Training needs for special education teachers in special education centers and inclusive schools A field study in the city of Latakia

Dr. Rouba Haidar*
Dr. Hanadi Shaban**

(Received 2 / 6 / 2024. Accepted 9 / 7 / 2024)

□ ABSTRACT □

The current research aimed to know the training needs of special education teachers in the city of Latakia, and to identify the difference in these training needs according to the variables: workplace, type of disability, number of years of experience, and academic specialization. In order to achieve the goal of the research, the two researchers designed a questionnaire for the training needs of teachers, and applied it to A randomly drawn sample of (56) male and female teachers. The results of the research showed the training needs among the sample members to a moderate degree, as the dimension of rehabilitation and treatment ranked first, followed by behavior modification, then evaluation and diagnosis, and theoretical knowledge came in the last rank. And academically, the results showed that there were statistically significant differences according to the variable number of years of experience in favor of teachers who had more than five years of experience, meaning that they had the highest training need. While the results showed that there were no statistically significant differences between special education teachers according to the rest of the variables.

key words: training needs, special education teachers, integration schools, centers for people with disabilities.

Copyright **:**Tishreen University journal-Syria, The authors retain the copyright under a CC BY-NC-SA 04

* **Associate Professor - Child Education Department - Faculty of Education - Tishreen University - Latakia - Syria.**
** **Supervisor of Works - Psychological Guidance Department - Faculty of Education - Tishreen University - Latakia - Syria.**

الاحتياجات التدريبية لمعلّمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)

د. ربا حيدر*

د. هنادي شعبان**

(تاريخ الإيداع 2 / 6 / 2024. قبل للنشر في 9 / 7 / 2024)

□ ملخّص □

سعى البحث الحالي إلى معرفة الاحتياجات التدريبيّة لمعلّمي التربية الخاصة في مدينة اللاذقية، وتعرّف الاختلاف في هذه الاحتياجات التدريبيّة تبعاً لمُتغيّرات: مكان العمل ، نوع الاعاقة، عدد سنوات الخبرة والتخصص الدراسي، من أجل تحقيق هدفَ البحث قامت الباحثتان بتصميم استبانة الاحتياجات التدريبيّة للمعلّمين، وتطبيقها على عينة تمّ سحبها بشكل عشوائي وقد بلغَ عددها (56) معلّماً ومعلّمةً، أظهرت نتائج البحث وجود الاحتياجات التدريبيّة لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة، حيث احتلّ البُعد الخاص بالتأهيل والعلاج المرتّبة الأوّلى، يليه تعديل السلوك، ومن ثمّ التقييم والتشخيص، وجاء في الدرجة الأخيرة المعارف النظرية والأكاديمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات، أي أنهم ذوي الاحتياج التدريبي الأعلى. بينما بيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلّمي التربية الخاصة تبعاً لبقية المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية – معلمو التربية الخاصة – مدارس الدمج – مراكز ذوي الاعاقة.

حقوق النشر :مجلة جامعة تشرين– سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY-NC-SA 04

* **أستاذ مساعد– قسم تربية الطفل– كلية التربية– جامعة تشرين– اللاذقية– سورية.**

** **مشرف على الاعمال– قسم الارشاد النفسي–كلية التربية– جامعة تشرين– اللاذقية– سورية**

مقدمة

يعدّ المعلم الكفء القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة ومجدية، ويحتاج إعداده إلى كل اهتمام وعناية من قبل المسؤولين في مؤسسات التربية والتعليم، لأن عملية التدريس ليست بالمهنة السهلة التي يستطيع أي فرد تأديتها بإتقان، إذ تحتاج إلى قدرات خاصة ومهارات تعليمية معينة ومحدّدة حتى يتمكّن المعلّم من التكيف مع الظروف الطارئة التي تواجهه في المواقف التعليمية المختلفة (Barakat, 2010).

ويأتي في مقدمة المعلمين الذين لديهم حاجة مُلحّة لى التدريب والتأهيل المستمر معلمو التربية الخاصة، كونهم يتعاملون مع فئات مختلفة ومتباينة من حيث القدرات والخصائص، فهم بحاجة لتقديم المعلومات بأساليب متنوعة ومبتكرة عن تلك التي تقدم للطلبة العاديين، ويعتبر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة شريحة من شرائح المجتمع، لها حق الحصول على فرص تعليمية تتناسب مع قدراتهم (Al-Qamsh and Al-Saeeda, 2014).

إن إعداد معلمي التربية الخاصة من أهم القضايا التي تشغل المؤسسات التعليمية والتربوية، وذلك لأهمية الدور الذي يمارسونه في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة من موهوبين وذوي إعاقة، إذ أن إعدادهم من شأنه رفع الكفاية المهنية لديهم، ومعالجة جوانب القصور من خلال إعادة النظر فيما يمتلكون من قدرات ومهارات، وإعادة صقلها لتمكينهم من المهارات التدريسية اللازمة للتأقلم مع العمل التربوي، وإعداد المعلمين أثناء الخدمة يسهم في إكسابهم الكثير من المعارف والمهارات والاتجاهات الحديثة ذات العلاقة المباشرة بميدان العمل، حيث أن المعلمين المبدعين يسعون دوماً للتقدم في المجال المهني (Al-Abd & Abdul Aziz, 2003).

لذا يعد التدريب التربوي الذي تقوم به معظم الوزارات والمؤسسات التربوية في العالم أمراً مهما في إعداد كوادرها البشرية أثناء الخدمة، إذ يترجم الفكر التربوي النظري إلى تطبيق عملي في ميدان العمل، ويفسح المجال أمام الكفاءات البشرية في إبداع الفكر التربوي المتطور الذي من شأنه أن يُحسّن ستوى أداء المؤسسات التعليمية ويرفع من نوعية مخرجاتها على مستوى التحصيل وعلى مستوى بناء الشخصية وإعدادها للمستقبل التعليمي والحياتي (Al-Kurdi, 2008).

ونظراً لأهمية موضوع امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفايات اللازمة للتعامل مع الفئات الخاصة من ذوي الحاجات الخاصة وأثرها على الطلاب ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم ومجتمعهم، جاءت هذه الدراسة لتحديد أهم الحاجات التدريبية لهم.

مشكلة البحث:

إن تحديد احتياجات المتدربين يعتبر الخطوة الأولى في تصميم وبناء أي برنامج تدريبي ناجح ومحقق لأهدافه، حيث يرى كلّا من (Abi Mouloud, Abdel Fattah, Ghanem, 2007) أن المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب لا تلبي حاجة المعلم بما يتناسب مع متغيرات وتطورات العصر، وتعدّ كثير من البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة هدراً مادياً وتعليمياً، وذلك لغياب الإطار الفلسفي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

وكما يرى (Rosenberg & Walther, 2014) أن احتياجات معلمي التربية الخاصة مستمرة في أكثر من مجال، وبالتالي فهناك حاجة لاستمرار عملية إعدادهم أثناء الخدمة، لتدريبهم على كيفية التعامل مع منهاج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وإجراء التقييم وغيرها من الكفايات.

