الاحتياج التدريبي يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعية، والأساليب المستخدمة، وتأهيل الكوادر، إضافة إلى أنه يفيد في إعادة قراءة النتائج المتعلقة بأداء المعلمين في البرامج التدريبية المقدمة لهم (الرفاعي، 2005).

1.2 مشكلة الدراسة

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام، ولمعلمي التربية الخاصة بشكل خاص، مهمة جداً وأساسية لبناء البرامج التدريبية لهم، فمن خلال عمل الباحث في مجال التربية الخاصة، لاحظ وجود ضعف في الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل، والتي ستشكل عملية تحديدها منطلقاً مهماً في بناء البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل للارتقاء بمستوى أدائهم نحو الأفضل، مما يؤدي إلى رفع الكفاية الإنتاجية للنظام التربوي

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة استقصاء الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل، ويمكن تحديدها بالسؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات؟

1.3 أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلف المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، ومكان العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل)؟

1.4 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس طلبة التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة أنفسهم في محافظة الخليل.
2. الكشف عن الفروق في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغيرات (الجنس، ومكان العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل).

1.5 أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، إذ تعنتي بركن مهم من أركان العملية التعليمية في مجال التربية الخاصة ألا وهو المعلم، وذلك من خلال معرفة احتياجاته التدريبية اللازمة لتطوير مهاراته في تدريس طلبة التربية الخاصة، وترجع أهمية هذه الدراسة من خلال ما قد تسهم به من أمور شتى على النحو الآتي:

1. تكشف نتائج هذه الدراسة عن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل، والتي قد يُستفاد منها في محافظات ومدن أخرى
2. تحدد الاحتياجات التدريبية المطلوبة لمعلمي التربية الخاصة، مما يُسهّل العمل على وزارة التربية والتعليم أو الباحثين أو المراكز والمؤسسات المعنية بالتربية الخاصة، لإعداد وتصميم برامج تدريبية خاصة لمعلمي التربية الخاصة، ومعلماتها، بهدف رفع كفاءتهم.
3. تسلط نتائج الدراسة الضوء على كافة الجوانب المتعلقة بأداء معلمي التربية الخاصة مما قد يساعد أصحاب العلاقة والتخصص في الجامعات، والمؤسسات، من إعادة النظر في البرامج التعليمية الموضوعية، ورسم السياسات، وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة.

ونتيجة لكون الاحتياجات التدريبية تشكل ركناً أساسياً في النظام التربوي الفلسطيني نظراً لأهميتها في تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، وفي مجال التربية الخاصة بشكل خاص، كان لا بد من تحديدها بشكل واضح، مما يسهل على المختصين وضع الاستراتيجيات، والبرامج التدريبية المناسبة لتلبية هذه الاحتياجات بعيداً عن العشوائية، والتي تسهم في إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة، لتأدية دورها الفاعل في تحقيق أهداف التربية الخاصة.

1.6 فرضيات الدراسة

قام الباحث بتحويل السؤال الثاني الى فرضيات صفرية :

الفرضية الصفرية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير مكان العمل.

الفرضية الصفرية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية الخامسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير طبيعة العمل.

1.7 حدود الدراسة

اقتصرت نتائج هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على رصد وجهات نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل حول احتياجاتهم التدريبية في تدريس طلبة التربية الخاصة.
2. الحد المكاني: تمت الدراسة ضمن حدود محافظة الخليل ومديرياتها.
3. الحد الزمني: تم البحث في الفترة الزمنية 2017-2018م.
4. الحد البشري: شملت الحدود البشرية معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظة الخليل.

1.8 أداة الدراسة

تم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بعينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة، ومعلماتها بمحافظة الخليل.

1.9 مصطلحات الدراسة

1. الاحتياجات التدريسية ويُعرّفها هيتن (Hiten , 2003:38) بأنها: الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي لدى المعلم، ويمكن تحديدها من خلال تعرف أوجه النقص والقصور في أداء المعلمين، ومن ثم تحديد الفجوة بين ما هو كائن في الميدان، وما يجب أن يكون عليه المعلم في أداء مهنته. وعرفها القاضي (2016: 79) مجموعة من المتغيرات المطلوب إحداثها في كفايات المعلمين الأكاديمية والأدائية لتطوير أدائهم التدريسي. التعريف الإجرائي: هي العلامة أو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات الاستبانة.

2. معلم التربية الخاصة ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: المعلم المتخصص في مجال التربية الخاصة، والذي أسند إليه العمل في التعليم الجامع وغرف المصادر والمراكز ذات العلاقة في محافظة الخليل بالضفة الغربية في فلسطين.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مقدمة:

يعدّ الاهتمام بفئات المجتمع كافة مظهرًا إنسانيًا حضاريًا يكشف عن هويّة الأمم وتقدّمها، ومهما اختلفت البيئات والأعراف والشرائع فإن النظرة إلى الفئات المهمشة أصبحت أكثر نضجًا، واكتمل الوعي بدور تلك الفئات ذات الخصوصية الجنسية أو العمرية أو الجسدية، فالأطفال والنساء والمسنون وأفراد التربية الخاصة وغيرها عناوين تمثل فئات مجتمعية لها ظروف تختلف عن المجتمع بأكمله، ويمثل الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة أحد أهم ركائز المجتمع السليم، بما تعبر عنه تلك العناية من التفات إلى جوانب الحياة كلها، وإلى رفع القيمة الإنسانية للفرد مهما كانت ظروفه وأوضاعه الجسدية والنفسية، ولعلّ تطور فكرة الاهتمام بالأفراد المنتمين إلى هذه الشريحة جاء نتيجة للإيمان بدورهم المهم في التنمية البشرية الشاملة لكل أعضاء الوجود الاجتماعي.

هناك تفاوت بين الدول في مراحل تطور التربية الخاصة، فبعض الدول مرت بطفرة سريعة في ميدان التربية الخاصة، في المقابل مرت دول أخرى بتطور تدريجي بطيء، حيث تواصلت السياسات والبرامج والممارسات التي تم تطبيقها منذ زمن بعيد في الدول المختلفة، ويعود التفاوت في تطور التربية الخاصة في تلك الدول إلى التفاوت في الظروف والاتجاهات التي ظهرت في كل منها كما يراها ريشاردسون وآخرون (Richardson et al,2011).

وتؤكد التربية الخاصة على ضرورة الاهتمام بطلبة التربية الخاصة، وتكييف المناهج، وطرق التدريس الخاصة بهم، بما يتواءم مع احتياجاتهم، وبما يسمح بدمجهم مع أقرانهم من التلاميذ في فصول التعليم العام (العدل، 2013: 62).

يمثل المعلم عنصراً هادفاً من عناصر العملية التربوية ومدخلاتها، فلم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعارف إلى الطلبة، بل تعداها إلى الدور الأكبر في تحقيق أهداف العملية التربوية وفي جعل التعلم فعالاً وذو معنى كما في دراسة هوسارت وزملائه (Houssartu et al, 2005).

ولهذا يُعد تدريب المعلمين بشكل عام، ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص المدخل العملي؛ لحل كثير من مشكلات المعلمين داخل غرفة الصف، وينمي لديهم القدرة على إعداد الخطط التدريسية وتنفيذها داخل الغرف الصفية (سلامة، 2008).

كما تمثل معرفة الاحتياج التدريبي محطة هامة من المحطات التربوية التي لا بد من الوقوف عندها لمعرفة صحة المسار الذي تسير فيه العملية التربوية، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، كما أن معرفة الاحتياج التدريبي يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعية، والأساليب المستخدمة، وتأهيل الكوادر، إضافة إلى أنه يفيد في إعادة قراءة النتائج المتعلقة بأداء المعلمون ودرجة الرضا عن تلك البرامج التدريبية المقدمة لهم (الرفاعي، 2005).

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء طبيعة الدراسة الحالية التي تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، فإن الباحث يعرض في هذا الفصل: مفهوم التربية الخاصة، ومعلمها، وبرامج إعدادها، ومعايير معلموها، والاتجاهات الحديثة في إعدادهم، ومفهوم الاحتياجات التدريبية، وتصنيفاتها، وأهدافها، وأهميتها، ومصادرها، وأساليبها، وأخطاء تحديد الاحتياجات التدريبية.

2.1 الإطار النظري

2.1.1 مفهوم التربية الخاصة:

تعددت التعريفات التي تناولت التربية الخاصة وذلك لتباين الهدف من التعريف، وتعرفها اليونسكو (UNESCO, 1983, 13-14) بأنها "شكل من أشكال التعليم المقدم لمن لا يحصلون عليه، أو محتمل ألا يحصلوا عليه من خلال نظم التعليم المتاحة بهدف الوصول بهم إلى مستويات تعليمية

اجتماعية ملائمة لسنهم". بينما عرفت وزارة الصحة الفلسطينية (1996) بأنها "الخدمات التربوية، والتعليمية التي تقدم لأفراد التربية الخاصة بهدف تلبية حاجاتهم، وتنمية قدراتهم ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع. وتعرفها وزارة التربية والتعليم (2009) بأنها "عبارة عن الأنشطة والبرامج والإجراءات التي تهدف إلى تكيف أفراد التربية الخاصة مع غيره، وتقديم وتحسين العمل أي دمج الفرد في المجتمع ليكون منتجاً".

وعرفها مجموعة من الباحثين ومنهم الروسان (2007) على أنها "مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لأفراد التربية الخاصة لمساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف". ويعرفها الخطيب وزملاؤه (2009) بأنها "جملة من الأساليب الفردية والمنظمة تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً ومواد ومعدات خاصة، وطرائق تربوية خاصة، وإجراءات علاجية محددة تهدف لمساعدة أفراد التربية الخاصة على تحقيق الحد الأعلى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي". وعرفها الباش (2017) على أنها "تلك البرامج التي تقدم لطلبة التربية الخاصة والتي تتضمن خدمات من شأنها مساعدتهم على العيش باستقلالية".

2.1.2 معلم التربية الخاصة:

يعرف معلم التربية الخاصة بأنه "الشخص الذي يحمل مؤهلاً في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، والتلاميذ ذوي الموهبة والتفوق، ويقوم معلم التربية الخاصة بالدور نفسه الذي يقوم به زميله في التعليم العام من حيث قيامه بتدريس المواد الدراسية، غير أنه ينفرد بتدريس المنهج الإضافي الذي يتضمن مجموعة من المهارات التعويضية التي دعت إليها الحاجة نتيجة ظروف الإعاقة، أو الموهبة، ومن تلك المهارات: المهارات الأكاديمية الخاصة، مهارات الإدراك الحسي، مهارات التواصل، المهارات الاجتماعية، مهارات الحياة اليومية (الجوفي، 2008).

ويشير العدل (2013) إلى أن معلم التربية الخاصة هو ذلك الشخص المؤهل في التربية الخاصة، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس طلبة التربية الخاصة ويكمن دوره داخل المدرسة العادية في تنفيذ بعض الإجراءات المتمثلة في تقديم خدمات لمن هم في حاجة إليها.

وأما المعمرية (2016) فتعرفه بأنه المعلم الذي يقوم بتدريس طلبة التربية الخاصة استناداً إلى تخصصه و خبراته.

2.1.3 برامج إعداد معلم التربية الخاصة:

مما لا شك فيه أن معلم التربية الخاصة يعيش في وسط اجتماعي دائم التغير، وهذا التغير باد لكل إنسان، وهو اليوم أشد سرعة مما كان عليه في الماضي، والمصدر الرئيس للتطور الاجتماعي هو التطور التكنولوجي الذي نعيشه الآن، فالعلوم والمكتشفات والمعارف والمعلومات تتزايد وتتعاظم كماً ونوعاً بصورة مذهلة كما يراها كاراجيورجي (Karagiorgi,2007).

لهذا أصبحت برامج إعداد معلم التربية الخاصة تحظى باهتمام كبير من الجامعات والمعاهد الخاصة بتأهيل معلمي التربية الخاص، إذ سعت العديد من المؤسسات التعليمية إلى فتح برامج لإعداد معلم التربية الخاصة، وإنشاء أقسام علمية للتربية الخاصة.

إن إعداد معلم التربية الخاصة لا بد أن يحظى باهتمام القائمين على إعداده، حيث أن تنفيذ العملية التعليمية لطلبة التربية الخاصة تقع على عاتقه (حمودة،2008).
ويُعرف برنامج إعداد معلم التربية الخاصة على أنه البرنامج الأكاديمي الذي تطرحه كلية التربية في تخصص التربية الخاصة، بهدف إكتساب الطلبة المعارف والمهارات التعليمية التي تمكنهم من ممارسة مهنتهم المستقبلية بنجاح (قعدان،2015).

وتقوم برامج إعداد معلم التربية الخاصة على تأهيل المعلمين في الجوانب الآتية: الجانب التخصصي والجانب التربوي المهني، ويرى الرشيد (2003) من المتطلبات المهنية في إعداد معلم التربية الخاصة كانت على النحو الآتي:

1. المتطلبات المهنية الخاصة بالجانب الأكاديمي:

ويقصد بهذا المجال اكتساب المعرفة الصحيحة، والمهارات العلمية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنته، وأوضاعها، وأساليبها حتى يتمكن من التفاعل الفعال الناجح في عملية التعليم وتحقيق أهدافها.

ويرى بعض التربويين أنه يجب على معلم التربية الخاصة أن يكون منفتحاً على العالم، ويعلم ما يجري فيه، ويتابع الجديد في مجال تخصصه، وإلا وقع في هاوية الأمية العلمية، حيث يستطيع بعلمه ومهاراته وإخلاصه أن يعوض النقص في المبنى المدرسي وبعض التجهيزات.

2. المتطلبات المهنية الخاصة بالجانب التربوي:

ركيزة هذه المتطلبات هي إعداد معلم التربية الخاصة تربوياً ومهنياً داخل المؤسسات قبل الانخراط في المهنة، ويرى نصار وآخرون (2016) الإعداد قبل الانخراط بالمهنة يهدف إلى ما يلي :

- الإلمام التام بأهداف التربية الخاصة ومبادئها التعليمية المقدمة إليه.
- الإلمام بطرق بناء شخصية الفرد بطريقة سوية.
- الاهتمام بالعمل في ميدان التربية الخاصة.
- التمكن من طرق التواصل التربوي بين المدرسة، والأسرة لمساعدة الفرد ورعايته.
- التميز بالقدر الوافي من القيم العاطفية، والوجدانية التي تساعد المعلم على إكساب الفرد المهارات المرغوبة.

- التمكن من مهارات التعامل مع برامج إعداد طلبة التربية الخاصة لفظياً وحركياً.
- امتلاك القدر الكاف من الصبر والمثابرة والتحمل في نقل الخبرة للطلبة دون إرهاق أو تعب.
- استطاعته تعويد الطالب على تحمل المسؤولية وفق مستوى الإعاقة تجاه نفسه والمحيطين به.
- استيعاب الأنشطة المختلفة المتصلة ببرامج إعداد الطلبة للحياة المجتمعية والمهنية.
- التمكن من تعويد الطالب على إدراك العلاقات بين الجزئيات والكليات.
- القدرة على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع نوع ودرجة الإعاقة.
- القدرة على ربط الكلمات التي يتعلمها الطالب بمدلولاتها الحسية لإثراء حصيلته اللغوية.
- حسن استغلال المهارات اليدوية لدى الطالب.
- القدرة على التقويم الموضوعي بما يناسب نوع الإعاقة وشدها.
- القدرة على فهم لطالب، وتقييم مدى اكتسابه للمهارات التعليمية المقدمة إليه.

وأضافت عطيفي (2013) في برامج إعداد معلم التربية الخاصة مجالات أخرى هي:

1. الإعداد الثقافي العام: يهدف هذا الإعداد بصفة عامة إلى:

- تنمية مدركات المعلم حول وظيفة التربية في تنمية المجتمع، وأهمية دوره في النظام الاجتماعي وتطوره.

- تنمية إحساس المعلم بالانتماء والمواطنة،
- تنمية وعي المعلم بالظروف المجتمعية المختلفة
- المعرفة المتنوعة لفهم الإنسان وعالمه، وإثراء معلوماته الأساسية لتكوين المواطن والمربي.
- إكساب المعلم الاتجاهات العلمية والاجتماعية، وتنمية مهارات الاطلاع على التطور الفكري للمواد العلمية والمهنية في مجالات التخصص المختلفة لتربية ورعاية طلبة التربية الخاصة.

- تنمية مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على مواكبة التطورات والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير، وفي مواجهة المشكلات الاجتماعية في مجالات الإعاقات المختلفة.

2. الإعداد التخصصي: وينقسم إلى نوعين من التخصص:

- الأول: تخصص علمي: فيجب أن يتضمن برنامج إعداد معلم التربية الخاصة إكساب المعلم محتوى المقررات العلمية التي سوف يتخصص في تدريسها (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، التربية الإسلامية، العلوم، الدراسات الاجتماعية) وذلك وفقاً لاختيارات الطلاب في التخصص العلمي مع ملاحظة ضرورة التكامل مع وزارة التربية والتعليم وكليات التربية لمراعاة المحتوى العلمي ومستواه وعمقه بما يتناسب مع نوع الإعاقة وشدها.
- الثاني: تخصص في مجال الإعاقة: حيث يتخصص المعلم في التدريس لنوع معين من طلبة التربية الخاصة طبقاً لنوع وشدة الإعاقة (مكفوفين، وضعاف بصر - صم وضعاف سمع - معاقين ذهنياً) وذلك وفقاً لاختيار الطالب مجال تخصصه.

2.1.4 معايير معلم التربية الخاصة:

أشار المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي في السعودية (2016) إلى قائمة بمعايير معلمي التربية الخاصة - مشروع المعايير المهنية وأدوات التقويم وهي على النحو الآتي:

المعيار الأول:

يعرف معلم التربية الخاصة المفاهيم والأسس التي يركز عليها تخصص التربية الخاصة. ومؤشراتها تتمثل في: معرفة مفهوم التربية الخاصة ودورها في التعليم العام، وتمييز مصطلحاتها العلمية، ومعرفة تاريخ تطورها، والإلمام بأهدافها واستراتيجياتها، وتحديد الفئات المستفيدة من خدماتها، والإلمام بقوانينها وأنظمتها واتفاقياتها، تطوير وتجديد معرفته العلمية.

المعيار الثاني:

يعدد معلم التربية الخاصة البدائل التربوية، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة.

ومؤشراته: معرفة مفهوم دمج طلبة التربية الخاصة، والإلمام بمفهوم التعليم الشامل، وتحديد أنماط تقديم الخدمات ومعرفة أنواع الخدمات المساندة، وتمييز مفهوم التدخل المبكر في التربية الخاصة وأهميته.

المعيار الثالث:

يعرف معلم التربية الخاصة مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية. ومؤشراته: تمييز مراحل النمو الطبيعي والتشابهات والاختلافات في الخصائص الأساسية بين طلبة التربية الخاصة وأقرانهم، وبيّن تأثير الإعاقات عليهم، ومعرفة أسباب الإعاقات، وتحدد الاحتياجات المختلفة، والتمييز بين الاختلافات لطلبة التربية الخاصة ومراعاتها في التخطيط والتنفيذ .

المعيار الرابع:

يعرف معلم التربية الخاصة أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة. ومؤشراته: يبيّن المبادئ الأساسية للقياس والتقويم والتشخيص في التربية الخاصة، ومعرفة الأدوات والمقاييس المختلفة، آلية جمع المعلومات من مصادرها، ومعرفة كيفية تفسيرها، وتحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب.

المعيار الخامس:

يبيّن معلم التربية الخاصة تأثير الإعاقة على تعلم طلبة التربية الخاصة. ومؤشراته: تمييز السلوك الإنساني، والإلمام بالنظريات التربوية، ومعرفة طرق متنوعة لتدريسهم، التمييز بين تأثيرات الإعاقات المختلفة، وتحديد السمات الطبية لحالاتهم.

المعيار السادس:

يستخدم معلم التربية الخاصة طرق تدريس عامة. ومؤشراته: الإلمام بالاستراتيجيات الأساسية وطرق التدريس العامة لتعليم القراءة، والكتابة، والرياضيات.

المعيار السابع:

يستخدم معلم التربية الخاصة البرنامج التربوي الفردي. ومؤشراته: الاعتماد على نتائج تشخيص الطلاب وخصائصهم في طرق التدريس، وتصميم البرنامج التربوي الفردي، وإعداد المحتويات الرئيسة له، والتخطيط لأنشطة التعلم في ضوءها، وتصميم البرامج الفعالة، وإعداد التقارير المختلفة للخطة التربوية الفردية.

المعيار الثامن:

يوظف معلم التربية الخاصة البرامج السلوكية لطلبة التربية الخاصة. ومؤشراته: الإلمام بالنظريات والأساليب والمبادئ الأساسية في تعديل السلوك وتطبيقاتها في البرامج السلوكية لطلبة التربية الخاصة،

ومعرفة كيفية تطبيقها، والقدرة على الاختيار أو التطوير، ودمج تعليم المهارات الاجتماعية في جميع الأوضاع أو المناهج، ومعرفة تأثير التوقعات المختلفة.

المعيار التاسع:

يطبق معلم التربية الخاصة استراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لدى طلبة التربية الخاصة. ومؤشراته: استخدام طرقاً مختلفة لتشجيع الطلاب واستثارة دافعيتهم للتعلم والتفاعل البناء، وتوظيف المهارات المختلفة، وتصمم وتطبيق خطاً من أجل تطويرها، ودمج المهارات، وتشجيع مشاركة أولياء الأمور في دعم طلبة التربية الخاصة.