ويُشير (Al-Khatib, and Al-Hadidi, 2010) إلى أن معلمي التربية الخاصة وخصوصاً المبتدئين منهم، يواجهون تحديات مهنية كبيرة، عند الانتقال من الإعداد الأكاديمي إلى ميدان العمل، إذ تشكل السنة الأولى في الخدمة السنة

الأصعب بالنسبة لهم، وذلك أنهم يجدون فروقاً كثيرة بين ما تم إعدادهم عليه في الجامعة وبين ما يجدونه في الميدان، مما يؤثر على شخصيتهم المهنية ، وثقتهم بأنفسهم، لذا من الضروري معرفة تحديد احتياجاتهم، لمحاولة تلبيتها لينعكس ذلك إيجاباً على ممارسة دورهم بشكل فعال، كما يمكن تزويد المعلمين الجدد بمجموعة من الأدلة والكتب التي تعمل على تزويدهم باستراتيجيات تؤهلهم للقيام بالأدوار الرئيسية المتوقعة منهم.

ونظراً للافتقار إلى الأهداف الموجهة التي توجه مسيرة المراكز والمدارس والتي تعتمد في أغلب الأوقات على الأهداف التي تتصف بالشمولية والعمومية وعدم الوضوح، قد يلقى بالشك حول قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أهدافها أو القدرة على التقويم حيث تتولى كليات التربية ومعاهد المعلمين إعداد المعلم قبل الخدمة، بينما تتولى وزارة التربية إعداده وتأهيله أثناء الخدمة، ونظراً لعدم وجود تعاون وتنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، نلاحظ تبايناً بين إعداد المعلم قبل الخدمة وتأهيله أثناء الخدمة (Hanafi, 2007).

كما كانت خبرة الباحثتان الميدانية هي مصدر إحساسهما بالمشكلة، فقد لاحظت أثناء زيارتهما لاستطلاعية للعديد من المدارس الدامجة ومراكز التربية الخاصة، تبايناً في الاحتياجات التدريبية، فمنهم من أظهر الحاجة للتدريب في مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية، ومنهم عبّر عن حاجته للتدريب في مجال القياس والتشخيص، وآخرون أولوا اهتماماً كبيراً بالتأهيل والعلاج وأساليب تعديل السلوك، بالاضافة إلى أن للأشخاص ذوي الإعاقة طبيعة نمائية خاصة، وكل إعاقة منهم تحتاج إلى معلم مؤهل ومدرب لمساعدته على النمو وفق قدراته وإمكاناته ومساعدته في تطويرها، لذلك سعت الباحثتان إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المدارس الدامجة ومراكز التربية الخاصة في مدينة اللاذقية انطلاقاً من خصوصية مدينة اللاذقية حيث لا يوجد قسم تربية خاصة في كلية التربية يتخرج منه مختصون، ومن يعمل في مدارس الدمج هو خريج معلم صف او ارشاد نفسي وبرامجهم الدراسية غير كافية، كما أن من يعمل في مراكز التربية الخاصة ليس بالضرورة ان يكون من خريجي كلية التربية، والبعض منهم غير حاصل حتى على اجازة جامعية، ونظراً لقلة الدراسات التي سعت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في البيئة السورية عامة ومحافظة اللاذقية خاصّة –على حد علم الباحثتين– وضرورة تعرف هذه الاحتياجات كخطوة حاسمة في نجاح البرنامج التدريبي أو فشله، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف نتائج الدراسات السابقة التي سعت إلى تعرف هذه الاحتياجات، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما احتياجات معلمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في مدينة اللاذقية؟

أهمية البحث وأهدافه

أهمية البحث:

1- أهمية دراسة موضوع الاحتياجات التدريبيّة الخاصة بالمعلّمين في المراكز الخاصة والمدارس الدّامجة كونها مرتكزاً واقعياً ميدانياً لابدَّ من الاعتماد عليه قبل التّخطيط للقيام بالتدريب.

2- أهمية عينة البحث وهم الكوادر التعليمية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في مدينة اللاذقية كونهم العناصر الأهم بعد الأسرة في تأهيل الأشخاص ذوي الاعاقة، فأي نقص في أية ناحية من نواحي أدائهم يؤثر سلباً على التعلم بشكل عام.

3- قد تساعد نتائج البحث أنظار المعنيين بتعليم ذوي الاعاقة في بناء برامج تدريبيّة أو ورش عمل بهدف تلبية احتياجاتهم في التدريب.

4- يقدّم البحث أداة جديدة وهي: استبانة الحاجات التدريبيّة لمعلّمي التربية الخاصة، والتي يمكن الاستفادة منها في أبحاث أُخرى ذات صلة بموضوع الدراسة.

أهداف البحث:

1- تعرّف الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في مدينة اللاذقية.

2- الكشف عن الفروق في هذه الحاجات وفقاً لمتغيرات (مكان العمل، نوع إعاقة الأشخاص الذين يقوم المُعلّم بتعليمهم، عدد سنوات الخبرة و نوع الاختصاص الدراسي للمعلم).

أسئلة البحث:

1- ما الحاجات التدريبيّة لمعلّمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدّامجة في مدينة اللاذقية؟

2- ما الفروق في الحاجات التدريبيّة لمعلّمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدّامجة في مدينة اللاذقية وفقاً لمُتغيّرات: مكان العمل، نوع إعاقة الأشخاص الذين يقوم المُعلّم بتعليمهم، عدد سنوات الخبرة و نوع الاختصاص الدراسي للمعلم؟

فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدّلالة (0.05) على الشكل الآتي:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين على استبانة الحاجات التدريبية تبعا لمكان العمل.

2- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين على استبانة الحاجات التدريبية تبعا لنوع إعاقة الأشخاص الذين يقوم المُعلّم بتعليمهم.

3- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند بين متوسط درجات المعلمين على استبانة الحاجات التدريبية تبعا لعدد سنوات الخبرة.

4- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين على استبانة الحاجات التدريبية تبعا للاختصاص الدراسي.

حدود البحث:

الحدود الزمنية: تمّ تطبيق البحث في عام 2024، وطبقت أداة البحث في شهر نيسان 2024.

الحدود المكانية: تمّ تطبيق البحث في مراكز ذوي الاعاقة في جمعية التوحد وأسرة الاخاء و مدرسة توفيق حمود ومدرسة نبيل حلوم ومدرسة ظافر شحادة ومدرسة بكري الكيلاني.

الحدود البشرية: تمّ تطبيق البحث على المعلمين في مراكز التربية الخاصة والمدراس الدامجة المحددة في الحدود المكانية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدينة اللاذقية.

منهج البحث:

تم اعتماد المنهج الوصفي، وسبب اختيار الباحثتان لهذا المنهج هو مناسبته لطبيعة البحث وتطلعاته، حيث يرتكز على وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى الاستنتاجات العلمية الصحيحة (Abu Allam, 2006)

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من كل معلّمي التربية الخاصة في مدارس التّعليم الأساسي الدّامجة وفي مراكز ذوي الاعاقة في مدينة اللاذقية، أما عينة الدراسة فقد اختارتها الباحثتان بأسلوب المعاينة الطبقية العشوائية، وقد بلغ حجم عيّنة الدّراسة (56) من الذكور والاناث، ويبيّن الجدول رقم (1) توّزع أفراد العينة حسب المتغيرات: مكان العمل، نوع إعاقة الأشخاص الذين يقوم المُعلّم بتعليمهم، عدد سنوات الخبرة و الاختصاص الدراسي للمعلّم.