2.1.5 خصائص معلم التربية الخاصة:

أن خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص طلبة التربية الخاصة، ويمكن تلخيص هذه الخصائص والمواصفات فيما يأتي المواصفات الآتية:

1. الخصائص الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة: استعرض أبو داود (2017) الخصائص والتي تتضمن القيام بواجباته بإخلاص وأمانة والدقة في العمل والصدق وألا يميز بين الطالب على أي أساس كان وعدم إفشاء أسرار الطلاب والتعامل مع أولياء الأمور بأمانة واحترام الطلاب وآرائهم ومعاملتهم بكل تقدير وإبداء الاهتمام لكل سلوكيات الطلاب وتقويم غير الصحيح.
2. الخصائص الأكاديمية العامة لمعلم التربية الخاصة: ويرى الخطيب (2007) الخصائص تضمن القدرة على تشخيص حالة الطفل من خلال ملاحظاته العملية والتحليل ما يسمع من الطفل أو المحيطين به والقدرة على اختيار الأسئلة المناسبة التي يوجهها للطفل أو الوالدين. وأن يكن لديه نظرة وافية حول المقاييس النفسية والخبرة عملية كافية في مجال تطبيق الاختبارات المختلفة والقدرة على تفسير نتائج الاختبار وتفسير السلوك الصادر عن المفحوص (ناتج من ظروف بيئية أو إعاقة).

وأيضاً أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتقسيم أوقات التعلم إلى فترات بينها أوقات للراحة واللعب والمتعة ويعرف متى يكون الطالب في حاجة إلى المساعدة. بالإضافة الى معرفة القيود وتأثيرها على تحديد التوقعات المعقولة للطلاب ومعرفة كيفية التعامل مع حالات الطوارئ الناجمة عن حالة الطالب ويعلم أن الطالب هو فرد، وليس حالة صحية. ويجب عليه أن يجرب محادثات مع الطالب حول ما يعمل (العدل، 2013).

يسعى أولاً إلى فهم الطالب كشخص. والتأكد من أن جميع الأنشطة تشمل جميع الطلاب وأن تكون مرنة وتقبل الاقتراحات. والتدرج في الدروس بما يتيح لكل طالب فرصة التعلم الحقيقي.

3. الخصائص الأكاديمية لمعلم التربية الخاصة - ذوي الاحتياجات العقلية: تتضمن الخصائص التالية كما يراها القشاعة (2008):

- القدرة على اتخاذ الاحتياطات اللازمة تحسباً لحدوث حالات الصرع والتشنجات أثناء التدريس.
- استخدام استراتيجيات تعتمد على مختلف الحواس.
- الاعتماد على التكرار زيادة على الحد اللازم للتعلم.
- يقدم النماذج الحية والملموسة عند التعلم ليسهل عليهم الإدراك الصحيح للمعارف والمعلومات.
- الاعتماد على الوسائل السمعية البصرية التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ.
- يكتب المواد التعليمية المقدمة للطلاب بخط واضح وكبير بحيث يسهل قراءتها.
- يتوفر فيه علو الصوت ووضوحه حتى يعوض القصور السمعي لديهم.
- يصمم وينفذ الألعاب والأنشطة اللغوية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة والعمل الجماعي.

4. الخصائص الأكاديمية لمعلم التربية الخاصة - ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية: و قد

تطرق الرزيقات (2005) للخصائص بحيث تتضمن:

- يستخدم التعزيز غير السمعي وإظهار الحركات والانفعالات بشكل مرئي.
- يستخدم باقي الحواس لزيادة المفردات والمعاني.
- يستخدم استراتيجيات التعلم القائمة على التكرار.
- ينوع طرائق التدريس وخاصة التي تعتمد على البصر واللمس والتذوق.
- يهتم بالعلاقات الاجتماعية والأنشطة الجماعية التي تُخرج المعاق سمعياً من العزلة.
- يجيد لغة الإشارة (أداءً وفهماً وترجمة وتدریساً).

5. الخصائص الأكاديمية لمعلم التربية الخاصة - ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية: وتتضمن

كما الروسان (2001):

- يعد برنامج تربوي خاص لكل معاق يتناسب مع قدراته ومستوى ذكائه وخبراته الاجتماعية والدراسية.
- يستخدم طرق التدريس المناسبة للفرد بما يتلاءم وطبيعة الإعاقة البصرية.
- يختار الأنشطة التعليمية الملائمة ويوظفها في خدمة أهداف التدريس.
- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية والقدرة على إجراء التعديلات المناسبة في تلك الوسائل.

- يستخدم الأمثلة الحياتية والحقيقية واستخدام المواد الملموسة.
- يجيد لغة برايل (قراءة وكتابة وتدریس).

6. الخصائص الأكاديمية لمعلم التربية الخاصة - ذوي الاحتياجات الخاصة البدنية: وتتضمن كما يراها البواليز (2000):

- يشارك المتخصصين في العلاج الطبيعي والطبي بأفكار عن تعديلات في الفصول الدراسية من شأنها ضمان أكبر فرصة للنجاح.
- يدس فصله بعناية من أجل جعل كل شيء ممكن الوصول إليه.
- يصمم الدروس التي تقدم بدائل للتعلم الحركي والتعلم الذي يتطلب المهارات الحركية الدقيقة المناسبة للمعاقين جسدياً.
- يقيم نظام الأصدقاء بحيث يمكن تدوين الملاحظات للطالب ذوي الإعاقة الجسدية.
- ترتيب الغرفة الدراسية بحيث يمكن للجميع التحرك بسهولة.

2.1.6 الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة منها ما يأتي:

1. الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات:

- لقد ارتبطت تنمية الكفايات التدريسية للمعلم بحركة كبرى في مجال إعداد المعلم سميت بحركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات و النتائج التعليمية المراد تحقيقها، ومن العوامل التي ساعدت على ظهورها:
- النقد الموجه لبرامج الإعداد التقليدية التي لم تكن مرتبطة بحاجات الإنسان المعاصرة وتنمية قدراته على مجابهة واقع العصر.
 - تطور تكنولوجيا التربية والذي يتطلب تقسيم التعليم إلى كفايات محددة يتم التدريب عليها والانتقال من كفاية إلى أخرى بعد إتقانها.
 - التأثير بمدخل النظم، وذلك باعتبار التعليم نظام رئيس يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية المتداخلة يؤثر بعضها في الآخر ويوجد هناك مدخلات وعمليات ومخرجات.
 - ظهور فكرة التعليم بالأهداف السلوكية كان لظهور هذه الفكرة وصياغتها على شكل نتائج تعليمية أثر كبير في ظهور حركة تربية المعلم القائمة على الكفايات.
 - ظهور مدخل التعلم حتى يتمكن.

http://zotx2.blogspot.com.cy/2013/04/blog-post_4205.html

2. الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة:

وتستند برامج الإعداد غير التصنيفية في التربية الخاصة إلى افتراضان أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات فعلى برامج التدريب أن تزود المعلمين للتعامل مع كافة فئات التربية الخاصة، والهدف ليس إلغاء التصنيفات وإنما الحد منها.

وينال تدريب المعلمين في مجال التربية الخاصة أهمية كبيرة لدى الباحثين والمهتمين بمجال التربية الخاصة وتدريب طلبة التربية الخاصة، وبناءً على ما سبق، وفي ضوء طبيعة الدراسة الحالية لا بد من الاحتياجات التدريبية.

http://zotx2.blogspot.com.cy/2013/04/blog-post_4205.html

2.1.7 مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعددت التعريفات التي تناولت الاحتياجات التدريبية، ويستعرض الباحث بعض التعريفات التي تناولتها الدراسات والبحوث السابقة بحيث عرفها أبو الروس (2001) بأنها كل الأنشطة والفعاليات التي يرى المعلم أنه بحاجة إليها لرفع مستواه الوظيفي في عملية التدريس. ونجد حجازي (2002) عرفها بأنها تلك الفجوة في معارف المتدرب، ومهاراته والتي يراد جسرهما حتى يصبح ذلك المتدرب أكثر ملاءمة وكفاءة لشغل وظيفته . في حين عرفها هيتن (Hiten,2003) بأنها الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي لدى المعلم، ويمكن تحديدها من خلال تعرف أوجه النقص والقصور في أداء المعلمين، ومن ثم تحديد الفجوة بين ما هو كائن في الميدان، وما يجب أن يكون عليه المعلم في أداء مهنته .

وعرفها مصطفى (2005) مجموعة التغيرات والتصورات المطلوب إحداثها في معلومات المعلمين وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفاياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل. ونجد عقيلي (2009) عرفها بأنها الفجوة بين الوضع الراهن لمستوى كفاءة الموارد البشرية من جهة، ومستوى الكفاءة المطلوب الوصول إليها سواء في المهارات، أو المعارف، أو السلوكيات والتصرفات من جهة ثانية.

وعرفها الكبيسي (2010) بأنها المعلومات والمهارات يراد تنميتها أو تعديلها أو تغييرها بسبب مستجدات علمية وإنسانية وتكنولوجية وتنظيمية . في حين عرفها جاسم وزملاؤه (2010) بأنها

مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في مجال المعرفة العلمية المتخصصة وتقنيات التدريس والبحث والتطوير من أجل تلبية متطلبات التعليم.

كما عرفها غانم (2016) مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في المتدرب والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وخبراته وسلوكه واتجاهاته، والتي تمكنه من أداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية في ضوء مهام معلم القرن الحادي والعشرين، وتقاس باستخدام أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية. وعرفها المركز القومي للدراسات القضائية في مصر بأنها: مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته ومهاراته وخبراته ومعارفه القانونية والقضائية وذلك لجعله مناسباً لوظيفته التي يؤديها واختصاصاته وواجباته الحالية بكفاءة عالية فالاحتياج عموماً هو ما يطلبه المتدرب لاستكمال قصور معرفي معين (المركز القومي للدراسات القضائية، 2016).

يلاحظ من التعريفات السابقة ما يلي :

- ❖ إنها معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينه- فنية أو سلوكية يراد تميمتها أو تغييرها أو تعديلها.
- ❖ إنها تمثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها
- ❖ إنها عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغيرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات، التوسعات، عمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمرّاً لمواجهتها.
- ❖ إنها توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقييم الذاتي، فتحدد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.
- ❖ إنها بوجه عام أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

2.1.8 أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن حصر الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لأي منظمة يكاد يكون أمراً صعباً من الناحية الواقعية، نظراً للتطور العلمي والتكنولوجي السريع، مما يعني احتمال ظهور احتياجات جديدة، لذلك يمكن أن تصاغ أهداف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لتبرز الجدوى المنشودة من تحديدها بصورة عامة في النقاط التالية (ياغي، 1988: 11 - 12):

1. توضح من الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب منهم والنتائج المتوقعة منهم.
2. المساعدة في الأداء الحسن وتحقيق الأهداف الأساسية من العملية التدريبية في المنظمات.
3. مساعدة القائمين على إدارات التدريب في وضع استراتيجيات وخطط طويلة المدى لهيكل التدريب وتنظيمه وتوجيه سياساته وبرامجه وخدماته وممارسته.
4. مساعدة إدارات التدريب في التخطيط الجيد للبرامج التدريبية وفي تقدير الاحتياجات التدريبية على المدى القريب وال المدى البعيد.

2.1.9 أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

يوجد هناك اتفاق عام على أهمية تدريب معلمي التربية الخاصة، استداراً للتطورات العالمية المعاصرة بجوانبها العلمية والاجتماعية والثقافية، حتى يكون معلمو التربية الخاصة قادرين على تناول الخبرات العالمية في هذا المجال كمصدر هام في تطوير النظم التعليمية والتكيف معها ورسم سياستها من وجهة نظر كراو وزملاؤه (Crowe et al, 2001).

ويشير توفيق (2006: 11) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يُعد بمثابة قاطرة التدريب التي توجه كل مسارات التدريب بفاعليته المختلفة، وإن القيادة الفعالة لهذه القاطرة، وحسن تشغيلها، وتوجيهها تؤمن بتحقيق فعاليات وأنشطة التدريب لأهدافها. بمعنى أن الاحتياجات التدريبية تُعد الخطوة الأولى من خطوات العملية التدريبية، حيث تؤدي إلى تحقيق الأداء المناسب، وتُسهم في التخطيط الجيد للبرامج التدريبية، وتوفير الوقت والجهد والمال في حال غياب عدم تحديد الاحتياجات التدريبية.

وترى الشيخ (2000) إن مما يزيد من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تخطيط التدريب بناءً على تحديد الاحتياجات التدريبية يعمل على زيادة الكفاية الإنتاجية، ويرفع معدلات الأداء، وإن التدريب بدون تحديد الاحتياجات التدريبية يعني ضياع الوقت والجهد والمال، كما إن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد على القيام بعمليات التقييم بفعالية.

وتؤكد سالي (2004) على أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تكمن في أنها العامل الحقيقي في رفع كفاية المعلمين في تأدية الاعمال الموكلة إليهم، وتُعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح، وتساعد في معرفة السبب الحقيقي وراء الأداء المنخفض.

إن الأهمية العملية في تحديد الاحتياجات التدريبية تكمن في نقاطٍ عديدة :
- تحديد مجالات التدريب المطلوبة.

- تحديد مستوى الأداء المطلوب من المتدرب، والنتائج المتوقعة لتحسين الأداء.
 - تحديد مستوى الفئة المستهدفة من التدريب في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
 - وضع شروط لاختيار الفئة المستهدفة.
 - وضع شروط أسس لتقويم وقياس نتائج التدريب (رزق، 2009).
- وتضيف الشيخ (2000: 82 - 100) إلى أن أهمية التدريب تكمن في نقاطٍ عديدة أهمها:
- يساعد التدريب على تغيير سلوك الأفراد من أجل رفع الكفاية الإنتاجية.
 - يساعد التدريب على إيجاد الانتماء الإيجابي بين الفرد وعمله.
 - يساعد التدريب في عملية تخطيط القوى العاملة.
 - يساعد في زيادة ثقة العاملين بأنفسهم.
 - يساعد على زيادة التفاعل الإيجابي مع العاملين بعضهم البعض.
 - يعمل التدريب على الارتفاع بجميع العاملين في حقل التربية والتعليم.
 - يساهم في إثراء مشروعات التطوير واتجاهاتها.
- ويُشير كلٌّ من السالم وآخرون (2002) إلى العديد من الفوائد التي يحققها التدريب للمعلمين، وهذه الفوائد هي:
- تحسين المعارف والمهارات الخاصة بالعمل في كل مستويات التعليم.
 - تحين معنوية المعلمين ويمكنهم من استخدام الأساليب الحديثة في طرائق التدريس.
 - يساعد المعلمين في تنفيذ الأهداف التعليمية بفاعلية عالية.
 - يساعد على تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.
 - تحسين نوعية التحصيل لدى الطلبة.
- وباستقراء ما سبق يتضح أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، حيث:
- يُساعد تحديد الاحتياجات على تحديد أهداف تدريب معلمي التربية الخاصة بشكل دقيق.
 - تساعد في تحديد أولويات التدريب بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة.
 - تساعد في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب من قوى بشرية ومادية.
 - تساعد في تحديد النقص في الأداء المهني لمعلم التربية الخاصة من خلال برامج التدريب.
 - تصميم البرنامج التدريب وفقاً لاحتياجات واقعية وحقيقية يزيد من كفاءة البرنامج التدريبي.
 - يُساعد التدريب المستند إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في تحقيق أهداف تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

2.1.10 تصنيف الاحتياجات التدريبية:

إن العملية التعليمية متعددة الجوانب، وفي تطور مستمر في هذه الجوانب كافة، ولهذا فإن تدريب المعلمين يشمل جوانب عديدة، فقد ذكر كل من القاني وآخرون (2003: 307 - 308) تصنيف للاحتياجات كما يأتي:

- ❖ الاحتياجات اللغوية: وهي مجموعة مهارات تتضمن مهارات إنتاج اللغة وتلقيها.
- ❖ الاحتياجات المهنية: وهي مجموعة مهارات تطلبها طبيعة العمل.
- ❖ الاحتياجات الأكاديمية: وهي مهارات ذات صلة بطبيعة المادة التعليمية.

وصنف عليوة (2001: 286) الاحتياجات التدريبية إلى:

- ❖ احتياجات عادية متكررة، وتتمثل في المعارف الأساسية والمهارات والاتجاهات.
- ❖ احتياجات متصلة بمشكلات العمل: وتتمثل في عدد من المشكلات الناتجة عن نقص المعارف والمهارات أو الاتجاهات التي تقلل من كفاءة من يستلزم التدريب.
- ❖ احتياجات تطويرية: وتتمثل في إدخال عناصر جديدة تلبية لحاجات المستقبل واستجابة لمواجهة تحديات الحاضر.

وقد أورد حسن وزملاؤه (1986: 77 - 78) مجموعة تصنيف الاحتياجات التدريبية وفقاً لمجالات محددة كما يأتي:

1. تصنيفها حسب الهدف:

- ❖ احتياجات عادية لتحسين أداء الأفراد: مثل دورات المدرسين المعينين حديثاً.
- ❖ احتياجات تشغيلية: لرفع كفاءة العمل مثل دورات استخدام برنامج جديد أو طريقة جديدة.
- ❖ احتياجات تطويرية: لزيادة فعالية المؤسسة، مثل دورات إعداد كوادر متكاملة لتشغيل وحدة فنية، أو تخصيص منح للراغبين في العمل مستقبلاً.

2. تصنيفها حسب الفترة الزمنية:

- ❖ احتياجات عاجلة (أنية-غير مخططة).
- ❖ احتياجات قريبة المدى (مخططة).
- ❖ احتياجات مستقبلية (تطويرية / خطة بعيدة المدى).

3. تصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته:

- ❖ احتياجات فردية.
- ❖ احتياجات جماعية.

4. تصنيفها حسب طريقة التدريب أو أسلوبه:
- ❖ احتياجات لتدريب عملي في الموقع / تطبيقي.
- ❖ احتياجات لتدريب معرفي في قاعات /نظري.
5. تصنيفها حسب مكان التدريب أو جهته:
- ❖ احتياجات تدريبية أثناء العمل اعتماد على الخبرات الداخلية.
- ❖ احتياجات تدريبية خارج العمل اعتمادا على مراكز وهيئات تدريبية أو مؤسسات مماثلة.

بالاستقراء ما سبق فإن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة يمكن تصنيفها كما يلي:

1. احتياجات تتعلق ببناء المنهاج.
 2. احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي لطلبة التربية الخاصة.
 3. احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي.
 4. احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية.
 5. احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز.
 6. احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني.
 7. احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة.
- وقد تم تصميم أداة الدراسة في ضوء التصنيف السابق، لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل.

2.1.11 مكونات الاحتياجات التدريبية:

من خلال استعراض التصنيفات السابقة للاحتياجات التدريبية يتضح أنها اتفقت على وجود مكونات رئيسية لها، بحيث يرى صادق (1991) المكونات كما يلي:

1. المعلومات: وتعني الحصول على معارف وأفكار جديدة مع فهمها واستيعابها إلى الحد الذي يستطيع عنده الفرد أن يعبر عن هذه المعرفة شفاهة أو كتابة أو الاستفادة منها عملياً مثل معرفة واستيعاب معلومات متعلقة بموضوع معين.
2. المهارات: وتعني اكتساب الفرد القدرة على استخدام وسائل جديدة بطريقة فعّالة، واستخدام نفس الوسائل بطريقة أكثر كفاءة، ويلزم الحصول عليها توفر عاملين رئيسيين هما الممارسة والتفاعل الصحيح في الموقف التدريبي.
3. السلوك: ويقصد به اكتساب نزعات للتصرف نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف بطريقة جديدة، وبمعنى آخر تكوين مسلك ذهني أو عادة فكرية إجابيه تجاهها وهذا يتطلب محو قيم

واتجاهات قديمة قبل تثبيت هذه الاتجاهات الجديدة، وهنا لا تكفي المعرفة وحدها بل يمكن أن تتحقق متى بنيت العملية التدريبية على درجة كبيرة من المشاركة الإيجابية من جانب المتدربين.

وتم الاتفاق مع هذه المكونات حيث تم تصميم قائمة الاحتياجات التدريبية تشمل:

1. المعارف: وتتضمن معرفة معلم التربية الخاصة ببناء المنهج، والتخطيط للأنشطة، واختيار الوسائل والأساليب التدريسية وأساليب التقويم المناسبة لطلبة التربية الخاصة.
2. المهارات: وتتضمن مهارات معلم التربية الخاصة في تصميم الأنشطة والوسائل التعليمية التي تلائم طلبة التربية الخاصة، ومهارات تصميم أساليب التقويم التي تناسب قدرات وخصائص هذه الفئة، وكذلك مهارات التواصل مع الطلبة والمعلمين وأولياء أمور الطلبة.
3. السلوك: وتتضمن احتياجات معلم التربية الخاصة في قياس السلوك القبلي والحالي للطلاب، وتصميم الأدوات المناسبة لهذا الهدف.

2.1.12 أسباب الاحتياج التدريبي:

يرى شارني وزملاؤه (Charney et al, 2005) وجود بعض الأسباب التي تدفع نحو التدريب أو التي تكون سبباً في الحاجة إلى التدريب ومن هذه الأسباب:

- ❖ إدخال تكنولوجيا جديدة: حيث إن إدخال التكنولوجيا الحديثة في المدارس وخاصة في مدارس التربية الخاصة يتطلب توافر معلمين مدربين على توظيف هذه المستحدثات التكنولوجية.
- ❖ استحداث وظائف جديدة: إن استحداث أماكن عمل جديدة سواء في مجال التعليم أو غيره، فإن هذا يتطلب العمل على تدريب الموظفين الجديد للقيام بالمهام المطلوبة.
- ❖ برامج تخطيط المسار الوظيفي: فعندما يتم التخطيط للمسار الوظيفي، يتم التعرف على الوظائف المحتملة في المستقبل، وبالتالي معرفة ما إذا كان هناك قصور أم لا.
- ❖ الترقية: حيث إن الترقية تؤدي إلى وجود فجوة حقيقية بين القدرات الحالية للمعلم، وبين متطلبات الوظيفة الجديدة.
- ❖ تقييم الأداء الوظيفي: حيث يؤدي هذا إلى اكتشاف وجود فرق بين الأداء الوظيفي الفعلي (التقييم)، وبين الأداء المطلوب وفقاً لمعايير تقييم معلم التربية الخاصة.
- ❖ التناوب الوظيفي: إذا كان هناك تناوب بين مجموعتين من الأفراد على أكثر من عمل وظيفي، وجب تدريبهم على هذه الأعمال.
- ❖ الحوادث: إذا كانت هذه الحوادث راجعة إلى قصور في الأداء، فيتم تدريب المسؤولين عنها.

- ❖ الرقابة على الجودة: إذا أشارت تقارير الرقابة على الجودة إن السبب في الأخطاء وانخفاض الجودة، يرجع إلى أن الأفراد لا يعلمون أسلوب العمل، وجب تدريبهم.
- ❖ الشكاوى: إذا كانت الشكاوى ترجع إلى نقص في معرفة أشخاص معينين بالعمل، وجب تدريبهم.
- ❖ القيام بمهام خاصة: إذا كانت نية الإدارة هي إسناد مهام خاصة لأحد الأفراد، في حين أن قدراته الحالية لا ترقى لمتطلبات هذه المهمة، وجب تدريبه.
- ❖ النقل: حيث يؤدي النقل إلى وجود فجوة بين المكان القديم والمكان الحديث للمعلم.
- ❖ وجود أخطاء متكررة: تكرر الأخطاء يعني أن صاحب الخطأ بحاجة إلى تدريب لتلافيها.

2.1.13 مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

لا تقتصر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على شخص ما، توكل إليه مهمة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الخاصة، ولكنها عملية تتطلب جهداً مشتركاً بين الأطراف المسؤولة عن عملية التدريس في مدارس التربية الخاصة، ويمكن تحديد مصادر الاحتياجات التدريبية، كما يراها الخفاحي (2017) فيما يلي:

1. معلم التربية الخاصة: حيث يعتبر معلم التربية الخاصة مصدراً أساسياً في تحديد الاحتياجات التدريبية، فهو الشخص الذي يعرف تفاصيل العمل وجزئياته ويواجه مشكلاته اليومية.
2. مدير مدرسة التربية الخاصة: وهو الشخص الذي يشرف على العاملين بمدارس التربية الخاص، ويعرف طبيعة عملهم وعلاقاتهم بالأعمال الأخرى، وما يلزم العاملين بمدرسته من معلومات ومهارات لأداء العمل على الوجه المطلوب.
3. اختصاصي التدريب: وهو شخص متفرغ ضمن مسؤولياته تحديد الاحتياجات التدريبية، لذلك فهو دائم الاتصال بالعاملين، يحصل منهم على البيانات اللازمة لتحليلها والخروج منها بتحديد دقيق للاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية.
4. مستشار خارجي: وهو شخص ينتمي إلى هيئة تدريبية أو هيئة استشارية رسمية أو مستقلة تتخصص في مجال التدريب لذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانوا معلمين أو عاملين أو طلبة، ويقوم بدور اختصاصي التدريب.

ويشير اليوسف (2011) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يأتي من أولويات صناعة التدريب، بل يعتبر بمثابة تشخيص الطبيب للمرض الذي يعاني منه المريض، وتحديد الاحتياجات يتم من خلال

ثلاثة عناصر رئيسية تؤخذ في الحسبان عند تحديد الاحتياجات التدريبية وهي: تحليل المنظمة وتحليل الوظيفة وتحليل الفرد.

2.1.14 مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية وفق منحى النظم:

وأشار الطعاني(2007) إلى أن مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية وفق منحى النظم تتمثل فيما يلي:
أولاً: تحليل المنظمة:

يقصد بها دراسة الأوضاع التنظيمية، والأنماط الإدارية لتحديد مواطن الحاجة إلى التدريب، وكيفية تشخيص نوع التدريب المطلوب، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- ❖ توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات الإدارية.
- ❖ تشخيص الأوضاع التنظيمية، وتحديد مواطن القوة، أو الضعف في التنظيم أو في بعض عناصره الأساسية.
- ❖ تحديد التعديلات، والتغيرات الواجب إدخالها على التنظيم القائم، تمكيناً لمزيد من الكفاءة والاقتصاد في الأداء.

ثانياً: تحليل المهمات:

يقصد بها دراسة المهمات التي تقوم بها المؤسسة، والمهارات المطلوبة لإنجاز هذه المهمات، وكذلك المواصفات التي يجب توافرها فيمن يقوم بها، كالمهارات، والقدرات، والمؤهلات، والخبرات. وتتعدد الأساليب التي يمكن استخدامها لتحليل المهمات، وتتميز بخصائص مختلفة ومن هذه الخصائص ما يأتي: (الموضوعية - الصدق - الثبات - التحرر من عوامل التحيز - توزيع النتائج - العملية).

ثالثاً: تحليل خصائص الفرد (شاغل الوظيفة):

يقصد بها توفيق (2007) قياس أداء الفرد في وظيفته الحالية وتحديد المهارات، والمعارف، والاتجاهات، والأفكار التي تلزمه لأداء هذه الوظيفة، ولأداء وظائف أخرى متوقعة ويتضمن تحليل خصائص الفرد فيما يأتي:

- ❖ الحقائق والبيانات التي تتعلق بالمؤهلات العلمية لشاغل الوظيفة.
- ❖ خبراته العلمية والعملية وقدراته الخاصة.
- ❖ الأنشطة التدريبية التي شارك فيها.
- ❖ الأنشطة التدريبية التي خطط لها ونفذها.
- ❖ المتطلبات الفكرية مثل: القدرة على التحليل والنباهة الذهنية والتركيز الفكري.

❖ المزايا الشخصية مثل: النضوج والمظهر العام والاستقرار العاطفي وضبط الأعصاب.

وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على معلم التربية الخاصة في المدارس الفلسطينية بالدرجة الأولى في تحديد الاحتياجات التدريبية، ومن ثم الاعتماد على مشرفي التربية الخاصة ومدراء المدارس في تحديد قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة.

2.1.15 أخطاء عند تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مجهدة وتتطلب عملاً متقناً ومشاركاً بين الأطراف المسؤولة عن عملية التدريس، ولهذا يقف القائمون على تحديد الاحتياجات التدريبية في العديد من الأخطاء، وقد تم رصد مجموعة من الأخطاء في سبيل تلافي الوقوع فيها بقدر الإمكان عند رصد وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في الدراسة الحالية.

- أشارت العديد من الدراسات إلى مجموعة من الأخطاء التي يقع فيها مخطو العملية التدريبية عند تحديد الاحتياجات التدريبية. ويرى أبو شيخة (2010) مجموعة من الأخطاء التي كان أهمها ما يأتي:
1. الخلط بين الاحتياجات والرغبات التدريبية: فقد يرغب مدير ما في أن يلحق أحد العاملين معه في رغبات رئيسه) في الالتحاق في مثل هذا البرنامج، ويكون لهذا الخطأ آثار ضارة، إذ إن الفرصة التي منحت لهذا الفرد كانت على حساب فرد آخر.
 2. عدم الفحص الدقيق للآراء التي تبديها الإدارة العليا أو العاملين في المؤسسة عند التعبير عن احتياجاتهم التدريبية، مما قد يؤدي إلى بذل جهد وتحمل نفقات ليست ضرورية.
 3. تحديد الاحتياجات بمعزل عن الاحتياجات التدريبية للوحدات التنظيمية الأخرى، الأمر الذي قد يؤدي إلى تكرار الجهود.
 4. الاعتقاد بأن مختلف المشكلات التي تواجه المؤسسة يمكن إيجاد حل لها من خلال التدريب، في حين إن هناك مشكلات لا تعود في أسبابها إلى انعدام أو ضعف المعرفة والمهارة اللزمتين لأداء واجبات ومسؤوليات وظيفة ما.
 5. الاعتماد على الحدس والتخمين والتقليد لمنظمات أخرى بدلاً من إجراء تحديد للاحتياجات.
 6. التركيز على الاحتياجات التدريبية الحالية وإهمال الاحتياجات التدريبية المستقبلية مما يجعل التحديد غير دقيق.

وأضاف الصيرفي (2009) أخطاء أخرى يقع فيها القائم على تحديد الاحتياجات التدريبية، وذكر من هذه المعوقات منها:

1. عدم النظر إلى عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على أنها نشاط تعاوني: بمعنى أنه لكي تتجح عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، ينبغي تعاون كل من الإدارة والجهة التي تقوم بتحديد الاحتياجات التدريبية والعاملين.
2. النظر للاحتياجات التدريبية بأنها واحدة متكررة بنفس النمط، في حين أن الاحتياجات التدريبية دائمة التنوع والتغير، بسبب تغير الظروف وطرق العمل، وبالتالي عملية تحديد الاحتياجات عملية مستمرة ومتنوعة.
3. عدم تعاون العامل الذي يؤدي العمل، حيث يعتبر العامل مصدراً أساسياً في الحصول على المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياج التدريبي.
4. القصور في البيانات التي تستند إليها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في الكثير من المنظمات وذلك يعود لعدة أسباب منها: قصور في نظم المعلومات، وعدم استخدام أساليب حديثة في جمع البيانات ومعالجتها، ونقص وعي مسؤول التدريب بأهمية البيانات لنجاح عملية تحديد الاحتياجات، وكثرة وتنوع البيانات المطلوبة.

2.1.16 خصائص جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية:

- يرى أبو الروس (2001) أن هناك العديد من الخصائص التي يجب أن تتوفر في طرق ووسائل جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية، ومن هذه الخصائص ما يأتي:
1. الموضوعية: ويقصد بها ألا تعتمد المعلومات على حكم أو رأي الشخص الذي يقوم بجمعها.
 2. الصدق: حيث تتصف المعلومات التي يتم جمعها بالدقة والموضوعية، وأن تعبر بدقة عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للعاملين في المؤسسة التي يتم مسحها.
 3. الثبات: أي أن المعلومات التي يتم جمعها عن الاحتياجات هي نفس المعلومات فيما لو تم جمعها في أوقات مختلفة.
 4. التحرر من عوامل التحيز: هناك بعض العوامل الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في دقة المعلومات التي يتم جمعها والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية، ولذلك يجب أن يتم ضبط هذه العوامل وألا يفسح المجال لإفساد صدق ودقة المعلومات التي سيتم جمعها.
 5. توزيع النتائج: أن يتم توزيع تحليل المعلومات التي يتم جمعها على المتدربين، حتى يكونوا على علم بواقع احتياجاتهم التدريبية.

6. العملية: أن تكون الإجراءات والأدوات التي يتم على أساسها جمع المعلومات سهلة الإدارة والإدراك والفهم.

2.1.17 طرق تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتعدد الأساليب التي يمكن استخدامها لجمع المعلومات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية وهي كما يلي:

1. الاستبانة:

وهي عبارة عن استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عليها، بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية.

الشروط التي يجب توافرها عند وضع الاستبانة:

- ❖ أن تكون أسئلة الاستبانة واضحة لا لبس فيها.
- ❖ أن تكون لها إجابة واحدة ومحددة.
- ❖ أن تكون الإجابة المطلوبة على هيئة إشارات أو علامات كي يسهل حصرها وتبويبها.
- ❖ أن تكون موضوعية بحيث تلبى الغرض منها.
- ❖ أن تكون معتدلة من حيث الزمن الذي تستغرقه في تعبئتها (الخميس، 2013).

2. المقابلة:

وهي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسؤول التدريب والمتدربين، وتتطلب المقابلة من القائمين عليها ما يلي:

- ❖ صياغة الهدف بشكل محدد لتحقيق الهدف من المقابلة.
- ❖ الاستماع الكامل للأفراد وعدم مقاطعتهم أو التدخل في الإجابات.
- ❖ الابتعاد عن الاستنتاج من الإجابات المطروحة (توفيق، 2007).

3. الاختبارات:

تستخدم الاختبارات في مجال التدريب لغايتين أساسيتين: الأولى كوسيلة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والثانية لتقويم العملية التدريبية، ويستفاد منها كأداة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء، مما يساعد على تخطيط العمليات التدريبية مستقبلاً (الخميس، 2013).

4. دراسة التقارير والسجلات وتقويمها:

تبين هذه الدراسة التقويمية للتقارير والسجلات نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب (النمر، 2006).

5. الملاحظة:

يقوم مسؤول التدريب بملاحظة سلوك الموظف وتسجيل مختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب السلوك (الطعاني، 2007).

6. اللجان الاستشارية:

تشكل اللجان الاستشارية من خبراء ومسؤولين لهم علاقة وثيقة وخبرة بالنشاط أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها. وتتكون اللجان الاستشارية من أعضاء من داخل المؤسسة بشكل أساسي، وأعضاء من خارجها إذا دعت الضرورة إلى ذلك (القواسمة و زملاؤه، 2012).

7. مفكرة العمل اليومية:

وذلك من خلال تسجيل المعلم أو الموظف جميع الأعمال والمهام التي يؤديها يومياً لمدة زمنية (أسبوع _شهر) بشكل دقيق وصحيح (القواسمة و زملاؤه، 2012).

8. قوائم تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعد المسؤولون عن التدريب قوائم أو جداول تحتوي أجزاء تفصيلية تحتمل المهام الوظيفية، والأعباء التي يقوم بها الموظف، والاحتياجات التدريبية التي يمكن أن يمتلكها، ويطلب من الموظف أن يضع إشارة أمام البنود التي يرى أنه في حاجة إلى تنميتها (الخميس، 2013).

9. تحليل الدراسات والبحوث العلمية:

يتم في هذا الأسلوب الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية الميدانية، التي أجرتها الجامعات أو المنظمات أو المعاهد على وظائفها بغرض تحليل هذه الوظائف أو تقويمها أو تحديد الاحتياجات التدريبية لها (النمر، 2006).

10. قوائم الاستقصاء:

يمكن أن تأخذ شكل بحوث مسحية أو استطلاعات رأي عينة عشوائية أو طبقية من الأفراد أو تعداد لمجتمع كامل (توفيق، 2007).

11. الوسائل المطبوعة:

وتتضمن المجالات المهنية والأخبار والنشرات القانونية ومنشورات الصناعة والآلات التجارية والمنشورات الداخلية (القواسمة و زملاؤه،2012).

12. المناقشات الجماعية:

تشبه أسلوب المقابلة الشخصية وجهاً لوجه ويمكن أن تكون مركزة على تحليل للوظيفة (الدور) أو تحليل مشكلة المجموعة أو وضع هدف المجموعة أو أي عدد من مهام المجموعة أو أي موضوع مثل الاحتياجات التدريبية لمجلس الإدارة (غرايبة،2002).

13. عينات العمل:

تشبه الملاحظة إلا أنها تكون بشكل مكتوب. ويمكن أن تمثل منتجات معينة نتجت أثناء عمل المنشأة مثل: مقترحات البرامج وتحليلات السوق والخطابات والتصميمات التدريبية ...الخ، أو استجابات مكتوبة عن حالة افتراضية ولكنها ملائمة، أو دراسة قدمها أحد المستشارين (خضر،2003).

ويشير (علبوة 2001: 122) أن هناك العديد من الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها في جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية والتي يتفق معظم الباحثين والكتاب حولها للاسترشاد بها لتقرير مبدأ الحاجة إلى التدريب من عدمه، بحيث تتمثل الطرق فيما يأتي:

الجدول (1.2): تصنيف الطرق من حيث مزاياها وعيوبها.

الطريقة	مزاياها	عيوبها
المقابلة	<ul style="list-style-type: none">تظهر أسباب المشاكل والحقائق المتعلقة وطرق حلها.تعطي فرصة كافية لإبداء الآراء،وتقديم الاقتراحات في حرية تامة.	<ul style="list-style-type: none">تتطلب وقتاً طويلاً ولا يمكن تطبيقها إلا على عدد محدود.قد تتمخض عن نتائج يصعب تحديدها.تثير لدى الفرد الإحساس بالحرج لأنه موقف سيتوقف عليه مستقبله
الاستقصاء	<ul style="list-style-type: none">تصل إلى أكبر عدد من الناس وفي أقصر وقت.تعطي فرصة للتعبير دون ضغط أو	<ul style="list-style-type: none">لا تعطي دليلاً كافياً للتعبير الحر عن الإجابات غير المنتظرة.لها فاعلية محدودة في الوصول إلى

<p>أسباب المشاكل والحلول الممكنة.</p>	<p>خوف. ■ تعطي بيانات مركزة وملخصة.</p>	
<p>■ يحدث غالباً ألا تتوفر الاختبارات التي يثبت صلاحيتها في فترات معينة قد لا تصلح في فترات أخرى. ■ تعطي الاختبارات مؤشرات عامه ولا تعتبر نهائية في تقييم أداء الفرد للعمل.</p>	<p>■ تستخدم كوسائل لتشخيص وتحديد أوجه القصور في الأداء. ■ تساعد في اختيار أفضل المرشحين للتدريب وقابلية له. ■ نتائجها سهلة المقارنة والتسجيل.</p>	<p>الاختبارات</p>
<p>■ تستنفذ وقتاً طويلاً وباهظة التكاليف. ■ يشعر المشرفون والمنفذون أن وقتهم لا يسمح بالإشراك في ذلك ويحتاجون إلى إعداد العمل وتجهيزه لهم. ■ يصعب حصر نتائجها.</p>	<p>■ تعطي نفس النتائج التي تعطيها المقابلة بالإضافة إلى الربط بين وجهات النظر المختلفة. ■ تزيد من التفاهم والاتفاق التام. ■ تعتبر وسيلة جيدة لتدريب الجماعة. ■ تساعد في عمليات التدريب المطلوبة.</p>	<p>تحليل المشكلات</p>
<p>■ ستستنفذ وقتاً طويلاً. ■ يصعب على من لم يتدرب على الوسائل المعينة لتحليل الوظائف القيام بها. ■ يكره المشرفون مناقشة الأفراد في نقاط قصور أدائهم. ■ تكشف عن احتياجات التدريب للأفراد ولكنها لا تكشف عن الاحتياجات العامة للمنظمة.</p>	<p>■ تقدم معلومات معينة ودقيقة عن الوظائف والأداء ■ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظائف المعينة والأداء الوظيفي. ■ تقسم العمل إلى خطوات لتسهيل التدريب والتقييم</p>	<p>تحليل الوظيفة</p>
<p>■ ولا تكشف عن أسباب المشاكل أو الحلول الممكنة. ■ لا تتمخض عن حالات كافية (مثل حالات عدم الموضوعية) حتى تؤخذ في الاعتبار.</p>	<p>■ تقدم أحسن الحلول لنقاط الضعف. ■ تظهر مشاكل الأداء بوضوح تام. ■ مفهومه بوضوح للقائمين بإعدادها.</p>	<p>دراسة السجلات والتقارير</p>

2.1.18 الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية:

- أشار (الأحمد، 2005) إلى وجود خطوات هامة يجب أن تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وذلك لأنها تُساعد في تحديدها بشكل دقيق ومناسب، وهي كالآتي:
1. التعرف على مستويات الأداء الحالية للمتدربين.
 2. وضع معايير أو مقاييس واقعية لأداء المتدربين الأمثل.
 3. توفير وسائل وأدوات واختبارات موضوعية لقياس أداء المتدربين.
 4. توفير الأدوات والوسائل التي تساعد على كشف الاحتياجات التدريبية.
 5. الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للمعلمين وسواهم في الأطر التربوية، والمشكلات التي تعترض المدارس والمتعلمين والتي تكشف عنها الاستبيانات ودراسات استطلاع الرأي، والتركيز على معالجة مشكلات محددة.
 6. اقتناع المعلمين بأهمية وفائدة التدريب في أثناء الخدمة، وشعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا أنشطته بحماسة وفاعلية ويطالبوا بتنظيمه.
 7. إشراك المتدربين في عمليات تخطيط وتنفيذ وإدارة برامج التدريب وتقويم نتائجها، وسيادة مناخ مفعم بالثقة والتعاون بين جميع الفئات المعنية شرط أساسي لزيادة فاعليتها.
 8. تدريب جميع المعنيين بالعملية التعليمية -التعلمية شرط أساسي أيضاً، خاصة مديري المدارس والمشرفين والمرشدين والمعلمين، لأن تدريب المعلمين لن يكون فعالاً إذا كانت البيئة المدرسية تقاوم التجديدات التربوية.
 9. سهولة الوصول إلى أماكن التدريب، وتطوير التدريب المركز على المدرسة.

2.2 الدراسات السابقة

تم استعراض الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة العربية أولاً، ومن ثم الدراسات الأجنبية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب زمن إجرائها.

2.2.1 الدراسات العربية:

هدفت دراسة المعمرية (2016) إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (115) معلماً ومعلمة، وأعدت مقياس مكون من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات هي (المعارف والنظريات - القياس والتشخيص - تخطيط وتنفيذ - توظيف التكنولوجيا - تعديل السلوك - الاتصال والتواصل مع الأسر). وتوصلت إلى أن درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال توظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية من وجهة نظرهم كانت عالية وفي المرتبة الأولى ضمن المجالات الستة، يليها مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة مجال القياس والتشخيص والاتصال والتواصل، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال تعديل السلوك والمعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة ونوع الإعاقة.