جدول (1) يبّين عدد أفراد عينة البحث

المتغير	الصفة	العدد	النسبة	المتغير	الصفة	العدد	النسبة
مكان العمل	مركز خاص	30	53,6	عدد سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	27	48,2
	مدرسة دامجة	26	46,4		من 5 حتى 10 سنوات	11	19,6
نوع الاعاقة	التوحد	15	26,8		اكثر من 10 سنوات	18	32,1
	اعاقة سمعية	2	3,6	الاختصاص الدراسي للمعلم	معلم صف	21	37,5
	صعوبات اللغة والكلام	11	19,6		تربية خاصة	2	3,6
	اعاقة ذهنية	13	23,2		ارشاد نفسي	7	12,5
	صعوبات التعلم	9	16,1		غير ذلك	26	46,4
	اعاقة حركية	4	7,1				
	اعاقة اخرى	2	3,6				
المجموع		56	100	المجموع		56	100

أدوات البحث:

قامت الباحثتان بإعداد استبانة الحاجات التدريبيّة للمعلّمين، و ذلك بعد مراجعة الابحاث التربوية والعلمية و الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الاحتياجات التدريبيّة للمعلّمين كدراسات Abu Hussein, Wedad; Al-Razihi, Reem (2016)، Al-Maamaria, Al-Taj، Al-Makawi (2019) (2017)، والاستعانة بالاستبانات المستخدَمة فيها.

تألفت الاستبانة من (20) بند مقسمة على أربعة أبعاد: المعارف النظرية الأكاديمية، التقييم والتشخيص، تعديل السلوك و التأهيل والعلاج. لكل بند خمسة بدائل للإجابة تعبّر عن تقدير المعلّم لدرجة احتياجه التّدريبي وهي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وفق مقياس لكرت الخماسي. قامت الباحثتان في البحث الحالي بدراسة

استطلاعية مبدئية للاستبانة على عينة مؤلفة من (20) معلّماً ومعلّمة في مراكز التربية الخاصة و مدارس الدّمج في مدينة اللاذقية وهي عينة خارجة عن عينة البحث الرئيسية وذلك لحساب صدق وثبات الاستبانة، وقامت الباحثتان بالتّحقق من صدق وثبات الأداة أنها تقيس ما وضعت لقياسه فعلاً بطريقتين:

1- صدق المحكمين: قامت الباحثتان بعرض الأداة بصورتها الأوّلية على مجموعة من المحكمين في العلوم التربويّة من أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التّربية في جامعتي تشرين وطرطوس، وقاموا بتدوين ملاحظاتهم حول مناسبة عبارات الاستبانة ومدى انتمائها إلى الابعاد المدرجة وفقها، وفي ضوء ذلك، أُجريت التعديلات المطلوبة وتم اعتماد الاستبانة بالصورة النهائية بعد التعديل.

2- الاتساق الدّاخلي: يعتبر الاتساق الداخلي من أهم أنواع مؤشرات اتساق المقياس التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من المؤشرات بالتحقق من الاتساق بين مفردات الاستبانة ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. تمّ احتساب قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل بند من بنود لاستبانة والأبعاد المدرجة وفقها وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول (2).

-ارتباط البند بالدرجة الكلية لكل بعد

جدول (2) يبين قيم معاملات الارتباط بين كل بند والبعد الذي يتبع له

المعارف النظرية الأكاديمية	معامل الارتباط	الدلالة	التقييم والتشخيص	معامل الارتباط	الدلالة	تعديل السلوك	معامل الارتباط	الدلالة	التأهيل والعلاج	معامل الارتباط	الدلالة
Q1	,768**	0,000	**Q6**	,747**	0,000	**Q11**	,769**	0,000	**Q16**	,800**	0,000
Q2	,760**	0,000	**Q7**	,795**	0,000	**Q12**	,869**	0,000	**Q17**	,828**	0,000
Q3	,678**	0,000	**Q8**	,803**	0,000	**Q13**	,793**	0,000	**Q18**	,711**	0,000
Q4	,643**	0,000	**Q9**	,692**	0,000	**Q14**	,776**	0,000	**Q19**	,668**	0,000
Q5	,582**	0,000	**Q10**	,669**	0,000	**Q15**	,820**	0,000	**Q20**	,794**	0,000

وقد تبين من الجدول (2) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين كل بند من بنود الاستبانة والبعد المدرجة وفقه، وعليه يمكن أن نستنتج أن عبارات كل بعد متناسقة ومتماسكة فيما بينها.

-ارتباط الدرجات الكلية للاستبانة مع درجة كل بعد

جدول (3) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة مع درجة كل بعد

معاملات الارتباط					
المعارف النظرية	التقييم والتشخيص	تعديل السلوك	التأهيل والعلاج		
,911**	,821**	,718**	,757**	قيمة الارتباط	الكلي
0,000	0,000	0,000	0,000	Sig.	

يتضح من الجدولين (2) و(3) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.718 – 0.919)، وهذا يعطي دلالة على صدق الاتساق الدّاخلي، مما يؤكّد صدق هذه الاستبانة وإمكانية اعتمادها كأداة في تطبيق البحث الحالي.

3-ثبات الأداة: تمّ حساب الثبات استخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية ومعامل جتمان المُصحّح معامل التجزئة النصفية. والجدول رقم (4) يبين قيم معاملات الثبات للأبعاد.

جدول (4) يظهر قيم معاملات الثبات للأبعاد الأربعة

المقياس	عدد البنود	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	جتمان
المعارف النظرية	5	0.720	0.579	0.532
التقييم والتشخيص	5	0.785	0.528	0.505
تعديل السلوك	5	0.861	0.825	0.792
التأهيل والعلاج	5	0.816	0.639	0.617
الكلي	20	0.907	0.879	0.854

ويتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات ثبات الاستبانة ذات قيمة مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.907)، وقيمة معامل التجزئة النصفية (0،875)، و بلغ معامل جتمان (0،854)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بقدر جيد من الثّبات يجعلها صالحة للاستخدام في البحث الحالي.

مصطلحات البحث والتعريفات الاجرائية:

- **الاحتياجات التدريبية:** "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات العاملين ومهاراتهم وسلوكهم لرفع كفاءتهم وفقاً لمتطلبات العمل بما يساعد في التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل في المنظمة ويسهم في تطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات بشكل عام" (Al-Khatib & Al-Anzi ، 2008، ص 36).

تعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: التغيرات المطلوب إحداثها في أداء المعلمين، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها من خلال اجاباتهم على بنود الاستبانة المعدة من قبل الباحثتين.

- **المعلم:** هو "الشخص الذي يعمل بصفة رسمية لتوجيه تعلم الأفراد والتلاميذ والإشراف على أعمالهم وخبراتهم التربوية في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصّة" (Najjar, 2003,p995).

وعرف (علي، 1999) **معلم التربية الخاصة** بأنه: "هو المعلم المؤهل فى التربية الخاصة ويقوم بتقديم البرامج و الخدمات التعليمية و التدريبية و التأهيلية و الإرشادية للطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة.

أما **معلم غرفه المصادر** فيعرفه الدليل التدريبي لمعلمي غرف المصادر بأنه: "المعلم الذي يقوم بتعليم التلاميذ الذين يعانون من إعاقة أو ضعف في بعض المهارات تعرقل عملية التعلم لديهم، وذلك بالاستناد على بعض الطرائق والوسائل الفردية والجماعية" (Syrian Ministry of Education, 2015, p8).

تعرف الباحثتان معلّمي التربية الخاصة إجرائياً بأنهم: معلمو غرف المصادر والمعلمون الاختصاصيون الذين يتولون تعليم مادة دراسية أو أكثر بصفة رسمية في صف دامج في مدارس مرحله التعليم الأساسي أو يتولون عملية تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في مدينة اللاذقية.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات لعربية:

دراسة السبيعي (2014) بعنوان: "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية" (السعودية).