وأجرت المغاربة وزملاؤه (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان والزرعاء. واستخدمت استبانة ومقابلات مع العاملين مع ذوي الإعاقة البصرية. وتكونت العينة من (60) معلماً ومعلمة من المؤسسات الحكومية، وتكونت الأداة من (31) فقرة غير مقسمة إلى مجالات. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تصدر الفقرة السابعة من الاستبانة وهي "أحتاج لمعرفة برامج التدخل المبكر للمعاقين بصرياً مثل برنامج (AVISI)" على الترتيب الأول من الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بينما احتلت الفقرة العاشرة من الاستبانة وهي "أحتاج التدريب على القراءة والكتابة بطريقة برايل" على المرتبة الأخيرة. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية)، كما أنه توجد فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير خصائص المعلم. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن هناك اختلافاً في الكم والنوع في تحديد الاحتياجات التدريبية تبعاً لخصائص المعلم، وبينت أن هنالك فروق ذات دلالة بين المعلم الكفيف والمعلم المبصر بحيث أن

دلالة الفروق كانت لصالح المعلم المبصر، كما أن هنالك فروق ذات دلالة بين المعلم الكفيف وضعيف البصر بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح المعلم ضعيف البصر.

واستهدفت دراسة **عبدالعزیز (2016)** تقدير الاحتياجات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين بمدارس التربية الخاصة، من خلال دراسة ميدانية مطبقة بمحافظة سوهاج. واتبعت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل. وتكونت العينة من (52) أخصائي اجتماعي. وأعدت الدراسة استبانة لتقدير الاحتياجات التدريبية مكونة من المحاور الآتية: (الاحتياجات المعرفية - الاحتياجات المهارية - الاحتياجات القيمية - الاحتياجات المرتبطة بالاتجاهات). وكشفت النتائج عن أن أهم الاحتياجات التدريبية المعرفية تمثلت في المعارف المتصلة بالاتجاهات الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وفي الاحتياجات التدريبية المهارية أظهرت النتائج أن أعلى حاجة تمثلت في مهارة التواصل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وفي الاحتياجات القيمية كانت حاجة تعديل الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة أعلى حاجة، وفي الاحتياجات المرتبطة باتجاهات الأخصائي الاجتماعي أظهرت النتائج أن الحاجة الأولى هي مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة.

وأجرت كل من **أباحسين وزملاؤه (2016)** دراسة بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (50) معلمة ومشرفة لصعوبات التعلم. وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من (29) احتياج تدريبي غير موزعين إلى مجالات. وكشفت النتائج عن أن تقدير معلمات صعوبات التعلم لاحتياجاتهن التدريبية جاء بدرجة متوسطة لجميع الاحتياجات التدريبية، ما عدا الحاجة التدريبية للإرشاد المهني، وأظهرت النتائج حاجة معلمات صعوبات التعلم التدريبية إلى تدريب الطالبات ذوات صعوبات تعلم على إستراتيجيات تنفيذ الاختبارات. وكشفت أنه لا توجد فروق دالة في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

وأجرى **النعيم (2016)** دراسة بهدف الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. واتبعت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (66) معلمة تربية خاصة بمدينة الرياض. وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من المحاور (كفاية التهيئة - إعداد وتنفيذ البرامج التربوية والفردية - تعديل السلوك - إثارة الدافعية - التعامل مع أولياء الأمور - العلاقات الإنسانية - التقويم - النمو الأكاديمي). وكشفت النتائج عن أن مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى العينة مرتفع في جميع الكفايات باستثناء كفاية العلاقات الإنسانية

حيث وجد مستوى الأداء فيها مرتفع جداً، وكشفت أنه لا توجد فروق دالة في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً لنوع المدرسة، بينما وجدت فروق في متغير التخصص.

وأجرى العايد وزملاؤه (2015) دراسة ميدانية بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة. واتبعت المنهج الوصفي المسحي. وتم بناء استبانة تتناسب وأهدافها مكونة من سبعة مجالات هي (أساليب دراسة الحالة وجمع المعلومات، أساليب التقويم والتقييم، التخطيط للتعليم، استراتيجيات التدريس، استخدام التقنية في التواصل مع أولياء الأمور، بناء الخطط التربوية الفردية، مهارات التواصل مع الطلاب). وتكونت العينة من (66) معلمي التربية الخاصة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود احتياج تدريبي تمثل في مهارات القياس والتقييم، والتخطيط للتعليم، وإستراتيجيات التدريس، ومهارات التواصل والأخلاقية، وكذلك عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفق متغيرات التخصص، الجنس، سنوات الخبرة.

وأجرى القمزي (2015) دراسة بهدف تحديد الكفايات التدريسية لدى طلاب التربية العملية في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بالمجمعة في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. واتبعت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (35) طالباً من طلاب التربية العملية بقسم التربية الخاصة. وتمثلت الأداة من استبانة مكونة من (51) عبارة. وكشفت النتائج عن أن الكفايات التدريسية اللازمة لطلاب التربية العملية بقسم التربية الخاصة وفقاً لمعايير الجودة في قائمة مكونة من ستة مجالات رئيسة (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس - استخدام تقنيات التعليم، إدارة الصف، التقويم، الكفايات الشخصية). وجاء ترتيب الكفايات على النحو التالي (كفايات التقويم - كفايات إدارة الصف - الكفايات الشخصية - كفايات استخدام تقنيات التعليم - كفايات تخطيط الدرس - كفايات تنفيذ الدرس. وكشفت عن أن أفراد العينة يمتلكون الكفايات التدريسية المتضمنة في القائمة الخاصة بذلك، وأنهم يطبقونها بدرجة عالية جداً أثناء التدريس في المدارس التي يتدربون فيها.

وهدف دراسة السبيعي (2014) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية والتعرف إلى الأولويات التدريبية من وجهة نظرهم بناء على ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية. وتكونت العينة من (325) مشرفاً تربوياً. وتكونت الأدوات من أربعة مجالات هي (المجال العام، الاتجاهات، المهارات، المعارف). وتوصلت إلى أن المشرفات لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية للمجال العام، واحتياج تدريبي بدرجة متوسطة في مجال الاتجاهات والمهارات، والمعارف، وأن المعلمات لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية في مجال البرنامج التربوي الفردي، واحتياج تدريبي متوسط في مجال التدريس، والبرنامج العام، والتقييم والتشخيص.

واستهدف دراسة اليوسف (2011) إلى تحديد كفايات الإدارة الصفية لمعلمي برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء من خلال إجراء دراسة ميدانية على مديري ومعلمي التربية الخاصة بمدارس التعليم العام. واتبعت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (306) معلم ومدير. وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على ثلاث محاور (الأداء التدريسي، الإداء الإنساني، الأداء التقويمي). وتوصلت إلى أهمية كفايات الإدارة الصفية مهمة جداً ويمارسها المعلمون بدرجة عالية، وكشفت عن عدم وجود فروق في تقديرات المدرء والمعلمين تعزى لمتغير الجنس والوظيفة والتخصص ونوع الإعاقة.

وأجرى العمر (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الصم ضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. واتبعت المنهج الوصفي. وأعدت الاستبانة في (المجال المعرفي، المجال المهاري، الاتجاهات)، وشملت العينة جميع مشرفي ومشرفات الصم وضعاف السمع في الإدارة العامة للتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم. وكانت أهم النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية بدرجة "كبيرة جداً" في المجال المعرفي وفي جانب تنمية المهارات وفي تنمية الاتجاهات، كما لم توضح النتائج وجود فروق جوهرية بين إجابات أفراد العينة نحو احتياجاتهم التدريبية عائدة للمتغيرات الأولية.

وأجرت شاش (2010) دراسة بهدف تحديد الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (289) معلم ومعلمة. وتمثلت الأداة في استبيان للكشف عن الكفايات اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة مكونة من المجالات الآتية: (الكفايات الشخصية، الكفايات المعرفية، كفايات توظيف التكنولوجيا، كفايات التدريس، كفايات العلاقات الإنسانية، كفايات إدارة الصف، كفايات التقويم). وتوصلت إلى أن تقديرات أفراد العينة كانت مرتبة على النحو التالي (كفايات التدريس، الكفايات المعرفية، الكفايات الشخصية، كفايات العلاقات الإنسانية، كفايات إدارة الصف، كفايات التقويم، كفايات توظيف التكنولوجيا)، وأظهرت النتائج وجود فروق في تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس ولمتغير نوع الإعاقة.

واستهدفت دراسة السويدان (2009) الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي. وأعدت الاستبانة لرصد الاحتياجات التدريبية مكونة من محاور (الاحتياجات المعرفية - الاحتياجات المهارية - الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي - مجال الاتجاهات - تطوير العمل الإشرافي). ومن أهم النتائج أن الاحتياجات

التدريبية في مجال المعارف نالت درجة كبيرة وكانت أكثر الاحتياجات في هذا المجال الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي والأساليب الإشرافية الحديثة، ونالت الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات درجة كبيرة وكانت أكثر الاحتياجات حاجة هي تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية التي تكشف عن قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة وتحليل المشكلات واتخاذ القرار، أما في مجال الاتجاهات فكانت بدرجة حاجة كبيرة وأكثر الاحتياجات في هذا المجال تطوير العمل الإشرافي ومتابعة كل جديد في مجال الإشراف التربوي.

وهدف دراسة **بخش (2009)** إلى تقييم وتطوير 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. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. وأعدت الاستمارة لتقييم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على عينة ممثلة من معلمي التربية الخاصة قوامها (160) معلماً ومعلمة في المملكة للتعرف على احتياجاتهم وإمكانية الاستفادة من الخبرات العالمية في تطويرها. وقد أشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن هناك عدداً كبيراً من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، وقد جاءت 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 وحدثة ودقة، وعدم وضع أولوية لأهداف تدريب المعلمين وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم مشاركة آراء معلمي التربية الخاصة أو أولياء الأمور في تصميم محتوى التدريب.

وهدف دراسة **الجوفي (2008)** إلى الكشف عن الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ودرجة ممارستهم لها في ضوء متغيرات المؤهل العلمي والخبرة. واتبعت المنهج الوصفي على عينة مكونة من (135) معلم ومعلمة للتربية الخاصة. ولتحقيق ذلك أعدت قائمة بالكفايات التكنولوجية مكونة من (60) كفاية فرعية، تندرج تحت خمسة مجالات رئيسية هي: (الاستخدام، تصميم التعليم، الإنتاج، خدمات غرف مصادر التعلم، التقييم). وتوصلت إلى أن أهم الكفايات التي يمتلكها معلمو التربية الخاصة بدرجة عالية هي: أستطيع تشغيل جهاز الحاسوب، أراعي عنصري الأمن والسلامة عند اختيار التقنيات، أستعين بمصادر التعلم المتوفرة في البيئة المحلية أثناء استخدام تقنيات التعليم، أقوم بإنتاج شفافيات تعليمية متنوعة وبطرق مختلفة، وأراعي خصائص الطلبة عند صياغة فقرات الاختبار. وتوجد فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية التعليمية

تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس على الدبلوم. ولا يوجد فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى إلى الخبرة.

وقام سكر (2007) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحيديين، من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، وذلك من خلال معرفة تقديرهم لدرجتي أهمية وامتلاك مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة بتعليم وتدريب الأطفال. بالإضافة لمعرفة تأثير متغيرات القطاع الذي يتبع لها المركز، ودرجة المؤهل العلمي للمعلم، ومجال الخبرة التعليمية. وتكونت العينة من (107) معلم. وأشارت النتائج إلى أن تقدير أفراد العينة لدرجتي أهمية وامتلاك المعارف والمهارات عموماً كان عالياً. كما أظهرت النتائج وجود تأثير لمتغير القطاع الذي يتبع له المركز على تقدير أفراد الدراسة لدرجة أهمية المعارف والمهارات وذلك لصالح المعلمين العاملين في مراكز القطاع الخاص، ولم تُظهر النتائج وجود تأثير لهذا المتغير على تقدير أفراد الدراسة لدرجة امتلاكهم للمعارف والمهارات. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود تأثير متغيرات درجة المؤهل العلمي للمعلم، ومجال الخبرة التعليمية على تقدير أفراد الدراسة لدرجتي أهمية وامتلاك المعارف والمهارات. وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لأفراد عينة الدراسة تتمثل بالحاجة إلى معرفة المحكات والمعايير العالمية للكشف عن التوحد، وأدوات تقييم أداء الأطفال التوحيديين، في حين تمثلت الاحتياجات التدريبية الأدائية لهم بالحاجة إلى اكتساب مهارة التشخيص الفارق للتوحد مع الاضطرابات النمائية الشاملة والإعاقة العقلية، والتعامل مع المشكلات الجنسية للفرد التوحيدي في مرحلة المراهقة.

وأجرت الرفاعي (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعياً في محافظة عدن، ومدى توافرها لديهم. وأعدت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (42) معلماً من معلمي الأطفال المعاقين سمعياً. وقامت الباحثة ببناء استبانة تألفت من (46) فقرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفايات التدريسية والشخصية احتلت موقع الصدارة لدى المعلمين. كما أظهرت النتائج انخفاض المتوسطات الحسابية للكفايات المعرفية، وكفايات الوعي المهني والكفايات الاجتماعية، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين في درجة توافر الكفايات لديهم تعزى لمتغير العمر أو الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي.

وأجرت لبابنة (2004) دراسة هدفت إلى الاحتياجات التدريبية لتنمية الكفايات الإدارية لدى الإداريين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في عمان. وتكونت العينة من (120) إدارياً ومرئوساً عاملاً في مؤسسات التربية الخاصة في عمان. واستخدمت استبانة مكونة من (90) فقرة موزعة بالتساوي على المجالات (كفايات التخطيط التربوي، كفايات التوجيه والقيادة، كفايات التقويم، الكفايات الإدارية

والفنية، كفايات إدارة الموارد، الكفايات البشرية، الكفايات الإدراكية التصورية، الكفايات التكنولوجية، الكفايات الإنسانية، كفايات الاتصال). توصلت إلى أنه من وجهة نظر المديرين فإن الكفايات الإدارية والفنية كانت الكفايات الأعلى احتياجاً للتدريب، في حين أن كفايات التقويم كانت الأقل احتياجاً للتدريب، وأنه من وجهة نظر المرؤوسين فإن كفايات التوجيه والقيادة كانت أعلى احتياجاً في حين أن أقل احتياج كان لكفايات التقويم، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لتحديد الاحتياجات التدريبية للإداريين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

وقام مسعود (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهمية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب القسم في تخصصاته الثلاث وهي "التخلف العقلي والإعاقة السمعية وصعوبات التعلم". وتكونت العينة من (58) طالباً من طلاب التدريب الميداني في معاهد التربية الخاصة. وأعدت استبانة مكونة من (68) فقرة، وزعت على (6) محاور هي (أهمية التدريب الميداني، علاقته بالإعداد النظري، مسؤوليات الإشراف الجامعي والمؤسسي، دافعية الطالب نحو العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، الكفايات التعليمية اللازمة لطلاب التدريب الميداني، والصعوبات التي يواجهها الطلاب). وأظهرت نتائج وجود درجات موافقة تراوحت بين العالية والمتوسطة على محاور الدراسة جميعها. ما عدا المحور السادس والذي حصل على درجة موافقة ضعيفة.

وأجرى كلٌّ من هاشم وزملاؤه (1996) دراسة هدفت الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة من وجهة نظرهم. واتبعت المنهج الوصفي على عينة مكونة من (206) من معلمي التربية الخاصة، وأعدت استبانة مكونة من المحاور (المعارف والمهارات التخصصية، التخطيط للتدريس، مهارات التدريس العامة، استراتيجيات التدريس، التقويم). وكشفت النتائج عن أن المعلمات أكثر حاجة من المعلمين في كافة الاحتياجات. وكشفت أيضاً عن أن درجة الأهمية لجميع الاحتياجات التدريبية كانت تقريباً متساوية، وكشفت أن ذوي الخبرة الطويلة أكثر احتياجاً للتدريب على التخطيط للتدريس ومهارات التدريس العامة.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

جاءت دراسة **لي وزملاؤه (Lee et al, 2014)** لتحديد الاحتياجات التدريبية عند معلمات التربية الخاصة في هونغ كونغ. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وشملت العينة (275) معلمة من معلمي التربية الخاصة. وكان الاستطلاع بخصوص عاملين، العامل الأول: الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة أثناء الخدمة، والعامل الثاني: مدى فاعلية البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز التدريب، وقد أشارت النتائج إلى ضرورة الأخذ بآراء المعلمات في البرامج المقدمة لهم، كما ركزت الدراسة على إعداد المعلمين إعداداً جيداً أثناء الخدمة وذلك من خلال التدريب وتزويدهم بالمزيد من المصادر، وتقديم الدعم الحكومي لما له من فضل كبير في بناء فاعلية المعلمين في مواقع العمل.

وهدفت دراسة **برادي (Brady, 2013)** إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم. وبلغت العينة (150) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات 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، وقد أوصت الدراسة بالتأكيد على ضرورة امتلاك المعلم لمهارة الاتصال مع الأسرة لتشكيل حلقة متكاملة من أجل مساعدة الطالب، كما أكدت على أهمية امتلاكها للمعارف والمهارات اللازمة لرفع مستوى التعلم لدى الطلبة، وضرورة استخدام الأساليب التعليمية المختلفة من أجل الحصول على تغذية راجعة.

واهتمت دراسة **هندريكس (Hendricks, 2011)** كانت بعنوان "تقييم الاحتياجات لمعلمي التربية الخاصة ممن يدرسون الطلبة التوحديين". واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت العينة من (498) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة. وتوصلت إلى الضرورة الملحة لإعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة التي يدرسونها، 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 والإستراتيجيات الفاعلة لما له من دور كبير ينعكس على تحسين نوعية التعليم.

وأجرى **ديرك وزملاؤه (Derrick et al, 2007)** دراسة هدفت إلى مسح استخدام معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للتكنولوجيا المساعدة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت العينة من (38) عضو هيئة تدريس يعملون في (18) جامعة أمريكية وكندية، ويشرفون على تعليم الطلبة في

مساقات مختلفة تهدف إلى إكسابهم الكفايات التعليمية التكنولوجية في تدريس المعاقين بصرياً. وأشارت النتائج إلى أن ثلاث برامج من إجمالي البرامج (18) التي تم تقييمها تعطي مساقات عامة في التكنولوجيا المساعدة، في حين تبين أن (15) جامعة تعطي مساقات محددة ومتخصصة على شكل مساقات خاصة في تعليم المعاقين بصرياً، كما تم تقييم المساقات المرتبطة بالتكنولوجيا المساعدة إذا كانت تعطي كافة الكفايات، من خلال توجيه أسئلة ترتبط بدرجة المعرفة التي من المتوقع أن يمتلكها طلابهم عند التخرج، أشارت النتائج إلى وجود أربعة فئات من الكفايات التعليمية التي من المتوقع أن يمتلكها الطلبة المعلمين هي: تكنولوجيا لذوي المستويات البصرية الضعيفة، التعامل مع طابعة بريل، مهارات الوصول إلى المنهاج إلكترونياً، وتكنولوجيا العيش باستقلال.

وأجرى جروسر (Grosser, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات اللازمة للعاملين الذين يقدمون خدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. واستهدفت بشكل خاص الأطفال صغار السن والذين يعانون من اضطرابات نمائية من عمر الولادة وحتى ثلاث سنوات. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن العاملين لديهم احتياجات معرفية وتدريبية كالتالي: الحاجة لمعرفة الإجراءات الصحية اللازمة لكل طفل، والحاجة لمعرفة طرق التدخل، وبرامج تدريبية في تقييم المشكلات النمائية للأطفال دون الثالثة من العمر، بالإضافة إلى التدريب على كيفية تطوير الخطة الفردية الأسرية.

وأجرى مافروماتس (Mavrommatis, 2004) دراسة بهدف التعرف على الاحتياجات الإدارية التربوية لمديري مدارس التربية الخاصة. وأجريت على (4) مدارس للاحتياجات الخاصة في اليونان، ويعمل بها (25) معلماً. واستخدمت أسلوب القياس على المعلمين وذلك بوضع عدة مقاييس للعملية التعليمية في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. وخلصت الدراسة إلى بعض المهام الإدارية التربوية لمديري مدارس التربية الخاصة، وتمثلت في: القيام بزيارات ميدانية لرصد النشاطات التعليمية وملاحظة التفاعل الميداني وتقويم الأداء بغرض مساعدة العاملين على إيجاد الحلول التربوية المناسبة. وكذلك عقد لقاءات جماعية بغرض التشاور مع الزملاء لتحقيق التكامل بين جهودهم والنشرات التربوية بغرض نقل الخبرات والتوصيات والتعليمات إلى الزملاء في الميدان، وإجراء لقاءات بهدف تنمية كفايات مديري المدارس ووكلائها أثناء الخدمة، وتبادل الزيارات بهدف تبادل الخبرات بين الزملاء، وعمل ورش تربوية بهدف تنمية روح التعاون بين الزملاء، وإعداد قيادات تربوية قادرة على التجديد والابتكار واللقاءات والبرامج التنشيطية.

2.2.3 التعقيب على الدراسات السابقة:

- من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة، اتضح للباحث ما يلي:
- هدفت العديد من الدراسات إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي التربية الخاصة، ومن هذه الدراسات: دراسة هاشم زملاؤه (1996)، ودراسة الجوفي (2008)، ودراسة بخش (2009)، ودراسة شاش (2010)، ودراسة اليوسف (2011)، ودراسة (Hendricks, 2011)، ودراسة (Lee et al, 2014)، ودراسة العايد وزملاؤه (2015)، ودراسة النعيم (2016)، ودراسة المعمرية (2016).
 - هدفت العديد من الدراسات إلى تحديد الكفايات والاحتياجات الخاصة لدى مدراء المدارس والمشرفين في مدارس التربية الخاصة ومنها: دراسة (Mavrommatis, 2004)، ودراسة لبابنة (2004)، ودراسة مسعود (2004)، ودراسة السويدان (2009)، ودراسة العمر (2010)، ودراسة السبيعي (2014)، ودراسة عبد العزيز (2016).
 - أجريت بعض الدراسات في الجامعات لتحديد الاحتياجات اللازمة لإعداد طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات ومنها دراسة: دراسة مسعود (2004)، ودراسة (Derrick et al, 2007).
 - استهدفت بعض الدراسات تحديد الاحتياجات التكنولوجية لدى المعلمين والمعلمات، ومنها دراسة: ودراسة (Derrick et al, 2007)، ودراسة الجوفي (2008).
 - استهدفت دراسة سكر (2007) تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحيين.
 - استهدفت العديد من الدراسات تحديد الاحتياجات الخاصة للمعلمين الطلبة العاديين، ومنها: دراسة لبابنة (2004)، ودراسة الرفاعي (2005)، ودراسة اليوسف (2011).
 - استخدمت كافة الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب المسح من خلال أداة الاستبانة والمقابلة.
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**
- تميزت هذه الدراسة كونها الفريدة من نوعها في هذا المجال (في حدود علم الباحث) في البيئة الفلسطينية، وأيضاً تُعد هذه الدراسة الأولى من حيث الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء متغيرات متعددة.
- وبعد استعراض الدراسات السابقة تم الاستفادة منها في الجوانب التالية:
- إعداد الإطار النظري الخاص بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة .
 - تحديد المنهج المناسب والأداة المناسبة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة.
 - تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة و المتعددة إذا ما قورنت بالرسائل و الدراسات السابقة لاستخراج نتائج الدراسة.
 - الاستفادة من نتائج الدراسات في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

3.1 منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في محافظة الخليل، وذلك لأن المنهج الوصفي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، ومن ثمّ تحليلها للوصول إلى النتائج والتوصيات.

3.2 مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل، والبالغ عددهم (180) معلماً ومعلمة حسب البيانات والإحصائيات التي تم الحصول عليها من مديريات التربية والتعليم، والمراكز المختصة في رعاية طلبة التربية الخاصة في محافظة الخليل، أما عينة الدراسة فتكونت

من (152) معلماً ومعلمة في المحافظة، أي بنسبة 84.5% من مجتمع الدراسة، والجدول (1.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	29	19.1
	أنثى	123	80.9
مكان العمل	مدينة	98	64.5
	قرية	54	35.5
المؤهل العلمي	دبلوم	30	19.7
	بكالوريوس	108	71.1
	دبلوم عالي فأكثر	14	9.2
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	44	28.9
	من 5-10 سنوات	53	34.9
	أكثر من 10 سنوات	55	36.2
طبيعة العمل	مركز	124	81.6
	غرفة مصادر	28	18.4

3.3 صدق الأداة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي و الدراسات السابقة مثل دراسة أبا حسين و الرزيحي (2016) ودراسة النعيم (2016)، ودراسة العايد والعايد (2015)، والقميزي (2015) ودراسة شاش (2010) وغيرها من الدراسات. تم إعداد استبانة بصورتها الأولية كما في الملحق رقم (1)، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف، ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث بلغ عدد المحكمين (11) محكماً كما في الملحق رقم (2)، حيث وزع الباحث الاستبانة على عدد من المحكمين، وطلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية كما في الملحق رقم (3) .

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة وهذا يعني وجود التساق داخلي بين الفقرات. والجدول (2.3) يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل

الرقم	قيمة R	الدلالة المحسوبة	الرقم	قيمة R	الدلالة المحسوبة	الرقم	قيمة R	الدلالة المحسوبة
1	0.58**	0.00	19	0.46**	0.00	37	0.70**	0.00
2	0.57**	0.00	20	0.43**	0.00	38	0.70**	0.00
3	0.67**	0.00	21	0.43**	0.00	39	0.75**	0.00
4	0.63**	0.00	22	0.45**	0.00	40	0.75**	0.00
5	0.65**	0.00	23	0.32**	0.00	41	0.75**	0.00
6	0.57**	0.00	24	0.38**	0.00	42	0.70**	0.00
7	0.52**	0.00	25	0.51**	0.00	43	0.76**	0.00
8	0.54**	0.00	26	0.40**	0.00	44	0.72**	0.00
9	0.66**	0.00	27	0.47**	0.00	45	0.74**	0.00
10	0.67**	0.00	28	0.54**	0.00	46	0.48**	0.00
11	0.72**	0.00	29	0.51**	0.00	47	0.49**	0.00
12	0.66**	0.00	30	0.55**	0.00	48	0.46**	0.00
13	0.63**	0.00	31	0.49**	0.00	49	0.52**	0.00
14	0.71**	0.00	32	0.43**	0.00	50	0.45**	0.00
15	0.72**	0.00	33	0.36**	0.00	51	0.53**	0.00
16	0.78**	0.00	34	0.49**	0.00	52	0.49**	0.00
17	0.71**	0.00	35	0.51**	0.00	53	0.54**	0.00
18	0.67**	0.00	36	0.36**	0.00	54	0.49**	0.00

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.4 ثبات الدراسة

تم التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل (0.96)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	معامل الثبات
احتياجات تتعلق ببناء المنهاج	0.90
احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب	0.91
احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي	0.90
احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية	0.83
احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز	0.80
احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني	0.95
احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة	0.93
الدرجة الكلية	0.96

3.5 إجراءات الدراسة

- لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والإجابة عن تساؤلاتها تدرجت الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:
1. عرض الإطار العام للدراسة، ويشمل (المقدمة، مشكلة الدراسة، أهداف الدراسة وحدودها وأهميتها، ومنهج الدراسة وأدواتها ومصطلحاتها).
 2. استعراض أهم الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة (الاحتياجات التدريبية بشكل عام، ولدى معلمي التربية الخاصة بشكل خاص).
 3. إعداد أداة الدراسة (الاحتياجات التدريبية ومجالاتها السبعة)، والتأكد من صدقها وثباتها.
 4. اختيار عينة الدراسة وتطبيق أداة الدراسة على العينة.
 5. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس للمدارس و المراكز الخاصة (ملحق 4).
 6. الذهاب الى المدارس و المراكز الخاصة لتعبئة الاستبانة.
 7. الحصول على البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات.

8. تقديم نتائج الدراسة وتفسيرها.

9. تقديم مقترحات وتوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

3.6 المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Indep-t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (O W ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

4.1 تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحث عن موضوع الدراسة وهو " الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات الآتية كما هي موزعة في جدول (1.4):

جدول (1.4): توزيع درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة.

مدى متوسطها الحسابي	درجة الاحتياج
3.66 فأعلى	عالية
3.65-2.33	متوسطة
2.32 فأقل	منخفضة

4.2 نتائج أسئلة الدراسة

4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات أداة القياس كما يتضح في جدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات	الرقم
عالية	0.47	4.12	احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز	5
عالية	0.76	4.06	احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة	7
عالية	0.52	4.03	احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية	4
متوسطة	0.78	3.61	احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي	3
متوسطة	0.73	3.60	احتياجات تتعلق ببناء المنهاج	1
متوسطة	0.80	3.53	احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب	2
متوسطة	0.92	3.40	احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني	6
عالية	0.53	3.80	الدرجة الكلية	

يلاحظ من جدول (2.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.80) وانحراف معياري (0.53) وهذا يدل على أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل جاء بدرجة عالية. ولقد حصل مجال احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.12)، يليه مجال احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة، يليه مجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، يليه مجال احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي، يليه مجال احتياجات تتعلق ببناء المنهاج، يليه مجال احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب، يليه مجال احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني.

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات أداة القياس لكل مجال على حدا كما في الجداول : (3.4)، وجدول(4.4)، وجدول(5.4)، وجدول(6.4)، وجدول (7.4)، وجدول (8.4)، وجدول (9.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تتعلق ببناء المنهاج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	معرفة المكونات الأساسية لمنهاج التربية الخاصة.	3.73	0.89	عالية
5	توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم لأطفال التربية الخاصة حسب الحاجة	3.73	0.98	عالية
1	معرفة طرق بناء مناهج طلبة التربية الخاصة	3.70	0.92	عالية
3	معرفة النماذج المختلفة في بناء مناهج التربية الخاصة.	3.64	0.92	متوسطة
4	معرفة دلالة المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالمنهاج.	3.57	0.93	متوسطة
8	مرونة منهاج التربية الخاصة في عناصره و أدواره التي يتم اختيارها في ضوء التجريب و الدراسة.	3.49	0.98	متوسطة
6	شمولية المنهاج للخبرات التعليمية التي يسعى معلمو التربية الخاصة لتحقيقها.	3.47	0.99	متوسطة
7	تكامل المنهاج الخاص بالتربية الخاصة مع المناهج الاخرى.	3.47	0.98	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.60	0.73	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.60) وانحراف معياري (0.73) وهذا يدل على أن مجال احتياجات تتعلق ببناء المنهاج جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " معرفة المكونات الأساسية لمنهاج التربية الخاصة " والفقرة " توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم لأطفال التربية الخاصة حسب الحاجة " على أعلى متوسط حسابي (3.73)، ويليهما فقرة " معرفة طرق بناء مناهج طلبة التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (3.70). وحصلت الفقرة " تكامل المنهاج الخاص بالتربية الخاصة مع المناهج الاخرى " والفقرة " شمولية المنهاج للخبرات التعليمية التي يسعى معلمو التربية الخاصة لتحقيقها " على أقل متوسط حسابي

(3.47)، يليها الفقرة " مرونة منهاج التربية الخاصة في عناصره و أدواره التي يتم اختيارها في ضوء التجريب و الدراسة " بمتوسط حسابي (3.49).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب كما في جدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
متوسطة	0.99	3.60	بناء صحيفة ملاحظة لتحديد النمط التعليمي للطالب (سمعي, حركي, بصري).	5
متوسطة	0.90	3.57	بناء صحيفة ملاحظة لمعرفة قدرة الطالب على الانتباه والإدراك.	3
متوسطة	0.94	3.53	بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة النفسية والاجتماعية والسلوكية.	2
متوسطة	0.92	3.53	بناء صحيفة ملاحظة لمعرفة قدرة الطالب على التذكر ونقل التعلم.	4
متوسطة	0.94	3.43	بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة التربوية والأكاديمية.	1
متوسطة	0.80	3.53	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.53) وانحراف معياري (0.80) وهذا يدل على أن مجال احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في جدول (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " بناء صحيفة ملاحظة لتحديد النمط التعليمي للطالب (سمعي, حركي, بصري)" على أعلى متوسط حسابي (3.60)، يليها فقرة " بناء صحيفة ملاحظة لمعرفة قدرة الطالب على الانتباه والإدراك " بمتوسط حسابي (3.57). وحصلت الفقرة " بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة التربوية

والأكاديمية " على أقل متوسط حسابي (3.43)، يليها الفقرة " بناء صحيفة ملاحظة لمعرفة قدرة الطالب على التذكر ونقل التعلم " والفقرة " بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة النفسية والاجتماعية والسلوكية " بمتوسط حسابي (3.53).

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	القدرة على الحصول على أكبر قدر من البيانات عن أداء الطالب / أسلوبه في الأداء.	3.67	0.83	عالية
3	معرفة كيفية تطبيق مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة.	3.63	0.89	متوسطة
2	معرفة كيفية بناء مقاييس تقيس مستوى الأداء الحالي للطلبة التربية الخاصة.	3.61	0.95	متوسطة
1	معرفة مكونات مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة.	3.57	0.99	متوسطة
4	معرفة كيفية تفسير أداء الطالب على مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة .	3.55	0.95	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.61	0.78	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.61) وانحراف معياري (0.78) وهذا يدل على أن مجال احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء فقرة القدرة على الحصول على أكبر قدر من البيانات عن أداء الطالب / أسلوبه في الأداء. والتي حصلت أعلى متوسط حسابي (3.67)، ويليهما فقرة " معرفة كيفية تطبيق مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (3.63). وحصلت الفقرة " معرفة كيفية تفسير أداء الطالب على مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة " على أقل متوسط حسابي (3.55)، يليها الفقرة " معرفة مكونات مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (3.57).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
عالية	0.80	4.10	معرفة كيفية بناء الخطة التربوي الفردية / والخطة التعليمية الفردية.	2
عالية	0.73	4.09	معرفة الزمن المحدد لكل نتاج من النتاجات التعليمية	5
عالية	0.71	4.03	معرفة مكونات الخطة التربوية الفردية / والخطة التعليمية الفردية.	1
عالية	0.81	4.03	معرفة شروط بناء الأهداف سلوكية.	6
عالية	0.91	4.03	إعداد خطط علاجية تناسب طلبة التربية الخاصة.	9
عالية	0.83	4.02	التمييز بين التخطيط طويل المدى والتخطيط قصير المدى لدى طلبة التربية الخاصة.	8
عالية	0.79	4.01	التعرف على أساليب تنفيذ التعليم الفردي والتعليم الجمعي.	7
عالية	0.80	3.99	ترتيب المهمات التعليمية حسب أهميتها للطلاب.	4
عالية	0.85	3.96	معرفة كيفية صياغة النتاج التعليمي (أن, الفعل, الشرط, المعيار).	3
عالية	0.52	4.03	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.03) وانحراف معياري (0.52) وهذا يدل على أن مجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " معرفة كيفية بناء الخطة التربوي الفردية / والخطة التعليمية الفردية " على أعلى متوسط حسابي (4.10)، ويليهما فقرة " معرفة الزمن المحدد لكل نتاج من النتاجات التعليمية " بمتوسط حسابي (4.09). وحصلت الفقرة " معرفة كيفية صياغة النتاج التعليمي (أن, الفعل, الشرط, المعيار)" على أقل متوسط

حسابي (3.96). يليها الفقرة " ترتيب المهمات التعليمية حسب أهميتها للطالب " بمتوسط حسابي (3.99).

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تدريبيه تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	تحديث الوسائل والأساليب التعليمية المستخدمة مع طلبة التربية الخاصة.	4.15	0.74	عالية
1	معرفة الأسلوب التعليمي المناسب لطلبة التربية الخاصة.	4.14	0.70	عالية
4	كيفية إعداد واستخدام الوسيلة التعليمية بشكل مناسب.	4.14	0.76	عالية
8	تكييف الوسائل التعليمية بما يتناسب مع طلبة التربية الخاصة على اختلافهم.	4.14	0.78	عالية
3	اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لطلبة التربية الخاصة.	4.13	0.79	عالية
6	معرفة كيفية استخدام المعززات وأنواعها	4.13	0.74	عالية
5	اختيار أسلوب التعزيز المناسب للموقف التعليمي / للطالب	4.12	0.75	عالية
9	توظيف التكنولوجيا مع طلبة التربية الخاصة.	4.09	0.81	عالية
2	معرفة أسلوب التهيئة والتمهيد المناسبين لطلبة التربية الخاصة.	4.03	0.70	عالية
	الدرجة الكلية	4.12	0.47	عالية

يلاحظ من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.12) وانحراف معياري (0.47) وهذا يدل على أن مجال احتياجات تدريبيه تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (7.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " تحديث الوسائل والأساليب التعليمية المستخدمة مع طلبة التربية الخاصة " على أعلى متوسط حسابي (4.15)، ويليهما فقرة " معرفة الأسلوب التعليمي المناسب لطلبة التربية الخاصة " والفقرة " كيفية إعداد

واستخدام الوسيلة التعليمية بشكل مناسب " والفقرة " تكيف الوسائل التعليمية بما يتناسب مع طلبة التربية الخاصة على اختلافهم " بمتوسط حسابي (4.14). وحصلت الفقرة " معرفة أسلوب التهيئة والتمهيد المناسبين لطلبة التربية الخاصة " على أقل متوسط حسابي (4.03). يليها الفقرة " توظيف التكنولوجيا مع طلبة التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (4.09).

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	استخدام التغذية الراجعة لتحسين تعلم طلبة التربية الخاصة.	3.50	1.13	متوسطة
1	معرفة أنواع التقويم ومعناها (التشخيصي، التكويني، الختامي) لطلبة التربية الخاصة.	3.49	1.10	متوسطة
8	الاستفادة من نتائج التقويم في اتخاذ القرارات المناسبة لطلبة التربية الخاصة.	3.49	1.10	متوسطة
5	استخدام سجلات التقويم لطلبة التربية الخاصة.	3.43	1.07	متوسطة
6	معرفة كيفية إعداد فقرات تقويم لطلبة التربية الخاصة.	3.42	1.03	متوسطة
7	النظر في إجراءات تقييم أداء طلبة التربية الخاصة وجعل التقييم المستمر جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية .	3.40	1.14	متوسطة
3	استخدم التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي لطلبة التربية الخاصة.	3.34	1.16	متوسطة
2	استخدام التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي لطلبة التربية الخاصة.	3.32	1.04	متوسطة
9	كيفية تمثيل أداء الطلبة برسم بياني.	3.20	1.09	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.40	0.92	متوسطة

يلاحظ من الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.40) وانحراف معياري (0.92) وهذا يدل على أن مجال احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " استخدام التغذية الراجعة لتحسين تعلم طلبة التربية الخاصة " على أعلى متوسط حسابي (3.50)، يليها فقرة " معرفة أنواع التقويم ومعناها (التشخيصي، التكويني، الختامي) لطلبة التربية الخاصة " والفقرة " الاستفادة من نتائج التقويم في اتخاذ القرارات المناسبة لطلبة التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (3.49). وحصلت الفقرة " كيفية تمثيل أداء الطلبة برسم " على أقل متوسط حسابي (3.20). يليها الفقرة " استخدام التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي لطلبة التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (3.32).

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	تحفيز أولياء الأمور للمشاركة في دعم طلبة التربية الخاصة من جميع النواحي.	4.19	0.89	عالية
1	إقناع أولياء الأمور بأهمية التربية الخاصة.	4.18	0.89	عالية
3	تأهيل الوالدين لاكتشاف أبنائهم ذوي الإعاقة بشكل مبكر.	4.17	0.93	عالية
7	التواصل مع طاقم المعلمين والمعلمات في المراكز والمدارس لطلبة التربية الخاصة.	4.10	1.02	عالية
4	تدريب أولياء أمور طلبة التربية الخاصة على تنفيذ بعض الجوانب من الخطة التعليمية الفردية.	4.03	0.94	عالية
6	توعية مجتمع المدرسة / المحلي بمفاهيم التربية الخاصة.	4.02	0.94	عالية
9	عمل أنشطة مختصة لتسهيل إدماج طلبة التربية الخاصة في مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي.	3.99	0.96	عالية
5	تدريب أولياء أمور طلبة التربية الخاصة على تقييم أبنائهم بشكل موضوعي.	3.97	0.95	عالية
8	تنفيذ ورشات عمل مختلفة للتعاون بين معلمي التربية الخاصة.	3.92	0.95	عالية
	الدرجة الكلية	4.06	0.76	عالية

يلاحظ من الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.06) وانحراف معياري (0.76) وهذا يدل على أن مجال احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (9.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " تحفيز أولياء الأمور للمشاركة في دعم طلبة التربية الخاصة من جميع النواحي " على أعلى متوسط حسابي (4.19)، يليها فقرة " إقناع أولياء الأمور بأهمية التربية الخاصة " بمتوسط حسابي (4.18). وحصلت الفقرة " تنفيذ ورشات عمل مختلفة للتعاون بين معلمي التربية الخاصة " على أقل متوسط حسابي (3.92). يليها الفقرة " تدريب أولياء أمور طلبة التربية الخاصة على تقييم أبنائهم بشكل موضوعي " بمتوسط حسابي (3.97).

4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، ومكان العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل)؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الصفرية الآتية:
نتائج الفرضية الصفرية الأولى:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس"
تم فحص الفرضية الصفرية الأولى باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Indep-t-test) كما يتضح في جدول (10.4).

جدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة المحسوبة
احتياجات تتعلق ببناء المنهاج	ذكر	29	3.41	0.75	1.59	0.11
	أنثى	123	3.65	0.73		
احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطلاب	ذكر	29	3.43	0.82	0.73	0.47
	أنثى	123	3.56	0.80		

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة المحسوبة
احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي	ذكر	29	3.43	0.77	1.37	0.17
	أنثى	123	3.65	0.78		
احتياجات تتعلق بالخطبة التربوية الفردية والخطبة التعليمية الفردية	ذكر	29	4.02	0.47	0.07	0.94
	أنثى	123	4.03	0.53		
احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز	ذكر	29	4.10	0.40	0.27	0.79
	أنثى	123	4.13	0.48		
احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني	ذكر	29	3.33	0.94	0.45	0.66
	أنثى	123	3.41	0.92		
احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة	ذكر	29	4.06	0.84	0.02	0.99
	أنثى	123	4.06	0.74		
الدرجة الكلية	ذكر	29	3.73	0.53	0.80	0.43
	أنثى	123	3.81	0.53		

يتبين من خلال الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.43) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية ($0.05 \geq \alpha$) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية. أي أنه لا توجد فروق في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات.

نتائج الفرضية الصفرية الثانية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير مكان العمل "

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية باستخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة (Indep-t-test) كما يتضح في جدول (11.4).