أوضحت أن المشرفات لديهن احتياج بدرجة كبيرة للمجال العام، و بدرجة متوسطة في مجال الاتجاهات والمهارات، والمعارف، وأن المعلمات لديهن احتياج بدرجة كبيرة في مجال البرنامج التربوي الفردي، ومتوسط في مجال التدريس، والبرنامج العام، والتقييم والتشخيص، وأوصت الدراسة باستمرارية متابعة الحاجات التدريبية للمشرفات والمعلمات وتوظيف طرق مختلفة للكشف عن البرامج اللازمة لهن، ومن ثم بناء برامج تدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية الواردة في هذه الدراسة وفقاً لمجالاتها المختلفة وخاصة البرامج ذات الأولوية والعمل على التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام للتعرف على الحاجات التدريبية للخريجين ومحاولة تطوير الخطط الدراسية في الكليات على ضوء هذه الحاجات.

دراسة العايد والعايد (2015) وعنوانها: "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة – دراسة ميدانية في محافظة المجمعة" (السعودية)

استخدت الدراسة الاستبانة أداة لها، تكونت العينة من (66) معلما من معلمي التربية الخاصة في محافظة المجمعة، وأشارت النتائج إلى وجود احتياج تدريبي للمعلمين تتمثل في مهارات القياس والتقييم والتخطيط للتعليم، واستراتيجيات التدريس، ومهارات التواصل، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية ذات دلالة إحصائية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخبرة).

دراسة المعمرية والتاج (2017) بعنوان: "الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات" (الأردن)

بلغت العينة (112) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي كما تم تطوير مقياس مكون من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات تم اشتقاق دلالات صدق وثبات مناسبة له. توصل البحث إلى أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال توظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية من وجهة نظرهم كانت عالية وفي المرتبة الاولى ضمن المجالات الستة، يليها مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة مجالي القياس والتشخيص والاتصال والتواصل، وفي المرتبة الرابعة مجالي تعديل السلوك والمعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة. كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل الاكاديمي، سنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي تدرّس).

دراسة القاضي (2018) وعنوانها: "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات" (فلسطين)

تم تطوير استبانة من سبعة مجالات وهي (بناء المنهاج، قياس السلوك المدخلي للطالب، قياس مستوى الاداء الحالي، الخطة التربوية الفردية، الوسائل التعليمية والتعزيز، التقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني، المناصرة)، استخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (152) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين كانت مرتبة تنازلياً كما يلي (الوسائل التعليمية والتعزيز، المناصرة، الخطة التربوية الفردية، قياس مستوى الاداء الحالي، بناء

المنهاج، التقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة Stough; Montague; Landmark & Williams (2015) بعنوان: الاحتياجات التدريبية لإدارة الفصل الدراسي للمعلمين ذوي الخبرة

Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers

شملت الدراسة (62) معلما ليتدربوا على ادارة صف التربية الخاصة، وعلى الرغم من تلقي المعلمين تدريباً واسع النطاق قبل الخدمة فقد أشار أكثر من (83%) من العينة أن هناك مشكلات في ادارة الصف، والتدخلات السلوكية، وأفادت الغالبية منهم بأنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب في التعامل مع سلوك الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في إدارة الفصول الدراسية قد تستمر طوال حياتهم المهنية، حتى بعد التدريب المكثف قبل الخدمة.

دراسة Lee et al (2014) بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في هونغ كونغ" (الصين)

Training Needs for Special Educational Education Teachers in Hong Kong.

اتبع البحث المنهج الوصفي، شملت 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 فعالية المعلمين في مواقع العمل.

دراسة Brady (2013) بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لمعلّمي صعوبات التعلّم" (انجلترا)

Training needs of teachers learning difficulties

بلغت العينة (150) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في الولاية. أعد 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.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناوله لموضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، كما اتفق معها في اعتماد المنهج الوصفي كمنهج بحث، واعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأيضاً من ناحية اختيار العينة.
- كذلك يتفق البحث الحالي مع دراسات التاج والمعمري (2017) و القاضي (2018) في دراسة أثر متغير عدد سنوات خبرة المعلمين على احتياجاتهم التدريبية.
- يتميز البحث الحالي بتفرده محلياً بدراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المدارس الدامجة ومراكز التربية الخاصة في مدينة اللاذقية منذ بدء تطبيق عملية الدمج التربوي في العام الدراسي 2003/2002م.

- كذلك يتميز البحث الحالي بتفرده في دراسة أثر نوع إعاقة الأشخاص التي يدرّسها معلمو التربية الخاصة واختصاصهم الدراسي على الاحتياجات التدريبية وهو ما لم تسعَ أية دراسة سابقة محلية لدراسته –على حد علم الباحثين.

الإطار النظري للبحث:

مفهوم الاحتياجات التدريبية: تعرّف الاحتياجات التدريبية للمعلم بأنها: "المطالب التي يرى المعلم في أي تخصص وفي أي مرحله تعليمية أنها ضرورية لزيادة معلوماته وخبراته ومهاراته الوظيفية، وتكوين سلوكيات واتجاهات مرغوبة تجاه مهنته واتجاه تخصصه بدرجة تجعله يؤدي عمله بالقدر الذي يشعره بالرضا المهني وبأكبر قدر من الكفاءة" (Al-Sayed, 2011, p395).

كما عرفها العنزي والخطيب: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات العاملين ومهاراتهم وسلوكهم لرفع كفاءتهم وفقاً لمتطلبات العمل بما يساعد في التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل في المنظمة ويسهم في تطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات بشكل عام" (Al-Khatib, and Al-Anzi, 2008, p36).

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: يوجد اتفاق عام على أهمية تدريب معلمي الدمج استدراكاً للتطورات العالمية المعاصرة، حتى يكون معلمي الدمج قادرين على التعامل مع الخبرات العالمية في هذا المجال، ويتوضح ذلك فيما يلي:

1- تعد الخطوة الأولى والاساسية التي يستند إليها أيٌّ برنامج تدريبي أو تطويري.
2- تعد خطوه من الأهمية بمكان لرفع كفاءه العاملين في تأدية الاعمال المسندة إليهم.
3- تعد معياراً لتوجيه التدريب إلى الاتجاه الصحيح والمرغوب.
4- تعد معياراً في الاستفادة من الإمكانات المتاحة للتدريب بالطرق السليمة.
5- تعد عاملاً مهماً لتوفير الوقت والجهد والإنفاق (Al-Mousa; Al-Harbi, 2008, p121).

أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية: يهدف إلى تأهيل المعلمين، وزياده كفايتهم الإنتاجية، ومساعدتهم على أداء عملهم بطريقه أفضل، ورفع الروح المعنوية لديهم وشعورهم بالرضا المهني، وزيادة مقدرتهم على إدارة الصف وخلق جو ودي بينهم وبين تلاميذهم (Asiri, 2014, p19)، كذلك يهدف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

1- علاج القصور الناتج عن برامج الاعداد قبل الخدمة.
2- تزويد المعلمين بأحدث المعلومات في مجال اختصاصاتهم.
3- تطوير مهارات المعلمين على التفكير العلمي والتعلم الذاتي.
4- تنمية الاتجاهات الايجابية المرغوبة لدى المعلمين أثناء فتره التدريب.
5- تنمية قدرات المعلمين الابتكارية، ورفع مستوى تقبلهم لمهنتهم.
6- تدريب العاملين والمعلمين على استخدام الحاسب الآلي والحصول على المعلومات من عدة مصادر موثوقة.
7- مساعدة المعلمين حديثي الخبرة على التكيف مع الأجواء المحيطة بمهنه التدريس.
8- تطوير مهارات المعلمين الأدائية وزيادة دوافعهم للنمو الذاتي (Alnaqib; Abdel Rahim, 2013, p238).

تصنيف الاحتياجات التدريبية: إن العملية التعليمية متعددة المجالات وفي تطور مستمر في هذه الجوانب كافة ولهذا فإن تدريب المعلمين يشمل جوانب عديدة، الأمر الذي ينعكس على تصنيف الاحتياجات كما يلي:

1- الاحتياجات اللغوية: وهي مجموعة مهارات تتضمن مهارات إنتاج اللغة وتلقينها.

2- الاحتياجات المهنية: وهي مجموعة مهارات تطلبها طبيعة العمل.

3- الاحتياجات الأكاديمية: وهي مهارات ذات صلة بطبيعة المادة التعليمية (Al-Laqani; Al-Gamal, 2003, p307).

كذلك يمكن تصنيفها حسب الهدف إلى:

1- احتياجات عادية: لتحسين أداء الأفراد، مثل دورات المدرسين المعينين حديثاً.

2- احتياجات تشغيلية: لرفع كفاءه العمل، مثل دورات استخدام برنامج جديد أو طريقه جديدة.

3- احتياجات تطويرية: لزياده فعالية المؤسسة، مثل دورات إعداد كوادر متكاملة لتفعيل وحده فنية، أو تخصيص منح للراغبين في العمل مستقبلاً (Hassan Mohamed; Younis, 1990, p77).

أما تصنيفها حسب الفترة الزمنية فتصنف إلى (احتياجات عاجلة: غير مخططة - احتياجات قريبة المدى: مخططة - احتياجات مستقبلية تطويرية: خطة بعيدة المدى) (المرجع السابق، 1990).

بالنسبة لتصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته فتصنف إلى (احتياجات فردية واحتياجات جماعية).

كذلك يمكن تصنيفها حسب طريقه التدريب أو أسلوبه إلى:

1- احتياجات عادية متكررة: تتمثل في المعارف الأساسية والمهارات والاتجاهات.

2- احتياجات متصلة بمكان العمل: وتتمثل في عدد من المشكلات الناتجة عن نقص الخبرات والاتجاهات التي تقلل من كفاءة من يستلزم التدريب.

3- احتياجات تطويرية: وتتمثل في إدخال عناصر جديدة تلبية لحاجات المستقبل واستجابة لمواجهة تحديات العصر (Aliwa, 2001, p286).

ترى الباحثتان أنه مهما كان المعيار الذي تمَّ اتخاذه أساساً لتصنيف الاحتياجات التدريبية، فإنه لابدَّ من تحديدها بدقة وبطريقة منهجية علمية قبل العمل على تلبيتها.

مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية: لا تقتصر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على شخص ما توكل إليه مهمة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، لكنها عملية تتطلب جهداً مشتركاً بين الأطراف المسؤولة عن عملية التدريس في المدارس، ويمكن تحديد مصادر الاحتياجات التدريبية بأنها: (معلم التربية الخاصة باعتباره يعرف تفاصيل العمل وجزئياته، ويواجه مشكلاته اليومية - مدير المدرسة باعتباره يشرف على العاملين، ويعرف طبيعة عملهم وعلاقاتهم بالأعمال الأُخرى - المدرب المختص - مستشار خارجي ينتمي لهيئة تدريبية أو استشارية رسمية أو مستقلة تتخصص في مجال تدريب ذوي الإعاقة). (Al-Khafaji, 2017, p77).

اتخذت الباحثتان في البحث الحالي من معلمي التربية الخاصة مصدراً لتحديد احتياجاتهم التدريبية بأنفسهم، وذلك من كونهم عنصراً منفذاً في عملية الدمج التربوي، ويلعبون دوراً حاسماً في نجاحها أو فشلها، ولأنهم يتعاملون بشكل مباشر مع جميع التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة، وبذلك فهم أكثر العاملين في المدرسة تعاملاً مع التلاميذ، وبالتالي هم الأقدر على تحديد احتياجاتهم التدريبية حسب ما يواجهون من مواقف تربوية ومهنية.

مجالات الاحتياجات التدريبية: تتعدد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الدامجة وذلك بسبب تعدد أدوار المعلم في الصف الدامج، ومن هذه المجالات:

1- جانب معرفي تخصصي: ويشمل المعلومات والمعارف النظرية المتصلة بطبيعة التخصص وخصائصه، مثل: نظريات التعليم والتعلم، وخصائص نمو التلاميذ، والفروق الفردية، ومشكلات الشخصية.

2- جانب مهاري: ويشمل الجوانب المهنية اللازمة للمعلم لتدريس فعال يتواكب مع التطورات والمستجدات، ومنها: مهارات تخطيط وإعداد الدروس، وتحديد وصياغة الأهداف السلوكية، وصياغه الأسئلة الصفية، وطرائق وأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم، وإدارة الصف وضبط بيئته، وسبل ووسائل وأدوات تقويم التعليم والتعلم.

3- جانب وجداني: ويشمل الجوانب الشخصية والانفعالية والوجدانية، وسلوك المعلم واتجاهاته، وتحسين علاقاته الإنسانية بالمشاركين معه في العملية التعليمية والتربوية (Al-Numairi, 2008, p242).

كذلك يمكن تصنيف مجالات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ثلاث فئات هي:

1- النمو الشخصي والمهني للمعلم: والذي يهدف إلى تطوير المهارات والقدرات المهنية للمعلم، من خلال تحديث المعارف الأساسية في مجال التخصص ومهارات التدريس، اكتساب مهارات جديدة، تقديم طرائق تدريس جديدة.

2- تطوير نوعية النظم التعليمية :كتطوير تقنيات التدريس للمعلم، وتطوير مهارات المعلم المتعلقة بأصول التدريس، وذلك من خلال تعزيز مبادرات الابداع والابتكار لدى المعلمين، وتدريبهم على إدارة الصف، وأسلوب حل المشكلات.

3- الإلمام ببيئة المجتمع: وهذا بغرض تطوير التفاعل بين المدرسة والمجتمع، وذلك من خلال تشجيع العلاقات مع شركات ومؤسسات الأعمال العمل على إيجاد تقارب بين التربية والاقتصاد في المجتمع، وتشجيع دراسة العوامل المختلفة التي تؤثر على سلوك الطلاب، تيسير التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والثقافية (Alim 2008m p19).

وهناك من يعتقد أن مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلم تتمثل في ثلاثة عناصر رئيسه هي:

1- المعلومات: وتعني الحصول على المعارف وأفكار جديدة.

2- المهارات: وتعني اكتساب الفرد القدرة على استخدام وسائل جديدة بطريقه فعالة.

3- السلوك: أي تكوين عادة فكرية إيجابية وتعديل الاتجاهات القديمة (Abdel Ghaffar, 2017, p156).

راعت الباحثتان عند تصميم استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الدامجة هذه المجالات، حيث قسمت الاستبانة إلى أربعة محاور وهي:

1- محور المعارف النظرية الأكاديمية: ويتضمن هذا المحور بنوداً متعلّقة بمدى الحاجة إلى تنمية معارفهم ومعلوماتهم حول أنواع الإعاقات المختلفة، والإعاقات المقبول دمجها.