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير مكان العمل

مستوى الدلالة المحسوبة	قيمة "t"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان العمل	المجال
0.02	2.44	0.75	3.70	98	مدينة	احتياجات تتعلق ببناء المنهاج
		0.67	3.40	54	قرية	
0.01	2.58	0.78	3.65	98	مدينة	احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب
		0.80	3.30	54	قرية	
0.05	1.98	0.82	3.69	98	مدينة	احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي
		0.69	3.44	54	قرية	
0.12	1.64	0.50	4.09	98	مدينة	احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية
		0.55	3.94	54	قرية	
0.05	1.98	0.47	4.17	98	مدينة	احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز
		0.44	4.02	54	قرية	
0.01	2.84	0.94	3.55	98	مدينة	احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني
		0.84	3.12	54	قرية	
0.46	0.74	0.79	4.09	98	مدينة	احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة
		0.70	4.00	54	قرية	
0.01	2.70	0.53	3.88	98	مدينة	الدرجة الكلية
		0.50	3.64	54	قرية	

يتبين من خلال الجدول (11.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.01)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه توجد فروق في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير مكان العمل، وكذلك للمجالات ما عدا مجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية و احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة. وكانت الفروق لصالح سكان المدينة، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كما يتضح في جدول (12.4).

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.87	3.37	30	دبلوم	احتياجات تتعلق ببناء المنهاج
0.70	3.66	108	بكالوريوس	
0.62	3.65	14	دبلوم عالي فأكثر	
0.80	3.39	30	دبلوم	احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب
0.80	3.56	108	بكالوريوس	
0.84	3.63	14	دبلوم عالي فأكثر	
0.70	3.53	30	دبلوم	احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي
0.79	3.60	108	بكالوريوس	
0.87	3.79	14	دبلوم عالي فأكثر	
0.53	3.82	30	دبلوم	احتياجات تتعلق بالخطه التربوية الفردية والخطه التعليمية الفردية
0.49	4.07	108	بكالوريوس	
0.60	4.15	14	دبلوم عالي فأكثر	
0.45	4.05	30	دبلوم	احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز
0.47	4.14	108	بكالوريوس	
0.50	4.14	14	دبلوم عالي فأكثر	
0.92	3.01	30	دبلوم	احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني
0.88	3.52	108	بكالوريوس	
1.05	3.30	14	دبلوم عالي فأكثر	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.94	3.99	30	دبلوم	احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة
0.73	4.06	108	بكالوريوس	
0.55	4.21	14	دبلوم عالي فأكثر	
0.53	3.62	30	دبلوم	الدرجة الكلية
0.52	3.84	108	بكالوريوس	
0.55	3.86	14	دبلوم عالي فأكثر	

يلاحظ من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (O W ANOVA) كما يظهر في جدول (13.4).

جدول(13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
احتياجات تتعلق ببناء المنهاج	بين المجموعات	2.03	2	1.01	1.90	0.15
	داخل المجموعات	79.36	149	0.53		
	المجموع	81.386	151			
احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب	بين المجموعات	0.78	2	0.39	0.60	0.55
	داخل المجموعات	96.03	149	0.65		
	المجموع	96.81	151			
احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء	بين المجموعات	0.64	2	0.32	0.52	0.59
	داخل المجموعات	91.27	149	0.61		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الحالي	المجموع	91.91	151			
احتياجات تتعلق بالخطبة التربوية الفردية والخطبة التعليمية الفردية	بين المجموعات	1.74	2	0.87	3.33	0.04
	داخل المجموعات	38.87	149	0.26		
	المجموع	40.61	151			
احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز	بين المجموعات	0.18	2	0.09	0.40	0.67
	داخل المجموعات	32.96	149	0.22		
	المجموع	33.13	151			
احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني	بين المجموعات	6.19	2	3.10	3.77	0.03
	داخل المجموعات	122.34	149	0.82		
	المجموع	128.53	151			
احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة	بين المجموعات	0.43	2	0.22	0.38	0.69
	داخل المجموعات	86.79	149	0.58		
	المجموع	87.23	151			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.19	2	0.59	2.15	0.12
	داخل المجموعات	41.08	149	0.28		
	المجموع	42.27	151			

يتضح من الجدول (13.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.12) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجالي احتياجات

تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية واحتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

جدول (14.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير

المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات
احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية	دبلوم	بكالوريوس
		دبلوم عالي فأكثر
	بكالوريوس	دبلوم
		دبلوم عالي فأكثر
	دبلوم عالي فأكثر	دبلوم
		بكالوريوس
احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني	دبلوم	بكالوريوس
		دبلوم عالي فأكثر
	بكالوريوس	دبلوم
		دبلوم عالي فأكثر
	دبلوم عالي فأكثر	دبلوم
		بكالوريوس

وكانت الفروق في مجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح البكالوريوس وبين الدبلوم والدبلوم العالي فأكثر لصالح الدبلوم العالي فأكثر. وفي مجال احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني كانت الفروق بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح البكالوريوس .

نتائج الفرضية الصفرية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كما في جدول (15.4).

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.78	3.56	44	أقل من 5 سنوات	احتياجات تتعلق ببناء المنهاج
0.63	3.63	53	من 5-10 سنوات	
0.80	3.61	55	أكثر من 10 سنوات	
0.90	3.62	44	أقل من 5 سنوات	احتياجات تتعلق بقياس المدخلي للطلاب السلوك
0.74	3.51	53	من 5-10 سنوات	
0.78	3.48	55	أكثر من 10 سنوات	
0.85	3.59	44	أقل من 5 سنوات	احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي
0.74	3.62	53	من 5-10 سنوات	
0.78	3.61	55	أكثر من 10 سنوات	
0.56	4.05	44	أقل من 5 سنوات	احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية
0.50	3.97	53	من 5-10 سنوات	
0.5	4.07	55	أكثر من 10 سنوات	
0.54	4.07	44	أقل من 5 سنوات	احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز
0.42	4.12	53	من 5-10 سنوات	
0.46	4.16	55	أكثر من 10 سنوات	
0.98	3.47	44	أقل من 5 سنوات	احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني
0.89	3.37	53	من 5-10 سنوات	
0.92	3.37	55	أكثر من 10 سنوات	
0.82	4.05	44	أقل من 5 سنوات	احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة
0.59	4.17	53	من 5-10 سنوات	
0.85	3.98	55	أكثر من 10 سنوات	
0.60	3.80	44	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.47	3.80	53	من 5-10 سنوات	
0.53	3.79	55	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من جدول (15.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (O W ANOVA) كما يظهر في جدول (16.4).

جدول(16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
احتياجات تتعلق ببناء المنهاج	بين المجموعات	0.11	2	0.05	0.10	0.91
	داخل المجموعات	81.28	149	0.55		
	المجموع	81.39	151			
احتياجات تتعلق بقياس المدخلي للطلاب السلوك	بين المجموعات	0.49	2	0.25	0.38	0.68
	داخل المجموعات	96.31	149	0.65		
	المجموع	96.81	151			
احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي	بين المجموعات	0.01	2	0.01	0.01	0.988
	داخل المجموعات	91.90	149	0.62		
	المجموع	91.92	151			
احتياجات تتعلق بالخطة التربوية والفردية التعليمية الفردية	بين المجموعات	0.25	2	0.13	0.46	0.63
	داخل المجموعات	40.36	149	0.27		
	المجموع	40.61	151			
احتياجات تتعلق بالوسائل التعليمية والتعزيز	بين المجموعات	0.19	2	0.10	0.43	0.65
	داخل المجموعات	32.94	149	0.22		
	المجموع	33.13	151			
احتياجات تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني	بين المجموعات	0.32	2	0.16	0.18	0.83
	داخل المجموعات	128.22	149	0.86		
	المجموع	128.53	151			
احتياجات تتعلق بالمناصرة	بين المجموعات	0.99	2	0.50	0.86	0.43
	داخل المجموعات	86.23	149	0.58		
	المجموع	87.23	151			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.01	2	0.01	0.01	0.99
	داخل المجموعات	42.26	149	0.28		
	المجموع	42.27	151			

يتبين من الجدول (16.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.99) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الصفرية الخامسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير طبيعة العمل " تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Indep-t-test) كما يتضح في جدول (17.4).

جدول (17.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل حسب تبعاً لمتغير طبيعة العمل

المجال	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة المحسوبة
احتياجات تتعلق ببناء المنهاج	مركز	124	3.60	0.69	0.05	0.97
	غرفة مصادر	28	3.59	0.93		
احتياجات تتعلق بقياس المدخلي للطالب	مركز	124	3.53	0.77	0.07	0.94
	غرفة مصادر	28	3.52	0.93		
احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي	مركز	124	3.60	0.73	0.07	0.95
	غرفة مصادر	28	3.61	1.00		
احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية	مركز	124	3.99	0.52	1.93	0.06
	غرفة مصادر	28	4.20	0.51		
احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب	مركز	124	4.13	0.45	0.42	0.68
	غرفة مصادر	28	4.09	0.55		

المجال	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة المحسوبة
التعليمية والتعزيز						
احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني	مركز	124	3.41	0.91	0.44	0.66
	غرفة مصادر	28	3.33	0.99		
احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة	مركز	124	4.08	0.73	0.52	0.60
	غرفة مصادر	28	4.00	0.89		
الدرجة الكلية	مركز	124	3.80	0.51	0.01	0.99
	غرفة مصادر	28	3.80	0.61		

يتبين من جدول (17.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.99) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية α (≥ 0.05)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تعزى لمتغير طبيعة العمل، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج وتوصيات الدراسة

5.1 مناقشة النتائج

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي ينص على: ما المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل؟

وبحساب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل على أداة القياس ككل، حيث جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل على أداة القياس بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (3.79)، ويستدل من هذه النتيجة أن الاحتياجات التدريبية التي عكستها فقرات أداة القياس تمثل احتياجات تدريبية حقيقية لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وقد يرجع حصول مجالات الأداة على درجة موافقة عالية إلى معرفة وممارسة معلمي التربية الخاصة للعديد من هذه الاحتياجات، ولكنهم بحاجة فعلية للتدريب أكثر وصقل المهارات المتعلقة بتدريس طلبة التربية الخاصة، لتفعيل التدريس بشكل أدق وتطوير أفضل.

وفيما يتعلق بمجالات أداة القياس، كانت النتائج كما هي موضحة في جدول (2.4) على النحو الآتي:

أظهرت النتائج أن مجال (احتياجات تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.12)، وهو يقابل درجة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل.

واتفقت درجة احتياج هذا المجال مع دراسة كل من النعيم (2016)، ودراسة العايد وزملاؤه (2015)، ودراسة القميري (2015)، ودراسة برادي (Brady, 2013)، ودراسة هندريكس (Hendricks, 2011) ودراسة الجوفي (2008)، ودراسة ديرك وزملاؤه (Derrick et al, 2007)، ودراسة لبابنة (2004)، ودراسة هاشم وزملاؤه (1996). وكان الاختلاف مع دراسة شاش (2010) في درجة الاحتياج لمجال توظيف التكنولوجيا و التي كانت أقل احتياجاً.

وقد يُعزى ذلك إلى إدراك معلمي التربية الخاصة لأهمية الوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز في التدريس بمدارس التدريس بمدارس التربية الخاصة، لأنهم مطالبون بالعمل على تيسير وتسهيل عملية التعليم والتعلم في مدارس التربية الخاصة بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا يتطلب تدريب أكثر وممارسة أفضل.

وجاء ثانياً مجال (احتياجات تتعلق بالمناصرة) بمتوسط حسابي (4.06)، وبدرجة موافقة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل،.

واتفقت درجة احتياج هذا المجال مع دراسة كل من المعمرية (2016)، ودراسة العايد وزملاؤه (2015)، ودراسة اليوسف (2011)، ودراسة شاش (2010)، ودراسة مافروماتس (Mavrommatis, 2004). وكان الاختلاف مع دراسة النعيم (2016) في درجة الاحتياج لمجال العلاقات الإنسانية التي كانت بالمرتبة الأولى. وكما اختلفت مع دراسة رفاعي (2005) في درجة الاحتياج المتمثلة في مجال الكفايات الاجتماعية بحيث كانت المتوسطات منخفضة.

ومن الممكن أن يكون سبب الموافقة هو إدراك معلمي التربية الخاصة للأهمية الكبيرة لتأهيل أولياء الأمور وتوعية المجتمع المحلي بالمفاهيم المرتبطة بالتربية الخاصة كعامل مناصر للمعلم في أداء مهنته.

وفي المرتبة الثالثة جاء مجال (احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية) بمتوسط حسابي (4.02)، وبدرجة موافقة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل.

واتفقت درجة احتياج هذا المجال مع دراسة كل من النعيم (2016)، ودراسة المعمرية(2016)، ودراسة العايد وزملاؤه (2015)، ودراسة لباينة (2004)، ودراسة هاشم وزملاؤه (1996).

وربما يعود ذلك إلى إدراك معلمي التربية الخاصة لأهمية التخطيط التربوي والتعليمي في عملهم، لأنهم مطالبون بشكل رسمي بوضع الخطط الكاملة النظرية منها والعملية، وهذا يتطلب معرفة كاملة وشاملة بكيفية بناء الخطة التعليمية والتربوية الفردية وإعداد الخطط العلاجية لطلبة التربية الخاصة وبناء ومراعاة إدارة الوقت، ومعرفة أقصر السبل لتحقيق الأهداف التربوية.

وفي الرابعة جاء مجال (احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي) بمتوسط حسابي (3.6)، وبدرجة موافقة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل.

واتفقت درجة احتياج هذا المجال مع دراسة كل من النعيم (2016)، ودراسة المعمرية(2016)، ودراسة شاش(2010).

وقد يعود ذلك إلى أهمية معرفة المعلم لطرق بناء أدوات القياس الخاصة بطلبة التربية الخاصة، وكيفية تفسير هذه الأدوات والتعامل معها، وبذلك بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات عن أداء طلبة التربية الخاصة، وهذا يتطلب من معلمي التربية الخاصة التدريب على كيفية إعداد أدوات قياس الأداء الحالي بصورة دقيقة وبمهارة أعلى.

وخامساً حلَّ مجال (احتياجات تتعلق ببناء المنهاج) بمتوسط حسابي (3.59)، وبدرجة موافقة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل.

واتفقت درجة احتياج هذا المجال مع دراسة كل عبدالعزيز(2016)، ودراسة شاش(2010).

وقد يرجع ذلك إلى إدراك معلمي التربية الخاصة لأهمية التعرف على طرق بناء منهاج طلبة التربية الخاصة لتسهيل التعامل مع مكوناته وعناصره، وكذلك ضرورة معرفة دلالة ما يتضمنه المناهج من رموز ومصطلحات ومفاهيم، بما يتضمنه المناهج من تكامل مع المناهج الأخرى.

وسادساً جاء مجال (احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطلاب) بمتوسط حسابي (3.53)، وبدرجة موافقة متوسطة، من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل.

واتفقت درجة احتياج هذا المجال مع دراسة المعمرية(2016)، ودراسة النعيم(2016)، ودراسة عبد العزيز (2016)، دراسة العايد وزملاؤه (2015)، ودراسة القمزي (2015). وكما اختلفت مع دراسة اليوسف (2011) في درجة الاحتياج المتمثلة في مجال الأداء في التدريس بحيث كان الاحتياج أعلى شئ.

وقد يرجع ذلك إلى أهمية معرفة معلم التربية الخاصة لطرق قياس السلوك المدخلي لطالب التربية الخاصة، من خلال التعرف على كيفية بناء صف الملاحظة للكشف عن قدرات وخصائص ومعارف ومهارات طلبة التربية الخاصة قبل البدء بتنفيذ الدروس.

وسابغاً وأخيراً جاء مجال (احتياجات تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني) بمتوسط حسابي (3.39)، ودرجة موافقة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل.

واتفقت درجة احتياج هذا المجال مع دراسة النعيم(2016)، ودراسة العايد وزملاؤه (2015)، دراسة القمزي (2015)، ودراسة برادي(Brady, 2013)، ودراسة اليوسف (2011)، ودراسة شاش (2010)، ودراسة لبابنة (2004)، ودراسة مافروماتس (Mavrommatis, 2004)، دراسة هاشم وزملاؤه (1996) .

وترجع هذه الدرجة من الموافقة على الاحتياج التدريبي المتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني إلى أن معلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل يمتلكون فعلياً مهارات التقويم والتغذية الراجعة ويمارسونها بدرجة قليلة، ولكنهم بحاجة إلى التدريب لتفعيل الخطط بشكل أدق وتطوير أفضل.

5.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بمجالات الدراسة السبعة:

فيما يأتي مناقشة النتائج المتعلقة بمجالات الدراسة السبعة، وفقاً لما ورد في أداة القياس:

مناقشة النتائج المتعلقة بمجال (بناء المنهاج):

أظهرت النتائج المتعلقة بمجال (احتياجات تتعلق ببناء المنهاج) المُبينة في الجدول (3.4) أن فقرة (معرفة المكونات الأساسية لمنهاج التربية الخاصة) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.73) وهو يقابل درجة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، ومن المرجح أن يعود السبب في ذلك إلى معرفة معلمي التربية الخاصة تطوير الكفايات اللازمة في التعامل مع منهاج التربية الخاصة ومعرفة مكوناته.

أما أقل الفقرات في هذا المجال فكانت فقرة (تكامل المنهاج الخاص بالتربية الخاصة مع المناهج الأخرى) وقد حصلت على متوسط حسابي مقدراه (3.47) وهو يقابل درجة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى إدراك معلمي التربية الخاصة للتكامل الحادث بين مناهج التربية الخاصة والمناهج الأخرى، إلا أنهم بحاجة إلى تدريب أكبر لتحديد مواطن التكامل وكيفية التعامل معها والتدريب عليها.

مناقشة النتائج المتعلقة بمجال (قياس السلوك المدخلي للطلاب):

أظهرت النتائج المتعلقة بمجال (قياس السلوك المدخلي للطلاب) المُبينة في الجدول (4.4) أن فقرة (بناء صحيفة ملاحظة لتحديد النمط التعليمي للطلاب (سمعي، حركي، بصري)) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي مقدراه (3.6) وهو يقابل درجة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، ومن المرجح أن يعود السبب في ذلك إلى رغبة معلمي التربية الخاصة بمعرفة كيفية بناء صحف الملاحظة لتحديد أنماط التعلم لدى طلبة التربية الخاصة لتحديد أنجح وأفضل الطرق والأساليب للتعامل معهم في ضوء ذلك.

أما أقل الفقرات في هذا المجال فكانت فقرة (بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة التربوية والأكاديمية) وقد حصلت على متوسط حسابي مقدراه (3.43) وهو يقابل درجة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى قدرة معلمي التربية الخاصة على بناء الصحف الخاصة بملاحظة الخصائص التربوية والأكاديمية لطلبة التربية الخاصة، ولكنهم بحاجة إلى تدريب أوسع وأكبر لمعرفة الخصائص وكيفية الكشف عنها من خلال بناء بطاقات ملاحظة جديدة.

مناقشة النتائج المتعلقة بمجال (قياس مستوى الأداء الحالي):

أظهرت النتائج المتعلقة بمجال (قياس مستوى الأداء الحالي) المُبينة في الجدول (5.4) أن فقرة (القدرة على الحصول على أكبر قدر من البيانات عن أداء الطالب / أسلوبه في الأداء) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي مقدراه (3.67) وهو يقابل درجة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، ومن المرجح أن يعود السبب في ذلك إلى رغبة معلمي التربية الخاصة في التعرف على طريق الحصول على البيانات الكافية والكاملة عن طلبة التربية الخاصة فيما يتعلق بأداء الطلبة وأسلوبهم في هذا الأداء.

أما أقل الفقرات في هذا المجال فكانت فقرة (معرفة كيفية تفسير أداء الطالب على مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة) وقد حصلت على متوسط حسابي مقدراه (3.55) وهو يقابل درجة

متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى رغبة معلمي التربية الخاصة بمعرفة كيفية تفسير نتائج الصحف الخاصة بأداء طلبة التربية الخاصة، من خلال خضوعهم لتدريب أوسع وأكبر.

مناقشة النتائج المتعلقة بمجال (الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية):

أظهرت النتائج المتعلقة بمجال (الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية) المُبينة في الجدول (6.4) أن فقرة (معرفة كيفية بناء الخطة التربوي الفردية/ والخطة التعليمية الفردية). قد حصلت على أعلى متوسط حسابي مقدراه (2.4) وهو يقابل درجة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، ومن المرجح أن يعود السبب في ذلك إلى رغبة معلمي التربية الخاصة في التعرف على معرفة كيفية بناء الخطة التربوي الفردية والخطة التعليمية الفردية.

أما أقل الفقرات في هذا المجال فكانت فقرة (معرفة كيفية صياغة النتاج التعليمي (أن, الفعل, الشرط, المعيار)) وقد حصلت على متوسط حسابي مقدراه (3.96) وهو يقابل درجة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى ممارسة معلمي التربية الخاصة لهذا الاحتياج أثناء التخطيط التربوي والتعليمي الفردي، ولكنهم بحاجة إلى معرفة أكبر وتدريب أوسع لهذا الاحتياج.

مناقشة النتائج المتعلقة بمجال (الوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز):

أظهرت النتائج المتعلقة بمجال (الوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز) المُبينة في الجدول (7.4) أن فقرة (تحديث الوسائل والأساليب التعليمية المستخدمة مع طلبة التربية الخاصة) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي مقدراه (4.15) وهو يقابل درجة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، ومن المرجح أن يعود السبب في ذلك إلى ضعف مهارات وقدرات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في تدريس طلبة التربية الخاصة، وأنهم بحاجة إلى تدريب فعلي على كيفية تحديث الوسائل والأساليب من أجل الاستفادة منها في عملية تدريس طلبة التربية الخاصة.

أما أقل الفقرات في هذا المجال فكانت فقرة (معرفة أسلوب التهيئة والتمهيد المناسبين لطلبة التربية الخاصة) وقد حصلت على متوسط حسابي مقدراه (4.03) وهو يقابل درجة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى وجود معرفة فعلية من معلمي التربية الخاصة لهذا الاحتياج أثناء التدريس لطلبة التربية الخاصة، وربما مرورهم بالخبرة والتدريب الكافي قبل التحاقهم بمهنة التدريس لطلبة التربية الخاصة، ولكنهم بحاجة إلى معرفة أكبر وتدريب أوسع لهذا الاحتياج.

مناقشة النتائج المتعلقة بمجال (التقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني):

أظهرت النتائج المتعلقة بمجال (التقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني) المُبينة في الجدول (8.4) أن فقرة (استخدام التغذية الراجعة لتحسين تعلم طلبة التربية الخاصة) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.5) وهو يقابل درجة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، ومن المرجح أن يعود السبب في ذلك إلى ممارسة معلمي التربية الخاصة للتغذية الراجعة في تدريس طلبة التربية الخاصة، ولكنهم بحاجة إلى تدريب أكبر للتعرف على أنماط التغذية الراجعة المناسبة لطلبة التربية الخاصة، وكيفية التعامل معها وتطبيقها.

أما أقل الفقرات في هذا المجال فكانت فقرة (كيفية تمثيل أداء الطلبة برسم بياني) وقد حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.2) وهو يقابل درجة متوسطة من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمين بعدم ضرورة هذا الاحتياج أثناء تدريس طلبة التربية الخاصة، ولكنهم يرغبون في التعرف بشكل أكبر على كيفية تمثيل أداء الطلبة برسم بياني.

مناقشة النتائج المتعلقة بمجال (المناصرة):

أظهرت النتائج المتعلقة بمجال (المناصرة) المُبينة في الجدول (9.4) أن فقرة (تحفيز أولياء الأمور للمشاركة في دعم طلبة التربية الخاصة من جميع النواحي) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.19) وهو يقابل درجة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى إدراك معلمي التربية الخاصة لأهمية مشاركة أولياء الأمور في دعم طلبة التربية الخاصة، وبالتالي تولد لدى المعلمين والمعلمات الرغبة في التدريب على هذا الاحتياج بصورة أكبر للتعرف على طرق وأساليب تحفيز أولياء الأمور للمشاركة في دعم طلبة التربية الخاصة من جميع النواحي.

أما أقل الفقرات في هذا المجال فكانت فقرة (تنفيذ ورشات عمل مختلفة للتعاون بين معلمي التربية الخاصة) وقد حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.92) وهو يقابل درجة عالية من الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى حاجة معلمي التربية الخاصة للتعامل مع معلمي التربية الخاصة الآخرون، وتبادل الأفكار والآراء حول النقاط التي من شأنها أن تدعم عملية تدريس طلبة التربية الخاصة وتحقيق الأهداف المنشودة.

مما سبق، ومن خلال تحليل نتائج المجالات السبعة للاحتياجات التدريبية التي تضمنتها أداة الدراسة، والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المدارس العامة في محافظة الخليل بالضفة الغربية، يتضح أن معلمي التربية الخاصة ومن وجهة نظرهم بحاجة للتدريب على جميع

مجالات الاستبانة السبعة بجميع فقراتها التي تشكل أداة هذه الدراسة، وأن النتائج قد مثلت درجة عالية بشكل عام، وقد جاءت متوسطات المجالات السبعة محصورة بالمتوسطات الحسابية ما بين (4.12) كحد أعلى و (3.39) كحد أدنى من استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي ينص على: هل تختلف المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، مكان العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، طبيعة العمل)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرضية والمبينة في جدول (10.4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التربية الخاصة الذكور والإناث في تقدير الاحتياج التدريبي اللازم لهم ككل وفي المجالات السبعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي (2005) ودراسة بركات (2010) ودراسة اليوسف (2011) ودراسة العايد وزملاؤه (2015) ودراسة المغاربة وزملاؤه (2016) ودراسة المعمرية (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس. في حين اختلفت مع دراسة شاش (2010) ودراسة هاشم وزملاؤه (1996) التي أظهرت وجود فروق في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير عدم الاختلاف بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الاحتياجات التدريبية إلى تقارب مستوى إدراكهم ووعيهم بهذه الاحتياجات التدريبية، أو إلى تقارب خبراتهم المهنية، أو إلى تماثل الظروف التعليمية في المدارس الخاصة التي يدرسون بها، حيث أن المنهج الدراسي، والبيئة المدرسية ونظام الامتحانات والتقييم متشابه إلى حدٍ كبير، كما أن المستجدات التعليمية والتطورات التكنولوجية تحتم عليهم ملاحقتها لتطوير المعارف والمهارات والقدرات الأكاديمية والمهنية والاستفادة منها بغض النظر عن نوع الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير مكان العمل.

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرضية والمبينة في جدول (11.4) وجود فروق في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تعزى لمتغير مكان العمل، وكذلك للمجالات ما عدا مجالي احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية و احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة. وكانت الفروق لصالح العمل في المدينة، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية .

وقد اختلفت دراسة أبا حسين وزملاؤه (2016) مع هذه الدراسة والتي أظهرت عدم وجود فروق تبعاً لمتغير مكان العمل.

ويمكن تفسير اختلاف نظرة المعلمين في المدينة عن أقرانهم في القرى إلى طبيعة المدن وحداتها ومواكبتها للتطورات، وبالتالي تفرض على المعلم التعامل مع شرائح مختلفة من طلبة التربية الخاصة، وأنماط متعددة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وما تفرضه التكنولوجيا الحديثة على معلمي التربية الخاصة من مواكبة ومتابعة، وتحديث في المهارات والقدرات، إذ إن مدراس المدن وطلابها ربما على دراية وممارسة أكبر للتكنولوجيا من مدراس القرى وطلابها، وبالتالي يصبح التعامل معها تحدياً واحتياجاً تدريبياً. وربما يعزى عدم وجود اختلاف في مجال (المناصرة) إلى طبيعة العمل في مجال التربية الخاصة، وإلى ضرورة وجود مناصرة سواء في المدينة أو القرية، وأن كلا المكانين بحاجة فعلية إلى مساندة ومناصرة من المجتمع المحلي والأولياء والوجهاء والمؤسسات وغيرها.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرضية والمبينة في جدول (14.4) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجالي احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية واحتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق.

وكانت الفروق في مجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية بين الدبلوم والبيكالوريوس لصالح البيكالوريوس وبين الدبلوم والدبلوم العالي فأكثر لصالح الدبلوم العالي فأكثر. وفي مجال احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني كانت الفروق بين الدبلوم والبيكالوريوس لصالح البيكالوريوس .

وتتنفق هذه النتيجة مع دراسة سكر (2007) ودراسة المغاربة وزملاؤه (2016) ودراسة أباحسين وزملاؤه (2016) ودراسة المعمرية (2016) ودراسة العايد وزملاؤه (2015) ودراسة اليوسف (2011) ودراسة الرفاعي (2005) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. في حين اختلفت مع دراسة النعيم (2016) ودراسة الجوفي (2008) والتي أظهرت وجود فروق في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير عدم الاختلاف بين المعلمين تبعاً لمؤهلاتهم في تقدير الاحتياجات التدريبية إلى تقارب المهام الوظيفية التدريسية في مدارس التربية الخاصة، وأنهم رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية إلا أنهم مطالبون بأداء المطلوب منهم في المجالات كلها دون تمييز، وأن العمل الأكاديمية داخل مدارس التربية الخاصة يتطلب الارتقاء باستمرار ومواكبة التطورات بصورة مستمرة .

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرضية والمبينة في جدول (16.4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التربية الخاصة تبعاً لسنوات خبراتهم أو خدمتهم الوظيفية في تقدير الاحتياج التدريبي اللازم لهم ككل وفي المجالات السبعة. وهذا يعني تطابق وجهتي نظر المعلمين ممن تتفاوت خبراتهم.

وتتنفق هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي (2005) ودراسة سكر (2007) ودراسة الجوفي (2008) ودراسة المغاربة وزملاؤه (2016) ودراسة أباحسين وزملاؤه (2016) ودراسة المعمرية (2016) ودراسة العايد وزملاؤه (2015) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. في حين اختلفت مع دراسة هاشم وزملاؤه (1996) والتي أظهرت أن ذوي الخبرة الطويلة أكثر احتياجاً للتدريب على التخطيط للتدريس ومهارات التدريس العامة.

ويمكن تفسير عدم الاختلاف بين المعلمين تبعاً لخبراتهم التعليمية في تقدير الاحتياجات التدريبية إلى وعي عينة الدراسة لهذه الاحتياجات، ولتقدم خبرات ذوي الخبرة الطويلة والحاجة إلى تحديثها، ولحاجة ذوي الخبرات الحديثة إلى خبرات جديدة تستكمل خبراتهم الجامعية الحديثة، إذ إن الواقع العملي قد يحتم مثل هذه الحاجات الضرورية.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير طبيعة العمل.

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرضية والمبينة في جدول (17.4) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير طبيعة العمل في تقدير الاحتياج التدريبي اللازم لهم ككل وفي المجالات السبعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أباحسين وزملاؤه (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير طبيعة العمل.

ويمكن تفسير عدم الاختلاف بين المراكز وغرف المصادر في تقدير الاحتياجات التدريبية إلى تقارب مستوى إدراك معلمي ومعلمات التربية الخاصة ووعيهم بهذه الاحتياجات التدريبية، وأيضاً قد يعزى إلى تقارب خبراتهم المهنية في تمثيل أنسب الظروف التعليمية في المدارس.

5.3 توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. تعزيز دور المستجديات التعليمية، والتطورات التكنولوجية لتطوير أداء معلمي التربية الخاصة بإنتاج الوسائل التعليمية المناسبة.
2. عمل ورشات لتدريب معلمي التربية الخاصة على أساليب التدريس المختلفة وعلى كيفية استخدام التعزيز.
3. تزويد معلمي التربية الخاصة بالمعارف و المهارات والسلوكيات؛ من أجل تعزيز حملات المناصرة .
4. تدريب معلمي التربية الخاصة على إعداد الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية.
5. إعداد البرامج التدريبية القائمة على الأنشطة التي تتلاءم مع البيئات المختلفة وخاصةً القرى؛ نظراً لضعف المستجديات الخاصة بطلبة التربية الخاصة.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبا حسين، وداد عبد الرحمن ؛ والرزيحي، ريم عبد الرحمن .(2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*. مجلد 4، ع 14، 36 - 71.

أبو داود، سليمان حمودة .(2017). خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية - مركز رقاد للدراسات والأبحاث* . مجلد 1، ع 1، 1 - 34.الأردن.

أبو الروس، فضل عبد الهادي .(2001). دراسة هدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية : نابلس.

أبو زياد، وليد أحمد ؛ والشرفي، عباس عبد .(2002). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الموسيقية في المدارس العامة والخاصة في محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة عمان.

أبو شيخة، نادر .(2010). إدارة الموارد البشرية: إطار نظري وحالات عملية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الأحمد، خالد طه .(2005). تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الباش، نورة إبراهيم .(2017). العوامل المؤثرة على تطور أصول التربية الخاصة في بعض الدول المتقدمة: دراسة تحليلية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر*، مجلد 5، ع 17، 74 - 106.

بخش، أميرة طه .(2009). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*. (23) 90.

البواليز، محمد عبد السلام .(2000). الإعاقة العقلية والشلل الدماغي .(الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

توفيق، عبد الرحمن. (2006). تحديد الاحتياجات التدريبية بين الهدر والاستثمار. القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).

توفيق، عبد الرحمن. (2007). العملية التدريبية. (ط 3)، القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).

الجوفي، تهاني رداد. (2008). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية : عمان.

جاسم، شاكر مدبر؛ والمالكي، جواد كاظم. (2010). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومدرسي مادة التربية الأساسية. مجلة كلية التربية للبنات. المجلد 21، العدد 2.

حجازي، وجيه يوسف. (2002). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية : نابلس.

حسن، محمد ؛ ويونس، طارق ؛ والطويل، أكرم. (1990). المدخل النظمي كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية. المجلة العربية للإدارة. المجلد 10، العدد 1، 77-78.

حمودة، منى. (2008). تصور مقترح لبرنامج إعداد الطالب المعلم بشعبة الصناعات التشكيلية بكلية التربية - جامعة حلوان في ضوء معايير الجودة. المؤتمر الدولي الأول بعنوان (إعداد المعلم وتنميته آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير). ج 1.

الخطيب، براءة. (2013). احتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون. دراسة ميدانية في محافظة مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق، مجلد 29، ع 1، 235 - 272.

الخطيب، جمال ؛ والحديد، منى. (2009). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان : دار الفكر.

الخطيب، جمال. (2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (الطبعة الأولى). الاردن : دار الفكر.

خضر، فخري رشيد. (2003). الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس. (الطبعة الأولى). دبي: دار القلم .

- الخفاجي، محمد إبراهيم. (2017). الاحتياجات التدريبية لمدرسي الرياضيات في مدارس محافظة كربلاء المقدسة. مجلة جامعة بابل- العلوم الإنسانية. المجلد 25. العدد 3، 1386 - 1401.
- الخميس، سليمان. (2013). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة (سلسلة ماجروهل) من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في منطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم: السعودية.
- الرفاعي، طاهرة. (2005). تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: التربية الخاصة العربي - الواقع والمأمون. كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية : عمان.
- رزق، عزة. (2009). واقع برامج التدريب في المنظمات الأهلية في محافظات غزة (دراسة تحليلية في ضوء معايير الجودة). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.
- الرزقات، إبراهيم عبد الله. (2005). اضطرابات الكلام واللغة. (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر.
- الرشيد، محمد. (2003). المعلم في عصر متجدد. ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي. مجلة المعرفة . ع 95.
- الروسان، فاروق. (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة). (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق. (2007). سيكولوجية الأطفال غير العاديين - مقدمة في التربية الخاصة. (ط 7). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السالم، مؤيد ؛ وصالح، عادل. (2002). إدارة الموارد البشرية - مدخل استراتيجي. عمان: عالم الكتب الحديث.
- السبيعي، نهلة بنت إبراهيم. (2014). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية. ع 33، 169 - 226.

سكر، عدنان وليد (2007). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحيدين، من وجهة نظر هؤلاء المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية : الأردن.

سلامة، عبد الحافظ محمد (2008). تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

السويدان، أحمد عبد الله (2009). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:الرياض.

شاش، سهير محمد (2010). الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة. المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول) - مصر. كلية التربية جامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية. 1015 - 1056.

الشيخ، نوال عبد الله (2000). تدريب المشرفين التربويين في دولة قطر - واقعه ومشكلاته. مجلة التربية. جامعة قطر، العدد 122، 82 - 107.

صادق، هدى أحمد (1991). تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي. المجلة العربية للتدريب. المجلد الخاص 104. الرياض.

الصيرفي، محمد (2009). التدريب الإداري: تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الطعاني، حسن (2007). التدريب: مفهومه وفاعليته بناء البرامج التدريبية وتقويمها. الأردن: دار الشروق.

العايد، يوسف محمد سلامة ؛ والعايد، واصف محمد (2015). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية بمحافظة المجمع. مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل . مجلد 3، ع 9، 225 - 264. مصر.

عبد العزيز، رمضان أحمد (2016). تقدير الاحتياجات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين بمدارس التربية الخاصة: دراسة ميدانية مطبقة بمحافظة سوهاج. مجلة الخدمة الاجتماعية - (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين) . ع 55، 142 - 195. مصر.

العدل، عادل محمد.(2013). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

عطيفي، زينب .(2013). استراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. (موقع إلكتروني)، تم الاسترجاع بتاريخ 31 يناير 2018، متاح عبر الرابط: <http://zotx2.blogspot.com>.

عقيلي، عمر .(2009). إدارة الموارد البشرية المعاصرة: بعد استراتيجي. عمان : دار وائل للنشر.

عليوة، السيد .(2001). تحديد الاحتياجات التدريبية. القاهرة :إبترك للطباعة والنشر .

العمر، غادة عبد الرحمن .(2010). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: السعودية.

غانم، تقيده سيد .(2016). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان: توجهات استراتيجية في التعليم – تحديات المستقبل. مجلد 2، 175 – 306.

غرابية، فوزي. (2002). أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والنفسية. (الطبعة الثالثة). عمان : دار وائل.

القاضي، نجاح سعود .(2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المرقق. مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 27، العدد 6، صفحة 79.

قعدان، هنادي .(2015). درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. المؤتمر الثالث: تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص. جامعة البلقاء التطبيقية: الأردن.

القشاعلة، بديع .(2008). الإعاقة العقلية قياسها وعلاقتها بالمبنى الثقافي-النفسى. مجلة إضاءات.الكلية الاكاديمية"احفا".

القميزي، حمد بن عبد الله .(2015). الكفايات التدريسية لدى طلاب التربية العملية في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بالمجمعة في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية . ع 59. . جامعة طنطا: مصر .

القواسمة، رشدي ؛ وأبو الرز، جمال ؛ وأبو موسى، مفيد ؛ وأبو طالب، صابر. (2012). **مناهج البحث العلمي**. جامعة القدس المفتوحة

الكبيسي، عامر. (2010). **التدريب الإداري والأمني**. رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين. مركز الدراسات والبحوث. جامعة نايف للعلوم الأمنية: الرياض.

لبابنة، عمر علي. (2004). **تحديد الاحتياجات التدريبية لتنمية الكفايات لدى الإداريين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا: الأردن.

القفاني، أحمد ؛ والجمل، علي. (2003). **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

المركز القومي للدراسات القضائية. (2016). **استخدام الوسائل الحديثة في قياس الاحتياجات التدريبية**. مؤتمر مدراء المعاهد القضائية الرابع والعشرين. القاهرة.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. (2016). **معايير معلمي التربية الخاصة - مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم**. المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. السعودية.

مسعود، وائل محمد. (2004). **أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود**. المجلة العربية للتربية الخاصة. ع 5، 97 - 144. الرياض.

مصطفى، هاني. (2005). **بناء برنامج تدريب لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية**. عمان: دار جرير للنشر.

المعمرية، فاطمة بنت حمدان. (2016). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

المغاربة، انشراح ؛ والحميدان، عمر. (2016). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان والزرقاء**. المجلة التربوية. **مجلد 43**، 109 - 140. مصر.

نصار، سامي محمد ؛ ونتو، هوازن ؛ وعبدالشافى، دينا حسن .(2016).إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*. مجلد 24، ع 1، 595 – 625. مصر.

النعيم، نوف عبد الله. (2016). الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض: دراسة مقارنة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة*. مجلد 3، ع 11، 389 – 422.

النمر، عصام .(2006) . محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة .عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

هاشم، سامي ؛ وأبو الليل، أحمد.(1996). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة من وجهة نظرهم. *مجلة الإرشاد النفسي* . ع 5، 195 – 230، مصر.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2009). *تدريب المرشدين الجدد*. الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة. غزة.

وزارة الصحة الفلسطينية .(1996). *مشروع قانون الأشخاص ذوي الإعاقة الفلسطيني*. وزارة الصحة الفلسطينية بالتعاون مع المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية.

ياغي، محمد .(1988). أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في فاعلية البرامج التدريبية. *المجلة العربية للتدريب، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 2، العدد 4*.

اليوسف، عبد اللطيف بن عبد الرحمن. (2011). *كفايات الإدارة الصفية لمعلمي برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في محافظة الإحساء دراسة ميدانية على مديري ومعلمي التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمحافظة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك فيصل: السعودية.

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

Charney, CY ; & Conway, Kathy .(2005). **The Trainers Tool Kit. Second Edition**. American Management Association.

Crowe, E. ; & Venuto. (2001). **Teacher Recruitment and Training in After School Programs**. Paper available on line at https://www2.ed.gov/pubs/After_School_Programs/Teacher_Programs.html. Accessed on 9/10/2017.

Derrick, Smith;&W, Pat Kelley. (2007). Survey of Assistive Technology and Teacher Preparation Programs for Individuals with Visual Impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, **101**, (7), 213 – 227.

Goe, L. (2006). **The teacher preparation teacher practices- student outcomes relationship in special education**. Missing links and next steps. A research synthesis. Washington, DC: National, Comprehensive Center for Teacher Quality.

Gorsser. (2005). Rationale and methodology for young children with developmental disabilities infant and young children. **Interdisciplinary Journal of Special Practices**, **18** ,(2), 119 – 135.

Hendricks, D. (2011). Needs Assessment For Special Education Teachers Who Teach Autistic Students. **Journal of Vocational Rehabilitation**, **35**, (1). 37 - 50.

Hiten, B. (2003). **Methods and techniques of training public enterprise manager**. International Center for Public Enter Pries.

Houssart, Jenny; Roaf, Caroline ;& Watson, Anne. (2005). **Supporting Mathematical Thinking**. Eric, ED (494503).

Karagiorgi, Y. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. **European Journal of Teacher Education**, **30** ,(2), 175 - 194.

Lee, F., Sandbank, A., & Zymrman, H. (2014). Training Needs For Special Educational Education Teachers in Hong Kong. **Journal of & Developmental Psychology**, **14** ,(2), 60 - 70.

Mavrommatis, G. (2004). **Roma in public education**. **European Monitoring Center on racism and xenophobia (EUMC)**. Greek

Richardson, J. & Powell, J .(2011). **Comparing Special Education:Origins to Contemporary Paradoxes**. Stanford, CA, Stanford University Press.