2- محور التقييم والتشخيص: ويتضمن هذا المحور بنوداً متعلّقة بمدى الحاجة إلى تنمية معارفهم ومعلوماتهم حول طرق وأساليب تقييم وتشخيص مختلف أنواع الإعاقات.

3- محور تعديل السلوك: ويتضمن هذا المحور بنوداً متعلّقة بمدى الحاجة إلى تنمية معارفهم ومعلوماتهم حول استراتيجيات تعديل السلوك وأنواع المعززات وكيفية استخدامها.

4- محور التأهيل والعلاج: ويتضمن هذا المحور بنوداً متعلّقة بمدى الحاجة إلى تنمية معارفهم ومعلوماتهم حول طرائق التدريس الخاصة وإعداد خطة تربوية وأهم برامج التدخل المبكر.

النتائج والمناقشة:

أ- **نتائج السؤال الأوّل:** ما الاحتياجات التدريبيّة لمعلّمي التربية الخاصة في مدينة اللاذقية؟

للإجابة عن السّؤال الرئيس للبحث، قامت الباحثتان بتطبيق استبانة الحاجات التدريبيّة لمعلّمي التربية الخاصة في عدد من مراكز التربية الخاصة والمدارس الدّامجة في مدينة اللاذقية، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النّسبية لدرجات تواجد الاحتياجات عند كل بعد من الأبعاد، وقامت الباحثتان بتقسيم درجات التّواجد إلى خمس مستويات حسب المعيار الآتي: (أعلى درجة – أدنى درجة)÷ 5

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والأوزان النّسبية لدرجات تواجد الاحتياجات التدريبيّة للمعلّمين

العبارة	المتوسط	الوزن النسبي	درجة التواجد
Q1	2,911	58,21	متوسطة
Q2	2,804	56,07	متوسطة
Q3	3,036	60,71	متوسطة
Q4	3,018	60,36	متوسطة
Q5	3,393	67,86	مرتفعة
Q6	2,929	58,57	متوسطة
Q7	2,821	56,43	متوسطة
Q8	3,054	61,07	متوسطة
Q9	3,286	65,71	متوسطة
Q10	3,089	61,79	متوسطة
Q11	3,268	65,36	متوسطة
Q12	3,089	61,79	متوسطة
Q13	3,071	61,43	متوسطة
Q14	3,179	63,57	متوسطة
Q15	3,107	62,14	متوسطة
Q16	3,214	64,29	متوسطة
Q17	3,179	63,57	متوسطة
Q18	3,143	62,86	متوسطة
Q19	3,018	60,36	متوسطة
Q20	3,196	63,93	متوسطة

يبين الجدول رقم (5) أن الحاجات المدروسة متواجدة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي بلغ (61.80%)، باستثناء البند رقم 5 تبين أنّ درجة الاحتياج مرتفعة، والتي تشير إلى الأساليب الارشادية للتعامل مع حاجات أولياء الأمور المتعلمين ذوي الاعاقة.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والأوزان النّسبية لدرجات تواجد الاحتياجات التدريبيّة وترتيبها لأفراد العينة حسب الأبعاد

الاحتياجات التدريبيّة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التّواجد	التّرتيب
بعد المعارف النّظرية الأكاديمية	3,032	60,64	متوسطة	4
بعد التقييم والتشخيص	3,036	60,71	متوسطة	3
بعد تعديل السلوك	3,143	62,86	متوسطة	2
بعد التأهيل والعلاج	3,150	63,00	متوسطة	1
الاستبانة الكليّة	3,0900	61,80	متوسطة	

يبين الجدول رقم (6) أن الاحتياجات المدروسة متواجدة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي بلغ (61.80%)، وقد نال بعد التأهيل والعلاج المرتّبة الأوّلى من حيث درجة التّواجد؛ وبدرجة متوسطة ووزن نسبي بلغ (63.00%)، يليه بُعد تعديل السلوك، ومن ثمّ بُعد التقييم والتشخيص، يليه بُعد المعارف النظرية والأكاديمية بدرجة تواجد متوسطة ووزن نسبي بلغ (60،64%).

التفسير: تفسّر الباحثتان تقدير المعلّمين لدرجة احتياجاتهم التدريبيّة بدرجة متوسطة بسبب تعدد وتنوع أنواع الإعاقات في مراكز التربية الخاصة، وإلى عدم وجود اختصاص جامعي في كلية التربية بجامعة تشرين خاص بالتربية الخاصة. وبالتالي يحتاج المعلمون لدورات تدريبية ايضاً خاصة بالأساليب الارشادية التي يحتاجها أولياء أمور ذوي الاعاقة للتعامل مع أبنائهم في المنزل.

ب- نتائج الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات العينة تبعا لمكان العمل.

جدول (7) نتائج اختبار T– Test لعينتين مستقلّتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات افراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير مكان العمل

البعد	مكان العمل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المعارف النظرية الأكاديمية	مركز خاص	30	15,10	3,19	−0,150	0,881	لا يوجد فرق
	مدرسة دمج	26	15,23	3,31			
التقييم والتشخيص	مركز خاص	30	15,93	3,74	1,573	0,122	لا يوجد فرق
	مدرسة دمج	26	14,31	3,99			
تعديل السلوك	مركز خاص	30	16,30	3,81	1,103	0,275	لا يوجد فرق
	مدرسة دمج	26	15,04	4,75			
التأهيل والعلاج	مركز خاص	30	16,57	4,20	1,517	0,135	لا يوجد فرق
	مدرسة دمج	26	14,81	4,47			
الكلي	مركز خاص	30	63,90	11,55	1,332	0,189	لا يوجد فرق
	مدرسة دمج	26	59,38	13,82			

يظهر من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّاً على الاستبانة المعدّة بأبعادها الأربعة وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية. تعزو الباحثتان السبب في ذلك إلى كون المعلمين يتعاملون مع المتعلمين ذوي الاعاقة على اختلاف البيئة إلّا أنّهم ليسوا أكاديميين في ميدان التربية الخاصة.

ج- نتائج الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد العينة على استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية حسب متغير نوع الاعاقة.

لاختبار صحة هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار التباين الأحادي للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة.

جدول رقم (8) اختبار التباين الأحادي للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة

البعد	نوع الاعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة	القرار
المعارف النظرية الأكاديمية	التوحد	15	13,80	4,23	2,079	0,073	لا يوجد فروق
	اعاقة سمعية	2	10,00	4,24			
	صعوبات اللغة والكلام	11	16,55	1,44			
	اعاقة ذهنية	13	15,54	2,22			

	صعوبات التعلم	9	15,89	3,26			
	اعاقة حركية	4	15,25	2,06			
	اعاقة اخرى	2	17,00	2,83			
التقييم والتشخيص	التوحد	15	14,60	2,44	1,111	0,370	لا يوجد فروق
	اعاقة سمعية	2	12,00	8,49			
	صعوبات اللغة والكلام	11	16,45	3,88			
	اعاقة ذهنية	13	13,77	3,79			
	صعوبات التعلم	9	16,44	4,59			
	اعاقة حركية	4	15,75	5,32			
	اعاقة اخرى	2	18,00	2,83			
تعديل السلوك	التوحد	15	16,07	5,11	0,881	0,516	لا يوجد فروق
	اعاقة سمعية	2	11,50	0,71			
	صعوبات اللغة والكلام	11	17,73	3,29			
	اعاقة ذهنية	13	14,77	3,98			
	صعوبات التعلم	9	15,11	3,66			
	اعاقة حركية	4	15,25	5,91			
	اعاقة اخرى	2	16,00	5,66			
التأهيل والعلاج	التوحد	15	14,47	4,03	1,928	0,095	لا يوجد فروق
	اعاقة سمعية	2	10,00	7,07			
	صعوبات اللغة والكلام	11	18,18	3,46			
	اعاقة ذهنية	13	14,69	4,57			
	صعوبات التعلم	9	16,56	3,47			
	اعاقة حركية	4	16,75	5,97			
	اعاقة اخرى	2	19,00	1,41			
الكلي	التوحد	15	58,93	11,76	1,853	0,108	لا يوجد فروق
	اعاقة سمعية	2	43,50	20,51			
	صعوبات اللغة والكلام	11	68,91	9,49			
	اعاقة ذهنية	13	58,77	12,36			
	صعوبات التعلم	9	64,00	11,17			
	اعاقة حركية	4	63,00	18,51			
	اعاقة اخرى	2	70,00	12,73			

يتَّضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّاً على استبانة الاحتياجات التدريبيّة بأبعادها الأربعة وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود احتياجات تدريبية لدى العينة تبعاً لمتغير نوع الاعاقة التي يقوم المعلم بتعليمها.

التفسير: تعزو الباحثتان عدم وجود الفروق حسب نوع الاعاقة إلى أنّ المعلمين يفتقرون للمعلومات الأكاديمية والخبرات التي تمكنّهم من تعليم ذوي الاعاقة، كون هذه الفئة لديها احتياج خاص وتحتاج إلى معلمين متخصصين في مجال تعليم ذوي الاعاقة، كما أن معظم التدريبات التي حصل عليها المعلّمون كانت موجّهة للتعامل مع الإعاقات بشكل عام

وليس للتعامل مع كل إعاقة حسب خصوصيتها، وذلك لأن عدد قليل جداً من مراكز الاعاقة الخاصة والمدارس الدامجة تختص بنوع اعاقة واحد عملياً.

د- نتائج الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات المعلمين على استبانة تحديد الحاجات التدريبية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

تمّ تطبيق اختبار التباين الأحادي للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. بيّنت النتائج كما هو _موّضح في الجدول (9)_ أنّ قيمة (T=5,006) وقد بلغ مستواه دلالتها (0,010) وهدة القيمة أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية على بُعد المعارف النظرية الأكاديمية بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة، وأنّ قيمة (T=0,135) وقد بلغ مستوى دلالتها (0.87) وهذه القيمة أكبر من 0,05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية على بُعد التقييم والتشخيص، كما نلاحظ بأنّ قيمة (T=0,145) وقد بلغ مستوى دلالتها (0,86) وهذه القيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل بالفرضية الصفرية على بُعد تعديل السلوك، وأنّ قيمة (T=0,815) وقد بلغ مستوى دلالتها (0.44) وهذه القيمة أكبر من 0,05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية على بُعد التأهيل والعلاج.

الجدول (9) يظهر نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي وفق متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المعارف النظرية الأكاديمية	أقل من 5	27	13,85	2,98	5,006	0,010	توجد فروق
	5-10	11	16,64	2,34			
	أكثر من 10	18	16,22	3,37			
التقييم والتشخيص	أقل من 5	27	15,37	3,88	0,135	0,874	لا توجد فروق
	5-10	11	14,64	3,56			
	أكثر من 10	18	15,22	4,32			
تعديل السلوك	أقل من 5	27	15,44	4,39	0,145	0,865	لا توجد فروق
	5-10	11	16,27	4,50			
	أكثر من 10	18	15,78	4,18			
التأهيل والعلاج	أقل من 5	27	15,74	4,82	0,815	0,448	لا توجد فروق
	5-10	11	17,09	3,96			
	أكثر من 10	18	14,94	3,93			
الكلي	أقل من 5	27	60,41	13,11	0,432	0,651	لا توجد فروق
	5-10	11	64,64	12,67			
	أكثر من 10	18	62,17	12,63			

القرار الاحصائي: يبيّن الجدول السابق وجود فروق في بُعد المعارف النظرية الأكاديمية. وللتعرّف على طبيعة هذه الفروق تم الاستعانة باختبار شيفيه للمقارنات البعدية. والجدول رقم (10) يبين نتائج هذه الفروق لصالح المتوسط الأكبر (2,78451) من 5 الى 10 سنوات خبرة، والمتوسط (2,37037) أكثر من 10 سنوات.

جدول رقم (10) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاختبار الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

(I)عدد سنوات الخبرة	(J)عدد سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطين(J–I)	قيمة الدلالة
اقل من 5 سنوات	من 5 حتى 10 سنوات	2,78451*	0,012
	اكثر من 10 سنوات	2,37037*	0,012

التفسير: تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، يمتلكون معلومات حديثة في مجال التعامل مع ذوي الاعاقة، بينما تبيّن أنّ بقية المعلمين بحاجة لتدريبات أكثر، فالخبرة لم تلعب دور، بسبب عدم تحديث المُعلّمين لمعلوماتهم وتطوير أدائهم المهني.

هـ– نتائج الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد العينة على الاستبانة حسب متغير الاختصاص الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار التباين الأحادي للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الاختصاص الدراسي.

أظهرت النتائج في الجدول (11)_ أنّ قيمة (T=0,561) وقد بلغ مستواه دلالتها (0,56) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية على البعد الكلي لأبعاد الاستبانة ككُل، ونؤكد عدم وجود فروق دالة احصائياً وفقا لمتغير الاختصاص الدراسي للمعلم.

الجدول (11) يظهر نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي وفق متغير الاختصاص الدراسي

	الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة
المعارف النظرية الأكاديمية	معلم صف	21	15,14	2,85	0,213	0,887
	تربية خاصة	2	15,50	3,54		
	ارشاد نفسي	7	14,29	4,39		
	غير ذلك	26	15,38	3,30		
التقييم والتشخيص	معلم صف	21	14,57	4,03	0,925	0,435
	تربية خاصة	2	17,50	6,36		
	ارشاد نفسي	7	17,00	4,32		
	غير ذلك	26	15,00	3,58		
تعديل السلوك	معلم صف	21	15,00	4,56	1,364	0,264
	تربية خاصة	2	17,00	4,24		
	ارشاد نفسي	7	18,57	5,06		
	غير ذلك	26	15,42	3,71		
التأهيل والعلاج	معلم صف	21	14,90	4,65	0,494	0,688
	تربية خاصة	2	16,50	6,36		
	ارشاد نفسي	7	17,00	4,51		

	غير ذلك	26	16,04	4,15		
الكلي	معلم صف	21	59,62	14,17	0,651	0,586
	تربية خاصة	2	66,50	20,51		
	ارشاد نفسي	7	66,86	12,36		
	غير ذلك	26	61,85	11,41		

التفسير: تعزو الباحثتان هذه النتيجة كون يوجد فقط معلمتين من اختصاص تربية خاصة بينما يوجد 54 معلم من اختصاصات مختلفة وغير متخصصة بذوي الاعاقة، فالاحتياج جاء بصورة واضحة ومتوسطة لجميع المعلمين.

الاستنتاجات والتوصيات

1- تطوير محتوى الدورات الخاصة بمعلّمي التربية الخاصة سواء في المراكز أو في المدارس الدامجة، بحيث تركز هذه الدّورات على المعارف الاكاديمية والمهارات المتعلقة بالتقييم والتشخيص وتعديل السلوك والتأهيل والعلاج بما يساهم في نجاحها ورفع كفايات المعلّمين.

2- السماح للطلبة المعلمين بحضور جلسات في مدارس الدمج ومراكز التربية الخاصة تمكنّهم من تحسين معارفهم وتضعهم في مواقف تعليمية واقعية.

3- اجراء دراسات تربوية أخرى تتناول قائمة مختلفة بالاحتياجات التدريبيّة للمعلّمين.

4- تطبيق استبانات متعلقة بهذه الاحتياجات بشكل دوري ودراسة نتائجها.

References

- Al-Abd Al-Jabbar, Abdul Aziz (2003). *Training programs necessary for special education teachers*. Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, King Saud University. (In Arabic).
- Al-Ayed, Youssef, Al-Ayed, Wassef (2015): Training needs for special education teachers, a field study in Al-Majma'ah Governorate. A magazine Special Education, 3 (9), 225-264.
- Al-Qadi, Yousef (2018): The training needs of special education teachers in Hebron Governorate in light of some variables. Master's thesis, Al-Quds University - Palestine.
- Al-Khafaji, Muhammad Ibrahim (2017). Specific requirements for mathematics teachers in schools in the Holy Karbala Governorate. Babylon University Journal of Human Sciences, 25(3), 1386-1401. (In Arabic)
- Al-Khatib, Ahmed and Al-Anzi, Abdullah Zamil (2008*): Designing training programs for educational leaders*. Jordan, Modern World of Books Publishing, Amman, Jordan. p. 293. (In Arabic).
- Al-Khatib, Jamal, and Al-Hadidi, Mona (2010). *Introduction to Special Education*. 2nd edition, Amman: Dar Al-Fikr Publishing. (In Arabic).
- Al-Kurdi, Mr. Muhammad. (2008). *Training after joining public employment*. Journal of Administrative Sciences, 1 (7), - 75 - 92. (In Arabic)
- Al-Laqani, Ahmed; Al-Gamal, Ali (2003). A dictionary of educational terms in curricula and teaching methods. Cairo: World of Books. (In Arabic)

- Al-Maamaria, Fatima; Al-Taj, Hiyam. (2017). The training needs of special education teachers in the Sultanate of Oman and their relationship to some variables. International Journal of Educational Research, 41(3), 219-244.
- Al-Mousa, Abdullah; Al-Harbi, Saleh (2008). Training needs for secondary school mathematics teachers to use e-learning in teaching. Journal of Reading and Knowledge, (84), 116-148. (In Arabic)
- Al-Numairi, Hanan bint Sarhan (2008). The necessary professional training needs for Arabic language teachers at the intermediate and secondary levels in light of the changes and developments of the times in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Reading and Knowledge, (74), 230-258.
- Al-Qamsh, Mustafa, and Al-Saaida, Naji (2014). *Contemporary issues and problems in special education*. Amman: Dar Al-Mays for Publishing and Distribution. (In Arabic).
- Al-Sayed, Nadia Hassan (2011). Determining the training needs of teachers in light of the requirements of the knowledge society, a field study. The Future of Arab Education, 18(72), 383-444. (In Arabic).
- Al-Subaie, Nahla (2014). *The necessary training needs for special education supervisors and teachers in the Kingdom of Saudi Arabia*. Journal of Social Humanities, No. 33. (In Arabic).
- Al-Shammari, Ibtisam (2019). *Training Needs of Special Education Teachers in Saudi Arabia from Teachers' Perspectives*. Journal of Special Education and Rehabilitation, Volume 9, Issue 31. (In Arabic).
- Abdel Ghaffar, Mr. Ahmed (2017): Training needs for technical secondary school principals in light of contemporary challenges, Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University, 48 (48), 131-2015
- Abi Mouloud, Abdel Fattah, Ghanem, Fatima (2007) Evaluating the educational competencies of teachers of people with special needs, Journal of Humanities and Social Sciences, 1 (3) 75-53.
-Abu Allam, Raja Mahmoud (2006). Research methods in psychological and educational sciences. Egypt: Universities Publishing House. (In Arabic).
-Abu Hussein, Wedad; Al-Razihi, Reem. (2016). The training needs of teachers with learning difficulties in the intermediate stage from the point of view of teachers and supervisors. Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(14), 36-71.
- Ali, Hammoud (2008). Teacher preparation competencies in light of contemporary challenges. College of Education Journal, 2(3), 4-24. (In Arabic)
- Ali, Nasser (1999). *The process of special education at the Ministry of Education*. Ministry of Education. Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic)
- Aliwa, Al-Sayed (2001). Identification of training needs. Cairo: Abtrak Printing and Publishing. (In Arabic)
- Asiri, Muhammad bin Mufarreh (2014). Training needs for mathematics teachers to teach the curriculum developed from the Macrohill educational series in the intermediate stage in Najran. Journal of Mathematics Education, 17(7), 6- 60. (In Arabic)
- Brady,p. (2013) Training needs of teachers learning difficulties, Cambtidge Journal of Education 47, 302 – 324.
- Barakat, Ziad (2010). *The necessary training needs for the classroom teacher in the lower basic stage from the point of view of public school teachers in Tulkarm Governorate, Palestine.* A scientific research paper presented to the Third Scientific Conference of Jerash National University entitled "Educating and Qualifying the Arab Teacher: Contemporary Visions", held on (6-9/4/2010), Jordan. (In Arabic)

- Alnaqib, Iman; Abdel Rahim, Hiyam (2013). Integrating people with special needs into kindergarten institutions: a philosophical vision. Journal of Childhood and Education, 4(11), 339-376. (In Arabic)
- Hassan Mohamed; Younis, Tariq; Al-Taweel, Akram (1990). Theoretical input as a comprehensive and flexible method. Basic requirements. Arab Journal of Management, 10(1), 77-78. (In Arabic)
- Hanafi, Ali (2007). *The reality of support services for hearing-impaired students and their families and satisfaction with them in light of some variables from the point of view of teachers and parents*. Journal of Special Education, Al-Azhar University, Egypt, 9 (12), 25-43. (In Arabic)
- Lee, F.sandbank, A & zymrman, H. (2014) Training Needs for Special Education Teachers in Hong Kong. Journal of Developmental Psychology, 14 (2), 60 – 70.
- Najjar, Farid. *Encyclopedic dictionary of educational terms*. Lebanon Library, Beirut, 2003, 1103. (In Arabic)
- Rosenberg, M. Walther, CH (2014) Innovation, Policy, and Capacity in Special Education Teacher Education: Competing Demands in Challenging Times, Journal of Teacher Educaion and Special Education, 37 (1) 77 – 82.
- Stough, L.; Montague, M.; Landmark, L.; Williams-Diehm, K. (2015) Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 15 (5) Oct:36-48.
- Syrian Ministry of Education. *Training Guide for Resource Room Teachers*. Publications of the Syrian Ministry of Education, Department of Special Education, 2015, 80. (In Arabic).

مراجع مواقع الشابكة:

حويجة، سحر (2019). حقوق الطفل في سورية بين الواقع والقانون. بحث على الموقع:
https://sl-center.org ، تمت مراجعته بتاريخ: 2023/7/17.

References from the web:

Hweijah, Sahar (2019). Child Rights in Syria: Between Reality and Law. Research available at: https://sl-center.org, accessed on: 17/7/2023.