Sally, B. (2004). **Effective Programs For training Agricultural teacher on the Use of Technology**. Available at; www.bls.gov/hom./htm, retrieved on: 27/10/2017.

UNESCO .(1983). **Terminology of Special Education Revised**. UNESCO: Paris.

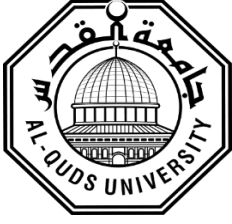
ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

http://zotx2.blogspot.com.cy/2013/04/blog-post_4205.html

[./http://zotx2.blogspot.com](http://zotx2.blogspot.com)

الملاحق

ملحق رقم (1) الأداة بصورتها الأولية (قبل التحكيم)



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أخي المعلم / أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد،،،

يهديكم الباحث أطيب التحيات ويعلمكم أنه بصدد إعداد دراسة حول " الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات "، وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس / تركيز ذوي احتياجات خاصة من جامعة القدس، ومع علمنا بمحدودية وقتكم المتاح، نظرًا للمسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقكم، فإن إنجاح هذا الجهد يتطلب تفضلكم بالموافقة على تعبئة الاستبانة المرفقة، ونثق أنه في ضوء عطائكم الكبير في خدمة التعليم، فإنكم سوف تدعمون هذا الجهد، وأحيطكم علمًا أن جميع البيانات الواردة في هذه الاستبانة سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع فائق التقدير والشكر.

الباحث: يوسف القاضي

القسم الأول : معلومات شخصية وعامة

الرجاء وضع إشارة (x) داخل المربع الذي تراه مناسباً :

الجنس: ذكر أنثى

مكان السكن: مدينة قرية مخيم

المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس دبلوم عالي فأكثر

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات من 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

لا تمثل موافقة	الموافقة				الفقرة
	صغيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
					احتياجات تتعلق ببناء المناهج
					1. معرفة المكونات الأساسية لمنهاج التربية الخاصة.
					2. معرفة النماذج المختلفة في بناء مناهج التربية الخاصة.
					3. معرفة دلالة المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالمنهاج.
					4. مواءمة المنهاج لاحتياجات الأطفال و ليس العكس .
					5. توفير الدعم التعليمي الإضافي لأطفال التربية الخاصة في إطار المنهاج الدراسي العادي و ليس تطوير منهاج خاص لهم .
					6. توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم لأطفال التربية الخاصة حسب الحاجة بدءاً بالمساعدة في الصف و مروراً بالمساعدة في المدرسة و انتهاء بالمساعدة خارج المدرسة .
					7. شمولية المنهاج للخبرات التعليمية التي يسعى معلو التربية الخاصة لتحقيقها.
					8. تكامل المنهاج الخاص بالتربية الخاصة مع المناهج الأخرى.
					9. مرونة المنهاج التربية الخاصة في عناصره و أدواره التي يتم اختيارها في ضوء التجريب و الدراسة.
الاحتياجات المرتبطة بقياس السلوك المدخلي					
					1. بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة الأكاديمية.
					2. بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة النفسية الاجتماعية والسلوكية.
					3. بناء صحيفة ملاحظة لمعرفة قدرة الطالب على الانتباه والإدراك.
					4. بناء صحيفة ملاحظة لمعرفة قدرة الطالب على التذكر ونقل التعلم.
					5. بناء صحيفة ملاحظة لتحديد النمط التعليمي للطلاب (سمعي,حركي,بصري).
الاحتياجات المرتبطة بقياس مستوى الأداء الحالي					
					1. معرفة مكونات مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة.

					2. معرفة كيفية بناء مقاييس تقيس مستوى الأداء الحالي للطلبة التربوية الخاصة.
					3. معرفة كيفية تطبيق مقياس الأداء لطلبة التربية الخاصة.
					4. معرفة كيفية تفسير أداء الطالب على مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة .
					5. القدرة على الحصول على أكبر قدر من المعلومات عن أداء الطالب و أسلوبه في الأداء.

الاحتياجات المرتبطة بالخطة التربوية الفردية و الخطة التعليمية الفردية

					1. معرفة مكونات الخطة التربوية الفردية / و الخطة التعليمية الفردية.
					2. معرفة كيفية بناء الخطة التربوي الفردية / و الخطة التعليمية الفردية.
					3. معرفة كيفية صياغة النتائج التعليمي (أن, الفعل, الشرط, المعيار).
					4. ترتيب المهمات التعليمية بشكل يناسب طلبة التربية الخاصة.
					5. معرفة الزمن المحدد لكل نتاج من النتائج التعليمية
					6. معرفة شروط بناء الأهداف الإجرائية.
					7. التعرف على أساليب تنفيذ التعليم الفردي والتعليم الجمعي.
					8. التمييز بين التخطيط طويل المدى والتخطيط قصير المدى لدى طلبة التربية الخاصة.
					9. إعداد خطط علاجية تناسب طلبة التربية الخاصة.

الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز

					1 معرفة الأسلوب التعليمي الأمثل لطلبة التربية الخاصة.
					2 معرفة أسلوب التهيئة والتمهيد المناسبين لطلب التربية الخاصة.
					3 اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لطلبة التربية الخاصة.
					4 كيفية وإعداد استخدام الوسيلة التعليمية بشكل مناسب.
					5 اختيار أسلوب التعزيز المناسب للموقف التعليمي للطلاب معرفة كيفية استخدام المعززات وأنواعها

					6	تحديث الوسائل والأساليب التعليمية المستخدمة مع طلبة التربية الخاصة.
					7	تكيف الوسائل التعليمية بما يتناسب مع فئات التربية الخاصة.
					8	توظيف التكنولوجيا مع طلبة التربية الخاصة.

الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمناصرة

					1	إقناع أولياء الأمور بأهمية التربية الخاصة.
					2	تحفيز أولياء الأمور للمشاركة في دعم طلبة التربية الخاصة من جميع النواحي.
					3	تأهيل الوالدين لاكتشاف أبنائهم بشكل مبكر.
					4	تدريب أولياء أمور طلبة التربية الخاصة على تنفيذ بعض الجوانب من الخطة التعليمية الفردية.
					5	تدريب أولياء أمور طلبة التربية الخاصة على تقييم أبنائهم بشكل موضوعي.
					6	توعية المجتمع المحلي لمفاهيم التربية الخاصة. توعية الطلبة
					7	التواصل مع طاقم المعلمين والمعلمات في المراكز والمدارس لطلبة التربية الخاصة.
					8	تنفيذ ورشات عمل مختلفة للتعاون بين معلمي التربية الخاصة.
					9	عمل أنشطة مختصة لتسهيل إدماج طلبة التربية الخاصة في مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي.

الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني

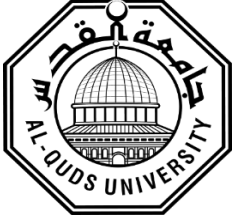
					1	معرفة أنواع التقويم ومعناها (التشخيصي، التكويني، الختامي) لطلبة التربية الخاصة.
					2	استخدم التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي لطلبة التربية الخاصة.
					3	استخدم التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي لطلبة التربية الخاصة.
					4	استخدم التغذية الراجعة لتحسين تعلم طلبة التربية الخاصة.
					5	استخدام سجلات التقويم لطلبة التربية الخاصة.

					6	معرفة كيفية إعداد فقرات تقويم لطلبة التربية الخاصة.
					7	النظر في إجراءات تقييم أداء طلبة التربية الخاصة و جعل التقييم المستمر جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية .
					8	الاستفادة من نتائج التقييم في اتخاذ القرارات المناسبة لطلبة التربية الخاصة.
					9	كيفية تمثيل أداء الطلبة برسم بياني

الملحق (2) : قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	إبراهيم عرمان	دكتورة	أساليب التدريس	جامعة القدس
2	عفيف زيدان	دكتورة	أساليب التدريس	جامعة القدس
3	زيادة قباجة	دكتورة	أساليب التدريس	جامعة القدس
4	رجاء العسيلي	دكتورة	أساليب التدريس	جامعة القدس المفتوحة- الخليل
5	خالد كثلو	دكتورة	أساليب التدريس	جامعة القدس المفتوحة- الخليل
6	كامل هاشم	دكتورة	تربية أساسية	جامعة القدس
7	محمد شاهين	دكتورة	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة
8	نبيل عبد الهادي	دكتورة	علم النفس	جامعة القدس
9	عمر الريماوي	دكتورة	علم النفس	جامعة القدس
10	حاتم درابيع	ماجستير	أساليب تدريس الرياضيات	مدرسة العروب الأساسية- الوكالة
11	رفعت الشدفان	بكالوريوس	لغة عربية	مجمع الخليل - الوكالة

الملحق (3) الأداة في صورتها النهائية (بعد التحكيم)



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أخي المعلم / أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد،،،

يهديكم الباحث أطيب التحيات ويعلمكم أنه بصدد إعداد دراسة حول " الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات "، وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس / تركيز ذوي احتياجات خاصة من جامعة القدس، ومع علمنا بمحدودية وقتكم المتاح، نظرًا للمسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقكم، فإن إنجاح هذا الجهد يتطلب تفضلكم بالموافقة على تعبئة الاستبانة المرفقة، ونثق أنه في ضوء عطائكم الكبير في خدمة التعليم، فإنكم سوف تدعمون هذا الجهد، وأحيطكم علمًا أن جميع البيانات الواردة في هذه الاستبانة سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث: يوسف القاضي

مع فائق التقدير والشكر .

القسم الأول : معلومات شخصية وعامة

الرجاء وضع إشارة (x) داخل المربع الذي تراه مناسباً :

الجنس: ذكر أنثى

مكان العمل: مدينة قرية مخيم

المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس دبلوم عالي فأكثر

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات من 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

طبيعة العمل : مركز غرفة مصادر

قليلة جدا	درجة الاحتياج				احتياجات تتعلق ببناء المنهاج
	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
					1. معرفة طرق بناء مناهج لطلبة التربية الخاصة
					2. معرفة المكونات الأساسية لمنهاج التربية الخاصة.
					3. معرفة النماذج المختلفة في بناء مناهج التربية الخاصة.
					4. معرفة دلالة المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالمنهاج.
					5. توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم لأطفال التربية الخاصة حسب الحاجة .
					6. شمولية المنهاج للخبرات التعليمية التي يسعى معلمو التربية الخاصة لتحقيقها.
					7. تكامل المنهاج الخاص بالتربية الخاصة مع المناهج الأخرى.
					8. مرونة منهاج التربية الخاصة في عناصره و أدواره التي يتم اختيارها في ضوء التجريب و الدراسة.
احتياجات تتعلق بقياس السلوك الداخلي للطلاب					
					9. بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة التربوية والأكاديمية.
					10. بناء صحيفة ملاحظة للكشف عن خصائص الطلبة النفسية والاجتماعية والسلوكية.
					11. بناء صحيفة ملاحظة لمعرفة قدرة الطالب على الانتباه والإدراك.
					12. بناء صحيفة ملاحظة لمعرفة قدرة الطالب على التذكر ونقل التعلم.
					13. بناء صحيفة ملاحظة لتحديد النمط التعليمي للطلاب(سمعي,حركي,بصري).
احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي					
					14. معرفة مكونات مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة.
					15. معرفة كيفية بناء مقاييس تقيس مستوى الأداء الحالي للطلبة التربية الخاصة.
					16. معرفة كيفية تطبيق مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية

قبيلة جدا	درجة الاحتياج				احتياجات تتعلق ببناء المنهاج
	قبيلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
					الخاصة.
					17. معرفة كيفية تفسير أداء الطالب على مقياس الأداء الحالي لطلبة التربية الخاصة .
قبيلة جدا	درجة الاحتياج				الفقرات
	قبيلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
					18. القدرة على الحصول على أكبر قدر من البيانات عن أداء الطالب / أسلوبه في الأداء.
احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية					
					19. معرفة مكونات الخطة التربوية الفردية / والخطة التعليمية الفردية.
					20. معرفة كيفية بناء الخطة التربوي الفردية / والخطة التعليمية الفردية.
					21. معرفة كيفية صياغة النتائج التعليمي (أن , الفعل , الشرط , المعيار).
					22. ترتيب المهمات التعليمية حسب أهميتها للطالب.
					23. معرفة الزمن المحدد لكل نتاج من النتاجات التعليمية
					24. معرفة شروط بناء الأهداف سلوكية.
					25. التعرف على أساليب تنفيذ التعليم الفردي والتعليم الجمعي.
					26. التمييز بين التخطيط طويل المدى والتخطيط قصير المدى لدى طلبة التربية الخاصة.
					27. إعداد خطط علاجية تناسب طلبة التربية الخاصة.
احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز					
					28. معرفة الأسلوب التعليمي المناسب لطلبة التربية الخاصة.
					29. معرفة أسلوب التهيئة والتمهيد المناسبين لطلبة التربية الخاصة
					30. اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لطلبة التربية الخاصة.

قبيلة جدا	درجة الاحتياج				احتياجات تتعلق ببناء المنهاج
	قبيلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
					31. كيفية إعداد واستخدام الوسيلة التعليمية بشكل مناسب.
					32. اختيار أسلوب التعزيز المناسب للموقف التعليمي / للطلاب
					33. معرفة كيفية استخدام المعززات وأنواعها
					34. تحديث الوسائل والأساليب التعليمية المستخدمة مع طلبة التربية الخاصة.
					35. تكيف الوسائل التعليمية بما يتناسب مع طلبة التربية الخاصة على اختلافهم.
قبيلة جدا	درجة الاحتياج				الفقرات
	قبيلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
					36. توظيف التكنولوجيا مع طلبة التربية الخاصة.
احتياجات تدريجية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني					
					37. معرفة أنواع التقويم ومعناها (التشخيصي، التكويني، الختامي) لطلبة التربية الخاصة.
					38. استخدام التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي لطلبة التربية الخاصة.
					39. استخدم التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي لطلبة التربية الخاصة.
					40. استخدام التغذية الراجعة لتحسين تعلم طلبة التربية الخاصة.
					41. استخدام سجلات التقويم لطلبة التربية الخاصة.
					42. معرفة كيفية إعداد فقرات تقويم لطلبة التربية الخاصة.
					43. النظر في إجراءات تقييم أداء طلبة التربية الخاصة و جعل التقويم المستمر جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية .
					44. الاستفادة من نتائج التقويم في اتخاذ القرارات المناسبة لطلبة التربية الخاصة.
					45. كيفية تمثيل أداء الطلبة برسم بياني.

قليلة جدا	درجة الاحتياج				احتياجات تتعلق ببناء المنهاج
	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة					
					46. إقناع أولياء الأمور بأهمية التربية الخاصة.
					47. تحفيز أولياء الأمور للمشاركة في دعم طلبة التربية الخاصة من جميع النواحي.
					48. تأهيل الوالدين لاكتشاف أبنائهم ذوي الإعاقة بشكل مبكر.
					49. تدريب أولياء أمور طلبة التربية الخاصة على تنفيذ بعض الجوانب من الخطة التعليمية الفردية.
					50. تدريب أولياء أمور طلبة التربية الخاصة على تقييم أبنائهم بشكل موضوعي.
					51. توعية مجتمع المدرسة / المحلي بمفاهيم التربية الخاصة.
					52. التواصل مع طاقم المعلمين والمعلمات في المراكز والمدارس لطلبة التربية الخاصة.
قليلة جدا	درجة الاحتياج				الفقرات
	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
					53. تنفيذ ورشات عمل مختلفة للتعاون بين معلمي التربية الخاصة.
					54. عمل أنشطة مختصة لتسهيل إدماج طلبة التربية الخاصة في مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي.

مع فائق الشكر والتقدير لتعاونكم

الملحق (4) : كتب تسهيل المهمة جامعة القدس

كتاب تسهيل المهمة لمديرية شمال الخليل
كتاب تسهيل المهمة لمديرية وسط الخليل
كتاب تسهيل المهمة لمديرية جنوب الخليل
كتاب لتسهيل المهمة لمركز الأمل
كتاب تسهيل المهمة لمركز الكفيف
كتاب تسهيل المهمة لمركز ابن مكتوم



التاريخ: 2017/11/25

حضرة السادة / مديرة مركزه كرسية شمال الخليل المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب يوسف عبدالله عباس القاضي ، ورقمه الجامعي (21420142) ، باجراء
دراسة بعنوان:

" الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساليب التدريس



التاريخ: 2017/11/25

حضرة السادة / حديثة تربية وسهل الخليل المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب يوسف عبدالله عباس القاضي ، ورقمه الجامعي (21420142) ، باجراء
دراسة بعنوان:

" الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساليب التدريس



التاريخ: 2017/11/25

حضرة السادة/ حريه ربه جنوب الخليل المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
يقوم الطالب يوسف عبدالله عباس القاضي ، ورقمه الجامعي (21420142) ، باجراء
دراسة بعنوان:

" الاحتياجات التدريبيه لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساليب التدريس



التاريخ: 2017/11/25

المحترمين

حضرة السادة / مركز الأهل

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب يوسف عبدالله عباس القاضي ، ورقمه الجامعي (21420142) ، بإجراء
دراسة بعنوان:

* الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات *

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. إبراهيم عرمان
مستحق برنامج أساليب التدريس



التاريخ: 2017/11/25

المحترمين

حضرة السادة / مركز الكلفين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب يوسف عبدالله عباس الفاضي ، ورقمه الجامعي (21420142) ، بإجراء
دراسة بعنوان:

* الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات *

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساتيب التدريس



التاريخ: 2017/11/25

حضرة السادة / مركز ريسن حلثوم المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب يوسف عبدالله عباس القاضي ، ورقمه الجامعي (21420142) ، بأجراء
دراسة بعنوان:

‘ الاحتياجات التدريبية لمعسي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات ‘

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساتيب التدريس

فهرس الجداول:

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
30	تصنيف الطرق من حيث مزاياها وعيوبها.	1.2
44	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	1.3
45	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل.	2.3
46	نتائج معامل الثبات للمجالات.	3.3
48	توزيع درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة.	1.4
49	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل.	2.4
50	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تتعلق ببناء المنهاج.	3.4
51	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطالب.	4.4
52	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي.	5.4
53	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية.	6.4
54	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تدريبية تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز.	7.4
55	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تدريبية تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني.	8.4
56	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال احتياجات تدريبية تتعلق بالمناصرة.	9.4
57	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.	10.4

59	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير مكان العمل.	11.4
60	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	12.4
61	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	13.4
63	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	14.4
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	15.4
65	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	16.4
66	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل حسب تبعاً لمتغير طبيعة العمل.	17.4

فهرس الملاحق:

الصفحة	العنوان	رقم الملحق
90	الأداة بصورتها الأولىة (قبل التحكيم)	ملحق (1)
95	قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدارسة	ملحق (2)
96	الأداة في صورتها النهائية (بعد التحكيم)	ملحق (3)
101	كتاب تسهيل المهمة جامعة القدس	ملحق (4)

فهرس المحتويات:

أ.....	إقرار:
ب.....	شكر وعرفان
ج.....	الملخص:
ه.....	Abstract:
1.....	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها:
1.....	1.1 المقدمة
3.....	1.2 مشكلة الدراسة
3.....	1.3 أسئلة الدراسة.
4.....	1.4 أهداف الدراسة
4.....	1.5 أهمية الدراسة
5.....	1.6 فرضيات الدراسة
5.....	1.7 حدود الدراسة.
6.....	1.8 أداة الدراسة
6.....	1.9 مصطلحات الدراسة
7.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:
7.....	مقدمة:
8.....	2.1 الإطار النظري
8.....	2.1.1 مفهوم التربية الخاصة:
9.....	2.1.2 معلم التربية الخاصة:
10.....	2.1.3 برامج إعداد معلم التربية الخاصة:

12	2.1.4	معايير معلم التربية الخاصة:
14	2.1.5	خصائص معلم التربية الخاصة:
16	2.1.6	الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة منها ما يأتي:
17	2.1.7	مفهوم الاحتياجات التدريبية:
18	2.1.8	أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية:
19	2.1.9	أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:
21	2.1.10	تصنيف الاحتياجات التدريبية:
22	2.1.11	مكونات الاحتياجات التدريبية:
23	2.1.12	أسباب الاحتياج التدريبي:
24	2.1.13	مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:
25	2.1.14	مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية وفق منحى النظم:
26	2.1.15	أخطاء عند تحديد الاحتياجات التدريبية:
27	2.1.16	خصائص جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية:
28	2.1.17	طرق تحديد الاحتياجات التدريبية:
32	2.1.18	الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية:
33	2.2	الدراسات السابقة
33	2.2.1	الدراسات العربية:
40	2.2.2	الدراسات الأجنبية:
42	2.2.3	التعقيب على الدراسات السابقة:
43		الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات:
43	3.1	منهج الدراسة:

43	3.2 مجتمع الدراسة وعينتها:
44	3.3 صدق الأداة:
46	3.4 ثبات الدراسة:
46	3.5 إجراءات الدراسة:
47	3.6 المعالجة الإحصائية:
48	الفصل الرابع: نتائج الدراسة:
48	4.1 تمهيد:
49	4.2 نتائج أسئلة الدراسة:
49	4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
57	4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
68	الفصل الخامس: مناقشة النتائج وتوصيات الدراسة:
68	5.1 مناقشة النتائج:
68	5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
71	5.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بمجالات الدراسة السبعة:
75	5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
79	5.3 توصيات الدراسة:
80	المصادر والمراجع:
89	الملاحق:
108	فهرس الجداول:
110	فهرس الملاحق: